



HENRIKA YLIRISKU

Ihmiskeskeisyyden haastamisen tärkeydestä ja vaikeudesta

Viime vuosina kasvatustieteellisen tutkimuksen piirissä ja siihen linkittyvillä tieteenaloilla on enenevässä määrin käyty kriittistä keskustelua kasvatuksen ihmiskeskeisyydestä (esim. Lenz Taguchi 2011; Rautio 2013a; Snaza et al. 2014; Taylor 2017; Taylor & Blaise 2014; Ylirisku 2021). Länsimainen kasvatus ja kasvatuksen tutkimus on jo pitkään näyttänyt projektina, jossa ihminen on keskiössä ja kaiken mita: opitaan ihmisiltä, ihmisten kanssa ja ihmisten maailmaa varten (Pedersen 2010; Snaza et al. 2014). Tämän ilmiön voi nähdä omanlaisenaan kasvatustieteellisen asiantuntijatiedon dekontekstualisoitumisen ulottuvuutena, joka vääristää ihmisen suhdetta muuhun maailmaan.

Ihmiskeskeisyys eli *antroposentrismi* käsitetään yhtenä länsimaisen modernin kulttuurin perusoletuksena, joka tarkoittaa ihmislajin pitämistä erityisenä, toisia olentoja tärkeämpänä ja niistä erillisenä (Lupinacci & Happel-Parkins 2016; Martusewicz et al. 2015). Ekologisten kriisien ajassa ihmiskeskeisyys on ongelmallinen oletus, jolla on moninaisia toisiinsa limittyviä vaikutuksia. Ihmiskeskeisyys linkittyy muihin länsimaisen modernin ajattelun perusoletuksiin, joilla pyritään hierarkkisten erotteluiden avulla määrittämään ihmisyyttä suhteessa toiseuteen (Lupinacci & Happel-Parkins 2016; Martusewicz et al. 2015). Nämä jaottelut pitävät sinnikkäästi yllä niin ihmisen ja eläimen kuin luonnon ja kulttuurin kaltaisia erotteluita. Ihmiskeskeisyys synnyttää

lajienvälisiin suhteisiin samankaltaisia epäoikeudenmukaisia rakenteita ja hyväksikäytön edellytyksiä kuin esimerkiksi rotuun, sukupuoleen, ikään tai terveyteen liittyvät kysymykset ihmisten välisissä suhteissa (Haapoja 2021; Lupinacci & Happel-Parkins 2016). Ihmiskeskeisyys myös edistää ja pitää yllä oletusta ihmisestä yksilönä, joka on muusta maailmasta irrallinen ja kykenee kontrolloimaan niin itseään kuin oppimistaan (Lenz Taguchi 2011). Maailmasta ja toisista tulee oppimisen kohteita, joita on mahdollista hallita tietämällä. Erityisen ongelmalliseksi tämä tekee sen, että ei-inhimillisten toisten, teknologian ja materiaalisuuden merkitys oppimisessa jää väli-neelliseksi ja niiden läsnäolo näyttätyy passiivisena ja elottomana (Snaza et al. 2014).

Nisäkäshehomme ovat kuitenkin osa monimutkaisten keskinäisriippuvuuksien ja materiaalisten virtojen verkostoja (Alaimo 2010; Neimanis 2017). Nivoudumme niin toisiin inhimillisiin kuin enemmän-kuin-inhimillisiin elämiin ja ei-orgaanisiin materiaaleihin tavoilla, joissa eettiset, kulttuuriset, filosofiset, poliittiset, sosiaaliset ja biologiset ulottuvuudet sekoittuvat toisiinsa (Oppermann & Iovino 2016). Ihmiskeskeiset, erotteluihin ja tieteenalakohtaiseen tietämiseen nojautuvat ajatteleminen tavat eivät auta meitä käsittämään kovin hyvin näin kompleksista suhteisuutta. Jotta pystymme tarttumaan paremmin ekokriisien monimutkaisiin haasteisiin, tarvitsemme uudenlaisia ajatteleminen ja tutkimisen tapoja,

jotka auttavat siirtämään ihmistä pois keskiöstä ja purkavat oletusta erillisyydestä.

Useilla tieteen- ja taiteenaloilla onkin viime vuosina arvioitu kriittisesti länsimaista tiedonkäsitystä ja määrittely uudelleen ihmisen ja ympäristön suhdetta. Monet tutkijat väittävät, että kasvatustieteissä humanismin ihmiskeskeisen perinnön käsitteleminen on vasta aluillaan (Pedersen 2010; Snaza et al. 2014; Snaza & Weaver 2015). Snaza ja kumppanit (2014) esittävät, että kasvatustieteiden piirissä olisikin tärkeää tunnistaa kuinka läpäisevästi ihmiskeskeiset ideaalit edelleen vaikuttavat länsimaiseen kasvatustajatteluun.

Taidekasvatuksen alalle sijoittuva väitöstudiumini (Ylirisku 2021) osoittaa yhden esimerkin siitä, että ihmiskeskeisyyden haastaminen kasvatuksellisessa kontekstissa ei sinänsä ole uusi ilmiö. Työssä tulee kuitenkin myös esiin ihmiskeskeisyyden purkamisen haasteellisuus. On eri asia keskustella ilmiöstä ja analysoida sen ongelmallisuutta kuin ulottaa sen purkamisen ja toisin tekeminen läpäisevästi tutkimuksen ja kasvatuksen käytäntöihin asti. Seuraavassa kerron hieman yksityiskohtaisemmin väitöstudiumini lähtökohdista ja sen ihmiskeskeisyyteen liittyvistä havainnoista.

Kuvataidekasvatuksessa on jo vuosikymmenien ajan kehitelty erilaisia toimintatapoja, joissa ympäristökysymyksiä ja inhimillistä luontosuhdetta tarkastellaan taiteiden keinoin (esim. Iivanainen 2001; Inwood 2008; Mantere 1995; Suominen 2016). Alan kirjallisuuden kartoittamisen myötä hahmottuu, että tämän monimuotoisen perinteen keskeisenä pyrkimyksenä on haastaa hallintaan ja välineellistämiseen perustuvaa ihmiskeskeistä luontosuhdetta. Taiteiden keinoin on myös mahdollista kuvitella ja kehitellä kestävämpiä toisten kanssa elämisen muotoja ja edistää ympäristöherkkyyttä. Ympäristötaidekasvatuksen eri suuntausten teoreettisten ja filosofisten perustelujen tarkastelun myötä päädyn kuitenkin esittämään, että ympäristötaidekasvatuksen perinne ei pääse ihmiskeskeisyyden haastamisessa riittävän pitkälle. Vaikka erilaiset lähestymistavat avaavat mahdollisuuksia

käsittää paremmin ihmisen ja luonnon välisiä riippuvuussuhteita, jää suhteisuuden ajatus symboliseksi ideaaliksi. Hyödynnetyt teoreettiset viitekehykset eivät mahdollista ihmisen erityisyyden radikaalia uudelleenarviointia eivätkä tarjoa keinoja haastaa käsityksiä yksilösubjektiviteetista. Joidenkin lähestymistapojen ongelmakohtana taas näyttäytyy se, että käsitystä luonnosta saatetaan romantisoida ja idealisoida. Luontoyhteydestä saatetaan valita käsittelyyn vain miellyttäviä ja inhimillistä hyvinvointia lisääviä ulottuvuuksia. Tällöin ihmisen ja luonnon suhde näyttäytyy viattomana ja irrallisena sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja vallan kysymyksistä.

Ympäristötaidekasvatuksen perinteen ongelma vaikuttaakin olevan siinä, että sen teoreettis-filosofiset lähtökohdat jäävät jumiin juuri niihin länsimaisen ajattelun perusrakenteisiin, joita se pyrkii kritisoidaan. Ei myöskään riitä, että ympäristötaidekasvatuksen ympäristöfilosofinen terä olisi ei-ihmiskeskeinen. Oletukset ihmisen keskeisyydestä, erityisestä toimijuudesta ja autonomisuudesta nivoutuvat myös syvälle käsityksiin pedagogiikasta ja taiteesta.

Ehdotan tutkimuksessani, että ympäristötaidekasvatuksen teoreettisia ja filosofisia perusteluita tulisi suunnata uudelleen. Esitän, että kriittisestä posthumanistisesta ajattelusta ja suhteisesta ontologiasta olisi tässä hyötyä. Rosi Braidotin (2013, 2017) ja Donna Harawayn (2008, 2016) tekstien ja monilajisen lapsuuden ja kasvatuksen tutkijoiden (mm. Malone 2015; Pacini-Ketchabaw ym. 2016; Rautio 2013a; Taylor 2017) innoittamana pyrin siirtämään posthumanistista teoreettista ajattelua käytäntöön, jotta olisi mahdollista tavoitella teoreettista uudelleenymmärrystä kuten siitä kirjoitetaan: kehkeytyen ei-inhimillisten toisten kanssa. Vein teorian metsään ja yritin ajatella metsän kanssa. Suuntasin huomiota kehollisiin, liikkeessä kehkeytyviin tietämisen tapoihin. Suunnistamisesta ammentavan taiteellisen tutkimuskokeilun avulla pyrin ravistelemaan esiin ilmiöitä ja kysymyksiä, joita tulevassa ympäristötaidekasvatuksessa olisi tärkeää ottaa huomioon.

Tutkimuskokeilun herättämissä pohdinnoissa yhtenä keskeisenä teemana on se, että ihmiskeskeisyys on monisyinen ilmiö, josta ei voi vain halutessaan luopua. Ihmisenä olemisen ohjaa väistämättä sitä, miten huomaamme ei-inhimillisiä toimijuuksia ja osallistumme maailmaan (Rautio 2013a). Tämän varaan syntyy hierarkkinen ihmiskeskeinen orientaatio, jonka voi ajatella toimivan eräänlaisena rajaavana filterinä: eniten arvoa annetaan tietämisen ja kommunikoinnin tavoille, jotka ovat ihmiselle merkityksellisiä. Emme ole myöskään harjaantuneita tunnistamaan ei-inhimillisiä ja/tai enemmän-kuin-inhimillisiä kommunikointitapoja emmekä huomioimaan ei-inhimillisten toisten toimijuuksia. Käyttämämme kieli, tapamme muokata ympäristöä, visuaalinen kulttuuri – kaikkea läpäisee normalisoitunut oletus ihmisen erityisyydestä ja erillisyydestä. Syvälle iskostuneiden, lähes itsestään selvinä näyttäytyvien oletusten haastaminen on työlästä. Se edellyttää riskien ottamista ja turvallisen, kontrollissa pysyvän järjestyksen radikaalia kyseenalaistamista (Taylor 2017).

Erillisyyden ja keskeisyyden oletuksista luopuminen pyyhkii pois ajatuksen 'maailman' pysymisestä passiivisesti taka-alalla, etäisyyden päässä. Orientaation muutos on mullistava – emme voi valita suhteita, joihin erillisinä yksilöinä liitymme, vaan olemme jo lähtökohtaisesti toisten kanssa, kanssalaisia, yhdessä. Ihminen ei enää näyttäydy kaiken potentiaalisesti ratkaisevana "sankarina", vaan yhtenä toimijana toisten joukossa (Taylor 2017).

Vaikka idea yhteisesti jaetusta kanssaelosta ja samassa maailmassa olemisesta voi olla houkutteleva ja idyllinenkin, on kanssaelossa myös ulottuvuuksia ja suhteita, jotka ovat epätoivottuja, hankalia ja vaarallisia. Arjen verkostoissa on yhtä lailla soivia, lemmikkejä ja älypuhelimia kuin koronaviruksia, punkkeja, koiran jätöksiä ja ympäristömyrkyjä. Huomion kääntyessä ihmistä laajempiin yhteyksiin alkaa näkyviin kuoriutua suhteita ja neuvotteluita, joissa on sekavana vyyhtinä erilaisia valtarakenteita, välinpitämättömyyttä, hoivaa,

väkivaltaa ja uteliaisuutta (Malone 2016). Tämä taas haastaa ajattelemaan uusiksi käsitteitä etiikasta ja vastuullisuudesta. Varsinkin arkisten monilajisten suhteiden kohdalla hankalat kohtaamiset ja neuvottelut tarjoavat mahdollisuuksia oppia, kuinka erilaisin tavoin arkisessa elämässämme vaikutamme toisten (niin inhimillisten kuin ei-inhimillisten) elämien muotoutumiseen ja kuinka tulemme itse vaikutetuiksi (*response-ability*, ks. esim. Haraway 2016; Tammi et al. 2020).

Ihmisen siirtäminen pois keskiöstä haastaa ajattelemaan uusiksi myös käsityksiä oppimisesta. Olemme tottuneet rajaamaan oppimisen kannalta merkittävän vuorovaikutuksen ihmisten välisiin suhteisiin ja pitämään ihmistä oppimistapahtuman keskiössä (Lenz Taguchi 2011). Oppimisen ideaali hahmottuu lineaarisesti etenevänä kehittymisenä kohti rationaalisuutta ja itsenäisyyttä (Lenz Taguchi 2011; Taylor & Pacini-Ketchabaw 2015). Kun yksilöä ei pidetä maailmasta erillisenä ja huomioidaan myös muiden toimijuuksia, avautuu käsitys oppimisesta rihmastomaiseksi liikkeeksi, jossa kehot ja tapahtumat kietoutuvat toisiinsa ja muuttavat toisiaan (Hellman & Lind 2017; Lenz Taguchi 2011). Oppiminen ja siinä syntyvä tietäminen näyttäytyy avoimena prosessina, joka on irrottamattomasti sidoksissa aikaan, paikkaan ja materiaalisuuteen (Barad 2003; Lenz Taguchi 2011). Oppiminen tapahtuu siis perustavanlaatuisesti myös ei-inhimillisten toisten *kanssa*, jolloin muutkin kuin ihmiset voivat toimia opettajina ja kanssoppijoina (Rautio 2013b; Taylor 2017).

Ympäristötaidekasvatuksen uudelleen suuntaaminen posthumanististen teorioiden avulla haastaa ajattelemaan uusiksi myös muita, niin teoriaan kuin käytäntöihinkin linkittyviä teemoja: Kuinka laajentaa sosiaalisesti sitoutunutta, yhteisöllistä ja paikkalähtöistä pedagogista orientaatiota inhimillisen ylitäviin suhteisiin? Miten huomioida luontosuhteen pohtimisessa poliittisia ulottuvuuksia liittyen muun muassa etuoikeuksiin ja länsimaisen keskiluokkaisten näkemysten ensisijaisuuteen? On myös tarpeen opetella sanoittamaan

ihmisenä olemista ja kehollisuutta tavoilla, jotka ylittävät yksilökeskeisen ajattelun oletukset erillisyydestä ja riippumattomuudesta. Nämä teemat koskettavat taidekasvatuksen alaa laajemmin myös kasvatustieteellistä tutkimusta ja pedagogisten käytäntöjen kehittämistä.

Taiteellisen tutkimuskokeilun löydösten keskusteluttaminen toisten posthumanistisesta ajattelusta ammentavien tutkijoiden tekstien kanssa rohkaisee ajattelemaan, että taiteen erilaiset toimintamuodot voivat tarjota hedelmällisen kehityksen ihmiskeskeisyyden tunnistamiselle ja purkamiselle. Ne voivat tarjota puitteita ihmiskeskeisyyden kulttuurisen rakentumisen kriittiseen analysoimiseen sekä uudenlaisten ajattelemisen ja suhteessa oleminen tapojen kokeilemiseen.

Nostan tässä yhteydessä keholliset tietämisen tavat esiin siksi, että ei-ihmiskeskeisillä tietämisen tavoilla vaikuttaa olevan yhtymäkohdita sellaisen tietämisen tapojen kanssa, joita tavataan liittää taiteellisen ajattelun ja työskentelemisen piiriin. Maailman materiaalisuuden ja toislaisten kanssa elämisen erilaisten ulottuvuuksien tunnistamisessa ja huomioimisessa on keskeistä kyky virittäytyä sekä omaan että toisten kehollisuuteen (Braidotti 2013; Pacini-Ketchabaw et al. 2016; Tammi & Hohti 2020). Myös taiteellisessa työskentelyssä syntyvä tietäminen on niin ikään olennaisesti aistista ja kehollista (Anttila 2011; Tuovinen & Mäkikoskela 2018). On kuitenkin syytä korostaa, että taiteellinen tietäminen ei jää yksinomaan keholliseksi – aistimusten, havaintojen ja tunteiden ulottuvuuksiin – vaan sen voi hahmottaa eräänlaisena liikkuvana ajatteluna, jossa erilaiset tietämisen tavat, ajattelemisen ja toiminta yhdistyvät (ks. myös Galafassi et al. 2018; Hickey-Moody & Page 2015; Räsänen 2010). Tämän tyyppinen moninaisia tietämisen tapoja integroiva lähestymistapa voi auttaa löytämään uudenlaisia tapoja olla suhteessa ei-inhimillisen maailman kanssa.

Keholliset, aistien välityksellä tapahtuvat tietämisen tavat ovat niin tutkimuksellisesti kuin pedagogisesti kinkkisiä. Niin taiteella tutkimisen kysymyksiä käsittelevät tutkijat

kuin monilajisten lapsuuskien tutkijat korostavat, että kehollista tietämistä on haastavaa tuoda esiin ja hyödyntää tavoitteellisesti, sillä se on paikallista, tilannekohtaista, kehkeytyvää ja aukollista (Kallio 2010; Tammi et al. 2020; Tuovinen & Mäkikoskela 2018). Se on kovin erilaista tietämistä kuin länsimaisessa kasvatuksessa ja sen tutkimuksessa arvostettu järkipäriäinen, käsitteellinen ja yleistettävä tieto (Vuorikoski & Kiilakoski 2005). Ehkä tämä on yksi syy siihen, miksi pedagoginen tieto on ainakin toistaiseksi tavannut jättää ei-inhimilliset ja enemmän-kuin-inhimilliset kontekstit vähälle huomiolle. Ne ovat sotkuisia, epämääräisiä ja usein hankalia. Ne muistuttavat jatkuvasti siitä, että oletus asioiden (ja luonnon) pysymisestä hallinnasta on illuusio.

Lähteet

- Alaimo, S. 2010. *Bodily natures: Science, environment, and the material self*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Anttila, E. 2011. Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka. Teoksessa E. Anttila (toim.) *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 151-173.
- Barad, K. 2003. Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 28 (3), 801-831. DOI:10.1086/345321
- Braidotti, R. 2013. *The Posthuman*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Braidotti, R. 2017. Posthuman critical theory. *Journal of Posthuman Studies* 1 (1), 9-25.
- Galafassi, D., Kagan, S., Milkoreit, M., Heras, M., Bilodeau, C., Bourke, S. J., Merrie, A., Guerrero, L., Pétersdóttir, G., & Tåbara, J. D. 2018. 'Raising the temperature': The arts on a warming planet. *Current Opinion in Environmental Sustainability* 31 (2), 71-79.
- Haapoja, T. 2021. Kohti "eläimen" jälkeistä aikaa. Teoksessa H. Johansson & A. Seppä (toim.) *Taiteen kanssa maailman äärellä: Kirjoituksia ihmiskeskeisestä ajattelusta ja ilmastomuutoksesta*. Helsinki: Taideyliopiston Kuvataideakatemia & Parvus, 100-127.
- Haraway, D. 2008. *When species meet*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Haraway, D. 2016. *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Durham, MD: Duke University Press.
- Hellman, A., & Lind, U. 2017. Picking up speed: Re-thinking visual art education as assemblages. *Studies in Art Education* 58 (3), 206-221. DOI:10.1080/00393541.2017.1331091

- Hickey-Moody, A., & Page, T. 2015. Introduction: Making matter and pedagogy. Teoksessa A. Hickey-Moody & T. Page (toim.) Arts, pedagogy and cultural resistance: New materialisms. London & New York: Rowman & Littlefield, 1–20.
- Iivanainen, T. 2001. Luontosuhde ja esteettinen elämys ympäristökasvatuksessa. *Stylus* 1–2, 20–25.
- Inwood, H. 2008. Mapping eco-art education. *Canadian Review of Art Education* 35, 57–73.
- Kallio, M. 2010. Taideperustainen tutkimusparadigma taidekasvatuksen sosiokulttuurisia ulottuvuuksia rakentamassa. *Synnyt/Origins* 4, 15–25.
- Lenz Taguchi, H. 2011. Investigating learning, participation and becoming in early childhood practices with a relational materialist approach. *Global Studies of Childhood* 1 (1), 36–50. DOI:10.2304/gsch.2011.1.1.36
- Lupinacci, J., & Happel-Parkins, A. 2016. (Un)Learning anthropocentrism: An ecojustice framework for teaching to resist human-supremacy in schools. Teoksessa S. Rice & A. G. Rud (toim.) The educational significance of human and non-human animal interactions: Blurring the species line. New York, NY: Palgrave Macmillan US, 13–29.
- Malone, K. 2015. Posthumanist approaches to theorizing children's human-nature relations. Teoksessa K. Nairn, P. Kraftl & T. Skelton (toim.) Space, place and environment. *Geographies of children's human-nature relations*, vol 3. Singapore: Springer, 1–22. DOI:10.1007/978-981-4585-90-3
- Malone, K. (2016). Reconsidering children's encounters with nature and place using posthumanism. *Australian Journal of Environmental Education* 32 (1), 42–56. DOI:10.1017/ae.2015.48
- Mantere, M.-H. (toim.) 1995. Maan kuva: Kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto.
- Martusewicz, R. A., Edmundson, J., & Lupinacci, J. 2015. Ecojustice education: Towards diverse, democratic and sustainable communities (2. painos). New York, NY: Routledge.
- Neimanis, A. 2017. Bodies of water: Posthuman feminist phenomenology. Bloomsbury Publishing. DOI:10.1353/mis.1987.0051
- Oppermann, S., & Iovino, S. 2016. Introduction: The environmental humanities and the challenges of the Anthropocene. Teoksessa S. Oppermann & S. Iovino (toim.) Environmental humanities: Voices from the Anthropocene. London & New York: Rowman & Littlefield, 1–21.
- Pacini-Ketchabaw, V., Taylor, A., & Blaise, M. 2016. Decentering the human in multispecies ethnographies. Teoksessa C. A. Taylor & C. Hughes (toim.) Posthuman research practices in education. Hampshire: Palgrave Macmillan UK, 149–167.
- Pedersen, H. 2010. Is "the posthuman" educable? On the convergence of educational philosophy, animal studies, and posthumanist theory. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 31 (2), 237–250. DOI:10.1080/01596301003679750
- Räsänen, M. 2010. Taide, taitaminen ja tietäminen - kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia. *Synnyt/Origins* 3, 48–61.
- Rautio, P. 2013a. Being nature: Interspecies articulation as a species-specific practice of relating to environment. *Environmental Education Research* 19 (4), 445–457. DOI:10.1080/13504622.2012.700698
- Rautio, P. 2013b. Children who carry stones in their pockets: on autotelic material practices in everyday life. *Children's Geographies* 11 (4), 394–408. DOI:10.1080/14733285.2013.812278
- Snaza, N., Appelbaum, P., Bayne, S., Carlson, D., Morris, M., Rotas, N., Sandlin, J., Wallin, J., & Weaver, J. 2014. Toward a posthumanist education. *Journal of Curriculum Theorizing* 30 (2), 39–55.
- Snaza, N., & Weaver, J. A. 2015. Introduction: Education and the posthumanist turn. Teoksessa N. Snaza & J. Weaver (toim.) Posthumanism and educational research. New York, NY: Routledge, 1–14
- Suominen, A. (toim.) 2016. Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella - avauksia, suuntia, mahdollisuuksia. Helsinki: Aalto ARTS Books.
- Tammi, T., & Hohti, R. 2020. Touching is worlding: From caring hands to world-making dances in multispecies childhoods. *Journal of Childhood Studies* 45 (2), 14–26. DOI:10.18357/jcs452202019736
- Tammi, T., Hohti, R., Rautio, P., Leinonen, R. M., & Saari, H. M. 2020. Lasten ja eläinten suhteet: Monilajista yhteiselo. Helsinki: Into.
- Taylor, A. 2017. Beyond stewardship: Common world pedagogies for the Anthropocene. *Environmental Education Research* 23 (10), 1448–1461. DOI:10.1080/13504622.2017.1325452
- Taylor, A., & Blaise, M. 2014. Queer worlding childhood. *Discourse* 35 (3), 377–392. DOI:10.1080/01596306.2014.888842
- Taylor, A., & Pacini-Ketchabaw, V. 2015. Learning with children, ants, and worms in the Anthropocene: Towards a common world pedagogy of multispecies vulnerability. *Pedagogy Culture and Society* 23 (4), 507–529. DOI:10.1080/14681366.2015.1039050
- Tuovinen, T., & Mäkikoskela, R. 2018. Taiteellinen toiminta kokemuksen koettelun paikkana. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus IV -Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapland University Press, 227–247.
- Vuorikoski, M., & Kiilakoski, T. 2005. Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi, & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvattamisen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino 309–334.
- Ylirisku, H. (2021). Reorienting environmental art education. Espoo: Aalto ARTS Books, Doctoral dissertations 9/2021.