

## **Kestävää kehitystä edistävät pedagogiset materiaalit kielten opetuksessa**

MINNA MAIJALA<sup>1</sup>, PÄIVI LAINE<sup>1</sup>, SOILA MERIJÄRVI<sup>1</sup>, MAARIT MUTTA<sup>1</sup> JA SALLA-RIIKKA KUUSALU<sup>1</sup>

minna.maijala@utu.fi

<sup>1</sup>Turun yliopisto, Kieli- ja käännöstieteiden laitos

### **Tiivistelmä**

*Suomalaiset opetussuunnitelmat rakentavat kestävän kehityksen opintopolkua, joka huomioidaan kaikessa opetuksessa. Kielten oppikirjat soveltuvat osittain kestävän kehityksen edistämiseen, mutta niiden sisältöä pitää kuitenkin usein mukauttaa sopimaan kestävyyskasvatuksen tavoitteisiin. Siksi on välttämätöntä kehittää materiaalia, jossa kestävän kehityksen tavoitteet yhdistetään kielten opetukseen. Eettisesti kestävä kielten opetus -hanke selvitti, miten kestävän kehityksen periaatteita voidaan edistää kielten opetuksessa ja opettajien koulutuksessa. Kehitimme myös kielten oppijoita osallistavia pedagogisia ratkaisuja, jotka tukevat kestävästä kehitystä edistävää kielten opetusta. Artikkelin tavoitteena on kuvata kestävästä kehitystä edistävän kielten opetuksen periaatteet ja esitellä pedagogisten materiaalien kehittämistyötä. Laaditut materiaalit yhdistetään teoreettiseen viitekehykseen siten, että jokaisesta kestävän kehityksen dimensiosta annetaan esimerkkejä aktiivisista tehtävistä.*

### **Avainsanat**

*kielten opetus, kestävyyskasvatus, oppimateriaalit*

## Pedagogical materials supporting sustainable development in language education

### Abstract

*Finnish curricula build an overarching path to learning sustainable development across the disciplines. Language textbooks are partially suitable for promoting sustainable development, but their content often needs to be adjusted to fit the needs of sustainability education. Therefore, it is essential to develop materials to combine Sustainable Development Goals with language teaching. The Ethical and Sustainable Language Teaching project explored how the principles of sustainable development can be promoted in language teaching and language teacher education. We also developed participatory pedagogical solutions, which support language teaching oriented to sustainable development. The aim of the article is to describe the principles of language teaching that promotes sustainable development and to introduce the development of pedagogical materials. Developed materials are linked with a theoretical framework by providing examples of activating tasks for each dimension of sustainable development.*

### Keywords

*language teaching, sustainability education, pedagogical materials*

## Johdanto

Kielten oppiminen ja opettaminen ovat tiiviisti yhteydessä ympäröivään maailmaan. Niihin vaikuttavat yhteiskunta, opettamisen perinteet ja opetussuunnitelmat. Näin ollen myös Yhdistyneiden Kansakuntien (YK) tavoitteiden mukainen kestävä kehitys (UNESCO 2018) ohjaa kielten oppimista ja opettamista. Vaikka kestävä kehityksen mielletäänkin usein kuuluvan luonnontieteiden opetukseen, se on neljän ulottuvuuden (ekologinen, kulttuurinen, sosiaalinen ja taloudellinen) kautta monitieteinen ja holistinen käsite (esim. Letouzey-Pasquier, Gremaud, Blondin & Roy 2022). Ekologiseen kestävyYTEEN kuuluu esimerkiksi ilmastonmuutoksen torjunta ja elämää ylläpitävien ekosysteemien suojelu. Sosiaalinen kestävyys taas on terveyden ja hyvinvoinnin edellytysten turvaamista sukupolvelta toiselle. Taloudelliseen kestävyYTEEN liittyviä käsitteitä ovat esimerkiksi kiertotalous sekä päästökauppa. Kulttuurisella kestävyYTEellä voidaan tarkoitaa sellaista yhteisön uudistumiskykyä, joka säilyttää sen olemassa olevat vahvuudet. Kulttuuriseen kestävyYTEEN kuuluvat muun muassa kulttuurisen monimuotoisuuden ja kulttuuriperinnön vaaliminen. (Ks. tarkemmin Maijala ym. 2026; Laine, Maijala & Mäntylä 2023.) Koska kestävä kehitys linkittyy ihmisten elämään kokonaisvaltaisesti (esim. Sinakou, Donche, Boeve-de Pauw & Van Petegem 2019), se tulee huomioida myös kielten opetuksessa.

Eurooppalaista kielten opetusta ohjaavissa asiakirjoissa (Euroopan neuvosto 2001, 2020) korostetaan tosielämän aiheita, ja ne sisältävät usein myös kestäväYTYEN kehitykseen liittyviä aihepiirejä. Vaikka eurooppalaisessa viitekehyksessä ei mainita nimenomaisesti kestäväYTYEN kehitystä, se tukee elinikäistä oppimista, joka on myös yksi YK:n kestäväYTYEN kehityksen tavoitteista (UNESCO 2018). Suomalaisissa opetussuunnitelmissa kestäväYTYEN kehityksen periaatteet huomioidaan kuitenkin esimerkiksi siten, että kestävä kehitys on yksi laaja-alaisen osaamisen osa-alueista (Opetushallitus 2014, 2019). Opetussuunnitelmat taas ohjaavat oppikirjojen sisältöä ja oppikirjat suurelta osin työskentelyä luokkahuoneessa ja myös opetuksen ulkopuolella (esim. Guerretaz & Johnston 2013; Littlejohn 2022; Tomlinson 2012, 2022). Tutkimusten mukaan opettajat valitsevat oppitunneilla käsiteltävät tekstit ja harjoitukset usein oppikirjasta (esim. Hahl 2020; Rathert & Cabaroğlu 2024; Richards 2014). Erityisesti suomalaisessa kielten opetuksessa käytetään laajasti oppikirjoja (esim. Harjanne, Díaz Larenas & Tella 2017). Koska oppimateriaalit ovat opetuksen

perusta, ne ohjaavat opettajia sisällyttämään opetukseen kestävän kehityksen tavoitteiden mukaisia sisältöjä ja menetelmiä. Kielten oppikirjoihin sisältyvät aiheet ja harjoitukset soveltuvat osittain kestävän kehityksen edistämiseen kielten opetuksessa (esim. Lasekan, Méndez-Alarcón, Mathew & Campos 2023; Maijala, Patzelt & Delius 2025a). Esimerkiksi kielten opetuksen keskiössä oleva vuorovaikutuksellisuus (Bachman & Palmer 2010) tukee kestävyyskasvatuksen edistämistä.

Kielten oppikirjoissa kestävään kehitykseen liittyvää sisältöä huomioidaan vaihtelevasti (esim. Risager 2021). Tämän takia opettajat saattavat joutua mukauttamaan oppikirjojen sisältöä (Masuhara 2022), jos he haluavat huomioida opetuksessaan kestävyyskasvatuksen tavoitteita. Siksi on tarpeellista kehittää helposti päivitettävää täydentävää materiaalia, jotta kestävän kehityksen sisältö voidaan yhdistää kielten opetuksen päämääriin. Tämän artikkelin tavoitteena on kuvata kestävää kehitystä edistävän kielten opetuksen periaatteet, jotka perustuvat tutkimuskirjallisuuteen, ja esitellä esimerkkien kautta pedagogisten materiaalien kehittämistyötä tutkimushankkeessa.

## Kestävän kehityksen tavoitteet kielten opetuksessa

Kestävä kehitys määritellään usein niin, että ihmisen pitäisi oppia elämään kestävästi, vaarantamatta tulevien sukupolvien mahdollisuuksia täyttää omat tarpeensa (WCED 1987). Käsitettä on kuitenkin helppo käyttää vallankäytön välineenä tai tietyn ideologian edistäjänä. Esimerkiksi monitulkintaisuutensa vuoksi käsitettä voidaan käyttää jonkin tietyn maailmankuvan tai poliittisen agendan edistämiseen. Lisäksi kestävä kehitys esitetään usein valmiina ja muuttumattomana tavoitteena, jolloin opetuksen tehtäväksi jää vain tämän päämäärän tukeminen eikä sen kriittinen tarkastelu, mikä voi puolestaan rajoittaa oppijoiden ajattelun vapautta ja vaihtoehtoisten näkökulmien esiin tuomista. (Selby & Kagawa 2010.) Tämän takia opetuksessa olisi tärkeää kehittää oppijoiden kriittistä ajattelua myös kestävyyyteen liittyvissä aiheissa (Hasslöf & Malmberg 2015). UNESCO:n (2018, 2020) mukaan koulutus on avaintekijä kestäväen kehityksen tavoitteiden saavuttamiseksi, ja sen määrittelemät 17 kestäväen kehityksen tavoitetta pitäisi sitoa kaikkeen opettamiseen. Keskeinen avaintekijä kestäväen kehityksen päämäärien saavuttamisessa onkin kestävyyskasvatus (*Education for Sustainable Development*, ESD, UNESCO 2018). Se on kokonaisvaltainen, holistinen malli (esim. Sinakou ym. 2019),

jota toteutettaessa huomioidaan koko oppimisympäristö sisällöistä menetelmiin.

Seuraavassa käsittelemme kielten opetuksen ja kestävän kehityksen välisiä yhteyksiä. Yksi niistä on luontainen samatavoitteisuus, joka rakentuu yhteiselle tavoitteelle edistää kriittistä ajattelua, kulttuurienvälistä ymmärrystä ja aktiivista kansalaisuutta. Kielten opetusta ohjaavaan eurooppalaiseen viitekehukseen on nostettu tekstien tuottamisen ja tulkitsemisen rinnalle taito toimia vuorovaikutuksessa. Viitekehysten lisäosassa korostuu aktiivinen kansalaisuus, jolloin kielitaito nähdään keinona osallistua kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen. (Euroopan neuvosto 2020.) Voidakseen toimia onnistuneesti kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa yksilö tarvitsee demokratia- ja empatiataitoja, joita voidaan kehittää mediaation, monikielisyyden ja yhteistyöhön perustuvan oppimisen kautta. Näiden kaikkien voidaan katsoa edistävän kestävän kehityksen tavoitteiden ja kestävyyskasvatuksen toteutumista kielten opetuksessa. Kestävyyskasvatusta voidaan huomioida sekä opetussisältöjen että -menetelmien kautta. Tämä voi tapahtua kouluttamalla opettajia nostamaan kestävyysaiheita esille ja ohjaamalla opetusmenetelmien kautta oppijoi- ta huomaamaan kielten opetuksen sisältöjen yhteydet kestävään tulevaisuuteen. (Maijala ym. 2024.)

Toinen merkittävä yhteys kestävän kehityksen ja kielten opetuksen välillä ilmenee laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden sekä koulutuksen yhteisen arvopohjan kautta. Suomalaisissa kouluissa on jo pitkään kannustettu laaja-alaiseen oppimiseen, globaalikasvatukseen ja kestävyiden teemojen esille nostamiseen opetuksessa. Opetussuunnitelmissa kestävän kehityksen opintopolku alkaa varhaiskasvatuksesta ja jatkuu toiselle asteelle. Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman perusteissa yhtenä arvoperustana on kestävä elämäntapa (Opetushallitus 2022). Perusopetuksen kymmenen vuotta vanhassa opetussuunnitelmassa kestävyyskasvatusta näkyy arvoperustassa ja laaja-alaisissa osaamistavoitteissa (Opetushallitus 2014), mutta vielä voimakkaammin kestävyyskasvatuksen tavoitteita on tuotu vuoden 2019 lukion opetussuunnitelmaan (Opetushallitus 2019), jossa kestävyysaiheita mainitaan sekä laaja-alaisen osaamisen ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien tavoitteissa että ainekohtaisissa kuvauksissa.

Kolmas yhteys kestävästä kehityksestä ja kielten opetuksen välillä konkretisoituu opetussuunnitelman erityisissä kielenoppimista koskevilla tavoitteilla. Opetussuunnitelman perusteiden vieraiden kielten osuuksissa yhteyttä kestävästä kehityksestä sosiaaliseen ja kulttuuriseen ulottuvuuteen luonnehditaan esimerkiksi siten, että kielten opiskelu vahvistaa oppijan yhteiskunnallista osaamista ja antaa valmiuksia osallisuuteen ja aktiiviseen vaikuttamiseen maailmassa. Lukion vieraiden kielten opetuksen pitää rakentaa yhteyksiä demokratiakasvatukseen ja tasa-arvonäkökulmiin ja saada oppija pohtimaan esimerkiksi kieli-politiikkaa ja kielidiversiteettiä. (Opetushallitus 2019, 175.) Ekologiseen ja taloudelliseen kestävyysopetussuunnitelman perusteiden vieraiden kielten osuus puolestaan kytkeytyy yhdistämällä kieliopinnot eettisyyteen ja ympäristöosaamiseen. Opetussuunnitelma korostaa myötäelämisen ja globaalien ympäristökysymysten ratkaisemisen ja kielitaidon yhteyttä. Näiden lisäksi opetussuunnitelma kytkee kielten oppimisen esimerkiksi kulttuuriperintöjen tuntemiseen. (Opetushallitus 2019, 176.)

Kestävyyskasvatuksen rooli suomalaisessa koulutuksessa on vahvistunut etenkin viimeisen kymmenen vuoden aikana. Opetushallitus (2021) on laatinut kestävästä kehityksestä oppaan, jossa avataan kestävästä kehityksestä sisältöä ja annetaan neuvoja, materiaaleja ja tapausesimerkkejä kestävyyskasvatuksen huomioimiseen opetuksessa. Kielten opetukseen opas liittyy erityisesti globaalikasvatuksen sekä toiminnan omistajuuden ja yksilöiden osallisuuden kysymysten kautta. Globaalikasvatus taas kytkeytyy kielten opetukseen sitä kautta, että sen tavoitteena on vahvistaa oppijoiden kulttuurienvälistä kompetenssia ja kriittistä maailmankansalaisuutta, jotka korostuvat myös eurooppalaisessa viitekehityksessä ja suomalaisissa opetussuunnitelmissa. Myös koulun toimintaympäristön kestävyystavoitteet liittyvät kielten opetuksen järjestämiseen. Kielten opettajille kestävyysaiheet ja niiden yhdistäminen käytännön opetukseen ovat osoittautuneet haastaviksi (esim. Al Amin & Greenwood 2018), ja näin on tukimateriaaleista huolimatta edelleen myös Suomessa (Laine, Kuusalu, Maijala & Mutta 2022; Laine ym. 2023). Siksi kielten opettajilla on tarpeen kehittää opetukseen konkreettisia pedagogisia materiaaleja, jotka toteuttavat kestävyyskasvatuksen tavoitteita.

## Kestävää kehitystä tukevat kielten opetusmenetelmät ja -materiaalit

Kielten opetuksen ja kestävyyskasvatuksen konteksteissa transformatiivisuudella tarkoitetaan eri asioita, vaikka käsite viittaakin molemmissa tapauksissa syvälliseen muutokseen sekä oppijan oppimisessa että hänen ajattelutavoissaan. Kielten opetuksessa transformatiivisuudella tarkoitetaan sitä, että oppija kehittyy eri kielen oppimisen alueilla itsenäiseksi oppijaksi ja oppii ajattelemaan kriittisesti ja luovasti. Näitä tukevat kielten opetuksessa laajalti käytössä olevat oppijalähtöiset opetusmenetelmät, kuten kielellinen analyysi, itsearviointi, erilaiset vertailut ja tutkivaa oppimista edistävät harjoitukset. (Leaver 2021.) Kestävyyskasvatuksessa transformatiivisuus taas tarkoittaa sitä, että opetuksessa pyritään aktiivisesti vaikuttamaan siihen, että oppijan toiminnassa saadaan aikaiseksi sellaisia muutoksia, jotka edistävät kestävän kehityksen tavoitteiden toteutumista yhteiskunnassa. Aktiivinen vaikuttaminen ja vastuunkanto tarkoittavat myös sitä, että oppijalähtöisyys on yksi tärkeä kestävyyskasvatuksen periaate. Oppijalähtöisyys edistää muutostoimijuutta (esim. Redman & Wiek 2021), ja sitä voidaan harjoitella esimerkiksi keskusteluilla ja väittelyillä (esim. Müller 2022). Samoin reflektoinnilla on merkitystä kestävyyskasvatuksen toteutumisen kannalta (esim. Laurie, Nonoyama-Tarumi, McKeown & Hopkins 2016). Vaikka kestävyyskasvatus ei sinänsä ole uusi käsite, sitä toteutetaan käytännön opetuksessa usein edelleen pääosin opettajalähtöisesti ja irrallaan muusta opetuksesta (Eilam & Trop 2010; Tani & Aarnio-Linnanvuori 2020). Opettajat ovat avainasemassa oppimateriaalien valinnassa sekä lisämateriaalien tuottamisessa tai ottamisessa oppitunneille. He mahdollistavat muutoksen luokkahuoneessa tukemalla oppijoita kohti kriittistä toimijuutta (Bürgener & Barth 2018; Weinberg, Trott, Wakefield, Merritt & Archambault 2020).

Kielten opettajat näyttävät tutkimusten mukaan käyttävän mieluummin valmiita materiaaleja kuin laativan niitä itse (esim. Carabantes & Paran 2022). Tämä on ymmärrettävää jo senkin vuoksi, että materiaalien laatiminen on hyvin aikaa vievää työtä (Littlejohn 2022). Kestävän kehityksen huomioimista kielten oppikirjoissa on tutkittu jonkin verran, mutta kokonaiskuvan muodostaminen on haastavaa, sillä tutkimukset on toteutettu eri aikoina, erilaisissa koulutus konteksteissa ja eri maantieteellisillä alueilla. Kestävän kehityksen näkökulmasta on tutkittu eniten englannin oppikirjoja (Katunich & Goulah

2020), esimerkiksi 2000-luvun alussa englannin oppikirjoja tutkittiin ekolinguistiikan näkökulmasta (esim. Jacobs & Goatly 2000; Stibbe 2004). Kielten oppikirjoissa käsitellään usein erityisesti kestävän kehityksen kulttuuriseen ja sosiaaliseen dimensioon liittyviä aihepiirejä (ks. esim. Mohammadnia & Moghadam 2019; Maijala ym. 2025a).

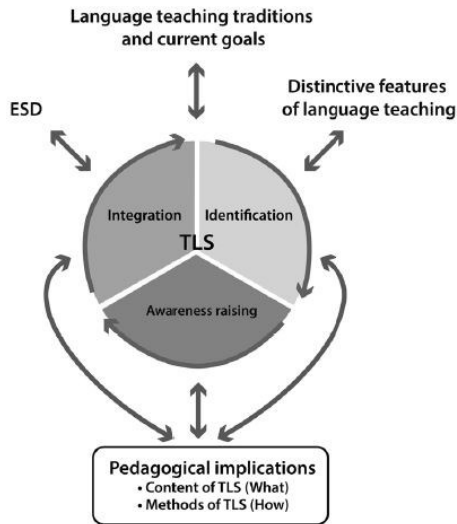
Aiemmat tutkimukset osoittavat, että oppikirjoissa käsiteltävät kestävän kehityksen teemat vaihtelevat merkittävästi, mikä heijastaa sekä kansallisten opetussuunnitelmien painotuksia että oppimateriaalien laatijoiden valintoja. Esimerkiksi Risager (2021) tutki tanskalaisia yläkouluikäisille tarkoitettuja englannin, espanjan, ranskan ja saksan oppikirjojen sisältöjä. Yhtenä analysoitavana sisältöalueena olivat globaalit haasteet, kuten ilmastonmuutos, köyhyys ja epätasa-arvo. Tulokset osoittivat, että aiheita käsiteltiin irrallisina eikä niitä sidottu laajempaan kontekstiin. Toisaalta Lasekanin ym. (2023) tutkimuksen mukaan melkein kaikkia kestävän kehityksen Agenda 2030 -tavoitteita käsiteltiin chileläisissä englannin oppikirjoissa. Tämän lisäksi he totesivat kielioppiharjoitusten edistävän kestävyyskasvatuksen mukaisia analyttisiä taitoja, esimerkiksi systeemijattelun kehittymistä. Kielten oppikirjojen haasteena on aiheen irrallisuuden lisäksi usein se, miten oppikirjojen sisältöön saa ujutettua reflektointiin ohjaavia sisältöjä tai harjoituksia, sillä niiden on todettu olevan tehokkaita kestävyyskasvatuksen edistämiseksi (Micalay-Hurtado & Poole 2022; Stibbe 2021). Lisäksi oppijoiden kielitaidon taso tuo haasteita kestävän kehityksen aihepiirien integroimiseen oppikirjoihin. Esimerkiksi Maijalan ym. (2025a) tutkimuksessa tarkasteltiin kestävän kehityksen aihepiirien huomioimista eurooppalaisissa saksan oppikirjoissa ja kävi ilmi, että aiheita käsiteltiin eniten edistyneemmille saksan oppijoille tarkoitetuissa oppikirjoissa.

## **Pedagogisten materiaalien kehittämisen periaatteet Eettisesti kestävä kielten opetus -hankkeessa**

Eettisesti kestävä kielten opetus -hankkeen (EKKO) tavoitteena oli selvittää, miten kestävän kehityksen periaatteita voidaan edistää kielten opetuksessa ja kielten opettajien koulutuksessa. Hankkeen keskeisenä tehtävänä oli myös kehittää kielten oppijoita osallistavia ja toiminnallisia pedagogisia materiaaleja, jotka tukevat kestävyyskasvatuksen tavoitteita. Hankkeessa kehitettyjen materiaalien tarkoituksena on kannustaa kielten opettajia yhdistämään kestä-

vän kehityksen teemoja osaksi kielten opetusta. Materiaalit on suunniteltu vastaamaan useisiin tässä artikkelissa esille otettuihin kielten opetuksen haasteisiin, kuten sisältöjen irrallisuuteen, ekologisten näkökulmien vähäiseen huomiointiin sosiaalisten ja kulttuuristen ulottuvuuksien rinnalla sekä reflektio ja muutostoisimuuden vahvistamisen tarpeeseen (ks. tarkemmin Maijala ym. 2025b).

Materiaalien lähtökohtana on hankkeessa kehitetty kestävää kehitystä edistävän kielten opetuksen malli (*Transformative language teaching for sustainability*, TLS, Maijala ym. 2024, Kuvio 1), jossa yhdistyvät kielten opetuksen ja kestävyyskasvatuksen tavoitteet. Mallin keskiössä on kestävyyskasvatuksen mukaisten sisältöjen ja menetelmien tunnistaminen kielten opetuksessa, tietoisuuden lisääminen niistä ja niiden yhdistäminen kielten opetukseen.



Kuvio 1. Kestävää kehitystä edistävän kielten opetuksen malli (*Transformative language teaching for sustainability*, TLS, Maijala ym. 2024, 386)

Mallin lisäksi materiaalien kehittämisessä huomioitiin kestävyyskasvatuksen tutkimuskirjallisuutta (Brundiers ym. 2021; Sinakou ym. 2019; Wiek, Withycombe & Redman 2011; Wiek ym. 2015). Pedagogiset materiaalit yhdistetään teoreettiseen viitekehykseen (Maijala ym. 2024) siten, että jokaisen kestävän

kehityksen ulottuvuuden yhteydessä annetaan konkreettisia esimerkkejä aktiivisista tehtävistä ja kerrotaan, mihin kestävyiden ulottuvuuksiin aiheet liittyvät parhaiten. Kielen oppiminen ja kestävyyskasvatus yhdistetään tehtäväkokonaisuuksissa oppijan aktivoimisen ja osallistamisen avulla, ja kaikissa tehtäväkokonaisuuksissa oppija harjoittelee kielitaidon lisäksi systeemistä ja kriittistä ajattelua ja pyrkii kehittämään itsenäiseksi kielen oppijaksi ja kestävä tulevaisuutta edistäväksi aktiiviseksi toimijaksi.

Materiaalit on laadittu niin, että niissä käsitellään yhtä aihepiiriä, esimerkiksi tulevaisuuden elinympäristöjä (ekologinen ulottuvuus). Yksi tehtäväkokonaisuus rakentuu aiheeseen orientoitumisesta lämmittelytehtävän avulla, kohdekielen harjoittelusta (esimerkiksi puhuminen, kirjoittaminen, sanasto, kielioppi), muutostoimijuuteen aktivoivasta tehtävästä ja lopuksi teemaan tai opittavaan asiaan liittyvästä reflektointitehtävästä. Olemme kuvanneet tehtäviä ja niiden tavoitteita tarkemmin Taulukossa 1.

*Taulukko 1. Eettisesti kestävä kielten opetus -hankkeen pedagogisen materiaalin kehittämisen vaiheet ja tavoitteet*

<b>Tehtäväkokonaisuuksien tavoitteet ja tehtävätyypit</b>	<b>Oppimistavoitteet</b>
Kielitaitotavoitteet	Oppija harjoittelee ja vahvistaa yhtä tai useampaa kielitaidon osa-alueita (esim. puhuminen, kirjoittaminen, sanasto, kielioppi).
Kestävyyskasvatustavoitteet	Oppija pohtii kriittisesti kestävä kehityksen teemaa ja harjoittelee toimimaan itse aktiivisesti ja kestävästi.
<b>Tehtävätyypit</b>	
<b>Lämmittelytehtävä:</b> teemaan tutustuttava lyhyt aloitustehtävä, esimerkiksi video, lehtiartikkeli, peli	Oppija saa valmiuksia osallistua aktiivisesti tehtäväkokonaisuuden työskentelyyn tutustumalla aiheeseen ja aktivoimalla esimerkiksi teeman sanastoa.
<b>Kielitaitotehtävä:</b> tehtäväkokonaisuudessa tarvittavaa kielitaitoa tukevia tehtäviä, esimerkiksi sanastoa ja lauserakenteita	Oppija käyttää kieltä aktiivisesti ja harjoittelee samalla esimerkiksi sanastoa tai tiettyjen rakenteiden tuottamista.

<p><b>Oppiminen ja muutostoimijuus -tehtävä:</b> teemaan perehtymistä kriittistä ajattelua ja aktiivista oppimista korostavilla aktiviteeteilla, esimerkiksi väittely, mielipidetekstin kirjoittaminen</p>	<p>Oppija harjoittelee kriittistä ajattelua ja aktiivista toimimista esimerkiksi kirjoittamalla, keskustelemalla tai väittelemällä jostakin kestävän kehityksen teemasta.</p>
<p><b>Reflektiotehtävä:</b> opittua tietoa vahvistavia ja kertaavia aktiviteetteja, esimerkiksi pohdintatehtäviä ja ajatuskarttoja</p>	<p>Oppija harjaantuu pohtimaan kriittisesti omia valintojaan kestävän tulevaisuuden näkökulmasta.</p>

Aiemman tutkimuskirjallisuuden perusteella ja kehittämistyön aikana huomasimme, että kielten opetukseen on helpompi yhdistää sosiaaliseen ja kulttuuriin dimensiioon liittyviä aihepiirejä (Maijala, Laine, Mutta & Kuusalu 2023) kuin esimerkiksi taloudelliseen ulottuvuuden piiriin lukeutuvia aiheita. Myös kestävyyskasvatukselle tärkeän holistisen ajattelutavan (esim. Maijala ym. 2024; Sinakou ym. 2019) integroiminen pedagogisiin materiaaleihin oli yksi kehittämistyön haasteista. Koska kestävyyskasvatuksen periaatteiden toteuttaminen on haasteellista opettajalle (Letouzey-Pasquier ym. 2022; Waltner, Scharenberg, Hörsch & Rieß 2020), tavoitteenamme oli hankkeen aikana laatia myös ohjeita kielten opettajille materiaalien hyödyntämiseen. Usein kielten oppikirjoissa kestävän kehityksen käsittelyyn sopivat tehtävät soveltuvat parhaiten jo edistyneemmille kielten oppijoille (esim. Maijala ym. 2025a). Haasteena on se, miten kestävän kehityksen näkökulmaa voisi vahvemmin tuoda esille alkeisopetuksessa. Tässä artikkelissa esitellyt tehtävät sijoittuvat eurooppalaisen viitekehityksen tasoille A2–B2. Tehtäviä voi kuitenkin soveltaa käyttäen myös alkeisopetuksessa esimerkiksi tekemällä pohdintatehtäviä oppijoiden ensikielellä. Esimerkiksi Inklusiivinen kieli -tehtävässä voi keskustella oppijoiden kanssa siitä, millaiset sanat ovat kohdekielessä sukupuolittuneita tai Haastattelut monikielisydestä -tehtävän haastattelut voi tehdä ensikielellä.

## Esimerkit Eettisesti kestävä kielten opetus -hankkeen pedagogisista materiaaleista

EKKO-hankkeen pedagogiset materiaalit käsittelevät kestävän kehityksen ulottuvuuksien alle kuuluvia teemoja ja niiden käsittelyssä keskeisiä kestävyyskasvatuksen menetelmiä (Maijala ym. 2024). Esitellyt teemat ovat monikielisyys (kulttuurinen ulottuvuus), inklusiivinen kieli (sosiaalinen ulottu-

vuus), kestävä matkailu (taloudellinen ulottuvuus) ja merten muoviroska (ekologinen ulottuvuus). Tähän artikkeliin olemme valinneet esimerkeiksi yhden tehtävän kustakin ulottuvuudesta (ks. Kuviot 2–5) havainnollistamaan, miten kestävä kehitys voidaan integroida opetukseen. Kulttuurinen kestävyys korostuu tehtävässä Haastattelut monikielisydestä (Kuvio 2), jonka tavoitteena on lisätä oppijoiden tietoisuutta kielellisestä ja kulttuurisesta monimuotoisuudesta heidän omassa elinympäristössään. Sosiaalisen kestävyuden näkökulmaan olemme tässä valinneet esimerkiksi tehtävän Inklusiivinen kieli (Kuvio 3), jossa oppijat pohtivat kielenkäytön vaikutuksia osallisuuteen ja yhdenvertaisuuteen. Taloudellista kestävyyttä käsittelevä tehtäväkokonaisuus Kestävä matkailu (Kuvio 4) ohjaa oppijoita pohtimaan massaturismin taloudellisia ja yhteiskunnallisia vaikutuksia. Ekologinen kestävyys on keskiössä tehtävässä Merten muoviroska (Kuvio 5), jonka tavoitteena on tukea ympäristötietoisuuden kasvua ja kannustaa oppijoita toimimaan luonnon monimuotoisuuden säilyttämiseksi perehtymällä muovijätteen ympäristövaikutuksiin. Tehtävät on laadittu eri kieliversioina. (Ks. tehtävät kokonaisuudessaan Maijala ym. 2025b.)

OPPITUNTI I			
LÄMMITTELYTEHTÄVÄ			
KESTO	20 minuuttia	TEHTÄVÄMUOTO	kieliprofiili
TYÖMUOTO	yksilö- ja parityö	KIELITAITO	kielisanasto
<p><b>1. Pyydä jokaista oppijaa täyttämään oppijan kortin kielipassi.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Oppijan kortin kielitaitoarviossa 5 tähteä tarkoittaa erinomaista kielitaitoa.</li> </ul> <p><b>2. Jaa oppijat pareiksi.</b></p> <p><b>3. Ohjeista parit täydentämään yhteistyössä oppijan korttien ajatuskartat:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Missä kuulen tai näen eri kieliä?</li> <li>Korosta oppijoita huomioimaan kaikki ympäristönsä kielet: kuuleeko oppija esimerkiksi lomalla italiaa, paikallisessa ravintolassa kiinaa tai katsooko hän monikielisiä videoita?</li> </ul>			
<b>LISÄTIETOJA</b>	Oppijan korttia laajempi kielipassi on ladattavissa OPH:n Eurooppalainen kielisalkku, Kielipassi, vuosiluokat 7-9 -nettisivulta.		

Kuvio 2. Opettajan ohjeet lämmittelytehtävään, joka pohtii kulttuuriseen kestävyyteen yhdistyvää monikielisyyttä (Maijala ym. 2025b)

Seuraavaksi esittelemme näistä tehtäväkokonaisuuksista jokaisesta yhden tehtävätyypin. Materiaaleissa hyödynnetään neljää eri tehtävätyyppiä: lämmittelytehtävä, kielitaitotehtävä, oppiminen ja muutostoinimisuus -tehtävä ja reflektiotehtävä (ks. myös Taulukko 1).

Lämmittelytehtäväesimerkki (ks. Kuvio 2) on Haastattelut monikielisyydestä -tehtäväkokonaisuudesta. Siinä täytetään kielipassi, tutustutaan täytettyihin kielipasseihin ja tehdään ajatuskartta sisällöistä (ks. myös Maijala ym. 2025b). Tavoitteena on nostaa esiin monikielisyyden merkitystä ja kielten arvostusta (esim. Opetushallitus 2019, 175–176). Tehtäväkokonaisuuteen kuuluu lisäksi kielitaitotehtävä, jossa harjoitellaan kysymysten laatimista kohdekielellä. Muutostoinimijutta (esim. Redman & Wiek 2021) rakennetaan tehtävässä seuraavan osion haastattelujen avulla ja niiden onnistumista reflektoidaan lopuksi yhdessä (Laurie ym. 2016).

Kielitaitotehtävästä esimerkkinä on sosiaalisen ulottuvuuden tehtävä kokonaisuudesta Inklusiivinen kieli (ks. Kuvio 3). Ennen kielitaitotehtävää pohditaan lämmittelytehtävänä kieliopillisen suvun näkymistä kohdekielen sanastossa.

<b>KIELITAITOTEHTÄVÄ</b>			
<b>KESTO</b>	20 minuuttia	<b>TEHTÄVÄMUOTO</b>	kielianaalyysi
<b>TYÖMUOTO</b>	parityö	<b>KIELITAITO</b>	kieliopillinen suku
<p><b>1. Järjestä oppijat pareiksi.</b></p> <p><b>2. Pyydä pareja alleviivaamaan oppijan kortin kielitaitotehtävän tekstistä, millä eri tavoilla sukupuoli näkyy tekstissä.</b></p> <p><b>3. Pyydä pareja keskustelemaan, mitä huomioita sanoista voi tehdä.</b></p>			

*Kuvio 3. Opettajan ohjeet kielitaitotehtävään, joka käsittelee sosiaalista kestävyyttä ja inklusiivista kieltä (Maijala ym. 2025b)*

Kielitaito-osiossa tutkitaan kohdekielistä tekstiä ja yritetään päätellä, miten sukupuoli näkyy tekstissä kyseisessä kielessä (Lasekan ym. 2023). Tavoitteena on havaita ilmiö tekstistä itse ja opettajan avulla. Tehtäväkokonaisuuden tavoitteena on lisätä oppijoiden ymmärrystä siitä, miten kielenkäyttö voi edistää yhdenvertaisuutta ja osallisuutta yhteiskunnassa, mikä on kestävä kehityksen sosiaalisen ulottuvuuden keskiössä. Oppijoiden kanssa voi pohtia, miten kielenkäytön kautta voidaan lisätä kaikkien ihmisten huomioimista välttämällä syrjiviä ilmaisuja, esimerkiksi käyttämällä sukupuolineutraaleja termejä. Kielitaitotehtävän jälkeen tuetaan muutostoimijuutta kirjoittamalla mielipideteksti aiheesta ”Inklusiivinen kieli”. Mielipidetekstin kirjoittamisen jälkeen reflektoidaan ryhmissä, millaisia valintoja kirjoittajan pitää tehdä inklusiivisessa kielenkäytössä. Tehtävien tavoitteena on kriittinen toimijuus (ks. Bürgener & Barth 2018; Maijala ym. 2024; Maijala ym. 2025b; Redman & Wiek 2021; Weinberg ym. 2020).

<b>OPPIMINEN JA MUUTOSTOIMIJUUS</b>			
<b>KESTO</b>	<b>30 minuuttia</b>	<b>TEHTÄVÄMUOTO</b>	<b>väittely</b>
<b>TYÖMUOTO</b>	<b>ryhmät työ</b>	<b>KIELITAITO</b>	<b>mielipiteen ilmaisu</b>
<p><b>1. Käykää yhdessä läpi oppijan kortin turvallisemman tilan periaatteet ja sopikaa väittelyn säännöt.</b></p> <p><b>2. Valitkaa yhdessä kaupunki tai alue, jossa puhutaan kohdekieltä (esim. Barcelona tai Pariisi).</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o <b>Voitte hyödyntää lämmittelytehtävän kaupunkeja tai alueita.</b></li> </ul> <p><b>3. Jaa luokka kahteen ryhmään:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o <b>Toinen ryhmä on turismia vastustavat kaupunkilaiset.</b></li> <li>o <b>Toinen ryhmä on esimerkiksi kaupunginvaltuusto, joka kannattaa turismia.</b></li> <li>o <b>Väittelyn tulisi keskittyä taloudellisiin näkökulmiin.</b></li> </ul> <p><b>4. Anna oppijoille 10 minuuttia aikaa valmistautua väittelyyn kielitaitotehtävän muistiinpanojen avulla.</b></p> <p><b>5. Aloita ryhmäväittely ja varmista turvallinen tila kaikille osallistujille.</b></p>			
<b>LISÄTIETOJA</b>		Luokan voi jakaa tarvittaessa kolmeen ryhmään, jolloin kolmas ryhmä toimii väittelyn moderaattorina.	

Kuvio 4. Opettajan ohjeet oppiminen ja muutostoimijuus -tehtävään, joka käsittelee kestävä matkailua taloudellisen kestävyuden näkökulmasta (Maijala ym. 2025b)

Oppiminen ja muutostoimijuus -tehtävän esimerkki on taloudellisen ulottuvuuden kestävää matkailua käsittelevästä tehtäväkokonaisuudesta (ks. Kuvio 4).

Siinä väitellään kahdessa ryhmässä siten, että toinen ryhmä esittää turismia vastustavia kaupunkilaisia ja toinen turismia kannattavaa kaupunginvaltuustoa. Aihetta on taustoitettu tehtäväkokonaisuuden lämmittelytehtävässä, ja suulliseen väittelyyn aiheesta (Müller 2022) on valmistauduttu opettelemalla mielipiteen ilmaisemista kohdekielellä. Kokonaisuus päättyy reflektiotehtävään, jossa pohditaan keinoja vähentää massaturismin haittoja. Tehtäväkokonaisuus vahvistaa aktiivista toimijuutta, demokratiataitoja ja korostaa vuorovaikutuksen merkitystä (esim. Opetushallitus 2019, 175–176; ks. myös Maijala ym. 2024, 2025b).

Reflektiotehtäväesimerkki on Merten muoviroska -tehtäväkokonaisuudesta (ks. Kuvio 5). Siinä oppijat laativat julisteet, joissa pohditaan omia vaikuttamismahdollisuuksia muoviroskan määrään merissä.

REFLEKTIOTEHTÄVÄ			
KESTO	40 minuuttia	TEHTÄVÄMUOTO	keskustelu
TYÖMUOTO	ryhmätyö	KIELITAITO	suullinen
<p><b>1. Jaa oppijat pienryhmiin ja pyydä heitä pohtimaan seuraavia oppijan kortin kysymyksiä:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Miten muovipakkausten määrää voi vähentää?</li> <li>o Miten sinä voit vaikuttaa asiaan?</li> </ul> <p><b>2. Kerro oppijoille, että teette vastausten perusteella julisteet. Ohjeista oppijat suunnittelemaan juliste heidän aiempien vastaustensa pohjalta ja päättämään roolit ryhmän kesken (mitä jokainen esittelee).</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Sopikaa yhdessä, miten esittelette julisteet. Teettekö näyttelyn luokan seinille tai digitaaliselle alustalle vai teettekö niistä esitelmät?</li> </ul> <p><b>3. Ohjaa lopuksi yhteenvetokeskustelu reflektiokysymysten pohjalta:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Miten merten muoviroskat vaikuttavat sinuun ja elämäsi?</li> <li>o Miksi meidän pitäisi miettiä näitä asioita?</li> <li>o Miltä sinusta tuntuu, kun ajattelet näitä asioita?</li> <li>o Kenen vastuulla on maailman tulevaisuus?</li> </ul>			
<b>LISÄTIETOJA</b>	Tehtävässä luoduista esityksistä voi tehdä kouluun näyttelyn.		

Kuvio 5. Opettajan ohjeet reflektiotehtävään, joka käsittelee merten muoviroskia ja ekologista kestävyyttä (Maijala ym. 2025b)

Tehtävässä pyritään sekä holistiseen ajattelutapaan että kriittiseen toimijuuteen (Maijala ym. 2024, 2025b; ks. myös Bürgener & Barth 2018; Sinakou ym. 2019; Weinberg ym. 2020). Tehtäväkokonaisuus tarkastelee ekologista ulottuvuutta ensin tiedon ja aiheen sanaston avulla: lämmittelytehtävässä tutustutaan muoviroskien maatumisaikoihin ja ympäristövaikutuksiin sanastoja yhdistä sanat -tehtävien kautta, ja materiaalin kielitaitotehtävä on aukkotehtävä, jossa luetaan WWF:n ”Merten muoviroska” -teksti ja täydennetään aukot kohdekielellä. Näiden tehtävien jälkeen oppijat refleктоivat omia vaikuttamismahdollisuuksiaan (Campbell & Norton 2007).

Materiaaleissa pyritään yhdistämään sekä kielten opetuksen että kestävän kehityksen keinoja edistää kestävän kehityksen tavoitteiden toteutumista. Kestävän kehityksen teemoilla pyritään avaamaan holistisia näkökulmia (Sinakou ym. 2019). Teemojen käsittelyssä sovelletaan keskeisiä kestävyyskasvatuksen menetelmiä, joita ovat reflektointi ja muutostoitimijuuden aktivointi (Laurie ym. 2016; Redman & Wiek 2021). Tämän lisäksi materiaaleissa toistuvat kielten opetuksessa jo laajalti käytettävät menetelmät, jotka myös edistävät kestävän kehityksen tavoitteiden toteutumista. Näitä ovat esimerkiksi vuorovaikutusta tukevat työtavat (Maijala ym. 2024), kuten keskustelut ja väittelyt (Müller 2022), ja kielten opetuksessa keskeiset analyttiset kielellisten ilmiöiden lähestymistavat (Lasekan ym. 2023). Tavoitteena on myös ohjata sekä oppijaa että opettajaa havaitsemaan kielten opetukselle ja kestävyyskasvatukselle yhteisiä tavoitteita (Maijala ym. 2024, 2025b).

## Pohdinta

Tarkastelimme artikkelissa ensin, miten kestävä kehitys ja kestävyyskasvatus on määritelty eurooppalaista kielten opetusta ohjaavissa asiakirjoissa (Euroopan neuvosto 2001, 2020), YK:n tavoitteissa (UNESCO 2018) sekä eri koulusteiden opetussuunnitelmissa (Opetushallitus 2014, 2019, 2022). Kuvasimme kestävästä kehityksestä edistävän kielten opetuksen periaatteita ja toimme esiin kielten opetukseen liittyviä haasteita. Aiemmat tutkimukset osoittavat, että oppimateriaalit kohdentuvat yleensä kulttuuriseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen (ks. esim. Mohammadnia & Moghadam 2019), vaikka joitain poikkeuksiakin on (Risager 2021; Lasekan ym. 2023). Reflektiota lisäävien kestävyys-temaisten tehtävien sisällyttäminen oppimateriaaleihin on myös haastavaa (Micalay-Hurtado & Poole 2022; Stibbe 2021). Aiempien tutkimusten tarkas-

telu osoittaa, miten kestävyyskasvatuksen tavoitteet näkyvät kielten opetuksessa. Opetussuunnitelmat kyllä huomioivat kestävyysaiheet opetuksen tavoitteissa, mutta niiden yhdistäminen käytännön opetukseen on haastavaa, koska oppimateriaalit eivät sisällä riittävästi aihepiiriin liittyviä tehtäviä (Al Amin & Greenwood 2018; Laine ym. 2022, 2023) ja koska opettajat eivät halua laatia itse tehtäviä muun muassa aikapulnan vuoksi vaan suosivat valmiita materiaaleja (Carabantes & Paran 2022).

Artikkelin tavoitteena oli ennen kaikkea kuvata kestävä kehitys edistävän kielten opetuksen periaatteet ja esitellä pedagogisten materiaalien kehittämistyötä tutkimushankkeessa. Käytännön esimerkkinä kestävä kehitys edistävästä oppimateriaaleista esittelimme EKKO-hankkeen aikana tehtyä pedagogisten materiaalien kehittämistyötä, joka perustuu tutkimuskirjallisuuteen sekä TLS-malliin (Majjala ym. 2024). Kestävyyskasvatuksessa keskeistä on muutoksen aikaansaaminen siten, että oppijat pyrkivät edistämään kestävä kehityksen tavoitteiden toteutumista yhteiskunnassa. Pedagogisten materiaalien kehittämisessä otimme huomioon kaikki kestävyysulottuvuudet ja pyrimme lähestymään tehtäväkokonaisuuksia holistisesti ja mahdollisimman oppijälähtöisesti (Leaver 2021; Majjala ym. 2024, 2025b; Sinakou ym. 2019). Materiaalit tarjoavat konkreettisia keinoja tuoda kestävyyskasvatusta osaksi kielten opetusta ja kielten opettajakoulutusta.

Kehittämistyön aikana pohdimme tarkasti pedagogisen materiaalien kehittämisen tavoitteet, kokonaisuudet ja niihin liittyvät tehtävät, yksittäisten tehtävien tavoitteet ja oppimisen päämäärät. Kehittämistyössä oli monenlaisia haasteita. Kestävä kehityksen aihepiirit ovat moninaisia, ja yritimme valikoida sellaiset aihepiirit, jotka motivoisivat monenikäisiä ja eri kielitaitotasolla olevia oppijoita ja jotka myös kestäisivät aikaa. Lisäksi huomioimme oppijälähtöisyyden ja sen, että kaikissa tehtävätyypeissä oppijan rooli olisi keskeinen ja aktiivinen. Muutostoimijuuteen ohjaamisen koimme haastavaksi, koska emme halunneet sitä, että se tuntuisi oppijasta päälle liimatulta vaan että se luonnollisella tavalla yhdistyisi hänen omaan kielenoppimisprosessiinsa ja elinympäristöönsä. Tehtävien laatiminen oli aikaa vievää ja vaati hyvin paljon ryhmän sisäisiä keskusteluja päämääristä ja toteutustavoista. Samoin oli haastavaa laatia tehtävät neljän eri tehtävätyypin mukaan siten, että tehtävät monipuolistuivat, muuttuivat holistisemmiksi ja veivät oppijat syvemmälle toimijuuteen tehtävien edetessä. Opettaja voi teettää koko tehtäväpaketin tai hyö-

dyntää siitä vain osan, riippuen oppimisen tavoitteista ja kohderyhmän tarpeista. Kehittämistyön lähtökohdiana oli koko ajan kysymys siitä, miten saada oppijat mukaan aktiivisesti, refleктоimaan omaa toimijuuttaan ja matkaansa kohti kestäväen kehityksen edistämistä myös monikielisesti. Opettajien keskeisenä roolina on olla oppimisprosessissa muutoksen tukijoina (Bürgener & Barth 2018; Weinberg ym. 2020), vaikka todellinen muutos lähteekin oppijoista itsestään.

Kielten opettajat ja opettajaksi opiskelevat voivat materiaalien kehittämisen ja kokeilun kautta edistää kestävyyskasvatuksen toteutumista suomalaisessa kielikoulutuksessa, koska holistiset ja oppijälähtöiset opetusmenetelmät tukevat aiemmin kielten opetuksessa käytettyjä opetusmenetelmiä. Kestävyyskasvatuksen teemojen pohdinta mahdollistaa luontevasti kielten opetuksen yhteydet kestäväen tulevaisuuteen.

## Lähteet

- Al Amin, M. & Greenwood, J. (2018). The UN sustainable development goals and teacher development for effective English teaching in Bangladesh: a gap that needs bridging. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20(2), 118–138. <https://doi.org/10.2478/jtes-2018-0019>
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press.
- Brundiers, K., Barth, M., Cebrián, G., Cohen, M., Diaz, L., Doucette-Remington, S., Dripps, W., Habron, G., Harré, N., Jarchow, M., Losch, K., Michel, J., Mochizuki, Y., Rieckmann, M., Parnell, R., Walker, P. & Zint, M. (2021). Key competencies in sustainability in higher education – toward an agreed-upon reference framework. *Sustainability Science*, 16, 13–29. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00838-2>
- Bürgener, L. & Barth, M. (2018). Sustainability competencies in teacher education: Making teacher education count in everyday school practice. *Journal of Cleaner Production*, 174, 821–826. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.10.263>
- Campbell, A. & Norton L. (2007). *Learning, teaching and assessing in higher education: developing reflective practice*. Exeter: Learning Matters.

- Carabantes, L. & Paran, A. (2022). ‘I preferred to take another activity from the textbook’: An activity–theoretical study of learning to design language teaching materials. *The Modern Language Journal*, 106(4), 659–674. <https://doi.org/10.1111/modl.12803>
- Eilam, E. & Trop, T. (2010). ESD pedagogy: A guide for the perplexed. *The Journal of Environmental Education*, 42(1), 43–64. <https://doi.org/10.1080/00958961003674665>
- Euroopan neuvosto (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Euroopan neuvosto. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Euroopan neuvosto (2020). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Euroopan neuvosto. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Guerrettaz, A. M. & Johnston, B. (2013). Materials in the classroom ecology. *The Modern Language Journal*, 97(3), 779–796. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12027.x>
- Hahl, K. (2020). Kulttuurin muuttunut olemus opetussuunnitelmissa ja vieraiden kielten oppikirjoissa. Teoksessa R. Hilden & K. Hahl (toim.), *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen* (s. 173–201). Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 17. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/312321>
- Harjanne, P., Díaz Larenas, C. & Tella, S. (2017). Foreign-language teaching and studying in Chilean and Finnish classrooms as seen by teachers. *Journal of Language and Cultural Education*, 5(3), 1–21. <https://doi.org/10.1515/jolace-2017-0025>
- Hasslöf, H. & Malmberg, C. (2015). Critical thinking as room for subjectification in education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 21(2), 239–255.
- Jacobs, G. M. & Goatly, A. (2000). The treatment of ecological issues in ELT coursebooks. *ELT Journal*, 54(3), 256–264. <https://doi.org/10.1093/elt/54.3.256>

- Katunich, J. & Goulah, J. (2020). Introduction: TESOL and sustainability. Teoksessa J. Katunich & J. Goulah (1. painoksen toim.), *TESOL and sustainability: English language teaching in the anthropocene era* (s. 1–16). Lontoo: Bloomsbury Publishing.  
<https://doi.org/10.1093/elt/ccac030>
- Laine, P., Kuusalu, S.-R., Maijala, M. & Mutta, M. (2022). Kestävä kehitys kieltenopetuksessa: kieliaineiden opettajaopiskelijoiden käsityksiä kestävyysaiheista kielten oppitunneilla. Teoksessa T. Seppälä, S. Lesonen, P. Iikkanen & S. D’hondt (toim.), *Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, change and society. AFinLA vuosikirja 2022. AFinLA Yearbook 2022* (s. 109–132). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA Jyväskylä.  
<https://doi.org/10.30661/afinlavk.114529>
- Laine, P., Maijala, M. & Mäntylä, K. (2023). Kestävän kehityksen periaatteet kielienoppimisen arvioinnissa. Teoksessa T. Mäkipää, R. Hilden & A. Huhta (toim.), *Kielenoppimista tukeva arviointi – Assessment for supporting language learning. AFinLA-teema / n:o 15* (s. 162–183). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.  
<https://doi.org/10.30660/afinla.124924>
- Lasekan, O. A., Méndez-Alarcón, C. M., Mathew, B. S. & Campos, E. S. (2023). Exploring the potential of a popular EFL textbook to foster both sustainability awareness and competencies among ESD learners: A content analysis approach. *Sustainability*, 15(16), 12640.  
<https://doi.org/10.3390/su151612640>
- Laurie, R., Nonoyama-Tarumi, Y., Mckeown, R. & Hopkins, C. (2016). Contributions of education for sustainable development (ESD) to quality education: A synthesis of research. *Journal of Education for Sustainable development*, 10(2), 226–242.  
<https://doi.org/10.1177/0973408216661442>
- Leaver, B. L. (2021). Transformative language learning and teaching: The next paradigm shift and its historical context. Teoksessa B. L. Leaver, D. E. Davidson & C. Campbell (toim.), *Transformative language learning and teaching* (s. 13–22). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108870788>

- Letouzey-Pasquier, J., Gremaud, B., Blondin, S. & Roy, P. (2022). Development of teachers' practices in the field of education for sustainable development (ESD): a discursive community of interdisciplinary practices focusing on the theme of chocolate. *Environmental Education Research*, 29(8), 1155–1169. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2128056>
- Littlejohn, A. (2022). The Analysis and Evaluation of Language Teaching Materials. Teoksessa J. Norton & H. Buchanan (toim.), *The Routledge handbook of materials development for language teaching* (s. 263–276). Lontoo: Routledge.
- Maijala, M., Heikkola, L. M., Kuusalu, S.-R., Laine, P., Mutta, M. & Mäntylä, K. (2026). Pre-service language teachers' perceptions of sustainability and its implementation in language teaching. *Language Teaching Research*, 30(4), 2130–2159. <https://doi.org/10.1177/13621688231170682>.
- Maijala, M., Laine, P., Mutta, M. & Kuusalu, S.-R. (2023). Kestävä kehitys yliopistojen kieltenopetuksessa. *Yliopistopedagogiikka* 2/2023. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2023/12/22/kestava-kehitys-yliopistojen-kieltenopetuksessa/> [Luettu 16.9.2024.]
- Maijala, M., Gericke, N., Kuusalu, S.-R., Heikkola, L.M., Mutta, M., Mäntylä, K. & Rose, J. (2024). Conceptualising transformative language teaching for sustainability and why it is needed. *Environmental Education Research*, 30(3), 377–396. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2167941>
- Maijala, M., Patzelt, M. & Delius, F. (2025a). Sustainability content in German language coursebooks in Europe. Teoksessa M. Maijala, S.-R. Kuusalu & R. Ullakonoja (toim.), *Transformative language teaching for sustainability: From theory to practice* (s. 131–163). Cham: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-85493-4\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-031-85493-4_6)
- Maijala, M., Laine, P., Merijärvi, S., Mutta, M., Patzelt, M., Kuusalu, S.-R., Ullakonoja, R. & Heikkola, L.M. (2025b). *Kestävää kehitystä edistävät kielten opetus: Ideoita ja työkaluja kestävyyskasvatuksen ja kielten opetuksen yhdistämiseen*. Turku: Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-02-0388-7>

- Masuhara, H. (2022). Approaches to materials adaptation. Teoksessa J. Norton & H. Buchanan (toim.), *The Routledge handbook of materials development for language teaching* (s. 277–283). Lontoo: Routledge.
- Micalay-Hurtado, M. A. & Poole, R. (2022). Eco-critical language awareness for English language teaching (ELT): Promoting justice, wellbeing, and sustainability in the classroom. *Journal of World Languages*, 8(2), 371–390. <https://doi.org/10.1515/jwl-2022-0023>
- Mohammadnia, Z. & Moghadam, F. D. (2019). Textbooks as resources for education for sustainable development: A content analysis. *Journal of teacher education for sustainability*, 21(1), 103–114. <https://doi.org/10.2478/jtes-2019-0008>
- Müller, D. (2022). Nachhaltigkeit im Fremdsprachenlernen: Ansätze für den universitären DaF-Unterricht unter der Zielsetzung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 49(1), 93–116.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2021). *Kestävä tulevaisuus*. Pohjonen, H., Korhonen, A., Mikkola, K., Liimatainen, A., Suvanto, S. (toim.). Opetushallituksen verkkosivut: <https://www.oph.fi/fi/kestava-tulevaisuus>. Julkaistu: 11.5.2021. [Luettu 16.9.2024.]
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. Määräykset ja ohjeet 2022:2a. Helsinki: Opetushallitus.
- Rathert, S. & Cabaroğlu, N. (2024). Teachers as slaves or masters to their coursebooks: An in-depth study on two English language teachers' coursebook utilization. *Language Teaching Research*, 28(5), 1816–1841. <https://doi.org/10.1177/13621688211036239>
- Redman, A. & Wiek, A. (2021). Competencies for advancing transformations towards sustainability. *Frontiers in Education*, 6, 785163. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.785163>
- Richards, J.C. (2014). The ELT textbook. Teoksessa S. Garton & K. Graves (toim.), *International perspectives on materials in ELT* (s. 19–36). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Risager, K. (2021). Language textbooks: windows to the world. *Language, Culture and Curriculum*, 34(2), 119–132.  
<https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1797767>
- Selby, D. & Kagawa, F. (2010). Runaway climate change as challenge to the ‘closing circle’ of education for sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 4(1), 37–50.
- Sinakou, E., Donche, V., Boeve-de Pauw, J. & Van Petegem, P. (2019). Designing powerful learning environments in education for sustainable development: a conceptual framework. *Sustainability*, 11(21), 5994. <https://doi.org/10.3390/su11215994>
- Stibbe, A. (2004). Environmental education across cultures: Beyond the discourse of shallow environmentalism. *Language and Intercultural Communication*, 4(4), 242–260.  
<https://doi.org/10.1080/14708470408668875>
- Stibbe, A. (2021). *Ecolinguistics: Language, ecology and the stories we live by*, (2. p.). Lontoo: Routledge.
- Tani, S. & Aarnio-Linnanvuori, E. (2020). Ympäristö- ja kestävyyskasvatus osana ainedidaktiikkaa. *Ainedidaktiikka*, 4(3), 1–3.  
<https://doi.org/10.23988/ad.100118>
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language teaching*, 45(2), 143–179.  
<https://doi.org/10.1017/S0261444811000528>
- Tomlinson, B. (2022). The discipline of materials development. Teoksessa J. Norton & H. Buchanan (toim.), *The Routledge handbook of materials development for language teaching* (s. 3–16). Lontoo: Routledge.
- UNESCO (2018). *Programme on education for sustainable development. Education for sustainable development and the SDGs. Policy brief: Advancing ESD policy*. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. Pariisi: UNESCO. <https://doi.org/10.54675/YFRE1448>
- Waltner, E. M., Scharenberg, K., Hörsch, C. & Rieß, W. (2020). What teachers think and know about education for sustainable development and how they implement it in class. *Sustainability*, 12(4), 1690.

- WCED = World Commission on Environment and Development (1987). *Our common future*. New York, NY: Oxford University Press.
- Weinberg, A. E., Trott, C. D., Wakefield, W., Merritt, E. G. & Archambault, L. (2020). Looking inward, outward, and forward: Exploring the process of transformative learning in teacher education for a sustainable future. *Sustainability Science*, 15(6), 1767–1787. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00831-9>
- Wiek, A., Withycombe, L. & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203–218. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11625-011-0132-6>
- Wiek, A., Bernstein, M., Foley, R., Cohen, M., Forrest, N., Kuzdas, C., Kay, B., Withycombe, L. & Keeler, L. (2015). Operationalising competencies in higher education for sustainable development. Teoksessa M. Barth, G. Michelsen, M. Rieckmann & I. Thomas (toim.), *Handbook of higher education for sustainable development* (s. 241–260). Lontoo: Routledge.