

”Kaikki ympärillä on ympäristöä”

**– ekokriittinen tulkinta yhdeksäsluokkalaisten teksteissä
feministisen pedagogiikan näkökulmasta**

Laura Kivikangas
Kandidaatintutkielma
Kirjallisuus
Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2022

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä Laura Kivikangas	
Työn nimi "Kaikki ympärillä on ympäristöä" - Ekokriittinen tulkinta yhdeksäsluokkalaisten teksteissä feministisen pedagogiikan näkökulmasta	
Oppiaine Kirjallisuus	Työn laji Kandidaatintutkielma
Aika Toukokuu 2022	Sivumäärä 23
Tiivistelmä <p>Kandidaatintutkielmassani tarkastelen kriittisen teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin yhdeksäsluokkalaisten (n=31) tuottamia ekokriittisiä tulkintoja heille luetusta nuortenkirjasta <i>Viha jonka kylvät</i> (Thomas, 2007). Lisäksi pohdin ekokriittisen ajattelun yhteyttä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (OPH 2014) ja toisaalta feministisen pedagogiikan tavoitteisiin ja keinoihin. Nuoret ovat laatineet tekstinsä ekokriittiseen kirjallisuudentutkimukseen pohjautuviin apukysymyksiin perustuen. Olen kerännyt aineistoni yhden äidinkielenopettajan kahdelta luokalta kuopiolaisesta yläkoulusta elo-joulukuussa 2021.</p> <p>Tutkimustehtäväni on kaksiosainen: 1) Millaisia ekokriittiseen viitekehykseen sidottavissa olevia havain-toja ja tulkintoja yhdeksäsluokkalaiset tekevät heille luetusta kaunokirjallisesta tekstistä? 2) Kuinka eet-tistä ja arvokasvatuksellisuutta tavoittelevassa kirjallisuuden opetuksessa voisi etenkin vaikeiden tai sen-sitiivisten aiheiden yhteydessä hyödyntää feministiseen pedagogiikkaan kuuluvan tuottavan hämmen-nyksen ajatusta?</p> <p>Tutkielmani on artikkelimuotoinen, ja se koostuu artikkelikäsitelmästä sekä raporttimaisesta, tii-viistä johdannosta. Tutkielmani painottuu artikkelikäsitelmään, jossa peilaan oppilastekstien analyysin tuloksia feministiseen pedagogiikkaan ja alun perin Deborah Britzmanin (1995) queer-teoriaan poh-jaavaan "tuottavan hämmennyksen" tilaan. Esitän artikkelissani tuottavan hämmennyksen idean sovel-tuvan hyvin sensitiivisen ympäristöteeman opettamiseen. Lisäksi kytken sisäänrakennetusti lukijansa etäännyttävän kaunokirjallisuuden ympäristökasvatuksen ja tuottavan hämmennyksen välineeksi.</p> <p>Tutkimukseni perusteella median luoma kuva nuorten ympäristöahdistuksesta ja kasvavasta tiedosta-vuudesta ei kaikilta osin pidä paikkaansa. Toisaalta tulokset korostavat sensitiivisten teemojen rohkean kohtaamisen ja lukuharrastukseen kannustamisen merkitystä.</p>	
Asiasanat kirjallisuuden opetus, ekokritiikki, tuottava hämmennys, feministinen pedagogiikka, ympäristökäsitys, ympäristösuhde, Angie Thomas, artikkelikandi	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

KUVIOT

Kuvio 1.	Ympäristö-aiheen vastausten havaintojen jakautuminen, n=31.....	12
Kuvio 2.	Vastuu ympäristöstä -aiheen vastausten havaintojen jakautuminen, n=28.....	14

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
	LÄHTEET (Johdanto).....	2
2	ARTIKKELI: "KAIKKI YMPÄRILLÄ ON YMPÄRISTÖÄ" - EKOKRIITTINEN TULKINTA YHDEKSÄSLUOKKALAISTEN TEKSTEISSÄ FEMINISTISEN PEDAGOGIIKAN NÄKÖKULMASTA	3
2.1	Johdanto.....	4
2.2	Teoreettinen lähestymistapa.....	7
2.3	Aineisto ja menetelmät	8
2.4	Tuloksissa näkyvät määrittelemisen ja tulkinnan haasteet	10
2.4.1	Ympäristön määritelmät oppilaiden teksteissä yllättivät.....	11
2.4.2	Ympäristövastuun kantaminen pintatason listauksina	13
2.5	Oppilaiden tekstit ja tuottava hämmennys	16
2.6	Pohdinta	19
	LÄHTEET (Artikkeli).....	21

LIITTEET

1 JOHDANTO

Kandidaatintutkielmassani tarkastelen kriittisen teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin yhdeksäsluokkalaisten tuottamia ekokriittisiä tulkintoja heille luetusta nuortenkirjasta. Teokseksi valikoitui yhdysvaltalaisen nuoren kirjailijan, Angie Thomasin kirja *Viha jonka kylvät* (2007) luokkien äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan ehdotuksesta. Opettajan aloitteesta myös aineiston tuottamisen prosessi muovautui nykyiseen; hänen luokassa ääneen lukemansa teoksen analysoimiseksi ja tulkitsemiseksi. Alkuperäinen malli oli tarjota oppilaille kirjatarjottimellinen nuortenkirjallisuutta, mutta hieman ennen aineistonhankinnan alkua opettaja totesi, että kahdelta yhdeksänneltä luokalta vain parin-kolmen oppilaan voi olettaa lukevan kokonaisen kirjan.

Nuoret ovat laatineet tekstinsä vastauksina ekokriittiseen kirjallisuudentutkimukseen pohjautuviin apukysymyksiin, joiden teemoittelun pääasiallinen perusta on ollut Greg Garrardin teos *Ecocriticism* (2012). Heillä on ollut lukutunneilla käytössään teemoitellun miellekartan ja teoksen henkilöiden ja paikannimien listan sisältävä muistiinpanopaperi (LIITE 1), josta he ovat tunnin päätteeksi kirjoittamiselle varattuna aikana voineet poimia huomioitaan varsinaisen aineiston muodostavalle apukysymyspaperille (LIITE 2).

Olen kerännyt tutkielmani aineiston yhden äidinkielenopettajan kahdelta luokalta kuopiolaisesta yläkoulusta elo-joulukuussa 2021. Ekokriittinen tema käsitti *Viha jonka kylvät* -teoksen luvut 1–10 ja aineisto osoittautui yllättävän heikoksi sen tuottamiselle varattuun runsaaseen aikaan nähden. Tavoitteenani oli laajentaa analyysiani maisterintutkielmassani ja käsitellä siinä samasta aineistonkeruusta saatua, mutta ekofeministiseen teoriaan pohjaavaa nuorten tuottamaa tekstistöä kohdeteoksen luvuista 18–26. Saatettuani valmiiksi kandidaatintutkielman, jossa totean alkupe-
räisen hypoteesin kumotuksi ja nuorten moniluku- ja tekstin tuottamisen taidot riittä-
mättömiksi kuvittelemani tutkimukseen, jouduin irtisanoutumaan maisterintutkiel-
mastani ja luomaan tutkimusasetelman aivan alusta. En voi tehdä samaa havaintoa

kahdesti peräkkäin ja maisterintutkielmani aineisto osoittautui vielä käsillä olevankin tutkimuksen aineistoa suppeammaksi ja pintapuolisemmaksi.

Aineiston keräämisessä, käsittelyssä ja säilyttämisessä on noudatettu Jyväskylän yliopiston eettisiä ohjeita. Olen laatinut aineistonhallintasuunnitelman (LIITE 3) ja noudattanut sitä. Jokaiselta oppilaalta on itseltään pyydetty suostumus tutkimukseen osallistumisesta ja alle 15-vuotiaiden kohdalla myös heidän huoltajiltaan. Lisäksi ja- oimme oppilaille tiedotteet tutkimuksesta ja tietosuojailmoituksen (LIITE 4) ennen kuin aineisto siirtyi haltuuni. Kahdella informanttiluokallani on yhteensä 43 oppilasta, mutta aineistoni koostuu vain 31 vastauksesta. Tämä ei kuitenkaan johdu kieltäyty- misestä tutkimukseen osallistumiseen, vaan siitä, että oppilaat ovat erinäisistä syistä niin vähän koulussa, etteivät kuule kirjaa eivätkä pysty vastaamaan kysymyksiin.

Artikkelimuotoisen kandidaatintutkielmani tavoitteeksi on muotoutunut ensik- sikin analysoida nuorten ekokriittisiä tulkintoja kaunokirjallisesta tekstistä, mutta toiseksi pohtia kirjallisuuden opetuksen roolia toisaalta nykyisessä peruskoulussa, toisaalta välineenä ajankohtaiselle ympäristökasvatukselle. Tuon sensitiivisten ja vai- keiden aiheiden käsittelyyn mukaan feministisen pedagogiikan tavoitteineen sekä tar- joan sen käsittelemää ”tuottavan hämmennyksen” tilaa kiinnostavana näkökulmana ympäristölliseen kirjallisuuskasvatukseen. Olen laatinut artikkelikäsitelmän Kasvatus-lehden kirjoitusohjeiden mukaan ja aion tarjota sitä julkaistavaksi.

LÄHTEET (Johdanto)

Britzman, D. 1995. Is There A Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight.
Educational Theory. 45 (2), 151–165.

Garrard, G. 2012. *Ecocriticism*. London: Routledge.

OPH = Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 2.1.2022.)

Thomas, A. 2017. *Viha jonka kylvät*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

2 ARTIKKELI: "KAIKKI YMPÄRILLÄ ON YMPÄRISTÖÄ" - EKOKRIITTINEN TULKINTA YHDEKSÄSLUOKKALAISTEN TEKSTEISSÄ FEMINISTISEN PEDAGOGIIKAN NÄKÖKULMASTA

KAIKKI YMPÄRILLÄ ON YMPÄRISTÖÄ – ekokriittinen tulkinta yhdeksäsluokkalaisten teksteissä feministisen pedagogiikan näkökulmasta (EVERYTHING AROUND IS THE ENVIRONMENT – an Ecocritical Interpretation in 9th Grade Students Texts from a Feminist pedagogy’s viewpoint). Artikkelissa tutkin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin yhdeksäsluokkalaisten (n=31) tuottamia ekokriittisiä tulkintoja heille luetusta nuortenkirjasta. Kirjoitustehtävän tueksi laadittiin apukysymyksiä, jotka jakautuivat kahdeksaan aiheeseen. Artikkelissa kahden kirjoitusaiheen tuloksia peilataan feministiseen pedagogiikkaan kytkeytyvään tuottavan hämmennyksen ideaan ja esitetään tämän soveltuvan hyvin sensitiivisen ja vaikeankin ympäristöteeman opettamiseen. Lisäksi sisäänrakennetusti lukijansa etäännyttävä kaunokirjallisuus kytetään artikkelissa ympäristökasvatuksen ja tuottavan hämmennyksen väli-neeksi. Tutkimukseni perusteella median luoma kuva nuorten ympäristöahdistuksesta ja kasvavasta tiedostavuudesta ei kaikilta osin pidä paikkaansa. Toisaalta tulokset korostavat sensitiivisten teemojen ja lukuharrastuksen merkitystä.

ASIASANAT: KIRJALLISUUDEN OPETUS, EKOKRITIIKKI, TUOTTAVA HÄMMENNYS, FEMINISTINEN PEDAGOGIIKKA, YMPÄRISTÖKÄSITYS, YMPÄRISTÖSUHDE, ANGIE THOMAS

KEYWORDS: LITERATURE TEACHING, ECOCRITICISM, PRODUCTIVE CONFUSION, FEMINIS PEDAGOGY, ENVIRONMENTAL CONCEPT, ENVIRONMENTAL RELATIONSHIP, ANGIE THOMAS

2.1 Johdanto

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. (Hyvärinen, Koistinen & Koivunen 2021, 7.)

Kuinka suunnata lasten ja nuorten ajatuksia ja havainnointia kohti valtarakenteiden tunnistamista, nimeämistä ja tämän myötä myös purkamista? Nuoret ovat huolissaan ympäristöstä ja tulevaisuudesta, mutta kuinka muuttaa ilmastoahdistus oman elinpiirin ja oman toiminnan ratkaisujen myötä helpommin lähestyttäviksi mahdollisuuksiksi vaikuttaa? Ja kuinka tähän voi käyttää kirjallisuuden opetussisältöjä? Alun lainauksessa sukupuolentutkijat peräänkuuluttavat ympäristöteemojen sisällyttämistä osaksi tämän päivän tasa-arvotiedostavaa feminististä pedagogiikkaa. Yhdeksi välineeksi he tarjoavat tuottavan hämmennyksen tilaa (Hyvärinen, Koistinen & Koivunen 2021, 11–12), joksi kutsutaan queer-teoriaan pohjaavaa uudelleen lukemista tai lähtökohtaisesti hankalan tai epämiellyttävän asiasisällön käsittelemistä riittävän etäältä. Turvallisesti ja omaan tahtiin työstäen oppijan luontaiset vastareaktiot tai hylkimisen mekanismit eivät välttämättä aktivoitu, vaan itselle vieraasta teemasta tai näkemyksestä voi syntyä uutta tietoa ja ajattelemisen tapoja (Brizman 1995; Juvonen 2006, 9–11; Saarinen, Ojala & Palmu 2014, 31). Tähän lähtökohtaiseen aiheen käsittelyn epämiellyttävyyteen yhdistän tutkimuksessani ympäristöteemojen käsittelemisen kirjallisuuden opetuksen kautta.

Tässä artikkelissa tutkin yhdeksäsluokkalaisten tapaa ymmärtää ja sanoittaa ihmisen ja ympäristön suhdetta keräämiäni oppilastekstien pohjalta. Artikkelissani tarkoitan ympäristöllä sitä, mikä ihmistä yksilönä tai lajina ympäröi (ks. Haila & Lähde 2003, 13–14), enkä lähde määrittelemään esimerkiksi ympäristön ja luonnon tai materiaalisen ja sosiaalisen ympäristön välisiä rajoja. Tutkimustani motivoi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esitetty lähtökohta, jonka mukaan oppilaita tulisi kannustaa pohtimaan yhdenvertaisuuden, tasa-arvon, oikeudenmukaisen kohtelun sekä kestävä elämän näkökulmia. Asiakirjan mukaan perusopetuksessa ympäristön suojelemisen merkityksen tulisi avautua omakohtaisen luontosuhteen kautta, ja elämän, toisten ihmisten ja luonnon kunnioittamisen rinnalla tulisi korostaa ihmisarvon loukkaamattomuutta, ihmisoikeuksien kunnioittamista ja suomalaisen yhteiskunnan demokraattisia arvoja. (OPH 2014, 15–24.) Sosiaaliset, tasa-arvon ja osallisuuden teemat kulkevat siis vahvasti ympäristönsuojelullisten tavoitteiden rinnalla. Esitän, että näihin kaikkiin tavoitteisiin voidaan peruskoulun kirjallisuuden opetuksessa kiinnittyä sekä ekokriittisen kirjallisuudentutkimuksen kysymyksenasetteluin, että feministisen pedagogiikan tavoitteiden kautta. Ekokriittinen kirjallisuudentutkimus on kiinnostunut reaalisen maailman ja kirjallisuuden suhteesta; luonnon ja ympäristön tai

niissä tapahtuvien muutosten kirjallisista representaatioista (esim. Selden, Widdowson & Brooker 2017, 262–267). Tutkimuksen tavoitteena on nuorten ekokriittisestä näkökulmasta tuottamia tekstejä analysoimalla kartoittaa heidän ajatuksiaan ympäristön käsitteestä sekä ympäristöllisen vastuun kantamisesta.

Nuoren itsensä voimaantuminen (engl. *empowerment*) ja heille itselleen äänen antaminen ja siitä tutkimuksellinen kiinnostuminen, jota voisi kutsua *ääntäyttämiseksi* (engl. *voicing*), ovat keskeisiä feministisen pedagogiikan keinoja jakaa valtaa opetustilanteissa (ks. esim. Rekola & Vuorikoski 2006, 17). Näiden molempien vuoksi olen tutkimuksessani kiinnostunut juuri nuorten itsensä ajatuksista ja tulkinnoista. Pyrin siis tutkimuksessani purkamaan valtarakenteita niin sisällöllisesti – ihmisen ja ympäristön suhdetta avaten – kuin feministisen pedagogiikankin kautta.

Tutkimustehtäväni on kaksiosainen. Artikkelissani kysyn: 1) Millaisia ekokriittiseen viitekehykseen sidottavissa olevia havaintoja ja tulkintoja yhdeksäsluokkalaiset tekevät heille luetusta kaunokirjallisesta tekstistä? 2) Kuinka eettistä ja arvokasvatuksellisuutta tavoittelevassa kirjallisuuden opetuksessa voisi etenkin vaikeiden tai sensitiivisten aiheiden yhteydessä hyödyntää feministiseen pedagogiikkaan kuuluvan tuottavan hämmennyksen ajatusta?

Aineiston keräämiseksi oppilaita ohjattiin pohtimaan ekokriittisiä teemoja yhdysvaltalaisen Angie Thomasin *Viha jonka kylvät* -nuortenromaniin (2017, myöh. VJK) liittyen. Apukysymyksien pohjana olen käyttänyt Greg Garrardin *Ecocriticism*-teoksen (2012) jaottelua ekokriittisen kirjallisuudentutkimuksen ulottuvuuksista. Vaikkei ekokriittinen lähestymistapa ole kohdeteokselle¹ ilmeisin, on *Viha jonka kylvät* hedelmällinen tarkastelun kohde myös tässä viitekehyksessä. Romanissa vallan esitetään rakentuvan paitsi rodun, myös sukupuolen perusteella, ja valtarakenteet konkretisoituvat asuin- ja kouluympäristöissä, jopa -ympäristöinä.

Tarinan keskiössä on 16-vuotias Starr-niminen musta² tyttö, joka sattuu paikalle poliisin ampuessa syyttä hänen lapsuudenystävänsä. Teoksen jännite rakentuu todistajuuden ja tulevan oikeudenkäynnin ristipaineeseen, sillä mustaa, slummissa asuvaa yhteisöä vastaan asetetaan valkoinen, keskiluokkainen väestö, johon poliisikin kuuluu. Spatiaalisen yhteisön rajat ovat merkittävässä roolissa henkilöhahmojen rakentamisessa ja kyseenalaistaessa identiteettiään ja paikoin teos tarjoilee hyvin eksplisiittisesti mahdollisuuksia pohtia yhteisön historian ja ympäristön merkitystä minän rakentumiselle. Teos on myös luettavissa tyttöjen *young adult* -kirjallisuudeksi, sillä poliisiväkivaltaa lukuun ottamatta se käsittelee tyttökirjallisuudelle tyypillisiä teemoja: tyttöjen välistä ystävyyttä, perheen sisäisiä suhteita ja ristiriitoja sekä seurustelusuhteita, mutta myös perheväkivaltaa, toiseutta ja huumekaupan ristiriitaisia perusteita (esim.

¹ Käytän artikkelissani termiä ”kohdeteos” tarkoittaessani informanttien tuottamien tekstien analysoinnin kohteena olevaa teosta *Viha jonka kylvät* (Thomas 2017, VJK)

² Käytän *Viha joka kylvät* -teoksen sisältöä ja sen pohjalta tuotettuja tekstejä analysoidessani ilmausta ”musta” kohdeteoksen mukaisesti.

Voipio 2013, 119–120; 2014, 193–194). Starr käy veljensä kanssa valkoisten koulua äitinsä vaatimuksesta ja erityisesti tämä asetelma säilyttää ympäristön merkityksellisyyden jatkuvasti esillä teoksessa. Valkoinen poikaystävä Chris on tavattu koulussa ja muukin Starrin elinpiiri jakautuu tiukasti kahtaalle juuri paikan ja ympäristön perusteella. Ekokriittinen näkökulma kutsuu oppilaita huomaamaan ympäristön vaikutuksen hahmojen identiteetille ja toiminnalle. Teoksessa, kuten laajassa mittakaavassa muutenkin, ympäristö on yksi epätasa-arvon alustoista (esim. Hintz 2020, 146).

Suomessa kirjallisuuden opetusta on tutkittu kaikkiaan hyvin vähän. Näin on siitä huolimatta, että äidinkielen ja kirjallisuuden yhdistelmäoppiaineella on peruskoulun tuntijaossa eniten oppitunteja käytössään, lukio-opetuksessa eniten pakollisia opintojaksoja ja se on tätä nykyä ainoa pakollinen ylioppilaskirjoituksissa valittavista oppiaineista. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirjoissa 2011 ja 2019 on esitelty pedagogisen teorian näkökulmasta kirjallisuutta. Ympäristöaiheiden äärelle johdattavat Katariina Lummaan (2011) artikkeli ”Ekokritiikki – eväitä kirjalliselle luontoretelle”, jossa hän ehdottaa monitieteisen ympäristöaiheen opetuksessa yhdistettävän kirjallisuuden ja biologian opintosisältöjä sekä Toni Lahtisen (2019) artikkeli ”Ilmastonmuutos kirjallisuudentutkimuksessa ja -opetuksessa”, jossa Lahtinen korostaa ekologisen lukutaidon parantamisen merkitystä. Tavoitteita ekokriittiseen kirjallisuuskasvatukseen tai ympäristökasvatukseen siis on, mutta tutkimukset vaikuttavat pääosin käsittelevän aihetta teorian tasolla (esim. Huttunen, Kakkori & Värri 2022; Rosenberg 2020; Rättyä 2010). Opiskelijoiden, oppilaiden tai oppijoiden tuottamia empiirisiä aineistoja puolestaan on analysoitu kielenoppimisen puolella (esim. Lahtinen 2009, Nissilä 2015, Reiman 2011) tai lasten tulkintoja luonnon ja ihmisen suhteesta runoissa (Pulkinen 2018) varhaiskasvatuksessa. Toni Lahtinen johtaa työryhmää, jonka hanke ”Kirjallisuus ja lukeminen ilmastokriisin aikakaudella” (2020–) yhdistelee kaunokirjallisuuden ja ilmastokasvatuksen sisältöjä nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Hanke kiinnittyy osin ilmastofiktio affektiivisuuteen, osin lukijatutkimukseen, mutta se osoittaa myös oman tutkimuksen ajankohtaisuuden ja merkityksellisyyden.

Kun ottaa huomioon peruskoulun opetusryhmien heterogeenisyyden ja opetushenkilöstön päivittäisen ristipaineen erilaisten työtä ohjaavien tekstien, ideologisten tavoitteiden ja käytännön opetustyön välillä, koen tärkeänä tutkia, millaisena tavoiteltava ympäristöeettinen ja ekokriittinen asenneilmasto oppilaiden näkökulmasta ovat. Tavoitteenani ei ole osoittaa synteessin mahdottomuutta vaan pikemminkin tarjota näkymä opetuksen reaalielämään.

2.2 Teorettinen lähestymistapa

Ekokritiikki on kirjallisuudentutkimuksen suuntauksena kiinnostunut nimenomaan ihmisen ja fyysisen ympäristön suhteesta kirjallisuudessa sekä kirjallisuuden suhteesta fyysiseen todellisuuteen (esim. Glotfelty 1996, xviii–xix). Näin sen teorettinen viitekehys tarjoaa tukevan taustan opiskelijoille laadittaville kysymyksenasetteluille. Richard Kerridge määrittelee ekokritiikin etsivän teksteistä pääasiassa vastauksia ympäristökriiseihin. Hän kuitenkin korostaa myös kaunokirjallisuuden sisäänrakennettua ominaisuutta representoida muiden kokemuksia ja tunteita sekä synnyttää näin lukijassaan empatiaa ja skaalata poliittisesta henkilökohtaista. (Kerridge 1998, 5–6.) Vaikka ekokritiikin uranuurtajana tunnettu Lawrence Buell keskittyy ekokritiikin määritelmässään hyvinkin tiukasti rajattuihin ympäristöteksteihin, korostaa hänkin muun muassa representaation, kirjallisen referenssin ja metaforan luonnetta ja jopa vaatii ympäristöllisesti tulkitsevaa lukijaa määrittelemään oletuksensa näistä uudelleen (Buell 1995, 2, 6–14). Ekokriittinen tutkimus muotoilee kysymyksiä ja tarkentaa katseensa siten, että uskon sen matriisiin voitavan asettaa muunkin, kuin intentionaalisesti ympäristöä käsittelevän tekstin ylle ja edelleen löydettävän huomioita ja havaintoja ihmisen ja ympäristön suhteesta, jotka osoittavat, kuinka luonnollistuneeksi valta-asemamme ympäristön suhteen koetaan. Ympäristötietoisuuden kasvattamisen tavoitteena ei ole herättää päämäärätöntä ahdistusta, vaan kiinnittää huomiota lähelle – kunkin omiin valintoihin, toimiin ja vaikutuspiiriin. Ekokriittinen kirjallisuuden opetus on parhaimmillaan *arvotajuntaan* (Värri 2018, 142) tähtäävää kasvatustyötä.

Kaunokirjallisuus sopii siis mitä mainioimmin eettisen ja arvoihin liittyvän kasvatuksen välineeksi – katseen uudelleensuuntaamiseen ja kohdentamiseen. Kiinnittäessään huomion marginalisoituun tai toiseutettuun, havahtuu lukija huomaamaan omat asenteensa ja ennakko-oletuksensa. Koska kirjallisuus tarjoaa turvallisen – fiktiivisen ja etäännytetyn – alustan valta- ja alustusasetelmien tarkastelulle, on se oiva väylä myös emansipatoriselle liikehdinnälle. Esimerkiksi Glotfelty rinnastaa ekokriittisen ympäristötietoisen tutkimussuunnan feministiseen sukupuolitietoisuuteen ja marxilaiseen luokkatietoisuuteen (Glotfelty 1996, xviii). Head puolestaan vertaa sen rakenteita purkavaa ja näkökulman uudelleenkeskittävää mekanismia postmoderniin jälkikolonialistiseen (engl. *decentring – recentring*) tutkimukseen (Head 1998, 28). Kulttuurista ja yhteiskunnallista muutosta tavoittelevana tutkimussuuntauksena ekokritiikki on ollut alusta asti kiinnostunut myös pedagogiikasta (Garrard 2012b, 1), mikä sekin puoltaa juuri kirjallisuuden opetuksen roolia eettisessä kasvattamisessa ja opetussuunnitelman tavoitteisiin pyrkimisessä.

Feministinen pedagogiikka tähtää turvallisuuteen ja tasa-arvoisuuteen osana koulumaailmaa. Feministisen pedagogiikan viitekehysten ohella hyödynnän siihen likeisesti liittyvää ja osin feministisen ja kriittisen pedagogiikan välineeksi valjastettua

tuottavan hämmennyksen tilan ajatusta, jonka ydin on niiden sisältöjen käsittelemisessä ja oppimisessa, joista oppija lähtökohtaisesti ei halua tietää tai joita hän tahtoo olla ajattelematta (Britzman 1995, 164; myös Hyvärinen, Koistinen & Koivunen 2021, 11; Saarinen, Ojala & Palmu, 31; Ylöstalo 2013). Pohdin aineistoanalyysin jälkeen tuottavan hämmennyksen tarkoittaman normaaliuksien tilan purkamista ja epämukavan tiedon rakentamista oppilaiden työskentelyssä. Tuottavan hämmennyksen tavoittelun syntyvän tilassa, jossa joudumme kasvokkain epämukaviksi kokemiemme aiheiden, esimerkiksi ilmastokriisin tai omien ympäristötekojemme arvioimisen kanssa. Tällöin oppilas voi joutua pohtimaan uudelleen ja jopa muuttamaan käsityksiään ihmisistä, maailmasta ja omasta toiminnastaan. Lähtökohtaisesti tilanne voi olla epämukava, jopa kiusallinen, ja se saattaa helposti herättää vastareaktioita. Oikeanlaisessa ympäristössä ajatustyö, vaikeiden aiheiden käsitteleminen ja työstäminen saattavat kuitenkin tuottaa uudenlaisia oivalluksia sekä ajatus- ja toimintamalleja. Feministinen pedagogiikka ja tuottava hämmennys tavoittelevat muun muassa tällaista toisin oppimisen ja tietämisen tilaa, mikä on osin ristiriidassa uusliberaalien, asiakas-ajattelua muistuttavien opetuskäytänteiden kanssa, sillä se pakottaa käsittelemään asioita myös oman turvallisuusvyöhykkeen ulkopuolelta (esim. Jauhiainen 2014; Naskali 2014; Valovirta 2016, 65–67).

Tuottava hämmennys liittyy siihen etuun, joka kaunokirjallisuuden käytöllä on feministisessä pedagogiikassa. Kirjallisuus mahdollistaa käsiksi pääsemisen aiheisiin, jotka ovat vieraita tai kiusallisia käsiteltäviä ja mahdollisesti haastavat omat ennakkokäsitykset ja -oletukset. Kaunokirjallista tekstiä turvallisen välimatkan päästä käsitellessään oppilas positioituu tarkkailijaksi ja havainnoitsijaksi sen sijaan, että kokisi suoraan tulevansa opetetuksi tai valistetuksi. Näin hän ei myöskään tulkitse opetuksen aiheen valintaa itsestään tai omasta toiminnastaan johtuvaksi.

2.3 Aineisto ja menetelmät

Aineisto kerättiin kuopiolaisen yläkoulun kahdelta yhdeksänneltä luokalta elo–joulu-kuussa 2021. Heille jaettiin ja esiteltiin muistiinpano- ja apukysymyskaavakkeet elokuussa ja valmiit aineistot noudettiin koululta joulukuun alussa. Aineistonkeruu tapahtui puolistrukturoidusti, teemoiteltuna lomakekyselynä, joka avoimuudessaan muistutti myös teemahaastattelua, mutta ilman tarkentavien kysymysten mahdollisuutta. Kyseessä ei ollut tyypillinen lomakekysely, sillä kysymykset ovat kriittisiä, omia arvoja ja ajatuksia tuottamaan haastavia apukysymyksiä, joiden tavoitteena oli lähinnä tarjota nuorille näkökulmia ja tarttumapintoja oman tekstin laatimista varten. Aineiston keräämisessä ja säilyttämisessä on noudatettu Jyväskylän yliopiston eettisiä ohjeita.

Aineisto tuotettiin tutkimuksen ohella osana oppilaiden äidinkielen ja kirjallisuuden yhdeksännen luokan oppimäärää, joten sen tuottaminen ei ollut vapaaehtoista. Tutkimukseen osallistuminen sen sijaan oli ja tutkimusluvut pyydettiin ja saatiin kaikilta oppilailta ja/tai heidän huoltajiltaan, sillä osa informanteista oli tutkimukseen osallistumisen aikaan alle 15-vuotiaita. Lopullisia tekstejä aineistoksi palautui 31.

Oppilaat tuottivat aineiston kuunnellessaan, kun opettaja lukee heille *Viha jonka kylvät* -teoksen luvut 1-10 ääneen. Oppilaat tekivät kuunnellessaan muistiinpanoja valmiiksi teemoiteltuun miellekarttaan. Kunkin lukutunnin päätteeksi oppilaille oli varattu aikaa selata kahdeksanosaista apukysymyslomakenippua ja kirjoittaa täysin virkkein ylös pohdintojaan ja havaintojaan luetusta ja kuullusta. Nippu oli kahdeksansivuinen ja kunkin A4:n ylälaudassa esitettiin apukysymyksiä yhdestä aiheesta lopputilan ollessa valmiiksi viivoitettua tilaa oppilaiden omille teksteille. Tekstien toivotun pituuden viitteeksi lisätyistä viivoituksista huolimatta olivat oppilaiden vastaukset pääosin hyvin lyhyitä, keskimääräisesti alle neljänneksen niille varatusta tilasta.

Kirjoitustehtävänannon kahdeksan aiheetta olivat: 1) "Ympäristö", jonka tavoitteena oli virittää oppilaita aiheeseen, 2) "Kirjan ympäristöt", jossa tavoitteena oli pohtia kohdeteoksen ympäristöjen kuvausta ja sitä, kuka ympäristöjä kuvailee, 3) "Asuinympäristö ja Starrin perhe", joka kiinnitti huomion perheen sisäisiin mielipide-eroihin asuin- ja kouluympäristöjen suhteen, 4) "Vastuu ympäristöstä", jossa pohdittiin teoksen sisäistä vastuun kantamista, 5) "Ympäristöt ja henkilöhahmot", jonka ytimessä olivat ympäristön vaikutukset käsityksiimme henkilöhahmoista ja muodostumisen suunta; määrittääkö asuinympäristö asujiaan vai toisin päin, 6) "Ympäristön omistaminen", jossa tavoitteena oli pohtia teoksen hahmojen käsityksiin peilaten erilaisten ympäristöjen omistamista, 7) "Marginalisoitu ympäristö", jossa oppilaille esitettiin "toiseuden" käsite ja pyydettiin havaitsemaan erilaisia toiseuksia teoksesta ja miettimään eri ympäristöjen muovaamaa toiseutta ja 8) "Jalostettu luonto", jossa aiheena olivat kulttuurin ja luonnon rajapinnat kahden hyvin konkreettisen esimerkin, perheen pittbullterrierin ja toisaalta Iso Mavin hoivaamien ruusujen kautta. Varsinaisen aineistoni ovat nämä täysin virkkein kirjoitetut, ajan kanssa pohditut vastaukset. Apukysymyslomakemateriaali oli kokonaisuudessaan oppilaiden käytettävissä ja täydennettävissä koko lukuprosessin ajan, noin 14 viikkoa.

Koska aineistoni on laaja, keskityn artikkelissani kahteen aiheeseen kahdeksasta. Aineiston perusteella kiinnostavimmiksi nousivat orientaatioksi aikomani "Ympäristö", jonka kysymyksenasettelu kuuluu: "- Mitä ympäristöllä tarkoitetaan? - Mikä kaikki mielestäsi on luettavissa ympäristöksi?" ja kohdeteoksen tulkintaan kuuluva "Vastuu ympäristöstä", josta esitin apukysymykset: "- Kuinka kirjan henkilöt kantavat tai pyrkivät kantamaan vastuuta ympäristöstään? - Ovatko eri tavat ristiriidassa keskenään? Kuinka teoksen nimi *Viha jonka kylvät* liittyy vastuuseen?"

Analysoin aineiston teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Aineistoon tutustumisen jälkeen määrittelin siitä analyysiyksiköt, joihin viitataan tarkemmin artikkelin tuloksia käsittelevässä luvussa. Aineiston varsinaiselle redusoinnille ei ollut aihetta, mutta se on klusteroitu osin induktiivisesti, siitä itsestään nousseiden näkökulmien perusteella, mutta myös kysymyksenasettelujen pohjana toimineen teoreettisen viitekehyyksen, ekokritiikin, tarjoamin näkökulmin. Koska viitekehys on osallistunut myös apukysymyksiä laadittaessa aineiston ohjailuun, on teoria kietoutunut osaltaan niin aineiston tuottamiseen, kuin sen analyysin jäsentelyyn.

Todellisuudessa abstrahoinnin käsitteiden määritepiste kuitenkin liukuu kohti informantteja itsiään, sillä vastausten laatu vaihtelee ja sen ollessa hyvin katkonainen, luettelomainen tai yksittäisiin anekdootteihin perustuva, on liki mahdotonta liittää vastauksia ekokriittiseen, abstraktiin teoriaan. Analyysin ydin on kuvailevuudessa ja kvalitatiivisuudessa, mutta vastausten laajuutta ja havainnoitujen näkökulmien keskinäistä kvantitatiivista suhdetta sekä havaintojen ilmenemistä eri informanttien vastauksissa havainnollistan tulosten käsittelyluvuissa lukumäärin ja diagrammein.

Aineisto on anonymisoitu ja oppilaiden teksteihin viitataan merkinnöin a01–a31 siten, että sama koodi vastaa samaa informanttia molemmissa analysoiduissa aiheissa. Koodit ovat sattumanvaraiset. Koska tutkimuksen tarkoituksena ei ole keskittyä oikeinkirjoitukseen, on virheitä korjattu ja käsin kirjoitettuja tekstejä tulkittu ainoastaan niissä kohdin, kun ymmärrettävyys on tätä vaatinut. Mikäli rivittämisellä on tulkinnan kannalta merkitystä, olen erottanut lainauksissa rivit toisistaan /-merkein. Ratkaisua voi perustella tekstitaitojen yhteydellä tulkintataitoja vaativan tehtävän edellyttämään kriittiseen lukutaitoon. Näin myös kirjoitusasulla on osin selittävä rooli suhteessa tulosten analysointiin ja esimerkiksi motivaation tai harrastuneisuuden pohtimiseen. Kirjoitustaito indikoi oppilaiden lukuharrastuneisuutta.

2.4 Tuloksissa näkyvät määrittelemisen ja tulkinnan haasteet

Orientoivaksi aikomani ”Ympäristö”-aiheen tavoitteena oli saada nuoret määrittelemään ympäristön käsitettä ja kääntää heidän ajatuksiaan teoksen tulkinnassa kohti ihmisen ja ympäristön välisen suhteen näkökulmaa. Koska jo aineistolle keskeisen käsitteen määrittelemisessä ilmeni suurta vaihtelua, nousi se sisällöltään merkittäväksi kuvaajaksi analyysiini ja artikkeliini. Kirjoitustehtäväkokonaisuutta alustamaan suunnitellut ympäristön käsitteen määritelmät olivat hyvin suppeita, keskimäärin 24-sanaisia, ja ympäristöä selitettiin niissä yleisesti hyvin yllättävistä näkökulmista. Aineiston perusteella voi arvioida, etteivät nuoret kenties ole aiemmin ympäristön käsitettä määritelleet ja tästä voi ennakoida myös ekokriittisen lähestymisen kaunokirjallisuuteen olevan heille vierasta.

Analysoin yhdeksäsluokkalaisten vastauksia myös "Vastuu ympäristöstä" -aiheen apukysymyksiä pohjalta laadituista teksteistä. Teema on tutkimukseni kannalta keskeinen, sillä se sitoo nuorten havainnot parhaiten yhteen tutkimukseni perustavoitteeseen – ympäristön esittämiseen prosessina, johon jokaisella on osaltaan mahdollisuus vaikuttaa. Myös tästä aiheesta oppilaat kirjoittivat hyvin suppeasti, keskimäärin 31 sanaa koko sivulle. Huomioitavaa on, että tekstinsä palauttaneista 31 oppilaasta kolme ei ollut vastannut aiheeseen mitään. Myös kiinnostava huomio on, että vaikka apukysymyksistä yksi koski suoraan kohdeteoksen nimen *Viha jonka kylvät* suhdetta vastuuseen, löytyy viittaus teoksen nimeen vain 13 tekstissä. Kohdeteoksessa nimen vastuuyhteys selitetään hyvin eksplisiittisesti kahdessa kohtaa (VJK, 21, 153–154). Sen sijaan mielestäni ei-niin-ilmeiset havainnot yksittäisten henkilöhaamojen, kuten Starrin ja tämän isän Maverickin, yksittäisistä toiminnoista oli mainittu vastauksista 11:ssä ja 15:ssä.

Seuraavaksi esittelen erittelemäni ja ryhmittelemäni aineistot niistä esiin nousseiden keskeisten havaintojen kautta. Havainnollistan analyysini perusteita yksittäisin esimerkein oppilaiden teksteistä. Esittelen aiheet selkeyden vuoksi yksi kerrallaan. Analyysini lopussa yhdistän vielä kahdesta aiheesta nousseet keskeiset tulokset ja pohdin, kuinka nuoret kokonaisuudessaan tekivät ja kirjasivat havaintojaan ympäristösuhteesta kaunokirjallisessa kontekstissa. Lähestyn aihetta kirjallisuudenopetuksen näkökulmasta ja selitän analyysini tulosta sekä pohdin, kuinka tuottavan hämmennyksen tilaa voisi parhaiten hyödyntää ympäristökasvatuksessa kirjallisuuden avulla.

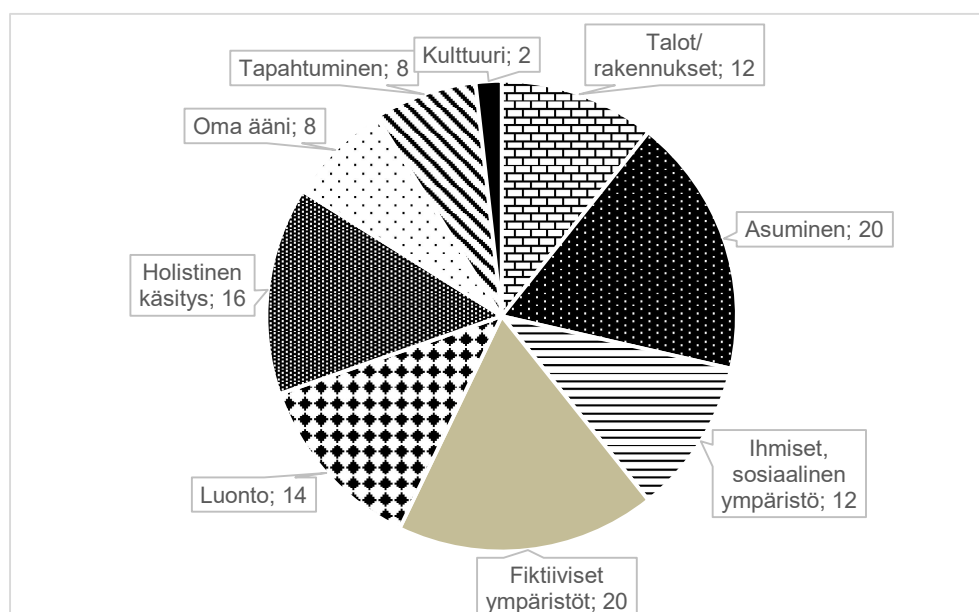
2.4.1 Ympäristön määritelmät oppilaiden teksteissä yllättivät

Tutkimuksen tehtävänä on kartoittaa nuorten tapoja havainnoida ja sanoittaa ympäristöä – fiktiivistä tai reaalista – ja ihmisen suhdetta ympäristöönsä. Apukysymykset jakautuvat kahdeksaan aiheeseen. Ensimmäinen pyytää nuoria määrittelemään ympäristön, seuraavat kutsuvat oppilaita paitsi tekemään tulkintojaan heille luetun kaunokirjallisen tekstin pohjalta, myös pohtimaan ihmisen ja ympäristön suhdetta omien ajatustensa ja kokemustensa perusteella. Ensimmäisen aiheen tavoitteena oli suunnata nuorten huomio heille tutummasta analyysin peruskäsitteisiin keskittyvästä kirjallisuusanalyysin kontekstista enemmän ekokritiikin suuntaan. Vastausten perusteella jo tämä ensimmäinen tehtävä osoittautui odotettua haasteellisemmaksi.

Itse aihe ja sen apukysymykset oli muotoiltu näin: "Ympäristö: Mitä ympäristöllä tarkoitetaan? Mikä kaikki mielestäsi on luettavissa ympäristöksi?" Olen jakanut oppilaiden teksteistä tulkitsemäni lähestymistavat yhdeksään erilaiseen tapaan määrittellä ympäristöä: 1) taloihin ja rakennuksiin viittaavat määritelmät 2) asumiseen viittaavat määritelmät 3) ihmiseen ja sosiaaliseen ympäristöön viittaavat määritelmät 4) fiktiivisiin ympäristöihin viittaavat määritelmät 5) luonnon mainitsevat määritelmät 6) holistisen kaikki-sanan sisältävät määritelmät 7) omaan mielipiteeseen tai

käsitykseen eksplisiittisesti viittaavat määritelmät 8) tapahtumiseen viittaavat määritelmät ja 9) kulttuuriin viittaavat määritelmät.

Diagrammilla (KUVIO 1, 12) havainnollistan lähestymistapojen määrällistä suhdetta toisiinsa. Yhden oppilaan vastaus saattoi sisältää useitakin näkökulmia, joten sektorit eivät kuvaa osuutta kokonaismäärästä. Määrällisesti eniten oppilaat selittivät ympäristöä asumista ympäröivänä elementtinä tai määrittivät sen kirjallisuusanalyysin miljöö-käsitteen kaltaisena fiktiivisten hahmojen ja tapahtumien taustana (n=20). Hiukan yllättävästi luonto yhdistettiin ympäristö-käsitteen määritelmään vain 14 tekstissä ja sosiaalinen ympäristö huomioitiin vain 12 vastauksessa, kun puolestaan yhtä usea määritelmä (12) sisälsi viittauksen taloihin tai rakennuksiin.



Kuvio 1. Ympäristö-aiheen vastausten havaintojen jakautuminen, n=31

Ympäristö-sanaan on jo sisäänkirjoitettuna sen ydin; jokin, jonka ympärillä ympäristö on tai joka on ympäristön ympäröimänä. Näin ollen on melko ilmeistä, että yhdeksäsluokkalaiset asettavat ihmisen tai jonkin fiktiivisen hahmon ympäristön keskiöön sitä määritellessään. Asumiseen ja elämiseen ympäristössä viitataan esimerkiksi seuraavissa vastauksissa:

Paikkoja, asuin alueita (a15)

Ympäristö Garden Heightsissä on vähän sellanen räkäne. Omasta mielestä en voisi asua siellä. Ympäristöllä tarkoitetaan paikkaa missä esim. asuvat. Kaikki melkein on luettavissa ympäristöksi. esim, asuin-alue tai niin. (a07)

Ympärillä oleva maailma esim. asuin alue tai kotikaupunki. Ympäristöön kuuluu talot ja muut rakennukset. Ihmiset jotka asuu siellä, puistot ja urheilukentät (a27)

Vaikka tehtävän kysymyksenasettelu ei itsessään ohjaa pohtimaan ympäristöä osana fiktiivisiä kertomuksia, suurin osa oppilaista liitti vastauksensa suoraan joko käsillä olevan *Viha jonka kylvät* -teoksen ympäristöihin tai laajemmin kirjallisuuden ja elokuvien miljöisiin. Konteksti vaikuttaa vastausten runsaisiin kirja-analyysimäisiin määritelmiin. Jos kysymys olisi jossain muualla kuin äidinkielen luokassa osana kirjallisuustehtävää, vastaukset olisivat voineet olla toisenlaisia. Keskittyminen *Viha jonka kylvät* -teoksen ympäristöihin näkyy esimerkiksi seuraavissa vastauksissa:

Garden Heightsissä on kaikki sumuista ja likaista (a28)

Ympäristöllä tarkoitetaan aluetta esim. kirjassa tai elokuvassa, johon tapahtumat sijoittuu. Ympäristöksi luotellaan mielestäni asuinpaikat, luonto, muut tapahtumapaikat (a04)

tai asuin aluetta/ on vaarallinen/ tiivis asuin alue/ toinen alue on vaarallinen/ toinen turvallinen/ garden heights on se vaarallinen se williamson on se turvallinen/ khalil ammuttiin/ Carlos eno asuu esikaupungissa isossa talossa Sekani on pikkuveli garden heights on huonoa asuin aluetta carlosin on mukava (a10).

Kysymyksen alun ”Mikä kaikki mielestäsi --” muotoilu olisi voinut ohjata oppilasta viittaamaan enemmän omiin ajatuksiinsa ja mielipiteisiinsä. Vaikka olen luokitellut ”Oma ääni” -määritelmiksi muutkin subjektiivista näkemystä implikoivat ilmaukset kuin vain sanan *mielestäni* variaatiot, vain kahdeksan 31 oppilaasta määritteli ympäristöä luottaen omaan näkemykseensä. Huolellisen tehtävän lukemisen lisäksi vaikuttaisi siltä, että omaa näkemystään esiin tuovat oppilaat ovat myös käyttäneet vastauksensa suunnitteluun ja kirjoittamiseen enemmän aikaa:

Mielestäni ympäristöllä tarkoitetaan Kaikkea mitä on havaitsian ympärillä. Sillä voidaan tarkoittaa ympärillä olevia ääniä, hajuja, ilmastoa, säätiloja ja asioita mitä näet ympärilläsi, kuten tavaroita, taloja ja ihmisiä. Sosiaalinen ilmapiiri sekä kulttuuri ovat myös osa ympäristöä. Yhtä lailla maine vaikuttaa ympäristöön. (a20)

Ympäristö on paikka jossa henkilöt asuvat tai ovat. Ympäristöksi on luettavissa kaikki esim. luonto, ihmiset, eläimet jne. Mielestäni ympäristö voi olla myös vaikka jokin esim. talo, auto tai joku muu. Ympäristöllä tarkoitetaan yleensä myös ihmisiä ja asioita mitkä voi olla esimerkiksi luonnossa ja taloissa sekä muualla kuten jos on avaruudessa se on myös luettavaksi ympäristöksi. (a18)

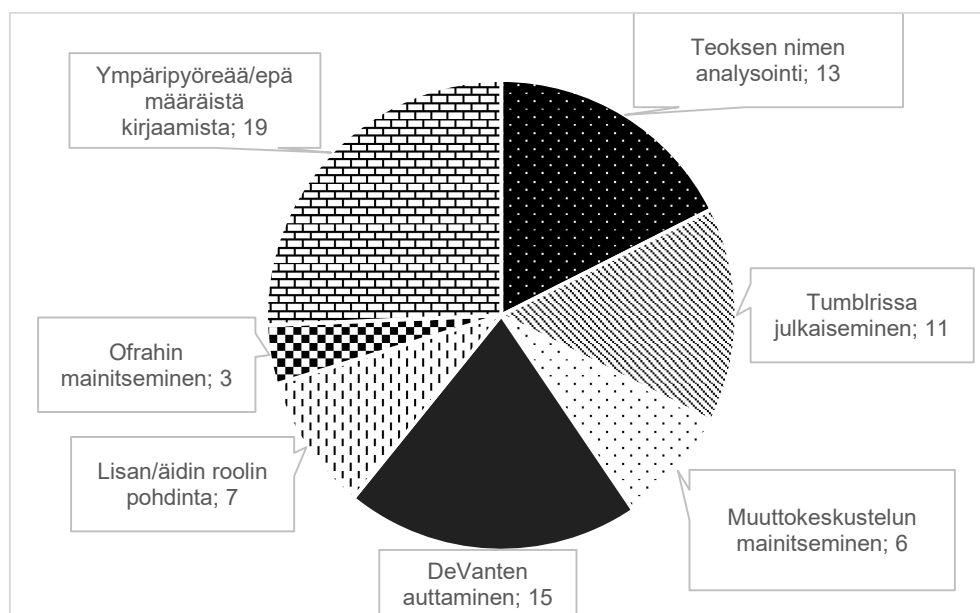
Molempien lainausten määritelmissä käytetään sanaa *kaikki*. Se toistuikin joko totaalisena tai lievennettynä *melkein kaikki* -muotona yli puolessa vastauksista (N=16). Informanttijoukon keskimääräisen ympäristön määritelmän voisikin nähdä kiteytyvän tekstissä: *Se missä henkilö on/ kaikki ympärillä on ympäristöä* (a31).

2.4.2 Ympäristövastuun kantaminen pintatason listauksina

Koska tutkimukseni juuret ovat kirjallisuuspedagogiikassa ja opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisissa ympäristökasvatukseen kytkeytyvissä tavoitteissa, on perusteltua valita toiseksi apukysymysaineistoksi artikkeliini aihe ”Vastuu ympäristöstä”. Apukysymyksillä on ollut tarkoitus houkutella nuoria hyödyntämään aiemmin määrittelmänsä ympäristön käsitettä ja liittämään se *Viha jonka kylvät* -teoksen maailmaan

ja hahmoihin: ”Vastuu ympäristöstä: Kuinka kirjan henkilöt kantavat tai pyrkivät kantamaan vastuuta ympäristöstään? Ovatko eri tavat ristiriidassa keskenään? Kuinka teoksen nimi *Viha jonka kylvät* liittyy vastuuseen?” Vaikka oppilailta kysytään nimenomaan fiktiivisten hahmojen kantamaa vastuuta, kuvastavat tulokset kuitenkin sitä, miksi nuoret ylipäättään ympäristöllisen vastuun mieltävät ja toivottavasti pohtiesaan henkilöhahmojen toimintaa heijastavat ajatuksiaan reaali maailmaan.

Diagrammissa (KUVIO 2) olen kuvannut vastausten jaotteluni, jonka olen toteuttanut pääosin sen perusteella, mihin asioihin kohdeteoksessa oppilaiden havainnot kiinnittyvät. Muut havaintoluokat liittyvät spesifeihin tapahtumiin tai vastuun kantamisen keskeisyyteen mainittujen hahmojen yhteydessä ja ainoastaan ”teoksen nimen analysointi” viittaa osin teoksen ulkopuoliseen, joskin ohjailtuun teemaan ja ”ympäripyöreä/ epämääräinen kirjaaminen” havainnon tai tulkinnan esittämisen tapaan. Jälkimmäinen onkin määrittelemistäni havaintoluokista suurin (n=19), mikä viimeistään haastaa kyseenalaistamaan informanttiryhmäni ympäristöllisen tiedostavuuden tai vaihtoehtoisesti kirjoitustaidon tason.



Kuvio 2. Vastuu ympäristöstä -aiheen vastausten havaintojen jakautuminen, n=28

Merkillepantavaa on, että vaikka edellä ympäristöä määritellesään vain 12 oppilasta oli liittynyt sosiaaliset ympäristöt osaksi vastaustaan, kaikki vastuu, jota oppilaat tässä aiheessa havainnoivat, kannetaan juuri sosiaalisesta ympäristöstä ja toisista ihmisistä. Vaikka ympäristön määritelmässä esimerkiksi rakennukset ja asuminen toistuivat tajaan, vastuuta oppilaat eivät kuvaa hahmojen niistä kantavan. Tämä voidaan osin selittää kohdeteoksen vahvasti intersektionaalisen feministisellä sanomalla ja useiden inhimillisten toiseuksien risteymillä.

Sen lisäksi, että vastaajista kolme palautti sivun tyhjänä, kolme myös sanoitti suoraan vastauksessaan kysymyksenasettelun haastavuutta, esimerkiksi: ”en tiiä muuta älä kysy näin vaikeita kysymyksiä” (a12). Tehtävän haastavuudesta kielii myös ympäripyöreäksi ja/ tai epämääräiseksi kuvaamani vastaaminen, esimerkiksi: ”että nei muuta pois sieltä/ se laitto tummasta pojasta kuvan sinne kiusakseen sitä/ ne yrittää pitää huolta siitä ympäristöstä” (a02) tai ”He pyrkivät huolehtimaan kanssa asuvista heidän asuin alueellaan.” (a08). Tähän havaintoluokkaan lajittelin vastaukset, joissa ei viitata konkreettisiin tekoihin, havaintoihin tai kirjan tapahtumiin, vaan lähinnä toistetaan kysymyksen sanastoa.

Yhtenä kantavana teemana kohdeteoksessa on rotuihin³ ja sosio-ekonomisiin taustoihin perustuvan eriarvoisuuden periytyminen. Kirjan hahmot pyrkivät toimimaan parhaaksi katsomallaan tavalla omien yhteisöjensä hyväksi, mutta päätyvät usein toisintamaan asuinalueisiinkin kilpistyvän vastakkainasettelun rakenteita ja näin vain vahvistamaan niitä. Tähän pohjaa myös kohdeteoksen nimi *Viha jonka kylvät* (engl. *The hate you give*), joka viittaa kirjan alussa ammuttavan nuoren Khalilin mukaan Tupacin yhtyeeseen; Thug Lifeen. Khalilin mukaan yhtyeen nimi tulee sanoista *The Hate U Give Little Infants Fucks Everybody*. ”Se meinaa, että se miten nuoria tässä yhteiskunnassa kohdellaan kostautuu sit, kun me pannaan kaikki vituiksi.” (VJK, 21-22). Myöhemmin teoksessa päähenkilö Starr keskustelelee samasta lyhenteestä automatkalla isänsä kanssa, jolloin hän laajentaa väitteessä olevan lasten lisäksi kyse ”meistä – – mustista, vähemmistöistä, köyhistä. Kaikista, jotka on yhteiskunnassa pohjalla.” (VJK, 151.)

Vaikka molemmat edellä mainituista kohdista kuuluvat nuorille luettuun alueeseen, vain alle puolet vastasi kysymykseen nimen ja ympäristöstä kannettavan vastuun yhteydestä. Pääosassa vastauksista kerrottiin ainoastaan, kuinka nimi on kohdeteoksessa selitetty: ”kirjan nimi tulee tupacin laulusta” (a15). Kuitenkin muutama on päätenyt myös pohtimaan yhteyttä vastuuseen, kuten esimerkiksi:

Omasta mielestäni äiti ja isä yrittävät pitää ympäristön hyvänä paikkana kaikille. Ajattelen, että viha jonka kylvät tarkoittaa vähän kuin sen jota kerjää toteutuu. Tai että mitä teet toiselle tapahtuu sinulle. Eli täytyy ottaa vastuu omista teoista. Ja viha jonka kylvät perustuu tupacin biisiin. Starr myös ehkä vähän ottaa vastuuta ympäristöstä. (a17)

Selkein eri hahmojen erilaisten vastuunkannon tapojen välinen ristiriita syntyy mielestäni asetelmasta, jossa perheen isä Maverick ja äiti Lisa kokevat asuinpaikkansa vallinnan merkittävänä osana vastuutaan, mutta täysin eri näkökulmista. Maverick haluaa pysyä Garden Heightsissa, mustien asuttamassa ja jengien riivaamassa kaupunginosassa, koska hän kokee voivansa vaikuttaa yhteisöönsä ja sen hyvinvointiin ainoastaan sen sisältä. Lisa puolestaan kantaa huolta perheestään ja lapsistaan ja Starrin

³ Käytän *Viha joka kylvät* -teoksen sisältöä ja sen pohjalta tuotettuja tekstejä analysoidessani ilmausta ”rotu” kohdeteoksen mukaisesti.

menettäessä kohdeteoksen alussa jo toisen läheisen ystävänsä ampumavälikohtauksessa tilanne uhkaa eskaloitua eroksi. Perheen sisäistä konfliktia käsitellään kohdeteoksessa koko oppilaille luetun alueen mitan. Kuusi oppilaista mainitsee perheen toistuvan muuttokeskustelun vastuun kontekstissa ja he kaikki ovat maininneet, joskin enemmän luetteloiden kuin analysoiden, myös muita esimerkkejä vastuun kantamisesta, esimerkiksi:

Nimi Viha jonka kylvät kuvaa sitä, että joudut ottamaan vihan vastaan, jonka itse kylvät. Starr saattaa olla Mavin kaupassa siksi töissä, koska hän haluaa, että kaupalla menee hyvin. Starrin äiti haluaa pitää lapsistaan hyvää huolta, koska hän ei edes halunnut jättää Starria yksin kotiin Khalilin kuoleman jälkeen. Mav ei halua muuttaa pois Garden Heightsista, koska hän haluaa vaikuttaa ja muuttaa pois Garden Heightsin paremmaksi paikaksi. Starr julkaisi sen kuvan, koska hän haluaa herättää huomiota ja saada ihmiset ajattelemaan eri tavalla. Garden Heightsin ihmiset haluavat oikeutta Khalilille. Mav välittää De-Vantesta, koska hän haluaa auttaa häntä pääsemään pois jengistä. Mav haluaa selvästi eniten parantaa Garden Heightsia. (a22)

Muutama oppilas (n=3) on kiinnittänyt huomiota myös Lisan sairaanhoitajan ammattiin ja tulkinnut sen vastuun kantamiseksi: "Lisa työskentelee sairaalassa ja auttaa yhteisöään välittämällä vapaa-ajalla sekä työssään." (a20), "Lisa hoitaa porukkaa klinikalla ja huolehtii hänen perheestään" (a16) ja "Lisa pitää klinikkaa muiden turvallisuuden takia (a04)". Lisan saama vähäinen tila vastauksissa selittyi osin sillä, että Iso-Mav on entinen jengiläinen ja huumekauppias sekä Starrin velipuolen isä ja kiinnittyi näin useampaan tapahtumaan ja tasoon tarinassa. Kiinnostavaa sen sijaan on, ettei Carlos-enoa, joka on hyvin keskeinen hahmo paitsi tapahtumille, myös erilaisten toiseuksien havainnollistamiselle ei mainitse oppilaista yksikään. Carlos-eno on kiinnostava hahmo rikkoessaan toiseuden rajan paitsi poliisin ammatillaan, myös asuessaan paremmalla, aidatulla ja siistillä asuinalueella. On yllätys, ettei tähän moniaalla vastuuta kantavaan hahmoon olla kiinnitetty huomiota.

Seuraavassa luvussa pohdin oppilaiden tuottamaa ja osin myös tuottamatta jäänyttä aineistoa feministisen pedagogiikan näkökulmasta. Pyrin näkemään syitä oppilaiden yleisesti ottaen heikoille vastauksille ympäristöteemaan liittyen sekä esittämään ajatuksia esimerkiksi kyseisen *Viha jonka kylvät* -teoksen hyödyntämisestä feministiseen erojen pedagogiikkaan (Saarinen, Ojala & Palmu 2014, 30-31) tähtäävässä kirjallisuudenopetuksessa.

2.5 Oppilaiden tekstit ja tuottava hämmennys

Tutkimukseni toisena tavoitteena on oppilaiden tuottamien tekstien analyysin lisäksi pohtia analyysin tulosten pohjalta ekokriittisen näkökulman ja feministisen pedagogiikan työkalujen soveltuvuutta sensitiivisten ympäristöaiheiden opettamiseen. Ennakko-oletuksistani poiketen ympäristön käsitteen pohtiminen vaikutti nuorille

jokseenkin vieraalta ja kaikesta ympäristöön liittyvästä kriisipuheesta ja ekokatastrofin diskurssista huolimatta vain yhdessä ympäristöä määrittelevässä vastauksessa kiinnitettiin huomiota huoleen, jota ympäristöstä tulisi kantaa:

Ympäristöllä tarkoitetaan kulttuuritekijöitä, jotka kuuluvat luontoon tai rakennettuun ympäristöön ja se minkä kanssa ihminen on vuorovaikutuksessa. Ympäristöön voi lukea melkein kaiken. Jos roskaa luontoa on sama, kun roskaat ympäristöä. Ja mitä teet ympäristölle pitää miettiä tarkkaan onko se oikein. Ympäristöä ei voi kukaan omistaa. Kaikilla on myös vastuu siitä mitä tekee ympäristössä. (a17)

Vaikka sosiaaliseen ympäristöön tai ihmisten muodostamiin yhteisöihin viitattiin useissa ympäristön määritelmässä, ei vastauksista välittynyt ympäristön prosessiluonne ja sen muuttuminen ajassa. Ei myöskään käynyt ilmi, pohtivatko informantit itseään osana omaa ympäristöään vai keskittyivätkö he ainoastaan etsimään kirjasta ja sen hahmoista ympäristösuhteen toisia osapuolia. Ekokriittiselle kysymyksenasettelulle on siis väistämättä tarvetta myös osana kirjallisuudenopetusta, sillä olisi näköalaton ajatella, että näin laaja-alainen opetussisältö käsiteltäisiin esimerkiksi ainoastaan osana peruskoulun biologian oppiainetta. Tällöin peruskoululainen voisi mieltää ympäristöteeman kuuluvan kategorisesti vain kyseisen oppiaineen tavoitteisiin eikä tulisi aktivoineeksi ympäristötietouteensa liittyvää ajattelua äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tunnilla. Esimerkiksi tällainen tiedon ja ajattelun kategorisointi voisi osin selittää oppilaiden tekstien pintatasoisuutta.

Toinen mielestäni ilmeinen perustelu ympäristöaiheiden vieraudelle on julkinen keskustelu, jota mediassa ja oletettavasti myös osassa peruskoululaisten kodeista käydään esimerkiksi niin kutsutusta ”vihreästä siirtymästä”. Ekologisempaan politiikkaan sitoutuminen tuo mukanaan muutoksia kuluttamiseen, mikä puolestaan voi aiheuttaa vastarintaa ja suoranaista denialismia suhteessa ympäristökriiseihin erityisesti valkoisissa, keskiluokkaisissa miehissä, joille nykyinen länsimainen sosio-ekonominen rakentuminen näyttäytyy kaikkein ”luonnollistuneimpana” (esim. Herranen 2020, 165). Näin poliittisista päätöksistä käydyissä keskusteluissa usein viljellyn ympäristön käsitteen on ymmärrettävää saada vähätteleviä merkityksiä myös diskurssia seuraavien nuorten ajattelussa.

Viha jonka kylvät käsittelee toki myös monia muita mahdollisesti lähtökohtaisesti ikäviä teemoja, kuten rakenteellista rasismia, poliisi- ja perheväkivaltaa sekä huumausaineita ja niiden ympärille rakentuvaa rikollisuutta. Ympäristöaiheiden ohella näiden kaikkien käsittelemiseen voisi koulussa hyödyntää tuottavan hämmennyksen ideaa ja eri tavoin kirjasta keskustellen ja sensitiivisiä aiheita yhdessä työstäen, saataisi oppilaissa mahdollisesti syntyä uusia ajattelun ja tietämisen tapoja (esim. Juonen 2006, 6). Näin oppilaille saataisiin fiktion myötä etäisyyttä kiusallisiin, sensitiivisiin ja vaikeisiin aiheisiin ja keskusteluille riittävästi varatulla ajalla myös rauhaomien ennakkotietojen ja -käsitysten reflektoinnille ja toksisten ajatusmallien purkamiselle (esim. Britzman 1995, 164; Saarinen, Ojala & Palmu 2014, 31–32).

Feministisessä, tasa-arvon pedagogiikassa (esim. Rekola & Vuorikoski 2006, 16) tulkitenkin oletuksena olevan paitsi sen, että oppilaat tuntevat tilanteessa olonsa turvaliseksi ja tasa-arvoiseksi, myös sen, että opetettava sisältö kurottaa kohti näitä samoja arvoja. Ilmeisesti ainakin tutkimukseni informanteille olisi ollut eduksi, mikäli tällaista kriittistä keskustelua oltaisiin käyty pitkin luku- ja kirjoitusprosessia, jolloin jo yhteinen ympäristön käsitteen määrittely olisi voinut helpottaa seuraavien, ympäristöön kiinnittyvien teemojen käsittelyä.

Viha jonka kylvät -teoksen hahmojen ympäristöistään kantamaa vastuuta pohtiesaan oppilaat löysivät useita esimerkkejä erilaisista huolehtimisen tavoista. Aineistosta mainintoja löytyi niin some-julkaisemisesta, turvan tarjoamisesta avuntarvitsijalle, hoitajan työstä, asuinpaikan ja koulun valinnasta kuin mustien asioissa oikeudessa avustamisesta. Kohdeteoksen esittämä tilanne oli kärjistävä, mutta esimerkiksi reaalisen maailman pohjalta poliiseja ei kukaan oppilaista maininnut ympäristöstään vastuuta kantavina. Vaikka teoksessa tietenkin poliisi, erityisesti Khalilin ampunut *Sataviistoista*, esitetään tarinan päävastustajana, oli kiintoisaa, etteivät nuoret maininneet tavoitetta puhdistaa asuinalueita jengeistä ja huumekaupasta vastuun kantamisena. Esimerkiksi poliisien mainitsemattomuus viestii vastausten tavoitteista kiinnittyä ainoastaan analyysin kohteena olevaan teokseen, ei informanttien omaan maailmaan ja oppilaiden omaan vastuuseen ympäristöistään. Mikäli opettaja synnyttäisi luokassa keskustelua poliisin roolista yhteiskunnassa ja toisaalta sitoisi keskustelun esimerkiksi kulttuuriseen kontekstiin, voitaisiin ryhmissä synnyttää oivalluksia myös feministisen liikkeen ja naistutkimuksen käsittämästä tiedon subjektiivisuudesta (esim. Ojala 2018, 16), joka puolestaan olisi oivallinen väylä paitsi intersektionaalisten erojen, myös erilaisten oppimisen ja ymmärtämisen tapojen pohdinnalle (esim. Saresma 2018).

Viha jonka kylvät -teosta käsiteltäessä voitaisiin luokassa yhdessä prosessoida sille ilmeisen rasistisen tason ja ympäristöllisen epätasa-arvon leikkauskohtia ja rajapintoja. Osin feministisessä pedagogiikassa onkin kyse juuri erojen pedagogiikasta, joten sen teoriaperinteeseen nojaten olisikin luontevaa osoittaa paitsi sukupuoleen perustuvien, myös muin perustein tuotettujen erojen risteymäkohtia ja rajapintoja (ks. esim. Ojala 2018, 15–21). Ympäristöön kiinnittyvässä keskustelussa luokassa voitaisiin esimerkiksi käsitellä sitä, millainen on hyvä elinympäristö ja millaiset seikat asuinympäristössä saavat sen tuntumaan turvattomalta tai epämiellyttävältä. Tähän voitaisiin sitten pohdinnoin liittää nuorten omia ajatuksia ja tulkintoja siitä, kuinka kokemukset ympäristöstä subjektiivisesti muotoutuvat; millainen merkitys on havaitsijan positiolla erojen kentällä.

Omassa tutkimuksessani informanttien ympäristöaiheen käsittely tuntuu jääneen etäälle, palaamatta ja kiinnittymättä osaksi opittua ja uutta tietoa tai ymmärrystä aiheesta. Ympäristön käsitteenmäärittelyn suhteen vaikuttaisi siltä, etteivät oppilaat

kenties ole käyttäneet riittävästi aikaa ja ajatustyötä omien käsitystensä ja mielikuviansa pohtimiseen ja tiivistämiseen. Sen sijaan analysoitaessa vastuuta ympäristöstä he ovat pitäytyneet liiaksikin fiktiivisen maailman tarjoamissa anekdooteissa liittämättä näitä reaali maailmaan tai varsinkaan itseensä. Tosin jälkimmäisessä ei kysymyksenasettelulla omiin käsityksiin tai mielipiteisiin ohjailtukaan, tulkintaan kylläkin.

2.6 Pohdinta

Olen tässä artikkelissa tarkastellut kahden kuopiolaisen yhdeksännen luokan oppilaiden (n=31) tuottamia tekstejä opettajan heille lukeman nuorten kirjan pohjalta. Havaintojensa ja tulkintansa tukena oppilailla oli miellekartat tunnilla tehtäville muistiinpanoille sekä apukysymyslomakkeet, jotka olin laatinut ekokriittisen kirjallisuudentutkimuksen teorian ja käsitteiden pohjalta ikätason mukaisesti. Vastaukset apukysymyslomakkeisiin muodostivat varsinaisen aineistoni. Myös oppilaille analysoitavaksi valittu teos, Angie Thomasin *Viha jonka kylvät* (2017), oli haastavuudelta yhdeksäsluokkalaisille sopiva.

Tavoitteenani artikkelissa on ollut aineistoni perusteella kuvailla millaisia ekokriittiseen viitekehykseen sidottavia tulkintoja yhdeksäsluokkalaiset tekevät. Tiedostan, että varsinainen aineistoni ei koostu nuorten autenttisista tulkinnoista, vaan heidän itsensä näistä tekemistä sanoituksista ja kirjoittamistaan teksteistä. Näin esimerkiksi kirjoittamisen haasteet ovat saattaneet vaikuttaa aineistoni sisältöön. Haastattelu kirjallisten aineistojen ohella olisi voinut syventää käsitystä nuorten tulkinnoista tai antaa niistä lisäselvyyttä. Tavoitteenani on ollut myös arvioida tekstien perusteella, kuinka luontevalta ekokriittinen ja ympäristösuhdetta pohtiva analyysi nuorille vaikuttaa. Aineistoni voi katsoa osoittavan, ettei esimerkiksi ympäristöstä kannettavan vastuun pohtiminen ole yhdeksäsluokkalaisille niin luontaista ja itsestään selvää, kuin eri medioiden tuottama ilmastoahdistusdiskurssi antaisi olettaa. Informanttien tulkinnat kohdeteoksen henkilöiden ympäristöstään kantamasta vastuusta pelkistyivät tasokkaimmillaankin listauksiksi fiktiivisten hahmojen ja tapahtumien havainnoista. Paria virkettä lukuun ottamatta tulkinnat eivät siirtyneet reaaliin maailmaan ja osaksi aitoja ympäristösuhteita, vaikka sekä kysymyksenasetteluissa paikoin eksplisiittisesti tiedusteltiin oppilaitten mielipiteitä, että tutkimusta ryhmille esitellessäni korostin useaan otteeseen olevani kiinnostunut juuri heidän ajatuksistaan ja näkemyksistään.

Esitän siitä huolimatta, että ympäristökasvatukselliset teemat tukevat loistavasti niin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa asetettuja tavoitteita, kuin feministisen pedagogiikan tiedon ja oppimisen tasa-arvoistamisen pyrkimyksiä. Jälkimmäiseen sisältyvä tuottavan hämmennyksen tila sopii ympäristöaiheiden

kaltaisten vaikeiden ja sensitiivisten teemojen käsittelyyn. Tuottavan hämmennyksen vaatiman turvallisen tilan luomiseen puolestaan kaunokirjallisuudelle ominainen etäännyttävyys tarjoaa välimatkassaan riittävän koskemattomuuden ja mahdollisuuden vallata tilaa hankalien teemojen ja ristiriitaisen tiedon prosessoinnille. Jotta vaikeiden aiheiden käsittelyn tilasta saisi rakennettua uutta tietoa ja oivalluksia tuottavan, vaikuttavat sen vaatiman turvallisuuden rakentamiseen luettavien kirjojen lisäksi tietenkin myös fyysinen luokkatila, opettajan ja oppilaiden välinen suhde, ryhmädynamiikka ja muutenkin turvaa ja luottamusta rakentava oppimisen konteksti.

Aineistoni on kerätty ainoastaan yhden koulun kahdelta luokalta, joten yleistettävissä tutkimustulokseni eivät ole. Jotain ne silti kertovat aidoista tilanteista, joihin esimerkiksi äidinkielen opettajat työssään törmäävät. Koulujen välillä voi olla lähikouluperiaatteesta johtuvia perheiden sosio-ekonomiseen taustaan liittyviä eroja tai opetusryhmien sisäiset suhteet ja ryhmädynamiikka voivat vaikuttaa oppimistuloksiin. Siitä huolimatta erilaisten opetusryhmien opettajat joutuvat jatkuvasti työssään punnitsemaan, kuinka toimia arjessaan kunkin ryhmän, mahdollisesti kunkin yksittäisen oppilaankin, taitotason sekä opetukselle ja kasvatukselle määriteltyjen tavoitteiden välillä.

Lukuharrastuksen hiipuminen on puhututtanut opettajainhuoneissa ja mediassa jo pitkään ja samaa kertoo myös Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tuorein raportti, jonka mukaan yhdeksäsluokkalaisista peräti 59 prosenttia ei ole kouluvuotensa aikana lukenut ainoataan kirjaa ja vastaavasti neljä kokonaisteosta tai enemmän on lukenut ainoastaan 3 prosenttia (Karvi 2020, 29). Tekstiympäristön digitalisoituminen ja viestinnän nopeutuminen ovat osaltaan aiheuttamassa lukutaitojen rapistumista myös nuorten itsensä mielestä (Sääskilahti, Saviniemi & Palola 2020) ja oma tutkimukseni on yksi osoitus siitä, mihin nykyisessä kriittistä monilukutaitoa korostavassa opetuksen ideaalissa, mutta käytännössä peruskoulun läpipääsemisessä lukematta ainoatakaan kirjaa, on tultu. Esimerkiksi Juli-Anna Aerila ja Merja Kauppinen kutsuvat teoksessaan ”Sytytä lukukipinä – pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn” (2019) huoltajia, vanhempia ja perheitä mukaan asennemuutoksen synnyttämiseen. Pian toteutamme kirjallisuuden oppiaineessa feminististä pedagogiikkaa elokuvia tai YouTube-videoita katsellen ja niistä keskustellen, jollei jonkinlaista kulttuurista murrosta saada synnytettyä. Olisiko aiheellista sittenkin nostaa itse kirjallisuus tuottavan hämmennyksen tilassa keskiöön ja pohdiskella ja pyrkiä purkamaan sensitiivisten sisältöjen sijaan välineen synnyttämiä epä mukavuuden tunteita ja negatiivisia ennakoasenteita?

LÄHTEET (Artikkeli)

- Aerila, J. & Kauppinen, M. 2019. Sytytä lukukipinä: Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Britzman, D. 1995. Is There A Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight. *Educational Theory*. 45 (2), 151-165.
- Buell, L. 1995. *The Environmental Imagination: Thoreau, Nature Writing and the Formation of American Culture*. Cambridge (Mass.): Belknap Press of Harvard University Press.
- Garrard, G. 2012a. *Ecocriticism*. London: Routledge.
- 2012b. Introduction. – Garrard, G. (toim.), *Teaching Ecocriticism and Green Cultural Studies*. Palgrave Macmillan. 1-10.
- Haila, Y. & Lähde, V. 2003. *Luonnon poliittisuus: Mikä on uutta?* – Haila, Y. & Lähde, V. (toim.), *Luonnon politiikka*. Tampere: Vastapaino. 7-36.
- Head, D. 1998. The (im)possibility of ecocriticism. – Kerridge, R. & Sammells, N. (toim.), *Writing the environment: Ecocriticism and literature*. London: Zed Books. 27-39.
- Herranen, O. 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: Tampere University. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1445-3> (Luettu 8.5.2022.)
- Hintz, C. 2020. *Children's Literature. the New Critical Idiom*. London: Routledge.
- Huttunen, R.; Kakkori, L. & Värri, V.-M. 2022. Ekokatastrofi ja kasvatuksen uusi imperatiivi. *Kasvatus* 52 (5) <https://journal.fi/kasvatus/article/view/114930> (Luettu 14.4.2022.)
- Hyvärinen, P. Koistinen, A.-K. & Koivunen, T. 2021. Tuottavan hämmennyksen äärellä – Näkökulmia feministiseen pedagogiikkaan ympäristökriisien aikakaudella. *Sukupuolentutkimus* 34 (1), 6-18.
- Jauhiainen, A. 2014. Feministinen pedagogiikka uusliberalistisessa yliopistossa. – Saarinen, J., Ojala, H. & Palmu, T. (toim.), *Eroja ja vaarallisia suhteita. Keskustelua feministisestä pedagogiikasta*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. 68-87.
- Juvonen, T. 2006. Kohti pervopedagogiikkaa. Lesbo- ja queer-tutkimuksen opettaminen haasteena yliopistopedagogiikalle. *Naistutkimus – Kvinnoforskning* 19(4), 4-16.
- Karvi 2020. Millaista on yhdeksäsluokkalaisten kielellinen osaaminen. Suomen kielen ja kirjallisuuden arvioinnin 2019 päätulokset. Tiivistelmät 17:2020. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/08/KARVI_T1720.pdf (Luettu 8.5.2022.)

- Kerridge, R. 1998. Introduction. – Kerridge, R. & Sammells, N. (toim.), *Writing the environment: Ecocriticism and literature*. London: Zed Books. 1–9.
- Lahtinen, T. 2019. Ilmastomuutos kirjallisuudentutkimuksessa ja -opetuksessa. – ÄOL, (toim.) *Kiinni fiktion – Kirjallisuuden tutkimuksesta ja opetuksesta. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 75–82.
- Lahtinen, S. 2009. "Jag musiikki maku go laidasta laitaan" – koodinvaihto yläkoululaisten ruotsin kirjoitelmissa. – Kalliokoski, J., Nikko, T., Pyhäniemi, S. & Shore, S. (toim.) *AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2009/ n:o 1*, 47–60.
- Lummaa, K. 2011. Ekokritiikki – eväitä kirjalliselle luontoretelle. – ÄOL, (toim.) *Kirjallisuus liikkeessä – Lajeja, käsitteitä, teorioita. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 183–196.
- Naskali, P. 2014. Turvallisuusvyöhykkeen tuolla pyölen: yliopistopedagogiikka feministisen tietokäsityksen kehityksessä. – Saarinen, J., Ojala, H. & Palmu, T. (toim.), *Eroja ja vaarallisia suhteita. Keskustelua feministisestä pedagogiikasta*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. 41–67.
- Nissilä, N. 2015. "Snö är lite som vatten, men det är vit" Käsitteet 'sade' ja 'lumi' kileikylpyoppilaiden ja L1-oppilaiden kirjoitelmissa. – Kalliokoski, J., Mård-Miettinen, K. & Nikula, T. (toim.) *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLA-e. *Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2015/ n:o 8*, 34–51.
- Ojala, H. 2018. Feministisen pedagogiikan teoreettisia suuntauksia. – Laukkanen, Miettinen, Elonheimo, Ojala & Saresma (toim.), *Feministisen pedagogiikan ABC – opas ohjaajille ja opettajille*. 14– 22. Tampere: Vastapaino.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 2.1.2022.)
- Pulkkinen, A. 2018. "Näissä runoissa ylistetään luontoa ja mollataan ihmisiä": Luonnon ja ihmisen suhde lasten runotulkinnoissa. Pro Gradu -tutkielma. Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos, Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201802151493> (Luettu 12.5.2021.)
- Rekola, H. & Vuorikoski, M. 2006. Feministinen pedagogiikka rajojen ylittäjänä. *Kasvatus*. 37 (1), 16–25.
- Reiman, N. 2011. Transitiivikonstruktio ikkunana syntaksin kehitykseen: Infiniittiset rakenteet ja passiivi taidon indikaattoreina S2-oppijoiden teksteissä. – Lehtinen, E., Aaltonen, S., Koskela, M., Nevasaari, E. & Skog-Södersved, M. (toim.) *AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2011/ n:o 3*, 142–157.
- Rosenberg, M. 2020. Kasvatus monilajiseen empatiaan. *Aikuiskasvatus* 40 (3), 176–186.

- Rättyä, K. 2010. Kohti ekokriittistä kirjallisuuskasvatusta. *Virikkeitä : Suomen nuortenkirjaneuvosto ry:n julkaisu*, 4/ 2010, 17-24.
- Saarinen, J., Ojala, H. & Palmu, T. 2014. Mikä ihmeen feministinen pedagogiikka? – Saarinen, J., Ojala, H. & Palmu, T. (toim.), *Eroja ja vaarallisia suhteita. Keskustelua feministisestä pedagogiikasta*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. 17–40.
- Saresma, T. 2018. Intersektionaalisuus – erot ja hierarkia opettamisessa. – Laukkanen, Miettinen, Elonheimo, Ojala & Saresma (toim.), *Feministisen pedagogiikan ABC – opas ohjaajille ja opettajille*. 26–34. Tampere: Vastapaino.
- Selden, R., Widdowson, P. & Brooker, P. 2017. *A readers guide to contemporary literary theory*. Sixth edition. London: Routledge.
- Sääskilähti, M., Saviniemi, M. & Palola, E. (2020). Yhdeksäsluokkalaisten keinot lukutaidon kehittämiseksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2020/yhdeksäsluokkalaisten-keinot-lukutaidon-kehittamiseksi> (Luettu 8.5.2022.)
- Thomas, A. 2017. *Viha jonka kylvät*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Valovirta, E. 2016. Feminististä pedagogiikkaa ja tunteita uusliberalistisessa yliopistossa. *Sukupuolentutkimus / Genusforskning*, 29 (3), 65–67.
- Voipio, M. 2013. Light, Love and Desire: The New Wave of Finnish Girl's Literature. *Girlhood Studies* 6 (2), doi: 10.3167/ghs.2013.060209, 119–135.
- Voipio, M. 2014. Pikkutyttöjä, välimuotoja ja vastuunkantajia – Sukupuolen ja kasvamisen kuvaukset 1950–1960 -lukujen kotimaisessa tyttökirjallisuudessa. – Mustonen, M. (toim.) *Lastenkirja. Nyt. Tietolipas 245*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 193–216.
- Värri, V.-M. 2018. *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.
- Ylöstalo, H. 2013. Feministisestä teoriasta käytäntöön – feministinen pedagogiikka tasa-arvokoulutuksessa. *Aikuiskasvatus*. 33 (2), 118–127.