



**TURUN
YLIOPISTO**

Romanien koulutuspolkujen rakentuminen

Pääomien, toimijuuden ja rakenteiden vuoropuhelu

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Hanna Arfman

25.11.2025
Lieto

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Hanna Arfman

Otsikko: Romanian koulutuspolkujen rakentuminen. Pääomien, toimijuuden ja rakenteiden vuoropuhelu

Ohjaaja: Dosentti Anna-Maija Niemi

Sivumäärä: 83 sivua + 6 liitesivua

Päivämäärä: 25.11.2025

Tämän tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä romanien koulutukseen liittyvistä kokemuksista ja tarkastella, miten heidän koulutuspolkunsu rakentuvat erilaisten tekijöiden vaikutuksesta. Aihe on merkittävä, sillä romanien koulutustaso on noussut viime vuosikymmeninä, mutta erot valtaväestöön nähden ovat edelleen huomattavia. Tutkimus vastaa tarpeeseen tuoda esiin romanien omia näkökulmia aiheesta, sillä Suomessa ei kerätä etnistä taustaa koskevia tilastoja ja systemaattista tutkimustietoa romanien koulutuksesta on vähän.

Teoreettisena viitekehysenä tutkimuksessa hyödynnetään Pierre Bourdieun pääomateoriaa (taloudellinen, sosiaalinen, kulttuurinen ja symbolinen pääoma) sekä toimijuuden ja rakenteiden välistä dynamiikkaa. Näiden avulla tarkastellaan, millaiset resurssit tukevat tai estävät kouluttautumista sekä millä tavoin yksilöiden toimijuus rakentuu koulutusjärjestelmän ja yhteiskunnallisten rakenteiden sisällä.

Tutkimus toteutettiin laadullisena kyselytutkimuksena. Aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella, johon vastasi 31 henkilöä. Menetelmä mahdollisti maantieteellisesti hajallaan olevan ryhmän tavoittamisen ja anonyymien osallistumisen, mikä lisäsi vastaajien halukkuutta kertoa myös henkilökohtaisista ja sensitiivisistä kokemuksista. Aineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin avulla yhdistäen aineistolähtöistä ja teoriaohjaavaa otetta.

Keskeiset tulokset osoittavat, että romanien koulutuspolkuja edistävät tekijät liittyvät muun muassa yksilön omaan toimijuuteen, perheen ja yhteisön tukeen sekä kannustaviin koulukokemuksiin. Esteiksi nousivat syrjintä ja ennakkoluulot, taloudelliset haasteet, kulttuuriset ristiriidat koulun käytäntöjen kanssa sekä riittämätön ohjaus erityisesti koulutussiirtymien kohdalla. Pääomat näkyivät koulutuspoluilla eri tavoin: kulttuurinen pääoma ilmeni esimerkiksi asenteina koulutusta kohtaan, sosiaalinen pääoma opiskelumahdollisuuksien rajautumisena ja symbolinen pääoma koulutuksen tuottamana arvostuksena.

Johtopäätöksenä tutkimus osoittaa, että romanien koulutuspolut rakentuvat monitasoisten voimavarojen ja esteiden vuorovaikutuksessa. Koulutusjärjestelmän yhdenvertaisuustavoitteet eivät vielä täysin toteudu, ja syrjinnän vaikutukset heijastuvat edelleen oppimiskokemuksiin ja koulutusvalintoihin. Tutkimuksen tuottama tieto täydentää aiempaa tutkimusta ja voi toimia pohjana kehittämistoimille, joiden tavoitteena on edistää romanien koulutuksellista tasa-arvoa, lisätä kulttuurisensitiivisyyttä ja vahvistaa luottamusta koulutusjärjestelmää kohtaan.

Avainsanat: romanit, koulutuspolut, koulutuksellinen tasa-arvo, pääomat, toimijuus, rakenteet, laadullinen sisällönanalyysi

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Romanien asema koulutuksessa	7
2.1	Romanien koulutusta koskeva tutkimus	10
2.2	Kouluttautumiseen liittyvät haasteet ja mahdollisuudet	13
2.3	Romanien koulutuspolut Suomessa ja Pohjoismaissa	16
2.4	Rasismi, syrjintä ja yhdenvertaisuus koulutuksessa	18
3	Pääomat romanien koulutuksen kontekstissa	22
3.1	Kulttuurinen pääoma ja koulutuksellinen menestys	24
3.2	Sosiaalinen pääoma ja verkostojen tuki koulutuspoluilla	26
3.3	Taloudellinen pääoma ja koulutuksen saavutettavuus	28
3.4	Symbolinen pääoma ja koulutuksen tuottama asema	29
4	Toimijuus ja rakenteet koulutuksessa	32
4.1	Yhteiskunnallisten rakenteiden merkitys koulutuspoluilla	33
4.2	Toimijuus koulutuspolkujen rakentumisessa	36
4.3	Toimijuuden ja rakenteiden vuorovaikutus koulutuspolkujen rakentumisessa	38
5	Tutkimuskysymykset	41
6	Tutkimuksen toteutus	42
6.1	Metodologinen lähestymistapa ja analyysimenetelmä	42
6.2	Aineiston keruu ja tutkimusaineiston kuvaus	44
6.3	Tutkimuksen eteneminen	48
7	Tutkimuksen tulokset	50
7.1	Koulutuspolkuja edistävät ja estävät tekijät	50
7.1.1	Edistävät tekijät: Oman toimijuuden ja lähiyhteisön pääoman voima	50
7.1.2	Estävät tekijät ja toimijuus haasteiden edessä	52
7.2	Pääomien näkyminen romanien koulutuspoluilla	55
7.2.1	Kulttuurinen pääoma	55
7.2.2	Sosiaalinen pääoma	57
7.2.3	Taloudellinen pääoma	58

7.2.4 Symbolinen pääoma	59
7.3 Koulutuksen rakenteiden ja toimijuuden vuoropuhelu	61
7.3.1 Rakenteet: Koulutusjärjestelmä, syrjintä ja ohjauksen merkitys	61
7.3.2 Toimijuus ja habitus: Sisäinen motivaatio, selviytymisstrategiat ja sopeutuminen	62
8 Pohdinta	66
8.1 Toimijuus rakenteiden rajoissa -tulosten tulkinta ja teoreettinen peilaus	67
8.2 Johtopäätökset ja yhteiskunnallinen merkitys	69
9 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusmahdollisuudet	72
9.1 Tutkimuksen luotettavuus	72
9.2 Jatkotutkimusmahdollisuudet	73
Lähteet	75
Liitteet	84
Liite 1. Tietosuojailmoitus	84
Liite 2 Kyselykutsut sosiaalisessa mediassa	86
Liite 3 Webropol kysely tervehdystekstillä	86

1 Johdanto

Suomen koulutusjärjestelmä on usein esimerkkinä kansainvälisissä vertailuissa tasa-arvoisuudestaan ja laadustaan (OPH 2023). Sen lähtökohtiin kuuluu ajatus siitä, että jokaisella lapsella ja nuorella on mahdollisuus kouluttautua taustastaan riippumatta, ja että koulutus toimii väylänä yksilön kehitykselle ja yhteiskunnan hyvinvoinnille. Tämä ihanne ei kuitenkaan toteudu yhdenvertaisesti kaikkien ryhmien kohdalla. Etniset vähemmistöt, kuten romanit, kohtaavat koulutuspoluillaan edelleen monenlaisia esteitä (Haltia, Isopahkala-Bouret & Peura 2022, 7–8). Viime vuosikymmeninä romanien koulutustaso on noussut, mutta erot valtaväestöön nähden ovat edelleen merkittäviä (Zacheus, Kalalahti & Varjo 2017, 135–136; Martelin, Kuusio & Weiste-Paakkanen 2018, 29).

Koulutuksella on yksilölle ja yhteiskunnalle syvällisiä vaikutuksia. Se ei ainoastaan mahdollista tietojen ja taitojen karttumista, vaan myös määrittää pitkälti sosioekonomista asemaa, työmarkkina-asemaa ja jopa terveyttä ja hyvinvointia (Alanen & Alastalo 2021, 178, 192). Koulutuksen myötä ihmisillä on mahdollisuus parantaa sosiaalista asemaansa. Samalla se on yhteiskunnallinen instituutio, joka voi myös uusintaa eriarvoisuutta ja vahvistaa rakenteellisia esteitä. (Kosunen, Niemi & Laaksonen 2022, 372–373.) Romanien kohdalla koulutuspolkujen katkeaminen ei ole pelkästään yksilöllinen haaste, vaan se kietoutuu monimutkaisiin kulttuurisiin, sosiaalisiin ja rakenteellisiin tekijöihin.

Tutkimukseni tavoitteena on lisätä ymmärrystä romanien koulutukseen liittyvistä kokemuksista ja siitä, miten koulutuspolut rakentuvat monenlaisten tekijöiden vaikutuksesta. Kysyn erityisesti, mitkä tekijät romanien näkökulmasta edistävät tai estävät kouluttautumista, miten erilaiset pääomat ja resurssit näkyvät heidän koulutuspoluillaan, sekä millä tavoin toimijuus ja rakenteet muovaavat koulutuksellisia valintoja. Näiden kysymysten avulla pyrin avaamaan, millaisia mahdollisuuksia ja haasteita romanit kokevat kouluttautumisen suhteen, ja miten heidän kokemuksensa suhteutuvat suomalaisen koulutusjärjestelmän periaatteisiin ja käytäntöihin.

Romanien koulutuksesta on Suomessa saatavilla vain rajallisesti systemaattista tutkimustietoa, sillä etnistä taustaa ei voida tilastoida virallisesti. Tämä on johtanut siihen, että tietoa kerätään usein kyselyjen tai yksittäisten haastattelututkimusten avulla. (Weiste-Paakkanen ym. 2018, 11.) YK on jopa huomauttanut Suomea romanilapsia koskevan tutkimustiedon puutteesta (Weckström, Kekkonen & Kekkonen 2023, 9). Tutkimuksellinen

tarve on siis ilmeinen: romanien koulutukseen liittyy edelleen avoimia kysymyksiä, joita ei voida tarkastella ilman heidän omia kokemuksiaan ja näkökulmiaan. Tämä tutkielma pyrkiikin vastaamaan tähän tarpeeseen nostamalla esiin romanien omia kertomuksia heidän koulutuspoluistaan ja kokemistaan esteistä ja mahdollisuuksista.

Viimeaikainen tutkimus on korostanut tarvetta käsitellä rasismia ja syrjintää suomalaisessa koulujärjestelmässä. Jones, Mikander, Helakorpi ja Löfström (2025) osoittavat, että vaikka koulutuksen järjestäjät ovat velvoitettuja ehkäisemään syrjintää, opettajille suunnatut ohjeistukset käsittelevät rasismia usein puutteellisesti ja väistävästi. Tutkimuksesta nousee esiin myös romaneihin kohdistuva systemaattinen syrjintä, mikä havainnollistaa, että koulutuksen yhdenvertaisuus ei ole valmis asia Suomessa, vaan edellyttää edelleen kriittistä tarkastelua ja kehittämistä.

Teoreettisena viitekehyksenä hyödynnän sosiologi Pierre Bourdieun (1986) pääomateoriaa, jonka avulla voidaan tarkastella, millaiset resurssit tukevat tai estävät yksilön koulutuspolkuja. Bourdieun mukaan yksilön asema yhteiskunnassa rakentuu erityisesti taloudellisen, sosiaalisen, kulttuurisen ja symbolisen pääoman mahdollistamana. Näiden pääomien avulla voidaan analysoida, millaisia voimavaroja romaneilla on kouluttautumisen tueksi ja millaisia esteitä heidän koulutuspoluillaan voi esiintyä. Lisäksi tutkielmassa tarkastellaan toimijuuden ja rakenteiden välistä suhdetta: kuinka yksilöt tekevät valintoja omassa elämässään ja koulutuksessaan, ja millä tavoin yhteiskunnalliset rakenteet sekä koulutusjärjestelmä mahdollistavat tai rajoittavat näitä valintoja. Pääomien ja toimijuuden näkökulmat yhdessä tarjoavat välineen ymmärtää romanien koulutuspolkujen rakentumista ja niihin liittyviä haasteita ja mahdollisuuksia.

Tutkielma asettuu osaksi kasvatustieteellistä ja koulutussosiologista tutkimusta. Sen erityinen lisäarvo on siinä, että se tuo esiin romanien omia kokemuksia ja näkökulmia. Aiemmassa tutkimuksessa painopiste on usein ollut ongelmien ja haasteiden tarkastelussa, mutta tässä työssä pyritään huomioimaan myös voimavaroja ja onnistumisia. Näin tutkimus haastaa yksipuolista kuvaa ja pyrkii antamaan tasapainoisemman näkökulman romanien koulutukseen liittyvään keskusteluun.

2 Romanien asema koulutuksessa

Romanit ovat Suomessa yli 500 vuotta asunut kieli- ja kulttuurivähemmistö, jonka määräksi arvioidaan noin 10 000–12 000 henkilöä. Lisäksi Ruotsissa asuu arviolta 3 000 Suomen romania (Weckström ym. 2023, 15.) Koska Suomessa ei laadita tilastoja etnisin perustein, tarkan väestösuuden arvioiminen on haastavaa (Tilastokeskus 2022). Suomen romaneilla on oma, uhanalaiseksi luokiteltu kielensä kaalo sekä rikas kulttuuriperintö, jonka ylläpitämiseen ja kehittämiseen heillä on perustuslaissa (§ 731/1999) turvattu oikeus. Karan & Åkerlundin (2020, 7–12) mukaan romanikulttuurille on ominaista yhteisöllisyys ja perheen arvostus.

Vaikka romanit ovat olleet osa Suomen väestöä vuosisatoja, heidän pääsýnsä yhteiskunnan palvelujärjestelmän piiriin on ollut huomattavasti muuta väestöä lyhytaikaisempi. Ennen 1970-lukua romanien historiaa leimasivat voimakas syrjintä, yhteiskunnallinen marginaali ja valtion harjoittama assimilaatiopolitiikka. Assimilaatiopolitiikan tavoitteena oli romanikulttuurin häivyttäminen ja romanien sulauttaminen valtaväestöön. Tämä ilmeni rajuimmillaan esimerkiksi 1900-luvun alkupuoliskon romanilasten pakkohuostaanottoina valtaväestön perheisiin ja laitoksiin. Pakkohoostaanottoja perusteltiin niin rotuopillisilla käsityksillä kuin sosiaalisten ongelmien, kuten asunnottomuuden ja köyhyyden, ratkaisemisella. Vielä 1960-luvulla romanilasten sijoittaminen lastenkoteihin oli yleistä. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2004: 3, 6.)

Romanien heikot asuinolosuhteet ja ajoittainen asunnottomuus olivat pitkään merkittävä este lasten säännölliselle koulunkäynnille (OPH 2013, 4). Tilanne alkoi muuttua 1970-luvulla, jolloin Suomessa siirryttiin ihmisoikeuslähtöisempään hyvinvointipolitiikkaan ja omaksuttiin aktiivisempi romanipolitiikka (Rajala & Blomerus 2015, 8). Romanien asumiskysymys nousi tällöin keskeiseksi asiaksi: vuonna 1975 säädettiin laki romanien asunto-olojen parantamisesta ja valtio alkoi kohdistamaan määrärahoja elinolosuhteiden kehittämiseen. Erityisesti kunnallisen asumisen avaaminen romaneille ja pyrkimys välttää romanien keskittämistä tietyille asuinalueille, paransivat asumistilannetta merkittävästi. Asumisen vakiintuminen loi pohjan romanilasten säännölliselle koulunkäynnille, vaikka sopeutuminen vaatikin asennemuutoksia sekä romaneilta että koululaitokselta. (Friman-Korpela 2014, 105; OPH 2013, 4.) Romanien osalta tämä tarkoitti esimerkiksi luottamuksen rakentamista koululaitosta kohtaan, jossa aiemmat syrjinnän kokemukset ja pelko kulttuurisen identiteetin menettämisestä vaikuttivat vahvasti. Koulun puolestaan tuli kyetä tarkastelemaan omia

toimintatapojaan kriittisesti ja kehittää käytänteitä, jotka huomioivat romanilasten kulttuuritaustan ilman leimaamista tai yleistämistä.

Historiallinen syrjintä, marginalisointi sekä sulauttamispolitiikka, jota on osin toteutettu sosiaalityön keinoin, ovat jättäneet pysyviä jälkiä romaniväestöön. Nämä tekijät ovat heikentäneet romanien sosioekonomista asemaa ja nakertaneet luottamusta keskeisiin yhteiskunnallisiin instituutioihin, kuten koulujärjestelmään (Friman-Korpela 2014, 71). Tämän historiallisen kontekstin perusteella Zacheus ym. (2017, 138) luokittelevat Suomen romanit Ogbun teoriaan viitaten vastentahtoiseksi vähemmistöksi (involuntary minority), eli vähemmistöryhmäksi, joka on joutunut osaksi yhteiskuntaa kolonialismin, orjuuden tai syrjinnän seurauksena vapaaehtoisuuden sijasta. Tällaisilla ryhmillä on usein kokemuksia systemaattisesta epäoikeudenmukaisuudesta, mikä voi heikentää luottamusta valtakulttuurin instituutioita kohtaan ja vaikuttaa esimerkiksi koulutusasenteisiin.

Vaikka romanien koulutustaso on vuosikymmenten mittaan noussut ja lainsäädäntö turvaa kaikille kansalaisille yhdenvertaiset oikeudet, tosiasiallinen yhdenvertaisuus ei vielä täysin toteudu (Weiste-Paakkanen ym. 2018, 11). Yksi keskeinen este yhdenvertaisuuden toteutumiseksi on romanivastaisuus, jolla tarkoitetaan yhteiskunnallisesti syvälle juurtunutta ennakkoluuloisuutta, jonka vaikutukset näkyvät koulutuksessa, työelämässä ja palveluiden saatavuudessa (Oikeusministeriö n.d.). Romanivastaisuus näkyy käytännön elämässä muun muassa syrjivänä kohteluna työelämässä, vaikeuksina asunnonhaussa sekä epäreiluna tai epäluuloisena suhtautumisena esimerkiksi kaupoissa, virastoissa tai julkisessa liikenteessä (Weiste-Paakkanen ym. 2018, 62). Monille romaneille ennakkoluulot ja epäoikeudenmukainen kohtelu ovat arkipäiväisiä kokemuksia, ja ne voivat synnyttää jatkuvan tarkkailun tunteen sekä painetta todistaa itsensä ja kulttuurinsa hyväksyttäväksi, mikä on yksilölle kuormittavaa ja kuluttavaa (Helakorpi, Lappalainen & Sahlström 2019, 54, 57). Romanien kokemus erilaisuudesta valtaväestöön nähden onkin toistuva teema koulutusta ja yhteiskunnallista osallisuutta käsittelevissä tutkimuksissa sekä romanien omissa puheenvuoroissa (Valkama 2024, 27). Erilaisuuden kokemus ei synny vain yksittäisistä kokemuksista, vaan se rakentuu pitkäaikaisesta syrjinnästä ja marginalisoinnista, jonka vaikutukset voivat siirtyä myös sukupolvelta toiselle.

Nämä yhteiskunnalliset asenteet heijastuvat myös koulumaailmaan. Vaikka suomalainen koulutusjärjestelmä tarjoaa laajat mahdollisuudet jokaiselle, romanilapsilla on edelleen enemmän haasteita perusopetuksen loppuunsaattamisessa sekä suurempi riski luokalle

jäämiseen verrattuna valtaväestöön. Syrjintä ja kulttuuriset ennakkoluulot vaikuttavat olennaisesti näihin koulutuspolkuihin. Kielteiset stereotyypit voivat luoda epäluottamusta herättävän kouluympäristön, vaikeuttaa romanioppilaiden ystävyysuhteiden muodostumista ja heikentää heidän koulumotivaatiotaan, mikä voi johtaa jopa koulun keskeyttämiseen. Romanitaustaisen henkilökunnan vähäisyys kouluissa saattaa edelleen hankaloittaa turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunteiden syntymistä. (Stenroos & Helakorpi 2021, 100–101, 110; Pikkarainen & Kykyri 2023, 1259.) Tilannetta vaikeuttaa myös aiemmin mainittu koulutukseen liittyvien etnisten tilastojen puuttuminen, mikä estää ongelmien tarkkaa hahmottamista ja hidastaa romanien kouluttautumisen eteen tehtävää kehittämistyötä. (Stenroos & Helakorpi 2021, 101–102).

Perinteisesti romaniyhteisössä lapset ovat oppineet elämässä tarvittavat taidot osallistumalla arjen toimintoihin. Koulutusta ei välttämättä aiemmin pidetty ensisijaisena, ja koulutusinstituutio saatettiin kokea jopa uhkana omalle kielelle ja identiteetille historiallisen sulauttamispolitiikan vuoksi. (OPH 2013, 4.) Nykyään asenteet ovat kuitenkin muuttuneet: romanit pitävät kouluttautumista tärkeänä ja vanhemmat haluavat lastensa käyvän kouluja, nähden koulutuksen avaimena yhteiskunnalliseen osallisuuteen (Perho 2018, 59).

Romaniyhteisön kulttuuriset piirteet, kuten vahva uskonnollisuus, voivat vaikuttaa merkittävästi nuoren koulutus- ja ammatinvalintoihin. Monet romaniperheet kuuluvat kristilliseen seurakuntaan, ja ammatinvalinnassa pyritään usein ottamaan huomioon oma uskonnollinen maailmankatsomus. Tämän vuoksi esimerkiksi Diakonia-ammattikorkeakoulu ja seurakunnalliset koulutukset ovat romanien keskuudessa suosittuja vaihtoehtoja. Grönqvistin, Isosaaren & Seppälän (2025, 56) mukaan korkeakouluopintoihin hakeutumista, erityisesti sosiaalialalle, perustellaan usein alan sopivuudella omaan arvopohjaan ja katsomuksellisiin lähtökohtiin. Lisäksi tällaiset alat tarjoavat usein mahdollisuuden noudattaa omaa pukeutumistyyliä, mikä helpottaa romanikulttuurin pukeutumismien ja valtaväestön odotusten yhtensovittamista (Pulma 2012, 152). Vaikka romaninaisen pukeutuminen ei sinänsä ole este koulutukseen tai työelämään osallistumiselle, tietyillä aloilla esimerkiksi työturvallisuusmääräykset tai virkapukuvaatimukset voivat rajoittaa ammatinvalintaa tai vaikuttaa koulutuspolkuihin.

Kulttuuristen ja uskonnollisten arvojen lisäksi koulutushalukkuuteen vaikuttavat myös kokemukset ja asenteet, joita liittyy korkeakoulutukseen. Koulutushaluja voi heikentää esimerkiksi akateemista maailmaa kohtaan tunnettu epäluulo, joka voi olla seurausta aiempien

sukupolvien matalasta koulutustasosta. Monissa perheissä korkeakoulutus ei ole ollut realistinen tai edes harkittu vaihtoehto. Myös lähipiirin vähäinen korkeakoulukokemus voi vähentää käytännön tuen ja kannustuksen saatavuutta. (Perho 2018, 59–61.) Kynnystä kouluttautumiseen nostavat lisäksi romanien työllistymiseen edelleen liittyvät epävarmuudet: monet romanit kokevat, ettei koulutus yksin riitä avaamaan ovia työelämään, sillä syrjintä työmarkkinoilla on edelleen yleistä (Hakala 2018, 27).

Opetushallituksen ja romaniasiain neuvottelukunnan kaltaisten organisaatioiden selvitykset ja tutkimukset, kuten romanien hyvinvointitutkimus Roosa, tarjoavat arvokasta tietoa romanien koulutustilanteesta ja koulutuspolkujen tukemiseksi tarvittavista toimista (Lämsä, Kuusio, Koskinen, Martelin & Weiste-Paakkanen. 2018, 140–142). Haasteiden ratkaiseminen edellyttää kuitenkin, että valtakunnalliset koulutuksellisen tasa-arvon edistämiseen tähtäävät toimintamallit jalkautuvat tehokkaasti myös paikallistasolle eli konkreettisiksi arjen käytännöiksi kouluissa, kunnissa ja oppilaitoksissa. Esimerkiksi romanitaustaisten oppilaiden koulunkäynnin tukeminen edellyttää, että kouluyhteisöillä on riittävää osaamista kulttuurisensitiivisistä työskentelytavoista sekä valmiutta tukea yksilöllisiä koulutuspolkuja. Stenroos & Helakorpi (2021, 107–108) korostavat erityisesti koulunkäynnin keskeyttäneiden romanien yksilöllisten kokemusten tarkempaa ymmärtämistä, sekä lyhyiden koulutusurien ja tukiluokkien tulosten arvioimista, jotta koulutuksellinen eriarvoisuus voidaan tunnistaa ja siihen puuttua tehokkaasti.

2.1 Romanien koulutusta koskeva tutkimus

Suomalainen koulutusjärjestelmä perustuu periaatteeseen yhdenvertaisista mahdollisuuksista kaikille, mutta käytännössä nämä mahdollisuudet eivät aina toteudu tasavertaisesti eri väestöryhmien kesken. Tutkimuksissa on havaittu, että erityisesti tietyt kulttuurivähemmistöt, kuten romanit sekä maahanmuuttajataustaiset nuoret, kohtaavat koulutuspoluillaan merkittäviä haasteita. Vähemmistöryhmien asema koulutuksessa ja yhteiskunnassa vaihtelee kuitenkin suuresti. Esimerkiksi ruotsinkielisellä väestöllä koulutustaso on keskimäärin korkea ja yhteiskunnallinen asema vakiintunut, kun taas romanilapset ja -nuoret kohtaavat edelleen monia esteitä koulutusjärjestelmän laadusta huolimatta. (Zacheus ym. 2017, 133.)

Tutkimusten mukaan romanien akateemiset taidot kehittyvät keskimäärin hitaammin kuin valtaväestön lapsilla, perusopetuksen loppuun saattaminen on vaikeampaa, ja luokalle jääminen on yleisempää. Myös toisen asteen koulutukseen hakeudutaan harvemmin, mikä voi kaventaa yleissivistyksen tasoa ja rajoittaa jatko-opintomahdollisuuksia. (Stenroos &

Helakorpi 2021, 100–101.) Nämä koulutukselliset haasteet eivät kuitenkaan johdu yksinomaan yksilöllisistä tekijöistä, vaan ne ovat sidoksissa laajempiin sosiaalisiin, kulttuurisiin ja rakenteellisiin olosuhteisiin (Perho 2018, 59).

Yksi keskeinen tutkimuksessa esiin nouseva teema on romanien pitkä syrjinnän ja marginalisaation historia, joka on jättänyt jälkensä yhteiskunnalliseen asemaan ja osallisuuden kokemuksiin (Friman-Korpela 2014, 42–44, 65–67). Vaikka Suomessa ei ole esiintynyt samanlaista koulutuksen institutionaalista segregatiota kuin joissakin muissa Euroopan maissa, epäsuora syrjintä, ennakkoluulot ja kielteiset stereotyyppit ovat muodostaneet merkittäviä esteitä romanien kouluttautumiselle (O’Nions 2015, 103). Aiemmat sukupolvet ovat saattaneet kokea epäoikeudenmukaista kohtelua koulussa, ja nämä kokemukset voivat elää yhteisön muistissa ja vaikuttaa edelleen nuorten ja heidän perheidensä asenteisiin koulutusta kohtaan. Tämän seurauksena koulutuksellinen itsetunto voi olla heikko, etenkin jos koulutuspolulla on koettu toistuvia epäonnistumisia tai tuen puutetta. (Perho 2018, 57–58.) Aiempien sukupolvien kouluttamattomuuden perintö voi siten yhä vaikuttaa asenteisiin ja heijastua lasten ja nuorten kouluttautumismotivaatioon. Perhetaustan vaikutus nuorten koulutusvalintoihin on moniulotteinen. Salovaara (2023, 123) havainnoi, miten vanhempien koulutustausta ja ammatti, sekä erityisesti vanhemmilta sisaruksilta saadut tiedot, kokemukset ja tuki, muovaavat nuorten koulutuspolkua, vaikka nuoret itse saattavat korostaa valintojensa itsenäisyyttä ja omaa toimijuuttaan. Tämä "koulutusvalinnan illuusio", kuten Salovaara (2023, 117) sitä kutsuu, voi olla erityisen merkityksellinen romaninuorten kohdalla, joiden perheissä ei välttämättä ole aiempia kokemuksia korkeammista koulutusasteista, jolloin sisarusten tai laajemman yhteisön mallit ja tuki nousevat tärkeään asemaan. Vaikka nuori kokisi tekevänsä itsenäisen valinnan, taustalla vaikuttavat perheen ja suvun välittämät asenteet ja resurssit, jotka ovat osaltaan aiempien sukupolvien kokemusten ja koulutustason muovaamia.

Vaikka romanien koulutustaso on selvitysten mukaan noussut pitkällä aikavälillä, ero valtaväestöön on edelleen huomattava. Perusopetuksen jälkeiseen koulutukseen osallistuminen on vähäisempää, ja korkeakoulutettujen romanien määrä on pieni. (Rajala & Blomerus 2015, 17–18.) Tutkimuksissa onkin pyritty tarkastelemaan niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat romanien koulutusvalintoihin ja -polkuihin. Romanien omat näkemykset koulutuksen merkityksestä työllistymiselle, sosiaaliselle asemalle ja identiteetille ovat olennainen osa tätä keskustelua. Koulutuksen arvo tunnustetaan romaniväestössä usein välineenä työllistymiseen ja sosiaalisen aseman parantamiseen (Rajala & Blomerus 2015, 79–

80;). Kuitenkin huoli syrjinnästä työmarkkinoilla, koulutuksesta huolimatta, voi heikentää koulutuksen houkuttelevuutta ja siten vaikuttaa koulutusmotivaatioon (Hakala 2018, 27).

Aiempi tutkimus tuo esiin useita tekijöitä, jotka vaikuttavat romanien hakeutumiseen korkeakoulutukseen ja heidän menestymiseensä opinnoissa. Koulutusvalinnat kytkeytyvät yksilön aiempiin koulutuskokemuksiin, taloudellisiin resursseihin, sosiaalisiin verkostoihin sekä koulutusjärjestelmän tarjoamaan tukeen. Taloudelliset huolenaiheet, kuten opiskelun kustannukset, toimeentulon turvaaminen ja opintolainaan liittyvä epäluottamus, voivat ohjata nuoria varhain työelämään ja kaventaa jatko-opintoihin hakeutumista. (Rajala & Blomerus, 79–82.)

Romanit voivat myös pohtia koulutuksen ja erityisesti korkeakoulutuksen suhdetta omaan kulttuuri-identiteettiinsä ja yhteisöönsä. Korkeakoulutus voi näyttäytyä kaksijakoisena ilmiönä: toisaalta se voi herättää pelkoa vieraantumisesta omasta kulttuurista tai siitä, että yhteisön normit joutuvat ristiriitaan opiskelumaailman vaatimusten kanssa.

Korkeakouluopinnot voivat esimerkiksi mahdollistaa vaikutusmahdollisuuksia, toimia roolimallina toisille tai parantaa työmarkkina-asemaa. Samaan aikaan vähemmistöön kuuluvat opiskelijat voivat kokea ristiriitaa valtakulttuurin odotusten ja oman kulttuuritaustan välillä: koulutusympäristö ei aina tunnista tai arvosta heidän kulttuurisia lähtökohtiaan, mikä voi heikentää kuuluvuuden tunnetta ja opiskelumotivaatiota. (Helakorpi, Lappalainen & Mietola 2020, 53.)

Opetushallituksen selvityksissä on painotettu koulutusjärjestelmän vastuuta romanioppilaiden koulutuspolkujen tukemisessa, erityisesti siirtymävaiheissa perusopetuksesta toiselle asteelle ja edelleen korkeakouluihin. Oikea-aikainen ohjaus ja saavutettava tiedonsaanti ovat olennaisia edellytyksiä sujuville siirtymille. (OPH 2013, 10–11.) Covid-19-pandemia osoitti kuitenkin konkreettisesti, että tiedonkulussa ja palvelujen saatavuudessa on edelleen puutteita. Esimerkiksi Stenroos, Musta ja Skogberg (2023) havaitsivat tutkimuksessaan, että luottamuspula viranomaisten ja romaniyhteisön välillä voi heikentää tiedon tavoittavuutta ja tuen vaikuttavuutta. Tämä korostaa aiemmassa tutkimuksessa toistuvasti esiin tullutta tarvetta pitkäjänteiselle yhteistyölle, joka perustuu molemminpuoliseen luottamukseen ja kulttuurisensitiiviseen kohtaamiseen.

Aiempi tutkimus on osoittanut myös metodologisia puutteita. Esimerkiksi koulunkäynnin keskeyttämisen syitä on tutkittu vähän, ja tieto perustuu usein yksittäisiin haastattelututkimuksiin, jotka valottavat lähinnä yksilöllisiä kokemuksia (Pikkarainen &

Kykyri 2023, 1245). Ylipäättään romanien koulutuksesta ja heidän kokemuksistaan on saatavilla vähän kattavaa ja systemaattista tutkimustietoa (Weckström ym. 2023, 9). Tämä korostaa tarvetta monimenetelmälliselle tutkimukselle, joka tuo esiin romanien omia näkemyksiä ja kokemuksia koulutuspoluista ja niiden taustalla vaikuttavista tekijöistä.

2.2 Kouluttautumiseen liittyvät haasteet ja mahdollisuudet

Romanien koulutuspolut heijastelevat sekä institutionaalisia esteitä että yksilöllisiä voimavaroja, jotka voivat tukea koulutuksellista etenemistä (Stenroos & Helakorpi 2021, 99–100). Useat tutkimukset (esimerkiksi Stenroos & Helakorpi 2021, 103–104; Friman-Korpela 2014, 42–44, 65–67) ovat tuoneet esiin syrjinnän ja siihen liittyvät ennakkoluulot keskeisinä esteinä romanien kouluttautumiselle. Syrjintä voi ilmetä monin tavoin: koulukiusaamisena, opettajien alentuneina odotuksina ja kielteisinä asenteina, tai vaikeuksina päästä työharjoitteluun (Rajala & Blomerus 2015, 34–35, 60, 64; Kara & Åkerlund 2020, 26; OPH 2013, 9; Weckström ym. 2023, 51–53). Nämä kokemukset voivat heikentää oppilaiden koulumotivaatiota sekä uskoa omiin kykyihin.

Syrjinnän taustalla vaikuttavat usein rakenteelliseen rasismiin ja historialliseen marginalisointiin liittyvät ilmiöt, jotka ovat heikentäneet romanien luottamusta koulutusjärjestelmään ja vaikuttaneet heidän asemaansa. Kuten Valkama (2024, 27) toteaa, romanien kokemus erilaisuudesta suhteessa valtaväestöön on monille keskeinen osa koulutuskokemusta. Tämä erilaisuuden tunne voi ilmetä etäisyytenä opetussisältöihin tai kokemuksena siitä, ettei oma kulttuuri tai kieli saa koulussa näkyvyyttä. Kun oppilaat eivät näe omaa taustaansa tunnistettuna koulun arjessa, se voi lisätä vieraantumisen tunnetta ja heikentää oppimismotivaatiota (THL 2024). Esimerkiksi Käyhkö (2023, 73–74) kuvaa, kuinka työläistaustaiset akateemiset naiset saattavat kokea akateemisen maailman, joka historiallisesti rakentuu ylemmän keskiluokan kulttuurille, vieraaksi ja sen käytännöt etäisiksi omasta taustastaan. Keskeistä Käyhkön (2023, 74) mukaan on se, että työläiskulttuurin piirissä opitulla kodin perinnöllä, eli tietyillä arvoilla, käytännöillä ja elämänmuodolla, voi olla yksilölle käyttöarvoa, mutta ei välttämättä vastaavaa vaihtoarvoa tai tunnustusta yliopistomaailmassa. Vastaavasti, jos romanioppilaat kokevat, että heidän omaa kulttuurista pääomaansa, kieltään tai kokemusmaailmaansa ei tunnisteta tai arvosteta koulussa, voi kouluympäristö tuntua etäiseltä ja vieraalta. Tutkimusten mukaan romanilapset saattavat kokea koulun vieraana ja turvattomana paikkana, erityisesti jos he eivät näe omaa kulttuuriaan

tai kieltään heijastuvan opetuksessa tai koulun käytännöissä. Tämä voi johtaa ulkopuolisuuden tunteisiin ja heikentää oppimismotivaatiota (THL 2024.; OPH 2015).

Romanilasten ja -nuorten hyvinvointia tukee se, että he kokevat tulevansa nähdyiksi ja kuulluiksi kouluuyhteisössä. Opettajien ja muun kouluhenkilökunnan tietoinen tuki ja hyväksyvä asenne ovat keskeisiä tekijöitä tämän kokemuksen vahvistamisessa (THL 2024). Osallisuuden vahvistaminen edellyttää myös romanien kulttuurin ja historian huomioimista opetussisällöissä, mikä paitsi lisää romanilasten kuulumisen tunnetta kouluuyhteisöön, myös tukee kaikkien oppilaiden kulttuurista ymmärrystä (OPH 2025).

Opetushallitus (2025) painottaa, että romanien opetuksessa keskeistä on vahvistaa oppilaiden identiteettiä sekä lisätä tietoisuutta heidän omasta historiastaan ja kulttuuristaan. Samalla opetuksessa tulisi tunnistaa romanit etnisenä ja kulttuurisena vähemmistönä sekä edistää kielen ja kulttuuriperinnön säilymistä yhteistyössä kotien kanssa. Romanilasten ja -nuorten koulukokemusten parantaminen edellyttää siis sekä opetussisältöjen että koulun toimintakulttuurin tarkastelua ja kehittämistä. Tavoitteena tulisi olla kouluympäristö, jossa kaikki oppilaat kokevat tulevansa arvostetuiksi ja jossa heidän kulttuurinen taustansa nähdään voimavarana (THL 2024; OPH 2025).

Romanien koulutuksellista yhdenvertaisuutta voidaan vahvistaa myös koulun toimintakulttuurin ja pedagogiikan tasolla. Yksi konkreettinen keino romanien koulutuksellisen yhdenvertaisuuden edistämiseksi on kulttuurisensitiivisen pedagogiikan vahvistaminen. Tällainen opetus huomioi romanikulttuurin erityispiirteet ja rakentaa siltoja kodin ja koulun välille (Kivistö & Croll 2012, 93). Käytännössä tämä voi tarkoittaa sitä, että romanikulttuuria ja -historiaa käsitellään opetuksessa aidosti, ei pelkästään juhlapuheissa tai irrallisina sisältöinä. Myös oppimateriaalien moninaistaminen ja romanitaustaisten esikuvien esiin nostaminen voivat vahvistaa romaninuorten identiteettiä ja koulu kiinnittymistä. (OPH 2013, 9; Rajala ym. 2011, 70–73.)

Toinen merkittävä kouluttautumiseen liittyvä haaste liittyy kulttuurisiin ja sosioekonomisiin tekijöihin. Romanikulttuurin arvot ja koulun toimintatavat eivät aina kohtaa, mikä voi vaikeuttaa koulutukseen kiinnittymistä. Esimerkiksi perheen ja yhteisön vahva rooli voi ohjata nuorten valintoja niin, että koulutus jää taka-alalle (Kara & Åkerlund 2020, 10–12, 24). Varhainen avioituminen ja perheen perustaminen mainitaan usein syinä koulunkäynnin keskeytymiseen (Rajala & Blomerus 2015, 29; Stenroos 2020, 187), ja perinteiset käsitykset

koulutuksen vähäisestä merkityksestä voivat edelleen vaikuttaa erityisesti sukupolvien välisissä asenteissa (Rajala & Blomerus 2015, 29–30).

Koulunkäyntiä voivat lisäksi vaikeuttaa kielelliset haasteet, kuten koulukielen ja kotikielen rekisterierot tai suppea sanavarasto (Hedman 2016, 34–35). Yleisiä ongelmia ovat myös poissaolot, joiden taustalla voi olla hyvin erilaisia syitä, kulttuurisista käytännöistä jaksamisen haasteisiin tai kouluympäristössä koettuun turvattomuuteen (Rajala, Salonen, Blomerus & Nissilä 2011, 77–78). Muita esteitä ovat heikko itseluottamus, motivaation puute sekä riittämätön tieto koulutusvaihtoehdoista ja saatavilla olevista tukipalveluista, mikä voi vaikeuttaa opiskeluun liittyvien polkujen hahmottamista (Hakala 2018, 25; Rajala, Stenroos, Musta & Skogberg 2023, 6–7).

Romanilasten ja -nuorten kouluhyvinvointia tukee kokemus siitä, että heidät nähdään ja otetaan huomioon omana itsenään. Opettajien, koulunkäynninohjaajien ja muun henkilökunnan ymmärtäväinen ja arvostava asenne on keskeisessä roolissa osallisuuden tunteen rakentumisessa. (THL 2024) Romanian kulttuurin ja historian huomioiminen opetuksessa ei ainoastaan tue romanilasten identiteetin kehitystä, vaan rikastuttaa myös koko koulu yhteisön kulttuurista ymmärrystä (OPH 2025). Opetushallitus onkin korostanut romanien opetuksessa tarvetta vahvistaa oppilaiden itsetuntoa ja tietoisuutta omasta kielestä ja kulttuurista yhteistyössä kotien kanssa.

Haasteista huolimatta romanien koulutuspoluilla on myös monia tukitekiäjiä ja mahdollisuuksia. Perheen ja lähiyhteisön kannustus sekä myönteinen asenne koulutukseen voivat muodostua oppilaalle merkittäväksi voimavaraksi (OPH 2013, 3; Rajala & Blomerus 2015, 20). Laiti (2011, 35–37) huomauttaa miten oppilaan oppimismotivaation lisäämiseksi on tärkeää myös opettajan tai muun koulussa toimivan turvallisen aikuisen kyky rakentaa luottamuksellinen suhde, sillä tällainen tuki vahvistaa kouluun sitoutumista.

Kulttuurisensitiivinen opetus, jossa romanikulttuuri ja -kieli huomioidaan, tukee sekä oppimista että identiteetin vahvistumista (Kivistö & Croll 2012, 93). Erityisen merkityksellistä on romanikielen opetus, jonka on todettu vahvistavan nuorten kulttuurista identiteettiä (OPH 2013, 9). Romanian näkökulmasta onkin tärkeää, että oma kulttuuri hyväksytään osaksi koulutuspolkua ja että kouluympäristö koetaan kulttuurisesti turvalliseksi. Tämä ei tarkoita pelkästään romanikulttuurin näkyvyyttä, vaan myös sitä, että koulun henkilökunta ymmärtää romanikulttuurin erityispiirteitä ja on valmis tukemaan oppilasta kokonaisvaltaisesti (Kivistö & Croll 2012, 93). Käytännön tasolla romanitaustaisten

koulunkäynninohjaajien ja ohjaajien läsnäolo kouluissa on lisännyt turvallisuuden tunnetta ja tarjonnut nuorille samaistumis pintaa, mikä on havaittu myönteisenä useissa tutkimuksissa (OPH 2013, 9; Kasa & Svart 2018, 77; Majaniemi, Stenroos & Weiste-Paakkanen 2019, 23–24; Nyberg 2011, 54–55).

Yksilön oma halu parempaan tulevaisuuteen, ammattiin ja itsensä kehittämiseen sekä usko omiin mahdollisuuksiin ovat niin ikään vahvoja kouluttautumisen motivaattoreita. Esikuvat tukevat tätä pyrkimystä: kouluttautuneet romanit voivat toimia rohkaisevina malleina sekä yhteisön sisällä että sen ulkopuolella ja siten innostaa muita hakeutumaan koulutukseen. Myös vertaistuen merkitys on huomattava, sillä toisten kokemukset ja kannustus voivat vahvistaa opiskelumotivaatiota ja tarjota tärkeää tukea opintopolun eri vaiheissa. (Rajala & Blomerus 2015, 59–60, 81; Stenroos 2023, 53–54.) Lisäksi erilaiset hankkeet ja projektit, jotka tarjoavat kohdennettua tukea, neuvontaa ja esimerkiksi erillishakujen kaltaisia vaihtoehtoisia väyliä, ovat osoittautuneet tehokkaiksi tavoiksi madaltaa koulutukseen hakeutumisen kynnystä ja helpottaa opintopolulla etenemistä (Johansson & Laurila 2018, 136–137, 141; Hakala 2018, 24). Taloudelliset tukimuodot, kuten opintotuki, ovat puolestaan olennainen keino, joka mahdollistaa opiskeluun keskittymisen ja vähentää koulutuksen keskeyttämisen riskiä (Rajala & Blomerus 2015, 55).

Edellä kuvatut haasteet ja mahdollisuudet osoittavat, että romanien koulutuspolkujen tukeminen vaatii monitasoisia ja yksilölliset tarpeet huomioivia lähestymistapoja. Vaikka onnistuneita käytäntöjä, kuten perheiden osallistumisen tukeminen, kulttuurisensitiivinen opetus ja kohdennetut tukitoimet, on tunnistettu, koulutusjärjestelmän tasolla on edelleen kehitettävää. On esitetty, että suomalainen koulutusjärjestelmä ei aina tunnista riittävästi yksilöllisiä taustatekijöitä, mikä voi heikentää vähemmistöopiskelijoiden tukemista verrattuna valtaväestöön. Tällöin saatetaan tarjota yhdenmukaisia ratkaisuja, kuten kielipainotteisia toisen mahdollisuuden reittejä, jotka eivät välttämättä vastaa kaikkien tarpeisiin. (Zacheus ym. 2017, 135.) Romanien koulutuksellisen tasa-arvon edistäminen edellyttääkin paitsi syrjinnän ja ennakkoluulojen aktiivista purkamista, myös koulutusjärjestelmän kykyä vastata joustavammin ja kulttuurisesti herkemmin erilaisten oppijoiden tarpeisiin.

2.3 Romanien koulutuspolut Suomessa ja Pohjoismaissa

Romanien koulutuspolkujen erityispiirteet Suomessa liittyvät ennen kaikkea koulutussiirtymien haasteisiin ja siihen, miten koulutusjärjestelmä on kyennyt vastaamaan romaninuorten tarpeisiin. Vaikka romanien koulutustaso on noussut pitkällä aikavälillä,

siirtymät perusopetuksesta toiselle asteelle ja edelleen korkea-asteelle ovat muodostuneet kriittisiksi vaiheiksi. Useat selvitykset osoittavat, että juuri näissä nivelvaiheissa romaninuoret ovat muita nuoria suuremmassa vaarassa jäädä ilman jatkokoulutuspaikkaa tai keskeyttää opinnot. (Stenroos & Helakorpi 2021, 105–106.)

Oppivelvollisuuden laajentaminen 18 ikävuoteen vuonna 2021 merkitsi merkittävää rakennemuutosta. Sen myötä perusopetuksen päättäneiden romaninuorten odotetaan jatkavan lähes poikkeuksetta toiselle asteelle. Tilastot osoittavat, että uudistus on lisännyt jatkokoulutukseen osallistumista; käytännössä kaikki perusopetuksen päättäneet nuoret jatkavat nykyisin toiselle asteelle suorittaakseen oppivelvollisuutensa (OPH 2023). Samalla on kuitenkin käynyt ilmi, ettei pelkkä koulutuspaikka vielä takaa tutkinnon suorittamista: Opetushallituksen seurantatietojen mukaan noin joka kymmenes ammatillisessa koulutuksessa aloittaneista oppivelvollisista on kolmen vuoden kuluttua ilman koulutuspaikkaa (OPH 2024). Romanipoliittinen ohjelma vuosille 2023–2030 korostaakin siksi tehostetun ja yksilöllisen ohjauksen merkitystä romanien koulutusta tukevissa toimenpiteissä (Stenroos 2023, 50).

Toinen romanien koulutuspolkuja muokannut kehityskulku on erityisen tuen ja erillisten koulutusratkaisujen käyttö. Tutkimuksissa on havaittu, että romanitaustaisia oppilaita on sijoitettu valtaväestöä useammin erityisopetukseen tai pienryhmiin (Rajala ym. 2011, 7; Zacheus ym. 2017, 134–135). Tämänkaltaisilla ratkaisuilla on ollut kaksijakoinen vaikutus: osa oppilaista on kokenut pienryhmässä opiskelemisen myönteisenä ja sosiaalisesti turvallisena, mutta toisille se on merkinnyt eriytymistä ja heikompia jatkokoulutusmahdollisuuksia (Niemi, Helakorpi & Mietola 2010, 88–89). Tämä korostaa tarvetta varmistaa, etteivät tukimuodot johda tahattomasti eriytymiseen ja koulutusmahdollisuuksien kaventumiseen.

Romanien koulutuspolkujen tukemista on viime vuosina vahvistettu hankkeilla ja kohdennetuilla ohjelmilla, joista keskeisiä ovat olleet Tšetanes naal ja Nevo tiija. Hankkeissa kehitettiin useita konkreettisia toimintamalleja: etsivää romanityötä, I can! -tukiohjelma, jossa romaninuorille tarjottiin henkilökohtaista tukea koulunkäyntiin, sekä korkeakouluopintoihin tähtääviä tukipajoja, joiden tavoitteena oli helpottaa siirtymää toiselta asteelta korkeakouluun. Hankkeiden tuloksissa korostui erityisesti romanitaustaisten työntekijöiden merkitys, heidän nähtiin rakentavan luottamusta ja toimivan tärkeinä sillanrakentajina yhteisöjen ja koulujen välillä. (Mäenpää, Perho & Ärling 2018, 18, 20–21.) Toimintamallit

havainnollistavat, että romanien koulutuspolkujen vahvistaminen edellyttää pitkäjänteistä yhteistyötä paikallisista oppilaitoksista koko koulutusjärjestelmän tasolle.

Suomen romanien kokemukset eivät ole ainutlaatuisia, vaan vastaavia ilmiöitä on havaittavissa muissa Pohjoismaissa. Ruotsissa ja Norjassa romanilasten keskeyttämisriski on valtaväestöön verrattuna korkeampi, ja toiseen asteen koulutukseen siirtyminen on monille nuorille haasteellista (Helakorpi, Lappalainen & Mietola 2020, 53–54). Näissä maissa on toisaalta ollut enemmän tilaa käsitellä koulutuksessa romanien historiaa ja valtion harjoittamaa syrjintää; Suomessa romanien historia on kouluissa usein esitetty suppeammin ja painottuen kulttuurillisiin elementteihin, mikä voi jättää syrjinnän ja rakenteelliset ongelmat vähemmälle huomiolle (Helakorpi, Lappalainen & Sahlström 2019, 63–66). Vertailu osoittaa, että romanien koulutuspolkujen haasteet ovat Pohjoismaissa pitkälti yhteisiä, mutta koulutusjärjestelmien tavat tunnistaa ja käsitellä romanien asemaa kansallisessa kertomuksessa vaihtelevat.

2.4 Rasismi, syrjintä ja yhdenvertaisuus koulutuksessa

Syrjintä on toistuvasti tunnistettu merkittäväksi esteeksi romanien kouluttautumiselle (O'Nions, 2015, 103; Stenroos & Helakorpi 2021, 103). Vaikka Suomen perustuslaki (L 731/1999, 6 §, 17 §) ja yhdenvertaisuuslaki (L 1325/2014) kieltävät syrjinnän ja takaavat romaneille oikeuden omaan kieleen ja kulttuuriin, arki kouluissa ei aina vastaa lainsäädännön ihanteita.

Syrjintä tarkoittaa yksilöiden tai ryhmien eriarvoista kohtelua esimerkiksi etnisen taustan, kielen, uskonnon, sukupuolen tai iän perusteella. Se voi olla suoraa tai epäsuoraa, yksilöiden välistä tai rakenteisiin sisäänkirjoitettua (Puuronen 2011, 53). Rasismi puolestaan viittaa laajempaan valtasuhteiden järjestelmään, jossa ihmisissä rodullistetaan eli luokitellaan ja arvioidaan oletetun rodun, etnisyyden tai kulttuurisen taustan perusteella (Helakorpi, Lappalainen & Sahlström 2019, 52). Rasismi voi olla avointa ja yksilötason tekoa, mutta usein se on rakenteellista, syvälle yhteiskunnan instituutioihin, normeihin ja käytäntöihin juurtunutta valtaa, joka ylläpitää eriarvoisuutta myös ilman tietoista syrjintää (Puuronen 2011, 52–53). Toisin sanoen rasismi ja syrjintä kietoutuvat toisiinsa, mutta rasismi tuo esiin juuri ne rodullistamisen ja vallankäytön mekanismit, jotka tuottavat ja ylläpitävät syrjiviä rakenteita. Rasismi ei siis aina ilmene yksittäisinä syrjintätapauksina, vaan voi näyttäytyä siinä, mitä yhteisössä pidetään normaalina, hyväksyttävänä tai arvokkaana.

Syrjintä voi näyttäytyä monin eri tavoin, kuten avoimena nimittelynä ja kiusaamisena, mutta myös hienovaraisempina rakenteellisiin käytäntöihin ja opettajien tiedostamattomiin ennakkoluuloihin kytkeytyvinä ilmiöinä. Esimerkiksi odotukset romanilapsen kyvykkyydestä voivat jäädä mataliksi, mikä voi vaikuttaa oppilaan mahdollisuuksiin saada tukea tai tulla ohjatuksi jatko-opintoihin. (Pikkarainen & Kykyri 2023, 1249) Myös harjoittelu- ja työpaikkojen saaminen koulutuksen aikana tai sen jälkeen voi olla vaikeampaa. Ulkoministeriön (2011, 8–9) raportti muistuttaa, että vaikka lainsäädäntö kieltää syrjinnän, romanit kohtaavat sitä edelleen arjessaan.

Syrjintäkokemukset vaikuttavat suoraan kouluhyvinvointiin: ne voivat synnyttää turvattomuuden tunnetta, heikentää itsetuntoa ja laskea koulumotivaatiota. Pitkittyessään nämä kokemukset voivat johtaa koulupudokkuuteen. Romanivastaisuus on romaneihin kohdistuva rasismien muoto, joka perustuu stereotyyppioihin ja syvään juurtuneisiin ennakkoluuloihin ja on erityisen näkyvää koulumaailmassa (Oikeusministeriö n.d.). Se voi ilmetä esimerkiksi nimittelynä, ulkopuolelle jättämisenä tai institutionaalisenä välinpitämättömyytenä.

Yhdenvertaisuuden edistäminen vaatii sekä yksilöiden asenteisiin että koulutuksen rakenteisiin kohdistuvia toimia. Tämä tarkoittaa aktiivista syrjinnän ja rasismien tunnistamista ja siihen puuttumista kaikilla koulutuksen tasoilla (Friman-Korpela 2011, 92–95). Keskeisiä keinoja ovat kulttuurisensitiivinen opetus, romanikulttuurin ja -kielen näkyväksi tekeminen sekä romanitaustaisten roolimallien tuominen esiin kouluyhteisöissä (Rajala & Ruhanen 2011, 38–46).

Rakenteellinen rasismi ilmenee koulutusjärjestelmässä usein hienovaraisina käytäntöinä, normeina ja asenteina, jotka ylläpitävät romanien eriarvoista asemaa ilman, että kukaan yksittäinen toimija välttämättä tietoisesti syrjii. Esimerkiksi opinto-ohjauksessa esiintyvä rodullistaminen, jossa oppilaita ohjataan stereotyyppisesti tiettyihin ammatteihin, on yksi rakenteellisen rasismien muoto. Opettajien tiedostamattomat ennakkoluulot voivat johtaa alhaisempiin odotuksiin ja vaatimustason laskemiseen, mikä heikentää oppimistuloksia ja jatko-opintomahdollisuuksia. (Syrjä & Valtakari 2008, 50.) Myös koulun opetussuunnitelmat ja oppimateriaalit voivat olla valtaväestön kulttuurin värittämiä eivätkä välttämättä huomioi romanikulttuuria riittävästi. Koulussa käytetty kieli voi poiketa kodin kielestä, mikä voi aiheuttaa väärinymmärryksiä ja oppimisvaikeuksia (Valkama 2024, 42, 45).

Helakorpi, Lappalainen & Sahlström (2019, 52, 63) ovat kuvanneet, kuinka koulujen omaksumat puhutavat suvaitsevaisuudesta saattavat itse asiassa peittää alleen valtasuhteita. Näissä valtasuhteissa romanien oletetaan mukautuvan valtaväestön kulttuuriin saavuttaakseen hyväksytyn aseman yhteisössä. Tällainen asetelma voi johtaa siihen, että romanioppilaat kokevat olevansa jatkuvan tarkkailun ja todistelun kohteena. Myös koulun normit ja käytännöt, jotka eivät ota huomioon romanikulttuurin erityispiirteitä tai kielellisiä valmiuksia, voivat toimia esimerkkeinä rakenteellisesta rasismista. Stenroos, Musta & Skogberg (2023, 7) puolestaan tuovat esiin romanien kokemuksen siitä, että heidät saatetaan jättää yksin. Tämä tunne voi olla seurausta hienovaraisista poissulkemisen mekanismeista ja viranomaisiin kohdistuvasta luottamuspulasta, mikä on niin ikään yhteydessä laajempiin rakenteellisiin tekijöihin. Rakenteellisen rasismin tunnistaminen ja purkaminen on välttämätöntä todellisen yhdenvertaisuuden saavuttamiseksi koulutuksessa.

Syrjinnän vaikutukset ovat kauaskantoisia. Friman-Korpela (2014, 153–153) nostaa esiin, miten romanien on täytynyt toistuvasti etsiä keinoja suojautua ennakkoluuloilta ja selviytyä syrjivistä rakenteista; tällainen jatkuva vastarinta voi muodostua henkisesti kuormittavaksi. Perhon (2018, 58–59) mukaan romanien koulutuspolkuja vaikeuttavat usein itseluottamuksen puute ja näköalattomuus, jotka voivat juontua kokemuksista ulkopuolisuudesta, tuen puutteesta ja huono-osaisuudesta; seuraamuksena opintoihin kiinnittyminen voi heikentyä ja poluille kasautua katkoja. Syrjintäkokemukset voivat samalla rajoittaa tulevaisuuden näkymiä ja urahaaveita (Valkama 2024, 60). Koulutuksessa koettu syrjintä ei myöskään rajaudu vain opintopolkuun, vaan se voi heijastua myöhempään työuraan ja sen myötä sosioekonomiseen asemaan: hankitulla koulutuksella on perinteisesti ollut keskeinen merkitys saavutetulle luokka-asetelmalla (Silvennoinen, Herrala, Kinnari & Laalo 2023, 139). Jos syrjintä estää romaneja sijoittumasta koulutustaan vastaaviin tehtäviin ja etenemismahdollisuuksiin, eriarvoisuus voi ylläpitää itseään ja kaventaa sosiaalisen nousun potentiaalia.

Yhdenvertaisuuden edistäminen vaatii aktiivisia toimia. Yhdenvertaisuuslaki (L 1325/2014, 13 §) mahdollistaa positiivisen erityiskohtelun tosiasiallisen yhdenvertaisuuden edistämiseksi. Koulujen tulee kehittää syrjinnän vastaista pedagogiikkaa, lisätä henkilökunnan kulttuurisensitiivisyyttä ja romanitietoutta sekä puuttua kiusaamiseen ja syrjintään tehokkaasti. Turvallisen ja inklusiivisen oppimisympäristön luominen, jossa kaikkien kulttuuri-identiteettiä tuetaan, on keskeistä. Rakenteelliseen rasismiin puuttuminen vaatii kuitenkin myös laajempaa yhteiskunnallista muutosta ja asenneilmapiirin parantamista

Koulutusmahdollisuuksien tasa-arvosta tarvitaan uutta, syvällisempää ymmärrystä, jossa kulttuurivähemmistöjä ei tarkastella yhtenä homogeenisena ryhmänä. Tällöin koulutuspolitiikkaa voidaan kehittää suuntaan, joka ei rajoitu pelkästään tukitoimien laajentamiseen ja vahvistamiseen, vaan ottaa huomioon moninaiset tarpeet ja lähtökohdat. Erityisesti on tärkeää, ettei koulutuspolitiikka keskittyisi vain kielen oppimisen tukemiseen, vaan huomioitaisiin myös kulttuuristen ja rakenteellisten tekijöiden vaikutus koulutuspolkujen rakentumiseen. (Zacheus ym. 2017, 136.)

3 Pääomat romanien koulutuksen kontekstissa

Bourdieu (1986) pääomakäsitteistö on laajasti hyödynnetty koulutuksellisen eriarvoisuuden tutkimuksessa, sillä se mahdollistaa sekä yksilöllisten resurssien että rakenteellisten tekijöiden tarkastelun (vrt. Alanen & Alastalo 2021). Teoria auttaa ymmärtämään, miten yksilön hallussa olevat pääomat muokkaavat hänen mahdollisuuksiaan menestyä koulutusjärjestelmässä. Samalla se tarjoaa käsitteellisen linssin, jonka avulla voidaan tarkastella, miten suomalainen koulutusjärjestelmä, huolimatta sen avoimuudesta kaikille, saattaa käytännössä uusintaa yhteiskunnallista epätasa-arvoa. Bourdieu itse kritisoi perinteistä, lähinnä taloudellisiin tekijöihin keskittyvää näkemystä sosiaalisesta menestyksestä katsoen sen sivuuttavan monia olennaisia tekijöitä. Vaikka taloudellisella pääomalla on kiistaton merkityksensä, akateeminen menestys ja sosiaalinen nousu edellyttävät myös muunlaisia resursseja. Esimerkiksi perheen aktiivinen rooli lapsen kulttuurisessa kasvatuksessa, kuten koulutuksen arvon korostaminen tai kulttuuritapahtumiin osallistuminen, kartuttaa lapselle kulttuurista pääomaa, joka tukee hänen koulunkäyntiään. Lisäksi Bourdieu painotti sosiaalisten suhteiden ja verkostojen merkitystä, jotka voivat avata ovia niin koulutukseen kuin työelämäänkin. Näin Bourdieu loi pääoman käsitteen, joka laajentaa tarkastelun puhtaasti taloudellisista resursseista kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman vaikutuksiin yksilöiden elämänsä aikana. (Bourdieu 1986.)

Moore (2014, 101) selventää Bourdieun tavoitetta tuoda pääoma uudelleen tarkasteluun kaikissa sen muodoissaan, eikä ainoastaan talousteorian tunnistamassa kapeassa merkityksessä. Bourdieu katsoi talousteorian omaksuneen kapitalismin historiallisen tuotteen mukaisen talouskäsitteen ja tyypistäneen vaihdannan muodot pelkkään kaupalliseen, voiton maksimointiin tähtäävään toimintaan. Tämä on johtanut muiden vaihdannan muotojen, kuten kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman, määrittelyyn epätaloudellisiksi ja siten pyyteettömiksi, vaikka juuri ne mahdollistavat materiaalien pääomien muuntumisen aineettomiksi ja päinvastoin. Neveu (2018, 347) tiivistääkin pääoman yleisellä tasolla kokoelmaksi hyödykkeitä, taitoja, tietoa ja tunnustuksia, joita yksilö tai ryhmä voi hyödyntää vaikutusvallan, vallan tai muiden resurssien saavuttamiseksi. Tämä alleviivaa pääoman moninaisuutta ja sen potentiaalia toimia vallankäytön välineenä.

Bourdieuin teoriassa keskeistä on se, että pääomat ovat keskinäisriippuvaisia ja voivat muuntua toisikseen. Kulttuurinen pääoma voi esimerkiksi muuttua taloudelliseksi, kun koulutuksen tuottama pätevyys parantaa mahdollisuuksia työllistyä, ja sosiaaliset verkostot

voivat tuottaa taloudellista hyötyä työmahdollisuuksien avulla (Neveu 2018, 361). Vastaavasti taloudellinen pääoma mahdollistaa sijoittamisen koulutukseen tai sosiaalisten suhteiden ylläpitoon. Tämä muuntaminen ei kuitenkaan tapahdu automaattisesti, vaan edellyttää aina panostusta ja työtä, mitä Bourdieu (1986, 252) kuvaa käsitteellä muuntotyö. Myös Woodward (2028, 632) painottaa miten erityisesti sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman muuntuminen taloudelliseksi on mahdollista vain tietyissä olosuhteissa ja edellyttää aktiivista työpanosta.

Pääomateoria haastaa voimakkaasti käsityksen, jonka mukaan koulutuksellinen menestys perustuisi yksinomaan yksilön luontaisiin kykyihin. Bourdieu (1986, 17) argumentoi, että kyvykkyys itsessään on osittain kulttuurisen pääoman ilmentymä, sillä koulutusjärjestelmä on usein rakentunut arvostamaan ja uusintamaan hallitsevien luokkien kulttuurista pääomaa. Näin ollen koulutuksellinen menestys ei rakennu ainoastaan tarjolla olevien mahdollisuuksien varaan, vaan myös perheen aiempien kulttuuristen panostusten pohjalle. Tutkinnon tuottama pätevyys ja sen yhteiskunnallinen arvo kytkeytyvät puolestaan usein perittyyn sosiaaliseen pääomaan.

Suomalaisessa koulutuskontekstissa Silvennoinen, Varjo ja Kalalahti (2023, 10) huomauttavat koulukulttuurin heijastelevan ja ylläpitävän keskiluokkaisia arvoja ja käytäntöjä. Koulun normit, opetussuunnitelmat sekä opettajien ja rehtoreiden usein keskiluokkainen tausta voivat luoda vierauden tunnetta erityisesti niille oppilaille, jotka tulevat työväenluokkaisista- tai vähemmistötaustoista. Bourdieu (1986, 15) vertaakin koulutusjärjestelmää eräänlaiseen peliin, jossa yksilön panostukset ovat tärkeitä, mutta pelin säännöt ja resurssien jakautuminen vaikuttavat ratkaisevasti menestymisen todennäköisyyteen. Tältä pohjalta suomalainen koulutusjärjestelmä, vaikka se pyrkii olemaan muodollisesti tasa-arvoinen, voi asettaa pelin sääntöjä, jotka suosivat enemmistön kielellisiä ja kulttuurisia normeja. Tämä voi asettaa esimerkiksi romanitaustaiset oppilaat epäedulliseen asemaan, vaikka heillä olisi henkilökohtaista lahjakkuutta ja he ponnistelisivat menestyksensä eteen. Bourdieun luokkakäsite auttaa hahmottamaan tätä ilmiötä: yksilön asema sosiaalisessa tilassa määräytyy hänen taloudellisen ja kulttuurisen pääomansa perusteella, ja tämä asema muovaa samalla habitusta ja elämäntapaa (Crossley 2014, 88, 93).

Habitus on keskeinen osa Bourdieun (1990) teoriaa, se toimii siltana rakenteiden ja yksilön toiminnan välillä. Habitus viittaa niihin sosiaalisen ympäristön, kuten perheen ja luokkataustan, välityksellä omaksuttuihin ja ruumiillistuneisiin ajattelun, tuntemisen ja toiminnan tapoihin, jotka ohjaavat yksilön valintoja ja käytäntöjä. Se on eräänlainen "pelin

taju", joka saa yksilön kokemaan tietyt koulutuspolut ja valinnat luonnollisina ja tavoiteltavina, kun taas toiset voivat tuntua vierailta tai saavuttamattomilta. Habitus auttaa ymmärtämään, kuinka yhteisössä muotoutuneet asenteet ja toimintatavat kohtaavat koulutusjärjestelmän, joka usein heijastelee keskiluokkaisia arvoja, ja miten tästä mahdollisesti syntyvä ristiveto vaikuttaa romanien koulutuspolkujen rakentumiseen.

3.1 Kulttuurinen pääoma ja koulutuksellinen menestys

Bourdieu (1986) kehittämä kulttuurinen pääoma auttaa analysoimaan, miten yksilöiden sosiaalinen tausta vaikuttaa koulutuksellisiin mahdollisuuksiin ja menestykseen. Neveu (2018, 349) toteaa käsitteen nousseen välttämättömäksi selittämään eri yhteiskuntaluokista peräisin olevien lasten epätasa-arvoisia koulusuorituksia, yhdistäen koulumenestyksen kulttuurisen pääoman jakautumiseen yhteiskuntaluokkien kesken. Tämä pääoma ei ole yhtenäinen kokonaisuus, vaan se ilmenee kolmessa pääasiallisessa muodossa: ruumiillistuneena, esineellistyneenä ja institutionalisoituneena (Bourdieu 1986, 17–23).

Ruumiillistunut kulttuurinen pääoma näkyy yksilön sisäisissä piirteissä, kuten ajattelutavoissa, maussa, kielitaidossa ja älykkyydessä. Ne muodostuvat vähitellen osaksi habitusta. (Bourdieu 1986, 17–18.) Moore (2014, 110) kuvaa tätä prosessia aikaa ja sitoutumista vaativaksi: pääoman omaksuminen edellyttää sisäistämistä ja jatkuvaa harjoittamista. Kyseessä on syvälle juurtunut ja henkilökohtainen pääoma, jota ei voi siirtää toiselle. Connellin ja Mearsin (2018, 562) mukaan luokka-asema kirjaimellisesti kerrostuu kehoon elämän aikana ja tekee kehosta ruumiillistuneen historian ilmentymän. Maton (2014, 51) määrittelee habituksen tämän pääoman ydinmekanismiksi. Erityisen suuri merkitys sen muodostumisella on varhaisella kotiympäristöllä ja kasvatuksella, sillä niiden yhteensopivuus koulun odotusten kanssa vaikuttaa ratkaisevasti koulutuspolun sujumiseen.

Esineellistynyt kulttuurinen pääoma puolestaan viittaa kulttuurisiin hyödykkeisiin, kuten kirjoihin, taideteoksiin ja soittimiin. Vaikka nämä materiaalit ovat sinänsä siirrettävissä ja vaihdettavissa esimerkiksi rahalla, niiden ymmärtäminen ja arvostaminen edellyttävät ruumiillistunutta kulttuurista pääomaa. Neveu (2018, 352) havainnollistaa tätä toteamalla, että klassikkoteosten omistaminen ei itsessään muodosta kulttuurista pääomaa ilman lukemiseen käytettyä aikaa ja teoksen sanoman ymmärrystä. Toisin sanoen, pelkkä omistajuus ei riitä, vaan tarvitaan myös tietoa ja taitoja, jotta objektista voi saada täyden hyödyn. Esimerkiksi taidekokoelman omistaminen ei takaa sisällön ymmärrystä ilman siihen liittyvää tietoa ja herkkyyttä. (Bourdieu 1986.)

Institutionalisoitunut kulttuurinen pääoma tarkoittaa muodollista tunnustusta, jonka yksilön kulttuurinen pääoma saa esimerkiksi koulutustodistusten ja tutkintojen mahdollistamana. Nämä antavat yksilölle laillisesti hyväksytyyn ja yhteiskunnallisesti arvostetun aseman koulutus- ja työmarkkinoilla. (Bourdieu, 1986.) Neveu (2018, 352) huomauttaa, että tällaiset todistukset toimivat laillisina takeina haltijansa osaamisesta, mahdollistaen yksilöiden vertailun esimerkiksi työmarkkinoilla, ja voivat jopa voimistaa pieniäkin yksilöiden välisiä eroja merkittäviksi eroiksi.

Bourdieun (1986) mukaan kulttuurisen pääoman käsite on avainasemassa selitettäessä koulumenestyksen epätasaista jakautumista. Weininger ja Lareau (2018, 258) kiteyttävät hänen ajatuksensa toteamalla, että akateeminen menestys riippuu vahvasti perheen tapahtuneesta sosialisatiosta. Heidän mukaansa opettajat ja oppilaat tulkitsevat nämä erot usein virheellisesti synnynnäisiksi kyvyiksi. Koulutusjärjestelmä uusintaa eriarvoisuutta arvottamalla sellaista kielellistä ja kulttuurista osaamista, joka on tyyppillisempää hallitseville luokille (Bourdieu 1986, 23–24). Suomessa tämä voi näkyä esimerkiksi opetussuunnitelman painotuksissa. Kallungin (2023, 165, 173) mukaan peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa on historian saatossa korostettu tiettyjä kulttuurisia käytäntöjä. Erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa on painotettu kirjallisuuden lukemista, kirjaston käyttöä ja teatteria – käytäntöjä, jotka usein liitetään niin sanottuun korkeakulttuuriin ja ylempien yhteiskuntaluokkien elämäntapaan. Kun koulu tekee näistä sisällöistä oppimisen kohteita, se samalla legitimoit ne ja viestii niiden arvokkuudesta. Tämä hyödyttää erityisesti niitä oppilaita, joiden kotiympäristössä nämä käytännöt ovat jo tuttuja ja arvostettuja. Heillä on siten valmiiksi hallussaan sellaista kulttuurista pääomaa, jota koulutusjärjestelmä implisiittisesti arvostaa.

Romanien koulutuksen kontekstissa kulttuurisen pääoman teoria tarjoaa tavan selittää heidän kohtaamiaan haasteita. Aiemmat sukupolvet ovat usein kohdanneet koulutukseen liittyvää syrjintää ja ulossulkemista, minkä vuoksi koulutuksessa menestymistä tukevat resurssit, kuten akateeminen kielitaito, koulutustottumukset ja tieto koulutusjärjestelmän toiminnasta, eivät välttämättä ole siirtyneet seuraaville sukupolville (Perho 2018, 59; Stenroos & Helakorpi 2021, 109–110). Tämä voi näkyä esimerkiksi siten, että romanioppilaat kokevat koulun kulttuurin vieraaksi eikä omalta, mikä puolestaan voi heikentää koulumotivaatiota.

Lisäksi koulutusjärjestelmän tapa arvottaa valtaväestön kulttuurista pääomaa voi asettaa romanioppilaat epäedulliseen asemaan. Koulun odotukset liittyvät usein esimerkiksi

kielellisiin valmiuksiin, lukutottumuksiin ja vuorovaikutustaitoihin, jotka heijastavat keskiluokkaista kulttuuri-ihannetta (Rajala ym. 2011, 36–40, 70–71). Jos koulussa arvostetut kulttuuriset pääomat, kuten edellä mainitut Kallungin (2023) esiin nostamat korkeakulttuuriset käytännöt, ovat etäisiä romanioppilaan kotiympäristölle tai yhteisön perinteille, voi tämä osaltaan selittää koulun kulttuurin kokemista vieraaksi. Romaninuorelle oman kulttuurin ja kielen tuntemus on keskeinen voimavara, mutta koulutuksessa sen arvo voi jäädä tunnistamatta. Tämä liittyy laajempaan kysymykseen siitä, millaista kulttuurista pääomaa koulutusjärjestelmä arvostaa.

3.2 Sosiaalinen pääoma ja verkostojen tuki koulutuspoluilla

Sosiaalinen pääoma muodostuu yksilön käytettävissä olevista sosiaalisista suhteista ja verkostoista, jotka mahdollistavat erilaisten resurssien, kuten tuen, tiedon ja mahdollisuuksien, saamisen. Koulutuksen kontekstissa sosiaalinen pääoma voi näyttäytyä esimerkiksi vanhempien tai ystävien kannustuksena, yhteyksinä koulutusjärjestelmää tunteviin henkilöihin tai vertaistukena opinpolulla. Bourdieu (1986, 21–23) korostaa, että sosiaalisen pääoman merkitys ei perustu pelkästään verkostojen määrään, vaan myös siihen, millaista muuta pääomaa verkoston jäsenet hallitsevat.

Bourdieun yleistä sosiaalisen pääoman käsitettä on myöhemmässä tutkimuksessa tarkennettu erottelemalla se kahteen päätyyppiin: sitovaan (bonding) ja silloittavaan (bridging) sosiaaliseen pääomaan. Sitova sosiaalinen pääoma viittaa vahvoihin siteisiin ja luottamukseen homogeenisen ryhmän sisällä, kuten perheen, suvun tai tiiviin yhteisön piirissä. Se luo turvaa ja jaettua identiteettiä. Silloittava sosiaalinen pääoma puolestaan kuvaa yhteyksiä ja suhteita eri ryhmien välillä. Nämä "sillat" voivat tarjota pääsyn uuteen tietoon, erilaisiin näkökulmiin ja resursseihin, joita omasta lähipiiristä ei välttämättä löydy. (Putnam 2000, 22–24.)

Romanien koulutuspolkujen tarkastelussa tämä erottelu on erityisen hedelmällinen: vahva sitova pääoma oman yhteisön sisällä voi olla tärkeä voimavara, mutta silloittavan pääoman puute koulutusinstituutioihin voi muodostua merkittäväksi esteeksi.

Romanien sosiaalinen pääoma rakentuu vahvasti perheen ja yhteisön verkostoista. Näistä voi olla merkittävää hyötyä nuorelle: ne tarjoavat henkistä tukea, käytännön apua ja arjen turvaa sekä luovat yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Rajala & Blomerus 2015, 29; Kara & Åkerlund 2020, 11, 19.) Samalla perhe- ja sukuyhteisön normit voivat kuitenkin ohjata koulutusvalintoja. Sukupuoliroolit, varhainen avioituminen tai perhekeskeinen elämäntapa saattavat kaventaa kouluttautumisen mahdollisuuksia, ja murrosikään liittyvät siirtymät voivat

jo varhaisessa vaiheessa ohjata perhe-elämään opintojen kustannuksella (Rajala & Blomerus 2015, 29; Kara & Åkerlund 2020, 36–37.)

Monet romaninuoret tukeutuvat ensisijaisesti perheenjäseniin ja vertaisiin koulutusvalinnoissa, mikä korostaa yhteisön sisäisen sosiaalisen pääoman merkitystä. Vanhemmat sisarukset voivatkin toimia tärkeinä esikuvina ja tiedonlähteinä silloin, kun vanhemmilla ei ole kokemusta jatko-opinnoista. (Salovaara 2023, 123–125.) Tällainen vertaistuki voi auttaa koulutuspolulla eteenpäin, mutta se kertoo samalla siitä, että yhteydet koulutusjärjestelmään ja virallisiin ohjaukskanaviin voivat olla heikot (Stenroos, Musta & Skogberg 2023, 5–6).

Kodin ja koulun välinen yhteistyö on keskeinen osa sosiaalisen pääoman rakentumista romanien koulutuspolkujen tukena. Opetushallituksen (2013, 4) mukaan sujuva yhteistyö edistää oppilaan oppimista, kasvua ja hyvinvointia. Rajala ym. (2011, 4, 9) puolestaan korostavat, että yhteistyö on nähty kunnissa romanien koulutuksen kehittämisen keskeisenä painopisteenä. Blomerus (2011, 26–29) kuvaa, kuinka yhä useammat romanivanhemmat pitävät koulutusta tärkeänä ja osallistuvat aktiivisemmin lastensa koulunkäyntiin esimerkiksi romanivanhemmille suunnattujen seminaarien myötä. Laiti (2011, 37) muistuttaa, että luottamus koulun ja kodin välillä rakentuu vähitellen, yhteisten kohtaamisten ja keskinäisen ymmärryksen perusteella. Tällainen yhteistyö luo pohjaa myös laajemmalle yhteisöllisyydelle ja keskinäiselle luottamukselle, jotka vahvistavat sosiaalista pääomaa kouluyhteisöissä.

Romanitaustaisten koulunkäynninohjaajien, ohjaajien ja opettajien merkitys kouluyhteisössä on toistuvasti nostettu esiin tutkimuksissa (Majaniemi ym. 2019, 23–24; Kasa & Svart 2018, 77; Rajala ym. 2011, 70–71). He eivät toimi ainoastaan kulttuuritulkkina koulun ja kodin välillä, vaan luovat myös turvallisuuden tunnetta ja madaltavat kynnystä tuen hakemiseen. Lisäksi heidän roolinsa on symbolisesti tärkeä: se osoittaa, että romanitaustainen kulttuurinen pääoma voi olla arvokasta ja tunnustettua koulutuksen kentällä. Kulttuurisesti sensitiivinen oppilaanohjaus voi tässä olla ratkaisevaa: sen avulla voidaan tunnistaa erilaiset perhetaustat ja tarjota yksilöllistä tukea (OPH 2013, 3). Samalla koulumyönteisten roolimallien ja vertaistuen vahvistaminen voi liittää yhteisön sisäisen pääoman laajempiin koulutuksellisiin verkostoihin (Rajala & Blomerus 2015, 29; Salovaara 2023, 123–125). Näin romaniyhteisön omat voimavarat voivat toimia siltana koulutukselliseen osallisuuteen ja vähentää eriarvoisuutta.

Pikkarainen ja Kykyri (2023, 1246) huomauttavat, että suurin osa romanien koulutusta käsittelevästä tutkimuksesta perustuu haastatteluihin, mikä nostaa yksilölliset kokemukset

keskeiseen asemaan. Näissä kokemuksissa sosiaalisten verkostojen merkitys voi näyttäytyä niin mahdollistavana kuin rajoittavanakin tekijänä koulutuspolulla. Esimerkiksi Rajala ja Blomerus (2015, 56–57, 74, 89) tuovat esiin romanien kouluttautumista koskevassa tutkimuksessaan, että vaikka romanit kokivat saaneensa opinto-ohjausta opintopoluillaan, monilla ei ollut valmiuksia hyödyntää sitä täysimääräisesti tai pyytää henkilökohtaisempaa tukea. Tämä kertoo sosiaalisen pääoman rajoista: ilman riittäviä yhteyksiä tai tietotaitoa ohjaus ei muutu käytännön voimavaraksi, mikä voi entisestään korostaa huolia esimerkiksi toimeentulon ja lastenhoidon järjestämisestä opintojen aikana.

3.3 Taloudellinen pääoma ja koulutuksen saavutettavuus

Taloudellinen pääoma viittaa yksilön tai perheen hallussa olevaan rahaan ja muuhun taloudelliseen varallisuuteen. Bourdieun (1986) pääomateoriassa taloudellinen pääoma näyttäytyy perustavana ja keskeisenä resurssina, josta muut pääoman muodot, kuten sosiaalinen ja kulttuurinen pääoma, ovat johdettavissa. Bourdieun mukaan kaikki pääomat voidaan viime kädessä johtaa taloudellisesta pääomasta, mutta tämä muuntaminen edellyttää erityistä sekä usein pitkäjänteistä ja epäsuoraa panostusta (Bourdieu 1986, 252). Esimerkiksi sosiaalinen pääoma, joka rakentuu suhteista ja vastavuoroisista velvoitteista, ei synny hetkessä, vaan vaatii aikaa, huomiota ja hoivaa, toisin sanoen taloudellisen pääoman mahdollistamaa vapautta käyttää aikaa näihin suhteisiin ja niiden rakentamiseen.

Bourdieu painottaa, että pääomien muuntuminen ei ole yksinkertainen prosessi. Taloudellisen pääoman muuttaminen kulttuuriseksi tai sosiaaliseksi pääomaksi edellyttää työpanosta, joka voi näyttäytyä esimerkiksi vanhemman ajankäyttönä lapsensa koulutukseen. (Bourdieu 1986, 25). Näin ollen esimerkiksi koulutuksen tuottama kulttuurinen pääoma on mahdollinen vain, jos perheellä on riittävästi taloudellisia resursseja, jotka mahdollistavat työnteon sijasta kouluttautumisen.

Taloudellinen pääoma voi ilmentyä eri muodoissa, joilla on erilaisia seurauksia. Esimerkiksi helposti rahaksi muutettavat varat tarjoavat omistajalleen nopeaa taloudellista toimintavapautta, mutta tällainen pääoma voi myös olla altis menetyksille tai arvojen vaihtelulle. Sen sijaan esimerkiksi maaomaisuus tai kiinteistöt voivat säilyttää arvonsa pidempään ja siirtyä vakaammin seuraaville sukupolville. (Bourdieu 1986, 25.) Näin ollen taloudellisen pääoman muodolla on merkitystä sen pysyvyyden ja periytyvyyden kannalta.

Taloudellisen pääoman keskeisyys näkyy erityisesti sen roolissa muiden pääomien muuntamisen mahdollistajana. Esimerkiksi koulutukseen investoiminen on mahdollista vain, jos yksilöllä tai perheellä on siihen varaa, niin suorien kustannusten kuin ajankäytön näkökulmasta. Bourdieun mukaan kulttuuripääoman tehokas periytyminen vaatii vanhemmilta riittävästi vapaata aikaa ja kykyä tukea lapsen koulutusta, resurssia, jonka olemassaolon mahdollistaa usein taloudellinen pääoma (Bourdieu 1986, 24–25). Neveu (2018, 358–359) huomauttaa taloudellisen pääoman korkeasta vaihdettavuudesta; sillä voidaan hankkia esimerkiksi laadukkaampia asuinympäristöjä ja kouluja. Vaikka taloudellinen pääoma on muiden pääomien lähtökohta, tämä yhteys pyritään usein peittämään. Esimerkiksi kulttuurisen pääoman katsotaan usein kumpuavan yksilön luontaisista kyvyistä, vaikka sen taustalla vaikuttaisikin perheen merkittävä taloudellinen panostus. Tämä tekee taloudellisen pääoman vaikutuksesta sosiaalisen eriarvoisuuden uusintajana osittain näkymätöntä, mutta ei vähemmän todellista. (Bourdieu 1986, 25–26.)

Romanien kohdalla historiallinen syrjintä on usein johtanut sosioekonomisesti heikompaan asemaan, mikä voi rajoittaa heidän taloudellista pääomaansa. Tämä voi vaikeuttaa esimerkiksi opiskelukustannusten kattamista tai opiskelun mahdollistamista työnteon ohella, millä on merkitystä erityisesti koulutusvalintoja tehdessä. (Blomerus & Metsälä 2018, 96–97; Rajala & Blomerus 2016, 79–80.) Korkeakouluopintojen taloudellinen kannattavuus ja niihin liittyvät suorat ja epäsuorat kustannukset voivat siten olla merkittävässä roolissa romanien koulutusvalinnoissa. Vaikka Bourdieu ei nähnyt taloudellista pääomaa ainoana koulutuksellista menestystä määrittävänä tekijänä, sillä on epäilemättä merkitystä koulutuksen saavutettavuuden kannalta.

3.4 Symbolinen pääoma ja koulutuksen tuottama asema

Symbolinen pääoma tarkoittaa sellaista arvoa, kunnioitusta ja arvostusta, jonka yksilö tai ryhmä saa osakseen tietyissä sosiaalisissa yhteyksissä. Se ei ole itsenäinen pääoman laji, vaan pikemminkin muiden pääomien, taloudellisen, kulttuurisen tai sosiaalisen, ilmenemismuoto silloin, kun nämä pääomat tunnustetaan legitimeiksi ja arvokkaiksi tietyllä sosiaalisella kentällä (Moore 2014, 103–104; Neveu 2018, 359). Symbolinen pääoma on siis sitä pääomaa, joka tunnustetaan yhteisön tai yhteiskunnan silmissä (Bourdieu 1986, 21.). Neveu (2018, 359) painottaakin tiedon ja tunnustamisen keskeistä roolia; symbolista pääomaa ei voi olla olemassa ilman sosiaalista ympäristöä tai yleisöä, joka antaa sille merkityksen ja arvon. Esimerkiksi tietynlainen pukeutuminen, puhetyyli tai koulutustaso voi tuottaa kantajalleen

symbolista pääomaa eli arvostusta tietyissä piireissä, kun taas toisissa ne saatetaan sivuuttaa tai jopa nähdä negatiivisessa valossa.

Symbolinen pääoma on erottamattomasti kytköksissä valtaan ja sosiaaliseen asemaan yhteiskunnassa. Se ei ainoastaan heijasta olemassa olevia valtasuhteita, vaan myös aktiivisesti uusintaa ja muokkaa niitä (Woodward 2018, 632). Koulutusjärjestelmä toimii yhtenä keskeisenä areenana, jolla symbolista pääomaa tuotetaan ja jaetaan. Suoritetut tutkinnot eivät ole ainoastaan osoitus hankitusta kulttuurisesta pääomasta, vaan ne kantavat mukanaan myös symbolista arvoa, joka ilmenee esimerkiksi asiantuntijuuden, auktoriteetin ja yhteiskunnallisen arvostuksen muodossa.

Tähän liittyy kuitenkin Bourdieun virheellisen tunnistamisen käsite, jonka Moore (2014, 104) tuo esiin. Tämä tarkoittaa, että sosiaalisten kenttien, kuten koulutuksen, luomat arvojärjestykset ja hierarkiat esitetään usein luonnollisina ja oikeutettuina, vaikka ne todellisuudessa saattavat olla mielivaltaisia ja palvella tiettyjen, usein hallitsevien, ryhmien etuja. Tämä voi johtaa symboliseen väkivaltaan, jossa tietynlaista osaamista tai taustaa pidetään lähtökohtaisesti arvokkaampana kuin toista, ilman että tätä arvostusta kyseenalaistetaan.

Symbolista pääomaa ei kuitenkaan voida tarkastella ainoastaan sen positiivisissa muodoissa. Bourdieun (2000, 241–242) mukaan tietyt ryhmät voivat kantaa sellaista kulttuurisesti tuotettua merkitystaakkaa, joka ei pelkästään vähennä heidän pääomansa arvoa, vaan voi muodostua niin sanottua negatiivista symbolista pääomaa. Tällöin symbolinen pääoma ei puutu, vaan se saa kielteisen arvon: yksilön, tai ryhmän identiteettiin liitetyt merkitykset, kuten stereotyyppit, häpeä tai epäluottamus, heikentävät heidän asemaansa symbolisella kentällä. Tästä näkökulmasta symbolinen pääoma voi toimia myös vastavoimana, joka rajoittaa yksilön mahdollisuuksia tulla tunnustetuksi ja hyödyntää muita pääoman lajejaan.

Myös Ben-Asher ja Bokek-Cohen (2019, 303, 315) osoittavat, miten negatiivinen symbolinen pääoma syntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, kun ryhmään liitetyt kulttuurisesti kielletyt merkitykset muuttuvat rajoittavaksi asemaksi riippumatta yksilön resursseista tai saavutuksista. Tällaisessa tilanteessa symbolinen pääoma voi jopa mitätöidä tai heikentää koulutuksen, sosiaalisten verkostojen tai kulttuurisen pääoman arvoa tietyllä kentällä.

Romanien kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että heidän historialliseen asemaansa, kulttuuriseen identiteettiinsä ja siihen liitettyihin ennakkoluuloihin kytkeytyvä symbolinen pääoma ei

välttämättä muutu tunnustetuksi, vaikka yksilö olisi hankkinut muodollista pätevyyttä tai akateemista asemaa. Korkeakoulutus voi lisätä positiivista symbolista pääomaa, mutta sen tunnustaminen vaatii, että myös kulttuurinen identiteetti nähdään legitimiinä ja arvokkaana. Mikäli romanitaustainen henkilö kokee, ettei hänen identiteettiään täysin tunnusteta, tai että hänen on tarpeen häivyttää taustaansa sopiakseen akateemiseen muottiin, koulutuksen tuottama symbolinen pääoma voi jäädä vajaaksi ja sen arvo sosiaalisella kentällä rajalliseksi (vrt. Käyhkö 2023, 80).

Lisäksi on tarkasteltava, miten koulutuslaitokset, työmarkkinat ja laajempi yhteiskunta tunnistavat ja arvostavat romanien hankkimaa symbolista pääomaa. Hjellbrekken ja Prieur (2018, 69) korostavat, että vaikka Pohjoismaita pidetään tasa-arvoisina ja yhdenvertaisina yhteiskuntina, symbolinen pääoma ei jakaudu neutraalisti, vaan sen tunnustaminen riippuu edelleen sosiaalisista luokituksista ja kulttuurisista hierarkioista. Tästä syystä vähemmistöjen, kuten romanien, koulutuksella hankkima symbolinen pääoma ei välttämättä saa samaa legitimitettä kuin enemmistön vastaava pääoma. Koulutuksen tuottama asema ei siten välttämättä automaattisesti kumoa rakenteellista eriarvoisuutta tai syvälle juurtuneita kulttuurisia luokitteluja, vaan sen todellinen arvo ja vaikutus määrittävät jatkuvassa neuvottelussa identiteetin, tunnustuksen ja valtasuhteiden rajapinnoilla.

4 Toimijuus ja rakenteet koulutuksessa

Romanien koulutuspolkujen ymmärtäminen edellyttää näkökulmaa, jossa yksilöiden kokemukset ja yhteiskunnalliset rakenteet nähdään tiiviissä yhteydessä toisiinsa. Romanien kouluttautumiseen liittyvät mahdollisuudet ja rajoitteet eivät rakennu ainoastaan henkilökohtaisista valinnoista, vaan myös niistä historiallisesti muotoutuneista rakenteista ja kulttuurisista odotuksista, jotka ovat vaikuttaneet romaniväestön asemaan suomalaisessa yhteiskunnassa (Bourdieu 1986, 241–258; Reay 2017, 24–26). Koulutusjärjestelmä asettaa tietyt normit, käsitykset ja käytännöt, joiden puitteissa romanioppijat toimivat, mutta samalla romaninuoret ja -perheet neuvottelevat omaa paikkaansa näissä rakenteissa ja pyrkivät rakentamaan koulutuspolkuja, jotka vastaavat heidän omia tavoitteitaan ja yhteisönsä arvoja (Walker & Unterhalter 2007, 8–9).

Rakenteet vaikuttavat romanien koulutuspolkuihin monella tasolla. Koulutuksen institutionaaliset käytännöt, koulukulttuurin odotukset sekä arjen vuorovaikutuksen tavat heijastavat sitä, millaisia oppimisen ja käyttäytymisen muotoja pidetään hyväksyttävänä ja tavoiteltavana (Ball 2010, 155–156; Vincent, Rollock, Ball & Gillborn 2013, 258–260). Monelle romanille nämä normit eivät ole itsestään selviä, sillä ne perustuvat valtaväestön kulttuuriin käytäntöihin ja kielellisiin muotoihin. Bourdieun (1990, 127–134) kuvaama symbolinen väkivalta auttaa ymmärtämään, miten tietyt koulutuksen odotukset voivat näyttäytyä neutraaleina, vaikka ne tosiasiansa sivuuttavat oppijoiden erilaiset taustat ja ylläpitävät valtasuhteita. Tämä voi kaventaa romaninuorten kokemusta omasta toimijuudestaan ja vaikuttaa siihen, miten he asemoivat itsensä suhteessa koulutusjärjestelmään.

Romanien toimijuus koulutuksessa ei kuitenkaan rajoitu rakenteisiin sopeutumiseen. Toimijuus näkyy nuorten ja perheiden tavoissa etsiä koulutusmahdollisuuksia, asettaa tulevaisuuden tavoitteita ja rakentaa koulutuspolkua omista arvoistaan käsin (Rajala & Blomerus 2015, 52–55; Saari & Kainulainen 2013, 22–43). Perheen ja yhteisön tuki on romanien koulutuspolkujen kannalta keskeistä, sillä se vahvistaa oppijoiden itseluottamusta ja kokemusta siitä, että koulutus voi olla osa romanien kulttuurisesti merkityksellistä elämänsä rakentamista (Korkiamäki 2015, 131; Rajala ym. 2011, 38–45). Koulun ja kodin vuorovaikutus, opettajien kohtaamisen taidot sekä koulun kyky tunnistaa romanioppijoiden vahvuuksia ja taustoja vaikuttavat voimakkaasti siihen, millaisia koulutusmahdollisuuksia

romaninuoret kokevat realistisiksi ja saavutettaviksi (Helakorpi, Lappalainen & Sahlström 2019, 51–52, 62–64).

Toimijuus romanien koulutuspoluilla muovautuu tilanteissa, joissa oppijat joutuvat navigoimaan sekä omassa yhteisössään että koulutusjärjestelmän odotuksissa. Toimijuuteen kuuluu kyky suunnata omaa toimintaa, mutta myös kyky arvioida ja sovittaa yhteen erilaisten instituutioiden ja kulttuuristen normien vaatimuksia (Archer 2003, 6–9; Emirbayer & Mische 1998, 971–973). Joissain tilanteissa tämä voi tarkoittaa strategista ja sopeutuvaa toimijuutta, jossa oppija säätelee omaa käyttäytymistään tai tapaansa toimia koulussa välttääkseen ennakkoluuloja tai ulossulkemista (Jokinen 2018, 113–114). Näin toimijuus ei ole pelkästään yksilöllistä päätöksentekoa, vaan myös jatkuvaa neuvottelua koulun ja yhteisön odotusten välillä.

Romanien koulutuspolut rakentuvat näin ollen suhteessa niihin rakenteellisiin, sosiaalisiin ja kulttuurisiin tekijöihin, jotka määrittävät koulutuksen saavutettavuutta ja merkityksellisyyttä. Prosessi on dynaaminen: yksilöiden valinnat ja pyrkimykset voivat sekä vahvistaa että haastaa vallitsevia rakenteita, ja samalla rakenteet muokkaavat sitä, millaisia toimijuuden muotoja romaninuorille avautuu (Giddens 1984, 169–170; Reay 2020, 55–57; Wierenga 2009, 71–73, 120, 213–214). Näiden näkökulmien ymmärtäminen luo perustan romanien koulutuspolkujen tarkastelulle sekä koulutuksellisen yhdenvertaisuuden kehittämiseksi.

4.1 Yhteiskunnallisten rakenteiden merkitys koulutuspoluilla

Koulutuspolkuja ei voida ymmärtää ainoastaan tarkastelemalla yksilöiden ominaisuuksia tai valintoja, sillä ne rakentuvat aina suhteessa yhteiskunnallisiin rakenteisiin. Rakenteilla tarkoitetaan tässä tutkielmassa niitä suhteellisen pysyviä institutionaalisia ja kulttuurisia mekanismeja, jotka ohjaavat, mahdollistavat ja rajoittavat koulutuksellisia valintoja (Archer 2003, 2–4). Koulutusjärjestelmä ei näin ollen ole neutraali kenttä, vaan se toimii osana laajempaa sosiaalista järjestystä, jossa erilaisten ryhmien asema, pääomat ja resurssit vaikuttavat siihen, millaisia polkuja yksilöille käytännössä avautuu. Tällä on erityistä merkitystä romaniväestölle, jonka asemaa suomalaisessa yhteiskunnassa ovat muovanneet historialliset marginaalisen aseman kokemukset ja eriarvoiset mahdollisuudet osallistua koulutukseen.

Bourdieu'n (1986, 241–258) teorian mukaan rakenteet toimivat erityisesti kentän sisäisinä pelisääntöinä. Koulutusjärjestelmä määrittelee, mitä pääomia arvostetaan (kielellinen

ilmaisukyky, akateemiset taidot, institutionaalisesti tunnustettu kulttuurinen pääoma) ja millä edellytyksillä yksilöt voivat muuntaa omat resurssinsa koulutukselliseksi saavutuksiksi. Romanian kohdalla näitä resursseja ei voida tarkastella irrallaan siitä historiallisesta asemasta, jossa romanikulttuuri ja -kielet ovat saaneet vain vähän institutionaalista tunnustusta. Vaikka koulutusjärjestelmä julkilaisuuksilla korostaa tasa-arvoa, sen käytännöt ovat pitkälti rakentuneet keskiluokkaisten ja valtaväestön kulttuuristen normien ympärille (Reay 2017, 24–26). Näin ollen rakenteet eivät ainoastaan määrittele mahdollisuuksia, vaan ne myös tuottavat ja uusintavat eroja eri ryhmien välillä. Romanilasten kohdalla tämä voi ilmetä esimerkiksi kulttuurisen pääoman rajallisena yhteensopivuutena koulun odotusten kanssa.

Giddensin (1984, 169–170) strukturaatioteoria auttaa selventämään tätä kaksisuuntaista suhdetta: rakenteet sekä rajoittavat että mahdollistavat toimintaa, mutta samalla ne syntyvät ja muuttuvat sosiaalisen toiminnan perusteella. Koulutuspolut eivät siis ole suoraviivaisia tai ennalta määrättyjä, mutta yksilöiden valinnat tapahtuvat aina tietyissä institutionaalisissa puitteissa. Romanilasten ja -nuorten kohdalla nämä puitteet sisältävät myös niitä tapoja, joilla kouluissa tunnustetaan lahjakkuutta, osoitetaan tukea ja ohjataan oppilaita eri koulutusvaiheissa (Breen & Jonsson 2005, 224–226). Jos koulun käytännöt nojaavat vahvasti valtakulttuurin toimintamalleihin, romaninuorten oma osaaminen, kieli- ja kulttuuritausta tai oppimisen tavat voivat jäädä vähemmälle huomiolle.

Rakenteiden vaikutus ei kuitenkaan rajaudu muodollisiin sääntöihin, vaan se ilmenee myös arjen käytänteissä ja odotuksissa. Ball (2010, 155–156) kuvaa näitä mikrorakenteiksi, jotka voivat olla esimerkiksi tapoja puhua oppilaista, oletuksia heidän kyvykkyydestään tai näkymättömiä normeja siitä, millainen oppilas on ”motivoitunut” tai ”koulukelpoinen”. Romanilasten kohdalla nämä mikrotason odotukset voivat vaikuttaa voimakkaasti siihen, millaisena heidän potentiaalinsa nähdään ja millaista tukea tai kannustusta he saavat. Tällaiset odotukset ohjaavat opettajien toimintaa, oppilaiden mahdollisuuksia saada tukea sekä heidän asemaansa kouluyhteisössä. Samalla ne vaikuttavat siihen, miten yksilöt itse hahmottavat omat mahdollisuutensa; rakenteet muovaavat siten myös toimijuuden ehtoja (Hitlin & Elder 2007, 174).

Bourdieu (1990, 127–134) käsitettä symbolisesta väkivallasta voidaan hyödyntää kuvaamaan sitä, miten koulutuksen normit, oletukset ja käytännöt esitetään neutraaleina ja universaaleina, vaikka ne perustuvat kulttuurisesti ja sosiaalisesti muodostuneisiin valtarakenteisiin. Romanian näkökulmasta symbolinen väkivalta tulee esiin tilanteissa, joissa

koulun vakiintuneet muodot, esimerkiksi tietynlainen kielellinen ilmaisu, oppimisen rytmi tai vuorovaikutuksen tapa, tukevat valtaväestön kulttuurisia käytäntöjä mutta haastavat romanikulttuurin arjesta ja perinteistä kumpuavia tapoja toimia. Tällöin romanilasten kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma ei aina tunnisteta voimavaraksi, vaan se voi näyttäytyä koulun logiikan näkökulmasta ”poikkeamana”, mikä muokkaa kouluspolkujen mahdollisuuksia hienovaraisella mutta vaikutuksiltaan merkittävällä tavalla.

Rakenteiden vaikutusta kouluspolkuihin voidaan tarkastella myös hierarkioiden näkökulmasta. Breenin ja Goldthorpen (1997, 287–289) mukaan koulutusjärjestelmä toimii mekanismina, joka jakaa mahdollisuuksia ja tuottaa erilaisia urapolkuja sosiaaliryhmien välillä. Koska oppilaat tulevat koulutukseen taustoista, jotka tarjoavat epätasaisesti kulttuurisia ja sosiaalisia resursseja, myös koulutukselliset mahdollisuudet jakautuvat usein epätasaisesti. Tämä näkyy myös romaniväestön kohdalla siinä, ketkä valikoituvat akateemisille poluille, ketkä eriytyvät tukimuotoihin ja ketkä kohtaavat koulupolullaan systemaattisesti matalampia odotuksia (Vincent, Rollock, Ball & Gillborn 2013, 258–260). Odotusten madaltuminen voi olla seurausta sekä koulun sisäisistä käytännöistä että yhteiskunnassa laajemmin kiertävistä representaatioista romanien koulutukseen liittyvistä oletuksista.

Rakenteet vaikuttavat myös koulutuksen siirtymävaiheissa, eli niissä hetkissä, jotka tutkimuksen mukaan ovat kriittisiä erityisesti heikommassa asemassa oleville ryhmille (Barone 2006, 105–107). Romaninuorille siirtymät perusopetuksesta toiselle asteelle ja edelleen korkeakoulutukseen voivat muodostua erityisen haasteellisiksi, jos koulun tarjoama ohjaus, tuki tai tiedonsaanti ei huomioi heidän kulttuurisia taustojaan tai jos koulutusjärjestelmän käytännöt oletetusti nojaavat perheiden vahvaan koulutusjärjestelmän tuntemukseen. Rakenteet määrittävät, millaiset tukitoimet ovat tarjolla, kenelle ne kohdentuvat ja kuinka saavutettavia ne ovat. Samalla ne luovat institutionaalisen logiikan, jonka mukaan oppilaiden oletetaan tekevän rationaalisia ja pitkäjänteisiä valintoja, vaikka tosiasialliset mahdollisuudet siihen vaihtelevat merkittävästi eri ryhmien välillä (Archer & Francis 2007, 39–40).

Kouluspolkujen tarkastelu rakenteiden näkökulmasta korostaa sitä, että yksilön toimijuus ei kehity tyhjiössä, vaan se on sidoksissa historiallisiin, kulttuurisiin ja institutionaalisiin tekijöihin. Romanien kohdalla tähän liittyvät sekä koulun sisäiset odotukset että laajemmat yhteiskunnalliset käsitykset romani-identiteetistä ja koulutuksen merkityksestä. Rakenteet

eivät kuitenkaan selitä kaikkea: toimijuus muodostuu yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa, jossa myös vastarinta ja vaihtoehtoiset strategiat voivat olla mahdollisia (Reay 2020, 55–57). Näin ollen rakenteet luovat koulutuspolkujen ehdot, mutta yksilöt toimivat niiden sisällä tavoilla, jotka voivat joko vahvistaa tai haastaa rakenteiden vaikutusta. Tämän dynamiikan ymmärtäminen on välttämätöntä, kun tarkastellaan koulutuksen yhdenvertaisuutta ja sitä, millaiset reitit ovat tosiasiallisesti eri ryhmien, kuten romanien, saavutettavissa.

4.2 Toimijuus koulutuspolkujen rakentumisessa

Toimijuudella viitataan yksilön kykyyn suuntautua kohti tavoitteita, tehdä valintoja ja arvioida omaa tilannettaan niissä olosuhteissa, joita ympäristö ja rakenteet asettavat. Walkerin ja Unterhalterin (2007, 8–9) mukaan toimijuus muodostuu sekä mahdollisuudesta toimia että siitä, millaisia valmiuksia ja resursseja yksilöllä on käytettävissään oman elämänsä rakentamiseen. Gollerin ja Harteisin (2017, 86–87) määritelmissä toimijuus sisältää sekä yksilön tekemät konkreettiset ratkaisut että sisäiset valmiudet, kuten päämäärätietoisuuden ja itsesääntelyn, joiden avulla toimintaa suunnataan. Romaninuorten kohdalla nämä toimijuuden ulottuvuudet rakentuvat tilanteissa, joissa heidän omat tavoitteensa ja koulutusjärjestelmän odotukset voivat kohdata toisinaan jännitteisesti. Tällöin toimijuus voi vaatia myös kykyä tulkita koulutusmahdollisuuksia oman kulttuuriympäristön näkökulmasta.

Toimijuuden tarkastelu koulutuksen kontekstissa edellyttää huomiota siihen, että yksilölliset voimavarat eivät muodostu tyhjiössä. Rajalan ja Blomeruksen (2015, 52–55) mukaan toimijuuteen liittyy kyky kiinnittyä pitkäjänteisesti koulutukseen ja hahmottaa opintojen merkitys osana laajempaa elämänsä suunnittelua. Tätä voidaan tarkastella osana resilienssiä, eli yksilön kykyä toimia myös haastavissa tilanteissa (Saari & Kainulainen 2013, 22–43). Romaninuorten kohdalla resilienssi voi tarkoittaa pyrkimystä edetä koulutuspolulla, vaikka koulutusjärjestelmän käytännöt eivät aina tunnista tai arvosta heidän taustaansa. Lisäksi Salovaara (2023, 122–124) korostaa, että vaikka nuoret usein kuvaavat koulutusvalintojaan henkilökohtaisina päätöksinä, niiden taustalla vaikuttavat vahvasti sosiaaliset ihmissuhteet, kulttuuriset normit ja sukupolvien väliset kokemukset. Romaniperheissä ja -yhteisöissä nämä tekijät voivat saada erityisen merkityksen, sillä koulutukseen liittyvät odotukset ja kokemukset ovat usein vahvasti sidoksissa perheen tukeen ja yhteisön aiempiin koulutuskokemuksiin.

Sosiaalisen ympäristön merkitys toimijuudelle on keskeinen. Perhe, läheiset ja laajempi yhteisö tarjoavat emotionaalista ja käytännöllistä tukea, joka voi vahvistaa yksilön kykyä suunnata kohti koulutusta. Korkiamäki (2015, 131) kuvaa myönteistä tunnistamista prosessiksi, jossa yksilön vahvuudet ja kiinnostukset tehdään näkyviksi tavalla, joka tukee toimijuuden vahvistumista. Romaninuorten kohdalla myönteinen tunnistaminen voi olla erityisen keskeistä, sillä opettajien ja muiden kasvattajien tapa nähdä romanilapsen vahvuudet vaikuttavat siihen, millaisena oppija hahmottaa omat mahdollisuutensa koulutuspolulla. Toisaalta sosiaalinen ympäristö voi myös rajata koulutusvalintoja esimerkiksi kulttuurisesti muotoutuneilla rooli-odotuksilla, kuten Vaattovaara ja Ylitapio-Mäntylä (2021, 309) tuovat esiin. Romanien kohdalla nämä odotukset voivat liittyä esimerkiksi sukupuoleen, perheen vastuihin tai tapoihin rakentaa tulevaisuutta.

Koulun ja koulutusjärjestelmän rooli toimijuuden rakentumisessa on yhtä lailla merkittävä. Opettajien ja muiden aikuisten kohtaamisen taidot vaikuttavat siihen, millaiseksi oppijan kuulumisen, osallisuuden ja mahdollisuuden kokemus rakentuu (Rajala ym. 2011, 38–45). Helakorven, Lappalaisen ja Sahlströmin (2019, 51–52, 62–64) mukaan koulun arjen käytännöt ja suhtautuminen oppilaiden moninaisuuteen määrittelevät sitä, millaiseksi toimijuus koulutus kontekstissa voi muodostua. Romanilasten kohdalla tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että kulttuurisesti sensitiivinen kohtaaminen ja joustavat ratkaisut tukevat osallisuuden kokemusta ja vahvistavat koulutuspolulle kiinnittymistä. Koulutusjärjestelmän rakenteelliset ratkaisut, kuten joustavat opintopolut, kielenoppimisen tuki ja erityisen tuen järjestelyt, voivat vahvistaa yksilön kokemusta omasta pystyvyydestään ja siitä, että koulutus on saavutettavissa (Blomgren 2023; Korkeamäki 2021). Romaninuurille näillä ratkaisuilla on erityistä merkitystä, koska ne voivat kompensoida tilanteita, joissa koulun oletukset eivät aina kohtaa oppijan kulttuurisia lähtökohtia.

Toimijuus voi muodostua myös strategiseksi ja sopeutuvaksi. Jokisen (2018, 113–114) mukaan yksilöt voivat kehittää toimintatapoja, joiden avulla he pyrkivät suojaamaan itseään esimerkiksi ennakkoluuloilta tai epäasiallisilta odotuksilta. Romaninuorten kohdalla tällainen strateginen toimijuus voi tarkoittaa esimerkiksi tapoja navigoida tilanteissa, joissa koulussa kohdatut odotukset eivät ole täysin yhteensopivia romanikulttuurin kanssa. Tällainen toimijuus ei viittaa heikkouteen, vaan siihen, että oppijat toimivat aktiivisesti ja tarkoituksellisesti ympäristöissä, joissa mahdollisuudet eivät jakaudu tasaisesti. Toimijuuden näkökulmasta on lisäksi tärkeää huomata, että koulutuksen kulttuuriset ja kielelliset odotukset eivät ole neutraaleja, vaan ne voivat muodostaa symbolisen väkivallan muotoja, jotka

ohjaavat sitä, millaiset toimijuuden tavat näyttäytyvät mahdollisina (Bourdieu 1990, 127–134). Tämä voi vahvistaa tarvetta sopeutuviin strategioihin tilanteissa, joissa romanilasten oma tausta ei täysin vastaa koulun vallitsevia kulttuurisia odotuksia.

Toimijuus on siten dynaaminen ja muuttuva ilmiö. Wierengan (2009, 71–73, 120, 213–214) mukaan toimijuus muotoutuu elämänsäkulun vaiheissa suhteessa muuttuviin olosuhteisiin, odotuksiin ja resursseihin. Romanien kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että koulutuspolkua ohjaavat paitsi yksilölliset päämäärät myös ne institutionaaliset, sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät, jotka määrittävät, millaisia toimijuuden muotoja kulloinkin on mahdollista toteuttaa. Toimijuuden ymmärtäminen edellyttääkin tarkastelua siitä, miten yksilön omat tavoitteet, sosiaaliset verkostot ja koulutuksen rakenteet kietoutuvat toisiinsa sekä mahdollistavat että rajaavat koulutuspolkujen rakentumista. Romanien kohdalla tämä tarkastelu tekee näkyväksi sen, miten koulutusjärjestelmän odotukset, yhteisön tuki ja kulttuurinen tausta vaikuttavat yhdessä siihen, millaisia reittejä oppijoiden on tosiasiallisesti mahdollista kulkea.

4.3 Toimijuuden ja rakenteiden vuorovaikutus koulutuspolkujen rakentumisessa

Toimijuuden ja rakenteiden välinen suhde on keskeinen lähtökohta koulutuspolkujen ymmärtämiselle. Rakenteet muodostavat koulutusjärjestelmän institutionaaliset, kulttuuriset ja materiaaliset puitteet, jotka vaikuttavat siihen, millaisia mahdollisuuksia yksilöillä on kouluttautua ja millaisia polkua he voivat käytännössä tavoitella. Toimijuus puolestaan viittaa yksilön kykyyn arvioida tilanteitaan, tehdä valintoja ja suunnata toimintaansa näissä rakenteellisissa kehyksissä (Emirbayer & Mische 1998, 963–965). Näitä ei voi erottaa toisistaan, sillä toimijuus toteutuu aina suhteessa rakenteisiin, ja rakenteet saavat merkityksensä yksilöiden toiminnasta. Romaninuorten kohdalla tämä yhteys voi olla erityisen näkyvä silloin, kun koulutuksen tarjoamat mahdollisuudet ja heidän omat kokemuksensa ympäristön odotuksista eivät kohtaa täysin toisiaan.

Giddensin (1984, 169–170) strukturaatioteoriaa mukaillen rakenteet eivät ole pelkästään ulkoisia rajoittavia tekijöitä, vaan ne myös mahdollistavat toimintaa tarjoamalla odotuksia, normeja ja käyttökelpoisia resursseja. Koulutusjärjestelmän näkökulmasta rakenteet voivat esimerkiksi ohjata oppilaiden valintamahdollisuuksia, määrittää siirtymävaiheiden kulkua tai tuottaa tietynlaista käsitystä siitä, millainen oppilas on ”menestyvä” tai ”koulukelpoinen”. Romaninuorten kannalta nämä rakenteelliset odotukset voivat vaikuttaa siihen, miten he asemoivat itsensä osaksi koulutusjärjestelmää ja millaisina he näkevät omat mahdollisuutensa

edetä koulutuspolulla. Samalla yksilöt tekevät valintoja ja tulkintoja, jotka voivat joko tukea vallitsevia käytäntöjä tai haastaa niitä.

Toimijuuden näkökulmasta on tärkeää, että yksilöt eivät toimi vain rakenteiden ehdoilla, vaan pyrkivät aktiivisesti sopeutumaan, neuvottelemaan ja joskus myös ylittämään niihin liittyviä rajoitteita. Archerin (2003, 6–9) mukaan toimijuus sisältää refleksiivisyyden: kyvyn pohtia omaa asemaa, tavoitteita ja mahdollisia toimintavaihtoehtoja. Romaninuorille tämä refleksiivinen prosessi voi tarkoittaa esimerkiksi tasapainoilua koulutuksen tavoitteiden ja oman yhteisön odotusten välillä. Koulutusjärjestelmän sisäiset käytännöt voivat korostaa tietynlaisia polkuja ja oppimisen tapoja, mutta yksilöt voivat omien kokemustensa ja resurssiensa pohjalta muokata toimintansa suuntaa ja tehdä valintoja, jotka ovat heidän elämäntilanteensa ja kulttuurisen taustansa kannalta mielekkäitä.

Rakenteet ja toimijuus eivät kuitenkaan ole symmetrisessä suhteessa. Rakenteelliset tekijät, kuten koulutuksen saavutettavuus, taloudelliset resurssit, kulttuurinen pääoma ja sosiaalisen ympäristön tarjoamat mahdollisuudet, vaikuttavat siihen, millaisia toimijuuden muotoja on ylipäättään mahdollista toteuttaa (Bourdieu 1986, 244–248; Reay 2017, 24–26). Romanian kohdalla nämä tekijät voivat sisältää tilanteita, joissa koulun normit, viralliset ja epäviralliset käytännöt sekä koulutusjärjestelmän odotukset heijastavat valtakulttuurin lähtökohtia ja voivat siten rajata joidenkin oppijoiden toimijuuden muotoja. Toimijuus ei siis ole vain yksilön sisäinen ominaisuus, vaan siihen heijastuvat historialliset, sosiaaliset ja kulttuuriset kokemukset, jotka muokkaavat sitä, miten oppija näkee itsensä koulutusjärjestelmän toimijana.

Toimijuuden ja rakenteiden suhde on myös ajallisesti muuttuva. Emirbayerin ja Mischin (1998, 971–973) mukaan toimijuus koostuu kolmesta ulottuvuudesta: menneisyyteen kytkeytyvästä tottumuksellisesta toimijuudesta, nykyhetkeen sidotusta käytännöllisestä toiminnasta ja tulevaisuuteen suuntautuvasta projisoinnista. Romanian koulutuspolkujen kannalta tämä tarkoittaa, että aiemmat kokemukset koulusta tai yhteisön suhteesta koulutukseen voivat vaikuttaa oppijan toimijuuteen nykyhetkessä ja siihen, millaisia tulevaisuuden mahdollisuuksia he pitävät realistisina. Rakenteet voivat vahvistaa tai heikentää näitä ulottuvuuksia esimerkiksi tarjoamalla tukea siirtymävaiheissa tai rajaamalla saavutettavissa olevia vaihtoehtoja, mikä voi olla erityisen merkityksellistä romaninuorille, joiden koulutukselliset reitit ovat Suomessa usein rakentuneet epäjatkuvuuksien varaan.

Vuorovaikutus rakenteiden ja toimijuuden välillä on siis moniulotteista ja jatkuvaa. Toimijuus ei ole pelkkää yksilöllistä päättäväisyyttä, mutta ei myöskään pelkästään rakenteiden automaattista määräämistä. Se on neuvottelua, jossa yksilön tavoitteet, käytettävissä olevat resurssit, sosiaalinen ympäristö ja institutionaaliset puitteet kietoutuvat toisiinsa.

Romaninuorten kohdalla tämä tarkoittaa, että koulutuspolkujen rakentuminen edellyttää sekä yksilöllisiä valmiuksia että rakenteellista tukea ympäristöiltä, jotka tunnistavat oppijoiden moninaisuuden. Koulutuspolkujen ymmärtämiseksi tarvitaan tämän suhteen tarkastelua: toimijuuden vahvistaminen edellyttää sellaista koulutusjärjestelmää ja sosiaalista ympäristöä, joka tunnistaa erilaiset taustat ja tarjoaa reittejä erilaisten tavoitteiden saavuttamiseen.

5 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tehtävänä on tarkastella romanien koulutuspolkujen rakentumista heidän omista näkökulmistaan käsin. Tavoitteena on selvittää, millaiset yksilölliset, yhteisölliset ja rakenteelliset tekijät vaikuttavat kouluttautumisen mahdollisuuksiin sekä siihen, miten romaniyhteisön jäsenten koulutukselliset valinnat muotoutuvat. Tutkimus pyrkii tuottamaan kokonaisvaltaista ymmärrystä romanien koulutuskokemuksista ja avaamaan, millaisin tavoin toimijuus ja erilaiset pääomat kytkeytyvät koulutuspolkujen etenemiseen tai katkeamiseen.

Tutkimuksen kysymykset on laadittu siten, että ne ohjaavat analyysiä kolmesta toisiaan täydentävästä näkökulmasta: yksilöllisistä kokemuksista, resursseista ja yhteiskunnallisista rakenteista. Näin tutkimus jäsentää romanien koulutuspolkuja sekä henkilökohtaisella että koulutusjärjestelmän tasolla.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Mitkä tekijät kyselyyn vastanneiden romanien näkökulmasta edistävät tai estävät heidän kouluttautumistaan?
2. Miten erilaiset pääomat ilmenevät romanien koulutuspoluilla?
3. Miten koulutuksen rakenteet ja romanien yksilöllinen toimijuus kietoutuvat toisiinsa ja muovaavat koulutuksellisia valintoja?

6 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen toteutus, sen metodologiset ratkaisut, aineistonkeruu sekä analyysimenetelmät. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen, ja sen avulla pyritään ymmärtämään romanien koulutuspolkujen rakentumista yksilöiden kokemusten, merkitysten ja yhteiskunnallisten rakenteiden tasolla. Laadullinen lähestymistapa soveltuu erityisen hyvin tilanteisiin, joissa tavoitteena on kuvata ja tulkita ihmisten omia käsityksiä ja merkityksenantoja, ei tilastollisesti yleistettäviä ilmiöitä. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara & Sinivuori 2009, 161.)

Tutkielman tavoitteena oli tuottaa laadullisen aineiston pohjalta ymmärrys niistä tekijöistä, jotka vastaajien kokemusten perusteella ovat vaikuttaneet heidän koulutuspolkuihinsa ja koulutuksellisiin valintoihinsa. Laadullinen tutkimusote mahdollisti ilmiön tarkastelun merkitysten ja kokemusten tasolla, jolloin romanien omat äänet ja näkökulmat muodostavat tutkimuksen keskiön. Tutkimuksen kohteena olevat koulutusvalinnat ja -kokemukset ovat monitahoisia prosesseja, joihin kietoutuvat niin yksilön oma toimijuus, perhetaustan vaikutus kuin laajempi yhteiskunnallinen kehys, minkä vuoksi laadullinen lähestymistapa on perusteltu.

6.1 Metodologinen lähestymistapa ja analyysimenetelmä

Tutkimus nojaa laadulliseen tutkimusotteeseen, jonka keskeisenä tavoitteena on ymmärtää ja tulkita romanien koulutuspolkujen rakentumista heidän omista kokemuksistaan ja tulkinnoistaan. Laadullinen lähestymistapa on perusteltu, koska se mahdollistaa tutkittavan ilmiön tarkastelun kokonaisvaltaisesti ja huomioi yksilön kokemusten ja yhteiskunnallisten rakenteiden välisen vuorovaikutuksen.

Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin laadullista sisällönanalyysiä, jonka avulla sähköisestä kyselystä saatu tekstimuotoinen aineisto jäsennettiin ja tulkittiin. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 108–110) määrittelevät sisällönanalyysin systemaattiseksi ja luotettavaksi menetelmäksi, jolla tekstimuodossa olevaa aineistoa voidaan järjestää, tiivistää ja tulkita käsitteelliseen muotoon, jotta siitä voidaan tehdä johtopäätöksiä. Tähän yhtyy Alasuutari (2011, 45), joka korostaa, että sisällönanalyysin avulla tutkija voi purkaa aineiston osiin ja koota sen uudelleen tavalla, joka paljastaa piilossa olevia merkitysrakenteita ja teemoja. Menetelmä sopii erinomaisesti tämän tutkielman tavoitteisiin, sillä se mahdollistaa

sähköisestä kyselystä saadun aineiston keskeisten teemojen ja merkityssisältöjen tunnistamisen ja luokittelun.

Analyysiprosessissa yhdistettiin sekä aineistolähtöistä eli induktiivista että teoriaohjaavaa eli deduktiivista lähestymistapaa. Tuomi ja Sarajärvi (2018) huomauttavat, että nämä lähestymistavat eivät ole toisensa poissulkevia, vaan ne voivat vuorotella ja täydentää toisiaan analyysin eri vaiheissa. Myös Eskola ja Suoranta (2008) korostavat, että tutkijan on mahdollista liikkua joustavasti aineiston ja teorian välillä. Tätä ajatusta tukee Vilka (2015, 122), jonka mukaan laadullisessa tutkimuksessa on usein hedelmällisintä harjoittaa jatkuvaa vuoropuhelua empiirisen aineiston ja teoreettisten käsitteiden välillä. Tällainen joustavuus mahdollistaa sekä teorian soveltamisen että sen rikastamisen aineistosta nousevilla, mahdollisesti yllättävilläkin havainnoilla.

Ensimmäinen tutkimuskysymys ”*Mitkä tekijät romanien näkökulmasta edistävät tai estävät kouluttautumista?*” analysoitiin pääasiassa aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Analyysissa tarkasteltiin vastaajien kokemuksia ja näkemyksiä ilman valmista teoreettista kehikkoa, jolloin aineistosta pyrittiin tunnistamaan aineistosta sellaisia tekijöitä, jotka määrittelivät vastaajien kouluttautumiseen liittyneitä mahdollisuuksia ja esteitä.

Aineistolähtöinen analyysi soveltuu erityisesti tilanteisiin, joissa tavoitteena on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä vastaajien omista lähtökohdista käsin (Eskola & Suoranta 2008, 138–141).

Toinen tutkimuskysymys ”*Miten pääomat näkyvät romanien koulutuspoluilla?*” analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla hyödyntäen erityisesti Bourdieun (1986) pääomateoriaa. Bourdieu tarkastelee kulttuurista, sosiaalista ja taloudellista pääomaa koulutuksellisen eriarvoisuuden keskeisinä selittäjinä. Näiden pääomien näkökulmasta voidaan ymmärtää, miten yksilön taustatekijät, kuten perhe, sosiaaliset verkostot tai taloudelliset resurssit, vaikuttavat mahdollisuuksiin kouluttautua ja siirtyä yhteiskunnassa eteenpäin.

Tässä analyysivaiheessa tarkasteltiin, millä tavoin eri pääomat näkyvät vastaajien kuvauksissa ja millaisia resursseja tai puutteita niihin liittyy koulutuspolkujen näkökulmasta. Koska aineistossa olleet vastaukset olivat usein tiiviitä ja monimerkityksellisiä, jotkin ilmaukset olisi voinut tulkita useamman eri pääoman käsitteen avulla. Esimerkiksi maininta ”vanhempien kannustuksesta koulunkäyntiin” voidaan nähdä sekä sosiaalisena pääomana (perhesuhteiden tuki ja luottamus) että kulttuurisena pääomana (koulutusmyönteinen asenne ja koulutukseen liittyvät arvot). Tällaisissa tapauksissa tulkinta tehtiin sen mukaan, mihin pääoman muotoon

ilmaus liittyi yleisimmin Bourdieun teorian mukaisessa merkityksessä. Näin varmistettiin, että analyysi pysyi johdonmukaisena ja teoreettisesti perusteltuna.

Kolmas tutkimuskysymys ”*Miten yhteiskunnan rakenteet ja toimijuus muovaavat romanien koulutuksellisia valintoja?*” analysoitiin yhdistämällä aineistolähtöistä ja teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Tällöin analyysissa huomioitiin yhteiskunnallisia rakenteita, kuten koulutusjärjestelmään ja sosiaalisiin normeihin liittyviä piirteitä, mutta samalla etsittiin myös aineistosta esiin nousevia uusia, mahdollisesti odottamattomia näkökulmia toimijuuden ja rakenteiden väliseen suhteeseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 4.4.3). Tavoitteena oli syventää ymmärrystä siitä, millaisina vastaajat kokevat omat mahdollisuutensa toimia suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan ja miten he itse rakentavat koulutuksellisia valintojaan.

Yhdistämällä nämä kaksi lähestymistapaa pyrittiin saamaan aikaan analyysi, joka on sekä teoreettisesti ankkuroitunut että aineistolle uskollinen. Tämä metodologinen ratkaisu oli perusteltu, sillä se mahdollistaa romanien koulutuspolkujen tarkastelun sekä olemassa olevan kasvatussociologisen teorian valossa että antaa samalla tilaa heidän ainutlaatuisille, eleyille kokemuksilleen.

6.2 Aineiston keruu ja tutkimusaineiston kuvaus

Tutkimuksen alkuperäisenä, tarkkarajaisempana tavoitteena oli tarkastella romanien korkeakouluttautumista. Aineistonkeruun ja alustavan analyysin aikana kävi kuitenkin ilmi, että kerätty kyselyaineisto tarjosi laajemman ja monipuolisemman näkymän romanien koulutuspolkuihin kokonaisuutena, perusteelta eteenpäin, eikä aineisto olisi riittänyt pelkästään korkeakoulutusta koskevien tutkimuskysymysten syvälliseen tarkasteluun. Tämän vuoksi tutkimuksen fokusta ja tutkimuskysymyksiä tarkennettiin vastaamaan paremmin aineistosta nousevia teemoja. Aiheen laajentaminen yleisempään koulutuspolkujen rakentumiseen mahdollisti aineiston rikkaamman ja totuudenmukaisemman analyysin. Tämä aineistolähtöinen tutkimusotteen tarkentaminen on tyypillistä laadulliselle tutkimusprosessille, jossa tutkimuskysymykset ja aineisto ovat jatkuvassa vuoropuhelussa keskenään (Hirsjärvi ym. 2009, 126).

Tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella (liite 3) lokakuun 2024 ja tammikuun 2025 välisenä aikana. Menetelmä osoittautui tarkoituksenmukaiseksi useasta syystä. Ensinnäkin kyselyn avulla oli mahdollista tavoittaa maantieteellisesti hajallaan oleva

vastaajajoukko, mikä lisäsi aineiston monipuolisuutta ja antoi kattavamman kuvan romanien koulutuskokemuksista. Hirsjärvi ym. (2009, 195–197) toteavat kyselylomakkeen olevan paras väline tavoittamaan vaikeasti rajattava ja maantieteellisesti hajanainen kohderyhmä. Toiseksi kysely tarjosi vastaajille mahdollisuuden anonyymiin osallistumiseen, mikä oli erityisen tärkeää, koska tutkimuksen kohteena olivat sensitiiviset ja henkilökohtaiset aiheet, kuten koulutuspolkujen esteet ja syrjintäkokemukset. Anonymiteetti rohkaisi vastaajia kertomaan kokemuksistaan avoimesti ilman pelkoa leimautumisesta. Kolmanneksi kysely sopi hyvin tutkimuskysymyksiin, joissa pyrittiin tunnistamaan sekä kouluttautumista edistäviä että estäviä tekijöitä sekä tarkastelemaan erilaisten pääomien ja rakenteiden vaikutuksia. Kyselyn avulla oli mahdollista kerätä aineisto, joka tuki aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin toteuttamista. Vaikka haastattelut olisivat voineet tuoda syvempää tietoa yksilöllisistä kokemuksista, kysely mahdollisti laajemman näkökulman muodostamisen ja oli realistinen vaihtoehto gradututkimuksen resurssien ja aikataulujen puitteissa.

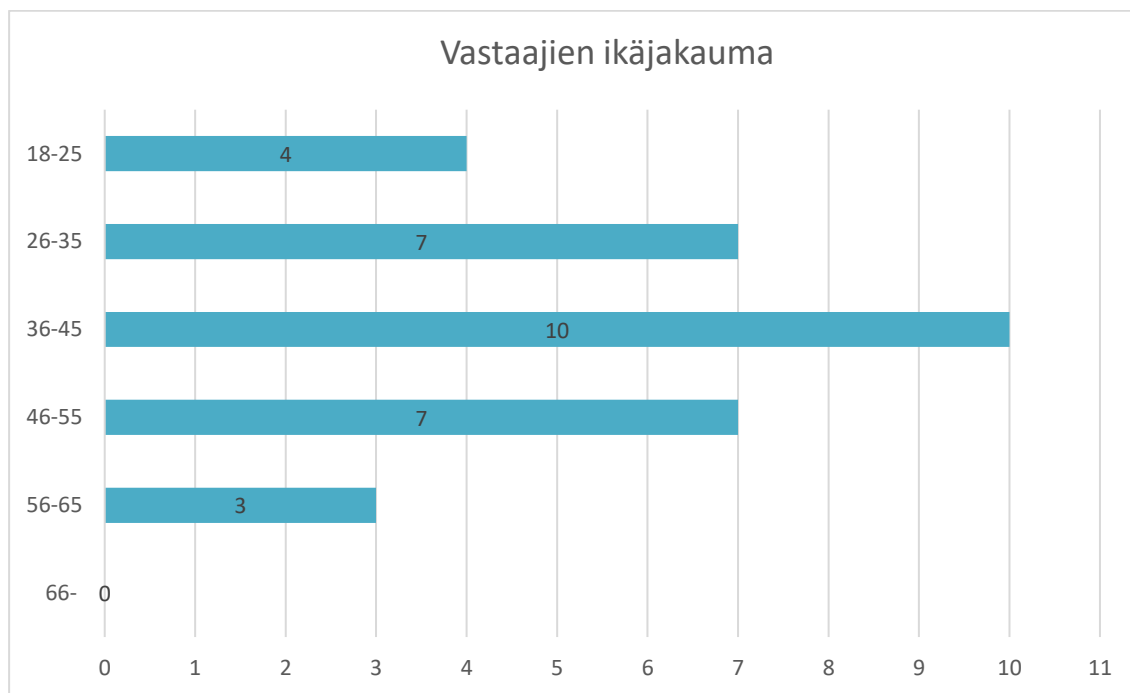
Kyselylomakkeen etuna on lisäksi se, että kysymykset voidaan muotoilla joko avoimiksi tai valmiita vastausvaihtoehtoja sisältäviksi. Avoimet kysymykset mahdollistavat vastaajien omien kokemusten ja näkemysten perusteellisemmän kuvaamisen, vaikka niiden analysointi onkin työläämpää kuin valmiiden vastausvaihtoehtojen. (Hirsjärvi ym. 2009, 185, 195, 199.)

Kyselylomake sisälsi sekä taustatietoja kartoitettavia että avoimia kysymyksiä. Taustatiedoissa selvitettiin muun muassa vastaajien ikää, sukupuolta ja korkeinta suoritettua tutkintoa. Avoimissa kysymyksissä pyydettiin kuvaamaan esimerkiksi koulutukseen hakeutumiseen vaikuttaneita tekijöitä, koulutuksen aikana koettuja haasteita, saatuja tukimuotoja sekä kokemuksia kouluyhteisön asenteista ja mahdollisesta syrjinnästä. Lisäksi vastaajilta kysyttiin, millaisia merkityksiä he liittävät koulutukseen ja miten he arvioivat sen vaikutusta omaan elämäänsä ja yhteisöönsä. Kysymysten tarkoituksena oli tuoda esiin vastaajien henkilökohtaisia näkökulmia ja kokemuksia, jotka auttavat hahmottamaan koulutuksellista toimijuutta ja siihen liittyviä rakenteellisia tekijöitä.

Kyselykutsua jaettiin kohdennetusti käyttäen eri kanavia, jotta tavoitettiin mahdollisimman monipuolinen vastaajajoukko. Jakelussa hyödynnettiin sosiaalisen median romaniväestölle suunnattuja ryhmiä sekä valtakunnallisia romanijärjestöjä, kuten Suomen romanifoorumia ja Romano Missiota, jotka välittivät kyselykutsua omille sidosryhmilleen sähköpostitse. Tämä lähestymistapa, joka yhdistelee tarkoituksenmukaisen otannan ja lumipallo-otannan piirteitä, valittiin tavoitteena saada mahdollisimman heterogeeninen vastaajakunta niin maantieteellisesti kuin ikärakenteellisesti.

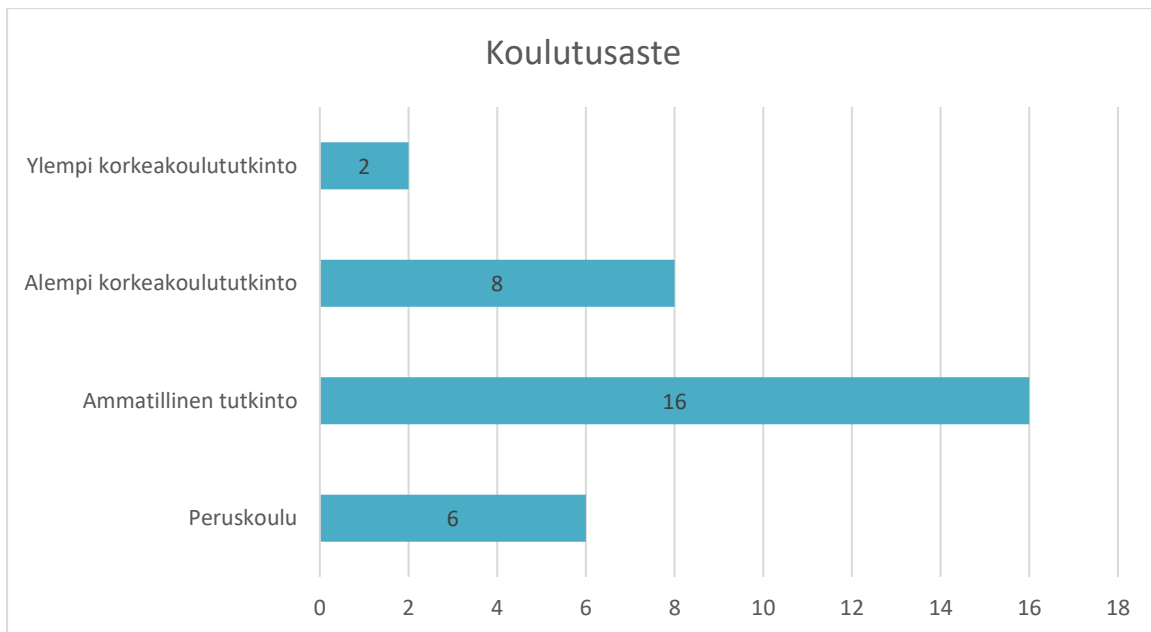
Aineistonkeruun haasteena oli saada riittävä määrä vastaajia, sillä kohderyhmän sitouttaminen kyselyyn ei ollut helppoa. Kysely tavoitti kuitenkin laajan joukon, sillä se avattiin yhteensä 294 kertaa. Lukuun sisältyy todennäköisesti päällekkäisyyksiä, jos sama henkilö on avannut lomakkeen useaan otteeseen, mikä voi aiheuttaa tilastollista harhaa (Hirsjärvi ym. 2009, 196). Kyselyyn vastaamisen aloitti 39 henkilöä, joista 31 vastasi jokaiseen kysymykseen. Tämän perusteella aineiston voidaan katsoa muodostavan laadullisen tutkimuksen kannalta riittävän kokonaisuuden, sillä laadullisessa tutkimuksessa painottuu vastausten sisällöllinen syvyys ja merkityksellisyys enemmän kuin vastaajamäärä (Tuomi & Sarajarvi 2018, 85–87).

Vastaajista suurin osa oli naisia (22) ja miehiä oli seitsemän. Kaksi vastaajista ei ilmoittanut sukupuoltaan. Ikäjakaumaltaan (Kuva 1) vastaajat edustivat laajaa haarukkaa, painottuen 36–45-vuotiaisiin, joita oli kymmenen.



Kuva 1 Kyselyyn vastaajien ikäjakauma

Maantieteellisesti vastaajajoukko oli hajanainen; suurin osa asui pääkaupunkiseudulla (8) tai alle 50 000 asukkaan kaupungissa (7). Koulutustaustoiltaan (Kuva 2) yleisin suoritettu koulutus oli ammatillinen tutkinto (16 vastaajaa), ja korkeakoulututkinnon oli suorittanut kymmenen vastaajaa, joista kahdeksalla oli alempi korkeakoulututkinto ja kolmella maisterin tutkinto. Kuusi vastaajaa ilmoitti korkeimmaksi tutkinnokseen peruskoulun tai kansakoulun.



Kuva 2 Vastaajien ilmoittama ylin käyty koulutusaste

Tutkimuksen aineisto-otteissa vastaajat on anonymisoitu, mutta heistä annetaan joitakin taustatietoja. Alun perin harkitsin pelkkää järjestysnumerointia (esim. Vastaaja 1, Vastaaja 2), mutta tämä olisi häivyttänyt taustamuuttujien merkityksen tulosten tulkinnan kannalta. Koska aineistosta nousi esiin erityisesti sukupolvien välinen ero koulutusmyönteisyyden kehityksessä, päädyin merkitsemään otteisiin vastaajien ikäryhmät (esim. Nainen 36–45 v, Mies 56–65 v). Näin voidaan havainnollistaa sitä, miten eri ikäluokat kuvaavat koulutuskokemuksiaan ja -asenteitaan.

Sukupuolta en erikseen analysoinut tutkimuskysymysten näkökulmasta, mutta mainitsen sen aineisto-otteissa, koska se lisää tekstin luettavuutta ja helpottaa yksittäisten äänten erottamista toisistaan. Menettely vahvistaa tutkielman läpinäkyvyyttä ja mahdollistaa tulosten tarkemman ymmärtämisen ilman, että vastaajien anonymiteetti vaarantuu.

Aineiston edustavuudessa on kuitenkin joitakin rajoituksia. Vastaajamäärä jäi melko pieneksi, ja suurin osa vastaajista oli naisia, mikä saattaa osaltaan painottaa aineistossa esiintyviä näkökulmia tiettyyn suuntaan. Sähköinen kysely tavoitti todennäköisesti ne, joilla oli digitaaliset valmiudet ja halu osallistua, kun taas esimerkiksi iäkkäämpiä romaneja jäi aineiston ulkopuolelle.

Lopullinen tutkimusaineisto muodostettiin aineistoon perehtymisen jälkeen karsimalla pois sellaiset vastaukset, jotka olivat jääneet lähes kokonaan täyttämättä ja sisälsivät ainoastaan osittaisia taustatietoja. Tällä varmistettiin, että analyysiin otettiin mukaan vain ne vastaukset, jotka tarjosivat riittävästi sisältöä ja syvyyttä tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi.

6.3 Tutkimuksen eteneminen

Aineiston analyysi eteni vaiheittain. Ensimmäisessä vaiheessa luin kyselyvastaukset useaan kertaan saadakseni kokonaiskuvan aineistosta ja sen sisällöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85–87). Luku- ja perehtymiskerroilla tein muistiinpanoja yksittäisistä havainnoista ja esille nousevista teemoista.

Seuraavassa vaiheessa aloin tunnistaa vastauksista merkityksellisiä yksiköitä, jotka liittyivät tutkimuskysymyksiin. Näitä olivat esimerkiksi kouluttautumista edistävät ja estävät tekijät sekä erilaiset pääomat ja resurssit, joita vastaajat kuvasivat. Merkitysyksiköitä ryhmiteltiin niiden sisällön perusteella, ja ne saivat alustavia koodeja, jotka linkittyivät esimerkiksi kulttuuriseen ja sosiaaliseen pääomaan.

Koodien avulla aineisto jäsenyi vähitellen laajemmiksi teemoiksi. Nämä teemat muodostettiin tutkimuskysymysten ohjaamina: 1) koulutusta edistävät ja estävät tekijät, 2) pääomien ja resurssien merkitys koulutuspoluilla sekä 3) koulutuksen rakenteiden ja toimijuuden teemat. Teemoittelun edetessä tarkasteltiin, miten aineistossa kuvatut kokemukset suhteutuivat aiempaan tutkimukseen ja teoreettisiin käsitteisiin, erityisesti Bourdieun pääoman ja toimijuuden käsitteisiin.

Analyysin eteneminen oli luonteeltaan syklinen prosessi: palasin useaan otteeseen takaisin alkuperäisiin vastauksiin varmistaakseni, että muodostetut teemat perustuivat aineiston sisältöön eivätkä vain tutkijan ennakko-oletuksiin (Eskola & Suoranta 2008, 137–138).

Taulukko 1 kuvaa analyysiprosessin etenemistä käytännössä. Se havainnollistaa, miten yksittäiset vastaukset aineistosta pelkistettiin, koodattiin ja yhdistettiin teemoiksi, sekä miten analyysi eteni aineistolähtöisestä tarkastelusta teoreettiseen tulkintaan. Taulukko osoittaa myös, miten aineistolähtöinen ja teoriaohjaava lähestymistapa lomittuivat toisiinsa analyysin eri vaiheissa ja tukivat kokonaisuuden rakentumista.

Taulukko 1 Aineiston analyysiprosessin vaiheet

Vaihe	Sisältö	Esimerkki aineistolähtöisestä analyysistä	Esimerkki teorialähtöisestä analyysistä
Perehtyminen	Aineisto luettiin useaan kertaan ja niistä tehtiin muistiinpanoja.	"Ala-asteella opettajani sanoi minulle päin naamaa, ettei minusta tule koskaan mitään".	Havainnoitiin kulttuuriselle pääomalle ominaisia ilmiöitä.
Merkitysyksiköiden tunnistaminen	Nostettiin esiin ilmauksia, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiin	"En saanut tukea kotona, piti selvittää itse". → Viittaa tuen puutteeseen.	"Koulua ei pidetty meillä tärkeänä". → viittaa koulutusmyönteisyyden puutteeseen.
Koodaaminen ja ryhmittely	Samansisältöiset ilmaukset koottiin ja nimettiin koodien avulla.	Perheen tuen puute Opettajan asenteet	Koulutukseen liittyvien arvojen siirtyminen perheessä.
Teemojen muodostaminen	Koodit yhdistettiin laajemmiksi kokonaisuuksiksi.	Koulutusta edistävät tekijät perhetaustassa ja koulu yhteisössä.	Kulttuurisen pääoman puute koulutusasenteissa.
Analyysin syventäminen	Teemoja tarkasteltiin suhteessa tutkimuskysymyksiin ja teoriaan.	Syrjinnän ja tuen puute nähtiin koulutusmotivaatiota heikentävinä rakenteina.	Kulttuurisen pääoman käsite selittää, miten perhetaustan arvot ja koulutuksen arvostus vaikuttavat koulutuspolun rakentumiseen.

7 Tutkimuksen tulokset

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset. Luku on jäsennelty tutkimuskysymysten mukaisesti siten, että kukin pääluke vastaa yhteen tutkimuskysymykseen. Analyysissa, kuten metodologialuvussa on kuvattu, yhdistyvät aineistolähtöinen ja teoriaohjaava sisällönanalyysi. Ensimmäinen tutkimuskysymys koulutusta edistävästä ja estävästä tekijöistä analysoidaan pääosin aineistolähtöisesti. Toinen tutkimuskysymys pääomien ilmenemisestä analysoidaan teoriaohjaavasti Bourdieun pääomateorian avulla. Kolmannessa osiossa analysoidaan rakenteiden ja toimijuuden välistä vuoropuhelua yhdistäen molempia lähestymistapoja.

7.1 Koulutuspolkuja edistävät ja estävät tekijät

Ensimmäinen tutkimuskysymys selvitti, mitkä tekijät vastaajien näkökulmasta edistävät tai estävät kouluttautumista. Aineistolähtöinen analyysi paljasti selkeitä teemoja, jotka hahmottavat koulutuspolkuihin vaikuttavien voimavarojen ja haasteiden kenttää.

7.1.1 Edistävät tekijät: Oman toimijuuden ja lähiyhteisön pääoman voima

Aineistosta nousee voimakkaimpana kouluttautumista edistävänä tekijänä yksilön oma, sisäinen motivaatio ja toimijuus, erityisesti tilanteissa, joissa ulkoinen tuki oli vähäisempää. Tämä ”oma tahto”, ”oma halu” tai ”oma motivaatio” toistuu lukuisissa vastauksissa, mikä korostaa yksilön oman aktiivisuuden keskeisyyttä koulutuspolun rakentumisessa. Toimijuus näyttäytyy voimavarana, joka kannattelee eteenpäin silloinkin, kun ulkoiset olosuhteet ovat haastavia tai kannustus puuttuu.

Vastaajat kuvasivat oman asenteen ja sinnikkyuden merkitystä esimerkiksi seuraavasti:

Olen nähnyt tärkeäksi oman asenteen ja halun oppia. (Mies 56–65)

Opillinen lahjakkuus, opiskelun arvostaminen, oma sisukkuus ja halu näyttää.
(Nainen 36–45)

Näissä otteissa korostuu halu kehittää itseä ja rakentaa tulevaisuutta kouluttautumalla. Usko omiin kykyihin ja tulevaisuuteen toimi monille vastaajille moottorina, joka auttoi ylittämään esteitä.

Arvostan koulutusta, vaadin itseltäni, kannustan muita ja pidän yllä kotona lapsilleni puheessa ja esimerkissä korkeakoulutusta tähtäimenä. (Nainen 36–45)

Tämä ote tuo esiin, miten yksilön toimijuus voi ulottua myös seuraavaan suupolveen: oma motivaatio ja koulutusmyönteisyys välittyvät lapsille mallina ja esimerkkinä.

Saman teeman kiteytti eräs vastaaja:

Minun mielestä kaikilla on mahdollisuuksia [opiskella] etnisyydestä riippumatta. Voi toki olla joitain tapauksia, mutta enimmäkseen se on omasta voimasta ja asenteesta kiinni. (Mies 18–25)

Tämä ote korostaa yksilön kokemusta siitä, että koulutus on lopulta omasta tahdosta ja aktiivisuudesta kiinni, vaikka ympäristössä voi olla esteitä.

Myös vanhemman ikäpolven vastaajat tunnistivat muutoksen koulutusmahdollisuuksissa:

Tänä päivänä romaneilla on hyvät oppimismahdollisuudet. No se riippuu vähän välillä kohdellaan yksilönä ja välillä ei kohdella, mutta tänä päivänä romanilla on parempi opiskella kuin koskaan. (Nainen 56–65)

Tässä näkyy ajallinen näkökulma: koulutuspolkuja peilataan menneisiin kokemuksiin ja todetaan, että tilanne on nykypäivänä aiempaa parempi.

Toimijuuden rinnalla aineistossa nousi vahvasti esiin myös perheen ja lähiyhteisön merkitys kouluttautumisen edistäjänä. Vanhempien kannustava asenne saattoi olla ratkaiseva tuki, joka ilmeni niin rohkaisuna kuin selkeinä odotuksina. Perheen tuki nousi aineistossa tärkeäksi voimavaraksi: useat vastaajat kuvasivat, miten vanhemmat suhtautuivat opiskeluun myönteisesti ja rohkaisivat hakeutumaan jatko-opintoihin. Vanhempien kannustava asenne ilmeni käytännön tasolla rohkaisuna ja selkeinä odotuksina kouluttautumiseen. Tämä näkyi esimerkiksi siinä, että vanhemmat tekivät nuorelle selväksi, ettei kotiin jääminen ollut vaihtoehto, vaan jatko-opintoihin tuli hakeutua. Tällaiset käytännön vaatimukset ja tuki toivat lapselle konkreettista turvaa ja ohjasivat koulutuspolulla eteenpäin.

Vastaajat kuvasivat vanhempien suhtautumista kouluttautumiseen muun muassa seuraavasti:

Hienosti ja ovat ylpeitä siitä, että on halu päästä eteenpäin ja rakentaa omaa elämää. (Mies 18–25)

Todella iloisella mielellä ja kannustavasti. (Mies 18–25)

Vaativat, kannustivat ja arvostivat (Nainen 36–45)

Ylpeästi ja positiivisesti, kannustaen opiskeluun (Nainen 26–35)

Nämä kuvaukset osoittavat, että tuki voi olla sekä henkistä että konkreettisia vaatimuksia. Erityisen syvällisesti tämän tuen luonnetta kuvaa vastaaja, joka liittyy koulutuksen osaksi kulttuurista aikuistumista:

Todella kannustavasti ja joskus patistaen. Vanhempani teki selväksi, kun peruskoulu päättyy pitää hakea joko lukioon tai ammatilliseen oppilaitokseen, kotiin ei saa jäädä makaamaan. Sain laittaa myös romanipuvun vasta kun olin käynyt ammattikoulun loppuun. Olen opiskellut toisen toisen asteen tutkinnon aikuisena, silloinkin vanhempani olivat minulle korvaamaton apu arjessa ja kannustivat. (Nainen 26–35)

Tässä koulutus ei näyttäyty vain yksilön omana valintana, vaan perheen yhdessä rakentamana normina, johon liittyy myös kulttuurisia merkityksiä. Koulutuksesta muodostuu näin tärkeä osa perheen arvojärjestystä ja nuoren siirtymää aikuisuuteen.

Perheen tuki näyttäytyi siis vastaajien kertomuksissa yhtäältä käytännön kannustuksena ja konkreettisina odotuksina, mutta toisaalta se voidaan tulkita myös laajemmin osaksi kulttuurista pääomaa. Tätä näkökulmaa syvennetään luvussa 7.2.1, jossa perheen roolia tarkastellaan teoriaohjaavasti Bourdieun pääomateorian avulla.

Kolmanneksi edistäväksi tekijäksi nousivat myönteiset kokemukset opetushenkilöstöstä. Opettajien tuki saattoi olla ratkaiseva oppilaan uskollen omiin kykyihinsä:

Positiivisesti. He ovat kannustaneet ja uskonut minun. (Mies 56–65)

On ollut opettajia, jotka ovat uskoneet minuun ja se on luonut myös tietynlaista sitkeyttä suorittaa opinnot jne. (Mies 18–25)

Nämä kokemukset kertovat siitä, miten opettajan antama tunnustus voi vahvistaa oppilaan toimijuutta ja sitoutumista opintoihin. Auktoriteettiasemassa olevan henkilön tuki toimii voimavarana, joka auttaa ylittämään muita esteitä ja voi olla ratkaiseva tekijä koulutuspolun jatkumisen kannalta.

7.1.2 Estävät tekijät ja toimijuus haasteiden edessä

Aineiston perusteella keskeisin kouluttautumista vaikeuttanut tekijä oli syrjinnän ja rasismien kokeminen. Kyselylomakkeessa vastaajilta kysyttiin suoraan, olivatko he kohdanneet syrjintää tai rasismia koulutuksen eri vaiheissa ja millaisia vaikutuksia kokemuksilla oli ollut heidän koulutuspolkuunsa. Vastaajat kuvasivat, kuinka he olivat kohdanneet

epäoikeudenmukaista kohtelua sekä opettajien että muiden oppilaiden taholta, mikä heikensi motivaatiota ja teki koulunkäynnistä henkisesti kuormittavaa:

Monilta opettajilta, joiltakin opiskelijoilta. Se tekee koulunkäynnistä todella raskasta ja ahdistavaa, laskee motivaatiota. (Nainen 26–35)

Huonosti, heihin [romaneihin] ei uskota, minä olen kokenut enimmäkseen epäuskoa opintojani kohtaan kuin kannustusta, ainoastaan yksi opettaja on kannustanut eteenpäin. (Nainen 26–35)

Olen kohdannut [rasismia] opiskeluiden aikana. Opettajat ovat asenteellisia, olettavat asioita ja yleistävät. Esim. puhuttelu myöhästelyistä ja poissaoloista ekana päivänä vain romaneille. (Nainen 46–55)

Kuvaukset osoittivat, että kyse ei ollut yksittäisistä sattumuksista, vaan rakenteellisesta ongelmasta, joka vaikutti suoraan opiskelijoiden hyvinvointiin ja luottamukseen koulutusjärjestelmää kohtaa. Yksi vastaajista tiivistä kokemuksen vaikutukset näin:

Sellainen vetää mielen matalaksi ja masentaa. Joillakin se aiheuttaa tunteen, että pitäisi heittää hanskat tiskiinkin ja taas toisilla se nostattaa sisua, että minähän näytän noille. (Nainen 26–35)

Tässä tulee näkyviin kaksi erilaista reaktiota: toisille syrjintä merkitsi luopumisen tunnetta, kun taas toiset vastasivat siihen uhmakkuudella ja päättäväisyydellä jatkaa opintoja.

Kokemukset siis kavensivat joidenkin toimijuutta, mutta samalla vahvistivat sinnikkyyttä.

Vastaavanlaista kaksijakoista dynamiikkaa on kuvattu myös aiemmissä tutkimuksissa, joissa romanit ovat kertoneet syrjinnän toimineen sekä esteenä että motivaation lähteenä (Juuti 2015, 26).

Syrjintäkokemukset eivät olleet vain henkisesti kuormittavia, vaan ne kohdistuivat oppilaan identiteettiin ja kouluun kuulumisen tunteeseen. Erityisen vahingollista oli, kun syrjivä asenne tuli opettajalta, jolla on institutionaalista valtaa määritellä oppilaan arvoa:

Ala-asteella opettajani sanoi minulle päin naamaa ettei minusta koskaan tule mitään, joten se kyllä jätti pitkäksi aikaa arvet. Vasta täysi-ikäisenä olen uskaltanut lähteä opiskelemaan toiseen kaupunkiin unelma-ammattiani. (Nainen 18–25)

Tämäntyyppiset kokemukset jättivät pysyviä jälkiä vastaajien koulutuspolkuihin ja osoittavat, kuinka voimakkaasti opettajien sanat ja odotukset voivat vaikuttaa oppilaan uskoon omiin mahdollisuuksiinsa. Aiempi tutkimus on osoittanut, että romanitaustaisten oppilaiden kohdalla tällaiset tilanteet heijastavat laajempaa rakenteellista syrjintää, joka ilmenee

alhaisina odotuksina ja vähäisenä ohjauksena jatko-opintoihin (Helakorpi, Lappalainen & Sahlström 2019, 52–54, 62–63).

Myös puutteellinen ohjaus ja tiedon saanti koulutusvaihtoehdoista ja tukimuodoista vaikeuttivat monen vastaajan polkua. Opinto-ohjauksessa ei aina kohdeltu yksilöinä, vaan romaninuoria ohjattiin stereotyyppien perusteella kapeisiin ammatteihin:

Ei kohdella yksilöinä. Nuorille ei kerrota eri mahdollisuuksista vaan ohjataan perusammatteihin. Sosiaaliala ja autoala. Vahvuuksia ei tueta eikä kannusteta. (Nainen 46–55)

Romaneihin suhtaudutaan homogeenisenä ryhmänä. Sosiaali- ja terveysalalle kannustetaan stereotyyppisiin mielikuviin pohjautuen, mutta muille aloille ei. (Nainen 26–35)

Tällainen ohjaus kavensi nuorten käsityksiä omista mahdollisuuksistaan ja rajoitti koulutusvalintoja.

Toinen aineistossa toistuva estävä tekijä liittyi henkilökohtaiseen elämäntilanteeseen. Monet kuvasivat taloudellisia huolia, perheen ja opiskelun yhteensovittamisen vaikeuksia sekä terveydellisiä ongelmia, jotka vaikeuttivat opintoihin keskittymistä.

Taloudellinen tilanne. Pienet lapset ja haastava elämäntilanne monella tavoin. (Nainen 46–55)

Kodittomuus, vähävaraisuus. (Nainen 26–35)

Olen sairastanut vakavan sairauden ja ollut päihdeongelmaisten joukossa, joka vei minulta monta tärkeää vuotta. (Mies 18–25)

Kuvaukset osoittavat, miten opintojen eteneminen on sidoksissa yksilön laajempaan elämäntilanteeseen. Kun perustarpeet, kuten asuminen, toimeentulo ja terveys, eivät ole vakaalla pohjalla, opiskelu jää helposti toissijaiseksi. Tätä tukee myös aiempi tutkimus, jossa taloudellinen niukkuus, varhainen perheen perustaminen ja terveysongelmat on tunnistettu merkittäviksi koulutuspolkujen katkeamisen syiksi (Rajala & Blomerus 2015, 50–52, Hakala 2018, 25; Stenroos 2020, 187; Stenroos, Musta & Skogberg 2023, 6–7).

Vaikka monen kohdalla perheen tuki oli tärkeä voimavara, osa vastaajista kertoi vanhempiansa olleen kyvyttömiä tukemaan tai suhtautuneen koulutukseen välinpitämättömästi:

Eivät osanneet tukea. (Nainen 46–55)

Neutraalisti. (Nainen 36–45)

Vanhemmat eivät nähneet siihen aikaa tärkeäksi kouluttamisen. (Mies 56–65)

Nämä otteet kuvaavat tilanteita, joissa vanhemmat eivät osanneet tai halunneet tukea lapsensa koulutuspyrkimyksiä. Perheen asenteet eivät tällöin tarjonneet voimavaroja, vaan jäivät neutraaleiksi tai jopa väheksyviksi. Aineistossa näkyi kuitenkin, että nämä vastaajat olivat myöhemmin hankkineet ammatillisia tai korkeakoulututkintoja. Tämä kertoo siitä, että koulutuspolku eteni pääosin heidän oman motivaationsa ja sinnikkyytensä varassa. Toimijuus ei siis ilmene lainauksissa sellaisenaan, vaan siinä, mitä heidän kertomuksensa koko koulutuspolusta paljastaa: he jatkoivat opintojaan peruskoulutuksen jälkeen, vaikka perheen tuki puuttui.

7.2 Pääomien näkyminen romanien koulutuspoluilla

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin, miten Bourdieun (1986) teorian mukaiset pääomat, kulttuurinen, sosiaalinen, taloudellinen ja symbolinen, ilmenevät romanien koulutuspoluilla. Analyysi osoitti, että kaikilla pääomalajeilla on merkitystä, mutta niiden jakautuminen ja vaikutus vaihtelevat yksilöittäin, ja ne ovat tiiviissä yhteydessä yksilön toimijuuteen ja kohtaamiin rakenteellisiin tekijöihin.

7.2.1 Kulttuurinen pääoma

Kulttuurinen pääoma ilmeni aineistossa erityisesti perheen asenteina (ruumiillistunut pääoma) sekä koulutuksen tuottamina todistuksina (institutionalisoitu pääoma). Edistäviä tekijöitä tarkasteltaessa perheen tuki voidaan nähdä myös kulttuurisena pääomana. Kun koulutus näyttäytyy kotona itsestään selvänä asiana, kyse ei ole enää vain kannustuksesta, vaan habitukseen juurtuneesta koulutusmyönteisyydestä. Tämä tekee koulutuksesta osan perheen arvojärjestyksestä ja välittää lapsille symbolisen viestin siitä, että kouluttautuminen on luonnollinen ja odotettu osa elämäntapaa. Toisin sanoen sama ilmiö, joka luvussa 7.1 tuli esiin käytännön kannustuksena, voidaan tässä ymmärtää pääoman siirtymisenä ja habituksen jatkumona.

Aineistossa tämä näkyi selvästi siinä, miten vanhempien koulutusmyönteisyys loi lapselle luontaisen ja itsestään selvän suhteen opiskeluun:

Kannustaneet siihen ja pitäneet tietenkin itsestään selvänä, että kouluttaudun.
(Nainen 26–35)

Vaativat, kannustivat ja arvostivat. (Nainen 36–45)

Tällaiset kuvaukset eivät kerro vain kannustuksesta, vaan myös pääoman siirtymisestä sukupolvien välillä. Kun kouluttautuminen koetaan "itsestään selväksi", se kertoo kodin habituksesta, joka on jo valmiiksi linjassa koulutusjärjestelmän odotusten kanssa. Tämä antaa nuorelle etulyöntiaseman, sillä hänelle ei tarvitse erikseen perustella koulutuksen arvoa; se on osa hänen perimäänsä maailmankuvaa.

Kontrasti on selkeä niissä vastauksissa, joissa vanhemmat eivät olleet kouluttautuneita:

Vanhemmat ei ole kouluttautuneita, joten halu opiskeluun tuli muualta. (Mies 36–45)

Tämä ei ole pelkkä neutraali toteamus, vaan kertoo tilanteesta, jossa kotona ei ollut valmiiksi kulttuurista pääomaa, joka olisi tukenut opintoja. Tällöin nuoren oli omalla toimijuudellaan hankittava ne tiedot, mallit ja motivaatio, jotka toisilla siirtyvät arjessa huomaamatta. Tämä tekee näkyväksi koulutuspolkujen epätasa-arvoiset lähtökohdat.

Joissakin tapauksissa vanhempien asenteet eivät olleet vain neutraaleja, vaan ne ohjasivat suoraan pois koulutuspoluilta:

Vanhemmat, jotka olivat yrittäjiä. Ajattelivat että kannattaa suoraan lähteä yrittäjäksi. Vanhemmat eivät nähneet siihen aikaa tärkeäksi kouluttamisen. (Mies 56–65)

Tämä vastaaja kuvasi myös omaa koulutuspolkuaan, jossa peruskoulu jäi kesken ja tuli suoritetuksi vasta 21-vuotiaana. Hän kertoi joutuneensa tekemään huomattavasti enemmän työtä tutkinnon saavuttamisen eteen kuin monet muut. Samalla hän kuitenkin mainitsi koulun henkilökunnan olleen tärkeä tukija. Tämä esimerkki havainnollistaa, että vanhempien vähäinen koulutusmyönteisyys ei automaattisesti katkaissut koulutuspolkua, vaan koulun toimijoiden tuki saattoi osittain korvata perheestä puuttuvaa kulttuurista pääomaa.

Kulttuurisen pääoman merkitys ei kuitenkaan rajoittunut kotiin, vaan liittyi myös siihen, millaisia arvoja ja käytäntöjä koulu itse piti tärkeänä. Eräs vastaaja kuvasi tilannetta, jossa oppilas nähtiin ennen kaikkea ulkoisten merkkien kautta:

Kouluissa pitäisi enemmän nähdä oppilas oppilaana eikä vain hänen vaatetuksenaan. (Nainen 18–25)

Tämä huomio osoittaa, miten koulu saattaa tiedostamattaan suosia tietynlaista, usein keskiluokkaista ja valtakulttuurin mukaista käyttäytymisen ja ulkoisen olemuksen normia. Kun oppilaan kulttuurinen tausta, esimerkiksi perinteinen romanipukeutuminen, joka on osa kulttuuri-identiteetin näkyvää ilmaisua, tulkitaan kielteisesti, seurauksena on symbolisen väkivallan kokemus, joka heikentää kuulumisen tunnetta ja asemaa kouluyhteisössä. Tämä tukee Kallungin (2023) havaintoja siitä, miten opetus suunnitelmat voivat painottaa korkeakulttuurisia käytäntöjä, jotka ovat monille vähemmistö- tai työläistäustaisille oppilaille etäisiä. Tällöin oppilaan oma kulttuurinen pääoma ei saa tunnustusta, mikä voi johtaa vieraantumisen tunteeseen.

7.2.2 Sosiaalinen pääoma

Sosiaalinen pääoma muodostuu sosiaalisista verkostoista ja niihin liittyvistä resursseista. Aineistossa se näyttäytyi kahdella eri tavalla: yhtäältä romaniyhteisön sisäisenä voimavarana, toisaalta yhteisön ulkopuolisten yhteyksien puutteena. Sitova (bonding) sosiaalinen pääoma romaniyhteisön sisällä oli vahvaa ja tarjosi merkittävää henkistä turvaa sekä käytännön apua. Tätä kuvattiin lyhyesti, mutta ytimekkäästi:

Perhe, ystävät, sukulaiset (Mies 46–55)

Koti, kaverit, yhteisö, kannustus, tuki (Nainen 26–35)

Tiivis yhteisöllisyys toimi monille puskurina syrjinnän ja muiden haasteiden keskellä. Se antoi tunteen kuulumisesta ja jaetusta kohtalosta, mikä voi olla ratkaisevaa jaksamisen kannalta (Rajala & Blomerus 2015, 52–54).

Toisaalta aineistosta ilmeni, että silloittavaa (bridging) sosiaalista pääomaa oli usein vähän. Jos lähipiirissä ei ollut korkeakoulutettuja roolimalleja, tietoa koulutusmahdollisuuksista tai apua hakemusten tekemiseen oli vaikea saada. Tämä tukee Salovaaran (2023, 123) havaintoa siitä, että sisarukset voivat muodostaa tärkeimmän sillan korkeammille koulutusasteille silloin, kun vanhemmillä ei ole omakohtaista kokemusta niistä. Myös virallisten tahojen,

kuten opinto-ohjaajien, vähäinen tuki teki vertaisten ja sisarusten roolista entistäkin tärkeämmän (Stenroos, Musta & Skogberg 2023, 6–7).

Sosiaalisen pääoman kaksijakoinen luonne tuli esiin myös siinä, että vahva yhteisöllisyys saattoi samalla rajoittaa yksilön koulutusvalintoja. Eräs vastaaja kertoi:

Yhdessä vaiheessa olisin halunnut olla kättilö, mutta tämä kulttuuri sen aika hyvin sen vaikeuttaa ellei jopa estä kokonaan. Tällä hetkellä kuitenkin opiskelen unelma-ammattiani, joten eipä tuo haittaa enää. (Nainen 18–25)

Ote osoittaa, että yhteisön tuki voi olla merkittävä voimavara, mutta samalla normit ja odotukset voivat kaventaa sitä, millaisia koulutuspyrkimyksiä pidetään mahdollisina. Tämä on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, jossa on tuotu esiin yhteisön vahva, mutta myös rajoittava rooli koulutusvalinnoissa (Kara & Åkerlund 2020, 36–37; Rajala & Blomérus 2015, 50–51).

Joillakin vastaajilla taloudelliset vaikeudet kietoutuivat yhteen sosiaalisen tuen puutteiden kanssa, mikä teki opiskelusta erityisen vaativaa:

Rahattomuutta. Ympärillä olevien ihmisten ymmärtämättömyys opiskeluista ja kulttuurin tuomien haasteiden vaikeudet arjessa. Riittämätön tuki opiskeluissa. (Nainen 46–55)

Tämä ote tuo esiin kasaantumisen merkityksen: yksittäinen vaikeus ei välttämättä estä kouluttautumista, mutta kun taloudellinen niukkuus, sosiaalisen ympäristön välinpitämättömyys ja tuen puute yhdistyvät, opintojen jatkaminen käy huomattavan vaikeaksi. Sosiaalisen pääoman näkökulmasta kyse ei ole vain siitä, mitä resursseja on tarjolla, vaan myös siitä, miten niiden puute voi vahvistaa muiden esteiden vaikutusta koulutuspolulla.

7.2.3 Taloudellinen pääoma

Taloudellinen pääoma nousi aineistossa esiin lähes poikkeuksetta haasteena ja esteenä koulutuspoluilla. Bourdieun (1986, 241–242) mukaan taloudellinen pääoma on kaikkien muiden pääomien perusta, sillä se voidaan muuntaa esimerkiksi koulutukselliseksi mahdollisuudeksi. Kun taloudellisia resursseja on vähän, myös muiden pääomien kerryttäminen vaikeutuu.

Useat vastaajat kuvasivat tilanteita, joissa perheellä ei ollut mahdollisuutta tukea opiskelua rahallisesti tai joissa toimeentulon järjestäminen oli jatkuva huolenaihe:

Taloudellinen tilanne. Pienet lapset ja haastava elämäntilanne monella tavoin. (Nainen 46–55).

Aikaisemmin: Kodittomuus, vähävaraisuus... (Nainen 26–35)

Näissä kuvauksissa taloudellisen pääoman puute tarkoitti paljon enemmän kuin pelkkää rahan vähyyttä. Se merkitsi myös ajan niukkuutta. Aika on keskeinen resurssi, jota tarvitaan taloudellisen pääoman muuntamiseen kulttuuriseksi pääomaksi eli opiskeluun. Jos suurin osa ajasta kuluu toimeentulon hankkimiseen, lastenhoitoon tai asumiseen liittyvien kriisien selvittämiseen, opiskelulle ei jää riittävästi tilaa.

Myös ajankäyttöön liittyvät ristiriidat tulivat esiin. Eräs vastaaja kuvasi, kuinka opintoihin olisi ollut halua, mutta arjen realiteetit estivät etenemisen:

Nyt haluaisin jatkaa korkeakouluun, mutta aika ei riitä. Pääsykokeet ovat myös hankalat. Polkuopinnot aloitin, mutta keskeytin. (Nainen 46–55 v)

Tämä ote havainnollistaa, että koulutuspolut voivat katketa, vaikka motivaatio olisi vahva, jos ajalliset ja taloudelliset resurssit eivät riitä. Aiemmat tutkimukset tukevat tätä havaintoa: toimeentulo ja opiskelun kustannukset ovat monille romaneille keskeinen huolenaihe, ja ne voivat rajoittaa koulutusvalintoja ja sitoutumista opintoihin merkittävästi (Rajala & Blomerus 2015, 55; Hakala 2018, 25).

Taloudellinen niukkuus ei siis ole vain yksi este muiden joukossa, vaan se vaikuttaa suoraan mahdollisuuden kerryttämiseen muita pääoman lajeja. Kun taloudellisia resursseja ei ole, myös aika ja mahdollisuudet opiskella vähenevät. Tämä tekee koulutuksen pelikentästä perustavanlaatuisesti epäreilun niille, joilla taloudellinen pääoma on vähäinen.

7.2.4 Symbolinen pääoma

Symbolinen pääoma tarkoittaa muiden pääomien saamaa tunnustusta, arvostusta ja kunnioitusta tietyllä sosiaalisella kentällä (Bourdieu 1986, 252). Aineistossa monet vastaajat kuvasivat, miten kouluttautuminen oli merkinnyt henkilökohtaista kasvua ja myönteistä tunnustusta. Koulutus saattoi avata ovia ja antaa tunteen siitä, että on saavuttanut jotain merkittävää, mikä vahvisti kokemusta omasta arvosta.

Tätä kuvasi esimerkiksi eräs vastaaja lyhyesti, mutta merkityksellisesti:

He [vanhemmat] olivat ylpeitä minusta. (Nainen 36–45)

Ote havainnollistaa, miten koulutuksella saavutettu pääoma voi muuntua symboliseksi pääomaksi perheen ja lähipiirin silmissä. Ympäristön osoittama ylpeys ja arvostus vahvistavat kokemusta onnistumisesta ja rakentavat positiivista identiteettiä.

Symbolisen pääoman kertyminen ei kuitenkaan ollut kaikille itsestään selvää. Tämä näyttäytyi aineistossa romanien koulutuspolkujen kannalta erityisen merkittävänä ja herkkänä kysymyksenä. Jotkut korkeakoulutetut vastaajat kertoivat, että he kokivat edelleen ennakkoluuloja ja ulkopuolisuutta, vaikka olivat saavuttaneet korkeita tutkintoja. Koulutuksellisen pääoman hankkiminen ei siis aina tarkoittanut sen täysimääräistä muuntumista symboliseksi pääomaksi.

Erytisen kuvaava on erään maisterin tutkinnon suorittaneen vastaajan kokemus:

Romanina joutuu aina todistaa ensin olevansa "tavallinen hyvä ihminen" ennen kuin on täysin hyväksytty. Sittenkin saatetaan ajatella että olen "poikkeus". Se tulee vastaan pienissä asioissa, eleissä, kommentteissa joita sanoja ei välttämättä edes tiedosta. (Nainen 36–45).

Tämä kuvaus tekee näkyväksi, miten romanitaustaisen henkilön koulutuksellinen pääoma ei aina muutu symboliseksi pääomaksi eli arvostukseksi valtaväestön silmissä. Saavutuksia voidaan pitää ”poikkeuksina”, mikä on hienovarainen symbolisen väkivallan muoto (Bourdieu 1991, 163.) Tällainen kokemus ylläpitää valtarakenteita ja viestii, ettei romania nähdä valtaväestön ”normin” edustajana koulutuksesta huolimatta (Valkama 2024, 57). Se voi heikentää koulutuksen tuottamaa asemaa ja vaikuttaa yksilön kokemukseen omasta paikastaan yhteiskunnassa. Samalla se haastaa toimijuutta: Yksilön on jatkuvasti ponnisteltava ylläpitääkseen positiivista minäkuvaa ja ammatillista identiteettiä (Helakorpi, Lappalainen & Sahlström 2019, 52–63).

Yhteenvedona voidaan todeta, että kulttuurinen, sosiaalinen, taloudellinen ja symbolinen pääoma kietoutuvat toisiinsa monin tavoin romanien koulutuspoluilla. Niillä hahmottuvat sekä ne voimavarat, jotka tukevat kouluttautumista, että ne esteet, jotka hidastavat tai katkaisevat opintoja. Seuraavassa luvussa tarkastellaan, miten nämä pääomat kietoutuvat koulutuksen rakenteisiin ja yksilön toimijuuteen muodostaen kokonaisuuden, joka määrittää koulutuksellisia valintoja.

7.3 Koulutuksen rakenteiden ja toimijuuden vuoropuhelu

Kolmas tutkimuskysymys tarkasteli, miten koulutuksen rakenteet ja yksilön toimijuus muovaavat romanien koulutuksellisia valintoja. Analyysissä hyödynnettiin Bourdieun (1984) habituksen käsitettä ymmärtämään tätä dynaamista suhdetta. Habitus ohjaa yksilön ajattelu- ja toimintatapoja, mutta se ei määrää niitä yksiselitteisesti, vaan jättää tilaa myös yksilön toimijuudelle ja sopeutumisstrategioille (ks. myös Järvinen 2018, 77–79).

7.3.1 Rakenteet: Koulutusjärjestelmä, syrjintä ja ohjauksen merkitys

Yhteiskunnalliset rakenteet näyttäytyivät aineistossa merkittävänä koulutuspolkujen muovaajina. Koulutusjärjestelmän käytännöt, kuten opetussuunnitelmat ja opinto-ohjaus, eivät aina kohdanneet romanioppilaiden tarpeita tai kulttuurista taustaa. Aiempi tutkimus on osoittanut, että ohjauksen puutteet ja stereotyyppisyys voivat rajoittaa nuorten mahdollisuuksia hahmottaa koulutusvaihtoehtojaan (Korpela 2022, 164–166). Tämä näkyi myös aineistossa:

Ei koskaan kannustettu, vaan päinvastoin vähäteltiin haaveita. Sanottiin, että kannattaa tyytyä helpompaan ammattiin. (Nainen 26–35).

Tämä ei ole vain huono ohjaukokemus, vaan esimerkki koulutusjärjestelmän rakenteellisesta rasismista, joka uusintaa yhteiskunnallisia ennakkoluuloja (Pulma 2012, 245–246). Se kaventaa nuorten toimijuuden tilaa, sillä se rajaa heidän kuviteltavissa olevia tulevaisuuden mahdollisuuksia.

Syrjintäkokemukset näkyivät aineistossa erityisesti koulumaailmassa. Eräs vastaaja kuvasi, miten opettajien suhtautuminen vaihteli sen mukaan, kuinka näkyvästi oppilas kantoi romanitaustaansa:

Vielä kun asuin kotipaikkakunnallani niin siellä kyllä huomasi, että kun olet mustalaisperheestä niin opettajat kohtelevat jonkun verran erilailta. Itse olen aina ollut hyvä sulautumaan valtaväestön sekaan pukeutumiseni myötä, mutta esim. veljelläni, joka pukeutuu kulttuurin mukaan, oli paljon ongelmia koulujen kanssa. (Nainen 18–25)

Vastaajan kertomus havainnollistaa, miten romanipukeutuminen voi muodostua koulussa näkyväksi tekijäksi, joka vaikuttaa opettajien suhtautumiseen. Tämä ilmentää koulun toimintakulttuurin vaikutusta: kulttuuriset merkit tulkitaan helposti riskitekijöiksi. Samalla kertomus näyttää yksilölliset selviytymisstrategiat: osa pyrkii vähentämään eriarvoisuuden riskejä sulautumalla valtakulttuuriin esimerkiksi pukeutumalla vähemmän erottuvasti, kun

taas ne, jotka näkyvästi kantavat romanipukeutumista, joutuvat useammin kohtaamaan syrjintää suoraan.

Myös opinto-ohjauksen puute nousi esiin monissa kertomuksissa. Vastaajat kokivat, ettei heidän taustaansa tai elämäntilanteitaan aina ymmärretty:

Ei osata tukea kun ei usein ymmärretä taustaa ja elämäntilanteita, jotka usein todella haastavia ja vaikeita. (Nainen 46–55)

Ohjauksen ja tuen puutteet johtivat siihen, että osa nuorista joutui tekemään koulutusvalintojaan itsenäisesti. Tämä lisäsi epävarmuutta, mutta toisaalta saattoi vahvistaa oma-aloitteisuutta.

Syrjintä ei rajoittunut vain kouluarkeen. Kokemuksia kertyi myös työharjoittelusta ja muista oppimisympäristöistä:

Työharjoittelun tai muun tutustumisen yhteydessä, joskus jopa opettajilta [olen kohdannut rasismia] (Nainen 46–55).

Tällaiset kokemukset heikensivät uskoa siihen, että oma yrittäminen voisi todella muuttaa asemaa koulutuksen kentällä. Eräs vastaaja kuvasi, miten rasismin kokeminen vaikutti syvästi motivaatioon ja jaksamiseen:

Rasismien kohtaaminen lannistaa ja saa uskomaan että omalla yrittämisellä ei ole merkitystä, koska on silti aina toisarvoinen ja kantaa kollektiivista vastuuta muiden tekemistä huonoista valinnoista. Täytyy olla vahva ja hyvä itsetunto, jos kestää kohdata rasismia vetäytymättä syrjään. (Nainen 36–45)

Nämä kokemukset eivät ole ainoastaan yksilöllisiä tapahtumia, vaan ne heijastavat laajempaa yhteiskunnallista asenneilmapiiriä ja valtarakenteita, joilla on pitkä historiallinen jatkumo (Friman-Korpela 2014, 146–147). Rakenteet eivät siis pelkästään rajoita mahdollisuuksia, vaan ne myös pakottavat yksilöä etsimään omia tapoja selviytyä ja menestyä.

Seuraavassa luvussa tarkastelen, miten toimijuus ja habitus kietoutuvat yhteen näissä kokemuksissa ja millaisia selviytymisstrategioita vastaajat kuvasivat.

7.3.2 Toimijuus ja habitus: Sisäinen motivaatio, selviytymisstrategiat ja sopeutuminen

Samalla kun aineistosta käy ilmi, miten taloudelliset, sosiaaliset ja terveydelliset haasteet voivat vaikeuttaa koulutuspoluilla etenemistä, vastauksissa korostui myös yksilön oma toimijuus ja erilaiset selviytymisstrategiat. Monet vastaajat kuvasivat, kuinka vaikeuksista huolimatta he pyrkivät jatkamaan opintojaan, etsimään ratkaisuja arjen ristiriitoihin ja

löytämään motivaatiota joko omasta sisäisestä voimasta tai yhteisön tuesta. Tämä osoittaa, että koulutuspolut eivät rakennu vain rakenteiden rajoissa, vaan myös niiden puitteissa aktiivisesti toimivien yksilöiden valinnoista ja sopeutumiskeinoista (Emirbayer & Mische 1998, 970–972).

Haastavista rakenteista huolimatta analyysin perusteella romanien toimijuus näyttäytyi vahvana: kouluttautumisen haluna, sinnikkyytenä ja kykynä nähdä koulutus mahdollisuutena parempaan tulevaisuuteen. Vastaajat kuvasivat usein, miten koulutusvalinnat perustuivat ennen kaikkea omaan tahtoon ja motivaatioon:

Kyllä se lähtee siitä omasta halusta, mitä haluaa tehdä tulevaisuudessa. (Nainen 46–55).

Kaikilla on Suomessa yhtä hyvät edellytykset opiskella jos on motivaatiota ja halua. (Nainen 36–45)

Nämä vastaukset osoittavat, että koulutuspolkua ylläpitävä voima ei ollut aina ulkoinen tuki, vaan yksilön oma sisäinen päämäärätietoisuus. Tämä havainto nousi esiin aineistolähtöisestä analyysistä: vastaajat kuvasivat toistuvasti, miten oma halu ja motivaatio toimivat koulutukseen kiinnittymisen peruspilareina. Se vahvisti toimijuutta erityisesti tilanteissa, joissa rakenteet eivät tarjonneet tukea tai joissa pääoman muodot, kuten kulttuurinen tai sosiaalinen pääoma, olivat niukkoja.

Aineistossa on myös esimerkkejä siitä, joissa yksilön toimijuus kompensoi perheessä puuttuvaa kulttuurista pääomaa. Eräs 36–45-vuotias nainen, jolla on maisterin tutkinto, kuvaa vanhempiansa suhtautumista kouluttautumiseen neutraaliksi, nimeten ainoaksi tuekseen oman motivaation. Samankaltainen kokemus tuli esiin 46–55-vuotiaalta naiselta, jolla on alempi korkeakoulututkinto: hän kertoi, etteivät vanhemmat osanneet tukea, vaan hänen oma tahtonsa oli ratkaissut. Näissä aineistosta esiin tulleissa tapauksissa koulutuksellisen jatkopolun mahdollistuminen ei ollut periytyvien pääomien tulosta, vaan yksilön aktiivisen toimijuuden ansiota. Tämä haastaa determinististä tulkintaa Bourdieun teoriasta ja korostaa sitä, että yksilön toimijuuden vahvistuminen voi toimia vastavoimana pääomien niukkuudelle.

Samalla syrjintäkokemukset rakensivat kaksijakoisen pohjan toimijuudelle. Ne saattoivat lannistaa ja vetää mielen matalaksi, mutta ne myös saattoivat vahvistaa yksilön päättäväisyyttä. Eräs vastaaja kuvasi tätä seuraavasti:

Olen kohdannut [rasismia] ja se on antanut minulle vielä sisua näyttää, että pystyn samaan kuin muutkin tai vielä parempaa, mutta jollekin toiselle se olisi voinut saada keskeyttää opinnot" (Nainen 36–45).

Otteesta voi tulkita, että yksilön toimijuus voi syntyä myös vastareaktionä kohdattuihin rakenteellisiin esteisiin. Rasismi ei siis ainoastaan rajoita, vaan se voi myös provosoida yksilön mobilisoimaan voimavaroja ja näyttämään kykynsä. (Goller & Harteis 2017, 89–90.) Tämä ilmiö kytkeytyy habitukseen: aikaisemmat kokemukset ja niistä muovautuneet toimintamallit ohjaavat sitä, miten yksilö kohtaa esteet.

Habituksen käsite tarjoaa keskeisen näkökulman näiden kokemusten tulkintaan. Habitus ei ole pysyvä tai muuttumaton, vaan se voi kehittyä toimijuuden ja uusien valintojen myötä (Bourdieu 1984, 170–171). Romanian kohdalla historiallinen syrjintä ja yhteisön sisäiset normit ovat muokanneet sitä, miten koulutus nähdään ja millaisia valintoja pidetään mahdollisina. Aineistossa tämä näkyi esimerkiksi perhe-elämän ja opiskelun yhteensovittamisen haasteissa:

Nuorena hankittu perhe ei ole ollut este, mutta on tehnyt opiskelun ja työelämän sovittamisesta haastavampaa. (Nainen 36–45)

Tässä kokemuksessa toimijuus ei merkitse esteiden puuttumista, vaan kykyä jatkaa koulutusta niiden rinnalla. Ote havainnollistaa jatkuvaa neuvottelua elämäntilanteen, perheen roolin ja koulutusjärjestelmän välillä.

Toinen vastaaja kiteytti taustansa monikerroksiset vaikeudet näin:

kodittomuus, vähävaraisuus, rasismin kokeminen, valtaväestön kanssa oleminen päivittäin [olivat vaikeuttavia tekijöitä] (Nainen 26–35)

Tämä lausahdus kokoaa yhteen rakenteellisia ja henkilökohtaisia esteitä, jotka voivat kasautua yksilön elämässä. Se kuitenkin samalla viittaa siihen, että vaikka tausta kulkee mukana, koulutuksella voidaan pyrkiä muuttamaan elämän suuntaa.

Samalla toimijuus voi ilmetä sopeutumisstrategioina, joissa yksilö muokkaa habitustaan selviytyäkseen ympäristön odotuksista. Kaikki eivät voi tai halua avoimesti haastaa olemassa olevia rakenteita, vaan jotkut pyrkivät selviytymään niissä joustamalla ja mukautumalla. Tämä näkyy esimerkiksi vastaajan kuvauksessa siitä, kuinka taustan voi pyrkiä häivyttämään:

Joskus on helpompi olla hiljaa ja yrittää vain sulautua joukkoon, ettei kukaan huomaa taustaa. Ei aina jaksaa selittää tai puolustella itseään. (Nainen 18–25)

Toinen vastaaja kertoi puolestaan nykyisestä koulukokemuksestaan, joka oli myönteinen juuri siksi, ettei hänen romanitaustansa tullut muiden tietoon:

Tämän hetkessä koulussani on todella ihana henkilökunta. Toki tällä paikkakunnalla sukunimeni ei ole tiedetty mustalaisnimi, joten en usko että kukaan heistä tietää taustani. En siis pukeudu kulttuurin mukaisesti, joten ulkonäköniäkään ei paljasta minua. (Nainen 18-25)

Kyse on pitkälle viedystä strategisesta toimijuudesta. Vastaajat hallitsevat aktiivisesti sitä, miten he esittävät tai tuovat esiin oman taustansa, voidakseen navigoida koulutuspolullaan ilman jatkuvaa syrjintää. Tällaiset sopeutumisstrategiat voivat olla tehokkaita selviytymiskeinoja, mutta ne tulevat kalliilla hinnalla: oman identiteetin osittaisella kieltämisellä (Jokinen 2018, 113–114). Ne havainnollistavat, että toimijuus ei toteudu rakenteista irrallaan, vaan niiden sisällä ja niiden asettamien ehtojen puitteissa.

8 Pohdinta

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli lisätä ymmärrystä Suomen romanien koulutuspolkujen rakentumisesta. Tutkimuksessa selvitettiin, mitkä tekijät romanien omasta näkökulmasta edistävät tai estävät kouluttautumista, miten Bourdieun kuvaamat pääomat ilmenevät heidän koulutuspoluillaan, ja miten yhteiskunnallisten rakenteiden ja yksilön toimijuuden välinen vuoropuhelu muovaa heidän koulutuksellisia valintojaan. Tässä luvussa kokoan yhteen tutkimuksen keskeisimmät tulokset, peilaan niitä aiempaan tutkimukseen ja teoreettiseen viitekehykseen sekä pohdin tutkimuksen johtopäätöksiä ja yhteiskunnallista merkitystä. Seuraava taulukko (Taulukko 2) tiivistää tutkimuksen keskeiset tulokset ja havainnollistaa, miten eri pääomat voivat romanien koulutuspoluilla toimia sekä voimavarana että esteenä. Tässä ei ole kyse ainoastaan pääomien olemassaolosta tai puutteesta, vaan myös siitä, tunnustetaanko yksilön resurssit pääomaksi kyseisellä kentällä. Bourdieun käsitteen mukaisesti pääoma voi jäädä vaille tunnustusta, mikä heikentää sen vaihtoarvoa ja mahdollisuutta tukea toimijuutta (Bourdieu 1986). Tällöin sama resurssi, esimerkiksi perheen tuki tai kulttuurinen tietämys, voi joko vahvistaa tai rajoittaa koulutuspolkuja sen mukaan, tunnustetaanko se pääomaksi koulutus kontekstissa.

Taulukko 2: Pääomat toimijuuden voimavarana ja rajoitteena romanien koulutuspoluilla.

Pääoma	Tunnustettu pääoma -> vahvistaa toimijuutta	Puuttuva tai väärintunnistettu pääoma -> heikentää toimijuutta
Kulttuurinen pääoma	Oman alan ja opintojen arvostus perheessä ja yhteisössä. Romani- ja suomen kielen hallinta. Opettajien ja ohjaajien tunnistama osaaminen.	Oman kulttuurin vähäinen näkyvyys koulussa. Opetussisältöjen etäisyys omaan kokemusmaailmaan. Heikot opiskelu- ja tiedonhankintataidot.
Sosiaalinen pääoma	Lähiperheen ja sukulaisten tuki. Romanitaustaisten esikuvien vaikutus. Yhteisön sisäinen solidaarisuus.	Puutteet ”siltaavissa” verkostoissa valtaväestön ja viranomaisten suuntaan. Luottamuspula viranomaisiin ja koulutusjärjestelmään.
Taloudellinen pääoma	Opintotuki ja muu taloudellinen tuki opintojen aikana. Mahdollisuus keskittyä opiskeluun ilman kokopäivätyötä.	Taloudellinen epävarmuus ja toimeentulon paineet. Opintojen keskeytyminen työn tai perheen perustamisen vuoksi.
Symbolinen pääoma	Koulutuksen tuoma arvostus yhteisön ja valtaväestön silmissä.	Symbolinen väkivalta ja hienovarainen syrjintä oppilaitoksissa.

	Positiivinen esimerkki muille nuorille.	Poikkeuksena korostaminen ("romanina menestynyt"), joka voi eristää.
--	---	--

Taulukon logiikka perustuu siihen, että pääomat eivät vaikuta koulutuspolkuihin yksinkertaisesti pelkästään sen perusteella, onko niitä vai ei. Vaikutus riippuu myös siitä, tunnustetaanko ne pääomaksi kyseisessä kentässä. Pääoma vahvistaa toimijuutta silloin, kun resurssi on sekä olemassa, että se tunnustetaan sosiaalisesti arvokkaaksi. Sen sijaan toimijuutta heikentäväksi pääoma muuttuu silloin kun sitä ei ole, se on puutteellista tai sitä ei tunnusteta arvokkaaksi. Tällöin myös olemassa oleva pääoma voi menettää vaihtoarvoaan, eikä se tue toimijuutta odotetulla tavalla.

Kuten taulukosta nähdään, jokainen pääomalaji sisältää sekä toimijuutta vahvistavia että sitä heikentäviä elementtejä. Tämä kaksijakoisuus on tutkielmani keskeinen havainto: romanien koulutuspolku ei ole yksioikoinen tarina onnistumisesta tai epäonnistumisesta, vaan jatkuva neuvotteluprosessi. Tässä prosessissa yksilön sinnikkyys ja yhteisön tarjoamat voimavarat punnitaan jatkuvasti rakenteellisia esteitä, kuten syrjintää ja resurssien niukkuutta, vasten.

Seuraavissa alaluvuissa avaan näitä tuloksia yksityiskohtaisemmin. Ensin tiivistän keskeiset löydökset tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä, jonka jälkeen peilaan niitä aiempaan tutkimukseen ja tämän tutkielman teoreettiseen viitekehykseen.

8.1 Toimijuus rakenteiden rajoissa -tulosten tulkinta ja teoreettinen peilaus

Tämän tutkielman tulokset osoittavat, että romanien koulutuspolut rakentuvat monitasoisessa jännitteessä yksilön toimijuuden ja yhteiskunnallisten rakenteiden välillä. Kouluttautumisen onnistumista ei voi ymmärtää yksinomaan yksilön haluilla tai kyvyillä, vaan se kytkeytyy perheen, yhteisön ja laajemman koulutusjärjestelmän tarjoamiin mahdollisuuksiin ja rajoituksiin.

Keskeinen havainto liittyy yksilön toimijuuden keskeiseen rooliin. ”Oma tahto”, ”oma halu” ja ”oma motivaatio” korostuivat aineistossa niin usein, että niitä voi pitää koulutukseen kiinnittymisen perustekijänä tutkimukseen osallistuneiden kokemusten pohjalta. Tämä tulos on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, jossa romanien koulutuspoluilla toimijuus ja sisäinen motivaatio ovat olleet ratkaisevia esteiden ylittämässä (Juuti 2015; Valkama 2024) Tulokseni syventävät tätä keskustelua näyttämällä, miten toimijuus ei ole pelkästään

yksilöllinen ominaisuus, vaan se rakentuu jatkuvassa suhteessa kulttuurisiin ja sosiaalisiin resursseihin.

Perheen ja yhteisön tuki osoittautui toiseksi keskeiseksi tekijäksi, mutta sen merkitys vaihteli sukupolvittain. Aineistossa alle 30-vuotiaat vastaajat kuvasivat vanhempiensa tukeneen jatko-opintoja lähes poikkeuksetta, kun taas vanhemmissa ikäryhmissä asenteet olivat neutraalimpia tai jopa koulutuksesta pois ohjaavia. Tämä tukee Stenroosin, Mustan ja Skogbergin (2022) havaintoja romanien koulutustason sukupolvisesta noususta.

Tulkinnallisesti muutos kertoo kulttuurisen pääoman siirtymisen vahvistumisesta myös romaniyhteisön sisällä: koulutus ei näyttäyty enää poikkeuksena, vaan yhä useammin ”itsestään selvänä” osana perheen odotuksia. Tätä voidaan tulkita myös habituksen muutoksena. Aiemmillä sukupolvilla koulutus ei ollut osa luonnollista elämäntien mallia, mutta nuoremmille se näyttäytyy jo normina. Näin habitus asettuu Bourdieun (1984) käsityksen mukaisesti dynaamiseksi rakenteeksi, joka muovautuu ajan myötä suhteessa ympäröiviin rakenteisiin ja sukupolvien erilaisiin kokemuksiin.

Sosiaalisen pääoman tarkastelu tuo esiin kaksijakoisen kuvan. Yhtäältä romaniyhteisön tiivis sisäinen verkosto tarjoaa tukea ja turvaa (sitova pääoma), mutta toisaalta yhteydet koulutusinstituutioihin ja valtaväestön verkostoihin (silloittava pääoma) ovat monilla heikot. Tämä on aiemminkin tunnistettu ilmiö (Rajala & Blomerus 2015; Salovaara 2023), mutta tulokseni korostavat sen seurauksia: ilman roolimalleja ja vertaistukea koulutuspolkujen hahmottaminen jää helposti yksilön oman toimijuuden varaan, mikä kasvattaa eriarvoisuutta. Samansuuntaisia havaintoja esittävät myös Pikkarainen ja Kykyri (2023, 1259), jotka kuvaavat romaninuorten kokemuksia ulkopuolisuudesta ja yhteenkuuluvuuden puutteesta. Heidän mukaansa kulttuuriset ennakkoluulot, välttelykäytännöt ja köyhyys voivat heikentää yhteyksiä valtaväestön verkostoihin, mikä näkyy koulun arjessa esimerkiksi vertaisten ja opettajien torjuntana. Vaikka lämpimät suhteet kouluhenkilöstöön tai hetkelliset ystävyysuhteet voivat tukea osallisuuden kokemusta, romaninuoret joutuvat usein tasapainoilemaan sekä syrjinnän että yksinäisyyden kokemusten keskellä.

Taloudellisen pääoman puute nousi vastaajien kertomuksissa toistuvasti koulutuksen esteeksi. Tämä havainto on yhtenevä Hakalan (2018) ja Rajalan & Blomeruksen (2015) tutkimusten kanssa. Tulokseni kuitenkin täsmentävät, että kyse ei ole vain rahasta sinänsä, vaan myös ajan niukkuudesta. Kun arki täyttyy toimeentulon järjestämisestä, perheestä tai asuminen epävarmuudesta, opiskelulle ei jää tilaa. Tämä havainnollistaa, miten taloudellinen pääoma

toimii pohjana muille pääomille: sen puute estää muiden resurssien muuntumisen koulutukselliseksi menestykseksi.

Symbolisen pääoman tarkastelu toi esiin kenties kaikkein kriittisimmän kysymyksen. Vaikka yksilö hankkisi korkean koulutuksen, hänen saavutuksiaan ei välttämättä tunnusteta täysimääräisesti. Kokemus ”poikkeuksena olemisesta” tekee näkyväksi symbolisen väkivallan (Bourdieu 1991), jossa enemmistön normit mitätöivät vähemmistön saavutukset. Tämä on samansuuntaista kuin Käyhkön (2023) havainnot työläistaustaisten akateemisten naisten vierauden kokemuksista, mutta romanien kohdalla ilmiö saa erityisen painoarvon, koska siihen kietoutuu etnisyyteen liittyvä rasismi. Tulokset laajentavat siis Bourdieun teoriaa osoittamalla, miten symbolisen pääoman ehdollisuus voi toimia välineenä vähemmistöjen eriarvoisuuden uusintamisessa.

Kokonaisuudessaan tulokset tukevat Evansin (2017) käsitettä rajoitetusta toimijuudesta. Romanit eivät ole passiivisia rakenteiden kohteita, vaan he toimivat aktiivisesti rakenteiden rajoissa, etsien selviytymisstrategioita ja sopeutumiskeinoja. Samalla tulokset haastavat Bourdieun determinististä tulkintaa: vaikka pääomat ja habitus luovat vahvoja ehtoja, yksilön oma toimijuus voi ylittää perityt rajat. Tämä näkyi erityisesti niissä kertomuksissa, joissa vastaajat kuvasivat onnistuneensa koulutuspolulla, vaikka perheen tuki oli puuttunut tai tausta oli täynnä esteitä.

8.2 Johtopäätökset ja yhteiskunnallinen merkitys

Romanien koulutuspolkujen tarkastelu tuo esiin koulutuksellisen tasa-arvon monitahoisuuden: pelkkä rakenteellinen yhdenvertaisuus ei riitä takaamaan todellisia mahdollisuuksia, jos yhteisöön ja yksilöihin kohdistuvat odotukset, arvostukset ja resurssit eroavat merkittävästi. Tutkimuksen perusteella romanien kouluttautuminen kytkeytyy ennen kaikkea siihen, millä tavoin yhteiskunnan rakenteet ja koulutusinstituutiot tunnistavat ja arvostavat erilaisia pääomia ja kulttuurisia taustoja. Koulutuksen tasa-arvo rakentuu aina suhteessa yhteiskunnallisiin valtasuhteisiin ja siihen, keiden resursseja pidetään legitiimeinä koulutuskentällä.

Tulokset osoittavat, että romanien koulutukselliset valinnat eivät ole pelkästään henkilökohtaisia ratkaisuja, vaan niihin kietoutuvat sukupolvien yli siirtyneet asenteet ja kokemukset. Vanhempien ja perheen tuki voidaan nähdä kulttuurisena ja sosiaalisena pääomana, joka välittyy nuorille ja vahvistaa heidän kykyään toimia koulutuksen kentällä.

Toisaalta vanhempien koulutustaustasta ja asenteista kumpuava pääoman puute asettaa nuoret tilanteeseen, jossa heidän on rakennettava koulutuspolkunsu omalla toimijuudellaan. Tämä vahvistaa käsitystä siitä, että rakenteet ja pääoman eivät yksin määrää koulutuksellisia lopputuloksia, mutta ne asettavat raamit, joiden sisällä toimijuus muotoutuu.

Yhteiskunnallisesta näkökulmasta tutkimus paljastaa romanien koulutukseen liittyvän kaksoissidoksen. Yhtäältä romanien koulutustaso on noussut ja asenteet koulutusta kohtaan ovat muuttuneet myönteisemmiksi. Tämä kertoo onnistuneista integraatiopolitiikan ja yhdenvertaisuuden edistämisen askelista. Toisaalta syrjinnän kokemukset kouluissa ja työharjoittelussa osoittavat, että yhdenvertaisuus ei vielä toteudu käytännössä. Erityisen huolestuttavaa on, että syrjinnän harjoittajina voivat olla myös opettajat ja muut auktoriteettiasemassa toimivat henkilöt. Tämä heikentää oppilaiden uskoa koulutuksen arvoon ja voi pitkällä aikavälillä horjuttaa luottamusta koulutusjärjestelmää kohtaan.

Symbolisen pääoman tarkastelu tuo esiin yhden tutkielman painavimmista johtopäätöksistä: vaikka romani saavuttaisi korkean koulutustason, hänen osaamistaan ei välttämättä tunnusteta samalla tavalla kuin valtaväestön edustajan saavutuksia. Romanitaustainen korkeakoulutettu voidaan nähdä ”poikkeuksena”, mikä ylläpitää hienovaraista, mutta merkittävää symbolista väkivaltaa ja rajoittaa koulutuksen kykyä toimia tasa-arvoisena väylänä yhteiskunnalliseen osallisuuteen.

Tätä kokemusta voidaan ymmärtää myös habituksen näkökulmasta. Romanien kulttuurisesti muotoutunut habitus kohtaa valtakulttuurin koulutuskentän säännöt, mikä johtaa jatkuvaan neuvotteluun siitä, mitä omasta taustasta voi tuoda näkyviin ja mitä on syytä sopeuttaa saadakseen hyväksyntää. Koulutuspolku ei siten näyttäydy vain yksilön omana reittinä, vaan samalla yhteisöllisenä prosessina, jossa oman habituksen ja valtakulttuurin välinen jännite muokkaa koulutuksellisia mahdollisuuksia ja identiteetin rakentumista.

Tutkielman yhteiskunnallinen merkitys on kaksijakoinen. Ensinnäkin se tekee näkyväksi romanien oman toimijuuden ja resilienssin: monet vastaajat ovat ylittäneet esteitä ja rakentaneet koulutuspolkujaan sinnikkäästi vähäisistä resursseista huolimatta. Tämä haastaa stereotypiat, joiden mukaan romanien koulutukseen liittyvät ongelmat johtuivat ensisijaisesti yksilöiden haluttomuudesta. Toiseksi tutkielma paljastaa, että syrjintä, taloudellinen niukkuus ja institutionaalisen tuen puute muodostavat edelleen merkittäviä rakenteellisia esteitä.

Näistä havainnoista nousee vahva yhteiskunnallinen viesti: jos romanien koulutuspolkuja halutaan vahvistaa, pelkkä yksilön toimijuuden korostaminen ei riitä. Tarvitaan rakenteellisia muutoksia, kuten yhdenvertaisuuden edistämistä kouluissa, kulttuurisesti sensitiivisempää ohjausta sekä tukitoimia, jotka kompensoivat taloudellisten ja sosiaalisten pääomien puutetta. Yhdenvertaisuuden toteutuminen ei siis ole vain romanien vastuulla, vaan se on koko koulutusjärjestelmän ja yhteiskunnan velvoite.

Tämä pro gradu -tutkielma on avannut näkökulmia romanien koulutuspolkujen rakentumiseen ja siihen, miten yksilön toimijuus ja yhteiskunnalliset rakenteet lomittuvat toisiinsa. Tulokset osoittavat, että koulutukseen liittyvät valinnat eivät ole pelkästään yksilön oma asia, vaan ne kietoutuvat monitasoisesti perheen, yhteisön ja laajempien yhteiskunnallisten rakenteiden vaikutuksiin. Koulutuksen mahdollistuminen edellyttää usein paitsi yksilön motivaatiota ja sinnikkyyttä myös rakenteiden joustavuutta ja tukea.

Samalla tutkimus tuo esiin sen, että romanien koulutuspolut ovat muuttumassa sukupolvien myötä: nuoremmilla ikäluokilla näkyy aiempaa vahvemmin perheiden tuki kouluttautumiselle, mikä voi avata uusia mahdollisuuksia koulutuksellisen eriarvoisuuden vähentämiseksi. Tämä muutos kuitenkin edellyttää jatkuvaa työtä koulutusjärjestelmän, ohjauksen ja yhteiskunnan tasolla syrjinnän purkamiseksi ja yhdenvertaisten mahdollisuuksien turvaamiseksi.

Romanien koulutukseen liittyvät kysymykset eivät ole vain vähemmistön asioita, vaan ne kertovat laajemmin suomalaisen koulutusjärjestelmän kyvystä edistää yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta. Romanien kokemukset voivat näin toimia peilinä sille, miten koulutusjärjestelmä vastaa moninaisten oppijoiden tarpeisiin.

9 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Tutkimuksen viimeisessä luvussa arvioin tutkimuksen luotettavuutta sekä pohdin jatkotutkimuksen mahdollisuuksia. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus ei perustu yleistettävyyteen, vaan tutkimusprosessin läpinäkyvyyteen, aineiston ja analyysin uskottavuuteen sekä tulkintojen perusteltavuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 164–166). Koska tutkimukseni tarkastelee romanien koulutuspolkuja heidän omista kokemuksistaan, luotettavuuden arviointi liittyy erityisesti siihen, miten olen onnistunut tavoittamaan tutkimuskysymysten kannalta olennaisia merkityksiä ja tehnyt tulkinnoistani perusteltavia ja ymmärrettäviä.

Samalla tutkimus avaa uusia kysymyksiä ja polkuja jatkotutkimukselle. Romanien koulutuspolkujen ja toimijuuden tarkastelu tarjoaa lähtökohtia esimerkiksi koulutuksen saavutettavuuden, yhdenvertaisuuden ja kulttuurisen sensitiivisyyden tutkimukselle.

9.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on huomioitava sekä aineistonkeruun rajat että analyysin tulkinnallinen luonne.

Sähköinen kyselylomake mahdollisti maantieteellisesti hajanaisen kohderyhmän tavoittamisen ja tarjosi vastaajille anonymiteetin, mikä lisäsi avoimuutta sensitiivisen aiheen käsittelyssä (Tietoarkisto 2024a; Tietoarkisto 2024b). Samalla menetelmään liittyi rajoitteita: vastaajien määrä (n=31) oli pieni, ja suurin osa vastaajista oli naisia, mikä kavensi näkökulmien moninaisuutta. On myös mahdollista, että kyselyyn osallistui erityisesti koulutusmyönteisiä henkilöitä, jolloin aineisto painottuu myönteisiin kokemuksiin. Näiden seikkojen tunnistaminen on osa tutkimuksen luotettavuuden arviointia, eikä niistä tule nähdä heikkouksina vaan tutkimusasetelman reunaehtoina.

Luotettavuutta arvioitaessa on olennaista tunnistaa myös aineiston ilmaisumuodon vaikutus: kirjallinen kysely tavoittaa erityisesti ne, joille kirjoittaminen on luonteva tapa jäsentää kokemuksia. Romanikulttuurille ominainen suullinen kerronta ei näin tullut aineistossa yhtä vahvasti esiin, mikä rajaa näkökulmaa (Stenroos & Helakorpi 2021, 105–107; Rajala ym. 2011, 22–24).

Analyysin uskottavuutta vahvisti laadullisen sisällönanalyysin systemaattinen käyttö ja analyysitapojen perusteltu yhdistäminen. Aineistolähtöinen analyysi mahdollisti vastaajien

kokemusten esiin tuomisen, kun taas teoriaohjaava analyysi ankkuroi tulkinnat Bourdieun pääomateoriaan ja toimijuuden käsitteeseen. Tämä vuoropuhelu teorian ja aineiston välillä lisäsi tulkintojen syvyyttä ja johdonmukaisuutta.

Tutkijan oma positio on keskeinen osa luotettavuuden arviointia. En ole itse romani, mikä on edellyttänyt erityistä kulttuurisensitiivisyyttä ja refleksiivisyyttä. Ulkopuolinen näkökulma voi toisaalta rajoittaa syvällistä kulttuurista ymmärrystä, mutta samalla se mahdollistaa etäisyyden, joka auttaa havaitsemaan ilmiöitä, jotka sisäpiirille voivat olla itsestään selviä. Reflektoimalla omaa asemaani ja valintojani olen pyrkinyt lisäämään tutkimuksen läpinäkyvyyttä ja luettavuutta (vrt. Tietoarkisto 2024b).

Tulosten siirrettävyys muihin konteksteihin on rajallista, mutta tutkimus tarjoaa suuntaa antavaa tietoa romanien koulutuspolkujen rakentumisesta ja niiden taustalla vaikuttavista rakenteista. Tuloksia voidaan hyödyntää esimerkiksi koulutuspoliittisessa päätöksenteossa ja yhdenvertaisuustyössä- Näin tutkimus vahvistaa myös laadullisen tutkimuksen yhteiskunnallista relevanssia.

9.2 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Tämä tutkielma on tarjonnut yhden näkökulman romanien koulutuspolkujen rakentumiseen, mutta ilmiön laaja-alaisuus jättää runsaasti tilaa jatkotutkimukselle. Ensinnäkin aineistossa näkyi sukupolvien välinen ero: vanhempien suhtautuminen koulutukseen on muuttunut myönteisemmäksi viime vuosikymmeninä. Tämän ilmiön syvällisempi ymmärtäminen edellyttäisi pitkittäistutkimusta, joka seuraisi koulutusasenteiden ja -polkujen muutoksia useiden sukupolvien yli ja tarkastelisi, miten kulttuurinen pääoma siirtyy romaniyhteisössä (vrt. Savioja 2007, 147–150).

Toiseksi jatkotutkimusta tarvitaan koulutuksen ja työelämän nivelvaiheiden tarkasteluun. Tämä tutkimus osoitti, ettei koulutuksessa hankittu pääoma aina realisoidu työmarkkinoilla syrjinnän ja rakenteellisten esteiden vuoksi. Olisi tärkeää selvittää, miten koulutuksellinen pääoma muuntuu, tai jää muuntumatta, taloudelliseksi ja symboliseksi pääomaksi työelämässä ja millaisia seurauksia tällä on romanien koulutusmotivaatioon ja yhteiskunnalliseen osallisuuteen.

Lähteet

- Alanen, P. & Alastalo, M. (2021) Indikaattorit politiikkainstrumentteina: Koulutustasoindikaattorien käyttö ja toimijuus yhteiskuntapoliittisissa järjestyksissä. Teoksessa Varjo, J., Kauko, J. & Silvennoinen, H. 2021. (toim.) *Koulutuksen politiikat. Kasvatustieteiden vuosikirja 3*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 177–210.
- Alasuutari, P. (2011) *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino
- Archer, M. (2003). Structure, Agency and the Internal Conversation. *Cambridge University Press*.
- Archer, L. & Francis, B. (2007). Understanding Minority Ethnic Achievement. Routledge: Education. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. [Online] (46), 14–17. <https://doi.org/10.4000/ries.274>
- Ball, S. J. (2010). New class inequalities in education: Why education policy may be looking in the wrong place! Education policy, civil society and social class. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 30(3–4), 155–166.
- Barone, C. (2006). Cultural capital, Ambition and the Explanation of Inequalities in Learning Outcomes: A Comparative Analysis. *Sociology*, 40(6), 1039–1058.
- Ben-Asher, S. & Bokek-Cohen, Y. (2019). Negative Symbolic Capital and Politicized Military Widowhood. *Journal of Political & Military Sociology*, 46(2), 301–323. <https://www.jstor.org/stable/48599444>
- Blomerus, G. & Metsälä, K. (2018) Romanian kokemusasiantuntijakoulutus voimaannuttajana ja portaana jatsoon. Teoksessa N. Mäenpää, K. Perho, & M. Ärling (toim.), Uskalla! It's possible. Romanian sujuvat koulutus- ja työllisyyspolut: Tšetanes naal- ja Nevo tiija -hankkeiden loppujulkaisu. Diakonia-ammattikorkeakoulu. 95–107. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952493-316-2>
- Breen, R. & Goldthorpe, J. (1997). Explaining Educational Differentials: Towards A Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305.
- Breen, R. & Jonsson, J. O. (2005). Inequality of opportunity. *Annual Review of Sociology*, 31, 223–243.
- Blomgren, S. (2023) Palvelut ja etuudet heikossa työmarkkina-asemassa olevien toimijuuden tukena. *Janus*, 31(1), 24–42.
- Bourdieu, P. (1984) *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.

- Bourdieu, P. (1986) The Forms of Capital. Teoksessa Richardson, J. G. (toim.) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of Practice*. Stanford University Press.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (8. uud. p.). Tampere: Vastapaino.
- Evans, K. (2002). Taking Control of their Lives? Agency in Young Adult Transitions in England and the New Germany. *Journal of Youth Studies*, 5(3), 245–269. <https://doi.org/10.1080/1367626022000005965>
- Evans, K. (2017). Bounded Agency in Professional Lives. Teoksessa M. Goller & S. Paloniemi (toim.), *Agency at Work: An Agentic Perspective on Professional Learning and Development*. Springer International Publishing AG. 17-31. https://doi.org/10.1007/978-3-319-60943-0_2
- Friman-Korpela, S. (2014). *Romanipolitiikasta romanien politiikkaan: poliittisen asialistan ja toimijakonseptin muutos 1900-luvun jälkipuoliskon Suomessa*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 513. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6012-4>
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. Polity Press.
- Goller, M., & Harteis, C. (2017). Human Agency at Work: Towards a Clarification and Operationalisation of the Concept. Teoksessa M. Goller & S. Paloniemi (toim.), *Agency at Work: An Agentic Perspective on Professional Learning and Development*. Springer International Publishing AG. 85-102. https://doi.org/10.1007/978-3-319-60943-0_5
- Grönqvist, K., Isosaari, S., & Seppälä, H. (2025). *Romanien kokemuksia korkeakouluun hakeutumisesta ja siellä opiskelusta*. [Opinnäytetyö, Diakonia-ammattikorkeakoulu].
- Hakala, P. (2018). Nevo tiija - ja Tšetanes naal -hankkeet osallisuuden edistäjinä. Teoksessa N. Mäenpää, K. Perho, & M. Ärling (toim.), *Uskalla! It's possible. Romanien sujuvat koulutus- ja työllisyyspolut: Tšetanes naal- ja Nevo tiija -hankkeiden loppujulkaisu* (23–29). Diakonia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-316-2>
- Haltia, N., Isopahkala-Bouret, U., & Peura, M. (2022). Opiskelijavalintojen ensikertalaiskiintiöiden poliittinen oikeutus ja kritiikki. *Kasvatus & Aika*. 16(1). <https://doi.org/10.33350/ka.101665>

- Hamilton, M., Hill, E., & Adamson, E. (2021). A 'career shift'? Bounded agency in migrant employment pathways in the aged care and early childhood education and care sectors in Australia. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 47(13), 3059–3079.
<https://doi.org/10.1080/1369183X.2019.1684246>
- Hedman, H. (2016) Suomen romanikielen asemaan ja säilymiseen vaikuttavia tekijöitä. Teoksessa Huhtanen, M. & Puukko, M. (toim.) *Romanikielen asema, opetus ja osaaminen. Romanikielen oppimistulokset perusopetuksen 7.–9. vuosiluokilla 2015*. Julkaisut 4:2016. Tampere: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_0416.pdf
- Helakorpi, J., Lappalainen, S. & Mietola, R. (2020) Equality in the Making? Roma and Traveller Minority Policies and Basic Education in Three Nordic Countries, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), 52–69.
- Helakorpi, J., Lappalainen, S. & Sahlström, F. (2019). Becoming tolerable: subject constitution of Roma mediators in Finnish schools. *Intercultural Education*, 30(1), 51–67. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1537671>
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. & Sinivuori, E. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uudistettu painos.). Porvoo: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hitlin, S. & Elder, G. (2007). Time, self, and the curiously abstract concept of agency. *Sociological Theory*, 25(2), 170–191.
- Hjellbrekke, J., & Prieur, A. I. (2018). On the reception of Bourdieu's sociology in the world's most equal societies. Teoksessa T. Medvetz, & J. J. Sallaz (toim.), *The Oxford Handbook of Pierre Bourdieu*. Oxford University Press. 68- 87.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199357192.013.3>
- Johansson, E., & Laurila, H. (2018). Tavoitteena korkeakouluopinnot – tukipajat hakuvaiheen apuna. Teoksessa Mäenpää, N., Perho, K. & Ärling, M. (toim.), *Uskalla! It's possible. Romanien sujuvat koulutus- ja työllisyyspolut: Tšetanes naal- ja Nevo tiija - hankkeiden loppujulkaisu*. Diakonia-ammattikorkeakoulu. 133–145.
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-316-2>
- Jones, M., Mikander, P., Helakorpi, J. & Löfström E. (2025) Challenges and prospects for antiracism pedagogy in Finnish upper secondary schools: an examination of teacher guides. *Human Rights Education Review*. 8:1, 107–120.
<https://doi.org/10.1080/25355406.2025.2464137>
- Juuti, J. (2015). *Romanit, peruskoulu ja syrjinnän vastainen pedagogiikka*. [Pro gradu - tutkielma, Itä-Suomen yliopisto].

- Kalalahti, M., Silvennoinen, H., & Varjo, J. (2015). Vuorovaikutusta ja valintoja: Vanhempien osallisuus lasten koulusaavutusten ja kouluvalintojen taustalla. *Nuorisotutkimus*, 33(3–4), 37–49.
- Kallunki, J. (2023). Kulttuurinen reproduktio Suomessa: Ylempien yhteiskuntaluokkien elämäntapa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa. Teoksessa M. Kalalahti, H. Silvennoinen, J. Varjo & M. Vilkmán (toim.), *Koulutus ja yhteiskuntaluokka* (163–186). Tampere University Press.
- Kara, P. & Åkerlund, T. (2020). *Romaniperhetyön käsikirja: Veera -työmalli*. Helsinki: Juutiprint. Romano Missio ry.
- Kasa, M., & Svart, K. (2018). ”I can!” – Romaninuorten intensiivinen koulunkäynnin tukiohjelma. Teoksessa N. Mäenpää, K. Perho, & M. Ärling (toim.), *Uskalla! It’s possible. Romanien sujuvat koulutus- ja työllisyyspolut: Tšetanes naal- ja Nevo tiija -hankkeiden loppujulkaisu* (68–79). Diakonia-ammattikorkeakoulu.
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-316-2>
- Kivistö, P. & Croll, P. (2012) *Race and ethnicity the basics*. Lontoo: Routledge.
- Korkeamäki, J. (2021) Oppimisvaikeudet, toimintavalmiudet ja toimijuus elämänkulussa: Tapaustutkimus aikuisten oppimisvaikeuksista. *Aikuiskasvatus*, 41(1), 6–17.
<https://doi.org/10.33336/aik.107384>
- Korkiamäki, R. (2015) Lasten ja nuorten arkisen toimijuuden tukeminen. Teoksessa Häkli, J., Kallio, P. & Korkiamäki R. (toim.) *Myönteinen tunnistaminen*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. verkkojulkaisuja 90. 131–147.
<https://doi.org/10.57049/nts.968>
- Kosunen, Niemi, Laaksonen (2022) Class, migrant background and misrecognition of capital in the university admission. *Etnography and Education*, 17(4). 368–388.
<https://doi.org/10.1080/17457823.2022.2089534>
- Käyhkö, M. (2023) ”Sosiaalista nousua en oo miettiny” Työläistaustaiset yliopisto-opettajanaiset, yliopistotyö ja eletty luokka. Teoksessa Kalalahti, M., Silvennoinen, H., Varjo, J. & Vilkmán, M. (toim.) *Koulutus ja yhteiskuntaluokka*. Tampere: Tampere University Press. 72–94.
- Laiti, M. (2011) Romanioppilaiden nivelvaiheiden tuki. Teoksessa Rajala, S. (toim.) *Romanioppilaiden perusopetuksen tuen hyviä käytäntöjä*. Oppaat ja käsikirjat 2011:14. Opetushallitus. 35–37.
- Lämsä, R., Kuusio, H., Koskinen, S., Martelin, T. & Weiste-Paakkanen, A. (2018) Yhteenveto ja päätelmät. Teoksessa Weiste-Paakkanen, A., Lämsä, R., & Kuusio, H.

- (toim.) Suomen romaniväestön osallisuus ja hyvinvointi. *Romanien hyvinvointitutkimus Roosan perustulokset 2017–2018*. Raportteja 15/2018. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 139–145. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-246-8>
- Majaniemi, P., Stenroos, M., & Weiste-Paakkanen, A. (2019). *Varjoraportti Suomen romanipoliittisen ohjelman toimeenpanosta - Neljän toimintalinjan edistymisen arviointi*. Helsinki: Suomen romaniyhdistys. <https://www.suomenromaniyhdistys.fi/wp-content/uploads/2024/01/rcm-civil-society-monitoring-report-2-finland-2018-eprint-fi.pdf>
- Martelin, T., Kuusio, H. & Weiste-Paakkanen (2018) Koulutus, työllisyys ja toimeentulo. Teoksessa Weiste-Paakkanen, A., Lämsä, R., & Kuusio, H. (toim.). (2018). Suomen romaniväestön osallisuus ja hyvinvointi. *Romanien hyvinvointitutkimus Roosan perustulokset 2017–2018*. Raportteja 15/2018. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Mäenpää, N., Perho, K., & Ärling, M. (2018). Uskalla! It's possible. Romanien sujuvat koulutus- ja työllisyyspolut: Tšetanes naal- ja Nevo tiija -hankkeiden loppujulkaisu. Diak Puheenvuoro 15. Diakonia-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-316-2>
- Niemi, A.-M., Helakorpi, J. & Mietola, R. (2010). Erityisluokka elämäkulussa: selvitys peruskoulussa erityisluokalla opiskelleiden vammaisten, romaniväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten koulutus- ja työelämäkokemuksista. Helsinki: Sisäasiainministeriö. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-491-550-2>
- Nyberg, C. (2011) Romanioppilaiden identiteetin tuki Vantaalla. Teoksessa Rajala, S. (toim.) *Romanioppilaiden perusopetuksen tuen hyviä käytäntöjä*. Oppaat ja käsikirjat 2011:14. Opetushallitus. 54–55.
- Oikeusministeriö (n.d.). Antirasistinen sanasto. Yhdenvertaisuus.fi. <https://yhdenvertaisuus.fi/sanasto>
- O'Nions, H. (2015) Narratives of Social Inclusion in the Context of Roma School Segregation. *Social Inclusion*, 3(5), 103–114. <https://www.cogitatiopress.com/socialinclusion/article/view/258/210>
- Opetushallitus OPH. (2013). Romanioppilaiden ohjaus toiselle asteelle ja tuki jatko-opinnoissa. *Informaatioaineistot* 2013:10. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/159854_romanioppilaiden_ohjaus_toiselle_asteelle_ja_tuki_jatko-opinnoissa.pdf
- Opetushallitus OPH (2025). *Romanit ja romanikieliset oppijat*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/romanit-ja-romanikieliset-oppijat>

- Perho, K. (2018). Suomen romanien koulutustilanne ja Tšetanes naal -hankkeen vastaus haasteisiin. Teoksessa N. Mäenpää, K. Perho, & M. Ärling (toim.), *Uskalla! It's possible. Romanien sujuvat koulutus- ja työllisyyspolut: Tšetanes naal- ja Nevo tiija -hankkeiden loppujulkaisu*. Diakonia-ammattikorkeakoulu. 56–67.
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-95raja2-493-316-2>
- Pikkarainen, M. T., & Kykyri, V.-L. (2023). Prejudice and need for relatedness expressed in the narratives of Finnish Roma early school leavers: A multi-case study. *Social Psychology of Education*, 26(5), 1245–1267. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09786-y>
- Pulma, P., Rekola, T., Tervonen, M., Lindberg, V., Nordström, G., Friman-Korpela, S., Halmetoja, R., Grönfors, J., Hedman, H., Loredana Enache, A., Granqvist, K., Blomster, R., Viljanen, A. M., Stenroos, M., & Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, kustantaja. (2012). *Suomen romanien historia*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Simon & Schjalauster.
- Puuronen, V. (2011). *Rasistinen Suomi*. Gaudeamus. Helsinki: University Press.
- Rajala, S. & Ruhanen, A-M. (2011). Kehittämiskuntien hyviä käytäntöjä. Teoksessa Rajala, S. (toim.) *Romanioppilaiden perusopetuksen tuen hyviä käytäntöjä*. Oppaat ja käsikirjat 2011:14. Opetushallitus. 38–53.
- Rajala, S., Salonen, M., Blomerus, S., & Nissilä, L. (2011). *Romanioppilaiden perusopetuksen tilannekatsaus 2010–2011 ja toimenpide-ehdotukset*. Helsinki: Opetushallitus.
- Rajala, S., & Blomerus, S. (2015). *Katsaus aikuisten romanien koulutustaustoihin*. Raportit ja selvitykset 2015:8. Opetushallitus.
- Reay, D. (2017). *Miseducation: Inequality, Education and the Working Classes*. Polity Press.
- Reay, D. (2020). *Class, Identity, and Intergenerational Mobility*. Routledge.
- Saari, J. & Kainulainen, S. (2013) Koettu huono-osaisuus Suomessa. Teoksessa M. Niemelä & J. Saari (toim.) *Huono-osaisten hyvinvointi Suomessa*. 22–43. Helsinki: Kelan tutkimusosasto.
- Salovaara, V. (2023). Koulutusvalinnan illuusio nuorten siirtymävaiheessa peruskoulusta toiselle asteelle. Teoksessa M. Kalalahti, H. Silvennoinen, J. Varjo & M. Vilkmán (toim.) *Koulutus ja yhteiskuntaluokka*. Tampere: Tampere University Press. 117–138.

- Savioja, H. (2007) Koulutekijät nuorten syrjäytymisriskiä selittämässä. Teoksessa Karppinen, K., Savioja, H., Keltikangas-Järvinen, L., Alatupa, S. (toim.) *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma: löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta?* Helsinki: Sitra.
- Silvennoinen, H., Herrala, K., Kinnari, H. & Laalo, H. (2023) Luokka-asema ja työn suomat kehittymismahdollisuudet. Teoksessa Kalalahti, M., Silvennoinen, H., Varjo, J. & Vilkmán, M. (toim.) *Koulutus ja yhteiskuntaluokka*. Tampere: Tampere University Press. 139–160.
- Silvennoinen, H., Varjo, J. & Kalalahti, M. (2023) Koulutus suomalaisessa luokkatutkimuksessa. Teoksessa Kalalahti, M., Silvennoinen, H., Varjo, J. & Vilkmán, M. (toim.) *Koulutus ja yhteiskuntaluokka*. Tampere: Tampere University Press. 9–28.
- Sosiaali- ja terveysministeriö (2004). Suomen romanit – Finitiko romaseele. Esitteitä 2004:2. Sosiaali- ja terveysministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-00-1460-8>
- Stenroos, M. (2020). *Social orders, tensions and saviourism: An ethnography of Finnish Roma policy implementation* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].
<https://www.google.com/search?q=http://hdl.handle.net/10138/320182>
- Stenroos, M. (2023). Suomen Romanipoliittinen ohjelma (Rompo) 2023–2030. *Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja* 2023:3.
<https://www.google.com/search?q=http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-5656-8>
- Stenroos, M., & Helakorpi, J. (2021). The multiple stories in Finnish Roma schooling. Teoksessa M. M. Mendes, O. Magano & S. Toma (toim.) *Social and Economic Vulnerability of Roma People: Key Factors for the Success and Continuity of Schooling Levels*. Springer. 99-116. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52588-0_7
- Stenroos, M., Musta, L., & Skogberg, N. (2023). Falling off the Radar? Reaching Out to the Finnish Roma Community during the COVID-19 Pandemic. *Social Sciences*, 12(3), 183. <https://doi.org/10.3390/socsci12030183>
- Syrjä, H., & Valtakari, M. (2008). Romanien pitkä matka työn markkinoille. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys 22/2008. Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos THL (2024). *Romanilasten, -nuorten ja -perheiden hyvinvointi ja osallisuus*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
<https://thl.fi/fi/aiheet/maahanmuutto-ja-kulttuurinen-moninaisuus/kulttuurisesti-moninainen-suomi/romanit/romanilasten-nuorten-ja-perheiden-hyvinvointi-ja-osallisuus>

- Tietoarkisto (2024a). Kyselylomakkeen laatiminen. Teoksessa *Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/kyselylomake/laatiminen/>
- Tietoarkisto (2024b) Tunnisteellisuus ja anonymisointi. Teoksessa *Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistonhallinta/tunnisteellisuus-ja-anonymisointi/>
- Tilastokeskus (2022). *Tilastotietojen eettiset periaatteet*.
https://www.stat.fi/org/periaatteet/tilastotietojen_eettiset_periaatteet.html
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (2. uud. laitos). Helsinki: Tammi.
- Ulkoministeriö (2011). Suomen tavoitteet eurooppalaisen romanipolitiikan edistämiseksi. Suomen eurooppalaisen romanipolitiikan käsikirja. *Ulkoasiainministeriön julkaisuja*. Työryhmäraportti. 2/2011.
- Vaattovaara, V., & Ylitapio-Mäntylä, O. (2021). Eritapainen toimijuus koulutusvalinnoissa ja työelämässä. *Aikuiskasvatus*, 41(4). <https://doi.org/10.33336/aik.112752>
- Valkama, H. (2024). *Suomen romanien koulutuspolkuihin vaikuttavat rakenteelliset tekijät: historia, kielen rekisterit ja romanivastaisuus*. [Maisterintutkielma, Helsingin yliopisto]. <http://hdl.handle.net/10138/586839>
- Vilkka, H. (2015) *Tutki ja kehitä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vincent, C., Rollock, N., Ball, S. J. & Gillborn, D. (2013). Raising middle-class Black children. *Ethnicities*, 13(3), 255–276.
- Walker, M. & Unterhalter, E. (2007). The capability approach. It’s potential for work in education. Teoksessa M. Walker & E. Unterhalter (toim.) *Amartya Sen’s Capability Approach and Social Justice in Education*. New York: Palgrave Macmillan. 1–18.
- Weckström, E., Kekkonen, K. & Kekkonen, O. (2023). ckstr *Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja* 2023:3. Turenki: Hansaprint oy.
- Weiste-Paakkanen, A., Lämsä, R., Koponen, P., Vaara, M., Koskinen, S., Martelin, T. & Kuusio, H. (2018) Johdanto. Teoksessa Weiste-Paakkanen, A., Lämsä, R., & Kuusio, H. (toim.) Suomen romaniväestön osallisuus ja hyvinvointi. *Romanien hyvinvointitutkimus Roosan perustulokset 2017–2018*. Raportteja 15/2018. Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos. 11–16. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-246-8>
- Wierenga, A. (2009). *Young people making a life*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014. *Finlex*. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141325>

YK:n lapsen oikeuksien komitea (2011) Lapsen oikeuksien komitean 57. istunto:

Sopimusvaltioiden yleissopimuksen 44 artiklan mukaisesti antamien raporttien käsittely. Päätelmät: Suomi.

<https://um.fi/documents/35732/48132/suomeksi/>

Zacheus, T., Kalalahti, M., & Varjo, J. (2017). Cultural minorities in Finnish educational opportunity structures. *Research on Finnish Society*, 10(2), 132–144.

<https://doi.org/10.51815/fjsr.110772>

Liitteet

Liite 1. Tietosuojailmoitus

1. Rekisterin nimi	Romanien koulutuspolkujen rakentuminen – Pääomien, toimijuuden ja rakenteiden vuoropuhelu
2. Rekisterinpitäjä	<i>Hanna Arfman</i> <i>Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta</i>
3. Vastuuhenkilön yhteystiedot	Hanna Arfman
4. Tietosuojavastaavan yhteystiedot	DPO@utu.fi +358 29 450 4361
5. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	<p>Teen pro gradu -tutkielmaa Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksella. Tutkimuksessa kerätään kyselyillä romanien kouluttautumiseen liittyviä kokemuksia ja suhtautumista.</p> <p>Tutkimusaineisto kerätään sähköisellä Webropol-kyselylomakkeella, joka lähetetään romanijärjestöjen välityksellä vastaajille.</p> <p>Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> muu mikä _____</p>
6. Käsiteltävät henkilötietoryhmät	<p>Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja</p> <p>Tutkittavista kerätään taustatietoina ikä, sukupuoli, asuinpaikka, koulutusaste sekä työmarkkinatilanne. Avoimina kysymyksinä kerätään vastaajilta heidän omista kokemuksistaan ja ajatuksistaan romanien kouluttautumisen suhteen.</p>
7. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät.	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkijan ulkopuolelle.

8. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
9. Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit	Tutkija ei saa tutkittavien henkilötietoja tietoonsa eikä sen myötä myöskään käyttöönsä missään tutkimuksen vaiheessa, sillä aineistonkeruumenetelmä on täysin anonymisoitu. Kerättyä aineistoa säilytetään Turun yliopiston Sealife pilvipalvelussa (sealife.utu.fi) 5 vuotta.
10. Rekisteröidyn oikeudet	Kerään vastaukset anonymisti, joten henkilötietojen puuttumisen vuoksi mahdollisuus omien tietojen oikaisuun, poistamiseen taikka käsittelyn rajoittamiseen ja vastustamiseen on rajoitettu.
11. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	Webropol-kysely välitetään romanien keskusjärjestön Romanifoorumin kautta paikallisille romanijärjestöille, jotka omilla sähköpostilistoillaan välittävät kyselyn kyselyyn osallistuville. Tutkija ei pääse käsiksi romanijärjestöjen sähköpostilistoihin eikä kyselylomakkeella saatava data niitä sisällä. Kyselykutsu välitetään lisäksi sosiaalisen median alustoilla, jolloin tutkija ei voi tietää kuka kyselyyn vastaa.
12. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml.	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.

Liite 2 Kyselykutsut sosiaalisessa mediassa



Jos kuulut romaniväestöön ja olet täysi-ikäinen, käy vastaamassa kyselyyn opiskelemisesta.

[TÄSTÄ KYSELYYN](#)

Vastaaminen vie n.20min

Vastaajien kesken arvotaan 2x leffalippua

Teen pro gradu -tutkielmaa romanien jatko-opiskelusta peruskoulun jälkeen.

Kyselyn avulla kartoitan millaiset asiat ovat mahdollistaneet ja toisaalta vaikeuttaneet opintoja.

Kyselyyn vastaaminen on täysin anonyymiä.

[TÄSTÄ KYSELYYN](#)

Liite 3 Webropol kysely tervehdystekstillä

Hei,

Opiskelen Turun yliopistossa yleistä kasvatustiedettä ja olen tekemässä maisteriopintoihin kuuluvaa pro gradu -tutkielmaa romanien korkeakouluttautumisesta.

Tällä kyselyllä kartoitan romanien omia käsityksiä siitä, millaiset asiat ovat mahdollistaneet ja toisaalta vaikeuttaneet jatko-opiskeluja peruskoulun jälkeen.

Kyselyyn vastaaminen on täysin anonyymiä. Vastauksia käsitellään ainoastaan tutkielmassani, jonka valmistumisen jälkeen ne hävitetään.

Ohjaavana opettajanani toimii Anna-Maija Niemi Turun yliopistosta.

Vastaa mielelläni tutkimuksesta nouseviin kysymyksiin,

Hanna Arfman

1. Ikä

18–25 26–35 36–45

46–55 56–65 65-

2. Sukupuoli

Nainen Mies

Muu En halua vastata

3. Asuinpaikka

Pääkaupunkiseutu

Muu yli 50 000 asukkaan kaupunki

Kaupunki, jossa vähemmän kuin 50 000 asukasta

Kunta lähellä kaupunkia

Maaseutukunta

4. Koulutus. Valitkaa korkein koulutusaste, jonka olette suorittanut.

Ei suoritettua koulutusastetta

Peruskoulu tai kansakoulu

Ammatillinen oppilaitos

Lukio

Alempi korkeakoulututkinto (AMK tai kandidaatin tutkinto)

Ylempi AMK-tutkinto

Maisterin tutkinto

Tohtorin tutkinto (aloitettu tai valmis)

5. Tämänhetkinen työtilanteenne

Ansiotyössä tai yrittäjä

Opiskelija

Perhevapaalla

Eläkkeellä

Työtön

6. Miten monta vuotta yhteensä olette käynyt koulua tai opiskellut?

7. Kannustiko vanhempanne teitä etenemään peruskoulutuksen jälkeen pääasiassa

lukioon?

ammattilliseen oppilaitokseen?

työelämään?

8. Miten vanhempanne ovat suhtautuneet opiskeluun peruskoulutuksen jälkeen?

9. Millaisia kouluttautumista tukevia tekijöitä teillä on ollut elämässänne?

- 10. Millaisia kouluttautumista vaikeuttavia tai estäviä tekijöitä teillä on ollut elämässänne?**
- 11. Mitä itse ajattelette korkeakouluun hakeutumisesta?**
- 12. Ovatko opinto-ohjaajat tai muut opettajat vaikuttaneet positiivisesti tai negatiivisesti jatko-opintoihin hakeutumisessa? Jos on, niin kertoisitteko millä tavoin?**
- 13. Miten mielestänne romaneja ohjataan koulutuksessa eteenpäin? Saavatko he tarvitsemaansa ohjausta ja kohdellaanko heitä yksilöinä?**
- 14. Oletteko kohdannut rasismia opintojenne aikana? Esim. Opettajilta tai muilta opiskelijoilta. Jos olette, niin miten kokemus on vaikuttanut opiskeluunne?**
- 15. Millä tavoin mielestänne romanien korkeakouluun hakeutumista voitaisiin edistää?**