

Lectio praecursoria. Planetaarisen
kriisin kohtaaminen traumatietoisien
kirjallisuuspedagogiikan keinoin

—

Päivi Koponen

*Päivi Koposen väitöskirja Planetaarisen kriisin kohtaaminen traumatietoisen kirjallisuuspedagogiikan keinoin tarkastettiin 22.8.2025 Turun yliopistossa yleisen kirjallisuustieteen oppiaineessa. Julkaisun pysyvä osoite on:
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-02-0280-4>.*

Kun aikoinaan päätin otsikoida väitöstutkimukseni planetaarisen kriisin kokoiseksi, minut valtasi aloittelevan väitötustekijän innostus. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana oli rohkaisevaa huomata, että opetussuunnitelmissa alettiin painottaa kestävästä kehityksen kasvatusta osana sivistyskasvatuksen syvempää muutosta (LOPS19; POPS14). Kestävästä kehityksen kasvatusta ei ole vakiintunut koulun arjessa selkeäksi toimintatavaksi, mutta se toimii edellytyksenä tasapainoisemman tulevaisuuden suunnan määrittämiselle.

Kestävästä kehityksen kasvatuksen yhtenä tavoitteena on lisätä ymmärrystä siitä, että monien nykyisten ympäristömuutosten taustalla on ihmisen luonnonvarojen ylikuluttava toiminta: teollistumisesta alkanut fossiilisten polttoaineiden käyttö kiihdyttää globaalia lämpenemistä, mikä puolestaan vaikuttaa ekosysteemien hyvinvointiin. Ihmisen toiminta vaikuttaa nykyään niin merkittävällä tavalla maapallon tulevaisuuteen, että geologista aikakautta on ehdotettu nimitettävän antroposeeniksi eli ihmisen muokkausvallan aikakaudeksi (ks. Crutzen & Stoermer 2000).

Ihminen ei toimi yhtenäisenä ryhmänä. Ei ole itsestään selvää, kuka oikeastaan on tämä ”ihminen”, jonka pitäisi toimia toisin. Kaikki eivät ole yhtä osallisia globaalin lämpenemisen kaltaisiin muutoksiin. Päinvastoin osa ihmisistä hyötyy selkeästi toisia enemmän ekosysteemien muokkaamisesta. On tunnistettu, että maailman 1,4 miljardia vaurainta ihmistä kuluttaa 85 prosenttia maapallon resursseista (Salonen et al. 2023, 616).

Haavoittuvassa asemassa olevat ihmiset kärsivät eniten globaalin lämpenemisen seurauksista, kuten kuivuudesta, ruokapulasta ja tulvista (ks. Nixon 2011). Kyse on ryhmistä, joilla on vähiten poliittista vaikutusvaltaa. Vaikka seuraukset näyttäisivät kohdistuvan vain tiettyihin ryhmiin, ne koskettavat lopulta meitä kaikkia: pitkäaikaiset ympäristömuutokset voivat tehdä elinympäristöistä elinkelvottomia, mikä pakottaa ihmiset jättämään asuinsijansa. Ilmastopakolaisuus lisää kilpailua rajallisista resursseista. Samalla korostuvat vaikeat moraaliset kysymykset elämän edellytysten oikeudenmukaisesta jakautumisesta.

Tutkimukseni tavoitteena on tehdä näkyväksi se, että kestävästä kehityksen kasvatusta edellyttää laaja-alaisempaa muutosta sivistysajattelussa. Planetaarisen kriisin kohtaamiseen tarvitaan sivistystä, joka ei perustu pelkästään yksilökeskeisiin käsityksiin hyvästä elämästä. Ihmisen hyvinvointia tulee tarkastella osana kaikkien elämänmuotojen jakamatonta kokonaisuutta. Materiaalisen hyvinvoinnin myötä lisääntyvän yksilökeskeisyyden on nähty vieraannuttavan ihmistä itsestään, toisista ja elinympäristöstään (ks. Rosa 2019; Taylor 2023). Psykkisen hyvinvoinnin heikkeneminen voi puolestaan vaikuttaa siihen,

miten kohtelemme ympäristöä: ahdistuneella, masentuneella tai epämiellyttäviä tosiasioita torjuvalla ihmisellä ei välttämättä ole riittäviä voimavaroja sopeutua kestäväen elämäntavan edellyttämiin muutoksiin (Hildén 2023; ks. myös Clayton & Crandon 2024). Ongelmien yhteenkietoutumisen ymmärtäminen nykyhetkessä on tärkeää. Kuten historia osoittaa, tässä hetkessä tehdyillä valinnoilla on kauaskantoisia seurauksia. Siinä on syvälinen merkitysero, nähdäänkö roska vain poisheitettävänä materiaana vai jätteenä, joka edelleen jatkaa vaikuttamista ympäristössään.

Opettajana olen halunnut ymmärtää sitä, miten kestäväen kehityksen kasvatuksen voi tuoda osaksi opetuksen arkea. Kestäväen kehityksen kasvatusta on vaarassa jäädä muiden opetusta ohjaavien tekijöiden varjoon. Se saattaa näytettyä kouluissa esimerkiksi irrallisina teemaviikkoina, jotka ajoittuvat kouluvuoden loppuun. Kestäväen kehityksen kasvatusta saatetaan myös lähestyä liian yksipuolisesti pelkästään tiedon lisäämisen tasolla (ks. Kollmuss & Agyeman 2002). Tietoa toki tarvitaan, jotta nuoret saisivat mahdollisuuksia kestäväen elämäntavan edistämiseen: osa nuorista ei tunnu olevan kriisistä edes kovinkaan tietoisia. Kaikki nuoret eivät ole myöskään tasa-arvoisessa asemassa sen suhteen, miten he saavat tietoa ympäristökriisistä (Suvilehto et al. 2023, 9).

Koulussa tulisi kuitenkin huomioida aiempaa selkeämmin tiedon herättämät voimakkaatkin tunteet, kuten ympäristöahdistus (ks. Mansikka-aho et al. 2018; Pihkala 2017). Merkittävässä kansainvälisessä tutkimuksessa havaittiin, että jopa 75 prosenttia 16–25-vuotiaista nuorista pitää tulevaisuutta jossain määrin pelottavana osittain sen takia, että he kokevat poliittisten päättäjien epäonnistuneen maapallon suojelemisessa (Hickman et al. 2021). Nuorten kokemuksia voi ymmärtää osana laaja-alaisempaa ilmiötä, jossa suurten ympäristömuutosten keskellä eläminen tunnustetaan yhä useammin traumatisoivaksi kokemukseksi (ks. Woodbury 2019).

Ympäristökysymysten traumaattisuuden tunnistaminen on tärkeää. Se ohjaa näkemään, että ympäristömuutokset ovat syvästi emotionaalisia kokemuksia, jotka voivat vaikuttaa yksilön toimintakykyyn. Kyse ei ole kuitenkaan pelkästään yksilön tunnekokemuksista: ympäristökysymysten traumaattiseksi nimeäminen toimii myös kulttuurisen kuvittelukyvyn välineenä, jonka kautta menneet, nykyiset ja tulevat ympäristömuutokset tunnustetaan muistamisen arvoisiksi (ks. Crownshaw 2016).

Ympäristöahdistuksen kaltaisten kokemusten ohittaminen voi olla merkittävä haaste kestäväen elämäntavan rakentamisessa (ks. Hopewasser 2024). Tunnistan tämän myös omakohtaisesti. Alun innostus tutkimusaiheeni merkityksellisyydestä on saanut myöhemmin rinnalleen muitakin tunteita. Ympäristökysymyksistä tietoisemmaksi tuleminen on tarkoittanut minulle ahdistuksen, pelon ja surun kaltaisten tunteiden käsittelyä. Olen käynyt tutkimukseni tekemisen aikana läpi vaiheen, jossa pelkästään kaupassa käyminen on tuntunut ylivoimaisen vaikealta: mitä ostaa, jotta ei tule samalla tukeneeksi lihantuotantoa, palmuöljytuotantoa? Soijakaan ei ole ongelmattonta. Pyrkimyk-

Romaanissa oman elämän päättymisen kauhu kietoutuu kysymykseen siitä, mitä tarkoittaa välittää maailmasta, jolta tuntuu puuttuvan tulevaisuus.

seni välttää muovituotteita johti lopulta siihen, että lopetin kokonaan kaupassa käymisen. Looginen jatkumo olisi tietenkin siirtyminen omavaraistuotantoon. Niin ei kuitenkaan käynyt. Pysyin kotona ja aloin surutta woltata yksittäispakattuja yksityisautoilun kautta kotiin tuotuja kasseja, joissa muovia ei ole säästely. Tiedätte: se näky, kun tilaus on jätetty anonyymisti oven taakse. Kun ketään ei tarvitse kohdata, ei moninkertaista häpeääkään tarvitse kohdata. Paitsi ehkä, jos kerrostalonaapuri sattuu avaamaan yhtä aikaa oven – ja vielä samasta syystä.

On helppo tunnistaa jälkikäteen se, että kaupassa tehtäviin valintoihin liittyvä ahdistukseni ei liittynyt siihen, etten olisi tiennyt, mitä valita. Kyse oli päinvastoin siitä, että tiesin liikaa. Olin jäänyt ympäristöahdistukseni kanssa liian yksin, minkä takia en pystynyt käsittelemään sitä enää harkinnanvaraisesti. Omasta haavoittuvuudestani kertomisen sijaan saatoin päätyä arvioimaan muiden ekologisia valintoja, mikä puolestaan saattoi vahvistaa samanlaatuisia reaktioita myös muissa. Omaan epäloogiseen käytökseeni havahtuminen on saanut minut pohtimaan opettajana, mitä globaalin lämpenemisen seurauksista tietäminen tarkoittaa nuorille. Mitä se tarkoittaa silloin, jos he jäävät tiedon kanssa yksin?

Pyrin jäsentämään tutkimuksessani sitä, miten kestävä kehityksen kasvusta voi edistää äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Kiinnitän huomion nykykirjallisuudessa toistuvaan teemaan: globaalin lämpenemisen kaltaisten muutosten keskellä elämisen näytetään voivan aiheuttaa jopa sietokyvyn ylittävää kauhua (ks. Kaplan; ks. myös Houser 2014; Zimmerman 2020). Nykykirjallisuus tuo esiin sen, että radikaalisti kiihtyvien muutosten keskellä eläminen voi katkaista luottamuksen tulevaisuuteen.

Viittaan tutkimuksessani Cormac McCarthyn romaaniin *Tie* (2008, *The Road* 2006), koska se on ollut yksi minuun vaikuttaneista teoksista. Teos kuvaa selittämättömän katastrofin jälkeen monin tavoin tuhoutunutta postapokalyptista maailmaa. Nimetön isä ja poika kulkevat ekologisesti, sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti romahtaneessa Pohjois-Amerikassa talvea pakoon kohti etelää. Heidän on selviydyttävä ilman yhteisön turvaa, sillä romaanissa ihmiset ovat alkaneet syödä toisiaan. Päähenkilöiden henkilökohtaisten kokemusten kautta *Tie* on avannut minulle näköaloja tarkastella yleisemmin sitä, mitä tule-

vaisuuden hahmottaminen elämän päättymisen uhkasta käsin voi tarkoittaa. Äitinsä menettäneen pojan turvattomuus on tarjonnut samaistuttavan pinnan yleisemmälle pohdinnalle siitä, miltä jo lähtökohtaisesta sisäisestä turvattomuudesta käsin tuntuu kohdata ulkoisesti turvaton maailma. Romaanissa oman elämän päättymisen kauhu kietoutuu kysymykseen siitä, mitä tarkoittaa välittää maailmasta, jolta tuntuu puuttuvan tulevaisuus (Zimmerman 2020, 95–96). Teoksessa ihmisen rooli elämää tuhoavana toimijana ei jää huomiotta. Tätä kautta se muistuttaa siitä, että globaali lämpeneminen on jo aiheuttanut valtavia menetyksiä (mts. 1).

Nykykirjallisuuden kuvausten kautta on mahdollista tarkastella maapallon kirjaimellista tuhoa. Samalla ne havahduttavat siihen, että maailmanloppu on tiettyssä mielessä jo koittanut, sillä maailmaa ei ole koskaan ollutkaan – jos maailmalla siis tarkoitetaan taustaa, joka tukee ihmiskunnan lineaarista ”kehitystä” (Morton 2013, 99–133). Nykykirjallisuuden ekodystooppisia kuvauksia eteenpäin vieväksi voimaksi hahmottuu usein pohdinta ihmisen syyllisyydestä vallitsevaan ”pahaan” (ks. Levine & Bowker 2019). Tätä kautta nykykirjallisuus myös kutsuu tarkastelemaan ihmisen kykyä ylläpitää käsitystä ”hyvästä” silloin, kun epätoivotut muutokset tuntuvat etenevän radikaalilla tavalla.

Maailmanlopun kuvauksiin on tärkeää suhtautua kerronnallisina valintoina, jotka toimivat maailman ja toiminnan kuvaamisen malleina. Näistä malleista tietoisemmaksi tulemisen kautta on myös mahdollista kertoa toisin (ks. Meretoja 2019). Jotta tuhon kuvaamisesta ei muodostuisi ainoaa tapaa hahmottaa tulevaisuutta, tarvitaan lukutaitoa, johon sisältyy kyky tulkita, miten erilaiset kertomukset muovaavat tapaamme ymmärtää maailmaa. Kertomukset eivät useinkaan esitä itseään kertomuksina. Oman kertomusluonteensa näkyvistä peittävät kertomukset voivat olla vaarallisia, koska niiden käyttö manipulointiin on helpompaa kuin kertomusten, jotka esiintyvät avoimesti kertomuksina. (Mt.)

Ekodystopian kaltaiset ympäristötraumaattiset narratiivit eivät ole ainoita mahdollisia tulevaisuuskuvia. Nuorten kanssa on tärkeää tarkastella sitä, millä muilla tavoin ympäristökysymykset ovat esillä nykykirjallisuudessa. Nostan tutkimuksessani yhdeksi esimerkiksi Marko Niemen digitaalisen runon ”Kaunopuheinen saniainen” (n. 2006), joka on yksinkertaistetusti ruudulla toistuva kuvaus kasvin kasvusta. Runo on kiehtonut minua opettajana siksi, että se tuntuu vastustavan ekodystopioiden kaltaisten tekstien käsitystä synkästä tulevaisuudesta. Runon voi kuvitella olevan nuorista mahdollisesti tylsä, mutta toisaalta se voi yhtä hyvin olla myös hämmennyksen kautta uteliaisuutta herättävä ”lukukoukku”. Tämä ristiriitaisuus on alkanut puhutella minua tutkimukseni keskeistä kysymystä vasten: onko kirjallisuuden lukemisessa ylipäätään sellaista muutosvoimaa, että sitä voisi vakavasti pitää muutoksen katalyyttina (Grünthal et al. 2025, 158)? Miten tunteita herättäviin teksteihin tulisi ylipäätään suhtautua aineenopettajaperusteisessa koulujärjestelmässä, jossa nuorten tunteiden käsittelemiseen saatetaan suhtautua hyvinkin vaihtelevasti?

Opettajana *Tien* kaltaisiin teksteihin on syytä suhtautua pedagogisella varovaisuudella, sillä ne voivat olla jopa traumatisoivia (ks. Atkinson & Ray 2024; Ray 2018, 2020). Fiktiivisten tekstien lukemisen on tutkittu voivan herättää samankaltaisia tunnereaktioita kuin todellisen maailmankin (ks. Kaakinen 2022). Mitään tekstiä ei kuitenkaan voi pitää itsessään traumatisoivana, sillä nuorilla on erilaiset lukemisen valmiudet. Jostakin nuoresta *Tien* kaltaiset ekodystopiat voivat tuntua aivan liian ahdistavilta. Jostakin toisesta nuoresta voi puolestaan olla paljon ahdistavampaa se, että ”tylsän” digirunon äärellä pitää yrittää keskittyä.

Yksi tutkimukseni keskeisistä kysymyksistä on se, mitä kirjoja koulussa luetaan. Kysymyksen tiellä on kuitenkin suurempi haaste: nuoret pitäisi ylipäättään saada lukemaan. Lukutaidon tunnustetaan heikentyneen siten, että heikkojen lukijoiden osuus kasvaa vauhdilla (ks. Hiltunen et al. 2023; Leino et al. 2019). Nuoret eivät enää lue pitkiä tekstejä: he viettävät nykyään mitä todennäköisemmin vapaa-aikaansa pitkien tekstien lukemisen sijaan erilaisilla digitaalisilla alustoilla (ks. La Rosa 2023). Lukutaito-osaamisen voi nähdä käyvän läpi jonkinlaista murroskautta, jossa myös lukemisen opettaminen etsii muotoaan (ks. Marjokorpi et al. 2025).

Opettajana on vaikeaa olla huomaamatta nuorten haluttomuutta lukea. Lukutilanteissa ei ole riittävää tavoitella pelkästään tunteita, sillä niitä tuntuu jo määrittävän välillä suoranainen lukuinho (La Rosa 2023, 71). Tutkimuksessani nostan esiin sen, ettei toistuvaankaan lukuinhon tunteeseen kuitenkaan tarvitse suhtautua kenenkään nuoren kohdalla pysyvänä lukutaitoa määrittävänä kokemuksena. Nuori on saattanut kokea kaikkina aikaisempina lukukertoina lukemisen jollain tavoin epämiellyttäväksi, mikä on puolestaan voinut johtaa kokonaan lukemisen välttelemiseen. Tunne voi kuitenkin jo seuraavalla lukukerralla muuttua. Varsinkin, jos sitä säädellään aikuisen avulla.

Tutkimukseni osoittaa, ettei lukutaitoa ole tarkasteltu riittävällä tavalla tunteiden säätelyn näkökulmasta. Lukutaito edellyttää tunteiden säätelyä, joka on perusta kaikelle harkinnanvaraiselle ajattelulle ja toiminnalle. Käytännössä tunteiden säätely voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että nuori ymmärtää pyytää apua, jos lukutilanne on liian vaikea. Nuoret eivät kuitenkaan välttämättä kykene tähän yksin, sillä heidän tunnesäätelystä vastaavat aivoalueensa ovat vielä voimakkaassa kehitysvaiheessa (ks. Hermanson & Sajaniemi 2018). He tarvitsevat aikuisen tukea sisäisen säätelyn taitojen vahvistamiseksi esimerkiksi rauhoittavan katseen, kosketuksen ja äänen avulla (ks. Gunnar & Guevedo 2007; Waite & Ryan 2020). Ilman vahvaa turvallisuuden tunnetta nuorten toiminnanohjaus saattaa siirtyä herkästi alemmille aivokerroksille, jotka aktivoivat eloonjäämistä turvaavia automatisoituneita reaktioita (ks. Narváez 2014). Turvallisuuden tunne voi auttaa nuoria tekemään havaintoja siitä, millä tavoin tunteet vaikuttavat päätöksentekoon. Jos lukeminen esimerkiksi ahdistaa, on luonnollista lopettaa se. Opetusryhmän dynamiikka voi olla toisinaan myös niin haastava, että kenen tahansa olisi vaikea keskittyä mihinkään sisällölliseen

*Tutkimuksessani nostan esiin sen, ettei toistuvaankaan
lukuinhon tunteeseen kuitenkaan tarvitse suhtautua
kenenkään nuoren kohdalla pysyvänä lukutaitoa
määrittävänä kokemuksena.*

tehtävään. Kanssasäätelyn vahvistaminen vuorovaikutustilanteissa hyödyttää kaikkia nuoria, vaikka nuorten yksilölliset tarpeet on syytä tiedostaa. Viime vuosikymmeninä yleistynyt traumatietoinen lähestymistapa pitää sisällään ymmärryksen tunnesäätelyvalmiuksien erilaisuudesta (ks. Brunzell et al. 2019; Evans 2023; Sarvela 2023). Nuoret ovat jo ennen varsinaisen lukutilanteen käynnistymistä eriarvoisessa asemassa lukutaidon suhteen: osalle pelkästään tekstin äärelle pysähtyminen voi olla liian haastava tehtävä (ks. Heikkilä 2024; Lakka 2024).

Tunnesäätelyjärjestelmän kehityksen perusta on varhaisessa kiintymyssuhteessa, jossa lapsi alkaa sisäistää saamansa hoivan oman sisäisen säätelynsä perustaksi (ks. Schore 1994; 2001). Lapsi oppii, ettei valpastumisjärjestelmän viesteihin tarvitse reagoida välittömästi. Varhaiset elinvuodet ovat merkittäviä, sillä silloin toistuvat tyynnyttävät kokemukset lujittavat hermosolukytkentöjä, jotka vahvistavat luottamusta mielihyvän palautumiseen (ks. Siegel 2012). Puutteellinen hoiva varhaisessa vuorovaikutuksessa voi kuitenkin vaikuttaa säätelykyvyn ikätasoiseen kehittymiseen. Kaikki nuoret eivät saa kasvaa tunteita säatelevissä perheissä (ks. Felitti et al. 1998; Silberg 2013). Lisäksi kasvattajat saattavat myös aiheuttaa jopa toistuvia sietokyvyn ylittäviä kokemuksia oman riittämättömän säätelykykynsä takia (ks. Wieland 2018). Koulu ei ole myöskään säätelyhaasteista erillinen saareke: opettajan oma kiintymyssuhdeasta vaikuttaa väistämättä siihen, miten hän kohtaa nuorten kiintymyssuhdehaasteita (ks. Isosävi 2023; Nulman & Alkalay 2023; Verschueren & Koomen 2012).

Kouluissa pohditaan yhä enemmän sitä, voiko tiettyjen tekstien lukeminen traumatisoida nuoria (ks. Marjokorpi et al. 2025). Traumapuhetta on ehkä syytä kuulostella suurella herkkyydellä, sillä se saattaa ohjata liiaksi varomaan ”vaikeita” tunteita (ks. Levine & Bowker 2018). Tunnesäätelytaitojen kehittyminen edellyttää sitä, että stressille altistutaan sopivassa määrin. Siksi liian yksioikoiset päätökset esimerkiksi tekstien sensuroimisesta ovat ongelmallisia. Trauma-puhe on kuitenkin varmaankin perusteltua aina, kun sen yhteyteen liitetään kanssasäatelevän kasvatuksen muistutus. Turvallisen tilan luomisen merkitys

on tärkeää nähdä yhteisenä pyrkimyksenä lieventää uhkaan reagoimisen tarvetta. Sääteleyhaasteet kertaantuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa: kaikkien valpastumisjärjestelmä reagoi turvattomuuteen, kuten sosiaalisen hylkäyksen viesteihin (ks. Sajaniemi et al. 2005). Ilman kanssasäätelevää turvaa tunnereaktiivisuudesta voi tulla vierivä kivi.

Tutkimukseni kautta tulee näkyväksi se, että äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine tarjoaa kanssasäätelevän turvan vahvistamiseen luonnollisen tilan: vuorovaikutustaitojen harjoittelu on jo opetussuunnitelmien mukainen osa oppiainekohtaista opetusta. Turvallisen keskustelukulttuurin vahvistaminen voi alkaa siitä, että nuorten kanssa harjoitellaan toisten myötätuntoista kuuntelemista erityisesti tilanteissa, joissa voi herätä hylätyksi tulemisen pelkoa.

Opettaminen aineenopettajaperusteisissa koulusysteemeissä voi olla tällä hetkellä haastavaa. Koulu yhteisöt hakevat kasvatuksellista suuntaa yksilökeskeisen kulttuurin korostumisen aikana. Nykykoulun suhteen puhuttavat monet seikat, kuten avoimmaksi muutettujen opiskelutilojen ärsykeellisyys, diagnoosien tekemisen tarpeellisuus, digitalisaation lisääntyminen, inklusion toimivuuden haasteet, lukutaidon tason heikentyminen sekä suuret ryhmäkoot. Lisäksi huolenaiheena on nuorten lisääntyvä ahdistuneisuus, jonka voi nähdä kytkeytyvän osaltaan globaalin lämpenemisen kaltaisten systeemisten muutosten mukanaan tuomaan turvattomuuteen. Juuri voimaan astuneella oppimisen tuen uudistuksella pyritään mahdollistamaan nuorten saavan eriytettyä tukea omaan oppimiseensa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Tuen uudistuksessa on paljon hyvää. Sisäisten säätelyn taitojen tukeminen jää kuitenkin opetuksen arjessa yhä liian vähäiselle huomiolle. Tämä on ongelmallista, sillä se voisi parhaimmillaan vähentää eriyttämisen tarvetta jo ennalta.

Sääteilykykyä on tärkeää vahvistaa, sillä muuten kestävä kehityksen kasvatuksen kaltaiset oppimisen sisällöt ovat vaarassa hukkua nuorten reaktiivisen käyttäytymisen kanssa selviytymiseen. Samalla tunnesäätelyn vahvistaminen voi varovaisesti ajatella jopa olevan itsessään kestävä kehityksen kasvatus, sillä se voi auttaa nuoria tekemään impulsiivisuutta harkinnanvaraisempia päätöksiä esimerkiksi kulutuskäyttäytymisessä. Aineenopettajille on kuitenkin nykyään vaarassa kasautua paljon sellaista kasvatus työtä, jonka tulisi jakautua tasaisemmin kodin ja koulun välillä. Nuorten tunnesäätelyn tukemista saattaakin siten määrittää kysymys siitä, pystyvätkö opettajat suoriutumaan sellaisesta kasvatusvastausta, johon aineenopettajuuden kontekstissa on varsin heikot ulkoiset puitteet. Kanssasäätelevän kasvatuskulttuurin rakentaminen tulisi olla kaikkien aikuisten yhteinen tehtävä. Sitä ei voi tehdä polarisaatiosta käsin. On tuettava opettajien hyvinvointia, sillä jokainen opettaja on potentiaalinen planetaarisen sivistyksen mahdollistaja. Koulusysteemeissä tarvitaan kasvatuksellisen linjan selkeyttämistä, jotta voidaan käsitellä kysymyksiä, jotka ovat mittasuhteiltaan planetaarisia.

Lähteet

- Atkinson, Jennifer & Sarah Jacquette Ray 2024. Introduction. Climate, Justice, and Emotions in the Classroom. Why a Toolkit? Teoksessa *The Existential Toolkit for Climate Justice Educators. How to Teach in a Burning World*. Toim. Jennifer Atkinson & Sarah Jacquette Ray. Oakland: University of California Press, 1–17. DOI: 10.1525/9780520397132.
- Brunzell, Tom, Helen Stokes & Lea Waters 2019. Shifting Teacher Practice in Trauma-Affected Classrooms. Practice Pedagogy Strategies within a Trauma-Informed Positive Education Model. *School Mental Health. A Multidisciplinary Research and Practice Journal* 11(3), 600–614. DOI: 10.1007/s12310-018-09308-8.
- Clayton, Susan & Tara Crandon 2024. Climate Distress among Young People. Teoksessa *Climate Change and Youth Mental Health. Multidisciplinary Perspectives*. Toim. Elizabeth Haase & Kelsey Hudson. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/9781009252904.002.
- Crownshaw, Richard 2016. Cultural Memory Studies in the Epoch of the Anthropocene. Teoksessa *Memory Unbound. Tracing the Dynamics of Memory Studies*. Toim. Lucy Bond, Stef Craps & Pieter Vermeulen. New York: Berghahn Books, 242–257. DOI: 10.1515/9781785333019-013.
- Crutzen, Paul J. & Eugene F. Stoermer 2000. The 'Anthropocene'. *IGBP Newsletter*, 41, 17–18. <http://people.whitman.edu/~frierspr/Crutzen%20and%20Stoermer%202000%20Anthropocene%20essay.pdf> (25.4.2026).
- Evans, Nicole. M. 2023. Trauma-Informed Environmental Education. Helping Students Feel Safe and Connected in Nature. *The Journal of Environmental Education* 54(2), 85–98. DOI: 10.1080/00958964.2022.2163220.
- Felitti, Vincent J., Robert F. Anda, Dale Nordenberg, David F. Williamson, Alison M. Spitz, Valerie Edwards, Mary P. Koss & James S. Marks 1998. Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults. *American Journal of Preventive Medicine* 14(4), 245–258. DOI: 10.1016/S0749-3797(98)00017-8.
- Grünthal, Satu, Toni Lahtinen & Panu Pihkala 2025. Literature and Reading as Ways to Engage with Climate Anxiety in Classrooms. Teoksessa *Addressing Climate Anxiety in Schools. Pedagogical Perspectives and Theoretical Foundations*. Toim. Julia Corkett, Wafaa Mohammed Moawad Abd-El-Aal & Astrid Steele. New York: Routledge, 158–178. DOI: 10.4324/9781003494416.
- Gunnar, Megan & Karina Quevedo 2007. The Neurobiology of Stress and Development. *Annual Review of Psychology* 58, 145–173. DOI: 10.1146/annurev.psych.58.110405.085605.
- Heikkilä, Riie 2024. *Miksi lakkasimme lukemasta? Sosiologinen tulkinta lukemisen muutoksesta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hermanson, Elina & Nina Sajaniemi 2018. Nuoruuden kehitys – mitä tapahtuu pinnan alla? *Lääketieteellinen Aikakauskirja Duodecim* 134(8), 843–849. <http://www.duodecimlehti.fi/api/pdf/duo14286> (25.4.2026).
- Hickman, Caroline, Elizabeth Marks, Panu Pihkala, Susan Clayton, R. Eric Lewandowski, Elouise E. Mayall, Britt Wray, Catriona Mellor & Lise van Susteren 2021. Climate Anxiety in Children and Young People and Their Beliefs About Government Responses to Climate Change. A Global Survey. *The Lancet Planetary Health* 5(12), e863–e873. DOI: 10.1016/S2542-5196(21)00278-3.
- Hildén, Kaarlo 2023. Mielen ja luonnon hyvinvoinnin kriisi vaatii kulttuurista murrosta. Teoksessa *Tavoitteena planetaarinen terveys. Ratkaisuja ihmisen ja luonnon hyvinvoinnin turvaamiseksi*. Toim. Elina Drakvik & Liisa Pietola. Helsinki: Sitra. <https://www.sitra.fi/artikkelit/mielen-ja-luonnon-hyvinvoinnin-kriisi-vaativat-kulttuurista-murrosta/> (25.4.2026).
- Hiltunen, Jenna, Arto Ahonen, Ninja Hienonen, Heli Kauppinen, Jenni Kotila, Piia Lehtola, Kaisa Leino, Meri Lintuvuori, Kari Nissinen, Eija Puhakka, Marjo Sirén, Mari-Pauiina Vainikainen & Jouni Vettenranta 2023. *PISA 2022 ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 49(2023). <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-949-3> (25.4.2026).
- Hopenwasser Karen 2024. Understanding the Role of Trauma and Dissociation in Youth Responses to Climate Crises. Eco-Neglect as Institutional Child Abuse. Teoksessa *Climate Change and*

- Youth Mental Health. *Multidisciplinary Perspectives*. Toim. Elizabeth Haase & Kelsey Hudson. Cambridge: Cambridge University Press, 130–147. DOI: 10.1017/9781009252904.008.
- Houser, Heather 2014. *Ecosickness in Contemporary U.S. Fiction. Environment and Affect*. New York: Columbia University Press. DOI: 10.7312/hous16514.
- Isosävi, Sanna 2023. Ihmissuhdetyöntekijän omien turvattomien ja traumaattisten kiintymyskokemusten huomioiminen osana ammattitaitoa. Teoksessa *Traumainformoitu työote*. Toim. Johanna Linner Matikka & Tiina Hipp. Jyväskylä: PS-kustannus, 242–262.
- Kaakinen, Johanna 2022. Lukemisen vaikutukset. Emootiot, uppoutuminen ja sosiaalinen kognitio. Teoksessa *Hoitava lukeminen. Teoreettisia ja käytännöllisiä näkökulmia lukemistyöhön*. Toim. Päivi Kosonen & Juhani Ihanus. Helsinki: Vastapaino, 111–125.
- Kaplan, E. Ann 2015. *Climate Trauma. Foreseeing the Future in Dystopian Film and Fiction*. New Brunswick: Rutgers University Press. DOI: 10.36019/9780813564012.
- Kollmuss, Anja, & Julian Agyeman 2002. Mind the Gap. Why Do People Act Environmentally and What Are the Barriers to Pro-environmental Behavior? *Environmental Education Research* 8(3), 239–260. DOI: 10.1080/13504620220145401.
- Lakka, Lea 2024. *Takarivin tekstikäytännöt*. Helsingin yliopisto, väitöskirja. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-9671-2> (25.4.2026).
- La Rosa, Lotta-Sofia 2023. *Nuoret lukijat kirjalkulttuurin murroksessa*. Helsingin yliopisto, väitöskirja. <http://hdl.handle.net/10138/563757> (25.4.2026).
- Leino, Kaisa, Arto K. Ahonen, Ninja Hienonen, Jenna Hiltunen, Meri Lintuvuori, Suvi Lähteinen, Joni Lämsä, Kari Nissinen, Virva Nissinen, Eija Puhakka, Jonna Pulkkinen, Juhani Rautopuro, Marjo Sirén, Mari-Pauliina Vainikainen & Jouni Vetteranta 2019. *PISA 18. Ensitutkimuksia. Suomi parhaiden joukossa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 40. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-678-2> (25.4.2026).
- Levine, David P. & Matthew H. Bowker 2018. *A Dangerous Place to Be. Identity, Conflict, and Trauma in Higher Education*. London: Routledge.
- Levine, David P. & Bowker, Matthew H. 2019. *The Destroyed World and the Guilty Self. A Psychoanalytic Study of Culture and Politics*. Bicester: Phoenix Publishing House. DOI: 10.2307/jj.23338268.
- Mansikka-aho, Anette, Antti Saari, Johanna Lähti, Jari Eskola 2018. ”Se vaikenee, joka pelkää”. Ilmastomuutos traumaattisena tietona. Teoksessa *Aikamme kasvatus. Vain muutos on pysyvää? 14 eläytymismenetelmätutkimusta*. Toim. Jari Eskola, Ilona Nikanto & Satu Virtanen. Tampere: Tampere University Press, 187–210. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0908-4> (25.4.2026)..
- Marjokorpi, Jenni, Ulla Karvonen & Liisa Tainio 2025. Kaunokirjallisuuden opetus ja kiistanalaiset teosvalinnat. Teoksessa *Erimielisten tila. Vaikeiden aiheiden käsittely koulussa*. Toim. Mikko Puustinen, Jenni Marjokorpi & Janne Sääntti. Helsinki: Gaudeamus, 111–130.
- Meretoja, Hanna 2019. Metanarratiivisuus ja kerronnallinen toimijuus. *Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti Avain* 16(2), 58–77. DOI: 10.30665/av.80161.
- Morton, Timothy 2013. *Hyperobjects. Philosophy and Ecology After the End of the World*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Narváez, Darcia 2014. *Neurobiology and the Development of Human Morality. Evolution, Culture, and Wisdom*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Nixon, Rob. 2011. *Slow Violence and the Environmentalism of the Poor*. Cambridge: Harvard University Press. DOI: 10.4159/harvard.9780674061194.
- Nulman, Eda B., & Sarit Alkalay 2023. Teachers’ Attachment Moderates Links Between Students’ Internalizing and Externalizing Problems, Teacher-student Relationships, and Students’ School-related Attitudes. *Teachers and Teaching* 31(3), 393–418. DOI: 10.1080/13540602.2023.2285883.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (25.4.2026).

- Opetushallitus 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukion-opetussuunnitelmien-perusteet> (25.4.2026).
- Pihkala, Panu 2017. *Päin helvettiä? Ympäristöahdistus ja toivo*. Helsinki: Kirjapaja.
- Ray, Sarah Jaquette 2018. *Coming of Age at the End of the World. The Affective Arc of Undergraduate Environmental Studies Curricula*. Teoksessa *Affective Ecocriticism. Emotion, Embodiment, Environment*. Toim. Kyle A. Bladow & Jennifer Ladino. Lincoln: UNP, 299–319. DOI: 10.2307/j.ctv75dog8.19.
- Ray, Sarah Jaquette 2020. *A Field Guide to Climate Anxiety. How to Keep Your Cool on a Warming Planet*. Oakland: University of California Press. DOI: 10.1525/9780520974722.
- Rosa, Harmut 2019. *Resonance. A Sociology of Our Relationship to the World (Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung, 2016)*. Käänt. James C. Wagner. Cambridge: Polity Press.
- Sajaniemi, Nina, Hanna-Maija Sinkkonen & Elina Kontu 2005. Valaistuksia systeemiälykkääseen opettamiseen. Teoksessa *Systeemiäly, näkökulma vuorovaikutukseen ja kokonaisuuksien hallintaan*. Toim. Raimo P. Hämäläinen & Esa Saarinen. Helsinki: University of Technology, Systems Analysis Laboratory Research Reports B24, June 2004, 81–94. <https://urn.fi/URN:ISBN:951-22-7167-2> (25.4.2026).
- Salonen, Arto O., Erkkä Laininen, Juha Hämäläinen & Stephen Sterling 2023. A Theory of Planetary Social Pedagogy. *Educational Theory* 73(4), 615–637. DOI: 10.1111/edth.12588.
- Sarvela, Kati 2023. Traumainformoidun liikkeen juuret ja tavoitteet. Teoksessa *Traumainformoitu työote*. Toim. Johanna Linner Matikka & Tiina Hipp. Jyväskylä: PS-kustannus, 150–169.
- Schore, Allan N. 1994. *Affect Regulation and the Origin of the Self. The Neurobiology of Emotional Development*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schore, Allan N. 2001. The Effects of Early Relational Trauma on Right Brain Development, Affect Regulation, and Infant Mental Health. *Infant Mental Health Journal* 22(1–2), 201–269. DOI: 10.1002/1097-0355(200101/04)22:1<201::AID-IMHJ8>3.0.CO;2-9.
- Siegel, Daniel J. 2012. *The Developing Mind. How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are*. 2. painos. New York: Guilford Press.
- Silberg, Joyanna L. 2013. *The Child Survivor. Healing the Developmental Trauma and Dissociation*. New York: Routledge.
- Suvilehto, Pirjo, Pauliina Rautio & Veli-Matti Värri 2023. Johdanto. Nuorten luonto eläimiseen. Kohti monilajista nuorisotutkimusta. Teoksessa *Nuorten luonto eläimiseen. Kohti monilajista nuorisotutkimusta*. Toim. Pirjo Suvilehto, Pauliina Rautio & Veli-Matti Värri. Turku: Nuorisotutkimusseura, 7–18.
- Taylor, Astra 2023. *The Age of Insecurity. Coming Together as Things Fall Apart*. Toronto: House of Anansi Press.
- Verschueren, Karine, & Helma M.Y. Koomen 2012. Teacher-Child Relationships from an Attachment Perspective. *Attachment & Human Development* 14(3) 205–211. DOI: 10.1080/14616734.2012.672260.
- Waite, Roberta & Ruth Ann Ryan 2020. *Adverse Childhood Experiences. What Students and Health Professionals Need to Know*. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780429261206.
- Wieland, Sandra 2018. Dissosiaatio lapsilla ja nuorilla. Teoksessa *Dissosiaatio lapsilla ja nuorilla. Teoria ja käytäntö*. Toim. Sandra Wieland. Suom. Ulla Kuukka. Helsinki: Traumaterapiakeskus, 23–65.
- Woodbury, Zhiva 2019. Climate Trauma. Towards a New Taxonomy of Traumatology. *Ecopsychology* 11(1), 1–8. DOI: 10.1089/eco.2018.0021.
- Zimmerman, Lee 2020. *Trauma and the Discourse of Climate Change. Literature, Psychoanalysis and Denial*. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780429340222.