

# **Opettajien näkemyksiä kestäväen kehityksen opetuksesta Turun yliopistossa**

Anni Pehkonen

Maantiede (opettajan linja)  
pro gradu -tutkielma  
Laajuus: 20 op

Ohjaajat:  
Jukka Käyhkö  
Sanna Mäki

21.4.2023  
Turku

Pro gradu -tutkielma

**Pääaine:** Maantiede

**Tekijä:** Anni Pehkonen

**Otsikko:** Opettajien näkemyksiä kestävästä kehityksestä Turun yliopistossa

**Ohjaajat:** Jukka Käyhkö, Sanna Mäki

**Sivumäärä:** 83 sivua + liitteet 7 sivua

**Päivämäärä:** 21.4.2023

---

Kestävä kehitys on noussut yhdeksi tärkeimmistä teemoista yliopisto-opetuksessa. Turun yliopiston uudessa strategiassa kestävä kehitys on määritelty läpileikkaavaksi teemaksi yliopistoyhteisön jokaisella tasolla. Myös Suomen yliopistojen rehtorineuvosto UNIFI ry on sitoutunut siihen, että kaikki tutkimukset sisältävät kestävästä kehityksestä opintoja. Opettajilla on keskeinen rooli kestävästä kehityksestä opetuksen toimeenpanossa. Kestävästä kehityksestä sisällöjen opetus korkeakouluissa mahdollistaa kestävyysosaajien siirtymisen työelämään ja sen myötä omalta osaltaan kestävästä tulevaisuuden rakentumisen. YK on muodostanut 17 kestävästä kehityksestä tavoitetta. Korkeakouluilla on näiden tavoitteiden toimeenpanossa merkittävä rooli.

Tällä tutkimuksella pyrittiin saamaan tietoa yliopiston opettajien näkemyksistä kestävästä kehityksestä opetuksessa Turun yliopistossa. Tutkimuksen tavoitteena oli myös selvittää, millä osaamisella ja halukkuudella opettajilla on integroida kestävästä kehityksestä omaan opetukseensa sekä millaisena he näkevät kestävästä kehityksestä opetuksen tulevaisuuden Turun yliopistossa. Tutkimuksen aineisto tuotettiin Turun yliopiston opettajille suunnatun verkkokyselyn avulla. Verkkokysely oli avoinna helmikuussa 2021. Kysely sisälsi sekä avoimia että suljettuja kysymyksiä. Aineisto analysoitiin hyödyntämällä kuvailevaa tilastoanalyysiä sekä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.

Kyselyn perusteella kestävästä kehityksestä opetusta on integroitu monien tieteenalojen opetukseen Turun yliopistossa. Se miten paljon kestävästä kehityksestä on integroitu opetukseen, vaihtelee tiedekunnan, tieteenalan sekä sen mukaan, miten perehtynyt opettaja itse on kestävästä kehityksestä teemoihin. Valtaosa kyselyn vastaajista oli halukkaita lisäämään kestävästä kehityksestä teemoja opetukseensa. Monet vastaajat toisaalta eivät olleet halukkaita ottamaan kestävästä kehityksestä teemoja opetukseensa. Opettajalla oli eriäviä mielipiteitä siitä, olisiko kestävästä kehityksestä tavoitteiden liittäminen osaksi opintojaksojen kuvausta kannattavaa. Monet vastaajista näkivät kestävästä kehityksestä tavoitteiden liittäminen osaksi opintojaksojen kuvausta mahdollisuutena pitää kestävästä kehityksestä peremminkin esillä kursseilla. Toisaalta monet niistä vastaajista, jotka kokivat olevansa perehtyneitä kestävästä kehityksestä ja ottaneensa kestävästä kehityksestä teemoja jo opetukseensa, eivät kokeneet kestävästä kehityksestä tavoitteiden liittämistä osaksi opintojaksojen kuvausta hyödyllisenä. Syitä sille miksi tavoitteiden ei koettu sopivan opintojaksojen kuvauksiin oli esimerkiksi tavoitteiden kompleksisuus ja poliittisuus.

Noin kaksi kolmasosaa vastaajista koki omaavansa tarvittavat tiedot ja taidot opettaakseen kestävästä kehityksestä oman tieteenalansa kontekstissa, mutta toisaalta monet kokivat tietonsa ja taitonsa puutteellisiksi kestävästä kehityksestä osalta. Monet vastaajista toivoivatkin yliopiston eri tahojen järjestävän koulutusta opettajille kestävästä kehityksestä opetuksessa.

---

**Avainsanat:** kestävä kehitys, Turun yliopisto

Master's thesis

**Subject:** Geography

**Author:** Anni Pehkonen

**Title:** Teachers' views on teaching sustainable development in the University of Turku

**Supervisors:** Jukka Käyhkö, Sanna Mäki

**Number of pages:** 90 pages

**Date:** 21.4.2023

---

Sustainable development has become one of the most significant themes in the curricula of universities. The new strategy of the University of Turku sets sustainable development as an overarching theme for every level of the university community. The Rectors' council of Finnish Universities is also committed to making studies in sustainable development a part of all degrees. Teachers have an important role in the implementation of teaching sustainable development. Teaching sustainable development in higher education enables workers equipped in sustainability knowledge to enter workforce and this consequently builds a more sustainable future. United Nations has formed 17 Sustainable Development goals. Universities have a significant role in implementing these goals.

The first aim of this study was to gather information of university teachers' views on teaching sustainable development in the University of Turku. The second aim was to find out whether the teachers are competent and willing to integrate sustainable development in their teaching. The third aim was to find out how the teachers see the future of teaching sustainable development in the University of Turku. The data was collected with an online survey that was sent to the teachers at the University of Turku. The questionnaire was open in February 2021 and it had both open and closed questions. Descriptive statistics and content analysis were used to analyze the material.

Sustainable development is integrated in the teaching of many disciplines in the University of Turku. The amount of sustainable development integrated in teaching varies depending on how familiar the teacher is with sustainable development content, and it also varies depending on the faculty and discipline. Most of the survey respondents were willing to add sustainable development content in their teaching. However, there were still a number of respondents who were not willing to add sustainable development content in their teaching. Teachers had different views on adding Sustainable Development Goals as part of the course descriptions. On the one hand many of the respondents thought that it would help to keep sustainable development more visible on courses. On the other hand, many of the respondents who felt they were very familiar with sustainable development and had already integrated it to their teaching didn't think it would be useful to add Sustainable Development Goals as part of the course descriptions. The reasons why they didn't see that Sustainable Development Goals fit the course descriptions was for example their political nature and their complexity.

Two thirds of the respondents felt that they have knowledge and skill needed to teach sustainable development in the context of their own discipline. However, many of the respondents felt that they lack knowledge and skills to teach sustainable development. Many respondents suggested that the university should organize training for teachers about teaching sustainable development.

---

**Key words:** sustainable development, University of Turku

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>Tutkimuksen tausta ja teoreettinen viitekehys</b>	<b>10</b>
2.1	Kestävän kehityksen historia	10
2.2	Kestävän kehityksen määritelmä	11
2.3	Kestävän kehityksen osa-alueet	13
2.4	YK:n kestävän kehityksen tavoitteet	15
2.5	Kestävän kehityksen opetus yliopistoissa	19
<b>3</b>	<b>Aineisto ja menetelmät</b>	<b>24</b>
3.1	Kyselytutkimus	24
3.2	Kyselyn vastaajien taustatiedot	25
3.3	Aineiston analyysi	28
3.4	Tutkimuksen luotettavuus	29
<b>4</b>	<b>Tulokset</b>	<b>30</b>
4.1	<b>Opettajien näkemykset kestävän kehityksen opetuksen tilasta Turun yliopistossa</b>	<b>30</b>
4.1.1	Kestävän kehityksen sisältyminen opetukseen	30
4.1.2	Kestävän kehityksen ulottuvuuksien ilmeneminen opetuksessa	36
4.1.3	Kestävän kehityksen käytännöt opetuksessa	39
4.2	<b>Turun yliopiston opettajien valmiudet ja halukkuus opettaa kestävästä kehitystä</b>	<b>42</b>
4.2.1	Opettajien suhtautuminen kestävän kehityksen opetukseen	42
4.2.2	Kestävän kehityksen ilmeneminen opettajien henkilökohtaisessa elämässä	51
4.2.3	Kestävän kehityksen tavoitteiden ja yliopiston strategian tuntemus opettajien keskuudessa	54
4.2.4	Kestävän kehityksen koulutustoiveita opettajien keskuudessa	55
4.3	<b>Opettajien näkemyksiä kestävän kehityksen opetuksen tulevaisuudesta Turun yliopistossa</b>	<b>57</b>
4.3.1	Opettajien näkemyksiä kestävän kehityksen tavoitteiden liittämisestä opintojaksojen kuvauksiin	57
4.3.2	Opettajien näkemyksiä kestävän kehityksen opetuksen kehitysmahdollisuuksista	67
<b>5</b>	<b>Keskustelu</b>	<b>69</b>

<b>5.1</b>	<b>Kestävän kehityksen opetuksen merkitys</b>	<b>69</b>
<b>5.2</b>	<b>Kestävä kehitys yliopisto-opetuksessa</b>	<b>71</b>
<b>5.3</b>	<b>UNIFI ry:n kestävän kehityksen teesien ja Turun yliopiston strategian toimeenpanon mahdollistaminen</b>	<b>74</b>
<b>6</b>	<b>Johtopäätökset</b>	<b>77</b>
	<b>Kiitokset</b>	<b>79</b>
	<b>Lähteet</b>	<b>80</b>
	<b>Liitteet</b>	<b>84</b>
	<b>Liite 1. Kysely</b>	<b>84</b>



## 1 Johdanto

Kestävä kehitys on noussut maailmanlaajuiseen keskusteluun vuonna 1987 julkaistun Brundtlandin raportin myötä, jossa kestävä kehitys määritellään olevan kehitystä, joka täyttää tämän hetken tarpeet vaarantamatta tulevien sukupolvien kykyä täyttää omat tarpeensa (Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future 1987). Kestävä kehitys on myös määritelty jatkuvaksi ja ohjatuksi yhteiskunnalliseksi muutokseksi, joka tapahtuu maailmanlaajuisesti, alueellisesti ja paikallisesti (Mitä on kestävä kehitys? 2013). Kestävä kehitys periaatteiden mukaan tehdyissä päätöksissä on huomioitu ympäristö, ihminen ja talous tasavertaisesti.

Syyskuussa 2015 YK:ssa sovittiin uudesta Kestävä kehityksen tavoiteohjelmasta, jossa muodostettiin 17 kestävä kehityksen tavoitetta (Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development 2015). Nämä tavoitteet ovat jatkumoa YK:n Vuosituhattavoitteille ja ne siirsivät huomion vuodesta 2000 vuoteen 2015 (Colglazier 2015). Näille 17 tavoitteelle on asetettu 169 alatavoitetta ja lisäksi useita indikaattoreita, joiden avulla voidaan seurata tavoitteiden etenemistä. Tieteellä on paljon annettavaa Kestävä kehityksen tavoitteiden saavuttamiseksi neljällä eri osa-alueella: haasteissa, muutostoimissa, edistyksen seurannassa ja innovatiivisissa ratkaisuissa (Colglazier 2015).

Turun yliopisto on määritellyt kestävä kehityksen läpileikkaavaksi strategiseksi teemaksi yliopistoyhteisön kaikille tasoille (Turun yliopiston kestävä kehityksen ohjausryhmä 2020). Strategiassa määritellään Turun yliopiston visioksi olla korkealaatuinen, kansainvälisesti tunnustettu tiedeyliopisto ja rakentaa rohkeasti hyvinvointia ja kestävä tulevaisuutta (Strategia 2030, 2019). Tavoitteena on, että kestävä kehityksen periaatteet toteutuvat koulutuksessa, tutkimuksessa ja vuorovaikutuksessa yhteiskunnan eri sidosryhmien kanssa. Strategiassa on määritelty tavoitteeksi yliopistokoulutukselle kouluttaa monisyisten tieteellisten ja yhteiskunnallisten haasteiden ratkaisijoita ja kestävä maailman rakentajia, jotka toimivat yhteiskunnan eri aloilla. Lisäksi strategiassa määritellään ohjaavaksi periaatteeksi, että yliopisto toimii kestävä kehityksen periaatteiden mukaisesti.

Tavoitteiden edistämiseksi Turun yliopistossa on koottu kestävä kehityksen ohjausryhmä, joka aloitti toimintansa syksyllä 2018. Sen tehtävänä on seurata, kehittää ja arvioida kestävä

kehitykseen liittyvää toimintaa Turun yliopistossa ja lisäksi arvioida Turun yliopiston kestävä kehityksen toimintaa suhteutettuna YK:n kestävä kehityksen tavoitteisiin. Turun yliopisto on lisäksi sitoutunut hiilineutraaliuteen vuoteen 2025 mennessä.

Myös Suomen yliopistojen rehtorineuvosto UNIFI ry on sitoutunut kahteentoista laatimaansa kestävä kehityksen ja vastuullisuuden teesiin (Kestävä kehityksen ja vastuullisuuden teesit 2020). Kaikki suomen yliopistojen rehtorit ovat sitoutuneet näihin periaatteisiin. Neljäs teeseistä on ”Kestävä kehityksen opinnot ovat osa kaikkia tutkintoja ja jatkuvan oppimisen tarjontaa.” Kaikki yliopistot Suomessa ovat siis ottaneet tavoitteekseen sen, että kaikkiin korkeakoulututkintoihin sisältyy kestävä kehityksen opetusta.

Turun yliopistossa toimii kahdeksan tiedekuntaa: Humanistinen tiedekunta, Kasvatustieteiden tiedekunta, Matemaattis-luonnontieteellinen tiedekunta, Lääketieteellinen tiedekunta, Oikeustieteellinen tiedekunta, Tekniikan tiedekunta, Turun kauppakorkeakoulu ja Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Turun yliopistossa on lisäksi viisi erillistä laitosta: Kieli- ja viestintäopintojen keskus, Turun yliopiston Brahea-keskus, PET-keskus, Suomen ESO-keskus ja Turun Biotiedeokeskus. Eri tiedekunnat ja laitokset saavat vapaasti määritellä yliopisto-opetuksen tavoitteet, mutta kestävä kehityksen teeman tulee ylhäältä ohjautuvasti olla läsnä kaikilla yliopistoyhteisön tasoilla.

Turun yliopiston Kestävä kehityksen ohjausryhmä teetti opiskelijoille vuonna 2019 kyselyn, jolla kartoitettiin opiskelijoiden kokemuksia siitä, onko kestävä kehitys tullut esille opinnoissa, ovatko opiskelijat osallistuneet kestävä kehityksen opetukseen sekä haluaisivatko sisällyttää opintoihinsa lisää kestävään kehitykseen liittyvää opetusta. Samalla kysyttiin myös ideoita ja toiveita kestävä kehityksen opetukseen liittyen. Vastaajista 66 prosenttia koki, ettei kestävä kehitys ole tullut esille heidän opinnoissaan ja 86 prosenttia halusi sisällyttää opintoihinsa kestävä kehitystä. Valtaosa vastaajista toivoi kestävä kehityksen integroimista tutkinto-opetukseen.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää Turun yliopiston opettajien näkemyksiä kestävä kehityksen opetuksen tilasta Turun yliopistossa ennen vuosien 2021–2030 uutta strategiaa. Tutkimuksen lähtökohtana oli kolme tutkimuskysymystä:



1. Mitä näkemyksiä Turun yliopiston opettajilla on kestäväen kehityksen opetuksen tilasta Turun yliopistossa?
2. Minkälaista osaamista ja halukkuutta Turun yliopiston opettajilla on integroida kestävää kehitystä omaan opetukseensa?
3. Minkälaisena Turun yliopiston opettajat näkevät kestäväen kehityksen opetuksen tulevaisuuden Turun yliopistossa?

Opettajien tutkiminen on tärkeää, koska he tekevät käytännön opetustyön. Heidän panoksellaan, mielikuvillaan ja asenteilla on siis vaikutusta kestäväen kehityksen opetuksen toteutumiseen Turun yliopistossa.

## 2 Tutkimuksen tausta ja teoreettinen viitekehys

### 2.1 Kestävän kehityksen historia

Kestävää kehitystä alettiin käyttää käsitteenä 1980-luvulla ja sitä käsiteltiin poliittisesti ensimmäistä kertaa YK:n niin sanotun Brundtlandin komission vuonna 1987 julkaiseman raportin myötä (Elliott 2012). Konferenssin seurauksena julkaistussa (Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future 1987) niin sanotussa Brundtlandin raportissa määritellään, että kestävä kehitys on kehitystä, joka täyttää tämän hetken tarpeet vaarantamatta tulevien sukupolvien kykyä täyttää omat tarpeensa. Kestävään kehitykseen kuuluu kaksi käsitettä: tarpeet ja rajoitteet. Raportissa määritellään, että erityisesti maailman köyhimmillä ihmisillä on perustarpeita, joiden täyttäminen tulisi olla ensisijainen tavoite. Toisaalta teknologialla, sosiaalisilla järjestelmillä ja ympäristöllä on rajat, joten ne eivät pysty täyttämään rajattomasti tarpeita. Brundtlandin komission kestävän kehityksen määritelmä mukaillee Rooman klubin pohdintaa Meadowsin vuonna 1974 julkaisemasta teoksesta Kasvun rajat 1974 (Salonen 2010).

Brundtlandin komissiossa käsiteltiin ensimmäistä kertaa maailmanlaajuisesti taloudellisen, sosiaalisen ja poliittisen kehityksen nostattamia ympäristöongelmia. Komission ratkaisuehdotukset keskittyivät siihen, että kehitysstrategiat, viralliset ympäristökäytännöt sekä globaali yhteistyö yhdistettäisiin ympäristöstä huolehtimiseen sekä kehityksen mahdollisuuksiin. Rio de Janeirossa vuonna 1992 järjestetyssä ympäristökonferenssissa jatkettiin komission vuonna 1987 aloittamaa kestävän kehityksen työtä. Kyseessä oli siihen mennessä suurin koskaan järjestetty maailmanlaajuinen konferenssi ja ensimmäinen ympäristökonferenssi. Näiden kestävän kehityksen poliittisen työn liikkeelle panneiden komission ja konferenssin seurauksena kestävän kehityksen työ on edennyt prosessina vuorovaikutteisesti eteenpäin monella eri hallinnon tasolla kansallisesti sekä kansainvälisesti (Elliott 2012).

Kestävä kehitys on maailmanlaajuisesti hallitusten sekä kansainvälisten organisaatioiden keskeinen ja tärkeä tavoite, sillä maailmaa uhkaavat monenlaiset ongelmat (Elliott 2012). Maailmanlaajuiset ongelmat kuten esimerkiksi ilmasto-, talous-, ruoka- ja energiaongelmat liittyvät toisiinsa. Näihin asioihin liittyviä kriisejä halutaan ehkäistä sekä mahdollistaa

talouden ja hyvinvoinnin kasvu samalla, kun suojellaan maailman ekosysteemejä. Kestävän kehityksen toimeenpanemiseksi on osallistettu paljon erilaisia sektoreita, ryhmiä ja organisaatioita niin paikallisesti kuin maailmanlaajuisestikin. Maailmanlaajuiset järjestöt kuten YK ovat tärkeässä roolissa kestävän kehityksen edistymisen monitoroinnissa.

## **2.2 Kestävän kehityksen määritelmä**

Kirjaimellisesti termi kestävä kehitys tarkoittaa kehitystä, joka on kestävä. Kuitenkin kestäville kehitykselle on olemassa useita määritelmiä, jotka ovat muotoutuneet Brundtlandin raportin jälkeen. Kestävyyden ja kestävän kehityksen määritelmä ei kuitenkaan ole täysin vakiintunut ja siksi kestävä kehitys käsitteenä on mahdollista tulkita erilaisten poliittisten ja filosofisten näkemysten kautta (Morelli 2011). Kestävän kehityksen määritelmän epäselvyys ja tulkinnanvaraisuus on ollut myös ongelma sen mittaamisen kannalta. Ei ole ollut yhtenäistä kriteeristöä ja mittaustapaa kestävyydelle. Tähän on pyritty tuomaan ratkaisu YK:n kestävän kehityksen tavoitteilla.

Kestävän kehitys on määritelty kestävän kasvun politiikaksi, joka sallii tietyn määrän kasvua henkeä kohden niin etteivät kansallinen varastossa oleva pääoma ja luonnonympäristön hyödykkeet kulu loppuun (Turner 1988). Toisaalta on korostettu, että kestävä kehitys ei voida erottaa yhteiskunnan kokonaiskehityksestä. Siksi sitä ei voida myöskään analysoida kestävä kehitys ja yhteiskunnan kokonaiskehitys erillään, koska kestävyteen vaikuttavat muutokset yhteiskunnan eri osa-alueilla (Barbier 1987).

Kestävän kehityksen määrittelyssä on myöhemmin nostettu esiin myös lähestymistapa tarkastella kestävä kehitys sukupolvien välisenä suhteena, jossa aiemmat sukupolvet täyttävät omat halunsa ja tarpeensa siten, että eivät samalla tuhoa tai sulje tulevilta sukupolvilta tärkeitä mahdollisuuksia (Norton, 2005: 363). Kestämätön elämäntapa, tarkoittaa tämän mukaan sitä, että tuhoaa tulevien sukupolvien vaihtoehdot ja mahdollisuudet. Tulevat sukupolvet on huomioitu myös määritelmässä, jonka mukaan kestävässä kehityksessä on kyse tulevien sukupolvien hyvinvoinnista sekä taloudellisen toiminnan ja ympäristön ja luonnonvarojen tilan kaksisuuntaisten vaikutusten tiedostamisesta (Nourry 2008). Tässä määritelmässä ihmisen taloudellisen toiminnan ja ympäristöön liittyvän toiminnan kestävyyttä arvioidaan siten, millä tavalla se vaikuttaa tulevien sukupolvien hyvinvointiin.

Kestävyyssäsitettä voi lähestyä heikkona kestävyysnä tai vahvana kestävyysnä (Nourry 2008). Heikon kestävyysnä määritelmässä ympäristö nähdään yhtenä pääomana muun pääoman eli ihmispääoman ja ihmisen tekemän pääoman rinnalla tasavertaisesti. Vahvan kestävyysnä lähestymistavassa puolestaan luonnon pääoma nähdään erityisessä asemassa muuhun pääomaan nähden. Se nähdään pääomana, jota ilman ei ihmiselämä ei ole mahdollinen. Vahvan kestävyysnä periaatteen mukaan toimiminen edellyttää siis ympäristön toimintojen ja kriittisen luonnon pääoman ylläpitoa. Nämä kaikki kestäväns kehityksnä määritelmät ovat hyvin keskittyneitä ihmisen hyvinvointiin. Vaikka vahvan kestävyysnä käsitteessä ympäristön kestävyys nostetaan erityiseen asemaan, nostetaan se erityiseen asemaan vain sen vuoksi, että se mahdollistaa ihmiselämän. Ympäristön luonnon itseisarvoa ei ole tunnustettu näissä määritelmässä.

Kestäväns kehityksnä päämääräksi voidaan nostaa ihmisten hyvinvoinnin parantaminen ja toisaalta ihmistoiminnan negatiivisten ympäristövaikutusten vähentäminen (Santone 2003). Ihmistoiminnan kestävyysnä on kuitenkin paljon laajemmasta kokonaisuudesta kuin vain ympäristön kestävyysnä huomioimisesta. Kestäväns kehityksnä liittyy myös päämäärä instituutioiden demokratisointiin sekä vallan ja resurssien tasa-arvoisempaan jakautumiseen.

Kestävä kehitys voidaan jakaa osa-alueisiin, jotka ovat erillisiä, mutta kuitenkin vahvasti kytköksissä toisiinsa (Morelli 2011). Kestäväns kehitys määritellään edelleen usein vain kolmeen osa-alueeseen: ekologiseen, taloudelliseen ja sosiaaliseen kestävyysnä, jolloin kulttuurinen ulottuvuus hahmotetaan osana sosiaalista kestävyysnä. Monet kuitenkin nostavat kulttuurisen kestävyysnä yhdeksi erilliseksi kestävyysnä osa-alueeksi muiden ulottuvuuksien rinnalle (Soini & Birkeland 2014).

Yksi lähestymistapa kestäväns kehityksnä on tarkastella dualistista suhdetta ihmisen ja ekosysteemin välillä (Morelli 2011). Tämä lähestymistapa keskittyy taloudellisen toiminnan ja ekologisen ympäristön kestävyysnä (Chiu 2004). Kuitenkin jo Brundtlandin raportti huomioi myös kestävyysnä sosiaalisen ja kulttuurisen aspektin mainitsemalla arvojen ja kulutustottumusten vaikutukset kestävyysnä. Toinen lähestymistapa, jossa kestävyys nä jaetaan kolmeen ulottuvuuteen, vakiinnutettiin 2000-luvun alussa. Johannesburgin konferenssissa vuonna 2002 asetettiin kolme kestäväns kehityksnä pilaria, ekologinen kestävyys, taloudellinen kestävyys ja sosiaalinen kestävyys (World Summit on Sustainable

Development, 2003). Päämäärä pilarien asettamisessa on nostaa huomio tasapainoon näiden kestävä kehityksen eri ulottuvuuksien välillä niin, että kaikkia näitä osa-alueita huomioitaisiin ja vahvistettaisiin.

### **2.3 Kestävän kehityksen osa-alueet**

Ekologinen kestävyys on vuosikymmeniä määritelty luonnonpääoman ylläpitämiseksi (Morelli 2011). Tämän rinnalle on kuitenkin nostettu uusia määritelmiä siitä mitä ekologinen kestävyys on. Luonnonpääoman ylläpito ei ole määritelmä kestävälle kehitykselle, joka sopisi suojelubiologiaan (Callicott & Mumford 1997). Suojelubiologia on kestävä kehityksen, erityisesti ekologisen kestävyuden, kannalta merkittävä tieteenala. Parempi määritelmä ekologiselle kestävyydelle suojelubiologian näkökulmasta olisikin ihmisten tarpeiden täyttämistä ilman, että vaarannetaan ekosysteemin terveyttä. Tarkemmin määriteltynä ekologinen kestävyys on suojelubiologiassa tasapainon, resilienssin ja yhteen liittymisen tila, joka sallii ihmisyyden täyttää tarpeensa sillä tavalla, ettei ylitä niitä kannattelevien ekosysteemien kapasiteettia (Callicott & Mumford 1997). Ekosysteemi jatkaa tarpeellisten palvelujen tuottamista täyttäkseen nuo tarpeet. Ihmisyyden tulee myös huomioida, ettei se toimintoillaan myöskään vähennä biodiversiteettiä.

Eri määritelmät kestävästä kehityksestä antavat erilaisen painoarvon ekologiselle kestävyuden ulottuvuudelle. Ekologinen kestävyys voidaan nähdä yhdenvertaisessa asemassa muiden ulottuvuuksien rinnalla tai siten, että ekologinen kestävyys on se, joka mahdollistaa kaiken elämän maapallolla ja siten myös kaiken ihmisen toiminnan (Morelli 2011). Esimerkiksi yhden määritelmän mukaan ekologinen kestävyys korotetaan sosiaalisen ja taloudellisen kestävyuden yläpuolelle. Tätä perustellaan sillä, että on ilmeistä, että ilman kestävästi tuottavaa ympäristöä, joka tuottaa resurssien perustan olisi mahdotonta kuvitella olevan kestävä yhteisö. Samalla tavalla kestävä talous riippuu materiaalien, energian ja ympäristön resurssien kestävästä ja jatkuvasta virrasta. Tätä ilman talousjärjestelmä romahtaa. Nämä riippuvuussuhteet eivät kuitenkaan kulje toiseen suuntaan. Kestävä ympäristö ei tarvitse taloutta tai sosiaalisia yhteisöjä ollakseen olemassa. Ihmisyydet ovatkin riippuvaisia ekosysteemipalveluista, vaikka samaan aikaan kulttuurillaan ja teknologiallaan aiheuttavat

ympäristömuutoksia ja joutuvat näiden muutosten vuoksi ahtaalle ympäristön tilan huononemisen vuoksi.

Taloudellisen kestävyuden voi määritellä siten, että nykyiset taloudelliset toimet eivät tuota kohtuutonta taakkaa tuleville sukupolville (Foy 1990). Ekologinen lähestymistapa kestävyyyteen nähdään usein rajoittavana tekijänä taloudelliselle kestävyydelle. Ristiriitaa aiheuttaa se, että ympäristövarojen taloudellinen hyödyntäminen nähdään olevan taloudellisen kestävyuden kannalta olennaista, mutta sen nähdään toisaalta vaarantavan ekologisen kestävyyttä.

Sosiaalinen kestävyys on ihmisyyhteisön myönteinen tila, jossa ihmisillä on vahva yhteenkuuluvuuden tunne, heidän välillään on tasa-arvo ja heillä on mahdollisuus päästä tärkeimpiin palveluihin (McKenzie 2004). Näitä palveluita ovat esimerkiksi terveyspalvelut, koulutus, liikenne, asuminen ja virkistyspalvelut. Sosiaalinen kestävyys sisältää myös tasa-arvon eri sukupolvien välillä, mikä tarkoittaa sitä, että nykyiset sukupolvet eivät tuota haittaa tuleville sukupolville. Sosiaalinen kestävyys on myös kulttuuristen suhteiden järjestelmä, jossa eri kulttuurien hyviä puolia arvostetaan ja suojellaan ja kulttuurista integraatiota tuetaan ja edistetään silloin, kun yksilöt ja ryhmät haluavat sitä. Tämän voi ymmärtää myös osaksi kulttuurista kestävyyttä. Sosiaalisen kestävyuden toteutumista indikoivat myös laajalle levinnyt osallistuminen poliittiseen toimintaan. Tätä ovat esimerkiksi vaalien kautta vaikuttaminen, paikallinen poliittinen aktiivisuus sekä ihmisten tunne omistajuudesta yhteisössä.

Sosiaalista kestävyyttä yhteisössä ilmentää järjestelmä, jonka avulla siirretään tietoutta sosiaalisesta kestävyydestä seuraavalle sukupolvelle, ja se, että ihmiset ottavat vastuuta yhteisössä tuon tietouden eteenpäin siirtämiseen (McKenzie 2004). Sosiaalisesti kestäväan yhteisöön kuuluu myös se, että yhteisö yhteisesti identifioi vahvuuksiaan ja tarpeitaan sekä se, että yhteisö osaa toimia siten, että nuo tarpeet tulevat täytetyiksi.

Kulttuurinen kestävyys yhdistetään usein osaksi sosiaalisen kestävyuden ulottuvuutta, mutta monet myös nostavat sen kestäväan kehityksen neljänneksi ulottuvuudeksi (Soini & Birkeland 2014). YK:n kestäväan kehityksen tavoitteiden muodostamisen prosessissa on pyritty huomioimaan kulttuurinen ulottuvuus, ekologisen, taloudellisen ja sosiaalisen ulottuvuuden

rinnalla. Kulttuurisen kestävyuden diskursseja tutkimalla on löydetty seitsemän erilaista, mutta osin päällekkäistä, teemaa käsitteeseen liittyen: perintö, elinvoima, taloudellinen elinkelpoisuus, monimuotoisuus, paikallisuus, ekokulttuurinen resilienssi ja ekokulttuurinen sivilisaatio (Soini & Birkeland). Nämä teemat liittyvät neljään erilaiseen ideologiseen ja poliittiseen kontekstiin: konservatiiviseen, uusliberalistiseen, kommuntarismiin ja environmentalismiin. Jotkin näistä eri teemoista voidaan nähdä osana taloudellista, ekologista ja sosiaalista kestävyyttä, mutta jotkin vahvistavat kulttuurisen ulottuvuuden asemaa kestävä kehityksen neljäntenä ulottuvuutena.

Kulttuuri käsitteenä kattaa monia yhteiskunnan ilmiöitä. Arvot, normit, tasa-arvon käsitteet, elämäntyyli, perherakenteet, sosiaaliset verkostot, identiteetti, asema ja ideologia kuuluvat käsitteen kulttuuri alle (Chiu 2004). Kulttuurilla on esteettinen ja taiteellinen aspekti, joka kattaa esimerkiksi kuvataiteen, musiikin, esittävän taiteen ja populaarikulttuurin. Toisaalta kulttuurilla on myös ihmisten mieliä kehittävä aspekti, sekä antropologisen perspektiivin aspekti. Antropologinen aspekti käsittää moraalin, arvot, lait, koodit, tradition ja perinnön. Kulttuuri on jotain, mitä säilytetään ja välitetään eteenpäin seuraavalle sukupolvelle.

Sosiaalinen ja kulttuurinen kestävyys linkittyvät vahvasti toisiinsa ja ovat osin päällekkäisiä. Niillä on kuitenkin erilliset aiheet, joihin ne keskittyvät (Chiu 2004). Sosiaalisen kestävyuden keskiössä on ihmisten hyvinvointi ja kulttuurisen kestävyuden keskiössä on kulttuurin jatkuminen. Kulttuurinen kestävyys asetetaan kuitenkin usein sosiaalisen kestävyuden alle usein sen vuoksi että kulttuuri nähdään sosiaalisena ilmiönä. Yhteistä sosiaaliselle ja kulttuuriselle kestävyydelle ovatkin yhteisöjen sosio-kulttuuriset rajat ja kestävä kehityksen edellytykset ja niihin molempiin liittyvät arvot, normit, tavat, sosiaaliset rakenteet sekä yhteisön elämäntyyli. Kulttuuri on toisaalta myös yhteydessä elolliseen ympäristöön, sillä kulttuuri on tapa, jolla ihminen sopeutuu ympäristöönsä (Schusky and Culbert 1973: 45). Kulttuuria ei siis voida erottaa ympäröivästä luonnosta ja kulttuurilla on vaikutuksensa ekologiseen kestävyyteen (Chiu 2004).

## **2.4 YK:n kestävä kehityksen tavoitteet**

Vuosituhanen vaihteessa maailman johtajat sopivat yhdessä tulevaisuuden kehityslinjoista ja näiden neuvottelujen tuloksena syntyi Vuosituhattulistus, jossa määriteltiin ensimmäistä

kertaa kahdeksan selkeää maailmanlaajuista kehitystavoitetta (The Millennium Development Goals Report 2014). Näitä tavoitteita kutsuttiin vuosituhattavoiteiksi. Tavoiteohjelma päättyi 2015, kun tavoitteiden saavuttamisen määräaika umpeutui. Nämä tavoitteet keskittyivät pääasiassa kehittyviin maihin. Vuosituhattavoitteisiin ei päästy 15 vuoden aikarajassa (2000–2015), ja tähän vaikuttivat erityisesti kolme syytä: rahoituksen puute, edistymisen mittaamisen mekanismien puute sekä vuosituhattavoitteiden näkyvyyden puute kansainvälisessä keskustelussa (Filho 2020).

Jo ennen vuosituhattavoitteiden aikarajan umpeutumista oli nähty, että kestävän kehityksen eteen on tehtävä paljon töitä. Rio de Janeirossa 2012 pidetyssä huippukokouksessa päätettiin, että vuosituhattavoitteiden jälkeisiä kehitystavoitteita aletaan valmistella (Implementation of Agenda 21, the Programme for the Further Implementation of Agenda 21 and the outcomes of the World Summit on Sustainable Development and of the United Nations Conference on Sustainable Development 2012). Laajan prosessin seurauksena sovittiin syyskuussa 2015 uudesta kestävän kehityksen toimintaohjelmasta. Toimintaohjelma nimettiin Agenda2030:ksi, ja se sisältää 17 tavoitetta, jotka ovat maailmanlaajuisia ja, joihin kaikki YK:n jäsenmaat pyrkivät vuoteen 2030 mennessä (Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development 2015). Kestävän kehityksen tavoitteet ovat suunnitelma sille, miten saavutetaan parempi ja kestävämpi tulevaisuus kaikille ihmisille maailmassa. Tavoitteet käsittelevät monia eri kestävyiden osa-alueita kaikilta kestävä kehityksen neljältä eri osa-alueelta. Tavoitteiden päämääränä on parantaa ympäristön kestävyttä, sosiaalista kestävyttä, taloudellista kestävyttä sekä kulttuurista kestävyttä maailmassa.

Kestävän kehityksen tavoitteet muodostavat tavoitteiden ja alatavoitteiden verkoston, jossa alatavoitteiden edistäminen edistää useaa päätavoitetta. (Le Blanc 2015). Jotkin tavoitteet linkittyvät toisiinsa hyvin vahvasti, kun taas toiset tavoitteet yhdistyvät toisiin tavoitteisiin vain heikosti. Kestävän kehityksen tavoitteet muodostavat paljon eheämmän kokonaisuuden kuin Vuosituhattavoitteet muodostivat ja ne lisäksi mahdollistavat virallisten käytäntöjen integroitumista eri sektorien välillä. Kestävän kehityksen tavoitteilla on pyritty ratkaisemaan ongelma, joka on seurausta siitä, että kestävä kehityksen päämäärä ei ole ollut vakiintunut ja on jättänyt paljon poliittista ja filosofista tulkinnanvaraa (Morelli 2011). Kestävän kehityksen tavoitteiden myötä käytössä on nyt selkeämpi kriteeristö ja mittaus tapa kestävyydelle.



Kestävän kehityksen tavoitteiden muodostaminen on YK:n historian laajimman konsultoinnin tulos, ja maailmanlaajuisesti hyväksytyjen tavoitteiden muodostaminen on jo itsessään valtava saavutus (Stafford-Smith ym. 2015). On kuitenkin noussut epäilyksiä siitä, miten paljon tavoitteilla todellisuudessa saadaan aikaan. Jos maiden hallitukset sekä ei-valtiolliset organisaatiot eivät pidä huolta tavoitteiden toteutuksesta mobilisoimalla eri tahoja toimimaan, tavoitteiden muutosvoima on hyvin heikko. Kestävän kehityksen tavoitteet tarjoavat kokonaisvaltaisemman rakenteen maailmanlaajuiseen kehittämistyöhön kuin Vuosituhattavoitteet tarjosivat. Merkittävä ero vuosituhattavoitteisiin nähden on se, että kestävän kehityksen tavoitteissa yhdistyy kestävän kehityksen kaikki neljä ulottuvuutta.

Tavoitteet ovat yhteydessä toisiinsa myös siten, että yhden tavoitteen edistäminen saattaa heikentää jonkin toisen tavoitteen edistymistä. Tavoitteiden välisiin yhteyksiin on kiinnitetty laajasti huomiota. Agenda2030 voi saavuttaa täyden potentiaalinsa, jos tavoitteiden väliset yhteydet huomioidaan ja tavoitteita edistetään kokonaisuutena sekä minimoidaan niin sanotut vaihtokauppatilanteet, joissa toisen tavoitteen edistäminen heikentää toisen tavoitteen toteutumista (Nilsson ym. 2016). Carugi & Bryant (2020) nostaa esiin sen, että Kestävän kehityksen tavoitteiden edistymistä tulee arvioida tavalla, jossa huomioidaan tavoitteiden kytkökset toisiinsa, analysoidaan mahdollisia synergioita ja vaihtokauppatilanteita tavoitteiden välillä ja lisäksi sopeutetaan Kestävän kehityksen tavoitteiden periaatteet tavalla, jossa mitään tavoitetta ei jätetä edistämättä.

Kestävän kehityksen tavoitteiden alatavoitteiden väliset suhteet voidaan luokitella seitsemällä eri tavalla (Nilsson ym. 2016). Alatavoitteet voivat olla toisistaan erottamattomia, toisiaan vahvistavia, toisiaan mahdollistavia, johdonmukaisia keskenään, toisiaan rajoittavia, toisiaan vastaan toimivia tai toisiaan mitätöiviä. Esimerkiksi kaikkien syrjinnän muotojen lopettaminen naisia ja tyttöjä vastaan on mahdotonta erottaa alatavoitteesta varmistaa naisten täysi ja osallistuminen ja yhdenvertaiset mahdollisuudet johtajuuteen, ja toisaalta esimerkiksi alatavoite kuluttamisen lisääminen taloudellisen kasvun mahdollistamiseksi voi toimia jätteen määrän vähentämisen alatavoitetta sekä ilmastonmuutoksen hillitsemisen alatavoitetta vastaan. Tavoitteiden positiiviset kytkökset mahdollistavat sellaisten strategioiden muodostamisen, jotka yhdistävät yhteiskunnan eri sektoreita toisiinsa. Negatiiviset kytkökset

puolestaan aiheuttavat vaihtokauppatilanteita, joiden vuoksi on muodostettava erityisiä säädöksiä ja toimintatapoja haittojen minimoimiseksi.

Kestävän kehityksen tavoitteiden välisiä positiivisia vaikutuksia on enemmän kuin negatiivisia, vaikkakin tavoitteiden väliset suhteet, synergiat ja vaihtokauppatilanteet aiheuttavat vaikeuksia suunnittelijoille ja päättäjille (Fonseca & Domingues 2020). Eri tutkijat suosittelvat eri tavoitteiden priorisoimista muiden yli muiden tavoitteiden. Osa tutkijoista kehottaa suosimaan tavoitteita, joista on eniten hyötyä taloudellisesti, ja siten lisäävät sosiaalista hyvinvointia. Toisaalta osa tutkijoista suosittelee priorisoimaan ympäristönsuojeluun ja ekosysteemin ylläpitoon liittyviä tavoitteita, koska näiden edistäminen mahdollistaa elämän maapallolla. Joillakin kestävän kehityksen tavoitteista on synerginen suhde useimpien tavoitteiden kanssa, eli niiden edistäminen edistää myös muita tavoitteita. Tällainen on esimerkiksi tavoite 3, terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen. Tavoitteen 12, vastuullinen kuluttaminen, edistäminen aiheuttaa useimmin vaihtokauppatilanteita, eli sen edistäminen estää muiden tavoitteiden edistymistä tai muiden tavoitteiden edistäminen estää vastuullisen kuluttamisen edistämistä.

Osa kestävän kehityksen tavoitteista, kuten tavoite 1 ei köyhyyttä ja tavoite 2 ei nälkää, ovat sen tyyppisiä, että teollistuneet maat näkevät, etteivät nuo tavoitteet koske heitä. Niiden voidaan hahmottaa olevan tavoitteita kehittyville maille (Filho 2020). On mahdollista, ettei Kestävän kehityksen tavoitteita saavuteta vuoteen 2030 mennessä. Akateeminen maailma on tarjonnut tapoja tavoitteiden toteutumiselle, vaikka se ei ollut tiettyjen näkemysten mukaan riittävästi mukana keskustelussa, joka johti tavoitteiden muodostamiseen (Filho 2020). Akateeminen maailma informoi korkeakouluissa ympäri maailman miljoonia opiskelijoita kestävän kehityksen tavoitteista ja on myös tuottanut tutkittua tietoa niihin liittyen eri tieteenaloilla sekä on lisännyt tietoisuutta kestävän kehityksen tavoitteista eri tapahtumien ja kenttäprojektien yhteydessä. Tietoisuuden tulisi kuitenkin myös johtaa konkreettisiin tekoihin, jotta tavoitteet voivat toteutua. Tapoja kiihdyttää kestävän kehityksen tavoitteiden toteutusta korkeakouluissa on esimerkiksi integroida kestävyysaiheet paremmin opetussuunnitelmiin yleisesti sekä temaattisesti spesifisiin oppiaineisiin. Lisäksi tavoitteiden toteutumista voidaan kiihdyttää kehittämällä hallinnossa institutionaalisella tasolla pitkäaikaisia strategioita kestäväälle kehitykselle.

## 2.5 Kestävän kehityksen opetus yliopistoissa

Kestävästä kehityksestä on tullut yksi keskeisimmistä teemoista opetuksessa ja tutkimuksessa yliopistoissa (Finlaey & Massey 2012). Akateeminen maailma havahtui ympäristön heikkenevään tilaan 1970-luvulla. Tämä toi huolen ympäristöstä ja kestävydestä mukaan korkeakoulutukseen ympäri maailman. Suomen yliopistot ovat sitoutuneet Suomen yliopistojen rehtorineuvosto UNIFI ry:n kestävä kehityksen ja vastuullisuuden teeseihin, joista neljäs on se, että kestävä kehityksen opinnoista pyritään tekemään osa kaikkia tutkintoja ja jatkuvan oppimisen tarjontaa. Lisäksi Turun yliopistoa ohjaavassa vuosien 2021–2030 strategiassa läpileikkaavana teemana on kestävä kehitys. Strategian visio on rakentaa rohkeasti hyvinvointia ja kestävä tulevaisuutta.

Suomen yliopistolaissa yliopistojen tehtäväksi on määritelty ”...edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa opetusta sekä kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa” (Yliopistolaki 24.7.2009/558: 2§). Yliopistojen on yliopistolain mukaan edistettävä elinikäistä oppimista, toimittava vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa sekä lisäksi edistettävä tutkimustulosten yhteiskunnallista vaikuttavuutta.

Yliopisto-opettajille tärkeä kysymys on, miten kasvatetaan kansalaisia, jotka palvelevat isänmaata ja ihmiskuntaa. Koulutuksen tehtävänä on antaa opiskelijoille valmiudet luoda oikeidenmukaisempi, inhimillisempi ja turvallisempi maailma (Santone 2003). Opettajat tarvitsevat apua siihen, miten auttaa opiskelijoita muodostamaan positiivinen tulevaisuus ja juuri kestävä kehitys on mahdollinen vastaus tähän. Kestävä kehityksen periaatteet vastaavat siihen, millaista kasvatusta ja koulutusta tarvitsemme, jotta voimme luoda haluamme tulevaisuuden. Kestävä kehityksen opettaminen antaa opiskelijoille eväitä siihen, että he ovat valistuneita, huolehtivia ja tehokkaita kansalaisia. Kestävä kehityksen opettaminen on täsmällinen lähestymistapa elinikäiseen oppimiseen, jossa yhdistellään niin sosiaalisia taitoja ja tunnetaitoja kuin myös akateemista osaamista ja aktiivista kansalaisuutta. Kestävä kehityksen integroimisella yliopisto-opetukseen pyritään varmistamaan rauha ja hyvinvointi tuleville sukupolville (Santone 2003).

Tieteen, taiteen ja ylimmän opetuksen vapauden turvaamiseksi yliopistoilla on itsehallinto, mikä tarkoittaa, että yliopistoilla on sisäiseen hallintoon kuuluvista asioista, kuten opetuksesta, itsenäinen päätöksenteko-oikeus (Yliopistolaki 24.7.2009/558: 3§). Yliopistojen opettajien on kuitenkin noudatettava säädöksiä ja määräyksiä, jotka on annettu liittyen koulutukseen ja opettamiseen (Yliopistolaki 24.7.2009/558: 6§). Julkisoikeudellisen yliopiston hallituksen tehtäviin ei kuulu päättää opetuksen sisällöstä, vaan tutkimuksen ja opetuksen järjestämiseksi yliopisto voi jakaantua tiedekuntiin tai muihin yksiköihin. Yliopiston hallitus on kuitenkin vastuussa yliopiston toiminnan keskeisistä tavoitteista sekä strategiasta (Yliopistolaki 24.7.2009/558: 14§, 27§). Tiedekunnat saavat itse päättää opetuksen sisällöstä, mutta ylemmältä taholta opetuksen sisältöön voidaan kuitenkin vaikuttaa yliopiston strategian kautta.

Yliopistossa opetustehtävissä toimii hyvin erilaisessa vaiheessa akateemisella urallaan olevia henkilöitä ja tämän takia heidän suhteensa opettamiseen on hyvin vaihteleva. Siihen, miten yliopisto-opettaja suhtautuu opettamiseen, vaikuttaa erityisesti se kokeeko hän olevansa opettaja, tutkija vai akateeminen pätkätyöläinen (Korhonen & Törmä 2011). Yliopisto-opettajan identiteetti kypsyy pitkällä aikajänteellä käytännön opetustyön ja oman tieteenalan sisällöllisen asiantuntijuuden kehittymisen kautta. Opetustyön määrä ja opettajan panostus siihen vaihtelevat jaksoittain ja vuorottelevat tutkimustyön kanssa. Yliopisto-opettajan professiota luonnehtii vakiintumaton institutionaalinen säätely ja vapaaehtoinen pedagoginen koulutus. Olennaista Yliopisto-opettajan identiteetin kehittymisen kannalta on, odotetaanko työntekijältä tutkimusta vai opetusta ensisijaisesti. Opetustehtävän vaatimukset luovat mahdollisesti myös negatiivista jännitettä tutkijaorientaation ja opetustehtävissä vaadittavan panostuksen välille.

Yliopistot ja korkeakoulut nähdään kansainvälisesti instituutioina, joiden tehtävä on tuoda yhteistä hyvää yhteiskuntaan niin paikallisesti kuin maailmanlaajuisesti (Chinnasamy & Daniels 2019). Yliopistoilla ja korkeakouluilla on myös tärkeä rooli Kestävän kehityksen tavoitteiden määrittelijänä sekä niiden edistäjänä opetuksen, tutkimuksen ja muiden palveluiden kautta. Kestävän kehityksen tehokas käytäntöönpano on kasvattajien harteilla, koska he muodostavat yhteyden opiskelijoiden ja yhteisön välille. Ongelmana on kuitenkin se, että kasvattajat eivät ole kaikkialla mukana kehittämässä käytäntöjä siitä, mitä kestävä

kehitys on ja miten sitä tulisi edistää. Tämä vaikuttaa siihen, etteivät he edistä kestäväää kehitystä opettajina niin tehokkaasti kuin voisivat, jos he olisivat enemmän mukana kehittämässä käytäntöjä. Kasvattajilla olisi potentiaalia YK:n Kestävä kehityksen tavoitteiden kehittäjinä ja tämä potentiaali on hänen mukaansa laiminlyöty (Chinnasamy & Daniels 2019).

Ruotsissa on tutkittu sitä, miten korkeakoulut edistävät kestäväää kehitystä ja miten kestävään kehityksen edistämisen merkitys on kasvanut korkeakouluissa (Finnveden ym. 2020).

Tutkimuksen mukaan useimmat korkeakoulut pystyivät antamaan esimerkkejä ohjelmista tai opintojaksoista, joihin kestävä kehitys oli integroitu. Yleisiä tavoitteita kestävään kehityksen integroimiselle koulutukseen sekä järjestelmällistä seuranta liittyen kestävään kehityksen edistämiseen oli kuitenkin vain alle puolessa korkeakouluista. Lisäksi vielä harvemmissä korkeakouluissa oli opetusta, jonka päämääränä olisi edistää kestäväää kehitystä.

Tutkimuksessa mainitaan asioita, joita korkeakouluinstituutioissa olisi tärkeää erityisesti huomioida liittyen kestävään kehityksen edistämiseen. Kestävään kehityksen työn seuranta tärkeää ja yliopistossa tulisi olla jokin organisaatio, joka on keskittynyt edistämään kestävään kehityksen työtä.

Brasiliassa puolestaan on tutkittu sitä, millaisia kestävään kehityksen ohjelmia korkeakouluilla on Brasiliassa (Moura ym. 2019). Tutkimuksessa on pyritty löytämään ratkaisuja siihen, että muutos kestävämpään suuntaan tapahtuisi kaikilla instituution tasoilla. Tämän mahdollistamiseksi instituutiolla on oltava vahvat ympäristökäytännöt, varoja on hankittava strategisesti sekä johtajia ja muita instituution jäseniä, jotka tavoittelevat kiihkeästi kestäväää kehitystä on rohkaistava toimissaan. Myös koulutus ja tietoisuuden lisääminen ovat tärkeitä, jotta kestävään kehityksen strategia voidaan saavuttaa yliopiston sisällä. Kestävään kehityksen strategian edistäminen opetuksen kautta on merkittävä tekijä kestävään kehityksen strategian onnistumiselle. Se voi saada aikaan kampuksenlaajuisia merkittäviä keskusteluja, yhteisöllisyyden tunnetta, käyttäytymisen muuttumista kestävämpään suuntaan, tieteellisen ymmärryksen kasvamista, paikallisiin ympäristöongelmiin vaikuttamista ja lisäksi se voi määrittää uudelleen ihmisten arvoja. Tämänkaltainen tietoisuuden lisääminen opetuksen kautta edistää kaikkien sidosryhmien, kampuksen sisäisten ja ympäröivän yhteisön, sitoutumista ja panosta yhteisen vision hyväksi.

Brasiliassa tehdyssä tutkimuksessa havaittiin myös, että ihmiset, jotka levittävät kestävän kehityksen ideoita korkeakouluissa, voivat olla aloitteellisia sen suhteen, että muodostuu yhteistyötä, joka hyödyttää sekä ympäröivää yhteisöä että korkeakoulua (Moura ym. 2019). Lisäksi havaittiin, että kestävän kehityksen prosessia korkeakoulussa voi tarkastella yhteiskunnallisen ja organisaatiollisen oppimisen näkökulmasta. Korkeakouluissa kestävä kehitystä tutkivien, on kehitettävä periaatteita, jotka määrittävät sen, missä järjestyksessä kestävä kehitys edistetään. Johtajuus, kannustimet sekä vaatimukset ovat hänen mukaansa tärkeitä kestävän kehityksen käytäntöjen edistämiseksi yliopistolla.

Kestävän kehityksen toteutumiseen yliopistolla vaikuttaa olennaisesti se miten eri tahot yliopiston sisällä mieltävät sen, mitä kestävä kehitys on (Vaughter & Aslop 2017). Yliopiston sisällä voi samalla hetkellä olla monta määritelmää kestävyydelle. Yliopiston sidosryhmillä voi olla myös hyvin eri käsityksiä siitä, mitä kestävä kehitys on ja lisäksi se missä kontekstissa kestävästä kehityksestä puhutaan, vaikuttaa mielikuvaan käsitteestä. Knadalaisessa yliopistossa tutkittiin mielikuvia kestävästä kehityksestä (Vaughter & Aslop, 2017). Tuloksena löytyi yliopiston sisältä neljä erilaista tapaa suhtautua kestävyYTEEN: toimintana, hallintona, teknisenä hyötysuhteena sekä yhteisön organisointina. Havaittiin myös, että yliopiston sisällä oli hyvin vakiintunutta se, miten instituution eri tahot puhuivat kestävyYdestä. Haastatellut puhuivat tietyin institutionaalisen aseman edellyttämällä tavalla, ja tutkimuksessa kävi myös ilmi se, miten epäselvänä haastatellut kokivat kestävyYden määritelmän.

Kasvatustieteilijä Niina Mykrä (2021) on tutkinut kestävän kehityksen opetusta peruskoulutasolla. Hän tarkasteli tutkimuksessaan, miten ympäristö- ja koulutuspolitiikan eri tasojen dokumentit ohjaavat ekologiseen kestävyYTEEN koulua. Tutkimuksessa kävi ilmi, että koulutus on ympäristöpolitiikalle yksi merkittävä väline, jolla yhteiskuntaa ohjataan kohti ekologista kestävyYttä. Toisaalta sosiaalinen kestävyys korostui tutkimuksessa ekologista kestävyYttä merkittävämpänä toiminnan kohteena koulussa. Tutkimuksessa löydettiin myös ekologisen kestävyYden olevan heikosti esillä joissakin oppiaineissa, ja että opetussuunnitelma ekologisen kestävyYden suhteen ei ole johdonmukainen eikä yhtenäinen. Ekologinen kestävyys jää toiminnan sijaan abstraktimmaksi kuin sosiaalinen kestävyys.

Kasvatustieteilijä Satu Hakanurmi (2021) tutki sitä, miten yliopisto-opettajat näkevät itsensä kestävyiden opettajina ja sitä, miten he kokevat digitaalisen tarinankerronnan menetelmän tukevan heidän oppimistaan. Tutkimuksessa löydettiin, että opettajien suhtautuminen kestävä kehityksen opetukseen vaihteli riippuen heidän tiedekunnastaan sekä opettajien kestävä kehityksen ulottuvuuksien ymmärryksen mukaan. Digitaalinen tarinankerronta osoittautui lupaavaksi menetelmäksi kestävä kehityksen koulutukseen. Sen kautta tapahtui kokonaisvaltaista oppimista sekä opettajat hahmottivat prosessin kautta sitä, miten itse asettuvat kompleksiseen kestävä kehityksen teemaan.

Ilmastokasvatus on kestävyyskasvatuksen tärkeä ja ajankohtainen osa-alue. Opettajilla on havaittu olevan paljon väärää käsityksiä ilmastonmuutoksesta (Cantell ym. 2019). Heillä on myös havaittu olevan asiasta puutteellista sekä fragmentoitunutta tietoa. Eri tieteenaloja yhdistelevä ilmastonmuutoksen opetus kouluissa on haasteellista, sillä monet opettajista näkevät ilmastonmuutoksen liittyvän aiheena lähinnä luonnontieteisiin. Maantieteilijä Hannele Cantell (2019) on kehittänyt kokonaisvaltaisesta ilmastokasvatuksesta polkupyörämallin kuvaamaan ilmastokasvatuksen eri näkökulmia. Siihen kuuluvat tieto, ajattelun taidot, arvot, identiteetti, maailmakuva, toiminta, motivaatio, osallisuus, tulevaisuus, toiminnan esteet sekä toivo ja muut tunteet. Vaikka malli on kehitetty ilmastonmuutoksen opetukseen, sen on havaittu soveltuvan myös laajemmin kestävyys- ja ympäristökasvatukseen. Malli soveltuu myös pedagogiseen reflektioon siitä, mitä kaikkia asioita opettajien tulisi kestävyyskasvatuksessa huomioida ja priorisoida.

### 3 Aineisto ja menetelmät

#### 3.1 Kyselytutkimus

Tässä tutkimuksessa menetelmänä käytettiin kyselytutkimusta. Kysely aineistonkeruumenetelmänä on sopiva, kun halutaan kerätä tietoa ihmisten mielipiteistä, toiminnasta, arvoista ja asenteista sekä yhteiskunnan ilmiöistä (Vehkalahti 2019: 11). Ero haastattelututkimuksen ja kyselytutkimuksen välillä on se, että kyselylomakkeen on toimittava omillaan, ilman apua haastattelijalta. Kyselytutkimus on suurimmaksi osaksi määrällistä tutkimusta, mutta kyselyt sisältävät usein myös avokysymyksiä (Vehkalahti 2019: 13, 24). Avoimiin kysymyksiin vastataan vapaamuotoisesti, kun taas suljettuihin, määrällisiin kysymyksiin, on lomakkeessa valmiiksi annetut vastausvaihtoehdot. Avovastaukset ovat olennaisia kyselytutkimuksessa kokonaisuuden kannalta, koska niissä saaduissa vastauksissa on mahdollista tulla esiin tietoa, joka olisi muuten jäänyt kokonaan havaitsematta (Vehkalahti 2019: 25). Avoimet osiot ovat välttämättömiä sellaisissa tilanteissa, joissa vaihtoehtoja on niin paljon, ettei niitä ole mahdollista luetella.

Tämän tutkimuksen kyselylomake sisälsi sekä avoimia että suljettuja kysymyksiä (liite1). Osassa suljettuja kysymyksiä oli käytössä Likertin asteikko. Rensis Likertin vuonna 1932 kehittämässä asteikossa vastaajia ryhmitellään samanmielisyyden mukaan (KvantiMOTV). Vastausvaihtoehtoina kyselylomakkeessa täysin samaa mieltä, melko samaa mieltä, melko eri mieltä, täysin eri mieltä sekä en osaa sanoa. Likertin asteikkoa käytettäessä tärkeää on sanojen asettaminen. Eri vastaajat voivat nimittäin ymmärtää eri tavoin esimerkiksi ”melko” -termin. Kyselyn Likertin asteikolla esitettyihin kysymyksiin sisällytettiin en osaa sanoa - vastausvaihtoehto. Se sijoitettiin kuitenkin muista vastausvaihtoehdoista erilleen, eikä sitä laskettu mukaan keskiarvoon.

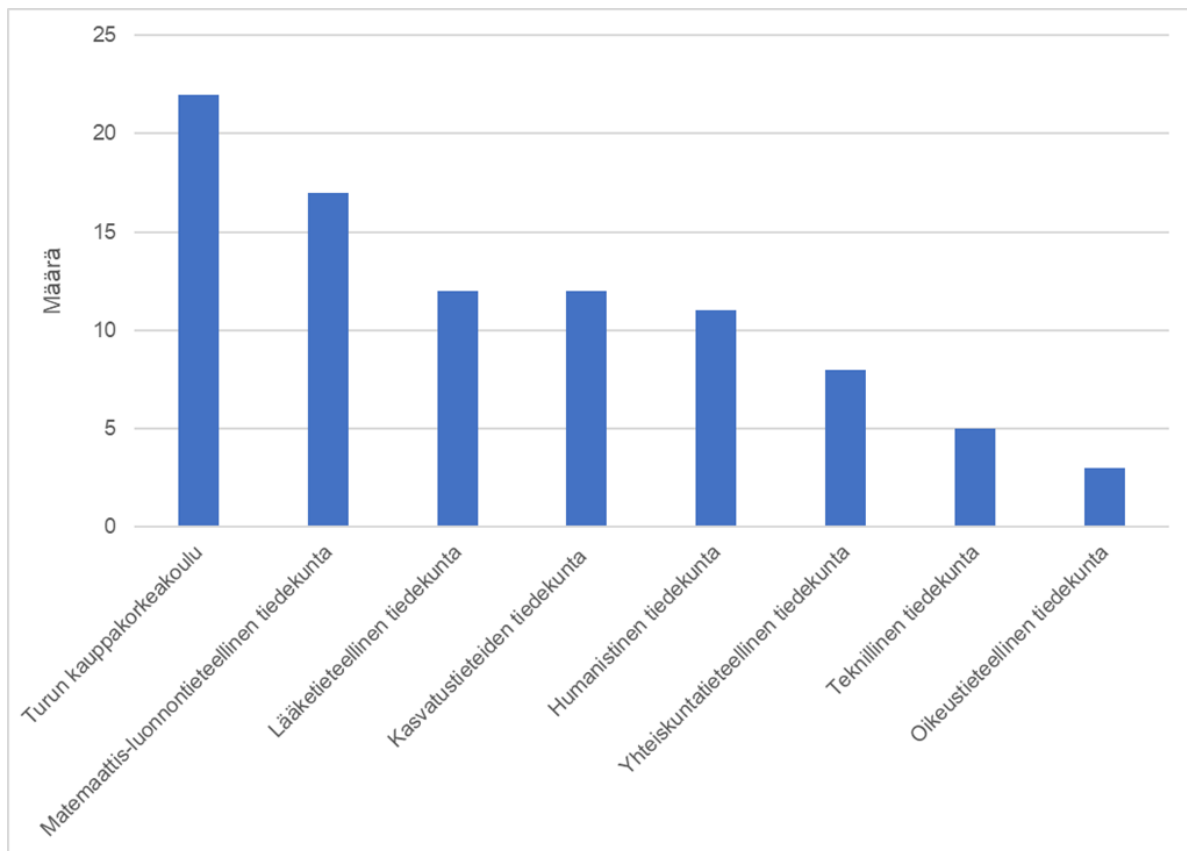
Tutkimus tehtiin yhteistyössä Turun yliopiston kestävän kehityksen koulutustyöryhmän kanssa. Uuden opetussuunnitelman yhteydessä nousi ajatus liittää kestävän kehityksen tavoite tägejä opintojaksojen kuvauksiin. Kyselyllä kerättiin tietoa myös opettajien suhtautumisesta tägäyssuunnitelmiin.



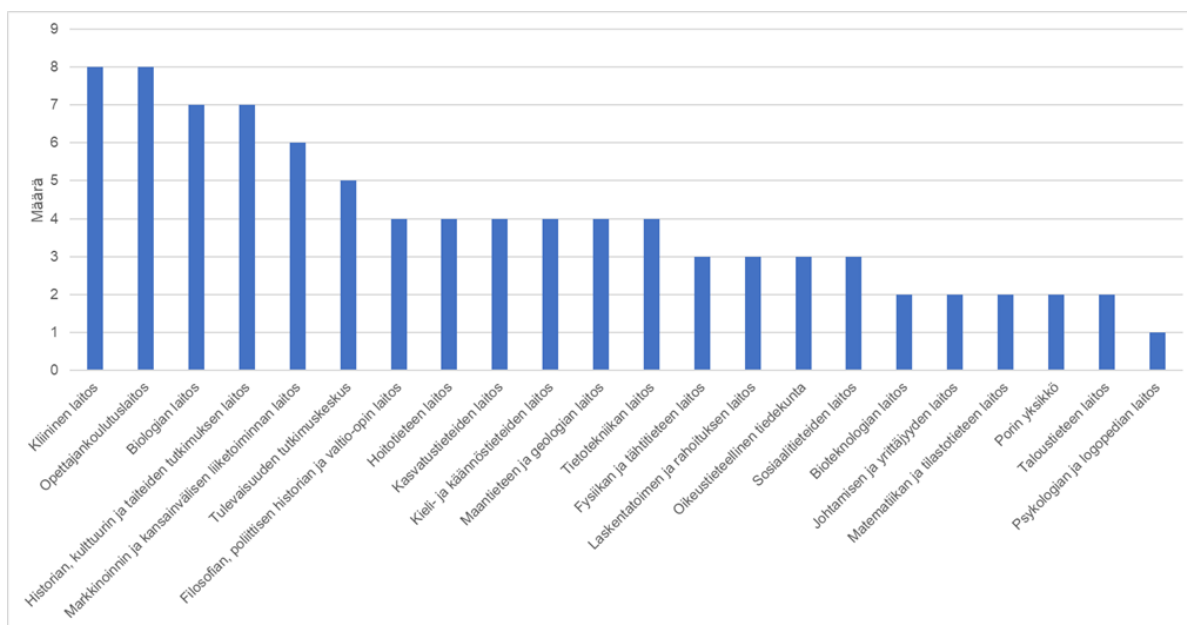
Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty Webropol-kyselyllä, joka sisälsi sekä avoimia että suljettuja kysymyksiä (liite 1). Kysymyksiä oli yhteensä 26, joista suljettuja oli 15 ja avoimia 11. Suljetut kysymykset analysoitiin tilastollisin menetelmin, kun taas avoimet kysymykset analysoitiin laadullisin menetelmin. Kyselyn haluttiin tavoittavan kaikki Turun yliopiston henkilökunnan jäsenet, jotka toimivat opettajana perus- tai jatkotutkintokoulutuksessa. Turun yliopistossa opetushenkilökuntaa on noin 1200 henkilöä (Raukola 2023). Kysely oli avoinna kaksi viikkoa tammi-helmikuussa 2021. Kyselystä jaettiin henkilökunnan viikkopostissa, siitä tehtiin Intranet-uutinen ja lisäksi laitoskordinaattorit jakoivat kyselyn henkilökunnalle. Kyselystä annettiin viikon jälkeen muistutus. Kyselyyn tuli 90 vastausta. Kyselyyn vastaamiseen käytetty aika vaihteli suuresti. Vastausajat olivat kolmesta minuutista 95 minuuttiin.

### **3.2 Kyselyn vastaajien taustatiedot**

Kyselyyn tuli vastauksia kaikista tiedekunnista (kuva 1). Eniten vastauksia tuli Turun kauppakorkeakoulusta ja Matemaattis-luonnontieteellisestä tiedekunnasta. Nämä tiedekunnat ovat suurimpien tiedekuntien joukossa. Pienimmästä tiedekunnasta, Oikeustieteellisestä tiedekunnasta, tuli vähiten vastauksia ja toiseksi vähiten vastauksia tuli vuoden 2021 alussa perustetusta Teknillisestä tiedekunnasta. Kaikki yliopiston yksiköt eivät olleet edustettuna vastauksissa. Eri yksiköistä tuli eri määrä vastauksia. Eniten vastauksia tuli Kliinisen laitoksen ja Opettajankoulutuslaitoksen opettajilta (kuva 2).

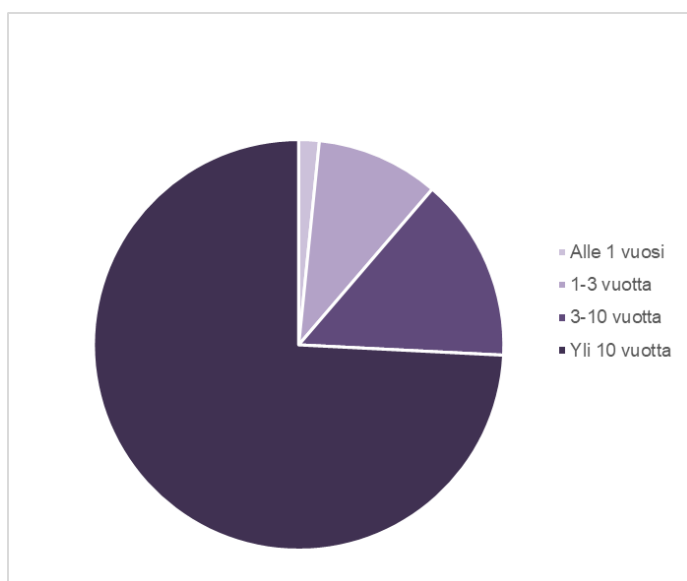


Kuva 1. Vastaajat tiedekunnittain (n=90).

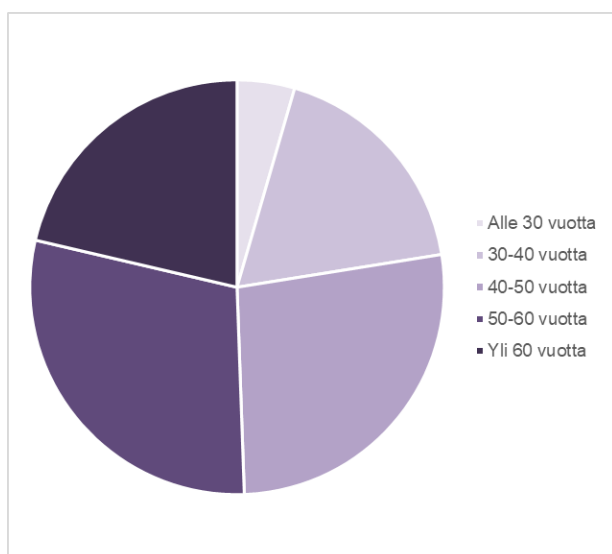


Kuva 2. Vastaajat yksiköittäin (n=90)

Taustatietona kyselyssä kysyttiin tiedekunnan ja yksikön lisäksi opetuskokemuksen pituutta yliopistossa (kuva 3), opettajien ikää (kuva 4) ja sitä opettaako vastaaja perus- ja aineopintojen opintojaksoja, syventäviä opintojaksoja tai jatkotutkinto-opintojaksoja. Vastaajista noin puolet olivat yli 50-vuotiaita ja lähes kolme neljäsosaa oli toiminut yliopisto-opettajana yli 10 vuotta. Suurin osa vastaajista opetti sekä perus- ja aineopintojen opintojaksoja sekä syventäviä opintoja. Noin kolmasosa vastaajista kertoi opettavansa jatkotutkinnon opintojaksoja.



Kuva 3. Vastaajien opetuskokemus yliopistossa (n=90).



Kuva 4. Vastaajien ikäjakauma (n=90).

### 3.3 Aineiston analyysi

Tutkimuksen tavoitteena on saada yleiskuva kestävän kehityksen opetuksen tilasta Turun yliopistossa ja saada tietoa erilaisista näkemyksistä kestävän kehityksen opetuksesta yliopiston sisällä. Aineistoa analysoitiin kuvailevalla tilastanalyysillä, jossa aineistoa kuvaillaan ja tiivistetään erilaisten määrällisten muuttujien mukaan, kuitenkin tekemättä yleistystä suurempaan joukkoon (KvantiMOTV). Tuloksia esitellään taustatietojen mukaisesti luokiteltuna, mutta tavoitteena ei ollut vertailla yksiköitä tai tiedekuntia keskenään eikä tutkimuksen otos myöskään mahdollistanut tilastollista vertailua, sillä vastaajamäärät yksiköittäin/tiedekunnittain vaihtelivat huomattavasti. Tutkimuksen otos ei ollut systemaattinen eikä se ole edustava. Jotta otos voitaisiin yleistää koskemaan perusjoukkoa, tulisi sen olla mahdollisimman samanlainen ominaisuuksiltaan kuin perusjoukon, tässä tapauksessa kaikkien Turun yliopiston opettajien (Tähtinen ym. 2020).

Aineistosta analysoitiin ensin suljetut kysymykset ristiintaulukoimalla vastaukset vastaajien taustatietojen, tiedekunnan, opetuskokemuksen ja iän, mukaan. Ristiintaulukoinnissa tutkitaan erilaisten muuttujien jakautumista sekä muuttujien välisiä riippuvuuksia (KvantiMOTV). Ristiintaulukoimalla aineistoa, voidaan saada selville, onko tarkastelun kohteena olevan muuttujan jakauma erilainen aineiston eri luokissa. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin esimerkiksi sitä, miten eri ikäiset, eri pituisen opetuskokemuksen omaavat sekä eri tiedekunnista tulevat vastaajat suhtautuvat kestävään kehitykseen ja kestävän kehityksen sisältöjen lisäämiseen omaan opetussisältönsä. Tutkimuksessa tarkasteltiin ristiintaulukoinnin avulla myös sitä, miten perehtyneisyys kestävän kehityksen sisältöihin sekä kestävän kehityksen tavoitteisiin vaikuttaa halukkuuteen opettaa kestävää kehitystä ja lisätä kestävän kehityksen tavoitteita opintojaksojen kuvauksiin. Ei-edustavan otoksen vuoksi, aineistosta ei voinut tehdä yleistyksiä esimerkiksi siitä mitä tietyn ikäiset tai tietyn tiedekunnan tai yksikön opettajat ajattelevat kestävän kehityksen lisäämisestä omaan opetussisältöön.

Avoimet kysymykset analysoitiin sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysissä aineistoa tarkastellaan siten, että aineistoa eritellään ja siitä etsitään yhtäläisyyksiä ja eroja. (Tuomi & Sarajärvi 2002). Sisällönanalyysi soveltuu tekstimuotoisen aineiston analysointiin. Sisällönanalyysin tavoitteena on muodostaa aineistosta tiivistetty kuvaus, joka kytkee tulokset

muihin tutkimustuloksiin ja laajempaan kontekstiin. Avointen kysymysten sisällönanalyysillä pyrittiin pelkistämään aineistoa. Apuna erittelyssä oli Nvivo-ohjelma. Aineistoa analysoitiin sisällönanalyysin avulla sekä laadullisesti sekä määrällisesti. Tämä tarkoittaa sitä, että sekä vastausten sisältöä analysoitiin sekä tiettyjen vastausten määriä eriteltiin.

Aineistoa analysoitiin aineistolähtöisesti eli etsittiin, nouseeko aineistosta tiettyjä teemoja esiin. Aineistosta nousi teemoina esimerkiksi kestävän kehityksen neljä ulottuvuutta: ekologinen, taloudellinen, sosiaalinen sekä kulttuurinen ulottuvuus. Aineistosta nousi myös esiin esimerkkejä hyödyistä ja haitoista, joita kestävän kehityksen tavoitteiden liittämistä opintojaksojen kuvauksiin olisi. Lisäksi aineistosta nousi teemoina esiin sekä perehtyneisyys kestävään kehitykseen että varauksellinen suhtautuminen kestävään kehitykseen. Toisaalta aineistosta oli nähtävissä esimerkit siitä, miten kestävä kehitys on jo integroituna opetukseen.

### **3.4 Tutkimuksen luotettavuus**

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa ei-systemaattinen otos. Eri tiedekunnista ja yksiköistä saatiin vastauksia hyvin epätasaisesti. Tästä syystä tutkimuksen tuloksia ei voi tehdä yleistyksiä koskemaan kaikkia niitä, jotka opettavat Turun yliopistossa. Tutkimuksessa ei testattu tilastollista luotettavuutta, mutta se olisi voinut tuoda lisäarvoa tapauksissa, joissa opettajien näkemyksiä ristiintaulukoitiin toisten näkemysten kanssa. Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttava tekijä on myös se, että monet vastaajista saattoivat vastata Kestävä kehitys -aiheen kyselyyn koska ovat jo valmiiksi kiinnostuneita aiheesta. Näin ollen aineistosta voi saada liian positiivisen kuvan opettajien suhtautumisesta kestävään kehityksen sisältöjen lisäämiseen opetukseen.

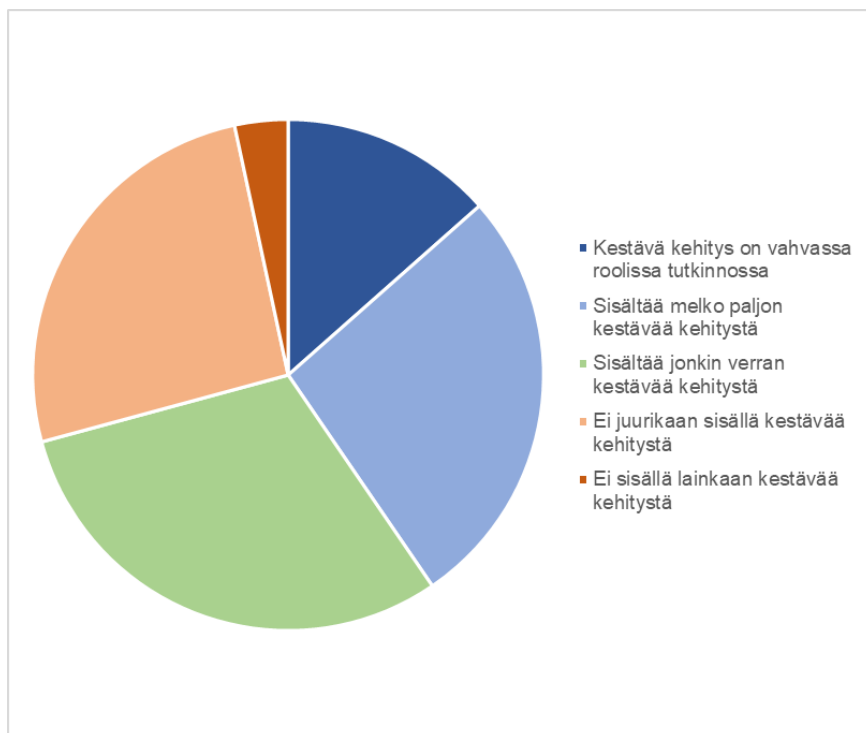
Aineiston luotettavuuteen vaikuttaa myös se, että kaikki vastaajat eivät ymmärtäneet mitä kaikilla kysymyksillä tarkoitettiin. Esimerkiksi perustiedoissa kysyttiin vastaajan yksikköä, mikä osoittautui vaikeaksi kysymykseksi monille. Lisäksi kysely oli vain suomeksi, mikä tarkoittaa sitä, että niillä, jotka toimivat opettajina, mutta eivät osaa suomea, ei ollut mahdollisuutta vastata kyselyyn. Kaikki kyselyyn vastaajat olivat siis suomea puhuvia. Turun yliopiston henkilökunnasta kuitenkin noin 10 prosenttia on kansainvälistä henkilöstöä, joista kaikki eivät osaa suomen kieltä (Turun yliopiston avaintiedot 2021).

## 4 Tulokset

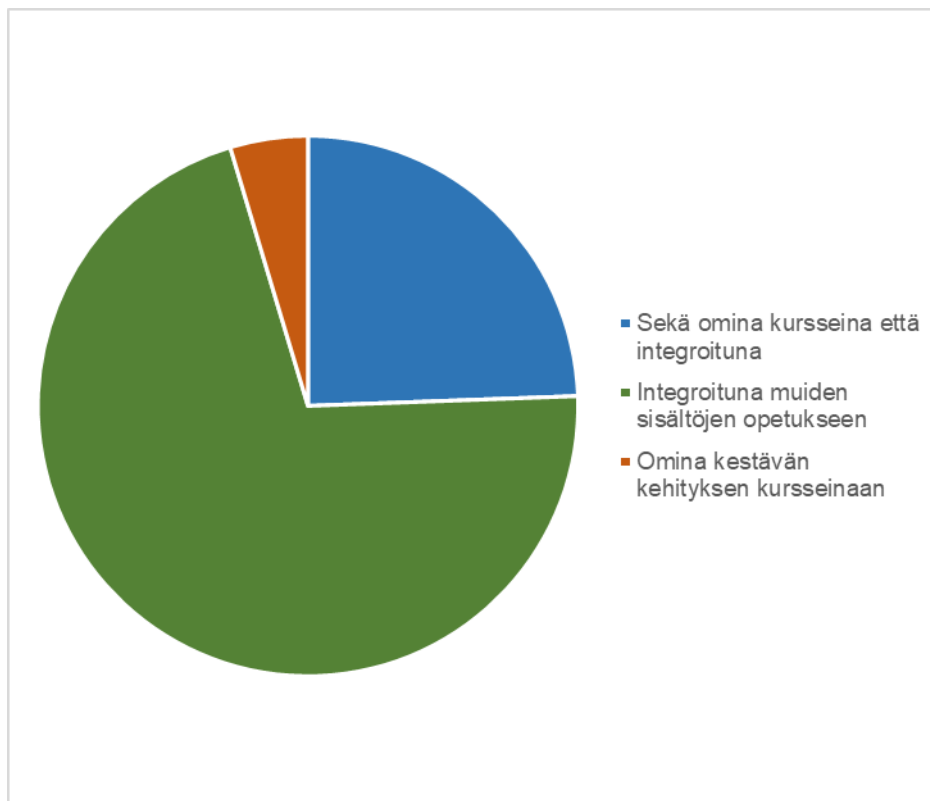
### 4.1 Opettajien näkemykset kestävän kehityksen opetuksen tilasta Turun yliopistossa

#### 4.1.1 Kestävän kehityksen sisältyminen opetukseen

Vastaajista 40 prosenttia kertoi kestävän kehityksen olevan vahvassa roolissa yksikkönsä tutkinnossa tai opetustarjonnan sisältävän melko paljon kestävää kehitystä (kuva 7). Noin kolmannes vastaajista puolestaan sanoi, että heidän yksikkönsä opetus sisältää jonkin verran kestävää kehitystä ja kolmannes sanoi, ettei heidän yksikkönsä sisällä kestävää kehitystä juurikaan tai ei ollenkaan. Vastaajista 70 prosenttia kertoi kestävän kehityksen olevan opetustarjonnassa integroituna muiden sisältöjen opetukseen (kuva 8). Noin neljännes vastaajista kertoi kestävän kehityksen olevan yksikkönsä opetuksessa sekä omina kestävän kehityksen opintojaksoinaan, että integroituna muihin opetussisältöihin. Alle 10 prosenttia vastaajista kertoi kestävän kehityksen olevan opetustarjonnassa vain omina kestävän kehityksen opintojaksoinaan.

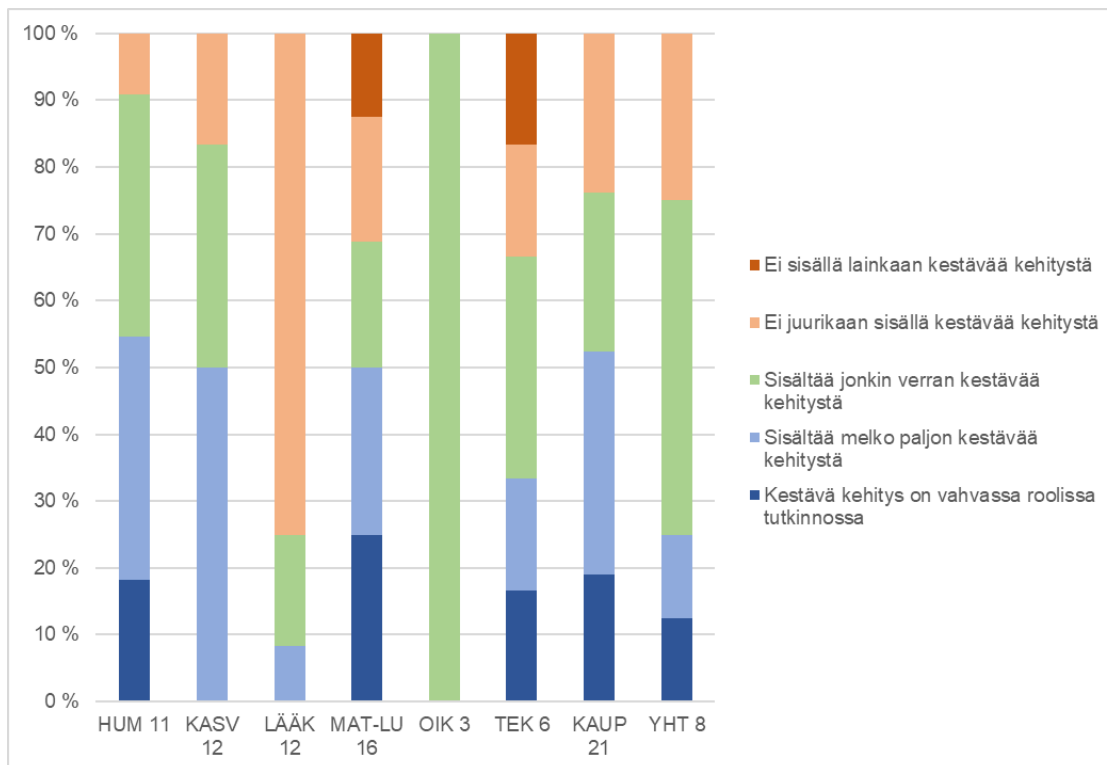


Kuva 7. Kestävän kehityksen painottuminen yksiköiden opetustarjonnassa (n=90).



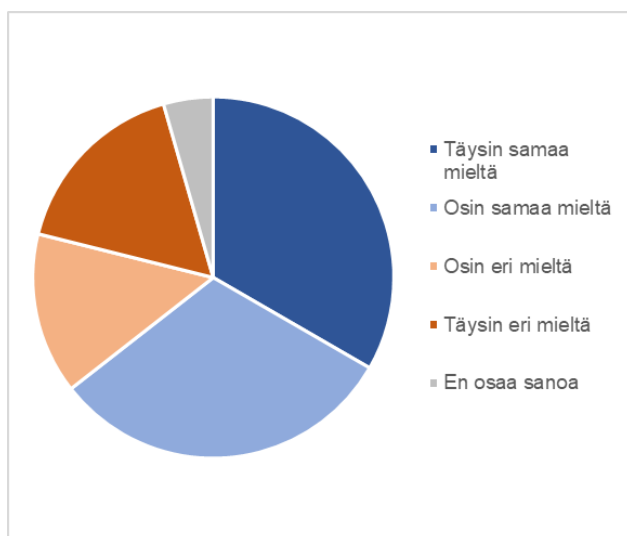
Kuva 8. Kestävän kehityksen opetuksen muoto yksiköiden opetustarjonnassa (n=90).

Vastauksista käy ilmi se, että eri tiedekuntien yksiköiden opetussisällöissä on eroja kestävän kehityksen opetuksen määrässä (kuva 9). Yli puolet humanistisen tiedekunnan ja kauppakorkeakoulun vastaajista kertoivat yksikkönsä opetuksen sisältävän melko paljon kestävää kehitystä tai että kestävä kehitys on merkittävässä roolissa tutkinnossa. Toisaalta valtaosa lääketieteellisen tiedekunnan vastaajista kertoi, ettei heidän yksikkönsä opetus juurikaan sisällä kestävää kehitystä. Ainoastaan matemaattis-luonnontieteellisessä ja teknillisessä tiedekunnassa oli vastaajia, jotka kertoivat, ettei heidän yksikkönsä opetus sisällä lainkaan kestävää kehitystä. Toisaalta matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan vastaajista yli 20 prosenttia kertoi, että kestävä kehitys on merkittävässä roolissa heidän yksikkönsä tutkinnossa.



Kuva 9. Kestävän kehityksen painottuminen yksiköiden opetustarjonnassa tiedekunnittain (n=90).

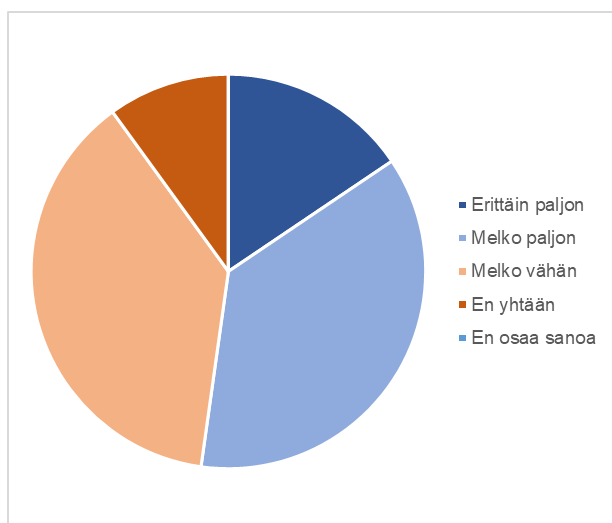
Noin 65 prosenttia vastaajista kertoi integroineensa kestäväää kehitystä omaan opetussisältöönsä ja toisaalta kolmannes vastaajista kertoi, että ei ole juurikaan integroinut kestäväää kehitystä omaan opetussisältöönsä (kuva 10).



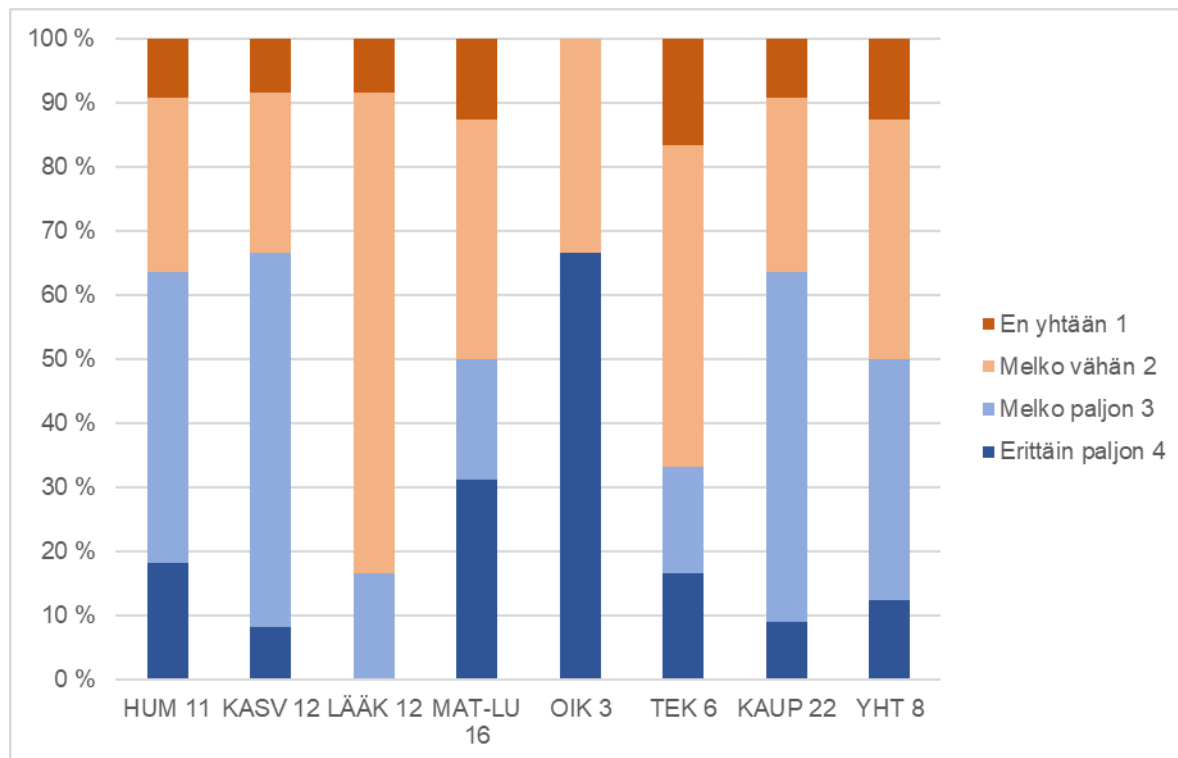
Kuva 10. Väite: Olen integroinut kestäväää kehitystä omaan opetussisältööni (n=90).



Hieman yli puolet kyselyn vastaajista kertoi käsittelevänsä kestäväää kehitystä opintojaksoillaan melko paljon tai erittäin paljon (kuva 11). Vastaavasti toinen puolikas vastaajista kertoi käsittelevänsä kestäväää kehitystä opintojaksoillaan melko vähän tai ei ollenkaan. Vähiten kestäväää kehitystä omilla opintojaksoillaan kertoivat käsittelevänsä lääketieteellisen tiedekunnan vastaajat (kuva 12). Heistä yli 80 prosenttia kertoi käsittelevänsä kestäväää kehitystä opintojaksoillaan melko vähän tai ei ollenkaan. Lähes 70 prosenttia kasvatustieteellisen tiedekunnan vastaajista kertoi käsittelevänsä melko paljon tai erittäin paljon kestäväää kehitystä opintojaksoillaan. Myös kauppakorkeakoulun ja humanistisen tiedekunnan vastaajista yli 60 prosenttia kertoi käsittelevänsä kestäväää kehitystä opintojaksoillaan melko paljon tai erittäin paljon.



*Kuva 11. Missä määrin vastaajat käsittelevät kestäväää kehitystä omilla opintojaksoillaan (n=90).*



Kuva 12. Missä määrin vastaajat käsittelevät kestävää kehitystä omilla opintojaksoillaan tiedekunnittain (n=90).

Kestävä kehitys ilmenee Turun yliopiston opetuksessa monin eri tavoin. Kestävä kehitys on läsnä opetuksessa integroituna opintojaksojen sisältöön. Kestävän kehityksen määrä opintojakson sisällössä voi olla laajaa tai suppeaa. Suppeampi määrä kestävän kehityksen integrointia tarkoittaa sitä, että kestävästä kehityksestä on pieniä mainintoja tai kestävään kehitykseen liittyviä teemoja nostetaan mahdollisuuksien mukaan esiin opetuksessa silloin, kun ne sopivat sisältöön. Laajempaa kestävän kehityksen integrointia puolestaan on se, että kestävä kehitys on läpäisyperiaatteella tai sisäänrakennettuna koko opetukseen. Eri tiedekunnissa on myös opintojaksoja, joilla kestävä kehitys on erityisen vahvasti läsnä sisällössä integroituna, vaikka nämä opintojaksot eivät suoranaisesti käsittele kestävästä kehitystä. Näistä vastauksissa korostuivat erityisesti ympäristötieteen ja maantieteen opintojaksot sekä tulevaisuuden tutkimuskeskuksen opintojaksot.

Monissa yksiköissä kestävästä kehitystä on integroituna opetukseen. Opettajat kuitenkin kertoivat, että monessa tapauksessa opetuksessa olevien kestävän kehityksen sisältöjen ei ole vielä tunnistettu olevan kestävästä kehityksen sisältöjen tuomista opetukseen. Kestävään

kehitykseen liittyvät teemat saattavat läpäistä jopa koko tieteenalan, mutta on mahdollista, että näiden sisältöjen ei ole vielä ymmärretty liittyvän kestävä kehityksen käsitteeseen. Kestävä kehitys saattaa ilmetä opetuksessa myös siten, ettei asiaa suoranaisesti opeteta kestävä kehityksenä, mutta sen voidaan nähdä liittyvän kestävä kehitykseen.

*”Kestävä kehitys ei ehkä näy vielä juurikaan opetussuunnitelmassa erikseen ilmaistuna, mutta sen teemat ovat sisäänrakennettuna koko tieteenalaan.”*

*”Kestävä kehitys ja sen ulottuvuudet ovat eksplisiittisesti vasta tulossa yksikköme opetukseen. Näkisin kuitenkin, että juuri sosiaalisen ja kulttuurisen ulottuvuuksien sisältöjä on aina ollut opetuksessamme, mutta niitä ei paljonkaan ole yhdistetty kestävä kehitykseen.”*

Vastauksissa tuli myös ilmi, se että vaikka kestävä kehitykseen liittyviä sisältöjä opetettaisiin, niitä ei välttämättä haluta yhdistää kestävä kehityksen käsitteeseen sen poliittisuuden vuoksi.

Yliopiston eri tiedekunnissa on myös opintojaksoja, jotka vastaajat tunnistivat erityisiksi kestävä kehityksen opintojaksoiksi. Tällaisia olivat esimerkiksi tulevaisuuden tutkimuskeskuksen KEKO1-opintojakso, kasvatustieteiden laitoksen Kestävä kehitys, kasvatus ja koulutus -opintojakso, filosofian tutkinto-ohjelman Kestävä kehityksen filosofia -opintojakso sekä markkinoinnin ja kansainvälisen liiketoiminnan laitoksen kestävyysopintojaksot.

Kestävä kehitys on läsnä opintojaksojen sisällöissä monin eri tavoin. Monilla opintojaksoilla nostetaan tieteenalaan liittyviä kestävä kehityksen teemoja esiin. Kestävä kehityksen kerrottiin olevan sisällössä läsnä joko suoraan tai välillisesti. Vastaajien mukaan opetuksessa käydään läpi, miten ratkoa ongelmia kestävä kehityksen periaatteiden mukaisesti. Monet vastaajat kertoivat kestävä kehityksen olevan läsnä myös opintojaksolle valituissa kirjoissa ja muissa materiaaleissa. Vastaajat kertoivat kestävä kehityksen tulevan esiin myös opetuksen käytännöissä siten, että tutkimusmenetelmät, toimintatavat ja materiaalit valitaan kestävä kehityksen periaatteiden mukaan. Kestävä kehityksen mukaista toimintaa kerrottiin tapahtuvan, vaikka opetus ei sisältäisi kestävä kehitykseen liittyviä sisältöjä.

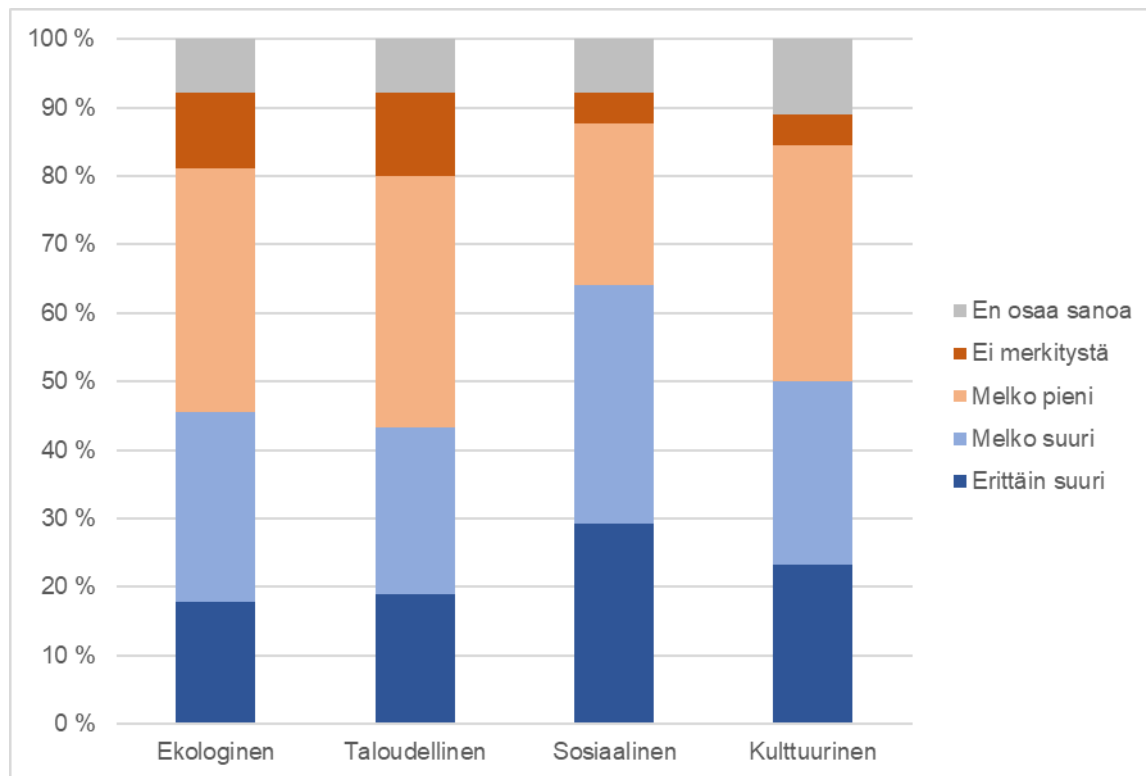
Kestävän kehityksen kerrottiin myös nousevan opintojaksoilla esiin keskusteluissa opiskelijoiden kanssa. Opettajat kertoivat nostavansa kestävyysaiheita keskusteluun.

Kestävän kehityksen kerrottiin olevan läsnä myös monissa opinnäytetöissä joko siten, että aihe liittyy suoraan kestävään kehitykseen tai se sisältää esimerkiksi vastuullisuusteeman. Vastaaja humanistisesta tiedekunnasta kertoi myös kannustavansa opiskelijoita kestäväan kehityksen tavoitteisiin liittyvien opinnäytetyön aiheiden pariin.

Toisaalta monet kyselyn vastaajat kertoivat, ettei kestävää kehitystä ole lainkaan heidän yksikkönsä opetuksessa. Tällaisia näkökulmia nousi erityisesti matemaattis-luonnontieteellisestä ja teknillisestä tiedekunnasta sekä Turun kauppakorkeakoulusta. Tähän oli syynä joko se, ettei asiaa ollut ajateltu tai että kestäväan kehityksen ei nähty sopivan opetettavaan asiaan. Muutamien yksiköiden vastaajat kertoivat, etteivät he koe, että kestävää kehitystä olisi mahdollista integroida heidän opettamaansa sisältöön. Joidenkin yksiköiden vastaajat kertoivat, etteivät he koe kestäväan kehityksen liittyvän opetettavaan aiheeseen merkittävällä tavalla. Eräs vastaaja kertoi, ettei kestävää kehitystä ole tuotu opetukseen, mutta sen sisällyttäminen nähtiin kuitenkin mahdolliseksi. Sen miellettiin olevan uusi asia, joka ei ole alalla vielä valtavirtaa. Kauppakorkeakoulusta eräs vastaaja kertoi, että, vaikka tiedekunnassa on kestäväan kehitykseen liittyviä opintojaksoja, on vielä paljon opetusta, jossa kestävä kehitys ei ole läsnä.

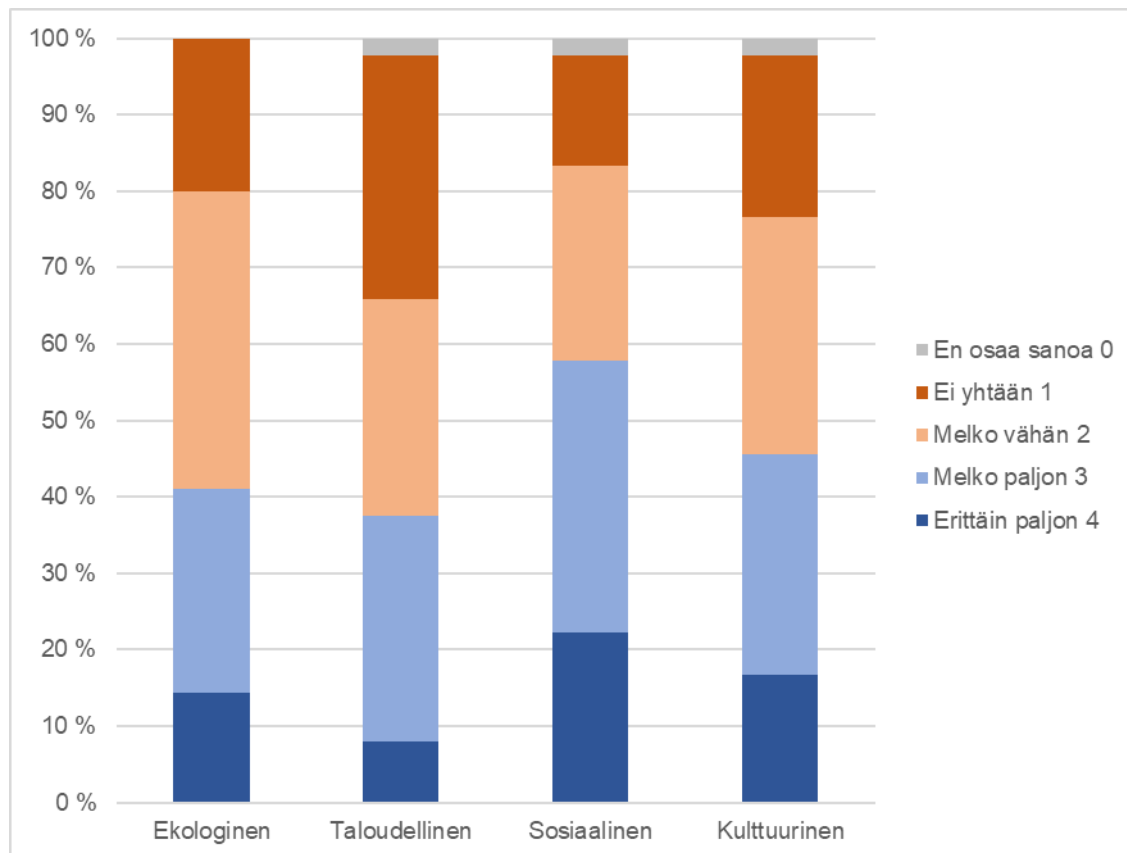
#### 4.1.2 Kestävän kehityksen ulottuvuuksien ilmeneminen opetuksessa

Sosiaalinen ulottuvuus nähdään Turun yliopistossa keskimäärin merkittävimpana kestäväan kehityksen ulottuvuutena (kuva 5). Yli 60 prosenttia vastaajista katsoi kestäväan kehityksen sosiaalisen ulottuvuuden olevan merkityksen olevan joko melko suuri tai erittäin suuri omassa yksikössä annettavassa opetuksessa. Kulttuurisen ulottuvuuden merkityksen nähtiin keskimäärin olevan toiseksi suurin. Puolet vastaajista katsoi kulttuurisen kestävyuden merkityksen olevan melko suuri tai erittäin suuri omassa yksikössä annettavassa opetuksessa. Noin 45 prosenttia vastaajista katsoi ekologisella ulottuvuudella ja hieman yli 40 prosenttia vastaajista katsoi taloudellisella ulottuvuudella olevan erittäin suuri tai melko suuri merkitys oman yksikkönsä opetuksessa.



Kuva 5. Opettajien näkemys kestävän kehityksen eri ulottuvuuksien painottumisesta yksikön opetuksessa ( $n=90$ ).

Opettajat kertoivat, miten kestävän kehityksen ulottuvuudet painottuvat heidän omassa opetuksessaan. Sosiaalinen ulottuvuus nousee voimakkaimpana esiin ja taloudellisen ulottuvuuden merkitys miellettiin keskimäärin vähäisimmäksi (kuva 6). Eri ulottuvuuksien painottumisessa opetuksessa on tiedekuntien välisiä eroja. Ekologinen ulottuvuus nähtiin keskimäärin merkittävimpänä ulottuvuutena matemaattis-luonnontieteellisessä, taloudellinen ulottuvuus nähtiin merkittävimpänä Kauppakorkeakoulussa, sosiaalinen ja kulttuurien ulottuvuus nähtiin keskimäärin merkittävimpänä humanistisessa tiedekunnassa.



Kuva 6. Ulottuvuuksien merkitys opettajien omassa opetuksessa (n=90).

Kestävän kehityksen ekologinen ulottuvuus ilmenee Turun yliopiston opetuksessa opettajien näkemyksen mukaan erityisesti biologian yksikössä annettavassa opetuksessa ja lisäksi ympäristöoikeuden opetuksessa. Lisäksi kaikissa tiedekunnissa monilla eri aloilla opettajat kertoivat, että ekologiseen kestävyysliittymiä teemoja nostetaan opetuksessa. Vastauksista kävi ilmi, että ekologiseen ulottuvuuteen liittyviä teemoja oli vaikea erottaa muista ulottuvuuksista, mutta vastaajat mielsivät erityisesti ilmastonmuutoksen, ihmistoiminnan ympäristövaikutusten, kierrätyksen, biodiversiteetin, kestävän maatalouden ja planeetan rajojen olevan ekologiseen kestävyysliittymiä teemoja.

Sosiaalinen ulottuvuus ilmenee opetuksessa erityisesti humanistisessa tiedekunnan, lääketieteellisen tiedekunnan sekä opettajankoulutuslaitoksen opetuksessa. Eräs lääketieteellisen tiedekunnan vastaaja sanoi kokevansa, että sosiaalinen ulottuvuus on helppo integroida opetukseen. Vastaajat mieltävät sosiaalisen ulottuvuuden olevan läsnä erityisesti terveydenhuollon kautta ja heikossa asemassa olevien ihmisen auttamisen kautta.

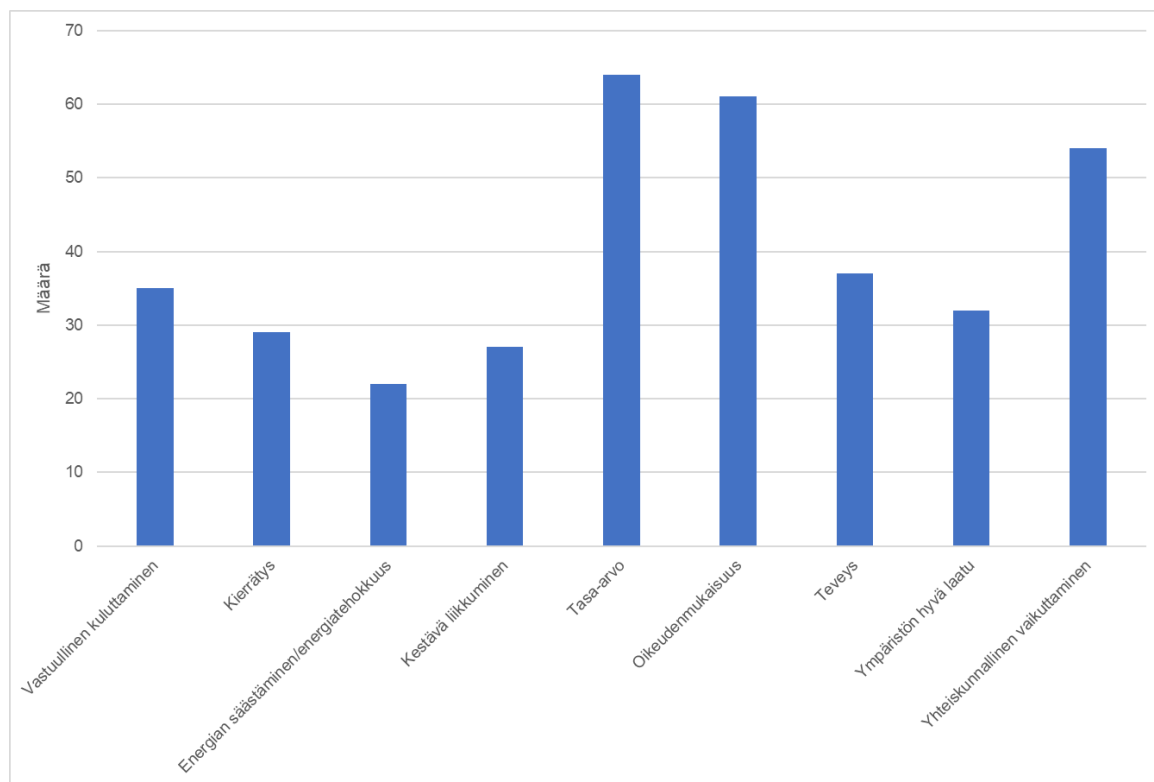
Opettajat kertoivat, minkälaisien kestävyysteemojen he mieltävät kuuluvat sosiaaliseen kestävyYTEEN, ja mitä niistä he itse tai muut yksikössä opettavat opiskelijoille. Esiin nousseita sosiaalisen kestävyYden teemoja olivat demokratia, tasa-arvo, köyhyys, eriarvoisuuden vähentäminen, sukupuoli, sosiaalinen oikeudenmukaisuus, yritysten sosiaalinen vastuu, globaali terveys, sosiaalinen monimuotoisuus, osallisuus, ihmisten valta-asemat ja vaikutusmahdollisuudet.

Esimerkkejä taloudellisen ulottuvuuden opetuksesta on vastauksissa kaikkein vähiten. Sen katsotaan linkittyvän muihin ulottuvuuksiin, mutta itse taloudellisen kestävyYden teemoista nousee esiin vain muutamia. Opettajat mieltävät osaksi taloudellista kestävyYttä yrittäjyyden sekä yrittäjyyskasvatuksen, kiertotalouden, yritysten taloudellisen vastuun ja nämä ovat esillä eri yksiköiden opetussisällöissä. Myös ilmastonmuutoksen torjunnan katsotaan liittyvän taloudelliseen kestävyYTEEN.

Maantieteen ja geologian laitoksen maantieteen osastolta kerrottiin, että maantieteen opetuksessa kestäväN kehityksen kaikki ulottuvuudet ovat merkittävässä asemassa, kuitenkin niin, että taloudellisella ulottuvuudella on toistaiseksi ollut muita vähäisempi merkitys. Myös Tulevaisuuden tutkimuskeskuksen vastaajat kertoivat kaikkien neljän ulottuvuuden sekä ulottuvuuksien keskinäisten ristiriitojen olevan läsnä yksikön opetuksessa. Eräs opettaja biologian laitokselta kertoi myös opettavansa kestäväN kehityksen kaikkia neljää osa-aluetta, mutta kuitenkin vähiten kulttuurista kestävyYttä. Kasvatustieteiden laitokselta kerrottiin kaikkien osa-alueiden olevan läpäisyperiaatteella mukana, mutta painottuvan eri lailla eri opetuskokonaisuuksissa.

#### 4.1.3 KestäväN kehityksen käytännöt opetuksessa

Kyselyyn vastanneita opettajia kehoitettiin pohtimaan opintojaksojensa toteutuksen käytännön järjestelyitä ja opetustilanteita siltä kannalta, mitkä kestäväN kehityksen periaatteet näkyvät opintojaksojen toteutuksessa (kuva 13). Yli kaksi kolmasosaa vastaajista kertoi, että tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus näkyvät opintojaksojen käytännön järjestelyissä ja toteutuksessa. Yli puolet vastaajista myös kertoi yhteiskunnallisen vaikuttamisen näkyvän heidän opintojaksojen toteutuksessa. Vähiten vastaajat kertoivat energian säästämisen tai energiatehokkuuden, kestäväN liikkumisen ja kierrätyksen näkyvän opintojaksojen toteutuksessa.



*Kuva 13. Kestävän kehityksen periaatteiden näkyminen opintojaksojen toteutuksessa vastaajien mukaan (n=90).*

Opettajia pyydettiin myös sanallisesti kertomaan, miten he ovat ottaneet huomioon ja laittaneet käytäntöön kestävä kehityksen periaatteita opintojaksojen järjestelyissä ja opetustilanteissa. Vastauksissa nousi esiin poikkeustilanteesta johtuva etäopetus kestävä kehitystä edistävänä toimenpiteenä. Sen nähtiin säästävän energiaa tilojen käytön vähenemisen ja liikkumisen vähenemisen myötä. Etäopetuksen nähtiin lisäävän myös opintojen parempaa saavutettavuutta ympäri Suomen ja maailman. Toisaalta etäopetuksella nähtiin olevan myös vaikutuksia, jotka ovat kestävä kehityksen periaatteiden vastaisia. Esimerkiksi etäopetusmenetelmien suuri ympäristökuorma sekä sosiaaliset vaikutukset nousivat esiin vastauksissa.

Opettajat kertoivat muista tavoista, joilla ovat laittaneet kestävä kehityksen periaatteita käytäntöön opetustilanteissa ja opintojaksojen järjestelyissä. Nämä tavat ja ratkaisut liittyivät kestävä kehityksen eri osa-alueisiin. Ekologiseen ja taloudelliseen ulottuvuuteen liittyivät sähköisten materiaalien käyttö, turhan kulutuksen välttäminen, materiaalien säästäminen ja



kierrätys, energian säästö, bussikuljetusten ja joukkoliikenteen hyödyntäminen ja se, että käytetään opintojaksoilla tiloja, joiden koko vastaa opiskelijamäärää. Sosiaaliseen ja kulttuuriseen ulottuvuuteen liittyviä tapoja ja ratkaisuja olivat opintojen hyvän saavutettavuuden huomiointi, opiskelijoiden hyvinvoinnin tukeminen, opiskelijoiden tasa-arvoinen ja oikeudenmukainen kohtelu. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus ilmenevät vastanneiden opettajien mukaan opetuksessa siinä, että ketään ei syrjitä, opiskelijoita osallistetaan yhdenvertaisesti, eri kulttuuritaustoista ja vähemmistöistä tulleet opiskelijat huomioidaan, arvioinnissa on käytössä läpinäkyvät kriteerit ja opintojakson kaari on ennakoitavissa opiskelijoille. Vastaajat mainitsivat kestävä kehityksen mukaisina toimina opetuksessa myös palautemekanismit ja avoimuuden vuorovaikutukselle. Näiden kautta opiskelijoilla on mahdollisuuksia vaikuttaa.

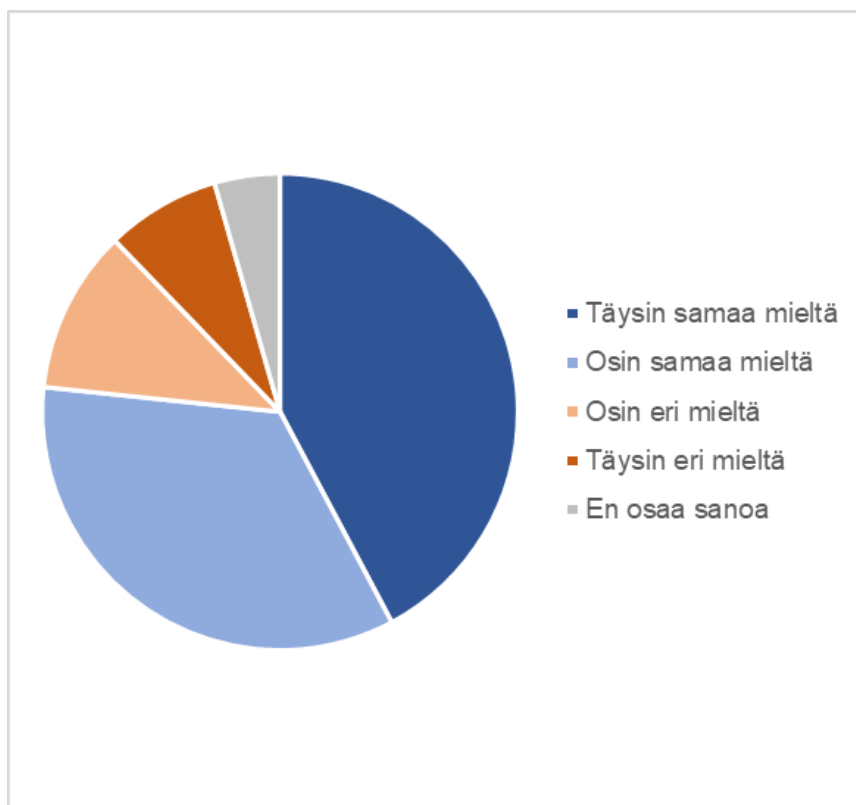
Muita kestävä kehityksen periaatteiden mukaisia toimia, joita vastanneet opettajat mainitsivat, olivat ryhmätöiden tekeminen vaihtuvissa ja arvotuissa ryhmissä, oppimisympäristön tekeminen kaikille turvalliseksi sekä terveyden huomioiminen esimerkiksi pitämällä venyttelytaukoja luennoilla ja ohjeistamalla opiskelijoita tapaturmien välttämiseksi. Lisäksi tekniikan tiedekunnasta kerrottiin, että heidän opetuksessaan on huomioitu se, että kaikilla opiskelijoilla olisi laajat mahdollisuudet tekniikan käyttöön riippumatta taloudellisista lähtökohdista, esimerkiksi siten, että opintojakson töitä voi tehdä myös vanhemmilla laitteilla. Vastaajat kertoivat kannustavansa opiskelijoita tekemään kestävyystekoja sekä vaikuttamaan yhteiskunnallisesti esimerkiksi kytkemällä opitut asiat ajankohtaisiin yhteiskunnallisiin asioihin. Vastaajat kertoivat myös ottaneensa paikallisia asukkaita ja järjestöjä mukaan opintojaksojen toteutukseen.

Toisaalta osa vastaajista kertoi, ettei heidän opetuksessaan ole käytännönjärjestelyjä, jotka liittyisivät kestävä kehityksen periaatteisiin ja useat vastaajat kertoivat myös kokevansa, etteivät voi vaikuttaa käytännönjärjestelyihin. Eräs vastaaja huomautti myös, etteivät tämän tyyppiset käytännönjärjestelyt saa olla vain opettajien vastuulla.

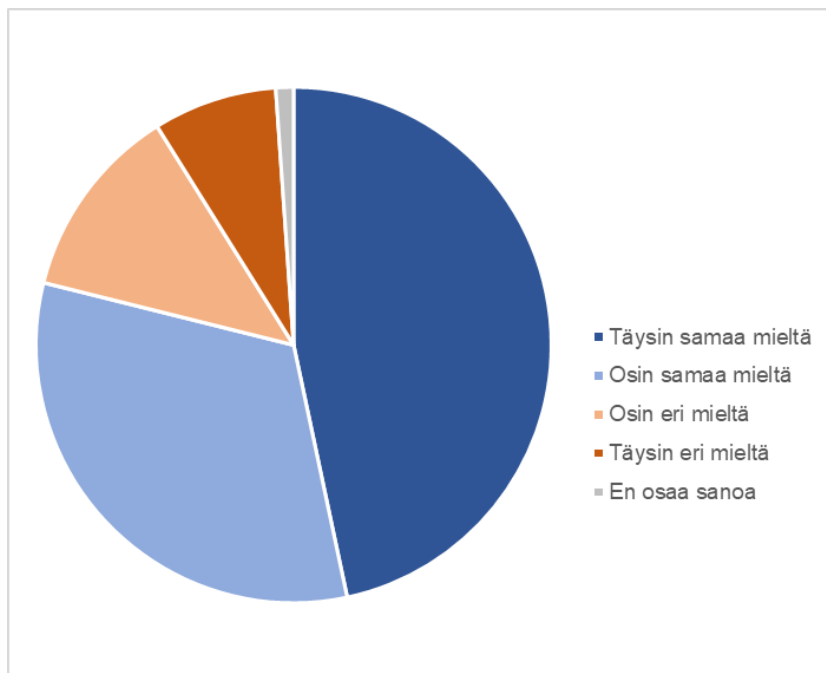
## 4.2 Turun yliopiston opettajien valmiudet ja halukkuus opettaa kestävää kehitystä

### 4.2.1 Opettajien suhtautuminen kestäväen kehityksen opetukseen

Yli 75 prosenttia vastanneista opettajista on kiinnostunut lisäämään kestäväen kehityksen näkökulman opetukseensa ja vain noin 20 prosenttia kertoi olevansa osin tai täysin eri mieltä siitä, että olisi kiinnostunut lisäämään kestäväen kehityksen näkökulman opetukseensa (kuva 14). Toisaalta yli 75 prosenttia vastanneista koki myös mahdolliseksi liittää kestäväen kehityksen näkökulma opetukseensa (kuva 15). Noin 20 prosenttia vastaajista ei kokenut, että kestäväen kehityksen näkökulma olisi mahdollista liittää opetukseen.



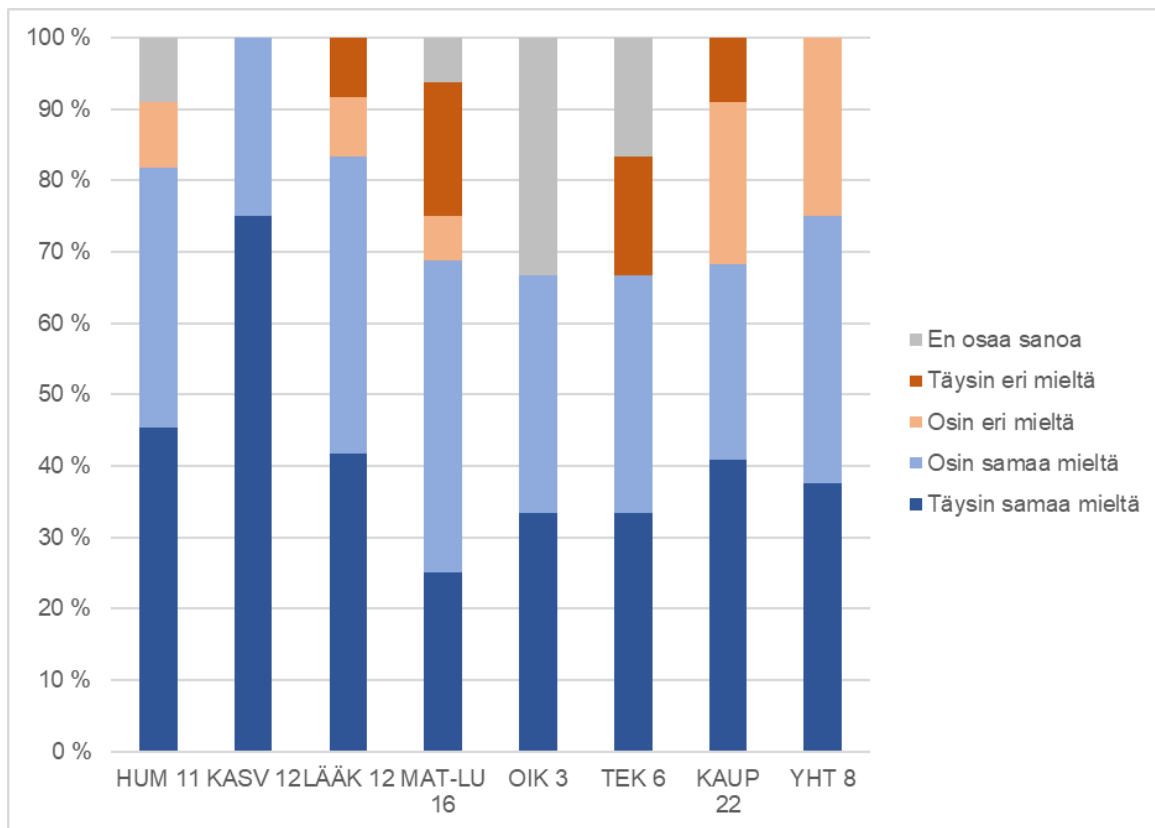
Kuva 14. Väite: Olen kiinnostunut lisäämään kestäväen kehityksen näkökulman opetukseeni (n=90).



*Kuva 15. Väite: Koen mahdolliseksi liittää kestävän kehityksen näkökulman opetukseeni (n=90).*

Kaikkien tiedekuntien vastaajilla oli kiinnostusta lisätä kestävän kehityksen näkökulma opetukseen (kuva 16). Kaikki vastaajat kasvatustieteellisestä tiedekunnasta olivat kiinnostuneita lisäämään kestävän kehityksen näkökulman opetukseen. Lääketieteellisen tiedekunnan ja humanistisen tiedekunnan vastaajista yli 80 prosenttia oli myös kiinnostuneita lisäämään kestävän kehityksen näkökulman opetukseensa. Eräs lääketieteellisen tiedekunnan vastaaja kertoikin:

” Minulla on aikaa ja mahdollisuuksia ottaa uusia teemoja mukaan omaan opetukseeni.”

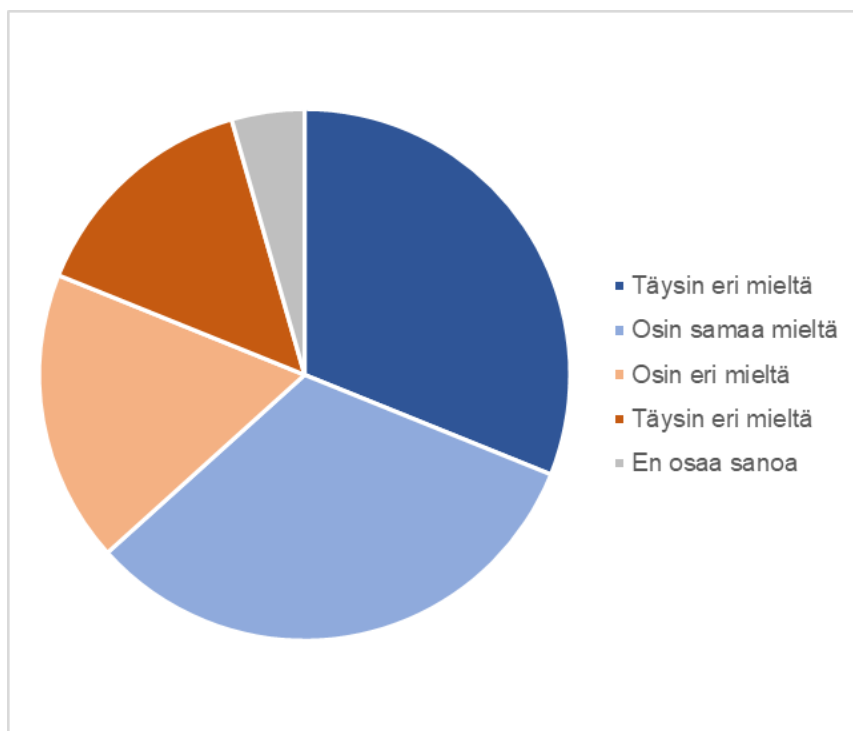


Kuva 16. Väite: Olen kiinnostunut lisäämään kestävän kehityksen näkökulman opetukseeni. Vastajat tiedekunnittain (n=90).

Joidenkin tieteenalojen vastaajat kokivat, etteivät heidän opettamansa aiheet ja kestävä kehitys liity toisiinsa. Siksi he olivat haluttomia lisäämään kestävän kehityksen näkökulman opetukseensa. Erityisesti matematiikan ja tilastotieteen laitoksen vastaajat eivät kokeneet, että kestävän kehityksen näkökulma sopisi heidän opetussisältönsä. Toisaalta jotkut vastaajat kokivat, että on vaikea saada mahtumaan mitään enempää opintojaksojen sisältöön ja nähtiin, että se olisi pois jostain muusta olennaisesta. Eräs vastaaja ehdotti, että kestävä kehitys voisi liittyä esimerkiksi puoleen yksikön opintojaksoista niin, ettei kestävä kehitystä tuotaisi tarpeettomasti jokaiselle opintojaksolle. Toisaalta maailmankatsomukselliset asiat nousivat myös esiin siinä, miksi ei ole halukkuutta lisätä kestävän kehityksen näkökulmaa omaan opetukseen.

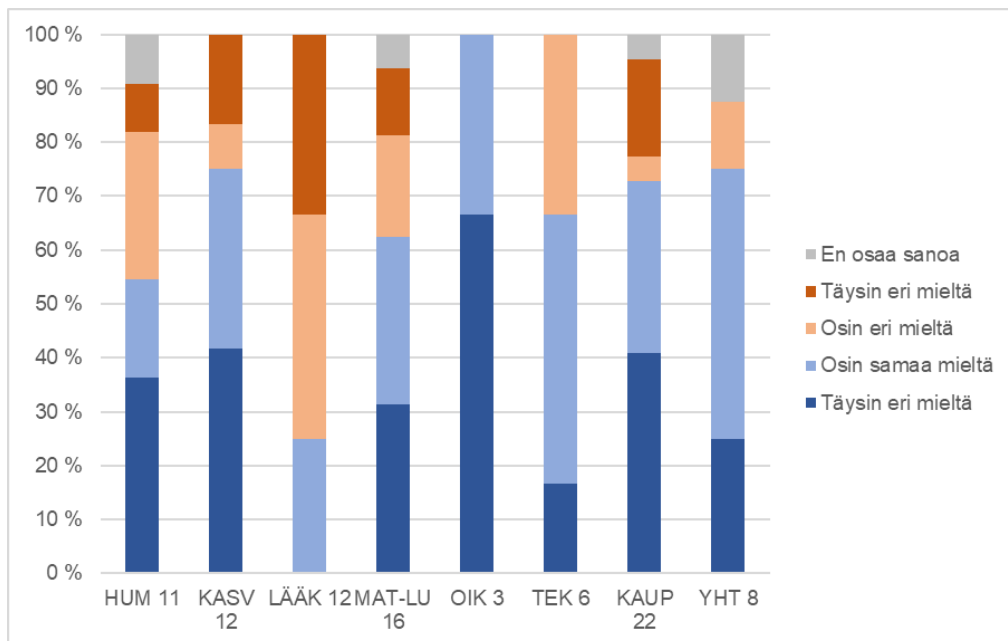
*”Kestävä kehitys on tiettyssä mielessä maailmankatsomuksellinen asia. Jotkut, kuten minä itse, ovat kestävän kehityksen käsitettä vastaan.”*

Kiinnostusta lisätä kestävä kehitys omaan opetukseen oli vastaajien joukossa enemmän kuin tietoa siitä, miten toteuttaa integrointi. Hieman yli 60 prosenttia vastaajista kertoi tietävänsä, miten kestävä kehitys integroidaan omaan opetussisältöön (kuva 17) ja toisaalta kolmannes vastaajista kertoi, että ei tiedä, miten integroida kestävä kehitys omaan opetussisältöönsä.



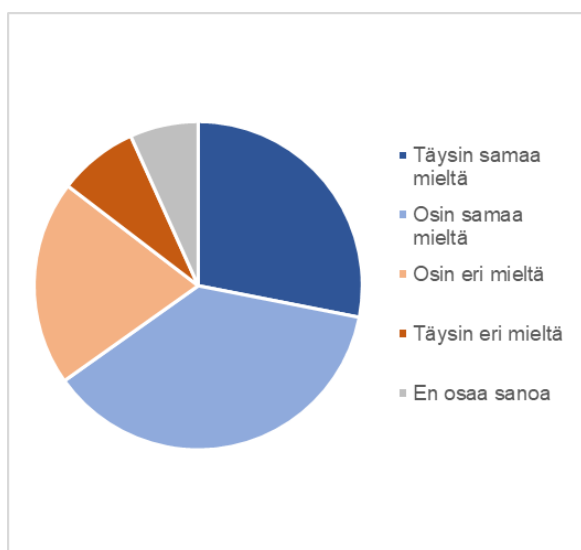
Kuva 17. Väite: Tiedän miten integroida kestävä kehitys omaan opetussisältöni (n=90).

Siinä miten vastaajat eri tiedekunnista kokivat tietävänsä, miten integroida kestävä kehitys opetukseensa, oli suuria eroja (kuva 18). Esimerkiksi suurin osa Oikeustieteellisen tiedekunnan, Kasvatustieteellisen tiedekunnan ja Turun kauppakorkeakoulun vastaajista kokivat tietävänsä, miten kestävä kehitys integroidaan opetukseen. Sen sijaan vain neljännes Lääketieteellisen tiedekunnan vastaajista koki tietävänsä miten integroida kestävä kehitys opetukseensa.



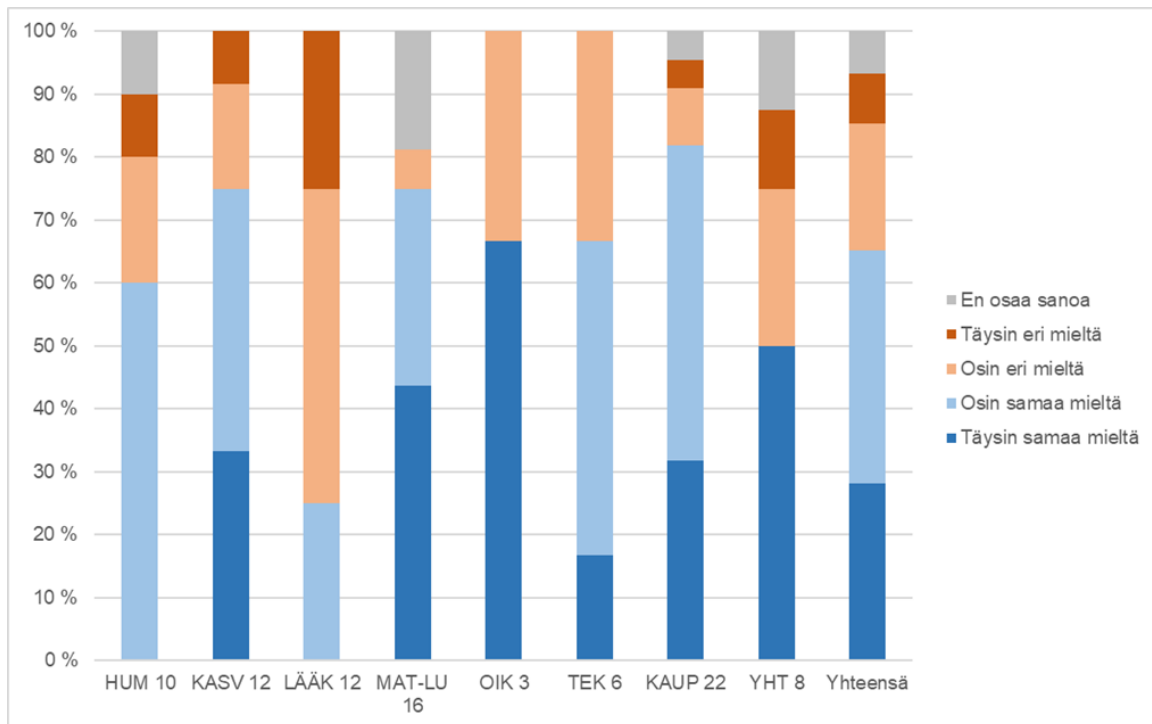
Kuva 18. Väite: Tiedän miten integroida kestävä kehitys omaan opetussisältöni. Vastaajat tiedekunnittain (n=90).

Kaikista vastaajista noin 65 prosenttia kokee omaavansa tarvittavat tiedot ja taidot opettaakseen kestävä kehitystä oman tieteenalansa kontekstissa (kuva 19). Alle kolmannes vastaajista kertoi, ettei koe omaavansa tarvittavia tietoja ja taitoja opettaakseen kestävä kehitystä oman tieteenalansa kontekstissa.



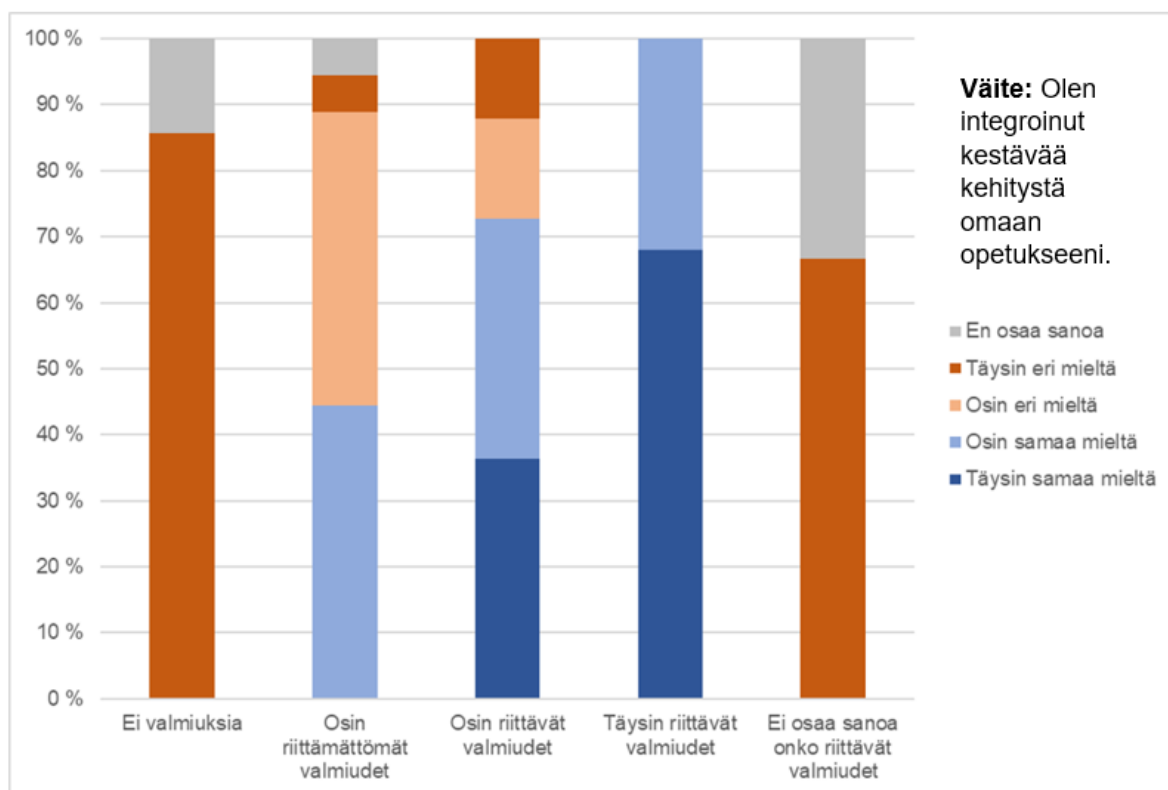
Kuva 19. Väite: Minulla on tarvittavat tiedot ja taidot opettaakseni kestävään kehitykseen liittyviä asioita oman tieteenalani kontekstissa (n=90).

Tässä oli kuitenkin vaihtelua tiedekuntien välillä (kuva 20). Yli 70 Kasvatustieteellisen tiedekunnan, matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan ja Turun kauppakorkeakoulun vastaajista koki omaavansa tarvittavat tiedot ja taidot ja toisaalta vain noin 25 prosenttia lääketieteellisen tiedekunnan vastaajista koki omaavansa tarvittavat tiedot ja taidot opettaakseen kestävästä kehityksestä oman tieteenalansa kontekstissa.



Kuva 20. Väite: Minulla on tarvittavat tiedot ja taidot opettaakseni kestävään kehitykseen liittyviä asioita oman tieteenalani kontekstissa. Vastaajat tiedekunnittain (n=90).

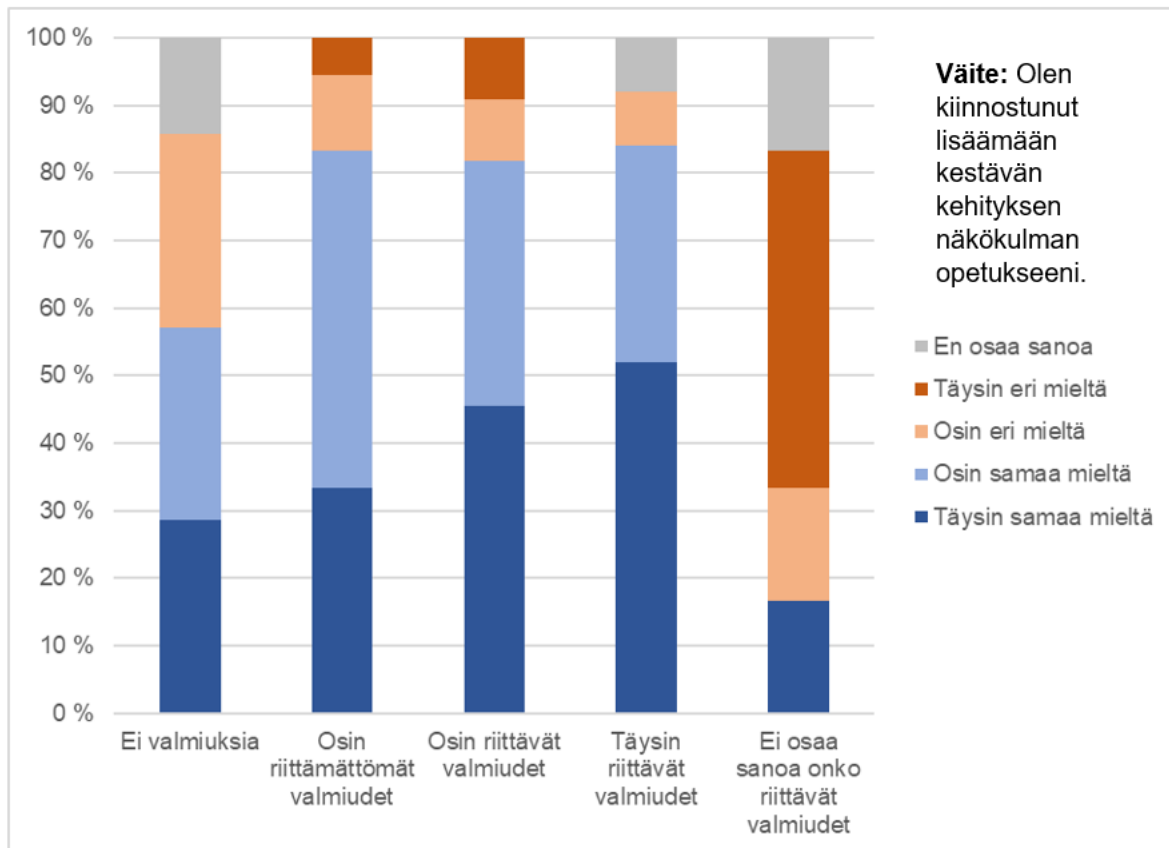
Niistä, jotka kertoivat omaavansa tarvittavat tiedot ja taidot opettaakseen kestävästä kehityksestä oman tieteenalansa kontekstissa kaikki olivat integroineet kestävästä kehityksestä omaan opetukseensa ja niistä, jotka kokivat tietonsa ja taitonsa osin riittävinä yli 70 prosenttia kertoi integroineensa kestävästä kehityksestä opetussisältönsä (kuva 21). Niistä, jotka kokivat, että heillä ei ole tarvittavia tietoja ja taitoja opettaa kestävästä kehityksestä oman tieteenalansa kontekstissa kukaan ei ollut integroinut kestävästä kehityksestä omaan opetussisältönsä.



Kuva 21. Ne, jotka kokevat valmiutensa täysin riittäviksi opettaa kestävästä kehityksestä, ovat kaikki myös integroineet kestävästä kehityksestä omaan opetukseensa ( $n=90$ ).

Vastaajista ne, jotka kokivat tietonsa ja taitonsa riittäviksi opettaa kestävästä kehityksestä oman tieteenalansa kontekstissa yli 80 prosenttia oli kiinnostunut lisäämään kestävästä kehityksen näkökulman opetukseensa. Myös niistä, jotka kokivat tietonsa ja taitonsa osin riittäviksi tai riittämättömiksi yli 80 prosenttia oli kiinnostunut lisäämään kestävästä kehityksen näkökulman opetukseensa. Niitä, jotka kokivat, ettei heillä ole tarvittavia tietoja ja taitoja vain alle 60 prosenttia oli kiinnostunut lisäämään kestävästä kehityksen näkökulman opetukseensa. Niistä jotka, eivät osanneet sanoa, omaavatko tarvittavia tietoja ja taitoja lähes 70 prosenttia ei ollut kiinnostunut lisäämään kestävästä kehityksen näkökulmaa omaan opetukseensa.





Kuva 22: Mitä parempina opettaja hahmotti omat valmiutensa opettaa kestävästä kehityksestä, sitä halukkaampi hän oli liittämään kestävästä kehityksestä näkökulman opetukseensa (n=90).

Vastaajia pyydettiin kuvailemaan sanallisesti valmiuksiaan opettaa omaan tieteenalaansa liittyviä kestävästä kehityksestä teemoja. Tapoja, joilla opettajat olivat kartuttaneet valmiuksiaan opettaa kestävästä kehityksestä, olivat kestävyysaiheiden tutkiminen omalla tieteenalalla, aihepiiriin pitkäaikainen seuraaminen tutkimuksessa, politiikassa ja mediassa, kestävä kehitys -aiheisiin tapahtumiin osallistuminen sekä kestävä kehitys -aiheissa työryhmissä mukana oleminen. Vastaaja, joka kertoi tekevänsä kestävä kehitys -aiheista tutkimusta omalla tieteenalallaan, kertoi, että omasta tutkimuksesta on helppo ammentaa kestävästä kehityksestä sisältöjä myös omaan opetukseen. Toisaalta eräs vastaaja kertoi ohjanneensa useita kestävästä kehityksestä liittyviä graduja ja siten pysyvän perillä aihepiiristä. Eräs vastaaja kertoi kokevansa, että omaa yleistiedon kestävästä kehityksestä, vaikka hänellä ei olekaan koulutusta asiasta. Vastaajan omakohtainen kiinnostus kestävästä kehityksestä oli myös asia, joka koettiin valmiudeksi kestävästä kehityksestä opetukselle. Eräs vastaaja kuitenkin kertoi kokevansa, ettei

valmius opettaa kestävästä kehityksestä ole samanlainen kaikkien neljän ulottuvuuden kohdalla. Jonkin kestävästä kehityksestä ulottuvuuden opettamiseen on paremmat valmiudet kuin toisen.

Monet vastaajat kokivat valmiutensa opettaa kestävästä kehityksestä teemoja oman tieteenalansa kontekstissa puutteellisina. Eräs vastaaja kertoi olevansa hukassa asian kanssa ja tarvitsevänsä itse opetusta asiasta ennen kuin voi opettaa muita. Eräs vastaaja kertoi, että vaikka kokee omaavansa hyvät tiedot kestävästä kehityksestä, häneltä puuttuu konkreettisia esimerkkejä, jotka voisivat johtaa toimintaan opetuksessa. Toinenkin vastaaja kertoi, että tarvitsisi nimenomaan konkreettisia esimerkkejä, jotta voisi omata paremmat valmiudet opettaa kestävästä kehityksestä liittyviä teemoja omalla tieteenalallaan. Eräs vastaaja kertoi, että kokee aihepiiriin perehtymisen olennaiseksi siinä, että voisi opettaa kestävästä kehityksestä:

*”Pitäisi pystyä perehtymään paljon paremmin erityisesti kaikkiin sosiaalisen kestävyden ulottuvuuksiin, sillä ne ovat median keskiössä. Nyt tuntuu, että niihin vain viittailee jotenkin hätäisesti, herättääkseen pikemminkin kysymyksiä kuin antaakseen mitään vastausten tapaistakaan.”*

Toisaalta vastaaja matemaattis-luonnontieteellisestä tiedekunnasta koki kestävästä kehityksestä opettamisen valmiudet omalla alallaan epäolennaisena, koska kertoi ajattelevansa, ettei hänen oma opetus sisältönsä liity millään tavalla toisiinsa. Eräs vastaaja taas kertoi, että ei ole vielä pohtinut kestävästä kehityksestä sisältöjen opetusta:

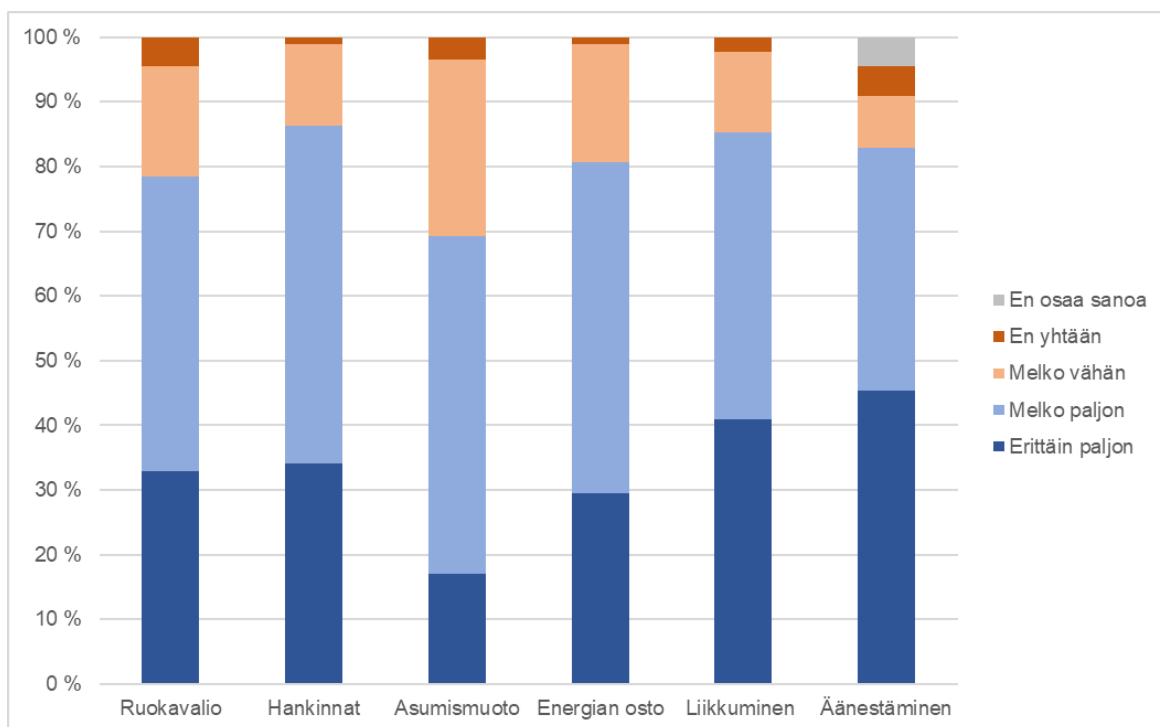
*”En ole tietoisesti tätä aiemmin pohtinut. Tämä kysely on hyvä heräte asiasta.”*

Toisaalta eräs vastaaja yhteiskuntatieteellisestä tiedekunnasta kertoi, että vaikka itse kokee tuntevänsä paikoin tarkastikin kestävästä kehityksestä sisältöjä, ei ole suoraviivaista liittää sitä omaan opetukseen.

*”Tunnen kestävästä kehityksestä yleisellä tasolla, paikoin tarkastikin. Opettamani sisällöt eivät kuitenkaan ole sen luonteisia, että kestävästä kehityksestä mukaan ottaminen olisi kovinkaan suoraviivaista.”*

#### 4.2.2 Kestävän kehityksen ilmeneminen opettajien henkilökohtaisessa elämässä

Vastaajat kiinnittivät kestävään kehitykseen huomiota henkilökohtaisen elämän valinnoissa vaihtelevasti, mutta kaikilla kysytyillä elämän osa-alueilla vastaajista noin 70–85 prosenttia kertoi kiinnostavansa kestävään kehitykseen melko paljon tai erittäin paljon huomiota (kuva 23).



Kuva 23. Vastaajien näkemys siitä, miten paljon he kiinnittävät huomiota kestävään kehitykseen eri tilanteissa henkilökohtaisessa elämässään (n=90).

Vastaajia pyydettiin myös kiteyttämään, mitä kestävä kehitys heille merkitsee. Vastaajat hahmottivat kestävään kehityksen erityisesti ekologiseen ulottuvuuteen liittyvien teemojen kautta. Myös sosiaaliseen, taloudelliseen ja kulttuuriseen ulottuvuuteen liittyvät teemat olivat monien vastauksissa. Vastauksissa korostui se, että monet vastaajat mielsivät kestävään kehityksen määritelmässään mainitut tulevat sukupolvet, elämän jatkumisen maapallolla motiiviksi kestävään kehityksen mukaiselle toiminnalle omassa elämässään. Tämän he kokivat tärkeäksi sekä omien lapsien kannalta että yleisesti tulevien sukupolvien kannalta.

Monet vastaajista kokivat ympäristökysymyksiin liittyvien teemojen olevan heille tärkeitä kestävässä kehityksessä. Näihin vastauksiin liittyi ympäristön hyvinvoinnin ja kantokyvyn huomioiminen. Joissakin vastauksissa tuli ilmi myös posthumanismin lähestymistapa ympäristöön, eli ajatus siitä, että ihminen tulee nähdä tasavertaisena muun elollisen ja elottoman luonnon kanssa.

Kestävä kehitys merkitsi monille vastaajista vastuullista ja kestävää kulutusta sekä kierrättämistä. Tämä nähtiin sekä henkilökohtaisena asiana että asiana johon järjestelmän tulisi yleisesti vaikuttaa. Kestävä ja vastuullinen kulutus merkitsi vastaajille kestäviä valintoja ruoan ja hankintojen suhteen, esimerkiksi kasvissyöntiä ja sähköauton ostamista. Myös kestävät valinnat liikkumismuodon suhteen, kuten pyöräily tai autottomuus nousivat esiin vastauksissa. Muita henkilökohtaisia valintoja, jotka merkitsivät kestävä kehityksen merkitystä vastaajien omassa elämässä, olivat asumismuoto, matkustamattomuus, lapsettomuus ja äänestys. Vastaajista monet kertoivat toimivansa jossain asioissa kestävä kehityksen periaatteiden mukaisesti, mutta tunnistivat myös, että joissakin henkilökohtaisissa valinnoissa eivät huomioi kestävä kehitystä vaan saattavat toimia jopa sen vastaisesti, koska muut syyt kuin kestävä kehitys ohjaavat myös valintoja.

*”Yritän toteuttaa kestävä kehitystä, kun se on mahdollista, muttei rasita liikaa elämää. Esim. kierrätän jätteet ja muovit vien muovinkeräyspaikalle. Kun lapset olivat pieniä, en kuitenkaan käyttänyt kestovaippoja, koska siihen ei ollut itsellä voimavaroja.”*

Jotkut vastaajista puolestaan kertoivat olevansa intohimoisia kestävä kehityksen edistäjiä sekä henkilökohtaisessa elämässä että tutkimuksessa. Eräs vastaaja sanookin:

*”Se ohjaa vahvasti omaa ajatusmaailmaani ja elämäni.”*

Muutammat vastaajat kertoivat kokevansa, että kestävä kehityksen merkitys heidän elämässään käy ilmi myös työn kautta, siinä että he tutkivat, opettavat, tekevät hallinnollisia tehtäviä ja sillä tavalla ovat mukana rakentamassa kestävämpää maailmaa.

Myös taloudellinen ulottuvuus ilmeni eräässä vastauksessa. Vastaaja näki kestävä kehityksen siirtymisenä pois kulutuksesta siten, että talouskasvun tilalle tulisi saada uudet mittarit.

Vastaajat kertoivat kestävänsä kehityksen toisaalta merkitsevän heille asennemuutosta ja uusien toimintatapojen ja käytäntöjen, arvojen ja odotusten mukaan elämistä. Näissä vastauksissa käy ilmi kulttuurisen kestävyysnäkökulman.

Sosiaalisen ulottuvuuden teemoja, jotka vastaajat mainitsivat siitä mitä kestävä kehitys merkitsee heille henkilökohtaisesti, olivat rauha, demokratia, hyvinvointi, tasa-arvo, terveys, yhdenvertaisuus, inhimillisyys ja oikeudenmukaisuus. Näitä vastaajat eivät niinkään tuoneet esiin omakohtaisesti vaan koskien koko yhteiskuntaa ja maailmaa.

Muutamilla hahmottivat kestävänsä kehityksen ennen kaikkea poliittisena ja yrityksiä koskevana asiana, eivät niinkään henkilökohtaisena asiana. Tämä näkökulma yhdistyi muutamilla myös varaukselliseen suhteutumiseen kestävänsä kehitykseen.

*”Kestävä kehitys on kokonaisvaltainen asia, johon voidaan vaikuttaa poliittisella päätöksenteolla ja yrityksiä sääntelemällä. Se ei saa olla asia, jonka toteutuminen on yksittäisten kuluttajien tai kansalaisten vastuulla.”*

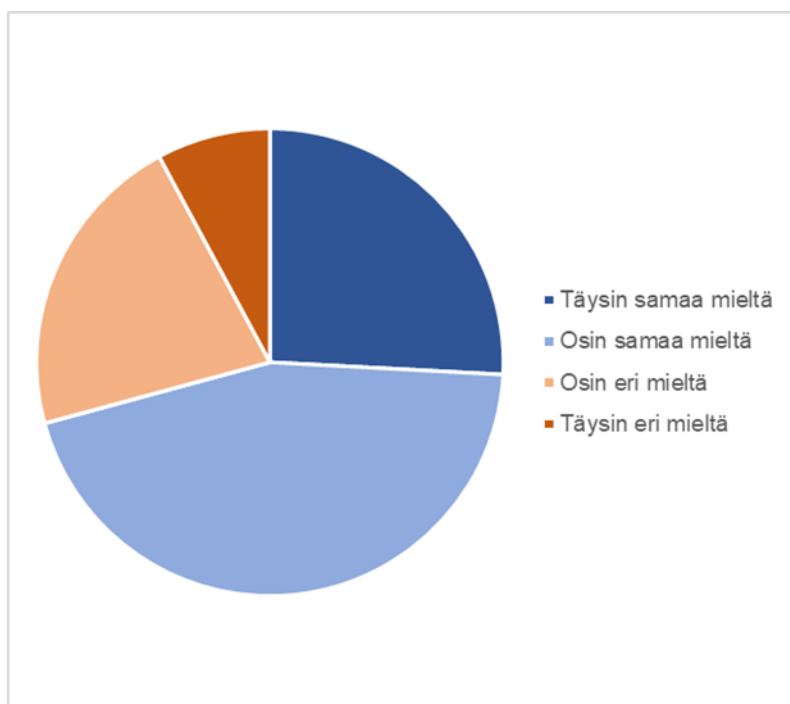
*”Enemmän näen ajankohtaisena ja tärkeänä poliittisen päätöksenteon ja yritysten vastuun kestävästä kehityksestä.”*

*”Kestävä kehitys taas on minulle moniulotteinen, poliittinen termi, jota voidaan käyttää moniin tarkoituksiin, myös väärin, esim. viherpesuun.”*

Muutamilla vastaajat kertoivat, että näkevät merkittävämpänä poliittiset valinnat kuin omat henkilökohtaiset valintansa ja toisaalta muutamilla vastaajista kertoivat suhtautuvansa varauksellisesti kestävänsä kehitykseen käsitteenä. Eräs vastaajista myös koki, että kestävästä kehityksestä ”vaahdotaan” turhaan, koska hahmottaa Suomessa kestävyysasioiden olevan hyvällä mallilla ja ongelmien olevan muualla maailmassa.

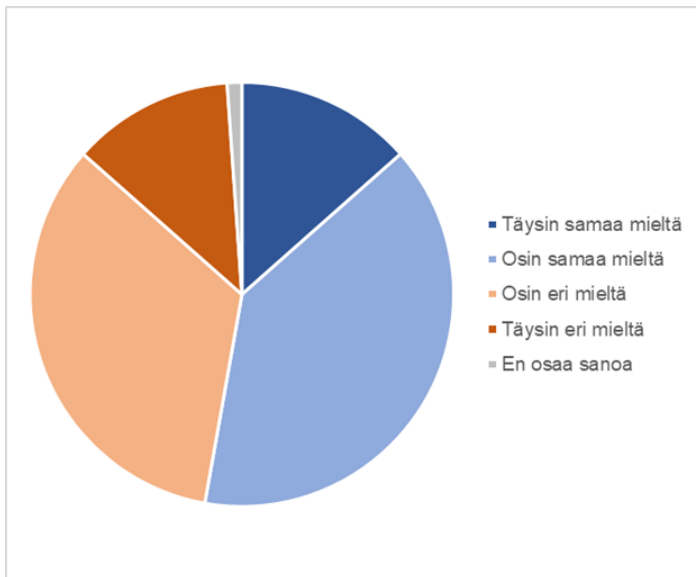
#### 4.2.3 Kestävän kehityksen tavoitteiden ja yliopiston strategian tuntemus opettajien keskuudessa

Vastaajista hieman alle kolme neljäsosaa kertoi, että YK:n kestävän kehityksen tavoitteet ovat heille tuttuja (kuva 24). Vain alle 10 prosenttia vastaajista kertoi olevansa täysin eri mieltä siitä, että tuntisi YK:n kestävän kehityksen tavoitteet.



*Kuva 24. Väite: YK:n kestävän kehityksen tavoitteet ovat minulle tuttuja. Kaikki vastaajat (n=90).*

Turun yliopiston strategian tavoitteet kestävän kehityksen opetukselle olivat vastaajille paljon vieraampia kuin YK:n kestävän kehityksen tavoitteet. Vain hieman yli puolet vastaajista kertoi tuntevansa turun yliopiston strategian tavoitteet kestävän kehityksen opetukselle (kuva 25).



Kuva 25. Väite: Turun yliopiston strategian tavoitteet kestävän kehityksen opetukselle ovat minulle tuttuja (n=90).

#### 4.2.4 Kestävän kehityksen koulutustoiveita opettajien keskuudessa

Vastaajat esittivät toiveitaan ja ideoitaan kestävän kehityksen opetukselle Turun yliopistossa. Moni vastaaja koki, että tarve koulutukselle on suuri. Vastaajat toivoivat mentorointia, materiaaleja sekä koulutuksia. Koulutukset toivottiin järjestettävän webinaareina, seminaareina, verkkokursseina, teemapäivinä, sekä työpajoina. Muutama vastaaja myös ehdotti kestävän kehityksen sisältöjen liittämistä osaksi yliopistopedagogiikan opintoja. Osa vastaajista toivoi koulutusten olevan poikkitieteellisiä, tieteenaloja yhteen tuovaa koulutusta ja toisaalta osa vastaajista toivoi koulutusten olevan tietylle tieteenalalle spesifejä.

Koulutuksen sisällöstä vastaajilla oli monenlaisia toiveita. Osa esitti toiveen koulutuksesta, joka antaisi perustietoa kestävästä kehityksestä ja siitä, mitä kestävän kehityksen ulottuvuudet tarkoittavat kunkin tiedekunnan kontekstissa sekä eri alojen näkökulmista liittyen kestävään kehitykseen. Toisaalta vastaajista osa kaipasi syvempää ymmärrystä liittyen kestävään kehityksen teoriaan ja tutkimukseen. Osa myös toivoi tietoa uusista kestävään kehitykseen liittyvistä tutkimustuloksista sekä eri alojen näkökulmista liittyen kestävään kehitykseen. Vastauksissa nousi esiin erityisesti toive siihen, että opettajille annettaisiin käytännön vinkkejä ja esimerkkejä siitä, miten nostaa kestävän kehityksen teemoja esiin opetuksessa.

Vastaajat toivoivat myös apua yksiköiden strategiatyöhön, ja tietoa siitä miten jalkauttaa kestävä kehityksen tavoitteet ja Turun yliopiston strategia opetukseen.

*”Jonkinlainen koulutus kestävä kehityksen sisältöjen ”jalkauttamisesta” opetukseen olisi paikallaan. Myös yliopiston kestävä kehityksen strategia olisi hyvä avata koulutuksella ja tiedotuksella systemaattisesti.”*

Eräs vastaaja kauppakorkeakoulusta kertoi näkemyksensä siitä, että Turun yliopiston opettajien keskuudessa olisi tarvetta kestävä kehityksen koulutukselle:

*”Kaikille yliopiston opettajille tarvittaisiin peruskoulutusta kestävästä kehityksestä, jotta kehen ja oman tieteenalan yhdistämiselle syntyisi valmiuksia. Luulen, että monilla opettajilla perustiedot kestävästä kehityksestä ”jämähtävät” johonkin, jota on opetettu 1980-luvulla. Kestävä kehitys on jotain ihan muuta, kuin monet (erityisesti vanhemmat) opettajat luulevat. Olen törmännyt moniin esimerkkeihin vanhentuneesta ajattelusta yliopistolla.”*

Moni vastaaja ei kokenut tarvitsevansa koulutusta tai koki, että kestävä kehityksen koulutus on jo riittävää. Yksi vastaaja sanoi syyksi, miksei koe tarvitsevansa koulutusta olevan se, ettei kestävä kehitys liity hänen omaan opetussisältöön. Muita syitä sille, miksei koe tarvitsevansa kestävä kehityksen koulutusta olivat esimerkiksi, että vastaaja koki tarvitsevansa opetuksessa vain pedagogisia taitoja taikka, että valmius opettaa syntyy oman alan hallitsemisesta eikä erillisestä koulutuksesta. Eräs vastaaja ei ollut kiinnostunut kestävä kehityksen koulutuksesta koska näki uransa olevan loppupuolella:

*”Olen sen verran lähellä eläkeikää, etten usko yliopiston voivan enää auttaa tässä asiassa ... (tämä luultavasti kertoo vain itsekritiikin puutteesta!).”*

Lääketieteellisestä tiedekunnasta tuli toive siitä, että koulutus kestävä kehityksen sisältöjen opetukseen tulisi lääkärikunnan sisältä eikä yliopistolta:

*”En usko, että Turun yliopisto parhaiten pystyy tätä järjestämään, luulen, että Lääkäriliitolla ja kliinisesti kokeneilla lääkäreillä voisi olla tässä myös melko vahva rooli.”*



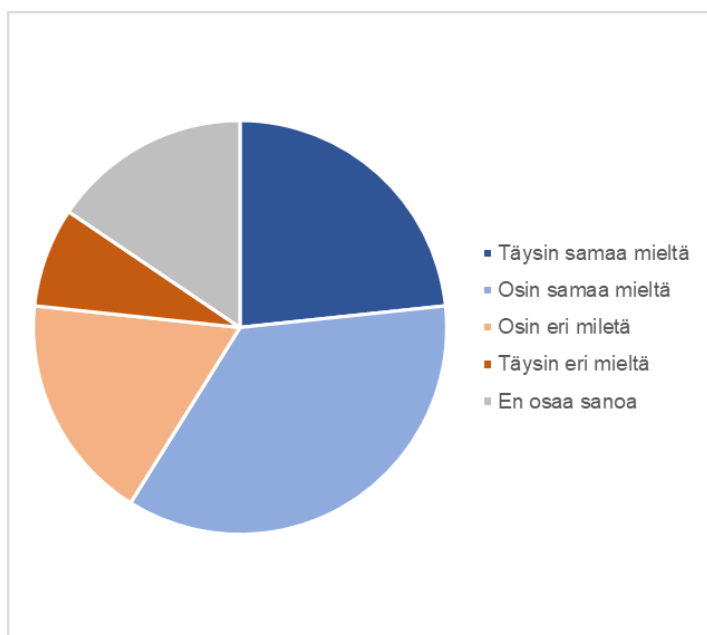
Eräs vastaaja kauppakorkeakoulusta kertoi toiveen yhteistyöstä yritysten kanssa:

*”Mielestäni olisi tärkeä tietää, mitä eri alojen opettajat ja tutkijat määrittelevät tärkeäksi kestävässä kehityksessä. Lisää vierailijoita yrityksistä, jotka toimineet innovatiivisesti, vaikka jossain kestäväen kehityksen teemassa.”*

### 4.3 Opettajien näkemyksiä kestäväen kehityksen opetuksen tulevaisuudesta Turun yliopistossa

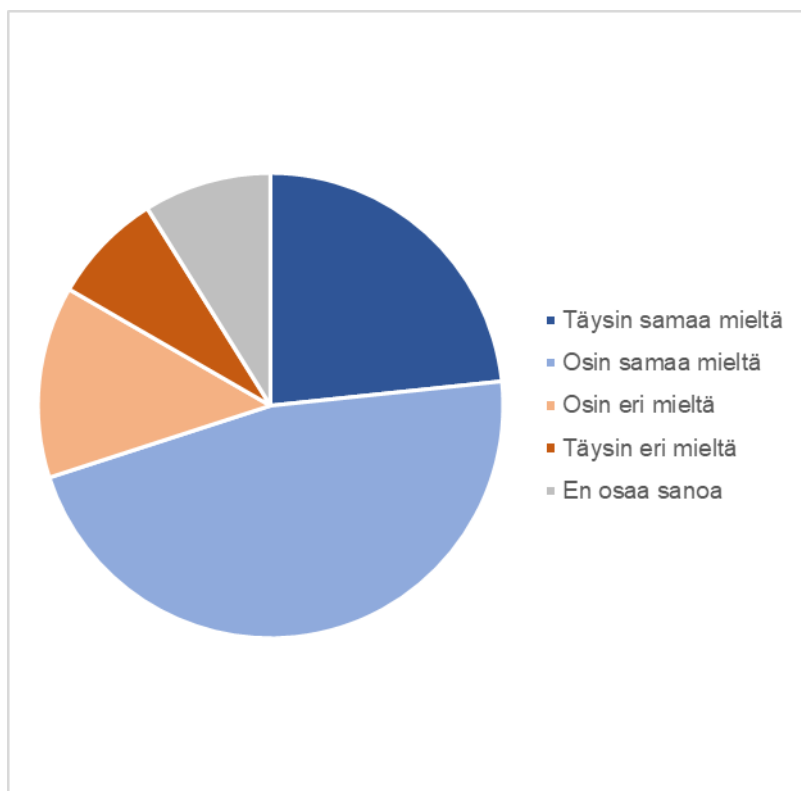
#### 4.3.1 Opettajien näkemyksiä kestäväen kehityksen tavoitteiden liittämistä opintojaksojen kuvauksiin

Kyselyyn vastanneet opettajat suhtautuivat pääosin positiivisesti suunnitelmiin liittää kestäväen kehityksen tavoitteet osaksi opintojakson kuvausta. Vastaajista 60 prosenttia kertoi olevansa täysin tai osin samaa mieltä siitä, että kestäväen kehityksen tavoitteiden liittäminen opintojaksojen kuvauksiin, eli tågäys, on hyvä asia (kuva 26). Noin neljännes vastaajista puolestaan oli osin tai täysin eri mieltä siitä, että tågäys olisi hyvä asia ja toisaalta alle viidennes ei osannut sanoa kokeeko tågäyksen hyvänä vai huonona asiana.



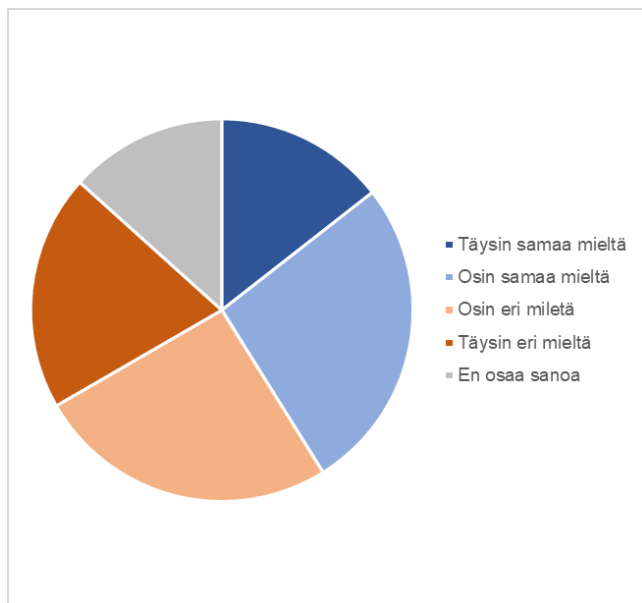
Kuva 26. Väite: Koen, että tavoitteiden (SDG) lisääminen opintojaksojen kuvauksiin olisi hyvä asia (n=90).

Positiivisesta suhtautumisesta tågäykseen kertoo myös se, että yhteensä 70 prosenttia vastaajista oli sitä mieltä, että kestäväen kehityksen tavoitteiden liittäminen opintojaksojen kuvauksiin auttaa pitämään kestävää kehitystä paremmin esillä opintojaksoilla (kuva 27).



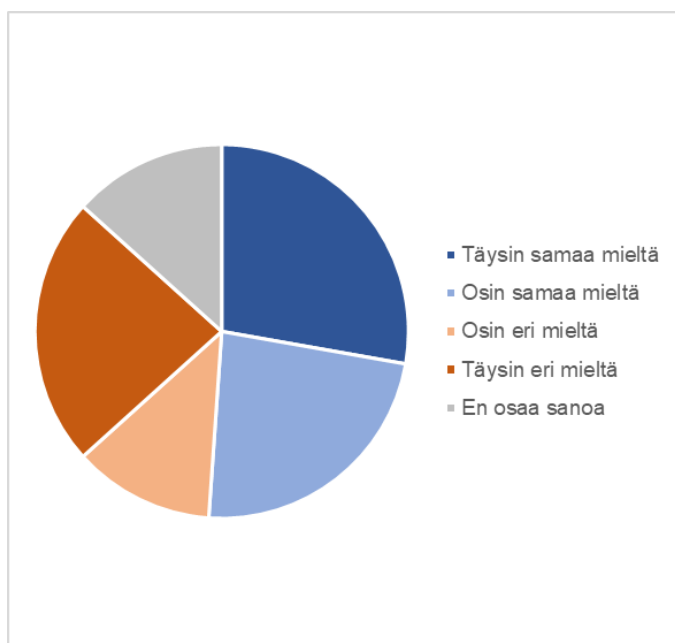
Kuva 27. Väite: Tavoitteiden liittämien opintojakson kuvaukseen auttaa pitämään kestävää kehitystä paremmin esillä opintojaksolla. Kaikki vastaajat (n=90).

Kyselyyn vastanneet opettajat eivät kokeneet kovin helppona tågäyksen toimeenpanoa, sillä vain noin 40 prosenttia vastaajista kertoi kokevansa tågäyksen helpoksi (kuva 28).



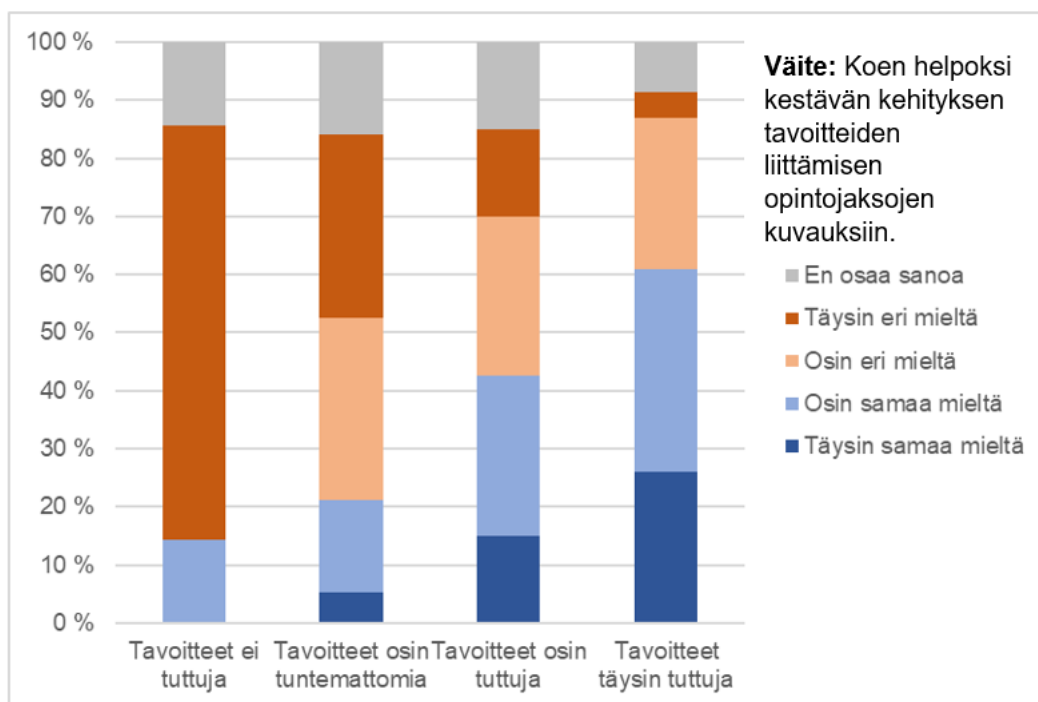
Kuva 28. Väite: Koen helpoksi tavoitteiden (SDG) lisäämisen opintojakson kuvaukseen (n=90).

Toisaalta vain hieman yli puolet vastaajista kertoi, että näkevät heidän opintojaksonsa tai opintojaksojensa liittyvän selkeästi johonkin tai joihinkin kestäväen kehityksen tavoitteisiin (kuva 29).



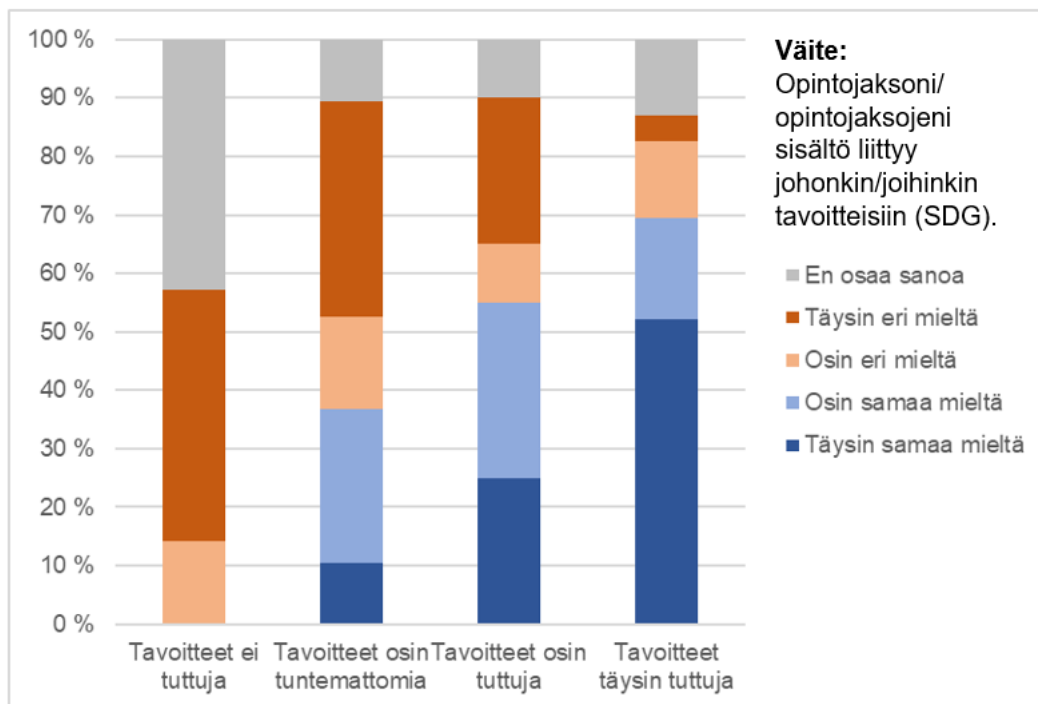
Kuva 29. Väite: Opintojaksoni/opintojaksojeni sisältö liittyy selkeästi johonkin/joihinkin tavoitteisiin (SDG) (n=90).

Ne vastaajat, jotka kertoivat tuntevansa kestäväen kehityksen tavoitteet täysin, kokivat tägäyksen helpoimmaksi (kuva 30). Heistä yli 60 prosenttia kertoi kokevansa tägäyksen helpoksi ja toisaalta niistä vastaajista, jotka kertoivat kestäväen kehityksen tavoitteiden olevan heille tuntemattomia, 85 prosenttia kertoi, ettei koe tägäystä helpoksi. Sillä, miten hyvin vastaaja tunsi kestäväen kehityksen tavoitteet, oli siis yhteys sen kanssa, miten helpoksi vastaaja koki tägäyksen.



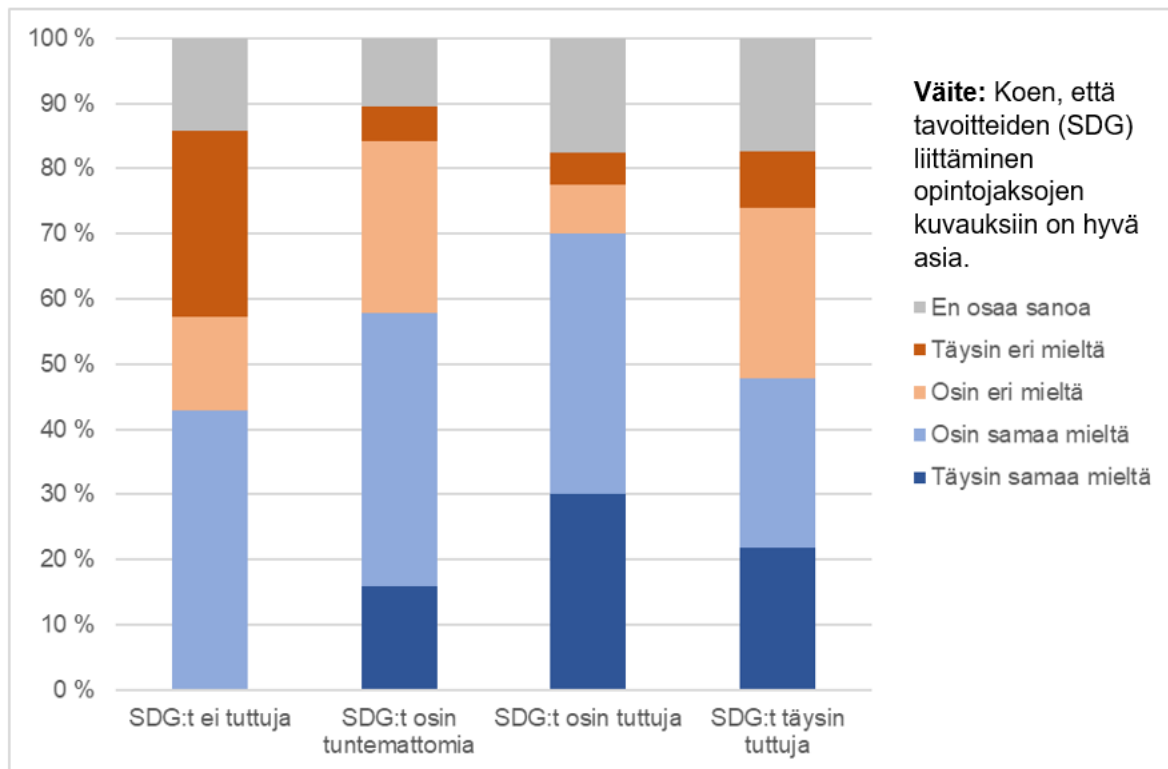
*Kuva 30. Mitä tutummaksi vastaajat kokivat kestäväen kehityksen tavoitteet, sitä helpommaksi he myös kokivat niiden liittämisen opintojaksojen kuvauksiin (n=90).*

Niistä vastaajista, jotka kertoivat kestäväen kehityksen tavoitteiden olevan heille täysin tuttuja, noin 70 prosenttia näki, että heidän opintojaksonsa liittyy tai liittävät johonkin tai joihinkin tavoitteisiin (kuva 31). Toisaalta niistä, jotka kertoivat, etteivät tunne kestäväen kehityksen tavoitteita kukaan ei nähnyt opintojaksojensa sisällön liittävän tavoitteisiin. Sillä, tunsiko vastaaja kestäväen kehityksen tavoitteet, oli siis yhteys myös siihen, näkikö hän opintojaksonsa tai opintojaksojensa sisällöt liittävän tavoitteisiin. Mitä tutumpia tavoitteet olivat vastaajalle, sitä paremmin hän osasi myös tunnistaa opintojaksojensa liittävän niihin.



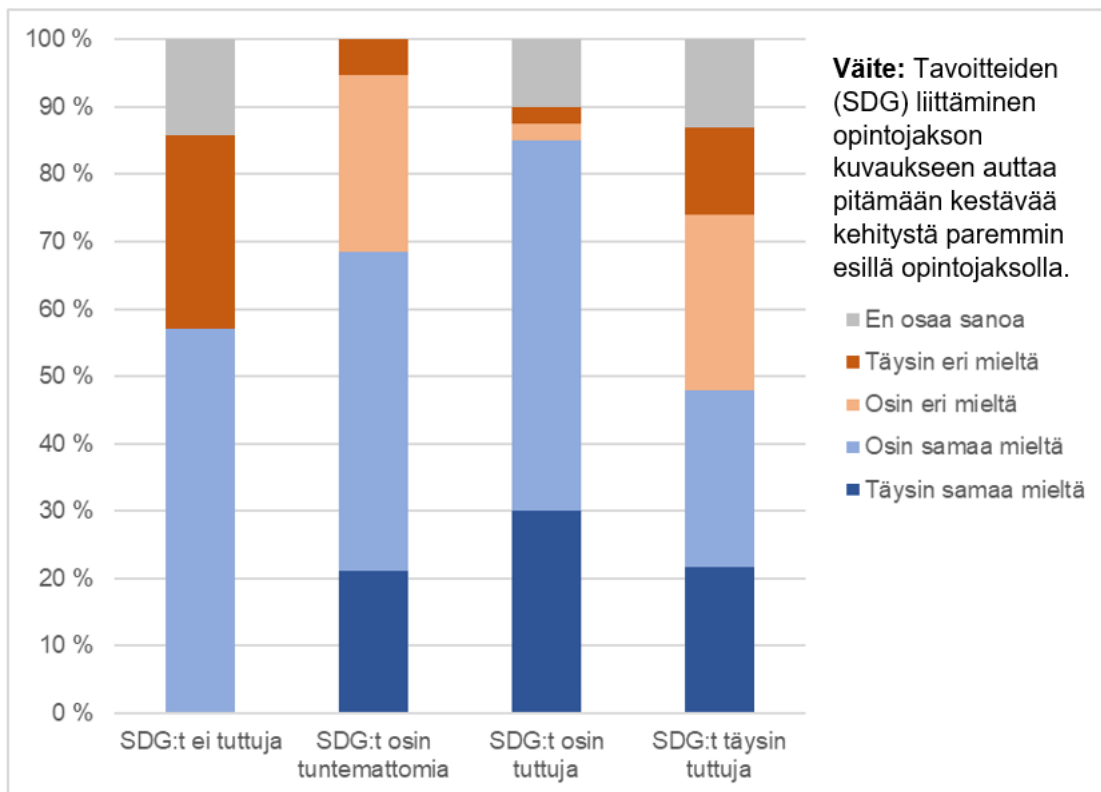
Kuva 31. Niistä vastaajista, joille kestävän kehityksen tavoitteet olivat tutuimpia, suurin osa koki opintojaksojensa sisällön liittyvän niihin (n=90).

Vastauksista käy kuitenkin ilmi, ettei kestävän kehityksen tavoitteiden tunteminen tarkoita sitä, että näkisi tægäyksen vain hyvänä asiana. Niistä, jotka kertovat tuntevansa kestävän kehityksen tavoitteet osin, 70 prosenttia pitää tægäystä hyvänä asiana, ja niistä, joille tavoitteet ovat osin tuntemattomia lähes 60 prosenttia pitää tægäystä hyvänä asiana, mutta niistä, joille tavoitteet ovat täysin tuttuja vain alle puolet pitää tægäystä hyvänä asiana (kuva 32). Niistä taas, jotka eivät tunne tavoitteita tægäystä pitää hyvänä asiana yli 40 prosenttia. Ääripäiden välissä oli siis eniten innostusta tægäykseen.



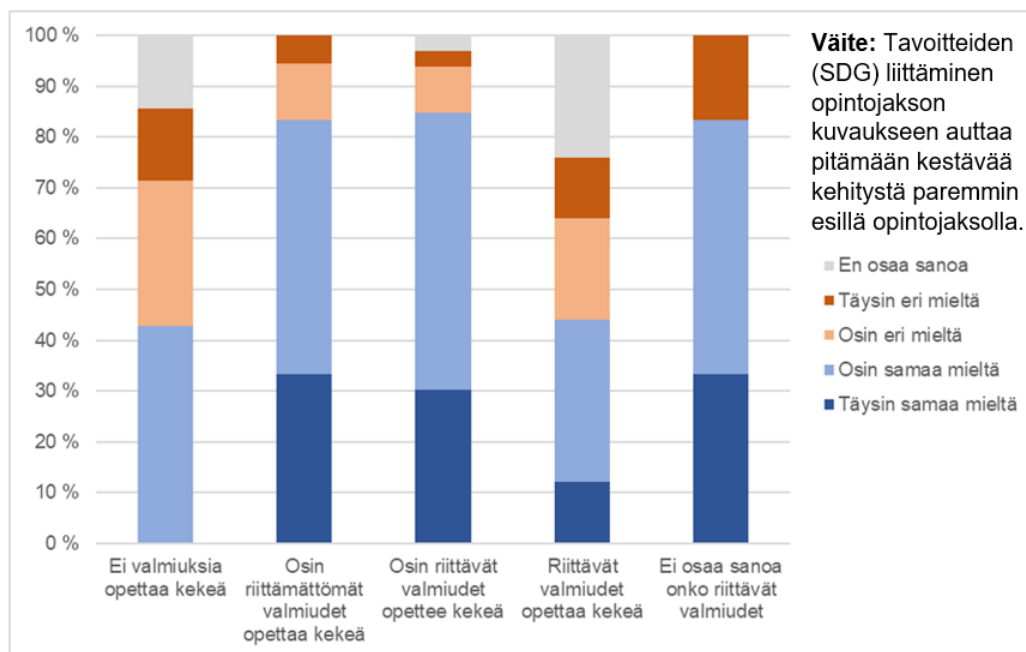
Kuva 32. Ne, joille kestävän kehityksen tavoitteet olivat täysin tuttuja, suhtautuivat varauksellisemmin tavoitteiden liittämiseen opintojaksojen kuvauksiin kuin ne, jotka kokivat tavoitteet osin tutuiksi tai tuntemattomiksi (n=90).

Ne, jotka tunsivat kestävän kehityksen tavoitteet täysin, suhtautuivat varauksellisimmin siihen, että tágäys auttaisi pitämään kestävää kehitystä paremmin esillä opintojaksoilla. Heistä vain puolet katsoi, että tágäys auttaa pitämään kestävää kehitystä paremmin esillä opintojaksoilla (kuva 33). Niistä vastaajista, jotka eivät tunne tavoitteita lähes 60 prosenttia oli sitä mieltä, että tágäys auttaa pitämään kestävää kehitystä paremmin esillä opintojaksoilla. Niitä, jotka tuntevat tavoitteet osin, 85 prosenttia katsoi, että tágäys auttaa pitämään kestävää kehitystä paremmin esillä opintojaksoilla ja niistäkin, joille tavoitteet ovat osin tuntemattomia lähes 70 prosenttia katsoi, että tágäys auttaa pitämään kestävää kehitystä paremmin esillä opintojaksoilla. Ne, joille tavoitteet olivat osin tuttuja, kokivat tágäyksestä olevan eniten hyötyä.



Kuva 33. Niitä vastaajista, jotka kokivat kestävän kehityksen tavoitteet täysin tuttuina, alle puolet hahmotti, että tavoitteiden liittäminen kurssikuvaukseen auttaisi pitämään kestävää kehitystä paremmin esillä opintojaksolla ( $n=90$ ).

Tuloksista voidaan myös havaita, että ne vastaajat, jotka kokivat valmiutensa riittäviksi opettaa kestävää kehitystä oman tieteenalansa kontekstissa, vain alle puolet oli sitä mieltä, että tägäys auttaa pitämään kestävää kehitystä paremmin esillä opintojaksoilla (kuva 34). Toisaalta niistä, jotka kokivat valmiutensa osin riittäviksi tai riittämättömiksi yli 80 prosenttia katsoi, että tägäys auttaa pitämään kestävää kehitystä paremmin esillä opintojaksoilla. Niistä taas, jotka katsoivat, ettei heillä ole valmiuksia opettaa kestävää kehitystä oman tieteenalansa kontekstissa, taas vain 40 prosenttia sanoi olevansa osin samaa mieltä siitä, että tägäys auttaisi pitämään kestävää kehitystä paremmin esillä opintojaksoilla ja kukaan heistä ei ollut täysin samaa mieltä siitä, että tägäys auttaisi pitämään kestävää kehitystä paremmin esillä opintojaksoilla. Tägäyksestä eniten hyötyä kestävän kehityksen lisäämiseen opetukseen katsoivat olevan ne, jotka kokevat valmiutensa opettaa kestävää kehitystä osin riittäviksi tai riittämättömiksi.



Kuva 34. Niistä vastaajista, jotka kokivat omaavansa riittävät valmiudet kestävän kehityksen opettamiseen, alle puolet katsoi, että tavoitteiden liittäminen opintojakson kuvaukseen auttaisi pitämään kestävä kehitystä paremmin esillä opintojaksolla ( $n=90$ ).

Tägäyksen hyötynä nähtiin erityisesti se, että tägäys lisäisi kestävän kehityksen tunnistamista ja näkyvyyttä opetuksessa. Kestävän kehityksen opetukseen nähtiin myös kiinnittyvän tägäyksen myötä enemmän huomiota ja sen nähtiin myös lisäävän tietoa ja tietoisuutta opetushenkilökunnalle kestävästä kehityksestä ja sen opetuksesta. Tägäyksen nähtiin myös lisäävän kestävän kehityksen opetusta Turun yliopistossa. Eräs vastaaja totesi Foucault'n mukaan, että puhe ilmiöstä tuottaa ilmiötä tässäkin asiassa. Vastaaja siis epäili, että mitä enemmän kestävä kehitys on teemana esillä, sitä enemmän sen opettamista myös tapahtuu.

Tägien tuomisen opetussuunnitelmaan ja siten myös opinto-oppaaseen nähtiin tuovan kestävä kehitystä paremmin esiin opetussuunnitelmassa. Vastaajat näkivät tägien kertovan opiskelijoille lisää opintojaksojen sisällöstä ja näin auttavan opiskelijoita valitsemaan opintojaksoja. Opintojaksojen tavoitteet ohjaavat opiskelijoiden opintojen painotuksia ja tägäyksen nähtiin auttavan opiskelijoita vaikuttamaan opintojensa sisältöihin paremmin. Eräs vastaaja arveli tägien lisäävän myös opiskelijoiden mielenkiintoa kestävän kehityksen sisältöjä kohtaan.



Hyvänä asiana tågäyksessä nähtiin myös se, että se toisi opettajille velvollisuuden tai pakotteen pohtia kestäväää kehitystä ja lisätä kestäväään kehitykseen liittyviä teemoja opetukseensa. Hyvänä nähtiin myös se, että tågäys toisi oikeutuksen opettaa kestäväään kehitykseen liittyviä teemoja, niin ettei se olisi enää marginaalinen vaan valtavirta-asia opetuksessa. Tågäyksen nähtiin myös helpottavan opettajan näkökulmasta kestävään kehityksen teemojen sisällyttämistä opetukseen. Tågäyksen nähtiin toisaalta toimivan välivaiheena kohti kestäväää yliopisto-opetusta ja olevan mahdollistamassa sitä, että yliopisto-opettajat sitoutuisivat opetuksessa yhteisiin arvoihin ja toteuttaisivat niitä. Lisäksi vastaajat näkivät, että yksi hyöty tågäyksestä olisi, että se toisi, edun yliopistojen välisessä kilpailussa Suomessa ja kansainvälisestikin. Tågäys toisi tietynlaisen brändin yliopistolle.

Monet vastaajat näkivät tågäyksestä seuraavan myös haittoja. Monet vastaajat sanoivat, että kokevat tågäyksen olevan kuormittavaa opettajalle ja tuovan lisätyötä muutenkin kiireiseen aikatauluun. Eräs vastaaja kertoi myös kokevansa, että jo nyt on paljon erilaisia tavoitteita, jotka työllistävät opettajaa ja tässä tulisi vielä yksi lisää. Eräs vastaaja kertoi myös huolensa siitä, että tågäyksessä jätetään liikaa yksittäisen opettajan vastuulle. Muutama vastaaja kertoi myös, että tågäyksestä tulisi valvottu olo. Eräs vastaaja kertoi myös, että kokee tågäyksen olevan liikaa vielä tässä vaiheessa. Hän kertoi näkevänsä, että monilla opettajilla kestävään kehityksen osaaminen on vielä liian vähäistä siihen, että tägeistä olisi hyötyä:

*”Aivan henkilökohtaisesti tämä tuntuu vähän liian paljolta vielä tässä kohtaa lähinnä siksi, että epäilen toteutuksista tulevan päälleliimatunoloisia. Arvelen, että osaaminen kestävästä kehityksestä opetuksessa on vielä liian puutteellista monenkin kohdalla, että se olisi luontevaa. Toki, jos kurssin vastuuopettaja jo todella 'hengittää' kestäväää kehitystä, voi se myös opiskelijoiden osaamistavoitteissa näkyä, mutta sitä ei vielä kannattaisi edellyttää kaikkien kurssien osalta. Ymmärrän, ettei asiassa ole aikaa hukattavaksi, mutta pelkään 'huonojen' (hätköityjen) kurssitavoitteiden ja -toteutusten kääntyvän itseään vastaan, ja ajatus asiantuntijuudesta saa kolauksen. Kannatan esim. pilotteja tässä tavoite- ja kurssikuvausasiassa.”*

Eräs vastaaja kertoi, että kokee tågäyksestä tulevan opettajille lisää työtä, eikä koe, että siitä olisi opettajille apua kestävään kehityksen lisäämiseen opetukseen. Eräs toinen vastaaja

painotti, että opettajat tarvitsivat apua siihen, miten tuoda kestävä kehitys omaan opetukseen ja näki haasteena se, ettei tögäyksen jälkeenkään välttämättä kestävä kehitys olisi oikeasti esillä opintojaksoilla. Tässä hän näki vaarana opetuksen laadun heikentymisen. Monet vastaajat myös ilmaisivat huolensa siitä, että tögäys ja kestävä kehityksen integroiminen opetukseen, aiheuttaisi muiden tärkeiden sisältöjen jäämisen pois opetuksesta.

Vastaajat tuovat ilmi myös huoliaan liittyen kestävä kehityksen tavoitteiden käyttöön opintojaksojen kuvausten yhteydessä. Heidän mukaansa tavoitteet eivät sovellu käytettäväksi tasavertaisesti kaikilla tieteenaloilla, ja tämän takia jotkut vastaajat peljäisivät, että joitain tieteenaloja syyllistettäisiin. Eräs vastaaja oli myös sitä mieltä, etteivät kestävä kehityksen tavoitteet sovellu käytettäväksi opintojaksojen kuvauksissa ja eräs toinen ilmaisi huolensa siitä, etteivät tavoitteet liity useimpiin opintojaksoihin tai substansseihin. Vastauksissa tuli myös ilmi vastaajien huoli tavoitteiden ideologisuudesta ja poliittisuudesta.

*”...tieteen vapautta on vaalittava; perustieteitä ei saa alistaa kauniittenkaan ideologioiden liekaan.”*

*”En kuitenkaan pidä ajatuksesta kovin paljon, sillä SDG:t ovat poliittisesti valittuja ja jättävät monia tärkeitä kestävyysliittyviä teemoja kokonaan itsensä ulkopuolelle. Lisäksi uskon tögäyksen ja siihen liittyvän koulutuksen olevan työläs ja monille vastenmielinen prosessi. Tämä ei välttämättä tee itse asialle hyvää.”*

*”Voi olla myös kontraproduktiivista, mikäli opiskelijat kokevat sen poliittiseksi.”*

Kestävä kehityksen tavoitteiden luonne ja keskinäiset vaihtokauppatilanteet koettiin myös ongelmallisena. Eräs vastaaja kertoi, kokevansa, että tavoitteiden jaottelu eri opintojaksoille tuntuu keinotekoiselta, koska kestävyyshaasteet menevät limittäin. Hän koki tavoitteiden käytön ongelmallisena myös siksi, koska näkee, etteivät ne edusta vahvaa kestävyyttä.

Vastaajat kokivat tögäyksessä vaarana teknisyyden ja ulkokohtaisuuden varsinkin, jos tägit lisätään vain periaatteesta ja ulkopuolelta kontrolloidusti opintojaksojen kuvauksiin. Tämän nähtiin heikentävän yliopisto-opetuksen uskottavuutta. Vaaran nähtiin myös opiskelijalähtöisyyden kärsiminen opintojaksojen kuvauksissa. Eräs vastaaja painotti, että

opintojaksojen kuvausten on tarkoitus olla tiiviitä ja keskeisiä kuvauksia opintojaksoista ja pelkää tågäyksen olevan korulause, joka ei lopulta näy opintojakson sisällössä.

Vastaajat pelkäsivät tågäyksen kärsivän inflaation eli, että niiden liiallinen käyttö vähentää niiden painoarvoa.

*”Vaikuttaa vähän muotijutulta ja vaarana on, että SDG kurssikuvauksissa kärsii inflaation.”*

*”Haittana voi olla, että SDG-tägeistä tehdään jonkinlainen itseisarvo tai kilpailu ja lopulta koko maininta menettää merkityksensä ja informaatioarvonsa.”*

*”Niitä on todella paljon ja niitä voidaan liittää kovin monin tavoin kurssikuvauksiin - vaarana on eräänlainen inflaatio, että kaikki näyttää olevan kaikessa ja kokonaisuus ei kirkastu vaan hämärtyy.”*

#### 4.3.2 Opettajien näkemyksiä kestäväen kehityksen opetuksen kehitysmahdollisuuksista

Vastaajat näkevät pääosin myönteisinä kestäväen kehityksen opetuksen kehitysmahdollisuudet Turun yliopistossa. Vastaajien joukossa oli myös muutamia, jotka eivät halua lisätä omaan opetukseensa kestäväen kehityksen sisältöjä. Lisäksi osa vastaajista näki, että kestävä kehitys on moniulotteisuutensa vuoksi teema johon yliopiston ei tulisi panostaa. Eräs vastaaja toisaalta kertoi ajattelevansa, että yliopiston rooli kestäväen kehityksen edistämisessä on keskittyä laadukkaaseen tutkimukseen ja opetukseen. Toisaalta eräs vastaajista totesi, että yliopiston tulisi olla kestäväen kehityksen suunnannäyttävä, eikä siis vain seurata muiden mukana. Monet vastaajista myös peräänkuuluttivat sosiaalisen ja kulttuurisen kestävyuden ulottuvuuksien nostamista esiin. Taloudellis-tekniisten innovaatioiden koettiin olevan liian korostunut kestävyyskeskustelussa.

Monet kyselyyn vastanneet opettajat kaipasivat yliopiston kestäväen kehityksen strategian konkreettista ja realistista jalkauttamista. Eräs vastaaja ehdotti, että kunnollinen jalkauttamissuunnitelma olisi aiheellinen tehdä yliopistonlaajuisesti. Monet vastaajat näkivät myös, että kestäväen kehityksen opetuksen kehitysmahdollisuuksia parantaisi opettajien

tietoisuuden lisääminen aiheesta. Tähän tarkoitukseen vastaajat ehdottivat esimerkiksi kursssia tai teemapäivää. Eräs vastaaja kertoi kokevansa, että yksittäisen opettajan on vaikea saada muutos aikaan.

Vastanneilla opettajilla oli kolmenlaisia ajatuksia kestävän kehityksen sisältöjen tuomiselle paremmin opetukseen: uusien erillisten kestävän kehityksen opintojaksojen järjestäminen, kestävän kehityksen integroiminen olemassa oleviin opintoihin sekä olemassa olevien kestävän kehityksen opintokokonaisuuksien ja opintojaksojen parempi markkinointi yliopiston laajuisesti. Näiden lisäksi eräs vastaajista ehdotti, että kestävän kehityksen opetukseen kohdistettaisiin enemmän resursseja. Vastauksissa ehdotettiin sekä tieteenalakohtaisia että poikkitieteellisiä uusia kestävän kehityksen opintojaksoja. Eräs vastaaja toivoi myös koko yliopiston laajuista kestävän kehityksen valinnaista opintojaksoa. Hän painotti, ettei toivoisi sen olevan kaikille pakollinen.

Kestävän kehityksen parempi integroiminen opetussisältöihin nähtiin yhtenä kestävän kehityksen opetuksen kehitysmahdollisuutena. Nykyisten opintojaksojen opetussisältöjä nähtiin mahdolliseksi päivittää. Eräs vastaaja matemaattis-luonnintieteellisestä tiedekunnasta oli kuitenkin sitä mieltä, ettei Turun yliopistossa tarvita lisää kestävän kehityksen opetusta. Hän kertoi perusteluksi sen, että yliopistossa on jo kolme kestävän kehityksen opintokokonaisuutta, ympäristötiede, ympäristöoikeus sekä kestävä kehitys, sekä yksittäisiä opintojaksoja ympäri yliopistoa. Hän hahmottikin tilanteen lähinnä opintojaksojen ja -kokonaisuuksien markkinointiongelman. Kestävän kehityksen opetusta on, mutta se tunnetaan huonosti. Eräs toinenkin vastaaja tunnisti tämän tilanteen ja ehdotti kampanjaa, jossa esiteltäisiin olemassa olevia kestävän kehityksen opintojaksoja.

Eräs vastaajista kauppakorkeakoulusta kertoi opiskelijoiden olevan enenevässä määrin kiinnostuneita kestävästä kehityksestä ja tämän näkyvän muun muassa kestävyysaiheisten opinnäytetöiden määrän kasvussa. Tästä syystä hän kertoi heillä olevan suunnitelmassa aloittaa kestävyysteemainen ympäristötaloustieteen opintojakso.

## 5 Keskustelu

### 5.1 Kestävän kehityksen opetuksen merkitys

Koulutus on ympäristöpolitiikalle merkittävä väline, jolla yhteiskuntaa ohjataan kohti kestävyyttä (Mykrä 2021). Tämä pätee sekä opiskelijoihin että opettajiin. Opettajien kestävyyskoulutus on väline ohjata yhteiskuntaa kestävämpään suuntaan ja se myös mahdollistaa opiskelijoiden kestävyyskasvatuksen, joka myös vie yhteiskuntaa kestävämpään suuntaan. Opiskelijat ovat tulevia vaikuttajia yhteiskunnassa. Turun yliopiston päämääränä on se, että yliopiston kouluttamat ihmiset rakentavat kestävää tulevaisuutta yhteiskunnan eri aloilla (Strategia 2030, 2019). Opettajien kestävä kehityksen koulutuksella voi siis olla erittäin pitkävaikutteiset positiiviset seuraukset.

Hakanurmen (2021) tutkimuksen mukaan Turun yliopiston opettajien suhtautuminen kestävä kehityksen opetukseen vaihtelee riippuen siitä, mikä on heidän tiedekuntansa ja toisaalta mikä on heidän ymmärryksensä kestävä kehityksen ulottuvuuksista. Tässä tutkimuksessa kävi myös ilmi, että eri tiedekuntien opettajat suhtautuivat kestävä kehitykseen eri tavoin ja he olivat eri määrin halukkaita opettamaan kestävä kehitystä. Tutkimuksessa havaittiin myös, että ne opettajat, jotka olivat erityisen perehtyneitä kestävä kehitykseen, olivat erityisen halukkaita opettamaan sitä. Ne opettajat taas, jotka kokivat valmiutensa opettaa kestävä kehitystä puutteellisimmiksi, olivat vähiten halukkaita opettamaan sitä. Kun opettajat saavat kokonaisvaltaista koulutusta kestävä kehityksestä heidän ymmärryksensä kestävä kehityksestä kasvaa ja he ymmärtävät sen merkityksen paremmin omassa tieteenalassaan ja osaavat myös paremmin opettaa sitä (Hakanurmi ym. 2021).

Valtaosa kyselyyn vastanneista Turun yliopiston opettajista on halukkaita opettamaan kestävä kehitystä. Monet heistä ovatkin jo tuoneet kestävä kehityksen teemoja opetukseensa. Kestävä kehityksen opetusta tapahtuu eri tiedekunnissa ja yksiköissä sekä omina kestävä kehityksen opintojaksoinaan että integroituna muuhun opetukseen. Haasteena kestävä kehityksen opetuksen tunnistamiselle monien vastaajien kohdalla on se, kestävä kehityksen sisällöt ja määritelmät ole heille tarpeeksi tuttuja, että he osaisivat sanoa, mikä on kestävä kehityksen opetusta. Kestävä kehityksen sisältöjen ja periaatteiden mukaista opetusta saattaa siis olla enemmän kuin vastauksista käy ilmi. Moniin tieteenaloihin on

sisäänrakennettuna erilaisten kestävyysteemojen edistäminen, mutta niistä ei ole välttämättä vielä puhuttu kestävästä kehityksenä. Toisilla tieteenaloilla, jotka ovat perehtyneet kestävyysteemoihin enemmän, on paremmat edellytykset hahmottaa mikä on kestävästä kehityksen opetusta heidän oman tieteenalansa kontekstissa.

Suurin osa vastaajista näki kestävästä kehityksen neljästä ulottuvuudesta sosiaalisen ulottuvuuden olevan merkittävin heidän omassa opetuksessaan sekä merkittävimmissä roolissa yksikkönsä opetuksessa. Toiseksi merkittävimpänä vastauksissa korostui kulttuurinen ulottuvuus ja vasta kolmantena ekologinen ulottuvuus. Vähiten merkittävimpänä yksikköjen ja vastaajien omassa opetuksessa nähtiin korostuvan taloudellinen kestävyys. Tuloksissa voidaan havaita se, että ekologinen ulottuvuus ei korostunut Turun yliopiston opetuksessa kestävästä kehityksen ulottuvuutena, joka olisi muita ulottuvuuksia merkittävämmässä roolissa. Ekologinen kestävyys on kuitenkin mahdollista nähdä myös erityisasemassa muihin kestävästä kehityksen ulottuvuuksiin nähden. Sitä voidaan tarkastella kestävästä kehityksen ulottuvuutena, joka mahdollistaa muiden ulottuvuuksien kestävyuden (Morelli 2011). Tämä ei kuitenkaan korostunut siinä, miten vastaajat painottivat kestävästä kehityksen ulottuvuuksia omassa opetuksessaan. Sosiaalinen kestävyys on koettu Mykrän (2021) tutkimuksessa konkreettisempänä kuin ekologinen kestävyys. Sen nähtiin korostuvan toiminnan kohteena kouluissa. Myös kyselyyn vastanneet Turun yliopiston opettajat kertoivat monista esimerkeistä, joilla ovat käytännössä edistäneet sosiaalista kestävyyttä opintojaksoillaan. Toisaalta monet vastaajat hahmottivat kestävästä kehityksen merkityksen omassa elämässään erityisesti ekologisen kestävyuden näkökulmasta.

Sillä miten opettajat ja yliopiston eri tahot ylipäätään mieltävät kestävästä kehityksen, on suuri vaikutus siihen, miten ja missä määrin kestävästä kehitystä opetetaan (Vaughter & Aslop 2017). Saman yliopiston sisällä on myös havaittu olevan samalla hetkellä monta määritelmää kestävyydelle. Myös se, missä kontekstissa kestävästä kehityksestä puhutaan, vaikuttaa opettajien mielikuvaan käsitteestä. Tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajat suhtautuvat kestävästä kehitykseen Turun yliopiston sisällä hyvin eri tavoin. Osa vastaajista suhtautui kestävästä kehitykseen henkilökohtaisessa elämässään vahvan kestävyuden määritelmän mukaisesti ja heidän vastauksissaan oli myös posthumanistista suuntausta. Osalle vastaajista kestävä kehitys merkitsi toimintaa, esimerkiksi vastuullista ja kestävästä kuluttamista sekä

kierrättämistä. Osa vastaajista hahmotti kestävyuden taloudellisena asiana ja osa ennen kaikkea sosiaalisena asiana. Osa taas hahmotti kestäväen kehityksen poliittisena ja yrityksiä koskevana asiana ja osa suhtautui siksi käsitteeseen varoen. Ne, jotka suhtautuivat varoen kestäväen kehityksen käsitteeseen, myös pohtivat, kuuluuko sitä ollenkaan opettaa yliopistossa sen poliittisuuden vuoksi.

Yliopisto-opettajien on havaittu aiemmassa tutkimuksessa kokevan epäselvänä kestäväen kehityksen määritelmän (Vauhgtter & Aslop 2017). Myös monet Turun yliopiston opettajista kokivat kestäväen kehityksen käsitteen epäselvänä. Yhtenäinen määritelmä ja toimintamalli kestäväen kehityksen opetukseen voisi tuoda yliopistonlaajuista selkeyttä käsitteeseen. Kyselyyn vastanneet opettajat kaipasivat yliopiston järjestämää koulusta kestävästä kehityksestä. Toisaalta yliopistoilla on tärkeä rooli kestäväen kehityksen tavoitteiden määrittelijänä ja edistäjänä (Chinnasamy & Daniels 2019). Kestäväen kehityksen käytäntöönpano on opettajien harteilla, koska he muodostavat yhteyden opiskelijoiden ja yliopistoyhteisön välille. Opettajien tulisikin olla mukana kehittämässä käytäntöjä siitä mitä kestävä kehitys on ja miten sitä tulisi edistää. Tämä on syytä huomioida opettajia koulutettaessa. Heidän on tärkeää osallistua kestäväen kehityksen määrittelyyn ja sen toimeenpanon suunnitteluun. Jos opettajat olisivat enemmän mukana kehittämässä kestäväen kehityksen käytäntöjä, he myös edistäisivät kestävää kehitystä tehokkaammin opettajina.

Kestäväen kehityksen käsite voi tuoda opettajille myös yhteisen kielen. Kestäväen kehityksen opetuksella pyritään varmistamaan rauha ja hyvinvointi tuleville sukupolville (Santone 2003). Monet kyselyyn vastanneet opettajat hahmottivat oman panoksensa kestäväen kehitykseen tapahtuvan ennen kaikkea opetuksessa ja tutkimuksessa. Kestäväen kehityksen käsitteen avautuminen opettajille ja heidän kauttaan opiskelijoille voi tuoda koko Turun yliopistolle yhtenäisen suunnan ja yliopiston vuosien 2021–2030 kestävyyspainotteisen strategian toimeenpano onnistuu.

## **5.2 Kestävä kehitys yliopisto-opetuksessa**

Yliopistot ovat ratkaisevassa roolissa kestäväen kehityksen tavoitteiden toteutumisessa. Ongelmana akateemisen maailman sitoutumisessa kestäväen kehityksen tavoitteisiin on, ettei se ole ollut riittävästi mukana keskustelussa, joka johti tavoitteiden muodostamiseen (Filho

2020). Kasvattajilla olisi potentiaalia kestävän kehityksen tavoitteiden kehittäjinä, mutta tätä potentiaalia on laiminlyöty (Chinnasamy & Daniels 2019). Kyselyyn vastanneista opettajista vain neljännes koki kestävän kehityksen tavoitteet täysin tuttuna ja yli neljännes koki kestävän kehityksen tavoitteet osin tai täysin vieraaksi itselleen ja vain hieman yli puolet koki kestävän kehityksen tavoitteiden liittyvän omien opintojaksojensa sisältöön.

Kestävän kehityksen tavoitteet yhdistelevät kestävän kehityksen kaikkia neljää ulottuvuutta (Stafford-Smith ym. 2015). Kestävän kehityksen tavoitteiden edistämisen voidaan siis katsoa edistävän kestävästä kehitystä kokonaisvaltaisesti. Monet kestävän kehityksen tavoitteista ovat keskenään kuitenkin ristiriidassa ja niiden välille aiheutuu vaihtokauppatilanteita (Nilsson ym. 2016). Tämä tarkoittaa sitä, että toisen tavoitteen edistäminen heikentää toisen edistämistä. Näiden vaihtokauppatilanteiden huomioiminen onkin olennaista sen kannalta, että Agenda 2030 saavuttaa täyden potentiaalinsa. Myös Turun yliopistossa on tärkeää huomioida eri tavoitteiden väliset vaihtokauppatilanteet. Muutamit opettajat ilmaisivatkin huolensa kestävän kehityksen tavoitteiden liittämistä opintojaksojen kuvauksiin, koska näkivät tavoitteiden vaihtokauppatilanteet ongelmallisina tai tavoitteet liian poliittisina. Turun yliopisto voisikin tuoda panoksensa siihen, että kestävän kehityksen tavoitteita nostettaisiin opetukseen sellaisella tavalla, jossa huomioidaan tavoitteiden kytkökset eli synergiat ja vaihtokauppatilanteet (Carugi & Bryant, 2020). Siten kestävän kehityksen kaikki ulottuvuudet olisivat läsnä opetuksessa. Kestävän kehityksen tavoitteiden negatiivisia kytköksiä voitaisiin tuoda ilmi opetuksessa pohtimalla esimerkiksi säädöksiä ja toimintatapoja haittojen minimoimiseksi (Nilsson ym. 2016).

Kaikkia kestävän kehityksen tavoitteita on haastava saavuttaa samanaikaisesti, joten on tarpeen nostaa joitakin tavoitteista muiden yläpuolelle (Fonseca 2020). Vahvan kestävyysperiaatteen mukaan ekologisen kestävyteen liittyvien tavoitteiden tulisi olla erityisasemassa muihin tavoitteisiin nähden, koska ne mahdollistavat elämän maapallolla (Nourry 2008). Kyselyyn vastanneet Turun yliopiston opettajat eivät nostaneet opetuksessaan ekologista kestävyttä erityisasemaan. Suurin osa opettajista kertoi, että heidän opetuksessaan painottuvat kestävän kehityksen ulottuvuuksista eniten sosiaalinen ja kulttuurinen kestävyys. Kestävyysaiheiden integroiminen opetussuunnitelmiin yleisesti sekä temaattisesti spesifisiin oppiaineisiin mahdollistaa osaltaan kestävän kehityksen tavoitteiden toteutumista (Filho,



2020). Turun yliopistossa kestävä kehitys on jo integroituna useille opintojaksoille. Monille opettajista kestävä kehitys on kuitenkin käsitteenä niin vieras, että vaikka he opettaisivat kestävään kehitykseen liittyviä teemoja, eivät he tiedosta sen olevan kestävä kehityksen opetusta. Tässä onkin tärkeää, että opettajat oppivat mitä kestävä kehitys on heidän tieteenalansa kontekstissa. Olennaisessa osassa on myös kehittää hallinnossa institutionaalisella tasolla pitkäaikaisia strategioita kestäväälle kehitykselle (Filho 2020). Turun yliopiston uusi strategia 2021–2030 on tällainen (Strategia 2030, 2019). Strategiasta tiedottaminen ja sen tehokas jalkauttaminen on kuitenkin avainasemassa strategian toteutumiseksi.

Vastaajien joukossa oli myös niitä, jotka eivät halua opettaa kestävä kehitystä. Syitä tälle on monia, mutta vastauksissa korostui kaksi syytä: se että vastaaja ei kokenut kestävä kehityksen olevan merkittävää oman opetussisällön kannalta ja toisaalta, että vastaaja näki kestävä kehityksen poliittisena tai ideologiasena asiana, ja katsoi, ettei se siksi kuulu tieteen opetukseen.

Syy sille, miksi opettaja ei halua opettaa kestävä kehityksen sisältöjä voi pohjautua esimerkiksi siihen, ettei kestävä kehitys ole käsitteenä tuttu. Kyselyn tuloksista kävi ilmi se, että mitä parempina vastaaja koki valmiutensa opettaa kestävä kehitystä. sitä halukkaampi hän myös oli lisäämään sitä omaan opetukseensa. Yliopiston onkin mahdollista koulutusten kautta lisätä opettajien kestävä kehityksen käsitteistön tietoisuutta ja siten myös poistaa kestävään kehitykseen liittyviä ennakkoluuloja, joita opettajilla on. Samasta tiedekunnasta löytyy sekä niitä, jotka kokevat valmiutensa opettaa kestävä kehitystä hyvinä, että niitä, jotka kokevat valmiutensa huonona. On siis mahdollista ohjata opettajia tekemään yhteistyötä, jolloin ne, joiden vahvuus on opettaa kestävä kehitystä, pystyvät auttamaan niitä, jotka ovat kestävä kehityksen kanssa vieraita sekä myös poistamaan ennakkoluuloja, joita liittyy käsitteeseen. On myös mahdollista kehittää erilaisia kannustimia kestävä kehityksen sisältöjen opetukselle. Kestävä kehityksen tavoitteiden liittäminen opintojakson kuvaukseen voi toimia kannustimena. Opiskelijoilla on kestävä kehityksen ohjausryhmän kyselyn mukaan suuri kiinnostus opiskella kestävä kehitystä. Jos opettajat profiloivat opintojaksojaan siten, että niillä käsitellään kestävä kehitystä, opettajat voivat myös saada enemmän opiskelijoita opintojaksoilleen.

### **5.3 UNIFI ry:n kestävän kehityksen teesien ja Turun yliopiston strategian toimeenpanon mahdollistaminen**

Suomen kaikkien yliopistojen rehtorit ovat sitoutuneet edistämään Suomen yliopistojen rehtorineuvosto UNIFI ry:n kestävän kehityksen ja vastuullisuuden teesejä, joista neljännen päämäärä on tehdä kestävän kehityksen opinnoista osa kaikkia tutkintoja (Kestävän kehityksen ja vastuullisuuden teesit 2020). Lisäksi Turun yliopisto on sitoutunut myös vuosien 2021–2030 strategiassaan rakentamaan kestävää tulevaisuutta (Strategia 2030, 2019). Yliopiston strategissa on määritelty tavoitteeksi kouluttaa monisyisten tieteellisten ja yhteiskunnallisten haasteiden ratkaisijoita ja kestävän maailman rakentajia, jotka toimivat yhteiskunnan eri aloilla. Yliopiston hallinto ohjaa strategian kautta sitä, minkälaista opetusta yliopistossa on. Kuitenkin yliopiston ja tieteen vapauteen kuuluu se, että tiedekunnat ja yksiköt saavat itse määritellä opetussisällöt. Mikään ylhäältä asetettu opetussuunnitelma ei siis määrää yksiköiden opetusta. Yliopisto ei voi pakottaa opettajia opettamaan tietyllä tavalla ja se olisi myös tieteen luonteen vastaista.

Turun yliopisto voi kuitenkin hallinnollisella tasolla edistää kestävän kehityksen opetusta tehokkaasti eri tavoin. Yksi tehokas tapa on se, että yliopiston sisällä on jokin organisaatio, joka on keskittynyt edistämään kestävän kehityksen työtä (Finnveden ym. 2020). Turun yliopiston kestävän kehityksen ohjausryhmä on perustettu 2019 juuri tähän tarkoitukseen. Ohjausryhmän tehtävänä on kehittää yliopiston erilaisissa toimissa, opetuksessa, tutkimuksessa ja yhteiskunnallisessa vuorovaikutuksessa, kestävään kehitykseen liittyvää toimintaa sekä lisäksi vahvistaa Turun yliopiston roolia ja tunnettavuutta kestävän kehityksen edelläkävijänä. Finnveden painottaa myös seurannan tärkeyttä. Onkin tärkeää, että kestävän kehityksen ohjausryhmä myös seuraa kestävän kehityksen opetuksen edistymistä Turun yliopistossa kaikissa tutkinnoissa.

Turun yliopisto voi edistää UNIFI ry:n asettamaa tavoitetta sille, että kestävän kehityksen opetus on osa kaikkia tutkintoja sekä yliopiston strategian tavoitetta kouluttaa kestävä maailman rakentajia, myös asettamalla kannustimia ja vaatimuksia opettajille (Kestävän kehityksen ja vastuullisuuden teesit 2020). Moura (2019) havaitsi tutkiessaan kestävän kehityksen ohjelmia korkeakouluissa Brasiliassa, että kannustimet sekä vaatimukset ovat tärkeitä kestävän kehityksen käytäntöjen edistämiseksi yliopistolla. Olennaista hänen

mukaansa kestäväen kehityksen strategian edistämiseksi yliopiston sisällä ovat myös koulutus ja tietoisuuden lisääminen. Monet kyselyyn vastanneista opettajista toivoivatkin, että he saisivat koulutusta kestävästä kehityksestä.

Tehokas johtajuus on tapa edistää kestäväen kehityksen strategiaa yliopiston sisällä (Moura ym. 2019). On tärkeää rohkaista niitä johtajia sekä muita instituution jäseniä, jotka tavoittelevat innokkaasti kestävää kehitystä. Moni kyselyyn vastanneista opettajista ilmaisi halukkuutensa jakaa kestäväen kehityksen osaamisestaan kouluttamalla muita yliopisto-opettajia opettamaan kestävää kehitystä. Turun yliopistossa on monia kestäväen kehityksen eri ulottuvuuksien asiantuntijoita, joiden osaamista ja potentiaalia yliopiston olisi mahdollista hyödyntää strategian sekä UNIFI ry:n teesien jalkauttamiseksi. Niitä, jotka levittävät korkeakouluissa kestäväen kehityksen ideoita, on hyvä kannustaa olemaan aloitteellisia, jotta muodostuisi yhteistyötä, joka hyödyttää sekä ympäröivää yhteisöä että korkeakoulua (Moura 2019). Tämä voi saada aikaan kampuksenlaajuista muutosta siten, että yhteistyön vaikutuksesta syntyneen keskustelun myötä ihmiset määrittävät arvojansa uudelleen, tieteellinen ymmärrys kasvaa, yhteisöllisyyden tunne lisääntyy sekä ihmisten käyttäytyminen muuttuu kestävämpään suuntaan. Tietoisuutta lisäämällä saadaan yhä useampi sitoutumaan ja panostamaan yhteiseen visioon.

Cantellin (2019) kehittämä polkupyörämalli ilmastokasvatuksesta soveltuu laajemminkin kestävyys- ja ympäristökasvatukseen. Turun yliopiston olisi mahdollista käyttää polkupyörämallia viitekehityksenä kouluttaessa opettajia kestäväen kehityksen opetuksessa. Tällöin opettajat voisivat tarkastella miten kestävyyskasvatuksen eri näkökulmat toteutuvat ja voisivat toteutua heidän omassa opetuksessaan. Opettajat voisivat esimerkiksi tarkastella, onko opetuksessa huomioitu tiedon lisäksi ajattelun taidot, toiminta sekä tunteet.

Monet vastaajat kokivat, ettei heillä ole työssään tarpeeksi aikaa kehittää osaamistaan. Vaikka monet heistä haluavatkin oppia uutta ja oppia opettamaan kestäväen kehityksen sisältöjä oman tieteenalansa kontekstissa, he kokivat vaikeaksi ajatuksen kouluttautumisesta kaiken muun työn ohella. Jännitettä voi tuoda opetuksen kehittämiseen käytettävissä olevan ajan vähyys. Opetustyön ja opetuksen kehittämisen vaatimukset voivat mahdollisesti luoda negatiivista jännitettä tutkijaorientaation ja opetustehtävissä vaadittavan panostuksen välille (Korhonen &

Törmä 2011). Opettajan panos opetukseen ja opetuksen kehittämiseen voi myös liittyä siihen, odotetaanko häneltä ensisijaisesti tutkimusta vai opetusta.

Yli kolme neljäsosaa vastaajista on kiinnostunut lisäämään kestävän kehityksen näkökulman opetukseensa. Kuitenkin vain noin 60 prosenttia vastanneista kertoi tietävänsä, miten kestävä kehitys integroidaan omaan opetukseen. Samoin 60 prosenttia kertoi omaavansa tarvittavat tiedot ja taidot kestävän kehityksen opetukseen. Monet siis niistä, jotka haluavat opettaa kestävän kehityksen sisältöjä oman tieteenalansa kontekstissa, kaipaavat lisää tietoja ja taitoja kestävän kehityksen opetuksesta. Tämä yliopiston on hyvä huomioida järjestämällä koulutusta kestävästä kehityksestä opetushenkilökunnalle. On kuitenkin tärkeää miettiä, miten tämä saataisiin mahtumaan kiireisten yliopisto-opettajien aikatauluun.

## 6 Johtopäätökset

Turun yliopistossa on kestävän kehityksen opetusta integroituna moniin eri tieteenaloihin. Kestävän kehityksen sisältöjä on sekä omina kestävän kehityksen opintojaksoinaan että integroituna muuhun opetukseen. Noin puolet vastaajista kertoi integroineensa kestävän kehityksen opetusta omaan opetukseensa. Kestävän kehityksen ulottuvuuksista vastaajat näkivät erityisesti sosiaalisen ja kulttuurisen ulottuvuuden ilmenevän opetuksessa. Kestävän kehityksen opetusta on kuitenkin syytä kehittää, jotta kestävästä kehityksestä tulisi yliopiston strategian mukaisesti läpileikkaava teema kaikessa opetuksessa sekä UNIFI ry:n teesin neljännen mukaisesti osa kaikkia tutkintoja ja jatkuvan oppimisen tarjontaa.

Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat suhtautuivat pääsääntöisesti myönteisesti kestävän kehityksen teemojen lisäämiseen opetussisältönsä. Ongelmana kuitenkin nousi esiin monien kohdalla ase, etteivät he kokeneet heillä olevan riittäviä valmiuksia opettaa kestävään kehitykseen liittyviä teemoja omalla tieteenalallaan. Monet vastaajat toivoivat yliopiston eri tahojen järjestävän opettajille koulutusta kestävän kehityksen opetuksesta. Koulutuksen järjestämisessä on mahdollista hyödyntää yliopiston sisällä toimivia kestävän kehityksen asiantuntijoita.

Tutkimukseen osallistuneet näkivät kestävän kehityksen tavoite -tägeistä olevan sekä hyötyä että haittaa. Monet vastaajat kokivat, että tägit auttaisivat tuomaan kestävästä kehityksestä paremmin esille opetuksessa. Kuitenkin suurin osa niistä vastaajista, jotka kokivat olevansa perehtyneitä kestävän kehityksen tavoitteisiin ja omaavansa riittävät valmiudet kestävän kehityksen opetukseen, ei nähnyt tägien liittämistä opintojaksojen kuvauksiin hyvänä asiana. Valtaosa heistä ei myöskään kokenut, että tägäys auttaisi pitämään kestävästä kehityksestä paremmin esillä opetuksessa. Kestävän kehityksen tavoitteiden käyttäminen kurssikuvauksissa koettiin ongelmallisena muun muassa tavoitteiden poliittisuuden ja kompleksisuuden vuoksi.

Vastaajat näkivät kestävän kehityksen opetuksen tulevaisuuden Turun yliopistossa pääosin myönteisenä ja he toivat ilmi monia ehdotuksia sille, miten kestävän kehityksen opetusta voisi kehittää yliopistossa. Opettajat ehdottivat, että kestävästä kehityksestä voitaisiin integroida paremmin opintojaksoille. Lisäksi he ehdottivat, että kokonaan uusia kestävän kehityksen

opintopaketteja voitaisiin järjestää ja toisaalta sitä, että olemassa olevia kestävän kehityksen opintopaketteja voitaisiin markkinoida paremmin. Olennaisena esiin nousi myös yliopiston strategian tehokas jalkauttaminen ja tässäkin korostui opettajien kouluttamisen merkitys.

## **Kiitokset**

Kiitän Turun yliopiston kestävän kehityksen koulutustyöryhmää avusta tutkimuksen suunnittelussa ja kyselyn toteuttamisessa.

## Lähteet

- Barbier, E. (1987) The Concept of Sustainable Economic Development. *Environmental conservation*. 14: 2, 101–110.
- Callicott, M. (1997) Ecological Sustainability as a Conservation Concept. *Conservation biology*. 11: 1, 32–40.
- Cantell, H., Tolppanen, S., Aarnio-Linnanvuori, E., & Lehtonen, A. (2019). Bicycle model on climate change education: Presenting and evaluating a model. *Environmental Education Research*, 25(5), 717-731.
- Carugi, C. & Bryant, H. (2020). A Joint Evaluation With Lessons for the Sustainable Development Goals Era: The Joint GEF-UNDP Evaluation of the Small Grants Programme. *American Journal of Evaluation* 41: 2, 182-200.
- Chinnasamy, J. & Daniels, J. (2019). The Role of Universities and Educators in developing and implementing Sustainable Development Goals. *Studies in Adult Education and Learning* 25: 3, 47-60.
- Chiu, R.L., 2004. Socio-cultural sustainability of housing: a conceptual exploration. *Housing, theory and society*, 21(2): 65-76.
- Colglazier, V. (2015). Sustainable development agenda: 2030. *Science* 349: 6252, 1048-1050.
- Elliott, J. (2012). *An introduction to sustainable development*. 8 s. Taylor & Francis Group.
- Filho, W. L. (2020). Viewpoint: accelerating the implementation of the SDGs. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 21: 3, 507-511.
- Finley, J. & Massey, J. (2012). Eco-campus: applying the ecocity model to develop green university and college campuses. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. 12: 2, 150-165.
- Finnveden, G. Friman, E. Mogren, A. Palmer, H. Sund, P. Carstedt, G. ... & Svärd, L. (2020). Evaluation of integration of sustainable development in higher education in Sweden. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(4), 685-698
- Fonseca, L. & J. Domingues, A. Dima. (2020). Mapping the Sustainable Development Goals Relationships. *Sustainability* 12: 3359
- Foy, G. (1990). Economic sustainability and the preservation of environmental assets. *Environmental Management* 14, 771–778.



- Hakanurmi, S., Murtonen, M., & Palonen, T. (2021). University teachers' digital stories of sustainable development: A method of learning to teach. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 23(4), 48-60.
- Implementation of Agenda 21, the Programme for the Further Implementation of Agenda 21 and the outcomes of the World Summit on Sustainable Development and of the United Nations Conference on Sustainable Development. (2012). *Resolution adopted by the General Assembly on 21 December 2012*. 67/203. United Nations.
- IPCC Special Report: Global Warming of 1.5 C 2018. 22.9.2020.  
<<https://www.ipcc.ch/sr15/>>
- Kestävä kehitys: Historiaa ja toiminnan taustoja. YK-liitto, Helsinki. 24.4.2020.  
<<https://www.ykliitto.fi/yk-teemat/kestava-kehitys/historiaa-ja-toiminnan-taustoja>>
- Kestävän kehityksen ja vastuullisuuden teesit. (2020). Suomen yliopistojen rehtorineuvosto UNIFI ry.
- Kestävä kehitys Turun yliopistossa. 15.4.2020. <<https://www.utu.fi/fi/yliopisto/strategia-ja-arvot/kestava-kehitys>>
- Korhonen, V. & Törmä, S. (2011). Yliopisto-opettajan identiteettiä ja työkuultuuria hahmottamassa. *Teoksessa* Mäkinen, M., Korhonen, V., Annala, J., Kalli, P.
- KvantiMOTV. Mittaaminen: Muuttujien ominaisuudet. 1.12.2022  
<<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/mittaaminen/ominaisuudet.html>>
- KvantiMOTV. Tilastollinen päättely. 1.12.2022.  
<<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/paattely/paattely.html#luottamusval>>
- KvantiMOTV. Ristiintaulukointi. 1.12.2022  
<<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/ristiintaulukointi/ristiintaulukointi.html>>
- Le Blanc, D. (2015). Towards Integration at Last? The SustainableDevelopment Goals as a Network of Targets. *Sustainable Development* 23: 3, 176-187.
- Luoto, R. (2009). Kyselytutkimuksen suunnittelu. *Duodecim* 125: 15, 1647-1653.
- McKenzie, S. (2004). "Social Sustainability: Towards Some Definitions." Hawke Research Institute Working Paper Series 27.
- Mitä on kestävä kehitys? (2013, päivitetty 2017). Ympäristöministeriö, Helsinki. 16.4.2020  
<[https://www.ym.fi/fi-fi/ymparisto/kestava\\_kehitys/mita\\_on\\_kestava\\_kehitys](https://www.ym.fi/fi-fi/ymparisto/kestava_kehitys/mita_on_kestava_kehitys)>

- Morelli, J. (2011). Environmental sustainability: A definition for environmental professionals. *Journal of environmental sustainability*, 1: 1, 2.
- Moura, M. & F. Frankenberger, U. Tortato. (2019). Sustainability in Brazilian HEI: practices overview. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. 20: 5, 832-841.
- Mykrä, N. (2021). Peruskoulu ekologista kestävyttä edistämässä: Toiminnanteoreettinen tutkimus koulun monitasoisesta muutostaasteesta.
- Nilsson, M. & D. Griggs, M. Visbeck. (2016). Policy: Map the interactions between Sustainable Development Goals. *Nature* 534: 320-322.
- Norton, B. (2005). *Sustainability: A philosophy of adaptive ecosystem management*. University of Chicago, Chicago. 363 s.
- Nourry, M. (2008). Measuring sustainable development: Some empirical evidence for France from eight alternative indicators. *Ecological Economics* 67: 3. 441 – 456 s.
- Raukola, K. (2023). Opettajien määrä Turun yliopistossa. Henkilökohtainen sähköpostiviesti A. Pehkoselle. 3.4.2023.
- Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. (1987). World Commission on Environment and Development.
- Salonen, A. O. (2010). *Kestävä kehitys Globaalın ajan hyvinvointiyhteiskunnan haasteena*. 10 s. Yliopistopaino, Helsinki.
- Santone, S. (2003). Education for Sustainability. *Educational leadership*. 61: 4, 60-63.
- Soini, K. and Birkeland, I., 2014. Exploring the scientific discourse on cultural sustainability. *Geoforum*, 51: 213-223.
- Stafford-Smith, M. & D. Griggs, O. Gaffney, F. Ullah, B. Reyers, N. Kanie, B. Stigson, P. Shrivastava, M. Leach, D. O'Connell. (2016). Integration: the key to implementing the Sustainable Development Goals. *Sustain Sci* 12:911–919.
- Schusky, E. L. & T. P. Culbert (1973) *Introducing Culture*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Strategia 2030. (2019). Turun yliopisto.
- Suomen UNICEF ry. Kestävän kehityksen tavoitteet. 18.5.2020.  
<<https://www.unicef.fi/unicef/tyomme-paakohteet/kestavan-kehityksen-tavoitteet/>>
- Svärd, P., Värri, V. (toim.): Korkeajännityksiä - kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere University Press. 155-176. s 163
- The Millennium Development Goals Report*. (2014). United Nations.

- Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. (2015). *Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. 70/1*. United Nations.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turun yliopiston avaintiedot 2021. 1.12.2022. <<https://www.utu.fi/fi/yliopisto/avaintiedot>>
- Turun yliopiston kestävän kehityksen ohjausryhmä. (2020). Turun yliopisto. 5/051/2020.
- Turner, R. K. (1988) *Sustainable environmental management : principles and practice*. London: Belhaven & Westview.
- Tähtinen, J., Laakkonen, E., & Broberg, M. (2020). Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turun yliopisto.
- Vauhgter, P. & Aslop, S. (2017). Sustainable imaginaries: a case study of a large suburban Canadian university. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 18: 1, 129-145.
- Vehkalahti, K. (2019). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. 11 s. Helsingin yliopisto.
- World Summit on Sustainable Development (2003). United Nations General Assembly. *Resolution adopted by the General Assembly. 57/253*.
- Yliopistolaki (24.7.2009/558). 17.4.2020. <[www.finlex.fi](http://www.finlex.fi)>

## **Liitteet**

### **Liite 1. Kysely**

#### **Kestävän kehityksen opetus Turun yliopistossa**

Kestävä kehitys on asetettu läpileikkaavaksi teemaksi Turun yliopiston uudessa strategiassa. Strategiassa asetetaan tavoitteeksi kouluttaa osaajia, jotka rakentavat kestävää tulevaisuutta yhteiskunnan eri aloilla. Suomen yliopistojen rehtorineuvosto on myös sitoutunut siihen, että kestävä kehitys opinnot ovat osa kaikkia tutkintoja.

Tämä kysely on osa pro gradu -tutkielmaa ja se toteutetaan yhteistyössä Turun yliopiston Kestävän kehityksen koulutusryhmän kanssa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää Turun yliopiston opettajien näkemyksiä siitä, miten kestävä kehitys ilmenee opetuksessa ja minkälaisina he näkevät omat valmiutensa opettaa kestävään kehitykseen liittyviä teemoja opintojaksoillaan. Lisäksi tutkimuksessa pyritään selvittämään, miten opettajat suhtautuvat kurssikuvausten täydentämiseen kestävä kehityksen tavoitteilla (SDG). Tutkimuksesta saatuja tietoja hyödynnetään Turun yliopiston kestävä kehityksen työn edistämiseksi.

Tietoa kestävä kehityksen tavoitteista (SDG):

<https://kestavakehitys.fi/agenda-2030>

<https://sdgs.un.org/goals>

Kysely on tarkoitettu niille Turun yliopiston opetushenkilökunnan jäsenille, jotka opettavat perustutkintokoulutuksessa tai jatkotutkintokoulutuksessa.

Kyselyyn vastaaminen vie noin 15 minuuttia.

#### **Taustatiedot**

1. Tiedekuntasi
2. Yksikkösi
3. Opetuskokemuksesi yliopistossa vuosina

Alle 1 vuosi

1-3 vuotta

3-10 vuotta

Yli 10 vuotta

4. Ikäsi

Alle 30 vuotta

30-40 vuotta

40-50 vuotta

50-60 vuotta

Yli 60 vuotta

5. Opetat

perus- ja aineopintojen opintojaksoja (alempi yliopistotutkinto)

syventäviä opintojaksoja (ylempi yliopistotutkinto)

tohtorikoulutuksen opintojaksoja

### **Kestävä kehitys edustamallasi tieteenalalla ja yksikkösi opetuksessa**

#### **KESTÄVÄN KEHITYKSEN NELJÄ ULOTTUVUUTTA**

**EKOLOGINEN:** Ekologinen kestävyys on maapallon kestäkyvyn tunnistamista ja pidättäytymistä sen rajojen mukaisessa toiminnassa. Tähän kuuluvat esimerkiksi ilmastonmuutoksen torjunta ja siihen sopeutuminen sekä luonnon monimuotoisuuden vaaliminen.

**SOSIAALINEN:** Sosiaalinen kestävyys on terveyden ja hyvinvoinnin ja niiden edellytysten turvaamista sukupolvelta toiselle. Se sisältää oikeudenmukaisuuden ja reilouden globaalilla tasolla. Sosiaalisen kestävyuden tavoitteita ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuudet sekä perustarpeet, kuten ravinto, asuminen, koulutus, terveydenhuolto jne.

**TALOUELLINEN:** Taloudellisella kestävyydellä tavoitellaan tilannetta, jossa tuotteiden ja palveluiden hinnat sisältävät myös niiden ympäristövaikutukset. Taloudellisen kestävyuden käsitteitä ovat mm. kiertotalous sekä taloudelliset ohjauskeinot.

**KULTTUURINEN:** Kulttuurinen kestävyys on yhteisön uudistumiskykyä säilyttäen olemassa olevat vahvuudet. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi avoimuutta uusille ideoille ja toimijoille. Keskeisiä toimintatapoja ovat kulttuurisen monimuotoisuuden vaaliminen ja yhteisön resilienssin vahvistaminen.

6. Kuinka suuri merkitys kestävä kehityksen eri ulottuvuuksilla on omassa yksikössäsi annettavassa opetuksessa? (1=Ei merkitystä, 2=Melko pieni, 3=Melko suuri, 4=Erittäin suuri, En osaa sanoa)

Ekologinen ulottuvuus

Sosiaalinen ulottuvuus

Taloudellinen ulottuvuus

Kulttuurinen ulottuvuus

7. Kuvaa vielä sanallisesti, mitä kestävä kehitys ja sen neljä ulottuvuutta tarkoittavat omassa yksikössäsi annettavassa opetuksessa?

8. Mikä näistä kuvaa parhaiten yksikkösi opetustarjontaa?

Ei sisällä lainkaan kestävä kehitystä

Ei juurikaan sisällä kestävä kehitystä

Sisältää jonkin verran kestävä kehitystä

Sisältää melko paljon kestävä kehitystä

Kestävä kehitys on vahvassa roolissa tutkinrossa

9. Jos kestävä kehitystä on opetustarjonnassa, se on

omina kestävä kehityksen kursseinaan

integroituna muiden sisältöjen opetukseen

sekä omina kursseina että integroituna

### **Kestävä kehitys omassa opetuksessasi**

10. Pohdi nyt omaa opetustasi: Miten paljon käsittelet kursseillasi kestävä kehitystä?

En yhtään

Melko vähän

Melko paljon

Erittäin paljon

En osaa sanoa

11. Missä määrin kestävä kehityksen eri ulottuvuudet ovat osana kurssiesi sisältöä? (1=Ei yhtään, 2=Melko vähän, 3=Melko paljon, 4=Erittäin paljon, en osaa sanoa)

Ekologinen ulottuvuus

Taloudellinen ulottuvuus

Sosiaalinen ulottuvuus

Kulttuurinen ulottuvuus

12. Kerro vielä sanallisesti, miten kestävä kehitys näkyy ja painottuu omassa opetuksessasi?

13. Suhtautumisesi kestävä kehityksen teemojen integroimiseen kurssiesi sisältöön (1=Täysin eri mieltä, 2=Osin eri mieltä, 3=Osin samaa mieltä, 4=Täysin sama mieltä, En osaa sanoa)

Olen integroinut kestävä kehitystä omaan opetussisältöni

Olen kiinnostunut lisäämään kestävä kehityksen näkökulman opetukseeni

Koen mahdolliseksi liittää kestävä kehityksen näkökulman opetukseeni

Tiedän miten integroida kestävä kehitys omaan opetussisältöni

### **Valmiutesi opettaa kestävä kehitystä**

14. Pohdi omaa valmiuttasi opettaa kestävä kehitystä (1=Täysin eri mieltä, 2=Osin eri mieltä, 3=Osin samaa mieltä, 4=Täysin samaa mieltä, En osaa sanoa)

YK:n kestävä kehityksen tavoitteet ovat minulle tuttuja

Turun yliopiston strategian tavoitteet kestävä kehityksen opetukselle ovat minulle tuttuja

Minulla on tarvittavat tiedot ja taidot opettaakseni kestävä kehitykseen liittyviä asioita oman tieteenalani kontekstissa

15. Kuvaile vielä sanallisesti valmiuttasi opettaa omaan tieteenalaasi liittyviä kestävä kehityksen teemoja?

16. Minkälaista koulutusta toivoisit Turun yliopiston järjestävän, jotta saisit paremmat valmiudet opettaa omaan tieteenalaasi liittyviä kestävän kehityksen teemoja?

### **Oma suhtautumisesi kestävään kehitykseen**

17. Mieti kestävästä kehityksestä henkilökohtaisessa elämässäsi. Kuinka paljon kiinnität huomiota kestävään kehitykseen eri tilanteissa? (1=En yhtään, 2=Melko vähän, 3=Melko paljon, 4=Erittäin paljon, En osaa sanoa)

Ruokavaliossa

Hankinnoissa

Asumismuodossa

Energian ostossa

Liikkumisessa

Äänestäjänä

18. Kiteytä, mitä kestävä kehitys merkitsee sinulle?

### **Kestävän kehityksen tavoitteiden (SDG) liittäminen kurssikuvauksiin**

Kestävän kehityksen koulutustyöryhmän toiminnan lähtökohtana on kestävä kehityksen elementtien tunnistaminen nykyisessä koulutuksessa, niiden vahvistaminen sekä entistä parempi esittäminen opetussuunnitelmakauden 2022–2024 perustutkintokoulutuksen opinto-oppaassa. Yksi ehdotettu keino tavoitteen edistämiseksi on nk. SDG-tägin lisääminen niille kursseille, joilla vastuopettaja näkee sen tarkoituksenmukaisiksi. Tägäys toteutettaisiin yhteisten kriteerien pohjalta: SDG-tägi laitetaan kurssille vain perustellusti, eikä kaikkia kursseja ole tarkoitus tägätä. Opetushenkilökunnalle tullaan järjestämään koulutusta aiheesta. Koulutuksen jälkeen vastuopettajat analysoivat kurssiensa sisällöt kestävä kehityksen tavoitteiden näkökulmasta ja määrittivät kurssien sisältöjen kannalta keskeisimmät kestävä kehityksen tavoitteet (max 3 / kurssi).

Ks. lisätietoja Aalto-yliopisto tägäys-prosessista täältä:

<https://www.aalto.fi/fi/uutiset/kurssikuvauksiin-on-lisatty-tieto-kestavan-kehityksen-tavoitteista>.



19. Suhtautumisesi kestäväen kehityksen tavoitteiden (SDG) liittämiseen kurssikuvauksiin (1=Täysin eri mieltä, 2=Osin eri mieltä, 3=Osin samaa mieltä, 4=Täysin sama mieltä, En osaa sanoa)

Kestäväen kehityksen tavoitteet voit tarkistaa täältä: <https://kestavakehitys.fi/agenda-2030>

Kurssini/kurssieni sisältö liittyy selkeästi johonkin/joihinkin tavoitteisiin (SDG)

Koen että tavoitteiden (SDG) lisääminen kurssikuvauksiin on hyvä asia

Tavoitteiden (SDG) liittäminen kurssikuvaukseen auttaa pitämään kestäväen kehitystä paremmin esillä kursseilla

Koen helpoksi tavoitteiden (SDG) liittämisen kurssikuvaukseen

20. Mitä hyötyä ja/tai haittaa näet kestäväen kehityksen tavoitteiden (SDG) liittämisen tuovan kurssikuvauksiin?

### **Kestäväen kehityksen käytännöt ja kehittämisehdotukset**

Turun yliopiston strategiassa 2021–2030 kestävä kehitys on asetettu läpileikkaavaksi teemaksi yliopistoyhteisön kaikilla tasoilla. Kestävä kehitys voi olla mukana opintojakson opetussisällössä ja toisaalta kestäväen kehityksen periaatteet voivat olla läsnä myös opintojaksojen käytännön järjestelyissä ja opetustilanteissa. Kestäväen kehityksen käytännöillä tarkoitetaan tässä kestäväen kehityksen periaatteiden mukaan toimimista sekä niiden edistämistä. Tämä voi näkyä erilaisissa valinnoissa ja järjestelyissä esimerkiksi tekemällä hankinnat ja matkat vastuullisesti ja kestävästi, säästämällä energiaa, toimimalla tasa-arvoisesti ja edistämällä tasa-arvoa yhteisössä sekä edistämällä ihmisten hyvinvointia ja terveyttä arkisillakin valinnoilla.

21. Mieti kurssiesi toteutuksen käytännön järjestelyitä ja opetustilanteita. Mitkä seuraavista kestäväen kehityksen periaatteista näkyvät kurssiesi toteutuksessa?

Vastuullinen kuluttaminen

Kierrätys

Energian säästäminen/energiatehokkuus

Kestävä liikkuminen

Tasa-arvo

Oikeudenmukaisuus

Terveys

Ympäristön hyvä laatu

Yhteiskunnallinen vaikuttaminen

Muu, mikä?

22. Kuvaile vielä sanallisesti, miten olet ottanut huomioon ja laittanut käytäntöön kestävän kehityksen periaatteita kurssien järjestelyissä ja opetustilanteissa?

23. Pohdi vielä kestävän kehityksen toimenpiteitä yksikössänne. Millä tavoin yksikössäsi otetaan kestävä kehitys huomioon ja edistetään sitä käytännön toiminnassa (esimerkiksi matkoissa, tarjoiluissa, materiaalihankinnoissa, kierrätyksessä)?

24. Millä tavoin yksikössänne voitaisiin edistää kestävä kehitystä käytännön toiminnassa? Mieti mahdollisia toimenpiteitä esim. seuraavissa: kierrätys, tasa-arvo, vastuullinen kuluttaminen, energian säästö, liikkuminen, terveys, oikeudenmukaisuus, ympäristön hyvinvointi, yhteiskunnallinen vaikuttaminen.

25. Kerro lopuksi ideoita kestävän kehityksen kehittämiseksi Turun yliopistossa?

26. Palautetta kyselystä