

Koulutuksellinen eriarvoisuus Brasiliassa: köyhän ihmisen  
subjektipositiot julkisessa kansalaiskeskustelussa

VANHANEN, WILHELMIINA

Tampereen yliopisto

Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö

Sosiaalipsykologian pro gradu -tutkielma

Huhtikuu 2012

TAMPEREEN YLIOPISTO

Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö

VANHANEN, WILHELMIINA: Koulutuksellinen eriarvoisuus Brasiliassa: köyhän ihmisen subjektipositiot julkisessa kansalaiskeskustelussa

Pro gradu -tutkielma, 72 s. + 3 liites.

Sosiaalipsykologia

Huhtikuu 2012

---

Brasilian koulutusjärjestelmä on tällä hetkellä suurten haasteiden edessä. Brasilian koulutusverkko on kattava ja lähes kaikki kouluikäiset lapset käyvät koulua. Silti viidesosa kansasta on edelleen lukutaidottomia. Brasilian koulutusjärjestelmä on jaettu ilmaisiin julkisiin kouluihin ja maksullisiin yksityisiin kouluihin. Tutkimusten mukaan suurimpana ongelmana on koulutuksen huono laatu, joka koskettaa erityisesti julkisia kouluja.

Tavoitteenani on tuoda kansalaisnäkökulma Brasilian koulutuksen tutkimuksen kenttään. Analysoin tutkimuksessani julkista kansalaiskeskustelua: tarkastelen sitä, miten köyhän ihmisen asemaa tehdään ymmärrettäväksi koulutuksen kontekstissa. Tutkimuksen aineistona on verkossa käyty keskustelu Brasilian Yahoo!-n verkkopalvelussa. Olen analysoinut 103 verkkopalvelun käyttäjän kommentit yhden käyttäjän esittämään, koulutusta ja köyhyyttä koskevaan kysymykseen. Diskurssianalyttisen perinteen mukaisesti analyysi kohdistuu siihen, kuinka arkipuheessa, kielen käytön vaihteluilla tuotetaan köyhälle ihmiselle subjektipositioita koulutuksen kontekstissa suhteessa rikkaaseen ihmiseen.

Tutkimukseni viitekehyksenä on sosiaalinen konstruktionismi. Sen mukaan todellisuutta tuotetaan jokapäiväisissä toiminnoissa. Vaikka näen koulutuksen, köyhyiden ja eriarvoisuuden tosiasiallisina olemassa oleviksi, näen ne myös sosiaalisessa kanssakäymisessä tuotetuiksi. Teoreettista taustaani syventää myös teoria koulutuksesta ja sosialisatiosta.

Analyysini tuloksena tulkitsin aineistosta neljä erilaista diskurssia, jotka ovat sisäisesti yhtenäisiä puhetapoja, joilla köyhyiden ja kouluttamattomuuden suhteesta puhutaan. Nämä diskurssit ovat *Köyhyys ja kouluttamattomuus umpikujana*, *Mahdollisuuksien äärellä*, *Ulkopuolisuus* sekä *Sydämen sivistys*. Jokaisessa diskurssissa köyhyydelle ja kouluttamattomuudelle rakentui tietynlainen suhde. Tarkastelin jokaisen diskurssin sisällä köyhälle ihmiselle tuotettuja subjektipositioita. Diskurssissa positioitiin köyhää ihmistä vaihtelevasti rikkaaseen verraten. Pääosin diskurssissa positioitiin köyhää ihmistä kuitenkin vahvasti huonompaan asemaan rikkaaseen nähden. Tulkintani on, että kansalaisnäkökulmasta julkisiin ja yksityisiin kouluihin jakautunut brasilialainen koulutusjärjestelmä ylläpitää eriarvoisuutta. Diskurssit, niissä rakentuvat positioinnit ja aikaisempi tutkimus johtavat lisäksi toiseen tulkintaan. Niistä on tulkittavissa, että julkinen koulu tuottaisi Brasiliassa tällä hetkellä myös *funktionaalisesti kouluttamattomia* ihmisiä.

Avainsanat: *Koulutus, köyhyys, eriarvoisuus, Brasilia, subjektipositio*

UNIVERSITY OF TAMPERE  
School of Social Sciences and Humanities

Vanhanen Wilhelmiina: Educational Inequality in Brazil: Subject Positions of an  
Impoverished Person in Public Conversation

Pro gradu -thesis, 72 p. + 3 p. (attachment)  
Social psychology  
April 2012

---

The educational system of Brazil is confronting great challenges. The educational network is quite comprehensive and almost all school-aged children are enrolled. However, 20% of the population is still illiterate. The Brazilian school system is divided into free public schools and fee-based private schools. According to several researches, the major problem in the Brazilian educational system is the low quality of education especially in public schools.

By this research my aim is to bring the citizens' perspective to the field of research concerning Brazilian education. I am examining public conversation: how people make sense of the position of an impoverished person in educational context. In this research I am studying public conversation on Brazil's Yahoo! web portal. I have been analysing 103 user comments about one question, which was made by one forum user considering education and poverty. According to the discourse analysis tradition, I am focusing on varying every-day speech. The analysis is focused on how people produce subject positions to an impoverished person in relations to a wealthy person in educational context.

The framework of my study is social constructionism. Based on this framework, reality is seen as produced in every-day social actions. Even though I see poverty and inequality as real things in physical life, I also see them constructed and therefore understood by everyday social action. My theoretical framework is amplified by theories of education and socialization.

As a result of my analysis, I constructed four different discourses. These are internally coherent ways of talking about the relationship between poverty and illiteracy. The discourses are: *Poverty and illiteracy as a dead end*, *Close to the opportunities*, *Exclusion* and *Wisdom of the heart*. In each of these discourses there is a special relationship built between poverty and illiteracy. I examined subject positions constructed in each discourse. I found different ways of positioning an impoverished person. The most dominating way of positioning is positioning an impoverished person in worse position compared to a wealthy person. My interpretation is, that from the perspective of citizens, the two-divided educational system is maintaining inequality in Brazil. Discourses with constructed subject positions and the former research of the subject matter guide me to another interpretation: One can assume that the public education in Brazil is producing also *functionally uneducated* people.

Key words: *education, poverty, inequality, Brazil, subject position*

# Sisällysluettelo

1 Johdanto.....	1
1.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymys.....	1
1.2 Tutkimuksen ajankohtaisuus ja hyödynnettävyys.....	3
2 Tutkimuksen lähtökohdat.....	5
2.1 Tutkimuksen kontekstina koulutus Brasiliassa.....	5
2.2 Koulutus, köyhyys, eriarvoisuus ja marginaali.....	8
2.3 Aikaisempi tutkimus – Brazilian koulutuksen kenttä.....	12
2.3.1 Eriarvoinen koulutusjärjestelmä.....	13
2.3.2 Koulutuspolitiikka.....	14
2.3.3 Koulutus, marginaalit ja syrjintä.....	15
2.3.4 Koulutuksen merkitys ja laatu.....	16
2.4 Tutkimuksen paikka.....	18
3 Tutkimuksen teoreettis-metodologinen tausta.....	19
3.1 Sosiaalinen konstruktionismi teoreettisena viitekehyksenä.....	19
3.2 Diskurssianalyysi tutkimusmenetelmänä.....	23
3.3 Koulutus, yhteiskunta ja sosialisatio.....	27
4 Aineisto.....	31
4.1 Aineistona kansalaiskeskustelu Brazilian Yahoo! :ssa.....	31
4.2 Internet kulttuurin tuottamisen kenttänä.....	34
5 Analyysi.....	37
5.1 Analyysin vaiheet.....	37
5.2 Diskurssit ja niissä tuotetut köyhän ihmisen subjektipositiot .....	40
5.2.1 Köyhyys ja kouluttamattomuus umpikujana.....	40
5.2.2 Mahdollisuuksien äärellä.....	46
5.2.3 Ulkopuolisuus.....	51
5.2.4 Sydämen sivistys.....	56
6 Johtopäätökset.....	62
6.1 Diskurssien yhteys aiempaan tutkimukseen.....	62
6.2 Eriarvoisuutta ylläpitävä koulutusjärjestelmä.....	66
6.3 Diskurssien seuraamuksellisuus.....	68
7 Lopuksi.....	71
Lähteet.....	73
Liitteet	

# 1 Johdanto

Ensimmäisellä matkallani Brasiliassa olin sekä hyvin haltioitunut että hämmentynyt. Rio de Janeiro oli häkellyttävän kaunis ja silti samaan aikaan täynnä köyhyyttä ja kurjuutta. Päivällä ilma oli lämmin, meri kimmelsi ja ihmiset olivat hyvin ystävällisiä. Yöllä kukkuloiden, *morrojen*, köyhien asukkaiden todellisuuden lohduton puoli laskeutui kaupunkiin: autot eivät uskaltaneet pysähtyä liikennevaloihin ryöstelyn pelossa, lapset vaeltelivat yksin raha kerjäten. Brasilia on ääripäiden maa, sen talous on Latinalaisen Amerikan suurin ja äskettäin Britannian ohi kiittäneenä koko maailman kuudenneksi suurin (Yle-uutiset, 2011). Silti tälläkin hetkellä noin 21 % brasilialaisista elää kansallisen köyhyysrajan alapuolella ja 7 % elää äärimmäisessä köyhyudessa (Brasilian soveltavan taloustutkimuksen instituutti, 2011). Viidesosa brasilialaisista on myös edelleen lukutaidottomia (Suomen suurlähetystö, 2011). Brasiliata pidetäänkin sosioekonomisesti ja koulutuksellisesti maailman eriarvoisimpina maina (mm. Reiter 2009; Abrahão de Castro 2009)

Kiinnostuin siitä, millainen koulutusjärjestelmä on Brasilian kaltaisessa maassa, jossa sosioekonomiset erot ovat valtavat, sekä siitä miltä koulutus näyttää tällaisessa maassa kansalaisten silmin. Innostuin ajatuksesta, että voisin tutkia Brasilian koulutuksen kenttää tekemällä poikkitieteellistä tutkimusta yhdistäen tutkimuksessani sekä sosiaalipsykologian, että pitkän sivuaineeni, kasvatustieteen. Brasilian valinta tutkimuksen kohdemaaksi oli luonnollinen, sillä sen kulttuuri ja kieli ovat minulle tuttuja. Tutkimukseni on näin sosiaalipsykologiasta ja kasvatustieteestä ammentava, Brasilian koulutusta, köyhyyttä ja eriarvoisuutta käsittelevä tutkimus.

## 1.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymys

Koulutusta pidetään merkittävänä, yhteiskunnallista ja yksilöllistä kehitystä edistävänä tekijänä ja sillä katsotaan olevan tärkeä asema muun muassa taistelussa köyhyyttä vastaan (esim. Takala 2001; Phillips & Schweisfurth 2006). Koulutuksella ajatellaan olevan merkittäviä hyötyvaikutuksia muun muassa taloudelliseen kasvuun, väestön terveydentilan parantamiseen sekä yhteiskunnallisen tasa-arvon edistämiseen. (Takala 2001, 7-8.) Koulutuksen

merkitys kehityksen tuojana sekä jokaisen ihmisen perusoikeutena on tunnustettu kansainvälisesti. Käsitys koulutuksesta kaikkien ihmisten perusoikeutena juontaa juurensa Yhdistyneiden kansakuntien (YK) vuonna 1948 hyväksymään Ihmisoikeuksien yleismaailmalliseen julistukseen. Julistuksen mukaan jokaisella on oikeus saada opetusta ja opetuksen on oltava ainakin alkeis- ja perusopetuksen osalta maksutonta sekä pakollista. (Takala 2001, 7-8.) YK:n koulutus- tiede- ja kulttuurijärjestö UNESCO tekee jatkuvaa työtä koulutuksen saattamiseksi kaikille. UNESCO on asettanut maailmanlaajuisen koulutustavoitteen, joka tunnetaan kansainvälisesti nimellä Education For All (EFA). Sen päämääränä on saattaa maailman kaikki perusasteen kouluiässä olevat lapset koulunkäynnin piiriin. (Unesco EFA, 2012.)

Koulutus on tunnustettu myös Brasiliassa merkittäväksi edistyksen tuojaksi ja koulutus on pyritty saattamaan kaikkien kansalaisten ulottuville (mm. Plank 1996). Brasiliassa onkin tapahtunut parin viime vuosikymmenen aikana merkittäviä koulutuksellisia edistyksiä. 95 % peruskouluikäisistä lapsista on koulussa ja oppilaiden määrä keski- ja korkea-asteella on kasvanut. Brasilia on kuitenkin niiden 53 maan joukossa, jotka eivät ole saavuttaneet, tai tule saavuttamaan EFA-tavoitteita, jotka on asetettu tällä hetkellä vuodelle 2015. (Unesco EFA in Brazil, 2012.) Brasilian koulutusjärjestelmää on tutkittu paljon ja syitä sen toimimattomuudelle on pyritty selvittämään.

Tällä tutkimuksella osallistun yhteiskuntatieteelliseen ja kasvatustieteelliseen koulutuskeskusteluun. Pyrkimyksenäni on tavoittaa brasilialaista koulutustodellisuutta tarkastelemalla sitä uudelta suunnalta – kansalaisnäkökulmasta. Tutkimuskysymykseni, jonka avulla tarkastelen koulutuksen eriarvoisuutta Brasiliassa, on seuraava:

*Millaisia subjektipositioita köyhälle ihmiselle tuotetaan suhteessa rikkaaseen koulutuksen kontekstissa?*

Tarkastelen tutkimuksessani sitä, miten köyhälle kansalaiselle tuotetaan arkipuheessa subjektipositioita koulutuksen kentällä. Subjektipositiot ovat köyhälle ihmiselle puheessa konstruoituja asemointeja, mahdollisuuksia ja rajoituksia, suhteessa rikkaaseen ihmiseen. Tutkimukseni aineistona on verkkopalvelu Yahoo!':n brasilialainen keskustelufoorumi. Aineistonani on foorumin käyttäjien vastaukset yhden käyttäjän esittämään, koulutusta ja köy-

hyyttä koskevaan kysymykseen. Tämän tutkimuksen tavoitteena on siis tarkastella sitä, miten köyhän ihmisen asemaa, mahdollisuuksia ja rajoituksia tehdään ymmärrettäväksi julkisessa kansalaiskeskustelussa, eriarvoisen yhteiskunnan koulutuksen kontekstissa.

## 1.2 Tutkimuksen ajankohtaisuus ja hyödynnettävyys

Brasilia pyrkii jatkuvasti parantamaan koulutusjärjestelmäänsä ja myös Suomesta ollaan haettu ideoita järjestelmän kehittämiseen. Brasilian suurin lehti O Globo haastatteli helmikuussa 2012 CIMOn<sup>1</sup> johtajaa Pasi Sahlbergia suomalaisen koulutusjärjestelmän historiasta ja erityispiirteistä. Suomalainen järjestelmä eroaa brasilialaisesta muun muassa läksyjen vähäisellä määrällä, opettajien korkealla koulutuksella ja sillä, että opettajia ei arvioida jatkuvasti. Suuria eroja ovat myös se, että Suomessa kaikki käyvät saman peruskoulun ja valtio rahoittaa koko järjestelmän, mikä on kansainvälisestikin harvinaista. (O Globo, 2012.) Niinkin valtavassa maassa kuin Brasilia, jolla on muun muassa orjuuden takia pitkä eriarvoisuuden historia<sup>2</sup>, ei löydy kuitenkaan yksinkertaisia selityksiä sille, miksi koulutusjärjestelmää ei saada kaikkien ulottuville.

Tutkimukseni sovellusarvo on sen tuoma lisä vertailevaan, Brasilian koulutuksen kenttää koskevaan kasvatustieteelliseen tutkimukseen. Vertailevan kasvatustieteellisen tutkimuksen<sup>3</sup> piiriin kuuluu laaja joukko erityyppisiä kansallista ja kansainvälistä koulutusta käsitteleviä poikkitieteellisiä tutkimuksia. Erilaiset tieteenalojen taustat ja tutkijoiden eriasteinen kokeneisuus tuovat tutkimukseen erilaisia perspektiivejä ja tutkimusmetodeja. Vertailevan kasvatustieteellisen tutkimuksen kenttä on varsin laaja – siihen kuuluvat periaatteessa koulutuksen kaikki aspektit maailman kaikissa valtioissa. (Phillips & Sheweisfurth 2006, 11-12.)

Vertailevaan kasvatustieteelliseen tutkimukseen kuuluu paljon myös yhden maan tilanteeseen perehtymistä, ilman suoranaista vertailua. Kun tutkijan tutkimuskontekstina on maa, tai alue, joka ei ole hänen kotimaansa, vertailu on implisiittistä. (Phillips & Sheweisfurth

<sup>1</sup> Cimo on kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön asiantuntija- ja palveluorganisaatio. Se toimii opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalalla, ministeriön alaisena itsenäisenä virastona.

<sup>2</sup> 1700-1800- lukujen aikana Brasiliaan tuotiin orjiksi noin 1 700 000 afrikkalaista. Orjuus kiellettiin Brasiliassa vuonna 1888, viimeisimpänä läntisen pallonpuoliskon valtioista. (Bergad 2007, 6, 12.)

<sup>3</sup> Engl. Comparative education research

2006, 20-21.) Kun vertailevaa kasvatustiedettä tehdään perehtymällä yhteen maahan ikään kuin tapaustutkimuksena, hyötynä on, että erilaiset koulutukselliset piirteet linkittyvät selkeämmin maan historiaan, yhteiskuntaan ja kulttuuriin (mm. Kivinen & Rinne 1995). Tämä tutkimus osallistuu vertailevan kasvatustieteellisen tutkimuksen kenttään, ja se on yhden maan, Brasilian, koulutustilanteeseen perehtyvää tutkimusta.

Tutkimukseni osallistuu myös sosiaalipsykologian tieteen perinteeseen. Tutkimuksen kohteena on, kuinka julkisessa vuorovaikutuksessa *tuotetaan* käsityksiä köyhien asemasta ja mahdollisuuksista (Pirttilä-Backman ym 2010, 22). Lähestymistapana tutkimuksessa on ”tavallisten kansalaisten” tutkiminen, tutkittavien näkökulman esilletuominen ja arkipuheessa tapahtuva todellisuuden rakentaminen, mikä on tyypillistä diskurssianalyttiselle sosiaalipsykologiselle tutkimukselle (mm. Wetherell & Potter 1992). Tutkimukseni teoreettisena lähtökohtana on sosiaalinen konstruktionismi. Sosiaalisen konstruktionismin peruseriaatteiden mukaan todellisuus rakentuu jokapäiväisissä, sosiaalisissa toiminnoissamme (Burr 2003; Gergen 1999, 2001). Tutkimusmenetelmäkseni valitsin diskurssianalyysin, jossa kiinnostus kohdistuu kieleen ja sen käyttöön merkitysvälitteisenä toimintana sekä todellisuuden rakentajana (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 1999). Tutkimukseni liikkuu kielen käytön kulttuurisen kontekstin tasolla. Tavoitteenani ei siis ole tutkia kielenkäytön hienovaraista vivahteita, vaan kielenkäyttöä suhteessa sen kulttuuris-historialliseen kontekstiin. Tämä metodologinen lähestymistapa, sosiaalinen konstruktionismi ja diskurssianalyysi soveltuvat tutkimukseeni, sillä käsitän koulutuksen kentän ja köyhien mahdollisuudet myös arkipäivässä kielellisesti rakennetuiksi ja sitä kautta ymmärretyiksi.

Tutkimukseni rakenne on seuraavanlainen. Luvussa kaksi esittelen tutkimukseni kontekstia – Brasilian tämänhetkistä koulutustodellisuutta. Käsittelen myös tutkimukseni keskeisiä käsitteitä: koulutusta, eriarvoisuutta, köyhyyttä ja marginaalisuutta. Tässä luvussa käyn läpi aiempaa tutkimusta Brasilian koulutuksen eri aspekteista. Kolmas luku sisältää tutkimukseni metodologiset lähtökodit, sosiaalisen konstruktionismin ja diskurssianalyysin, minkä lisäksi tarkastelen teoriaa koulutuksesta ja sosialisatiosta. Aineistoani esittelen luvussa neljä ja luvussa viisi on tutkimukseni analyysiosuus. Kuudennessa luvussa käyn läpi tutkimukseni tuloksia ja niiden suhdetta aikaisempaan tutkimukseen sekä brasilialaisen koulutuksen kenttään. Viimeinen luku sisältää tutkimuksen arviointia ja ideoita jatkotutkimuksista.

## 2 Tutkimuksen lähtökohdat

### 2.1 Tutkimuksen kontekstina koulutus Brasiliassa

Brasilia on etnisesti moninainen maa; sen yli 200 miljoonainen väestö on Brasilian alkuperäisasukkaiden, eurooppalaisten valloittajien ja afrikkalaisten orjien jälkeläisiä. Kansojen kirjo on luonut Brasiliasta kulttuurisesti erittäin rikkaan. Monet sen kirjailijat, muusikot sekä jalkapalloilijat ovat maailmanlaajuisesti tunnettuja ja siellä syntyneet musiikkityylit, kuten bossa nova ja samba ovat niin ikään levinneet ympäri maailman. Brasilia on sosioekonomisesti hyvin kirjava maa, jossa jatkuvista lukutaitokampanjoista ja valtavasta talouskasvusta huolimatta on edelleen noin 42 miljoonaa yli 15 -vuotiasta toiminnallisesti lukutaidotonta<sup>4</sup>. Kansainvälisessä, yli 60 maan koulutustasoa vertailevassa PISA-tutkimuksessa Brasilia sijoittuu häntäpäähän. (Suomen suurlähetystö, 2012.) Vuoden 2010 PISA-tutkimuksissa Brasilia hieman paransi sijoitustaan, ollen edelleen kuitenkin sijalla 53, jääden jälkeen esimerkiksi sellaisista Latinalaisen Amerikan maista kuin Chile, Meksiko ja Uruguay (Suomen ulkoasiainministeriö, 2012). Seuraavaan taulukkoon on nostettu muutamia mielenkiintoisia näkökulmia Brasilian koulutuksen nykypäivään. Taulukosta on nähtävissä, kuinka koulutustasoa voidaan tarkastella Brasiliassa useiden eri tekijöiden mukaan.

BRASILIA	
Väkiluku	201 103 330
Lukutaidottomat, yli 15v.	21%
Tummaihoisten osuus lukutaidottomista	69%
Lukutaidottomat, kaupunki	17% (koillinen 24% - etelä 14%)
Lukutaidottomat, maaseutu	42% (koillinen 52% - etelä 26%)
Ikäryhmälleen kuuluvalla luokalla, 20% rikkaimmista (18-24v)	52%
Ikäryhmälleen kuuluvalla luokalla, 20% köyhimmistä (18-24v)	25%

Taulukko 1. Koulutuksellista tietoa Brasiliasta (2008). (Suomen suurlähetystö)

<sup>4</sup> Toiminnallinen lukutaidottomuus tarkoittaa ongelmia lukemisessa, kirjoittamisessa ja laskemisessa, vastaa 3. luokan tasoa. (mm. Suomen Suurlähetystö).

Taulukosta 1 on havaittavissa, kuinka etninen tausta on yksi hallitsevimpiä tekijöitä lukutaitoa tarkasteltaessa: 69 % lukutaidottomista brasilialaisista on tummaihoisia. Erot lukutaidossa ovat suuria verratessa myös alueittain: eniten lukutaidottomia on maan koillis-osassa maaseudulla (n. 52 %) ja vähäisintä lukutaidottomuus on etelässä kaupunkialueella (n. 14 %). Yksi Brasilian koulutusongelmista on luokalle jääminen, joka on yleistä kaikissa sosioekonomisissa luokissa, mutta kasvaa, kun sitä tarkastellaan tulotason mukaan. Taulukosta 1 on havaittavissa, että köyhimmistä 18–24 -vuotiaista brasilialaista vain 25 % on ikätasoaan vastaavalla luokalla, kun taas samanikäisistä rikkaimmista ikätasoaan vastaavalla luokalla on 52 %.

Koulunkäynti on Brasiliassa maksutonta, ja se on pakollista 7–14 -vuotiaille. Kouluverkko on kattava, ja kaikki peruskouluikäiset lapset käyvät koulua (Schwartzman 2006). Brasiliassa on otettu viime vuosikymmeninä paljon koulutuksellisia edistysaskelia, ja koulutusta on pyritty parantamaan erilaisin ohjelmin ja projektein. Yksi näistä ohjelmista on vuonna 2003 alkanut Bolsa Família -tulonsiirto-ohjelma<sup>5</sup>, jossa ehtona on muun muassa perheen lasten 85% osallistuminen koulunkäyntiin, sekä lasten ja odottavien äitien käynnit terveyskeskuksissa. Ohjelmalla ollaan onnistuttu saattamaan yhä useampi lapsi koulunkäynnin pariin. (Soares, Ribas & Osório 2010, 174.)

Brasilian koulutusjärjestelmässä on kuitenkin monia ongelmia. Koulutuksen ongelmia ovat pitkään olleet koulujen huono varustelu; koulukirjojen ja oppimateriaalin niukkuus, sekä koulun käyntiä sääntelevät jäykät säännöt, jotka ovat tuottaneet muun muassa paljon luokalle jääneitä ja koulupudokkaita. (Plank 1996, 7-8.) Ongelmana on ollut myös opettajien huono palkkaus ja kouluttamattomuus, sekä toimimattomat opetusmenetelmät (em., 7-8, Schwartzman 2006, 1) Tämän lisäksi ongelmia on aiheuttanut myös se, että koulutuksen järjestäminen on hajautettu usealle eri taholle (liittovaltiolle, kunnille, erityyppisille organisaatioille jne.) mikä myös on hajauttanut vastuun koulutuksen rahoituksesta (Akkari 2001, 171-172). Projektit ja kehittämisohjelmatkaan eivät ole tuoneet tilanteeseen merkittävää parannusta. Bolsa Família on lisännyt lasten osallistumista koulunkäyntiin, mutta koulutuksen perusongelmia se ei ole kyennyt ratkaisemaan: ohjelman myötä luokkia kertaavien oppilaiden määrä on lisääntynyt. Bolsa Famíliaan vai-

---

<sup>5</sup> Suom. lapsilisä

kutus on ollut ainoastaan marginaalinen. (Soares ym 2010, 186; Schwartzman 2005, 2006).

Brasilian eriarvoisesti jakautuva koulutusjärjestelmä kuitenkin kulminoituu siihen, että se on jakautunut kahtia: oppilaat käyvät joko julkisen tai yksityisen koulun. Alimmasta sosioekonomisesta luokasta tulevat käyvät lähes poikkeuksetta julkisen koulun, ja yläluokka ja osa keskiluokasta käy yksityisen koulun. Julkisia kouluja kävi vuonna 2010 85 % oppilaista (Brasilian hallitus). Julkiset koulut, joita käy huomattavan suuri osa oppilaista, ovat laadultaan paljon heikompia yksityisiin kouluihin nähden. Julkisissa kouluissa yleistä on juuri luokkien kertaaminen sekä koulusta pois putoaminen. (Akkari 2001, 164-165.) ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio, on valtakunnallinen koe, jolla arvioidaan keskiasteen koulutuksen laatua. Vuoden 2010 ENEM-kokeen tulokset kertovat julkisten ja yksityisten koulujen laatueroista: 100 parhaiten menestyneen koulun joukossa oli vain 13 julkista koulua, kun sadan huonoimman koulun joukossa yksityisiä kouluja ei ollut yhtään. (Veja-lehti, 2011.)

On syytä mainita, että virallisten koulujen lisäksi Brasiliassa toimii yhteisöjen perustamia ja ylläpitämiä epävirallisia kouluja. Nämä yhteisökoulut ovat syntyneet *faveloihin*, kaupunkien epävirallisille köyhille asuinalueille. Faveloiden asukkailla ei välttämättä ole pääsyä julkisiin palveluihin, kuten terveydenhuoltoon tai peruskoulutukseen. Yhteisökoulut täyttävät opetuksen puutteen synnyttämää aukkoa, ne tarjoavat 1–4 -vuosiluokkien perusopetusta yhteisön lapsille. Opetuksen lähtökohtana on usein myös etnisen tasa-arvon edistäminen ja tumman identiteetin vahvistaminen<sup>6</sup>. Näiden koulujen synty on yhteydessä kansanliikkeisiin, kuten Black Movement liikkeeseen, joka on ajanut tummaihoisten oikeuksia Brasiliassa<sup>7</sup>. (Jones de Almeida 2003, 42-45.)<sup>8</sup>

Koulutusta on yritetty saattaa kaikkien ulottuville jo vuosisadan ajan sekä kansanliikkeiden että hallinnon toimesta. Vuonna 1932 Uusi Koulu (Escola Nova) -liike julisti manifestin julkisen koulutuksen ulottamisesta kaikille. Vuonna 1962 julkista koulusta pyrittiin parantamaan lainsäädännöllä, jonka arvo jäi lopulta nimelliseksi. Samoihin aikoihin

---

<sup>6</sup> Engl. black identity

<sup>7</sup> Tällaisia kouluja ovat muun muassa Bahialla sijaitsevat Ilê-Ayê -yhteisön koulu, sekä Olodumin yhteisön luova koulu (Escola Criativa Olodum). (Jones de Almeida 2003).

<sup>8</sup> Brasilian, Bahian alueen epävirallista koulutusta on tutkinut Suomessa Sanna Rynänen (2011)

pedagogi Paulo Freiren johtama Peruskoulutus-liike (Movimento da Educação Básica, MEB) ajoi kansan kouluttamista, sekä lukutaidon opettamista aikuisille. Haaveet koko kansan koulutuksesta romutuivat sotilasjuntan hallintokaudella, joka kesti vuodesta 1964 päättyen muodollisesti vuoteen 1985. Demokratian palattua julkisen, kaikille tarkoitetun koulutuksen puolustus taas nousi. (Akkari 2001, 164.) Halu koulutuksen uudistamiseen ja julkisen koulutuksen puolustukseen on jatkunut edelleen 2000-luvulla. Kansallinen koulutussuunnitelma (Plano Nacional do Educação, PNE) tuli kansan aloitteesta voimaan vuonna 2001 (Valente & Romano 2002, 97). Uusin kansallisen koulutuksen kehittämissuunnitelma (Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação, PDE) on tullut voimaan vuonna 2007, ja sen tavoitteena on julkisen peruskoulutuksen kehittäminen (Suomen suurlähetystö).

Koulutusjärjestelmän voi sanoa olevan Brasiliassa edelleen eriarvoinen. Sen on sanottu tuottavan sekä eliittiä (Akkari 2001, 178) että lukutaidottomuutta (Abrahão de Castro 2009, 683). Brasilia ei ole koskaan pystynyt luomaan keskitettyä systeemiä, jolla saisi koko kansan koulutettua. Kyse voi olla myös haluttomuudesta. (Schwartzman 2003, 18; Akkari 2001, 165.) Brasilian koulutusta käsittelevissä tutkimuksissa on perehdytty eri näkökulmista Brasilian koulutustodellisuuteen ja sen moninaisiin ongelmiin. Näitä tutkimuksia käyn läpi luvussa 2.3. Ensin kuitenkin tarkastelen tutkimukseni keskeisimpiä käsitteitä: koulutusta, köyhyyttä, eriarvoisuutta ja marginaalisuutta.

## **2.2 Koulutus, köyhyys, eriarvoisuus ja marginaali**

### *Koulutus*

Tartun heti alkuun koulutus-termin käännökseen, sillä aineistoni ja suuri osa käsittelemääni aikaisempaa tutkimusta on portugalin kielellä, sekä osin englanniksi. Koulutus ja kasvatusta on portugalin kielellä *educação*, joka vastaa englannin kielen termiä *education*. Educação vastaa siis suomen kielessä kahta eri termiä: *koulutusta* ja *kasvatusta*. Kahdesta eri sanasta huolimatta suomen kielessä nämä termit kuitenkin ymmärretään myös toisiinsa liittyen; Esimerkiksi koulutusta tutkivasta tieteestä puhutaan Suomessa kasvatustieteessä, ja sen tutkimuksen alaan kuuluu kasvatukseen, koulutukseen, kasvuun ja oppimiseen liittyvät ilmiöt (Rinne, Kiviranta & Lehtinen 2000, 10-11).

Koulutus ja kasvatus voidaan määritellä laajaksi prosessiksi, joka on olennainen ihmiseksi kasvamisessa (Gomes 2002, 38; Rinne ym 2000, 14). Myös Siljander (2002) on esittänyt, että koulutuksella on myös yleisempi sivistystehtävä (Siljander 2002, 48). Kasvatusta ja koulutusta tuottavat koulutusinstituutiot, joissa opetus on organisoitu tarkoituksenmukaiseksi erilaisille oppilasryhmille tai oppiaineille. Sen lisäksi sitä tuottavat sekä perhe, että yhteisölliset käytännöt (Rinne ym 2000, 14). Koulu ei siis ole yksinoikeutettu kouluttamaan tai kasvattamaan ihmisiä, eivätkä opettajat ole yksin vastuussa sen toteuttamisesta (Gomes 2002, 38-39).

Koulutuksella on myös yhteiskunnallinen tehtävänsä. Koulutus on modernilla ajalla muotoutunut keskeiseksi yhteiskunnalliseksi tukipilariksi, sekä arkipäivän elämän itsensänselvyydeksi (Antikainen ym 2003, 56). Siitä on tullut pärjäämisen edellytys palkkatyöhön perustuvassa yhteiskunnassa (Silvennoinen 2002, 9). Koulutuksen tehtävänä on valikoida ihmisiä ammatteihin ja yhteiskunnallisiin asemiin (mm. Antikainen ym 2003). Koulutusta ei pitäisi kuitenkaan määritellä näin yksisuuntaiseksi mekanismiksi, vaan huomioon tulisi ottaa myös koulutettavien lähtökohdat (Silvennoinen 2002, 49-52).

Tässä tutkimuksessa ymmärrän koulutuksen tarkoittavan sekä koulutusta että kasvatusta. Tutkimuksen kontekstin painotus on kuitenkin koulutuksellisessa järjestelmässä. Käytän tästä järjestelmästä myös ilmaisua *koulutuksen kenttä*. Käytän myös termiä *koulutustodellisuus*. Näillä termeillä tarkoitan sitä, mitä koulutus konkreettisesti tarjoaa erotuksena esimerkiksi koulutusohjelmiin ja koulutuspoliittisiin linjauksiin. Viralliset linjaukset eivät ole Brasiliassa yleensä vastanneet todellisuutta (Plank 1996). Ajattelen sosiaalisen konstruktionismin näkemyksen mukaan, että koulutustodellisuus on myös kielellisesti tuotettu – sitä tuottavat muun muassa tutkimusaineistoni ja siitä konstruoidut diskurssit (ks. esim. Burr 2003). En kuitenkaan noudata tiukan konstruktionistista linjaa, vaan ajattelen myös, että koulutustodellisuus on fyysisesti olemassa muun muassa koulutusinstituutioineen ja pääsykokeineen.

Sillä, että ihminen on koulutettu, tarkoitan sitä, että hänellä on tarvittavat valmiudet ammatilliseen pätevyyteen tai mahdollisuus jatkaa korkeakouluopintoihin. Koulutuksen toisen puolen, *kouluttamattomuuden*, ymmärrän niin, että koulutus joko puuttuu koko-

naan tai se on jäänyt niin vähäiseksi, että se ei tuota tarvittavaa osaamista, jotta sen avulla voisi saada ammatillista pätevyyttä tai jatkaa opintoja korkeakouluun. Lukutaidon oppiminen ei siis määritelmässäni vastaa käsitettä koulutuksesta (vrt. Ireland 2008), vaan koulutus tarkoittaa huomattavasti lukutaitoa laajempia valmiuksia.

### *Köyhyys*

Maailmanpankki on määritellyt köyhyyden tulorajaksi 2 dollaria päivässä. Buarquen, Špolarin ja Zhangin (2006) mukaan tämä malli ei kuitenkaan ota huomioon erilaisia yhteiskuntia. Perinteisesti köyhyyttä on määritelty horisontaalisesti, varallisuuden ja vuositulojen mukaan. Köyhyyttä voi, tai pitäisi määritellä kuitenkin myös vertikaalisesti. Tulotason vertailun sijaan pitäisi köyhyyden määrittelyksi ottaa pääsy tavaroiden ja palvelujen pariin. Köyhäksi tulisi määritellä ihminen jolla ei ole mahdollisuuksia ruokaan, asumiseen (johon kuuluu vesi ja viemärointi), julkisiin kulkuvälineisiin kaupungeissa, eikä koulutukseen. (Buarque ym 2006, 220-221.)

Käyttäessäni köyhyyden käsitettä tarkoitan sillä vertikaalisen määrittelyn mukaan tilaa, jossa ihmisellä ei ole mahdollisuutta perustarpeisiin tai pääsyä peruspalveluihin. Tämän lisäksi käsittelen köyhyyttä tilana, joka Amartya Senin mukaan (ref. Perlman 2010) määritellään erotettavaksi tuloista, mutta joka liittyy ihmisen henkisiin ja sosiaalisiin mahdollisuuksiin. Senin mukaan pienet tai olemattomat tulot voivat olla tilapäinen asiantila, mutta köyhyys on tila, jossa ihmisen ei ole mahdollista käyttää osaamistaan ja kapasiteettiaan. (Perlman 2010, 156.) Tällä tavoin köyhyyden määritelmä tulee lähelle marginaalin käsitettä. *Rikkauden* määrittelen tämän köyhyysmääritelmän vastakohtaksi; rikkailla on vaurautta, joka tarkoittaa pääsyä palveluihin ja mahdollisuutta toteuttaa itseään.

### *Eriarvoisuus*

Eriarvoisuutta voidaan määritellä tulojen jakautumisen mukaan. Brasilian maantieteen ja tilastotieteen laitoksen, IBGE:n tietojen mukaan rikkain 10 % brasilialaisista perheitä tienaa 50 % kaikista tulosta, ja köyhin 50 % tienaa vain 10 % tuloista (Reiter 2009, 347). Brasilia onkin maailman 10 eriarvoisimman maan joukossa tulotason mukaan tarkasteltuna, ja myös koulutuksellisesti hyvin eriarvoinen (Thomas & Yan 2008, 36).

Koulutuksellisesta eriarvoisuudesta kertovat muun muassa vähäiset koulussakäyntivuodet, lukutaidottomuus sekä eriarvoisuus koulutukseen pääsyssä, sillä ne kasaantuvat tietuille alueille ja ihmisille, joilla on tietty etninen tausta. Lukutaidottomuutta indikoivat tekijät, jotka yleisestikin ovat yhteydessä koulutuksen epätasaiseen jakautumiseen: se on yleisempää tummaihoisten keskuudessa, köyhillä alueilla, maaseudulla ja matalapalkkaisten keskuudessa (Abrahão de Castro 2009, 683; Ireland 2008, 719-720). Abrahão de Castro (2009, 683) on esittänyt, että lukutaidottomuutta voitaisiinkin pitää eriarvoisuudesta kertovana mittarina.

Vaikka kouluttamattomuus on yleisempää maaseudulla, on otettava huomioon, että vuoden 2009 tilastojen mukaan yli 78 % brasilialaisista köyhistä elää kaupungeissa (Perlman 2010, 48-49). Eriarvoisesti jakautuva koulutus ei jakaudu Brasiliassa ainoastaan kaupunki-maaseutu -jaon mukaan, vaan köyhyyttä ja kouluttamattomuutta esiintyy paljon myös kaupungeissa. Eriarvoisuus myös näkyy kaupungeissa räikeästi. Niissä sijaitsevat rinnakkain rikkaiden vartioituneet talot uima-altaineen, sekä köyhien asuttamat favelat – kaupunkien epäviralliset asuinalueet, joissa ei ole kunnallistekniikkaa tai infrastruktuuria (Perlman 2010; Baltrusis, Loffredo & D’Ottaviano 2009).

Eriarvoisuus määrittyy tässä tutkimuksessa siten, että se tarkoittaa eriarvoisia ekonomisia lähtökohtia. Se tarkoittaa myös eriarvoisesti jakautuvia kouluttautumismahdollisuuksia.

### *Marginaalisuus*

Marginaalisuuden käsite kokoaa yhteen köyhyyden ja eriarvoisuuden käsitteitä. Marginaalisuudesta voidaan puhua sosiaalisena eksklusiona, toiseutena, kansalaisuuden tai äänen puutteena (Perlman 2010, 152). Marginaaliin voidaan määritellä kuuluvaksi ihmiset, joilta puuttuu huonon toimeentulon takia mahdollisuus elää kuluttajamaailmassa tai vaatia esimerkiksi parempia palveluja. Voidaan sanoa, että marginaalissa olevilla ihmisillä ei ole valinnan mahdollisuuksia. (Juhila 2002, 12.)

Marginaalisuus on aina suhteessa keskukseen. Marginaali ei siis ole itsessään syrjässä, vaan keskus määrittelee marginaalin syrjäiseksi. Keskus taas määrittelee yleensä valtakulttuurin tilaksi. (Jokinen, Huttunen & Kulmala 2004, 12-14.) Brasiliassa faveloissa

asuvat ihmiset määritellään marginaaliin. Huomattavaa on, että he eivät kuitenkaan ole ekonomisesti tai poliittisesti marginaalissa, eivätkä myöskään sosiaalisesti tai kulttuurisesti marginaalissa, mutta he ovat leimattuja ja yhteiskunnallisesti syrjittyjä. (Perlman 2010, 147-156.) Mikäli yhteiskunnallisesta marginaalisuudesta puhutaan Brasilian kontekstissa, kyse ei välttämättä ole pienestä marginaalista, vaan marginaalissa saattaa elää näkökulmasta riippuen suurikin osa kansalaisista.

## **2.3 Aikaisempi tutkimus – Brasilian koulutuksen kenttä**

Seuraavaksi esittelen Brasilian koulutuksesta ja sen eriarvoisuudesta tehtyä tutkimusta sekä niiden keskeisimpiä tuloksia. Brasilian koulutuksen tutkimus sijoittuu pitkälti kasvatustieteiden sekä vertailevan kasvatustieteellisen tutkimuksen piiriin, jossa eri alojen tutkijat tuottavat tietoa eri näkökulmista. Sosiaalipsykologian tieteenalalta en löytänyt tämän työn aiheeseen liittyvää relevanttia tutkimusta. Vertailevaa koulutus- ja kasvatustutkimusta on tehty Suomessa suhteellisen vähän (Rinne ym 2000, 79), mutta esimerkiksi Takala (2001) on tutkinut kehitysmaiden koulutusmahdollisuuksia vertailevan kasvatustieteen näkökulmasta. Ryynänen (2011) on tehnyt väitöksen koskien brasilialaista marginaalisuutta ja epävirallista koulutusta. Brasilian koulutustodellisuutta onkin tutkinut Brasiliassa paljon esimerkiksi Schwartzman (2003, 2005, 2006) sekä Gomes (2002, 2003) ja Abrahão de Castro (2009). Tutkimusta Brasilian koulutusjärjestelmästä on tehnyt kansainvälisesti muun muassa Plank (1996), Akkari (2001) sekä Perlman (2010). Käyn tässä luvussa läpi aihetta käsitteleviä tärkeimpiä tutkimuksia ja artikkeleita niiden keskeisten teemojen kautta.

Mainittakoon lisäksi, että koulutuksen saattamista kaikkien ulottuville tutkitaan ja seurataan myös kansainvälisenä yhteistyönä. UNESCO:n vuosittain ilmestyvä EFA (Education For All) World Monitoring Report seuraa EFA-tavoitteiden toteutumista, sitä että kaikki perusasteen kouluiässä olevat lapset saataisiin koulunkäynnin piiriin ja että he suorittaisivat vähintään perusasteen loppuun. UNESCO tuottaa siis jatkuvasti tilastollista tutkimustietoa eri valtioiden, myös Brasilian, koulutustilanteesta. Tietoa tuotetaan sekä maiden sisäisesti että muihin valtioihin vertaillen. (Unesco, Global Monitoring Report, 2012.)

### 2.3.1 Eriarvoinen koulutusjärjestelmä

Aikaisemman tutkimuksen näkökulmasta Brasilian koulutusjärjestelmää voidaan pitää tällä hetkellä eriarvoisena. Lapsilla ei ole samanlaisia mahdollisuuksia saada hyvää koulutusta sosioekonomisista eroista johtuen, joten monet lapset ovat Brasiliassa sekä sosiaalisesti että koulutuksellisesti syrjäytyneitä (Gracindo, Marquez & Ferreira de Paiva 2005, 13). Peruskoulutus ei tarjoa samanlaisia lähtökohtia kaikille, mistä kertoo muun muassa oppilaiden jakautunut pääsy yliopistokoulutukseen. Julkisia kouluja käyneen on lähes mahdotonta pärjätä julkisen yliopiston pääsykokeissa (joka on Brasiliassa nimeltään *Vestibular*). Julkisissa yliopistoissa opiskelu on ilmaista ja koulutus laadukasta. Ainoastaan yksityiset perus- ja keskiasteen koulut valmistavat oppilaita riittävästi sisään-pääsyyn niihin. Julkisia kouluja käyneillä on harvoin varaa myöskään maksaa yliopiston pääsykokeiden valmennuskursseista, tai yksityisen sektorin maksullisista yliopisto-opinnoista. (McCowan 2007, 585.) Ylemmän keskiluokan lapset saattavat käydä julkista koulua, mutta heidän vanhempansa siirtävät heidät yksityiseen toisen asteen kouluun, jotta he pärjäisivät yliopiston pääsykokeissa (Akkari 2001, 165). Alimmasta sosiaaliluokista tulevilla lapsilla ei näiden tutkimustietojen valossa ole käytännössä mahdollisuutta kouluttautua korkealle ja päästä paremmin palkattuihin töihin.

On esitetty, että yksi kahtia jakautunutta kouluverkostoa ylläpitävä peruspilari on eliittien haluttomuus puuttua koulutuksen polarisoitumiseen (Akkari 2001, 173). Reiter (2009) on tarkastellut koulutuksen jakautumista eliitin ja muun kansan kesken. Kun Brasiliassa saavuttiin siihen, että lähes tulkoon kaikki lapset kävivät koulua (v. 1997), julkisen koulutuksen laatu huononi merkittävästi. Kun koulutus oli ennen ollut eliittien etuoikeus, niin tässä kohdin etuoikeus muutti muotoaan: julkisten koulujen ovien avauduttua kaikille siirtyivät rikkaiden lapset julkisista kouluista laadukkaisiin yksityiskouluihin. Käytännössä rikkaiden etuoikeutettu asema ei kadonnut, eikä yhteiskunta tässä mielessä tasa-arvoistunut. Edellä mainittujen muutosten tapahtuessa kiinnostus julkiseen kouluun investoimiseen väheni, mikä näkyi koulun huonontuneessa laadussa. Huonolaatuisten julkisten koulujen oppilaista tuli tällöin uudella tavalla syrjäytyneitä. (Reiter 2009, 351-352.) Valtaapitävä eliitti on rajannut koulutuksen kautta itselleen tilaa tavalla tai toisella. Sama jatkuu tänäkin päivänä. Samalla kun yleinen koulutuksen taso

nousee, koulutusvaatimukset työn suhteen kasvavat. (em., 352.) Brasilian koulutusjärjestelmän eriarvoisuus on yhteydessä sen yhteiskunnalliseen kontekstiin. Koulutusjärjestelmän uudistukset ja muutokset, tai niiden epäonnistuminen tapahtuvat myös yhteiskunnallisessa kontekstissaan. Luokkayhteiskunnan ja sen sosioekonomisten erojen mahdollinen vaikutus koulutusjärjestelmän muotoutumiseen olisi otettava huomioon brasilialaista koulutuksen kenttää tarkasteltaessa.

### **2.3.2 Koulutuspolitiikka**

David N. Plank (1996) on tarkastellut poliittisesta näkökulmasta sitä, miksi monista eri yrityksistä ja julkisesti asetetuista tavoitteista huolimatta Brasilia ei ole onnistunut saamaan laadukasta koulutusta kaikkien kansalaistensa ulottuville. Brasilian poliittiset johtajat ovat toistuvasti todenneet peruskoulutuksen ja lukutaidottomuuden poistamisen tuoman hyödyn ja myöntäneet peruskoulutuksen kaipaavan perusteellisia uudistuksia. Keskustelua Brasilian koulutuksellisista ongelmista on käyty useita vuosikymmeniä ja koulutuksen perusongelmat ovat tiedossa, mutta muutosta asiaan ei ole tapahtunut (Plank 1996, 1-9.)

Plankin (1996) mukaan Brasilian koulutuspolitiikkaa luonnehtii yleisesti se, että julkisesti asetetut koulutukselliset tavoitteet ovat olleet liian kaukana toteutuneista tavoitteista ja että koulutuspoliittisella retoriikalla ei ole ollut yhteyttä todellisuuteen. Uudistuksia toimeenpantaessa on keskitytty liikaa keinoihin lopputulosten sijaan. Brasilian toistuva koulutuksellinen epäonnistuminen juontaa pohjimmiltaan juurensa poliittiseen systeemiin, jossa päättäjien yksityiset päämäärät asetetaan julkisten tavoitteiden edelle. Valtaapitävien omia intressejä ovat eri tahojen etujen ajaminen ja äänestäjien kannatuksen varmistaminen enemmistön edun sijaan. Koulutuksen kehittämisen keinoista ja niihin käytettävistä resursseista ei päästä yksimielisyyteen hallinnon ajaessa omia tai eri tahojen intressejä. (Plank 1996, 2-18.)

Heikkoa koulutuspolitiikkaa ja riittämätöntä rahoitusta on esitetty usein syyksi Brasilian huonoon koulutustilanteeseen. Poliittiset linjaukset eivät ole tutkimukseni varsinaisessa keskiössä. Ne on kuitenkin syytä ottaa huomioon, sillä poliittisten päätösten takana vai-

kuttavat usein ideologiat ja näkemykset eri ihmisryhmien oikeuksista. Palaan tähän tutkimukseni johtopäätösosion (luvun 6) lopussa.

### 2.3.3 Koulutus, marginaalit ja syrjintä

Brasiliaa on kutsuttu kansojen sulatusuuniksi ja Brasiliassa alkuperäisväestö, eurooppalaiset siirtolaiset ja afrikkalaista taustaa olevat ihmiset ovat sekoittuneet keskenään. Brasiliaa on kutsuttu myös rodullisen tasa-arvon edelläkävijä-maaksi. Tanya Kateri Hernández (2005, 683) huomauttaa artikkelissaan *Tummaihoisena Brasiliassa: Koulutus ja syrjintä latinalaisamerikkalaiseen tyyliin*, että Brasilian rodullinen tasa-arvoisuus on näennäistä ja että tämän näennäisyyden takia etniseen taustaan perustuvaa syrjintää on vaikea havaita. Nilma Lino Gomes on tutkinut tumman ihonvärin, identiteetin ja koulutuksen yhteyttä ja käsittelee tuloksiaan artikkeleissa *Koulutus ja musta identiteetti* (2002) sekä *Koulutus, musta identiteetti ja opettajankoulutus: Katsaus tummaihoiseen vartaloon ja kiharaan tukkaan* (2003). Gomesin mukaan tummaa identiteettiä<sup>9</sup> tuotetaan jatkuvassa prosessissa ja koulu on tässä prosessissa tärkeänä osana. Tummaihoiset nähdään koulussa usein ulkopuolisina, mikä haittaa heidän identiteettinsä kehitystä. Mikäli koulussa suhtaudutaan tummaihoisiin ja heidän kulttuuriinsa syrjivästi, on oppilaan vaikeaa rakentaa tummaihoisen identiteettiä, joka olisi positiivinen. (Gomes 2002, 39-41.)

Etninen tausta on yksi merkittävimpiä tekijöitä tarkasteltaessa Brasilian koulutuksen eri-arvoisuutta, ja tekijä jota ei pidä jättää huomiotta koulutusta arvioitaessa. Etnisen taustan merkityksestä kertovat myös lukutaidottomuusluvut: vuonna 2004 lukutaidottomia oli mustan väestön joukossa 16 % kun valkoisten keskuudessa lukutaidottomia oli 7 % (Reiter 2009, 384). Omassa tutkimuksessani varsinainen fokus on kuitenkin köyhydessä etnisestä taustasta riippumatta.

Janice Perlman (2010) käsittelee tutkimuksessaan Brasilian eriarvoisuutta yhteiskunnallisen marginaalisuuden kautta. Perlman on tutkinut kaupunkilaisten köyhyyttä, Rio de Janeiron epävirallisten asuinalueiden, faveloiden, arkea ja faveloissa asuvien ihmisten asemaa brasilialaisessa yhteiskunnassa. Perlmanin havaitsi tutkimuksessa, että favelois-

---

<sup>9</sup> Engl. Black identity.

sa asuvat ihmiset kohtaavat paljon ennakkoluuloja jo asuinpaikkansa vuoksi. Asuminen favelassa koetaan pahimmaksi diskriminoinnin muodoksi, sen koetaan olevan jopa pahempi kuin ihonväriin perustuva syrjiminen. Huomattavaa kuitenkin on se, että ihmiset, jotka on määritelty asuinpaikkansa kautta marginaaliin, ovat kuitenkin merkittäviä kaupungin jokapäiväisessä elämässä, muun muassa työntekijöinä. He ovat kyllä hyvin kiinnittyneinä yhteiskunnan systeemiin, mutta käänteisellä tavalla, hyväksikäytettyinä. Brasiliassa toimii tästä näkökulmasta marginaalisuuden ideologia, joka leimaa osan kansasta ja työntää sen alempiarvoisena yhteiskunnan reunalle (Perlman 2010, 147-156.)

Myös Sanna Ryyänen (2011) on todennut tutkimuksessaan Bahialla, Salvadorin kaupungin periferiassa asuvien nuorten kokevan vahvaa syrjintää asuinpaikastaan johtuen. Nuorilla on erittäin vahva ulkopuolisuuden kokemus, jota tuottaa oma asuinympäristö, jota määrittelee puute: ei palveluja, terveydenhuoltoa, päiväkoteja, rauhaa, ei yhdessä olemisen tiloja. Merkityksettömyyttä tuottaa myös kokemus viranomaisten ja valtiovalan välinpitämättömästä suhtautumisesta – nuoret kokevat muiden ihmisten ja alueiden olevan heitä arvokkaampia ja tärkeämpiä. (Ryyänen 2011, 124-125.)

Marginaalisuus ja syrjintä eivät ole koulutusjärjestelmästä erillisiä asioita (vrt. Gomes 2003). Timothy D. Irelandin (2008) tutkimus kokoaa yhteen koulutuksen ja marginalisaation suhdetta. Ireland esittää, että lukutaidottomuus on nähty Brasiliassa historiallisesti ikään kuin tautina, joka tekee lukutaidottomuudesta kärsivän ihmisen kyvyttömäksi ja alentaa hänen sosiaalista statustaan. Lukutaitoa pidetään mahdollisesti jonain, joka edeltää koulutusta. Se, että lukutaito ja koulutus nähdään erillisinä asioina on johtanut eriarvoisiin koulutuskäsityksiin yhteiskuntaluokkien välillä. Koulutuksellisten oikeuksien katsotaan olevan erilaiset rikkailla ja köyhillä: köyhien oikeudeksi katsotaan lukutaidon oppiminen, kun taas rikkaiden oikeudeksi katsotaan koulutus. (Ireland 2008, 715-721.)

### **2.3.4 Koulutuksen merkitys ja laatu**

Tuomas Takala (2001) huomauttaa, että yksi laajimmin vaikuttavimpia ja merkittävimpiä syitä sille, miksi EFA (Education for All) -tavoitteet, koulutusohjelmat ja lukutaito-

kampanjat eivät tuota hedelmää, voi olla koulutuksen relevanssi, tai pikemminkin relevanssin puute niille, keille koulutus on suunnattu (Takala 2001, 33). Little (ref. em., 33) arvioi, että oppimismahdollisuuksien tarjoaminen kaikille voi toteutua vain tietyillä ehdoilla. Oppilailla tulisi olla syy pyrkiä oppimaan, ja oppilaiden ja heidän vanhempiensa tulisi pitää oppimista ja sen tuloksia arvossa. Myös opettajien olisi pystyttävä luontevasti yhdistämään oppilaalle kulttuurisesti tuttu ja vieras tieto. Koulutuksen mielekkyys kuitenkin vähenee, mikäli työnsaantimahdollisuudet ovat koulutuksesta huolimatta huonot. Takala tähdentääkin, että koulutuksen ulkopuolelle jäämisen syy ei välttämättä olekaan kurjat kotiolot ja vanhempien tietämättömyys, vaan se, että koulutuksesta ei katso- ta olevan merkittävää hyötyä. (Takala 2001, 33-34.)

Myös Brasilian koulutusta laajalti tutkinut Simon Schwartzman (2003) asettaa kyseenalaiseksi sen, oppivatko oppilaat sitä, mitä he tarvitsisivat kehittääkseen persoonaansa ja pärjätäkseen työmarkkinoilla. Suuri osa oppilaista nimittäin käy koulun oppimatta kunnolla lukemaan ja kirjoittamaan. Brasilialaisen koulutuksen ongelma ei ole koulujen vähäinen määrä tai se, että lapset eivät rahan puutteen takia kävisi koulua. Tilastojen mukaan lähes kaikki 7–10 -vuotiaat brasilialaiset lapset ovat koulussa, mutta 15-ikävuoden tienoilla he putoavat koulusta pois. (Schwartzman 2003, 1-4.)

Suurimmat ongelmat Brasilian koulutuksessa ovat Schwartzmanin (2003; 2006) mukaan opetuksen huono laatu ja usein toistuva luokalle jääminen. Brasilian koulutuksen huonosta laadusta kertovat muun muassa OECD:n kansainvälisen vertailun (v. 2001 ja 2003) tulokset. Niiden mukaan 23 % brasilialaisista oppilaista saavutti minimitason vaatimukset ja 3 % pääsi arvioinnissa korkeimmalle 5-tasolle. Schwartzman vertaa tuloksia Suomeen, jossa tuon korkeimman tason taas saavutti 19 % oppilaista, OECD:n yleisen keskiarvon ollessa 10 %. Opetuksen huonosta laadusta johtuva kertaaminen vaikuttaa eniten kaikkein köyhimpiin. Joutuessaan kertaamaan luokkia oppilas tuskin oppii enemmän, ja tuloksena on usein se, että oppilas vieraantuu koulusta ja lopettaa koulun kesken. (Schwartzman 2006, 1.) Koulutuksen relevanssia ja laatua voidaan pitää merkittäviä tekijöinä. Ilman niitä koulutuksen hyöty voi jäädä nimelliseksi. Palaan tähän teemaan ja näihin tutkimustuloksiin johtopäätöksissäni.

## 2.4 Tutkimuksen paikka

Tutkimustuloksia brasilialaisesta koulutusjärjestelmästä ja sen yhteiskunnallisista kytköksistä on tuotettu monelta eri suunnalta tarkastellen. Koulutusta on tutkittu politiikan kautta (mm. Plank 1996), luokkayhteiskunnan tarkastelulla (mm. Akkari 2001; Reiter 2009) sekä koulutusjärjestelmän sisältöä tarkastelevalla analyysillä (mm. Schwartzman 2003, 2006). Tutkimuksissa on pyritty selvittämään syitä sille, miksi koulutusta ei ole saatu ulotettua Brasiliassa kaikkien kansalaisten ulottuville. Tutkimuksissa on myös selvitetty brasilialaisen koulutusjärjestelmän suurimpia ongelmia.

Yleisemmällä koulutuksen tutkimuksen tasolla on myös tarkasteltu kehitysmaiden ja kehittyvien maiden koulutuksellisia haasteita (esim. Takala 2001). Tutkimuksen kohteena on ollut myös yleisesti marginaalien kokema syrjintä Brasiliassa (mm. Perlman 2010; Ryytänen 2011), mikä täydentää tietoa yhteiskunnallisesta eriarvoisuudesta. Tutkimuksissa on tarkasteltu myös koulutuksen ja syrjinnän yhteyttä (mm. Gomes 2002, 2003; Ireland 2008) Brasilialaisen koulutuksen tutkimuksen kenttä näyttäytyy näin sekä monipuolisena, että osin myös hajanaisena.

Koulutuksen merkitystä kansalaisten näkökulmasta ei ole kuitenkaan tutkittu. Tällä tutkimuksella pyrin täydentämään brasilialaisen koulutuksen tutkimusta tuoden siihen kansalaisnäkökulman. Tähän asti Brasilian koulutusta koskevissa tutkimuksissa on lähinnä keskitytty koulutusjärjestelmän sisältöön ja mekanismeihin sekä koulutuspoliittisiin toimiin. Tutkimuksissa ei myöskään ole tarkasteltu koulutuksen kenttää kielellisestä näkökulmasta. Kielellisen tarkastelun avulla voidaan tuottaa tietoa siitä, kuinka todellisuutta rakennetaan sosiaalisessa prosessissa (esittelen tätä lähestymistapaa tarkemmin seuraavassa kappaleessa). Kielellisen lähestymistavan avulla tämä tutkimus tuo uuden näkökulman näiden tutkimusten rinnalle keskittyessään sosiaalisiin prosesseihin, jotka myös osaltaan rakentavat todellisuutta. Tämä tutkimus pyrkii tavoittamaan sitä diskursiivista ilmastoja, joka tuottaa ja ylläpitää brasilialaista koulutustodellisuutta, tai haastaa sen. Johtopäätöksissä, luvussa 6, omat tutkimustulokseni asettuvat keskusteluun aikaisemman tutkimuksen kanssa.

### 3 Tutkimuksen teoreettis-metodologinen tausta

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni teoreettis-metodologisen taustan. Tutkimukseni teoreettisena lähtökohtana on sosiaalinen konstruktionismi ja analyysimenetelmäkseni valitsin diskurssianalyysin. Käyn seuraavaksi läpi sosiaalisen konstruktionismin perusperiaatteet ja diskurssianalyytin lähestymistavan tutkijan työkaluna. Käsittelen lisäksi teoriaa koulutuksesta, yhteiskunnasta ja sosialisatiosta.

#### 3.1 Sosiaalinen konstruktionismi teoreettisena viitekehyksenä

Sosiaalinen konstruktionismi on laaja, sosiaalitieteellinen teoreettinen suuntaus, joka on saanut vaikutteita useista tieteenaloista (Burr 2003, 2, 15)<sup>10</sup>. Sosiaalisen konstruktionismin näkemyksen mukaan todellisuus on sosiaalisesti ja kielellisesti rakennettua. Analyysini kohteena on tekstiaineisto ja se, kuinka siinä kielellisesti tuotetaan tietynlaista todellisuutta. Konstruktionistinen lähestymistapa sopii näin ollen hyvin tutkimukseni teoreettiseksi taustaksi. Analyysissä käyttämäni menetelmä, diskurssianalyysi, nojaa myös sosiaalisen konstruktionismin teoriaperinteeseen (Burr 2003, 17-18).

Sosiaalisen konstruktionismin suuntaus syntyi aikoinaan vastustamaan näkemystä, että tiede olisi historiasta ja kulttuurista irrallaan, ja että se pystyisi tuottamaan täydellisiä ja riippumattomia totuuksia. Todellisuus ja tieto on konstruktionistisen näkemyksen mukaan jäljitettävissä kuitenkin vuorovaikutuksen tuottamiin prosesseihin. (Gergen 2001, 7-8.) Siispä myös tieteellinen tieto on ideologioihin ja traditioihin, aikaan ja paikkaan sidottua toimintaa (esim. Nikander 2005, 282; Gergen 1999, 14). Näin ollen tämänkin tutkimuksen voidaan ajatella sijoittuvan tiettyyn kulttuuris-historialliseen kontekstiin ja se toimii osaltaan uusintaen ja tuottaen sosiaalista todellisuutta.

Sosiaalisen konstruktionismin peruslähtökohtia onkin ajatus siitä, että tieto on sosiaalisesti tuotettua (Nikander 2005, 282-283). Tieto saa siis merkityksensä tiettyssä yhteisös-

<sup>10</sup> Sosiaalinen konstruktionismi on erotettava psykologiassa käytetystä konstruktionismi-käsitteestä, jossa fokus on yhteisesti rakennetun tiedon sijaan yksilössä tiedon rakentajana (Burr 2003, 19-20). Termi on erotettava myös kasvatustieteissä käytetystä konstruktivismi-käsitteestä. Sillä tarkoitetaan oppimiskäsitystä, joka painottaa oppilaan aktiivisuutta tiedon rakentajana vastapainona opettajalähtöiselle oppimiselle. (mm. Siljander 2002, 209.)

sä, tietyssä sosiaalisessa kontekstissa (Gergen 1999, 38, 42). Sosiaalinen konstruktionismi kiistää ajatuksen, että meillä voisi olla ehdottomia objektiivisia faktoja tai totuuksia. Tieto ei palaudu yksilön ominaisuuksiin tai yhteiskunnan rakenteisiin, vaan sitä tuotetaan prosessissa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. (Burr 2003, 6-9.) Sosiaalisen konstruktionismin piirissä esiintyy eriäviä näkemyksiä siitä, kuinka fyysiseen todellisuuteen tulisi suhtautua (em., 88). Viitekehystenäni tässä tutkimuksessa on kriittisen realismin (em., 102) suuntaan nojautuva sosiaalinen konstruktionismi, jonka mukaan todellisuus ja siinä esiintyvät ilmiöt ovat olemassa myös konstruktioiden ulkopuolella (vrt. Wetherell & Potter 2001). Tämän mukaisesti näen, että köyhyys, kouluttamattomuus ja eriarvoisuus ovat tosiasiallisesti olemassa olevia asioita. Sen lisäksi pidän niitä myös sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tuotettuina ja ylläpidettyinä.

Sosiaalisen konstruktionismin lähtökohtana on kielenkäytön ymmärtäminen todellisuutta rakentavaksi toiminnaksi. Kieli ei siis heijasta maailmaa, vaan kieli tuottaa sitä, uusintaa ja muokkaa. Kielenkäyttö on aktiivista sosiaalista toimintaa ja todellisuutta rakennetaan jatkuvassa sosiaalisessa kielellisessä vuorovaikutuksessa. Näin sosiaaliseen konstruktionismiin pohjautuvassa tieteellisessä tutkimuksessa toiminnan tarkastelun painopiste siirtyy pyrkimyksestä kuvata mentaalisia prosesseja itse kielenkäyttöön ja sosiaalisessa maailmassa tapahtuvaan vuorovaikutukseen. (Nikander 2005, 282-283.) Kieli on lähtöisin jokapäiväisestä elämästä ja se myös ensisijaisesti viittaa arkitodellisuuteen. Yksi kielen perusominaisuuksista on myös se, että se on irrotettavissa välittömästi läsnä olevista asioista. Ihmisen on mahdollista puhua sekä menneestä että tulevasta, tai toisaalla tapahtuvista asioista. Tämä mahdollistaa sen, että kieli toimii merkitysten ja kokemusten tietovarantona, joka siirtyy sukupolvilta toiselle. (Berger & Luckmann 1994, 48-49.)

Tarkastelen aineistoani sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tuotettuna. Näen siis, että tieto siitä, millaisia mahdollisuuksia köyhällä ihmisellä on brasilialaisen koulutuksen kentällä rakentuu yhdessä tuotetussa prosessissa. Puheessa tuotettu köyhyyden ja koulutuksen suhde ja niissä rakentuvat köyhän ihmisen subjektiopositiot eivät siis näyttäydy faktoina omia, vaan ne rakentuvat tietynlaisina. Tiedon tuottamisen konteksti, verkkokeskustelu, vaikuttaa rakennetun tiedon luonteeseen. Tieto myös saa merkityksensä kontekstis-

saan. Sekä tutkimukseni aineistoa, että itse tuottamaani tietoa tulisi myös tarkastella suhteessa laajempaan kontekstiinsa, brasilialaisen kulttuurin kontekstiin. Toisaalta tuon tutkijana myös oman, suomalaisen kulttuurisen kontekstin mukaan. Tutkimuksessani yhdistyy siis kaksi kulttuurista kontekstia, jotka molemmat vaikuttavat tuotettavaan tietoon.

Tarkentaakseni sosiaalista konstruktionismia esittelen tässä vielä tiivistettynä Burrin (2003, 3-5) koonnin sosiaalisen konstruktionismin perusperiaatteista:

1) *Kriittinen suhtautuminen itsestäänselvänä pidettyyn tietoon*

Sosiaalisen konstruktionismin näkemyksen mukaan emme saa ottaa itsestään selvänä sitä, että me voisimme havaintojemme kautta luoda objektiivisen kuvan maailmasta. Ajattelutavat joihin olemme tottuneet eivät anna meille tietoa maailmasta sellaisenaan, vaan käyttämämme kategoriat ja käsitteet, joilla jäsenämme maailmaa, eivät välttämättä vastaa todellisia luokitteluja. Täten meidän on suhtauduttava kriittisesti tietoomme ja käsityksiimme ympäröivästä maailmasta.

2) *Historiallisuus ja kulttuurinen erityisyys*

Se, miten ymmärrämme maailmaa on muodostunut historiallisesti ja on suhteessa vallitseviin kulttuurisiin käsityksiin. Ymmärryksemme on siis historian ja kulttuurin tuotetta, ja se on riippuvainen tietystä sosiaalisesta ja ekonomisesta tilanteesta. Emme voi siis olettaa, että meidän saatavilla oleva tietomme olisi parhainta tai lähimpänä totuutta.

3) *Tietoa ylläpidetään sosiaalisissa prosesseissa*

Tietoa luodaan ja ylläpidetään päivittäisessä kanssakäymisessä ihmisten välillä; tietoa siis rakennetaan ihmisen välisessä vuorovaikutuksessa. Tämän vuoksi sosiaalinen kanssakäyminen, erityisesti kieli, on konstruktionistien mielenkiinnon kohteena. Esimerkiksi ilmiö, jonka ymmärrämme dysleksiana, on tuotettu ja nimetty prosessissa, jossa se on rakennettu vuorovaikutuksessa lukemisen ja kirjoittamisen ongelmista kärsivien ja ilmiölle diagnoosin luoneiden välillä.

4) *Tieto ja sosiaalinen sosiaalinen toiminta vaikuttavat toisiinsa*

Konstruoitu tieto on tiiviissä suhteessa toimintaan. Esimerkiksi ennen kuin tieto alkoholin aiheuttamasta riippuvuudesta lisääntyi, alkoholisteja kohdeltiin rikollisina. Nykyään alkoholismia hoidetaan rikollisuuden sijaan sairautena, vankilaan sulkemisen sijasta alkoholisteille tarjotaan hoitoa. Konstruoimamme tieto vaikuttaa siihen, kuinka toimimme, tai tarkemmin, kuinka on luvallista toimia tai kohdella muita ihmisiä. Konstruktiomme maailmasta ovat näin ollen nivoutuneet valtasuhteisiin.

Bergerin ja Luckmannin (1994) mukaan muut ihmiset rakentavat ja ylläpitävät yksilön sosiaalista todellisuutta sekä identiteettiä. Nämä muut ihmiset ovat yksilölle *merkityksellisiä toisia*. Merkityksellisiä toisia ovat kaikki ihmiset jotka päivittäin osallistuvat yksilön arkitodellisuuden rakentamiseen – he voivat olla myös yksilölle tuntemattomia henkilöitä. Silti heillä on tärkeä osa ihmisen identiteetin rakentumiselle ja sen ylläpitämiselle. He vahvistavat sitä päivittäin, myös niitä identiteettejä, joista yksilö ei pidä. (Berger & Luckmann 1994, 169-170.) Myös media tuottaa sosiaalista todellisuutta. Media tuottaa esimerkiksi tietylle sosiaaliselle ryhmälle kuuluvia käyttäytymismalleja, joista tulee arkipäivässä itsestäänselviä totuuksia (Gergen 1999, 42). Konstruktionistinen lähestymistapa tuo tärkeän näkökulman köyhyyden ja eriarvoisuuden rakentamiseen ja määrittelyyn. Muilla ihmisillä ja medialla, myös julkisella kansalaiskeskustelulla, on merkittävä osuus tuottaessaan köyhyyden määrittelyä ja pitäessään niitä yllä arkisissa rutiininomaisissa toiminnoissaan.

Osallistun myös tutkijana tietynlaisen todellisuuden rakentamiseen. Sosiaalinen konstruktionismi kiistää tutkimuksen täydellisen objektiivisuuden mahdollisuuden, sillä tutkijakin katsoo maailmaa aina tietystä perspektiivistä (Burr 2003, 151-152). Tutkija ei tutkimusraportissaan neutraalisti kuvaa tutkimustaan, vaan osallistuu sosiaalisen maailman ja sen merkityssystemien uusintamiseen ja tuottamiseen (em., 152; Jokinen ym 1993, 23). Tutkijana en kuvaa brasilialaista koulutustodellisuutta ja köyhän asemaa objektiivisesti, vaan osallistun tietynlaisen maailman rakentamiseen. Teen tutkimusta positiosta, jonka pohjana on suomalainen koulutusjärjestelmä ja kokemukseni siitä sekä oppilaana että opettajana. Tutkijana en siis ole irrallinen tai ulkopuolinen toimija tehdessäni tutkimusta.

## 3.2 Diskurssianalyysi tutkimusmenetelmänä

Valitsin aineistoni analyysityökaluksi diskurssianalyysin. Diskurssianalyysi ei ole tiukkarajainen metodi, vaan se on ennemminkin laaja teoreettinen viitekehys ja väljempi tutkimuksen kenttä (esim. Potter & Wetherell 1987, 175; Taylor 2001, 5). Diskurssianalyttinen lähestymistapa sisältää näin ollen erityyppisiä tapoja tehdä tutkimusta erilaisista aineistoista. Oma tutkimukseni pohjautuu suomalaiseen yhteiskuntatieteelliseen diskurssianalyysin tutkimusperinteeseen, joka puolestaan ammentaa brittiläisestä traditiosta (Jokinen ym 1993, 11).

Diskurssianalyysin tarjoama vapaampi viitekehys tuntui aineistoni kannalta sopivalta valinnalta, sillä se antaa mahdollisuuden tehdä analyysiä ja tulkintaa aineiston johdattamana (esim. Eskola & Suoranta 2001, 198). Tavoitteenani on analysoida sitä, kuinka kansalaiskeskustelu rakentaa ja muokkaa kulttuurista tietoa. Diskurssianalyttinen lähestymistapa sopii siis analyysiini siinäkin mielessä, että siinä kielen käyttö nähdään maailmaa rakentavana toimintana (Jokinen ym 1993, 18-24). Diskurssianalyysi nojaa konstruktionistiseen näkökulmaan (em., 9) joka on tutkimukseni teoreettinen orientatio.

Diskurssit ovat sisäisesti suhteellisen yhteneväisiä merkityssuhteiden kokonaisuuksia. Ne rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä ja ne myös rakentavat sosiaalista todellisuutta. Diskurssit voivat olla myös rinnakkaisia, tai keskenään kilpailevia merkityssysteemejä (Jokinen ym 1993, 27-29.) Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa voidaan vuoropuhella aineiston kanssa tulkita kielenkäytön vaihtelua, jota eritellään usein joko diskurssin tai tulkintarepertuaarin käsitteellä. Tässä tutkimuksessa tulkitsen aineistosta *diskursseja*. Diskurssin käsite sopii tutkimukseen, jonka analyysin kohteena on jonkin ilmiön historiallisuus tai valtasuhteet (Jokinen ym 1993, 27; Suoninen 2010, 64). Tulkintarepertuaarin käsite sopisi sen sijaan tutkimukseen, jonka tarkoituksena on kielen käytön vivahteiden tarkastelu (Jokinen ym 1993, 27). Tavoitteenani ei ole tavoittaa yksityiskohtaisesti kielenkäytön vaihtelua. Diskurssin käsite sopii hyvin tutkimukseeni, sillä tutkimuksen painopiste on köyhän ihmisen aseman rakentumisessa tietyssä kulttuuris-historiallisessa kontekstissa.

Diskurssianalyysissä kiinnostuksen kohteena on se, kuinka maailmaa rakennetaan kielellisesti. Kieli on niin keskeinen osa kaikkea sosiaalista toimintaa, että se on helppo ottaa itsestäänselvyytensä. Kielen tuttuus tekee siitä helposti läpinäkyvää. Halutessaan käsitellä esimerkiksi kulttuuriin liittyviä teemoja, on niitä käytännössä mahdoton käsitellä irrallaan kielestä ja sen roolista ihmisten toiminnassa. (Potter & Wetherell 1987, 9.) Diskurssianalyysissä kielen ei kuitenkaan nähdä kuvaavan maailmaa, vaan se myös järjestää, rakentaa ja muuttaa sitä. Kielen konstruoiva luonne sisältää ajatuksen kielestä sosiaalisesti jaettuina merkityssysteemeinä ja nämä merkityssysteemit rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä. Kielen ei siis ajatella heijastavan jotain ulkopuolista todellisuutta tai myöskään mielen sisäistä todellisuutta. Diskurssianalyysissä ei siten olla kiinnostuneita siitä mitä saattaisi olla merkityksellisen toiminnan tuolla puolen, vaan keskitytään tähän merkitysvälitteiseen toimintaan. Merkitysvälitteiseen toimintaan paneutumalla pyritään tuottamaan pintaa syvemmälle meneviä kuvauksia siitä, kuinka sosiaalista todellisuutta jatkuvasti rakennetaan (Jokinen ym 1993, 18-21.) En pyri analyysissäni tavoittamaan verkkokeskusteluun osallistuneiden henkilöiden motiiveja. Keskiössä on ennemminkin se, kuinka keskusteluun osallistujat tekevät puheella ymmärrettäväksi köyhän ihmisen mahdollisuuksista ja rajoituksista rakentuvaa asemaa brasilialaisen koulutuksen kentällä.

Diskurssianalyysiä voi lähestyä joko episteemisen tai ontologisen konstruktionismin mukaan. Episteeminen konstruktionistinen näkemys ei ota kantaa diskurssien ulkopuolisen maailman olemassaoloon. Ontologinen konstruktionismi taas katsoo puheen ja tekstin ulkopuolella olevan ei-diskursiivinen maailma, joka on instituutioiden, mielen ja ruumiin maailma. (Juhila 1999, 162.) Potterin ja Wetherellin (1987) mukaan diskursseja tai sosiaalisia tekstejä tulisi käsitellä sellaisenaan, ei toisarvoisena väylänä puheen tuolla puolen oleviin ilmiöihin (Potter & Wetherell 1987, 160). Rasismia koskevassa tutkimuksessaan tutkijat kuitenkin huomauttavat, että heidän oletuksenaan ei ole, että maailma olisi olemassa vain diskursiivisesti. Rasismi ei siis ole heidän mukaansa vain selontekoja ja sanoja. Sanat ovat olennaisia rasismia tuottavassa prosessissa, mutta rasismi on olemassa myös fyysisen väkivallan, materiaalistien epäkohtien, mahdollisuuksien ja vallan kautta. (Wetherell & Potter 1992, 62.) Nojaudun tutkimuksessani ontologisen konstruktionismin lähestymistapaan, sekä Wetherellin ja Potterin näkemykseen. Lähtökohta-

nani on, että sanat ovat olennaisia rakentaessaan köyhyyttä ja eriarvoisuutta Brasiliassa. Silti ajattelen, että ne ovat olemassa myös ei-diskursiivisesti; köyhyys ja eriarvoisuus ovat myös materiaalisesti olemassa vähäisenä ravintona ja puutteellisena terveydenhoitona, sekä eriarvoisesti jakautuvien mahdollisuuksien ja vallan kautta. Diskurssit kuitenkin määrittävät sitä, kuinka asiat nämä asiat nähdään. Diskurssit vaikuttavat siihen, nähdäänkö ne esimerkiksi luonnollisina osana yhteiskuntaa vai epäoikeudenmukaisuutena. (Laclau & Mouffe 1985, 108.)

Diskurssit rakentavat myös yksilöille erilaisia paikkoja, eli *subjektipositioita*. Subjektipositiot eivät tule yksilön kokemusmaailmasta, vaan ne ovat diskurssien sisällä rakentuvia. Subjektipositiot ovat siis diskursiivisia, puheessa rakentuvia positioita. (Laclau & Mouffe 1985, 109, 115.) Ottaessaan jonkin position omakseen yksilö voi nähdä maailman tämän position tarjoamien ehtojen ja mahdollisuuksien kautta. Ihmisellä on mahdollisuus ottaa useita, myös ristiriitaisia positioita ja puheella rakennetaan positioita myös muille ihmisille. (Davies & Harré 2001, 262-264.) Subjektipositiot ovat ihmiselle puheessa tuotettuja toiminnan rajoja määritteleviä tekijöitä (Jokinen ym 1993, 39). Tämän tutkimuksen keskiössä on millaisia subjektipositioita köyhälle ihmiselle tuotetaan kansalaiskeskustelussa. Ymmärrän subjektiposition köyhän ihmisen asemointina, joka rakentuu köyhän ihmisen mahdollisuuksista ja rajoituksista koulutuksen kentällä suhteessa rikkaaseen ihmiseen. Analyysilläni tarkastelen sitä, miten kielen käytön vaihtelulla rakennetaan köyhälle erilaisia, osin ristiriitaisiakin subjektipositioita.

Faircloughin (2003) mukaan eri diskurssit ovat erilaisia tapoja nähdä maailma, ja ne liittyvät olennaisesti siihen positioon, mikä ihmisellä on maailmaan nähden. Diskursseilla tehdään eroja, kilpaillaan, tehdään yhteistyötä tai dominoidaan toisia. Diskursseilla voidaan myös muuttaa sitä tapaa, jolla ihmiset ovat suhteessa toisiinsa. Kriittisen diskurssi-analyysin tulisikin painottaa valtakysymyksiä diskurssien ja subjektipositioiden tutkimuksessa. (Fairclough 2003, 124). Tutkimukseni ei varsinaisesti keskity valtaan, mutta valta on subjektipositioissa läsnä: subjektipositioita tuotetaan suhteessa rikkaaseen ihmiseen eriarvoisen yhteiskunnan kontekstissa. Vertailu rikkaisiin on puheessa jatkuvasti mukana. Diskursseissa ja niissä rakentuvissa positioinneissa käydään neuvottelua köyhän ihmisen mahdollisuuksista koulutuksen kentällä, sekä tuotetaan suhdetta rikkaisiin

ihmisiin. Tältä osin tutkimus nojaa kriittiseen diskurssianalyysiin – valtakysymys on taustalla mukana köyhän ihmisen asemoinnin määrittelyssä.

Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa toiminta nähdään kontekstiin sidottuna. Konteksti eli tapahtumatilanne nähdään diskursiiviseen maailmaan kuuluvana, ja sen katsotaan rikastuttavan aineiston analyysiä. Kontekstin huomioon ottaminen tarkoittaa toiminnan analysoimista tietyssä paikassa ja ajassa, johon tulkinta pyritään suhteuttamaan. (Jokinen ym 1993, 30.) Oman tutkimukseni konteksti sijoittuu kulttuurisen kontekstin tasolle, brasilialaiseen yhteiskuntaan. Myös tällä tasolla kieli nähdään tärkeänä osana kulttuurisia toimintoja ja prosesseja (esim. Taylor 2001, 7). Todellisuus mielletään kulttuurisesti annettujen käsitteiden kautta, todellisuus siis merkityksellistetään tietyn kulttuurin tietyssä aikakaudessa antamien mahdollisuuksien ja rajoitusten puitteissa. Riippuu ajakaudesta ja kulttuurista millaiset diskurssit ovat hyväytyttyjä ja millaiset mahdollisesti väheksytyttyjä. (Suoninen 2010, 61-63.) Puheessa rakennetut positiot myös kertovat joitain kontekstistaan, laajemmista yhteiskunnallisista ideologioista (Edley 2001, 217).

Ihmiset käyttävät kieltä tehdäkseen asioita, joten kielellä ja sen käytöllä on siis aina jokin funktio (Potter & Wetherell 1987, 32). Funktionaalinen näkökulma vaatii, että meidän on ajateltava sitä, mitä ihmiset tekevät puheellaan ja kirjoituksillaan ja mitä mahdollisia vaikutuksia tällä puheella on (em., 176; Taylor 2001, 9). Seuraukset liittyvät diskurssien ja vallan yhteenkietoutumiseen, mutta valta-aspektit eivät ole aina itsestäänselviä (Jokinen ym 1993, 43-45.) Valta kietoutuu diskursseihin niin, että ideologinen retoriikka voi ylläpitää eriarvoisuutta (Suoninen 2010, 64).<sup>11</sup>Kuten jo mainittu, valtakysymys on tutkimusaineistossani läsnä positioinnin kehikkona. Tutkimukseni johtopäätöksissä pohdin tulkitsemieni diskurssien seuraamuksellisuutta – diskursseilla voi olla yksittäiset tilanteet ylittäviä ideologisia seurauksia (esim. Jokinen ym 1993, 43-35). Tässä mielessä ammennan foucautilaisesta diskurssianalyysistä, jonka mukaan se, kuinka asioista puhutaan tai kuinka ne esitetään vaikuttaa siihen kuinka ihmisiä kohdellaan (ks. Burr 2003, 17-18). Myös analyysin tuloksena saaduilla diskursseilla ja niillä joita tutkija

---

<sup>11</sup>Parkerin (1992) mukaan diskurssit ja valta ovat hyvin tiiviisti toisiinsa sidottuina ja diskurssit uusintavat valtasuhteita. Ei voida kuitenkaan väittää, että diskurssin tunnistamiselle olisi kriteerinä, että siinä on välttämättä oltava mukana myös valtaa. Mikäli ottaisimme itsestäänselvyutenä sen, että valta yhdistyy aina diskurssiin, emme kykenisi enää näkemään valtaa ja sen toimintaa tarkasti, emmekä ehkä havaitsisi niitä diskursseja jotka vastustavat valtaa. (Parker 1992, 18-19.)

itse käyttää on seurauksensa (Jokinen ym 1993, 44-45.)

Sosiaalista konstruktionismia ja diskurssianalyysiä kohtaan on esitetty myös kritiikkiä. Mikäli sosiaalinen konstruktionismi ei pysty löytämään totuutta ilmiöihin, kuten valtaan tai epäoikeudenmukaisuuteen, konstruktioiden takana, niin eikö sosiaalinen konstruktionismikin sitten ole vain yksi tapa muiden joukossa nähdä maailma? (Gergen 2001, 8.) Gergen (1999, 222) on itse vastannut kritiikkiin korostamalla, että konstruktionismi ei pyri määrittämään sitä, mikä on pohjimmiltaan todellista. Mutta siinä vaiheessa kun alamme keskustella asioista astumme diskurssien maailmaan, ja tuotamme tietyytyypistä tapaa nähdä asiat. (em., 222; Laclau & Mouffe 1985) Kritiikkiä on herättänyt myös sosiaalisen konstruktionismin laaja-alaisuus, jonka voi nähdä rajattomuutena, sekä konstruktionistisen tutkimuksen kentän vaikea määrittelyminen (Burr 2003, 15). Willig (2001) pohtii myös sitä, kuinka konstruktionistinen tutkimus voi päästä käsiksi yksittäisen ihmisen emootioihin ja motiiveihin yksilön ottaessa itselleen (välillä epäedullisia-kin) positioita, ja siihen, millaisia ovat yksilölliset erot ihmisten selittäessä toimintaansa. (ks. Burr 2003, 179).

### **3.3 Koulutus, yhteiskunta ja sosialisatio**

Sosiaalisen konstruktionismin ja diskurssianalyttisen lähestymistavan lisäksi tutkimukseni teoreettista viitekehystä syventää koulutuksen, yhteiskunnan ja sosialisatian suhdetta käsittelevä teoria. Tutkimukseni keskiössä on puheessa tuotetut köyhän ihmisen subjektipositiot. Koska tarkastelen positiointia koulutuksen kontekstissa ja laajempina tutkimuksen kontekstina on koulutuksellisesti eriarvoinen yhteiskunta, on perusteltua tarkastella koulutuksen, yhteiskunnallisen vallan ja sosialisatian suhteita käsittelevää teoriaa.

Koulutuksella on merkittävä rooli sosialisatiossa, eli siinä prosessissa, jossa ihminen kasvaa yhteiskuntansa jäseneksi, sekä samalla aktiiviseksi toimijaksi ja yhteiskunnan muokkaajaksi (Siljander 2002, 44; Antikainen, Rinne & Koski 2003, 35). Sosialisatio alkaa ihmisen syntymästä ja jatkuu koko eliniän. Prosessissa ihmiselle välitetään, tietoisesti ja tiedostamatta, yhteisön normit, arvot ja sosiaalisten suhteiden luonne. Ensimmä-

mäinen sosialisiaation aste on primaarisosialisatio, joka tapahtuu lapsen läheisimmässä kasvuympäristössä, perheessä. Toista sosialisiaation astetta kutsutaan sekundaarisosialisatioksi, ja sen merkitys modernissa yhteiskunnassa on kasvanut. Koulu tuottaa sekundaarisosialisatiota, samoin vertaisryhmät, media sekä työelämä. (Antikainen ym 2003, 35-37.) Kasvatuksen ja koulutuksen tehtävänä on edistää sosialisiaatioprosessia (Siljander 2002, 48.)

Kriittinen pedagogiikka korostaakin koulutuksen merkitystä kriittiseen ajatteluun ohjaajana. Freiren (2005) mukaan koulun tulisi harjoittaa tallettavan ja sortotoimintaa ylläpitävän kasvatuksen sijasta kasvatusta, joka on problematisoivaa. Tallettava kasvatustee ihmisistä passiivisia ja se palvelee valtaapitävien intressejä, sillä mitä enemmän enemmistö mukautuu valtaapitävien päämääriin, sitä helpompi valtaapitävien on kontrolloida heitä. Problematisoivan kasvatuksen tarkoituksena taas on kriittisen ajattelun herättäminen, ja kriittisen ajattelun kautta vallan vastustaminen. Kriittisesti ajatteleva ihminen ei näe maailmaa staattisena, vaan muuttuvana, ja hän pystyy arvioimaan omaa suhdettaan maailmaan. (Freire 2005, 75-90.) Modernin pedagogisen ajattelun mukaan kasvatuksen ja koulutuksen tehtävänä on tuottaa sivistystä, joka merkitsee itsenäistä ajattelua. Sosialisiaatioon liittyy siis aina paradoksi. Sosialisiaation pyrkimyksenä on tuottaa yksilöistä yhteiskunnan jäseniä ja samalla kasvattaa yksilöitä kriittiseen ajatteluun, myös kasvatusta ja yhteiskuntaa kohtaan. (Siljander 2002, 34, 46.)

Koulutus on sosialisiaatioprosessin myötä tiiviisti sidoksissa yhteiskunnallisiin valtakäsymyksiin. Bourdieun (1996) mukaan koulu ylläpitää ja tuottaa sosioekonomista eriarvoisuutta. Sen sijaan että koulu toimisi vapauttavana voimana, koulu ja sen toimijat toimivat agenteina, jotka tietämättäänkin tuottavat ja uusintavat toiminnallaan sosiaaliluokkia. Toiminta tapahtuu lukuisina pieninä osina, erilaisina tekoina ja diskursseina. Toiminnan perustalla on toimijoiden habitus, joka kertoo ihmisen paikasta sosiaalisessa tilassa, ja joka tulee käytäntöön luokittelujen ja luokittelevien tekojen kautta. Sekä valtaapitävät että alistetut osallistuvat sosiaalisen todellisuuden uusintamiseen, sillä heidän mentaaliset rakenteensa mukautuvat hierarkioihin ja sosiaaliseen rakenteeseen minkä johdosta niitä aletaan pitämään luonnollisina. Koululla on tässä prosessissa suuri merkitys. (Bourdieu 1996, 2-6.)

Koulu uusintaa sosiaaliluokkia muun muassa niin, että pedagoginen toiminta vastaa aina täysin, vaikkakin epäsuorasti, dominoivien ryhmien materiaaliin, symbolisiin ja pedagogisiin intresseihin. (Bourdieu & Passeron 1977, 7.) Kielellisellä pääomalla on tässä prosessissa tärkeä rooli. Käytetty kieli tai puhetyyli otetaan aina huomioon koulutuksen jokaisella asteella, tarkoituksenmukaisesti tai huomaamatta. Kielellinen pääoma on si-doksissa siihen, minkälaisen kielenkäytön ympäristön koti tarjoaa, ja mitä kauempana oppilaan kodissa käytetty kieli on koulutuksen kielestä, sitä todennäköisemmin hän kou-luttautuu vähemmän tai pärjää koulussa huonommin. Näin ollen koulussa tapahtuu epä-tasa-arvoista valikoitumista. (Bourdieu & Passeron 1977, 72-73.) Sen lisäksi, että koulu valmistaa ihmisiä erilaisiin yhteiskunnallisiin asemiin, se myös toisaalta tuottaa koulut-tamattomuutta ja syrjäytymistä. Koulutus valikoi menestyksekkäät, mutta samalla se erottelee ne, jotka ovat poikkeavia ja kehityskelvottomia. Näin ollen koulu lopulta so-siaalistaa osan oppilaista epäonnistumaan ja jättämään koulutuksen vähemmälle, jolloin koulun tehtävä ikäluokkien ohjaamisessa yhteiskunnalliseen vallan- ja työnjakoon to-teutuu. (Silvennoinen 2002, 57-58.)

Koulutus voidaan nähdä emansipaation välineenä yhteiskunnallisen kehityksen kannal-ta. Sosialisatioprosessin voidaan ajatella vievän yhteiskunnallista kehitystä koko ajan eteenpäin. Phillips ja Schweisfurth (2006) toteavat, että koulutetun kansan ja kansallisen kehityksen välillä ajatellaan olevan positiivinen yhteys, koulutuksella ajatellaan voivan taistella kehittymättömyyttä vastaan. Koulutuksen nähdään tarjoavan julkista hyvää, jonka vuoksi siihen vaaditaan julkisia investointeja ja julkista kontrollia. (Phillips & Shcweisfurth 2006, 60.) Koulutuksen kehitystehtävää tulisi tarkastella myös kriittisesti. Voidaan kysyä kuka määrittää mitä kehitys on, mitä pidämme edistyksenä ja mitä valta-kysymyksiä tähän liittyy? Mikä siis koulutuksen tarkoituksen tulisi olla? (em., 79.)

Koulutuksen ja kehityksen yhteyttä olisi syytä avata tarkasteluun yksityiskohtaisemmin. Jotta ymmärtäisimme kehitystä, olisi hyvä määritellä kehittymättömyyttä ja sen vaiku-tusta koulutukseen. (Phillips & Shcweisfurth 2006, 63.) Harber ja Davies (ks. em, 63-64) ovat määritelleet kuusi eri koulutuksellista ulottuvuutta kehittyvissä maissa:

- 1) Demografinen konteksti, kuten korkeat syntyvyysluvut ja koulutuksen urbaani-ruraali jako

- 2) Ekonominen konteksti, mahdollisuudet tarjota korkealaatuista koulutusta
- 3) Resurssikonteksti, suuri opettaja-oppilas -suhdeluku, opettajien palkkaus
- 4) Väkivaltaisuuden konteksti, sota ja väkivaltaisuudet vaikuttavat sekä oppilaiden, että opettajien hyvinvointiin, ja työskentelymahdollisuuksiin
- 5) Terveyskonteksti, köyhyys ja aliravitsemus altistavat sairauksille, HIV/AIDSin vaikutukset: orvot ja sairastuneet lapset ja opettajakato
- 6) Kulttuurinen konteksti, monissa kehitysmaissa kulttuuri on sekoitus traditiota ja modernia, mm. suhtautuminen tyttöjen koulutukseen

Nämä kuusi koulutuksellista ulottuvuutta kertovat koulutuksen ja kehityksen monimuotoisesta suhteesta. Brasilialaisessa yhteiskunnassa edellä mainitut ulottuvuudet eivät kosketa kaikkia ihmisiä. Terveystieteiden ongelmat ja väkivallan konteksti ovat osa köyhien brasilialaisten maailmaa (esim. Perlman 2010), mutta ne eivät kosketa rikkaan väestönosaa. Koulutuksella on ainakin teoreettinen mahdollisuus vaikuttaa taloudelliseen kasvuun ja sosiaaliseen hyvinvointiin. Kuitenkin se, kuinka koulutus vaikuttaa, on hyvin kompleksinen kysymys. (Phillips & Shcweisfurth 2006, 79.) Koulutuksen ja kehityksen suhdetta kuvaavat ulottuvuudet muistuttavat siitä, että koulutus toimii aina kulttuurisessa kontekstissään, johon vaikuttavat muun muassa oppilaiden terveydentila ja elinolot. Lähtökohdat koulutukselle ovat siis yhteiskuntien välillä ja sisällä erilaiset.

Olen tässä luvussa esitellyt tutkimukseni metodologisen taustan sekä tarkastellut teoriaa sosialisatiosta ja koulutuksen yhteiskunnallisesta merkityksestä. Seuraavaksi esittelen tutkimukseni aineiston, jonka keräsin jalkautumalla brasilialaiseen verkkokeskusteluun.

## 4 Aineisto

### 4.1 Aineistona kansalaiskeskustelu Brasilian Yahoo!:ssa

Tutkimukseni aineisto on kerätty Yahoo! verkkopalvelun brasilialaiselta, portugalin kie-  
liseltä keskustelufoorumilta ”Yahoo! Brasil Respostas” (Yahoo! Brasil Respostas, 2011).  
Yahoon keskustelufoorumi on osin avoin. Sen lukeminen ei vaadi kirjautumista, mutta  
sinne kirjoittaminen vaatii kirjautumisen palveluun. Foorumilla kuka tahansa käyttäjä-  
tunnuksen haltija voi esittää haluamansa kysymyksen, johon toiset käyttäjät voivat va-  
paasti vastata. Yahoo!-palvelu on Yhdysvaltalaisen globaalien Yahoo! Inc. yrityksen tuot-  
tama verkkopalvelu. Yahoo!:n tarjoamia tunnetuimpia palveluita ovat ilmainen sähkö-  
posti, hakukone, uutispalvelu sekä keskustelufoorumit. Verkkopalvelusta on muokattu  
erilaisia versioita eri kansalaisuuksien mukaan eli palvelu on lokalisoitu. Näissä kielelli-  
sesti lokaaleissa portaaleissa tarjotaan käyttäjille erilaisia lisäpalveluita, riippuen kysyn-  
nästä ja tarpeista. Esimerkiksi ”Brasil Respostas” -palvelusta ei ole vastaavaa suomen-  
kielistä versiota.

Aineistossani on 103:n vastaajan kommentti kysymykseen ”*Millainen on koulutuksen  
ja köyhyyden suhde?/ Qual é a relação entre educação e pobreza?*”. Kysymyksen on  
esittänyt palveluun kirjautunut käyttäjä. Tutkimusaineistoa kerätessäni vertailin tämän  
tutkimuksen aihepiiriin - koulutukseen, köyhyyteen ja eriarvoisuuteen - liittyviä erityypp-  
isiä kysymyksiä. Harkitsin myös oman kysymyksen esittämistä Yahoo!:n foorumissa.  
Valitsin kuitenkin juuri tämän, jo foorumilla valmiiksi olleen kysymyksen, sillä se osuu  
tutkimukseni ytimeen. Vastausten laajuus on riittävä ja kyseinen kysymys vastaa tutki-  
mukseni tavoitteeseen: sen avulla on mahdollista tarkastella brasilialaista koulutustodel-  
lisuutta kansalaisten näkökulmasta. Kysymyksessä ei varsinaisesti mainita, että kysees-  
sä on koulutuksen ja köyhyyden suhde juuri Brasiliassa, mutta vastaukset käsittelevät  
selkeästi brasilialaista koulutusta. Kysymys ja vastaukset ovat vuodelta 2007.

Aineisto koostuu yksittäisistä kommentteista. Internetin keskustelufoorumit voidaan  
nähdä eräänlaisina julkisina sosiaalisia tiloina, joissa tietoa tuotetaan sosiaalisessa vuo-

rovaikutuksessa. Vain osa tämän aineiston kommentteista viittaa suoraan toisiinsa, mutta ne ovat kuitenkin sosiaalisessa ympäristössä tuotettua keskustelua tietystä aiheesta. Tässä mielessä ne ovat rinnastettavissa sanomalehtien mielipidekirjoituksiin, joista lisäksi puhutaan julkisena keskusteluna. Käsittelenkin aineistoani *julkisena kansalaiskeskusteluna*. Verkkokeskustelun mahdolliset erityispiirteet tulee ottaa tutkimuksessa huomioon, mutta käsittelen aineistoani kuitenkin julkisena keskusteluna, ilman esimerkiksi *virtuaalisuus*-termiä. Näen aineistoni kansalaisten välisenä vuorovaikutteisena toimintana, joka on yhteiskunnan informaation muutos myötä siirtynyt osaksi verkkoon. Perustelen kantaani tarkemmin myöhemmin.

Kysymys ”Millainen on koulutuksen ja köyhyyden suhde?” sekä vastauksen siihen on annettu nimimerkkiä käyttäen. Nimimerkki ei välttämättä kerro vastaajien todellista sukupuolta tai ikää, vaikka nimimerkissä olisi viittauksia niihin. Nimimerkkien käyttö antaa kommentoijille eräänlaisen yksityisyydensuojan. Rekisteröidyn nimimerkin käyttäminen tarkoittaa käytännössä sitä, että foorumin lukijoille ja sinne kirjoittajille näkyvissä on ainoastaan nimimerkki. Foorumin ylläpitäjillä on tiedossa rekisteröintitiedot, kuten nimi ja sähköposti, tosin ne voidaan tehdä tekaistulla nimellä. Vastaajat ovat kirjoittaessaan olleet tietoisia siitä, että vastaukset ovat julkisesti luettavissa. On siis hyvin epätodennäköistä, että vastaukset olisi yhdistettävissä tiettyyn henkilöön, tai että vastausten käyttämisessä tutkimustarkoituksiin olisi eettistä haittaa.

Vaikka vastaajista, heidän iästään, koulutustaustastaan tai sosioekonomisesta taustastaan ei ole saatavilla varmennettavissa olevaa tietoa, ei ole syytä olla pitämättä verkosta saatavaa tutkimusaineistoa relevanttina tutkimusaineistona. Myös sanomalehtien mielipidepalstoille kirjoitetaan usein nimimerkillä, eikä kirjoittajan totuudenmukaisuutta epäillä niin herkästi. Erotuksena sanomalehtien palstoihin on se, että sanomalehdissä julkaistut kirjoitukset valikoidaan tarkemmin. Verkkokeskustelupalstalle kirjoittaminen vaatii rekisteröitymisen, mikä valikoi myös palstoille kirjoittamista. Kuitenkin se, että verkkokeskustelua sensuroidaan vähemmän, voidaan nähdä aineiston kannalta myös rikkauteena. Uudet teknologiat ovat mahdollistaneet uudenlaisen, yksityisten mielipiteiden esille tuonnin. Julkista mielipidettä ei siis esitetä yhtenäisenä, vaan julkistetut mielipiteet ker-  
tovat parhaassa tapauksessa mielipiteiden moninaisuudesta. (Heller 2001, 181).

Internetin käyttöä tutkimuksen kohteena on kritisoitu, sillä ajatellaan, että verkossa kuka vain voi olla mitä vain ja tieto olisi siten automaattisesti valheellista. Internet ja virtuaalinen kommunikointi asetetaan yleensä reaali maailmaan nähden toissijaiseen asemaan, ikään kuin se olisi vähempiarvoinen eikä vastaisi todellisuutta (Haverinen 2009, 5). Ei voida kuitenkaan olettaa, että kasvokkain saatava informaatio olisi automaattisesti oikeampaa kuin verkosta saatava. Kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa, haastattelussa ke- rättyssä aineistossa on etunsa, mutta hedelmällistä on myös aineisto, jonka tuottamiseen tutkija ei ole osallistunut (Potter & Wetherell 1987, 162). Tutkija tulee kuvaan toki siinä vaiheessa kun valitsee aineistoaan; materiaalista tulee analysoitavaa dataa tietyn harkitun, valikoivuutta sisältävän prosessin myötä (Taylor 2001, 24).

Jotain vastaajajoukosta on kuitenkin pääteltävissä. Luku- ja kirjoitustaidottomat eivät luonnollisestikaan ole osallistuneet keskusteluun ja ovat siten valitettavasti vastaajajoukon ulkopuolella. On todettu, että Brasiliassa vallitsee *digitaalinen kuilu*, joka tarkoittaa epätasa-arvoisia mahdollisuuksia käyttää informaatio- ja kommunikaatioteknologiaa. Köyhimmillä brasilialaisilla on tämän mukaan vaikeuksia päästä käyttämään muun muassa internetiä. (Wilson 2004, 157, 300.) Miller ja Slater (2000) ovat tutkimuksessaan kumonnet ajatuksen siitä, että köyhässä valtiossa vain pienellä varakkaalla eliitillä olisi mahdollisuus käyttää internetiä. Millerin ja Slaterin tapaustutkimuksessa epätasa-arvoisuutta löytyi väestön sisällä sen suhteen kuinka helppoa internettiin pääsy oli. Internetin käyttö oli kasvanut kuitenkin eksponentiaalisesti sen käyttöönotosta lähtien ja se oli tunkeutunut yhteiskunnan jokaiseen sosiaaliseen sektoriin. Tämän lisäksi internet näyttäytyi ennemminkin läpileikkaavana ja inklusiivisena kuin erottelevana tekijänä. (Miller & Slater 2000, 27, 44.) Voisi olettaa, että aineistoni vastaajat tulevat useammasta sosiaaliluokasta. Vaikka köyhimpien pääsy internettiin on vaikeaa, ei ole mahdotonta, etteikö aineistossani olisi vastaajia myös alemmista sosiaaliluokista. Myös aineiston kieliasusta on pääteltävissä, että vastaajilla on mahdollisesti erilaisia koulutustaustoja: osa vastauksista sisältää paljon kirjoitusvirheitä tai virheellisiä ilmaisuja – osa taas on kirjoitettu hyvin tarkasti, jopa tieteellisiä ilmaisuja käyttäen.

On hyvä pohtia, mitä ja minkälaista tietoa verkossa olevasta keskusteluforumista voi saada (esim. Haverinen 2009, 3). Internetin keskustelupalstoilla mielipiteet ovat usein

kärjistettyjä. Tutkijan olisi tällöin kyettävä tunnistamaan tämä piirre aineistossaan ja otamaan se huomioon tutkimuksen tulosten arvioinnissa. Analyysivaiheessa ja tutkimuksen tuloksia tulkittaessa mielipiteiden mahdollinen kärjistyminen on hyvä pitää mielessä, mutta tutkijan ei ole tarkoituksenmukaista lähteä pohtimaan sitä, mitä kirjoittajat ”oikeasti” ajattelevat. Analyysin kohteena on kuitenkin puhe, ja tarkoituksena ei ole päästä puheen taakse sen takana oleviin ajatuksiin tai motiiveihin. Internet-aineiston tutkimuksen rajoitteena on, että en pääse henkilökohtaisesti kohtaamaan vastaajia, enkä pysty pyytämään tarkennuksia tai esittämään jatkokysymyksiä. Brasilialaisen kulttuurin tunteukseni ja kokemukseni mukaan useimmat brasilialaiset ovat toisinaan hyvin hienovärisiä puhuessaan negatiivisista asioista; tunteettomille tai puolittuille ei helposti kerrota huonolla tolalla olevista asioista. Näin ollen haastatteleamalla en välttämättä olisi saanut ”totuudenmukaisempaa” aineistoa internet-aineistoon verrattuna.

## 4.2 Internet kulttuurin tuottamisen kenttänä

Internet tulisi nähdä tilana jossa kulttuuria uusinnetaan ja tuotetaan (Haverinen 2009). Sitä ei voida siis pitää kulttuurista *erillisenä* tilana. Kasvokkainen vuorovaikutus on edelleen tärkeää, mutta silti olisi syytä ottaa tarkasteluun myös internetin tarjoamat uudet vuorovaikutuksen muodot (Suoninen 2010, 78). Huomionarvoista on, että internet ei ole vain tietyn, vähemmistöjoukon toimintaympäristö, vaan siitä on tullut olennainen osa länsimaista elämäntapaa (mm. Haverinen 2009, 4).

Ennen lähinnä sanomalehdissä tapahtunut julkinen kansalaiskeskustelu on siirtynyt osin verkkoon ja yhä useammalla on nykyään mahdollisuus osallistua siihen. Uudet teknologiat ovat muuttaneet sosiaalisen eriarvoisuuden sekä osallistumisen merkitystä. Kun kommunikoinnin ja tiedon välineet muuttuvat, saattaa eriarvoisuus kasvaa muun muassa niiden välillä, jotka sen piiriin pääsevät ja jotka eivät. (Heller 2001, 200.) Digitaalisen kulttuurin piiriin pääsyyn voivat vaikuttavaa erilaiset kulttuuriset, taloudelliset ja poliittiset tekijät. Yhteiskunnallinen epätasa-arvo mahdollisesti ehkä jopa korostuu informaatio- ja kommunikaatioteknologian myötä; jo ennestään menestyvät, koulutetut ja valtaapitävät ryhmät hyötyvät kehityksestä eniten samalla kun sosiaaliset kuilut syvenevät. Toisaalta internet voi edesauttaa omaleimaisen kulttuurin säilyttämisessä, sillä se voi

tarjota julkaisemiskanavan ja tilan ilmaista mielipiteitä, joista voivat hyötyä tietty kieli, perinne ja paikallinen identiteetti. (Järvinen & Mäyrä 1999, 16-17.) Tasa-arvoisuus on verkossa tapahtuvan vuorovaikutuksen positiivisia puolia. Tieto on yhä suuremman ihmisjoukon saavutettavissa, ja periaatteessa kuka tahansa voi osallistua tiedon tuottamiseen. (Heller 2001, 180; Suoninen 2010, 73-78.) Näin ollen julkinen keskustelu on muuttanut osin muotoaan. Vaikka uudet teknologiat voivat aiheuttaa digitaalista kuilua (mm. Wilson 2004) on mahdollista, että yhä useampi pääsee nykyään osallistumaan julkiseen vuoropuheluun.

Digitaalisen median kulttuuristen alueiden tutkimiselle on siis monia syitä. Kulttuuristen käytäntöjen kenttä on digitaalisessa maailmassa hyvin laaja ja tärkeä – uudet teknologiat eivät ole ainoastaan uutisten, informaation levittämistä tai viihdettä varten, vaan digitaalinen kulttuuri ulottuu tätä laajemmalle. Informaatioteknologiaa ei pidä nähdä ainoastaan ongelmanratkaisun välineenä, vaan on myös tärkeä tutkia miten suhteita, identiteettejä ja merkityksiä rakennetaan myöhäismodernin kulttuurisissa ympäristöissä. (Förnäs 1999, 37.) Internet on niin merkittävä osa länsimaista (ja ei pelkästään länsimaista) elämäntapaa (vrt. Järvinen ja Mäyrä 1999; Miller & Sleiter 2000; Haverinen 2009), että sen tutkimatta jättäminen, tai sieltä löytyvän aineiston hyödyntämättä jättäminen tarkoittaisi yhden elämän osa-alueen ja kommunikointitavan poissulkemista tutkimuksen piiristä. Tutkimuksessani on kuitenkin myös perinteisessä mielessä kyse yhteiskunnallisesta tutkimuksesta ja tutkittavien näkökulman esilletuomisesta.

Internetin yhteydessä käytetään termejä, jotka kuvaavat ja rakentavat internetin tilaa sekä paikkaa erillisenä muusta sosiaalisesta todellisuudesta. Merkittävin näistä termeistä on virtuaalisuus. Virtuaalisuudella tarkoitetaan sellaista, johon voidaan suhtautua ikään kuin se olisi todellinen, esimerkiksi chattia voidaan pitää ikään kuin todellisena keskusteluna. Mutta tämä ”ikään kuin” -suhtautuminen tarkoittaa myös sitä, että lähtökohtana on, että virtuaalinen on kuitenkin vastakkainen ja irrallinen todellisuudelle. (Miller & Slater 2000, 4.) Internettiä viestintävälineenä olisi ennemminkin kohdeltava sulautumisena tai jatkumona muuhun sosiaaliseen maailmaan. Internetin käyttö pitäisi ajatella tapahtuvan tavanomaisissa sosiaalisissa suhteissa joita se voi muuttaa, mutta joista se ei kuitenkaan voi paeta ja sulkeutua omaan eristyneeseen todellisuuteensa. Mikäli internet-

maailma eristetään omaksi erilliseksi maailmakseen, sen tulisi olla erillinen tutkimuksen kohde. (em., 5-6.) Oleellista näin ollen on, että internetin on havaittu tarkoittavan ihmisille uudenlaisia viestintäkeinoja, ei uutta todellisuutta. Sähköpostilla kommunikointi tai nettisivujen lukeminen koetaan ennemminkin suhteellisen tavallisiksi ja konkreettisiksi toiminnoiksi, kuin virtuaalisiksi. Ei siis välttämättä ole hedelmällistä käyttää virtuaalisuus -termiä, sillä nämä (internetin) tilat ovat tärkeitä osana jokapäiväistä elämää, ei irrallisina siitä. (em., 2000, 6-7.)

Uudet informaatio- ja kommunikaatioteknologiat ovat muuttaneet ja laajentaneet kommunikointimuotoja ja ne vaikuttavat myös siihen, kuinka tieteessä käsitetään sosiaalinen kommunikaatio (Heller 2001, 179). Tutkimukseni keskiössä on arkipuhe; kuinka arkipuheella internetin keskustelufoorumilla tuotetaan tietynlaista todellisuutta. En pidä tätä keskustelupalstalla tuotettua todellisuutta kuitenkaan irrallisena sosiaalisesta arkitodellisuudesta. Tässä tutkimuksessa määrittelen aineistoni näin *julkisesti tuotetuksi kansalaisyhteiskunnalliseksi*. Näen verkkoaineiston jatkumoksi kasvokkaiselle kanssakäymiselle ja osana jokapäiväistä sosiaalista todellisuutta, en erillisenä siitä.

Ihmisten toimiessa kirjoitetussa digitaalisessa vuorovaikutuksessa<sup>12</sup> heidän käyttämänsä kieli muistuttaa toisaalta kirjoitettua kieltä, toisaalta puhekieltä. Digitaalinen teksti ei siis palaudu perinteisiin tekstidokumentteihin, eikä toisaalta ole samanlaista kuin (litteoitu) puhe, vaan jotain siltä väliltä. On myös esitetty, että digitaalinen kommunikointi olisi oma kommunikaation muotonsa. (Yates 2001, 102-109.) Aineistoani kuvaava, yleisessä käytössä oleva termi *verkkokeskustelu* myös viittaa ennemminkin puheen kuin tekstin suuntaan. Tämän lisäksi brasilialainen kulttuuri on puheeseen ja suulliseen perinteesseen perustuvaa kulttuuria. Tämän työn puitteissa käsittelen aineistoani siis *puheena*.

---

<sup>12</sup> Engl. 'Computer-mediated communication', CMC. (esim. Yates 2001, 94)

## 5 Analyysi

### 5.1 Analyysin vaiheet

Lähdin tutustumaan aineistooni kääntämällä sitä portugalista suomeksi. Kääntäessäni numeroin vastaukset numerojärjestyksessä, jättäen samalla käytetyt nimimerkit pois. Alun perin ajatuksenani oli kääntää aineisto kohta kohdalta, ja jatkaa analyysiä tällä suomenkielisellä käännöksellä, sillä osa kirjoituksista oli melko vaikeaselkoisia. Pian kuitenkin huomasin, että käännöksissä kirjoitukset menettivät ”sitä jotain”; kielen pienet vivahteet ja alkuperäisen kirjoittajan ääni hälväivät käännöksissä. Katsoin tärkeäksi pitää ne analyysissä mukana ja jatkoin analyysiä käyttäen alkuperäistä portugalinkielistä aineistoa. Analyysin edetessä tekstien ymmärtäminen helpottui huomattavasti. Ilokseni huomasin, että minun ei tarvinnut kääntää lauseita enää mielessäni suomeksi, vaan pystyin työskentelemään tekstien kanssa niiden alkuperäiskielellä.

Analyysin alkuvaiheessa pyrin olemaan mahdollisimman avoin aineistolle, lähdin siis matkaan laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti aineiston johdattelemana (vrt. Kiviniemi 2001, 68). Aineiston tiiviin lukemisen myötä sieltä hahmottui erilaisia tapoja puhua kouluttamattomuuden ja köyhyyden suhteesta. Aloin kiinnittää huomiota näihin vaihteleviin tapoihin, joilla köyhyyden ja kouluttamattomuuden suhteesta puhuttiin. Tein digitaalista leikkaa-liimaa -työtä järjestellessäni tekstikatkelmia excell-taulukkoon useammalle välilehdelle, niin että yhdelle välilehdelle liitin aina yhtä puhetapaa rakentavat tekstit. Joidenkin tekstien sisältö liittyi kahteen, joidenkin kolmeen puhetapaan, joten osa teksteistä sijoittui useammalle välilehdelle. Aineiston kanssa työskentelemällä tuloksini sieltä näin neljä erilaista diskurssia, jotka olivat erilaisia, mutta sisäisesti melko yhtenäisiä tapoja puhua köyhyyden ja kouluttamattomuuden suhteesta (ks. esim. Jokinen ym 1993, 27-29.) Tulostin tämän diskursseittain järjestellyn tekstin, sillä halusin jatkaa analyysiä merkitsemällä sivuhuomautuksia ja värikoodeja käsin.

Jatkaessani analyysiä aineisto lähti viemään tulkintaa osin ennalta arvaamattomaan suuntaan. Mielessäni oli ollut kysymyksiä siitä, kuinka koulutus merkityksellistetään

suhteessa köyhyyteen, tai tuotetaanko koulutukselle olennainen asema köyhyiden vähentäjänä. Nämä kysymykset olivat aineistossani vahvasti läsnä. Niiden lisäksi huomioini kiinnittyi myös siihen, kuinka tekstissä esiintyi paljon puhetta köyhän ihmisen asemasta ja mahdollisuuksista koulutuksen kentällä. Useiden lukukertojen jälkeen diskursseista alkoi hahmottua se, kuinka niissä puhuttiin *köyhästä ja kouluttamattomasta* ihmisestä koulutuksen kontekstissa. Määrittelyjä tehtiin paljolti suhteessa *rikkaisiin ja koulutettuihin* ihmisiin. Tekstissä tuotettiin melko jyrkkiäkin dikotomioita rikkaiden ja köyhien välille. Aloin kiinnittää analyysissäni huomiota siihen, kuinka diskursseissa puhuttiin köyhän ihmisen asemasta, mahdollisuuksista ja rajoituksista suhteessa rikkaaseen ihmiseen, kuinka köyhälle ihmiselle tuotettiin näin erilaisia *subjektipositioita* koulutuksen kentällä.

Tässä kohdin terävöityi myös tutkimuskysymykseni, jota olin hahmotellut pitkin matkaa. Koulutuksen eriarvoisuutta tarkastelevaksi tutkimuskysymykseksi muotoutui: *Millaisia subjektipositioita köyhälle ihmiselle tuotetaan suhteessa rikkaaseen koulutuksen kontekstissa?*

Analyysini tuloksena konstruoin siis aineistosta neljä erityyppistä diskurssia, jotka ovat tapoja puhua kouluttamattomuuden ja köyhyiden suhteesta. Ensimmäinen konstruoimaani diskurssi *Kouluttamattomuus ja köyhyys umpikujana* oli kaikkein vahvin, sitä tuottavaa puhetta esiintyi aineistossa kaikkein eniten. Toista, *Mahdollisuuksien äärellä* -diskurssia, tuottavaa puhetta oli tässä aineistossa vähiten. Kaksi muuta diskurssia, *Ulkoisuus* sekä *Sydämen sivistys* olivat tältä väliltä. Subjektipositio -käsitteen avulla tarkastelin sitä, kuinka kunkin diskurssin sisällä puhuttiin köyhän ihmisen asemoinnista, mahdollisuuksista ja rajoituksista koulutuksen kentällä, millainen positio köyhälle rakentui suhteessa rikkaaseen ihmiseen. Suhde rakentui välillä suuremmin ilmaistuna, välillä implisiittisemmin.

Diskurssien konstruoinnissa on aina lopulta kyse tutkijan tulkinnasta ja joku muu tutkija olisi ehkä päätenyt erityyppisiin diskursseihin (mm. Kiviniemi 2001, 71, 82). Tutkimuksen aineisto on yhdenlainen tulkinta todellisuudesta ja tutkijan tuottaa taas oman tulkintansa tästä keskustelusta (Eskola & Suoranta 1998, 149). Tulkinnat syntyvät tutkijan tie-

tystä positiosta, tietyssä kulttuuris-historiallisessa kontekstissa. Näin ollen analyysissä konstruoidut diskurssit ja niistä tulkitut subjektipositiot eivät kuvaa todellisuutta sellaisenaan. Pyrkimyksenä on ollut tehdä ennemminkin perusteltuja tulkintoja aineistosta (Suoninen 1999, 106).

Olen analyysini tueksi ja sitä havainnollistamaan valinnut aineistostani tärkeäksi katsoamiini katkelmia. Katkelmat ovat suomeksi käännettyjä ja ne on numeroitu alkuperäisen aineiston numeroinnin mukaan. Olen lisännyt liitteeksi aineistokatkelmia alkuperäisestä portugalinkielisestä aineistosta. Tarkoitukseni on tällä valottaa tutkimuksen alkuperäismateriaalia. Halusin valita liitteen katkelmat mahdollisimman kattavasti, joten valitsin mukaan kaikkia neljää diskurssia kuvaavia tekstejä.

Katkelmien suomennoksissa olen hieman parannellut tekstin kieliasua, kuten lisäillyt pilkkuja, pisteitä ja isoja kirjaimia silloin kun olen katsonut sen olevan tarpeellista. Tämä on tarkoitettu helpottamaan lukijaa. On hyvä muistaa, että käänнос ei säilytä alkuperäistä puhetta tai tekstiä koskaan sellaisenaan, vaan sekin on yhdenlainen tulkinta sinänsä. Käännöksiä en ole joka kohdassa tehnyt sanatarkasti, vaan olen pyrkinyt ennemminkin säilyttämään sisällöllisen merkityksen, ja etsinyt suomen kielestä asiaa parhaiten kuvaavan ilmaisuuden. Alaviitteiksi olen lisännyt lisähuomautuksia käännöksistä tai muuten kontekstin ymmärtämisen kannalta merkityksellisistä asioista. Tekstiin valittujen katkelmien loppuissa olevissa numerosuluissa on alkuperäisen aineiston mukainen numerointi. Olen alleviivannut teksteistä merkityksellisiksi kokemani kohdat. Olen myös käyttänyt seuraavia merkkejä tekstikatkelmissa:

- (tl:) tutkijan lisäys, termi, joka on mainittu tekstissä aiemmin
- (tt:) tutkijan tulkinta, kontekstista pääteltävissä oleva termi tai ilmaisu
- (...) tekstin alussa: katkelma alkaa keskeltä lausetta
- (...) tekstin keskellä: välissä on tekstiä
- (...) tekstin lopussa: lause jatkuu

## 5.2 Diskurssit ja niissä tuotetut köyhän ihmisen subjektipositiot

Käyn seuraavaksi läpi aineistostani konstruoimani diskurssit ja niissä tuotetut subjektipositiot. Käytän tulkintani tukena ja diskurssien sekä subjektipositioiden rakentumisen havainnollistajina aineistokatkelmia. Tutkimusaineistosta konstruoimani neljä diskurssia ovat seuraavat:

- 1) *Köyhyys ja kouluttamattomuus umpikujana*
- 2) *Mahdollisuuksien äärellä*
- 3) *Ulkopuolisuus*
- 4) *Sydämen sivistys*

### 5.2.1 Köyhyys ja kouluttamattomuus umpikujana

Ensimmäiselle aineistosta tulkitsemalleni diskurssille annoin nimeksi *köyhyys ja kouluttamattomuus umpikujana*. Tässä diskurssissa tuotetaan vahva asema koulutuksen vastakohtalle: kouluttamattomuudelle. Kouluttamattomuus ja köyhyys rakentuvat tässä diskurssissa toisiinsa vaikuttaviksi asioiksi, niiden suhde rakentuu varsin tiiviinä. Kouluttamattomuudesta puhutaan elämää kahlitsevana ja köyhyyteen johtavana tekijänä – kouluttamattomuus on kuin umpikuja, josta ei ole ulospääsyä. Julkisen koulutuksen huono laatu rakentuu tässä diskurssissa merkittäväksi tekijäksi köyhyyden tuottajana. Tässä diskurssissa köyhälle tuotetaan subjektipositiota, jossa hän on estyneenä rakentamaan elämäänsä. Elämän rakentamisesta puhutaan kehityskulkuna, jossa koulutuksen avulla voisi saada työpaikan ja saavuttaa sitä kautta taloudellisesti vakaan, hyvän elämän. Köyhälle ei kuitenkaan tätä mahdollisuutta tuoteta. Seuraavat otteet havainnollistavat köyhyyden ja kouluttamattomuuden suhteen rakentumista puheessa:

Yleensä ne (tl: koulutus ja köyhyys) ovat kaikilla tavoin yhteydessä: mitä köyhempi, sitä vaikeampi on opiskella ja saada tutkintoja, jotta voisi olla mahdollisuuksia edetä elämässä ja parantaa sosiaalista asemaansa. (31)

(...) kun ihmisellä ei ole pääsyä kouluun, hän löytää itsensä pimeästä huoneesta jossa ei ole ulospääsymahdollisuuksia. Koulutus toimii ikään kuin valona joka valaisee tietä niille, ketkä sen saavat. Näin voimme päätellä, että ilman koulutusta ei ole mahdollisuuksia, vai pitäisikö sanoa, valo ei loista, mikä johtaa ihmisen köyhyyteen. (58)

Yksinkertaista...koulutus eliminoi köyhyyden. (41)

Otteet 31, 58 ja 41 havainnollistavat puhetta koulutuksen ja köyhyyden tiiviistä suhteesta. Koulutuksen ja köyhyyden suhteesta puhutaan käänteisesti verrannollisena: mitä vähemmän on koulutusta, sen enemmän on köyhyyttä, ja päinvastoin - jos koulutusta on, se mahdollistaa paremman elämän, vie pois köyhyydestä (ote 58). Oikeastaan koulutus tekee enemmänkin kuin vain mahdollistaa: siitä seuraa elämä johon ei liity köyhyys (ote 41). Puheessa rakennetaan koulutukselle ja köyhyydelle tiivistä suhdetta. Tätä suhdetta rakennetaan puhumalla koulutuksesta ratkaisevana tekijänä kehityskulussa, josta ihmiselle seuraa joko köyhyys tai taloudellisesti turvattu elämä. Koulutuksen ja köyhyyden suhteesta puhutaan myös melko kokonaisvaltaisena, mitä havainnollistaa otteen 31 ilmaisu ”*Yleensä ne (tl: koulutus ja köyhyys) ovat kaikilla tavoin yhteydessä*”. Puheessa tuotetaan köyhän ihmisen positiota rikasta heikommassa asemassa. Köyhälle tuotetaan positio, jossa kouluttamattomuus, ja sitä kautta myös köyhä tulevaisuus on väistämättä hänen elämässään läsnä.

Puheessa positioidaan köyhä ihminen tilanteeseen, jolle leimallista on mahdollisuuksien puute. Mahdollisuuksien puutetta rakennetaan puheella kouluttamattoman ihmisen olemattomista tulevaisuudennäkymistä. Kouluttamattomalla ei ole *perspektiiviä hyvään tulevaisuuteen* (ote 9) eikä hän voi olettaa joskus saavansa arvostettua ja hyväpalkkaista työpaikkaa (ote 38). Otteissa 29 ja 9 rakennetaan kouluttamattomuutta umpikujaksi puhumalla kouluttamattomuuden aiheuttamasta negatiivisesta kierteestä. Kouluttamattomuus estää työpaikan saannin, mikä puolestaan estää mahdollisuuden rakentaa tulevaisuuttaan paremmaksi. Negatiivisen kehityskulun päässä odottaa pahimmillaan köyhyys kaikkine seurauksineen, mikä tarkoittaa puutetta elämän perusasioista, kuten ruuasta ja turvallisuudesta (ote 9). Koulutus mahdollistaisi päinvastaisen kehityskulun. Köyhän ihmisen positiota kouluttamattomuuden kierteessä tuotetaan varsin suoraviivaisena ja var-

mana asiana – ”ilman koulutusta, opiskelua, et voi saavuttaa mitään” (ote 38).

Jos et saa hyvälaatuista koulutusta, et voi hankkia hyvää työpaikkaa, jos et hanki hyvää työpaikkaa, et tienaa hyvin, jos et tienaa hyvin, sinulla ei ole rahaa ja jos sinulla on hyvin vähän, olet siis köyhä! (29)

Ilman pääsyä koulutukseen ei ole olemassa perspektiiviä hyvään tulevaisuuteen, ja niin tulee köyhyys ja kaikki sen seuraukset: väkivalta, nälkä, monien muiden muassa. Tuloksena on huonoin mahdollinen elämänlaatu. (9)

Oletko nähnyt lukutaidotonta asianajajaa? Lukutaidotonta lääkäriä? Minkä tahansa julkisen tai yksityisen sektorin lukutaidotonta virkailijaa? Selvää, eikö?! Voimme siis päätellä että ilman koulutusta, opiskelua, ei voi saavuttaa mitään, eikö niin?! Silloin pysyy köyhänä, koska ei voi saada minkäänlaista työpaikkaa ilman koulutusta. (38)

Edellä olevissa otteissa kouluttamattomuus ja köyhyys rakentuvat toisiinsa tiiviisti sidoksissa oleviksi ilmiöiksi. Otteissa painopiste rakentuu kuitenkin nimenomaa koulutuksen puutteeseen – koulutuksen puute tuotetaan tekijäksi, joka ajaa ihmisen umpikujaan ja köyhyteen. Tätä havainnollistaa esimerkiksi ote 29, jossa lähtöpisteeksi otetaan kouluttamattomuus ja siitä aiheutuva kierre, sekä otteen 9 ilmaisu ”*Ja niin tulee köyhyys ja kaikki sen seuraukset*”. Otteissa 29 ja 9 vaietaan sosioekonomisista taustoista. Tällainen puhe positioi köyhän samalle lähtöviivalle rikkaan kanssa, kenellä tahansa olisi mahdollisuus kouluttautua. Puhe korostaa koulutuksen avainmerkitystä elämälle: koulutuksen saaneet ovat huomattavasti paremmassa asemassa, heillä on mahdollisuuksia vaikuttaa elämäänsä.

Otteissa 72, 83 ja 61 taas positioidaan köyhä ihminen jo lähtökohtaisesti huonommille asemille kuin rikas. Puheella sosiaaliluokista ja niiden vaikutuksesta koulutusmahdollisuuksiin konstruoidaan köyhän ihmisen huonoa asemaa rikkaaseen nähden. Kouluttautuminen ja mahdollisuus päästä työmarkkinoille rakentuu köyhälle mahdottomaksi, kun sosioekonomiset lähtökohdat jo sanelevat elämän rajat. Korkeampi sosiaaliluokka periytyy, mahdollistaa koulutukseen investoimisen ja paremman pätevoitymisen jo alusta läh-

tien (otteet 72 ja 83). Näin köyhää ihmistä positioidaan umpikujan jo lähtökohdiltaan; hänen sosioekonominen taustansa ja varattomuutensa kahlitsee hänen mahdollisuutensa kouluttautua. Oteessa 61 puhutaan siitä, kuinka koulu palvelee vain eliittiä, joka on myös luonut koulun. Sosioekonomisen taustan vaikutus ulotetaan puheessa kouluun ja sen itseään ylläpitävään kehään, johon vain varakkailla on asiaa. Myös tämä tuottaa köyhän positiota ulospääsemättömässä tilanteessa. Tässä kohdin köyhyydestä ei kuitenkaan puhuta niin ehdottoman deterministisenä kuin aiemmin – sosiaalisesta noususta puhutaan yleensä, mutta ei aina, mahdottomana.

Mitä alempi sosiaaliluokka, sitä vähemmän ihmisillä on mahdollisuuksia investoida koulutukseen. (72)

Tietenkin koulutus vaikuttaa siihen, millainen tulevaisuus ihmisellä on, mutta Brasilia kärsii periytymis-ogelmista (tt: koulutuksen periytyvyydestä). Jos ihmisellä on varakas tausta, on hänellä, jo kouluelämänsä alusta lähtien, erittäin hyvä koulutus vanhemmista johtuen, ja näin ollen hänestä tulee huippuammattilainen. (83)

Eliitti on luonut koulun. Siispä se palvelee eliitin intressejä. Kun puhumme köyhyydestä ja koulutuksesta meillä on, ei yksi, vaan kaksi suurta sosiaalista ongelmaa. Meidän koulutuksemme on teknistä, tai sanoisiko, se on suunnattu valmistamaan lapset ja nuoret työmarkkinoille. Ja kenellä ei ole sellaisia olosuhteita, että voisi kustantaa koulun joka varmistaa hyvän työpaikan, hänen täytyy yleensä, ei aina, olla alityöllistettynä, ja pysyä siinä sosio-kulttuurisessa luokassa johon kuuluu. (61)

Köyhyys ja kouluttamattomuus rakentuvat umpikujana myös laajemmin elämäntilanteen kautta. Oteissa 94, 19 ja 20 rakennetaan kuvaa kouluttamattomuuden umpikujasta puheella siitä, kuinka köyhän ihmisen elämäntilanne vaikeuttaa kouluttautumista. Täsäkin puheessa korostuu eriarvoiset lähtökohdat koulutukseen pääsyssä.

Köyhyys estää sen, että ihmisellä voisi olla hyvä koulutus, koska sillä aikaa kun lasten pitäisi olla koulussa oppimassa, he ovat etsimässä keinoja välittömään selviytymiseen, joskus jopa heidän vanhempiansa

kehotuksesta. (94)

(...) tämän päivän työmarkkinoilla on paljon kilpailua. Ihmiset, jotka tulevat alemmista sosiaaliluokista, heidän täytyy yrittää enemmän, mutta he häviävät koska heillä ei ole mahdollisuutta opiskella niin, etteivät tekisi samalla töitä, mikä häiritsee opiskelua....!!!! (19)

Ilman taloudellisia resursseja käy mahdottomaksi päästä hyviin kouluihin, ostaa kirjoja, oppimateriaalia yleensä, ja puuttuu myös mahdollisuus maksaa kulkuvälineillä liikkumisesta. Raskauttavana asianhaarana, kaikkein köyhimmät asuvat periferioissa, maksavat vuokraa, ovat ilman riittävää ravintoa...joka pienentää mahdollisuuksia kehittyä älyllisesti. Kaikkien näiden esteiden kanssa, koulutus niille, jotka ovat rahallisesti vähiten etuoikeutettuja, kaikki juonii heitä vastaan. Sitä vastoin, rikkaammille kaikki käy helpommin, mahdollisuuksia tulee useammin, he eivät kärsi huonon ravinnon takia epätasa-arvosta, joka, niin kuin tiedetään, on olennainen tekijä että ymmärtäisi sen mitä opiskelee. (20)

Otteessa 20 positioidaan köyhää ihmistä asemaan, jossa moni asia vaikuttaa siihen, että kouluttautuminen on hänelle vaikeaa. Otteessa puhutaan siitä, kuinka köyhät asuvat kaukana kouluista, heillä ei ole varaa liikkua julkisilla kulkuvälineillä ja kuinka huono ravinto hidastaa älyllistä kehitystä ja oppimista. Otteissa 94 ja 19 puhutaan siitä, kuinka köyhien täytyy tehdä töitä, mikä häiritsee opintoihin keskittymistä, tai jopa estää kouluun pääsyn. Olosuhteet kouluttautumiseen ovat köyhille huomattavasti hankalammat, ”*kaikki juonii heitä vastaan*” (20). Positiota rakennetaan selvästi suhteessa rikkaisiin, joille kaikki (myös kouluttautuminen) on helpompaa. Rikkaiden ei tarvitse patistaa lapsiaan koulun sijaan töihin, jotta perhe saisi välittömät tarpeet tyydytettyä, toisin kuin köyhien (ote 94). Köyhät positioidaan aktiiviseen asemaan, jossa he kyllä yrittävät, mutta jossa tuloksena on usein kuitenkin umpikuja, koska kouluttautumisen tiellä on monia esteitä.

Kouluun pääseminen ei itsessään riitä, vaan jotta koulutuksesta olisi jotain hyötyä, täytyisi sen olla laadukasta (otteet 21, 59 ja 97). Nämä otteet havainnollistavat, kuinka koulutuksen laatu korostuu puheessa koulutuksen ja köyhyyden yhteydestä.

Paljon on yritetty tehdä sen eteen, että koulutus olisi kaikkien ulottuvilla. Mutta pääsy laadukkaaseen koulutukseen on, vieläkin, Brasiliassa, rikkaiden etuoikeus, niiden, keillä on kohtuullinen taloudellinen tilanne. (21)

Koulutus ja köyhyys ovat linkittyneenä toisiinsa. Se, joka on käynyt HYVÄN koulun ei tule olemaan köyhä. Se mikä meidän pitää ratkaista, on Brasilian suuri epätasa-arvoisuus. Kaikilla ei ole mahdollisuutta käydä hyvää koulua. (59)

Selvä...julkisissa kouluissa opetus on äärimmäisen huonoa, loogisesti vain taloudellisesti etuoikeutetut voivat opiskella yksityisissä kouluissa, jossa opetus on paljon parempaa. Ilman sivistystä, ilman että on käynyt hyvän koulun, emme voi sijoittua työmarkkinoille jotka ovat koko ajan vaativammat, vain he, jotka ovat hyvin valmistautuneita, voivat saada hyviä työpaikkoja ja tienata enemmän...siitä tulee koulutuksen ja köyhyyden suuri yhteys. (97)

Otteessa 21 puhutaan siitä, kuinka pyrkimyksenä on ollut se, että kaikki pääsisivät kouluun, mutta kuinka se on silti edelleen rikkaiden etuoikeus. Köyhyys ja kouluttamattomuus rakentuvat umpikujana niin, että vaikka koulutusta olisi tarjolla, se ei tarjoa mahdollisuuksia rakentaa elämää. Tätä kuvastaa muun muassa otteen 59 ilmaisu ”*se joka on käynyt HYVÄN koulun ei tule olemaan köyhä*”. Puheessa rakentuu kuva, jossa julkisissa kouluissa, joita alemmista sosiaaliluokista tulevat ihmiset käyvät, opetus ei tarjoa välineitä jatkaa korkeamman asteen kouluihin, ja sitä kautta työmarkkinoille. Puheessa positioidaan köyhää tilanteeseen, jossa hän kyllä pääsee kouluun, mutta jossa umpikuja tulee vastaan koulussa, joka ei tarjoakaan mahdollisuuksia, sillä se on laadultaan huono. Köyhät positioidaan tälläkin tavalla epäoikeudenmukaiseen asemaan rikkaaseen nähden, sillä rikkaalle laadukas koulutus mahdollistaa hyvän työpaikan ja tulot.

Köyhyys ja kouluttamattomuus umpikujana – diskurssissa köyhyys ja kouluttamattomuus rakentuvat toisiinsa vaikuttavana asioina, jotka ajavat ihmisen umpikujaan. Köyhälle ihmiselle tuotetaan asemaa umpikujassa monella tavalla. Köyhän esteeksi tuote-

taan monet ympäristön aiheuttamat esteet, kuten huono ravinto, koulun kaukainen sijainti tai elinkeinon hankkimisen välttämättömyys opiskelun kustannuksella. Köyhälle tuotetaan kouluttamattomuudesta johtuen näköalaton elämä, tulevaisuus, jossa ei ole mahdollisuuksia. Paikkaa umpikujassa rakentaa myös puhe julkisten koulujen huonosta laadusta. Pääosin puheessa positioidaan rikas ja köyhä jo lähtökohdiltaan eriarvoisiin asemiin. Köyhän ja rikkaan eriarvoista asemaa rakentaa puhe sosioekonomisesta taustasta. Puheessa hyvä sosioekonominen tausta takaa hyviin kouluihin pääsemisen, köyhänä syntyminen taas tarkoittaa koulunkäyntiä huonolaatuisissa kouluissa joissa opiskelu ei välttämättä johda mihinkään. Toisaalta diskurssissa esiintyy hieman puhetta, jossa positioinnin lähtökohdaksi otetaan tavallinen ihminen, jonka kouluttamattomuus ajaa köyhyyteen. Näin puheessa positioidaan köyhä ihminen toisaalta samalle lähtöviivalle rikkaan kanssa vaikenemalla sosioekonomisesta taustasta. Tämä puhe korostaa koulutuksen tai kouluttamattomuuden vaikutusta elämän rakentamisessa. Kokonaisuudessaan tässä diskurssissa rakentuu köyhän ihmisen positio umpikujassa kouluttamattomuuden takia ja näin rikasta ihmistä huonommassa asemassa.

## 5.2.2 Mahdollisuuksien äärellä

Toiselle aineistosta tulkitsemalleni diskurssille annoin nimen *Mahdollisuuksien äärellä*. Toisin kuin edellisessä, kouluttamattomuus ja köyhyys umpikujana -diskurssissa, tässä diskurssissa köyhyydestä ei puhuta deterministisenä, varmana tienä kouluttamattomuuteen tai köyhyydessä pysymiseen. Kouluttamattomuuden ja köyhyyden suhde ei siis rakennu tässä diskurssissa niin tiiviiksi. Niiden suhde kuitenkin tuotetaan. Köyhää ihmistä positioidaan tässä diskurssissa mahdollisuuksiin nähden. Positiointia tehdään eri tavoin: yhtäältä köyhän ihmisen subjektipositio tuotetaan samojen mahdollisuuksien äärelle rikkaan kanssa, toisaalta mahdollisuuksien äärelle positiointi tuottaa köyhälle huonomman aseman. Kolmanneksi köyhää positioidaan jopa parempiin mahdollisuuksiin rikkaaseen nähden. Köyhyys rakentuu tässä diskurssissa mahdolliseksi haittaavaksi ja eriarvoistavaksi tekijäksi, mutta tärkeäksi tekijäksi tuotetaan ihmisen oma yritteliäisyys.

Ote 95 havainnollistaa puhetta mahdollisuuksista käyttäen esimerkkinä Brasilian entistä presidenttiä:

Meillä on tästä hyvä esimerkki: meidän presidenttimme; vaikuttaa siltä, että hänellä ei ole hyvää koulutusta, hän oli köyhä, aloitti alhaalta sorvarina, ja on nykyään Brasilian presidentti. Luulen että jokainen tapaus on omanlaisensa, (...) (95)<sup>13</sup>

Mahdollisuuksista puhutaan käyttämällä esimerkkinä kaikkien tuntemaa henkilöä. Tässä kohdin köyhän ihmisen positio rakentuu samalle viivalle rikkaan kanssa. Puheella köyhyydestä nousseesta ”sankarista” tuodaan mahdollisuudet kaikkien ulottuville. Hän on kuin kuka tahansa, joten kuka tahansa voi saavuttaa suuriakin asioita elämässään. Otteen 95 ilmaus ”*luulen että jokainen tapaus on omanlaisensa*” positioi köyhää lähtökohdille, jossa köyhyyden ei anneta määrittää ihmisen mahdollisuuksia elämässä. Myös oteissa 83 ja 32 rakennetaan köyhän ihmisen positiota sellaiseksi, jossa taloudellinen tilanne tai sosioekonominen tausta ei itsestään selvästi estä ihmistä etenemästä. Köyhän ihmisen positiota mahdollisuuksien äärellä samalla viivalla rikkaiden kanssa rakennetaan puhumalla onnekkauudesta, päättäväisyydestä ja lujasta yrittämisestä. Ne rakentuvat puheessa kaikkien, sekä köyhien, että rikkaiden elämässä vaikuttavana tekijöinä:

(...) Mutta se mikä todellisuudessa liittää asiat yhteen on mahdollisuudet, joita elämä tarjoaa. Elämä on peliä ja jokaisessa pelissä olennaista on olla onnekas. Olen nähnyt paljon valmistuneita koulutettuja ihmisiä taloudellisessa ahdingossa ja toisia, joilla ei ole edes peruskoulutusta, ja jotka menestyvät hyvin kaupankäynnissä tai muissa yrityksissään (tt: ovat toimeliaita). Päättäväisyys on tärkeämpi tekijä kuin koulutus jotta voisi saada mitä tahansa rikkautta! (83)

Luulen, että se riippuu enemmän jokaisesta ihmisestä itsestään, kuin systeemistä. Tunnen ”n” määrän ihmisiä jotka opiskelivat lujasti, ja ovat nykyään hyvin menestyneitä, ja toisia, jotka opiskelivat parhaimmissa yliopistoissa, ja eivät tiedä mitään. (...) suosittelen yhtä vähän tunnettua kirjaa, ”KAATOPAIKKA”, jossa yksi lähes lukutaidoton, slummissa asuva (favelada) osoittaa opiskelun ja sivistyksen tärkeyden elämässään. (32)

---

<sup>13</sup>Luiz Inácio Lula da Silva, tuttavallisemmin Lula, oli Brasilian presidenttinä vuosina 2003-2010. Lula on kasvanut köyhissä oloissa ja käynyt peruskoulua vain muutaman luokan. On arvioitu että hänen presidenttikaudellaan noin 20 miljoonaa brasilialaista nousi köyhyydestä keskiluokkaan.

Otteissa 83 ja 32 korostetaan omia vaikutusmahdollisuuksia, ja kyseenalaistetaan mahdollisten yhteiskunnallisten mekanismien vaikutus kouluttautumiseen tai menestymiseen. Tätä havainnollistaa ilmaisu ”*Luulen että se riippuu enemmän jokaisesta ihmisestä itsestään kuin systeemistä*” (32) . Puheessa kiistetään se, että koulutus takaisi menestyksen, sillä koulutettukin voi olla taloudellisessa ahdingossa, tai hienossa koulussa opiskelusta huolimatta tietämätön, kun taas yritteliäs peruskouluja käymätön voi pärjätä hyvin (otteet 83 ja 32). Puheessa konstruoidaan köyhän asemaa rikkaan rinnalle kiistämällä sosioekonomisen taustan, tai koulutuksen puutteen vaikutuksen elämässä menestymiseen.

Köyhien mahdollisuuksista puhutaan myös laajemmin. Otteessa 54 köyhien mahdollisuuksina tuotetaan vapaus kadulla liikkumiseen ja eläminen ilman turvajärjestelyjä. Mahdollisuudeksi tuotetaan myös huonosti palkattu työ roska-auton kuljettajana, jonka sisältö on kuitenkin arvokas: kierrättäminen.

(...) heillä (tl: köyhillä) on vapaus kulkea rauhassa kadulla olematta muiden pahan katseen alla. Voitko nähdä rikkaan ihmisen lähtevän kodistaan ilman kiiltävää autoa ja ilman turvallisuuspalveluja. Tällä hetkellä koulutuksen puute vetää paljon ihmisiä pois pelistä. Mutta on myös niitä, joilla on 10 diplomaa taskussa, joilla on saavutuksia yliopistoissa, mutta jotka eivät tiedä puoltakaan siitä ehdottomasta totuudesta, että jopa roskakuski on todellinen ekologinen toimija auttaessaan kierrättämään, kun rikkaat vaan saastuttavat, saastuttavat, saastuttavat... (54)

Otteessa 54 puheessa rakennetaan köyhälle positioita, jossa on sellaisia mahdollisuuksia joita rikkaalla ei ole, kuten vapaus kulkea kadulla olematta mahdollisessa vaarassa. Rikas on sidottuina erilaisiin turvallisuuspalveluihin, jotka ovat tulkittavissa vapauteen nähden kahlitsevina. Toisin kuin aiemmin, puheessa positioidaan köyhää parempaan asemaan kuin rikkaat. Positointia rikkaita tai koulutettuja parempaan asemaan rakennetaan myös puheella siitä, kuinka esimerkiksi varsinainen toimija kierrätyksessä on köy-

hä roskakuski, toisin kuin koulutetut, jotka vain saastuttavat.

Luulen että ei ole mitään yhteyttä (tl: koulutuksen ja köyhyden välillä).  
(...) On köyhiä ja köyhiä, niitä, jotka haluavat asua lahjoitusten ja hallituksen tukemien ohjelmien varassa, ja niitä, jotka sitoutuvat parantamaan elinolosuhteitaan. Tunnen perheitä jotka vaihtavat sen minkä tienaavat juomiin ja tupakkaan, ja sen takia aina tarvitsevat apua, ja toisia, jotka säästävät ja opiskelevat. (17)

Otteessa 17 omaa yrittämistä korostetaan jälleen puhumalla siitä, kuinka köyhätkin eroavat toisistaan siinä, kuinka yritteliäitä he ovat. Otteessa 17 puhutaan siitä kuinka yritteliäisyys ja halu parantaa elämää ovat ratkaisevia tekijöitä, mikäli köyhä haluaa parantaa elämänsä: ”*niitä, jotka haluavat asua lahjoitusten ja hallituksen tukemien ohjelmien varassa, ja niitä, jotka sitoutuvat parantamaan elinolosuhteitaan*”. Edellä oleva lause kuitenkin positioi köyhiä huonompaan asemaan rikkaisiin nähden. Lauseessa puhutaan hallituksen köyhille antamista lahjoituksista ja tuista sekä elinolosuhteiden parantamisesta, joihin rikkailla ei varmaankaan tarvetta ole.

Köyhää ihmistä positioidaan mahdollisuuksien äärelle puhumalla muistakin erilaisista yhteiskunnan tarjoamista väylistä.

Nykyään ei tarvitse olla paljon rahaa jotta voisi opiskella ja päästä jopa yliopistoon, koska on olemassa tapoja saada apurahoja yksityisiin kouluihin ja yliopistoihin, riittää vain että olet hyvä oppilas. Nykyään on esimerkiksi ENEM (kansallinen toisen asteen koe), joka on koe, joka tarjoaa yksityiseen yliopistoon apurahan, jolla voit suorittaa koko tutkinnon tai puolikkaan, niille opiskelijoille jotka nostavat arvosanojaan. (57)

Luulen että on (tl: koulutuksella ja köyhyydellä yhteys) ja että jokaisessa säännössä on poikkeuksensa. Mitä alempi sosiaaliluokka sitä vähemmän ihmisillä on mahdollisuuksia investoida koulutukseen. Silti jotkut onnistuvat nousemaan ja yllättämään kaikki. (72)

(...) tietysti epäsuotuisista olosuhteista tulevalla lapsella on enemmän vaikeuksia saada parempi tutkinto.....mutta se ei myöskään estä häntä saavuttamasta tietoa.....jos hän käy, omasta aloitteestaan, kirjastoissa, museoissa, lukee paljon. (53)

Väylinä toimivat muun muassa apurahat (otteet 57, 72 ja 53) joilla pystyy kouluttautumaan. Köyhän positio määritellään tässä aktiiviseksi, sillä apurahan saajan täytyy tehdä oma osuutensa apuraha saadakseen: ”riittää vain että olet hyvä oppilas” (57). Apurahan turvin voi päästä jopa yliopistoon (57). Köyhää positioidaan silti huonompaan asemaan rikkaisiin nähden, hänellä täytyy olla aktiivisuutta ja mahdollisuus apurahaan – tällöin menestymisen ehdot ovat erilaiset kuin rikkaalla. Köyhän pärjäämisestä puhutaan myös poikkeustapauksena tai yllättävänä tapahtumana. Ilmaisuihin ”jotkut onnistuvat nousemaan ja yllättämään kaikki” (72) havainnollistaa hyvin, kuinka köyhän pärjäämisestä puhutaan erikoistapauksena. Oteessa 53 puhutaan siitä, kuinka köyhyys ei estä ihmistä saavuttamasta yleissivistystä, jos hän käy oma-aloitteisesti hankkimassa tietoa. Puheella konstruoidaan köyhää huonompaan asemaan kuin rikkaita puhumalla siitä, kuinka köyhien täytyy sivistystä saadakseen olla aktiivisia ja oma-aloitteisia, rikkailla sivistyksen saaminen on automaattista ja ei välttämättä vaadi suurempaa yritteliäisyyttä. Puheessa positioidaan näin ollen köyhiä huonoon asemaan rikkaisiin nähden puheella siitä, kuinka köyhillä on joskus mahdollisuus saada hyvä tutkinto, joka on vastakohtana sille, että rikkailla on tämä mahdollisuus aina.

Tässä toisessa aineistosta tulkitsemassani, mahdollisuuksien äärellä -diskurssissa köyhän ihmisen positiota mahdollisuuksien äärellä tuotetaan puheella omasta yritteliäisyydestä sekä yhteiskunnan tarjoamista mahdollisuuksista. Tässä diskurssissa köyhyydestä ei puhuta tekijänä, joka estäisi kouluttautumisen tai elämässä pärjäämisen, joten köyhyden ja kouluttamattomuuden suhde ei rakennu erityisen tiiviiksi. Tässä diskurssissa positioidaan köyhää ihmistä rikkaaseen nähden vaihtelevin tavoin. Yhtäältä köyhän mahdollisuudet rakentuvat samanlaisiksi rikkaan kanssa – kouluttautumisessa ja elämässä pärjäämisessä ratkaisevat oma yritteliäisyys. Toisaalta puheessa positioidaan köyhää myös parempaan asemaan rikkaaseen nähden puheella siitä, kuinka köyhillä on sellaisia mahdollisuuksia joita rikkaalla ei ole. Köyhän subjektipositio rakentuu puheessa

kuitenkin kaikkiaan huonommaksi kuin rikkaan. Köyhälle rakentuu mahdollisuus edetä elämässään satunnaisesti, kun taas rikkaalle tämä mahdollisuus rakentuu itsestään selvemmäksi.

### 5.2.3 Ulkopuolisuus

Kolmannen aineistosta konstruoimani diskurssin nimesin *Ulkopuolisuus* –diskurssiksi. Tässä diskurssissa köyhydestä ja kouluttamattomuudesta puhutaan paljon synonyymeinä, ja niiden suhde rakentui tässä diskurssissa erityisen tiiviiksi. Tässä diskurssissa puhutaan köyhyden ja kouluttamattomuuden aiheuttamasta negatiivisesta sosiaalisesta leimasta. Tässä diskurssissa köyhän subjektipositio rakentuu ulkopuoliseksi koulutuksen ja yhteiskunnan välisestä suhteesta.

Se on yksinkertaista: se joka käy köyhille tarkoitettua koulua tai kenellä ei ole koulutusta (ei ole opiskellut), hänet yhteiskunta näkee köyhänä, hylkiönä (pt: *degraçado*)<sup>14</sup>. Se, että on köyhä ei tarkoita että on jotain vikaa, on paljon köyhiä joilla on hyvä koulutus/sivistys vaikka eivät ole opiskelleet loppuun asti. (44)

Anteeksi, voitte jopa ajatella että se on ennakkoluuloisuutta, mutta minulle lukutaidoton on yhteiskunnan roskaa/jätettä, koska (hän) ei edistä mitään, (...) hänellä ei ole mielipidettä kun on aika äänestää. (10)

Otteessa 44 kouluttamattomuus ja köyhyys rakentuvat merkitsemään samaa asiaa. ihmisestä puhutaan tietynlaisena. Kouluttamatonta ihmistä kuvataan käsitteellä hylkiö, *degraçado*, (ote 44) (termiä on selitetty alaviitteessä hieman tarkemmin). Ilmaisua täsmentää vielä saman otteen lause: ”*se että on köyhä ei tarkoita että on jotain vikaa*”. Köyhydestä puhutaan hyvin negatiivisena asiana. Kouluttamattoman ihmisen asema rakentuu yhteiskunnassa viallisena ja halveksittuna. Köyhälle ihmiselle rakennetaan kouluttamattomuuden ja köyhyden leiman kautta positiota arvottomampana ihmisenä rikkaaseen verraten. Köyhyden aiheuttama leima on myös tulkittavissa otteessa 10,

<sup>14</sup> *Degraçado*-termille ei ole suoraa käännöstä suomen kielessä, mutta se voi tarkoittaa ihmistä, joka on köyhä, hylkiö, huono-onninen, kykenemätön, häpeällinen, onneton, jne.

jossa puhutaan suoraan siitä, kuinka köyhä, tai tässä kohdin lukutaidoton ihminen on ”yhteiskunnan roskaa tai jätettä”. Lukutaidottomasta ihmisestä puhutaan nimenomaa kykenemättömänä; hän ei osallistu, hänellä ei ole mielipidettä kun on aika päättää yhteisistä asioista. Köyhälle ihmiselle rakennetaan tässä positiota yhteiskunnallisen osallistumisen ulkopuolelle puheella siitä kuinka köyhä ihminen on arvoton ja kykenemätön. Köyhyyden tuottamaa ulkopuolisuutta rakentaa myös seuraava ote:

Huonoina aikoina asuin hyvin köyhässä paikassa, ilmeisesti menettämättä siinä kuitenkaan olemustani ja elämäntyyliäni, mutta olin ”se erilainen” (...) Naapurini, josta tuli minun paras ystäväni, halusi tyttärensä aloittavan työelämän, mutta hänen (tl: tyttären) päässä pyörivät vain lapsiin ja kodinhoitamiseen liittyvät asiat. Vakuutin heille, että kotiäidiksi jääminen ei olisi hyväksi hänelle, ja sain hänelle työpaikan veljeni kaupasta. Tässä vaiheessa meidän piti modernisoida hänen ulkonäkönsä. Suoristin hänen hiuksensa, opetin meikkaamaan, lainasin vaatteita, opetin kävelytyyliä, puhetyyliä/oikean sanaston, ja nykyään hän on totaalisesti integroitunut työmarkkinoille, hän on erilainen kuin muut naapuruston tytöt. (88)

Otteessa 88 tuotetaan köyhän paikkaa kansalaisuuden ulkopuolella puhumalla siitä, milloin muutosten kautta köyhä ihminen voidaan muuttaa työmarkkinoille kelpaavaksi. Ollakseen oikeanlainen köyhän täytyy muuttaa ulkonäköään: meikata tietyllä tavalla, pukeutua tietynlaisiin vaatteisiin, suoristaa hiuksensa. Viimeksi mainittu on räikeä esimerkki valkoisen ihmisen normista ja niiden ominaisuuksien epäarvostuksesta joita monilla tummaihoisilla on: suorat hiukset ovat korkeamman sosiaalisen aseman merkki, joten kihara tukka täytyy suoristaa. Sen lisäksi että muutetaan ulkoisia asioita, otetaan muutoksen kohteeksi myös puhe- ja kävelytyyli. Ihmisen habitus ei saisi siis tuoda esiin köyhyyttä tai alemman luokan kansalaisuutta. Muutoksen tuloksena onkin ihminen, joka on erilainen kuin muut naapurustossa. Puhumalla tarvittavasta muutoksesta tuotetaan köyhälle positiota, jossa hän ei sellaisenaan ole yhteiskuntakelpoinen, ei kelpaa esimerkiksi työmarkkinoille. Köyhälle tuotetaan positiota, johon kuuluu tietynlainen, hyvin toimeen tulevista poikkeava habitus. Tämä habitus erottaa ihmiset yhteiskunnassa toisistaan ja asettaa heidät eriarvoisiin asemiin.

Otteissa 66, 20 ja 63 puhutaan köyhyyden yhteydessä tietämättömyydestä, ja siitä kuinka nämä käsitteet ovat suhteessa toisiinsa. Tietämättömyydestä ja köyhyydestä puhutaan toisiinsa vaikuttavina asioina, köyhyys johtaa tietämättömyyteen, ja tietämättömyys puolestaan ”ruokkii humanista köyhyyttä” (63). Tietämättömyys määritellään tiukasti eri asiaksi kuin tyhmyys (ote 66). Tietämättömyys määritellään ennemminkin tietämättömyydeksi siitä, mitä mahdollisuuksia ihmisellä voisi olla, ja siitä, mitä maailmassa tapahtuu tai kuinka maailma toimii.

Köyhät ovat tietämättömiä asioista, jotka voisivat avata heille mahdollisuuksia. Köyhät koulutetaan jotta he selviäisivät hengissä. Rikkaat koulutetaan jotta he voisivat nauttia. (...) Silloin jos ihminen on tietämätön se ei tarkoita että hän olisi tyhmä. (...) Kukaan ei ole tyhmä, se on myytti. (66)

Koulutus avaa erilaisen näkymän siihen, mikä meidän ympärillämme pyörii (...) (65)

(...) köyhyys vetää ihmisen tietämättömyyteen. (20)

(...) tietämättömyys ruokkii humanista köyhyyttä. (63)

Edellisissä otteissa puheella positioidaan köyhää ihmistä ulkopuolelle tietämättömyyden kautta, köyhä ei tiedon puutteen takia kykene vaikuttamaan omaan elämäänsä tai osallistumaan yhteiskuntaan. Koulutus taas avaisi toisenlaisen näkymän siihen, kuinka yhteiskunta tai maailma toimivat (ote 65) - ilman koulutusta köyhä on tietämätön näistä mekanismeista. Mielenkiintoista on myös, että otteessa 66 koulutuksen tavoite määritellään erilaiseksi köyhille ja rikkaille: ”Köyhät koulutetaan jotta he selviäisivät hengissä, rikkaat koulutetaan jotta he voisivat nauttia”. Puhe viittaa siihen, että koulutus köyhille ei palvele tiedostamisen lisääntymistä, vaan hengissä selviytymistä. Rikkaille koulutuksen funktio rakentuu täysin toiseksi: se on heille nauttimista varten. Puheella rakennetaan köyhän positiota ulkopuoliseksi erotuksena rikkaasta, koulutetusta ja tietoisesta ihmisestä.

Tietämätön ihminen on tietämätön myös omasta asemastaan. Otteissa 67, 98 ja 6 rakennetaan köyhän ihmisen positiota suhteessa yhteiskuntaan, ja nimenomaan huonossa suhteessa siihen: ”Ajattele ihmistä joka ei ole koskaan opiskellut, ja mieti onko hänen suhteensa yhteiskuntaan hyvä” (6). Hyvä koulutus avartaa ymmärrystä myös ihmisen omasta paikasta yhteiskunnassa (ote 67). Köyhän ihmisen positiota yhteiskunnan ja koulutusjärjestelmän ulkopuolelle rakennetaan myös puheella taloudellisesta systeemisestä, kapitalismista, joka toimiakseen tarvitsee niitä, jotka jäävät ulkopuolelle - kapitalismia syytetään siitä, että köyhyydellä ja koulutuksella on keskinäinen suhde (ote 98). Oteessa puhutaan ulkopuolelle jäämisestä ja köyhyydestä, sekä rikkaista, jotka ovat ”sisällä mukana”. Puhe positiivisesti köyhää ihmistä näin ulkopuoliseksi ja rikkaita mukana oleviksi.

(...) on loogista, että sellainen ihminen, joka on voinut käydä hyvän peruskoulun, alkaa jo ymmärtää paremmin asemaansa yhteiskunnassa. Köyhille, heille jää vähän vaihtoehtoja, sillä heiltä puuttuu mahdollisuudet saavuttaa enemmän askeleita elämässään. (67)

Se, mikä on luonut tämän naurettavan suhteen (tt: köyhyyden ja koulutuksen välille) on kapitalistinen systeemi joka tarvitsee vieraantuneita pysyäkseen pystyssä. On hyvin helppoa nähdä, että on rikkaita vain koska on köyhyyttä, ja on ulkopuolelle jääneitä vain sen takia koska on niitä jotka ovat sisällä mukana. Monet köyhät voisivat olla älykkäitä suhteessa koulutukseen, jos heidän ei tarvitsisi tehdä töitä pysyäkseen hengissä. (98)

Ajattele ihmistä joka ei koskaan ole opiskellut, ja mieti onko hänen suhteensa yhteiskuntaan hyvä (...) (6)

Tietämättömyyden vastapoolina ovat tiedostavat ihmiset. Puheessa rakennetaan köyhän positiota alistettuun asemaan rikkaisiin nähden puhumalla siitä, kuinka tiedostavat, rikkaat ihmiset tietävät sen, että heillä on enemmän tietoa kuin köyhillä, ja käyttävät köyhien tietämättömyyttä hyväkseen (otteet 9, 80 ja 45). Kouluttamattomilla ei ole välineitä määrittää työnsä tai tuotteensa hintaa, ja korkeasti koulutetut käyttävät tätä tilannetta hy-

väkseen (ote 80). Köyhän positiota rakennetaan ulkopuolisuutta ja osattomuutta tuottavassa järjestelmässä, jossa köyhä tietämättömyytensä ja koulutuksen puutteen takia pyysyy köyhänä, samalla kun koulutetut käyttävät tilannetta hyväkseen rikastuakseen enemmän. Ulkopuolisuus tulee tässä tuotetuksi siten, että köyhät eivät pääse osallistumaan vastavuoroisina ja tasa-arvoisina kaupankäyntiin, vaan rikkailla on valtaa määrittää hintataso. Otteessa 9 köyhän alistettua asemaa rikkaaseen nähden rakennetaan puhumalla kontrolloinnista ja dominoinnista, joka kohdistuu köyhissä oloissa elävään ihmiseen. Köyhän on vaikea saavuttaa yleistietoa ja kerryttää sosiaalista pääomaansa, jos hänen prioriteettinaan on jokapäiväinen hengissä säilyminen: ”*Ihminen, jolla ei ole mitään syödä, ei muista kuka on Theodor Adorno, mikä on korkokanta, Irakin sota... hän haluaa syödä, hän haluaa selvitä hengissä*” (9).

Lopulta on paljon helpompaa vieraannuttaa, kontrolloida, DOMINOIDA ihmistä, joka elää kurjuudessa kuin intellektuellia. Ihminen, jolla ei ole mitään syödä, ei muista kuka on Theodor Adorno, mikä on korkokanta, Irakin sota... hän haluaa syödä, hän haluaa selvitä hengissä. (9)

Kouluttamatonta kansaa käytetään hyväksi, koska heillä ei ole välineitä eikä tietoa jotta he voisivat kyseenalaistaa tai arvioida oman työnsä tai tuotteensa hinnan, (tl: joka) on yleensä alhainen, ja tällä tavalla yhteiskunta muuttuu epätasa-arvoiseksi jossa korkeimmin koulutetut käyttävät jatkuvasti hyväkseen vähemmän koulutettuja ja hankkivat enemmän ja enemmän rikkauksia. (80)

Tavalliset kansalaiset, huonosti palkatut, joiden aivot äärimmäinen köyhyys on jo köyhdyttänyt, opetuksen puutteen takia he ovat vieraantuneet mentaalisesti ja kärsivät todellisesta aivopesusta, jonka aiheuttaa alitajuinen propaganda ja puolueellinen ja vääristynyt informaatio, joista tulee omia mielipiteitä (...) (45)

Myös otteessa 45 puhutaan siitä, kuinka (materiaalinen) köyhyys köyhdyttää ihmistä mentaalisesti. Köyhän alistettua positiota rikkaisiin nähden tuotetaan puhumalla mentaalisesta vieraantumisesta, aivopesusta ja propagandasta. Ulkopuolisuus rakentuukin

tässä juuri henkiseksi, mentaaliseksi ulkopuolisuudeksi. Huomionarvoista on, että ulkopuoliksi puheessa ei kuitenkaan rakennu jokin pieni marginaaliryhmä vaan *tavalliset kansalaiset*, jotka elävät äärimmäisessä köyhyydessä.

Ulkopuolisuus -diskurssissa köyhän positio rakentuu ulkopuoliseksi koulutuksen ja yhteiskunnan välisestä systeemistä. Köyhyys ja kouluttamattomuus rakentuvat tässä diskurssissa kaikkein tiiviimmin toisiinsa sidoksissa olevina asioina. Köyhyydestä ja kouluttamattomuudesta puhutaan synonyymeina, ja ne rakentuvat tässä negatiiviseksi sosiaalisesti leimaksi. Tämä leima syrjäyttää köyhän yhteiskuntaan osallistumisesta ja asettaa köyhän ulkopuolelle. Köyhän ihmisen subjektipositiota yhteiskuntaan kelpaamattomana rakennetaan myös puhumalla tarvittavasta muutoksesta, joka köyhän täytyisi käydä läpi, jotta hän olisi yhteiskuntakelpoinen. Köyhän habitus täytyisi muuttaa niin, ettei se paljastaisi köyhyyttä. Kouluttamattomuudesta johtuva tietämättömyys ympärillä pyörivistä asioista ja omista mahdollisuuksista rakentaa myös köyhän positiota yhteiskunnan ulkopuolelle. Tietämättömyys mahdollistaa myös köyhän ihmisten dominoinnin; positiota rakennetaan vahvasti alisteiseen asemaan rikkaaseen nähden. Huomionarvoista ulkopuolisuus -diskurssissa on, kuinka ulkopuolisuutta rakennetaan konkreettisen osallistumismahdollisuuksien lisäksi myös puhumalla köyhien ja kouluttamattomien mentaaliseen vieraantumiseen. Köyhän subjektipositio rakentuu rikkaita huonommaksi: köyhien asema tuotetaan ulkopuolisina, joka on vastakohtana sille, että rikkaat ovat ”sisällä”, mukana yhteiskunnassa koulutuksen kautta. Köyhän asema rakentuu alistetuksi ja ulkopuoliseksi, marginaaliin mutta tavallisena kansalaisena.

#### **5.2.4 Sydämen sivistys**

Neljännän aineistosta konstruoimani diskurssin nimesin Sydämen sivistys -diskurssiksi. Eri nimivaihtoehtojen pohtimisen jälkeen päädyin tähän Eero Suonisen ehdottamaan nimeen, sillä se kuvaa parhaiten sitä, kuinka puheessa tuotetaan köyhän ihmisen subjektipositiota puheella kasvatuksen ja henkisten ominaisuuksien merkityksestä. Tässä diskurssissa koulutus -käsitteen toinen merkitys otetaan käyttöön. Portugalin kielessä koulutuksesta käytetään termiä *educação*, joka vastaa englannin kielen termiä *education*. Tätä termiä käytettäessä koulutuksen merkitys laajenee, ja se tarkoittaa formaalin, viral-

lisen koulutuksen lisäksi myös *kasvatusta* ja *sivistystä*. Sydämen sivistys -diskurssissa otetaan esiin juuri nämä koulutuksen ja kasvatuksen muita ulottuvuuksia merkitsevät näkökulmat, ja köyhän ihmisen positiota rikkaaseen nähden määritellään tässä diskurssissa henkisen sivistyksen kautta. Tässä diskurssissa puhutaan köyhyyden ja kouluttamattomuuden suhdetta vastaan.

Niin paljon kuin on köyhiä joilla on laaja tietämys ja jotka osaavat kunnioittaa toisia... Ja on rikkaita jotka eivät tiedä mitä on arvokkuus, kunnioitus, ja eivät tunne edes naapureitaan... (4)

Niin, köyhyys joissain tapauksissa ei tarkoita huonoa koulutusta, vaan pahinta köyhyyttä on sielun köyhyys. Jos on köyhä, se ei tarkoita sitä että olisi huonosti kasvatettu. (33)

Jos puhutaan koulutuksen sosiaalisesta aspektista...(...) Kasvatus tulee kehdestä olit sitten köyhä tai rikas.....siis on myös niitä jotka ovat henkisesti köyhiä, he ovat pieniä ihmisiä, pikkumaisia, ei ole mitään tekemistä pankkitilin kanssa. (53)

Otteissa 4, 33 ja 53 korostetaan koulutuksellisten meriittien sijaan henkisiä ominaisuuksia; tärkeiksi nostetaan toisten kunnioittaminen, arvokkuus ja henkinen rikkaus. Puheella rakennetaan määrittelyä siitä, millainen ihminen on arvokas. Puheella henkisten ominaisuuksien merkityksestä tuotetaan köyhälle ihmiselle positiota, jota ei määrittele se, mitä tutkintoja hän on suorittanut tai mitä kouluja hän on käynyt. Puhumalla henkisistä ominaisuuksista ihmisen arvokkuuden lähtökohtana rakennetaan köyhän ihmisen positiota samalle viivalle, yhtä arvokkaaksi rikkaan kanssa. Köyhän positiota yhtäläiseksi rikkaan kanssa rakennetaan myös tekemällä taloudelliset lähtökohdat merkityksettömiksi, mitä kuvaa muun muassa ilmaisu ”(tl: *sivistyksellä*) *ei ole mitään tekemistä pankkitilin kanssa*” (53). Niinpä myös köyhällä on mahdollisuudet olla sivistyksen kautta arvokas. Taloudellisten lähtökohtien merkityksettömyyttä tuotetaan myös määrittelemällä köyhyyttä henkisten arvojen, ei varallisuuden mukaan. Pahimmaksi mahdolliseksi köyhyyden muodoksi määritellään henkinen köyhyys, josta voi kärsiä kuka vain (otteet 33 ja 53), mikä myös konstruoi köyhän ja rikkaan ihmisen positioita rinnakkaisiksi.

Puheessa kiistetään se, etteikö köyhällä voisi olla yleistietoa: ”*niin paljon kuin on köyhiä joilla on laaja tietämys*” (4). Edellä oleva lause viittaa implisiittisesti siihen, että köyhyyteen liitetään usein huono koulutus tai huono sivistys. Tätä tähdentää myös ilmaisu ”*köyhyys joissain tapauksissa ei tarkoita huonoa koulutusta/sivistystä*” (33). Edellä olevan ilmaukset viittaavat siihen, että lähtökohtana köyhän subjektiposition rakennuksessa on köyhän huonompi tai arvottomampi asema rikkaaseen nähden. Puheessa köyhän ihmisen position rakennus näyttäytyy näin kamppailuna samanarvoisesta asemasta rikkaan kanssa.

Seuraavissa aineistokatkelmissa puheella rikotaan asetelmaa, jossa automaattisesti liitetään yhteen rikkaus ja sivistys sekä sen vastakohtana köyhyys ja sivistymättömyys:

Tunnen paljon ihmisiä, joille ei ole ollut mahdollisuutta kouluttautua, mutta jotka ovat kunniallisia työntekijöitä, rehellisiä ja humaaneja tyyppejä. Tunnen myös ihmisiä joilla on tohtorin titteli, mutta joilla ei ole minkäänlaista sivistystä. (86)

Ei ole mitään yhteyttä (tl: koulutuksella ja köyhyydellä), sillä se, että on köyhä ei tarkoita että olisi tyhmä, niin kuin se, että on rikas ei tarkoita että olisi älykäs tai sivistynyt. (15)

Puheessa ei hyväksytä automaationa, että varakkuus tarkoittaisi ihmisen olevan henkisesti sivistynyt (otteet 86 ja 15). Puheessa käännetään tätä asetelmaa päinvastaiseksi: rikkaisiin ja korkeastikin koulutettuihin liitetään epäedullisia ominaisuuksia kuten sivistymättömyys tai tyhmyys, ja köyhyyteen ja kouluttamattomiin liitetään rehellisyys ja kunniallisuus (ote 86). Päinvastaisuudesta ei kuitenkaan puhuta ehdottomana, köyhiä ei määritellä itsestäänselvästi sivistyneiksi ja rikkaita sivistymättömiksi. Kuitenkin puhumalla sitä vastaan, että köyhyys toisi aina mukanaan sivistymättömyyden ja rikkaus sivistyksen rakennetaan köyhän ihmisen positiota rinnakkaiseksi rikkaan kanssa. Rinnakkaista positiota tuotetaan ottamalla ihmisen arvokkuuden määrittelyn lähtökohdaksi sosioekonomisen taustan tai koulutustaustan sijaan henkiset hyveet: toisten kunnioittaminen, arvokkuus ja rehellisyys.

Puheessa ilmaistaan, että puhumalla henkisistä hyveistä puhuja käyttää tietoisesti termin *educação* kasvatuksellista merkitystä: ”(tl: Koulutuksen ja köyhyyden yhteys) riippuu siitä, mikä merkitys koulutuksella on, hyvät tavat vai opiskelu. Luulen että hyvät tavat voidaan opettaa sosioekonomisesta taustasta huolimatta” (22). Edellä oleva tekstikatkelmassa ihmisten positiot tuotetaan yhtäläisinä kasvatuksellisesta näkökulmasta puhumalla siitä, kuinka käytöstavat voidaan opettaa taloudellisesta taustasta riippumatta ja kuinka koulutuksella ja köyhyydellä ei välttämättä ole yhteyttä. Tässä kohdin köyhän ihmisen positiointi samanarvoisena rikkaan rinnalla horjuu. Ilmaisuu viittaa myös impliittisesti siihen, että mikäli käytettäisiin termin *educação* koulutusellista merkitystä köyhyydellä ja koulutuksella olisi yhteys.

Riippuu siitä, mikä merkitys koulutuksella on, hyvät tavat vai opiskelu. Luulen että hyvät tavat voidaan opettaa sosioekonomisesta tasosta riippumatta. Tällä hetkellä koulutus-opiskelu vain antaa köyhille mahdollisuuden päästä pois köyhyydestä, me kaikki tiedämme tämän. (22)

Mennäänpä nyt kasvatuksen määrittelemiseen, joka minun hataran ymmärrykseni mukaan: olisi: ole hyvä, kiitos, saanko luvan, hyvää huomenta, hyvää päivää, hyvää yötä, mitä teille kuuluu? Jos se tarkoittaa tätä, luulen, että riippumatta siitä ympäristöstä jossa elää, kasvatus olisi mahdollista hyvien esimerkkien kautta (...) (40)

Hyvät käytöstavat ja kohteliaisuus määritetään otteissa 22 ja 40 ominaisuuksiksi, joita jokaisella ihmisellä pitäisi olla. Näiden tapojen oppimismahdollisuus ja osaaminen ei taas riipu sosioekonomisesta taustasta, tai elinympäristöstä. Puhe käytöstapojen tärkeydestä myös haastaa sen, että koulu tai koulutus olisi ainoa instanssi, joka määrittäisi ihmiselle tärkeitä ominaisuuksia. Koulutusmahdollisuuksien puuttuessa käytöstavat tuotetaan kaikkien saatavilla oleviksi, ne eivät ole rikkaiden ominaisuus tai etuoikeus. Näin puheessa rakennetaan köyhälle ihmiselle positiota, jossa myös hänellä on köyhistä elinoloista huolimatta mahdollisuus saavuttaa nämä toivottavat ominaisuudet.

Puheessa myös väheksytään sitä, mitä koulusta voi saada: ”Tällä hetkellä koulutus-opiskelu vain antaa köyhille mahdollisuuden päästä pois köyhyydestä” (22). Koululle tuote-

taan välineellinen arvo, sen ei nähdä varustavan ihmistä henkisillä ominaisuuksilla, joita pidetään arvokkaina. Myös otteet 24 ja 43 havainnollistavat sitä, kuinka koulusta saata-  
vien oppien merkitystä väheksytään. Sitä ei kiistetä, etteikö koulusta saisi tiedollista op-  
pia, mutta keskiöön rakentuu henkinen sivistys ja kasvatus, jota koulusta ei saa. Köyhäl-  
le ihmiselle konstruoidaan näin positiota jossa myös hänellä voi olla pääsy tietoihin ja  
taitoihin.

ei mitään (tl: yhteyttä) koska koulutuksella ei ole mitään tekemistä  
köyhyyden kanssa. Olen nähnyt paljon vastenmielisiä huonosti  
kasvatettuja rikkaita ja myös paljon köyhiä joilla on arvokkuutta ja hyvä  
kasvatus. Tällaista kasvatusta ei opita koulussa, (24)

Jos puhutaan sosiaalisesta kasvatuksesta, siinä ei ole minkäänlaista  
yhteyttä (tt: koulutuksen ja köyhyyden välillä), koska kuten minun rakas  
äitini sanoi, "koulunpenkki ei opeta ketään". Se tulee kehdestä, se on osa  
sitä mitä perhe opettaa, joihin kuuluu nöyryys, suvaitsevaisuus, viisaus ja  
herkkyys, riippumatta ihmisen sosio-kulttuurisesta asemasta. Myös minä,  
tunnen ihmisiä äärimmäisestä köyhyydestä, mutta joilla on esimerkillinen  
kasvatus. Sitä vastoin, tunne ihmisiä joita sanotaan rikkaiksi, mutta jotka  
ovat henkisesti köyhiä niin että käy sääliksi, jotka tekevät kaiken vain  
näyttääkseen (...) (43)

Otteessa 43 puhutaan kotikasvatuksen (educação de berço) tärkeydestä suhteessa henki-  
seen sivistykseen *"se on sitä, mitä perhe opettaa, (...), riippumatta ihmisen sosiokulttuu-  
risesta asemasta"*. Myös otteissa 67, 96 ja 77 korostetaan kotoa tulevaa kasvatusta:

Kasvatuksen tulisi alkaa jo kehdestä ja olla mukana koko ihmisen elämän  
ajan. Meillä on todella hyvin kasvatettuja köyhiä ja niitä ketkä on  
kasvatettu huonosti, rikkaiden kanssa sama juttu. (67)

Kasvatus tulee kehdestä, se tarkoittaa arvoja, joita siirretään isältä pojalle.  
(96)

Voimme luokitella kahdentyyppistä koulutusta, koulutusta, joka tulee

vanhemmilta tai niiltä, ketkä siitä ovat vastuussa, tai sitten koulusta saatavaa koulutusta. Ensimmäinen on perustavanlaatuinen elämässämme, siitä riippuu onnistuminen ja epäonnistuminen seuraavan omaksumisessa. (77)

Puheessa tuli useasti esiin käsite *educação de berço*, joka tarkoittaa sananmukaisesti kehdosta tuleva kasvatusta, vapaammin käännettynä kotikasvatusta. (Käsite esiintyi tekstiin otetuissa otteissa 46, 67 ja 96). Kotikasvatuksesta ei puhuta ainoastaan passiivisena, vaan esille tuodaan myös vanhemmat ja heidän vastuunsa, sekä kotikasvatuksen sisältö: arvot (otteet 96 ja 77). Kotikasvatuksen merkityksen painottaminen rakentaa köyhän ihmisen positiota arvokkaana ihmisen rikkaan rinnalle. Kotikasvatuksesta puhutaan koulua tärkeämpänä ”*ensimmäinen on perustavanlaatuinen elämässämme...*” (77), ja sen myös tulisi ”*olla mukana koko ihmisen elämän ajan*” (67) (vaikka formaali koulutus tulisi mukaan jossain vaiheessa). Puheella tuotetaan näin samanarvoista positiota köyhille ja rikkaille korostamalla kotikasvatuksen merkitystä kaikille lähtökohdista riippumatta. Positio rakentuu samanarvoiseksi puheella siitä, kuinka kaikilla ihmisillä on mahdollisuus saada kotikasvatus ja sitä kautta arvoa tai pohja elämälle.

Sydämen sivistys -diskurssissa korostetaan ihmisen henkistä rikkautta, sekä kasvatusta ja sivistystä. Diskurssissa rakennetaan köyhän ihmisen asemaa rikkaan ihmisen kanssa rinnakkain määrittelemällä ihmistä arvokkaaksi sydämen sivistyksen kautta. Tässä diskurssissa puhutaan kouluttamattomuuden ja köyhyiden suhdetta vastaan. Puheessa rikotaan asetelmaa, jonka mukaan rikkauteen liitetään sivistys ja köyhyyteen sivistymättömyys. Ihmisen arvokkuus rakennetaan niin, että tärkeimmäksi arvoksi määritellään henkinen rikkaus, ’sydämen sivistys’, jota myös kouluttamattomilla ihmisillä on mahdollista olla ja jota rikkailta koulutetuilla ei ole automaattisesti. Sydämen sivistys -diskurssissa väheksytään formaalista koulutuksesta saatavia tietoja ja taitoja ja niiden sijaan painotetaan kotikasvatusta. Puhe kotikasvatuksesta tuottaa köyhän ja rikkaan positiota rinnakkain, sillä kotikasvatus on kaikille ihmisille saatavilla sosioekonomisesta taustasta riippumatta. Diskurssissa esiintyy myös rinnakkaista positiota horjuttavaa puhetta: puheessa tuodaan eksplisiittisesti ilmi, että eri sosioekonomisista taustoista tulevat ihmiset voidaan positoida rinnakkain, mikäli kyseessä on juuri kasvatus, eikä koulutus.

## 6 Johtopäätökset

Olen analysoinut sitä, kuinka verkossa tuotetussa arkipuheessa rakennetaan köyhälle ihmiselle subjektipositioita koulutuksen kontekstissa. Olen analyysissäni tarkastellut köyhän ihmisen subjektipositioiden rakentumista suhteessa rikkaaseen ihmiseen. Tutkimukseni laajempina kontekstina on Brasilia, jota pidetään ekonomisesti ja koulutuksellisesti maailman eriarvoisimpina maina. Tutkimukseni tuloksena havaitsin kuinka köyhän ihmisen asemaa tehdään ymmärrettäväksi kielellisellä vaihtelulla brasilialaisessa, julkisessa kansalaiskeskustelussa.

Käyn seuraavaksi läpi analyysini tuloksia suhteessa aikaisempaan tutkimukseen. Esitän sen lisäksi tuloksista ja aiemmista tutkimuksista havaittavan tulkinnan siitä, että brasilialainen koulutusjärjestelmä tuottaisi tällä hetkellä eriarvoisuutta sekä funktionaalisesti kouluttamattomia ihmisiä. Pohdin lopuksi myös diskurssien seuraamuksellisuutta.

### 6.1 Diskurssien yhteys aiempaan tutkimukseen

Tulkitsin aineistostani neljä erilaista diskurssia, jotka kuvaavat sitä, kuinka köyhyyden ja kouluttamattomuuden suhteesta puhutaan. Diskurssien sisällä tulkitsin subjektipositioita, jotka ovat köyhän ihmisen asemointia, mahdollisuuksia ja rajoituksia koulutuksen kontekstissa suhteessa rikkaaseen ihmiseen. Näillä neljällä diskurssilla ja diskurssien sisältä tulkitsemillani positioinneilla hain vastausta tutkimuskysymykseeni: *millaisia subjektipositioita köyhälle ihmiselle tuotetaan suhteessa rikkaaseen koulutuksen kontekstissa.*

*Köyhyys ja kouluttamattomuus umpikujana* -diskurssissa köyhyydestä ja kouluttamattomuudesta puhuttiin toisiinsa tiiviisti sidoksissa olevina ilmiöinä. Köyhyyden ja kouluttamattomuuden suhde rakentui tässä diskurssissa toisiinsa kytkeytyväksi: köyhyyden kasvaessa koulutuksen määrä on vähäinen ja toisin päin – vähäinen koulutus on yhteydessä suurempaan köyhyteen. Tämä puheessa rakentunut tiivis suhde saa tukea tutkimustuloksista, joiden mukaan lukutaidottomuus on Brasiliassa vahvasti yhteydessä huonoon sosioekonomiseen taustaan (mm. Abrahaõ de Castro 2009).

Köyhyys ja kouluttamattomuus umpikujana -diskurssissa köyhää ihmistä positioitiin monella tavoin huonompaan asemaan koulutuksen kentällä rikkaaseen ihmiseen nähden. Puheella tuotettiin köyhälle ihmiselle positiota umpikujaan ja näköalattomaan elämään. Köyhille ihmisille rakentui puheessa erilaisia koulutusta estäviä rajoituksia, jonka takia heillä ei ole mahdollisuuksia parempaan elämään. Rajoitukseksi köyhälle ihmiselle tuotettiin puheessa jo lapsuudenaikaisen työnteon välttämättömyys sekä muut köyhyiden aiheuttamat haitat, kuten huono ravinto. Lisäksi rajoittavaksi tekijäksi rakentui julkinen koulu, joka on laadultaan niin huono, ettei se tarjoa välineitä elämässä etenemiseen. Schwartzmanin (2003, 1-4) mukaan brasilialaisen koulutuksen suurimpia ongelmia onkin opetuksen huono laatu, se ei anna oppilaille välttämättä edes riittäviä luku- ja kirjoitustaitoja. Myös Phillips & Sheweisfurth (2006, 79) esittävät, että laatu on ratkaiseva tekijä, mikäli koulutuksen halutaan tuottavan edistystä.

Huomionarvoista köyhyys ja kouluttamattomuus umpikujana -diskurssissa on, kuinka juuri koulutuksen laatu rakentui ratkaisevaksi tekijäksi köyhän ihmisen aseman rakentuessa rikasta huonommaksi. Köyhälle ihmiselle tuotettiin tässä diskurssissa positio köyhyiden kierteessä, jota huonolaatuinen julkinen koulu vahvistaa. Köyhät käyvät lähes poikkeuksetta julkisen, huonolaatuisen koulun. Tutkimusten mukaan (mm. Schwartzman 2006, 1; Akkari 2001, 164) huono laatu vaikuttaa kaikkein köyhimpiin, he joutuvat muun muassa kertaamaan eniten luokkia. Luokkien jatkuva kertaaminen taas osaltaan vieraannuttaa köyhiä koulusta (Schwartzman 2006, 1). Toistuva luokalle jääminen ei oletettavasti synnytä uskoa omaan oppimiseen ja se tuskin lisää mielenkiitoa kouluun – mikä osaltaan mahdollisesti jatkaa kouluttamattomuuden ja köyhyiden kierrettä. Myös Takala (2001) on todennut, että mikäli opetuksen laatu on huono ja koulutus ei toimi merkittävänä elämän laadun kohentajana, sen mielekkyys vähenee. Merkityksettömältä tuntuva koulutus voi johtaa koulusta pois jättäytymiseen (Takala 2001, 33-34).

Toinen diskurssi, *mahdollisuuksien äärellä*, rakentui puheesta, jolla köyhää ihmistä asemoitiin suhteessa eri mahdollisuuksiin pärjätä koulutuksen kentällä. Tässä diskurssissa köyhyydelle ja kouluttamattomuudelle rakennettiin yhteys, joka ei konstruoitunut niin deterministiseksi kuin ensimmäisessä diskurssissa. Kuitenkin niiden yhteys selkeästi tuotettiin. Mahdollisuuksien äärellä -diskurssissa köyhää positioitiin vaihtelevasti rik-

kaaseen ihmiseen nähden. Diskurssissa esiintyi muun muassa vähän puhetta, jolla köyhiä positioitiin rikkaita parempaan asemaan puheella rajoituksista, joita varakkuus tuo ja mahdollisuuksista, joita koulutus ei välttämättä anna.

Pääosin mahdollisuuksien äärellä -diskurssissa positioitiin köyhiä samalle viivalle rikkaiden kanssa puheella oman yritteliäisyyden, tuurin tai hallituksen tarjoamien tukien tai stipendien merkityksestä. Merkittävää on, että samalla köyhän ihmisen asema rakentui kuitenkin rikkaita huonompaan asemaan. Rikkaat eivät todennäköisesti tarvitse tukia tai stipendejä. Puheella tuotettiin köyhälle asema, jossa hänellä on *joskus* mahdollisuus onnistua, kun rikkaalla tämä mahdollisuus on *itsestäänselvempi*. Tulos on yhtenevä McCowanin (2007) näkemyksen kanssa, jonka mukaan stipendit ja apurahat eivät ole riittävä toimi korjaamaan brasilialaisen koulutusjärjestelmän suurempia eriarvoisuuden ongelmia. Puhe siitä, että köyhien mahdollisuudeksi kouluttautua jää kova työ, poikkeus tai sattuma, tukee myös Reiterin (2009, 352) esittämää näkemystä siitä, että Brasilian eliitillä on työmarkkinoilla koulutuksellinen etulyöntiasema köyhiin nähden.

*Ulkopuolisuus* -diskurssissa kouluttamattomuus liitettiin tiiviisti köyhyteen, kuten ensimmäisessä, köyhyys ja kouluttamattomuus umpikujana -diskurssissa. Ulkopuolisuus -diskurssissa kouluttamattomuuden ja köyhyden käsitteitä käytettiin synonyymeina. Köyhyden ja kouluttamattomuuden kautta köyhälle rakentui paikka ulkopuolisena koulutuksen ja yhteiskunnan välisestä systeemistä. Tässä diskurssissa tuotettiin kouluttamattoman ja köyhän ihmisen positiota siis yhteiskunnan ulkopuoliseksi, marginaaliin. Köyhän ihmisen asema koulutuksen kentällä rakentui tässä diskurssissa kaikkein vahvimmin huonommaksi kuin rikkaan.

Köyhyys ja kouluttamattomuus rakentuivat ulkopuolisuus -diskurssissa sosiaalisena leimana ja yhteiskunnallisen ulkopuolisuuden aiheuttajana. Myös aiemmissa tutkimuksissa on havaittu köyhien ja kouluttamattomien kokevan yhteiskunnallista syrjintää (esim. Ryyänen 2011; Perlman 2010; Ireland 2008). Perlmanin (2010) tutkimusten mukaan leimatuksi ja syrjityksi tulemisen kokeminen on tyypillistä köyhissä oloissa eläville ihmisille. Köyhä ja epävirallinen asuinpaikka, favela, koetaan ihonväriäkin pahemmaksi syrjinnän syyksi (Perlman 2010, 147-156). Köyhän ihmisen ulkopuolista asemaa tuotet-

tiin puheella ulkonäköön, olemukseen ja jopa puhetapaan liittyvästä muutoksesta, joka köyhän täytyisi käydä läpi, jotta hän olisi yhteiskuntakelpoinen. Samantyyppisiä, köyhien habitukseen liittyviä erotteluja on havainnut esimerkiksi Ryytänen (2011). Sen lisäksi, että köyhät nuoret kokevat osattomuutta kulutukseen perustuvassa yhteiskunnassa, nuorten vääränlaisuutta osoitetaan heille suoraan (Ryytänen 2011, 124-127.) Koulutamattomuudesta ja sen tuottamasta ulkopuolisuudesta puhuttiin myös mentaalisen vieraantumisen ja tietämättömyytenä. Köyhät positioitiin puheella alisteiseen asemaan rikkaisiin nähden; rikkaista puhuttiin tietoisina vallankäyttäjinä jotka käyttävät köyhien tietämättömyyttä hyväkseen.

Neljäs aineistosta konstruoimani diskurssi, *sydämen sivistys*, rakentui puheella henkisesti rikkaudesta ja hyvistä käytöstavoista ihmisen tärkeinä ominaisuuksina. Henkisille ominaisuuksille tuotettiin yhteys koulutus-termin muihin merkitysulottuvuuksiin: kasvatukseen ja sivistykseen. Myös köyhyys määriteltiin tässä diskurssissa uudelleen ja pahimmaksi köyhyiden muodoksi määriteltiin henkinen köyhyys. Tässä diskurssissa kouluttamattomuuden ja köyhyiden suhde rakentui siis erilaiseksi kuin aiemmissa diskurssissa – tällä diskurssilla puhuttiin sitä vastaan. Sydämen sivistys -diskurssista on tulkittavissa, että brasilialaisessa yhteiskunnassa liitetään yhteen varakkuus ja sivistys, ja toisaalta niiden vastakohtana köyhyys ja sivistymättömyys. Nämä yhteydet tulivat puheessa ilmi mutta huomionarvoista on, kuinka niitä ei konstruoitu itsestäänselvyyksiksi. Ihmisen arvokkuuden määrittelemiseksi tuotettiin koulutuksellisten tutkintojen sijaan henkinen sivistys. Tällä tavoin köyhän ihmisen asema rakentui yhtä arvokkaaksi, tai arvokkaammaksi kuin rikkaan ihmisen. Mikäli köyhien koulutusmahdollisuudet ovat huonot, he voivat kuitenkin henkisten ominaisuuksien korostamisen kautta tulla yhtä arvostetuiksi kuin rikkaat.

Tällainen puhe on ikään kuin *vastapuhetta*, jolla pyritään muuttamaan tai kieltämään vallitsevia määrittelytapoja. Vastapuheella ihmiset pyrkivät kyseenalaistamaan heihin kohdistuvia määritelmiä. (Jokinen ym 2004, 11.) Tässä vastapuheen voi olettaa syntyvän marginaalista, leimattua identiteettiä vastaan (vrt. Juhila 2004, 20). Olennaista tässä diskurssissa onkin, kuinka positioimalla köyhää ihmistä henkisen sivistyksen kautta rikkaan rinnalle käydään kamppailua köyhien ihmisten arvokkuuden puolesta.

Aineistosta konstruoimani diskurssit ja niissä tuotetut subjektipositiot avaavat näkymää brasilialaiseen koulutustodellisuuteen julkisen kansalaiskeskustelun näkökulmasta. Tiivistetysti johtopäätöksenäni on, että köyhyys ja kouluttamattomuus rakentuivat kolmessa aineistoni diskursseista toisiinsa sidoksissa oleviksi ilmiöiksi. Näissä diskursseissa köyhille tuotettiin vahvasti huonompaa asemaa rikkaisiin nähden koulutuksen kentällä. Yksi diskurssi poikkesi aiemmista, siinä köyhiä positioitiin samoihin asemiin kuin rikkasta ottamalla koulutuksen kenttä uudelleen määrittelyyn. Köyhien tuotettu asema rikkaita huonommassa asemassa brasilialaisessa koulutustodellisuudessa oli kuitenkin selkeästi hallitsevampi tässä aineistossa.

## **6.2 Eriarvoisuutta ylläpitävä koulutusjärjestelmä**

Diskursseista ja niissä rakentuvista positioinneista on tulkittavissa, että kansalaiskeskustelun näkökulmasta brasilialainen koulutusjärjestelmä osallistuu eriarvoisen yhteiskunnan ylläpitoon. Köyhyys ja kouluttamattomuus umpikujana -diskurssissa köyhien ja rikkaiden mahdollisuudet rakentuivat hyvin selkeästi toisistaan erillisiksi. Tästä on havaittavissa, että koulu ei toimi kansan näkökulmasta sosiaalista eriarvoisuutta vähentäjänä vaan pikemminkin sen ylläpitäjänä. Tämä on tulkittavissa myös mahdollisuuksien äärellä -diskurssista, jossa köyhyydestä irrottautuminen tuotettiin erikoistapauksena – tavallista on siis se, että köyhät ja rikkaat pysyvät sosioekonomisissa luokissaan. Ulkopuolisuus -diskurssi taas valottaa, mitä eriarvoisuutta ylläpitävä koulutusjärjestelmä tuottaa. Ulkopuolisuus -diskurssissa rakennettiin köyhälle positio pysyvään kouluttamattomuuteen, köyhyteen ja syrjäytymiseen. Sydämen sivistys -diskurssi taas viestii siitä, että köyhät ja rikkaat voidaan positioida rinnakkain, vain jos koulutuksen tuottamaa statusta ei mitata sosioekonomisella tasolla vaan henkisten arvojen kautta. Olennaista ja yhteistä kaikille diskursseille on niiden herättämä tulkinta siitä, että koulutusjärjestelmä ei kansalaisnäkökulmasta tasoita sosioekonomisia eroja Brasiliassa. Järjestelmän voi sanoa tästä näkökulmasta ylläpitävän eriarvoisuutta.

Aiemmin mainitut, keskiasteen koulutuksen tasoa mittaavat ENEM-kokeet tukevat tulkintaa eriarvoisuutta ylläpitävästä koulutusjärjestelmästä: tuoreiden tulosten mukaan yksityiset koulut olivat aivan ylivoimaisia julkisiin kouluihin nähden koulujen laatua ar-

vioitaessa (Veja-lehti, 2011.) Tätä vahvistavat tutkimukset yliopisto-opintojen valintako-  
keesta, joissa pärjääminen julkisia kouluja käyneelle on miltei mahdotonta (mm. McCo-  
wan 2007). Julkisissa kouluissa esiintyy laatuongelmia enemmän kuin yksityisissä ja  
julkisissa kouluissa oppilaat putoavat koulutuksesta aiemmin pois (mm. Schwartzman  
2006). Kahtia jakautuneen koulutusjärjestelmän voidaan sanoa tuottavan ikään kuin  
kahta eri koulutuksellista todellisuutta eri mahdollisuuksineen (vrt. Bourdieu 1996, 96-  
97; Akkari 2001). Aiemmat tutkimukset, julkisten ja yksityisten koulujen laatuerot sekä  
tutkimustulokseni antavat viitteitä siitä, että koulutusjärjestelmä olisi tällä hetkellä Bra-  
siliassa eriarvoisuutta ylläpitävä.

Tuon tässä kohdin esiin näkemyksen, että koulutusjärjestelmä tuottaa eriarvoisuutta so-  
sialisaatioprosessin kautta. Silvennoinen (2004) on esittänyt, että koulun yhtenä tehtävä-  
nä on myös vähäisen koulutustaustan tuottaminen, jotta kansalaisten sijoittuminen yh-  
teiskunnan eri sektoreille toteutuisi. Brasilialaisessa kontekstissa, jossa koulutusjärjes-  
telmä on jakautunut kahtia tuottaen kahdentasoista koulutusta näkisin kuitenkin, että  
käynnissä on kaksi *erillistä* sosialisaatioprosessia. Julkisen koulutuksen sosialisaatio-  
prosessin voidaan ajatella tuottavan ihmisiä kouluttamattomuuteen ja yhteiskunnallisesti  
syrjäytyneiksi. Yksityiskoulujen sosialisaatioprosessin voidaan nähdä tuottavan puoles-  
taan kansalaisia, joille kouluttautumisen ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen mahdolli-  
suudet ovat avoimemmat. Nämä kansalaiset sijoittuvat koulutuksen avulla yhteiskunnan  
korkeampaan sosioekonomiseen luokkaan. Sosialisaatioprosessien tarkempi tarkastelu  
brasilialaisessa kontekstissa on kuitenkin tutkimustehtäväni ulkopuolella. Tämä tarkas-  
telu olisi oivallinen jatkotutkimuksen aihe.

Sen lisäksi, että tulkitseen koulutusjärjestelmän mahdollisesti ylläpitävän eriarvoisuutta,  
kansalaiskeskustelusta tulkitsemani diskurssit, niissä rakentuvat subjektipositiot ja ai-  
kaisempi tutkimus johtavat vielä toiseen tulkintaan. Eriarvoisuutta ylläpitävän koulutus-  
järjestelmän voidaan sanoa tuottavan kansalaisille eriarvoisia kvalifikaatioita. Koulutus  
ei siis päteviä kansalaisia samalla tavalla. Mikäli koulutus ei vastaa köyhän ihmisen  
tarpeisiin kohentaa elämäänsä, jää koulutuksen hyöty näennäiseksi (mm. Takala 2001).  
Katson, että laadultaan huono julkinen koulutus tuottaa osasta kansalaisia *funktionaali-  
sesti kouluttamattomia*. Termi on mukaelma funktionaalista lukutaidottomuudesta,

joka tarkoittaa riittämättömiä lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen taitoja. Funktionaalinen kouluttamattomuus tarkoittaa sitä, että koulutus ei tuota riittäviä taitoja työelämään sijoittumiseen tai jatkokouluttautumiseen. Funktionaalista kouluttamattomuutta voi tuottaa mikä tahansa kaikille kansalaisille yhteinen koulutus, jonka tulisi tuottaa pätevyys, joka mahdollistaa jollain tavalla yhteiskuntaan kiinnittymisen – joko jatkokouluttautumisen tai työnteon kautta. Brasilian kontekstissa näen funktionaalisen kouluttamattomuuden ongelman olevan yhteydessä julkiseen perus- ja keskiasteen kouluun. Peruskoulu on ilmainen sekä kaikille pakollinen ja lähes kaikki lapset ovat peruskoulutuksen piirissä. On todettu, että koulutuksen laadun ongelmat alkavat näkyä keskiasteella, jossa on suuri määrä luokkien kertaajia ja koulupudokkaita (mm. Schwartzman 2003, 2006; Abrahão de Castro 2009). Tässä kohdin on mahdotonta sanoa, kumpi olisi olennaisempi tekijä funktionaalisen kouluttamattomuuden synnyssä, julkinen perus- vai keskiasteen koulu. Tulos näkyy kuitenkin kolmannella asteella: julkisiin maksuttomiin yliopistoihin pääsee lähinnä vain yksityisiä kouluja käyneet.

Funktionaalinen kouluttamattomuus sitoo yhteen tutkimukseni aineiston diskursseissa tuotettuja positioita, sekä aikaisemmat tutkimustulokset. Aiempien tutkimustulosten mukaan koulutuksen heikko laatu (Schwartzman 2006) ja relevanssin puute (Takala 2001) vähentävät koulutuksen arvoa. Tulos on yhteneväinen erityisesti kouluttamattomuus ja köyhyys umpikujana -diskurssissa tuotettujen subjektipositiodien kanssa. Siinä tuotettiin köyhälle asema, jossa hänen on käytännössä mahdotonta vaikuttaa elämänlaatunsa parantamiseen. Merkittäväksi köyhyyden ja kierteen tuottajaksi rakentui huonolaatuinen julkinen koulutus. Muut kolme diskurssia tukevat köyhän huonon aseman rakentumista. Tässä kohdin mahdollisuuksien äärellä -diskurssi puhuu osin huonon aseman rakentumista vastaan, mutta siinäkin köyhän mahdollisuudet rakentuivat poikkeuksina. Aiempiin tutkimustuloksiin ja tämän tutkimuksen tuloksiin tukeutuen on perusteltua esittää olettaimus, että julkinen koulu tuottaisi Brasiliassa myös funktionaalisesti kouluttamattomia ihmisiä.

### **6.3 Diskurssien seuraamuksellisuus**

Väljän konstruktionistisen lähestymistavan mukaisesti katson, että köyhyys ja koulutta-

mattomuus ovat sekä puheessa rakentuvia, että reaali maailmassa esiintyviä ilmiöitä (vrt. Wetherell & Potter 1992). Julkisessa kansalaiskeskustelussa tuotettu puhe osaltaan tuottaa ja ylläpitää käsitystä köyhyyden ja kouluttamattomuuden suhteesta, sekä köyhien asemasta koulutustodellisuudessa (Juhila ym 1993). Pohdin vielä, mitä mahdollisia seurauksia aineistosta tulkitsemillani diskursseilla voi olla.

Ulkopuolisuus -diskurssi tuotti köyhän ja kouluttamattoman ihmisen marginaalista asemaa yhteiskunnassa. Useat muut tutkimukset (esim. Perlman 2010; Reiter 2009; Ireland 2008; Hernandez 2005; Jones de Almeida 2003) antavat viitteitä marginaalisuuden ideologiasta, joka Brasiliassa syrjii tummaihoisia, lukutaidottomia, köyhiä ja kouluttamattomia. Ulkopuolisuus -diskurssin voi nähdä ylläpitävän marginaalisuuden ideologiaa. Tällä voi olla seurauksia valtaapitävien ja poliittisten päättäjien tasolla. Reiterin (2009) mukaan valtaapitävät eliitit asennoituvat köyhiin niin, että he uskovat köyhissä olevan jotain vikaa. Mikäli eliitti näkee köyhät ja kouluttamattomat arvottomina, toisen luokan kansalaisina, se voi johtaa siihen, että valtaapitävät eivät koe tarpeelliseksi muuttaa järjestelmää.

Ulkopuolisuus -diskurssi voi vaikuttaa myös köyhiin itseensä. Perlmanin (2010) mukaan marginalisoidut alkavat syyttämään itseään; he uskovat etteivät voi menestyä elämässään sillä syy on heidän tietämättömydessään ja kyvyttömyydessään. Marginaalisuuden ideologia jakaa ihmisiä niin, etteivät he pysty yhdistymään ja tekemään poliittista vastarintaa (Perlman 2010, 150). Myös köyhyys ja kouluttamattomuus umpikujana -diskurssin puhe voi tuottaa lamaanuttavia seurauksia. Mikäli puheella ylläpidetään käsitystä, että köyhän mahdollisuudet koulutuksen kentällä ovat heikot, voi se tuottaa köyhissä oloissa eläville tunteen toivottomuudesta ja lamaanuttaa uskoa omiin kykyihin tai esimerkiksi poliittisen toiminnan mahdollisuuksiin. Toisaalta ulkopuolisuus- ja köyhyys ja kouluttamattomuus umpikujana -diskursseilla voi olla myös päinvastaisia vaikutuksia. Nämä diskurssit voivat virittää poliittista aktiivisuutta yhteiskunnan eri tahoilla, sillä ne tuovat esiin ihmisten eriarvoisia yhteiskunnallisia asemia.

Mahdollisuuksien äärellä -diskurssin puhe voi toimia eriarvoisuutta ylläpitävänä valtaspektin kautta. Valta toimii silloin, kun se vaikuttaa legitimoidulta (Bourdieu 1996,

265) ja anteliaisuuden sekä jalomielisyyden osoitukset ovat osa eriarvoisen järjestelmän ylläpitoa (Freire 2005, 45). Kun yhteiskunta tarjoaa erilaisia mahdollisuuksia, kuten stipendejä, se kääntää huomion näihin käsillä oleviin tilaisuuksiin peittäen näkyvistä sen, keille stipendit on tarkoitettu, ja miksi niitä tarvitaan. Erilaiset tukimuodot, stipendit ja ohjelmat ovat tärkeitä koulutuksen uudistusprosessissa. Ne eivät saisi kuitenkaan olla riittävä kohennuskeino, sillä ne eivät pureudu ongelmiin eriarvoisuuden takana. Mahdollisuuksien diskurssilla voi olla seurauksia, jotka vetävät huomiota pois kahtia jakautuneesta, eriarvoisuutta tuottavasta koulutusjärjestelmästä. Vaarana on, että tämä diskurssi, ulkopuolisuus- sekä köyhyys ja kouluttamattomuus umpikujana -diskurssit muodostuvat yleisiksi, luonnollisina pidetyiksi totuuksiksi. Kielen käytöllä voidaan saada eriarvoisuus näyttämään luonnolliselta (Suoninen 2010, 63).

Sydämen sivistys -diskurssi toimii rikkomalla käsitystä köyhistä ihmisistä alempiarvoisina kansalaisina. Se saattaa kuitenkin vaikuttaa myös eriarvoisuuden ylläpitoon. Köyhät ehkä haluavat vähätellä koulutuksen merkitystä ja korostaa henkisiä arvoja, sillä henkinen sivistys on mahdollisesti ainoa asia jonka kautta köyhä voi tuntea itsensä arvokkaaksi. Sydämen sivistyksen diskurssi voi aiheuttaa näin haluttomuutta lähteä edistämään koulutuksellisia päämääriä. Köyhät, joilla kouluttautumismahdollisuudet ovat heikot, eivät halua lähteä kamppailemaan arvokkuudesta formaalin koulutuksen ja sosioekonomisen tason kentällä.

On mahdotonta vetää suoria johtopäätöksiä siitä, kuinka diskurssit vaikuttavat kansalaisiin tai poliittisiin päättäjiin. Monet päättäjät ja opettajat ovat aidosti sitoutuneet siihen, että laadukas koulutus saataisiin Brasiliassa kaikkien ulottuville (Plank 1996, 11), mutta suuria ongelmia on edelleen. Eriarvoisessa yhteiskunnassa diskursseja tulisi kuitenkin tunnistaa, sillä ne viestivät ja rakentavat päätösten taustalla olevia ideologioita. On esitetty, että julkisen koulutuksen uudistukset eivät välttämättä onnistu ilman ideologista muutosta (esim. Reiter 2009).

## 7 Lopuksi

Tutkimukseni tarkoituksena ei ole sanoa ehdotonta totuutta brasilialaisesta koulutustodellisuudesta tai köyhien koulutuksellisista mahdollisuuksista. Tämän tutkimuksen puitteissa näin laajaan kokonaisuuteen ei ole mahdollista, eikä tarkoituksenmukaista antaa tyhjentävää vastausta. Tavoitteenani on ennemminkin lähestyä Brasilian koulutuksen kenttää uudesta näkökulmasta.

On otettava huomioon, että verkossa käytävää keskustelua värittävät usein polarisoidut mielipiteet, jotka välittävät kuvaa melko mustavalkoisesta todellisuudesta. Brasilialaisessa yhteiskunnassa ääripäiden, rikkaiden ja köyhien, välille mahtuu varmasti paljon enemmän. Verkkokeskusteluun osallistujien sosioekonomisista taustoista voidaan esittää vain arveluita. Kuitenkaan kaikkein köyhimpien ja lukutaidottomien ääni ei pääse tätä kautta kuulumaan. Verkossa käytävän kansalaiskeskustelun tutkimisella voidaan tuottaa yksi tulkinta brasilialaisen koulutuksen kentästä.

Osallistun myös itse tutkijana todellisuuden rakentamiseen. Tulkitessani aineistosta diskursseja tuotan ja uusinnan joitakin käsityksiä brasilialaisesta koulutusjärjestelmästä. Samalla muut mahdolliset käsityksen valikoituvat pois. Koska en ole brasilialaisessa kulttuurissa kasvanut, minulta on analyysissäni todennäköisesti jäänyt huomaamatta jotakin kulttuurisesti merkityksellistä puhetta. Toisaalta siinä, että katson brasilialaista yhteiskuntaa ulkopuolisen silmin on omat hyötynsä. Parhaimmassa tapauksessa olen havainnut sieltä piirteitä, jotka ovat kulttuurin läpikotaisin tuntevalle niin itsestäänselviä, että ne jäävät tuttuudessaan huomiotta.

Halusin tutkimuksellani tuoda kansalaisnäkökulman sekä kielellisen lähestymistavan brasilialaiseen koulutustodellisuuteen. Uskon, että tutkimukseni on uusi näkökulma aihealueeseen, jota on tutkittu lähinnä koulutuspolitiikan ja järjestelmän sisällön näkökulmasta. Brasilialaisessa koulutusjärjestelmässä riittää vielä runsaasti tutkittavaa. Jatkotutkimus voisi kohdistua tarkemmin ideologiseen puheeseen, jolla ylläpidetään eriarvoisuutta. Tutkimuksessa voisi tarkastella sitä, millaisia ideologioita Brasiliassa tuoteetaan poliitikkojen ja opettajien puheessa, valtamedian toimesta tai sosiaalisessa medias-

sa koulutukseen liittyen. Diskursseja voisi vertailla muihin maihin, joissa myös koulutusjärjestelmä on jaettu yksityisiin ja julkisiin kouluihin, sekä toisaalta maihin, joissa järjestelmä on yhtenäinen.

Vertailevan kasvatustieteellisen tutkimuksen yhtenä tavoitteena on koulutuksellisten ideoiden levittäminen ja lainaaminen. Sen lisäksi, että pyrkimyksenäni on tuoda uutta näkökulmaa brasilialaiseen koulutusjärjestelmään, voi suomalaista koulutusjärjestelmää tarkastella brasilialaiseen järjestelmään vertaillen. Vaikka Suomi on ekonomisesti Brasiliasta tasa-arvoisempi maa, tutkimalla brasilialaista koulutusjärjestelmää voidaan arvioida suomalaisenkin järjestelmän eri puolia.

On toivottavaa, että Brasilia onnistuisi saattamaan laadukkaan koulutuksen kaikkien kansalaistensa ulottuville sekä katkaisemaan näin köyhyyden ja eriarvoisuuden kierteen. Toivottavaa olisi sellainen yhteiskunnallinen diskursiivinen ilmasto, joka tukisi tasa-arvoisen koulutuksen kehitystä.

## Lähteet

Abrahão de Castro, Jorge (2009) *Evolução e Desigualdade na Educação Brasileira*. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n.108, 673-697.

Akkari, A. J. (2001) *Desigualdades Educativas Estruturais no Brasil: Entre Estado, Privatização e Descentralização*. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 22, n.74, 163-189.

Antikainen, Ari & Rinne, Risto & Koski, Leena (2003) *Kasvatussosiologia*. 1.-2. painos. Juva: WS Bookwell Oy.

Baltrusis, Nelson & Loffredo D'Ottaviano, Maria Camila (2009) *Ricos e Pobres, Cada Qual em Seu Lugar: A Desigualdade Socio-espacial na Metrópole Paulistana*. *Caderno CRH*, Salvador, vol. 22, n.55, 135-149.

Bergad, Laird W. (2007) *The Comparative Histories of Slavery in Brazil, Cuba and The United States*. New York: Cambridge University Press.

Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1994) *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Tiedonsosiologinen tutkielma. Suomentanut Vesa Raiskila. Helsinki: Gaudeamus. Englanninkielinen alkuteos 1966.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1977) *Reproduction In Education, Society and Culture*. London: Sage. Foreword by Tom Bottomore. Englannin kielinen käännös Richard Nice.

Bourdieu, Pierre (1996) *The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power*. Cambridge: Polity Press. Ranskankielinen alkuteos 1989.

Brasílian hallitus, koulutustilastoja:

<http://www.brasil.gov.br/sobre/o-brasil/o-brasil-em-numeros-1/educacao/print>, viitattu 10.4.2012

Brasilian soveltavan taloustutkimuksen instituutti:

<http://www.ipeadata.gov.br/Default.aspx>, viitattu 5.1.2012

Buarque, Critovam & Špolar, Mohorčič & Zhang, Tiedao (2006) Introduction: Education and Poverty Reduction. *Review of Education*, 52: 219-229.

Burr, Vivien (2003) *Social Constructionism*. 2. painos. Loundon: Routledge.

Davies, Bronwyn & Harré, Rom (2001) Positioning: The Discursive Production of Selves. Teoksessa Margareth Wetherell, Stephanie Taylor & Simeon J Yates, (toim.) *Discourse Theory and Practice: a Reader*. London: Sage 261-271.

Edley, Nigel (2001) Analysin Masculinity: Interpretative Repertoires, Ideological Dilemmas and Subject Positions. Teoksessa Margareth Wetherell, Stephanie Taylor & Simeon J Yates, (toim.) *Discourse as Data. A guide for Analysis*. London: Sage, 189-228.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha (1998) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Fairclough, Norman (2003) *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge.

Freire, Paulo (2005) *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino. Toimittanut Tuukka Tomperi, suomentanut Joel Kuortti.

Förnäs, Johan (1999) Digitaaliset rajaseudut. Identiteetti ja vuorovaikutteisuus kulttuurissa, mediassa ja viestinnässä. Teoksessa Aki Järvinen ja Ilkka Mäyrä (toim.) *Johdatus digitaaliseen kulttuuriin*. Tampere, Vastapaino. 29-50.

Gergen, Kenneth J. (1999) *An Invitation to Social Construction*. London: Sage Publications.

Gergen, Kenneth J. (2001) *Social Construction in Context*. London: Sage Publications.

Gomes, Nilma Lino (2002) *Educação e Identidade Negra*. *Aletria – Revista de estudos de literatura. Alteridade em questão*. Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, vol. 6, n.9, 38-47.

Gomes, Nilma Lino (2003) *Educação, Identidade Negra e Formação de Professores/as: Um Olhar Sobre o Corpo Negro e Cabelo Crespo*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 29, n.1, 167-182.

Gracindo, Regina Vinhaes & Marquez, Sonirza Correa & Ferreira de Paiva, Olgamir Amância (2005) *A Contradição Exclusão/ Inclusão na Sociedade e na Escola*. *Linhas Críticas*, Brasília, vol. 11, n.20, 5-25.

Haverinen, Anna (2009) *Trobriand-saarilta Internetiin – antropologisen kenttätöön haasteita digitaalisessa ympäristössä*. *J@rgonia* vol. 7 nro 16. Elektroninen julkaisu ISSN 1459-305X © Helan tutkijat ry.

<http://research.jyu.fi/jargonia/index.shtml>, viitattu 27.6.2011

Heller, Mária (2001) *The Blurring Dividing Line Between Public and Private and the Redefinition of the Public Sphere*. Teoksessa Erkki Karvonen (toim.) *Informational Societies. Understanding the Third Industrial Revolution*. Tampere: Tampere University Press. 179-217.

Hernández, Tanya Kateri (2005) *To Be Brown In Brazil: Education and Segregation Latin American Style*. *N.Y.U. Review of Law and Social Change*, vol. 29, 683-717.

Ireland, Timohty D (2008) *Litaracy In Brazil: From Rights to Reality*. *International Rewiev of Education*, vol. 54, 713-737.

Jones de Almeida, Adjoa Florência (2003) Unveiling the Mirror: Afro-Brazilian Identity and the Emergence of a Community School Movement. *Comparative Education Review*, vol 47, n.1, 41-63.

Jokinen, Arja, & Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (1993) *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.

Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (1999) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.

Jokinen, Arja & Huttunen, Laura & Kulmala, Anna (2004) Johdanto: Neuvottelu marginaalien kulttuurisesta paikasta. Teoksessa Arja Jokinen, Laura Huttunen ja Anna Kulmala (toim.) *Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista*. Helsinki: Gaudeamus, 9-19.

Juhila, Kirsi (1999) Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen: *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 160-198.

Juhila, Kirsi (2002) Sosiaalityö marginalissa. Teoksessa Kirsi Juhila, Hannele Forsberg & Irene Roivanen (toim.) *Marginaalit ja sosiaalityö*. Jyväskylä: Kopijyvä Oy, 11-19.

Juhila, Kirsi (2004) Leimattu identiteetti ja vastapuhe. Teoksessa Arja Jokinen, Laura Huttunen ja Anna Kulmala (toim.) *Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista*. Helsinki: Gaudeamus, 20-32.

Järvinen, Aki ja Mäyrä, Ilkka (toim.) (1999) *Johdatus digitaaliseen kulttuuriin*. Tampere: Vastapaino.

Kivinen, Osmo & Rinne, Risto (1995) Vertailevan korkeakoulututkimuksen metodologisia haasteita. Teoksessa J Nieminen (toim.) *Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista*. Tampereen yliopisto, 227-244.

Kiviniemi, Kari (2001) Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68-84.

Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal (1985) Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics. Second Edition. London: Verso.

McCowan, Tristan (2007) Expansion without equity: An analysis of current policy on access to higher education in Brazil. Higher Education, 53: 579-598.

Miller, Daniel ja Slater, Don (2000) The Internet – An Ethnographic Approach. Oxford, Berg.

Nikander, Pirjo (2005) Kenneth Gergen. Konstruktionistinen ja postmoderni sosiaalipsykologia. Teoksessa Vilma Hänninen, Jukka Partanen & Oili-Helena Ylijoki (toim.) Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 275-298.

Nussbaum, Martha C. (2011) Talouskasvua tärkeämpää. Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä. Helsinki: Gaudeamus. Suomentanut Timo Soukola. Englanninkielinen alkuteos 2011.

O Globo -lehti:

<http://oglobo.globo.com/educacao/as-licoes-da-revolucao-educacional-finlandesa-para-mundo-4077243>, viitattu 21.3.2012

Perlman, Janice (2010) Favela. Four Decades of Living on the Edge in Rio de Janeiro. New York: Oxford University Press.

Parker, Ian (1992) Discourse Dynamics. Critical Analysis for Social and Individual Psychology. London: Routledge.

Phillips, David & Schweisfurth, Michele (2006) *Comparative and International Education: An Introduction to Theory, Method and Practice*. London: Continuum.

Pirttilä-Backman, Anna-Maija & Suoninen, Eero & Lahikainen, Anja Riitta & Ahokas, Marja (2010) *Arjen sosiaalisuus*. Teoksessa Eero Suoninen, Anna-Maija Pirttilä-Backman, Anja-Riitta Lahikainen & Marja Ahokas: *Arjen sosiaalipsykologia*. Helsinki: WSOYpro, 11-28.

Plank, David N. (1996) *The Means of Our Salvation. Public Education in Brazil, 1930-1995*. Boulder, Colorado: Westview Press and Oxford: Westview Press.

Potter, Johnathan & Wetherell, Margareth (1987) *Discourse and Social Psychology*. London: Sage.

Reiter, Bernd (2009) *Inequality and School Reform in Bahia, Brazil*. *International Review of Education*, vol. 55, 345-365.

Rinne, Risto & Kiviranta, Joel & Lehtinen, Erno (2000) *Johdatus kasvatustieteisiin*. Juva: WS Bookwell Oy.

Ryynänen, Sanna (2011) *Nuoria reunoilla. Sosiaalipedagoginen tutkimus rikollisuuden ja väkivallan keskellä elävien nuorten kasvun tukemisesta brasilialaisissa kansalaisjärjestöissä*. Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto.

Schwartzman, Simon (2003) *The Challenges of Education in Brazil*. (Version 3. Text prepared for presentation in the Seminar on Education in Brazil, organized by the Department of Educational Studies and the Centre for Brazilian Studies, University of Oxford, Hillary Term 2003. This should become also the introductory chapter of a book to be published in the Oxford Studies in Comparative Education Series on Brazilian education.)

Schwartzman, Simon (2005) *Education-oriented Programs in Brazil: The Impact of*

Bolsa-Escola. (Paper submitted to the Global Conference on Education Research in Developing Countries (Research for Results on Education), Global Development Network, Prague March 23 – April 2, 2005.)

Schwartzman, Simon (2006) Educação e pobreza no Brasil.

<http://br.monografias.com/trabalhos/educacao-pobreza-brasil/educacao-pobreza-brasil.shtml>. (Julkaistu nimellä Educación y pobreza en América Latina. Diálogo Político, Buenos Aires, Fundación Konrad Adenauer, vol. 4, 2005.) Viitattu 17.2.2012.

Siljander, Pauli (2002) Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

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

Soares, Fábio Veras & Ribas, Rafael Perez & Osório, Rafael Guerreiro (2010) Evaluating the Impact of Brazil's Bolsa Familia. Cash Transfer Programs in Comparative Perspective. Latin American Research Review, vol. 45, n.2, 173-190.

Suomen suurlähetystö, Brasília:

<http://www.finlandia.org.br/Public/default.aspx?nodeid=41900&culture=fi-FI&contentlan=1&displayall=1>. Viitattu 14.1.2012

Suomen ulkoasiainministeriö, mediakatsaukset, Pisa-tuloksia 2010:

<http://formin.finland.fi/public/default.aspx?contentid=210601&nodeid=15145&contentlan=1&culture=fi-FI>, viitattu 20.3.2012

Suoninen, Eero (1999) Vuorovaikutuksen mikromaiseman analysoiminen. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen: Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 101-125.

Suoninen, Eero (2010) Päivittäinen vuorovaikutus. Teoksessa Eero Suoninen, Anna-

Maija Pirttilä-Backman, Anja-Riitta Lahikainen & Marja Ahokas: Arjen sosiaalipsykologia. Helsinki: WSOYpro, 29-88.

Takala, Tuomas (2001) Koulutus kaikille: Tavoitteet ja kehitysmaiden todellisuus. Tampere: DevEd Consulting.

Taylor, Stephanie (2001) Locating and Conducting Discourse Analytic Research. Teoksessa Margareth Wetherell, Stephanie Taylor & Simeon J. Yates: Discourse as Data. London: Sage, 5-48.

Thomas, Vinod & Yan, Wang (2008) Distribution of Opportunities Key to Development. Teoksessa Donald B. Holsinger & W. James Jacob (edit.): Inequality in Education. Comparative and International Perspectives. Comparative Education Research Center, The University of Hong Kong: Springer, 34-58.

UNESCO, Education for All (EFA):

<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/>, viitattu 10.4.2012

UNESCO, Education for All (EFA) in Brazil:

<http://www.unesco.org/new/en/brasil/education/education-for-all/>, viitattu 10.4.2012

UNESCO, Global Monitoring Report:

<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/the-report-and-efa/>, viitattu 14.3.2012

Valente, Ivan & Romano, Roberto (2002) PNE: Plano Nacional da Educação ou Carta da Intenção? Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n.80, 96-107.

Veja-lehti vuoden 2010 ENEM-kokeen tulokset:

<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/como-esperado-escolas-particulares-dominam-enem-2010>, viitattu 17.10.2011

Wetherell, Margareth & Potter, Jonathan (1992) Mapping the Language of Racism: Discourse and the Legitimation of Exploitation. New York: Harvester Wheatsheaf.

Wilson, Ernest J. III (2004) The Information Revolution and Developing Countries. Cambridge: The MIT Press.

Yahoo! Brasil Respostas:

<http://br.answers.yahoo.com/>

Yates, Simeon J. (2001) Researching Internet Interaction: Sociolinguistic and Corpus Analysis. Teoksessa Discourse as Data. 93-146.

Yle-uutiset:

[http://yle.fi/uutiset/talous\\_ja\\_politiikka/2011/12/brasilia\\_mielissaan\\_nyt\\_maailman\\_6\\_suurin\\_talous\\_3132094.html](http://yle.fi/uutiset/talous_ja_politiikka/2011/12/brasilia_mielissaan_nyt_maailman_6_suurin_talous_3132094.html), viitattu 5.1.2012

LIITE: Analyysiin valikoituja aineistopätkiä alkuperäiskielellä

4) Não existe nenhuma relação Pobreza X Educação...

Tanto que há pobres com conhecimentos vastos e sabem o respeito ao próximo,,, E há ricos que desconhecem o que é dignidade, respeito, e desconhecem até mesmo quem mora ao lado,,,

6) pense em uma pessoa que nunca estudou e veja se ela está bem relacionada com a sociedade

10) Desculpem vocês, podem até achar que é preconceito, mas pra mim analfabeto é o lixo da sociedade, pois não contribui com nada, oops nada não contribui para desemprego, aumento da natalidade, não sabe ter opinião na hora de votar!

20) Sem recursos financeiros torna-se impossível, se ingressar em boas escolas, comprar livros, material didático em geral, e falta até mesmo dinheiro até para custear o transporte. Como agravante, os mais pobres residem nas periferias, pagam aluguel, têm uma alimentação inadequada.....o que diminui as chances de se desenvolver intelectualmente.(...) A educação para os menos privilegiados do dinheiro, tudo conspira contra eles. Ao contrário dos mais ricos, tudo se torna mais fácil, as oportunidades chegam com maior frequência, eles não sofrem da desigualdade da má nutrição, que como já é sabido, é fator preponderante para uma assimilação do conteúdo de tudo o que se estuda.

22) Depende de qual o sentido do termo educação, boas maneiras ou estudo. Acho que boas maneiras podem ser ensinadas independentemente do nível sócio-econômico. Agora, educação-estudo só aumenta a chance do pobre deixar de ser pobre, todos nós sabemos disso.

31) Em geral tem tudo a ver : qto mais pobre, mais difícil é de estudar e ter diplomas pra ter chance de subir na vida e melhorar o padrão social.

33) Portanto, a pobreza em alguns casos não significa má educação, pois, a pior pobreza é a de espírito. Ser pobre não significa não ter educação.

38) Vc já viu advogado analfabeto? Médico analfabeto? Funcionário de qualquer setor público ou privado analfabeto? Claro que não, né?! Então nós podemos concluir que sem educação, estudo uma pessoa não vai conseguir nada, né?! Ficará pobre, pois não conseguirá emprego algum sem estudo.

40) Agora vamos à definição de educação, que segundo meu fraco entender: seria: por favor, obrigado, dá licença, bom dia, boa tarde, boa noite, como vai o sr.? Se for isso, acredito que, independentemente, do meio ambiente em que vive, a educação seria possível através de bons exemplos,

44) é simples quem estuda em escola de pobre ou quem não tem educação (não tem estudo) é visto pela sociedade como pobre, desgraçado.

53) com certeza uma criança menos favorecida vai ter dificuldades de ter uma formação melhor.....mas tb não vai impedi-la de obter conhecimentos.....seja frequentando, por conta própria, bibliotecas, museus, lendo muito

57) Hoje em dia não é preciso se ter muito dinheiro para estudar e até chegar a terminar uma faculdade, pois já existem meios de se conseguir bolsas em escolas e faculdades particulares só basta ser um bom aluno .Agora já existe ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), por exemplo, que é uma prova que fornece bolsas de estudo em faculdades particulares integralmente ou metade da bolsa para alunos que se destacuem em suas notas.

(58) logo quando uma pessoa não tem acesso a educação se encontra em um quarto escuro sem esperança de sair, sendo assim o ensino age como a luz, iluminando o caminho dos que o adquirem.

Em virtude de tudo isso deduzimos que sem educação não haverá oportunidades, ou seja a luz não irá brilhar, conseqüentemente levando às pessoas a pobreza.

67) Ser educado deve começar no berço e ir galgando degraus durante a vida da pessoa. Temos pobres muito educados como os há que são mau educados, como nos ricos encontramos a mesma proporção.

72) Acho que sim e que toda regra tem exceção. Quanto mais baixa a classe social menos as pessoas têm condições de investirem em educação. Mesmo assim alguns conseguem se destacar e surpreendem a todos.

80) O povo não educado é explorado por não ter meios nem informação para questionar ou avaliar o custo de seu próprio trabalho ou produto, é geralmente submisso e desta forma a sociedade se torna desigual onde os mais cultos constantemente exploram os menos cultos e adquirem mais e mais riqueza.

83) A educação de um indivíduo com certeza influencia no que ela terá no futuro mas o Brasil ainda sofre com problemas hereditários.

Quando a pessoa tem antecessores ricos, ela, desde o começo de sua vida escolar terá uma ótima educação dependendo dos pais, conseqüentemente será um excelente profissional.

86) Conheço muitas pessoas que não tiveram a chance de educação, mas são trabalhadores dignos, honestos e ótimos seres humanos. Conheço também pessoas com títulos de doutores, mas sem qualquer educação.

88) Num período de vacas magras fui morar num lugar muito pobre, evidente que não

perdi com isso minha formação e estilo de vida, mas eu era "a diferente" no lugar...Minha vizinha, que veio a ser minha melhor amiga, queria iniciar a filha na vida profissional e na sua cabeça só tinha a coisa da babá e doméstica...entrei no papo e falei : Pô, ela não estuda? porque doméstica???até a menina já tinha entrado na onda da mãe, convenci as duas que isso não seria legal pra ela, e consegui na loja do meu irmão como caixa...Teríamos agora que modernizar seu visual. ajeitei cabelo, ensinei maquiagem,emprestei roupas,jeito de andar, vocabulário e hoje ela já está totalmente integrada no mercado de trabalho, diferente de todas as mocinhas do bairro...

95) Temos um grande exemplo sobre este assunto, Nosso Presidente; parece que ele não teve uma boa formação escolar, foi pobre, começou de baixo como torneiro mecânico, e é hoje o Presidente do Brasil.

97) bom...as escolas públicas estão como ensino péssimo, logicamente sem educação boa somente os mais privilegiados financeiramente conseguem estudar em escolas particulares ,onde o ensino é muito melhor.Sem cultura , sem um bom colégio não conseguimos colocação no mercado de trabalho que cada vez mais está exigente, só os que estiverem bem preparados terão cargos bons e ganharão mais....vai daí a grande relação entre educação e pobreza.

98) O que cria essa ridícula relação é o sistema capitalista que precisa de alienados para se manter. É muito fácil perceber que só existem ricos porque existe pobreza, e que só existem excluídos porque há quem exclua. Muitos dos pobres poderiam ser inteligentes em relação aos estudos se não tivessem que trabalhar para sobreviver.