



KANSALLINEN KOULUTUKSEN
ARVIOINTIKESKUS
NATIONELLA CENTRET FÖR
UTBILDNINGSAUTVÄRDERING

ROMANIKIELEN ASEMA, OPETUS JA OSAAMINEN

Romanikielen oppimistulokset
perusopetuksen 7.–9. vuosiluokilla 2015

Mari Huhtanen
Mika Puukko

Julkaisut 4:2016

ROMANIKIELEN ASEMA, OPETUS JA OSAAMINEN

Romanikielen oppimistulokset
perusopetuksen 7.–9.
vuosiluokilla 2015

Mari Huhtanen
Mika Puukko



KANSALLINEN KOULUTUKSEN
ARVIOINTIKESKUS
NATIONELLA CENTRET FÖR
UTBILDNINGSAUTVÄRDERING

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus
Julkaisut 4:2016

JULKAISIJA Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

KANSI JA ULKOASU Juha Juvonen (org.) & Sirpa Ropponen (edit)

TAITTO Sirpa Ropponen

ISBN 978-952-206-319-9 (nid.)

ISBN 978-952-206-320-5 (pdf)

ISSN 2342-4176 (painettu)

ISSN 2342-4184 (verkkajulkaisu)

ISSN-L 2342-4176

PAINATUS Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy, Tampere 2016

© Kansallinen koulutuksen arviointikeskus ja tekijät

Julkaisija

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi

Julkaisun nimi

Romanikielen asema, opetus ja osaaminen

Tekijät

Mari Huhtanen & Mika Puukko

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus arvioi keväällä 2015 perusopetuksen 7.–9. -luokkalaisten romanikieli äidinkielenä -oppimäärän oppimistuloksia. Valtakunnallinen arviointi toteutettiin 14.4.2015 kokonaistutkimuksen kaltaisesti siten, että mukaan pyrittiin saamaan kaikki romanikieltä äidinkielenään opiskelevat 7.–9. vuosiluokan oppilaat.

Arvioinnin tarkoituksena oli tuottaa luotettavaa tietoa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) tavoitteiden saavuttamisesta, romanikieli äidinkielenä -oppimäärän osaamisen tasosta sekä koulutuksen tasa-arvon toteutumisesta. Lisäksi raportissa käsitellään romanikielen asemaa sekä romanikielen opetusta perusopetuksessa. Arvioinnin osa-alueet olivat kielentuntemus, kuullun ymmärtäminen, luetun ymmärtäminen, kirjoittaminen ja puhuminen.

Romanikielen oppimistulosten arviointi toteutettiin nyt ensimmäistä kertaa. Arviointiin osallistui 12 oppilasta seitsemästä koulusta. Oppilaiden suoritukset arvioitiin Kansallisessa koulutuksen arviointikeskuksessa.

Arviointitehtävät laadittiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjen romanikieli äidinkielenä -oppimäärän tavoitteiden, sisältöjen ja kriteerien pohjalta. Arviointitehtäviä laadittaessa otettiin huomioon tehtävien vaihtelevuus tehtävätyyppien ja vaikeustason mukaan sekä oppilaiden vaihteleva romanikielen osaamisen taso. Arviointiin sisältyi erityyppisiä tuottamis- ja valintatehtäviä kuten esimerkiksi monivalinta- ja yhdistelytehtäviä.

Oppilaille suunnatun tehtäväkokonaisuuden lisäksi arviointitietoa kerättiin oppilaille, opettajille ja rehtoreille tehdyillä taustakyselyillä, joilla kerättiin tietoa muun muassa asenteista sekä oppimistuloksiin vaikuttavista tekijöistä, esimerkiksi opetusjärjestelyistä ja opetuksen määrästä. Opettajien taustakysely toteutettiin Opetushallituksen kanssa järjestetyssä romanikielen opettajien yhteistyöseminaarissa, johon osallistui suuri osa romanikieltä sekä perusopetuksessa että muilla kouluasteilla opettavista opettajista.

Arviointiin osallistuneille kouluille ja opetuksen järjestäjille toimitettiin syksyllä 2015 koulukohtaiset tulokset ja palautteet. Näin koulujen rehtorit sekä romanikielen opettajat saivat tiedon omien koulujensa oppilaiden tuloksista sekä asenteista romanikieltä kohtaan.

Oppilaiden osaamisen taso vaihteli paljon. Osa oppilaista opiskeli romanikieltä vasta ensimmäistä vuotta, enimmillään oppilaat olivat opiskelleet kahdeksan vuotta. Myös romanikielen viikoittaisten oppituntien määrä vaihteli. Opiskelu oli saattanut olla jatkuvaa tai siinä oli saattanut olla välillä taukoa.

Parhaimmat oppilaat saavuttivat yli 60 % ratkaisuosuuden kaikilla sisältöalueilla, heikommat oppilaat jäivät kokonaan pisteittä joillakin osa-alueilla. Keskimäärin parhaiten osattiin kuullun ymmärtämisen tehtävät. Kuullun ymmärtämisen kahdessa tehtävässä ratkaisuosuus oli yli 60 %, viimeinen kuullun ymmärtämisen tehtävä oli kuitenkin oppilaille haastava, siinä ratkaisuosuus oli 14 % ja koko kuullun ymmärtämisen osa-alueella 41 %.

Puhumisen tehtävät suoritti vain viisi oppilasta. Arvioinnista kävi ilmi, että romanikielen oppitunneilla parikeskusteluja käytiin vain harvoin tai ei koskaan, suullisia esityksiä pidettiin harvoin eikä puheharjoituksia tallennettu juuri koskaan. Myös suullisia kotitehtäviä annettiin vain vähäisessä määrin, joten oppilaat olivat tottumattomia tekemään puhumisen tehtäviä.

Kirjoitustehtävää ei käytännössä tehnyt yksikään oppilaista. Kaksi oppilasta kirjoitti pari yksittäistä sanaa, joten kirjoittamisen osaamista ei pystytty arvioimaan, ja se jätettiin pois sekä osa-alueiden että koko kokeen tarkasteluista. Opettajien arvioissa opetussuunnitelman perusteissa mainittujen asioiden osaamista, he arvioivat oppilaiden suorituksen heikoimmaksi ymmärrettävien ja oikeakielisten tekstien kirjoittamisessa. Samoin kuin suullisia myös kirjallisia kotitehtäviä annettiin vain vähän.

Oppilaat, jotka puhuivat romanikieltä kotona päivittäin, pärjäsivät kaikilla osa-alueilla paremmin kuin oppilaat, jotka puhuivat romanikieltä vain silloin tällöin. Tyttöjen ja poikien osaaminen vaihteli; tytöt olivat parempia luetun ja kuullun ymmärtämisen tehtävissä, pojat taas hallitsivat kielentuntemuksen ja puhumisen. Mikäli oppilailla oli oma romanikielen oppikirja käytössä tai opettaja käytti romanikielen oppikirjaa opetuksessa, oppilaat pärjäsivät muita paremmin kaikilla osa-alueilla.

Asenneosioissa selvitettiin, miten hyödylliseksi oppilaat kokivat romanikielen, kuinka mieluisaa sen opiskelu on ja miten oppilaat suhtautuivat itseensä romanikielen oppijoina. Oppilaat eivät kokeneet itsenään kovinkaan hyväksi romanikielessä, romanikielen hyödyllisyydestä oppilailla oli keksimäärin neutraalit asenteet, mutta sen sijaan romanikielestä oppiaineena pidettiin. Oppilaista 80 % mielestä romanikielen osaaminen on tärkeää ja opiskeli mielellään romanikieltä.

Romanikielen opettajien koulutus vaihteli peruskoulun käyneistä korkeakoulututkintoon. 87 % opettajista koki tarvitsevansa lisää koulutusta. Romanikielen opettajakoulusta ja täydennyskoulutuksen tarjontaa tulisikin lisätä, jotta saataisiin lisää päteviä opettajia.

Opettajista yli 90 % oli sitä mieltä, että käytössä oleva oppimateriaalin niukkuus vaikeuttaa romanikielen hyvien oppimistulosten saavuttamista. Arvioinnista nousi selkeästi esiin, että opetuksessa tarvitaan lisää monipuolisia, eri luokka-asteille soveltuvia oppimateriaaleja.

Romanikieli on tällä hetkellä uhattuna. Kouluopetuksella on tärkeä asema romanikielen elvyttämisessä. Lasten ja nuorten romanikielen opetusta pitäisi kehittää niin, että yhä useampi peruskoulua käyvistä romanilapsista saisi romanikielen opetusta.

Oppenbaariboskero

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi

Oppenbaaribosko nau

Romanikielen asema, opetus ja osaaminen

Tšeeribongiire

Mari Huhtanen & Mika Puukko

Folkengo sikjibosko evaljibosko sentros evaljadas vooresko tiija 2015 botnosko sikjibosko 7.–9. -klassengiirengo kaalengo tšimba sar dakotšimba –sikjibosko numrako sikjibosko resultaati. Vollako thaanesko evaljiba fanudas 14.4.2015 hilo roodibosko maneeraha jakkes, te saare doola 7.–9. -berehesko klassesko sikjikuune koone sikjuvena pengo kaalengo tšimb sar dakotšimb, leen saare byrjude te rooden.

Evaljibosko starakiba sas te aanen passime džaaniba botnosko sikjibosko sikjibosko plaanesko botnosko faatibongo hinnibosta, kaalengo tšimba sar dako tšimba –sikjibosko numrako hleetibosta ta panna sikjibosko hleetibosko-veeribosko pherjibosta. Panna aro raportis tšalavaha kaalengo tšimbako stedos ta kaalengo tšimbako sikjiba aro botnosko sikjiba. Evaljibosko dielesko thaane sas tšimbako pinsiba, hunjibosko hajiba, drabibosko hajiba, ranniba ta rakkiba.

Kaalengo tšimbako sikjibosko resultaatengo evaljiba tšerdammas kaan vaaguno var. Aro evaljiba liias dialos 12 sikjikuune efta skoolata. Sikjikuunengo tšeeribi evaljade aro Folkengo sikjibosko evaljibosko sentrum.

Evaljibosko tšeeribi sas laagime dola dako tšimbako –sikjibosko numrako faatibongo, arribongo ta kriteerengo straalesta, so sas biñimen aro botnosko sikjibosko plaanesko botnibi. Ka evaljibosko tšeeriba laagade, liine hogime tšeeribongo pariba tšeeribongo hlaagako ta drouvibosko hleetibosko paalal, ta panna sikjikuunengo froojime kaalengo tšimbako hajibosko hleetiba. Aro evaljiba hunjudiilo froo hlaagako anjibosko ta velkibosko tšeeribi sar nm. buutvelkime ta tšetibosko tšeeribi.

Sikjikuunenge diijime hilo tšeeribosko til evaljibosko džaaniba samlade aro sikjikuunenge, sikjibongiirenge ta rektorenge tšeerime paaluno puñhimensa, saaveha samalade džaaniba džintenna ta panna aro sikjibosko resultaati angouvime saakenna, nm. sikjibosko stellibonna ta sikjibosko numrata. Sikjibongiirengo paaluno puñhiba sas tšatšade Sikjibosko fallibaha stellime kaalengo tšimbako sikjibongiirengo tšetano seminaaros, kai sas but kaalengo

Dola skoolenge ta sikjibosko stellibongiirenge, koon dielade aro evaljiba, bitšade hyönesko tiija 2015 skoolake ħunjime resultaati ta paale aanibi. Jakkess skoolengo rektori ta kaalengo tšimbako sikjibongiire liine džaanen lengo iego skoolengo sikjikuunengo resultaaten na ta džintenna kajo kaalengo tšimb.

Sikjikuunengo hajibosko ħleetiba parudas buut. Iek dielos sikjikuunenna sikjudiilo kaalengo tšimb pengo iego bereħ, koni buutides sikjikuunenna sas sikjude oħta bereħ. Panna kaalengo tšimbako kurkesko sikjibosko stunnengo numra parudiilo. Sikjiba sas fani aaħtas hilo tiijavitiko elle doi sas fani aaħtas kutti pausi.

Koni fendide sikjikuune liine praal 60 % phutribosko dielos aro saaro arruno thaanenna, koni svaaga sikjikuune na liine iengong punkti aro iek dielesko thaana. Maħkurnes koni fendides hajude ħunnibosko hajibosko tšeeribi. Aro ħunjibosko hajibosko dui tšeeriba phutribosko dielos sas praal 60 %, koni sistonide ħunjibosko hajibosko tšeeriba sas endo skoolakiirenge kharime, doi phutribosko dielos sas 14 % ta aro hilo ħunjibosko hajibosko dielosko thaana 41 %.

Rakkibosko tšeeribi tšerdas bi pangħ sikjikuune. Evaljibosta staudas auri, te aro kaalengo tšimbako sikjibosko stunni na staude buut maħkurno rakkiba, ta fani tšekkar, panna mossa sikibi rikkade biofti naaka rakkibosko streevibi na spaarade neer tšekkar. Panna mossa tšeerisko tšeeribi na diine bi kutti, jakkes sikjikuune aaħte bisikjibongiire te tšeeren rakkibosko tšeeribi.

Rannibosko tšeeribi na tšerdas hortta tšek sikjikuunenna. Dui sikjikuune ranjas dui kokaro lau, jakkes na vojude te evaljaven rannibosko hajiba, douva mekne nikki jakkes dielesko thaanengo niina hilo freestibosko dikkibosta. Ka sikjibongiire evaljade aro sikjibosko plaanesko botnos aaħħime saakengo hajiba, joon evaljade sikjikuunengo tšeeribi koni svaagideske hajime ta reet tšimbengo tekstengo ranniba. It sar mossa jaakes rannime tšeerisko tšeeribi diine bi kutti.

Sikjikuune, koon rakkade sakko diives kaalengo tšimb tšeeere, reetade aro sakka dielosko thaana fendides sar vaure sikjikuune, koone rakkade kaalengo tšimb bi kuttis. Tšaijengo ta tšaavengo hajiba parudiilo; tšaija aaħte fendide aro drabibosko ta ħunjibosko hajibosko tšeeribossa, tšaave fallade tšimbako pinsiba ta rakkiba. Ka sikjikuunen sas iego kaalengo tšimbako sikjibosko liin aro rikkiba elle sikjiboskiro rikkadas kaalengo tšimbako liin aro sikjiba, sikjikuune reetade fendides vauren aro saaro dielesko thaana.

Aro džintako saaki reetade, sar hyövimeske sikjikuune pinsade kaalengo tšimba, sar džintime doolesko sikjibosko hin ta sar sikjikuune tenkade penna sar kaalengo tšimbako sikjibongiiren. Sikjikuune na pinsade peen horttas tšihkaske aro kaalengo tšimb, kaalengo tšimbako hyövibosta sikjikuunen sas maħkurnes neutraale džinta, bi kaalengo tšimb sar sikjibosko emnosta rikkade. Sikjikuunenna 80 % kaalengo tšimbako hajiba hin fuortano ta joon sikjude džintaha kaalengo tšimb.

Kaalengo tšimbako sikjibongiirengo skooliba parudiilo botnosko skoolako staavibosta aro apruno skoolako roodiba. 87 % sikjibongiireenna pinsade te hyuven tilskooliba. Kaalengo tšimbako sikjibongiirengo sikjiba ta pherjibosko skoolibosko rekkiba mote tiljaven, jakkes te lahas butide tšihka sikjibongiiren.

Sikjibongiirena praal 90 % sas douva džinta, te jakke kutti aaññime sikjibosko materiaale svoortila kaalengo tšimbako tšihka sikjubosko resultaatengo hinniba. Aro evaljiba aañtas apre klaares, te aro sikjiba hyövuvaha butide buuthlaagako, froo klassengo graadenge rummime sikjibosko materiaalen.

Kaalengo tšimba hin aka tiija sankumen. Skoolako sikjiba hin fuortuno stedos aro kaalengo tšimbako džiidiba. Kentengo ta ternengo kaalengo tšimbako sikjiba mostula te fendjaven jakkes, te butide botnosko skoola staavime kaalengo kenti lenas kaalengo tšimbako sikjiba.

Utgivare

Nationella centret för utbildningsutvärdering NCU

Publikation

Romanikielen asema, opetus ja osaaminen

Författare

Mari Huhtanen & Mika Puukko

Nationella centret för utbildningsutvärdering utvärderade våren 2015 inlärningsresultaten i lärokursen romani som modersmål i årskurs 7–9 i den grundläggande utbildningen. Den nationella utvärderingen genomfördes den 14 april 2015 som en totalundersökning med målet att alla elever i årskurs 7–9 som studerar romani som modersmål skulle delta.

Syftet med utvärderingen var att producera tillförlitlig information om hur målen i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2004) nås, hur kunskapsnivån ser ut i lärokursen romani som modersmål och hur jämlikheten i utbildningen förverkligas. I rapporten behandlas också det romska språkets ställning och undervisningen i romani i den grundläggande utbildningen. Delområdena som utvärderades var språkkännedom, hörförståelse, läsförståelse samt skriftlig och muntlig förmåga.

Det var första gången som inlärningsresultaten i romani utvärderades. Sammanlagt 12 elever från sju skolor deltog i utvärderingen. Elevernas prestationer bedömdes vid Nationella centret för utbildningsutvärdering.

Uppgifterna hade utformats utgående från målen, det centrala innehållet och kriterierna för bedömning som fastställs för lärokursen romani som modersmål i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Målet var att uppgifterna skulle vara varierande både i fråga om uppgiftstyp och svårighetsgrad samt ta hänsyn till elevernas varierande kunskapsnivå i romani. Utvärderingen omfattade olika typer av produktions- och flervalsuppgifter, där eleverna till exempel skulle kombinera och välja mellan olika alternativ.

Utöver uppgiftshelheten som var riktad till eleverna genomfördes även bakgrundsenkäter bland eleverna, lärarna och rektorerna för att samla in information om bland annat attityder och olika faktorer som påverkar inlärningsresultatet, såsom undervisningsarrangemang och undervisningens omfattning. Lärarenkäten genomfördes under ett samarbetsseminarium för lärare i romani som ordnades tillsammans med Utbildningsstyrelsen. I seminariet deltog en stor del av alla lärare som undervisar i romani i den grundläggande utbildningen eller på andra utbildningsstadier.

Alla skolor och utbildningsanordnare som deltog i utvärderingen delgavs hösten 2015 resultat och respons per skola. Skolornas rektorer och lärare i romani fick sålunda information om de egna elevernas resultat och attityder till det romska språket.

Det förekom stora variationer i elevernas kunskapsnivå. En del elever studerade romani första året, medan andra redan hade studerat romani i åtta år. Det veckovisa antalet lektioner i romani varierade också. I vissa fall hade studierna pågått oavbrutet, i andra fall hade det förekommit tillfälliga avbrott.

De bästa eleverna uppnådde en lösningsfrekvens på över 60 % inom alla delområden, de svagaste eleverna blev helt utan poäng inom vissa delområden. I genomsnitt klarade eleverna bäst av uppgifterna som mätte hörförståelse. I två av hörförståelseuppgifterna var lösningsfrekvensen över 60 % men den sista uppgiften var svår för eleverna, i den var lösningsfrekvensen endast 14 %. För delområdet hörförståelse som helhet var lösningsfrekvensen 41 %.

Endast fem elever deltog i de muntliga uppgifterna. I utvärderingen framgick att eleverna under lektionerna i romani endast sällan eller aldrig diskuterar parvis. Muntliga presentationer hålls också sällan och muntliga övningar spelas nästan aldrig in. Eleverna ges också i mycket liten utsträckning muntliga hemuppgifter. Därför var eleverna ovana vid de muntliga uppgifterna.

Praktiskt taget ingen av eleverna deltog i skrivuppgiften. Två av eleverna skrev ett par enstaka ord, så skrivkompetensen gick inte att utvärdera. Delområdet skriftlig förmåga utelämnades av den här anledningen helt och hållet ur utvärderingen. I förhållande till kunskapsmålen i grunderna för läroplanen bedömde lärarna att eleverna sämst klarar av att skriva begripliga och språkligt korrekta texter. Även skriftliga hemuppgifter ges endast i liten utsträckning.

De elever som dagligen talar romani hemma klarade sig inom alla delområden bättre än de elever som talar romani endast då och då. Flickornas och pojknas kunskaper varierade; flickorna klarade läs- och hörförståelseuppgifterna bättre, medan pojkarna åter var bättre på språkkännedom och muntlig förmåga. De elever som hade en egen lärobok i romani, eller en lärare som använde en lärobok i romani i undervisningen klarade sig bättre än de andra inom alla delområden.

I delen som mätte attityder utreddes elevernas åsikter om hur nyttigt romani är, om hur gärna de studerar romani och om hur väl de behärskar språket. Eleverna ansåg inte själva att de var särskilt bra på romani och hade i genomsnitt en neutral inställning till nyttan med romani men tyckte å andra sidan mycket om romani som läroämne. Sammanlagt 80 % av eleverna ansåg att det är viktigt att kunna romani och studerar gärna språket.

Utbildningsnivån bland lärarna i romani varierade allt från grundskola till högskoleexamen. Av lärarna upplevde 87 % att de behöver mera utbildning. Det vore således nödvändigt att öka lärartutbildningen och fortbildningsutbudet i romani för att få fram flera behöriga lärare.

Mer än 90 % av lärarna ansåg att det knappa läromedelsutbudet gör det svårt att uppnå goda lärresultat i romani. Det framkom tydligt i utvärderingen att det behövs mera läromedel av olika slag som lämpar sig för olika årskurser.

Romani är i dag ett utrotningshotat språk. Skolundervisningen spelar en viktig roll för språkets revitalisering. Undervisningen i romani för barn och ungdomar borde utvecklas så att allt fler romska barn i den grundläggande utbildningen skulle få undervisning i romani.

Published by

Finnish Education Evaluation Centre FINEEC

Name of publication

Romanikielen asema, opetus ja osaaminen

Authors

Mari Huhtanen & Mika Puukko

In the spring of 2015, the Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC) assessed the learning outcomes on grades 7–9 for the ‘Romany language as a mother tongue’ syllabus in basic education. The national assessment was carried out on 14 April 2015 as an overall study in which the objective was to include all pupils who study Romany language as their mother tongue in grades 7–9. The purpose of the assessment was to produce reliable information on how well the objectives of the 2004 national core curriculum for basic education have been met, on the level of the ‘Romany language as a mother tongue’ syllabus, and on success in promoting educational equality. The report also presents the status of Romany language and teaching Romany language as part of basic education. The areas of the assessment were linguistic knowledge, listening comprehension, reading comprehension, writing and speaking.

The assessment of the learning outcomes of Romany language was now carried out for the first time. The assessment included 12 pupils from seven schools. The pupils’ performances were assessed by the Finnish Education Evaluation Centre.

Assessment assignments were prepared on the basis of the goals, content areas and criteria defined for the ‘Romany language as a mother tongue’ syllabus based on the national core curriculum for basic education. When preparing the assignments, account was taken of the variability of the assignments both in terms of assignment type and level of difficulty, and the pupils’ variable levels of competence in Romany language. The assessment included various kinds of production and selection assignments, such as multiple choice and combination assignments.

In addition to pupil assignments, additional data was collected by using background surveys for pupils, teachers and principals. Information was gathered, for example, on attitudes and factors affecting learning results, such as teaching arrangements and the amount of education. The background survey for teachers was carried out in a cooperation seminar for Romany language teachers organised in collaboration with the Finnish National Board of Education in which the majority of Romany language teachers participated both in basic education and other education levels.

In the autumn of 2015, school-specific results and feedback were delivered to the schools and education providers that participated in the assessment. In this way, principals and Romany language teachers obtained information on the results of their school's pupils and their attitudes towards Romany language.

The pupils' level of competence varied to a great extent. Some of the pupils were studying Romany language for the first year, and at the most, pupils had studied it for eight years. The number of weekly lessons in Romany language also varied. Studying may have been continuous, or there may have been a break included at some point.

The best pupils completed more than 60% of the assignments correctly in all content areas, whereas the weakest pupils did not receive any points in some areas. On average, the best results were achieved in listening comprehension exercises. More than 60% of the pupils completed two listening comprehension assignments correctly; however, the last listening comprehension assignment was challenging, as only 14% of the pupils were able to solve it correctly, and the completion percentage was 41% in the whole listening comprehension section.

Only five pupils completed the speaking assignments. The assessment indicated that there were rarely or never any pair discussions during Romany language lessons, oral presentations were held rarely, and spoken exercises were hardly ever recorded. There were also few oral homework assignments, so pupils were not accustomed to completing speaking assignments.

Practically none of the pupils completed the writing assignment. Two pupils wrote a couple of words so it was not possible to assess writing competence, and this skill was therefore left out of the assessment in terms of individual areas and the whole assessment. When teachers evaluated the competence of items mentioned in the national core curriculum, they considered the performance of pupils to be the weakest in writing understandable and grammatically correct texts. Similar to oral homework assignments, there were also few written homework assignments.

Pupils who speak Romany language daily at home did better in all areas than those pupils who speak Romany language only occasionally. The competence level between girls and boys varied; girls performed better on assignments related to reading and listening comprehension, whereas boys were competent in linguistic knowledge and speaking. If pupils had their own Romany language textbook or a teacher used a Romany language textbook as part of teaching, pupils were more competent in all areas compared to others.

The attitude sections investigated how useful pupils considered Romany language, how content they were studying it, and how the pupils rated themselves as learners of Romany language. Pupils did not feel that they were very competent in Romany language, and on average, they had neutral attitudes towards the usefulness of Romany language, but they did like Romany language as a subject. 80% of pupils considered it important to be competent in Romany language, and they were happy to study it.

The education of teachers in Romany language varied from those who had completed comprehensive school to those with a higher academic degree. 87% of teachers felt that they needed further education. Therefore, the availability of Romany language teacher education and related further educational opportunities should be increased so that there would be more competent teachers.

More than 90% of teachers thought that the scarcity of available teaching material makes it more difficult to achieve good learning results in Romany language. It became clear through the assessment that more versatile teaching materials suitable for various grades are needed.

Romany language is currently under threat. Education is important in reviving Romany language. The teaching of Romany language to children and young people should be developed in such a way that more and more Romany children in comprehensive school could receive education in Romany language.

Tiivistelmä.....	3
Gustiba	5
Sammandrag.....	9
Abstract	13
1 Johdanto	19

OSA 1 TAUSTAA

Henry Hedman

2 Suomen romanikielen asemaan ja säilymiseen vaikuttavia tekijöitä	21
2.1 Johdanto.....	21
2.2 Kielen historialliset juuret	21
2.3 Romanikielen taidon kehittyminen.....	26
2.4 Romanikielen käyttö eri ympäristöissä.....	28
2.5 Romanikielen kouluopetus	30
2.6 Asenteet romanikieltä kohtaan.....	31
2.7 Haasteena romanikielen revitalisaatio.....	33
2.8 Romanikielen tulevaisuus	37

Henna Huttu

3 Romanikielen oppimateriaalien ja opettajien koulutuksen tilanne ja kehittämistarpeet	39
3.1 Romaninuorille ja aikuisille suunnatut oppimateriaalit.....	39
3.2 Romanikielen varhaiskasvatus-, esi- ja alkuopetusmateriaalit.....	42
3.3 Oppimateriaalin ja opetussuunnitelmatyöskentelyn suhteesta.....	45
3.4 Muita romanikielen opetusta tukevia opetuksen elementtejä ja aineistoja.....	46
3.5 Romanikielen opetuksen, oppimateriaalin ja opettajankoulutuksen kehittämisen yhteen kytkeytyminen	50
3.6 Romanikielen opetuksen laadun kehittäminen ja opettajien pätevöitymisen edistäminen ...	51

OSA 2
ROMANIKIELEN OPETUS JA OPPIMISTULOKSET

4	Romanikielen arvioinnin lähtökohdat ja toteutus	55
4.1	Oppimistulosten arviointijärjestelmä	55
4.2	Arvioinnin suunnittelu ja toteutus	56
4.3	Arviointiin osallistuneet oppilaat	57
5	Arvioinnin toteuttaminen	59
5.1	Arvioinnissa käytettyjen tehtävien laadinta.....	59
5.2	Tehtävien esitestaus	59
5.3	Arvioinnissa käytetyt tilastolliset tunnusluvut ja analyysimenetelmät.....	60
5.4	Arvioinnin luotettavuus.....	61
6	Taustatietoa opetuksesta ja oppilaista	63
6.1	Oppilailta saatua tietoa.....	63
6.2	Opettajilta saatua tietoa (Henna Huttu)	68
6.3	Rehtoreilta saatua tietoa	79
7	Tulokset	81
7.1	Osaamisen yleistaso.....	81
7.1.1	Osaaminen eri osa-alueilla	81
7.1.2	Osaamisen tarkastelua osa-alueittain.....	82
7.2	Taustamuuttujia ja niiden yhteyksiä oppimistuloksiin	91
7.2.1	Romanikielen käyttö kotona ja arvioinnissa menestyminen.....	91
7.2.2	Tyttöjen ja poikien vertailu.....	92
7.2.3	Oppikirjan käyttö	93
7.2.4	Lukemisvaikeudet ja arvioinnissa menestyminen	94
7.2.5	Arvosanakäytänteet romanikielen opetuksessa.....	95
7.2.6	Vuosiluokat ja romanikielen opiskeluvuodet	95
8	Havaintoja romanikielen oppimistulosten arvioinnista	97
9	Kehittämisehdotukset	99
	Lähteet	101
	Liitteet.....	105
	LIITE 1. Tehtävien ratkaisuosuudet ja sisältöalueet	105
	LIITE 2. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004	106

1 Johdanto

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus toteutti keväällä 2015 romanikieli äidinkielenä -oppimäärän oppimistulosten arvioinnin perusopetuksen 7. – 9. vuosiluokille. Arviointi kuului samaan arviointihankkeeseen, jossa romanikielen lisäksi arvioitiin viittomakielen ja saamen kielten oppimistuloksia.

Tässä raportissa käsitellään muun muassa romanikielen asemaa yhteiskunnassa, opetusjärjestelyjä sekä oppilaiden osaamista ja asenteita romanikielessä. Raportin osassa 1 on romanikielen asiantuntijoiden kirjoittamia artikkeleita, joissa käsitellään romanikielen asemaa ja sen säilymiseen vaikuttavia tekijöitä sekä romanikielen oppimateriaalien ja opettajankoulutuksen tilannetta ja niihin liittyviä kehittämistarpeita.

Raportin osassa 2 esitellään arvioinnin tulokset. Lisäksi tarkastellaan oppilailta, opettajilta ja rehtoreilta saatuja opetukseen ja opetuksen toteuttamiseen sekä asenteisiin liittyviä taustatietoja. Raportin lopussa esitetään arvioinnin perustella esiin nousseet kehittämisehdotukset.

Romanikielen oppimistulosten arviointi toteutettiin nyt ensimmäistä kertaa. Arvioinnin suunnittelu, toteutus, tulosten tulkinta ja raportointi ovat edellyttäneet laajaa yhteistyötä eri tahojen välillä. Arvioinnin onnistumiseen ovat vaikuttaneet siihen osallistuneet asiantuntija- ja tehtävänlaatijaryhmän jäsenet, Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksesta arviointiprosessiin osallistuneet henkilöt, esitestauksen tehneet henkilöt, arviointiin osallistuneiden koulujen rehtorit, opettajat ja oppilaat, romanikielen opettajien yhteistyöseminaarissa mukana olleet sekä arviointikokeen kuullun ymmärtämisen ja puhumisen osioiden toteuttajat. Kiitos kaikille hankkeeseen osallistuneille arvioinnin onnistumisen eteen tehdystä tärkeästä työstä.

OSA 1

TAUSTAA

Suomen romanikielen asemaan ja säilymiseen vaikuttavia tekijöitä

Henry Hedman

2.1 Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastelen romanikielen asemaa kolmesta eri näkökulmasta: Miten romanikielen osaaminen, kielen asenteet ja kielen käyttö julkisella ja yksityisellä tasolla ovat vaikuttaneet romanikielen nykyiseen asemaan. Yhteiskunnalliset muutokset sekä romanien omat asenteet ovat joko edistäneet tai haitanneet kielen säilymistä. Nykytutkimuksessa Suomen romani on aika ajoin leimattu jopa kuolevaksi kieleksi. Kansainvälisen ja kansallisen lainsäädännön kautta Suomen romanikielen asema on turvattu. Samoin erilaisten elvytystoimenpiteiden avulla on kyetty tukemaan romanikielen säilymistä. Kuitenkaan nämä toimenpiteet eivät ole olleet riittäviä kielen elinvoiman parantamiseksi. Romanikieli on tällä hetkellä uhanalaisessa asemassa, ja toimenpiteet sen elvyttämiseksi ovat kiireellisiä.

Vuoden 2009 tutkimus (Hedman 2009) vahvistaa aiempien tutkimusten väitettä Suomen romanikielen katoamisen uhanalaisuudesta. Hyvin romanikieltä osaavia on alle kolmannes koko romaniväestöstä. Romanikieltä käyttää eri puhetilanteissa keskimäärin vain kolmannes haastatelluista. Kolme neljäsosaa romaneista arvostaa kieltään ja haluaa kielen säilyvän puhuttuna kielenä. Yksi kolmasosa ei osaa sanoa mielipidettään. Vanhempien romanien asenteet ovat aiemmin rajoittaneet myös kielentutkimusta, materiaalin tuottamista ja opetusta. Tutkimuksessa käy ilmi, että asenteet romanin julkista käyttöä kohtaan ovat tulleet myönteisemmiksi. Kielen elvyttämiseksi tulisikin löytää uusia innovatiivisia keinoja kielen käytön lisäämiseksi julkisesti ja yksityisesti.

2.2 Kielen historialliset juuret

Suomen romanikielellä on kaukaiset juuret aina Aasiaan asti. Romanikielen historiallisista juurista oltiin pitkään epätietoisia. Vasta 1700-luvun lopulla löydettiin yhteys romanikielen ja intialaisten kielten välillä. Kielitutkimuksessa on selvitetty, että romanikieli kuuluu indoeurooppalaisen kielikunnan indoarjalaiseen alaryhmään. Kielen historia juontaa sanskritiin ja prakritiin. Romanikielen sukulaiskieliä ovat hindi, urdu ja marathi. Romani on intialaisia kieliä, joita Intiasta lähteneet

kiertävät ryhmät puhuivat Intian ulkopuolella. (Granqvist 2006.) Kielen perusteella romanit sijoitetaan Intiaan. Kielellinen todistus on vahva, ja historialliset viitteet lingvistisiin faktoihin ovat tutkijoiden keskuudessa kiistattomia (Bakker & Kyuchukov ym. 2000, 14–15).

Manchesterin yliopiston professori Yaron Matras (2002, 238) arvioi koko maailmassa olevan romanikielen puhujia vähintään 3,5 miljoonaa, mutta huomattavasti suurempiakin lukuja on esitetty. Mikäli Matrasin arvio romanikielen puhujista on oikea, se osoittaa, että romanikieli on uhkaavasti katoamassa Euroopan ja koko maailman romanien keskuudesta. Pelkästään Euroopassa arvellaan olevan n. 10–12 miljoonaa romania ja muualla maailmassa vähintään yli 10 miljoonaa (Matras 2002).

Romanit puhuvat yksittäisiä eri murteita, joita Euroopassa on kymmeniä. Nykyiset romanimurteet Matras jakaa neljään eri pääryhmään, joita ovat pohjoiset murteet, Balkanin murteet, valakialaiset ja keskiset murteet. Suomen romanien käyttämä romanikielen murre on kaalo, joka kuuluu ns. pohjoisiin murteisiin. Se on sukua Walesin, Pohjois-Venäjän, Puolan ja Baltian romanimurteille. (Matras 2002, 6–13.) Suomen romanien käyttämä kaalo-murre eroaa melkoisesti muiden maiden romanimurteista. Yhtenä syynä voidaan pitää Suomen kielen vaikutusta romanikielen fonetiikkaan, kielioppiin sekä sanastoon. Myös germaaniset ja skandinaaviset lainat vaikeuttavat ymmärrettävyyttä. Toisaalta juuri lainat ja erityisesti ruotsalaiset sanavartalat ovat lisänneet merkittävästi romanikielen sanastoa ja auttaneet sen säilymistä Suomen romanien keskuudessa. Suomen romanikieltä puhutaan edelleen, ja kieli on säilyttänyt vanhoja piirteitä etenkin muoto-opissa. (Leiwo 1999, 129.) Samankaltaista muutosta on tapahtunut osittain myös Euroopan muissakin romanimurteissa, joihin on lainattu kunkin maan pääkielen sanoja.

Romanien tulo Eurooppaan ja Pohjoismaihin

Romanien saapumisesta Eurooppaan 1300-luvun alussa on säilynyt todisteita. Toisaalta osa tutkijoista uskoo romanien saapuneen Bysanttiin jo 900–1000-luvuilla. Fraser (1992, ref. Matras 2002, 19) katsoo romanimurteiden hajaantuneen Euroopassa jo 1200–1300-luvulla.

Suomeen ja muihin Pohjoismaihin romanit saapuivat 1500-luvulla, jolloin Suomi kuului vielä Ruotsiin. Ensimmäinen virallinen dokumentti on löytynyt Ahvenanmaan Kastelholman linnan arkistoista vuodelta 1559. (Viita 1967, 13; Vehmas 1961, 52.) Parikymmentä vuotta myöhemmin romaneja tavattiin ensimmäistä kertaa Suomen mantereella. Romanikulttuurin, -identiteetin ja kielen säilymistä on valtiovallan ja kirkonkin taholta yritetty rajoittaa ja suorastaan hävittää vuosisatojen aikana. Yhteiskunnan ja kirkon tavoitteet ovat olleet yhdenmukaiset siten, että romaneja estettiin pääsemästä osalliseksi yhteiskuntaan ja myöhemmin romanien integroitua yhteiskuntaan heitä pyrittiin assimiloimaan pääväestöön. (Pulma 2006, 195–203.) Suomen romanit ovat kuitenkin onnistuneet säilyttämään kulttuurinsa, identiteettinsä ja kielensä aina tähän päivään asti. Nykyään Suomen romanit ovat saavuttaneet kielellisen ja kulttuurisen vähemmistöaseman. Romanikieli on tarjonnut romaneille monenlaista merkitystä ja jopa suojaa valtaväestön hegemoniaa vastaan (Hedman 2009, 42, Viljanen-Saira 1979).

Romanikieli identiteetin vahvistajana

Kieli on tärkeä osa ihmisen identiteettiä. Romanikieli on osa romanikulttuuria ja tunnekieli, johon romanit samaistuvat ja johon heillä on voimakas side. Romanikieli kuvaa romanien omaa maailmaa ja niitä olosuhteita, joissa romanit ovat eläneet. Sanojen merkitykset sisältävät vuosituhansien aikana kehittyneitä ja hioutuneita käsityksiä maailmasta. Romanikielen kuollessa menetetään tämä kielellinen rikkaus, jolla on myös käytännöllistä merkitystä romani-identiteetin vaalijana. Romanikieli on toiminut ensisijaisesti heimon ryhmän sisäisen viestinnän kielenä, salakielen asemassa. Kielen kulttuurinen merkitys identiteetin säilymisessä on tärkeä. Identiteetin tunnusmerkkejä ovat kielen lisäksi perheen ja suvun yhteenkuuluvuus. Romanit saattavat kokea romanikulttuurin ja romani-identiteetin eri tilanteissa eri tavoin. (Vuorela & Borin 1998, 60; Valtonen 1968, 241; Sosiaali- ja terveysministeriö 2004, 8, Hedman 2009, 62.)

Romanikielen lainsäädännöllinen asema

Kansallisella ja kansainvälisellä lainsäädännöllä on suuri merkitys kielen aseman turvaamiseksi. Lainsäädännön kautta kielen asema on yhteiskunnassa määritelty ja arvostettu. Valtiovallan toimenpiteet kielen säilymiseksi ja kehittämiseksi pohjautuvat lainsäädäntöön, kuten perustuslakiin, kielilakiin ja koululakeihin sekä Euroopan neuvoston laatimiin kieltä koskeviin kansainvälisiin lakeihin. Myös valtiohallinnon alaisuudessa toimivat instituutiot nostavat romanikielen asemaa merkittävästi.

Romanikielen säilymisen yhtenä edellytyksenä on valtiovallan lainsäädännöllinen tuki ja arvostava asenne kieltä kohtaan. Suomen kielipolitiikan pohjana ovat perustuslaki ja kielilaki (423/2003). Romanien oikeudesta oman kielen ja kulttuurin ylläpitämiseen ja kehittämiseen on säädetty uudistetussa perustuslaissa (17 §), jossa mainitaan ”oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin”. Perustuslaki on vaikuttanut esiopetusta koskevaan lainsäädäntöön ja koululainsäädäntöömme, joissa vähemmistöjen kielelliset oikeudet on turvattu. (Granqvist 2009b; Lindstedt ym. 2009; Hedman 2009.)

Vuodesta 1999 alkaen koulun opetuskieli on joko suomi tai ruotsi, mutta opetuskielenä voi vanhempien halutessa olla myös saame, romani tai viittomakieli. Perusoikeuksien uudistusta tukee myös päivähoitoasetus (239/1973), jossa kasvatustavoitteisiin lisättiin romanien oman kielen ja kulttuurin tukeminen. Peruskoulu-, lukio- ja aikuislukiolakia koskevaa lakia ja asetusta muutettiin siten, että saamenkielisille, romanikielisille ja vieraskielisille lapsille voidaan opettaa oppilaan omaa äidinkieltä. Lainsäädäntö antaa myös mahdollisuuden kirjoittaa romanikieli toisena äidinkielenä ylioppilaskirjoituksissa.

Julkisten palvelujen tuottamisesta säädetty Oy Yleisradio Ab:ta koskeva laki velvoittaa tuottamaan ohjelmia myös vähemmistökielillä. Vuonna 1999 Yleisradiota koskevaan lakiin tuli muutos, jonka mukaan julkisten palvelujen on kohdeltava ohjelmatoiminnassa suomen- ja ruotsinkielisiä katselijoita ja kuuntelijoita tasapuolisesti sekä tarjottava palveluja saameksi, romaniksi ja viittomakielellä sekä asianmukaisessa suhteessa maan muille kieliryhmille. (Granqvist 2009b; Lindstedt ym. 2009; Hedman 2009.) Romanikielisiä uutisia voi kuulla kerran viikossa Romano Mirits -ohjelmassa, joka kestää noin 20 minuuttia. Muuta viikoittaista radio- tai tv-ohjelmaa ei tällä hetkellä ole. Romanikieli on edelleen heikommassa asemassa kuin saame ja viittomakieli.

Romanikielellä ei ole omaa kielilakia kuten saamenkielellä ja nykyään myös viittomakielellä. Kielilaki olisi tarpeen, sillä se vahvistaisi romanikielen asemaa ja velvoittaisi sitovammin eri tahoja tuottamaan romanikielisiä palveluja esimerkiksi radion ja television kautta. Samalla myös hajallaan olevat lainsäädännön määräykset voitaisiin koota yhteen erillisen kielilain alle. Romanikielen lautakunta näkee tärkeänä romanikielen kielilain toteutumisen edellä mainituista syistä. Tämä ilmenee lautakunnan kielipoliittisesta ohjelmasta vuodelta 2009. Kielipoliittinen ohjelma on osa kokonaisvaltaista romanipoliittista ohjelmaa (ROMPO). (Granqvist 2009b; Lindstedt ym. 2009; Hedman 2009.)

Suomen romanikielen aseman parantamiseksi Suomi on vahvistanut kansallisella lainsäädännöllä kaksi vuonna 1998 voimaan tullutta Euroopan neuvoston sopimusta. Ratifioidessaan Euroopan alueellisia vähemmistökieliä koskevan sopimuksen Suomi nimesi romanin ei-alueelliseksi vähemmistökieleksi. Lisäksi EU:n puiteyleissopimuksen artikla 14 edellyttää, että jokaisella kansalliseen vähemmistöön kuuluvalla henkilöllä on oikeus oppia vähemmistökieltään. Myös Euroopan neuvoston ministerikomitean loppupäätelmissä vuonna 2007 alueellisten ja vähemmistökielten eurooppalaisen peruskirjan toimeenpanosta on suosituksia Suomelle romanikielen aseman ja sen opetuksen kohentamiseksi. (Granqvist 2009b; Lindstedt ym. 2009; Hedman 2009.)

Kielen asemalla on ratkaiseva merkitys yhteiskunnallisen epätasa-arvon poistamisessa. Lainsäädäntö perustuslaista erityislakeihin, kuten koululait, laki sosiaalipalveluista ja tiedotusvälineistä, vahvistaa osaltaan romanikielen aseman kehittämistä sekä romanien kielellisten ja kulttuuristen oikeuksien toteutumista. Huolimatta kieltä tukevasta lainsäädännöstä romanikielen kielelliset oikeudet eivät ole toteutuneet riittävästi. (Granqvist 2009b; Lindstedt ym. 2009; Hedman 2009.) Romaniasiain neuvottelukunnan pääsihteeri Sarita Friman-Korpela näkee lainsäädännössä puutteita. Hän vaatii tasavertaista resursointia romanikielen opetukseen ja huoltoon sekä kielen kehittämiseen.

”Perustuslaissa on määritelty romanien oikeus oman kielen ja kulttuurin ylläpitämiseen ja kehittämiseen (§ 17.3). Säännöksen kattavuudesta ja sen velvoittavuudesta romanikielen opetuksen ja kielenhuollon kehittämiseksi ei kuitenkaan ole olemassa kokoavaa alemman asteista säännöstöä ja selkeää tulkintaa, mistä syystä sen noudattaminen hallinnon toimeenpanossa on jäänyt vähälle huomiolle... Nykyiset resurssit ovat olennaisesti suppeammat verrattuna muihin perustuslaissa nimettyihin vähemmistökieliin (saame ja viittomakieli). Romanikielen opetuksen mahdollistaminen ja kielen huollon vahvistaminen edellyttää tarkoituksenmukaista resursointia.” (Friman-Korpela [Ronk lausunto] 11.8.2009.)

Kun romanikielen asemaa ryhdyttiin turvaamaan perusoikeuksien uudistamisen yhteydessä 1995, tapahtui käänne romanikielen arvostuksessa ja kehittämistoiminnassa. Lainsäädännön vahvistamisen myötä esimerkiksi oppimateriaalin ja muun materiaalin painatus lisääntyi. Romanikieliset uutiset uudistivat ja ajanmukaistivat sanastoa. Lisäksi osa romanioppilaista alkoi saada opetusta romanikielestä ja kieliopin kehittäminen ja huoltaminen vahvistuivat. Viime vuosikymmenien myönteisistä kehitysaskelista huolimatta romanikielen asema ei ole riittävästi turvattu, ja romanit itse kokevat kieltänsä käyvän eloonjäämiskamppailua. Kielen elvyttämiseen tarvitaan taloudellista ja poliittista tahtoa sekä kunnallisella että kansallisella tasolla. (Friman-Korpelan lausunto 2009.)

Romanikielen asemaa vahvistavat instituutiot

Romanikielen asemaa ovat nostaneet valtiohallinnon alaisuudessa romanien hyväksi toimivat toimintayksiköt, joita ovat Kotimaisten kielten keskus (Kotus) (aiemmin Kotimaisten kielten tutkimuskeskus), Opetushallituksessa toimiva romaniväestön koulutusryhmä (aiemmin romaniväestön koulutusyksikkö ja koulutustiimi) sekä sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön alaisuudessa toimiva romaniasiain neuvottelukunta (Ronk). Romaniasian neuvottelukunnassa on edustajia suurimmista romanijärjestöistä, alueellisista romaniasiain neuvottelukunnista sekä eri ministeriöistä. Edellä mainittujen toimintayksiköiden tehtävistä yhtenä on edistää romanikieltä ja kulttuuria. Ronk:n, Opetushallituksen romaniväestön koulutusryhmän ja Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen yhdessä vuonna 2009 laatima romanipoliittinen ohjelma sisältää myös kielipoliittisen ohjelman. Romanipoliittinen ohjelma sisälsi myös kielipoliittisesti merkittävän esityksen romanikielen opetuksen vakiinnuttamisesta sivuaineopinnoiksi Helsingin yliopistoon. (Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö 2004, 19.)

Kotimaisten kielten tutkimuskeskusta (nyk. Kotimaisten kielten keskus, Kotus) koskevaa lainsäädäntöä muutettiin vuonna 1996. Vuonna 1997 voimaan astunut muutos koskee myös romanikielen tutkimusta ja huoltoa. Romanikielen huolto jäi romanikielen lautakunnan hoidettavaksi, kun tutkimusvastuu siirtyi Kotuksesta Helsingin yliopistoon 2012 kahden tutkijan mukana. (Granqvist 2009b; Lindstedt ym. 2009; Hedman 2009.)

Opetushallituksessa on toiminut vuodesta 1994 romaniväestön koulutuspalvelut -yksikkö (nyk. romaniväestön koulutusryhmä). Yksikön yhtenä tehtävänä on romanikielen edistäminen muun muassa tuottamalla oppimateriaalia ja antamalla romanikielen opettajille täydennyskoulutusta. Viime vuosikymmeninä on myös kehitetty romanikielen opettajien koulutusta, tuotettu romanikielistä oppikirjamateriaalia sekä pyritty saattamaan kieli romanien itsensä pariin esimerkiksi kesäkoulujen ja kielipesien avulla. Opetushallitus on vuodesta 2009 myöntänyt valtionavustuksia romanikielen kielipesätoimintaan. Vuonna 2014 Suomessa toimi 14 romanikielen kielipesää. Toiminta on pääosin suullista ja avointa kaikenikäisille romaneille. Opetushallitus tukee kielipesien ohjaajia järjestämällä näille vuosittain yhden lyhytkestoisen koulutuksen. (Suullinen tiedonanto Satu Blomerukselta 22.10.2015.)

Romanikulttuuria ja -kieltä on voinut opiskella sivuaineopintoina (60 op) Helsingin yliopistossa vuodesta 2012 lähtien. Samalla romanikielen asema on noussut saamen, viittomakielen sekä muiden vähemmistökielten tasolle. Näin tarjotaan romaniväestölle mahdollisuus hankkia yliopistollinen koulutus oman kielen, kulttuurin ja historian alueelta. Lisäksi aineopinnot tarjoavat mahdollisuuden opiskella Euroopan romanien tilannetta, kulttuuria, historiaa sekä yhtä laajimmin Euroopassa puhuttua romanimurretta. Ensimmäisen romanikielisen opetuskurssin Helsingin yliopistossa piti opetusneuvos Viljo Koivisto vuonna 1999. Koiviston kurssilla opiskellut Pia Brand piti seuraavan romanikielen kurssin vuonna 2001 ja Kotuksessa työskennellyt tutkija Kimmo Granqvist vuosina 2009–2011.

Romanijärjestöillä on myös ollut tärkeä aloitteentekijän rooli etenkin kielellisten ja kulttuuristen oikeuksien puolestapuhujana. Romanijärjestöjen aktiivisen toiminnan tuloksena valtiohallintoon on saatu romanikielen hyväksi toimivia instituutioita. Lisäksi järjestöt ovat edistäneet romanin

julkista käyttöä ja opetusta. Järjestöt ovat järjestäneet kaksikielisiä jumalanpalveluksia romaniksi ja suomeksi, mikä on herättänyt romaniväestön kiinnostusta omaa kieltään kohtaan. Samoin romanikieliset artikkelit romaniväestön lehdissä ja Romano Mirits -radion viikoittaiset romanikieliset uutiset Ylellä ovat vaikuttaneet positiivisesti kieleen ja sanaston modernisoimiseen. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2004, 19.)

2.3 Romanikielen taidon kehittyminen

Kielen elinvoimaisuus edellyttää kielitaitoa arkipäivän kielenkäyttöä varten. Suomen romanien romanikielen osaamisessa ja kielitaidossa on tapahtunut suuria muutoksia viimeisimpien 50–60 vuoden aikana. Tämä käy ilmi verrattaessa eri vuosikymmeninä tehtyjä tutkimuksia ja selvityksiä. Ensimmäisen kielitaitoa mittaavan haastattelututkimuksen teki Sosiaalinen tutkimustoimisto vuonna 1954. Tuolloin 69 prosenttia aikuisista romaneista osasi romanikieltä mielestään lähes täydellisesti tai hyvin ja romanikielellä toimeen tuli lähes 90 prosenttia. Nuoremmista 18 ja vanhemmista vain 7 prosenttia ei osannut kieltä lainkaan. (Vehmas 1961, 91–99, 188–189.) Tutkimus osoittaa, että kielen asema oli tuolloin suhteellisen hyvä osaamisen kannalta. Kieltä osattiin paremmin maaseudulla kuin kaupungeissa. Yllättävää on, että suurin osa tutkimukseen osallistuneista romaneista käytti tuolloin jokapäiväisenä keskustelukielenään pääasiassa suomea. Helsingin huoltoviraston vuoden 1979 tutkimus tehtiin parissa sadassa romaniperheessä. Tutkimuksessa selvisi, että tuolloin alueen romaneista 37 prosenttia osasi mielestään kieltä hyvin, 21 prosenttia tuli toimeen keskusteluissa ja 42 prosenttia ilmoitti osaavansa vain muutaman sanan romania. (Suonoja & Lindberg 2000; Granqvist 2006, 3–4; Mustalaisasiain neuvottelukunta 1981, 100–101.)

Vertailu 1950-luvun tutkimuksen ja Helsingissä vuonna 1979 tehdyn tutkimuksen välillä osoittaa, että hyvin romanikieltä puhuvien määrä oli vähentynyt jo yli 30 prosenttia. Sitä vastoin 1980-luvulta vuoteen 2009 pudotus on ollut vain alle 10 prosenttia. Tämä käy ilmi vuonna 2009 tehdystä kenttäselvityksestä. (Hedman 2009.) Selvitykseen osallistuneista vain kolmannes osasi mielestään hyvin romanikieltä. Tarkasteltaessa romanikielellä toimeentulevien määrää oli muutos vuoden 1950-lukuun verrattuna suuri, noin 70 prosenttia. Samoin kieltä ymmärtävien määrä oli vähentynyt noin 30 vuoden aikana lähes 20 prosenttia. Nykytilanteessa romanikieltä voidaan pitää sen vähäisen käytön vuoksi uhanalaisena (Pirttisaari 2003, 2004a, 2004b, 178; Hedman 2009, 13, 63)

Kielitaidon vertailua ikäkausittain

Tutkimusten valossa paras kielitaito on vanhemmilla ikäpolvilla. Tämä käy ilmi muun muassa Tuula Kopsa-Schönin tutkimuksesta (1996, 44). Schön arvioi sujuvimmin romanikieltä puhuviksi yli 65-vuotiaat romanit. Keski-ikäisten (32–64-vuotiaat) kohdalla kielitaito oli hänen selvityksensä mukaan tyydyttävä ja nuorten (alle 31-vuotiaiden) kohdalla heikoin. Vehmas (1961, 188–189) ja Kopsa-Schön (1996) osoittavat, että romanin taito ja käyttö ovat vähentyneet Suomessa sodanjälkeisten yhteiskunnallisten muutosten, teollistumisen ja urbanisaation seurauksena, mutta muutoksen laajuutta ei ole selvitetty.

Hedmanin tutkimus vahvistaa aiempien tutkimusten tuloksia: vahvin kielitaito on odotetusti yli 65-vuotiailla romaneilla, joista peräti kolme neljästä piti kielitaitoaan vähintään hyvänä. Vielä 50–65-vuotiaistakin lähes puolet ilmoitti osaavansa kieltä vähintään hyvin. Sotien jälkeen kasvaneiden 30–49-vuotiaiden romanin taito on sitä vastoin heikompi. Heistä vain joka kuudes arvioi romanikielen taitonsa hyväksi ja nuoremmista vielä harvempi. Sen sijaan lasten kielitaito vaikuttaisi hiukan paremmalta kuin nuorten ja nuorten aikuisten. Lasten ikäryhmä on kuitenkin niin pieni, ettei tulos ole vertailukelpoinen muiden ikäryhmien kanssa. Kolmannes romaneista arvioi kielitaitonsa heikoksi, eli he osaavat vain muutaman sanan ja ymmärtävät heikosti romania. Seitsemän prosenttia ei osaa lainkaan romania. (Hedman 2009.)

Tutkimukset osoittavat, että vanhemmilla romaneilla on paras kielitaito. Tosin heidän osuutensa vähenee ja heidät pitäisi kiireesti saada mukaan ja sitoutumaan kielen elvyttämiseen ja kielitaidon siirtämiseen nuoremmille sukupolville. Perussyynä kielen käytön vähyteen sukupolvien välillä on, etteivät vanhemmat enää siirrä kieltä nuoremmille. Vain 36 prosenttia vanhemmista käyttää romania lastensa kanssa. On ilmeistä, että vahvaa korrelaatiota ilmenee hyvin romania taitavien ja kotona puhutun romanin välillä. Vastaajien hyvään kielitaitoon on vaikuttanut vanhempien ja/tai isovanhempien romanin käyttö. Niiden kohdalla, jotka eivät osaa romania tai puhuvat sitä heikosti, on ollut vähemmän mahdollisuuksia kuulla romania kotona. Tosin lähes jokaisesta ikäryhmästä löytyy myös hyvin kieltä taitavia yksilöitä, vaikka he eivät ole oppineet kieltä vanhemmiltaan kotona. (Hedman 2009, 27.)

Romanikielen asema puhuttuna kielenä on viidenkymmenen viime vuoden aikana heikentynyt etenkin nuorten parissa. Syynä romanikielen taidon heikentymiseen voidaan pitää myös suomalaisen yhteiskunnan rakennemuutosta ja urbanisoitumista. Romaniyhteisöissäkin on siirrytty suurperheistä pieniin ydinperheisiin, joihin isovanhemmat eivät enää itsestään selvästi kuulu. Sukupolvien välinen vuorovaikutus on vähentynyt, eikä nuoremmilla romaneilla ole kiertolaisaikoihin verrattuna samanlaisia mahdollisuuksia oppia kieltään. (Hedman 2009.)

Välillä jo katoamisvaarassa ollutta kieltä on viime vuosikymmeninä alettu elvyttää. 1970-luvulla romanikieltä alettiin opettaa erilaisilla kursseilla. Romanikieltä opettaville henkilöille järjestettiin 1,5 kuukauden romanikielen kurssi vuonna 1980 Jyväskylässä. Pitempiä 3,5 kuukauden kursseja järjestettiin 1990-luvulla kaksi romanikieltä opettaville henkilöille. Vuodesta 1989 kieltä on opetettu joissakin peruskouluissa, ja vuodesta 1999 lähtien sitä on lain mukaan voitu opettaa myös lukioissa. (Hedman 2009.)

Suomen romanien monikielisyys

Romanit ovat historiansa aikana kaikkialla joutuneet omaksumaan valtakieliä sen mukaan, missä ovat kulloinkin asuneet. Käsitystä romanien monikielisyydestä tukevat Reinholmin muistiinpanot sekä Wallen komiteamietintö (1900). Reinholm väitti 1800-luvulla, että romanit käyttivät omaa kieltään keskenään ja puhuivat lisäksi suomea, ruotsia, venäjää ja saksaa (Aspelin 1994, 9). 1900-luvun alussa Suomen romaneja koskevassa komiteamietinnössä kerrotaan romanien puhuvan romanin ja suomen lisäksi ruotsia ja venäjää. Romanikieltä hyvin taitavat puhuivat 1800-luvun lopulla lähes täysin romania. (Walle 1900, 78, 89.)

Nykyään Suomen romaneista noin 75 prosenttia osaa suomen lisäksi vähintään yhtä muuta kieltä. Kahta kieltä suomen lisäksi osaa vähän yli 26 prosenttia, ja kolmea kieltä puhuu 13 prosenttia. Vastanneista suomen lisäksi neljää eri kieltä osaa 7 prosenttia. Nuoret ja nuoret aikuiset osaavat useampia kieliä kuin vanhukset. Nyky-yhteiskunnassa romanien kielitaitoon on vaikuttanut koulujen kieltenopetus, integroituminen yhteiskuntaan sekä muuttoliike Ruotsin ja Suomen välillä. Suomen lisäksi yleisintä on ruotsin kielen taito, jota selittävät muun muassa kouluopetus, asuminen ruotsinkielisillä alueilla tai Ruotsissa sekä tiiviit kontaktit Ruotsissa asuviin romaneihin. Vieraista kielistä tavallisimmin osataan englantia (noin kolmasosa vastanneista), mutta joukossa on myös venäjän, ranskan, espanjan, norjan ja tanskan taitajia. Englannin kielen osaamiseen on syynä kouluopetus sekä lisääntyneet monikulttuuriset kontaktit eri kieliryhmien välillä. (Hedman 2009, 23.)

Käytännössä Suomen romanit ovat nykyisin äidinkieleltään joko suomen- tai ruotsinkielisiä. Arviolta noin kolmannes romaneista puhuu suomen, ruotsin tai molempien lisäksi myös romanikieltä. Äidinkielekseen romanikielen ilmoitti 11 prosenttia haastatelluista. Vaikka Suomen romanit oppivatkin suomen tai ruotsin kielen ensimmäisenä kielenään, romanikieli on monille romaneille kuitenkin äidinkieli siinä mielessä, että se on olennainen osa romanikulttuuria, eräänlainen tunnekieli, johon romanit samastuvat ja johon heillä on voimakas side. Kieli ei ole kuitenkaan romani-identiteetin ainoa tai edes välttämätön perusta. Yhtä tärkeää on laajempi samastuminen romaniyhteisön tapoihin ja kulttuuriin. (Hedman 2009.)

Romanikieli on elänyt Suomessa pääasiassa suullisena perinteenä. Kirjallisesti kieltä on mainittavissa määrin käytetty vasta 1970-luvulta alkaen. Romanikieli toimii romaniyhteisön sisäisenä kielenä, eikä sitä ole aina haluttu opettaa muille. Koska vuorovaikutus muiden romanien kanssa on ollut vähäistä, Suomen romanikieli on kehittynyt vuosisatojen aikana omaksi kielekseen, jota ymmärtävät käytännössä vain Suomen romanit. Suomen romanikielessä on runsaasti lainoja ja vaikutteita erityisesti ruotsin, mutta kasvavassa määrin myös suomen kielestä.

2.4 Romanikielen käyttö eri ympäristöissä

Kielen elinvoimaisuuden kannalta merkittävää on, missä kieltä puhutaan, keiden kanssa sitä puhutaan ja mistä aiheista puhutaan. Nämä ovat suoraan verrannollisia siihen, miten kieli siirtyy seuraavalle sukupolvelle. Parhaimmillaan kielen käyttö ja asema on turvattu, mikäli kieltä käytetään kaikissa olemassa olevissa domeeneissa. Romanikielen käyttö on vähentynyt niin, että vain kolmannes romaneista käyttää kieltä. Romanikielen käytön määrän vähentymiseen ovat vaikuttaneet Suomessa sodanjälkeiset yhteiskunnalliset muutokset, teollistuminen ja kaupungistuminen (Granqvist, Hedman & Pirttisaari 2003). Myös romanien omat asenteet ovat rajoittaneet romanikielen julkista käyttöä. Julkisen käytön on nähty olevan ristiriidassa sen kanssa, että kieltä on pidetty romanien ainoana omaisuutena, eikä sitä ole haluttu antaa ulkopuolisten käsiin. (Åkerlund 2002, 126).

Vuorela ja Borin (1998, 59) korostavat, että romanikieli on aikuisena opittu kieli, jota käytetään lähinnä vain romanien kesken. Romanit ovat erittäin varauksellisia heimon ulkopuolisia kohtaan eivätkä halua paljastaa heille kulttuuriaan ja kieltään. Tähän on johtanut vuosisatoja koettu syr-

jintä ja enemmistön vihamielinen suhtautuminen romaneihin. (Grönfors 1981, 89). Romanien pelko heidän kielensä aiheuttamia tuntemuksia kohtaan ei ole aiheetonta, sillä kieltä on historian kuluessa usein käytetty pilkkakirveenä heitä vastaan. Kieli on toiminut myös suojamekanismina vaaratilanteissa. Kieli on ollut perinteisesti pääasiassa heimon sisäistä käyttöä varten. (Ollikainen 1995, 51, 54)

Romanikielen yksityinen käyttö kotona

Nykytutkimuksen valossa Suomen romanikielen käyttö on eri domeenissa keskiarvoltaan vain noin 30 prosenttia. Väestöryhmän kokoon nähden romanikielen käyttöaste on edelleen vähäistä, jopa niin vähäistä, että kieli on vaarassa kadota. Suurin syy kielenkäytön vähenemiseen on, ettei kieli siirry riittävästi kotona vanhemmilta lapsille. Romaniperheissä vain 36 prosenttia vanhemmista käyttää romanikieltä yhdessä lastensa kanssa. Vanhemmat puhuvat romania vähemmän lastensa kanssa kuin toisten romanien, sukulaisten ja aviopuolisonsa kanssa. Kielen käyttö perheissä takaisi tutkimusten mukaan parhaiten vähemmistökielen säilymistä, kuten kielitutkija Fishman (1991) väittää. Hän painottaa erityisesti kodin ja yhteisön merkitystä kielen säilymiselle, koska koti tarjoaa monesti viimeisen puolustuskeinon enemmistökielen painetta vastaan.

Useissa tutkimuksissa on todettu, että monikielinen käyttäytyminen kotona on keskeistä. Kieli säilyy tavallisesti kodeissa pidempään kuin muissa domeeneissa. Kun kieli siirtyy useamman sukupolven kautta eteenpäin, kielitaito on turvattu. Toisaalta, ellei kieli siirry sukupolvelta toiselle, vähemmistökieli on vaarassa jäädä pääkielen varjoon, kuten on käymässä Suomen romanille. Romaniperheiden kohdalla tilanne on nykyään ongelmallinen, sillä kotona romanit käyttävät eniten suomea, joka on heidän ensikielensä. Romani voi olla äidinkieli niille, jotka oppivat sitä toisena ensikielensä aikuistumisensa asti jatkuvana prosessina. (Fishman 1991.)

Romanikielen elinvoimaisuutta voidaan ylläpitää säilyttämällä se toimivana ryhmän sisäisessä käytössä, kodeissa ja sukulaisten kanssa sekä opettamalla sitä lapsille ja nuoremmalle sukupolvelle. Lisäksi lapsille tulee tarjota mahdollisuus oppia romania viimeistään esiopetuksessa. Varhainen kielen opetus edesauttaa sitä, ettei valtakieli voi korvata romania. Yksi kielen tärkeimmistä funktioista on ollut ryhmän sisäinen vuorovaikutus. Tulevaisuudessa kielen käyttöä on lisättävä mahdollisimman monissa kieliyhteisön konteksteissa.

Kielen julkinen käyttö

Kielen julkista käyttöä on pyritty määrätietoisesti lisäämään ja käyttöaloja laajentamaan erityisesti 1900-luvun lopulla. Vuoden 2009 kieltä koskevassa kenttäselvityksessä (Hedman 2009) ilmenee, että julkisella sektorilla, kuten kaupankäynnissä, romanit käyttävät eniten romanikieltä. Toisaalta toreilla, ravintoloissa ja kahviloissa romania käytetään selvästi vähemmän; käyttöä saattavat rajoittaa pääväestön asenteet romanikieltä kohtaan ja esimerkiksi pelko, että romanikielellä puhutaan heistä. Romanikieli on palvellut menneinä aikoina erityisesti heimon sisäisenä kielenä muun muassa kurinpidon, kehotusten, varoitusten sekä neuvojen välittäjänä, etenkin ei-romanien läsnä ollessa. Myös kauppaa tehtäessä romanikieli on tärkeä ohjaavan viestinnän väline. Tässä roolissa kieli on jopa hyödyttänyt romanien asemaa. Toisaalta romanien vielä kiertäessä ja pyytäessä pääväestöltä

yösjaa romanikieltä ei saanut puhua. Romanikielen puhuminen synnytti kiukkuja ja suuttumista majoittajissa, jotka eivät aina tienneet, haukutaanko heitä vai kehutaanko. Näinkin vähäinen käyttö on riittänyt pitämään kielen elävänä. (Hedman 2004, 44.)

Nykyään etenkin romaninuorille ja lapsille pitäisi kyetä tarjoamaan erilaisia kielenkäyttötilanteita. Tarvittaisiin myös mielenkiintoista materiaalia, kuten tietokonepelejä romanikielellä. Romaninuoret tulisi saada kiinnostumaan omasta kielestään ja motivoitumaan sen opiskeluun ja käyttöön. Nuorille on pyrittävä samalla opettamaan mahdollisimman tehokkaasti romanikieltä ja -kulttuuria yleisessä kouluopetuksessa. Myös kieltä ja kulttuuria koskevaa oppimateriaalia tulee kehittää edelleen.

2.5 Romanikielen kouluopetus

Professori Pekka Sammallahti on tutkinut myös romanikieltä, ja hän pitää tärkeänä, että kielen opetus aloitetaan mahdollisimman varhain ja sitä jatketaan päiväkodista kouluun. Kielen käytön elvyttämiseksi on 1980-luvun lopulla lähdetty kouluttamaan peruskouluissa opiskelevia romanioppilaita. Romania opetetaan edelleen vain muutamissa kouluissa, ja yli 80 prosenttia peruskoulujen romanioppilaista jääkin paitsi romanikielen opetuksesta. Ongelmaksi kielen opetukselle ovat koituneet pätevien opettajien puute, koulujen haluttomuus järjestää romanikielen opetusta sekä osittain vanhempien asenteet. Yhtenä syynä kielen opetuksen vähäisyyteen saattaa olla se, ettei romanikielellä ole samaa merkitystä kuin aikaisemmin, jolloin kieli eli enimmäkseen yhteisön puhuttuna kielenä. Myöskään liian vähäinen viikoittainen tuntimäärä sekä epäselvä opetussuunnitelma eivät kehitä romanikielen taitoa riittävästi (Hedman 2009).

Vuodesta 1999 lähtien kieltä on lain mukaan voitu opettaa myös lukioissa (Koivisto 2003, 18). Opetushallituksen teettämässä selvityksessä vuosien 2001–2002 aikana romanikielen opetusta sai peruskoulussa vain noin 9 prosenttia romanioppilaista (Pitkänen 2004, 23–24). Nykyään tilanne on hiukan parempi: noin parikymmentä prosenttia romanioppilaista saa kielensä opetusta. Näyttää siltä, että kouluopetuksen kautta romanikieltä ei voida nuorten ja lasten keskuudessa nykyisten resurssien muodossa riittävästi elvyttää. Opetushallituksen selvitys haastaa panostamaan peruskouluissa järjestettävään romaniopetukseen. Mikäli lapset ja nuoret eivät saa kotoa vanhemmiltaan romanikielen taitoa, opetus on järjestettävä muulla tavalla. Kouluopetuksen lisäksi pitäisi löytää uusia innovatiivisia keinoja romanikielisten kontaktien lisäämiseksi.

Kouluopetuksella on ollut tärkeä asema romanikielen elvyttämisessä ja romani-identiteetin vahvistamisessa. Osa peruskoulun nuorista käyttää jonkin verran romania kodin ulkopuolella, mutta heidän kielitaitonsa ja sanavarastonsa on puutteellinen. Asiaa kuvaa hyvin eräs romaniopettaja:

”Kodin ulkopuolella osa peruskoulun romanioppilaista käyttää satunnaisesti romanikieltä, mutta heidän kielitaitonsa on suhteellisen heikko ja puhe puutteellista. Etenkään peruskoulun ala-asteen oppilaat eivät kykene keskustelemaan keskenään romaniksi. Romanin sanoja käytetään, kun halutaan välittää asioita salaa. Yläasteella olevat oppilaat käyttävät keskenään enemmän suomea ja romania sekaisin, vaikka paikalla ei olisi pääväestöön kuuluvia. Romanikielen käyttö näyttää vahvistavan heidän romani-identiteettiään. Lisäksi he ovat ylpeitä siitä, että osaavat käyttää edes muutamia romanikielisiä sanoja, vaikka-

kin suomenkielisten lauseiden joukossa. Niillä romanilapsilla ja nuorilla, joiden kotona oli puhuttu romania, oli parhaiten kieli hallussa. He puhuivat jopa keskenään romania oppitunnilla ja halusivat täten näyttää, että he osaavat sitä. Lisäksi he kyselivät tunnilla innokkaasti romanikielen opettajalta sanoja, ja heillä on mielenkiintoa kielen oppimista kohtaan.” (Henkilökohtainen tiedonanto, Sari Hedman 24.6.2009.)

Romanilapsilla tulee olla oikeus omaan kieleen, jonka kautta he voivat vahvistaa myös omaa kielellistä ja kulttuurillista identiteettiään. Pekka Sammallahti on todennut romanikielen opetuksesta: ”Vaatimus romanikielen opettamisesta kouluissa ja päiväkodeissa on ymmärrettävä juuri romaniväestön identiteettikysymyksenä. Tällä hetkellä ollaan tilanteessa, jolloin on viimeinen mahdollisuus elvyttää romanikieli ennen sen lopullista häviämistä.” (Hedman 2009.)

2.6 Asenteet romanikieltä kohtaan

Kielitaidon ja sen käytön lisäksi kieliasenteiden selvittäminen on olennaista, mikäli sosiaalisella ja kulttuurisella sensitiivisyydellä on merkitystä revitalisaatiolle. Tarkastelen erityisesti sitä, miten romanit itse asennoituvat kielen säilymiseen, opetukseen, julkiseen käyttöön ja materiaalin tuotantoon. Romanien omilla kieliasenteilla on suuri merkitys kielen käytön ja säilymisen kannalta. Leiwon mielestä romanikielen säilyminen elinvoimaisena riippuu romanikulttuurin säilymisestä. Kielen elvyttämiseksi kouluopetus on tärkeä keino, mutta se ei voi korvata kotona saatavaa opetusta ja kielen käyttöä. Kielen arvostus luodaan kotona käytön kautta. Oman kielen arvostus nostaa omanarvontuntoa. Romanien tulee säilyttää oma erityisheimansa, kulttuurinsa ja kielensä tasa-arvoisesti pääväestön kanssa. (Leiwo 1999, 133.)

Kieliasenteilla tarkoitetaan yleensä sitä suhtautumistapaa, joka ihmisillä on omaa kieltä tai muita kieliä ja niiden käyttäjiä kohtaan. Kieliasenteina voidaan nähdä myös suhtautuminen yleensä kieltä tai kielen käyttöaloihin ja oppimista kohtaan. Asenteet ovat osa kielellistä kulttuuria, ja ne vaikuttavat samalla kielipolitiikkaan. Etnisissä kielyhteisöissä on erilaisia asenteita omaa kieltä kohtaan. Jotkut vähemmistökielyhteisön jäsenet pitävät kieltään epäkäytännöllisenä ja tarpeettomana. Kielteinen asenne on usein seurausta siitä paineesta, joka heijastuu dominoivan kielyhteisön taholta. Toiset puolestaan yrittävät aktiivisesti elvyttää ja vakauttaa kieltä torjumalla uhkia eri toimenpitein. Näitä toimenpiteitä, jotka osoittavat arvostusta kieltä kohtaan, ovat muun muassa lapsille ja nuorille annettu kielen opetus päivähoidon yhteydessä ja kielen kuuluminen oppiaineena kouluopetukseen. (Unesco Ad Hoc Expert Group on Endangered Languages 2003, 4.)

Kenttäselvityksen (Hedman 2009) mukaan suurin osa romaneista pitää edelleen kieltään tärkeänä ja arvostaa sitä, vaikka sen käyttömäärä onkin vähentynyt. Affektiivisten ilmausten kautta välittyi lähes yksinomaan myönteinen asennoituminen romanikielen. Kaiken kaikkiaan asenteet romanikieltä kohtaan olivat hyvin avoimia. Kielteisesti romanikielen julkiseen käyttöön mediassa ja painotuotteissa suhtautui kaikkiaan vain alle 8 prosenttia selvitykseen osallistuneista romaneista. Kirjoitettuun ja puhuttuun kieleen asennoiduttiin vaihtelevasti. Romanit toivoisivat lisää etenkin romanikielisiä radio-ohjelmia. Romanikielisisä uutisissa käytetty kirjakieli oli monien mielestä vaikeaa ymmärtää. Haastateltavat toivoivat, että radiossa käytettäisiin arkityyliä, joka on lähempänä jokapäiväistä puhetta.

Kirjallisista materiaaleista toivottiin eniten kielen oppikirjoja, koska romanien tarve ja halu oppia lisää kieltään ovat ilmeisiä ja koska oppikirjat on kohdistettu ainoastaan romanien käyttöön. Melkein yhtä paljon toivottiin muita kirjoja, joissa olisi tarinoita tai satuja. Negatiivisempaa oli suhtautuminen romanilehtien romanikielisiin kirjoituksiin, jotka on käännetty myös suomeksi. (Hedman 2009.) Valtaosa kyselyyn vastanneista romaneista toivoi lisää helppotajuista hengellistä materiaalia. Lisäksi toivottiin enemmän romanikielisiä kirjoituksia verkkokäyttöön sekä lapsille opettavaisia tarinoita ja satukirjoja. Myös eri kouluasteilla leikkikoulusta esi- ja peruskouluun kaivattiin lisää romanikielistä materiaalia. Oppikirjojen tuottamiseen suhtaudutaan myönteisemmin kuin muiden romanikielisten kirjojen tuottamiseen. Muiden romanikielisten kirjojen julkaisemiseen kielteisesti suhtautuvia tai asiasta epävarmoja oli yhteensä 32 prosenttia. Hengellisen materiaalin tuotannon suhteen täysin kielteisellä kannalla oli vähän yli 7 prosenttia. (Hedman 2009.)

Asenteet kielenkäytölle mediassa

Kieliasenteissa tulee vahvasti esille halu puhua ja kuulla kieltä. Medioista suosituin on radio, vaikka radiolähetyksissä käytettyä romanikieltä pidetäänkin liian vaikeana ymmärtää. On lisäksi ilmeistä, että romanikielen käyttöön suhtaudutaan sitä varauksellisemmin, mitä julkisemmasta käytöstä on kysymys. Toisaalta suhteellisen pieni osuus romaneista asennoituu edelleen täysin kielteisesti kaikkea romanikielen julkista käyttöä kohtaan, olipa sitten kyse esimerkiksi opetuksesta, materiaalityönnästä tai mediasta. Romanit vieroksuvat edelleen ns. kirjakieltä tai standardikieltä. Median pitäisikin siten välittää enemmän tavallista puhekieltä. Toisaalta käytön laajeneminen julkisempaan suuntaan ja kielen opetustyö edellyttävät kielen standardisointia. Tähän vaaditaan kirjoitusjärjestelmän kehittämistä sekä kielen omaksumista tukevien materiaalien, kuten uudissanakirjojen ja kielioppikirjojen, laatimista.

Asenteet kouluopetusta kohtaan

Suhtautuminen romanikielen kouluopetukseen on selvityksen (Hedman 2009) mukaan pääosin positiivista. Suurin osa selvitykseen vastanneista kannatti romanikielen opetusta romanilapsille päiväkodissa, esikoulussa ja peruskoulussa, ja suurin osa toivoi sitä myös omille lapsilleen. Kymmenisen prosenttia ei osannut päättää kantaansa, ja 7 prosenttia suhtautui opetukseen kielteisesti. Kielteiseen suhtautumiseen oli syynä erityisesti pelko lasten leimautumisesta. Kaiken kaikkiaan romanit suhtautuivat myönteisesti romanikielen opetukseen peruskoulussa. Asenteet opetusta kohtaan ovat muuttuneet aiempaa suopeammiksi, ja kielen oppimisen rinnalla halutaan säilyttää myös terve romani-identiteetti.

Suurimmalla osalla haastatelluista oli erittäin myönteinen asenne kouluopetusta kohtaan. Lähes 70 prosenttia kyselyyn vastanneista vanhemmista haluaisi, että heidän lapsilleen järjestettäisiin koulun kautta kunnallista romanikielen opetusta. Opetusta vastaan oli vain vähän yli 4 prosenttia, ja kymmenisen prosenttia ei osannut päättää, haluaisivatko he lapsiensa saavan opetusta. (Hedman 2009, 58–59.)

Asenteet kielen säilymiseen tulevaisuudessa

Tuleville polville kielen säilyttämistä kannattavista noin puolet perusteli asiaa identiteetin kannalta. Suurimman kannatuksen sai perustelu, jossa haastateltavat toivoivat romanikielen olevan myös heidän lastensa äidinkieli ja ensisijainen perheen kesken käytettävä kotikieli. Kielen käyttöä tulevaisuudessa kannatti neljä viidestä. Romanit arvostavat kieltään. Romani oli äidinkielenä vain vähän yli 11 prosentilla. Suurin osa identifioituu romanikieleen, jopa silloinkin, kun he väittävät osaavansa sitä heikolla tavalla. Tänä päivänä romanikieli muodostaa identiteetin ja vahvistaa sitä niiden kohdalla, jotka sitä osaavat. Vain 6 prosenttia suhtautui kielteisesti romanikielen käytön lisäämiseen. Vähiten kannatettiin romanikielen käyttöä erilaisissa juhlissa ja hengellisissä tilaisuuksissa tai mediassa. Epävarmoja vastaajia ja romanikielen käytön lisäämistä vastustavia oli pieni joukko: 11,7 prosenttia. Tämän joukon suurin ongelma on pelko, että kieli leviää valtaväestön keskuuteen eikä jää pelkästään romanien omaksi kieleksi. (Hedman 2009.)

Suurin osa kielteisesti vastanneista ei näe kielellä tulevaisuutta eikä siten myöskään tarvetta käyttää sitä. Perinteisistä ajattelumalleista poikkeavimmin romanikielen tulevaisuuteen asennoituivat ne, jotka epäilivät kielen hyödyllisyyttä. Romanikielellä todettiin olevan myös uhkia, joista suurimpana pidettiin suomen kieltä, mutta myös pääväestön käyttäytymisellä ja asennoitumisella uskottiin olevan vaikutusta kielen tulevaisuuteen. Myös yhteiskunnan arvostus ja tuki ovat merkittäviä kielen elinvoimaisuudelle ja hyötykäytölle. Romanikielen opetusta ja opettajakoulutusta tulee tukea, jotta kielellä on mahdollisuus säilyä tulevaisuudessa. Tärkeintä on, että kieli siirtyy kodeissa eteenpäin seuraaville sukupolville. (Hedman 2009.)

2.7 Haasteena romanikielen revitalisaatio

Revitalisaatiolla tarkoitetaan sitä, että kieltä, jonka käyttö on ollut vähenemässä tai joka on sammunut kokonaan, aletaan elvyttää. Revitalisaatio on tietoista kielen elvyttämistä ja suojelua assimilaatiokehitykseltä. Aikion mukaan kielen elvyttäminen tapahtuu kahdella tasolla, yhteiskunnallisella sekä yksityisellä. Yhteiskunnallisella tasolla tarkoitetaan kielen opetusta kouluissa ja sen käyttöä julkisuudessa, kuten kirjallisuudessa, lehdistössä ja muussa mediassa. Myös kielilain voimaan astuminen ja sen toteuttaminen käytännössä ovat osaltaan kielen revitalisointia. Yksilötason revitalisaatio on sitä, että kieli otetaan uudelleen käyttöön esimerkiksi perheissä vanhempien ja lasten välillä. (Aikio 1988; Lindgren 2000, 27.)

Romanikielen elvyttäminen edellyttäisi valtakunnallisen elvytyshankkeen toteuttamista eri puolilla Suomea. Tärkein tavoite olisi saada romanikieli elpymään romanikodeissa sille tasolle, että lapset ja nuoret voivat kuulla sitä päivittäin. Näin romanikieltä taitavien määrää nostettaisiin merkittävästi. Yksilötasolla tärkein tavoite on vahvistaa puhutun romanikielen elinvoimaisuutta romaniperheissä siten, että kieli siirtyy vanhemmilta seuraaville sukupolville, etenkin lapsille. Julkisella tasolla tavoitteena on motivoida romaneja kielen käyttöön laajentamalla romanikielistä kommunikaatiota ja kielenkäyttöaloja.

Vanhempien rooli kielen elvyttäjinä

Vanhemmat ovat tärkeimpiä kielen revitalisaation toimijoita. Heidät tulisi haastaa käyttämään romanian sekä keskenään että lastensa kanssa. Tämä voidaan toteuttaa kieli- ja kulttuurikerhoissa, joissa kieltä hyvin taitavat vanhemmat puhuvat omille ja muiden lapsille romanian. Lisäksi vanhemmille voidaan opettaa helppoa kotikieltä opintokerhoissa tai koulutussessioissa. Vanhemmille voidaan antaa opetusmateriaaleja ja heitä voidaan ohjata käyttämään arkipäivän sanastoa lastensa kanssa kotona. Samalla paikkakunnalla nuorista vanhemmista voidaan valita ryhmiä, jotka sitoutuvat käyttämään 3–5 vuoden ajan romanian. (Romanikielen elvyttämis- ja voimaannuttamishanke 2015.)

Myös romanikielen puhujien oikeuksien toteutumista koskevassa oikeusministeriön selvityksessä (2014, 25) nähtiin ratkaisevan tärkeänä kieltä elvyttävät toimenpiteet. Romanikielen opetus nähtiin kielen elvytyksen kannalta yhtenä keskeisen tärkeänä osatekijänä. Romanikielen elinvoimaisuuden ylläpitämiseksi on tärkeää säilyttää kieli toimivana ryhmänsisäisessä käytössä, kotona ja sukulaisten luona sekä opettaa sitä nuoremmalle sukupolvelle. Kielen elvyttämiseksi kouluopetus on tärkeä keino, mutta se ei voi täysin korvata kotona saatavaa opetusta ja kielen käytön harjoitusta. Oman kielen arvostus antaa omanarvontuntoa. Tärkeintä on se, että romanit itse arvostavat omaa kieltään ja käyttävät sitä perheen ja sukulaisten keskuudessa. (Leiwo 1996.)

Romanikielen monipuolista käyttöä laajennettava

Elvytystavoitteen saavuttamiseksi on panostettava lasten ja nuorten romanikielen opetukseen siten, että vähintään puolet peruskoulua käyvistä romanilapsista saa romanikielen opetusta nykyisen 9–16 prosentin sijaan. Lisäksi kielenkäyttöaloja on laajennettava tai nykyisiä käyttöaloja on vahvistettava, jotta saadaan romanit nuoremmasta vanhimpaan kiinnostumaan omasta kielestään. Nykyiset kielenkäyttöalat eivät ole riittäviä elvyttämään kieltä. Romanikielen käyttöä tulisi lisätä kaikissa romanitapahtumissa siten, että romanikieli olisi aina mukana toisena kielenä.

Romanikielen opetuksen vahvistaminen

Yhtenä tärkeänä tavoitteena kielen elvyttämisessä on romanikielen opetuksen aloittaminen jo päiväkodeissa ja esikouluissa ja opetuksen jatkaminen peruskoulusta aina yliopistoon asti (Åkerlund 2002). Kielen elvytys ja säilyttäminen edellyttävät esiopetuksesta elinikäiseen oppimiseen tarvittavia romanikielen opetussuunnitelmia, sääntöjä sekä kielenopetuksen kehittämiseen sitoutuneita pysyviä tahoja, jotka suunnittelevat ja järjestävät opetusta. Virallinen, koko elämän kattava romanikielen opetus nostaisi kielen arvostusta.

Majaniemi ja Lillberg (2000) ovat tarkastelleet romanikielen opetuksen merkitystä. He näkevät romanikielisen opetuksen tarjoavan romanilapsille ja nuorille mahdollisuuden oman kielen oppimiseen päivähoitosta ja esikoulusta peruskouluun asti. Opetus tukee samalla romanioppilaan kielellistä taitoa ja kulttuurista identiteettiä sekä turvaa romanikulttuurin säilymistä. Lisäksi romanikielen opetus auttaa kielen kehittämistä ja vahvistaa sen asemaa kotimaisena kielenä. Romanikielen opetuksen on havaittu yleisemminkin motivoivan romanioppilaiden koulunkäyntiä,

koska oman kielen ja kulttuurin esille tuominen koulussa tekee siitä heille enemmän “oman”. (Majaniemi & Lillberg 2000, 29–30.)

Majaniemen ja Lillbergin (2000) ajatuksiin romanikielen opetuksen moninaisesta merkityksestä romanioppilaille on syytä yhtyä. Suhteellisen vähäinen määrä hyvin kieltä osaavia romaneja ei kuitenkaan kykene tarjoamaan riittävää kosketusta romanikieleen kielitaidon lisäämiseksi etenkin nuorilla. Kouluopetus on tärkeä kielen elvyttämiseksi, mutta sen kautta ei tällä hetkellä saavuteta kaikkia peruskoulun romanioppilaita, joista yli 80 prosenttia jää romanikielen opetuksesta paitsi. Romania opetetaan vain muutamissa kouluissa, ja ongelmaksi kielen opetukselle on koitunut pätevien opettajien puute. Kenttäselvityksessä ilmenee, ettei kouluopetuksen avulla ole voitu nostaa romanilasten kielitaidon tasoa (Hedman 2009, 62). Selvityksessä todettiin, että kotona kieltä oppineiden kielitaito oli jonkin verran parempi kuin koulussa opiskelleiden.

Opettajien koulutuksen kehittäminen

Romanikielen opettajilta puuttuu muodollinen koulutus. Kielen elvyttäminen edellyttää opettajankoulutuksen kehittämistä. Tällä hetkellä Helsingin yliopistossa on mahdollista opiskella romaniopintoja 60 opintopisteen verran. Lisäksi Turun yliopistossa on kehitetty romaneja koskevaa opinto-osuutta sosiologian opinnoissa. Opintoja toteutetaan verkko-opetuksena. Yliopistotasoisien romanikielen ja kulttuurin opetuksen huolellinen ja tasokas suunnitteleminen asteittain perusopinnoista aineopintoihin ja edelleen syventäviin opintoihin on se keino, jolla esimerkiksi avoimet yliopistot voisivat tarjota romanikielen opetusta lähiopetuksen lisäksi verkko-opintoina. Kielen etäopetusta ja tietokoneavusteista opiskelua tulee kehittää, jotta pystytään estämään kielen opiskelun keskittyminen vain harvojen ja valittujen Etelä-Suomen kaupunkilaisromanien yksinoikeudeksi. Romanikielen elvytysohjelmalla on kiire, jotta kyetään ruokkimaan ilmassa olevaa innostusta, joka näkyy kielipesien toiminnan aloittamisena ja pyrkimyksinä lisätä romanikielen opetusta myös osaksi työvoimapoliittisia koulutuksia. Tehtävistä painottuvat kielen perustutkimus ja opettajankoulutus: on koulutettava kielen opettajia, joilla on perustiedot myös kielen opetusmetodeista ja -tekniikoista sekä opetusohjelmien ja oppimateriaalin kehittämisestä.

Opettajien puute on yksi suuri ongelma romanikielen elvyttämisessä. Erityisesti opettajakelpoisuuden hankkineista romanikielen opettajista on puute. Jatkossa on panostettava määrätietoisesti tehokkaaseen opettajankoulutukseen ja samalla tuettava opettajina työskentelevien mahdollisuuksia pätevytyä. Osana opettajankoulutuksen kehittämistä on pyrittävä siihen, että romanian olisi mahdollista opiskella myös korkeakoulutasolla. Polut Helsingin yliopistoon on avattu. Avoimessa yliopistossa on romaniopiskelijoille kiintiö, joka tarjoaa pääsyn suorittamaan oman kielen ja kulttuurin opintoja. Lisäksi yleisen haun kautta sekä erillisopiskeluoikeuden kautta toisen asteen koulutuksen saaneet romanit voivat hakeutua romaniopintoihin. Kielenhuolto ja -tutkimus ovat välttämättömiä edellytyksiä opetuksen ja oppimateriaalituotannon kannalta, mutta ne myös auttavat näkemään kielen osana Euroopan romanimurteiden muodostamaa kokonaisuutta. Tällä hetkellä kielenhuollon resurssit ovat erittäin heikot romanitutkijoiden siirryttyä Helsingin yliopiston opettajiksi. Kotuksen resurssit kielenhuoltoon ovat vähäiset, ja ne koskevat lähinnä kokoustiloja, kahvitusta ja sihteerin palveluja. (Hedman 2003.)

Romanivähemmistöön kuuluvien opettajien kouluttamisen merkitystä ei voida liikaa korostaa. Olennaista on romanien itsensä osallistuminen opetustyöhön, kuten on todettu: työ tehdään heidän kanssaan eikä heidän puolestaan. Kielen elvytyksen kannalta tärkeimpiä keinoja ovat romanikielen opettajien koulutuksen ja opetusmenetelmien tehostaminen, romanikielisen oppimateriaalin kehittäminen ja tuottaminen sekä romanikielen tutkimuksen ja kielenhuollon tehostaminen. Elinikäisen kielenopiskelun ja harrastamisen tukeminen kaipaa myös moninaista materiaalia, esimerkiksi katselu- ja lukukirjoja ja lastenohjelmia vauva- ja leikki-ikäisille, romanisatuja, runoja, kuunnelmia sisältäviä äänitteitä, cd-levyjä sekä ikäryhmittäin kohdennettuja sarjakuva-, puuha-, ajankohtais- ja uutislehtiä.

Panostaminen romanikielen tutkimukseen

Kielen asiantuntijat, lingvistit, opettajat ja muut aktiivit näkevät yhtenä tärkeimmistä tehtävistä kielen dokumentoinnin, mikä käytännössä merkitsee sanaston keruuta, muistiinpanojen tekoa ja korpusten laatimista. Myös tutkimusta ja kielenhuoltoa tarvitaan. Toinen tehtävä on osallistuminen koulutusjärjestelmään. Tarvitaan myös romanikielistä kaunokirjallisuutta. Kielipoliittinen ohjelma tulee sisällyttää yleiseen kielilakiin siten, että se tukee vähemmistökielen asemaa. (Unesco Ad Hoc Expert Group on Endangered Languages 2003, 4.)

Tämä selvitys auttaa ymmärtämään, miten suuressa vaarassa romanikieli on Suomessa kadota ja miten kiire eri toimenpiteillä on sen säilyttämiseksi. Kieli on paljon enemmän kuin vain kommunikaatioväline. Sanoihin ja niiden merkityksiin sisältyy koko elämänpiiri. Romanikieli kuvaa esimerkiksi romanien maailmaa ja menneitä olosuhteita.

Romanikielen käytön laajentaminen mediassa

Mediaan, kuten televisioon ja radioon, tulisi saada enemmän romanikielisiä ja romaneihin liittyviä asiaohjelmia, mikä lisäisi tarvetta romanikielen käyttöön. Hedmanin (2009, 63) tutkimusten mukaan hyvin romanikieltä osaa ja käyttää noin 30 prosenttia romaneista, lähinnä iäkkäämmät. Keski-ikäiset romanit osaavat kieltä vielä kohtalaisesti, mutta nuorten kielitaito on jo varsin passiivista. (Hedman 2009, 24.) Romanikielen käyttöä pitäisi laajentaa, ja lapsiperheiden kielivalintoja tulee tukea.

Suomen romanipoliittisen ohjelman (Sosiaali- ja terveysministeriö 2009, 66–67) mukaan romanivähemmistön osallisuutta sekä romanikielen ja -kulttuurin näkyvyyttä Yleisradion ohjelmatoiminnassa olisi vahvistettava. Romaneilla ei ole käytännössä mahdollisuutta pitää kieltään elävänä julkisen tiedonvälityksen keinoin, mikä kuihduttaa ja kaventaa kielen elävyyttä ja kehittymistä. Valtakunnallinen romaniasiain neuvottelukunta on kiinnittänyt voimakkaasti huomiota muun muassa eduskunnan perustuslakivaliokunnalle antamassaan lausunnossa valtioneuvoston kielipoliittisen selonteon valmistelun yhteydessä siihen, että Yleisradio ei ole lisännyt romaneille suunnattua ohjelmaa radiossa ja televisiossa.

Medialla on suuri vaikutus romanikielen elvyttämisessä romanikielisten ohjelmien välityksellä. Romanipoliittisen ohjelman yhtenä tavoitteena on panostaa median kautta saatavaan informaati-

oon romanikulttuurista, -kielestä ja -historiasta. Tavoitteena on lisätä romanien kiinnostusta omaa kieltään ja kulttuuriaan kohtaan ja sen kautta lisätä romanikielen käyttöä. Myös lehdistö ja radio ovat välineitä, joiden kautta voidaan pitää yllä kielen kiinnostusta. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2009, 66–67.)

Kielen elvytyksen kannalta on tärkeää vallata uusia domeeneja, kuten media, erityisesti radio, tv ja internet. Tällä hetkellä romanikieltä käytetään vain muutamissa uusissa domeenissa ja niissäkin erittäin vähän. Ellei romaniyhteisö kykene vastaamaan uusiin kielellisiin haasteisiin ja laajentamaan kielen käyttöä, tulee kielestä irrallinen ja stigmatisoitunut (Bijvoet & Fraurud 2007, 11). Suomen romanikieli tarvitsee nopeita toimenpiteitä kielen elvyttämiseksi.

2.8 Romanikielen tulevaisuus

Romanikielen tulevaisuus riippuu ensisijaisesti meistä romaneista itsestämme, siitä, miten me arvostamme kieltämme ja käytämme sitä. Lainaan Reima Nikkisen (1986) sanontaa: ”Meillä romaneilla ei ole omaa maata ja valtiota. Ei muistomerkkejä ja kaupunkeja, joita olisimme jättäneet jälkeemme. Romanien omaisuus on kulkenut heidän mukanaan paikasta toiseen vankkureissa ja kärryissä. Se aarre, mitä me kannamme sydämissämme ja minkä me haluamme antaa lapsillemme, on meidän kieleemme ja kulttuurimme. Siinä tavoitteessa tarvitaan romaniväestön yhteistä ponnistusta.”

Tutkijoiden työ tukee ja auttaa romaneja sekä kielen elvyttämisessä että säilyttämisessä. Vastuu kielen kehittämisestä ja revitalisaatiosta lepää kuitenkin eniten romaniyhteisön yllä. Kuten Granqvist (2005) on todennut: ”Kielentutkija – etenkin ulkopuolinen – ei silti voi eikä saa päättää, mihin funktioihin ja mille elämänalueille romanikielen annetaan ulottua, vaan tämä on ensisijaisesti kieliyhteisön oikeus ja velvollisuus.”

Suomen romanin kohdalla kieliyhteisön tulee arvioida kielellistä tilannetta ja määritellä, mitä toimenpiteitä kielen elvyttämiseksi pitäisi tehdä. Tärkeintä kielen katoamisen estämiseksi on luoda sen puhujille suotuisat olosuhteet käyttää kieltään ja opettaa sitä myös lapsilleen. Käytännössä tämä vaatii kansallista kielipolitiikkaa, joka huomioi ja suojaa vähemmistökielet, koulutuksellista järjestelmää, joka lisää äidinkielen opetusta, sekä luovaa yhteistoimintaa kieliyhteisön ja kielentutkijoiden välillä, jotta kirjoitusjärjestelmää voidaan kehittää. Tärkeintä on kuitenkin väestön oma asennoituminen kieltään kohtaan. Lisäksi on oleellista luoda sosiaalinen ja poliittinen ympäristö, joka rohkaisee monikielisyteen ja kunnioittaa vähemmistökieliä, niin että kunkin kielen puhuminen on paremminkin hyvä asia kuin velvollisuus. Joillakin kielillä saattaa kuitenkin olla vain niin pieni joukko puhujia, etteivät ne voi sen vuoksi säilyä elinvoimaisina. Lingvistit voivat tällöin kuitenkin kielenpuhujien sitä toivoessa nauhoittaa kieltä niin paljon kuin mahdollista, ennen kuin se häviää kokonaan.

Kielen säilymisen tärkeyttä on kuvannut eräs vanhempi romanimies seuraavasti: ”Jos kieleemme kuolee, niin kuolee myös mustalaisuus.” Romanimiehen viisas ajatus rohkaiskoon meitä kaikkia kielen hyväksi työtä tekeviä jatkamaan ponnistuksia, että romanikielemme säilyisi ja sitä puhuisivat vanhat ja nuoret yhdessä ja keskenään. Yhdessä me voimme tehdä sen.

Romanikielen oppimateriaalien ja opettajien koulutuksen tilanne ja kehittämistarpeet

Henna Huttu

Romanikielen opetukseen soveltuvaa oppimateriaalia on mielekästä tarkastella sekä opiskelijalähtöisesti eri ikäkausittain että oppimateriaalilajeittain. Erikseen on eroteltava myös varsinaiset romani opetukseen suunnitellut oppimateriaalit ja mahdollinen muu opetuskäyttöön sellaisenaan soveltuva tai muokattavissa oleva materiaali, esimerkiksi kulttuuritietoutta ja historiaa koskeva materiaali. Tämän artikkelin yhtenä tarkoituksena olkoonkin jo nykyisten oppimateriaalien kuvaamisen ja kokonaisuuden arvioinnin lisäksi tarjota uusia näkökulmia siihen, mitä kaikkea romanikielen ja kulttuurin opetuksen oppimateriaalina voidaankaan käyttää. Artikkelin toisessa osassa tarkastelen myös romanikielen opettajien koulutustilannetta ja pätevyitysmahdollisuuksia yhtenä oppimateriaalien määrään ja laatuun vaikuttavana tekijänä.

3.1 Romaninuorille ja aikuisille suunnatut oppimateriaalit

Romanikielen kirjallinen traditio ja oppimateriaalituotanto ovat Suomessa vielä verrattain uusia asioita. Granqvistin (2009a, 256) mukaan vuoteen 2007 mennessä romanikielisiä teoksia oli painettu Suomessa 13 kappaletta, yhteensä 2 224 sivua, ja 15 vuoden sisällä oli ilmestynyt sivumäärissä mitattuna yli 70 prosenttia painetusta tuotannosta.

Aloitin romanikielen oppimateriaalin tarkastelun varhaisimpien kielentutkijoiden Gananderin (1741–1790) ja Thesleffin (1871–1920) sijaan ensimmäisestä, romaniyhteisön keskuudessa yleisesti käytössä olleesta painetusta teoksesta, joka on Suomen vapaakirkon maallikkosaarnaajan ja kirjailijan Oskari Jalkion toimittama 30-sivuinen romanikielinen hengellinen lauluviikko *Romanenge giilja – Romaanilauluja* vuodelta 1939. Kyseistä lauluvihkosta ei tuolloin tuotettu varsinaisesti romanikielen opettamista vaan ensisijaisesti kristillisen sanoman levittämistä varten. Romanikielellä miellettiin tuolloin vielä olevan vahva välinearvo romanien tavoittamisessa. Sekä 1800-luvulle että 1900-luvun alkuvuosille oli myös tyypillistä se, että romanikielisiä käsikirjoituksia laativat luku- ja kirjoitustaidottomien romanien sijaan pääasiassa pääväestöön kuuluvat tutkijat, älyköt ja hengellisen työn tekijät, kuten lappeenrantalainen vankilaopettaja Adam Lindh. Granqvistin mukaan hänen mustalaiskielisen *Aapis-Liin* käsikirjoituksensa esipuhe on päivätty 30.10.1893, mutta jostain

syystä kyseistä teosta ei kuitenkaan koskaan julkaistu. Tämän aapisen noin satasivuinen käsikirjoitus on yksityishenkilön hallussa. Kooltaan noin 20 x 20 cm olevan käsikirjoituksen kansilehti on painettu, mutta muuten teos on helppolukuisella ja kookkaalla käsialalla kirjoitettu. Noin puolet sisällöstä on romani–suomi-sanastoa ja loput enimmäkseen hengellisiä tekstejä. Lisäksi mukana on kardinaalilukuja, ordinaalit, ajanlasku ja kertotaulu. (Granqvist 2009a, 13.) Kyseinen käsikirjoitus on todennäköisesti laadittu 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa heikon luku- ja kirjoitustaidon hallitsevien romanivankien, heidän omaistensa ja heitä vankilassa opettavien henkilöiden tarpeita silmällä pitäen. Tällaisia hyvin säilyneitä mutta aiemmin julkaisemattomia ja ajan patinoimia käsikirjoituksia tai niiden osia kuvituksineen tulisi digitalisoida ja käyttää alkuperäisessä asussaan mahdollisimman paljon modernin romanikielen oppimateriaalin osana tai tukena.

Yksi aikuisten ja nuorten romanikielen opetusperinteen ja oppimateriaalin kannalta keskeisin romanikielen opettaja ja oppimateriaalikirjailija on romanikielen tutkija Viljo Koivisto (s. 1931), joka palkittiin ansioistaan vuonna 2006 sekä Suomen tietokirjailijat ry:n oppikirjailijapalkinnolla että opetusneuvoksen arvonimellä. Viljo Koiviston oppimateriaalituotanto on saanut vahvoja vaikutteita hänen pitkästä urastaan helluntaiherätyksen saarnamiehenä ja yhteiskunnallisena vaikuttajana. Koivisto on kääntänyt Suomen romanikielelle muun muassa 50 hengellistä laulua Deulikaane tšambibi (1970) sekä heti Pertti Valtosen vuonna 1970 ilmestyneen Markuksen evankeliumin käännöksen jälkeen Johanneksen evankeliumin (1971). 1970-luvulta alkaen romanikielen aikuisopetusperinne on ollut Suomessa vahva, ja useimmiten opetus on toteutettu eri puolilla Suomea osana hengellisiä romanileirejä ja -tapahtumia tai yhdistystoimintaa, koska suuri osa romanikielen opettajista on kuulunut myös yhteisön hengellisiin johtajiin tai romanien oikeuksia ajaneisiin yhdistysaktivisteihin. Varsinaiseen opetuskäyttöön suunnattuja Koiviston teoksia ovat Kouluhallituksen ja Ammattikasvatushallituksen tuella 1980-luvulla julkaistu aapinen Drabibosko ta rannibosko byrjiba: vaaguno dielos (1982), joka on Granqvistin mukaan laatuaan ensimmäinen painettuna ilmestynyt Suomen romanikielen oppikirja, sekä viisi vuotta myöhemmin julkaistu astetta vaativampi sanasto, käännös- ja kielioppiharjoituksia sisältävä Puhutaan romanikieltä -teos Rakkavaha romanes: kaalengo tšimbako sikjibosko liin (1987) (Granqvist 2011). Romanikielen opetuksen historia- ja kulttuuritiedon opettamisen kannalta mielenkiintoisia teoksia ovat myös etnografinen historiateos Mustalaiset (1984), jossa Koivisto kertoo heimonsa menneisyydestä ja nykypäivästä, pro gradu -opinnäytetyö Tutkimus Suomen romanikansan ammasteista ja niissä tapahtuneista muutoksista (1992) sekä Koiviston aiemmista koulutusta, vuodenaikoja, romanikieltä ja -kulttuuria, romanien nykypäivää ja uskontoa käsittelevistä kirjoitelmista koottu lukemisto Drabibosko liin (2002). Koiviston oppimateriaalit on selkeästi kehitetty kurssimuotoiseen romanikielen opetukseen, ja ne on suunnattu romanikieltä jo hieman osaaville nuorille tai aikuisille kielenoppijoille. Valitettavasti näitä 70- ja 80-luvuilla julkaistuja teoksia löytää nykyisin enää harvoin, koska painokset ovat loppuneet aikaa sitten ja niitä on vain harvoissa kirjastoissa.

1990-luvulla Koivisto keskittyi sanakirjojen tuottamiseen yhteistyössä Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen kanssa ja julkaisi romani–suomi–englanti-sanakirjan Romano-finitiko-angliko laavesko liin (1994) sekä vielä eläköitymisensä jälkeen laajan suomi–romani-sanakirjan Finitiko–romano laavesko liin (2001) ja romani–suomi-sanakirjan (2011). Romani–suomi-sanakirjassa on noin 23 000 romanikielistä hakusanaa tai ilmausta ja 324 sivua. Koiviston sanakirjat ovat oikeastaan ainoita laajasti käytössä olevia Suomen romanikielen sanakirjoja. Niiden lisäksi laajassa kansainvälisessä käytössä on ollut vuodesta 2001 alkaen Grazin yliopiston ylläpitämä yhteensä 27 romanikielen

murteella ja 16 muulla kielellä toimiva sanastotietokanta Romlex. Romlex sisältää yhteensä 6 309 Suomen romanikielen sanaa, jotka ohjelmisto kääntää tietokannan perusteella suomeksi, englanniksi, saksaksi ja ruotsiksi. Sanojen jakauma sanaluokittain on seuraavan taulukon mukainen:

TAULUKKO 1. Romlex-sanastotietokannan suomen romanikielistä sanastoa koskeva tilasto.

Käännetty lähteestä: <http://romani.uni-graz.at/romlex/stats.cgi>

Sanaluokka	Lukumäärä
Adjektiivit	889
Adpositiot	41
Adverbit	249
Konjunktiot	21
Interjektiot	6
Substantiivit	3490
Numeraalit	51
Partikkelit	8
Pronominit	56
Verbit	1498
Yhteensä	6309

Seuraava merkittävä askel romanikielen sanakirjojen osalta voisi olla se, että niistä tehtäisiin mobiililaitteille sopivia ja helppokäyttöisiä sanakirjaohjelmia. Romanikielen opetuksessa voisi muutenkin kokeilla muiden kielten opetukseen kehitettyjä ilmaisia ohjelmistoja ja valmiita online-pelipohjia, kuten Quizlet ja ryhmäpeleinä pelattava Kahoot.

Romanikielen opettajien rooli kielen kehittäjinä ja huoltajina sekä oppimateriaalin kehittäjinä voisi olla huomattavasti nykyistä suurempi. Kielen ääntämyksen ja syntaksin suomalaistuminen sekä runsaat käännöslainat yhdessä suppeahkon perussanaston kanssa merkitsevät sitä, että opettaja törmää oppimateriaalia valmistaessaan väistämättä lukuisiin kielenhuollollisiin kysymyksiin, joita voi olla vaikea ratkaista nopeasti ja ilman syvällisempää kielen rakenteen tuntemusta. Granqvistin arvio perussanojen lukumäärästä liikkuu 2 000–2 600 paikkeilla (Granqvist 2007, 250). Kieleen onkin luotava uudissanoja, jotta se säilyisi elinvoimaisena ja sen käyttöaloja voitaisiin laajentaa entisestään. Opettajien rooli esimerkiksi uudissanojen laatimisessa voisi olla nykyistä suurempi. Tällä hetkellä romanikielen sanakirjatyötä jatkaa aktiivisesti Helsingin yliopiston romanikielen ja -kulttuurin yliopisto-opettaja Henry Hedman, jonka uudissanakirja julkaistaan alkuvuodesta 2016. Hedman on kirjoittanut aiemmin aikuisille ja nuorille soveltuvan romanikielen Sar me sikjavaa Romanes-kielioppioppaan (Opetushallitus 1996), joka on romanikielen opettajien laajimmin käyttämä yleistajuinen kielioppi ja sen harjoituskirja. Teos sisältää myös lyhyitä tarinoita, luetunymmärtämistehtäviä ja Raamatun kertomuksia. Hedman on toiminut romanikielen perus- ja aineopintojen opettajana Helsingin yliopistossa vuodesta 2012 ja sitä ennen vuosina 2000–2011 romanikielen tutkijana Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksessa (nyk. Kotimaisten kielten keskus). Tänä aikana Hedman käänsi muun muassa Luukkaan evankeliumin, Luukasko Evankeliumos (2001) sekä Katekismuksen, Katekismos (2010). Henry Hedman on tuottanut vastikään yhteistyössä Sanna

Hedmanin kanssa myös viisiosaisen tv-keskustelusarjan Romanien elämää (2014), joka kokoaa yhteen romanivaikuttajia keskustelemaan romanien historiasta, sekä ajankohtaisista aiheista, kuten koulutuksesta, romanien tilanteesta eri maissa, kulttuurin murroksesta ja romaniyhteisön hengellisyydestä. Sarjan osat löytyvät muun muassa sivustolta <http://375humanistia.helsinki.fi/humanistit/henry-hedman>.

Kolmas romanikielen aikuisten oppimateriaalituotannon kannalta merkittävä henkilö on romanikielen tutkija ja dosentti Kimmo Granqvist. Granqvist on julkaissut tähän mennessä yhteensä 78 julkaisua, joista suurin osa käsittelee romanikielen tutkimusta. Varsinaisia romanikielen oppimateriaaleja ovat muun muassa *Vaaguno!* (2011) ja *Vauro!* (2012), jotka ovat Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen kustantamia Suomen romanikielen alkeisoppikirjoja. *Vaaguno!*:ssa kuvataan romanikielen rakenne ja keskeisin sanasto. Se on tarkoitettu ensi sijassa romanikielen ja -kulttuurin yliopistotasoiseen opetukseen, mutta sitä voidaan käyttää myös muussa aikuisopetuksessa. Kirja ei edellytä lukijaltaan esitietoja Suomen romanikielestä. Kirjan lukukappaleiden aiheet on valittu niin, että ne heijastavat romanien elämän ja kulttuurin eri puolia. Kirjan yksitoista lukukappaletta käsittelevät muun muassa romanien asumista, vaatetusta, elinkeinoja ja musiikkia. *Vaaguno!*:n jatkoksi ilmestyi edistyneemmille opiskelijoille tarkoitettu oppikirja *Vauro!* (2012). Granqvistin kirjojen vahvuutena on niiden dialogisuus ja se, että kirjan henkilöhahmot tulevat tutuimmiksi kirjan edetessä. Kirjojen kuvitus on kuitenkin jäänyt romanikulttuurin esteettisen perinteen näkökulmasta tarkasteltuna hyvin karuksi, ja paikka paikoin kielentutkimukseen ja kielioppiin liittyviä termejä voisi avata ja selittää tarkemmin. Lisäksi Granqvistilta julkaistiin *Lyhyt Suomen romanikielen kielioppi* (2011), ja hän toimitti Suomen Romaniyhdistyksen julkaiseman *Juho Peltosalmen ja Yrjö Temon Suomi-romani-sanakirjan* sekä romanikielisen *Johanneksen evankeliumin* (2014). Huomionarvoista on, että Granqvistin ja Hedmanin kirjoissa käytetään osin erilaisia kielioppitermejä esimerkiksi puhuttaessa nominatiivista ja akkusatiivista. Tämä voi hämätä osaa lukijakunnasta ja vaikeuttaa kieliopillisen perusterminologian ymmärtämistä ja omaksumista.

3.2 Romanikielen varhaiskasvatus-, esi- ja alkuopetusmateriaalit

Ensimmäisen nimenomaan lapsille suunnatun aapisen nimeltä *Romani tšimbako drom* (Opetushallitus 1995) laati Miranda Vuolasranta, joka on opiskellut Ruotsissa oman kielen opettajaksi ja opettanut sekä Ruotsissa että Suomessa romanikieltä. Vuolasrannan kirjoittama ja Valfrid Åkerlundin kuvittama värikäs aapinen lauluineen ja yksinkertaisine teksteineen motivoi aivan uudella tavalla kieltä opiskelevia lapsia ja on yhä useimpien perusopetuksen romanikielen alkuopetuksen ryhmien käytössä. Syyt kirjan vankkaan asemaan romanikielen opetuksessa ovat yksinkertaiset. Kirja vakuuttaa lapsilukijansa selkeydellään sekä romaniperheen ja yhteisön arkeen ja juhlaan kiinteästi liittyvillä kulttuurisilla kuvillaan. Nykyoppimateriaaleihin verrattuna osa kirjan kuvista on melko staattisia, mutta toisaalta monin paikoin kuvat ovat myös hyvin vuorovaikutteisia ja eläviä. Kirjan loppupuolen vuoropuheluissa olisi voinut käyttää muiden aapisten tapaan joko nuorten lukijoiden hahmottamista ja lukemista helpottavia vuorosanaviivoja tai puhujaa osoittavia pikkukuvia. Hyvä ajatus sen sijaan on uuden sanaston kokoaminen kullekin kirjan perusaukeamalle eikä kirjan takaosaan, mutta sanastojen käyttöä helpottaisi varmasti kuvasanastojen käyttö tai sanojen ryhmittely esimerkiksi sanaryhmittäin tai sanaluokittain.

Kirjan tekijän Miranda Vuolasrannan voi sanoa olleen 1990-luvulla aikaansa edellä, mitä tulee ennakkoluulottomaan suhtautumiseen uudissanoihin ja kansainvälisiin lainasanoihin. Toisaalta hän koki lainasanat ongelmallisiksi mutta toisaalta jo tuolloin osaksi kielen vanhaa ominaisuutta ja luonnolliseksi osaksi kielen uutta kasvua. Sama ilmiö on havaittavissa Vuolasrannan suhtautumisessa Suomen romanikielen ääntämykseen hänen esittäessään seuraavan toiveen: “Toivoisin kirjan käyttäjien huomioivan myös puhutun kielen käytössä, että mahdollisimman suomalainen romanikielen ääntäminen ei ole oikeaa romanikieltä. Kielessämme on paljon suomen kielelle outoja äänne- ja kirjainyhdistelmiä, jotka juuri tekevät kielestämme erilaisen ja vanhojen romanien puhumana niin kauniin ja sujuvan kuuloisen. Emmehän muitakaan kieliä opetellessamme pyri mahdollisimman suomalaiselta kuulostavaan ääntämiseen. Kielen kauniisti ääntäminen ei ole hienostelua vaan taitoa, joka vanhuksillamme on ja tulisi myös meillä olla.” (Vuolasranta 1995, 9.) Tämä on paras mahdollinen perustelu myös sille, miksi nykyisin puuttuvien romanikielen kuullun ymmärtämistä ja ääntämystä harjoittavien äänite- ja DVD-materiaalien tuottamisella on todella kiire.

Vuolasrannan, Hagertin, Majaniemen ja Hutun kirjoittama romanikielen työkirja *Romani tšimbako buttiako liin* (Opetushallitus 2003) sekä siihen liittyvä opettajan opas *Sikjiboskiiresko liin* (Opetushallitus 2004) pyrkivät täydentämään Vuolasrannan ja Hedmanin kielen oppikirjoja harjoitustehtävin ja erilaisin leikein. Tämä käy ilmi etenkin kirjan opettajanoppaan kielioppiasioiden, tekstikappaleiden ja sanastoalueiden käsittelyjärjestyksestä sekä siitä, kuinka kirjoja opastetaan käyttämään rinnakkain toistensa kanssa. Tämän työkirjan etuna on myös se, että jokaiseen kirjan perusaukeamaan tai opetusteemaan liittyy erilliset kotitehtävät. Näin opettajan on helppo antaa alkuopetusikäisille oppilaille sopivasti tunnilla opetettuun asiaan liittyvää läksyä. Vuonna 2008 ilmestyi Päivi Majaniemen ja Tuula Åkerlundin ensimmäinen esiopetukseen eli lukemaan sekä kirjoittamaan opetteleville suunnattu romanikielen oppikirja *Hohhosko liine 1-Tinosko laave* (Opetushallitus 2008).

Päivi Majaniemi ja Tuula Lindgren ovat kirjoittaneet myös romaniperheille suunnattuja osin romanikielisiä neuvola- ja perhetyön opasmateriaaleja Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön julkaisemina. Näitä ovat muun muassa seuraavat: *Lue lapsen kanssa: opas romanivanhemmille lapsen kielellisestä kehityksestä*. Draba kentoha (Lindgren 2005); *Kasva lapsen kanssa: opas lapsen kasvusta, kehityksestä ja neuvolapalveluista*. Barju kentoha (Lindgren & Majaniemi 2007); *Harjaa hampaat lapsen kanssa*. Brohta daane kentoha (2009); *Liiku ja leiki lapsen kanssa*. Tsalju ta phersa kentoha (Lindgren & Majaniemi 2011). Näissä romaniperheiden terveyttä ja hyvinvointia edistävissä oppaissa on paljon asiaan liittyvää sanastoa ja hyviä harjoitteita kodeissa tapahtuvan varhaisen kielinopetuksen tarpeisiin.

Henna Huttu ja Henry Lindgren kirjoittivat Oulun kaupungin kokeellisissa kielipesissä vuosina 2007–2008 päiväkotikäisten lasten ryhmissä yhdessä kehittämiensä ja testaamiensa leikkien ja toiminnallisten harjoitteiden pohjalta Köpi & Topi ja mukavia tehtäviä lapsille -opetusmateriaalin Köpi & Topi ta lustiga tšeeribi kentenge (2011). Tämän toiminnallisen ja suullista kielitaitoa kehittävän materiaalipaketin ja kymmeneen laajalti tunnettuun suomalaiseen lastenlauluun perustuvan kirjan ajatuksena on tarjota aikuisten ja lasten monista eri ikäryhmistä koostuviin romanikielen kielipesäryhmiin erilaisia toiminnallisia harjoitteita askarteluista peleihin ja leikkeihin.

Opetushallitus on myöntänyt vuodesta 2009 romanikielen opetukseen suunnatun valtion avustuksen lisäksi valtionavustusta romanikieliseen päiväkodin tai muiden tahojen järjestämään kielipesätoimintaan Suomessa erityisen uhanalaisen romanikielen elvyttämiseksi. Henry Hedmanin laatiman romanikielen kielipoliittisen ohjelman vuoden 2010 seurantaraportin mukaan kielipesiä oli vuonna 2009 toiminnassa kaikkiaan kahdeksan: Kajaanissa, Rovaniemellä, Kouvolassa, Turussa, Mikkelissä, Oulussa, Savonlinnassa ja Lahdessa. Jokaiselle niistä myönnettiin jatkorahoitus myös vuodelle 2010. Vuosina 2012–2015 Suomessa toimi yhteensä 18 romanikielistä kielipesää eri paikkakunnilla. Kielipesien toiminnan tavoitteena on ehkäistä Suomen uhanalaisen romanikielen katoaminen, tukea romanikielen, -kulttuurin ja -identiteetin säilymistä ja kehittymistä sekä lisätä kaikenikäisten romanikieltä puhuvien määrää eri puolella Suomea. Avustuksen kohderyhmänä ovat kunnat sekä järjestöt. Kielipesätoiminnan taloudellinen tukeminen on yksi romanipoliittisen ohjelman toimenpide, ja sen suojelijana toimii presidentti Tarja Halonen. Romanien kielipesätoiminnan yhteydessä järjestetään vuosittain 1–2 romanikielen kesäkoulua, joihin osallistuu sekä romanikielen opettajia että romaniperheitä. Opetushallituksen romaniväestön koulutusryhmä järjestää lisäksi vuosittaisia romanilasten perusopetuksen ja romanikielen opetuksen kehittämisen ajankohtaisseminaareja ja koulutuspäiviä.

Valitettavasti romanilapsille suunnattua ja romaneista kertovaa varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetukseen sekä kielipesätoimintaan soveltuvaa lastenkirjallisuutta on edelleenkin verrattain vähän. Asiatietopitoisin on Leena Laulajaisen ja Malla Pirttilahden (nyk. Laiti) kirjoittama ja romanitaiteilija Kari Lindgrenin kuvittama lasten tietokirja *Drom – romanien tie* (Opetushallitus 2000), joka kertoo fiktiivisen romaniperheen kautta romaniperheiden elämästä kiertolaisaikoina ja nykyään. Tämä kansainvälisessä, vuosina 1997–1999 toteutetun romanielämäkertojen keräys-, taltiointi- ja julkaisuprojektissa luotu kirja kuuluu suomalaiseen 129 elämäkerran satoon. Kirjan tarinat korostavat romanien ja muiden väestöosien välisten myönteisten vuorovaikutussuhteiden lisäksi myös maatalousvaltaisessa yhteiskunnassa romanien ja muiden väestöosien välillä vallinneita molemminpuolisia hyötysuhteita. Erityisen ilahduttavia kirjassa ovat taitavasti eri tarinan konteksteihin valitut laulut, vanhat romanisananlaskut, elämänviisaudet ja luonnonlääkintää koskevat tiedot.

Toinen, lasten sadutukseen perustuva teos on Inga Angersaaren kirjoittama *Romaniukin satireppu* (2001), joka pyrkii satujen kautta kasvattamaan erityisesti romanilasten itsetuntoa ja herättämään kaikissa lapsissa empatian tunteita erilaisuutta kohtaan. Näiden lisäksi on julkaistu kaksi samaan lastenkirjasarjaan kuuluvaa romaniperheen nykyisyydestä ja entisajoista kertovaa kirjaa, jotka ovat Helena Blomeruksen, Satu Blomeruksen ja Helena Korpelan kirjoittamat ja Irmeli Matilaisen elävästi kuvittamat suomenkieliset *Mitä sait säkkiisi Yökettu?* (Kustannus Oy Pieni Karhu 2009) ja *Minne matka Yökettu?* (Kustannus Oy Pieni Karhu 2011). Näissä kirjoissa ilahduttaa hienojen tarinoiden lisäksi se, että pieni yksityinen kustantamo on lähtenyt kustantamaan romani-aiheisia kirjoja. Opetushallitus julkaisi samoihin aikoihin Armas Baltzarin perinteisiin satuihin perustuvan romanikielisen kirjan *Mustalais-Hermannin* ja muita kertomuksia lapsille ja aikuisille *Kaalo Hermannin ta vaure rakkibi kentenge ta bare komujenge* (käännös Henry Hedman, Opetushallitus 2011), joka on tähän mennessä ainoa romanikielinen satuteos. Romanikielisestä lastenkirjallisuudesta on siis huutava pula.

Edellä mainittujen lisäksi ainoa suomeksi ja erityisesti lapsille tuotettu teos on Katariina Lillqvistin ja prahalaisen kulttuuriosuuskunnan Camera Cagliostrovan vanhoista romanisaduista dramatisoima animaatio *Minun hiukseni ovat mustat*, Mire Bala Kale Hin (1999–2003), joka on yksi laajimmalle levinneistä ja eniten käännettyistä eurooppalaisista lasten nukkeanimaatioisarjoista. Kymmenen vuoden aikana siitä on valmistettu yksinään romanikielen eri murteille seitsemän eri kieliversiota, joiden lisäksi sarja on nähty englantilaisena, ranskalaisena, flaaminkielisenä, ruotsalaisena sekä venäläisenä versiona. Tuotannossa olivat mukana Suomen Yle, Hollannin KRO, Ruotsin TV sekä Tšekin TV, ja sitä rahoittivat myös Pohjoismaiden Filmi- ja TV-säätiö sekä Suomen opetusministeriö. Sarjan poikkeuksellisen suuri kansainvälinen levitys huomioitiin myös kotimaassa: sen ansiosta Katariina Lillqvistille myönnettiin taiteen Suomi-palkinto tunnustuksena merkittävästä monikulttuurisesta työstä ja asenneilmapiiriin vaikuttamisesta. Valitettavasti tätä animaatiota ei kuitenkaan ole vielä käännetty suomen romanimurteelle.

Viimeisin romanikielen harrastuksen ja alakoulun romanikielen opetuksen tueksi suunnattu teos on Seija Rothin kirjoittama ja Tuuli Saarekkaan kuvittama lapsille suunnattu runo- ja riimikirja *Kevein askelin, Lokko lamjaha. Poemi ta riimi kentenge* (Opetushallitus 2015). Tämän herkästi kuvitetun kirjan 46 runoa ilmaisevat oppimisen iloa, tunteiden kirjoja ja mielikuvituksen rikkautta. Kirjassa kulkevat onnistuneesti rinnakkain romanikielinen ja suomenkielinen teksti, mikä tukee runojen ymmärtämistä ja rikastuttaa runokieltä. Romanikieli sopii erinomaisesti riimirunoihin, joiden rytmi helpottaa opeteltavan sanaston, kielioppirakenteiden ja runojen merkityssisällön mieleen painamista. Erityisen myönteinen asia on kirjaan liittyvä tehtäväkirja, äänite sekä verkkosivuilta www.edu.fi/romanikieli löytyvät harjoitustehtävät ja pelit.

Tarkasteltaessa romanikielen opetusmateriaaleja kokonaisuutena voidaan todeta, että tällä hetkellä suurin osa oppimateriaaleista on suunnattu joko esi- ja alkuopetukseen tai aikuisopetukseen. Eräänlaiseen katvealueeseen ovat siis jääneet 3.–9. vuosiluokan oppilaat, joiden ikätasoa vastaavia lukukirjoja ja työkirjoja ei vielä ole. Oikeastaan ainoana poikkeuksena on osa QUALIROM-hankkeen sähköisistä materiaaleista. Suurimpana syynä on puute tekijöistä, koska Opetushallituksella olisi mahdollisuus lisätä romanikielen oppimateriaalituotantoa, jos materiaalin käsikirjoittajia olisi saatavilla enemmän.

3.3 Oppimateriaalin ja opetussuunnitelmatyöskentelyn suhteesta

Oppimateriaalin sisältö on vahvasti sidoksissa myös kulloinkin voimassa oleviin romanikielen opetussuunnitelmiin. Suomalaiseen opetussuunnitelmatraditioon kuuluu, että opetussuunnitelman perusteet tehdään opettajien ja opetussuunnitelmatyön asiantuntijoiden yhteistyönä. Sama koskee opetussuunnitelman tukimateriaalien laatimista. Valtakunnallisten romanikielen opetussuunnitelmien lisäksi jokaisen opetusta järjestävän kunnan tulee laatia myös omat paikalliset romanikielen opetussuunnitelmat, joiden laadinnassa huomioidaan paikallisen romanikulttuurin traditio ja mahdolliset alueen erityispiirteet. Uusi, vuonna 2016 voimaan tulevien opetussuunnitelman perusteiden mukainen romanikielen opetussuunnitelma on laadittu Oulussa. Romanikielen opetusryhmien ikä- ja taitotasoihin liittyvän moninaisuuden vuoksi kyseinen opetussuunnitelma on laadittu ikäluokkatasojen sijaan taitotasoittain. Sen perusteella on tarkoitus laatia jokaiselle romanikieltä opiskelevalle lapselle henkilökohtainen oppimissuunnitelma.

Romanikielen opetussuunnitelmien osalta on tehty myös laajaa kansainvälistä yhteistyötä. Euroopan neuvoston Kielipolitiikan osasto laati yhteistyössä Euroopan Romanien ja Kiertävien Foorumin (European Roma and Traveller Forum, ERTF) kanssa vuonna 2008 kansallisten opetussuunnitelmien tueksi romanikielen opetussuunnitelman yleisohjeet (Curriculum Framework for Romani, CFR) ja niitä romanikielessä vastaavat eurooppalaiset kieliportfolio-mallit (European Language Portfolio Models ELPs). Näiden pohjalta käynnistyi Grazin yliopistossa kolmivuotinen kansainvälinen romanikielen opetusmateriaaliprojekti Quality Education in Romani for Europe (QUALIROM), johon osallistui Suomesta muutamia romanikieltä opettaneita, opiskelleita ja oppimateriaalia laatineita henkilöitä, muun muassa Henna Huttu, Päivi Majaniemi, Mona Solala, Kimmo Granqvist, Erika Adamová ja Mirkka Salo. Projektin tarkoituksena oli suunnitella ja testata CFR:n ja ELP:den mukaisia oppimateriaaleja kuudessa eri romanimurteessa opettamisen ja arvioinnin yhteisen eurooppalaisen viittekehysten taitotasolla A1–B2. Suomen romanikielen oppimateriaaleja tuotettiin ja testattiin taitotasolla A1 ja A2 sekä ala- että yläkoulun oppilailta. Lisäksi projektissa kehitettiin ja testattiin vuosina 2011–2012 romanikielen opettajille suunnattua viiden lähijakson täydennyskoulutuskokonaisuutta. Projektin tuloksena syntyneet romanikielen oppimateriaalit ovat kaikkien kuuden romanimurteen (arlin, Itä-Slovakian romanin, gurbet-romanin, lovarin, kalderašin ja Suomen romanikielen) osalta vapaasti ladattavissa, muokattavissa, käännettävissä ja käytettävissä sivustolla <http://qualirom.uni-graz.at/teaching.html>. Suomen romanimurteen osalta se merkitsee yhteensä arviolta 500 sivua uutta romanikielen opetusmateriaalia erilaisine luokka-aktiviteetteineen, leikkeineen, peleineen ja mallituntisuunnitelmineen. Muista romanikielen murteista kiinnostuneet voivat tutustua myös niihin romanin- ja englanninkielisten liitetiedostojen avulla. On sangen harmillista, ettei Ruotsi ollut mukana tässä projektissa, sillä yhtenä varteenotettavana vaihtoehtona monipuolistaa Suomen romanikielen oppimateriaalia olisi tehdä aiempaa tiiviimpää yhteistyötä Ruotsissa romanikielen opetusmateriaalia julkaisevan Skolverketin ja Suomen Opetushallituksen välillä romanikielen oppimateriaalien tuotanto- ja käännösprojekteissa siltä osin kuin opetussuunnitelman perusteiden tavoitteet ja sisällöt vastaavat toisiaan.

3.4 Muita romanikielen opetusta tukevia opetuksen elementtejä ja aineistoja

Romanikielen opetusta suunniteltaessa, toteuttaessa ja arvioitaessa on otettava huomioon myös se tosiasia, että mikäli perheessä ei enää aktiivisesti puhuta romanikieltä, on kielen opetusta koulun ulkopuolella tukevia elementtejä lasten ja nuorten elämässä yleensä hyvin niukasti. Romanikielisiä harrastus- ja kulttuuripalveluja on tarjolla joko vähäisesti tai ei lainkaan. Eniten romanikielessä on musiikkia; kuitenkin valtaosa suomalaisesta romanimusiikista on edelleen suomenkielistä. Romanikieliset kirjasto- ja tietopalvelut puuttuvat täysin.

Suomen romanien historianopetuksen pohjan muodostaa Suomalaisen kirjallisuuden seuran Suomen romanien historia -teos (2012) sekä sen taustalla oleva tutkimushanke, jonka tavoitteena oli tuottaa uutta ja merkittävää tutkimustietoa Suomen romaniyhteisöstä, romanien elinehdoista, yhteisöllisestä rakenteesta, kulttuurista ja näiden muutoksesta. Hankkeen ja sen tuloksena syntyneen kirjan erityistavoitteena oli etsiä romanien omaa näkökulmaa historiaansa. Monitieteinen tutkimushanke oli kansallisesti ja kansainvälisesti poikkeuksellinen, sillä vastaavaa yhtenäistä ja kokonaisvaltaista, romanien vuosisataisia vaiheita käsittelevää, perusteelliseen tutkimustyöhön

nojautuvaa historiaesitystä ei ole tiettävästi tehty aiemmin missään muussa maassa. Kyseisen tutkimushankkeen aikana ja julkaistun historiateoksen lehdiltä kirkastui myös se, kuinka historiantutkimisen ja ajankuvan dokumentoinnin tulisi jatkossa olla romanien oma haaste ja tehtävä.

Romaneilla ei ole myöskään omia kulttuurikeskus- tai museopalveluja, vaikka silloin tällöin eri puolilla Suomea on järjestetty romaniaiheisia tilapäisnäyttelyjä. Vanhojen kuva-, ääni-, esine- ja tekstiaineistojen digitalisoinnilla ja julkisiksi soveltuvien digitalisoitujen aineistojen saatavuuden parantamisella alkaakin olla todella kiire. Romanikielen opetuksen tarpeet tulisikin huomioida kaikessa museoiden näyttely- ja arkistointitoiminnassa, koska romanikulttuurin opetukseen kuuluu luonnollisena osana myös perehtyminen romanien perinteisiin käyttöesineisiin, vaatetukseen, koruihin ja erilaisiin käsitöihin. Yksi parhaista mutta vaikeasti hankittavissa oleva lähde romanikäsitöihin ja koruihin tutustumiseen on Aaltosen, Laurinollin, Lyytikäisen ja Nazarenkon toimittama teos *Kultaiset korvarenkaat – mustalaisten kulttuuri ja käsityöt* (1986). Tämä kauniisti kuvitettu teos tarjoaa perustietoa esimerkiksi romanien käyttämistä koruista ja vaatetuksen kehityksestä. Myös Helsingin kaupunginmuseon raflaavasti nimetyn *Varokaa mustalaisia!* -näyttelyn julkaisussa on artikkeli romanien pukeutumisesta ja Suomen kansallismuseon 2. kerroksen huoneen 223 Maa ja kansa perusnäyttelyssä on esillä romanipuku koruineen. Voidaankin todeta, että kun edellisen kattavan romanitaiteen ja käsityön perusteoksen julkaisusta on kulunut jo 40 vuotta, olisi aika laatia samasta aiheesta uusi ajantasainen teos.

Vanhojen valokuvien tarkastelu ja niihin liittyvä luontainen tarinankerronta on erinomainen ja romanikulttuurille ominainen kielen ja kulttuurin opetusmenetelmä. Hyvän lähtökohdan tälle tarjoavat muun muassa helsinkiläisen valokuvaaja Ismo Höltön (s. 1940) mustavalkoiset teokset. Hölttö on ihmisten kuvaaja, joka nosti esiin ”toista Suomea”, kehityksen valtavrasta syrjään jäänyttä todellisuutta. Hän oli myös ensimmäisiä Suomen romanivähemmistön olojen dokumentoijia. Hölttö kohtasi kuvattavansa paitsi kotikaupunkinsa Helsingin rappukäytävissä ja työmailla, myös kuvausmatkoillaan eri puolilla Suomea, muun muassa Pohjois-Karjalassa ja Savossa sekä Oulun seudulla. Uudempia, yksipuolista romanikuvastoa kyseenlaistavia ja uusia näkökulmia mainosten kriittiseen katsomiseen tarjoavia moderneja ennakkoluuloja esiin tuovia ja käsitteleviä kuvia löytyy muun muassa Irmeli Huhtalan *Koti etsii ihmistä – romanikuvat mainoksissa -kokonaisuudesta* (2007).

Myös romanimusiikkiäänitteet, elokuvat, dokumentit sekä radio- ja televisiolähettykset ovat tärkeä osa romanikielen ja kulttuurin opetusta. Esimerkiksi Yleisradion Elävästä arkistosta (<http://yle.fi/aihe/elava-arkisto>) löytyy romani-hakusanalla yhteensä kymmeniä henkilökuvia, dokumentteja ja elokuvia, joita voi käyttää romanikielen oppitunneilla. Näihin eri aikakausista kertoviin filmeihin voitaisiin laatia opiskelua tukevia tehtäviä, analyysirunkoja ja taustoittavia tietopaketteja. Yle Radio 1 -kanavan kerran viikossa lähettämä 12–15 minuutin mittainen *Romano Mirits – romanihelmiä* -ohjelma sopii niin ikään mainiosti kielen ja kulttuurin opetukseen, sillä se sisältää romanikielisiä uutisia, musiikkia ja ajankohtaisia aiheita. Vuonna 2015 ohjelma vietti 20-vuotisjuhlaansa ja on saatavilla Yle Areenasta myös podcast-muodossa.

Romanien kulttuurin ja historian opetuksen kannalta merkittävä tehtäväpankki on sisäministeriön Yhdenvertaisuus etusijalle -hankkeessa tuotettu romaniportaali, joka löytyy osoitteesta <http://www.romanit.fi>. Tämä materiaali tutustuttaa 7.–9. luokkien oppilaat romanien historiaan, tapa-kulttuuriin, yhteiskunnalliseen asemaan ja nykypäivään. Tehtävät on suunniteltu siten, että niitä

voidaan käyttää yläkoulun opetussuunnitelman mukaan toteutetun opetuksen osana muun muassa historian, yhteiskuntaopin, elämänkatsomustiedon, uskonnon ja äidinkielen tunneilla. Materiaalia voidaan käyttää täydentämään muuta opetusta tai siten, että koko tunti koostetaan sen sisältämistä tehtävistä. Aineisto koostuu tietopainotteisista sekä toiminnallisista ja pohtivammista tehtävistä. Monet tehtävät on rakennettu siten, että ne voidaan tehdä joko ryhmässä tai parityönä. Tehtävät on jaoteltu viiden teeman alle: nuoret, historia, romanikulttuuri, yhdenvertaisuus ja ennakkoluulot sekä testaa tiedätkö -osio. Tehtävien lopussa on vielä vinkkejä siihen, miten aiheen käsittelyä voi jatkaa ja syventää sekä täydentäviä tai vaihtoehtoisia materiaaleja. Lisää aineistovinkkejä on koottu myös tehtäväpaketin loppuun.

Kai Åbergin ja Risto Blomsterin suomalaista romanimusiikkia käsittelevä teos Suomen romanimusiikki (2006) tarjoaa romanikielen opettajille runsaasti taustatietoa ja vinkkejä siihen, millä laulun sanoilla oman ja muiden alueiden romanien perinteisiä kaaleenlauluja ja muita musiikkinäytteitä voi etsiä Youtubesta ja kirjastojen kätköistä. Koulukäytössä tätä teosta tulisi sen teoreettisuuden vuoksi kuitenkin käyttää valikoiden ja lähinnä vanhempien oppilaiden tai aikuisten kanssa. Tiiviimmän ja helpollisemman tietopaketin Suomen romanimusiikista tarjoaa Sibelius Akatemian Etno.net-sivuston romanimusiikin osuus, joka on osoitteessa http://etno.net/sivu/romanimusiikki_suomessa. Hienoja esimerkkejä erityyppisistä romanilauluista löytyy muun muassa mestarikansanlaulajaksi nimetyin ja Etno-Emmalla sekä Suomi-palkinnolla palkitun Hilja "Hissu" Grönforsin äänitteiltä. Hän on kerännyt ja tallentanut runsaat sata romanilaulua ja esittää levyllään Vanhat helmet, Phurane Mirits (2008) myös perinteisesti vain miesten tulkitsemaa musiikkia. Levytyskieli on suomi, mutta konserttitaltioinneissa myös romanikieli. Grönforsin toinen levy Minne kuljet? Kai tu džaha?(2011) on yhtä kappaletta lukuun ottamatta suomenkielinen ja sisältää perinteisiä romanilauluja. Grönfors on ollut myös vierailevana laulajana syyskuussa 2010 ilmestyneellä rap-artisti Palefacen albumilla Helsinki - Shangri-La kappaleella "Saapuu elokuun yö". Hilja Grönfors on keskushenkilönä myös Katariina Lillqvistin tuottamassa dokumenttielokuvassa Eihän tämä maa minun omani ollut (2008), joka kertoo Suomen romanien historiasta, kulttuurista ja nykypäivästä. Elokuvassa Hiljan muistojen, laulujen ja arjen sekaan lomittuvat valokuvat sekä arkistofilmit 1960-luvun Suomesta, jolloin romanien halveksunta ja räikeä syrjintä olivat arkipäivää ja kotina useimmiten vielä maantie, ruosteinen junanvaunu tai pahvilaatikoista ja aaltopellistä kyhätty tilapäinen mökki. Nykyään romanien kiertolaisuus on jo jäänyt historiaan, ja ensimmäinen kaupungeissa syntynyt sukupolvi on varttunut keski-ikään. Silti syrjintää on yhä, ja perinteenkeruumatkallaan halki Suomen Hilja on kuullut tarinoita ja havainnut asenteita, joiden ei uskoisi enää olevan mahdollisia 2000-luvun Suomessa. (Elonet - Kansallisfilmografia 2015.)

Perinteistä romanimusiikkia ja etenkin lapsille sopivia lauluja on nuotinnettu toistaiseksi harmillisen vähän. Ainut lapsille suunnattu romanikielinen nuotti-lastenlaulu-äänitekokonaisuus on Kalle Palmin yhtyeineen alun perin vuonna 1997 nauhoittama ja vuonna 2002 uudistettuna versiona julkaistu Bahaven ta džamben (Opetushallitus 2002). Tällä hetkellä yksi parhaista kouluopetukseen soveltuvista perinnesävelteoksista on Marko Putkosen Kauneimmat kaaleenlaulut sekä siihen liittyvä äänite. Vuonna 2016 päästään kuitenkin yksityisen Majaoja-säätiön romanitaiteilijoille jakamien apurahojen turvin käynnistämään useita nuotinnushankkeita ja eri taiteilijoilta on tulossa myös uutta lastenmusiikkia.

Kaunokirjallisuuden osalta romanikielen opetuksessa voi perehtyä esimerkiksi Armas Baltzarin, Kiba Lumbergin ja Tuula Saarron teoksiin. Myös uudemmat suomenkieliset romanien elämäkerta-teokset soveltuvat romanikielen ja -kulttuurin opetusmateriaaliksi. Erinomaista ja hyvin saatavilla olevaa opetusmateriaalia ovat esimerkiksi Riikka Tannerin ja Tuula Lindin Käheä-ääninen tyttö. Kaalengo tsaj (2009), Armas Lindin Caleb – romanipojan evakkotaipale (2010), Väinö Lindbergin ja Tuovi Putkosen Kärrypoluilta punaisille matoille (2012) sekä Sanna Hedmanin Henry Hedman – kärrynpyörä, taivas ja maa (2013). Lyhyempiä romanivaikuttajien ja romanityöntekijöiden elämäkertoja on löydettävissä myös kansallisbiografiasta osoitteesta www.kansallisbiografia.fi.

Tällä hetkellä romanikielen oppimateriaalien osalta suurimmat puutteet liittyvät seuraaviin osakokonaisuuksiin:

- lasten ja nuorten käyttöön varhaiskasvatuksesta saakka soveltuvat koululaissanakirjat ja kuvasanastot,
- ikätasoa vastaavat kuullun- ja luetun ymmärtämismateriaalit (CD, DVD, verkkoharjoitus),
- opetussuunnitelman pohjalta kokeet ja kertausmateriaalit,
- eri ikä- ja taitotasolle suunnatut sähköiset ja toiminnalliset oppimateriaalit, kuten pelit ja leikit,
- romanikieliset modernin lastenmusiikin nuottikirjat, äänitteet ja Youtube-videot,
- romanikieliset lasten ja nuorten lyhyet draamaharjoitteet, sketsit ja näytelmät,
- romanikielelle dubatut tai romanikielellä tuotetut lastenohjelmat,
- perusopetukseen suunniteltu systemaattinen koulukielioppi.

Yliopistotasoisissa romanikielen perus- ja aineopinnoissa ei ole tällä hetkellä yhtään erityistä kielen elvyttämiseen, kielipedagogiikkaan eikä kielenopetusmateriaalien kehittämiseen liittyvää kurssia. Poliittinen tahto, strategia sekä tehostetut ja konkreettiset toimet laajamittaisen romanikielen elvytysohjelman käynnistämiseksi kuntatasolla puuttuvat.

Helsingin yliopistossa toteutetaan vuonna 2016 Koneen säätiön rahoittama laaja ”Suomen romanikieli ja muut Itämeren alueen romanikielen pohjoiset murteet” -hanke, joka on romanikielen deskriptiivisen kieliopin kirjoitushanke. Tieteellistä kielioppia astetta helppotajuisemman, perus- ja aikuisopetuksen kielenopetustarpeita vastaavan ja systemaattisen koulukieliopin laatiminen olisi luonnollinen jatkumo kyseiselle hankkeelle.

Romanikielisen kirjallisuuden ja etenkin oppimateriaalin määrää tulisi edelleen kasvattaa ja monipuolistaa sisällöllisesti. Kielipoliittisen ohjelman mukaan kirjallisen tradition kehittämiseen on ensisijaisesti neljä erilaista syytä. Ensinnäkin se on keskeinen osa nykykielen dokumentointia, säilyttämistä ja siirtämistä seuraavalle sukupolvelle, mutta myös kielen arvostusta ja kielen osuutta romani-identiteetin luomisessa vahvistavaa toimintaa. Lisäksi se parhaimmillaan laajentaa kielen käyttöaloja sekä jarruttaa konservatiivisena voimana liian nopeita ja rakenteita rikkovia kielen muutoksia. (Romanikielen kielipoliittinen ohjelma 2009, 14.) Granqvist on kiinnittänyt huomiota siihen, että nykyisellään kirjoitetun romanikielen keskeisin tehtävä on – lukijakunnan valitettavasti jäädessä varsin suppeaksi – lähinnä symbolinen. Tämä merkitsee sitä, että halutaan osoittaa, että romanikieltä voidaan kirjoittaa. Eräänä osoituksena tästä Granqvist pitää sanoma- ja aikakauslehtiä,

joiden nimet ovat romanikielisiä mutta sisältö kirjoitettu pääosin muilla kielillä. (Granqvist & Salo 2013, 18.) Mielestäni romanikielisten kirjoitusten osuuden lisääminen romanikentän lehdissä, kuten Opetushallituksen Latšo Diives, Romano Missio ry:n Romano Boodos, Elämä ja Valo ry:n Elämä ja Valo sekä Suomen Romaniyhdistys ry:n tiedotus- ja jäsenlehti Zirikli, on sekä lehtien julkaisijoiden tahtotila- että rahoituskysymys. Useimmat nykyisistä kyseisten lehtien kirjoituksista olisi mahdollista käännättää ja julkaista myös romaniksi. Lisäksi tulisi kiinnittää erityistä huomiota siihen, että lehtiin lisätään sellaisia lapsille sopivia romanikielisiä sisältöjä, joita romanikielen opettajat voivat hyödyntää omassa opetuksessaan. Tällaisia sisältöjä olisivat esimerkiksi sarjakuvat, henkilökuvat ja haastattelut sekä eri ajankohtaisteemoihin liittyvät tekstit ja tehtävät.

3.5 Romanikielen opetuksen, oppimateriaalin ja opettajankoulutuksen kehittämisen yhteen kytkeytyminen

Romanikielen kielipoliittisen ohjelman suositusten mukaan Suomen tulee laajentaa ja selkeyttää Alueellisia tai vähemmistökieliä koskevan eurooppalaisen peruskirjan (1992) ratifiointia romanikielen osalta koskemaan myös osaa sen 3. luvun artikloista, joissa luetaan vähemmistökielten oikeudet esimerkiksi koulutuksessa ja tiedonvälityksessä. Romanien kielellisten oikeuksien kehittämiseksi ja nyt hajallaan olevien määräysten yhteen kokoamiseksi romanikielelle tulisi saamelaiden ja viittomakielisten tapaan laatia erillinen kielilaki, joka velvoittaisi kuntia esimerkiksi romanikielen opetuksen järjestämiseen ja Yleisradiota ottamaan romanit riittävässä määrin huomioon ohjelmatarjonnassaan. (Romanikielen kielipoliittinen ohjelma 2009, 8.) Romanikielen opettajien ja romanilaiden näkökulmasta tarkasteltuna kansainvälisten sopimusten ratifiointi on jäänyt puolitiehen. Tämä voi selittyä osittain sillä, ettei varsinaista ratifiointia eli tarvittavia kehittämistoimia ole osoitettu minkään viranomaistahon erityisvastuulle (esimerkiksi ulkoasiain- tai opetus- ja kulttuuriministeriö), vaikka nykytilanteen määräaikaishetimit sinänsä onkin hoidettu huolellisesti. Myöskään Ylen yleisen ohjelmatarjonnan suunnittelussa ei ole huomioitu romaniväestön tarpeita vuosiin. Olisi siis tärkeää käynnistää erityisen romanikieltä turvaavan lainsäädännön valmistelu. Suomen saamelaiden tilannehan on turvattu erityisellä saamen kielilailalla (1086/2003) ja viittomakielisten viittomakielilailalla (359/2015).

Romanikielen opetuksen osallistuvien määrää voidaan pitää Suomessa erittäin huolestuttavana. Vaikka peruskouluikäisiä romanilapsia arvioitiin vuonna 2000 olevan Suomessa asuvista yli 10 000 romanista noin 1700, tarjottiin Suomessa 2000-luvun alussa romanikielen opetusta vain 6 prosentissa niistä kouluista, joissa romanioppilaita opiskeli. Tämä merkitsi sitä, että vain 73 eli 9 prosenttia kartoituksen otokseen kuuluneista romanioppilaita opiskeli romanikieltä. (Opetushallitus 2004, 6.) Huolimatta siitä, että perustuslaki, koulutusta ja varhaiskasvatusta koskeva lainsäädäntö sekä useat Suomen paperilla ratifioimat kansainväliset sopimukset antavat romanilapsille ja nuorille oikeuden kehittää ja ylläpitää omaa kieltään sekä kulttuuriaan, on tämä oikeus realisoitunut hyvin vaihtelevasti eri puolilla Suomea. Opetushallituksen lukuvuodesta 2010–2011 teettämässä romanioppilaiden perusopetuksen tilannekatsauksessa ilmeni, että romanikielen opetusta sai tutkimusotoksen 862 romanioppilaasta 17 prosenttia eli 149 oppilasta yhteensä 37 koulussa. Tämä merkitsee sitä, että vaikka romanikielen opetuksen määrä on edelleen valtakunnallisesti pieni, on se kymmenessä vuodessa kuitenkin yli kaksinkertaistunut. (Rajala ym. 2011, 66.) Oma arvioni asiasta on kuitenkin, että lapsille suunnatun romanikielen opetuksen määrä on lisääntynyt vielä

tätäkin enemmän. Tällaiseen johtopäätökseen voitaisiin tulla, mikäli opetusta mitattaisiin sekä perusopetuksessa että kielipesäopetuksessa korvattujen opetustuntien yhteismäärällä. Tämä kertoo omalta osaltaan myös siitä, kuinka säännöllistä opetus on ollut, sillä sivutoimiset tuntiopettajat laskuttavat toteutuneiden opetustuntien mukaan. Varovaisen arvioni mukaan lasten romanikielen opetuksen määrä Suomessa on siis kolminkertaistunut 2000-luvun alun opetusmäärästä.

Romanioppilaat ovat kuitenkin eri puolilla maata varsin eriarvoisessa asemassa siinä, onnistutaanko opetusta järjestämään. Alueellisesti opetusta oli eniten Etelä-Suomen kouluissa, joiden romanioppilaista neljäsosa opiskeli omaa kieltä, kun taas Länsi-, Sisä- ja Lounais-Suomessa sekä Itä-Suomessa romanikielen opetusta sai kouluissa 10–13 prosenttia romanioppilaista. Romanikielen opetuksen tilanne oli tilannekatsauksen aikana kaikkein heikoin Pohjois-Suomessa, jossa sitä ei opetettu kyseisenä vuonna perusopetuksessa lainkaan. (Rajala ym. 2011, 66.) Onneksi kielenopetustilanne on Pohjois-Suomen osalta kehittynyt tilannekatsauksen jälkeisinä neljänä vuonna myönteiseen suuntaan. Vuonna 2015 romanikieltä opetettiin perusopetuksessa Kajaanissa, ja sekä lapsille että aikuisille avointa vakituista ja säännöllistä kielipesätoimintaa oli sekä Kajaanissa että Oulussa. Pohjois-Suomessa järjestettiin Pohjois-Suomen aluehallintoviraston rahoituksella vuosina 2011–2015 myös joka vuosi alueellinen romanikielen opettajille suunnattu paripäiväinen täydennyskoulutus.

Romanikielen opetuksen vähäisyyttä selittäviä tekijöitä on monia. Opetuksen järjestämisessä avainasemassa olevia henkilöitä ovat romanilasten opettajat ja koulujen rehtorit. Heidän velvollisuutensa koulutusalan ammattilaisina on nostaa romanikielen opetus (maahanmuuttajien oman kielen opetuksen lailla) esille keskusteluissa lapsen vanhempien kanssa. Vuoden 2010–2011 perusopetuksen tilannekatsauksen mukaan yli puolet kouluista ei tiedottanut romanivanhemmille lainkaan romanikielen opetuksen mahdollisuudesta ja joka kolmas rehtori (33 %) oli sitä mieltä, etteivät romanioppilaiden vanhemmat pidä romanikielen opetusta tarpeellisena. (Rajala ym. 2011, 68.) Tärkeimpinä romanikielen opetuksen järjestämiseen vaikuttavina tekijöinä pitäisin kuitenkin romaniyhteisön omaa tietoisuutta kielellisistä oikeuksistaan ja perheiden kielivalintojen taustalla vaikuttavia vanhempien kieliasenteita.

3.6 Romanikielen opetuksen laadun kehittäminen ja opettajien pätevöitymisen edistäminen

Romanikielen opetukseen liittyviä opettajankoulutuskysymyksiä selvitettiin viimeksi 2000-luvun alussa yhtenä OPEPRO-hankkeen osaprojektina. Tuolloin laadittu, Opetushallituksen romaniväestön koulutusyksikön projektipäällikkö Eine Lillbergin ja projektisihteeri Päivi Majaniemen kirjoittama perustavaa laatua oleva selvitys tarjoaa hyvän pohjan romanikielen opettajankoulutusta koskevan suunnittelun etenemiselle. Majaniemen ja Lillbergin mukaan suurimpia opetuksen esteitä ja opetuksen laatuun vaikuttavia ongelmia ovat olleet aina romanikielen opetuksen 1980-luvun alkumetreiltä saakka opettajakelpoisuuden hankkineiden romanikielen opettajien sekä oppilaiden ikä- ja taitotasoa vastaavien opetusmateriaalien puute. Omat erityispiirteensä suomalaisen romanikielen opetukseen tuo myös se, että romanit asuvat melko hajallaan eri puolella Suomea ja suuremmissakin kaupungeissa mielellään ”yhteisöllisesti väljästi” hajaantuneena omille alueilleen eri puolille kaupunkia. Tämän vuoksi pienemmillä paikkakunnilla tai jonkin tietyn alueen koulussa

saattaa olla vain muutama romanikielinen lapsi, jolloin opetusryhmien muodostaminen on vaikeaa ja kiertävän romanikielen opettajan matkakustannukset voivat nousta korkeiksi. (Majaniemi & Lillberg 2000.) Monissa muissa vähemmistökielissä opettajana toimii usein joku kielen aineenopetuksessa muodollisesti epäpätevä mutta koulujen kasvatushenkilöstöön tai opettajakuntaan muutoin kuuluva henkilö. Romanikielen opetuksen osalta tällaiseen ratkaisuun päädytään harvoin, koska yleisen lastentarhan- tai luokanopettajakelpoisuuden hankkineita ja romanikielentaitoisia opettajia on vielä koko maassa vain muutamia.

Tärkein askel romanilasten lain suomien kielellisten oikeuksien toteuttamiseksi olisikin kouluttaa nopeasti uusia romanikielen opettajia sekä lisätä kentällä jo työskentelevien opettajien pätevyitysmahdollisuuksia. Tällä hetkellä romanikieltä opettavilla tai opetukseen suuntautumassa olevilla on valittavanaan kaksi eri tapaa kehittää omaa kielitaitoaan. Ensinnäkin he voivat suorittaa romanikulttuurin ohjaajan ammattitutkinnon, jonka yhtenä tutkinnon osana on romanikieli. Tämä vaihtoehto ei kuitenkaan tuota yleisten kieltenopettajien pätevyysvaatimusten mukaista pätevyyttä. Toiseksi, jos henkilö toimii vain romanikielen sivutoimisena tuntiopettajana, lukukausien väliin muodostuu väistämättä pitkiä työttömyysjaksoja, puhumattakaan siitä, että pienillä tuntimäärillä opettajan palkka jää väistämättä pieneksi. Mikäli romanikielen opetusryhmät ovat hyvin hajallaan eri puolilla kaupunkia ja kaukana toisistaan, kuuluu romanikielen opettajalta myös paljon aikaa ja energiaa paikasta toiseen matkustamiseen, mikä tulee huomioida myös oppituntien sijoittelussa lukujärjestyksiin. On erittäin myönteistä, että Opetushallituksen lukuvuoden 2010–2011 tilannekatsauksen mukaan jo 89 prosenttia romanioppilaista saa romanikielen opetuksen omassa koulussaan, niin ettei oppitunneille siirtymisestä tule opiskelun kynnyksymystä. Valitettavasti lähes neljäsosa rehtoreista ilmoitti, ettei romanikieltä opetettu heidän koulussaan siksi, että oppilaita ei ollut opetuksen järjestämistä varten tarpeeksi. Suurella osalla kouluista tämä ongelma kuitenkin ratkeaisi koulujen ja lähialueen kuntien välisellä yhteistyöllä, jolle ei ole minkäänlaisia esteitä. (Rajala ym. 2011, 68.) Nämä tekijät ovat vaikuttaneet myös siihen, miksi osa romanikieltä opettavista on siirtynyt välillä tai kokonaan työskentelemään muihin tehtäviin, esimerkiksi romanijärjestöihin, koulunkäynninohjaajiksi tai erilaisten projektien ohjaustehtäviin. Opettajavaihdokset ja niiden väliin jäävä opetuson aika on tuonut romanikielen opetukseen epäjatkuvuutta monilla paikkakunnilla. Osassa kuntia romanikielen opetus on liitetty muutoin koulunkäynninohjaajana työskentelevän työntekijän työnkuvaan. Romanikielen opettajien työrooliin sisältyykin usein luonnollisesti myös toimiminen romanivanhempien ja koulun välisenä tiedon- ja kulttuurinvälittäjänä.

Suomessa yleisesti sovellettavista opetushenkilöstön ja kielten aineenopettajien yleisistä kelpoisuusvaatimuksista on säädetty asetuksessa 986/1998 ja sen muutosasetuksessa 865/2005, jonka 5 §:n mukaan aineenopetusta on kelpoinen antamaan henkilö, joka on suorittanut 1) ylemmän korkeakoulututkinnon, 2) kussakin opetettavassa aineessa vähintään 60 opintopisteen laajuiset aineenopettajan koulutukseen kuuluvat opetettavan aineen opinnot, jotka ovat oppiaineen tai siihen rinnastettavan kokonaisuuden perusopinnot ja aineopinnot, sekä 3) vähintään 60 opintopisteen tai vähintään 35 opintoviikon laajuiset opettajan pedagogiset opinnot. Edellä mainituista kelpoisuusvaatimuksista helpointa on tällä hetkellä hankkia avoimen yliopisto-opiskelun kautta pedagogiset opinnot, joiden opintoja järjestetään lähiopetuksena ja edullisesti lähes kaikissa suuremmissa kaupungeissa. Romanikielen perus- ja aineopinnot on puolestaan mahdollista suorittaa joko Helsingin yliopiston perustutkinto-opiskelijana tai avoimen yliopiston opiskelijana.

Tällä hetkellä tilanne on valitettavasti kuitenkin se, että suurimmalla osalla eri puolilla Suomea asuvilla romanikielen opetuksesta jo vastaavilla opettajilla ei ole todellista mahdollisuutta saavuttaa näitä opintoja. Yliopistollisten romanikielen perus- ja aineopintojen saavutettavuuden parantamiseksi olisikin pikaisesti ryhdyttävä toimiin ja järjestettävä esimerkiksi etä- ja verkko-opintoja sekä periodimuotoista lähiopetusta vaikkapa avoimien yliopistojen palveluverkoston kautta. Romanikielen yliopisto-opintojen saavutettavuuden lisäämiseksi voitaisiin suunnitella esimerkiksi Lapin yliopiston oikeustieteellisen tiedekunnan mallin mukaisesti myös niin kutsuttujen väyläopintojen kokonaisuus, jonka hyvin tai erinomaisin tiedoin suorittanut opiskelija voisi hakea suoraan yliopistoon. Romanikielen erityisasemaa on mahdollista vahvistaa myös yliopistolainsäädännöllä, ja eri yliopistoille sekä tutkimusinstituuteille voidaan osoittaa siihen liittyviä erityistehtäviä. Oppiaineen asemaa vahvistaisi erityisesti se, jos opinnot laajennettaisiin käsittämään myös syventävät opinnot ja romanikieltä olisi mahdollista opiskella pääaineena. Korkealuokkainen romanikielen tutkimustoiminta edellyttäisi myös oman professuurin perustamista romanikieleen, -kulttuuriin ja historiaan. Muutoin vaarana on, että nykyinen kansainvälisestikin korkeatasoinen tutkimus- ja hankeosaaminen karkaa romanikielen osalta Suomesta muihin maihin.

Osa romaneista on vastustanut romanikielen yliopisto-opetusta monista eri syistä. Yliopistomaailma ja sen toimintaperiaatteet ovat vielä suurelle osalle romaniyhteisöstä outoja. Romaniväestön parissa on aika ajoin esitetty myös pelko siitä, että tieteellistä tutkimusta saatetaan painottaa nykymuotoisissa romanikielen yliopisto-opinnoissa liikaa, mikä saattaa tapahtua yliopistomaailmaan luonnollisesti kuuluvan akateemisuuden vuoksi mutta romanikielen yhteisöllisen elvytystoiminnan kustannuksella. Osa on avoimesti vierastanut perus- ja aineopintojen kurssikokonaisuuksien oppisisältöjä ja opintojen teoreettisuutta. Tällaisessa tilanteessa romanikielen perus- ja aineopintojen kurssisisältöjä on tarkasteltava analyttisesti ja kriittisesti myös romanikielen puhuja- ja opettajayhteisön näkökulmasta ja eri sisältöjen ja työskentelymuotojen painotusten välille on haettava arvo- ja tarvepohjaista balanssia.

Toinen pelko liittyy romanikielen kirjakielen kodifioinnin luonnolliseen ja välttämättömään etenemiseen, mikä saatetaan kokea vieraaksi ja nähdä tiukasti tulkittuna uhkana puhekielen luonnolliselle variaatiolle ja hienon hienoille murre-eroille. Tätä uhkaa vastaan voidaan taistella tuomalla selvästi ja myönteisesti esille kielen sisäistä luonnollista variaatiota ja huolehtimalla siitä, että tuotettu oppimateriaali on kulttuurisesti mahdollisimman relevanttia ja heijastaa romaniyhteisön moninaisuutta.

Kolmas pelko on se, että pääväestöön kuuluvat, yhteisön ulkopuoliset henkilöt omivat kielen, alkavat opettaa romanikieltä ja tuottaa romanikielen oppimateriaaleja. Tämä pelko ei ole täysin aiheeton, mutta pitäisin tällaista tilannetta varsin epätodennäköisenä. Lisäksi jokaisen romanikielen opettajan rekrytoinnista vastaavan henkilön tulee ymmärtää se, että siinä missä kuka vain voi opettaa standardisoitua romanikieltä kirjoista teknisesti oikein, vaatii puhekielen, romanien tapakulttuurin, yhteisön sisäisen musiikkiperinteen, sosiaalisten suhteiden, suullisen tarinaperinteen ja perinnetiedon hallinta sekä opettaminen pitkäaikaista ja tiivistä suhdetta romaniyhteisöön ja sen arjen sekä juhlan jakamista. Ne ovat aina olleet ja tulevat aina olemaan romanikielen opetuksen suurin tietovaranto ja koko opetuksen perusta. Tämä ei kuitenkaan merkitse sitä, etteikö romanikielen oppimateriaalituotantoa tarvittaisi. Päinvastoin, on aika oivaltaa, mitä kaikkea luonnollisesti syntynyttä aineistoa voidaan käyttää myös oppimateriaalina ja mistä kaikkesta voidaan laatia monimuotoista oppimateriaalia romaniyhteisön perimmäisiä arvoja ja kulttuuria kunnioittaen.

OSA 2
ROMANIKIELEN OPETUS JA
OPPIMISTULOKSET

Romanikielen arvioinnin lähtökohdat ja toteutus

4.1 Oppimistulosten arviointijärjestelmä

Perusopetuksen oppimistulosten arvioinnit ovat osa valtakunnallista koulutuksen arviointijärjestelmää sekä perusopetuslain (628/1998) 21 §:n edellyttämää koulutuksen arviointia. Koulutuksen arviointia ohjaavan säädöksen mukaisesti koulutusta tulee arvioida suunnitelmallisesti ja koulutuksen tavoitteisiin nähden kattavasti (Valtioneuvoston asetus 1061/2009, 3 §). Huhtikuussa 2015 toteutettu romanikieli äidinkielenä -oppimäärän arviointi sisältyi opetus- ja kulttuuriministeriön Koulutuksen arviointisuunnitelmaan vuosille 2012–2015 (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012), ja se tehtiin nyt ensimmäisen kerran koulutuksen arviointijärjestelmän historiassa. Arvioinnin tarkoituksena oli kerätä luotettavaa tietoa opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden saavuttamisesta, romanikielen osaamisen yleistasosta sekä koulutuksen tasa-arvon toteutumisesta.

Arvioinnissa kerättävä tieto liittyy Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 määriteltyihin oppiaineiden tavoitteisiin, keskeisiin sisältöihin ja päättöarvioinnin arvosanalle 8 annettuihin kriteereihin. Opetushallituksen toimesta näiden toteutumista on seurattu opetuksen järjestäjien ja koulujen osalta otantaperustaisin arvioinnein (Metsämuuronen 2009) vuodesta 1998 lähtien. Arvioinneista saatua tietoa hyödynnetään opetuksen tilan arvioinnissa, opetuksen, oppilasarvioinnin ja opetussuunnitelman kehittämisessä sekä koulutuksen tasa-arvon toteutumisen arvioinnissa. Lisäksi arviointitietoa hyödynnetään laajemmin koulutuspoliittisessa päätöksenteossa ja koulutuksen kehittämisessä.

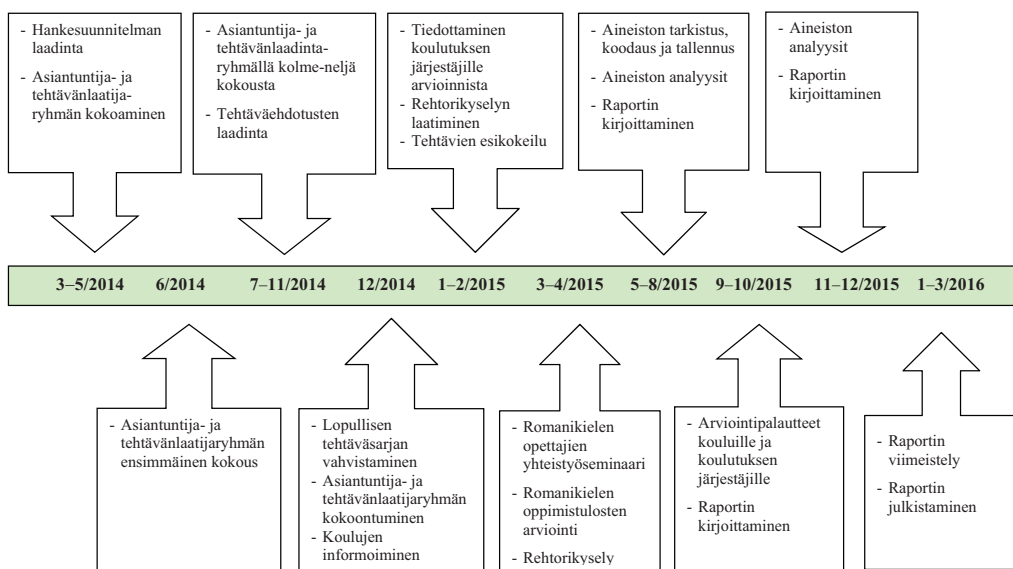
Kansallisissa arvioinneissa kiinnostuksen kohteina eivät ole yksittäiset koulut, oppilaat tai opettajat ja heidän suoriutumisensa, vaan yleinen osaamisen taso ja saavutetut valmiudet (Jakku-Sihvonen 2010; Metsämuuronen 2009). Oppilaille suunnattujen tehtävien lisäksi oppimistulosten arvioinneissa kerätään tietoa rehtoreilta ja arvioitavan oppiaineen opettajilta. Rehtoreilta kysytään opetusjärjestelyistä ja opettajilta opetuksen toteuttamiseen ja opetussuunnitelmaan liittyvistä asioista. Heiltä saatua tietoa käytetään muun muassa oppimistulosten sekä opetuksen ja opetusjärjestelyjen yhteyksien selvittämiseen (Jakku-Sihvonen 2013).

Tässä oppimistulosten arviointijärjestelmän ensimmäisessä romanikielen oppimistulosten kansallisessa arvioinnissa tarkasteltiin viittä romanikielen sisältöaluetta: kielentuntemus, luetun ymmärtäminen, kuullun ymmärtäminen, kirjoittaminen ja puhuminen. Lisäksi arvioinnissa oli mukana kirjallinen opettajakysely ja sähköinen rehtorikysely.

4.2 Arvioinnin suunnittelu ja toteutus

Romanikielen 7.–9. vuosiluokkien oppimistulosten arvioinnin suunnittelu käynnistettiin syksyllä 2013 Opetushallituksessa, ja arviointi saatettiin loppuun Kansallisessa koulutuksen arviointikeskuksessa, joka aloitti toimintansa 1.5.2014. Arviointihankkeen projektipäällikkönä toimi erikoissuunnittelija Mari Huhtanen ja sihteerinä arviointisuunnittelija Mika Puukko Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta. Arviointiprosessin tueksi nimitettiin keväällä 2014 asiantuntija- ja tehtävänlaatijatyöryhmä, joka koostui romanikielen ja romanikielen opetuksen asiantuntijoista. Ryhmään kuuluivat Voitto Friman, Henry Hedman, Tenho Lindström, Päivi Majaniemi ja Seija Roth. Työryhmän tehtävänä oli muotoilla projektin suuntaviivat siten, että opetussuunnitelman keskeisimmät sisällöt nousisivat arvioinnissa esille. Lisäksi tehtävänlaatijaryhmä teki kesän ja syksyn 2014 aikana arviointiin tehtävähdotuksia.

Arviointitehtäviä testattiin helmikuussa 2015. Esitestauksessa selvitettiin muun muassa arviointikokeen toimivuutta ja ymmärrettävyyttä. Lopulliset tehtävät valittiin maaliskuussa. Varsinainen arviointi pidettiin 14.4.2015, ja asiantuntijaryhmän jäsenet arvioivat vastaukset toukokuussa. Jokaisen oppilaan vastaukset tarkasti kaksi arvioijaa. Romanikielen oppimistulosten arvioinnin etenemiskaavio esitetään kuviossa 1.



KUVIO 1. Romanikielen oppimistulosten arvioinnin aikataulu

4.3 Arviointiin osallistuneet oppilaat

Romanikieltä äidinkielenään opiskelevien oppilaiden määrää 7.–9. vuosiluokilla selvitettiin lokakuussa 2014 rehtoreille lähetetyllä kyselyllä. Lisäksi romanioppilaiden perusopetuksen tukemisen kehittämiskuntien yhteyshenkilöihin oltiin yhteydessä heidän kunnissaan mahdollisesti olevista oppilaista, jotka eivät rehtoreiden selvityksessä olleet tulleet esille. Tammikuussa 2015 opetuksen järjestäjiä pyydettiin lisäksi ilmoittamaan, jos muissa heidän alaisuudessaan yläkouluissa on romanikieltä äidinkielenään opiskelevia oppilaita. Koska näitä oppilaita oli yläkouluissa kaikkiaan hyvin vähän, heidät kaikki otettiin arviointiin mukaan. Kaikkiaan romanikielen oppimistulosten arviointiin osallistui 12 oppilasta vuosiluokilta 7–9.

Arvioinnin toteuttaminen

5.1 Arvioinnissa käytettyjen tehtävien laadinta

Romanikieli äidinkielenä -oppimäärään liittyviä oppimistuloksia ei ole aiemmin valtakunnallisesti arvioitu. Tässä arvioinnissa kohteena oli romanikieltä vuosiluokilla 7–9 äidinkielenä opiskelevien oppilaiden romanikielen osaaminen. Sen lisäksi, että oppilaat olivat eri vuosiluokilta, heidän saamansa romanikielen opetuksen määrä saattoi vaihdella vuodesta koko kouluajan romanikielen opetusta saaneisiin. Koe oli sama kaikille oppilaille. Tehtävänlaatijaryhmän tehtävänä oli tuottaa eritasoisia tehtäviä romanikielen eri sisältöalueille ottaen huomioon perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 määritellyt romanikielen tavoitteet ja arvosanan 8 kriteerit.

Arvioinnin sisältöalueita olivat kielentuntemus, kuullun ymmärtäminen, luetun ymmärtäminen, kirjoittaminen ja puhuminen.

Oppimistulosarviointien periaatteena on ollut, että kokeeseen valitaan helppoja (noin 30 %), keskivaikeita (noin 40 %) ja vaikeita (noin 30 %) tehtäviä. Tässä arvioinnissa tehtävien vaikeustaso (helppo, keskivaikea ja vaikea) määriteltiin asiantuntijoiden arvioiden ja intuition pohjalta sekä esitestauksesta kerätyn palautteen pohjalta.

Arviointiin valittiin erityyppisiä tuottamis- ja valintatehtäviä, kuten esimerkiksi monivalinta- ja yhdistelytehtäviä.

5.2 Tehtävien esitestaus

Esitestauksessa tutkittiin muun muassa tehtävien toimivuutta, niiden sisältöjen ymmärrettävyyttä sekä tehtävien tekemiseen kuluva aikaa. Esitestaus järjestettiin helmikuussa 2015 Helsingin yliopistossa, jossa neljä romanikielen opiskelijaa teki tehtävät. Esitestauksesta saatiin paljon tietoa muun muassa tehtäviin käytetystä ajasta, tehtävien ymmärrettävyydestä sekä vaikeustasosta. On kuitenkin huomattavaa, että esitestaukseen osallistuneet olivat aikuisia, joilla oli kokemusta romanikielen opiskelusta yliopistotasolla, eivätkä he siten edustaneet arvioinnin kohderyhmää.

Oppilaiden vähäisen lukumäärän vuoksi esitestausta ei voitu tehdä kohderyhmän kaltaisella testiryhmällä. Esitestaukseen osallistuneilta saatiin kuitenkin arvokasta ja hyödyllistä tietoa sisällöstä, rakenteesta ja tehtävyytyypien toimivuudesta.

5.3 Arvioinnissa käytetyt tilastolliset tunnusluvut ja analyysimenetelmät

Romanikielen oppimistulosten arvioinnin aineistojen analysoinnissa sovellettiin tilastollisia menetelmiä, joiden tuloksia ja tulkintoja täydennettiin avovastausten osalta laadullisin menetelmin. Tulokset on kuvattu pääsääntöisesti ratkaisuosuuksina (ratkaisuprosentteina). Ratkaisuosuus kertoo, kuinka suuren osan enimmäispistemäärästä oppilaat ovat keskimäärin saaneet. Romanikielen arvioinnissa eri osuuksien enimmäispistemäärät vaihtelivat tehtävyyteittäin ja sisältöalueittain. Ratkaisuosuuksia käyttämällä eri osioista saadut pistemäärät saatiin keskenään vertailukelpoisiksi. Tuloksia tarkasteltaessa ja vertaillaessa käytettiin frekvenssi- ja prosenttijakaumia, tavallisimpia keski- ja hajontalukuja sekä prosenttipisteitä (mm. kvartiilit). Keskimääräisten ratkaisuosuuksien yhteydessä raportoitu keskihajonta kuvaa tulosten vaihtelua keskiarvon ympärillä.

Luokiteltujen muuttujien keskinäiset yhteydet analysoitiin ristiintaulukoinnilla ja khiin neliö-testillä. Tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä on kuvattu esittämällä asianmukaiset erot prosenttijakaumissa ja suorittamalla residuaalitarkastelut. Määrällisten muuttujien yhteydessä on käytetty korrelaatiokerrointa.

Oppilaiden asenteita ja opettaja- ja rehtorikyselyn asiakokonaisuuksia mitattiin viisiportaisella Likert-asteikolla. Väittämässä arvo 1 edusti kielteisintä ja arvo 5 myönteisintä suhtautumista tai asennoitumista.

Koska aineisto oli pieni, analysointiin sovellettiin ei-parametrisia testejä. Kahden ryhmän keskimääräisiä eroja analysoitiin Mann-Whitneyn testillä ja usean ryhmän välisiä eroja Kruskal-Wallis testillä. Testien yhteydessä on myös raportoitu efektikoko. Efektikoko kertoo, kuinka suuri ero ryhmien välillä on eli kuinka paljon eri ryhmien havainnot (esim. tyttöjen ja poikien jakaumat) ovat päällekkäin. Jos eri ryhmien väliset keskiarvot ovat samat ja jakaumat samanlaiset, efektikoko on nolla. (Metsämuuronen 2009.) Efektikoon mittana on tässä raportissa käytetty Cohenin d-indikaattoria. Karkeat rajat efektikoon suuruudelle on esitetty taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Efektikoon rajat

efektikoon indikaattori	pieni efektikoko	keskisuuri efektikoko	suuri efektikoko
Cohenin d	< 0,20	noin 0,50	> 0,80

Oppilaskyselyn asenteita sisältävät väittämät tiivistettiin asenteita kuvaaviksi keskiarvomuuttujiksi. Muodostettujen keskiarvomuuttujien sisäistä yhdenmukaisuutta tarkasteltiin Cronbachin alfa -kertoimen sekä osioiden keskimääräisten korrelaatioiden avulla.

Tässä arvioinnissa koko kokeen keskimääräinen ratkaisuosuus oli 33 prosenttia (hajonta 18,0). Koska oppilaita oli vähän (12 oppilasta), muutamankin oppilaan tulokset vaikuttavat keskimääräiseen osaamistasoon. Tämän vuoksi tulososiossa kerrotaan keskimääräisen ratkaisuosuuden lisäksi parhaan, keskimmäisen sekä heikoimman kolmanneksen tulokset.

5.4 Arvioinnin luotettavuus

Perusopetuksen arviointien tarkoituksena on tuottaa pätevää ja tarkoituksenmukaisesti kerättyä ja analysoitua tietoa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainittujen tavoitteiden toteutumisesta. Luottamustarkasteluissa otetaan huomioon arvioinnin validiteetti ja reliabiliteetti. Asiantuntija- ja tehtävänlaatijaryhmän jäsenet edustivat laajaa oppiaineen kokemusta ja ammattipätevyyttä. Ryhmän työskentelyä arviointitehtävien laadinnassa ohjasivat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 esitetyt oppiaineen tavoitteet. Vastajiin ja koetilanteeseen liittyviä tekijöitä vakioitiin selkeillä ja tarkoilla ohjeilla. Arvioinnin toteutusohjeet, tehtävänannot ja toteutusaika olivat yhdenmukaiset kaikissa kouluissa.

Osa arvioinnissa käytetyistä tehtävistä oli monivalintatehtäviä, joiden käyttö lisäsi arvioinnin objektiivisuutta. Tuottamistehtävät arvioitiin Kansallisessa koulutuksen arviointikeskuksessa siten, että jokaisen oppilaan suorituksen arvioi vähintään kaksi eri arvioijaa. Tuottamistehtävien arviointia varten oli tehty täsmälliset kriteerit sekä mallivastaukset.

Koko arviointikokeen sisäistä yhdenmukaisuutta ilmaiseva Cronbachin α -kerroin oli kaikkien tehtävien osalta 0,92, jota voidaan pitää hyvänä. Kokeen eri sisältöalueilla α -kerroin vaihteli 0,57–0,97. Oppilaiden asenteita osoittavan mittarin osalta kerroin oli 0,88.

Taustatietoa opetuksesta ja oppilaista

6.1 Oppilailta saatua tietoa

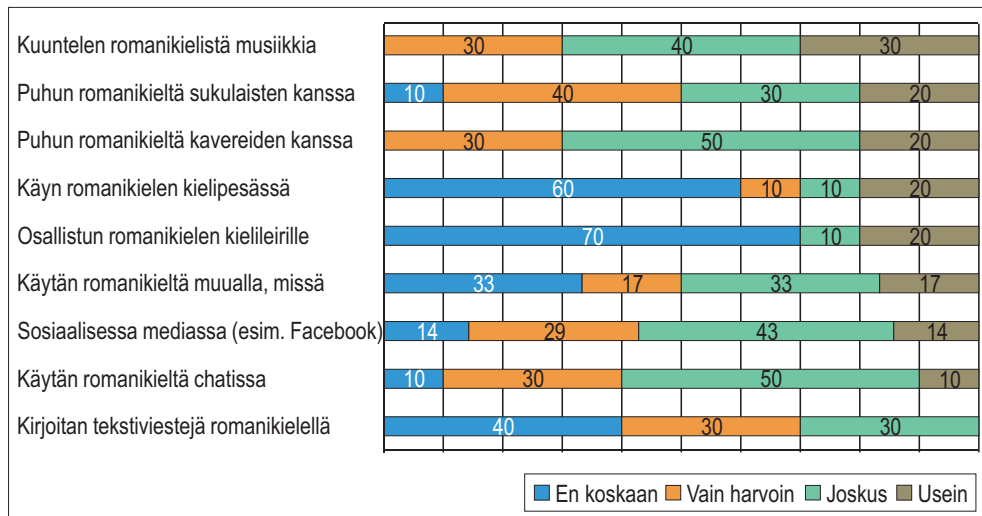
Romanikielen oppimistulosten valtakunnalliseen arviointiin osallistui 12 oppilasta. Kaikki oppilaat vastasivat taustakyselyyn ja lisäksi haastateltiin 3 oppilasta. Arviointiin osallistuneista oppilaista poikia oli kahdeksan ja tyttöjä neljä. Oppilaita oli kaikilta yläkoulun luokka-asteilta, eniten osallistui 9. vuosiluokalla opiskelevia oppilaita. Äidinkielekseen oppilaista yhdeksän ilmoitti suomen, kahdella oppilaalla oli äidinkielenä sekä suomi että romanikieli ja yhdellä oppilaalla romanikieli. Kotona kaikki oppilaat ainakin joskus puhuivat romanikieltä, kahdeksan oppilasta silloin tällöin ja neljä päivittäin.

Romanikielen opetusta oppilaat olivat saaneet hyvin vaihtelevasti: jollakin oli vasta ensimmäinen vuosi menossa, kun taas enimmillään oppilaat olivat saaneet opetusta alakoulun ensimmäisiltä luokilta lähtien. Keskimäärin oppilaat olivat opiskelleet romanikieltä neljästä viiteen vuotta. Oppituntien määrä vaihteli siten, että suurimmalla osalla oppitunteja oli viikossa kaksi, yhdellä oppilaalla yksi ja kolmella oppilaalla ei ollut keväällä 2015 lainkaan romanikielen oppitunteja. Kaikkien romanikieltä keväällä 2015 opiskelevien oppitunnit olivat koulupäivän aikana eli kello 8–15 välillä.

Suurimmalla osalla opettajista oli oppilaiden mukaan romanikielen oppikirja käytössä opetuksessa. Vain kahden oppilaan opettajalla ei ollut. Kuitenkin oma oppikirja oli käytössä vain puolella oppilaista. Vain puolet oppilaista oli saanut romanikielestä arvosanan. Se oli useimmiten 7 tai 8. Puolet oppilaista opiskeli mukautetun opetussuunnitelman mukaan, ja osa heistä oli saanut myös erityisopetusta lukemisvaikeuksiin.

Romanikielen opettajat antoivat kotitehtäviä varsin vähän, ja vain kolme oppilasta ilmoitti tekevänsä romanikielen tehtäviä kotona.

Oppilailta kysyttiin romanikielen käytöstä vapaa-aikana (Kuvio 2). Asteikko oli yhdestä neljään: *en koskaan* – *vain harvoin* – *joskus* – *usein*. Eniten oppilaat kuuntelivat romanikielistä musiikkia, 70 prosenttia oppilaista *joskus* tai *usein*. Samoin romanikieltä käytti *joskus* tai *usein* puolet tai enemmän oppilaista puhuessaan kavereiden tai sukulaisten kanssa. Sen sijaan romanikielen kielipesiin tai kielileireille oppilaat eivät olleet juurikaan osallistuneet. Oppilaista 70 prosenttia *ei* ollut *koskaan* tai *vain harvoin* käynyt romanikielen kielipesässä tai *ei koskaan* osallistunut romanikielen kielileireille.



KUVIO 2. Romanian kielen käyttö vapaa-aikana

Oppilaiden asenteet

Kaikissa oppimistulosten arvioinneissa on mukana myös oppilaiden opiskeluasenteita koskevia osioita, joiden tarkoituksena on mitata sitä, miten hyödyllisenä oppiainetta pidetään, miten mieluista sen opiskelu on ja miten oppilas suhtautuu itseensä oppijana. Asennemittaria on käytetty perusopetuksen eri oppiaineiden arvioinneissa vuodesta 2001 lähtien. Mittarissa kartoitetaan asennetta arvioitavaan oppiaineeseen kolmella dimensiolla: käsitys omasta osaamisesta, käsitys oppiaineen hyödyllisyydestä ja oppiaineesta pitäminen. Vastausvaihtoehdot yhdestä viiteen ovat seuraavat: *täysin eri mieltä – jonkin verran eri mieltä – kantani on epävarma tai minulla ei ole selvää käsitystä – jonkin verran samaa mieltä – täysin samaa mieltä*. Jokainen asenneulottuvuus sisälsi viisi väittämää. Osa väittämistä oli käänteisiä, joten niiden asteikko muutettiin analyysivaiheessa negatiivisesta positiiviseksi. (Metsämuuronen 2009.)

Taulukkoon 3 on koottu asennemittarin kolmen ulottuvuuden väittämät ja mittarin yhdenmukaisuutta kuvaava reliabiliteettikerroin (Cronbachin alfa).

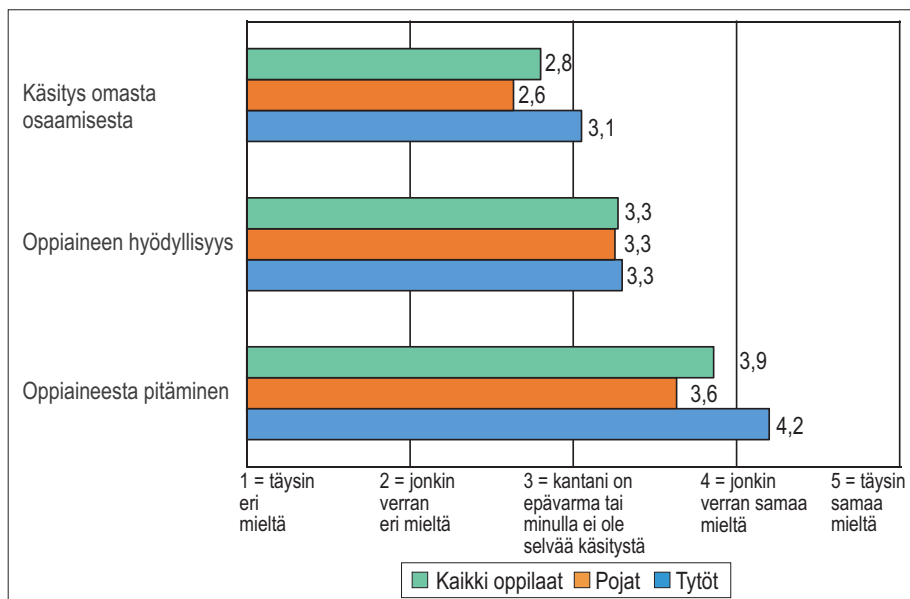
TAULUKKO 3. Asennemittarin ulottuvuudet väittämineen

Oppiaineesta pitäminen	Oppiaineen hyödyllisyys	Käsitys omasta osaamisesta
<p>Romanikieli on ikävyyttävä oppiaine.</p> <p>Pidän romanikielen tunteista.</p> <p>Romanikieli on yksi lempiaineistani.</p> <p>Yleensä meillä on romanikielessä kiinnostavia tehtäviä.</p> <p>Opiskelen mielelläni romanikieltä.</p>	<p>Tulevissa opinnoissani tarvitsen romanikielen tietoja ja taitoja.</p> <p>Romanikielen tiedot ja taidot ovat arkielämän tilanteissa tarpeen.</p> <p>En tarvitse tulevaisuudessa juurikaan sitä, mitä romanikielessä on tähän mennessä opiskeltu.</p> <p>Uskon tarvitsevani työelämässä romanikielen tietoja ja taitoja.</p> <p>Mielestäni romanikielen osaaminen on tärkeää.</p>	<p>Romanikieli on helppo oppiaine.</p> <p>Minun on mahdotonta päästä hyviin tuloksiin romanikielessä.</p> <p>Mielestäni olen hyvä romanikielessä.</p> <p>Monet asiat ovat romanikielessä vaikeita.</p> <p>Pystyn selviytymään vaikeistakin romanikielen tehtävistä.</p>
<p>$\alpha = 0,68$ Osioiden keskimääräinen korrelaatio = 0,36</p>	<p>$\alpha = 0,69$ Osioiden keskimääräinen korrelaatio = 0,26</p>	<p>$\alpha = 0,58$ Osioiden keskimääräinen korrelaatio = 0,24</p>

Kuviossa 3 on esitetty keskiarvot eri asenneulottuvuuksista kaikilta oppilaita sekä pojilta ja tytöiltä erikseen. Oppilaat eivät kokeneet itseään kovinkaan hyviksi romanikielessä. Romanikielen hyödyllisyydestä oppilailla oli keskimäärin neutraalit asenteet, mutta sen sijaan romanikielestä oppiaineena pidettiin.

Poikien ja tyttöjen välinen ero oli tilastollisesti merkitsevä ja efektikooltaan suuri osaamisen ja pitämisen asenneulottuvuuksilla ($d = 1,14$ ja $d = 1,00$). Tytöt sekä pitivät romanikielen opiskelusta enemmän että kokivat osaavansa romanikielen asioita paremmin kuin pojat.

Yksittäisiä asenneväittämiä tarkasteltaessa myönteisimmin oppilaat suhtautuivat väitteisiin mielestäni romanikielen osaaminen on tärkeää (ka. 4,4) ja opiskelen mielelläni romanikieltä (ka. 4,3). Väittämä mielestäni romanikielen osaaminen on tärkeää korreloi myös vahvasti arvioinnissa menestymiseen ($r = 0,65$): mikäli oppilas koki romanikielen osaamisen tärkeäksi, hän myös menestyi arvioinnissa hyvin.



KUVIO 3. Poikien ja tyttöjen romanikielen asenteet ja käsitykset

Oppilaiden haastattelut

Lisätiedon keräämiseksi romanikielen asiantuntija haastatteli kolmea yläkoulussa olevaa oppilasta ja näin kerättiin lisää taustatietoa oppilaiden näkemyksistä. Seuraavassa kysymykset ja oppilaiden vastaukset.

Kysymykset:

1. Puhutaanko kotonasi romanikieltä?
2. Miksi on hyvä, että romanikielestä saa arvosanan/ei saa arvosanaa?
3. Onko tärkeää osata romanikieltä?
4. Mikä tekisi romanikielen opiskelusta mukavampaa?
5. Millä keinoin romanikieli pysyisi elävänä? Pitäisikö sen säilyä?
6. Onko sinulla oma oppikirja? Millaista oppimateriaalia haluaisit?

Poika 1

1. *Kotona puhutaan aika harvoin romanikieltä. Vanhemmat puhuvat joskus noin kerran viikossa.*
2. *Mielestäni on hyvä, että romanikielestä saa arvosanan, koska se parantaa motivaatiota.*
3. *Kyllä se on ihan hyvä, että osaa puhua romanikieltä.*
4. *Opiskella jolloin uudella tavalla olisi kivaa. Kielileiri voisi olla mukava.*
5. *Koulussa voisi puhua muiden romanioppilaiden kanssa romanikieltä enemmän. Kyllä romanikielen pitäisi säilyä.*
6. *Kyllä meillä on käytössä romanikielen kirja.*

Poika 2

1. *Meillä puhutaan kotona jonkin verran romanikieltä, vanhemmat pääasiassa ja minäkin joskus osallistun.*
2. *Mielestäni on oikein hyvä, että romanikielestä saa arvosanan, se parantaa todistusta ja kouluarvosanaa.*
3. *Kyllä on hyvä osata romanikieltä ja puhua sitä, mutta ei se niin tärkeää kuitenkaan ole.*
4. *Tunnit voisi olla kivempia kun tehtäisiin ja kokeiltaisiin erilaisia välineitä kielen opiskelussa. Kielileiri voisi olla ihan mukava.*
5. *Kotona voisi puhua enemmän kieltä. Puhumalla enemmän kieli säilyisi paremmin. Kyllä kielen pitäisi säilyä.*
6. *Meillä on käytössä oppikirja. Materiaalin pitäisi olla opettavaa. Romanikielen opiskelu on kivaa ja se on hyvä kieli.*

Poika 3

1. *Kyllä meillä puhutaan kotona. Itse en käytä paljon, mutta vanhemmat enemmän, joka päivä ainakin 3 sanaa.*
2. *Mielestäni on hyvä, että saan romanikielestä arvosanan, koska se parantaa todistusta.*
3. *Kyllä kieltä on hyvä osata puhua, koska arkipäivinä sitä tarvitsee.*
4. *Tunnit olisi kivempia, jos tehtäisiin enemmän ipadilla töitä. En osaa toivoa mitään, mielestäni näin on hyvä.*
5. *Kieli säilyisi kun ihmiset rupeaisi puhumaan sitä enemmän. Joo pitäisi ehdottomasti säilyä.*
6. *Meillä on oppikirja käytössä. Materiaalien pitäisi olla monipuolista.*

6.2 Opettajilta saatua tietoa

Henna Huttu

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus järjesti Opetushallituksen kanssa romanikielen opettajien yhteistyöseminaarin ennen romanikielen oppimistulosten arviointia maaliskuussa 2015. Päivään osallistui noin 20 romanikielen opettajaa eri puolilta Suomea. Päivän aikana opettajat muun muassa osallistuivat työpajaan, jossa he pohtivat romanikielen opetuksen haasteita ja mahdollisuuksia sekä täyttivät päivän aikana opettajakyselyn, jossa kysyttiin heidän käsityksiään ja näkemyksiään muun muassa romanikielen opetuksen suunnittelusta, opetussuunnitelmasta, arvioinnista ja resursseista.

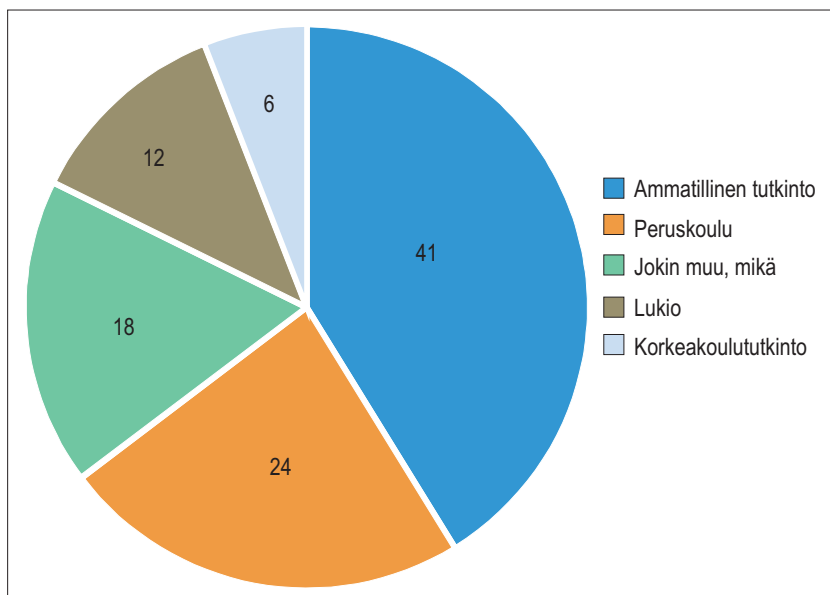
Romanikieltä opettaneiden ikä, koulutustausta, opetuskokemus, työsuhteet ja täydennyskoulutustarpeet

Opettajakyselyyn vastasi 17 opettajaa, kahdeksan miestä ja yhdeksän naista. Vastaajista yksi oli opettanut yliopistossa, yksi kielipesässä, kaksi vankilaopetuksessa ja valtaosa perusopetuksessa. Romanikielen opettajana heistä toimi parhailaan noin puolet. Opettajat olivat iältään 36–69-vuotiaita. Romanikielen opetuksen suurin lähitulevaisuuden haaste on ikääntyvä opettajakunta, sillä opettajista 67 prosenttia oli iältään 52–69-vuotiaita. Noin kolmasosa kuului ikäryhmään 36–47-vuotiaat. Luonnollinen johtopäätös tästä on se, että ellei nuoremasta väestöstä saada koulutettua nopeasti uusia romanikielenopettajia, opettaja-tilanne tulee heikkenemään eläköitymisen myötä radikaalisti seuraavan 10–15 vuoden kuluessa.

Tarkasteltaessa romanikielen opettajien opetuskokemusta vuosina voi todeta noin kolmasosan (26,7 %) opettaneen kieltä jo todella pitkään, 25–35 vuotta. Viidesosa (20 %) oli opettanut romanikieltä 8–12 vuotta ja runsas puolet (53,3 %) 1–5 vuotta. Tällä hetkellä suurin osa romanikielen opettajista on siis toiminut opettajina suhteellisen vähän aikaa. Jotkut opettajat ovat myös voineet olla joitakin aikoja työttöminä, opiskella tai toimia myös muissa työtehtävissä (nuorimmat vastaajista olivat yli 35-vuotiaita).

Nykyisten romanikielen opettajien koulutustaso (Kuvio 4) on korkeakoulututkintoa edellyttävään kielenopettajan työtehtävään nähden matala, sillä opettajien yleisiin kelpoisuusehtoihin kuuluva korkeakoulututkinto oli heistä vain yhdellä ja lukiotutkinto kahdella. Selvästi yleisin koulutus on ammatillinen tutkinto, jollainen oli noin kahdella viidesosalla romanikielen opettajista (41,2 % vastaajista). Vastaajista 18 prosentilla oli jokin muu koulutus, jolloin suoritettuna on esimerkiksi oppikoulu tai keskikoulu. Tämä tilanne on otettava huomioon romanikielen opettajien ammatillista täydennyskoulutusta ja jatkokoulutusta suunniteltaessa. Esitettyjen tietojen perusteella voikin vetää johtopäätöksen, että romanikielen opettajista ainakin 59 prosenttia on aiemmin suoritetun tutkinnon perusteella hakukelpoisia ammattikorkeakouluun. Sen sijaan vain 18 prosenttia opettajista on hakukelpoisia yliopistoon. Suunniteltaessa romanikielenopettajien täydennyskoulutuspolkuja

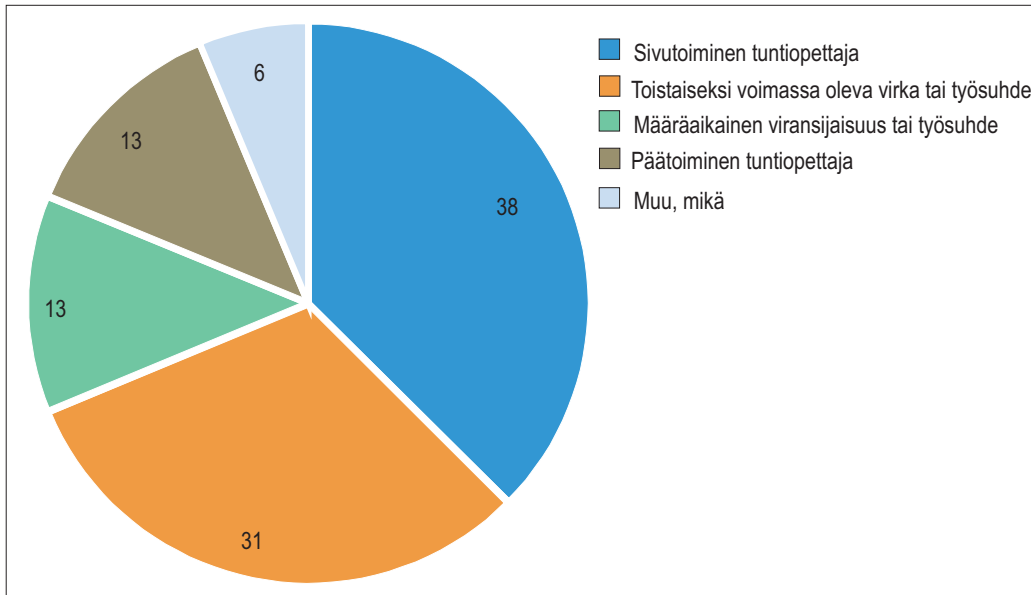
kohti kelpoisuusvaatimuksia vastaavia pätevyyskiä niitä tulisi siis kehittää tämän arkitodellisuuden pohjalta huomioiden ammatilliset jatkokoulutuspolut aina maisterin ylempään korkeakoulututkintoon ja tohtorin tutkintoon saakka.



KUVIO 4. Romaniopettajien koulutustaso

Romanikielen opettajien viikkotuntimäärä vaihteli melkein puolella (47 %) opettajista 2–4 opetustunnin välillä. Yksi opettajista opetti romanikieltä 4–8 tuntia, yksi 8 tuntia ja kaksi opettajaa 16 tuntia viikossa. Työsuhteen muotoa tarkasteltaessa (Kuvio 5) myönteisenä kehityksenä voidaan pitää sitä, että jo noin kolmasosalla romanikielen opettajista oli toistaiseksi voimassa oleva virka- tai työsuhde ja 13 prosentilla opettajista opetusta oli niin paljon, että heidän opetuksensa oli päätoimista. Runsas kolmasosa (37,5 %) opettajista toimi kuitenkin edelleen sivutoimisina tuntiopettajina. Ero toistaiseksi voimassa olevan ja määräaikaisen sekä sivutoimisen ja päätoimisen opettajan työsuhteessa on opettajien toimeentulon jatkuvuuden kannalta merkittävä, sillä se näkyy esimerkiksi opettajien palkanmaksussa koulujen loma-ajalta.

Sivutoimiselle tuntiopettajalle lukukausien väliin voi muodostua pitkiä työttömyysjaksoja puhumattakaan siitä, että pienillä tuntimäärillä opettajan palkkataso jää väistämättä matalahkoksi. Mikäli romanikielen opetusryhmät ovat hyvin hajallaan ja kaukana toisistaan, kuluu opettajalta myös paljon aikaa ja energiaa matkustamiseen niiden välillä. Tämä tulee huomioida myös oppituntien sijoittelussa oppilaiden työjärjestyksiin. On kuitenkin myönteistä, että Opetushallituksen lukuvuoden 2010–2011 tilannekatsauksen mukaan jo 89 prosenttia romanioppilaista saa romanikielen opetuksen omassa koulussaan, jolloin oppitunneille siirtymisestä ei tule opiskelun kynnyksymystä (ks. Rajala ym. 2011).



KUVIO 5. Romaniopettajien työsuhteen muoto

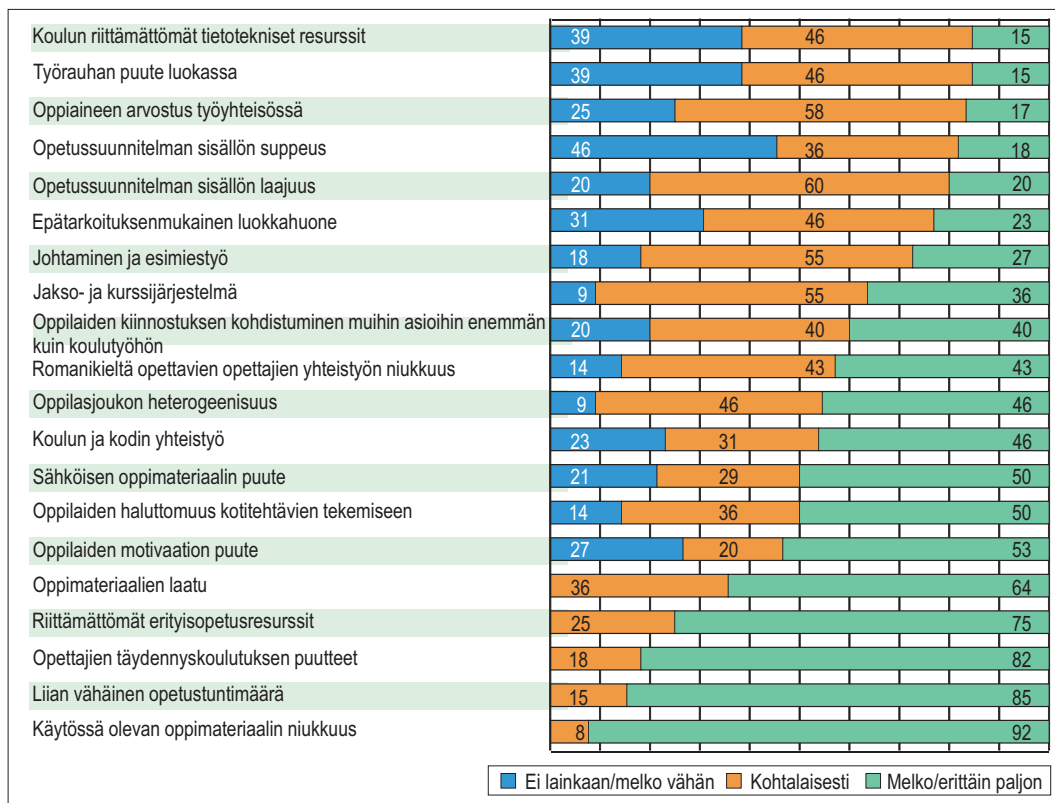
Romanikielen opettajien työhönsä saama koulutus pohjasi vastasi kielenkouluttajan yleisiä kelpoisuusehtoja ainoastaan yhdellä opettajalla, eli hänellä oli korkeakoulututkinto, pedagogiset opinnot ja kielen perus- ja aineopinnot suoritettuna yliopistossa. Suurin osa opettajista (76,4 %) oli osallistunut aktiivisesti kaikkeen tarjolla olevaan täydennyskoulutukseen, joka koostui suurimmaksi osaksi romanikielen jokavuotisista kesäkouluista. Muutama opettaja oli osallistunut myös Educoden, Jyväskylän yliopiston ja muiden opetusalan täydennyskoulutuslaitosten kurssimuotoisiin täydennyskoulutuksiin. Melkein viidesosa ilmoitti oppineensa kielen luontaisesti kotona ”isältä pojalle”, eikä heillä ollut muuta opetustehtäviinsä saamaa koulutusta.

Opettajilta tiedusteltiin romanikielen hyvien oppimistulosten saavuttamista vaikeuttavia asioita (Kuvio 6). Viisiportaisesta asteikosta muodostettiin kolmiportainen yhdistämällä luokat *ei lainkaan* ja *melko vähän* sekä luokat *melko paljon* ja *erittäin paljon*.

Opettajien näkemyksen mukaan oppimistuloksiin vaikuttivat selkeästi eniten käytössä olevan oppimateriaalin niukkuus, liian vähäinen opetustuntimäärä sekä opettajien täydennyskoulutuksen puute.

Kolme neljästä opettajasta koki oppilaiden motivaation puutteen vaikuttavan *kobtalaisesti*, *melko paljon* tai *erittäin paljon* romanikielen oppimistuloksiin. Heikosta opiskelumotivaatiosta kertoo ja oppimistuloksia heikentää yleensä myös se, jos oppilaiden kiinnostus kohdistuu muihin asioihin kuin koulutyöhön. Jopa 80 prosenttia romanikielen opettajista koki tämän olevan yksi hyviin romanikielen oppimistuloksiin pääsyä vaikeuttava tekijä. Motivaatio-ongelmat ja mielenkiinnon suuntautuminen muualle eivät kuitenkaan purkautuneet romanikielen opetuksessa kohtuuttoman suurina työrauhaongelmina, koska noin kolmasosa (30,8 %) opettajista arvioi rauhattomuuden vaikuttaneen oppimistuloksiin *melko vähän* ja 46 prosenttia *kobtalaisesti*. Joukosta löytyi myös romanikielen opettaja, jonka tunneilla työrauhaongelmia ei ilmennyt lainkaan. Tuloksiin saattaa

vaikuttaa romanikielen opettajien ikärakenne: romanikulttuurissa vanhempia henkilöitä kunnioitetaan ja heillä on vahva auktoriteettiasema.



KUVIO 6. Romanikielen hyvien oppimistulosten saavuttamista vaikeuttavia asioita

Suurin osa (81,9 %) romanikielen opettajista koki opettajien täydennyskoulutuksen puutteiden vaikeuttaneen hyvin oppimistuloksiin pääsyä *melko* tai *erittäin paljon*, ja muiden mielestä se vaikutti oppimistuloksiin *kohtalaisesti*. Kun opettajilta kysyttiin täydennyskoulutukseen liittyviä asioita, niin ilmeni, että 60 prosenttia ei ollut osallistunut lainkaan täydennyskoulutukseen viimeisimmän kolmen vuoden aikana, ja yhteensä vain kolme opettajaa oli sinä aikana saanut romanikielen opetukseen liittyvää täydennyskoulutusta. Suurimmalla osalla romanikielen opettajista oli myös ollut vaikeuksia päästä mukaan täydennyskoulutukseen. Yli puolet (53,8 %) vastasi, ettei ollut halutessaan koskaan päässyt mukaan täydennyskoulutukseen, *vain harvoin* pääsi osallistumaan 15 prosenttia ja *joskus* 23 prosenttia. Vain yksi opettaja oli viimeisimmän kolmen vuoden päässyt *usein* täydennyskoulutukseen.

Romanikielen opettajien täydennyskoulutustarpeet ovat edellä mainittujen lukujen valossa suuret, eikä esimerkiksi kesäkoulutyypistä koulutusta voida pitää heidän peruskoulutukseensa nähden riittävänä. Opettajat oivaltavat tämän työnsä kautta itsekin, koska jopa 87 prosenttia heistä piti ammatillista lisäkoulutusta tarpeellisenä ja 86 prosenttia oli valmiita osallistumaan romanikielen täydennyskoulutukseen. Tämä on erittäin myönteinen lähtökohta romanikielen opettajien täyden-

nyskoulutuksen ja ammatillisen peruskoulutuksen kehittämiseksi. Opettajista 41 prosenttia katsoi hyötyvänsä kaikesta kieltenopetukseen liittyvästä koulutuksesta, mutta erityisen tärkeänä täydennyskoulutusta kuitenkin pidettiin kieltenopetuksen yleisen pedagogiikan ja opetusmenetelmien, oppilaiden motivoinnin, oppimisvaikeuksien, suullisen kielitaidon opetuksen ja oman kielitaidon ylläpitämisen osalta. Kielitaidon arviointia sen sijaan piti erittäin tärkeänä täydennyskoulutusaiheena vain neljäsosa (25 %) opettajista.

Romanikielen opettajat arvioivat kyselyssä myös omaa kielenosaamistaan kielitaidon eri osa-alueilla. Opettajista suurin osa koki vahvimpien osaamisalueidensa olevan romanikielen kuullun ymmärtäminen, jonka 82 prosenttia vastaajista ilmoitti olevan hyvällä, erinomaisella tai äidinkielen omaisella tasolla, sekä luetun ymmärtäminen, jonka 81 prosenttia vastaajista arvioi olevan samalla tasolla. Astetta heikommalla tasolla arvioitiin olevan romanikielen kirjoitustaitojen, jotka yli kolmasosa (31,3 %) opettajista arvioi omalla kohdallaan olevan jopa huonolla tai vain tyydyttävällä tasolla. Oman romanikielen puhetaidon arvioi huonoksi tai tyydyttäväksi 38 prosenttia opettajista, hyväksi tai erinomaiseksi 44 prosenttia ja äidinkielen omaiseksi 19 prosenttia opettajista. Kielenopettajien täydennyskoulutuksessa ja oppimateriaalituotannossa tulisivat kiinnittää tulevaisuudessa huomiota erityisesti puhe- sekä kirjoitusharjoitteisiin.

Omassa työssä kehittymisen lisäksi työntekijöiden kannalta tärkeitä kysymyksiä ovat työviihtyvyyteen ja ilmapiiriin sekä työtehtävien hoitamiseen saatuun tukeen liittyvät kysymykset. Opettajista jopa 46 prosenttia ilmoitti olevansa *täysin samaa mieltä* siitä, että he viihtyvät työyhteisössään, ja 54 prosenttia oli *jonkin verran samaa mieltä*. Heikosta työviihtyvyydestä kertovia *täysin* tai *jonkin verran eri mieltä* olevia vastauksia ei ollut lainkaan. Erityisen myönteistä on se, että opettajista reilu enemmistö, yli kaksi kolmasosaa (69,3 %) oli sitä mieltä, että he saavat olla työyhteisössään mukana päättämässä itseään koskevista asioista. Romanikielen opettajista yli kaksi kolmasosaa (71,5 %) oli sitä mieltä, että työyhteisössä suhtaudutaan myönteisesti uusiin asioihin, ja suuri osa (57,1 %) oli *jonkin verran samaa mieltä* siitä, että työyhteisössä on kannustava ilmapiiri. Jopa 39 prosenttia oli kuitenkin epävarmalla kannalla siitä, annetaanko työyhteisössä oppilaiden, opettajien ja rehtorien kesken monipuolista palautetta, mutta melkein neljäsosa oli *jonkin verran* tai *täysin eri mieltä* asiasta. Tämä saattaa liittyä joltain osin romanikielen opettajaa ympäröiviin kieliasenteisiin. Hiukan yli puolet (58,3 %) opettajista koki romanikielen arvostuksen oppiaineena olevan kohtalaisen hyvää, kun taas neljäsosa arvioi sen olevan melko vähäistä. Ainoastaan kaksi opettajaa koki romanikieltä arvostettavan *melko* tai *erittäin paljon*. Romanikielen ja sen opetuksen myönteisen imagon luomiseen olisivat panostettava sekä kouluissa että romaniyhteisössä huomattavasti nykyistä enemmän.

Yli puolet (53,9 %) romanikielen opettajista koki, että omassa työyhteisössä on helppo saada tarvittaessa tukea, kun taas melkein kolmasosa (30,8 %) oli epävarma tuen saamisesta. Yksi tukimuoto, jonka puutteen opettajat arvelivat vaikuttavan romanikielen oppimistuloksia heikentävästi, olivat riittämättömät erityisopetusresurssit. Opettajista 58 prosenttia arvioi tämän vaikeuttavan hyvin oppimistuloksiin yltämistä *melko paljon* ja 17 prosenttia *erittäin paljon*. Tämä viittaa siihen, että romanikielen opetusryhmissä on sellaisen erityisopetuksen tarpeessa olevia lapsia, joiden tarpeet eivät katoa romanikielen opetuksessaan mihinkään. Jos tällaisia oppilaita syystä tai toisesta on romanikielen opetusryhmässä useampia, on oppimistulosten parantamiseksi täysin perusteltua miettiä myös koulunkäyntiavustajan hyödyntämistä oppitunneilla.

Onnistuneiden romanikielen opetusjärjestelyjen kannalta on tärkeää kiinnittää huomiota myös tarkoituksenmukaisiin opetustiloihin. Kielenopetukseen osoitetun luokkahuoneen epätarkoituksenmukaisuus häiritsi romanikielen opettajien työtä noin kahdella kolmasosalla (69,3 %) opettajista. Pahimmassa tapauksessa romanikielen opettajille ei ole kouluissa osoitettu lainkaan pysyvää luokkatilaa, vaan he ovat joutuneet etsimään ryhmälleen vapaata tilaa juuri ennen opetuksen alkua tai vaihtamaan tilaa sen aikana. Tällaisessa tilanteessa myös oppimateriaalien siirtämiseen ja välineiden etsimiseen on saattanut kuluu paljon energiaa.

Romanikielen opettajien työtä saattaa hankaloittaa erityisesti romanioppilaiden kotien ja koulun yhteistyön toimimattomuus. Tällainen tilanne oli kouluissa noin neljäsosalla (26,7 %) romanikielen opettajista, kun taas 73 % piti koulun ja kodin välistä yhteistyötä toimivana tai jokseenkin toimivana. Ongelmat kodin ja koulun yhteistyössä vaikeuttivat romanikielen oppimistavoitteiden saavuttamista *melko* tai *erittäin paljon* 46 prosentin mielestä.

Reilu enemmistö (60 %) romanikielen opettajista oli *täysin samaa mieltä* siitä, että koulussa on turvallista, ja 27 prosenttia oli siitä *jonkin verran samaa mieltä*. Kaksi vastaajaa oli jostain syystä kokenut koulun olevan turvaton paikka.

Opettajakyselyn tulosten perusteella kouluilla työyhteisöinä olisi romanikielen opettajien kannustamisessa, tukemisessa ja myönteisen palautteen annossa vielä parannettavaa. Muutoin vaarana on, että romanikielen opettaja kokee työssään ja opettajien työyhteisössä itsensä yksinäiseksi, ulkopuoliseksi tai turvattomaksi. Yksi romanikielen opettajia potentiaalisesti voimaannuttavista tekijöistä olisi myös samaa oppiainetta opettavien opettajien välinen yhteistyö ja sen mahdollistama vertaistuki. Yhteistyön niukkuuden koki olevan kohtalainen, melko tai erittäin suuri oppimistuloksiin kielteisesti vaikuttava asia jopa 86 prosenttia opettajista.

Romanikielen opetusryhmien koot, oppimateriaalitalanne ja opetussuunnitelmien käyttö

Romanikielen opetusryhmien koko vaihteli kahdesta kolmeen oppilaan ryhmistä aina 25 oppilaaseen. Vain kaksi opettajaa oli opettanut ryhmiä, joissa oppilasmäärä oli vaihdellut 2–4 oppilaan välillä. Yleisin opetusryhmän koko oli 4–10 oppilasta. Tämän kokoista ryhmää oli opettanut vähän yli puolet opettajista. Yksi opettaja oli kuitenkin opettanut myös romanikielen opetusryhmäksi selkeästi ylisuurta ryhmää, jossa ryhmäkoko oli jopa 25 oppilasta.

Oppilasryhmän kokoa suurempana opetusta vaikeuttavana tekijänä pidettiin eri luokka-asteiden ja taitotasojen oppilaista koostuvien ryhmien heterogeenisyyttä, jonka suurin osa vastaajista (Kuvio 6) arvioi vaikeuttavan hyvien oppimistulosten saavuttamista *kohtalaisesti* (45,5 % vastaajista), *melko paljon* (36,4 %) tai *erittäin paljon* (9,1 %). Toinen opetuksen säännöllisyyttä ja hyvien oppimistulosten saavuttamista vaikeuttava tekijä oli koulujen jakso- ja kurssijärjestelmä, jonka koki ongelmalliseksi 91 prosenttia opettajista. Kouluissa olisikin pohdittava, millä edellytyksillä romanikielen opetuksen voisi järjestää jaksojärjestelmästä poiketen. Yhtenä perusteena järjestelmästä poikkeamiselle voisi käyttää romanikielen muutoinkin vähäistä opetustuntimäärää, joka jo nykyisellään vaikeuttaa suurimman osa opettajista mielestä hyviin oppimistuloksiin pääsyä *melko* tai *erittäin paljon* (84,6 % opettajista) ja loppujenkin mielestä *kohtalaisesti* (15,4 % opettajista).

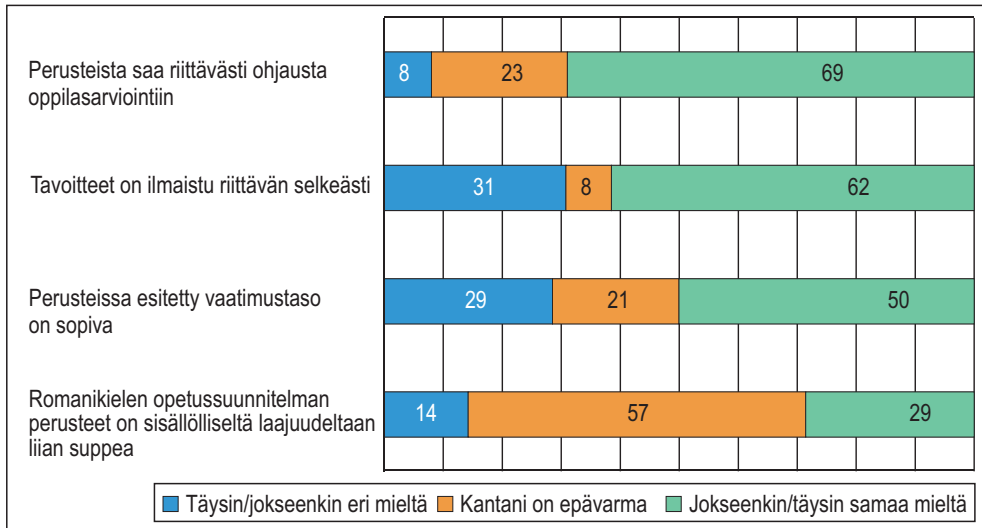
Yli puolella opettajista (56,3 %) oli mielestään käytössä riittävästi materiaalia ja välineitä opetuksen monipuoliseen toteuttamiseen. Ne 44 prosenttia opettajista, joiden mielestä materiaalia ja välineitä ei ollut riittävästi, nimesivät puutteiksi muun muassa digitaalisen materiaalin ja sähköisten oppimateriaalien, verkko-opetuksen, pelien sekä valmiisiin tuntisuunnitelmiin perustuvien tuntipakettien puutteen. Opettajien oman sekä aikuisten kielitaidon kehittämisen näkökulmasta puutteita oli myös esimerkiksi aikuiskoulutuksessa tai yliopisto-opinnoissa tarvittavista, nykyistä selkeämmistä oppimateriaaleista. Oppimateriaalin niukkuuden mainitsi vaikuttavan negatiivisesti hyvien oppimistulosten saavuttamiseen *melko tai erittäin paljon* 92 prosenttia opettajista. Oppimateriaalin vähyyden lisäksi kaikki opettajat arvioivat nykyisen materiaalin laadun heikentävän joiltain osin oppimistuloksia (Kuvio 6). Tämä negatiivinen vaikutus oli noin kahden kolmasosan (64 %) mielestä melko tai erittäin merkittävä ja 36 prosentin mielestä kohtuullisen merkittävä oppimistuloksia heikentävä tekijä.

Uusien perusopetuksen romanikielen opetussuunnitelmien tullessa voimaan syksyllä 2016 tulee huomio kiinnittää myös romanikielen opettajien perehdyttämiseen niiden sisältöön. On huolestuttavaa, että jopa 60 prosenttia opettajista ilmoitti, ettei käytä opetussuunnitelmaa työssään. Näistä opettajista 18 prosenttia perustelee tätä oppikirjan mukaan opettamisella. Oppikirjasidonnaisuuden taustalla on ilmeisen vahva luottamus siihen, että opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet ja oppisisällöt toteutuvat käytössä olevia oppimateriaaleja käyttämällä. Kolmasosa opettajista (33,3 %) oli täysin samaa mieltä siitä, että oppikirja on tärkein opetusväline. Opettajista 60 prosenttia oli tästä asiasta jonkin verran samaa mieltä.

Saattaa myös olla, että opetusalan ammattihenkilökunnan ammattikoulutetuille opettajille kirjoitettujen opetussuunnitelmien kieli voi tuntua vieraalta osasta opettajankoulutusta vailla olevista romanikielen opettajista ja etäännyttää heitä opetussuunnitelmasta.

Opetussuunnitelmaa käyttävät opettajat käyttivät sitä tasaisesti opetuksen suunnitteluun, sisältöjen ja tavoitteiden tarkastamiseen, oppilasarviointiin sekä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen.

Opetussuunnitelmaa käyttävät opettajat olivat pääosin siihen tyytyväisiä (Kuvio 7), puolet opettajista piti vaatimustasoa sopivana ja yli 60 prosentin mielestä tavoitteet oli ilmaistu riittävän selkeästi. Samoin oppilasarviointiin sai riittävästi ohjausta.



KUVIO 7. Opettajien näkemys opetussuunnitelmasta ja painotuksista

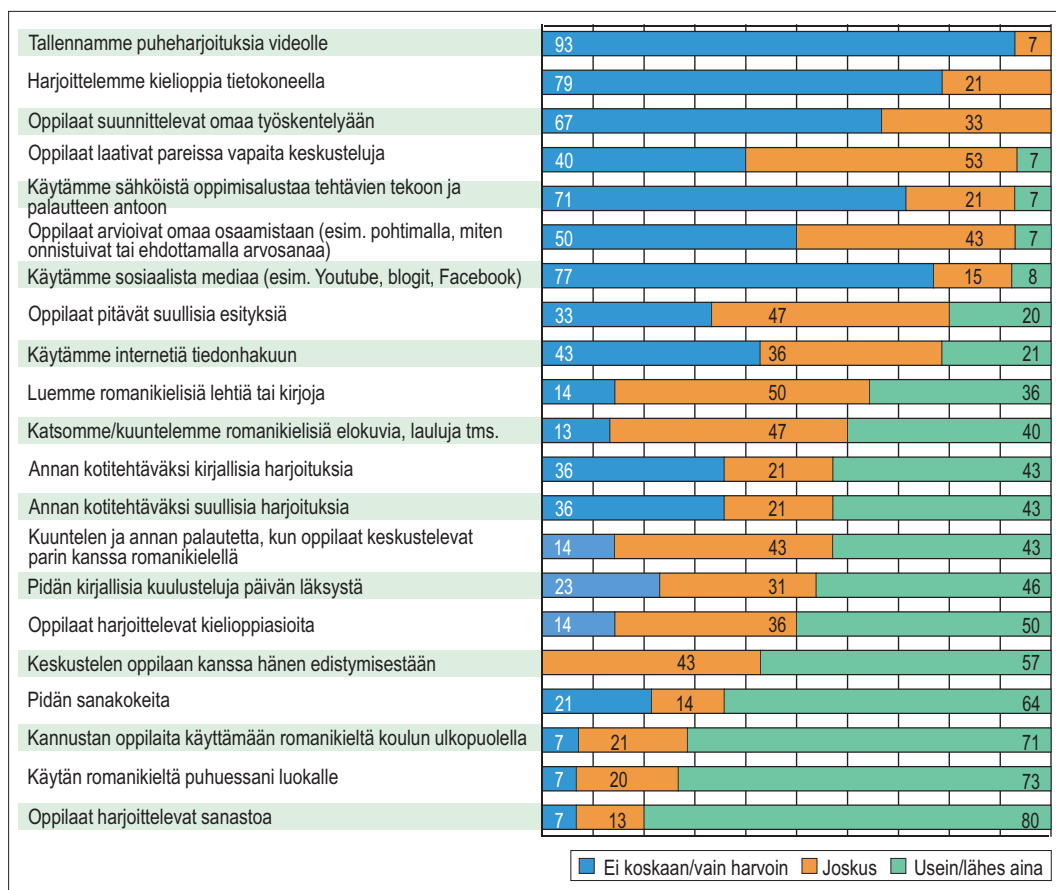
Opetuksen ja sen arvioinnin tulisi Suomessa perustua juuri valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan ja sen pohjalta laadittuun paikalliseen opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelman perusteissa määritellään myös romanikielen opetuksen tavoitteet ja keskeiset opetussisällöt, joiden pohjalta oppimateriaalia käytetään harkiten ja valikoiden. Romanikielen opettajien ei tulisi olla ainoastaan opetussuunnitelmien käyttäjän roolissa, vaan tiiviisti mukana omien paikallisten opetussuunnitelmien laadinnassa. Yksi tapa lisätä romanikielen opettajien opetussuunnitelman tuntemusta ja sen käyttövalmiutta olisi osallistaa heitä aiempaa tiiviimmin opetussuunnitelmien laatimisprosesseihin ja niitä sekä arviointia koskeviin koulutustilaisuuksiin sekä valtakunnallisella että kuntatasolla.

Kielenopiskelun arvioinnin muodostavat useimmiten opettajan oppilaiden edistymisestä kokeiden, testien ja sanakokeiden avulla keräämä sekä tunti- ja kotityöskentelyä ja osaamista koskeva arviointiaineisto, oppilaiden itsearviointi sekä muu seurantatieto, joka voi perustua myös portfoliotyöskentelyyn.

Kyselyssä opettajilta tiedusteltiin viisiportaisella asteikolla, missä määrin he käyttivät erilaisia opetuskäytänteitä romanikielen oppitunteja pitäessään (Kuvio 8). Viisiportaisesta asteikosta muodostettiin kolmiportainen yhdistämällä luokat *ei koskaan* ja *vain harvoin* sekä luokat *usein* ja *lähes aina*.

Kirjallisia kokeita piti *usein/lähes aina* 46 prosenttia opettajista, kun taas melkein neljäsosa piti kokeita *harvoin* tai *ei koskaan*. Tämän syynä saattaa olla myös se, että useimpiin romanikielen oppimateriaaleihin ei kuulu valmiita kokeita eli kokeet on laadittava pääosin itse. Enemmistö opettajista kuitenkin ajattelee, ettei koearvosanojen saisi antaa vaikuttaa liikaa romanikielen arvosanaan: *kohdallaisen* huomioinnin kannalla oli kolmasosa, yksi opettaja ei halunnut huomioida koearvosanoja *lainkaan* ja *melko paljon* koearvosanojen huomioinnin kannalla oli 42 prosenttia. Vain kaksi opettajaa perustaisi arviointinsa erittäin pitkälti koearvosanojen varaan. Kokeiden sijaan romaniopettajat korostivat arvioinnissa tuntityöskentelyn ja oppilaan oppiainetta koskevan myönteisen asenteen

suurta merkitystä (molemmissa 69,2 % opettajista). Arviointi toteutuu nykyisellään enimmäkseen opettajan ja oppilaiden välisinä keskusteluin, sillä *lähes aina/ usein* näin teki yli puolet vastaajista ja *joskus* 43 prosenttia. Varsinaisten arviointikeskustelujen sijaan 86 prosenttia opettajista antoi oppilaille spontaanimpaa suullista palautetta keskustelutilanteissa, mikä onkin romanikulttuurille kirjallista palautetta ja varsinaisia arviointikeskusteluja ominaisempi palautteenantotapa.



KUVIO 8. Romanikielen oppitunneilla käytetyt opetuskäytännöt

Ainoastaan yhden opettajan ryhmässä käytiin pareittain vapaita keskusteluja, ja noin puolessa opetusryhmiä vapaita parikeskusteluja käytiin vain *joskus*. 40 prosenttia romanikielen opettajista käytti vapaita parikeskusteluja *vain harvoin* tai *ei koskaan*. Samansuuntainen trendi oli havaittavissa myös suullisten esitysten pitämisessä ja puheharjoitusten tallentamisessa. Tämä on huolestuttavaa, koska romanikieltä – kuten mitä tahansa kieltä – opitaan puhumaan nimenomaan puhumalla. Vapaiden keskustelujen sekä suullisten esitysten puute oppitunnilla saattaa kohottaa oppilaiden kynnystä puhumiseen entisestään ja he saattavat ikään kuin oppia vaikenemaan romanikielellä. Romanikielen kouluopetuksessa painottuikin puhutun kielitaidon sijaan sanaston opettaminen, jota opetti *lähes aina* tai *usein* 80 prosenttia opettajista.

Kielioppia opetti *lähes aina* tai *usein* vain puolet opettajista, *joskus* 36 prosenttia ja *vain harvoin* 14 prosenttia. Kieliopin opetuksen vähäisyys voi selittyä kahdella asialla: joko sillä, että opettajien käsitysten mukaan lapset omaksuvat kieliopin vähitellen ikään kuin luonnollisesti ilman erillistä opetusta, tai sitten sillä, että ajatellaan kieliopin vuoron tulevan vasta sitten, kun lapset ovat omaksuneet tarpeeksi sanastoa. Tosiasiallisesti minkä tahansa kielenopetuksen tulisi olla ikä- ja taitotasoa vastaavasti analyttistä, eli kielen kieliopilliseen rakenteeseen on kiinnitettävä huomiota kautta linjan. Mikäli näin ei tapahdu, se rajoittaa väistämättä oppilaan kykyä olla kielellisesti luova ja ilmaista itseään korrektilla tavalla.

Opettajilta kysyttiin myös, harjoittelevatko romanioppilaat kielioppia tietokoneella. Ei ole yllätys, että 79 prosenttia romanikielen opettajista ei koskaan käytä kieliopin opetuksessa tietokonetta tai käytä *vain harvoin* ja 21 prosenttia *joskus*, koska siihen ei vielä ole kehitelty lainkaan valmista oppimateriaalia. Viidesosa kuitenkin käytti oppilaiden kanssa internetiä *usein* tiedonhakuun, 36 prosenttia *vain joskus* ja yhteensä 43 prosenttia *harvoin* tai *ei koskaan*. Sosiaalisen median hyödyntäminen opetuksessa on vielä vähäisempää, sillä kaksi kolmasosaa romanikielen opettajista käytti sitä *vain harvoin* tai *ei koskaan*. 71 prosenttia oppilaista *ei ollut koskaan* tai oli *vain harvoin* käyttänyt sähköistä oppimateriaalia tehtävien tekoon ja palautteen antoon. Kokonaista 79 prosenttia romanikielen opettajista arvioi sähköisten oppimateriaalien puutteen vaikeuttavan oppimistavoitteisiin pääsyä. Kaikkiin edellä mainittuihin vaikuttavat myös koulujen riittämättömät tietotekniset resurssit, joiden kaksi kolmesta opettajasta arvioi vaikeuttavan romanikielen hyviin oppimistuloksiin pääsemistä. Tieto- ja viestintätekniiikan (TVT) hyödyntäminen ja monimediaisen oppimisympäristön luominen onkin yksi keskeisimmistä romanikielen opetuksen tulevaisuuden haasteista. Opettajia tulisi perehdyttää TVT:n eri hyödyntämismahdollisuuksiin ja rohkaista osana opetustaan luomaan myös erityisiä romanikielen opetukseen soveltuvia sivustoja ja blogeja sekä käyttämään Facebookia, Twitteriä ja Instagramia.

Oppilaat saivat opettajilta myönteistä mallia romanikielen puhumiseen. Suurin osa (73,3 %) opettajista käytti romanikieltä *usein* tai *lähes aina* puhuessaan luokalle. Lisäksi 40 prosenttia opettajista kuunteli oppitunneilla *usein* oppilaiden kanssa romanikielisiä lauluja tai katsoi elokuvia. Noin puolet opettajista teki näin kuitenkin *vain joskus*. Romanikielen opettajia voisikin rohkaista käyttämään enemmän audiovisuaalisia opetusmateriaaleja tuottamalla niitä lisää, tiedottamalla käytettävissä olevista materiaaleista sekä kouluttamalla opettajia niiden käyttöön.

Kielenopiskelussa yksi merkittävä ja oppimistuloksia olennaisesti parantava tekijä on huolellisesti valittujen kotitehtävien teko. Jokainen hyviä oppimistuloksia tavoitteleva kielenopettaja antaa *lähes aina* kotitehtäväksi kirjallisia tai suullisia harjoituksia. Tämä on huomioitu erikseen myös useimmissa oppimateriaalisarjoissa. On huolestuttavaa, että romanikielen opettajista kirjallisia tai suullisia harjoituksia antoi kotitehtäväksi *lähes aina* tai *usein* vain 43 prosenttia opettajista, 36 prosenttia *harvoin* tai *ei koskaan*. Koska luvut ovat molempien kotitehtävälajien osalta tismalleen samat, ei kirjallisten kotitehtävien puute selity suullisten tehtävien antamisella ja päinvastoin. Sen sijaan kotitehtävienannon vähyyttä saattaa selittää se, että oppilaiden haluttomuus kotitehtävien tekemiseen on romanikielen opetuksessa todella korkealla tasolla. 86 prosenttia romanikielen opettajista arvioi sen vaikeuttavan hyviin oppimistuloksiin pääsyä (Kuvio 6). 36 prosentin mielestä tuo negatiivinen vaikutus oli *kohtalaisen suuri*, 43 prosentin mielestä *melko suuri* ja 7 prosentin mielestä *erittäin suuri*. Tarkasteltaessa romanikielen oppimateriaaleja kuitenkin huomataan myös se, että

useimmissa romanikielen oppimateriaaleissa ei ole osoitettu erikseen kotitehtäviksi ja kertaustehtäviksi soveltuvia harjoituksia, eli oppikirjat eivät omalta osaltaan ohjaa romanikielen opettajia, jotka muuten ovat opetuksessaan varsin oppikirjasidonnaisia. Tämä puute tulee ehdottomasti korjata seuraavissa oppimateriaaleissa. Yhteensä kaksi kolmasosaa opettajista kuitenkin ajatteli, että oppilaiden arvioinnissa kotitehtävien teko saa vaikuttaa *melko* tai *erittäin paljon* annettavaan arvosanaan. Kolmasosa oli sitä mieltä, että kotitehtävien rooli on siinä vain *kohtalainen*.

Romanioppilaiden opetussuunnitelman perusteissa mainittujen asioiden osaamista koskevaa arviointia kouluarvosanoin (asteikolla 4–10)

Opettajien mielestä oppilasryhmät osasivat hyödyntää opettajan avustuksella romanikielestä materiaalia pääosin joko tyydyttävästi (arvosana 7, opettajista 69 %) tai hyvin (arvosana 8, opettajista 31 %). Kaikkine puutteineenkin opetusmateriaali oli siis oppilaiden näkökulmasta tarkasteltuna kuitenkin lähestyttävissä olevaa ja tuki heidän opiskeluaan.

Arvioidessaan oppilaiden suullisissa vuorovaikutustilanteissa selviytymistä tutuista aiheista puhuttaessa opettajien vastauksiin tuli hiukan enemmän hajontaa. Vastaukset vaihtelivat kouluarvosanojen 6 ja 9 välillä. Yleisimmin, yli kolmasosa opettajien ryhmistä selviytyi tutuista aiheista puhumisesta keskimäärin kohtalaisesti (arvosana 6, opettajista 36 %) tai hyvin (arvosana 8, opettajista 36 %). Seuraavaksi yleisin arvosana omalle ryhmälle oli tyydyttävä 7 (21 % opettajista). Vain yksi opettaja arvioi ryhmänsä selviytyvän keskimäärin kiitettävästi suullisissa vuorovaikutustilanteissa.

Suurin osa opetusryhmistä osasi käyttää nomini- ja verbimuotoja melko varmasti suullisessa tai kirjallisessa ilmaisussa niin, että heidän opettajansa antoi ryhmälle siitä joko arvosanan 6 (36 % opettajista), 7 (29 % opettajista) tai 8 (21 % opettajista). Kahden opettajan oppilailla oli kuitenkin niissä suuria vaikeuksia, sillä opettajat arvioivat oppilaidensa yleistasoksi välttävän tason (arvosana 5, opettajista 14 %). Huomio kiinnittyy siihen, ettei yksikään opettaja antanut näiden kielioppiasioiden osalta ryhmälleen kiitettävää tai erinomaista arvosanaa.

Oppilaiden merkittävimmät vaikeudet liittyivät romanikielisen, ymmärrettävän ja kohtalaisen oikeakielisen tekstin tuottamiseen, missä vain yksi opetusryhmä ylsi hyvään lopputulokseen (arvosana 8, opettajista 8 %). Kohtalaisia ja tyydyttäviä arvosanoja 6 ja 7 oli molempia yhtä paljon, 39 prosenttia (5 opettajaa kumpaistakin). Heikoimman välttävän arvosanan 5 oli omille oppilasryhmilleen antanut kaksi opettajaa (15 % vastaajista).

Asiatekstin sisällön ymmärtämisen osalta löytyi vain kaksi opettajaa, jotka olivat arvioineet osaamisen tason hyväksi tai kiitettäväksi (arvosana 8–9). Yleisin arvosana oli hiukan alle kahdella kolmasosalla tyydyttävä 7 (62 % opettajista) tai kohtalainen 6 (23 % opettajista).

Romanikielen opetukseen osallistumisen aktiivisuus ja tehtävien teon huolellisuus olivat kiitettävällä arvosanan 9 tasolla vain kahden opettajan ryhmissä (14 % opettajista). Muiden antamat arvosanat jakautuivat tasaisesti niin, että arvosanoja 6, 7 ja 8 antoi kutakin oppilailleen yhtä moni eli 29 prosenttia opettajista.

Selvästi heikoimmin oppilaat tunsivat puhe-esityksen ja kirjoitelman laadintaprosessin, josta opettajista kolmasosa antoi oppilailleen välttävän arvosanan 5. Arvosanoja kohtalainen 6 ja tyydyttävä 7 oli molempia neljäsosa (yht. 50 %) ja arvosanan hyvä 8 antoi oppilailleen vain kaksi opettajaa. Oppilaiden vahvimpia osaamisalueita olivat romanikulttuurin ja -historian tuntemus sekä kaksoisidentiteetin merkityksen ymmärtäminen. Muutoin pääosin kohtalaisesti tai tyydyttävästi suoriutuneista oppilaista melkein puolet sai hyvän arvosanan 8 (47 % opettajista) ja kolmasosa tyydyttävän arvosanan 7 (33 % opettajista) tällä osaamisalueella. Miellyttävä yllätys tässä oli se, että jopa 20 prosenttia opettajista antoi oppilailleen kulttuurin ja historian tuntemuksesta kiitettävän arvosanan 9. Kaksoisidentiteetin merkityksen ymmärtää yli puolet oppilaista joko tyydyttävästi tai hyvin (arvosanat 7–8, opettajista yht. 57 %), viidesosa oppilaista kiitettävästi (arvosana 9, opettajista 21 %) ja osa oppilaista erinomaisesti (arvosana 10, opettajista 7 %). Ainoastaan yksi opettaja arvioi oppilaidensa tason jäävän tältä osin välttäväksi (arvosana 5) ja yksi kohtalaiseksi (arvosana 6). Romanikielen opetus saavuttaa siis kirkkaasti tärkeimmän tavoitteensa eli romanioppilaiden vähemmistöidentiteetin tukemisen.

Kyselyn lopuksi opettajat saivat kertoa, millaista tukea he toivovat romanikielen opetukseen. Vastauksissa nousivat selkeästi esiin opettajien koulutus, yhteistyö ja oppimateriaalit. Toivottiin muun muassa luokka-asteisiin suunniteltua materiaalia, työkirjoja ja sähköistä oppimateriaalia. Opettajille toivottiin lisää koulutusta ja opettajankoulutusta. Lisäksi toivottiin opettajien vertais-tukea ja yhteistyötä, myös oppimateriaalien osalta, esimerkiksi materiaalin jakamista verkossa.

6.3 Rehtoreilta saatua tietoa

Romanikielen oppimistulosten arvioinnin yhteydessä kerättiin rehtoreilta tietoa sähköisellä kyselylomakkeella. Kyselyssä tiedusteltiin romanikielestä ja -kulttuurista koulussa, koulun yhteistoiminnasta ja ilmapiiristä sekä rehtoreiden näkemyksiä kouluun liittyvistä väittämistä. Kokeeseen osallistui oppilaita seitsemästä koulusta, joista neljän koulun rehtorit vastasivat kyselyyn.

Rehtoreilta tiedusteltiin, osallistuivatko kaikki koulun romanioppilaat romanikielen opetukseen: kolmessa koulussa osallistuivat, mutta yhdessä koulussa eivät. Koulun rehtorin mukaan oppilaat eivät halunneet osallistua. Kaikki rehtorit kuitenkin ilmoittivat, että vanhempia oli informoitu oppilaiden mahdollisuudesta osallistua romanikielen opiskeluun.

Romanikulttuuri otettiin kouluissa huomioon hyvin vaihtelevasti: joissain kouluissa ei lainkaan, kun taas toisissa huomattavissa määrin. Osassa kouluista henkilökunta oli perehtynyt romanikulttuuriin, ja heillä oli romanitaustaisia henkilöitä esimerkiksi avustajina tai harjoittelijoina.

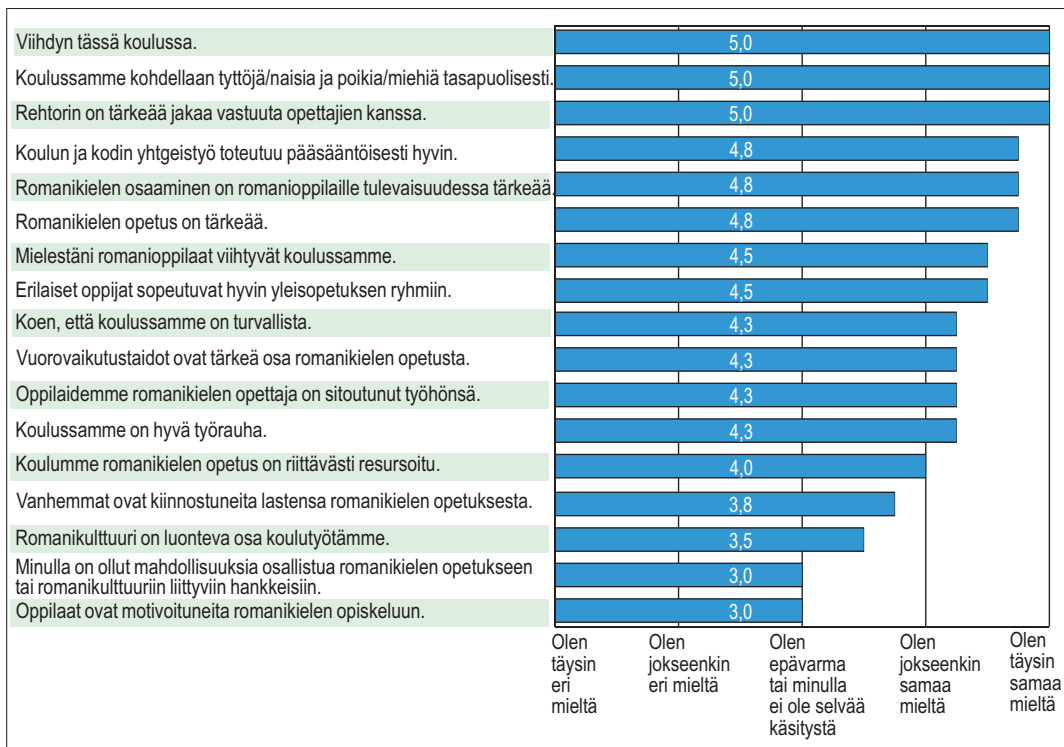
Rehtoreilta kysyttiin, miten heidän mielestään koulun nykyisillä resursseilla voidaan toteuttaa romanikielen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaiset tavoitteet. Kaikkien vastanneiden rehtoreiden mukaan niitä voidaan toteuttaa *melko hyvin*. Mihinkään kouluun ei edellisen lukuvuoden aikana ollut hankittu oppikirjoja tai muuta opetusmateriaalia romanikielen opetukseen. Opetusjärjestelyt myös vaihtelivat paljon kouluittain, ja oppilaat saattoivat opiskella kieltä omassa koulussaan tai toisen koulun oppilaiden kanssa omassa koulussaan. Jossain tapauksessa opetusjärjestelyt oli jätetty romanikielen opettajan vastuulle.

Yhteistyö koulun ja romanikotien välillä sujui rehtoreiden mukaan keskimäärin hyvin, ja romanioppilaiden huoltajat suhtautuivat myönteisesti yhteistyöhön koulun kanssa. Yhteistyön muotoja kysyttäessä kaikki rehtorit vastasivat tarjoavansa samat yhteistyömuodot kaikkien oppilaiden huoltajille.

Rehtoreilta tiedusteltiin heidän mielipidettään romanikielen opetuksen asemasta suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Vastaukset vaihtelivat paljon, huonosta hyvään: joidenkin mielestä romanikielen asema on samanlainen kuin koulun muidenkin äidinkielten asema ja toisaalta taas joidenkin rehtoreiden mielestä hyvä. Ongelmallisena nähtiin kuitenkin oppilaiden sitoutuminen romanikielen opiskeluun.

Rehtoreita pyydettiin arvioimaan 5-portaisella asteikolla (*olen täysin eri mieltä – olen jokseenkin eri mieltä – olen epävarma tai minulla ei ole selvää käsitystä – olen jokseenkin samaa mieltä – olen täysin samaa mieltä*) tyytyväisyyttään kuviossa 9 esitettyihin asenteita ja arvostuksia koskeviin kysymyksiin.

Kuten kuvioista käy ilmi, rehtorit olivat pääosin tyytyväisiä tai suhtautuivat positiivisesti suurimpaan osaan esitetystä asenteista tai väittämistä. Kaikki rehtorit viihtyivät *erittäin hyvin* koulussa. Samoin tyttöjä/naisia ja poikia/miehiä kohdeltiin tasapuolisesti. Eniten rehtoreiden vastaukset erosivat väitteissä, jotka koskivat rehtoreiden mahdollisuuksia osallistua romanikieleen tai -kulttuuriin liittyviin hankkeisiin, sekä siinä, ovatko oppilaat motivoituneita romanikielen opiskeluun.



KUVIO 9. Rehtoreiden näkemyksiä koulun ja romanikieleen liittyvistä asioista

7.1 Osaamisen yleistaso

Romanikielen arviointiin osallistui 12 oppilasta, joista puhekokeen suoritti viisi oppilasta. Oppilaat saavuttivat keskimäärin 33 prosenttia kokeen enimmäispistemäärästä (hajonta 18,0). Oppilaiden koko kokeen ratkaisuprosentti vaihteli kymmenestä prosentista 63 prosenttiin.

7.1.1 Osaaminen eri osa-alueilla

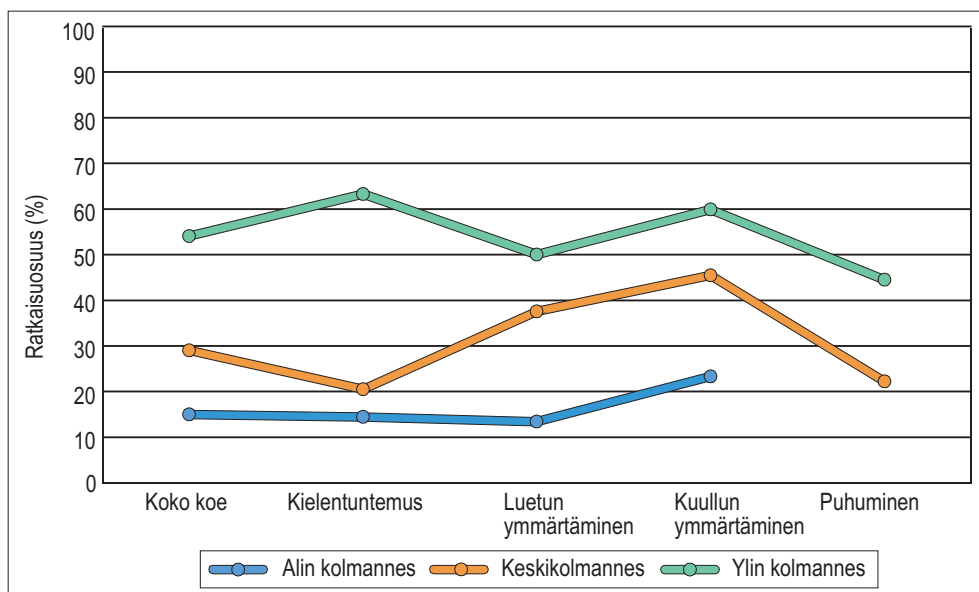
Tehtävänlaatijaryhmä teki Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 määriteltyjen romanikieli äidinkielenä -oppimäärän keskeisten sisältöjen ja tavoitteiden mukaan arviointitehtävät, jotka koskivat kiellentuntemusta, luetun ymmärtämistä, kuullun ymmärtämistä, kirjoittamista ja puhumista.

Parhaiten oppilaat osasivat kuullun ymmärtämisen tehtävät. Kirjoitustehtävään ei käytännössä kukaan oppilas vastannut, kaksi oppilasta kirjoitti pari yksittäistä sanaa. Kirjoittamisen osaamista ei näin pystytty arvioimaan, ja se jätettiin pois sekä osa-alueiden tarkasteluista että koko kokeesta. Vaikkakin eri osa-alueiden keskimääräinen osaaminen jäi tasoltaan välttäväksi tai heikoksi, huomattavaa on, että kokeeseen osallistui myös oppilaita, joiden keskiarvot kaikilla osa-alueilla olivat hyvää tasoa. Taulukkoon 4 on koottu sekä koko arvioinnin että osa-alueiden ratkaisuprosentit.

TAULUKKO 4. Osaaminen osa-alueittain

	N	Ratkaisuprosentti	Hajonta	Minimi	Maksimi
Koko koe	12	32,8	18,00	9,9	63,4
Kielentuntemus	12	32,7	24,41	1,2	71,1
Luetun ymmärtäminen	12	33,6	19,17	0,0	71,4
Kuullun ymmärtäminen	11	41,3	16,91	18,2	61,4
Puhuminen	5	35,6	21,37	11,1	66,7

Oppilaat jaettiin kolmeen ryhmään arvioinnissa menestymisen mukaan. Kuviossa 10 näkyvät keskimääräiset osaamisen tasot muilla osa-alueilla paitsi kirjoittamisessa. Heikoimman ryhmän koko kokeen ratkaisuosuus oli 15 prosenttia ja parhaimman 54 prosenttia. Prosenttiyksikköittäin tarkasteltuna ero oli suurin kielentuntemuksen osa-alueella, 49 prosenttiyksikköä. Puhumisen tehtävät suoritti vain viisi oppilasta, jotka kuuluivat joko keskikolmannekseen tai ylimpään kolmannekseen.



KUVIO 10. Oppilaiden alimman, keskikolmanneksen ja ylimmän kolmanneksen osaaminen keskimäärin koko kokeessa ja eri osa-alueilla

7.1.2 Osaamisen tarkastelua osa-alueittain

Kielentuntemus

Kielentuntemuksen osa-alue sisälsi seitsemän tehtävää. Tehtävät olivat aukkotehtäviä, joihin oppilaan piti kirjoittaa oikea vastaus tehtävän mukaan romanikielellä tai suomen kielellä, sekä yhdistämistehtäviä.

Osa oppilaista sai viidessä tehtävässä täydet pisteet. Toisaalta neljä tehtävää näistä seitsemästä oli sellaisia, joissa oppilas ei ollut osannut vastata yhteenkään osioon. Keskimäärin parhaiten oppilaat osasivat tehtävän, jossa heidän piti romanikielisten vihjeiden perusteella tietää oikea vuodenaika ja kirjoittaa se tehtävävihkoon romanikielellä. Myös numerot ja tervehdykset romanikielellä osattiin muutamaa oppilasta lukuun ottamatta hyvin.

Tehtävä 3. Vuodenajat

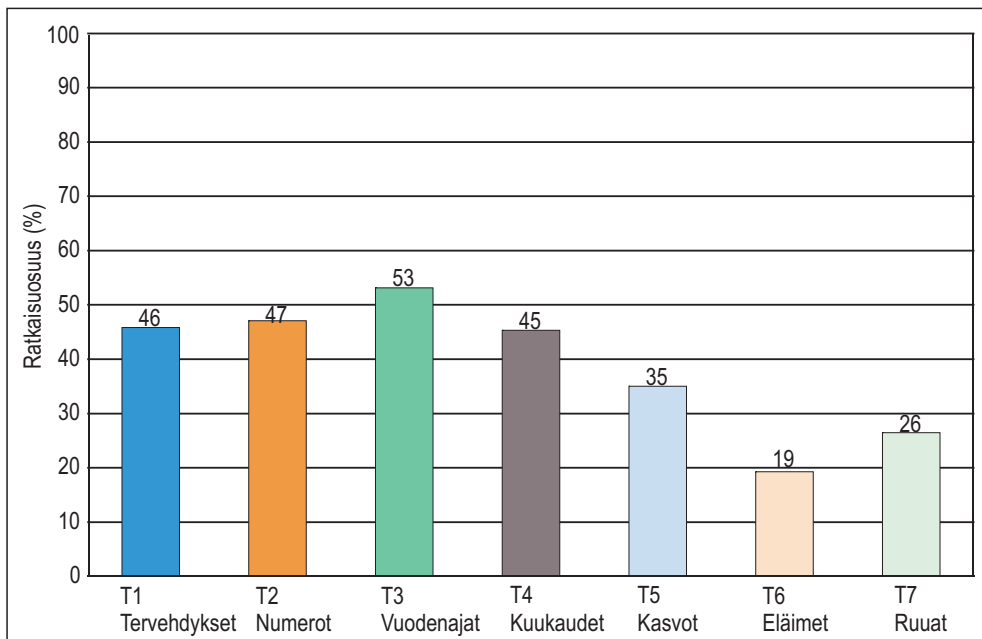
Lue lauseet ja vastaa romanikielellä mistä vuodenaajasta on kysymys? Kirjoita vastaus viivalle.

1. Dela jiu. Phuu hin parno. Hin ħielo.

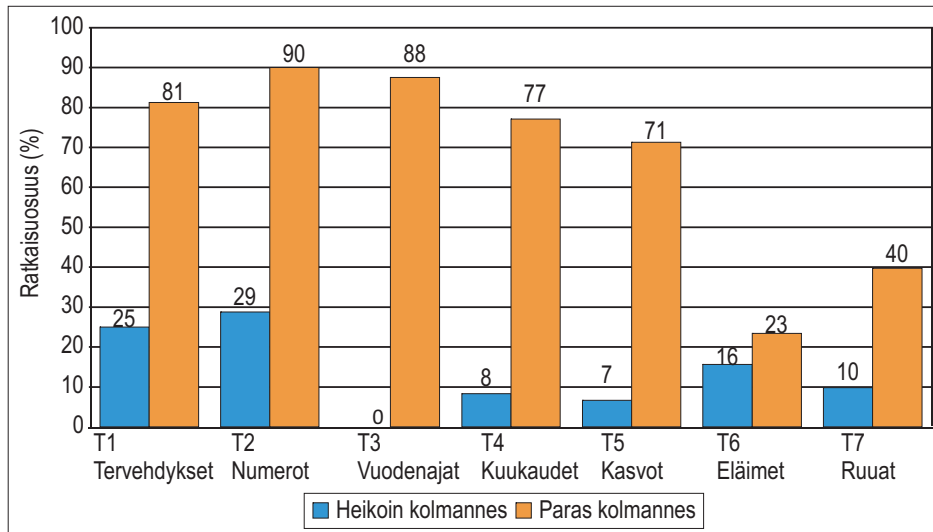
2. Kham baasila tattes. Ame kliimavaha. Tširikja džambena.

3. Dela briĥno. Patria džana teele. Skoola byrjula.

4. Jiu smeltila. Skoola ħluutila. Ömsibosko tširikja vena paale.



KUVIO 11. Oppilaiden osaaminen kielentuntemuksen osa-alueella



KUVIO 12. Heikoimman ja parhaimman kolmanneksen tulokset kielentuntemuksen osa-alueella

Luetun ymmärtäminen

Luetun ymmärtämisen tehtäviä oli kolme. Ensimmäinen tehtävä oli monivalintatehtävä. Isoäidin kertomuksen luettuaan oppilaiden piti valita esitetyistä kysymyksistä mielestään oikeat vaihtoehdot. Kahdessa seuraavassa tehtävässä oppilaiden tuli tekstit luettuaan vastata esitettyihin kysymyksiin suomeksi. Vaikeimmaksi tehtäväksi osoittautui tehtävä 2, jossa koulun ruokalistan luettuaan oppilaiden piti vastata kysymyksiin, kuten mitä ruokaa on tiettyinä päivinä ja mitä ruuan kanssa on aina tarjolla. Isoäidin kertomus oli tehtävistä keskimäärin helpoin. Kolmannessa luetun ymmärtämisen tehtävässä, joka käsitteli romaninaisten vaatetusta, yksi oppilas sai täydet pisteet.

Luetun ymmärtämisen tehtävä 2. Koulun ruokalista

Lue teksti ja kysymykset.
Vastaa sitten kysymyksiin *suomeksi*.

Skoolako ħaabenesko lista

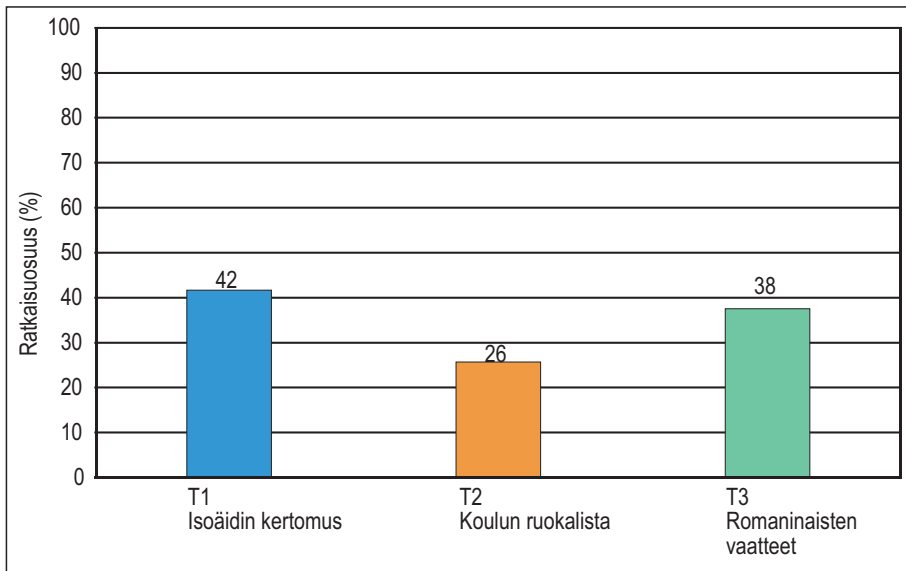
vaaguno diives	Goijesko salaka, phuujiire, salaatosko tafla
vauro diives	Pinaatisko pekki phuujiirengo moħto, Napolisko salaatos bruħkako syltos
tritto diives	Massesko svetti spagettis, ħanjadjako salaka
startto diives	Matšesko džummi biivo bitti tšiiran ta maaro
pangħto diives	Kaħjako piiri riisa ananasko salaatos

Rekkimen alti maaro, tšil, paani elle thund

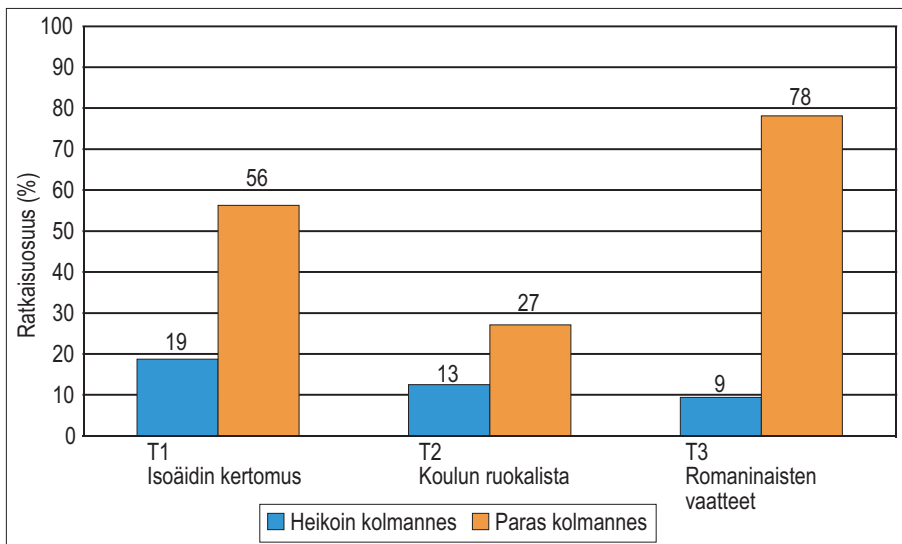
Mitä ruokaa listalla on maanantaina? (Mainitse kaksi asiaa)

Minä päivänä tarjolla on kalaruokaa?

Mitä ruuan kanssa on aina tarjolla? (Mainitse kolme asiaa)



KUVIO 13. Oppilaiden osaaminen luetun ymmärtämisen tehtävissä



KUVIO 14. Heikoimpien ja parhaimpien oppilaiden tulokset luetun ymmärtämisen tehtävissä

Kuullun ymmärtäminen

Kuullun ymmärtämisen tehtäviä oli kolme. Oppilaat kuuntelivat kaikki tekstit kahteen kertaan, ensin kokonaan ja sitten osissa. Kuullun ymmärtämistehtävissä oli sekä monivalintakysymyksiä että avotehtäviä.

Oppilaat suoriutuivat kahdesta ensimmäisestä tehtävästä hyvin, keskimääräiset ratkaisuprosentit olivat 66 ja 64. Näissä tehtävissä osa oppilaista saavutti täydet pisteet. Ensimmäisessä tehtävässä, jossa kerrottiin romanikielestä ja sen historiasta, oppilaat vastasivat kuuntelun jälkeen kysymyksiin suomeksi. Toinen, hevosesta kertova tehtävä oli monivalintatehtävä, jossa oppilaiden tuli valita mielestään oikea kolmesta vaihtoehdosta.

Kolmas tehtävä, joka kertoi kolmesta ystävästä, osoittautui hankalaksi. Jo esikokeilusta saatujen kommenttien perusteella tehtävä tiedettiin vaikeaksi. Tehtävää yritettiin esikokeilun jälkeen helpottaa antamalla oppilaille mahdollisuus vastata esitettyihin kysymyksiin myös suomeksi, kun alkuperäisessä tehtävänannossa vastauksia pyydettiin romanikielellä. Tässä tehtävässä ratkaisuprosentti jäi kuitenkin alhaiseksi, ja paraskin oppilas saavutti vain puolet tehtävän maksimipisteistä. Seuraavassa on kuullun ymmärtämisen tehtävän 1 teksti, jonka oppilaat kuuntelivat kahteen kertaan.

Romani tšimb

Romani tšimb aaħħela internationaali tšimb. Doolesko originaalibi aaħħena aro Indiako phurane tšimba. Aro Europa rakkavena neer 60 romane dialekti. Finitiko romani tšimb, kaalengo tšimb, aaħħela iek daala dialektenna. Dooles hin rakkade perdal 450 bereħ.

Panna aro 1950-tiija koni baaride dielos finitiko romanenna hajude te rakkavel romani tšimb. Kenti sikjude tšimb aro tšeer (aro hispa), iega phurnidenna. Aka diives neer 30 % finitiko romanenna rakkavena pengo tšimb tšiħkas. Phurane komuja hajuvana tšimb fendide sar terne.

Aro 1970-tiija byrjude frooħlaaga romani tšimbako džiidibosko projekti. Aka diives romani tšimbako stedos hin aulo fendideske. Romani tšimbaha hin ranlo naalune merknoske sikjibosko liine, deulikaane liine ta laavesko liine. Aro Finitiko botnosko skooli ta kaan niina aro Baro Foorosko universiteetos aaħħela vojiba te sikjuvel romani tšimb. Niina aro tšimbako foiji ta nijalesko skooli dena romani tšimbako sikjiba.

Tehtävä 1. Romani tšimb

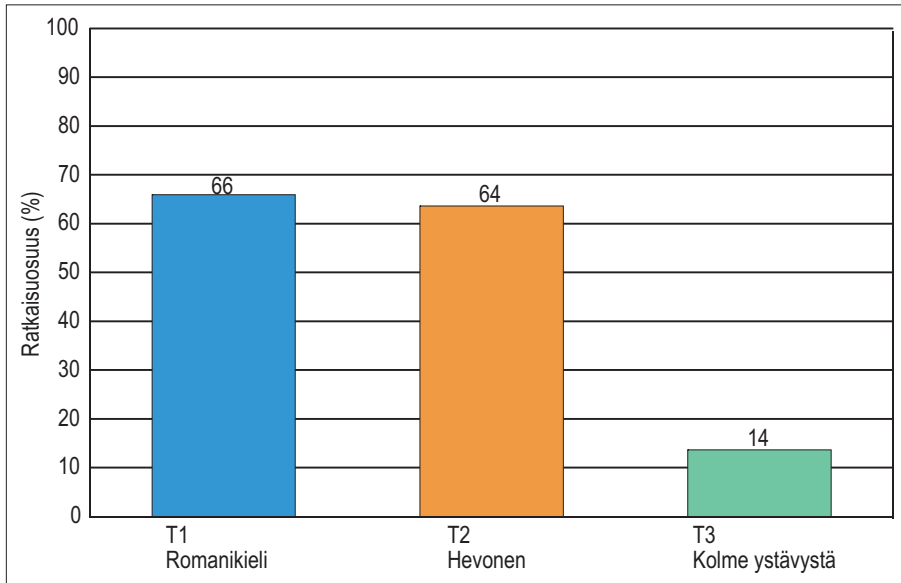
Kuulet tekstin **kaksi kertaa**: ensin kokonaan, sitten kolmessa osassa.

Vastaa toisen kuuntelun jälkeen kysymyksiin suomeksi.

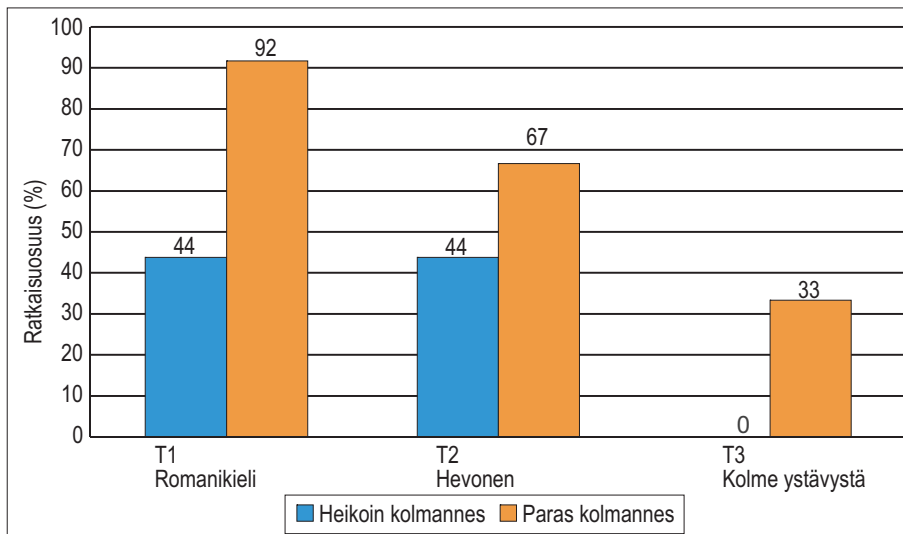
1. Missä on romanikielen alkuperä?
2. Kuinka montaa romanimurretta puhutaan Euroopassa?

3. Missä lapset oppivat Suomen romanikielen entisinä aikoina?
4. Ketkä osaavat Suomen romanikieltä nykyään parhaiten?

5. Minkälaisia kirjoja Suomen romanikielellä on kirjoitettu? (mainitse kaksi)
6. Missä Suomen romanikieltä voi nykyään opiskella? (mainitse kaksi)



KUVIO 15. Oppilaiden osaaminen kuullun ymmärtämisen tehtävissä



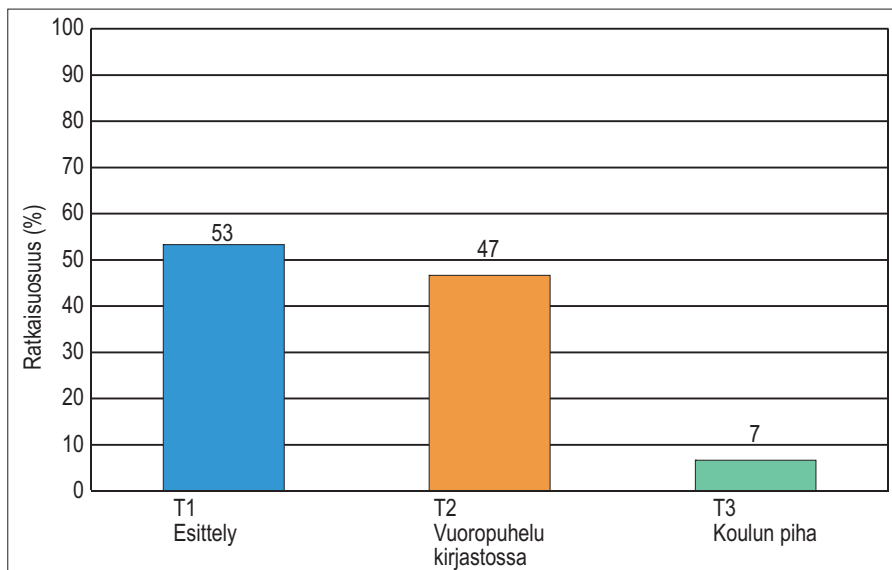
KUVIO 16. Heikoimman ja parhaimman kolmanneksen tulokset kuullun ymmärtämisen tehtävissä

Puhuminen

Puhumisen tehtäviä oli kolme. Vain viisi oppilasta osallistui puhekokeeseen. Kahdessa ensimmäisessä tehtävässä oppilaalle oli selkeästi määritelty, mitä hänen piti puhua. Ensimmäisessä tehtävässä oppilaan tuli esitellä itsensä, ja tehtävänanto sisälsi esimerkkejä siitä, mitä oppilas voisi itsestään kertoa. Toisessa tehtävässä, joka oli kirjastossa käytävä keskustelu, oppilaan piti vastata äänitteeltä kuulemiinsa kysymyksiin. Hänellä oli apunaan romanikielinen teksti, jossa kerrottiin kirjastosta ja sen palveluista. Yksi oppilas sai täydet pisteet molemmista tehtävistä.

Kolmas puhumisen tehtävä sen sijaan oli enemmän omaa tuottamista vaativa. Tehtävähössä oli kuva koulun pihasta, ja oppilaan piti kertoa, mitä kuvassa tapahtui. Vain yksi oppilas sai pisteitä tästä tehtävästä. Opettajien ilmoituksen mukaan puheharjoituksia tehdään oppitunneilla harvoin ja vielä harvemmin niitä tallennetaan; tallennettuja puheharjoituksia oppitunneilla *ei* käyttänyt *koskaan* tai *vain harvoin* 93 prosenttia opettajista, pareittain vapaita keskusteluja tai suullisia esityksiä pidettiin myös hyvin harvoin, joten suurella osalla oppilaita ei ollut kokemusta tämän tyyppisistä tehtävistä.

Kaikki puhumiseen kokeen tehneet oppilaat kuuluivat keskikolmannekseen tai parhaimpaan kolmannekseen.



KUVIO 17. Oppilaiden osaaminen puhumisen tehtävissä

Kirjoittaminen

Kirjoittamisen osa-alueella oli yksi tehtävä. Tässä tehtävässä oppilasta pyydettiin kirjoittamaan kokonaisin lausein, mitä tehtävävihossa olevassa kuvassa tapahtui, esimerkiksi mitä ihmiset kuvassa tekivät tai mitä eläimiä kuvassa näkyi. Kuva oli piirroskuva maatilasta, jossa oli paljon eläimiä sekä ihmisiä hoitamassa eläimiä tai tekemässä muita maatalan töitä. Kukaan oppilas ei kirjoittanut tehtävänannossa pyydettyä 8–10 lausetta. Kaksi oppilasta sai suorituksestaan yksittäisiä pisteitä. Tehtävän ei olisi pitänyt olla liian vaikea, sillä esikokeilussa siihen saatiin vastauksia ja saatujen palautteiden perusteella tehtävää vielä helpotettiin suomenkielisillä esimerkkilauseilla.

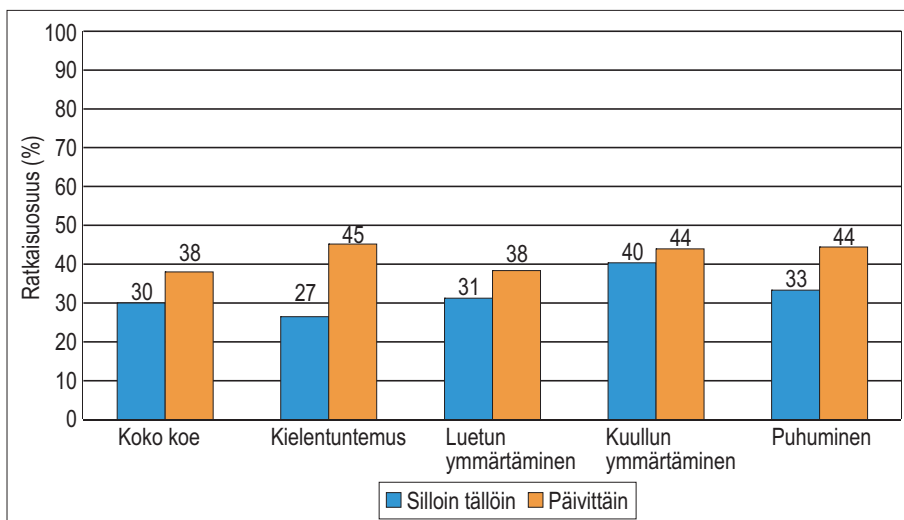
Opettajia pyydettiin arvioimaan opettajakyselyssä, miten hyvin oppilaat osaavat perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitut hyvän osaamisen arvosanalle 8 oletetut asiat. Opettajien mielestä suurimmat vaikeudet liittyivät juuri kohtaan ”oppilas tuottaa ymmärrettäviä ja kohtalaisen oikeakielisiä romanikielisiä tekstejä”. Yli puolet opettajista arvioi opetusryhmänsä kouluarvosanoin heikoksi tai kohtalaiseksi romanikielisten tekstien tuottajiksi.

7.2 Taustamuuttujia ja niiden yhteyksiä oppimistuloksiin

7.2.1 Romanikielen käyttö kotona ja arvioinnissa menestyminen

Oppilailta tiedusteltiin taustasioissa, miten usein heidän kotonaan puhuttiin romanikieltä. Vaihtoehdot olivat *ei koskaan – silloin tällöin – viikoittain – päivittäin*. Kaksi kolmasosaa oppilaista ilmoitti, että heidän kodissaan romanikieltä puhuttiin *silloin tällöin*, muiden kotona romanikieltä puhuttiin *päivittäin*.

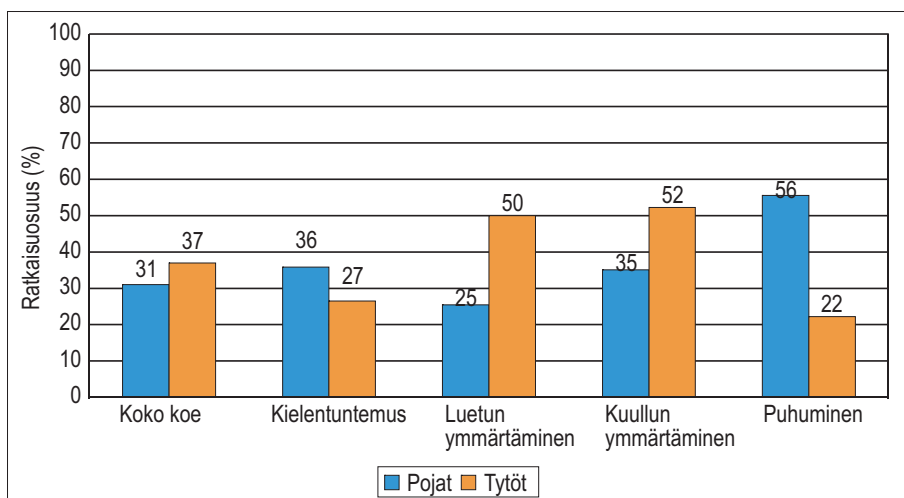
Kuviossa 18 esitetään oppilaiden keskimääräiset ratkaisusuudet koko kokeessa ja kokeen eri osa-alueilla sen mukaan, miten usein heidän kodeissaan puhuttiin romanikieltä. Oppilaat, joiden kodeissa romanikieltä puhuttiin päivittäin, pärjäsivät paremmin kaikilla kokeen osa-alueilla. Ero ei ollut tilastollisesti merkitsevää, mutta efektikooltaan puhumisen tehtävissä keskisuuri ($d = 0,60$) ja kielentuntemuksessa suuri ($d = 0,86$).



KUVIO 18. Osaaminen koko kokeessa ja eri osa-alueilla kotona puhutun romanikielen mukaan

7.2.2 Tyttöjen ja poikien vertailu

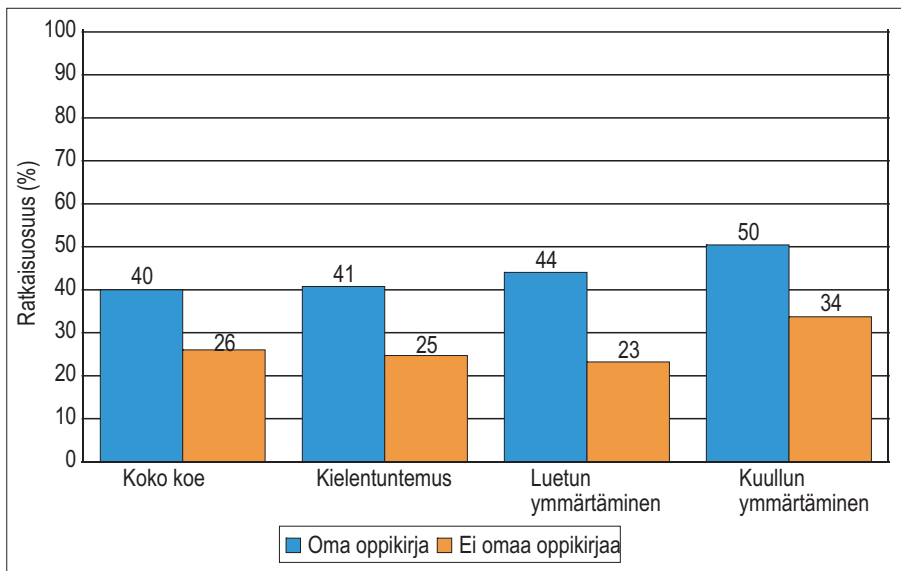
Tyttöjen ja poikien osaaminen vaihteli osa-alueittain. Pojat pärjäsivät paremmin kielentuntemuksessa ($d = 0,41$) ja puhumisen tehtävissä ($d = 3,35$), kun taas tytöt olivat parempia luetun ymmärtämisen ($d = 1,72$) ja kuullun ymmärtämisen ($d = 1,24$) osa-alueilla.



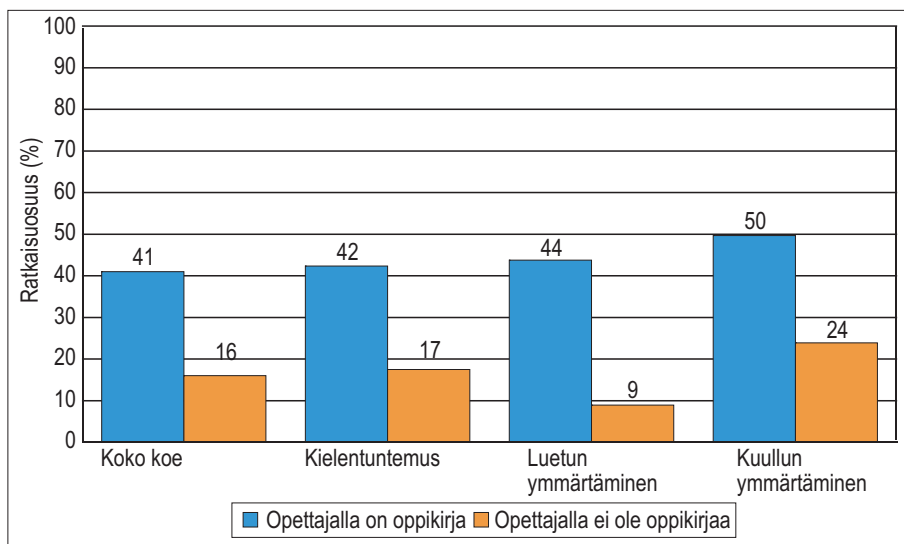
KUVIO 19. Tyttöjen ja poikien osaaminen koko kokeessa ja eri osa-alueilla

7.2.3 Oppikirjan käyttö

Oppilailta kysyttiin taustakyselyssä, käyttikö heidän romanikielen opettajansa oppikirjaa ja oliko heillä itsellään romanikielen oppikirja käytössä. Puolella oppilaista oli oppikirja, ja opettajilla oppilaiden mukaan oli lähes kaikilla, arviointiin osallistuneista oppilaista vain kahdella opettajalla ei ollut oppikirjaa. Kaikilla puhekokeeseen osallistuneilla oppilailta oli oppikirja käytössä, ja heidän opettajansa käyttivät oppikirjaa romanikieltä opettaessaan. Muilla osa-alueilla oppilaat, joilla oli oppikirja tai joiden opettajalla oli oppikirja käytössä, menestyivät paremmin (Kuviot 20 ja 21). Efektikoot olivat suuria ($d = 1,21-2,86$) kaikissa muissa paitsi kielentuntemuksen osa-alueella, jossa efektikoko oli keskiuuri ($d = 0,73$).



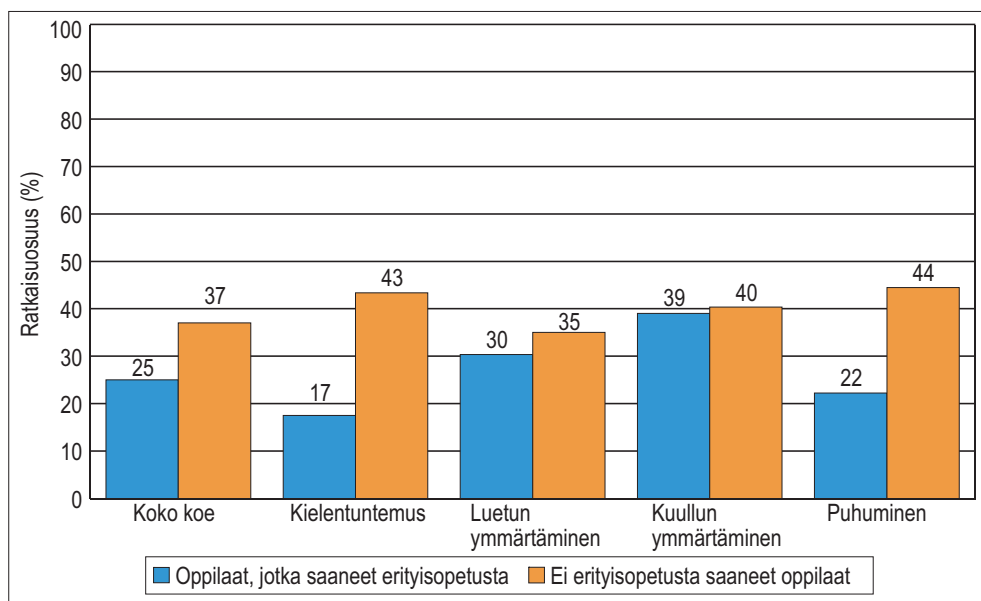
KUVIO 20. Oman oppikirjan vaikutus menestymiseen koko kokeessa ja eri osa-alueilla



KUVIO 21. Opettajan oppikirjan vaikutus menestymiseen koko kokeessa ja eri osa-alueilla

7.2.4 Lukemisvaikeudet ja arvioinnissa menestyminen

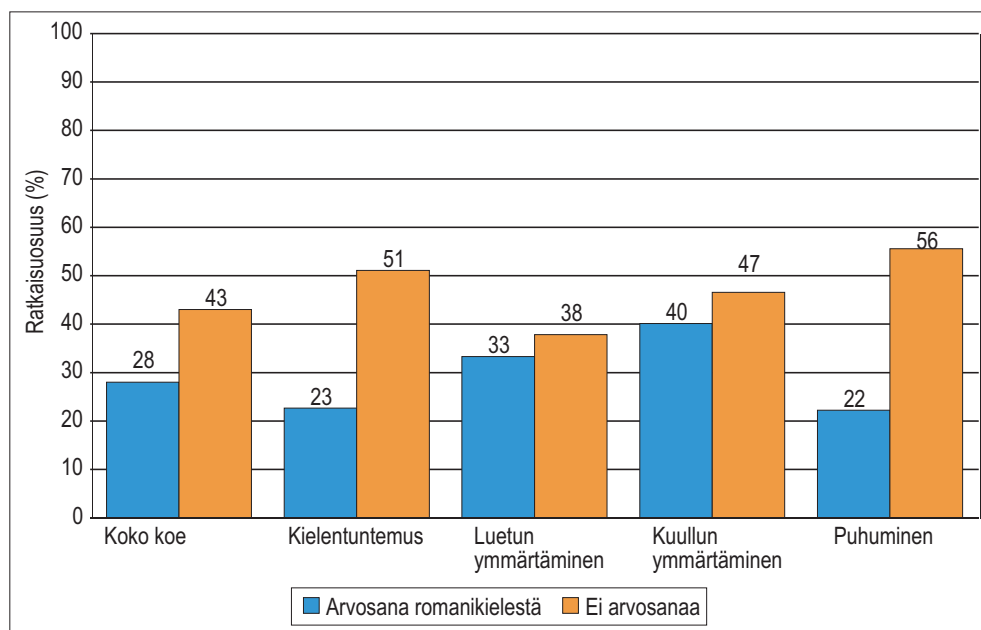
Oppilaista puolet eli kuusi oppilasta opiskeli mukautetun opetussuunnitelman mukaan. Näistä oppilasta viisi oli saanut erityisopetusta lukemisvaikeuksiin. Puhumisen tehtäviin vastanneista viidestä oppilaasta kaksi kuului tähän ryhmään. Lukemisvaikeudet vaikuttivat arvioinnissa menestymiseen. Kuullun ymmärtämisen osa-alueella eroa muihin oppilaisiin ei juurikaan ollut, sen sijaan kielentuntemuksessa ($d = 1,54$) ja puhumisessa ($d = 1,26$) oppilaat pärjäsivät selkeästi muita heikommin.



KUVIO 22. Erityisopetus ja kokeessa menestyminen

7.2.5 Arvosanakäytännöt romanikielen opetuksessa

Romanikielen opinnoissa arvosanan antamiskäytännöt vaihtelevat opettajittain. Puolet arviointiin osallistuneista oppilaista oli saanut romanikielen opinnoistaan arvosanan. Oppilaat, joilla oli arvosana romanikielestä, menestyivät sekä koko kokeessa että eri osa-alueilla muita oppilaita heikommin (kielentuntemus $d = 1,65$, kuullun ymmärtäminen $d = 0,4$ ja puhuminen $d = 3,35$).



KUVIO 23. Arvosanat ja menestyminen kokeessa

7.2.6 Vuosiluokat ja romanikielen opiskeluvuodet

Arviointiin osallistuneista oppilaista yksi opiskeli 7. vuosiluokalla, viisi kahdeksannella ja kuusi 9. vuosiluokalla. Oppilaat olivat kuitenkin saaneet hyvin vaihtelevasti romanikielen opetusta, ja heitä olikin juuri romanikielen opinnot aloittaneesta oppilaasta kahdeksan vuotta opiskelleeseen. Oppilaiden romanikielen opetus oli myös saattanut olla jatkuvaa, tai siinä oli saattanut olla useamman vuoden tauko. Tämän vuoksi oppilaiden osaaminen vaihteli vuosiluokasta ja opiskeluvuosien määrästä riippumatta.

Havaintoja romanikielen oppimistulosten arvioinnista

Nyt tehty romanikielen valtakunnallinen arviointi oli ensimmäinen laatuaan. Arvioinnin tulokset sekä oppilaille, opettajille ja rehtoreille suunnatut taustakysymykset antoivat paljon uutta tietoa romanikielen opetuksesta samoin kuin opetusjärjestelyistä ja oppimateriaaleista. Oppimistulosten lisäksi arvioinnissa saatiin tietoa myös siitä, millainen romanikielen opetuksen tila on tällä hetkellä. Romanikielen opetusryhmissä opiskelee monilta luokka-asteilta ja taitotasoltaan hyvin erilaisia oppilaita. Opetusryhmien heterogeenisuus luo opettajille opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen suuria haasteita. Lisäksi opetukseen osallistuvien oppilaiden määrä on niin pieni, ettei homogeenisten opetusryhmien muodostamiseen kaikissa kouluissa riitä oppilaita. Opetushallituksen tekemän seurantatutkimuksen mukaan ei kuitenkaan olisi mitään esteitä sille, että koulut ja lähialueen kunnat tekisivät yhteistyötä tämän ongelman ratkaisemiseksi.

Romanikielen asema kouluissa vaihteli paljon. Mikäli kouluissa oli romanikielen opettajan lisäksi muita romanihenkilöitä, esimerkiksi koulunkäyntiavustajia, oli koulun suhtautuminen romanikulttuuriin myönteisempää ja henkilöstö oli siihen enemmän perehtynyt. Opettajista hieman yli puolet koki romanikielen arvostuksen oppiaineena työyhteisössään hyväksi, mutta vastaavasti neljäsosa opettajista taas koki arvostuksen olevan melko vähäistä.

Puhumisen tehtävät suoritettiin vain alle puolet oppilaista. Voi olla, että osa oppilaista oli tottumattomia puhumaan romanikielellä, sillä arvioinnista kävi ilmi, että romanikielen oppitunneilla parikeskusteluja käytiin harvoin tai ei koskaan, suullisia esityksiä pidettiin harvoin eikä puheharjoituksia tallennettu juuri koskaan. Myös suullisia kotitehtäviä annettiin vain vähäisessä määrin.

Kirjoittamisen tehtävää ei käytännössä tehnyt yksikään oppilaista. Oppilaiden opetussuunnitelman perusteissa mainittujen asioiden osaamista arvioidessaan opettajat arvioivat opetusryhmänsä suoritukset heikoimmaksi ymmärrettävien ja oikeakielisten tekstien kirjoittamisessa. Samoin kuin suullisia, myös kirjallisia kotitehtäviä annettiin vain vähän.

Opettajien arvioidessa omaa puhumisen ja kirjoittamisen kielitaitoaan yli kolmannes arvioi taitonsa huonoksi tai tyydyttäväksi. Täydennyskoulutusta myös näillä osa-alueilla tulisikin lisätä.

Romanikieli on tällä hetkellä uhattuna. Sen osoittaa erityisesti romanikieltä tällä hetkellä opiskelevien oppilaiden pieni määrä. Tähän arviointiin osallistuivat kaikki vuosiluokkien 7–9 oppilaat, ja heitä oli vain 12. Kouluopetuksella on tärkeä asema romanikielen elvyttämisessä.

Yli 90 prosenttia opettajista oli sitä mieltä, että käytössä olevan oppimateriaalin niukkuus vaikeuttaa romanikielen hyvien oppimistulosten saavuttamista melko tai erittäin paljon. Arvioinnissa parhaiten menestyivät ne oppilaat, joilla oli käytössä oma romanikielen oppikirja. Arvioinnista nousi selkeästi esiin, että tarvitaan lisää monipuolisia, eri luokka-asteille soveltuvia oppimateriaaleja, kuten oppikirjoja ja sähköisiä materiaaleja.

Suuri osa romanikielen opettajista ei ollut viimeisimmän kolmen vuoden aikana osallistunut opettajien täydennyskoulutukseen. Romanikielen opetukseen liittyvää täydennyskoulutusta oli saanut vain viidennes opettajista. Lähes kaikki opettajat kokivat ammatilliselle tai romanikieleen liittyvälle täydennyskoulutukselle olevan tarvetta. Täydennyskoulutuksella voitaisiin myös parantaa opettajien koulutustasoa, jotta se vastaisi paremmin kielenopettajan työnkuvaa.

1. Romanikielen elvyttämiseksi lasten ja nuorten romanikielen opetukseen pitää panostaa siten, että yhä useampi peruskoulua käyvästä romanilapsista saa romanikielen opetusta.
2. Romanikielelle ja sen opetukselle on luotava aktiivisesti myönteistä imagoa sekä kouluissa että romaniyhteisössä.
3. Romanikielen opettajankoulutusta tulee kehittää ja sen tarjontaa lisätä, jotta saadaan lisää päteviä opettajia. Lisäksi nykyisille opettajille tulee tarjota lisää täydennyskoulutusmahdollisuuksia. Täydennyskoulutus tulee suunnitella ja toteuttaa niin, että se johtaa askel askeleelta kohti tosiasiallista ja muodollista opettajan pätevyyttä.
4. Romanikielen opettajien työsuhteiden kehittämisessä ja heidän sitouttamisessa työhönsä tulee mahdollisuuksien mukaan pyrkiä kohti päätoimisia tuntiopettajuuksia ja toistaiseksi voimassaolevia työsopimuksia. Jos omassa koulussa/kunnassa ei ole romanikielen opettajaa, tulee kartoittaa yhteistyömahdollisuudet muiden koulujen/lähikuntien kanssa.
5. Romanikielen opetukseen liittyvät oppimateriaalien puutteet tulee korjata. Audiovisuaalisia opetusmateriaaleja tulee tuottaa lisää ja opettajia tulee kouluttaa niiden käyttöön. Romanikielen uudet oppimateriaalit tulee suunnitella niin, että niissä osoitetaan erikseen kotitehtäviksi soveltuvia sekä kertaustehtäviksi sopivia harjoituksia. Oppimateriaalien niukkuuden takia tarvitaan kansallinen oppimateriaalipankki tukemaan opettajien työtä. Se tulisi avata verkkoon, jolloin sen sisältö on kaikkien romanikielen opettajien käytössä.
6. Romanikielen opettajien vuoden 2016 opetussuunnitelman tuntemusta ja sen käyttövalmiutta tulee vahvistaa osallistamalla heitä aiempaa tiiviimmin opetussuunnitelmien laadintaprosesseihin ja niitä sekä arviointia koskeviin koulutustilaisuuksiin niin valtakunnallisesti kuin kuntatasollakin.
7. Viikkotuntimäärä 2/h viikko on liian vähäinen kaikkien opetussuunnitelman mukaisten tavoitteiden saavuttamiseksi, kun oppitunnit lisäksi ovat usein yhteisiä eri vuosiluokille ja eri taitotasoisille oppilaille.
8. Oppimistuloksia tulee seurata kiinteästi ja järjestelmällisesti säännöllisin väliajoin.

- Aikio, M. 1988. Saamelaiset kielenvaihdon kierteessä. Kielisosiologinen tutkimus viiden saamelaiskylän kielenvaihdosta 1910–1980. Mänttä.
- Asetus 239/1973. Asetus lasten päivähoidosta.
- Asetus 986/1998. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista.
- Aspelin, J.R. 1994. Suomen Mustalaiset: Kirjoitussarja Uudessa Suomettaressa 1894–95, H.A.Reinholmin aineiston pohjalta. Helsinki. Tuohivirsu.
- Bakker, P. & Kyuchukov, H. (toim.) 2000. What is the Romani language? Centre de recherches tsiganes. University of Hertfordshire Press. Hertfordshire.
- Bijvoet, E. & Fraurud, K. 2007. Det Romska språket och Romska språkvård i Sverige. Stockholm.
- Elonet – Kansallisfilmografia 2015. Katariina Lillqvist. Eihän tämä maa minun omani ollut (2008) -elokuvan kuvaus <http://www.elonet.fi/fi/elokuva/1487664>
- Fishman, J. 1991. Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages. Multilingual Matters 76. Clevedon-Philadelphia-Adelaide.
- Fraser, A. 1992. The Gypsies. Blackwell. Oxford.
- Friman-Korpela, S. & Mäki, A-M. 2006. Romanit toimijoina yhteiskunnassa. Romaniasiaain neuvottelukunta 50 vuotta -juhlajulkaisu. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2006, 5.
- Friman-Korpela, S. 2009. Romaniasiaain neuvottelukunnan lausunto. Helsinki.
- Granqvist, K., Hedman, H. & Pirttisaari, H. 2003. Suomen romanikielen käyttö ja käyttöalat. Romanikielen tutkimussuunnitelma. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Helsinki.
- Granqvist, K. 2005. Suomen romanin kirjallinen traditio ja kirjoitetut lähteet tutkimuksen pohjana. Esitelmä SKS:n seminaarissa Kirjoitustaidosta kirjalliseen kulttuuriin 3.3.2005.
- Granqvist, K. 2006. Selvitys Suomen romanikielen nykytilasta sekä kielentutkimuksen ja -huollon tarpeista. <http://kotus.fi/files/729/romaniselvitys-1.pdf>. Luettu 13.4.2009.
- Granqvist, K. 2007. Suomen romanin äänne- ja muotorakenne. Suomen Itämaisen Seuran suomenkielisiä julkaisuja 36. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 145. Helsinki. Yliopistopaino.
- Granqvist, K. 2009a. Omin sanoin: kirjoituksia vähemmistökielten kirjallistumisesta. Teoksessa Ruppel, K., (toim.) Omin sanoin. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 6. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus, s. 165–166. http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk6/Omin_sanoin.pdf.
- Granqvist, K. 2009b. Suomen romanin kirjallinen perinne ja kirjoittaminen. Teoksessa Ruppel, K., (toim.) Omin sanoin. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 6. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus, s. 155–163. http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk6/Omin_sanoin.pdf.

- Granqvist, K. 2011. Viljo Koivistoa esittelevä Kansallisbiografia-artikkeli. Julkaistu 22.6.2011 <http://www.kansallisbiografia.fi.pc124152.oulu.fi:8080/kb/artikkeli/9175/>
- Granqvist, K. & Salo, M. (toim.) 2013. Romanikieli ja sen tutkimusalat. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki. Hansaprint.
- Grönfors, M. 1981. Suomen mustalaiskansaa. WSOY. Juva.
- Hedman, H. 2004. Suomen romanikielen salakielifunktio. Teoksessa Nenonen, M. ym. (toim.) Papers from the 30th Finnish conference of linguistics. Joensuu.
- Hedman, H. 2009. Suomen romanikieli: sen asema yhteisössään, käyttö ja romanien kieliasenteet. <http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk8/> Luettu 22.10.2012.
- Jakku-Sihvonen, R. 2010. Oppimistulosten arviointitiedon puntarointia. Hallinnon tutkimus 29(4), 317–324.
- Jakku-Sihvonen, R. 2013. Oppimistulosten arviointijärjestelmistä ja niiden kehittämishaasteista. Teoksessa A. Räisänen (toim.) Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Raportit ja selvitykset 2013:3. Helsinki: Opetushallitus, 13–36.
- Jalkio, O. 1939. Romanenge äiilja – Romaanilauluja Nuorten todistus. Jyväskylä.
- Koivisto, V. 1992. Mustalaiset. Ristin Voitto Oy. Vantaa.
- Koivisto, V. 2003. Katsaus romanikielen opetukseen 1970-luvulla Suomessa. Latso diives 1, 18–20.
- Kopsa-Schön, T. 1996. Kulttuuri-identiteetin jäljillä. Suomen romanien kulttuuri-identiteetistä 1980-luvun alussa. Helsinki: SKS.
- Laki 628/1998. Perusopetuslaki.
- Laki 731/1999. Suomen perustuslaki.
- Laki 423/2003. Kielilaki.
- Laki 1086/2003. Saamen kielilaki.
- Laki 359/2015. Viittomakielilaki.
- Leiwo, M. 1996. Kommenttipuheenvuoro Helsingissä, Kotuksen romanikielen seminaarissa. 1.11.1996.
- Leiwo, M. 1999. Suomen romanikielen asemasta ja huollosta. Pekkala, S. (toim.) Aarni Penttilän ja Ahti Rytkösen juhla-kirja 1999. Sadanmiehet. (Jyväskylän yliopisto. 1999) Suomen kielen laitoksen julkaisuja 41, 125–139.
- Lindgren, A.-R. 2000. Helsingin saamelaiset ja oma kieli. Helsinki.
- Lindstedt, J., Hedman, H., Huttu, H., Lindgren, A., Lindgren, M., Vuolasranta, M., Åkerlund, T., Granqvist, K. & Hänninen, A. 2009. Romanikielen kielipoliittinen ohjelma. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 156. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Helsinki. http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk10/romanikielen_kielipoliittinen_ohjelma.pdf
- Majaniemi, P. & Lillberg, E. 2000. Romanikielinen opettajankoulutustarve Suomessa. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 6. Opetushallitus. Helsinki. http://www.opi.fi/download/49209_romanikielinen_opettajankoulutustarve_suomessa.pdf
- Matras, Y. 2002. Romani. A Linguistic Introduction. Cambridge University Press. Cambridge.
- Metsämuuronen, J. 2009. Menetelmät arvioinnin apuna. Perusopetuksen oppimistulosarviointien ja -seurantojen menetelmäratkaisut Opetushallituksessa. Oppimistulosten arviointi 1/2009. Helsinki: Opetushallitus.
- Mustalaisasiain neuvottelukunta 1981. Mustalaiset vähemmistönä suomalaisessa yhteiskunnassa 1981. Helsinki.
- Mustalaisasiain neuvottelukunnan mietintö 1971. Mustalaisväestön sosiaalisen aseman parantamisesta. Komiteamietintö 1971, B 59. Helsinki.

- Nikkinen, R. & Viljanen-Saira, A. M. 1986. Kultaiset korvarenkaat. (Nikkinen: Suomen mustalaisten kulttuuri). Helsingin KOY. Otava.
- Oikeusministeriö 2014. Romanien perustuslaissa turvattujen kielellisten oikeuksien toteutuminen. Selvityksiä ja ohjeita 11/2014.
- Ollikainen, M. 1995. Vankkurikansan perilliset. Romanit Euroopan unohdettu vähemmistö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetushallitus 2004. Romanilasten perusopetuksen tila. Selvitys lukuvuodelta 2001–2002. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Koulutuksen arviointisuunnitelma vuosille 2012–2015. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:14.
- Pirttisaari, H. 2003. Muutos ja variaatio Suomen romanin verbien taivutustyypeissä. Virittäjä 4: 508–28.
- Pirttisaari, H. 2004a. Contact-induced changes in Finnish Romani. www.ling.helsinki.fi/kielitiede/20scl/abstracts.shtml#Pirttisaari
- Pirttisaari, H. 2004b. Variation and change in the verbal morphology of Finnish Romani. Teoksessa Nenonen, M. ym. (toim.) Papers from the 30th Finnish conference of linguistics. Joensuu.
- Pitkänen, K. 2004. Romanilasten perusopetuksen tila: Selvitys lukuvuodelta 2001–2002. Opetushallitus. Helsinki.
- Pulma, P. 2006. Suljetut ovet. Pohjoismaiden romanipolitiikka 1500-luvulta EU-aikaan. Helsinki. SKS.
- Rajala, S., Salonen, M., Blomerus, S. & Nissilä, L. 2011. Romanioppilaiden perusopetuksen tilannekatsaus 2010–2011 ja toimenpide-ehdotukset. Raportit ja selvitykset 2011, 26. Opetushallitus. Tampere.
- Romanikielen kielipoliittisen seurannan vuosiraportti 2010. <http://docplayer.fi/3094643-Romanikielen-kielipoliittisen-seurannan-vuosiraportti-2010.html>
- Romlex. Lexical database. <http://romani.uni-graz.at/romlex/lex.xml>
- Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö 2004. Suomen romanit. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön esitteitä 2004:2. Helsinki.
- Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö 2009. Suomen romanipoliittinen ohjelma. Työryhmän esitys. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön selvityksiä 2009:48. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-2912-8>.
- Suonoja, K. & Lindberg, V. 2000. Romanipolitiikan strategia. Helsinki. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön selvityksiä 1999, 9.
- UNESCO Ad Hoc Expert Group on Endangered Languages 2003. unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183699E.pdf.
- Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen muuttamisesta 865/2005.
- Valtioneuvoston asetus koulutuksen arvioinnista 1061/2009.
- Valtonen, P. 1968. Suomen mustalaiskielen kehitys eri aikoina tehtyjen muistiinpanojen valossa. Licensiaatintyö. Helsingin yliopisto.
- Vehmas, R. 1961. Suomen romaaniväestön ryhmäluonne ja akkulturoituminen. Turun yliopiston julkaisuja, sarja B, osa 81, Turku.
- Viita, A. 1967. Mustalaisväestön hyväksi. Mustalaislähetystyö Suomessa v. 1904–1966. Helsinki: Mustalaislähetys.
- Viljanen-Saira, A. M. 1979. Mustalaiskulttuuri ja kulttuurin muutos. Licensiaatin tutkielma, Helsingin yliopisto/antropologian laitos. Painamaton käsikirjoitus.
- Vuolasranta, M. 1995. Romani tšimbako drom. Jyväskylä: Opetushallitus.
- Vuorela, K. & Borin, L. 1998. Finnish Romani. Ks. Ó Corráin, A. & S. Mac Mathúna (toim.). Minority Languages in Scandinavia, Britain and Ireland. Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Celtica Upsaliensia 3. Uppsala. 51–76.

- Walle, A. G. 1900. Wallen komitean mietintö N:o 3/1900. Helsinki.
- Ylilehto, H. 2011. Romanikieli elämäntyönä. Opetushallituksen Spektri-lehti. Julkaistu 8.8.2011.
(Artikkeli on laadittu Viljo Koiviston oman tekstin pohjalta) http://www.oph.fi/ajankohtaista/spektri-lehti/2011_1/102/0/romanikieli_elamantyoana.
- Åkerlund, T. 2002. Oman kielen merkitys romanien kulttuuri-identiteetille. Ks. Laihiala-Kankainen ym. 2002, (toim.), 126–129.

LIITE 1. Tehtävien ratkaisuosuudet ja sisältöalueet

Tehtävän otsikko	Ratkaisu- osuus (%)	Monivalinta (mv), Tuottamistehtävä (tt)	Sisältöalue	Maksimi- pistemäärä
1. Tervehdykset	46	tt	kielentuntemus	2
2. Numerot	47	tt	kielentuntemus	10
3. Vuodenajat	53	tt	kielentuntemus	2
4. Kuukaudet	45	tt	kielentuntemus	6
5. Kasvot	35	tt	kielentuntemus	5
6. Eläimet	19	mv	kielentuntemus	8
7. Ruuat	26	tt	kielentuntemus	8,5
8. Isoäidin kertomus	42	mv	luetun ymmärtäminen	4
9. Koulun ruokalista	26	tt	luetun ymmärtäminen	6
10. Romaninaisten vaatteet	38	tt	luetun ymmärtäminen	4
11. Romanikieli	66	tt	kuullun ymmärtäminen	8
12. Hevonen	64	mv	kuullun ymmärtäminen	4
13. Kolme ystävästä	14	tt	kuullun ymmärtäminen	10
14. Esittely	53	tt	puhuminen	3
15. Vuoropuhelu kirjastossa	47	tt	puhuminen	3
16. Koulun piha	7	tt	puhuminen	3

LIITE 2. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004

ROMANI ÄIDINKIELENÄ

Romanikielen opetuksen tavoitteena on aktivoida oppilaiden romanikielen taitoa ja käyttöä niin, että romanioppilas osaa ja uskaltaa käyttää omaa kieltään vuorovaikutuksen ja ajattelun välineenä sekä romaniyhteisön sisällä että ulkopuolella. Opetus ohjaa oppilasta ymmärtämään oman kielen merkityksen kulttuurinsa elinvoimaisuudelle ja identiteetille sekä ymmärtämään romanikielen aseman kielenä muiden kielten rinnalla. Romanikielen opetuksen tulee auttaa oppilasta ymmärtämään, että kotona opittu puhekieli ja koulussa opetettava kirjakieli ovat toisiaan täydentäviä elementtejä. Opetuksen tehtävänä on tukea oppilaan kaksoisidentiteetin tasapainoista kehittymistä ja kykyä integroitua sekä romani- että suomalaiseen yhteisöön.

Romanikielen opetuksen aihepiirit valitaan läheltä oppilaan kotikulttuuria ja arkipäivän elämäntilanteita. Opetuksella välitetään oman kulttuurin arjen ja juhlan tapatietoutta sekä tutustutetaan oppilas romanien historiaan pääpiirteissään. Opetuksen tulee ottaa huomioon oppilaiden erilainen lähtötaso romanikielen hallinnassa ja kulttuurin tuntemuksessa. Lisäksi opetuksen tulee motivoida ja tukea oppilasta opiskelussa ja jatko-opintoihin hakeutumisessa. Kodin ja koulun yhteistyö on välttämätöntä oppilaan romanikielen kehittymiselle ja kouluopinnoissa menestymiselle.

VUOSILUOKAT 1–2

Vuosiluokilla 1–2 opetuksen pääpaino on suullisen kielitaidon kehittämisessä. Opetuksen tavoitteena on rohkaista lasta käyttämään jo osaamaansa ja koulussa oppimaansa kieltä ikätasolleen sopivissa, leikinomaisissa vuorovaikutustilanteissa.

TAVOITTEET

Oppilas

- oppii erottamaan puheesta romanikielen vaikeat äänteet ja lausumaan ne oikein sekä erottamaan lauseet, sanat ja tavut toisistaan
- oppii romanikielen luku- ja kirjoitustaidon alkeet ja äänteiden oikeinkirjoituksen sekä kehittää niitä omien edellytystensä mukaan
- laajentaa sanavarastoaan niin, että osaa muodostaa kysymyksiä ja vastauksia sekä kertoa edellytystensä mukaan lyhyitä kertomuksia omasta lähiympäristöstään suullisesti
- oppii tunnistamaan maskuliini- ja feminiinimuotoiset sanat ja käyttämään niitä omassa puheessaan
- oppii eläytyvää kuuntelemista ja ennen kaikkea suullista itsensä ilmaisemista.

KESKEISET SISÄLLÖT

- romanikielen äänteiden ja äänneyhdistelmien harjoituksia
- suullisen ilmaisun harjoituksia, puheen jakamista lauseisiin, sanoihin ja tavuihin
- romanikielisiä tarinoita, loruja, leikkejä ja lauluja
- kuullun ymmärtämisen harjoituksia
- lukemisen ja kirjoittamisen harjoituksia
- sanatason oikeinkirjoituksen harjoituksia
- nominitaivutukset (substantiivit, adjektiivit, pronominit ja numeraalit): elollinen ja eloton, suku ja luku
- verbien taivutus: preesens, imperatiivi ja kieltomuodot
- tavallisimmat prepositiot ja postpositiot
- sijataivutuksista nominatiivi, akkusatiivi ja genetiivi
- aihepiirit: minä itse, perhe ja koti, pihapiiri, leikit, koulu ja lähiympäristö, kulttuuri ja tavat

KUVAUS OPPILAAN HYVÄSTÄ OSAAMISESTA 2. LUOKAN PÄÄTTYESSÄ

Oppilas

- pyrkii oikeaan romanikielen perustason ääntämiseen
- pyrkii käyttämään maskuliini- ja feminiinimuotoja puheessaan
- pyrkii käyttämään opettuja romanikielen rakenteita puheessaan
- ymmärtää pääpiirteissään tunnilla käytettyä romanikieltä ja romanikielisiä ohjeita
- pyrkii ilmaisemaan itseään romanikielellä tutuista aihepiireistä puhuttaessa
- osaa romanikielisiä loruja, leikkejä ja lauluja sekä romanien tapakulttuuria
- lukee yksittäisiä romanikielisiä sanoja ja pieniä lauseita.

VUOSILUOKAT 3–5

Vuosiluokkien 3–5 opetuksen pääpaino on suullisen kielitaidon kehittämisessä. Opetuksen tavoitteena on opettaa romanikielen keskeisimmät rakenteet ja ohjata lasta niiden tietoisempaan käyttämiseen pienimuotoisissa suullisissa vuorovaikutustilanteissa. Lisäksi opetuksen tavoitteena on opettaa lasta lukemaan ja kirjoittamaan romanikielellä.

TAVOITTEET

Oppilas

- oppii ymmärtämään, että kotona opittu puhekieli ja koulussa opetettava kirjallinen ilmaisu ovat toisiaan täydentäviä elementtejä
- tunnistaa ja käyttää tavallisimpia romanikielen perusrakenteita ja ominaispiirteitä puhuessaan ja kirjoittaessaan
- oppii aktiivista vuorovaikutuksellista kuuntelua
- oppii romanikielen peruslukutaidon ja kehittyy luetun ymmärtämisessä sekä laajentaa sanavarastoaan
- oppii tuottamaan pienimuotoisia kirjallisia tuotoksia ohjattuna ja harjoitusten avulla
- oppii osallistumaan pari- ja pienryhmäkeskusteluihin sekä tuottamaan pienimuotoisia suullisia kertomuksia ohjattuna lähipiirien aiheista.

KESKEISET SISÄLLÖT

- romanikielen äänteet, äänneyhdistelmät ja niiden oikea ääntäminen
- nominativutukset (substantiivit, adjektiivit, pronominit ja numeraalit): elollinen ja eloton, suku ja luku
- verbien taivutus: preesens, imperfekti, imperatiivi ja kieltomuodot
- tavallisimmat prepositiot, postpositiot, konjunktiot ja adverbit
- sijataivutuksista nominatiivi, akkusatiivi ja genetiivi sekä muiden muotojen harjoittelua
- peruslukutaidon monipuolisia harjoituksia
- sana- ja asiatarakan sekä päättelevän lukemisen harjoittelemista
- sanavaraston kartuttaminen yhteistyössä muiden aineiden kanssa
- käsin kirjoittamisen harjoituksia
- oikeinkirjoitus: sanojen ja lyhyiden lauseiden oikeinkirjoitus
- kuuntelu- ja sanelutehtäviä
- omaa kirjallisen ilmaisun harjoittelua: kirjeet, viestit, pienet kuvaukset ja selostukset sekä jutut ja lorut
- suullisen ilmaisun harjoittelua lähipiirin aiheista: pari- ja pienryhmäkeskusteluja, pienimuotoisia esiintymisiä, asian ja tapahtumien kertomista, osallistuvan kuuntelun harjoituksia
- kielenoppimistaitojen kehittämistä
- käsiteltävät aihepiirit: oma suku, harrastukset, koulu, minäkuva laajenee, ympäristön ja luonnon ilmiöitä, romanien historiaa Suomessa, arjen ja juhlan kulttuuri ja tavat

KUVAUS OPPILAAN HYVÄSTÄ OSAAMISESTA 5. LUOKAN PÄÄTTYESSÄ

Oppilas

- osaa noudattaa romanikielisiä ohjeita koulutyöskentelyssä ja kykenee työskentelemään tunnilla sekä ryhmässä että yksin
- hallitsee romanikielen oikean ääntämisen ja lukee sujuvasti tutuista aiheista kirjoitettuja lyhyitä tekstejä
- osaa soveltaa tietämystään romanikielen perusrakenteista ja keskeisistä ominaispiirteistä puheessaan
- hallitsee riittävän sanavaraston tutuista asioista ja tapahtumista puhumiseen pari- ja pienryhmätilanteissa
- osoittaa käsin kirjoittamisessa ja sanatason oikeinkirjoituksessa kohtalaista varmuutta, osaa omissa teksteissään muodostaa yksinkertaisia lauseita
- kykenee ohjattuna tuottamaan pienimuotoisia kirjallisia viestejä ja selostuksia tutuista aiheista
- osallistuu kielenopetukseen aktiivisesti
- osaa romanikielisiä lauluja ja leikkejä
- on kiinnostunut oman kulttuurin arjen ja juhlan tapatietoudesta.

VUOSILUOKAT 6–9

Vuosiluokkien 6–9 opetus painottuu suullisen ilmaisun monipuolistamiseen ja tarkentamiseen. Opetuksen tavoitteena on kielen rakenteiden hallinta kirjallisessa ilmaisussa ja oppilaan oman kirjallisen ilmaisun monipuolistaminen. Lisäksi opetuksen tavoitteena on opettaa päättelevää ja arvioivaa lukemista.

TAVOITTEET

Oppilas

- oppii laajentamaan sana- ja ilmaisuvarastoaan hyödyntäen sekä kotona että koulussa opittuja asioita ja rohkaistuu käyttämään romanikieltä yhä enemmän
- oppii romanikielen keskeiset rakenteet ja ominaispiirteet ja oppii soveltamaan niitä suullisessa ja kirjallisessa ilmaisussaan
- syventää taitojaan sana- ja asiatarvassa sekä päättelevässä ja arvioivassa lukemisessa
- syventää ja monipuolistaa taitojaan tuottaa ja ymmärtää erilaisia tekstejä
- oppii hyödyntämään tietotekniikkaa romanikieltä kirjoittaessaan ja tietoa hakiessaan
- tutustuu erilaisiin romanikielisiin teksteihin ja syventää omaa tietämystään kielestä ja kulttuurista
- oppii ymmärtämään kaksikielisyyden merkityksen omalle kehitykselleen
- alkaa ymmärtää romanikielen ja suomen kielen eroja ja yhtäläisyyksiä ja tietää muista puhutuista romanikielen murteista, asemasta ja historiasta.

KESKEISET SISÄLLÖT

- romanikielen äänteet ja äänneyhdistelmät, oikea ääntäminen
- nominativutukset (substantiivit, adjektiivit, pronominit ja numeraalit): elollinen ja eloton, suku ja luku
- verbien taivutus: perfekt, pluskvamperfekti, konditionaali ja kieltomuodot
- tavallisimpien prepositioiden, postpositioiden, konjunktioiden ja adverbien käytön varmentamista
- sijataivutuksista nominatiivi, akkusatiivi ja genetiivi sekä muut sijamuodot
- sijamuotojen ja verbimuotojen käytön perusteet
- sanojen johto-oppia
- sana- ja asiatarakan sekä päättelevän lukemisen harjoituksia
- lauseenjäsennyksen alkeet: subjekti, predikaatti ja objekti
- sanavaraston kartuttamista yhteistyössä muiden aineiden kanssa
- oikeinkirjoitus: lyhyiden viestien ja kirjoitelmien oikeinkirjoitus
- omaa kirjallista tuottamista: erilaiset viestit, kirjeet, pienet kuvaukset ja selostukset sekä tarinat ja mielipiteet
- suullisen ilmaisun harjoituksia lähipiirin aiheista: pari- ja pienryhmäkeskusteluja, pienimuotoista esiintymistä, asian ja tapahtumien kertomista, osallistuvaa kuuntelua
- kuuntelu- ja sanelutehtäviä, kuullun ja luetun kertomista ja kirjoittamista omin sanoin
- tutustumista romanien ja romanikielen asemaan ja historiaan
- kielen oppimistaitojen kehittämistä, sanakirjan ja muiden tietolähteiden käytön harjoittelua
- aihepiirejä: minä ja muut, jatko-opintoja ja ammatteja, suomalaisuus, monikulttuurisuus Suomessa, kansainvälisyys, romanien historia ja asema, kulttuuritietoutta

PÄÄTTÖARVIOINNIN KRITTEERIT ARVOSANALLE 8

Oppilas

- osaa hyödyntää opettajan avustuksella monipuolisesti romanikielistä materiaalia opiskelunsa tukena
- selviytyy luontevasti erilaisissa kodin ja koulun vuorovaikutustilanteissa tutuista aiheista puhuttaessa sekä pyrkii pitäytymään romanikielisessä ilmaisussa romanikieltä käyttäessään
- käyttää nomini- ja verbimuotoja melko varmasti sekä suullisessa että kirjallisessa ilmaisussa
- tuottaa ymmärrettäviä ja kohtalaisen oikeakielisiä romanikielisiä tekstejä
- ymmärtää pääpiirteissään romanikielisten asia- ja mediatekstien asiasisällön
- osallistuu romanikielen opetukseen aktiivisesti ja osoittaa tehtävissään huolellisuutta
- tuntee romanikulttuuria ja sen historiaa ja on kiinnostunut oppimaan lisää
- ymmärtää omalla kohdallaan kaksoisidentiteetin merkityksen.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) on itsenäinen koulutuksen arviointivirasto. Se toteuttaa koulutukseen sekä opetuksen ja koulutuksen järjestäjien toimintaan liittyviä arviointeja varhaiskasvatuksesta korkeakoulutukseen. Lisäksi arviointikeskus toteuttaa perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen oppimistulosten arviointeja. Keskukseen tehtävänä on myös tukea opetuksen ja koulutuksen järjestäjiä ja korkeakouluja arviointia ja laadunhallintaa koskeissa asioissa sekä kehittää koulutuksen arviointia.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus arvioi romanikieli äidinkielenä -oppimäärän oppimistuloksia perusopetuksen 7.–9. vuosiluokilla keväällä 2015. Arviointiin osallistuivat kaikki romanikieltä äidinkielenään opiskelevat oppilaat. Tietoa kerättiin sekä romanikielen tehtävillä että oppilaille, opettajille ja rehtoreille suunnatuilla taustakyselyillä. Lisäksi raportissa käsitellään romanikielen asemaa sekä romanikielen opetusta perusopetuksessa.

Raportissa etsitään vastauksia muun muassa seuraaviin kysymyksiin:

- Miten hyvin oppilaat osaavat romanikieltä?
- Miten hyvin romanikielen eri osa-alueita hallitaan?
- Miten oppilaat suhtautuvat romanikieleen oppiaineena?
- Miten erilaiset taustamuuttajat vaikuttavat oppilaiden osaamistasoon?
- Mikä romanikielen opetuksen tilanne on tällä hetkellä Suomessa?
- Mitä opetusmenetelmiä ja oppimateriaaleja romanikielen opetuksessa käytetään?

ISBN 978-952-206-319-9 (nid.)
ISBN 978-952-206-320-5 (pdf)
ISSN-L 2342-4176

Kansallinen
koulutuksen arviointikeskus
PL 28 (Mannerheiminaukio 1 A)
00101 HELSINKI
Puhelinvaihe: 029 533 5500
Faksi: 029 533 5501

karvi.fi