JYX
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Hyvärinen, Pieta; Koistinen, Aino-Kaisa; Koivunen, Tuija

Title: Tuottavan hämmennyksen äärellä : näkökulmia feministiseen pedagogiikkaan ympäristökriisien aikakaudella

Year: 2021

Version: Published version

Copyright: © 2021 Sukupuolentutkimuksen seura

Rights: In Copyright

Rights url: http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en

Please cite the original version:

Hyvärinen, P., Koistinen, A.-K., & Koivunen, T. (2021). Tuottavan hämmennyksen äärellä : näkökulmia feministiseen pedagogiikkaan ympäristökriisien aikakaudella. Sukupuolentutkimus, 34(1), 6-18.

ARTIKKELI

VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Tuottavan hämmennyksen äärellä

– NÄKÖKULMIA FEMINISTISEEN PEDAGOGIIKKAAN YMPÄRISTÖKRIISIEN AIKAKAUDELLA

Pieta Hyvärinen, Aino-Kaisa Koistinen & Tuija Koivunen

Artikkelissa hahmottelemme ympäristökriisit huomioivaa ja ympäristön suhteen vastuullista toimijuutta tuottavaa feminististä pedagogiikkaa tiedontuotannon kysymyksenä. Tarkastelemme ensinnäkin feministisen pedagogiikan eri keskusteluperinteitä ja niiden mahdollisuuksia ympäristökriisien ymmärtämisessä ja käsittelyssä. Toiseksi hahmottelemme queer-pedagogiikan pohjalta ympäristökysymykset huomioivaa erojen pedagogiikkaa, jossa sovellamme tuottavan hämmennyksen käsitettä ympäristökysymyksiin. Esitämme, että tuottava hämmennys auttaa ymmärtämään erilaisten erojen ja epämukavuuksien vaikutuksia tiedontuotantoon sekä kyseenalaistamaan niitä käsitteitä, ilmiöitä ja ymmärryksiä, joista "ympäristö" ja sen kriisiytyminen muodostuvat. Lopuksi pohdimme, millaista yliopistoinstituutioon kohdistuvaa kritiikkiä feministisen pedagogiikan ja ympäristökriisien risteyksissä syntyy.

AVAINSANAT: EROJEN PEDAGOGIIKKA, FEMINISTINEN EPISTEMOLOGIA, FEMINISTINEN PEDAGOGIIKKA, TUOTTAVA HÄMMENNYS, YMPÄRISTÖPEDAGOGIIKKA

Ilmastonmuutos leikkaa läpi yhteiskunnallisen keskustelun, ja muutkin ympäristökriisit ovat saaneet sen vanavedessä aiempaa tukevampaa jalansijaa mediassa ja politiikassa. Samalla niin kutsuttu posthumanistinen filosofia on noussut keskeiseksi näkökulmaksi tieteellisissä, tieteenalarajoja ylittävissä keskusteluissa (esim. Twine 2010; Åsberg & Braidotti 2018). Kriittinen posthumanismi kyseenalaistaa ihmisen aseman humanistisen perinteen keskiössä ja haastaa ajattelemaan ihmisyyttä suhteessa ei-inhimilliseen sen sijaan, että se nähtäisiin ei-inhimillisestä erillisenä tai sitä ylempänä[1]. Useissa posthumanistisissa keskusteluissa ympäristökriiseihin sisältyvät ihmisten väliset erot ja valta-asetelmat jäävät kuitenkin vähälle huomiolle. Samaa voisi sanoa ympäristökeskusteluista tieteellisen diskurssin ulkopuolella, kuten uutismediassa: ympäristökriisit esitetään usein ihmiskunnan kohtalonkysymyksinä, jolloin jokainen näyttäytyy sekä mahdollisena uhrina että vastuunkantajana. Ympäristökriisejä ei kuitenkaan eletä ja koeta samalla tavalla, vaan esimerkiksi ilmastonmuutoksen on tutkittu vaikuttavan erityisesti köyhien alueiden naisten hyvinvointiin (UNDP 2013). Ilmastonmuutos on siis sukupuolittunut kysymys, minkä myös vähättelevä suhtautuminen ilmastoaktivisti Greta Thunbergiin on tehnyt selväksi.

Myös feministisessä tutkimuksessa ympäristökysymykset hiljalleen valtavirtaistuvat historiallisesta ekofeministisestä marginaalistaan. Tutkijat, kuten

1 Kriittinen posthumanismi eroaa esimerkiksi transhumanismista, jota voidaan myös pitää posthumanismin suuntauksena. Transhumanismi pureutuu ihmisen ja ei-inhimillisen välisten suhteiden tarkastelun sijaan lähinnä ihmisruumiin paranteluun ja inhimillisen kärsimyksen poistamiseen. (Twine 2010.)

Stacy Alaimo (2017), ovat esimerkiksi huomauttaneet, etteivät kaikki ihmiset osallistu samalla tavalla ympäristökriisien tuottamiseen. Kenestä siis puhutaan, kun puhutaan ihmisten vastuusta ympäristön suhteen? Puhetapa, joka asettaa kaikki ihmiset samalle linjalle niin kutsutun antroposeenin eli ihmisen aikakauden tuottajina on vääristynyt, koska antroposeenin "tarina" on lopulta valkoisen keskiluokkaisen tai hyvin toimeentulevan miehen tarina (Braidotti 2019; Haraway 2016; Zylinska 2018). Sukupuolen ja laajempien intersektionaalisten erojen kysymykset ovat siis aina läsnä ympäristökriiseissä riippumatta siitä, tuodaanko ne näkyviin vai ei.

Juuri feministisessä posthumanismissa, joka on tärkeä osa kriittistä posthumanismia, ihmisten väliset eriävät valta-asemat on otettu huomioon ihmisen ja muiden eläinten tai luonnon välisten erojen rinnalle (Alaimo 2017; Koistinen & Karkulehto 2018; Åsberg & Braidotti 2018). Feministisen posthumanismin lisäksi ympäristöä ja sen kriisiytymistä lähestytään feministisessä tutkimuksessa esimerkiksi hoivan käsitteen kautta (Bauhardt & Harcourt 2019; Puig de la Bellacasa 2017), feministisen eläintutkimuksen piirissä (Donovan & Adams 2007) sekä feministisissä uusmaterialismeissa (Alaimo & Hekman 2008; Bennett 2010). Lisäksi Donna Harawayn (esim. 2008; 2016) hankalasti kategorisoitava materiaalis-semioottinen ja eettis-poliittinen ajattelu inspiroi monia ympäristösuuntautuneita feministitutkijoita.

Kun otetaan huomioon ympäristöteemojen lisääntynyt yhteiskunnallinen näkyvyys, ympäristökriiseihin kytkeytyneet sukupuoli- ja muut erot sekä feministisen ympäristötutkimuksen nousu, on yllättävää, että feministisen pedagogisen tutkimuksen piirissä ympäristökysymykset ovat edelleen melko näkymättömiä. Feministisiä teorioita on hyödynnetty ympäristökasvatuksessa (Gough, Russell & Whitehouse 2017), ja yksittäiset kirjoittajat reflektoivat opetustaan esimerkiksi ekofeministisen pedagogiikan käsitteen kautta (Chattopadhyay 2019; Houde & Bullis 1999). Feministisen posthumanismin kentällä esimerkiksi Jenny Ritchie (2013, 37) esittää ilmastokriisin pedagogiikan ohjenuoraksi biosentristä relationaalisuutta viitaten Rosi Braidottin (2009, 45) ehdotukseen laajentaa relationaalista etiikkaa sisältämään suhteet ei-inhimilliseen sen moninaisissa muodoissa. Laajemmassa tarkastelussa vaikuttaa kuitenkin siltä, ettei feminististä pedagogiikkaa ole pyritty aktiivisesti ja kokonaisvaltaisesti kehittämään vastaamaan nykyhetken ja tulevaisuuden sosioekologisiin haasteisiin.

Feministisen pedagogiikan ytimessä on se, miten erilaiset erot, identiteetit ja positiot vaikuttavat oppimiseen, opettamiseen ja tiedontuotantoon (ks. Ojala 2018; Saarinen, Ojala & Palmu 2014). Feministisellä, erityisesti posthumanismista ammentavalla pedagogiikalla onkin annettavaa ympäristökeskustelulle, koska se tekee näkyväksi ympäristökriiseihin kytkeytyneet erot ja valta-asetelmat ja mahdollistaa niiden herkän ja kriittisen käsittelyn. Humanismin perinteen eronteko ihmisen ja luonnon välillä voi tuottaa pedagogiikkaa, joka vaikeuttaa kestävän suhteen rakentumista ihmisen ja ympäröivän maailman välille. Feminististä erojen pedagogiikkaa voikin soveltaa myös ihmisen ja ei-inhimillisten olentojen tai elottoman ympäristön välisiin suhteisiin, jos eroihin luetaan feministisen posthumanistisen ajattelun mukaisesti myös ihmisen ja ei-inhimillisen väliset erot.

Artikkelissa kysymme, millaista ympäristökriisit huomioiva ja niihin nähden vastuullista toimijuutta tuottava feministinen pedagogiikka on tai voisi olla. Lähestymme aihetta kolmen teeman, feministisen tiedontuotannon, erojen ja epämukavuuksien sekä yliopistoinstituution, kautta. Nämä teemat juontuvat feministisen pedagogiikan teemapäivästä *Kenen tieto? Entäs erot? Feminististä yliopistopedagogiikkaa ympäristökriisien aikakaudella*, jonka järjestimme tammikuussa 2020 osana sukupuolentutkimuksen valtakunnallisen Hilma-verkoston kurssia *Sukupuolentutkimuksen yliopistopedagogiikkaa II*. Tapahtumaan sisältyi paneelikeskustelu, jossa professori Sanna Karkulehto (Jyväskylän yliopisto), tutkijatohtori Lauri Lahikainen (Tampereen yliopisto) ja yliopistonlehtori Sanna Ryynänen (Itä-Suomen yliopisto) alustivat ja keskustelivat feministisestä ympäristöpedagogiikasta, minkä jälkeen tilaisuus jatkui pienryhmäkeskustelujen muodossa. Tilaisuuteen osallistui parikymmentä feministisestä pedagogiikasta kiinnostunutta opiskelijaa ja tutkija-opettajaa. Teimme tapahtumassa muistiinpanoja keskusteluista, ja paneelikeskustelu tallennettiin. Lisäksi keräsimme anonyymisti post-it-lapuille (9 kpl)

ja isoille paperiarkeille (3 kpl) osallistujien ajatuksia feministisestä pedagogiikasta. Hyödynnämme näitä keskusteluja ja ajatuksia teoreettisen ja käsitteellisen analyysimme tukena keskustelijoiden ja osallistujien luvalla. Näin tekemällä haluamme korostaa feministisen tiedontuotannon yhteisöllisyyttä.

Teemapäivän suunnittelu ja siellä käydyt keskustelut toimivat artikkelimme inspiraationa ja vaikuttivat sen jäsentymiseen. Olimme määritelleet feministisen tietämisen sekä toimijoiden väliset erot tapahtuman teemoiksi, sillä ne ovat keskeisiä feministisessä ympäristötutkimuksessa ja ekofeministisessä perinteessä (ks. esim. Mies & Shiva 1994; Plumwood 1996). Teemapäivänä käydyt keskustelut vahvistivat käsityksiämme tiedontuotannon sekä erojen ja niihin liittyvien epämukavuuksien pedagogisesta merkityksestä, minkä vuoksi ne muodostavat kaksi artikkelin kolmesta teemasta. Artikkelin kolmannen teeman, yliopistoinstituution, toivat esiin paneelikeskustelun kutsutut puhujat. Alustuksissa ja niitä seuranneissa keskusteluissa pohdittiin yliopiston valtaa ja vastuuta sekä tietämisestä että ympäristökriiseistä. Yliopisto instituutiona näyttäytyi siten merkittävänä tekijänä feministisen ympäristöpedagogiikan muotoutumisessa, minkä vuoksi valitsimme sen artikkelin kolmanneksi teemaksi.

Myös tilaisuuden dynamiikka johdatteli ajatteluamme kohti ympäristökriisien kohtaamiseen liittyvän hämmennyksen käsitteellistämistä. Suunnitelmien vastaisesti pienryhmäkeskusteluissa ei keskitytty konkreettisiin ympäristökriisien ajan pedagogisiin ratkaisuihin, vaan keskustelut asettuivat abstraktimmalle tasolle. Keskustelut siis osoittivat, miten konkreettiset pedagogiset ratkaisut vaativat pysähtymistä hämmennyksen äärelle. Tämän havainnon pohjalta artikkelin kolmea teemaa tarkastellaan soveltamalla tuottavan hämmennyksen ajatusta (ks. Juvonen 2006, 9–10; Saarinen, Ojala & Palmu 2014, 31), jolla tarkoitamme epävarmuuden ja hämmennyksen hyväksymistä sekä hyödyntämistä osana tiedontuotannon prosesseja. Käsitteen avulla tuomme esiin, miten ympäristökriisien ja niiden näkyväksi tekemien erojen aiheuttamia epämukaviakin tunteita ja hämmennystä voidaan käsitellä feministisessä pedagogiikassa hedelmällisesti, mahdollisuuksina uudenlaiseen tietoon. Epämukavat tunteet voivat pahimmillaan estää tuottavan, uutta luovan toiminnan ja avoimuuden uudelle tiedolle, mutta esitämme, että affektiivisia ja tiedollisia epävarmuuksia voi myös hyödyntää feministisessä ympäristöpedagogiikassa.

Artikkelissa väitämme, että ympäristöteoreettisen, -eettisen ja -poliittisen potentiaalinsa tunnistava feministinen pedagogiikka voi antaa monenlaisia työkaluja oppimiseen, opettamiseen ja toimimiseen ennalta-arvaamattomasti muuttuvassa maailmassa. Ensiksi tarkastelemme, miten feministinen epistemologia mahdollistaa ympäristökysymysten käsittelyn feministisen pedagogiikan eri keskusteluperinteissä ja millaista pohjaa se luo hämmennyksen kohtaamiselle. Tämän jälkeen keskitymme erojen pedagogiikkaan sekä epämukaviin tunteisiin lähtökohtina tuottavalle hämmennykselle. Viimeisenä teemana tarkastelemme feminististä ja ympäristöpedagogiikkaa yliopistoinstituutiossa. Lopuksi vedämme yhteen artikkelin teemat, pohdimme ympäristökriiseihin vastaamista tuottavan hämmennyksen ja laajemmin feministisen pedagogiikan keinoin sekä hahmottelemme mahdollisuuksia feministisen ympäristöpedagogiikan kehittämiselle.

YMPÄRISTÖ FEMINISTISESSÄ EPISTEMOLOGIASSA JA PEDAGOGIIKASSA

Feministiseen tietoteoreettiseen perinteeseen nojautuen feministisessä pedagogiikassa kyseenalaistetaan rationalistinen ajatus universaalista, paikantumattomasta ja yleispätevästä tiedosta (ks. Naskali 2014). Tiedon universaaliuden ja siihen kiinnittyvän objektiivisuuden ideaali perustuu ajatukselle tiedon aktiivisen subjektin ja passiivisen objektin erillisyydestä ja tietävän subjektin paikantumisesta samanaikaisesti ei-mihinkään ja kaikkialle. Tällaisen "jumaltempun" (Haraway 1988) sijaan feministinen tietäminen tunnistaa tiedon moninkertaisen paikantuneisuuden, kehollisuuden ja kokemuksellisuuden. Näin tieto ja tietämisen käytännöt näyttäytyvät väistämättä poliittisina, erilaisten erojen ja valtasuhteiden läpäiseminä. (Ks. esim. Alcoff & Potter 1993.)

Ympäristöä eli ei-inhimillistä luontoa toimijoina ja prosesseina koskeva tieto on tyypillisesti toi-

seuttavaa ja objektivoivaa: etenkin luonnontieteissä tiedon kohde tuotetaan tavallisesti tietäjästään erillisenä. Luonnon objektina ja resurssina tuottavan tietämisen käsitteelliset juuret ovat modernin ajan filosofiassa (Kuurethadam 2017). Ekofeministisessä perinteessä luonnon käsitteellistä toiseuttamista ja siihen perustuvaa alistamista on analysoitu suhteessa sukupuolittuneeseen sortoon, mutta luontoa välineellistäviä tiedon paradigmoja on feministisessä ajattelussa kritisoitu myös itsessään. Esimerkiksi Val Plumwood (1996) on todennut, että länsimainen kulttuuri on lukkiutunut ekologisesti tuhoisaan rationaalisuuden muotoon, jonka ihmiskeskeisyys ei ole sovitettavissa yhteen lajien välisen oikeudenmukaisuuden kanssa. Tietämisen käytännöissä tuotettujen hierarkkisten erontekojen kritiikki jatkuu myös feministisessä posthumanistisessa ajattelussa, jossa etsitään keinoja tietää ja tuottaa tietoa yhteyksistä ja riippuvuuksista ihmisen ja ei-inhimillisen välillä eettisesti vastuullisilla tavoilla (ks. esim. Braidotti 2019).

Myös feministinen pedagogiikka on lähtökohtaisesti ihmiskeskeistä: tavoitteena on ihmissubjektin kasvattaminen, vapauttaminen tai valtaistaminen (ks. Juelskjær 2020). Siinä missä valtavirtapedagogiikassa lähdetään liikkeelle tiedon tai oppimisen subjektin ja opittavan aiheen erillisyydestä, feministisessä pedagogiikassa keskeistä on kuitenkin ajatus oppimisesta subjekteja tuottavana toimintana. Posthumanistinen ja uusmaterialistinen näkemys ihmisestä maailmaksi tulemisen prosessina/prosessissa sopii siis yhteen feministisen pedagogiikan lähtökohtien kanssa (ks. Barad 2007; Haraway 2016), minkä vuoksi feministinen pedagogiikka mahdollistaa myös ei-inhimillisen huomioimisen ja tarkastelun osana pedagogisia prosesseja.

Ei-inhimillisen tarkastelu kytkeytyy feministisessä perinteessä tyypillisesti erojen ja vallan analyysiin. Posthumanistisesti orientoituneet feministitutkijat ovat esimerkiksi kyseenalaistaneet ei-inhimillisten toisten puolesta puhumisen ajatusta ja muistuttaneet, ettei ihminen milloinkaan kykene aitoon dialogiin ei-inhimillisen kanssa (MacCormack 2020, 17). Tästä huolimatta ihmisten on tehtävä eettisiä päätöksiä myös muiden puolesta, sillä esimerkiksi tavat kuluttaa vaikuttavat myös ei-inhimillisiin toisiin (ks. myös Ääri 2020). Myös ympäristön ja elonkehän "puolesta" siis voi ja pitää puhua, kun puhutaan ympäristövastuullisesta feministisestä tiedontuotannosta.

Ympäristökriisit sosioekologisina ilmiöinä vauhdittavat luonnon ja kulttuurin välisen eronteon mielekkyyden kyseenalaistamista, mutta niihinkin liittyvissä tietokäytännöissä on tilaa feministiselle kritiikille: myös ympäristökriiseistä tiedetään tyypillisesti universalisoiden ja ylhäältä päin katsoen. Vaihtoehdoiksi antroposeenin totalisoivalle tiedolle onkin ehdotettu feministisen tietoteorian lähestymistapoja, esimerkiksi Harawayn (1988) tilanteista tietoa ja Eve Kosofsky Sedgwickin (2003) reparatiivista, korjaavaa luentaa (Alhojärvi 2017). Tiedontuotannon väistämätöntä paikantuneisuutta ja osittaisuutta korostava tilanteisuus ja yllätyksille avoin, maailman ennalta-arvaamattoman toimijuuden tunnistava reparatiivisuus ovat ympäristökriisien ajassa käyttökelpoisia eettisiä ja tiedollisia strategioita (emt. 49–50; ks. myös Hyvärinen 2019). Samansuuntaisesti Braidotti (2019, 123, 166) peräänkuuluttaa eettistä relationaalisuutta ja affirmatiivista, mahdollisuuksia avaavaa ja tulevaisuuteen suuntaavaa etiikkaa feministisen postantroposentrisen ajattelun ja tietämisen ohjenuoriksi.

Feministinen epistemologia tarjoaa siis monenlaisia keinoja käsitellä ja käsitteellistää ympäristöä ja sen kriisiytymistä koskevaa tietoa. Millaisia mahdollisuuksia tästä avautuu käytännön pedagogiikassa? Feministisessä pedagogiikassa on erilaisia perinteitä, joissa kriittinen epistemologinen ote ilmenee eri tavoin. Näin myös kriisiytyvä ympäristö tiedollisena kysymyksenä saa niissä erilaisia muotoja. Jaana Saarinen, Hanna Ojala ja Tarja Palmu (2014) ovat jaotelleet feministisen pedagogiikan keskusteluperinteet naiserityiseen pedagogiikkaan, poststrukturalistiseen feministiseen pedagogiikkaan ja erojen pedagogiikkaan.

Naiserityisen pedagogiikan perinne tarkastelee tietoa vallankäytön ja valtaistamisen välineenä keskittyen erityisesti sukupuoleen valtaerojen akselina. Ajatus auktorisoidun tiedon siirtämisestä opettajalta opiskelijaan kyseenalaistetaan ja korostetaan naisten kokemuksellista, henkilökohtaista ja jaettua tietoa. Standpoint-feminismiin kiinnittyen pyrkimyksenä on vahvistaa naisten yhteiskunnallista toimijuutta nostamalla heitä tiedon tuottajiksi. (Saa-

rinen, Ojala & Palmu 2014, 24–26.) Kun naiserityisen pedagogiikan epistemologisia huolenaiheita laajennetaan ympäristökriiseihin, voidaan esimerkiksi kysyä, millaista on ympäristönäkökulmasta valtaistava kokemuksellinen tieto ja miten (naisten) ympäristötoimijuutta voi opetuksen tietokäytännöillä vahvistaa.

Kokemuksellinen tieto näyttäytyy myös ympäristökysymyksissä usein epärelevanttina (ks. esim. Scott 2015), vaikka ympäristö, josta tiedetään, on aina myös eletty ja koettu. Erilaisten ympäristöön liittyvien tietämisen tapojen arvottaminen voi saada myös sukupuolittuneita piirteitä, kun länsimainen modernistinen tiede asetetaan vastakkain perinteisten, feminiinisiksi ja primitiivisiksi miellettyjen tiedon muotojen kanssa (ks. Harding 2008; Tuana 2013). Naiserityisen pedagogiikan työkaluilla on mahdollista purkaa näitä arvoasetelmia ja tuottaa elettyyn arkeen paikantuvaa ympäristötoimijuutta. Esimerkiksi Saarisen, Ojalan ja Palmun (2014, 26) mainitsema muistelutyö sopii sukupuolittuneen ympäristötoimijuuden analysointiin ja vahvistamiseen (Åkerman 2014). Toisaalta feministisessä pedagogiikassa tiedetään, että kokemuksellisen tiedon tuottaminen ja sen merkityksellistäminen edellyttävät herkkää ja kriittistä otetta. Kokemukset eivät voi toimia perusteena tieteellisen tiedon sivuuttamiselle (ks. Ylöstalo 2013, 123), joka on kasvava ongelma ympäristökriisien, erityisesti ilmastonmuutoksen, kieltämisen tai vähättelyn muodossa (ks. McCright & Dunlap 2011).

Naiserityisen pedagogiikan kritiikille rakentuvassa poststrukturalistisessa feministisessä pedagogiikassa ajatus opetuksen suoraviivaisesta valtaistavasta potentiaalista kyseenalaistetaan ja keskitytään sen sijaan opetustilanteiden positioihin sekä tietämisen tapojen erilaisuuteen ja niiden kielelliseen rakentumiseen. Tiedon tuottaminen ymmärretään sosiaalisena ja diskursiivisena toimintana, jolloin oppimistilanteissa huomioidaan erilaisten etuoikeuksien ja alistuksen muotojen vaikutukset tiedontuotantoon. (Saarinen, Ojala & Palmu 2014, 27–28.) Ympäristönäkökulmasta kriittinen katse tiedontuotannon sosiaalisuuteen voi tarkoittaa esimerkiksi sen näkyväksi tekemistä, miten opetukseen osallistujat asemoituvat suhteessa erilaisiin ympäristömuutoksiin: miten elinympäristöjen turvallisuuteen, elinkelpoisuuteen ja tulevaisuuksiin liittyvät etuoikeudet ja eriarvoisuudet osallistuvat tiedontuotantoon opetuksessa (ks. Pierce 2010). Poststrukturalismin kielellinen painotus ohjaa lisäksi tarttumaan ei-inhimillistä koskevan kielen mahdollisuuksiin ja reunaehtoihin eli esimerkiksi pohtimaan, miten käytetty kieli ohjaa tietynlaiseen tietämiseen ja miten sen rajoissa voi tietää ei-inhimillisestä luonnosta (Gough & Whitehouse 2003).

Kolmannessa feministisen pedagogiikan perinteessä, erojen pedagogiikassa, epistemologisena lähtökohtana ovat tiedon rajat ja tietämisen seuraukset: millaisia ovat tietämisen ruumiillistuneisiin eroihin paikantuneet reunaehdot ja millaisia seurauksia esimerkiksi toiseuden kautta tietämisestä on tietäjälle sekä tiedon kohteelle (Saarinen, Ojala & Palmu 2014, 30). Opetuskäytäntöjä tarkastellaan muihinkin eroihin kuin sukupuoleen kytkeytyen (emt. 29), jolloin avautuu mahdollisuuksia pohtia myös lajien välisiä eroja ja hierarkioita sekä sitä, miten ei-inhimillisistä toisista tiedetään ja opetetaan sekä millaisia seurauksia tiedolla ja opetuskäytännöillä on. Samoin voi pohtia, millaista on naiserityisessä pedagogiikassa tavoiteltu valtaistava kokemuksellinen tieto silloin, kun huomioidaan ei-inhimillisten olentojen kokemukset. Lisäksi erojen pedagogiikassa elävä postkolonialistinen perinne herättää kyseenalaistamaan ympäristöä koskevan tiedon länsikeskeisyyttä ja nostamaan esiin esimerkiksi alkuperäiskansojen tietoa ympäristökriisien hillitsemisestä ja niihin sopeutumisesta (ks. Mistry & Berardi 2016).

Erojen pedagogiikan alle lukeutuvassa queer-pedagogiikassa pohditaan toisintietämisen halun herättämistä eli totuttujen, esimerkiksi heteronormatiivisten tiedollisten mallien kyseenalaistamista ja purkamista (Saarinen, Ojala & Palmu 2014, 30–31). Anna-Mari Vänskä (2011, 460) kiteyttää Deborah Britzmanin (1995, 155) ajatukset queer-pedagogiikasta ja tiedosta seuraavasti: "[I]dentiteettikategorioiden ja normaaliuden kritiikissä on tutkittava tietämisen rajoja eli sitä, mitä ei voida tietää, ja tarjottava erilaisia lukemisen ja tulkitsemisen malleja." Se, mitä ei voida eikä siedetä tietää, nousee siis Britzmanin queer-pedagogiikassa keskeiseksi, jolloin voidaan päästä ymmärrykseen oman identiteetin rakentuneisuudesta sekä identiteetin vai-

kutuksesta maailman tulkitsemiseen (Vänskä 2011, 460–461). Ojalan (2018, 19) mukaan erojen pedagogiikalle onkin olennaista "huomio siitä, että se, mitä nähdään relevanttina kysymyksenä tai tietona, on kietoutunut omaan asemaamme yhteiskunnassa".

Ympäristökriisien käsittelyyn tällainen lähtökohta on antoisa, sillä kriisiytyvä ympäristö on sekä materiaalisesti että diskursiivisesti kerrostunut osaksi identiteettiä, minuutta ja yhteiskunnallista asemaa. Queer-pedagogiikkaan nojautuen kehitämme seuraavaksi tuottavan hämmennyksen käsitettä työkaluksi tietämiseen liittyvien epämukavuuksien rakentavaan kohtaamiseen ja toimijoiden välisten erojen ymmärtämiseen ympäristökriisien feministisessä pedagogiikassa.

EPÄMUKAVAT TUNTEET JA EROJEN POLITIIKKA TUOTTAVAN HÄMMENNYKSEN LÄHTÖKOHTINA

Ympäristökriisit, kuten ilmastonmuutos, ovat jo lähtökohtaisesti suuria, pelottavia ja hämmentäviä ilmiöitä. Siten ne vaativat ennakkotietojen, -oletusten ja -odotusten kyseenalaistamista ja hämmentämistä sekä epävarmuuden sietämistä tiedon äärellä. Sekä Britzman (1995) että Tuula Juvonen (2006, 5) kirjoittavat, miten tiedon herättämät epämukavat tunteet saattavat tuottaa haluttomuutta tietää, mikä vaatii uudenlaisia pedagogisia ratkaisuja. Tällaista haluttomuutta on jossain määrin nähtävissä myös ympäristökeskusteluissa, jossa sen on todettu olevan yhteydessä tiedon ristiriitaisuuteen suhteessa omaan maailmankuvaan (Väliverronen 2019). Esimerkiksi ilmastonmuutostieto ja sen implikoimat yhteiskunnalliset mullistukset ovat herättäneet eniten vastustusta konservatiivisten valkoisten miesten parissa (McCright & Dunlap 2011), sillä heidän maailmankuvansa voi ymmärtää pitkälle "luonnollistuneena" eli yhteensopivana vallitsevien yhteiskunnallisten järjestysten kanssa (Herranen 2020, 165, 262).

Ympäristökriiseistä käytävät keskustelut ruokkivat helposti myös ahdistusta ja surua, jotka eivät välttämättä innosta toimintaan (Pihkala 2017; ks. myös Haraway 2016, 3). Deborah Gouldin (2009) mukaan tunteet ovat kuitenkin tärkeä poliittisen toiminnan liikkeellepaneva voima. Niinpä ilmastonmuutoksen tai muiden ympäristökriisien aiheuttamat epätoivon tunteet on mahdollista kääntää vaikkapa aktivismin liikkeellepanevaksi voimaksi (ks. myös Pihkala 2017). Yhdessä teemapäivässämme kerätyssä post-it-lapussa todetaankin, että "[a]hdistus tuottaa toimijuutta – tarvitsemme esimerkkejä toimijuudesta, jotta yliopisto muuttuu". Epämukavuus ja kielteisiksi tulkitut affektit voivat siis myös edistää toimijuutta. Väitämmekin, että ympäristökriisien aikana tarvitaan pedagogiikkaa, joka opettaa epämukavien tunteiden sietämistä ja niiden kanssa toimimista. Tarvitaan siis tuottavaa hämmennystä.

Saarinen, Ojala ja Palmu (2014, 31) viittaavat tuottavalla hämmennyksellä Britzmanin (1995, 164) ajatuksiin tiedon epävarmuuksien hyödyntämisestä pedagogiikassa. Tuottavan hämmennyksen pedagogiikka ei kuitenkaan tarkoita esimerkiksi turvallisen tilan periaatteista luopumista vaan sellaisen tilan luomista, jossa epämukavat ja hämmentävät tuntemukset voivat tuottaa uudenlaista tietoa ja tietämisen tapoja (Juvonen 2006, 6; Saarinen, Ojala & Palmu 2014, 30–31; ks. myös Kyrölä 2018). Myös Kirsti Lempiäinen (2017) on ehdottanut Hilma-verkoston feministisen pedagogiikan kurssilla feministisen erojen pedagogiikan ja feministisen etiikan kysymysten hyödyntämistä ympäristöpedagogiikassa ja todennut, ettei mukavuuden ja epämukavuuden tarvitse olla keskenään ristiriidassa, jos tiedontuotanto tapahtuu turvallisessa tilassa.

Juvonen (2006; 2014) on kehittänyt queer-pedagogiikkaa, joka mahdollistaa erojen ja hierarkioiden hedelmällisen tarkastelun vaikeasti omaksuttavan tiedon äärellä. Juvonen (2014, 127–128) listaa "pervopedagogiikan" tavoitteiksi olemassa olevan tiedon hämmentämisen ja kyseenalaistamisen lisäksi kiinnostuksen herättämisen opittavaa kohtaan sekä opetuksen kääntämisen muutosvoimaksi. On siis herätettävä "halua tietää toisin" (Juvonen 2006, 5). Väitämme, että queer-pedagogiikan tuottavaa hämmennystä soveltamalla voi kannustaa opiskelijoita kohtaamaan myös sellaiset eroihin ja hierarkioihin pohjaavat positiot, jotka vaikuttavat heidän tapaansa omaksua tietoa ympäristökysymyksistä. Juvonen (2006, 6) on käyttänyt tiedon hämmentämisen konkreettisina menetelminä muun muassa etäännyttämistä eli käsiteltävien asioiden tarkastelua ajallisesti kaukaisessa kontekstissa. Opiskeli-

joiden voi siis olla affektiivisesti helpompaa ja turvallisempaa tarkastella historiallisia ilmiöitä kuin päivänpolttavia tapahtumia.

Ehdotamme, että etäännyttämistä voi soveltaa myös ympäristökeskusteluihin analysoimalla niiden kehittymistä vaikkapa vanhojen ympäristöaiheisten opetusvideoiden avulla. Myös vastakarvaan lukemisen menetelmät nostavat esille tiedon rakentumisen periaatteita ja haastavat esimerkiksi uutisteksteistä välittyvää maailmankuvaa (Juvonen 2006, 8; 2014, 128–132; Saarinen, Ojala & Palmu 2014, 31). Tiedeuutisten ja mediakeskustelujen tarkastelu niiden välittämän tiedon rajallisuuden sekä niiden herättämien affektien näkökulmasta voi olla myös mielekäs keino herättää tuottavaa hämmennystä.

Oman position näkyväksi tekemisen ja etäännyttämisen lisäksi tuottava hämmennys voi perustua ei-inhimillisten toisten osallisuuden tunnistamiselle oppimisprosesseissa. Feministiseen posthumanismiin nojautuen Teresa Lloro-Bidart (2017) tarkastelee ympäristöpedagogiikan mahdollisuuksia huomioida ei-inhimillisten toisten kokemuksia, niihin liittyvää affektiivista tietoa sekä lajien välisten suhteiden poliittisia kontekseja. Lloro-Bidartin tapaustutkimuksessa oppija tulee osaksi monilajista oppijoiden tai tietäjien verkostoa, jossa toimijoiden väliset suhteet ovat monimutkaisia ja muuttuvia (emt. 123–124). Oppimisprosessin monilajisuuden tiedostaminen ei kuitenkaan poista hämmennystä: ei-inhimillinen pysyy toisena, jota ei voi täysin tietää (emt. 124; ks. myös Latimer 2013). Lajirajat ylittävien vuorovaikutussuhteiden tunnistaminen tiedontuotannossa ja niihin liittyvien tiedollisten epävarmuuksien kanssa toimeen tuleminen onkin käyttökelpoinen tietämisen strategia ympäristökriisien aikakaudella (Hyvärinen 2019).

Jatkuvasti muotoutuvien ja moninaisten suhteiden tuottamaa hämmennystä voi käsitellä pedagogisesti myös taiteen kautta (ks. myös Foster, Mäkelä & Martusewicz 2019). Esimerkiksi edellä ehdotetun nykyhetkestä etäännyttämisen (Juvonen 2006, 9) välineenä voi käyttää vaikkapa erilaisiin ajallisiin konteksteihin sidottua tai toisenlaisiin maailmoihin sijoittuvaa fiktiota. Fiktion avulla hankalia ympäristökysymyksiä voi siis tarkastella turvallisen etäisyyden päästä, fiktiivisessä ympäristössä (ks. myös Saari 2019, 43–44). Taiteen rooli nousi esiin myös teemapäivässämme, kun sekä Ryynänen että Karkulehto ehdottivat, että taide sekä taiteellisen ja tieteellisen tiedon yhdistäminen voivat tuoda uusia avauksia ympäristökriisien käsittelyyn. Filosofi Martha Nussbaumiin (2011) viitaten Ryynänen korosti taiteen mahdollisuuksia vahvistaa mielikuvitusta ja kykyä asettua toisen asemaan, mikä voi ulottua myös ei-inhimillisiin toisiin.

Taide ei automaattisesti tuota turvallisia tiloja tai toisen asemaan asettumista, mutta sitä voi käyttää apuna tuottavan hämmennyksen pedagogiikassa (ks. Lähdesmäki & Koistinen, tulossa). Taidetta, fiktiota ja populaarikulttuurin kuvastoa voi tarkastella ja soveltaa esimerkiksi feminismille tyypillisessä kuvittelun politiikassa, joka Lempiäisen (2017) mukaan pohjaa utooppiseen haluun kuvitella maailma paremmaksi (ks. myös Braidotti 2019, 81, 91; Haraway 2016). Osana opetusta kuvitelmat ja utopiat osoittavat sekä yhteiskunnallisen muutoksen tarpeita että mahdollisuuksia (ks. Wright 2010). Esimerkiksi Saara Särmän (2018) kehittelemät luovat menetelmät, kuten kollaasit, soveltuvat kuvittelun avuksi. Kuvitteluun kannustaminen onkin esimerkki epämukavien opetussisältöjen kääntämisestä poliittiseksi muutosvoimaksi – eli siitä, miten hämmennyksestä ympäristökysymysten äärellä voi tehdä tuottavaa.

YLIOPISTOINSTITUUTIO FEMINISTISEN YMPÄRISTÖPEDAGOGIIKAN RAJOITTAJANA JA MAHDOLLISTAJANA

Veli-Matti Värri (2018, 83) esittää, että ekologisesti kriisiytyneessä maailmantilanteessa on välttämätöntä arvioida kriittisesti koulutusinstituutioiden itseymmärrystä, tehtävänmääritystä ja ontologisia sitoumuksia tämän ajan tärkeimpien haasteiden ja viheliäisimpien ongelmien näkökulmista. Yliopisto ei tee tässä poikkeusta. Päinvastoin, maailman tilan tiedostaminen ja kriittisten ajatteluja toimintavalmiuksien luominen ovat erityisesti yliopiston tehtäviä – tai ainakin niiden tulisi olla (ks. esim. Braidotti 2019; Naskali 2014). Näiden tehtävien toteutumista nyky-yliopistossa on kuitenkin syytä tarkastella kriittisesti. Kuten aiemmin totesimme, yliopistoinstituution merkitys feministisen ympäristöpedagogiikan muotoutumisessa nousi esiin teemapäivässämme, joten artikkelin kolmannen

teeman voi nähdä syntyneen tilaisuudessa jaetun hämmennyksen ja sinne paikantuneen tiedontuotannon myötä. Korostaaksemme feministisen tiedontuotannon kollektiivisuutta kuljetamme tässä osiossa muita osioita vahvemmin mukana paneelikeskustelijoiden ja teemapäivän muiden osallistujien ajatuksia.

Nyky-yliopistojen tehtävänmääritystä ja sitoumuksia tarkastellaan usein uusliberalismin kontekstissa (ks. esim. Brunila 2019). Yliopistojen uusliberalisoituminen ja kaupallistuminen on kansainvälinen ilmiö, josta seuraa, että tieteeseen suhtaudutaan tuotteiden valmistajana, ja kapeakatseinen talousajattelu ohjaa tutkimustulosten julkaisemisen periaatteita. Akateeminen tieto pirstoutuu, kapea-alaistuu ja välineellistyy, jolloin sen tuottamat mahdollisuudet laaja-alaisten ilmiöiden ymmärtämiseen ja niihin vaikuttamiseen heikkenevät. Näin ollen on ymmärrettävää, että luottamus yliopistoon esimerkiksi ympäristökriisien ratkaisijana ei ole erityisen vahva: on vaikea uskoa, että tuotannon logiikkaan sidotusta yliopistolaitoksesta syntyisi maailmaa pelastavaa viisautta. (Värri 2018, 85–87.)

Teemapäivässä panelistit Karkulehto, Lahikainen ja Ryynänen pohtivat, luoko nykyisenlainen uusliberalisoituva yliopistoinstituutio enää edellytyksiä kehittää kriittistä ja refleksiivistä suhdetta tietoon. Myös yksi tapahtuman osallistujista kuvaili ajatuksiaan post-it-lapulle näin:

> Uusliberaali taloushegemonia uhkaa jähmettää itsensä vaihtoehdottomaksi tulevaisuudeksi: tehokkuuspyrkimysten ja elinkeinoelämän sovellettavuusvaatimusten vuoksi kaikilta koulutusasteilta karsitaan sellaisia oppisisältöjä, joiden ei katsota suoraan hyödyttävän kansallista talouskasvua, vaikka ne saattaisivat olla keskeisessä asemassa esimerkiksi kriittisen ajattelukyvyn tai moraalisen toiminnan kehittymisen kannalta -> uusliberaali hegemonia ruokkii itseään.

Uusliberaalin eetoksen ja kapitalistisen talousajattelun solahtamista keskeiseksi osaksi korkeakoulutuksen kenttää ja korkeakoulupolitiikkaa sekä yliopistojen arkisia käytäntöjä on kritisoitu niin feministisen pedagogiikan kuin ympäristöpedagogiikankin tahoilta (Brunila 2019; Värri 2018, 84–87; ks. myös Rinne & Simola 2015). Uusliberalisoituvan yliopistoinstituution kritiikki on siis olennaista feministiselle ympäristöpedagogiikalle: mikäli yliopistoissa tavoitellaan kapeasti ymmärrettyä taloudellista tuottavuutta korkealaatuisen tutkimuksen sijaan, on ympäristökriiseistä vaikea tuottaa laaja-alaista, kriittistä ja vaikuttavaa ymmärrystä myöskään opetuksessa.

Mahdollisuudet toteuttaa ja opettaa feminististä ympäristöpedagogiikkaa yliopistotasolla ovatkin vahvasti riippuvaisia siitä, millaista tietoa yliopistoinstituutiossa arvostetaan ja millaisia koulutusohjelmia ja tiedekuntia rahoitetaan. Teemapäivän keskustelijat painottivat humanistisen ja yhteiskuntatieteellisen ymmärryksen merkitystä ympäristökriiseihin kytkeytyvissä epistemologisissa kysymyksissä. Esimerkiksi Karkulehto totesi näiden alojen arvon olevan vaikeaksi muuttuneen tiedon käsittelyssä ja käsitteellistämisessä. Kuten edellä totesimme, feministinen epistemologinen perinne on rikasta ja soveltuu monin tavoin ympäristön ja siihen liittyvien kriisien tarkasteluun. Siksi sukupuolentutkimusta tulisi kehittää ja sille tulisi antaa arvoa myös ympäristöä koskevaa tietoa tuottavana ja ympäristövastuullista pedagogiikkaa edistävänä tieteenalana. Erityisesti esiin nostamassamme feministisessä posthumanismissa on toistaiseksi tutkimattomia mahdollisuuksia uusiin epistemologisiin ja pedagogisiin avauksiin.

Yliopistoinstituution tuottamissa mahdollisuuksissa ympäristövastuullisen pedagogiikan kehittämiseksi ei kuitenkaan ole kyse vain tieteenalojen rahoituksen ja arvostuksen jakaantumisesta. Ryynänen peräänkuulutti puheenvuorossaan yliopiston sivistyksellistä tehtävää, johon keskittyminen tarkoittaisi opetuksessa vahvempaa panostusta opiskelijoiden eettisen ja tiedollisen arvostelukyvyn kehittämiseen. Tällainen pedagoginen työ on aikaa vievää ja siten vastakkaista tämänhetkisille opetuksen tulostavoitteille. Hidasta ajattelua kuitenkin tarvitaan: Ryynäsenkin mukaan monimutkaisten ympäristökriisien kontekstissa sekä tutkijat, opettajat että opiskelijat tarvitsevat entistä enemmän aikaa pysähtyä tarkastelemaan tiedon muotoutumista ja sen merkityksiä (ks. myös Stengers 2018). Nyky-yliopistojen kiivas julkaisutahti, jatkuva rahoituksen hakeminen, kasautuvat opetusvastuut sekä opin-

tojen etenemisen ja seurannan kiristyminen eivät kuitenkaan salli viipymistä ja hämmentymistä tiedontuotannon ja siihen liittyvien erojen ja epämukavuuksien äärellä.

Feministiset ja ympäristöpedagogiset pyrkimykset ohjaavat tarkastelemaan yliopistoinstituution roolia tiedontuotannossa myös artikkelissamme aiemmin esiin nostetun vastuun näkökulmasta. Yliopistojen ympäristövastuu on ymmärretty pitkään teknisinä, esimerkiksi energiankulutukseen ja jätehuoltoon liittyvinä kysymyksinä, jolloin yliopistoinstituution erityinen tiedollinen ja kasvatuksellinen rooli on jäänyt varjoon. Yliopiston episteemistä vastuuta peräänkuuluttaen yhdessä teemapäivänä kerätyistä post-it-lapuista nostetaan esiin instituution mahdollinen osallisuus vastuuttomiin, oikeudenmukaisuuden tavoittelusta irrallisiin tiedon käytäntöihin: "Onko yliopisto tietämättömyyden ja 'vastuuttoman tietämisen' ylläpitäjä/uusintaja?" Yliopiston yhdistäminen tietämättömyyteen voi vaikuttaa yllättävältä, mutta tulkitsemme sen viittaavan tiedontuotannon rajoitteisiin: yliopistoissa tuotettu tieto ei välttämättä auta ymmärtämään ja ratkomaan ympäristökriisien kaltaisia moniulotteisia kysymyksiä.

Osallistujan esittämä kysymys kytkeytyi Lahikaisen puheenvuoroon, jossa hän pohti, millä tavalla omasta tietämättömyydestään on vastuussa ja millainen on episteemisesti vastuullinen tietäjä (ks. myös Lahikainen 2018). Esitämme, että vastuulliseksi tietäjäksi ja tiedontuottajaksi voi tulla vain hyväksymällä tiedon epävarmuuden ja siihen liittyvän hämmennyksen. Tieteellinen tieto on itseään korjaavaa ja muuttuvaa, ja sen parissa toimivien on oltava valmiita tarkistamaan ja tarvittaessa muuttamaan näkemyksiään, tiedollisia lähtökohtiaan sekä affektiivisia oletuksiaan. Yliopistoinstituution tasolla tiedollisen hämmennyksen hyväksyminen ja siten episteemisen vastuun toteuttaminen tarkoittaisi uusliberalistisen, talouskasvun tukemiseen ja kilpailuun keskittyvän eetoksen hylkäämistä ja mahdollisuuksia syventyä tiedollisiin kysymyksiin osana tutkimusta ja opetusta. Episteemisesti vastuullinen yliopisto mahdollistaisi siten tuottavan hämmennyksen käytäntöjen toteuttamisen ja kehittämisen feministisessä ympäristöpedagogiikassa sekä pedagogisessa tutkimuksessa – ja myös laajemmin tieteen ja opetuksen kentillä.

LOPUKSI

Kysymykset eroista, vallasta, tiedosta ja tietämisestä ovat keskeisiä feministisessä pedagogiikassa. Feministisen pedagogiikan tuottama herkkä ja monipuolinen ymmärrys tiedosta ja siihen kytkeytyvästä vallasta voi siten edesauttaa monimutkaisten ja yhteiskunnallisesti latautuneiden ilmiöiden, kuten ympäristökriisien, ymmärtämistä sekä niihin vaikuttamista. Olemme todenneet tässä artikkelissa, että feministinen pedagogiikka auttaa ymmärtämään tiedon paikantuneisuutta ja rakentuneisuutta sekä siihen kytkeytyvää erojen politiikkaa. Tällä tavoin se auttaa myös lähestymään ympäristökriisejä tuottavan hämmennyksen kautta. Tuottavalla hämmennyksellä tarkoitamme yhtäältä tiedon aiheuttamien epämukavien tuntemusten ja tiedollisen epävarmuuden hyväksymistä osana tiedontuotannon prosesseja. Toisaalta korostamme käsitteellä epämukavuuksien hyödyntämistä muutosvoiman tuottajina. Olemme ehdottaneet ja kehittäneet eteenpäin queer-pedagogiikan menetelmiä avuksi tuottavan hämmennyksen kanssa toimimiselle feministisen ympäristöpedagogiikan kontekstissa. Tuottava hämmennys ei tarjoa vastauksia ympäristökriisien ratkaisemiseen eikä niihin sopeutumiseen. Se voi kuitenkin hämmentää, kyseenalaistaa ja auttaa ajattelemaan uudelleen niitä käsitteitä, ilmiöitä ja ymmärryksiä, joista "ympäristö" ja sen kriisiytyminen muodostuvat.

Feministinen teoria ja pedagogiikka ohjaavat tunnistamaan moninaisia ja monimutkaisia riippuvuuksia, joiden varassa elämä muuttuvassa maailmassa on mahdollista – tai ei ole. Etenkään ympäristökriisien aikakaudella feministisen pedagogiikan utooppisten kuvitelmien ja oikeudenmukaisuudesta käytävien neuvottelujen ei tule pysähtyä ihmisen ja ei-inhimillisen rajoille. Ympäristökriisien haaste kaikelle pedagogiikalle onkin tiedostaa syvällisellä, ajattelua ja toimintaa määrittävällä tavalla, että elämää ylläpitävät suhteet ovat paitsi ihmisten keskinäisiä myös olennaisesti ihmisten ja ei-inhimillisen luonnon välisiä. Tässä prosessissa tuottavan hämmennyksen kaltaiset käsitteet ovat olennaisia: länsimaista ajattelua perustavanlaatuisesti määrittelevien kategorioiden mureneminen aiheuttaa väistämättä epämukavuutta ja vastustusta, joiden käsittelyyn tarvitaan pedagogisia vä-

lineitä. Välineiden lisäksi tarvitaan kuitenkin myös mahdollisuuksia käyttää niitä. Yliopistojen institutionaalisissa puitteissa olisikin luotava lisää tilaa hitaalle tiedolle ja tuottavan hämmennyksen ääreen pysähtymiselle, jotta ympäristökriiseihin vastaaminen ja kriittisen yliopistotasoisen ympäristöpedagogiikan kehittäminen olisi mahdollista.

Artikkeli pohjaa Hilma-verkoston Sukupuolentutkimuksen yliopistopedagogiikkaa II -kurssin lopputyöhön. Kiitämme kurssin opettajia ja osallistujia tekstimme kommentoimisesta sekä kannustuksesta saattaa lopputyömme artikkelimuotoon. Kiitos myös feministisen pedagogiikan teemapäivämme osallistujille, erityisesti Sanna Karkulehdolle, Lauri Lahikaiselle ja Sanna Ryynäselle, innostavista keskusteluista tuottavan hämmennyksen äärellä.

YTM Pieta Hyvärinen tekee väitöskirjatutkimusta Yhteiskuntatieteiden tiedekunnassa Tampereen yliopistossa.

FT, dos. Aino-Kaisa Koistinen työskentelee tutkijatohtorina Jyväskylän yliopiston Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitoksella sekä samaisen yliopiston Resurssiviisausyhteisössä (JYU.Wisdom).

YTT, dos. Tuija Koivunen työskentelee yliopistotutkijana Tampereen yliopistossa.

KIRJALLISUUS

Alaimo, Stacy (2017) Your Shell on Acid: Material Immersion, Anthropocene Dissolves. Teoksessa Grusin, Richard (toim.) *Anthropocene Feminism*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 89–120.

Alaimo, Stacy & Hekman, Susan (toim.) (2008) *Material Feminisms*. Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press.

Alcoff, Linda & Potter, Elizabeth (1993) *Introduction to Feminist Epistemologies*. New York & London: Routledge.

Alhojärvi, Tuomo (2017) Yllättymisiä: Antroposkenen paranoia ja tiedon tilanteinen ongelma. *Tiede & edistys* 42:1, 36–56.

Barad, Karen (2007) *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham: Duke University Press.

Bauhardt, Christine & Harcourt, Wendy (2019) *Feminist Political Ecology and the Economics of Care: In Search of Economic Alternatives*. London: Routledge.

Bennett, Jane (2010) *Vibrant Matter. A Political Ecology of Things*. Durham: Duke University Press.

Braidotti, Rosi (2019) *Posthuman Knowledge*. Cambridge: Polity Press.

--(2009) On Putting the Active Back into Activism. *New Formations*, 68, 42–57.

Britzman, Deborah (1995) Is There a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight. *Educational Theory* 45:2, 151–166.

Brunila, Kristiina (2019) Kiihdyttävä yliopisto. Teoksessa Autio, Tero, Hakala, Liisa & Kujala, Tiina (toim.) *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampere: Tampere University Press, 349–376.

Chattopadhyay, Sutapa (2019) Infiltrating the Academy through (Anarcha-)Ecofeminist Pedagogies. *Capitalism Nature Socialism* 30:1, 1–19. 10.1080/10455752.2019.1574846.

Donovan, Josephine & Adams, Carol J. (toim.) (2007) *The Feminist Care Tradition in Animal Ethics: A Reader*. New York: Columbia University Press.

Foster, Raisa, Mäkelä, Jussi & Martusewicz, Rebecca A. (toim.) (2019) *Art, EcoJustice, and Education: Intersecting Theories and Practices*. New York: Routledge.

Gould, Deborah B. (2009) *Moving Politics: Emotion and ACT UP's Fight against AIDS*. Chicago: University of Chicago Publishing.

Gough, Annette & Whitehouse, Hilary (2003) The "Nature" of Environmental Education from a Feminist Poststructuralist Viewpoint. *Canadian Journal of Environmental Education* 8:1, 31–43.

Gough, Annette, Russell, Constance & Whitehouse, Hilary (2017) Moving Gender from Margin to Center in Environmental Education. *Journal of Environmental Education* 48:1, 5–9.

Haraway, Donna J. (2016) *Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulucene.* Durham: Duke University Press.

– – (2008) *When Species Meet*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

– – (1988) Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies* 14:3, 575–599.

Harding, Sandra (2008) *Sciences from Below: Feminisms, Postcolonalities, and Modernities*. Durham: Duke University Press.

Herranen, Olli (2020) *Social Institutions and the Problem of Order. A Relational Approach to Neo-Institutionalism through Social System Theory, Social Constructionism, and Critical Ideology Theory*. Tampere University Dissertations 213. Tampere: Tampereen yliopisto.

Houde, Lincoln J. & Bullis, Connie (1999) Ecofeminist Pedagogy. An Exploratory Case. *Ethics and the Environment* 4:2, 143–174.

Hyvärinen, Pieta (2019) Beekeeping Expertise as Situated Knowing in Precarious Multispecies Livelihoods. *Sosiologia* 59:4, 365–381.

Juelskjær, Malou (2020) Mattering Pedagogy in Precarious Times of (Un)Learning. *Matter* 1:1, 52–79.

Juvonen, Tuula (2006) Kohti pervopedagogiikkaa. Lesbo- ja queertutkimuksen opettaminen haasteena yliopistopedagogiikalle. *Naistutkimus–Kvinnoforskning* 19:4, 6–16.

– – (2014) Korjaava ja kriittinen pervopedagogiikka luento-opetuksessa. Teoksessa Saarinen, Jaana, Ojala, Hanna & Palmu, Tarja (toim.) *Eroja ja vaarallisia suhteita: Keskustelua feministisestä pedagogiikasta*. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 115–139.

Koistinen, Aino-Kaisa & Karkulehto, Sanna (2018) Feminist Posthumanism – or Posthuman(ist) Feminism. *Genealogy of the Posthuman. Critical Posthumanism Network*. http://criticalposthumanism.net/genealogy/feminism/ (haettu 23.6.2020).

Kyrölä, Katariina (2018) Negotiating Vulnerability in the Trigger Warning Debates. Teoksessa Koivunen, Anu, Kyrölä, Katariina & Ryberg, Ingrid (toim.) *The Power of Vulnerability. Mobilising Affect in Feminist, Queer and Anti-racist Media Cultures*. Manchester: Manchester University Press, 29–50.

Lahikainen, Lauri (2018) *Individual Responsibility for Climate Change. A Social Structural Account*. Doctoral dissertation. Acta Universitatis Tamperensis 2384. Tampere: Tampere University Press.

Lempiäinen, Kirsti (2017) *Erot ja etiikka feministisessä pedagogiikassa*. Feministinen pedagogiikka 1, Hilmaverkosto, Turun yliopisto, 11.–12.12.2017.

Lloro-Bidart, Teresa (2017) A Feminist Posthumanist Political Ecology of Education for Theorizing Human-Animal Relations/Relationships. *Environmental Education Research* 23:1, 111–130.

Lähdesmäki, Tuuli & Koistinen, Aino-Kaisa (tulossa) Explorations of Linkages between Intercultural Dialogue, Art, and Empathy. Teoksessa Maine, Fiona & Vrikki, Maria (toim.) *Dialogue for Intercultural Understanding: Placing Cultural Literacy at the Heart of Learning*. Cham: Springer.

MacCormack, Patricia (2020) *The Ahuman Manifesto. Activism for the End of the Anthropocene*. London: Bloomsbury Academic.

McCright, Aaron M. & Dunlap, Riley E. (2011) Cool Dudes: The Denial of Climate Change among Conservative White Males in the United States. *Global Environmental Change* 21:4, 1163–1172.

Mies, Maria & Shiva, Vandana (1994) *Ecofeminism*. London & New York: Zed Books.

Mistry, Jayalaxshmi & Berardi, Andrea (2016) Bridging Indigenous and Scientific Knowledge. *Science* 352:6291, 1274–1275.

Naskali, Päivi (2014) Turvallisuusvyöhykkeen tuolle puolen. Yliopistopedagogiikka feministisen tietokäsityksen kehyksessä. Teoksessa Saarinen, Jaana, Ojala, Hanna & Palmu, Tarja (toim.) *Eroja ja vaarallisia suhteita. Keskustelua feministisestä pedagogiikasta*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 41–67.

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

Ojala, Hanna (2018) Feministisen pedagogiikan teoreettisia suuntauksia. Teoksessa Laukkanen, Anu, Miettinen, Sari, Elonheimo, Aino-Maija, Ojala, Hanna & Saresma, Tuija (toim.) *Feministisen pedagogiikan ABC. Opas ohjaajille ja opettajille*. Tampere: Vastapaino, 14–22.

Pierce, Gloria (2010) Poststructural Feminist Pedagogy in a Post-Katrina World. *Feminist Teacher* 21:1, 36–53.

Pihkala, Panu (2017) *Päin helvettiä? Ympäristöahdistus ja toivo*. Helsinki: Kirjapaja.

Plumwood, Val (1996) Ecological Ethics from Rights to Recognition: Multiple Spheres of Justice for Hu-

mans, Animals and Nature. Teoksessa Low, Nichola (toim.) *Global Ethics and Environment*. London & New York: Routledge, 188–212.

Puig de la Bellacasa, María (2017) *Matters of Care: Speculative Ethics in More than Human Worlds*. Minneapolis, London: University of Minnesota Press.

Rinne, Risto & Simola, Hannu (2015) Yliopistojen uusi hallinta. Teoksessa Hannu Simola: *Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta*. Tampere: Vastapaino, 152–182.

Ritchie, Jenny (2013) A Pedagogy of Biocentric Relationality. *New Zealand Journal of Educational Studies* 48:1, 34–49.

Saari, Antti (2019) The Experience of the Uncanny as Challenge for Teaching Ecological Awareness. Teoksessa Foster, Raisa, Mäkelä, Jussi & Martusewicz, Rebecca A. (toim.) *Art, EcoJustice, and Education: Intersecting Theories and Practices*. New York: Routledge, 36–46.

Saarinen, Jaana, Ojala, Hanna & Palmu, Tarja (2014) Mikä ihmeen feministinen pedagogiikka? Teoksessa Saarinen, Jaana, Ojala, Hanna & Palmu, Tarja (toim.) *Eroja ja vaarallisia suhteita. Keskustelua feministisestä pedagogiikasta*. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 17–40.

Scott, Dayna Nadine (2015) 'We Are the Monitors Now': Experiential Knowledge, Transcorporeality and Environmental Justice. *Social & Legal Studies* 25:3, 261–287.

Sedgwick, Eve Kosofsky (2003) *Touching Feeling: Affect, Pedagogy, Performativity*. Durham, NC: Duke University Press.

Stengers, Isabelle (2018) *Another Science is Possible. A Manifesto for Slow Science*. Cambridge, UK: Polity Press. Kääntänyt Stephen Muecke.

Särmä, Saara (2018) Runo- ja kollaasitehtävä opetusvälineinä. Teoksessa Laukkanen, Anu, Miettinen, Sari, Elonheimo, Aino-Maija, Ojala, Hanna & Saresma, Tuija (toim.) *Feministisen pedagogiikan ABC*. Tampere: Vastapaino, 251–260.

Twine, Richard (2010) Genomic Natures Read through Posthumanism. *The Sociological Review* 58:S1, 175–179.

Tuana, Nancy (2013) Gendering Climate Knowledge for Justice: Catalyzing a New Research Agenda. Teoksessa Alston, Margaret & Whittenbury, Kerri (toim.) *Research, Action and Policy: Addressing the Gendered Impacts of Climate Change*. Dordrecht: Springer, 17–31.

UNDP (2013) *Overview of Linkages between Gender and Climate Change*. New York: UNDP

Wright, Erik Olin (2010) *Envisioning Real Utopias*. London: Verso.

Väliverronen, Esa (2019) Mikä ruokkii ilmastoskeptisyyttä? *Mediayhteiskunta*. https://medykblog.wordpress.com/2019/11/13/mika-ruokkii-ilmastoskeptisyytta/ (haettu 1.4.2020).

Vänskä, Annamari (2011) Queer + pedagogia = mahdoton yhtälö? *Kasvatus* 42:5, 455–467.

Värri, Veli-Matti (2018) *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.

Ylöstalo, Hanna (2013) Feministisestä teoriasta käytäntöön. Feministinen pedagogiikka tasa-arvokoulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 33:2, 118–127.

Zylinska, Joanna (2018) *End of Man. A Feminist Counterapocalypse*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Åkerman, Maria (2014) Kehon politiikka ympäristöhallinnassa. Kokemuksellisen ympäristökansalaisuuden jäljillä. *Alue & Ympäristö* 43:2, 17–29.

Åsberg, Cecilia & Braidotti, Rosi (toim.) (2018) *A Feminist Companion to the Posthumanities*. Cham: Springer, 1–22.

Ääri, Helena (2020) Kahden maailman rajalla. Tuotantoeläinten standpointit kirjallisuudentutkimuksessa. *Sukupuolentutkimus–Genusforskning* 33:1, 21–34.

PRODUCTIVELY UNSETTLING – VIEWPOINTS ON FEMINIST PEDAGOGY IN THE ERA OF ENVIRONMENTAL CRISES

In this article we examine feminist pedagogy as a question of knowledge production that acknowledges environmental crises and aims at producing ecologically responsible agency. We focus, first, on different feminist pedagogical approaches and the ways in which they enable different kinds of knowledge production on environmental issues. Second, building on queer pedagogy, we outline a pedagogy of differences that takes into account environmental questions and approaches them through acknowledging their unsettling epistemic potential. We propose that this kind of unsettlement in the face of knowledge facilitates the understanding of the ways in which various differences and uneasy affects contribute to knowledge production. It therefore helps to challenge the concepts, phenomena and understandings of which 'environment' and the crises related to it consist. Finally, we offer a critical discussion on how the university institution functions as a framework for producing knowledge at the crossroads of feminist pedagogy and environmental crises.

KEYWORDS: ENVIRONMENTAL PEDAGOGY, FEMINIST EPISTEMOLOGY, FEMINIST PEDAGOGY, PEDAGOGY OF DIFFERENCES, PRODUCTIVE UNSETTLEMENT