

Miten roskan lukeminen laajentaa kirjallisuuden opetuksen mahdollisuuksia? ”Ei-tulkittava” materia ja sen lukeminen ympäristöpedagogisen kirjallisuuden opetuksen kehittämisessä

Päivi Koponen

Humanistinen tiedekunta, Turun yliopisto



Vaikka kestävän kehityksen tavoitteet ovat keskeinen osa nykyisiä opetussuunnitelmauudistuksia, hakevat ympäristöpedagogiset käytännöt yhä monessa oppiaineessa muotoaan. Tarkastelen peruskoulun ja lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisällä tapahtuvan kirjallisuuden opetuksen ympäristöpedagogisia mahdollisuuksia. Tuon 2000-luvun filosofisen ja ihmistieteellisen tutkimuksen materiaalsen käänteen vuoropuheluun monilukutaidon pedagogiikan kanssa. Aineistonani luen Rachel Hope Allisonin ”mykkää” sarjakuvaromaania I’m not a plastic bag, joka kuvaa ihmisperäisen jätteen päätymistä Tyyneen valtamereseen. Alkaa ekologisten muutosten ketju, jossa pelkästään ihmisen toiminta ei ole maailmaa muuttavaa; myös ei-inhimillinen toimii ja tuottaa toimijuutta. Tavoitteenani on tuoda kirjallisuuden opetuksen käyttöön tietoa siitä, miten ei-inhimillistä, materiaalista ja vaikeasti kielen tasolla tulkittavaa toimijuutta on mahdollista lukea. Tuloksia on mahdollista hyödyntää ympäristöpedagogisen kirjallisuuden opetuksen kehittämisessä.

Materiaalinen käänne, monilukutaito, ympäristöpedagoginen kirjallisuuden opetus

Lähetetty: 24.4.2020

Hyväksytty: 18.10.2020

Vastuukirjoittaja: pjkopo@utu.fi

DOI: 10.23988/ad.97366

Johdanto

Aikamme ekologiset muutosilmiöt pakottavat kysymään, miten sivistys ja oppiminen voivat ”auttaa meitä tavoittelemaan ihmiskunnan hyvinvointia yhden maapallon rajoissa”, kuten kestävän kehityksen ja koulutuksen asiantuntija Erkka Laininen (2018, s. 16) argumentoi. Kysymys nousee esiin myös nykyisissä opetussuunnitelmauudistuksissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, s. 16)¹ korostetaan ihmiseksi kasvua osana ekosysteemien elinvoimaisuutta: ”Ihminen on osa luontoa ja täysin riippuvainen ekosysteemien elinvoimaisuudesta. Tämän ymmärtäminen on keskeistä ihmisenä kasvussa. Perusopetuksessa tunnistetaan kestävän kehityksen ja ekososiaalisen sivistyksen välttämättömyys, toimitaan sen mukaisesti ja ohjataan oppilaita kestävän elämäntavan omaksumiseen.” Ekososiaalisen sivistyksen tavoitteena on luoda ”elämäntapaa ja kulttuuria, joka vaalii ihmisarvon loukkaamattomuutta, ekosysteemien monimuotoisuutta ja uusiutumiskykyä sekä samalla rakentaa osaamis pohjaa luonnonvarojen kestävälle käytölle perustuvalla kiertotaloudelle” (Opetushallitus, 2014, s. 16). Ekososiaalinen sivistyskäsitteily merkitsee ymmärrystä ”erityisesti ilmastonmuutoksen vakavuudesta sekä pyrkimystä toimia kestävästi” (Opetushallitus, 2014, s. 16).

Myös Lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2019)² lukiokoulutuksen eheyttämiseksi on muotoiltu kuusi laaja-alaisen osaamisen osa-alueita, jotka muodostavat kaikkien oppiaineiden yhteiset tavoitteet. Yksi näistä osa-alueista on ”eettisyys ja ympäristöosaaminen” (Opetushallitus, 2019, ss. 9–10). Koulukohtaisissa ja paikallisissa opetussuunnitelmissa sekä tutkintoon tähtävissä tutkintojen perusteissa ympäristöpedagogiset tavoitteet ovat vastaavasti keskeinen osa opetuksen syvärakenteen muutosta.

Tarkastelen artikkelissani sitä, millaisia ympäristöpedagogisia mahdollisuuksia nykyisten opetussuunnitelmauudistusten mukaisella peruskoulun ja lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksella on. Kiinnostukseni on herännyt omista äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen kokemuksistani, joiden mukaan ekologiset muutokset jäävät vielä liiaksi huomiotta oppiaineissa (vrt. Saloranta, 2017³). Yhtäältä myöskään tutkimus ei ole pysähtynyt riittävässä määrin pohtimaan, miten ympäristöpedagogiikkaa voisi käytännössä toteuttaa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineissa.

Vaikka äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine antaakin monimuotoisuudessaan paljon erilaisia mahdollisuuksia käsitellä ympäristökysymyksiä, raja-an artikkelini käsittelemään yksinomaan kirjallisuuden opetusta. Asemoin itseni tässä artikkelissa paitsi äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaksi myös kirjallisuudentutkijaksi. Näen siten voivani tuoda äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen vuoropuheluun nykyisen kirjallisuudentutkimuksellisen keskustelun kanssa. Vaikka näkökulmani onkin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisällä tapahtuvan kirjallisuuden opetuksen mahdollisuuksissa, on artikkelini taustalla pyrkimys kohti kaikkea opetusta koskevaa, laaja-alaista ja oppiainerajat ylittävää

ympäristöeettistä kuvittelukykyä, joka johdattaa kohti vastuullisempaa tulevaisuutta (vrt. Värrä, 2018, s. 62; ks. myös Aarnio-Linnanvuori, 2018; BIOS-tutkimusyksikkö, 2020; Cantell, 2004).

Vaikka kirjallisuuden opetuksen ja ympäristöpedagogiikan suhdetta tarkastellaankin nykyään jo jossain määrin varsinkin kansainvälisissä tutkimuksissa (esim. Garrard, 2012), ei ympäristöpedagogista kirjallisuuden opetusta voi kuitenkaan pitää vakiintuneena oppialana. Viittaankin artikkelissani *ympäristöpedagogisella kirjallisuuden opetuksella* ensisijaisesti omiin tavoitteisiini tuoda kirjallisuuden opetukseen tietoisuutta lukemisen ja tiedon tuottamisen tavoista, jotka auttavat meitä luomaan kestävämpää tulevaisuutta. Artikkelini ei pyri olemaan tyhjentävä vastaus siihen, miten ympäristöpedagogisen kirjallisuuden opetuksen käytäntöjä luodaan. Artikkelini tarkoitus on sen sijaan haastaa ajattelemaan, miten voisimme kehittää kirjallisuuden opetusta ympäristötietoisempaan suuntaan.

Huomioni on siinä, että kirjallisuuden opetuksessa käsitellään *luontokirjallisuutta* (”nature writing”)⁴ yhä liikaa teemojen tunnistamisen tasolla. Ongelmallista on myös se, että luemme kirjallisuuden luontoa yhä pitkälti siitä näkökulmasta, mitä se merkitsee meille ihmisille. Tämän kaltainen lukemisen tapa on haastettu radikaalilla tavalla 2000-luvun filosofisen ja ihmistieteellisen tutkimuksen *materiaalisessa käännteessä* (”material turn”). Kyse on ihmiskeskeisen maailmasuhteen haastavista teorioista ja tutkimuksen suunnista, joiden saattaminen kirjallisuuden opetuksen yhteyteen on mielestäni opetuksen kuvan kehittämisen edellytys.

Keskityn lukemaan Rachel Hope Allisonin ”mykkää”⁵ sarjakuvromaania *I’m not a plastic bag* (2012), joka kuvaa ihmisen toiminnasta aiheutuvan jätteen, lian ja roskan kulkeutumista Tyyneen valtameren. Alkaa ekologisten muutosten ketju, jossa ei-inhimillinen ja inhimillinen saavat aikaan vastavuoroisia vaikutuksia. Painopiste on ei-inhimillisen, materiaalsen ja vaikeasti kielen tasolla tulkittavan toimijuuden, kuten tuulen liikkeen voiman, näkyväksi tulemisessa. Vaikka ekologisten muutosilmiöiden taustalla onkin ihmisen toiminta, ei ihmisen toiminta ole kuitenkaan pelkästään maailmaa muuttavaa; myös ei-inhimillinen toimii ja tuottaa toimijuutta. Allisonin teksti antaa tilaa ei-inhimilliselle toimijuudelle, jonka merkitykset eivät ”tyhjene” representatiivisen tulkinnan tasolla. Tarvitsemmekin representatiivisen tulkinnan lisäksi affektiivisia, kokemuksellisia ja vastavuoroisia lukemisen ja tiedon tuottamisen tapoja, mikä on huomioitu laajemmin myös viimeaikaisessa kirjallisuuden tutkimuksessa (esim. Felski, 2018; Helle & Hollsten, 2016; James, 2015; Weik von Mossner, 2017). Allisonin tekstiä lukemalla haluan johdattaa näkemään, että ”ei-tulkittava” materia ja sen lukeminen avaavat uudenlaisia ympäristöpedagogisen kirjallisuuden opetuksen mahdollisuuksia.

Kirjallisuuden opetuksen näkökulmasta suhde ei-inhimilliseen toimijuuteen kutsuu etsimään uudenlaisia lukemisen ja tiedon tuottamisen tapoja. Tutkimusmenetelmäni on se, että luen Allisonin sarjakuvromaania ei-inhimillistä toimijuutta koskevia kuvauksia suhteuttaen niitä opetussuunnitelmauudistusten keskiössä olevaan monilukutaidon pedagogiikkaan. *Monilukutaidossa* (”multiliteracy”/”multiliteracies”) on kyse kyvystä tarkastella globaalia maailmaa jatkuvasti muotoutuvana tekstuaalisena toimintakenttänä, jossa lukemattomien eri tekstien jatkuvasti

muuntuvat, toisiaan haastavat ja uusia merkityksiä luovat leikkauspisteet haastavat ”perinteisen” painetun tekstin lukemista koskevia säännön-mukaisuuksia (Kupiainen, 2017, s. 209). Kun lukutaitoa tarkastellaan suhteessa globaalin maailman muutoksiin, kuten kielelliseen ja kulttuuriin moneuteen, koko ajan lisääntyvään tiedon määrään sekä monipuolistuviin viestinnän tapoihin, tulee ilmeiseksi, ettei lukutaitoa ole mielekäästä lähestyä pelkästään yhdensuuntaisesti etenevänä tekstin merkitysten tulkintana, jonka keskiössä on lukeva keskussubjekti.

Artikkelini on keskustelunavaus, jonka tarkoitus on ehdottaa monilukutaidon viitekehyksen avaamista näkyvämmiin niille merkitysten muodostumisen prosesseille, joissa myös ei-inhimillinen toimii ja tuottaa toimijuutta. Vaikka äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineelle onkin luotu opetussuunnitelmien perusteissa ympäristöpedagogisia tavoitteita, ei kirjallisuuden opetuksessa ole vielä tarpeeksi ymmärrystä siitä, miten ei-inhimillisen toimijuuden merkityksiä on mahdollista lukea. Artikkelini pyrkii vastaamaan siihen, että kirjallisuuden opetukseen on tuotava esimerkkejä, käytäntöjä ja teoreettista pohdintaa siitä, miten ei-inhimillisen ja inhimillisen toimijuuden keskinäinen vuorovaikutus muuttaa käsityksiämme lukemisesta ja tiedon tuottamisesta.

Kysyn seuraavassa, miten ei-inhimillisen toimijuuden merkitykset avaavat uusia mahdollisuuksia monilukutaidon pedagogiikalle. Monilukutaitoa koskevien tulkintojeni perustana on ”ei-tulkitseva” lukijuus, joka avautuu jatkuvasti uudelleen erilaisille merkitysten muodostumisen prosesseille. Näissä prosesseissa myös ei-inhimillinen toimii ja tuottaa toimijuutta. Monilukutaidon tulkintani korostavat sitä, että monilukutaidon yhtenä pyrkimyksenä on transformatiivinen oppiminen, elinikäisen oppimisen prosessi kohti ekososiaalista sivistystä (vrt. Laininen, 2018). Lopuksi osoitan, miten Allisonin sarjakuvaromani avautuu ”ei-tulkitsevalle” lukemisen prosessille, jossa ei-inhimillinen kanssatoimijuus, hitaat vaikutukset, kokemuksellisuus ja potentiaalisuus luovat uusia suuntia lukemisella ja tiedon tuottamisella (vrt. Kokkonen, 2014; 2017). Artikkelini perimmäisenä kysymyksenä on se, millaisia muutoksia tarvitsemme lukemisen ja tiedon tuottamisen tapoihin, jotta voimme ymmärtää ympäristöpedagogisen kirjallisuuden opetuksen mahdollisuusarvon.

Monilukutaito, joka auttaa lähestymään ei-inhimillisen toimijuuden merkityksiä

Monilukutaidon käsitteen taustalla on 1990-luvun puolivälissä vaikuttaneiden englantilaisten kasvatus- ja kielitieteilijöistä koostuvan The New London Group -ryhmän pamfletti ”A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures” (1996), joka pyrki huomioimaan moninaistuneet viestinnän tavat. Ryhmä painotti ennen kaikkea kielellisen ja kulttuurisen monimuotoisuuden näkemistä oppimisen voimavarana. Vaikka suomalaisissa opetussuunnitelmauudistuksissa monilukutaidon käsite onkin irrotettu sen alkuperäisestä pedagogisesta kehyksestä, ryhmän ajatukset ovat vaikuttaneet opetussuunnitelmauudistusten näkemyksiin kasvatuksen, koulutuksen ja sivistyksen tavoitteiden uudelleen arvioimisen tarpeesta (esim. Paatela-Nieminen & Kupiainen, 2019, s. 307).

Kasvatustieteen tutkijat Martina Paatela-Nieminen ja Reijo Kupiainen (2019, s. 299) tiivistävät, että nykyisissä opetussuunnitelma-uudistuksissa esitetään monilukutaitoa ”monimuotoisen kulttuurin ymmärtämiseksi, erilaisten lukutaitojen perustaksi ja oppijan identiteetin rakentamiseksi”. Vaikka monilukutaidolle onkin luotu keskeisiä suuntia, on se kuitenkin yhä varsin teoreettinen käsite, jonka soveltaminen käytännön opetukseen hakee vielä monessa oppiaineessa muotoaan (Kulju, Kupiainen & Jyrkiäinen, 2018). Kuten myös kasvatustieteen tutkija Pekka Mertala (2018, s. 107) nostaa esiin, monilukutaidon käsitettä käytetään epäjohdonmukaisesti. Tarvitsemmekin konkreettisia esimerkkejä monilukutaidon soveltamisesta opetukseen, jotta opettajat saisivat entistä paremman varmuuden siitä, millaista pedagogiikkaa monilukutaidon viitekehyksessä odotetaan (Kulju, Kupiainen & Jyrkiäinen, 2018; Mertala, 2017).

Vaikka kirjallisuudentutkimus onkin lisännyt viime aikoina tietoa analyttisen lähiluvun ja siihen keskeisellä tavalla kytkeytyvän kertomuksellisuuden ongelmakohdista (esim. Felski, 2018; Iovino & Oppermann, 2014; Mäkelä ym., 2020), hallitsee representatiivinen tulkinta yhä pitkälti kirjallisuuden opetusta. Monilukutaidon käsite avaa kirjallisuuden opetuksen mahdollisuudet uudelleen ajateltaviksi. Nostan seuraavassa esiin joitakin keskeisiä monilukutaitoa koskevia huomioita, jotka näen merkityksellisenä ympäristöpedagogisen kirjallisuuden opetuksen kehittämisen kannalta.

Monilukutaito on usein tulkittu jonkinlaiseksi yleiskäsitteeksi, joka kattaa kaikki mahdolliset lukutaidot. Mertala (2017) tiivistää Kupiaisen (2017, ss. 207–208) ajatusten pohjalta: ”Monilukutaito perustuu semiotiikan teoriasta ammentavaan laajaan tekstikäsitteeseen, jossa teksti voi olla periaatteessa mitä tahansa, millä voidaan välittää merkityksiä. Lukutaito ei siis viittaa vain kirjoitetun ja puhutun kielen lukemiseen, vaan luettavia tekstejä ovat myös kuvat, äänet, videot, grafiikat ja niiden yhdistelmät eli multimodaaliset tekstit.”

Monilukutaidon tulkitseminen yleiskäsitteeksi on kuitenkin siinä mielessä ongelmallista, että lukutaidon käsite metaforisoituu, kun se menettää erottelukykynsä, kuten visuaalisen lukutaidon tutkija Janne Seppänen (2001, s. 17) esittää. Vastaavasti myös Kupiainen (2017, s. 205) kysyy: ”Lukutaito kattaa yhä laajempia alueita. Mitä tapahtuu, kun lukutaito-käsite menettää erottelevuutensa eikä uusia ilmiöitä enää saada sopimaan sen alaan? Ovatko uudet lukutaidon alueet, esimerkiksi sosio-materiaalinen ja aistilukutaito, enää lainkaan tekstilukutaitoja?” Jatkan Kupiaisen kysymystä: Ovatko ei-inhimilliset, materiaaliset ja vaikeasti kielen tasolla tulkittavat alueet enää lainkaan tekstilukutaitoja? Onko ylipäätään mielekästä puhua tekstilukutaidosta, kun monilukutaidon käsite ehdottaa lukijuuden syntyvän lukemattomien eri tekstien leikkauspisteissä, joissa lukemattomat eri lukutaidot ovat toisiinsa kytkeytyneitä?

Vaikka monilukutaito ohjaa katsomaan globaalia maailmaa jatkuvasti muotoutuvana tekstuaalisena toimintakenttänä, vielä ei ole kovinkaan näkyvästi tarkasteltu sitä, että myös ei-inhimillisen toimijuuden merkityksiä voi lähestyä yhtenä mahdollisena monilukutaidon alueena. ”Ei-ihminen, joka vastaa paitsi lajitoverilleen myös ihmisille, ei kulttuurissamme ole vielä kovinkaan laajasti vakavasti otettavan ajatuksen

maineessa”, taiteellisen tutkimuksen professori Tuija Kokkonen (2014, s. 197) esittää laajemman ei-inhimillisen tilaa kulttuurissamme koskevan väitteen. Filosofin Sami Pihlströmin (2020, s. 41) väite on kuvaava: ”[P]uhe ei-inhimillisen olemassaolon merkityksestä (tai merkityksen puuttumisesta) on kirjaimellisesti tulkittuna vailla järkevää sisältöä, koska vain ihmisen maailma on merkitysten maailma.” Vaikka Pihlström viittaa siihen, että ei-inhimillinen olemassaolo ei kysy kielellistä merkitystä, on merkitystä mahdollista avata myös toisin. Pysin tekemään monilukutaidon käsitteen kautta näkyvämmäksi sen, että ei-inhimillisen toimijuuden merkitykset laajentavat käsityksiämme lukemisesta ja tiedon tuottamisesta. Kuten filosofi Erazim Kohák (1997, ss. 194–198; ks. myös Kokkonen, 2014, s. 199) kirjoittaa: ”Puulle puhumisen mieli on kommunikaatiossa, yhteydessä. Tunnustamalla puun osaksi keskusteluyhteisöämme me muokkaamme toimia ja asenteita.”

Vaikka edellä nostankin esiin, ettei monilukutaidon tulkinnoissa ole keskitytty ei-inhimillisen toimijuuden merkityksiin, on luontoa kyllä pyritty lukemaan, erityisesti 1960-luvun ympäristöherätyksistä motivoituneen ekokriittisen tutkimuksen parissa. Kirjallisuudentutkijat Toni Lahtinen ja Markku Lehtimäki (2008, s. 8) esittävät, että ekokritiikin keskeinen kysymys on se, mitä merkityksiä annamme luonnolle sekä se, miten nämä merkitykset vaikuttavat tapoihimme kohdella luontoa. Lahtinen (2006) esittää myös toisaalla: ”Esimerkiksi metaforat eivät ole ainoastaan poeettisen kielenkäytön tai retoriikan ilmiöitä, vaan ne ovat läsnä kaikkialla arkisessa kielessämme, ajattelussamme ja toiminnassamme. Kyse on arvoista ja asenteista: kuinka metaforamme luonnosta vaikuttavat tapaamme kohdella ympäröivää?” Ekokritiikin tavoitteena onkin kasvattaa *ekologista lukutaitoa* (Garrard, 2004, s. 4; ks. myös Lahtinen & Lehtimäki, 2008, s. 11; Laakso, Lahtinen & Heikkilä-Halttunen, 2011, s. 17–18).

Tarkoitukseni ei ole kuitenkaan tuoda yksinomaan näitä varhaisen ekokritiikin kysymyksiä monilukutaidon viitekehykseen. Haluan pikemminkin tehdä näkyvämmäksi materiaalisen ekokritiikin painotuksia, jotka kiinnittyvät 2000-luvun filosofisen ja ihmistieteellisen tutkimuksen materiaaliseen käänteeseen. Vaikka materiaaliseen käänteeseen kiinnittyvissä teorioissa ja tutkimuksen suunnissa, kuten affektiivisessä, posthumanistisessa ja uusmateriaalisessa tutkimuksessa, on keskenään varsin erilaisiakin painollisia eroja, pyrkivät ne kaikki kohti ihmiskeskeisen maailmasuhteen uudelleen ajattelua.

2000-luvun filosofisen ja ihmistieteellisen tutkimuksen materiaalinen painotus nostaa esiin ei-inhimillisen toimijuuden, jonka merkityksiä on ongelmallista lukea representatiivisen tulkinnan kaltaisina kohteina. Kysymykset analyttisen tulkinnan rajallisuudesta haastavat katsomaan ei-inhimillistä toimijuutta *enemmän-kuin-merkityksenä*. Viitataan tällä erityisesti posthumanistisen tutkimuksen parissa yleisesti käytettyyn käsitteeseen *enemmän-kuin-ihminen/inhimillinen* (”more-than-human”). Käsite alleviivaa sitä, ettemme ole koskaan ”vain” ihmisiä/inhimillisiä; elämämme on erottamattomalla tavalla yhteen kytkeytynyt ei-inhimillisten toimijoiden kanssa (Braidotti, 2013; ks. myös Barad, 2003; Bennett, 2010; Haraway, 2016; Iovino & Oppermann, 2014; Latour, 2004).

Materiaalinen tutkimusnäkökulma asettaa kyseenalaiseksi sen, kuten feministi, filosofi ja fyysikko Karen Barad (2003, s. 801) esittää, että kielelle on annettu liikaa painoarvoa: pyrimme antamaan joka asialle, jopa materiaalille, kulttuurisen representaation muodon. Maailmakäsityksemme on niin ensisijaisesti kielellinen, että meidän voi olla vaikea hyväksyä materian merkitystä ”pelkkänä” materiana. Esimerkiksi Tyynenmeren jätepyörteen kannalta on kuitenkin merkityksellistä, että luemme jätettä ensisijaisesti materiaalisena, vaikka jäte onkin aina toissijaisesti myös kuvainnollista ”likaa, joka on ainetta väärässä paikassa” (Douglas, 2000, s. 85; ks. myös Morrison, 2015, s. 1). Barad (2003, s. 801) jatkaa esittämällä ihmiskeskeistä aikaamme kuvaavan kysymyksen siitä, miksi todellisuuden nähdään tuottuvan vain kielessä; ”miksi materia nähdään passiivisena ja muuttumattomana?”⁶

Monilukutaidon pedagogiikan tulkintani korostavat sitä, että ei-inhimillinen on enemmän kuin inhimillistä kokemusta edustava tai siihen viittaava merkki; se on itsessään elävää, merkityksellistä ja vaikuttavaa (Bennett, 2010; ks. myös Iovino & Oppermann, 2014; Latour, 2004; Lummaa, 2010; Morrison, 2015; Raipola, 2015). Kuten politiikan teoreetikko Jane Bennett (2010, s. IX, suomennos Päivi Koponen) argumentoi: ”Kuva ensisijaisesti elottomasta materiasta voi olla yksi esteistä ekologisempien ja materiaalisesti kestävämpien tuotannon ja kulutuksen tapojen syntymiselle.”⁷

Monilukutaidon tulkintojeni tarkoitus ei ole kieltää representatiivisen tulkinnan arvoa (vrt. Lehikoinen, 2017, s. 22), vaan pikemminkin avata monilukutaidon pedagogiikkaa näkyvämmiin niille merkityksille, jotka nousevat esiin affektiivisen, kokemuksellisen ja vastavuoroisen tulkinnan tasolla. Voimme lukea luonnon kokonaisuutta, mutta lukeminen on materiaalisesta tutkimusnäkökulman mukaan analyttistä tulkintaa kokonaisvaltaisempaa. Monilukutaidon pedagogiikan tulkinnoissani kyse on ei-inhimillisen ja inhimillisen kohtaamisesta, jossa syntyvät merkitykset ovat jatkuvassa muutoksen tilassa. Kohtaaminen on tila, joka ei tavoittele kielellistä haltuunottoa. Kohtaaminen on epävarmuuden, hallitsemattomuuden ja vastavuoroisuuden sietävää lukijuutta, joka sallii ”ei-tulkinnan” mahdollisuuden.

Vaikka käytänkin käsitettä ”ei-tulkinta”, viitataan tällä ristiriitaisesti kaikkiin suuntiin avautuvaan tulkintaan. Kyse on tulkinnasta, joka on kokeva, tekevä ja uusia tulkintoja tuottava merkitysten muodostumisen prosessi, jossa merkitykset eivät ikinä kiinnity lopullisesti. Tämä palautuu siihen, että monilukutaidossa ei ole yleisestikään kyse varhaisen semiotiikan tavasta tarkastella yksittäisiä merkkejä vaan siitä, ”miten merkkien synnyttämät merkitykset todellistuvat erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa” (Räsänen, 2015, s. 88). Monilukutaidon nähdään laajentuvan ”tekstistä tekstien väliseksi, intertekstuaaliseksi lukutavaksi, jossa tarkastellaan asioiden välisyyksiä, suhteita, merkityksiä ja joksikin tulemistä” (Kupiainen & Paatela-Nieminen, 2019, s. 301).

Vaikka tulkinnan tekeminen onkin aina yksilölähtöistä, on tulkinta jaettu dialogi, jossa ”tekstejä luetaan toisten tekstien läpi, jolloin ne sisältävät loputtomasti jälkiä toisista eri aikoina ja eri kulttuureissa muodostuneista teksteistä”, kuten Paatela-Nieminen ja Kupiainen (2019, s. 302) esittävät Julia Kristevan (1993; 1984) filosofian pohjalta.

”Kristeva korostaa merkitysten moninaisuutta ja subjektin roolia dialogissa. Subjekti lukee itsensä kudelmaan ja tuo mukanaan omia käsityksiään ja arvojaan. Teksti käy dialogia tekijän ja vastaanottajan välillä kuin myös tekstien välisesti eri ajoissa, paikoissa, kulttuureissa, historioissa ja maailmoissa.” (Paatela-Nieminen ja Kupiainen, 2019, s. 302; ks. myös Kristeva 1984).

Näin ollen tekstiä koskeva tulkinta ei ole ikinä valmis; tulkinta avautuu aina uudelle lukemisen prosessille (Paatela-Nieminen & Kupiainen, 2019, s. 302).

”Ei-tulkinnan” mahdollisuuden salliva lukemisen prosessi ei tavoittele jo olemassa olevia merkityksiä vaan nostaa esiin kysymyksiä siitä, miten teksti vaikuttaa (vrt. Räsänen, 2015, s. 108). Ympäristöpedagogisen kirjallisuuden opetuksen näkökulmasta on merkityksellistä, että ei-inhimillisen merkityksiä ei nähdä kiinnitettyinä: myös ne toimivat ja tuottavat toimijuutta. Tulkinta onkin astumista osaksi erilaisia merkitysten muodostumisen prosesseja. Tällainen avoin merkitysten muodostamisen prosessi sallii tulkinnalliset kokeilut, jotka eivät tavoittele opetuksessa ennalta asetettuja päämääriä.

Monilukutaidon lähtökohta on se, ettei lukutaito ylipäättään ole itseisarvo vaan väline kohti laajempaa maailmassa olemista koskevaa ymmärrystä (Mertala, 2017). Lukemisen merkityksen perusteleminen edellyttää taas entistä selkeämpää pohdintaa siitä, millaisten arvojen edistämiseen lukutaitoja käytetään. Mertala (2018, s. 114) esittääkin, että opettajan tulisi pyrkiä opettamaan oppilaille merkityksellisiä lukutaitoja, jotka kytkeytyvät opetuksen laajempaan arvoperustaan. Vastaavasti myös opetusneuvos Minna Harmanen (2016, ss. 21–22) esittää, että monilukutaidon pedagogiikan tulisi sisältää sellaisia tavoitteita, joita yksilö tarvitsee tulevaisuudessa, sillä opetuksen tulisi tarjota kasvatusta tulevaisuutta ajatellen. Lukemisessa on aina siten myös poliittinen ulottuvuus.

Koska ekologiset muutosilmiöt ovat kaikkia koskettavia kysymyksiä, on niiden osallistaminen kaikkeen opetukseen perusteltua. Meidän ei tule kuitenkaan esittää valmiita ratkaisumalleja, vaan opetuksessa on korostettava ihmisen mahdollisuutta toimia paremman tulevaisuuden puolesta. Merkittävää on nähdä yksilö ”aktiivisena, muutokseen kykenevänä toimijana” (Räsänen, 2015, s. 299). Monilukutaito irtisanoutuu siten sellaisesta opetustavasta, jossa opettaja välittää käsityksensä totuutena (Räsänen, 2015, s. 300). Opettaja pikemminkin kehittää ”yhdessä oppilaiden kanssa muutoksen mahdollistavan toiminnan tapoja” (Räsänen, 2015, s. 301). Monilukutaito pyrkii siten tukemaan transformatiivisen ajattelun kehittymistä, eli se tarjoaa välineitä ajattelun kuvan muuttamiseen.

Nähdäkseni monilukutaidon ydin onkin transformatiivisen oppimisen prosessissa, jota määrittää ”kokemus syvästä, rakenteellisesta muutoksesta niin todellisuuskäsityksessä, ajattelussa, tunteissa kuin toiminnassakin” (O’Sullivan, Morrell & O’Connor, 2002; ks. myös Siirilä ym., 2018, ss. 43–44). Kyse on maailmasuhteen uudelleen muotoutumisesta, ”jakavan ja erottelevan todellisuuskäsityksen eheyttäminen holistiseksi” (Siirilä ym., 2018, s. 44). Laininen (2018, s. 16) esittää, että trans-

formatiivisen oppimisprosessin kautta ”ekososiaalisen sivistyksen arvo-pohja – systeeminen maailmansuhde, vastuullisuus, kohtuullisuus, ihmisten- ja eliökunnanvälisyys sekä tulevaisuusorientaatio – jalostuu sisäistetyiksi kompetensseiksi”. Laininen (2018, s. 19) tiivistää ekososiaalisen sivistyksen ”erilaisille tulkinnoille avoimena viite-kehiksenä, jossa kasvatuksen ja ihmisenä kasvun keinoin tavoitellaan sivistystä, jonka päämääränä on turvata hyvän elämän edellytykset yhden maapallon rajoissa nykyisille ihmisille ja tuleville sukupolville sekä eliökunnalle”. Kyse on ajattelun laajentamisesta arvotajunnaksi, jossa on filosofi ja kasvatustieteen professori Veli-Matti Värri (2007, s. 73; 2018, s. 20) mukaan tilaa ”kohtuullisuudelle, lempeydelle ja vastuulliselle luontosuhteelle”. Värri (teoksessa Purjo, 2014, esipuhe) tiivistää: ”Arvotajunta ei kehity vain itsekseen ja luonnostaan, vaan tarvitaan myös kasvatusta, monenlaisia kasvattavia kokemuksia, tietoa ja tiedonkriittikää sekä erilaisuuden kohtaamista.”

”Ei-tulkittava” jäte ja sen merkitykset lukemisen prosessissa

Seuraavassa luen Allisonin sarjakuvaromaania edellä hahmottelemieni monilukutaidon pedagogiikan tulkintojeni näkökulmasta. Kuljetan omia huomioitani esimerkkinä siitä, miten ”ei-tulkinnalle” syntyy tilaa lukemisen prosessissa. En pyri tekemään kirjallisuuden opettajan ”mallitulkintaa”. Pysin pikemminkin avaamaan keskustelun tulkinnan mahdollisuuksista, sillä näen tulkintojen voivan syntyä vasta keskustelussa muiden mahdollisten tulkintojen kanssa.

Tilan antaminen ei-inhimilliselle kanssatoimijuudelle

Vaikka kyse onkin enemmän kuin tekstivalinnoista, ympäristöpedagoginen kirjallisuuden opetus lienee näkyvintä silloin, kun kirjallisuuden opettaja ehdottaa luettavaksi tekstejä. Valitsin Allisonin sarjakuvaromaanin luettavaksi ennen kaikkea siksi, että näen sen kuvaavan maailman, merkityksen ja tulkinnan fragmentaarisuutta: maailma ei järjesty lineaarisen kertomuksen kaavaan, eikä sen merkitykset välity yksinomaan sanamuodossa (ks. esim. Iovino & Oppermann, 2014; Mäkelä ym., 2020; Raipola, 2015).

Valitsin sarjakuvaromaanin luettavaksi myös siksi, että koen sen avaavan merkittävällä tavalla yhteyden globaaliin kestävyyskriisiin, jonka keskellä tällä hetkellä elämme. Näen sen, kirjallisuuden professori Lawrence Buellin (1995, ss. 7–8; ks. myös Lahtinen, 2015, s. 7) käsitettä lainaten, *ympäristötekstinä* (”environmental text”), jossa: ”1) ei-inhimillinen ympäristö ei vain kehystä, vaan muistuttaa inhimillisen historian ja luonnon historian yhteydestä; 2) inhimillisen edun tavoittelu ei ole ainoa hyväksytty pyrkimys; 3) ihmisen vastuu luontoa kohtaan on osa tekstin etiikkaa ja; 4) tekstistä representoituu käsitys luonnosta prosessina eikä pysyvänä tai annettuna.”

Perustelen valintaani lopulta myös sillä, että monilukutaidon kehityksessä kannustetaan yksilöä valitsemaan itseä kiinnostava teksti, joka herättää itseä kiinnostavia kysymyksiä, jotka taas motivoivat perehtymään valittuun lähtökohtaan (Kupiainen & Paatela-Nieminen, 2019, s. 309).

Näen Allisonin sarjakuvaromaanin soveltuvan hyvin ympäristötekstin kehukseen, mutta oikeastaan harva teksti kykenee täyttämään kaikki ympäristötekstin kriteerit (Garrard, 2004, s. 53; ks. myös Gilcrest, 2002, ss. 3–4; Lahtinen, 2015, s. 7). Lähdenkin siitä, että mikä tahansa teksti voi olla ympäristöpedagogisen kirjallisuuden opetuksen lähtökohta. Kuten visuaalisen kulttuurin monilukutaidon tutkija Marjo Räsänen (2015, s. 254) esittää: ”Merkitys ei ole suoraan läsnä kielessä ja sen merkeissä, vaan voi ilmetä muun muassa poissaolemisenä.” Merkittävää ei olekaan yksinomaan se, *mitä* tekstiä tarkastelemme. Merkittävämpää voi olla se, *miten* tekstiä tarkastelemme. Mikä tahansa teksti voikin saada ajattelemaan ekologisia kysymyksiä (vrt. Räsänen, 2015, s. 360). Olennaista on se, ”mitä teoksen tai ympäristön tarkastelusta seuraa ja miten se muuttaa oppilaan ympäristösuhdetta” (Räsänen, 2015, s. 360).

Ehdotan, että ympäristöpedagogisessa kirjallisuuden opetuksessa on tavoiteltava ympäristöeettistä asennetta, jonka kautta meidän on mahdollista suunnata huomionamme siihen, että ei-inhimillisistä toimijoista tulee lukemisen prosessissa ajatteluumme muuttavia *kanssatoimijoita*. Ehdotukseni taustalla on taiteellisen tutkimuksen professori, taiteilija ja tutkija Tuija Kokkosen (2017; 2014) esitystaiteellisen tutkimuksen menetelmä, *heikko toiminta*. Kyse on ”vieraanvaraisuuden etiikkaan, keston, ruumiillisuuteen ja potentiaalisuuteen” perustuvasta toiminnan tavasta (Kokkonen, 2017, s. 85). ”Heikko toiminta on eettinen ja ajallinen asenne, jolla voi kuunnella heikkoja ääniä ja signaaleja (ympäristössä ja itsessä), ja esitysajattelua seuraamalla antaa ajan kuluessa signaaleille mahdollisuuden muodostua esitystapahtumiksi”, kuten Kokkonen (2017, s. 85) tiivistää. Heikko toiminta on ensisijaisesti ympäristöeettinen asenne, toisia kuunteleva ja toisille tilaa antava suhde inhimillisiin ja ei-inhimillisiin toisiin (Kokkonen, 2017, s. 86). Näen heikon toiminnan asettuvan lähelle tulevaisuudentutkimuksen käsitettä *heikko signaali* (”weak signal”), joka on merkki mahdollisesti nousevasta teemasta, joka saattaa olla tulevaisuudessa merkittävä. Keskeistä on suhteen luominen johonkin, joka on ennakoimatonta, tulossa olevaa, vielä tuntematonta ”vierautta”.

Kokkonen määrittelee heikon toiminnan neljän keskeisen asenteen kautta. Kyse on ensinnäkin vieraanvaraisuuden eleestä, joka alkaa dialogin laajentamisesta ei-inhimillisen alueelle, jossa ”oman paikan tunnistaminen, ymmärretyn artikuloiminen ja viestiin vastaaminen” ovat keskeisiä toimimisen tapoja (Kokkonen, 2017, s. 86).

Näen Kokkosen vieraanvaraisuuden eleessä paljon yhtäläisyyksiä feminismiin teoretikko ja tekniikan tutkija Donna Harawayn (2016) ympäristöetiikkaan, jota hän jäsentää uudemmassa ajattelussaan *kykynä/vastuuna vastata* (”response-ability”). Harawayn käsite viittaa inhimillisen tietoisuuden mahdollistamaan kykyyn/velvollisuuteen pyrkiä löytämään kestävämpiä tapoja elää yhdessä ei-inhimillisten kumppanuuksilajiemme kanssa.

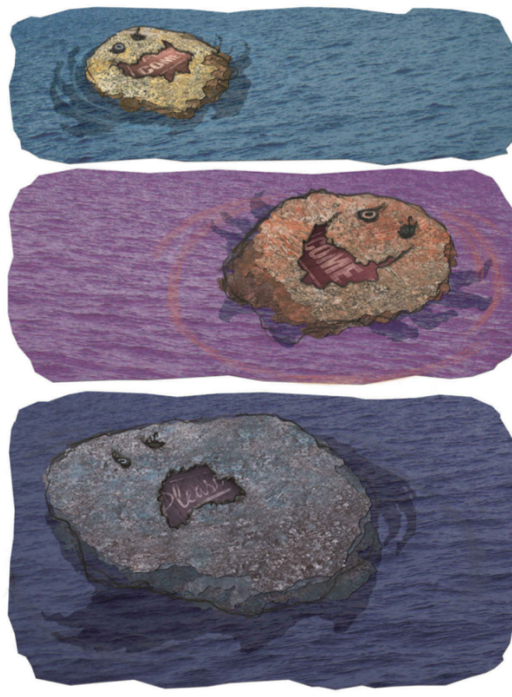
Allisonin sarjakuvaromaanissa vieraanvaraisuus alkaa mielestäni siitä, että teksti ei kuvaa alun jälkeen suoranaisesti ihmisen toimintaa. Painopiste siirtyy siihen, että ihmisen toiminta on aiheuttanut vaikutuksia luonnon kokonaisuudessa. Nämä vaikutukset eivät ole enää ihmisen hallittavissa, sillä ekologisten muutosten ketjussa myös ei-inhimillinen toimii ja tuottaa toimijuutta. Kuten Haraway (2016) nostaa esiin, maailman

muuttaminen edellyttääkin tarinoita, joissa ihminen ei itsestään selvästi ole tarinan keskellä; erilaisten kumppanuuslajien on tultava näkyvämmiin osaksi kertomiamme tarinoita.

Vieraanvaraisuus on mielestäni myös sen huomaamista, että Allisonin sarjakuvaromaanissa ei-inhimillinen toimijuus ei ole vertauskuvallista, eikä sen ensisijainen merkitys ole johdattaa kysymään, millä tavoin ei-inhimillinen toimijuus kuvaa ihmisen kokemusta maailmasta. Filosofi Vinciane Despret (2016) kirjoittaa nimenomaan siitä, että meidän on pyrittävä katsomaan ei-inhimillistä elämää kunnioittavalla mielenkiinnolla, jotta voimme todella nähdä muutakin kuin sen, mitä se merkitsee meille ihmisille. Peilaan Despret'n ajatusta omiin opetuksen kokemuksiini, joiden mukaan kirjallisuuden opetuksessa ei-inhimillinen elämä nähdään yhä pääosin representatiivisesti tulkittavissa olevana kysymyksenä.

Kirjallisuuden opetuksessa vieraanvaraisuuden kaltainen asenne edellyttää representatiivisen lukemisen tavan asettamista, ei ehkäpä kokonaan kyseenalaiseksi, mutta osaksi uutta keskustelua. Vieraanvaraisuuden potentiaali on siinä, että se haastaa meidät keksimään keinoja suunnata huomio ei-inhimillisiin toimijoihin, jotka ovat usein ilmiselvää taka-alaa (Kokkonen, 2017, s. 87). Keskeistä on tulkinnasta vetäytyvä lukemisen tapa, jossa meidän on lukijoina mahdollista jättäytyä jossain määrin pois kriittisen tulkitsijan positioistamme. Kun emme pyri pelkästään selittämään auki tekstin merkityksiä, annamme enemmän tilaa myös tekstin taustalle jääville toimijuuksille nousta esiin.

Vaikka Allisonin sarjakuvaromaani kutsuukin meidät etsimään analyttisestä tulkinnasta irtaantuvia lukemisen tapoja, on siinäkin ei-inhimillisellä toimijuudella jonkinasteinen symbolinen tulkinta-arvo. Allisonin sarjakuvaromaanissa jätelautta kuvataan ihmisen hahmon kaltaisena: se saa ihmismäisiä kasvonilmeitä, jotka vaihtuvat jättekasan senhetkisen ”tunnetilan” mukaan (kuva 1).



Kuva 1 (Allison, 2012, s. 45.)

Esimerkkikuvassa jätelautasta tulee surullinen, kun se huomaa olevansa yhä auringon laskeutuvana vailla seuraa; jätelautaan piirtyvät hätäviestit ”COME” ja ”Please” alleviivaavat yksinäisyyden kokemuksia. Allison (Zalben, 2012) itse kertoo halunneensa nostaa esiin sen, että hylkääminen tekee tavarasta merkityksetöntä. Myös sosiologian professori Zsuzsa Gille (2007, s. 18; ks. myös Morrison, 2015, s. 8, suomennos Päivi Koponen) kirjoittaa siitä, että ”tavarat eivät synny jätteeksi, ne muuttuvat jätteeksi tunnistettavissa materiaalisissa ja sosiaalisissa prosesseissa”⁸.

Esimerkki kuvastaa inhimillistämisen tapaa, keinoa tehdä ei-inhimillisestä elämästä jossain määrin tunnistettava. Tämän kaltainen esittämisen tapa vaatii kuitenkin meiltä lukijoina kokemusta siitä, minkä ymmärrämme kuuluvan ”ei-inhimillisen” ja minkä taas vastaavasti ”inhimillisen” alueeseen; kuvatun jätelautan representatiiviset merkitykset syntyvät näiden kahden alueen leikkauspisteissä. Lukemalla jättepyörretä ihmisen kaltaisena meidän on mahdollista ymmärtää mielikuvan tasolla ei-inhimillisen toimijuuden merkityksiä. Vaikka emme voikaan edes kuvitella sellaista näkökulmaa, joka paljastaisi ei-inhimillisten toimijoiden kaikki piirteet; ei-inhimilliset toimijat ovat meille pysyvästi *outoja muukalaisia* (”stange strangers”), kuten Värri (2018, s. 102) esittää Mortonin (2010) käsitteeseen viitaten.

Ongelmallista inhimillistävässä kuvauksessa on kuitenkin se, että se luo *pateettisen harhan* (”pathetic fallacy”), jossa kuvauksen pääosassa ei olekaan enää itse luonto vaan lukija, joka projisoi omia tunteitaan luontoon (Garrard, 2004, ss. 44–45). Edellä olevassa esimerkissä näemme jätelautan ihmisen kaltaisena, minkä kautta luomme sille merkityksen. On kuitenkin vaarana, että tunteemme alkavat ohjata niin vahvasti merkityksenantoa, että joudumme muistuttamaan itseämme ei-inhimillisen elämän itseisarvosta; ei-inhimillisen elämän merkitys ei ole siinä, että annamme sille merkityksen (esim. Bennett, 2010; Kokkonen, 2017; Lummaa, 2013b). Onkin varsin helppo yhtyä kirjallisuudentutkija Karoliina Lummaan (2018) väitteeseen: ”Minkä tahansa ympäristöongelman estetisöimisessä ja sen käsitteellisessä pukemisessa filosofisen eleen muotoon on jotakin häiritsevää.”

Allisonin sarjakuvaromaani saa kysymään, millä tavalla voimme ylipäättään lukea jotakin, jota on vaikea lähestyä kielellisen ilmaisun tasolla. ”Näemmekö kielen mahdollisuutena, keinona rakentaa silta ihmisen ja luonnon välille? Vai onko kieli vieraannuttava voima, joka väkisin erottaa ihmisen maailmasta ja tekee ihmisen luontokokemuksesta välttämättä diskursiivisen tai ’kirjallisen’ sanan negatiivisessa mielessä?” kysyvät kirjallisuudentutkijat Kristian Blomberg ja Joonas Säntti (2008, s. 184). Kysymykset ovat merkittäviä, sillä ne saavat pohtimaan ei-inhimillisen olemassaolon ja sen kertomuksellisen esittämisen välistä problematiikkaa. Huomaan kysyväni: voiko ei-inhimillinen olla kulttuurin sisällä muutakin kuin inhimillisen kokemuksen merkki?

Kokkonen (2017, ss. 86–87) asettaa vieraanvaraisuuden etiikan osaksi ympäristöeettisesti merkityksellistä näkökulmaa, auki olevaa horisonttia: ”Dekonstruktion etiikka ilmenee keskeisesti juuri ratkeamattomuutena: tarkoituksellisena ja järkähtämättömänä epäröintinä eri vaihtoehtojen välillä niin, että vastauksia tai ratkaisuja ei lyödä lukkoon.” Ratkeamattomuus taas mahdollista sen, että esiin nouseva toinen horjuttaa

tulkinnan, ”sen mitä tietona, totuutena, subjektina pidetään: vastuu toisesta ilmenee siis myös vastuuna tulevaisuudesta, sen avoimuudesta” (Kokkonen, 2017, ss. 86–87).

Näen tämän siten, ettei meidän tule pyrkiä löytämään selittävää tulkintaa ei-inhimilliselle olemassaololle. Huomion kiinnittäminen luonnon kokonaisuuteen tarkoittaa paitsi representatiivisesta tulkinnasta vetäytymistä, mutta myös oman lukijaposition esiin tuomista: luemme ei-inhimillistä aina inhimillisestä näkökulmasta, mutta sen ei tarvitse tarkoittaa ihmiskeskeistä näkökulmaa. Kokkonen (2017, s. 86) esittää filosofi ja poliitikko Gianni Vattimon (1999, s. 43) ajatusten pohjalta, että heikko toiminta pyrkii kohti dialogia, ”joka ei teeskentele universaalista näkökulmaa, vaan ’tietää olevansa lähtöisin jostakin ja kääntyvänsä jonkun puoleen’”. Pihlströmin (2020, s. 38) argumentti on osuva: ”Meillä ei ole eikä voi olla mitään muuta kuin ihmisen näkökulma maailmaan, ja tämä meidän on ymmärrettävä erityisesti ilmastokriisin kaltaisessa olemassaoloamme perustavalla ja peruuttamattomalla tavalla uhkaavassa tilanteessa.” Inhimillisen näkökulman tunnustaminen auttaa meitä tekemään tietoiseksi sen tosiasian, että luemme ei-inhimillistä olemassaoloa aina omasta tietoisuudestamme käsin. Kaunokirjallisuuden lukeminen voi kuitenkin toimia kuvittelun alueena, joka rakentaa yhteyttä ei-inhimillisiin toimijoihin (vrt. Lummaa, 2013a, s. 27). Inhimillisen näkökulman tietoisuuden tunnistamisen ja tunnustamisen näen merkitsevän ympäristöeettistä ihmiskeskeisyydestä vetäytymistä: tulemalla tietoiseksi oman ymmärryksemme rajallisuudesta annamme enemmän tilaa ei-inhimilliselle kanssatoimijuudelle.

Allisonin sarjakuvaromaani osoittaa keskeisellä tavalla representatiivisen tulkinnan rajat: emme kykene ”tyhjentämään” ihmisperäistä materiaa symbolisiksi merkeiksi. Sarjakuvaromaanissa ihmisperäinen jäte, lika ja poisheitetty materia nousevat esiin materiaalisesti ”tosiolevina” elementteinä. Vaikka sarjakuvaromaanin nimi viittaa siihen, ettei kyse ole yhdestä ainoasta muovipussista, samanaikaisesti kyse todella on muovipussista. Kuvaus tarkentuu toistuvasti materiaan kasautumaan, josta erottuvat esimerkiksi keltainen kumiankka, repeytynyt muovipussi ja rutistunut muovipullo (kuva 2). Esimerkkikuvassa on ikään kuin ”listatuna” erilaisen ihmisperäisen jätteen olemassaolo, joka ei tarvitse analyytistä tulkintaa ollakseen totta.

Näen Allisonin tekstissä esiin nousevan ”ei-tulkittavan” materiaan kytkeytyvän objektorientoituneen ontologian tapaan olla kiinnostunut siitä, että todellisuus koostuu lukemattomista eri objekteista, jotka ovat olemassa toisten objektien olemassaolosta riippumatta (Bogost, 2012; Bryant, 2001; Harman, 2002; Morton, 2010). Pelitutkija Ian Bogost (2012) on luonut filosofi Bruno Latouriin viitaten käsitteen *latour-litania* (”latour litania”), joka on keino kuvata sitä tosiasiaa, että määrällisesti lukemattomat objektit vaikuttavat toisiinsa, myös ilman, että ihminen kykenee käsitteellistämään näitä vaikutussuhteita. Bogostin mukaan tarvitsemme ontografiaa eli *maailmallisia yksityiskohtia* (”worldly details”) esiin nostavaa strategiaa. Ontografian yksi keskeinen keino on listaus, jossa eri *yksiköt* (”units”) nousevat pintaan ilman ihmisen näkökulmasta tapahtuvaa kuvailua (Bogost, 2012, ss. 41–42; ks. myös Lummaa, 2019, s. 17).



Kuva 2 (Allison, 2012, s. 48.)

Alkaa tuntua merkitykselliseltä, ettemme lue vain yhtenäisiä materian kasautumia, vaan erillisiä tavaroita, joiden alkuperä, hajoamisaika ja vaikutukset ovat erilaisia (vrt. Lummaa, 2019, s. 16). Tavarat hahmottuvat äärioviivoltaan tarkkarajaisina, mikä tuntuu toisaalta myös jossain määrin ongelmalliselta. Kuvaamisen tapa häivyttää sen tosiasian, että hajotessaan jätteen äärioviivat katoavat: hajoamisprosessi on kemiallinen reaktio, joka tuottaa esimerkiksi mikromuovia mereen. Tässä mielessä jätettä on luettava enemmän kuin mereen päätyneiden tavaroiden äärioviivoina. Vaikka kykenisimmekin siivoamaan pois osan meriin päätyneistä tavaroista, jatkuvat ekologiset muutosilmiöt ”näkyttöminä” vaikutuksina.

Allisonin sarjakuvaromaani tuntuu pyrkivän sanomaan, että elämme keskellä jätettä, likaa ja roskaa, jota emme voi sulkea ulos ekologisen ajattelun kokonaisuudesta. Filosofitimo Airaksisen (2010, s. 18; ks. myös Lummaa, 2019, s. 7) mukaan ”[j]äte on määriteltävissä jäljelle jääväksi aineeksi, kun haluttu on otettu, kulutettu ja viety pois näkyvistä”. Ristiriitaista on se, että pyrimme pitämään jätteen poissa näkyvistä. Samaan aikaan kuitenkin ylikulutus tekee jätteestä entistä näkyvämpää: tuotamme määrällisesti niin paljon materiaa, ettemme kykene hävittämään sitä.

Morton (2016) argumentoi, että tarvitsemme *synkkää ekologiaa* (”dark ecology”), joka hylkää ajatuksen ”poissa olemisesta”: mikään ei-inhimillistä toimijuutta koskeva kysymys ei ole ihmisen toiminnan ulkopuolella. Synkkä ekologia syventää ymmärrystä objektien välisistä vaikutussuhteista – ilman, että se pyrkii häivyttämään subjektin kriittistä välimatkaa kuvattuihin ympäristöihin (Morton, 2016; ks. myös Torvinen, 2014). Väri (2019) muotoilee Mortonin filosofian pohjalta: ”[Mortonin

käsitteet] voivat parhaimmillaan saada aikaan uutta teoretisointia, joka puolestaan kehittää kuvittelukykyämme ajattelemaan ihmisen osan ja kasvatuspäämäärät uudella tavalla ihmisen ja ei-inhimillisen luonnon suhteessa.”

Hitaiden vaikutusten seuraaminen

Kokkonen (2017, s. 87) näkee heikon toiminnan toiseksi temporaalisena menetelmänä, ajallisena asenteena. Heikko toiminta on ”tapahtumisen kuuntelemista, tilan ja ajan antamista: pyrkimistä seuraamaan ’sitä’ – asioita, toimijoita, tapahtumia, ulkoisia ja sisäisiä impulsseja – mahdollisimman pitkään, ja pitämään asioita ja päätöksiä auki niin kauan, kunnes tuntee itsessään, miten ja mitä valitsee” (Kokkonen, 2017, s. 87).

Meidän on mahdollistaa hahmottaa Allisonin sarjakuvaromaanista ”juoni”: on ihmisen toiminnan aiheuttama materia, materian kulkeutuminen Tyynenmeren jätepyörteeseen ja kuvitteellinen loppu, jossa materian kuvataan tempautuvan ilmaan. Vaikka sarjakuvaromaanissa onkin tunnistettavaa tapahtumista, ei teksti ole kuitenkaan juonilähtöinen. Ympäristökasvattaja Corinne Donly (2017; ks. myös Mäkelä ym., 2020) kirjoittaa siitä, että ympäristökysymyksiin ei tulisikaan suhtautua alun, konfliktin ja loppuratkaisun muodostamana draaman kaarena. Donly johdattaa pohtimaan (voitettavan) konfliktin käsitettä: sen sijaan, että näkisimme nykyiset ympäristöongelmat poisraivattavina konflikteina, on meidän sopeuduttava elämään ylikulutukseen perustuvien elämänvalintojemme kanssa.

Näen Allisonin sarjakuvaromaanin ”juonettomuuden” kytkeytyvän siihen, etteivät ei-inhimillisen toimijuuden merkitykset avaudu lineaarisesti etenevänä kertomuksena. Vaikka sarjakuva lähteekin liikkeelle ihmisen toiminnan kuvaamisesta, lopulta ei ole kuitenkaan enää kyse intentionaalisen toiminnan etenemisestä vaan ei-inhimillisten toimijoiden olemassaolosta ja niiden vaikutuksista globaaliin maailmaan.

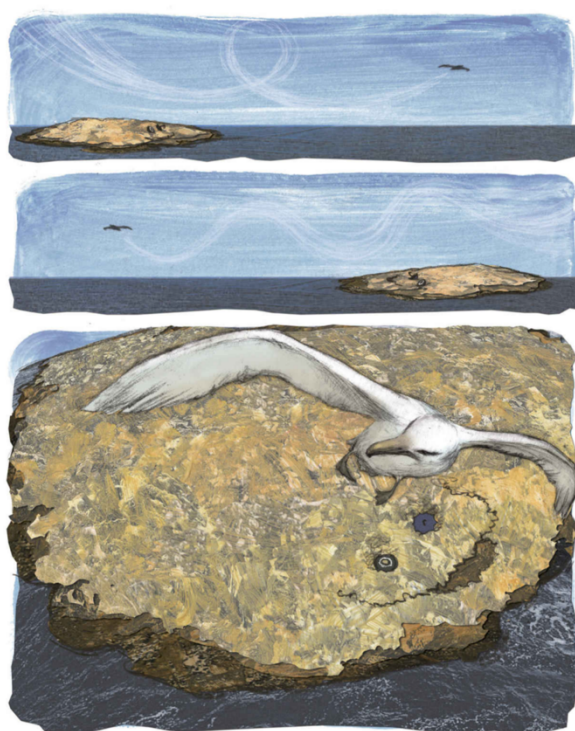
Tämän kaltainen ”ei-tapahtumiselle” perustuva teksti kysyy keston mahdollistaman hitauden sietämistä. Kokkonen (2017, s. 88) esittää: ”Ajassa olemiseen ja ajan riittämisen kokemukseen liittyy myös keston kokemuksen ymmärtäminen ja sietäminen, keston mahdollistama hitaus. Tilaa ja avaruutta ei yksinkertaisesti ole ilman aikaa, ilman ajan kestämistä, kestoja, joka luo avoimuutta, avaruutta ja samalla myös moneutta.”

Sarjakuvaromaanin alussa kuvataan tuulta, jonka voima tempaisee mukaansa puunoksaan takertuneen muovipussin (kuva 3). Myöhemmin sarjakuvaromaanissa seurataan lokin lentelyä jätekasan yllä (kuva 4). Vaikka lokin lentely jätekasan päälle onkin aluksi vain satunnainen juonne, se saa uusia merkityksiä, kun lokki löytää jätekasasta muovipussin ja lähtee lentoon kantaen sitä nokassaan. Lopulta muovipussi kuvataan kuolleen lokin sisuksiin kietoutuneena (kuva 5).

Vaikka Allisonin sarjakuvaromaanissa ihmisen toiminta onkin takalalla, on se kuitenkin poissa ollessaankin läsnä. Sarjakuvaromaani pakottaa palaamaan siihen, että olemme käynnistäneet ekologisten muutosten ketjun, jonka vaikutuksia emme kykene ennakoimaan, hallitsemaan tai pysäyttämään.



Kuva 3 (Allison, 2012, s. 7.)



Kuva 4 (Allison, 2012, s. 31.)



Kuva 5 (Allison, 2012, s. 51.)

Vallitsevan elämänmuodon uudelleen arviointi edellyttää sen sisäistämistä, että pelkästään ihmisen intentionaalinen toiminta ei ole todellisuutta muuttavaa; ei-inhimilliset ja inhimilliset toimijat vaikuttavat toisiinsa monella tavalla (esim. Barad, 2003; Bennett, 2010; Haraway, 2016; Morton, 2013). Kirjallisuudentutkija Juha Raipola (2015, s. 5) esittää professori Serevella Iovinon ja humanistisen ympäristötutkimuksen professori Serpil Oppermannin (2014) ajatusten pohjalta, ”ettei materiaa tule ymmärtää ’elottomana’, passiivisena, liikkumattomana tai kykenemättömänä ilmaisemaan minkäänlaisia merkityksiä”. Raipola (2015, s. 5) jatkaa: ”Siinä missä toimijuus on perinteisesti ymmärretty vain intentionaalisenä toimintana ja siten ihmisälykkyyteen liitettynä ominaisuutena, näkee materiaalinen ekokritiikki koko fyysisen todellisuuden koostuvan erilaisista toisiinsa sekoittuneista ja yhteenkietoutuneista toimijuuksista.”

Ongelmallista on se, että ei-inhimillisen elämän vaikutukset ovat usein ennakoimattomia, hallitsemattomia ja siinä mielessä inhimillisen käsityskyvyn ylittäviä, että niiden vaikutusten ymmärtäminen vaatii jopa ihmiselämää pidemmän ajan (Morton, 2013; Kokkonen, 2014, s. 191). Kokkonen (2014, s. 192) toteaa: ”Pelkästään se, että alkaa aisteillansa havaita ja havainnoida ympäristössään muita kuin ihmisiä, vaatii usein sekä yksittäisessä tilanteessa että jatkuvana toimintana toisenlaista ajankäyttöä, usein hitauden ja moneuden sietämistä.” Vieraanvaraisuuden etiikka onkin paitsi ei-inhimilliselle olemassaololle tilan antamista, myös eteenpäin kulkevan kertomuksen ideaalista irtaantumista.

Vaikka sarjakuvaromaanissa onkin varsin selkeä ympäristöpoliittinen viesti, se ei tarjoa valmista ratkaisua ympäristökysymyksiin. Ympäristöpedagogisen kirjallisuuden opetuksen kannalta onkin merkityksellistä, että lukemisen prosessi nähdään merkityksellisenä *per se*, ei pelkästään

lukemisessa kirjallisuudelle annetut merkitykset. Tästä näkökulmasta kirjallisuus voi avautua tilana, jossa meidän on lukijoina mahdollista etsiä lukemisen prosessin kautta omaa suhdettamme maailmaan, jossa emme voi paeta saastumisen läpituonkevuutta. Kyse ei ole pelkästään yksittäisen tekstin lukemisesta vaan elinikäisestä oppimisesta, joka on ”sivistymisen välttämätön edellytys” (Laininen, 2018, s. 20). Painopisteen siirtäminen lukemisen prosessiin kytkeytyy myös ajatukseen siitä, että elinikäisen oppimisen prosessi tavoittelee muutokseen pyrkivää toimijuutta. ”Monilukutaidon näkökulmasta toiminta alkaa koulun ulkopuolisista teksteistä ja päättyy myös koulun ulkopuolelle, siihen yhteisöön ja kulttuuriin, jonka osana koulu myös tietysti on” (Paatela-Nieminen & Kupiainen, 2019, s. 308).

Kokemuksellinen liittyminen

Meidän on helppo tunnistaa Allisonin sarjakuvaromaanin ympäristöpoliittinen viesti: kulutuskeskeinen toimintamme on monin tavoin luontoa tuhoavaa. Voimme muuttaa toimintaamme, mutta se vaatii ihmisen ja luonnon välisen suhteen radikaalia uudelleen ajattelua. Viestin tunnistaminen on helppoa, koska viime vuosikymmeninä moni- ja poikkitieteellinen tutkimus on tuottanut valtavan määrän tietoa ekologisista muutosilmiöistä. Viestin tunnistettavuutta alleviivaa se, että sarjakuvaromaania ennen ja jälkeen on kokoavaa informaatiota siitä, millaisia haitallisia vaikutuksia ihmisen toiminnalla on meriin.

Voimme kuitenkin aivan liian helposti ohittaa sarjakuvaromaanin ympäristöpoliittisen viestin nimenomaan siksi, että olemme sen jo kuulleet. Huomio on olennainen, sillä koko ajan lisääntynyt ekologisia muutoksia koskeva tieto ei ole saanut aikaan riittävässä määrin muutoksia ihmisen toiminnassa. Värri (2018, s. 24) toteaa: ”Vaikka meillä on riittävästi tietoa tuhoisasta maailmasuhteestamme, jatkamme kuin mikään ei liikuttaisi meitä.” Ympäristöpolitiikan tutkija Maria Åkerman (2014, s. 18) nostaa esiin, että monet tutkimukset ovat osoittaneet, että rationaalinen tieto ei välttämättä sellaisenaan muutu ekologisten ongelmien ratkaisemisen kannalta tuottavaksi toiminnaksi. On huomattava, että ihmisjärkeä korostavissa diskursseissa luonto on perinteisesti nähty passiivisena materiaana, jolla ei ole omaa toimijuutta ja joka on siten helposti alistettavissa ihmisjärjen hyötykäyttöön (esim. Plumwood, 1993, s. 110). Rationaalisen tiedon korostaminen saattaa näin ollen tuottaa korostettua erillisyyttä sen sijaan, että se tukisi ymmärrystä ei-inhimillisen ja inhimillisen olemassaolon erottamattomasta yhteydestä.

Kokkosen (2017, s. 89) mukaan heikon toiminnan kolmas keskeinen elementti on kokemuksellisuus, kyky havaita, kuunnella ja liittyä ”koko ruumiilla”. Ympäristöpedagogisen kirjallisuuden opetuksen kannalta tämä merkitsee ymmärrystä siitä, että kirjallisuus tarjoaa mahdollisuuden tarkastella ekologisia muutosilmiöitä muunakin kuin luonnontieteellisinä ilmiöinä: globaali kestävyyskriisi on myös kokemusten tasolla vaikuttava kriisi. Affektiivisten kokemusten on yleisesti osoitettu ohjaavan ihmisen toimintaa ja tuottavan kokemuksellisen, vaikuttavan yhteyden ympäröivään maailmaan (Åkerman, 2014). Musiikkitieteen tutkija Juha Torvinen (2014) esittääkin: ”Kun maailmanlaajuiset ympäristöongelmat ovat arkipäivää, kulttuurituotoksilla on ratkaiseva merkitys tavoillemme suhtautua

maailmaan. Vain erilaiset 'pehmeät' alat voivat pohtia ympäristöongelmiin liittyviä arvo- ja merkityksysymyksiä.”

Meidän onkin merkityksellistä lukea sarjakuvaromaania myös affektiivisuuden, kokemuksellisuuden ja sanattomuuden tasolla. Kuten Laininen (2018, s. 20) esittää: ”Kokemuksellisuuden kautta syvennetään opittua, avarretaan näkökulmia ja rakennetaan merkityksiä.” Vaikka Allisonin sarjakuvaromaanissa on selkeä ympäristöpoliittinen viesti, voimme lukea siitä ahdistuksen, huolen ja syyllisyyden kokemuksiamme, jotka heräävät luonnon kokonaisvaltaisen saastumisen kuvista. Ekologiset muutosilmiöt saattavatkin synnyttää klaustrofobisen kauhun, kun ymmärrämme todella olevamme niiden ”sisällä”, kuten Morton (2013, s. 132) väittää. Vastaavasti myös Buell (2001) käyttää *toksisen diskurssin* (”toxic discourse”) käsitettä kuvatakseen kokemuksia, jotka heräävät siitä, ettemme kykene pakenemaan ekologisten muutosten läpätunkevuutta. ”Toksinen diskurssi ei liity puheen tai tekstin aiheeseen, vaan sanomisen tapaan: se koostuu toisiinsa kytkeytyneistä topoksista, motiiveista tai kuvista” (Lummaa, 2010, s. 242).

Allisonin sarjakuvaromaanissa toksinen diskurssi syntyy esimerkiksi siitä, että kuvaus tarkentuu merkityksellisiin yksityiskohtiin: yksittäisten tavaroiden epävarmaan ajelehdintaan, laajoihin jätteiden kasautumiin sekä toislaajisen eläimen aukirevittyyn ruumiiseen. Näiden merkityksellisten yksityiskohtien kautta meidän on lukijoina mahdollista havahtua siihen, että kyse ei ole pelkästään yksittäisistä elämäntilanteista. Vaikka voisimmekin ihmisinä välttää tukehtumasta kokonaiseen muovipussiin, emme kykene kuitenkaan välttämään kaikkialla olevan mikromuovin tunkeutumista kehoamme. Morton (2010, s. 17, suomennos Päivi Koponen) argumentoi: ”Ei ole olemassa metapositionia, josta voisimme tehdä ekologisia lausuntoja.”⁹

Läpätunkevien kuoleman kuvien haaste on kuitenkin siinä, että ne saattavat pahimmillaan tuottaa syyllisyydentunteesta kärsivän toimijan, ”joka kokee, että hänen toimintansa ekologinen mittakaava ei ole yhdenmukainen arjen tai kansalaistoiminnan vaikutusmahdollisuuksien kanssa” (Åkerman, 2014, s. 22). Toksinen diskurssi tulisi päinvastoin saada lukija pohtimaan esimerkiksi sitä, millaisia toiminnan muutoksen mahdollisuuksia meillä on (Buell, 2001, s. 54).

Keskeinen osa Allisonin sarjakuvaromaanin toksisen diskurssin kuvia on se, että ne ovat omakohtaisia kokemuksiamme laajempia aikakautemme peruskokemuksia, joista Torvinen (2014) kirjoittaa seuraavasti: ”Peruskokemusluonteen kannalta ympäristöongelmissa ei olekaan olennaisinta (vaikkakin toki tärkeää) niiden monet muodot (ilmastonmuutos, saastuminen, sukupuutot, ydinjäteongelma, kulttuuriympäristöjen tuhoutuminen jne.) vaan se kokonaista aikakautta määrittävä voima ja läpätunkevuus, jolla nämä ongelmat ovat läsnä kokemuksessamme.” Torvinen (2014) täsmentää, että tämän kaltaiseen läpätunkevuuteen kuuluu ”tietoisuus ympäristöongelmien ei-yksilöllisyydestä (muuten kyseessä ei olisi ympäristöongelman kokemus), epävarmuus niiden tulevaisuudesta ja ilmeinen mahdottomuus löytää niille ristiriidattomia määritelmiä tai ratkaisuja”. Globaalin kestävyyskriisin kannalta olennaista on, että kirjallisuus tarjoaa affektiivisia, kokemuksellisia ja vastavuoroisia lukemisen tapoja, jotka auttavat meitä lukijoina ymmärtämään rationaalista tulkintaa

kokonaisvaltaisemmin ei-inhimillisen toimijuuden vaikutuksia. Opetuksen on kyettävä nyt osaltaan tuomaan esiin tämä kirjallisuuden lukemiseen kytkeytyvä potentiaali.

Mahdollisuuksien näkeminen siellä, missä ei (vielä) ole toimintaa

Allisonin sarjakuvaromaanin loppu on varsin toiveikas: loppu kuvaa lokkiparvea, joka nostaa jätelautan ilmaan. Jätelautta tempautuu lokkiparven voimasta taivaalle, josta se vilkuttaa hyvästiksi jätteestä puhdistuneelle merelle (kuva 6).



Kuva 6 (Allison, 2012, s. 60.)

Vaikka sarjakuvaromaani on muuten ”ei-tulkittavan” materian olemassaoloa korostava, on sen lopun vertauskuvallisuudelle paikkansa. Kuten Allison itse argumentoi (Zalben, 2012, suomennos Päivi Koponen), hän ei halunnut sarjakuvaromaanin loppuvan tunteeseen siitä, että se ”vain nuhtelee ja syyttää lukijaa”¹⁰. Tästä näkökulmasta on merkityksellistä, että sarjakuvaromaani ei esitä valmista ratkaisua globaaliin kestävyyskriisiin. Allisonin sarjakuvaromaani tuntuu pikemminkin osoittavan sen, millaisia mahdollisuuksia ihmisen toiminnalle *voisi* olla.

Kokkosen (2017, s. 89) mukaan heikko toiminta kiinnittyy lopulta siihen, mikä ei ole vielä tapahtunut, mutta minkä on potentiaalista tapahtua. Heikko toiminta onkin avonaisuudessaan myös ”potentiaalisuudelle herkkä asenne, jossa pyrkimys on tapahtumien mahdollistaminen sekä mahdollisuuksien havaitseminen” (Kokkonen, 2017, s. 89). Kokkosen mukaan kesto on myös potentiaalisuuden työkalu: ”kestossa, ajan hitaassa virrassa mahdollisuudet voivat tulla havaituiksi ja merkittäviksi, vaikka säilyisivät potentiaalisuuksina” (Kokkonen, 2017, s. 89). Kokkonen (2017, s. 89) jatkaa: ”Heikossa toiminnassa toiminta ja tapahtuminen lähenevät ja lomittuvat, jolloin intentio sijoittuu tai sijoitetaan paikkaan, josta Derridan sanoin ’se ei enää kykene hallitsemaan koko näyttämöä’ – eikä myöskään enää määrittele toimijuutta.”

Vaikka ihmisen toiminta ei olekaan missään määrin riittävää globaalin kestävyyskriisin kannalta, on ihmisen toiminnan mahdollisuusulottuvuudet arvo sinänsä, toteutumattominakin. Kokkonen (2017, s. 99)

muotoilee filosofi Giorgio Agamben (99, s. 182) ajatusten pohjalta, että ”ihmisen olemisen tapa, synnynnäiset ja hankitut kyvyt, se, että ’voimme’, on perustaltaan potentiaalinen; meillä on esimerkiksi kyky nähdä”.

Vaikka sarjakuvaromaanissa onkin kyse ihmisen toimimattomuudesta, kuvaa varsinkin sarjakuvaromaanin loppu toiminnan mahdollisuuksia. Globaalin kestävyyskriisin ratkaisussa on lopulta kysymys potentiaalisuudesta, kuten Kokkonen (2017, s. 99) esittää: ”Hahmotan myös tämän hetken akuuteimman, ilmastoon liittyvän kysymyksen juuri ei-tekemisen kysymykseksi: kuinka olla lisäämättä, kuluttamatta, jatkuvasti ylittämättä?”

Näistä toiminnan mahdollisuuksista on mahdoton tehdä selkeää lopputulkintaa, mutta meidän on mahdollista tunnistaa niistä nousevia kysymyksiä: Voisimmeko muuttaa arvojamme, luontosuhdettamme ja toimintaamme? Voisimmeko muuttaa toimintaamme niin perustavanlaatuisella tavalla, että voisimme olla luontoa eheyttävässä roolissa? Voisimmeko vähintään olla tuhoamatta luontoa enempää?

Meidän on merkityksellistä löytää lukijoina nämä kysymykset nimenomaan oman lukemisen prosessimme kautta. Monilukutaito alkaa näyttäytyä kykynä löytää kysymyksiä, jotka rakentavat uutta, muutoksen pyrkivää ajattelua. Näiden kysymysten pohjalta meidän on mahdollista luoda uusia tekstejä, ehdottaa uusia tulevaisuuksia.

Pohdinta

Olen nostanut artikkelissani esiin ympäristöpedagogisen kirjallisuuden opetuksen mahdollisuuksia monilukutaidon näkökulmasta. Olen tarkastellut monilukutaidon laaja-alaista tekstikäsitystä, jonka mukaan voimme lukea ”mitä tahansa” merkityskokonaisuutta tekstinä. Huomioni on ollut siinä, että monilukutaitoa on tähän saakka lähestytty yksinomaan ihmiskeskeisestä näkökulmasta. Olen kysynyt, miten voimme lukea ei-inhimillistä, materiaalista ja vaikeasti kielen tasolla tulkittavaa toimijuutta. Rachel Hope Allisonin sarjakuvaromaani *I'm not a plastic bag* on auttanut havainnollistamaan, että ei-inhimillisen toimijuuden kysymykset laajentavat monilukutaidon pedagogiikkaa. Tämän kaltaiset monilukutaidon tulkinnat taas avaavat uudella tavalla ympäristöpedagogisen kirjallisuuden opetuksen mahdollisuuksia.

Kirjallisuuden opetusta on jo pitkään hallinnut analyttinen lähiluku, jonka keskiössä on kirjallisuuden jo olemassa olevien merkitysten tunnistaminen. Nykyiset opetussuunnitelmien perusteet (Opetushallitus, 2019; Opetushallitus, 2014) luovat kirjallisuuden opetukselle kuitenkin tavoitteita, joissa nousevat uudella tavalla esiin myös affektiiviset, kokemukselliset ja vastavuoroiset lukemisen ja tiedon tuottamisen tavat. Myös viime aikaisessa kirjallisuudentutkimuksessa on nähtävissä samankaltainen muutos: tutkimus on siirtänyt painopistettä kirjallisuuden sisäisistä merkityksistä siihen, millaisia vaikutuksia kirjallisuus saa meissä aikaan (ks. esim. Felski, 2015; Hongisto & Kurikka, 2013; James, 2015).

Olen esittänyt artikkelini otsikossa kysymyksen: ”Miten roskan lukeminen laajentaa kirjallisuuden opetuksen mahdollisuuksia?” Kysymys

on ehkäpä siinä mielessä provosoiva, että se herättää mielikuvan kirjallisuuden kaanonin ulkopuolelle jäävän ”viihdekirjallisuuden” tarpeellisuudesta. Vaikka mielikuva ei kiinnitykään lopulta missään määrin artikkelini sisältöön, koen merkitykselliseksi herättää lukijassa tämän mielikuvan. Toivon otsikon saavan meidät huomaamaan, että tulkitsemme helposti roskan olevan ensisijaisesti kuvainnollista.

Vaikka Allisonin sarjakuvaromaanin lukemisessa ei irtaannutakaan täysin representatiivisesta lähiluvusta, korostaa se affektiivisen, kokemuksellisen ja vastavuoroisen lukijuuden merkityksiä. Sarjakuvaromaanissa Tyyneen valtameren päätyneet poisheitetty jäte, lika ja roska eivät ole symbolisia, niiden perusta on materiaallinen. Kun emme pyri lukemaan ihmisperäisestä materiaasta muodostunutta jätelauttaa yksinomaan symboliikan kautta, huomaamme entistä selkeämmin sen viittaussuhteen aktuaalisen luonnon tilaan. Tällainen huomio on merkittävä: meillä on mahdollisuus lukea materiaa ”ei-tulkinnan” kautta, mikä tekee siitä merkityksellisen ilman, että annamme sille representatiivisen merkityksen.

Artikkelissani 2000-luvun filosofisen ja ihmistieteellisen tutkimuksen materiaallinen painotus on auttanut jäsentämään sen ongelmallisuutta, että luemme maailmaa ensisijaisesti kulttuurisina merkityksinä. Materiaalinen tutkimusnäkökulma korostaa sitä, että olemme epävarmassa, hallitsemattomassa ja vastavuoroisessa suhteessa ympäröivään maailmaan. Painopiste on siinä, että ei-inhimillinen toimijuus saa meissä aikaan affektiivisia, kokemuksellisia ja vastavuoroisia vaikutuksia. Näitä vaikutuksia ei tule ymmärtää analyttisestä tulkinnasta irrallisina, vaan osana merkitysten muodostumisen prosesseja.

Artikkelini on osoittanut, että kirjallisuuden opetuksessa on mahdollista luoda tilaa ”ei-tulkitsevalle” lukijuudelle, joka on suuntautumista niihin alueisiin, jotka eivät avaudu kokonaan kielellisen ilmaisun tasolla. Kysymys kirjallisuuden merkityksestä muuttuukin kysymykseksi kirjallisuuden vaikutuksesta. Siinä missä rationaalinen tieto ei välttämättä itsessään johda ympäristötoimijuuteen, voi affektiivinen, kokemuksellinen ja vastavuoroinen lukijuus onnistua luomaan merkityksellisen yhteyden ekologisiin muutosilmiöihin.

Olen halunnut nostaa esiin, että voimme pohtia ”ei-tulkitsevan” lukijuuden lähtökohdista ympäristöpedagogisen kirjallisuuden opetuksen käytänteitä. Tämän kaltainen lukijuus ei palaudu opettajan suunnittelemaan opetuksen kaavaan, etukäteen mietittyihin ”ratkaisuihin”. Kuten kasvatusfilosofi Paulo Freire (2005, s. 97) toteaa, ihmiset muuttavat maailmaa nimeämällä sen, tekemällä sitä näkyväksi. Nimeäminen ei voi kuitenkaan koskaan tapahtua yhden ihmisen taholta, sillä se ei synnytä merkityksellistä yhteyttä maailmaan. Nimeämisen on tapahduttava kommunikatiivisessa yhteydessä muihin, jotta maailmasta tulee yhdessä koettu. ”Ei-tulkitseva” lukijuus kutsuukin jakamaan yhdessä muiden kanssa lukemisen prosessia, luomaan jaettujen lukukokemusten kautta kestävämpää tulevaisuutta. Ympäristöpedagoginen kirjallisuuden opetus voi parhaimmillaan johdattaa kohti tulevaisuuskuvitelmia, jossa yksilöllisten kokemusten on mahdollista laajentua yhteisölliseksi arvoperustaksi, ekososiaaliseksi sivistykseksi.

Viitteet

- ¹ Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2014 otettiin käyttöön vuosiluokkien 1–6 osalta vuonna 2016. Vuosiluokkien 7–9 osalta uuden opetussuunnitelman käyttöönotto tapahtui porrastetusti vuosina 2017–2019.
- ² Lukion opetussuunnitelmien perusteet 2019 otetaan käyttöön vuonna 2021.
- ³ Kestävän kehityksen kasvatuksen tutkija Seppo Saloranta esittää väitöskirjatutkimuksessaan, että kestävän kehityksen kasvatusta toteutuu suomalaisissa peruskouluissa varsin vaihtelevasti. Vaikka Salorannan tutkimustulokset koskevat yksinomaan alakoululuokkia 1–6, antavat ne osviittaa siitä, että ympäristöpedagogisten käytäntöjen kehittäminen on avattava yleiseen keskusteluun.
- ⁴ Viitataan kaunokirjallisuuden teksteihin, joissa luonnon kokonaisuus nousee keskeisellä tavalla esiin. Lukion ja peruskoulun kirjallisuuden opetuksessa on esimerkiksi perinteisesti käyty läpi romantiikan tyylikauden tekstejä, joissa luonto kuvastaa inhimillistä kokemusmaailmaa. Ympäristöfilosofi Timothy Mortonin (2007) mukaan luontokirjallisuus on ongelmallista, sillä se luo herkästi kuvan luonnosta alkuperäisyyden, eheyden ja onnellisuuden paikkana, johon lukijan on mahdollista sulautua. Näin luontokirjallisuus luo esteettisen harhan, joka etäännyttää näkemästä aktuaalisen luonnon tilan. Mortonin (2007, s. 183) mukaan luontokirjallisuus tavoittelee fantasiaa *ekologiasta ilman subjektia*: ”The ultimate fantasy ... is that we could actually achieve ecology without a subject.” Musiikkitieteen tutkija Juha Torvinen (2014) huomauttaa Mortonin filosofian pohjalta, että ”subjektin tarjoaman reflektiopisteen puuttuessa mikään kriittinen suhtautuminen ympäristöön ei ole mahdollista”.
- ⁵ Viitataan mykällä tässä siihen, että Allisonin sarjakuvaromaanissa ei kuvata lainkaan ihmisen puhetta.
- ⁶ ”Why are language and culture granted their own agency and historicity while matter is figured as passive and immutable, or at best inherits a potential for change derivatively from language and culture?”
- ⁷ ”The figure of an intrinsically inanimate matter may be one of the impediments to the emergence of more ecological and more materially sustainable modes of production and consumption.”
- ⁸ ”Materials are not 'born' to be waste: they are transformed into waste by identifiable material and social processes.”
- ⁹ ”There is no metaposition from which we can make ecological pronouncements.”
- ¹⁰ ”I mean, if I had made trash the 100% baddie of my book, I think the story would have ended up feeling like it was just chastising and judging the reader.”

Lähteet

Aineisto

Allison, R. H. (2012). *I'm not a plastic bag*. Los Angeles, California: Archaia Entertainment LLC.

Kirjallisuus

- Aarnio-Linnanvuori, E. (2018). *Ympäristö ylittää oppiainerajat: Arvolatautuneisuus ja monialaisuus koulun ympäristöopetuksen haasteina* (Väitöskirja). Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3836-1>
- Agamben, G. (1999). *Potentialities: Collected essays in philosophy*. Stanford: Stanford University Press.
- Airaksinen, T. (2010). *Saasta – Filosofinen johdatus jätteen todellisuuteen*. Helsinki: Johnny Kniga.
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs*, 28(3), 801–831. <https://doi.org/10.1086/345321>
- Bennett, J. (2010). *Vibrant matter: A political ecology of things*. Durham, North Carolina: Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822391623>
- BIOS-tutkimusyksikkö (2020). *Ekologinen jälleenrakennus* (polku: Pääsivu/Työkalut/Kasvatus ja koulutus). <https://eko.bios.fi/> (Luettu 24.4.2020)
- Blomberg, K. & Sääntti, J. (2008). ”Miksi puhua, kun itse on sana”: Kieli luonnon ja luontokokemuksen välissä Margaret Atwoodin romaanissa *Surfacing*. Teoksessa T. Lahtinen & M. Lehtimäki (toim.), *Äänekäs kevät: ekokriittinen kirjallisuuden tutkimus* (ss. 184–209). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Bogost, I. (2012). *Alien phenomenology, or what it's like to be a thing*. Minneapolis & London: University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/minnesota/9780816678976.001.0001>
- Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. Cambridge: Polity Press.
- Bryant, L. R. (2011). *The Democracy of Objects*. Michigan, Ann Arbor: Open Humanities Press. <https://doi.org/10.3998/ohp.9750134.0001.001>
- Buell, L. (1995). *The environmental imagination: Thoreau, nature writing, and the formation of American culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buell, L. (2001). *Writing for an Endangered World: Literature, Culture, and Environment in the U.S. and Beyond*. Cambridge, MA & London: Belknap Press. <https://doi.org/10.4159/9780674029057>
- Cantell, H. (2004). Johdanto. Teoksessa Cantell, H. (toim), *Ympäristökasvatuksen käsikirja* (ss. 12–15). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Despret, V. (2016). *What would animals say if we asked the right questions?* Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Donly, C. (2017). Toward the eco-narrative: Rethinking the role of conflict in storytelling. *Humanities*, 6(2). <https://doi.org/10.3390/h6020017>
- Douglas, M. (2000). *Puhtaus ja vaara: Ritualistisen rajanvedon analyysi*. Suom. V. Blom & K. Hazard. Alkuperäisjulkaisu 1966. Jyväskylä: Bookwell Oy.
- Felski, R. (2015). *The Limits of Critique*. Chicago: The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226294179.001.0001>
- Freire, P. (2005). *Sorrettujen pedagogiikka*. Suom. J. Kuoritti, toim. T. Tomperi. Tampere: Vastapaino.
- Garrard, G. (2004). *Ecocriticism: The New Critical Idiom*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203644843>
- Garrard, G. (2012) (toim.). *Teaching Ecocriticism and Green Cultural Studies*. London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230358393>
- Gilcrest, D. W. (2002). *Greening the Lyre: Environmental Poetics and Ethics*. Reno & Las Vegas: University of Nevada Press.
- Gille, Z. (2007). *From the Cult of Waste to the Trash-heap of History: The Politics of Waste in Socialist and Post-socialist Hungary*. Bloomington: Indiana University Press.
- Haraway, D. (2016). *Staying with the trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Durham: Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822373780>

- Harmanen, M. (2016). Monilukutaito laajentaa opetuksen tekstitietoisuutta – kieli-tietoinen käänne opetus suunnitelman perusteissa. Teoksessa O. Kallionpää & K. Leino (toim.), *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2016* (ss. 10–22). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Harman, G. (2002). *Tool-being: Heidegger and the metaphysics of objects*. Chicago: Open Court.
- Helle, A. & Hollsten, A. (2016) (toim.). *Tunteita ja tuntemuksia suomalaisessa kirjallisuudessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hongisto, I. & Kurikka, K. (2013). Esipuhe: Muuri ja murros. Teoksessa I. Hongisto & K. Kurikka (toim.), *Toisin sanoin: Taiteentutkimusta representaation jälkeen* (ss. 7–17). Turku: Eetos.
- Iovino, S., & Oppermann, S. (2014) (toim.). *Material ecocriticism*. Bloomington: Indiana University Press.
- James, E. (2015). *The Storyworld Accord: Econarratology and Postcolonial Narratives*. Lincoln: University of Nebraska Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1d9898m>
- Kohák, E. (1997). ”Puille puhuminen”. Suom. Y. Uurtimo. Teoksessa Y. Uurtimo & V. Jaaksi (toim.), *Ympäristöfilosofian polkuja* (ss. 79–103). Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kokkonen, T. (2014). Kun emme tiedä: Keskustelemassa ”meitä” uusiksi. Lajienväliset esitykset ja esitystaiteen rooli ekokriisien aikakaudella. Teoksessa K. Lummaa & L. Rojola (toim.), *Posthumanismi* (ss. 179–209). Turku: Eetos.
- Kokkonen, T. (2017). *Esityksen mahdollinen luonto – suhde ei-inhimilliseen esitystapah-tumassa keston ja potentiaalisuuden näkökulmasta* (Väitöskirja). Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7218-01-3>
- Kristeva, J. (1984). *Revolution in poetic language*. New York: Columbia University.
- Kristeva, J. (1993). *Puhuva subjekti: Tekstejä 1967–1993*. Suom. P. Sivenius ym. Helsinki: Gaudeamus.
- Kulju, P., Kupiainen, R., & Jyrkiäinen, A. (2018). Monilukutaidon pedagogiikan juurilla. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2018/monilukutaidon-pedagogiikan-juurilla> (Luettu 2.10.2020)
- Kupiainen, R. (2017). Lukutaidon jälkeen? Teoksessa J. Annala, V. Korhonen, & P. Kulju (toim.), *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat: Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen* (ss. 215–218). Tampere: Tampere University Press.
- Laakso, M., Lahtinen, T. & Heikkilä-Halttunen, P. (2011). Johdatus lasten- ja nuortenkirjallisuuden luontoon. Teoksessa M. Laakso, T. Lahtinen & P. Heikkilä-Halttunen (toim.), *Tapion tarhoista turkistarhoille – Luonto suomalaisessa lasten- ja nuortenkirjallisuudessa* (ss. 9–28). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lahtinen, T. (2005). ”Enää ei tule kesää”: Ympäristöherätys Timo K. Mukan romaanissa Ja kesän heinä kuolee. *AVAIN – Kirjallisuudentutkimuksen Aikakauslehti*, [2](1), 4–21. <https://doi.org/10.30665/av.74617>
- Lahtinen, T. (2006). Kuinka luemme luontoa? *Kirjallisuuskritiikin verkkolehti Kiiltomato*. <https://kiiltomato.net/kuinka-luemme-luontoa/> (Luettu 2.10.2020)
- Lahtinen, T. & Lehtimäki, M. (2008). Johdatus ekokriittiseen kirjallisuudentutkimukseen. Teoksessa T. Lahtinen & M. Lehtimäki (toim.), *Äänekäs kevät. Ekokriittinen kirjallisuudentutkimus* (ss. 7–28). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Laininen, E. (2018). Transformatiivinen oppiminen ekososiaalisen sivistymisen mahdollistajana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(5), 16–38. <https://akakk.fi/ammattikasvatuksen-aikakauskirja-05-2018-digitaalinen-erikois-numero/> (Luettu 2.10.2020)
- Latour, B. (2004). Why has critique run out of steam? From matters of fact to matters of concern. *Critical Inquiry*, 30(2), 225–248. <https://doi.org/10.1086/421123>
- Lehikoinen, E. (2017). ”Olen nisäkäs. Tuotan maitoa.” Ihmisen lajisuus ja lisääntymis-prosessi 2000-luvun kotimaisessa kirjallisuudessa. *Sukupuolentutkimus – Genus-forskning*, 30(2), 21–33.
- Lummaa, K. (2010). *Poliittinen siivekäs: Lintujen konkreettisuus suomalaisessa 1970-luvun ympäristörunoudessa* (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5074-3>
- Lummaa, K. (2013a). Vieraslajisuudesta vierasmaailmaisuteen – lintujen kohtaamisen uutta runousoppia. *AVAIN – Kirjallisuudentutkimuksen Aikakauslehti*, [10](2), 25–42. <https://doi.org/10.30665/av.74907>

- Lummaa, K. (2013b). Runous, ei-inhimillinen ja edustamisen politiikka. Teoksessa I. Hongisto & K. Kurikka (toim.), *Toisin sanoin: Taiteentutkimusta representatation jälkeen* (ss. 79–110). Turku: Eetos.
- Lummaa, K. (2019). Kuinka lukea jätettä: Pois-halutun aineen olemus ja jäsenyykset Jukka Viikilän runoudessa. *AVAIN – Kirjallisuudentutkimuksen Aikakauslehti*, 16(2), 6–23. <https://doi.org/10.30665/av.85146>
- Lummaa, K. (2018). Melu, antroposeeni ja esteettis-filosofisen eleen ongelma. *Kulttuurilehti Mustekala*, 70(1). <http://mustekala.info/teemanumerot/antroposeeni-ja-kulttuurinen-aanentutkimus-1-2018-vol-70/melu-antroposeeni-ja-esteettis-filosofisen-eleen-ongelma/> (Luettu 2.10.2020)
- Mertala, P. (2017). Näkökulmia monilukutaitoon: opettajuus ja situationaaliset lukutaidot. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 8(6). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskuntajoulukuu-2017/nakokulmia-monilukutaitoon-opettajuus-ja-situationaalisetlukutaidot> (Luettu 2.10.2020.)
- Mertala, P. (2018). Lost in translation? Huomioita suomalaisten opetussuunnitelmien monilukutaito-käsitteen tutkimuksellisista ja pedagogisista haasteista. *Media & Viestintä*, 41(1), 107–116. <https://journal.fi/mediaviestinta/article/view/69921>
- Morrison, S. (2015). *The Literature of Waste: Material Ecopoetics and Ethical Matter*. New York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137394446>
- Morton, T. (2007). *Ecology Without Nature: Rethinking Environmental Aesthetics*. Cambridge & London: Harvard University Press.
- Morton, T. (2010). *The Ecological Thought*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Morton, T. (2013). *Hyperobjects: Philosophy and Ecology After the End of the World*. Minneapolis & London: University of Minnesota Press.
- Morton, T. (2016). *Dark ecology: For a Logic of Future Coexistence*. New York: Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/mort17752>
- Mäkelä, M., Björninen, S., Karttunen, L., Nurminen, M., Raipola, J. & Rantanen, T. (2020) (toim.). *Kertomuksen vaarat: Kriittisiä ääniä tarinataloudesta*. Tampere: Vastapaino.
- The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Helsinki: Opetushallitus.
- O’Sullivan, E., Morrell, M., & O’Connor, M. A. (2002). *Expanding the Boundaries of Transformative Learning. Essays on Theory and Practice*. New York: Palgrave <https://doi.org/10.1007/978-1-349-63550-4>
- Paatela-Nieminen, M. & Kupiainen, R. (2019). Taidekasvatus ja monilukutaito. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, & T. Kujala (toim.), *Siirtymä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia* (ss. 297–318). Tampere: Tampere University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3>
- Pihlström, S. (2020). Transsendentaalinen humanismi. *Tiede & edistys*, [45](1), 38–52. http://www.tiedejaedistys.fi/images/Pdf-tiedostot/T_E_1_2020_pihlstrom_transsendentaalinen-humanismi_ei-kuvia.pdf (Luettu 2.10.2020.)
- Plumwood, V. (1993). *Feminism and the Mastery of Nature*. New York: Routledge.
- Purjo, T. (2014). *Arvot ovat ihmisen toiminnan perusta*. Tampere: Tampere University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9487-1>
- Raipola, J. (2015). *Ihmisen rajoilla: Epävarma tulevaisuus ja ei-inhimilliset toimijuudet Leena Krohnin Pereat munduksessa* (Väitöskirja). Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9805-3>
- Räsänen, M. (2015). *Visuaalisen kulttuurin monilukukirja*. Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu, Aalto Arts Books.
- Saloranta, S. (2017). *Koulun toimintakulttuurin merkitys kestävän kehityksen kasvatuksen toteuttamisessa perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 kouluissa* (Väitöskirja). Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3610-7>
- Seppänen, J. (2001). *Katseen voima: Kohti visuaalista lukutaitoa*. Tampere: Vastapaino.

- Siirilä, J., Salonen, A., Laininen, E., Pantsar, T., & Tikkanen, J. (2018). Transformatiivinen oppiminen antroposeenin ajassa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(5), 39–56. <https://akakk.fi/wp-content/uploads/AIKAK-5.2018-DIGI.6.2.19.pdf>
- Torvinen, J. (2014). Musiikin filosofisuus ympäristöongelmien aikakaudella. *AGON*, 44(4). <http://agon.fi/article/musiikin-filosofisuus-ymparistoongelmien-aikakaudella/> (Luettu 2.10.2020)
- Vattimo, G. (1999). *Tulkinnan etiikkaa*. Suom. J. Vähämäki & L. Kunttu. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Värri, V.-M. (2007). Kasvatusfilosofian tärkein tehtävä. *Niin & näin*, 14(52), 70–73. <https://netn.fi/sites/www.netn.fi/files/netn071-16.pdf> (Luettu 2.10.2020.)
- Värri, V.-M. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.
- Värri, V.-M. (2019). *Ekokriisi ja kasvatus: Ilmastonmuutoksen merkitys ensi vuosikymmenen koulutuspolitiikalle*. Esitelmä Opetus- ja kulttuuriministeriössä 16.1.2019. <https://minedu.fi/documents/1410845/11924409/Veli-Matti+V%C3%A4rri/32c5725f-65e1-6e9c-8b14-46d9c5cfabe7/Veli-Matti+V%C3%A4rri.pdf> (Luettu 2.10.2020)
- Weik von Mossner, A. (2017). *Affective ecologies: Empathy, Emotion, and Environmental narrative*. Columbus: The Ohio State University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11hpszq>
- Zalben, A. (2012). Rachel Hope Allison is “not a plastic bag”, but she writes one for Archaia [Interview]. *MTV News* 05/18/2012. <http://www.mtv.com/news/2625138/rachel-hope-allison-archaia/> (Luettu 2.10.2020)
- Åkerman, M. (2014). Kehon politiikka ympäristöhallinnassa: Kokemuksellisen ympäristökansalaisuuden jäljillä. *Alue ja ympäristö*, 43(2), 17–29. <https://aluejaymparisto.journal.fi/article/view/64817>