

# Ekologisen dystopian lukeminen keinona nuorten ympäristöahdistuksen kohtaamiseen

Päivi Koponen

🌐 <https://orcid.org/0009-0004-3895-0367>

Nykyisissä opetussuunnitelmissa pyritään motivoimaan nuoria ekososiaalisen sivistyksen mukaisen elämän rakentamiseen (LOPS 2019; POPS 2014; ks. myös Foster ym. 2022; Laininen 2019). Koulumaailmassa ei kuitenkaan huomioida välttämättä vielä riittävällä tavalla sitä, että tutkimusten mukaan nuoret kokevat kestävyyskriisin syventymistä koskevaa ahdistusta yhä enenevässä määrin (ks. Hickman ym. 2021; Kiilakoski 2022). Vaikka kaikki nuoret eivät koe ympäristöahdistusta, on tulevaisuuden ratkaisujen tekemiseen kasvavia nuoria tärkeä tukea toimijuuden ja toivon tuntemisessa.

Pohdin luvussani mahdollisuuksia kohdata nuorten ympäristöahdistus äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Käytän Cormac McCarthyn romaania *Tie* (*The Road*, 2006) kuvatakseni sitä, miten ekologinen dystopia pyrkii havahduttamaan kestävyyskriisin vakaavuuteen pelkoa herättävien kuvausten kautta. Tämä kuvastaa tekstilajille ominaista didaktisuutta (vrt. Curtis 2012, 17–18; vrt. myös Lahtinen 2017, 76). McCarthyn romaani kertoo ekologisesti, sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti romahtaneesta tulevaisuuden maailmasta, jossa ihmisestä on tullut itseään syövä laji. Nimettömäksi jäävät isä ja poika kulkevat keskellä romahtanutta Pohjois-Amerikkaa etsien tietä etelärannikolle paremman tulevaisuuden toivossa. Fiktioita kautta lukijaa ohjataan katsomaan reaali maailman systemisten ongelmien, kuten ilmastopakolaisuuden, ylikulutuksen ja vedenpuutteen, epätoivottuja kehityssuuntia. Ekologisen dystopian lukemista ei voi kuitenkaan pitää aukottomana tapana saada nuoria etsimään kestävämpää elämää; pelko voi rajoittaa kykyä kuvitella

ekologisen jälleenrakennuksen mahdollisuuksia, jos tunne omasta vaikutusvallasta puuttuu (vrt. Lähde 2018).

Ekologisen dystopian lukemiseen liittyvä haaste voi auttaa ymmärtämään, ettei kestävä kehityksen kasvatusta tule toteuttaa yksinomaan tiedon lisäämisen kautta, sillä se ei tavoita tiedon herättämien tunteiden säätelystä vastaavia aivoalueita, jotka operoivat nonverbaalisella tasolla (ks. Schore 2019; 1994; ks. myös Sajaniemi ym. 2015; Siegel 2012). Tunnesäätelykyky on olennainen, sillä kestävyyskriisiä koskeva tieto voi olla jopa traumaattista eli turvattomuudessaan inhimillisen sietokyvyn ylittävää. Traumaattiselle tiedolle on ominaista se, että ”ihminen voi oppia tietoa ja vältellä sen tietämistä yhtä aikaa ja joskus tieto saatetaan tiedostamatta sivuuttaa” (Mansikka-aho ym. 2018, 2; ks. myös Blackman 2004; Marshall 2014). Esimerkiksi tieto ilmaston asteittaisesta lämpenemisestä voi muistuttaa koko ihmislajia koskevasta klaustrofobisesta tilasta, joka ei saa mennyttä aikamuotoa (Kaplan 2015; Woodbury 2019; 2018; Zimmermann 2020). Traumaattisen tiedon herättämän turvattomuuden kohtaamattomuus voi johtaa ristiriitaan: kestävyyskriisiä koskevan tiedon lisääntymisestä huolimatta ihminen ei muuta toimintaansa kestävämpiin suuntiin (ks. Aaltola 2019, 9; Värri 2018, 24). On olennaista vahvistaa turvallisuuden tunnetta, jotta nuoret saavat tukea turvattomuuden säätelyyn.

Käytän luvussani apuna omia äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen kokemuksiani, vaikkakaan niitä ei voi pitää varsinaisena tutkimusaineistona. Koen, että varsinkin ympäristöahdistuksen kaltaisia tunteita on yhä vaikeaa kohdata koulumaailmassa, vaikka opetussuunnitelmat ovat avanneet uusia mahdollisuuksia tunteiden kohtaamiselle. Yhtenä oppiainekohtaisena syynä voi olla analyytisyyttä korostava lukemisen perinne, joka tarkoittaa tarkkaa huomion kiinnittämistä ”kaunokirjallisten tekstien kerronnallisiin ja poeettisiin rakenteisiin ja kieleen” (Kortekallio ja Ovaska 2020, 1; ks. myös Mäkilä 2019). Analyytisyys luo perustan kriittiselle ja kulttuuriselle lukutaidolle, joka auttaa hahmottamaan esimerkiksi ei-inhimilliselle elämälle annettuja merkityksiä ja näiden merkitysten vaikutuksia tapoihin kohdella ei-inhimillistä elämää (Lahtinen

ja Lehtimäki 2008, 8). Kirjallisuudentutkimuksessa analyttisyyden liiallista korostamista on kuitenkin kritisoitu, sillä se voi johtaa jopa ”paranoidiseen” yhteiskunnallisten epäkohtien paljastamisen pyrkimykseen, joka toistaa syvällä olevaa ”epäilyn hermeneutiikkaa” (Sedgwick 2003, 124; ks. myös Felski 2020, 1; vrt. Hodgson ym. 2017, 15–18). Analyttisyys ei anna riittäviä välineitä sen kohtaamiseen, että ei-inhimillinen elämä vaikuttaa ihmiseen tunteita herättävällä tavalla. Ihmiskeskeisen maailmajärjestyksen uudelleen arvioimisen kannalta on merkittävää tuntea se, että toislaiset eläimet, kasvit ja ympäristöt ovat enemmän kuin ihmisen niille tulkitsemat merkitykset (ks. Bennett 2010; Bogost 2012; Marder 2013; ks. myös Koponen 2020). Vaikka analyttisen lukutaidon merkitystä ei voikaan vähätellä, on tärkeää jättää tilaa sille, että lukeminen voi herättää jopa ristiriitaiselta tuntuvia tunteita suhteessa tietoon (vrt. Felski 2020; 2015; ks. myös Pihkala 2019; 2017).

Käytän McCarthyn romaanin lukemisessa apuna *kerronnallisen toimijuuden* (*narrative agency*) kehystä, joka tarkoittaa kykyä ”käyttää, tulkita ja uudelleentulkita kulttuurisesti tarjolla olevia kertomuksia, kykyä eritellä ja haastaa niitä sekä tehdä valintoja sen suhteen, miten elämää ja ympäröivää maailmaa tulkitaan kerronnallisesti” (Meretoja 2019, 62; ks. myös Ilmonen tässä teoksessa). Kerronnallisen toimijuuden käsitteen kautta voi olla mahdollisempaa nähdä se, että ekologisen dystopian kaltaiset ympäristötraumaattiset narratiivit eivät ole ainoita mahdollisia tulevaisuuskuvia. Tämän tiedostamisen kautta lukija voi kuvitella myös turvallisempia tulevaisuuksia yhdessä muiden lukijoiden kanssa. Lähestyn kerronnallista toimijuutta suhteessa koko ajan kasvaviin yhteisöllisiin lukemisen tapoihin, jotka korostavat turvallisen lukemisen tilan luomisen merkitystä (ks. Ihanus 2022; Ihanus ja Kosonen 2022). Turvallisen lukemisen tilan luomisen käytännöt (ks. esim. Meretoja ym. 2022, 188–194) voivat auttaa ymmärtämään, että kirjallisuudenopetuksessa on mahdollista luoda tila nuorten ympäristöahdistuksen kaltaisten vaikeasti säädeltävien tunteiden kohtaamiselle (vrt. Verlie ym. 2020; ks. myös Jennings 2015). Kirjallisuuden opettaja voi soveltaa turvallisuuden tunnetta vahvistavia mahdollisuuksia osana

jo olevia opetuksen käytäntöjä. Tämä on merkittävää opetussuunnitelmienkin esiin nostaman tunteiden säätelemisen harjoittelun kannalta.<sup>1</sup> On kuitenkin tuotava esiin, että nuorten tunnesäätelytaitojen vahvistaminen ei voi korvata koulumaailman rakenteellisten ongelmien ratkaisemista, kuten isojen luokka- ja ryhmäkokojen haasteellisuutta (vrt. Saari ym. 2022).

## Ekologinen dystopia tunteiden säätelemisen tilana

Veli-Matti Värri (2014, 89) esittää: ”Maailman pelastaminen on sekä poliittinen että pedagoginen tehtävä. Kasvatuksen on luotava mahdollisuuksia vallitsevan elämänmuodon ylittämiseen ja toisin näkemiseen.” Näen Värriin argumentin ohjaavan katsomaan sitä, ettei äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa kannata ohittaa nuorten ympäristöahdistuksen kohtaamisen kannalta olennaisia alueita. Globaalin maailman tekstikentän laaja-alaisuus (ks. Kupiainen 2017) voi saada pohtimaan sitä, millaisia tekstejä kirjallisuuden opettajana kannattaa ehdottaa nuorille luettavaksi. Vaikka esimerkiksi viihtymistä ei tule ohittaa lukumotivaatiota vahvistavana seikkana, on tekstivalintaehdotuksissa tärkeää pyrkiä kohti oppiainerat ylittäviä oppimistavoitteita, kuten kestävä kehityksen kasvatusta – ja siihen olennaisella tavalla kytkeytyvää tunteiden säätelyä (vrt. Hienonen ym. 2022). Kuten Donna Haraway (2016) esittää, on tärkeää pysyä ihmiskeskeisen maailmajärjestyksen ongelmallisuuden lähellä myös lukutaidon alueella: ”Stay with the Trouble!” Timothy Mortonin (2013, 99) mukaan ei taas oikeastaan ole edes mahdollista välttää kohtaamasta tätä ongelmallisuutta, sillä pelkästään rutiininomaista sääkeskustelua varjostaa havahtuminen ilmaston

1 ”Opiskelija kehittää vuorovaikutusosaamistaan tunnistamalla, käsittelemällä ja säätelemällä tunteitaan. Hän oppii myös kuuntelemaan, kunnioittamaan ja ennakkoimaan toisten tunteita ja näkemyksiä sekä niiden ilmaisuja. Hän oppii käyttämään tunteita voimavarana vuorovaikutuksessa.” (LOPS 2019, 62.)

asteittaiseen lämpenemiseen. Onko siis oikeastaan olemassakaan tekstejä, jotka eivät kytkeytyisi jollain tavoin kestävyyskriisiin?

Nuorten ympäristöahdistuksen kohtaaminen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa voi alkaa ekologisen dystopian lukemisesta. Opettajalta tämä edellyttää valintaa kohdata kestävyyskriisiä koskeva traumaattinen tieto yhdessä nuorten kanssa (vrt. Jarvie ja Burke 2015; vrt. myös Kassouf 2022). On mainittava, että traumaattisen tiedon tutkiminen on saanut minut opettajana pohtimaan aiempaa herkemmin sitä, minkä ikäisille tai millaisille ryhmille on riittävän turvallista ehdottaa luettavaksi esimerkiksi McCarthyn romaania, sillä sen turvattomat kohdat saattavat nostaa pintaan vaikeasti säädeltäviä tunteita (ks. Jarvie ja Burke 2015). Tämän pohtiminen on opettajana toki kannatettavaa, sillä erilaiset tekstit saavat aikaan erilaisia luokkatilassa huomioitavia intersektionaalisia kytkeytyksiä (ks. Ilmonen tässä teoksessa). Aivan opettajuuteni alkuvaiheilla olen kuitenkin ehdottanut *Tien* kaltaisia tekstejä nimenomaan lukijassa mahdollisesti heräävien tunteiden vuoksi, sillä olen kokenut nuorten kanssa tunteista puhumisen merkittävänä väylänä teeman tulkitsemiseen. Omassa opettajuudessani tapahtunut muutos ilmentänee paitsi omaa lisääntynyttä tietoisuuttani mutta myös laajempaa varovaisuuden kulttuuria, jossa opettajilla ei ole vielä riittävää varmuutta siitä, mitä tehdä lisääntyneellä tiedolla esimerkiksi suhteessa lukijoiden erilaisiin taustoihin. Varovaisuuden kulttuuria saattavat ylläpitää kasvattajien yksilölliset toiveet, jotka kohdistuvat yhä herkemmin koulussa tehtäviin valintoihin. Tämä on myös koulumaailmaa laajempi kysymys, sillä kirjallisuudentutkimuksen sisälläkin käydään nykyään keskustelua lukuvaroitusten, kokemuslukijoiden<sup>2</sup> ja sensuurin tarpeellisuudesta. Ehkäpä onkin huomioitava, että McCarthyn romaanin kaltaisten tekstien valitsemiseksi kirjallisuudenopetukseen on tarvittavaa saada vielä lisää esimerkkejä, käytäntöjä ja teoriaa tavoista kohdata nuoria, jotka lukevat

2 *Kokemuslukija (sensitivity reader)* tarkoittaa asenteellisia stereotyyppioita oikovaa lukijaa, joka voi olla vaikka vähemmistön edustaja.

traumaattista tietoa koulumaailmassa (ks. Affifi ja Christie 2019; Boler 1999; Britzman 2009; Saari 2016).

Traumaattisen tiedon lukemisen kannalta on tärkeää ymmärtää, että elämän kauttaaltaista tuhoutumista kuvaavan ekologisen dystopian lukeminen voi saada aikaan täysin samankaltaisia kehollisia reaktiota kuin todellinen maailmakin (ks. Kaakinen 2022; ks. myös Hiltunen ja Rainio 2022). Fiktiivisyys ei toisin sanoen itsestäänselvästi etäännytä lukijaa kestävyyskriisiä koskevan tiedon traumaattisuuden kokemisesta. Lukijassa voi siten tapahtua havaittuun uhkaan reagoivia neurologisia muutoksia, jotka aktiivivat lukijan lamaantumiseen, pakenemiseen tai taisteluun valmistavaa hermostoa (ks. Kaakinen 2022; vrt. Porges 2011). Lukijan ei toisin sanoen ole uppoutuessaan välttämättä mahdollista tehdä riittävää eroa kehon sisäpuolisten ja ulkopuolisten uhkien välillä. Näin ollen voimakkaiden kehollisten tuntemusten tunteminen itessään saattaa laukaista samankaltaisen uhkavalmiuden kuin jokin oikeasti vaarallinen tilanne. Kuten Johanna Kaakinen (2022, 113) esittää, lukijan tunnereaktioihin vaikuttavat ”toisaalta teksti ja sen sisältö ja toisaalta lukijan aiemmat kokemukset ja niiden aktivoituminen lukemisen aikana”. Ekologisen dystopian lukemista ei siten voi yksiselitteisesti erottaa nuorten jo mahdollisista ympäristöahdistuksen muodoista.

Traumaattisen tiedon lukeminen on tärkeää nähdä pedagogisena mahdollisuutena tunteiden säätelyn kyvyn vahvistamiseen (vrt. Davenport 2017; Verlie 2019). Tunteiden säätelyminen tarkoittaa ihmisen vahvistuvaa kykyä sietää intensiivisiäkin tunteita ilman, että hän ohjautuu niistä primitiivisesti (Schore 2019, 218). Perusta tunnesäätelytaitojen kehittymiselle syntyy jo ensimmäisten elinvuosien aikana, kun lapsi alkaa sisäistää primaarikasvatustaan saamansa hoivan omien kehollisten kokemustensa säätelyn lähtökohdaksi. Tämä taas vaikuttaa lapsen tunnesäätelystä vastaavien aivoalueiden kehittymiseen. Tunnesäätelyjärjestelmä kehittyy nonverbaalisella tasolla, sillä lapsella ei ole vielä väylää verbaaliseen maailmaan. Esimerkiksi turvallisen katseen, kosketuksen ja äänen kautta virittäytynyt primaarikasvattaja auttaa lasta vahvistamaan

tunnetta sietokyvyn rajoilla olevien tunteiden siedettävyydestä. Nämä kokemukset aktivoivat neuraalisia yhteyksiä, jotka lapsi sisäistää toiston kautta oman tunnesäätelyjärjestelmänsä perustaksi. (Schore 2019; 1994). Primaarikasvattajan hoivan kautta lapsi alkaa tuntea, että muut välittävät hänestä ja hän voi itse vaikuttaa siihen, miten muut ihmiset vuorostaan vaikuttavat häneen. Tämä on ensimmäinen askel toimijuuden kokemuksen kehittymiseen. (Schore 2019, 225.)

Varhaista vuorovaikutusta muistuttava nonverbaalinen kommunikaatio aktivoi myös myöhemmässä elämässä neuraalisia yhteyksiä, jotka auttavat tunteiden säätelämisen kyvyn vahvistamisessa (ks. Sajaniemi ym. 2015; Schore 2019; Siegel 2012). Tämä kutsuu katsomaan turvallisuuden tunteen vahvistamista osana kirjallisuuden opettajan työhön sisältyvää kasvatustehtävää (vrt. Linner-Matikka ja Hipp 2023; vrt. myös Vuorikoski ym. 2003). Vaikka nykyään koulumaailmassa pyritään huomioimaan yksilöiden erilaisia diagnosoituja tarpeita, opettajan on hyvä lähestyä turvallisuuden tunteen vahvistamista yksilöllisten tarpeiden sijaan yhteisöllisenä mahdollisuutena. On toki merkittävää tiedostaa se, että esimerkiksi kehityksellisiä traumoja kokeneen nuoren lukukokemus voi olla hyvinkin erilainen kuin turvallisessa kiintymyssuhteessa kasvaneen nuoren, kun luettavana on traumaattisesta lapsuudesta kertova teksti. Kyse ei ole yksittäisistä nuorista, sillä traumaattiset kokemukset ovat verrattain yleisiä (ks. Sarvela ja Auvinen 2020). Lapsuuden haitalliset kokemukset ovat nähtävissä ”tällä hetkellä Suomen suurimpana terveyden, kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja oppimisen uhkana, johon ei ole suunnattu riittävästi huomiota” (Sarvela ja Pelkonen 2020, 97). Opettaja ei voi ennalta tietää ryhmän sisäistä tunteiden säätelämisen kykyä, minkä vuoksi sitä ei voi pitää lukemisen lähtökohtana. Hyvä kiinne kohta on se, että tunteiden säätelyn harjoittelu luo itsessään turvallisempaa lukemisen tilaa valtavan ärsykemäärän omaavassa koulumaailmassa.

Lähestyn seuraavaksi mahdollisuuksia tuoda traumaattisen tiedon lukeminen ja tiedon herättämien tunteiden kohtaaminen lähemmäs toisiaan McCarthyn romaanin *Tien* kautta. Käytän tämän

hahmottamiseen apuna kerronnallisen toimijuuden kehystä, jossa traumaattista tietoa voi kohdata paitsi itseymmärryksen ja näkökulmatietoisuuden kautta myös dialogisten monimutkaistuksien ja potentiaalisten tulevaisuuksien avautumisen kautta. Jaan kerronnallisen toimijuuden jäsenyyksen kolmeen osaan: *kerronnalliseen tietoisuuteen*, *kerronnalliseen mielikuvitukseen* ja *kerronnalliseen dialogisuuteen*. *Tiessä* kerronnallinen toimijuus avautuu sekä tekstin sisäisenä että ulkoisena mahdollisuutena. Ensinnäkin päähenkilöt tulevat yhä enenevässä määrin tietoisiksi oman maailmakatsomuksensa kertomuksellisuudesta. Toisekseen romaanin lukeminen antaa myös lukijalle mahdollisuuksia tulla tietoisemmaksi kertomusmallien vaikutuksista ja omasta osallisuudestaan niiden luomiseen.

Kerronnallinen toimijuus antaa mahdollisuuksia toimia sekä kriittisesti että luovasti suhteessa kulttuurisiin kertomuksiin ja elämän kerronnallistamisen tapoihin (Meretoja 2019; 2018). Kerronnallisen toimijuuden aste on kytköksissä epätasaisesti jakautuneeseen valtaan, kuten mahdollisuuteen kouluttautua. Yhteiskunnallisesti etuoikeutettuihin ryhmiin kuuluvien on helpompi vahvistaa tietoisuutta omista ja yhteisön toimintamahdollisuuksista suhteessa ympäröiviin kerronnallisiin ympäristöihin. Tämä auttaa myös rakentamaan kulttuurisesti hallitsevia kertomusmalleja haastavia vastakertomuksia. (Meretoja 2019, 62.)

## Kerronnallinen tietoisuus

Kerronnallisen toimijuuden vahvistaminen edellyttää ensinnäkin *kerronnallista tietoisuutta* (*narrative awareness*) kulttuurisesti tarjolla olevista kertomuksista, jotka vaikuttavat toimimalla merkityksenannon malleina. Kulttuuriset kertomusmallit eivät voi olla vaikuttamatta ihmisiin, minkä vuoksi on tärkeää tarkastella niitä tietoisesti kriittisen välimatkan päästä. (Meretoja 2019, 62.) McCarthyn romaanissa pohditaan osin eksplisiittisellä tavalla sitä, mikä merkitys kertomuksilla on päähenkilöiden todellisuuskokemuksessa. *Tien* voi lukea siten *metanarratiiviksi*, joka pohtii

itsetietoisesti omaa kertomusluonnettaan (vrt. Meretoja ym. 2022, 194; Meretoja 2019, 60). *Tiessä* metanarratiivisuutta ilmentää esimerkiksi kohta, jossa poika kieltäytyy kuuntelemasta isänsä tarinoita heidän omasta hyvydestään:

Haluatko että kerron sinulle tarinan?

En.

Mikset?

Poika katsoi häneen ja katsoi pois.

Miksi et?

Ne tarinat ei ole totta.

Ei niiden tarvitse olla totta. Ne ovat tarinoita.

Niin. Mutta tarinoissa me muka aina autetaan ihmisiä eikä me auteta ketään. (*Tie*, 229.)

Kerronnallisen tietoisuuden osa-alueita ovat kerronnallinen itseymmärrys ja kerronnallinen näkökulmatietoisuus (Meretoja 2019, 62). Näkökulmatietoisuutta on ymmärtää se, että kestävyyskriisistä kerrotaan tietynlaisilla valloilla olevilla tavoilla. Näin ollen ekologista dystopiaa on mahdollista tarkastella osana laajempaa ympäristötraumaattisten narratiivien kehystä, jota saattaa vahvistaa esimerkiksi ympäristötuhoista tietoa lisäävä uutisointi. Kerronnallinen näkökulmatietoisuus auttaa ymmärtämään, että ”asiat kerrotaan jonkun kokemina ja jonkun tulkintahorisontista merkityksellistettyinä” (Meretoja 2019, 62). McCarthyn romaanissa on valittu kerrottavaksi se, että ihmisen tuhoava toiminta on johtanut tulevaisuuteen, jossa ei ole ”merkkiäkään elämästä” (*Tie*, 14). Kerrojan näkökulmaan liittyy kuitenkin aina selektiivisyys: jotakin kertomalla jätetään samalla jotain muuta kertomatta (Meretoja 2019, 62). Romaanissa kertomatta jää esimerkiksi se, miten ihminen on pyrkinyt toimimaan hyvää elämää rakentavalla tavalla.

Ekologista dystopiaa on tärkeää tarkastella suhteessa sen mahdolliseen didaktiseen tarkoituksensa (vrt. Lahtinen 2017, 76). Claire Curtisin (2012, 17–18; ks. myös Lahtinen 2017, 76) mukaan jälkiapokalyptiset dystopiat ”kuvaavat katastrofin syitä, katastrofista selviytymistä ja antavat lopuksi neuvoja siitä, kuinka uhkaava katastrofi

voitaisiin välttää”. McCarthyn romaanissa toiminnan muuttamisen halua herätellään osin yksinkertaistavien kerronnallisten ratkaisujen kautta (vrt. Lahtinen 2017, 78). Tämä tarkoittaa esimerkiksi toistuvia pelkoperusteisia kuvauksia kannibalismista: ”Aamuisin jalkakäytävillä istui puoliksi palaneita, vaatteidensa sisällä savua-  
via ihmisiä [– –] Tapettavien kirkunaa. Päivisin tienvarsilla seivästettyjä kuolleita.” (*Tie*, 31.) Kannibalismi ulottuu myös kaikista heikoimmassa asemassa oleviin lapsiin: ”Se mitä poika oli nähnyt oli hiiltynyt ihmislapsi, päätön ja suolistettu ja mustumassa paistinvar-  
taassa” (*Tie*, 171). Kauhua herättävistä kuvauksista on tulkittavissa didaktinen tarkoituspäätös, joka pyrkii havahduttamaan sen näkemiseen, että ihminen on todella kykeneväinen kaikista primitiivisimpäänkin ”pahuuteen”. Samaan aikaan kertomuksessa suljetaan pois inhimillisyyden empaattisempia ulottuvuuksia.

On hyvä huomioida, että kertomuksessa ovat olennaisia sekä kokijan että kertojan näkökulmat, jotka voivat olla ”yhtenevät, erilliset tai osin toisiinsa sulautuvat” (Meretoja 2019, 62). Teoksen didaktiseksi tulkittava kerronta yhteenkytkeytyy isän omiin turvattomiin kokemuksiin, joiden takia hänen ei ole helppo nähdä ihmisyyttä enää hyvyyden näkökulmasta: ”Niin no, minä vähän luulen ettei tien päällä juuri törmää hyviin ihmisiin” (*Tie*, 130). Myös lukija voi kokea edellä kuvatun kaltaiset kuvaukset ”kaikkia” ihmisiä koske-  
vina pahuuden toisintoina, jotka kytkeytyvät hänen aiempiin kokemuksiinsa esimerkiksi siitä, etteivät lähellä olevat ihmiset toimi kestävyyskriisissä hyvää rakentavalla tavalla. Näin ollen McCarthyn romaania ei ole välttämättä helppo käsitellä pelkästään yhtenä yksittäisenä tekstilajiesimerkkinä.

Kerronnallista itseymmärrystä on sen tiedostaminen, että kerronnallisia kaavoja toistetaan myös henkilökohtaisissa merkityksenannoissa. Meretojan (2019, 63) mukaan se on ”kykyä pohtia, millaista elämäntarinaa on rakentamassa omilla valinnoillaan ja tavoillaan kertoa elämästään”. Teoksessa isä vahvistaa toisinaan omaa ja poikansa kokemusta siitä, ettei kehenkään voi luottaa turvattomassa maailmassa. Esimerkkinä on kohta, jossa poika näkee vastapäisen talon perällä liikkuvan pojan, joka on ”suunnilleen

hänen ikäisensä” (*Tie*, 74). Poika ei lakkaa itkemästä, kun he jättävät vieraan lapsen yksin jatkaessaan matkaa:

Entä jos sillä pikkupojalla ei ole ketään joka pitää siitä huolta? hän sanoi. Entä jos sillä ei ole isää?

Siellä on ihmisiä. Ne olivat vain piilossa. [– –]

Minua pelottaa sen pikkupojan puolesta.

Niin. Mutta kyllä se poika pärjää.

Isä meidän pitää palata hakemaan se. Haetaan se ja otetaan meidän mukaan. [– –]

Ja minä antaisin sille pojalle puolet omasta ruuastani.

Lopeta. Ei me voida. (*Tie*, 75–76.)

Vaikka tuntemattoman pojan yksin jättäminen on jo pojalle traumaattista, on traumaattista myös se, että poika jää yksin pelkonsa kanssa. Isä ei kykene huomioimaan poikansa tunteita, vaan hän yrittää vakuuttaa tuntemattoman pojan pärjäävän hyvin. Vasta kun isä kohtaa poikansa tunnetasolla, tämä rauhoittuu: ”Hän piti lasta sylissään ja vähän ajan kuluttua lapsi lakkasi tärisemästä ja vähän ajan kuluttua hän nukkui.” (*Tie*, 76.)

Edellä kuvattu kohta ilmentää sitä, että trauman traumaattisuuden nähdään olevan yksilön kokemassa häpeässä eli siinä, ettei hän tunne sisäisen turvattuutensa tulevan riittävän turvallisesti muiden kannattelemaksi (ks. DeYoung 2022; ks. myös Britzman 2000, 202; Huldén 2022, 168). Nuorten ympäristöahdistuksen kannalta huomioitavaa on se, että nuorten mahdolliset kokemukset tilaa valtaavien ympäristötraumaattisten narratiivien ”kaikkiolla olemisesta” saattavat kytkeytyä yksin jäämisen kokemuksiin. Romaanin turvattuutta voi lukea yhdessä mahdollisimman tarkentavasti pysähtymällä tiettyihin turvattomilta tuntuviin kohtiin. Ennen lukemisen aloittamista voi keskustella siitä, että turvattomat tekstikohdat saattavat herättää turvattuutta. Nuorten kanssa voi pohtia sitä, millaisia turvattuudesta kumpuavia ajattelu- ja toimintamalleja nuoret itse jo tunnistavat. Esimerkkinä voi käyttää kysymystä siitä, miksi kaikki nuoret eivät tunnu välittävän kestävyyskriisin syventymisestä. Voiko välinpitämättömyydessä olla

kyse liian kohtuuttoman toiminnan muuttamisen vaateen edessä luovuttamisesta? Voiko turvattomuus saada toisaalta taistelemaan radikaalisti paremman tulevaisuuden puolesta, kuten Greta Thunberg tekee? On tärkeää virittäytyä lukemiseen pohtimalla nuorten kanssa myös sitä, millaiset turvallisuutta vahvistavat seikat voivat auttaa nuoria tarvittaessa palaamaan lähemmäs turvallisuutta silloin, kun he lukevat ekologisen dystopian turvattomia kohtia (ks. esim. Dana 2023; Jennings 2015). Nuorten kanssa voi pysähtyä havainnoimaan sitä, että lukeminen tapahtuu turvallisessa (luokka-) tilassa, jossa ei ole todellisuudessa mitään elämää uhkaavaa.

Turvattoman tekstin lukemisen voi aloittaa pelkästään aiheen tasolta. Nuorten kanssa voi keskustella siitä, miltä turvattomaan aiheeseen pysähtyminen heistä tuntuu. Herättääkö aihe heissä esimerkiksi häpeän, pelon, surun, syyllisyyden tai vihan tunteita? Nuoria voi myös ohjata mahdollisten tunnekokemusten kuvitteluun, jolloin heidän ei tarvitse olla valveutuneita tuntemaan itseään. Tunnekokemusten kuvittelukin voi vahvistaa ymmärrystä siitä, että kehossa koetut tunteet ohjaavat ajatuksia ja tekoja, joita voi oppia suuntaamaan kestäviin suuntiin. Tunteiden paikantaminen johonkin tiettyyn kehon kohtaan voi olla myös olennaista. Esimerkiksi keskivartaloon paikantuva pelko saa tarkat rajat: turvattomuus ei ole ”missä tahansa” vaan oman kehon rajoissa. Nuoret voivat jo ennen varsinaista lukukokemusta pysähtyä havainnoimaan sitä, miten mahdollisilta oma toimijuus ja toivo heistä tuntuvat (esimerkiksi asteikolla 0–10).

## Kerronnallinen mielikuvitus

Kerronnallisen toimijuuden vahvistaminen edellyttää toiseksi *kerronnallista mielikuvitusta* (*narrative imagination*) eli kykyä kuvitella ”sen tuolle puolen, mikä vaikuttaa itsestään selvältä nykyhetkessä” (Meretoja 2019, 63). Kirjallisuuden lukeminen voi kasvattaa mahdollisen tajua eli kykyä nähdä, miten ”asiat voisivat olla toisin ja miten erilaiset maailmat toimivat mahdollisuustiloina, joissa tietyt

kokemukset, tunteet, ajatukset ja toimintatavat ovat mahdollisia” (Meretoja 2019, 63; 2018, 90–97; ks. myös Ilmonen tässä kirjassa). Ekologisen dystopian kohdalla mahdollisen taju voi tarkoittaa sitä, että lukija pystyy kuvittelemaan turvattomuuden rinnalle myös toisenlaisia tulevaisuuksia. Tämä ei tarkoita ”julmaa optimismia” (ks. Berlant 2010), jossa yksilölle luodaan illuusio hänen omien toimintamahdollisuuksiensa kautta saavutettavasta loistavasta tulevaisuudesta. Todellisuudessa eri ihmisten toimintamahdollisuudet ovat toisistaan eriäviä, joten tällainen optimismi olisi ”julmaa” kestävyyskriisin suhteen. Mahdollisen tajussa on kyse potentiaalisesta oman toiminnan muuttamisen hahmottamisesta. Tämä voi tarkoittaa myös impotentiaalisuutta, kuten Tuija Kokkonen (2017, 99) esittää: ”Hahmotan myös tämän hetken akuuteimman, ilmastoon liittyvän kysymyksen juuri ei-tekemisen kysymykseksi: kuinka olla lisäämättä, kuluttamatta, jatkuvasti ylittämättä?”

McCarthyin romaanissa toistuvana motiivina on kysymys siitä, voiko ihminen olla olematta ”paha”. Tätä kautta romaanissa rakennetaan kerronnallista mielikuvitusta osin eksplisiittisellä tavalla. Poika haluaa pohtia itseään suhteessa omaan lajiinsa:

Sano nyt.

Eihän me koskaan syödä ketään?

Ei. Ei tietenkään.

Vaikka ihan näännyttäisin nälkään?

Mehän näännyttään.

Sinä sanoit ettei näännytä.

Sanoin ettei me kuolla. En sanonut etteikö nähtäisi nälkää.

Mutta ei syödä.

Ei. Ei syödä.

Ei vaikka mikä olisi.

Ei. Ei vaikka mikä olisi.

Kun me ollaan niitä hyviä.

Niin.

Me kannetaan tulta.

Me kannetaan tulta. Niin.

Okei. (*Tie*, 111.)

Isän ja pojan välinen keskustelu kutsuu katsomaan sitä, että dystooppinen maailma voi sisällyttää kuvitelman ihmisestä samaan aikaan sekä ”hyvänä” että ”pahana” (vrt. Jarvie ja Burke 2015, 87). Merkittävää on se, että isä ja poika ovat yksilöinä kykeneväisiä tarkastelemaan omaa osallisuuttaan ihmislajin primitiiviseen ”pahuuteen”. Heidän kykynsä tehdä moraalinen päätös moraalittomassa maailmassa auttaa kuvittelemaan mahdollisen hyvän ihmislajissa. Merkittävää on kuitenkin se, ettei myöskään yksilön moraalinen hyvyys säily kertomuksessa totuutena. Isä tappaa maantierosvon pitämättä tekoaan moraalisesti vääränä: ”Minun hommani on pitää huolta sinusta. Jumala antoi minulle sen tehtävän. Tapan joka ainoan joka koskee sinuun. Ymmärrätkö?” (*Tie*, 68.) Teostaan huolimatta isä todentaa pojalleen heidän edustavan moraalista hyvyyttä:

Ollaanko me vielä niitä hyviä?  
 Ollaan. Me ollaan vieläkin hyviä.  
 Ja ollaan aina.  
 Niin. Me ollaan hyviä aina.  
 Okei. (*Tie*, 68.)

Isälle on erityisen tärkeää kertoa pojalleen tämän hyvydestä: ”Sinä olet paras kaikista hyvistä. Olet aina ollut.” (*Tie*, 239.) Pojan hyvyyden kautta isä rakentaa mahdollista maailmaa, jossa ”ei ole mitään hätää” (*Tie*, 60).

Nuorten kanssa kerronnallista mielikuvitusta voi harjoittaa esimerkiksi luovan kirjoittamisen keinoin. Nuoret voivat kirjoittaa siitä, miten jostakin turvattomasta kohdasta voisi tulla turvallisempi. Esimerkkinä voi käyttää kohtausta, jossa pojan isä pyytää poikaa ampumaan itsensä, jos kannibaalit tulevat liian lähelle:

Hän otti pojan käden ja pani aseensa siihen. Ota tämä, hän kuiskasi. Ota. Poika oli kauhuissaan. Hän kietoi kätensä pojan ympärille ja halasi. Niin laiha vartalo. Älä pelkää, hän sanoi. Jos ne löytävät sinut, sinun pitää tehdä se. Ymmärrätkö? Shh. Ei itketä. Kuulitko? Sinä tiedät, miten se tehdään. Panet sen suuhusi ja tähtäät ylöspäin. Teet sen nopeasti ja rajusti. Ymmärrätkö? Lopeta tuo itkeminen. Ymmärrätkö?

Joo kai.  
 Ei. Ymmärrätkö sinä?  
 Ymmärrän.  
 Sano isä minä ymmärrän.  
 Isä minä ymmärrän.  
 Hän katsoo poikaa. Hän näki vain kauhua.  
 (Tie, 98.)

Nuorten kanssa voi pohtia sitä, miten kohtaaminen voisi muuttua turvallisemmaksi. Nuoret voivat keskittyä aluksi vaikka vain sen havainnoimiseen, kenen tai minkä toiminta aiheuttaa kohtaauksessa turvattomuutta. He voivat listata inhimillisiä ja ei-inhimillisiä toimijoita. Eri toimijoiden listaaminen nostaa esiin vaikutussuhteiden merkityksellisyyden ilman analyttistä merkityksenantoa (ks. Bogost 2012, 41–42). Edellä kuvatussa kohdassa tämä tarkoittaa sen havainnoimista, miten esimerkiksi ampuma-ase, isä, poika sekä implisiittisesti mukana olevat kannibaalit vaikuttavat ja tulevat vaikutetuiksi suhteissa toisiinsa. Myös tuhattujen ympäristöjen toimijuudet nousevat laajemmassa kontekstissa esiin. Kohtausta voi kuvitella toimijuuden tilaa vaihtamalla. Mitä *Tien* maailmassa tarkoittaa se, että toimii? Entä se, että on toiminnan kohteena?

Kerronnallista mielikuvitusta voi kasvattaa paitsi luovan kirjoittamisen menetelmin mutta myös jatkamalla lukemista eteenpäin. On tärkeää hahmottaa, ettei turvattomuus (kuten ei mikään tunne ikinä) ole pysyvä tila vaan se voi muuttua esimerkiksi olosuhteiden vaihtuessa. Aiemmin esiin nostamaani kohtausta pojan ja isän välillä seuraa jo selkeästi turvallisempi kohtaaminen:

Hän odotti. Pieni nikkelöity revolveri kädessään [– –] Hän yritti kuunnella muttei kuullut mitään. En minä sinua jätä, hän kuiskasi. En jätä sinua koskaan. Ymmärrätkö? Hän makasi lehtien seassa ja piteli tärisevää lasta. Puristi revolveria. Koko pitkän iltahämärän ja pimeään saakka. Kylmään ja tähdettömään. Siunattuun. Hän alkoi uskoa että heillä oli mahdollisuuksia. Piti vain odottaa, hän kuiskasi [– –] Kun heidän ympärillään oli ihan mustaa hän avasi repun remmit ja otti peitot ja levitti ne pojan päälle ja pian poika nukkui. (Tie, 99–100.)

*Tien* turvattoman kohdan jälkeen tarinamaailma kuvautuu jo as-teen verran turvallisempana: välitön kuolemanvaara on ohi. Hie-man myöhemmin tilanne on jo paljon turvallisempi, kun isä ja poi-ka löytävät kärsittyään pitkään nälästä ”laatikoittain säilykkeitä”: ”Tomaatteja, persikoita, papuja, aprikooseja. Kinkkusäilykkeitä. Suolalihaa. Satoja litroja vettä muovisissa neljäkymmenen litran kanistereissa.” (*Tie*, 119.)

Voi olla hyvinkin merkittävää lukea ryhmän kesken läpi se, et-tä turvattomalta tuntuva kerronta todella muuttuu jossain määrin turvallisemman tuntuiseksi. Tämä voi auttaa nuoria sisäistämään sen, etteivät vaikeatkaan tunteet ole ikinä pysyviä. Nuorten kans-sa voi havainnoida sitä, missä kaikkialla tarinamaailmassa on tun-nistettavissa turvan mahdollisuus. Toisinaan turvallisuuden tunne tarkoittaa teoksessa vain elossa pysymisen potentiaalia: ”Seutu ei paljon luvannut. Huomenna he löytäisivät jotain syötävää.” (*Tie*, 77.) Merkittävää on kuitenkin se, että turvallisuus ilmenee mah-dollisuutena vaikeissakin selviytymisen kohdissa:

Poika katsoi häntä. Siinä oli kaikki mitä meillä on, eikö niin? hän sanoi Niin.

Kuollaanko me nyt?

Ei.

Mitä me nyt tehdään?

Juodaan vähän vettä. Sitten jatketaan tietä eteenpäin.

Okei. (*Tie*, 77.)

Välillä turvallisuuden tunnetta rakentaa vain elintoimintojen to-dentaminen: ”Hän nousi istumaan ja tunnusteli poikaa. Hän pai-noi kätensä pojan ohuille kylkiluille. Lämpöä ja liikettä. Sydämen syke.” (*Tie*, 101.) Toisinaan myös kuolema tuo lohtua:

Asiat ovat paremmin sitten kun kaikki ovat poissa.

Niinkö?

Ihan varmasti.

Paremmin kenelle?

Kaikille.

Kaikille.

Ihan varmasti. Me kaikki pärjätään sitten paremmin. Kaikkien on helpompi hengittää.

Hyvä tietää.

[- -]

Ja mikä siinä muka on vikana? (*Tie*, 149.)

Nuorten kanssa voi keskustella siitä, vahvistaako tekstissä lisääntyvä turvallisuuden tunne myös heidän omaa turvallisuuden tunnettaan. Nuoret voivat oppia ymmärtämään omaa mahdollista ympäristöahdistustaan uudella tavalla, jos ryhmässä kyetään keskustelemaan kaikista tunteista (ks. esim. Ratinen ja Uusiautti 2020). Nuorten kanssa voi keskustella myös siitä, onko joistakin tunteista vaikeampi puhua. Miten mahdollinen tunteista puhumattomuus vaikuttaa nuorten elämässä? Esimerkkinä on mahdollista käyttää sitä, kun poika vaikenee pitkäksi aikaa nähtyään syötäväksi tapetun vauvan: ”Hän [isä] ei tiennyt puhuisiko poika enää koskaan” (*Tie*, 171). Lopulta poika alkaa kuitenkin puhua siitä, ettei hänen olisi pitänyt aiemmin vähätellä kuolleiden näkemisen herättämän pelon vaikutusta itseensä. Puhumisen kautta poika osoittaa mahdollisuuden maailmalle, jota ei määritä yksinomaan tunnereaktiivinen lamaantuminen, pakeneminen tai taisteleminen.

Kirjallisuuden opettaja voi osallistua keskusteluun kertomalla myös omista lukemisen aikana heräävistä tunteistaan, sillä ryhmässä tapahtuva tunnesäätely ei voi nojata pelkästään nuorten omaan kykyyn keskustella heidän omista tunteistaan. Tunteiden säatelemisen prosessille on myös tärkeää antaa riittävällä tavalla aikaa, jotta nuoret saavat mahdollisuuden prosessoida heissä heräävien tunteiden merkitystä. Ehkäpä nuoret voivat pysähtyä havainnoimaan ryhmässä tapahtuvan tunnesäätelyn jälkeen jälleen sitä, kuinka mahdollisilta oma toimijuus ja toivo heistä tuntuvat nyt (asteikolla 0–10).

## Kerronnallinen dialogisuus

Kolmanneksi kerronnallinen toimijuus rakentuu *kerronnallisessa dialogisuudessa* (*narrative dialogicality*), joka tarkoittaa toisen kohtaamiseen liittyvää eettistä ulottuvuutta uusien intersubjektiivisten tilojen luomisessa, joka tarkoittaa pyrkimystä kohdata toinen intersubjektiivisessä tilassa eettisellä tavalla. Dialoginen kohtaaminen tavoittelee toisen kohtaamista ”ainutkertaisena subjektina – ilman pyrkimystä saada toinen haltuun omilla käsitteillä ja teorioilla” (Meretoja 2019, 64). Merkittävää dialogisessa suhteessa on sen potentiaalinen transformatiivisuus: ”[O]lemme toisille responsiivisia, reagoimme siihen, mitä heillä on sanottavana, kuuntelemme ja olemme valmiita muuttamaan ennako-oletuksiamme.” Pyrkimyksenä ei ole lopullisesti määrittynyt tieto vaan pikemminkin kyky nähdä asiat aiempaa monimutkaisempina. (Mp.) McCarthyn romaanissa dialogisuus tarkoittaa esimerkiksi isän ja pojan välillä avautuvia neuvotteluja siitä, onko ihmisellä mahdollisuuksia toimia turvallisella tavalla turvattomassa maailmassa. Dialogisuus voi avautua romaanin lukemisen kautta myös intersubjektiivisessä luokkahuoneyöskentelyssä.

McCarthyn romaanissa isä käy dialogia itsensä kanssa varsinkin kaikista turvattomimmista kohdista. Hän kysyy esimerkiksi itseltään kykyä surmata poikansa reaktiivisesti, jos ase pettää kannibaalien ilmaantuessa paikalle: ”Entä jos se ei laukea? Sen on pakko lauetta. Entä jos se ei laukea? Pystytkö murskaamaan tuon rakkaan kallon kivellä? Onko sinun sisälläsi olento josta et tiedä mitään? Voiko olla? Pidä häntä sylissä. Noin. Sielu on nopea. Purista hänet lähemmäs. Suukota häntä. Nopeasti.” (*Tie*, 99.) Isä käy dialogia sekä rationaaliseen ajatteluun kykeneväisen että pelkoa tuntevan puolensa kanssa. Isä yrittää ensin ratkaista turvattomuutensa esittämällä itselleen toimintaan valmistavia kysymyksiä. Lopulta hän tunnistaa pojan turvallisuuden vahvistamisen keinona myös oman turvallisuutensa vahvistamiseen. Isän käymä sisäinen dialogi muistuttaa siitä, että kestävyyskriisin mahdollisesti herättämän turvattomuuden kohtaaminen edellyttää paitsi rationaalista

pohdintaa mutta myös tunteet huomioivia tapoja hakeutua vuoro-vaikutukseen toisten ihmisten kanssa.

Isä käy paitsi itsensä myös poikansa kanssa dialogia, jossa he testaavat omien todellisuksiensa paikkansapitävyyttä. Esimerkkinä on kohtaaus, jossa isä ja poika näkevät sattumalta koiran. Pojalle on tärkeää säilyttää koiran henki:

Hän kääntyi katsomaan pimenevää kaupunkia. Se on koira, hän sanoi. Koira?

Niin.

Mistä se on tullut?

En minä tiedä.

Eihän me tapeta sitä isä, eihän?

Ei. Ei me sitä tapeta.

Hän katsoi alas poikaan. Takkiensa alla tärisevään. Hän kumartui ja suukotti pojan hiekkaista otsaa. Me ei satuteta koiraa, hän sanoi. Varmasti ei. (*Tie*, 72.)

Neuvottelu toislaajisen eläimen hengen säilyttämisestä luo tilan havainnoida sitä, mikä lisää mahdollisesti turvallisuuden tunnetta. Isä vakuuttaa pojalleen heidän säästävän koiran hengen, vaikka koira ei olekaan isälle yhtä merkityksellinen. Näin ollen isä joutuu luopumaan mahdollisesti itselleen ensisijaisesta tavasta toimia vahvistukseen poikansa turvallisuutta. Isän kumartuminen pojan kanssa samalle tasolle, kohtaava katse ja hellä kosketus toimivat pojan pelkoa säätelevinä tekijöinä. Pojan puheenvuorot peilaavat myös sittemmin teoksessa uudenlaisten ajattelu- ja toimintatapojen mahdollisuutta. Toisinaan taas isän on vuorostaan toimittava poikansa uskoa vahvistavana peilinä: ”Ymmärrätkö? Etkä sinä voi antaa periksi. Minä en salli sitä.” (*Tie*, 164.) Isän ja pojan vuoropuhelut toimivat mahdollisuustiloina, joissa turvallisuuden tunne tuntuu toisen ihmisen läheisyydessä mahdollisemmalta.

Romaanissa dialogia käydään myös elämän päättymisen kokemuksen kanssa. Isä ei näe hänen ja poikansa dialogisen suhteen päättävän, vaikka hän tietää kuolevansa pian:

Vaikka minä en ole täällä voit silti puhua minulle. Sinä voit puhua minulle ja minä puhun sinulle. Saatpa nähdä.

Kuulenko minä sinua?

Kuulet. Kyllä sinä kuulet. (*Tie*, 239.)

*Tie* päättyy siihen, että poika liittyy isänsä kuoleman jälkeen turvallisten ihmisten joukkoon, jossa on myös hänen ikäisensä tyttö. Erisukupuolisten lasten kohtaamista voi pitää mahdollisuutena elämän jatkumiseen tulevaisuudessa. McCarthyn romaani kutsuu avoimen lopun kautta kuvittelemaan dialogia tulevaisuuden kanssa:

Kun nainen näki pojan hän kietoi kätensä hänen ympärilleen ja halasi. Voi, nainen sanoi, onpa mukava nähdä sinut. Toisinaan nainen puhui hänelle Jumalasta. Hän yritti puhua isälle ja isä puhui hänelle eikä hän unohtanut. Nainen sanoi että Jumalan henki oli hänen henkensä vaikka se siirtyi ihmisestä toiseen aikojen saatossa.

Kerran oli vuorilla virtaavissa puroissa taimenia. Niitä näki meripihkan värisessä vedessä ja virta sai niiden evien valkeat reunat värise-mään hennosti. Kädessä ne tuoksuivat sammaleilta. Ne olivat kiiltäviä ja lihaksikkaita ja voimakasliikkeisiä. Niiden selässä kiemurtavat kuviot olivat karttoja maailmasta sen syntyessä. Karttoja ja labyrintteja. Siitä mitä ei saa takaisin. Eikä voi korjata. Niissä syvissä kuruissa joissa taimenet elivät kaikki oli vanhempaa kuin ihminen ja niissä hymisi salaisuuksia. (*Tie*, 245.)

Romaanin loppu muistuttaa menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden välisestä dialogista, jossa ihminen on osa laajempaa kokonaisuutta. Ajatusta voi hyödyntää täydentämällä romaanin loppua dialogisesti myös luokkahuonetyöskentelyssä. Tässä voi käyttää apuna oppiainerajat ylittäviä mahdollisuuksia, kuten kuvittamista, musiikkia tai tietoperusteisen tutkimuksen tekemistä. Lähtökohta voi olla keskusteleminen siitä, mitä tällä hetkellä jo tehdään kes-tävemmän tulevaisuuden rakentamiseksi (vrt. Rosling 2018). Tätä kautta on mahdollista, kuten Eevastiina Kinnunen (2022, 216) kuvaa lukupiirissä koetun dialogisuuden syventymistä, että ”osallistujien eri näkökulmat eivät ole toisiinsa nähden vaihtoehtoisia tul-kintoja, vaan alkavat muodostaa yhteistä tulkintaa”. Merkitystä ei välttämättä ole sillä, ”kenen tulkinnoista ja sanoista on milloinkin

kyse, vaan olennaista on se, että ympärillä on tulkintoja ja sanoja” (Kinnunen 2022, 216). Ryhmässä tapahtuva tulevaisuuteen suuntautuminen käsittää jo lähtökohtaisesti suhteen toiseen. Dialogisuus voi toimia turvallisena lukemisen tilana, joka rakentaa suostuvaa yhteyttä nuorten ympäristöahdistuksenkin kaltaisiin kokemuksiin. Kysyttäväksi jää, kuinka mahdollisilta toimijuus ja toivo nuorista tuntuvat (asteikolla 0–10).

## Lopuksi

Olen pohtinut luvussani keinoja nuorten ympäristöahdistuksen kohtaamiseen osana kestäväen kehityksen kasvatusta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Nuorten lisääntyvät ympäristöahdistuksen kokemukset ovat ymmärrettäviä, sillä kestävyyskriisi syvenee, mikäli kriisin vaikutuksia ei hillitä (vrt. Korhonen ym. 2023). Vaikka kriisi ei olekaan ratkaistavissa, on ihmisellä vastuu etsiä kestävämpiä tapoja elää suhteessa muihin elämänmuotoihin (ks. Haraway 2016; Verlie 2019). Kestävyyskriisiä koskeva traumaattinen tieto voi johtaa toiminnan menettämisen kokemukseen, jos tiedon herättämiä tunteita ei kohdata riittävän turvallisesti. Tunteiden kohtaaminen osana pedagogisia käytäntöjä voi kehittää kykyä kuvitella turvallisempia tulevaisuuksia.

Cormac McCarthyn ekologinen dystopia *Tie* on toiminut esimerkkinä siitä, miten nuorten kerronnallista toimijuutta voi vahvistaa kirjallisuudenopetuksessa. Kerronnallinen toimijuus tarkoittaa sitä, että nuoret oppivat ensinnäkin tiedostamaan vallalla olevia tapoja kertoa kestävyyskriisistä. Ekologisen dystopian kaltaiset ympäristötraumaattiset narratiivit kuvaavat tulevaisuutta ihmisen tuhoavan toiminnan ja toiminnan muuttamisen mahdottomuuden näkökulmasta. Samaan aikaan kertomatta saattaa jäädä kokonaan se, miten ihminen pyrkii eheyttämään ekosysteemejä. Tarvitaan lisääntyvää ymmärrystä myös siitä, että vallalla olevat kertomukset toistuvat henkilökohtaisissa merkityksenannoissa. Nuorten kanssa on tärkeää myös kehittää kerronnallista mielikuvitusta eli kykyä

kuvitella sitä, mikä voisi potentiaalisesti olla mahdollista. Kerronnallisen toimijuuden kannalta merkittävää on myös dialogisuus, sillä se monimutkaistaa vallalla olevia kertomusmalleja. Dialogisuudessa lukijat voivat vahvistaa oman toimijuutensa mahdollisuuksia.

Vaikka luku keskittyy yhteen yksittäiseen romaaniin, on pyrkimyksenä kuitenkin keskustella laajemmista mahdollisuuksista huomioida nuorten ympäristöahdistus osana kestäväen kehityksen kasvatusta. Ekologista dystopiaa voi tarkastella rajapintana kirjallisuudenopetukselle, joka huomioi kestäväen kehityksen kasvatuksen, traumatietoisuuden ja tunnesäätelytaitojen merkityksen osana lukemista ja tiedon tuottamista. Koska kirjallisuudenopetusta lähestytään koulumaailmassa yhä pitkälti analyttisen lähiluvun kautta, vaatii uudenlaisten tulokulmien tarkastelu opettajalta sitoutumista ympäristötunteet huomioivan kirjallisuudenopetuksen kehittämiseen. Tämä ei voi kuitenkaan jäädä yksittäisten opettajien tehtäväksi vaan vastuun on laajennuttava opettajankoulutukseen, oppimateriaaleihin ja opetussuunnitelmiin.

## Lähteet

### *Aineisto*

*Tie* = McCarthy, Cormac 2008: *Tie*. Suomentanut Kaijamari Sivill. New York, NY: Alfred A. Knopf. Englanninkielinen alkuteos 2006.

### *Kirjallisuus*

- Aaltola, Elisa 2019: *Häpeä ja rakkaus. Ihmiseläinluonto*. Helsinki: Into.
- Affifi, Ramsey ja Beth Christie 2019: Facing loss: pedagogy of death. *Environmental Education Research* 25, 1143–1157. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1446511>.
- Bennett, Jane 2010: *Vibrant Matter. A Political Ecology of Things*. Durham: Duke University Press.
- Berlant, Lauren 2011: *Cruel Optimism*. Durham: Duke University Press.
- Blackman, Jerome S. 2004: *101 Defenses. How the Mind Shields Itself*. New York: Brunner-Routledge.

- Bogost, Ian 2012: *Alien phenomenology, or what it's like to be a thing*. Minneapolis: University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/minnesota/9780816678976.001.0001>.
- Boler, Megan 1999: *Feeling Power Emotions and Education*. Lontoo: Routledge.
- Britzman, Deborah P. 2000: Teacher Education in the Confusion of Our Times. *Journal of Teacher Education* 51 (3), 200–205. <https://doi.org/10.1177/0022487100051003007>.
- Britzman, Deborah P. 2009: *The Very Thought of Education. Psychoanalysis and the Impossible Professions*. Albany: SUNY Press.
- Curtis, Claire 2012: *Postapocalyptic Fiction and the Social Contract. We'll Not Go Home Again*. Plymouth: Lexington Books.
- Dana, Deb 2023: *Polyvagal Practices. Anchoring the Self in Safety*. New York: W. W. Norton & Company.
- Davenport, Leslie 2017: *Emotional Resiliency in the Era of Climate Change*. Lontoo: Jessica Kingsley Pub.
- DeYoung, Patricia A. 2022: *Understanding and Treating Chronic Shame. Healing Right Brain Relational Trauma*. Toinen painos. New York: Routledge.
- Felski, Rita 2015. *The Limits of Critique*. Chicago: University of Chicago Press.
- Felski, Rita 2020. Resonance and education. On Education. *Journal for Research and Debate*, 3(9). [https://doi.org/10.17899/on\\_ed.2020.9.2](https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.2).
- Foster, Raisa, Anette Mansikka-aho ja Arto O. Salonen 2022: Ekososiaalinen sisivistys osallistumisen, vaikuttamisen ja kestäväen tulevaisuuden rakentamisen pohjana. Teoksessa Hienonen Ninja, Päivi Nilivaara, Milja Saarnio ja Mari-Pauliina Vainikainen (toim.) *Laaja-alainen osaaminen koulussa. Ajattelijana ja oppijana kehittyminen*. Helsinki: Gaudeamus, 204–217.
- Haraway, Donna 2016: *Staying with the trouble. Making Kin in the Chthulucene*. Durham: Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822373780>.
- Hickman, Caroline, Elizabeth Marks, Panu Pihkala, Susan Clayton, Eric R. Lewandowski, Elouise E. Mayall, Britt Wray, Catriona Mellor ja Lise van Susteren 2021: Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: a global survey. *Lancet Planetary Health* 5 (12), 863–873. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(21\)00278-3](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3).
- Hienonen, Ninja, Päivi Nilivaara, Milja Saarnio ja Mari-Pauliina Vainikainen (toim.) 2022: *Laaja-alainen osaaminen koulussa. Ajattelijana ja oppijana kehittyminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hiltunen, Kaisa ja Minna Rainio 2022: Lamaannuttava dystopia, toivoa herättävä ekotopia. Ympäristöreaktioita ympäristöaiheisiin elokuvaan. *Lähikuva* 35 (1–2), 109–120. <https://doi.org/10.23994/lk.116482>.
- Hodgson, Naomi, Joris Vlieghe ja Piotr Zamojski 2017: Introduction. Teoksessa Hodgson, Naomi, Joris Vlieghe ja Piotr Zamojski (toim.) *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*. Punctum Books. <https://doi.org/10.2307/jj.2353835.3>.

- Huldén, Jaana 2022: Kirjoittaminen traumaterapiassa. Teoksessa Ihanus, Juhani (toim.) *Terapeuttinen kirjoittaminen*. Helsinki: Basam Books, 167–180.
- Ihanus, Juhani (toim.) 2022: *Terapeuttinen kirjoittaminen*. Helsinki: Basam Books.
- Ihanus, Juhani ja Päivi Kosonen (toim.) 2022: *Hoitava lukeminen. Teoreettisia ja käytännöllisiä näkökulmia lukemistyöhön*. Helsinki: Vastapaino.
- Jarvie, Scott ja Kevin Burke 2015: Difficult Knowledge and the English Classroom: A Catholic Framework Using Cormac McCarthy's *The Road*. *Journal of Catholic Education* 19 (1). <http://dx.doi.org/10.15365/joce.1901052015>.
- Jennings, Patricia A. 2015: *Mindfulness for Teachers. Simple Skills for Peace and Productivity in the Classroom*. First edition. New York: W. W. Norton & Company.
- Kaakinen, Johanna 2022: Lukemisen vaikutukset: emootiot, uppoutuminen ja sosiaalinen kognitio. Teoksessa Ihanus, Juhani ja Päivi Kosonen (toim.) *Hoitava lukeminen. Teoreettisia ja käytännöllisiä näkökulmia lukemistyöhön*. Helsinki: Vastapaino, 111–125.
- Kaplan, Ann E. 2015: *Climate Trauma. Foreseeing the Future in Dystopian Film and Fiction*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Kassouf, Susan 2022: Thinking Catastrophic Thoughts: A Traumatized Sensibility on a Hotter Planet. *The American Journal of Psychoanalysis* 82, 60–79. <https://doi.org/10.1057/s11231-022-09340-3>.
- Kiilakoski, Tomi (toim.) 2022: *Kestävää tekoa. Nuorisobarometri 2021: Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja* 237. Helsinki: Valtion nuorisoneuvosto.
- Kinnunen, Eevastiina 2022: Jaetut sanataidekokemukset luovan lukemisen lupupiireissä. Teoksessa Ihanus, Juhani ja Päivi Kosonen (toim.) *Hoitava lukeminen. Teoreettisia ja käytännöllisiä näkökulmia lukemistyöhön*. Helsinki: Vastapaino, 211–229.
- Kokkonen, Tuija 2017: *Esityksen mahdollinen luonto – suhde ei-inhimilliseen esitystapahtumassa keston ja potentiaalisuuden näkökulmasta*. Väitöskirja. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7218-01-3>.
- Koponen, Päivi 2020: Miten roskan lukeminen laajentaa kirjallisuuden opetuksen mahdollisuuksia? 'Ei-tulkittava' materia ja sen lukeminen ympäristöpedagogisen kirjallisuuden opetuksen kehittämisessä. *Ainedidaktikka* 4 (3), 125–151. <https://doi.org/10.23988/ad.97366>.
- Korhonen, Mari, Johanna Kallio, Jan Varpanen ja Antti Saari 2023: Ekologisen kestävyuden utopiat lukionuorten tulevaisuuskuvuissa. *Ainedidaktikka* 7 (2), 25–47. <https://doi.org/10.23988/ad.120992>.
- Kortekallio, Kaisa ja Anna Ovaska 2020: Lähilukeminen ennen ja nyt: Ruumiillisia, ympäristöllisiä ja poliittisia näkökulmia. *AVAIN – Kirjallisuuden tutkimuksen Aikakauslehti* 17 (3), 52–69. <https://doi.org/10.30665/av.95530>.

- Kupiainen, Reijo 2017: Lukutaidon jälkeen? Teoksessa Annala, Johanna, Vesa Korhonen ja Pirjo Kulju (toim.) *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat. Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen*. Tampere: Tampere University Press, 215–218.
- Lahtinen, Toni ja Markku Lehtimäki 2008: Johdatus ekokriittiseen kirjallisuudentutkimukseen. Teoksessa Lahtinen, Toni ja Markku Lehtimäki (toim.) *Äänekäs kevät. Ekokriittinen kirjallisuudentutkimus*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 7–28.
- Lahtinen, Toni 2017: Tarina suuresta vedenpaisumuksesta Risto Isomäen *Sarasvatin hiekkaa* ilmastofiktiona. Teoksessa Isomaa, Saija ja Toni Lahtinen (toim.) *Pakkovaltiosta ekodystopiaan. Kotimainen nykdytopia. Joutsen / Svanen*. Erikaisjulkaisuja 2. Helsingin yliopisto: Helsingin yliopiston suomalais-ugrilainen ja pohjoismainen osasto, 73–87.
- Laininen, Erkka 2019: Transforming Our Worldview Towards a Sustainable Future. Teoksessa Cook, J. (toim.) *Sustainability, Human Well-Being and the Future of Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 161–200. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-78580-6\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-78580-6_5).
- Linner-Matikka, Johanna ja Tiia Hipp (toim.) 2023: *Traumainformoitu työote*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- LOPS 2019 = *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lähde, Ville 2018: Saako ilmastonmuutoksella pelotella? *niin & näin* 96 (1), 31–35.
- Mansikka-aho, Anette, Antti Saari, Johanna Lätti ja Jari Eskola 2018: ”Se vaikeenee, joka pelkää”: Ilmastonmuutos traumaattisena tietona. Teoksessa Eskola, Jari, Ilona Nikanto ja Satu Virtanen (toim.) *Aikamme kasvatus. Vain muutos on pysyvää? 14 eläytymismenetelmätutkimusta*. Tampere: Tampere University Press, 187–210.
- Marder, Michael 2013: *Plant-Thinking. A Philosophy of Vegetal Life*. New York: Columbia University Press.
- Marshall, George 2014: *Don't Even Think about It. Why Our Brains Are Wired to Ignore Climate Change*. New York: Bloomsbury.
- Meretoja, Hanna 2018: *The Ethics of Storytelling. Narrative Hermeneutics, History, and the Possible*. Oxford: Oxford University Press.
- Meretoja, Hanna 2019: Metanarratiivisuus ja kerronnallinen toimijuus. *AVAIN – Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti* 16 (2), 58–77. <https://doi.org/10.30665/av.80161>.
- Meretoja, Hanna, Päivi Kosonen ja Eevastiina Kinnunen 2022: Metanarratiivinen luovan lukemisen lukupiiri ja kerronnallinen toimijuus. Teoksessa Ihanus, Juhani ja Päivi Kosonen (toim.) *Hoitava lukeminen. Teoreettisia ja käytännöllisiä näkökulmia lukemistyöhön*. Helsinki: Vastapaino. 183–209.
- Morton, Timothy 2013: *Hyperobjects. Philosophy and Ecology After the End of the World*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Mäkikalli, Aino 2019: Kirjallisuusteorian mahdollisuudet nykykoulun kirjallisuudenopetuksessa: uskriteikin sinnikäs taival. Teoksessa Murto, Mervi (toim.) *Kiinni fiktion – Kirjallisuuden tutkimuksesta ja opetuksesta*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 31–40.
- Pihkala, Panu 2017: *Päin helvettiä? Ympäristöahdistus ja toivo*. Helsinki: Kirjapaja.
- Pihkala, Panu 2019: *Mieli maassa? Ympäristötunteet*. Helsinki: Kirjapaja.
- POPS 2014: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Porges, Stephen W. 2011: *The Polyvagal Theory. Neurophysiological Foundations of Emotions, Attachment, Communication, and Self-regulation*. New York: W. W. Norton.
- Ratinen, Ilkka ja Satu Uusiautti 2020: Finnish Students' Knowledge of Climate Change Mitigation and Its Connection to Hope. *Sustainability* 12 (6). <https://doi.org/10.3390/su12062181>.
- Rosling, Hans 2018: *Faktojen maailma. Asiat ovat paremmin kuin luulet*. Helsinki: Otava.
- Sajaniemi, Nina, Eira Suhonen, Mari Nislin ja Jukka E. Mäkelä 2015: *Stressin säätely. Kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Saari, Antti 2016: Tuskallista tietää: Psykoanalyttinen teoria ja traumaattisen tiedon oppiminen. *Kasvatus: Suomen Kasvatustieteellinen Aikakauskirja* 47 (1), 20–33.
- Saari, Antti, Johanna Kallio ja Jan Varpanen 2022: Itsekasvatusta vai rakenteellisia muutoksia? Kyllä kiitos! *Kasvatus ja Aika* 16 (4), 125–131. <https://doi.org/10.33350/ka.124689>.
- Sarvela, Kati ja Elisa Auvinen (toim.) 2020: *Yhteinen kieli. Traumatietoisuutta ihmisten kohtaamiseen*. Helsinki: Basam Books.
- Sarvela, Kati ja Anne Pelkonen 2020: ACE ja polyvagaaliteoria. Teoksessa Sarvela, Kati ja Elisa Auvinen (toim.) *Yhteinen kieli. Traumatietoisuutta ihmisten kohtaamiseen*. Helsinki: Basam Books, 97–123.
- Schore, Allan 1994: *Affect Regulation and the Origin of the Self. The Neurobiology of Emotional Development*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schore, Allan 2019: *Right Brain Psychotherapy*. New York: W. W. Norton.
- Sedgwick, Eve Kosofsky 2003: Paranoid Reading and Reparative Reading or, You're so Paranoid, You Probably Think This Introduction Is about You. Teoksessa Sedgwick, Eve Kosofsky (toim.) *Touching feeling. Affect, Pedagogy, Performativity*. Durham: Duke, 123–151.
- Siegel, Daniel J. 2012: *The Developing Mind. How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are*. Toinen painos. New York: Guilford Press.
- Verlie, Blanche 2019: *Learning to Live with Climate Change. From Anxiety to Transformation*. Lontoo: Routledge.

- Verlie, Blanche, Emily Clark, Tamara Jarrett ja Emma Supriyono 2020: Educators' experiences and strategies for responding to ecological distress. *Australian Journal of Environmental Education* 37 (2), 1–15. <https://doi.org/10.1017/aee.2020.34>.
- Vuorikoski, Marjo, Sirpa Törmä ja Sinikka Viskari 2003: *Opettajain vaiettu valta*. Helsinki: Vastapaino.
- Värri, Veli-Matti 2014: Halun kultivointi ekososiaalisen sivistyksen mahdollisuutena. Teoksessa Saari, Antti, Olli-Jukka Jokisaari ja Veli-Matti Värri (toim.) *Ajan kasvatustieteiden tutkimus. Kasvatustieteiden tutkimus aikalaistieteidenä*. Tampere: Tampereen University Press, 87–122.
- Värri, Veli-Matti 2018: *Kasvatustieteiden tutkimus aikalaistieteidenä*. Tampere: Vastapaino.
- Woodbury, Zhiva 2019: Climate Trauma: Towards a New Taxonomy of Traumatology. *Ecopsychology* 11 (1), 1–8. <https://doi.org/10.1089/eco.2018.0021>.
- Woodbury, Zhiva 2018: Taking the climate crisis personally. *Unpsychology* 4, 22–31.
- Zimmermann, Lee 2020: *Trauma and the Discourse of Climate Change. Literature, Psychoanalysis and Denial*. Lontoo: Routledge.