

Kestävä kehitys yliopistojen kieltenopetuksessa

22.12.2023

tags: kestävä kehitys, kieltenopettaja, kieltenopetus, yliopistokoulutus

Minna Maijala, professori, kieli- ja käännöstieteiden laitos, Turun yliopisto

minmai@utu.fi

Päivi Laine, yliopistonlehtori, kieli- ja käännöstieteiden laitos, Turun yliopisto

paipel@utu.fi

Maarit Mutta, yliopistonlehtori, kieli- ja käännöstieteiden laitos, Turun yliopisto

maamut@utu.fi

Salla-Riikka Kuusalu, tutkija, kieli- ja käännöstieteiden laitos, Turun yliopisto

srkbos@utu.fi



([https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com](https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12/yp-osastotunnus-tieteellisia-artikkeleita_page_012-4.png)

[/2023/12/yp-osastotunnus-tieteellisia-artikkeleita_page_012-4.png](https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12/yp-osastotunnus-tieteellisia-artikkeleita_page_012-4.png))



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

([https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12](https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12/tsv-vertaisarvioitu-tunnus-3.png)

[/tsv-vertaisarvioitu-tunnus-3.png](https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12/tsv-vertaisarvioitu-tunnus-3.png))

Tiivistelmä

Yliopistoilla on kestävyyskasvatuksen edistämisessä yhteiskunnallisesti merkittävä rooli, koska yliopistot kouluttavat asiantuntijoita, jotka ovat keskeisiä tulevaisuuden päätöksentekijöitä ja toimijoita. Yliopistossa opiskelijoilta vaaditaan laajaa ymmärrystä esimerkiksi Yhdistyneiden Kansakuntien Agenda 2030 -ohjelmasta ja sen tavoitteista. Tämä näkyy yliopistojen opetussuunnitelmissa ja kertoo osaltaan siitä, että kestävyysaiheet ovat tärkeä osa tulevaisuuden yhteiskuntaa. Myös yliopistojen opetuksessa kestävyyskasvatuksen huomiointi on lisääntynyt viimeisten vuosikymmenten aikana. Opetettavasta tieteenalasta tai aineesta riippumatta opettajat toimivat muutoksen airuina. Tämän vuoksi kestävä kehityksen periaatteiden ja niihin liittyvien opetusmenetelmien tulisi kuulua jokaisen opettajan työkalupakkiin. Selvitimme kyselytutkimuksen avulla erään suomalaisen yliopiston kieltenopettajien (N = 36) valmiuksia huomioida omassa opetuksessaan kestävä kehityksen eri ulottuvuuksia sekä mahdollisuuksia, joilla kieltenopetuksessa voidaan edistää kestävää tulevaisuutta. Suurin osa vastaajista piti kestävä kehityksen sisältöjä tarpeellisina opetuksessa, mutta kieltenopettajat painottivat sosiaalista ja kulttuurista kestävyyttä enemmän kuin ekologista ja taloudellista kestävyyttä. Kaikkien ulottuvuuksien painotuksiin tuntuivat vaikuttavan sekä tutut opetuskäytänteet että opettajien kokemus omasta valmiudestaan opettaa kestävyuden ilmiöitä. Tutkimustulokset antavat mahdollisuuden pohtia pedagogisesti,

millaista kestävä kehitystä edistävän kielenopetuksen pitäisi olla ja miten opiskelijoita voidaan ohjata sitä kohti. Koulutuksen saavutettavuuden ja opetusmuotojen kestävyuden tarkastelu mahdollistaa opetusmenetelmien ja työtapojen kriittisen arvioinnin digitalisoituneessa yhteiskunnassa, jossa erilaisille opetus- ja oppimismenetelmille on runsaasti vaihtoehtoja.

Avainsanat: kielenopetus, kestävä kehitys, yliopistokoulutus, kielenopettaja

Abstract

On the societal level, universities' play a significant role in promoting sustainability education, because they educate experts who become central decision-makers and actors of a sustainable future. University students are expected to have an extensive understanding of the UN's Agenda 2030 programme and its objectives. This is evident in university curricula, indicating how important sustainability topics are in future society. Furthermore, sustainability education has been given more attention in university-level teaching in the last decades. Irrespective of the subject(s) they teach, teachers are central actors in changing the future. For this reason, the principles behind sustainable development and the related teaching methods should belong to every teacher's toolkit. Based on a questionnaire conducted among university language teachers (N = 36), we examined the possibilities of promoting a sustainable future in university level language teaching. The results revealed that most respondents considered sustainable development topics necessary in language teaching, but they emphasised topics in the social and cultural dimensions of sustainability more than those of ecological and economic dimensions. Familiar teaching practices and teachers' understanding of their readiness to teach sustainability phenomena seemed to affect the emphasis given to different dimensions.

Keywords: Language teaching, sustainability, university education, language teacher

Johdanto

Yliopistojen rooli kestävyyskasvatuksen edistämisessä on yhteiskunnallisesti merkittävä, koska yliopistot kouluttavat asiantuntijoita, jotka ovat keskeisiä tulevaisuuden päätöksentekijöitä ja toimijoita. Vaikka kestävyyskasvatus pyrkii vaikuttamaan kansalaisten aktiiviseen toimijuuteen jossain määrin kaikilla koulutusasteilla Suomessa (esim. Opetushallitus, 2014, 2019), etenkin yliopistossa opiskelijoilta vaaditaan laajaa ymmärrystä esimerkiksi Yhdistyneiden Kansakuntien (YK) Agenda 2030 -ohjelmasta ja sen tavoitteista (ks. kestävyyskasvatuksen periaatteista esim. Unesco, 2018). Tämä näkyy Suomessa yliopistojen opetussuunnitelmissa ja kertoo osaltaan siitä, että kestävyysaiheet, kuten ilmastonmuutoksen ehkäiseminen ja siihen sopeutuminen, vihreä energiasiirtymä sekä opiskelu- ja työelämän tasavertaisuus, ovat tärkeä osa tulevaisuuden yhteiskuntaa (ks. esim. Siirilä, Konst, Friman & Lahdenperä, 2022). Kestävyyskasvatuksen huomiointi on lisääntynyt korkeakouluissa viimeisten vuosikymmenten aikana sekä kansainvälisesti (Christie, Miller, Cooke & White, 2013; Thomas, 2004) että myös Suomessa (Puurula, Konst, Friman & Koivunen, 2021). Kestävyyskasvatus on tuonut esimerkiksi luonnontieteiden ja käännytieteiden yliopisto-opetukseen tutkivaa oppimista korostavia opetusmenetelmiä, kuten simulaatiot, väittelyt tai kenttätöskentelyn luokkahuoneen ulkopuolella (ks. esim. Eskelinen ym., 2016; Littledyke & Manolas, 2010). Kestävä kehitys muuttaa tulevaisuuden työtehtäviä (Siirilä ym., 2022), ja kestävä kehitystä huomioiva yliopisto-opetus voi lisätä tulevaisuuden työntekijöiden kokemuksia työn mielekkyydestä ja merkityksellisyydestä (Konst & Friman, 2021).

Opettajat ovat keskeisiä toimijoita yhteiskunnallisten muutosten viemisessä eteenpäin (Bürgener & Barth, 2018; Weinberg, Trott, Wakefield, Merritt & Archambault, 2020), ja siksi kestävä kehityksen periaatteiden mukaiset sisällöt ja menetelmät kuuluvat tulevaisuudessa yhä kiinteämmin kaikkien opettajien eli myös kielenopettajien tärkeisiin osaamisalueisiin. Kestävä kehityksen periaatteet tuodaan usein esille korkeakoulujen opetusta ohjaavissa yleisissä tavoitteissa, mutta niiden

toteutumisesta käytännössä on vasta vähän tietoa (Lozano, Merrill, Sammalisto, Ceulemans & Lozano, 2017; Siirilä, 2016). Reaalimaailman vuorovaikutustaitojen oppiminen eri kielillä ja kielellisesti moninaisissa ympäristöissä on yksi kielenopetuksen keskeisimmistä tavoitteista (ks. esim. Bachman & Palmer, 2010). Näin kielenopetuksen voidaan katsoa olevan keskeistä esimerkiksi demokraattisen ja tasa-arvoisen yhteiskunnan rakentamisessa (ks. esim. Byram, 2014; Wagner, Cardetti & Byram, 2018) sekä kielitietoisuuden ja kielten- ja kulttuurienvälisen ymmärryksen kasvattamisessa (ks. esim. Liddicoat, 2004). Kielenopettajilla olisikin potentiaalia nykyistä kokonaisvaltaisempaan otteeseen erityisesti Suomessa ja muissa maissa, joissa kielenopetuksen suhteellisen vapaat aihepiirit mahdollistavat kestävä kehityksen monipuolisen huomioimisen. Kielenopetuksessa laajasti käytettävät vuorovaikutukselliset opetusmenetelmät, esimerkiksi keskustelut, simulaatiot, projektityöskentely ja vertaisarviointi, mahdollistavat toimijuuden edistämisen kestävä kehityksen periaatteiden mukaisesti (Maijala, Gericke ym., 2023). Yliopistojen opettajat taas toimivat opettamisen mallina, ja siksi heidän roolinsa myös tulevien opettajien kouluttamisessa on merkittävä.

Tässä artikkelissa tutkimme yliopistojen kielenopettajien valmiuksia huomioida omassa opetuksessaan kestävyuden eri ulottuvuuksia. Lisäksi tarkastelemme kestävä kehityksen edistämisen mahdollisuuksia kielenopetuksessa. Vastaamme seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Mitä kestävä kehityksen huomioiminen tarkoittaa yliopistojen kielenopetuksessa?
2. Millaisia kestävyuden ulottuvuuksia (ekologinen, kulttuurinen, sosiaalinen ja taloudellinen) yliopiston kielenopettajat huomioivat omassa opetuksessaan?

Näihin kysymyksiin paneudumme syksyllä 2021 tehdyn kyselyn pohjalta. Yliopiston opetussuunnitelmaprosessin osana toteutettuun kyselyyn osallistui 36 yliopiston kielenopettajaa. Seuraavissa luvuissa käsittelemme kestävä kehityksen roolia korkeakoulupedagogiikassa ja kielenopetuksessa sekä esittelemme aineiston ja analyysimenetelmät ja kyselytutkimuksen tulokset. Lopuksi pohdimme, miten tämän tutkimuksen tulokset voivat auttaa yliopistoissa toimivia kielenopettajia edistämään kestävä kehityksen päämääriä myös kielenopetuksessa.

Teoreettinen tausta

Kestävä kehitys korkeakoulupedagogiikassa

Kestävyyskasvatus määritellään eri konteksteissa eri tavoin (Wals, 2009) mutta usein keskitytään biodiversiteettiin tai globaaliin terveyteen (Murillo-Vargas, Gonzalez-Campo & Brath, 2020). YK:n jäsenmaiden kesken sovitut kestävä kehityksen tavoitteet kytkeytyvät toisiinsa ja vaikuttavat yhteisesti kaikkien opetettavien aineiden taustalla. YK:n ympäristön ja kehityksen maailmankomissio määrittelee kestävä kehityksen sellaiseksi kehitykseksi, joka pystyy vastaamaan ihmiskunnan tarpeisiin ilman, että se vaarantaa tulevien sukupolvien mahdollisuuksia täyttää omat tarpeensa (World Commission on Environment and Development, 1987). Tähän periaatteeseen kytkeytyvät kiinteästi etenkin rajallisten luonnonvarojen käyttöön, jakautumiseen ja suojeluun liittyvät kysymykset, jotka koskettavat yhteiskunnan kaikkia osa-alueita. Kestävyys voidaankin jakaa ulottuvuuksiin, joista kukin keskittyy omaan ydinalueeseensa: sosiaaliseen, ekologiseen ja taloudelliseen (Giddings, Hopwood & O'Brien, 2002). Kulttuuri linkittyy tiiviisti sosiaaliseen ulottuvuuteen mutta on joissain malleissa nostettu omaksi kategoriakseen (Burford ym., 2013). Etenkin kielenopetuksessa kulttuurin rooli on niin suuri, että on perusteltua käsitellä sitä omana ulottuvuutenaan (Maijala, Gericke ym., 2023).

Parin viimeisen vuosikymmenen aikana kestävä kehitystä käsittelevien korkeakoulupedagogisten tutkimusten määrä on kasvanut (Lozano ym., 2017). Tutkimusten mukaan kestävä kehityksen sisällyttämisessä yliopistojen opetussuunnitelmiin on edistytty huomattavasti (ks. esim. Sammalisto, Sundström, Von Haartman, Holm & Yao, 2016). Monet näistä tutkimuksista ovat keskittyneet

kestävyyssaitojen liittämiseen opetussuunnitelmiin (Lozano, Ceulemans & Scarff Seatter, 2015; Stubbs & Schapper, 2011). Vaikka kestävyyskasvatukseen liittyvien tutkimusten määrä on kasvanut, opetuskäytänteitä ja niiden vaikutusta opiskelijoiden kestävyysaitoihin ei ole juuri tutkittu (Lozano ym., 2017). Tutkimuksissa on keskitytty pohtimaan teoreettisesta näkökulmasta, mitkä pedagogiset ratkaisut voisivat sopia edistämään kestävä kehityksen oppimista yliopistoissa (ks. esim. Evans, 2019; Lozano ym., 2017; Unesco, 2017). Opiskelijoita aktivoivien, vuorovaikutuksellisuutta ja muutostoimijuutta harjoittavien työtapojen on todettu edistävän kestävyyskasvatuksen toteutumista (Brundiers, Wiek & Redman, 2011). Niitä on sovellettu kieltenopetukseen muun muassa Yhdysvalloissa (de la Fuente, 2021b) esimerkiksi projektiperustaisen oppimisen (Ferry, 2021) ja sisältöjä ja kielten oppimista yhdistävän CLIL-opetuksen (*Content and Language Integrated Learning*) avulla (Barbas-Rhoden, 2021).

Kestävyyskasvatusta edistävissä pedagogisissa käytänteissä korostuvat monitieteinen lähestymistapa ja systeemiajattelu (*systems thinking*), jolla tarkoitetaan holistista, kokonaisvaltaista ajattelutapaa. Sen tavoitteena on edistää ymmärrystä erilaisista ilmiöistä siten, että niitä tutkitaan monesta eri näkökulmasta samanaikaisesti: miten erilaiset prosessit toimivat ja miten ne puolestaan vaikuttavat kokonaisuuteen. (Lewis, Mansfield & Baudains, 2014; Sinakou, Donche, Boeve-de Pauw & Van Petegem, 2019.) Kestävä kehityksen aihepiirit ovat laajoja ja moniulotteisia ja vaativat usein monitieteellistä lähestymistapaa (Annan-Diab & Molinari, 2017). Yliopistojen opetuksessa vaikuttavat tieteenalojen rajat voivat olla esteenä monialaiselle ajattelulle (Abbonizio & Ho, 2020). Sommier, Wang ja Vasques (2022) tutkivat, miten monitieteisellä lähestymistavalla ja sitä tukevilla pedagogisilla ratkaisuilla voidaan edistää yliopisto-opiskelijoiden kestävyysaitoja. Oppimispäiväkirjoista koostuneen aineiston pohjalta he selvittivät, miten opiskelijoiden (N = 36) oppimisprosessi kehittyi kestäväan kehitykseen keskittyneen kahdeksanviikkoisen opintojakson aikana. Kurssilla käytettyjä opetusmenetelmiä olivat muun muassa reaali maailman ympäristössä toteutetut tapaustutkimukset, opettajajohtoiset luennot, käännteinen opetus (*flipped classroom*), keskustelut, monitieteiset opetustuokiot sekä opiskelijoiden toteuttamat haastattelut. Opiskelijoiden oppimispäiväkirjoissa korostui halu tietää enemmän siitä, miten omaa toimijuutta voisi edistää. Tutkimustuloksista kävi myös ilmi, että suurin osa opiskelijoista ei ollut kuullut kestävästä kehityksestä ennen yliopisto-opiskelua ja että suurin osa heidän senhetkisestä tietämyksestään oli saatu koulun ulkopuolelta.

Myös Suomen kontekstissa kestävä kehityksen roolia korkeakoulupedagogiikassa käsittelevien tutkimusten määrä on kasvanut viime vuosina. Esimerkiksi Ammattikasvatuksen aikakauskirjan teemanumerossa tarkastellaan kestävä kehityksen käytännön toteutumista suomalaisissa korkeakouluissa (ks. tarkemmin Siirilä ym., 2022). Puurula ym. (2021) lähestyivät aihetta tapaustutkimusten näkökulmasta neljässä suomalaisessa korkeakoulussa. Tutkimuksessa tarkasteltiin korkeakoulujen strategioita, niiden kestävä kehityksen ja vastuullisuuden ohjelmia sekä korkeakoulujen kestävä kehitystä käsitteleviä verkkosivuja. Tutkimus osoitti, että siinä analysoidut korkeakoulut halusivat antaa itsestään kuvan vastuullisina kestävä kehityksen toimijoina. Kuitenkaan sitä, miten hyvin korkeakoulujen toiminta käytännössä vastaa niiden omia kuvauksia, ei voitu tämän aineiston pohjalta arvioida kattavasti. Hakanurmen, Murtosen ja Palosen (2021) tutkimuksessa taas tarkasteltiin opettajien videomuotoisten tarinoiden avulla kestävä kehityksen opettamista ja oppimista korkeakouluissa. Tuloksista kävi ilmi, että opettajien positiot kestävä kehityksen edistäjinä vaihtelivat tieteenalan ja kestävä kehityksen ulottuvuuksien ymmärtämisen mukaan. Videomuotoisten tarinoiden käyttö tuntui sopivan menetelmäksi, jolla voitiin tukea kestävä kehityksen periaatteiden mukaista holistista oppimista ja auttaa opettajia asemoimaan itsensä tämän kompleksisen aihepiirin opettamisessa. Tulokset osoittivat myös, että yliopiston opettajat tarvitsevat lisätukea kestävä kehityksen huomioimiseen.

Kestävä kehityksen tutkimusten lisäksi sen aihepiirejä huomioidaan entistä enemmän yliopistojen strategioissa ja opetuksessa, mikä on osaltaan merkki siitä, että ne nähdään tärkeinä yhteiskunnan tulevaisuuden kannalta. Esimerkiksi Turun yliopiston strategiassa 2030 (Turun yliopisto, 2021)

kestävä kehitys on nostettu yhdeksi läpileikkaavaksi teemaksi ja Edinburghin yliopisto on profiloitunut kestävä kehityksen edistäjänä (QS World University Rankings, 2023). Opiskelijoiden ja opettajien valmiudet huomioida ja omaksua kestävä kehityksen näkökulmia ja kestäviä toimintatapoja kuitenkin vaihtelevat esimerkiksi siksi, että toisen asteen opetuksessa saadut valmiudet ovat vaihtelevia. Vuonna 2015 Kansallisen koulutuksen arviointikeskus Karvi arvioi ammatillisten perustutkintojen oppimistuloksia kestävä kehityksen näkökulmasta. Selvitys osoitti, että vaikka opiskelijoiden ja opettajien ekologiseen kestävyysliittyyvät tiedot ja taidot olivat varsin heikkoja, molemmat ryhmät suhtautuivat kestävään kehitykseen hyvin myönteisesti. Vaikka opettajat pitivät selvityksen mukaan kestävä kehitystä tärkeänä tulevaisuuden taitona, he kokivat kuitenkin tarvitsevansa sen huomioimiseen täydennyskoulutusta. (Räkköläinen, Metsämuuronen & Kiesi, 2017.) Viime vuosina on laadittu ohjeita korkeakoulujen opettajille kestävä kehityksen integroimiseen omaan opetukseen. Esimerkiksi Konstin (2021) laatimassa oppaassa annetaan esimerkkejä käytänteistä, joilla kestävä kehitystä voidaan tuoda korkeakoulujen opetukseen. Näitä ovat muun muassa projektiopinnot, opinnäytetöiden kriteeristöissä huomioitu kestävä kehitys ja koulutukseen osallistuvien toimijoiden laaja yhteistyö.

Sekä Suomessa tehdyt että myös kansainväliset tutkimukset osoittavat, että lisää tietoa kestävä kehityksen käytännön toteutuksista korkeakouluissa tarvitaan. Samoin tarvitaan lisätutkimuksia siitä, miten kestävä kehityksen tavoitteita toteutetaan eri aloilla, miten monitieteisiä lähestymistapoja voisi jalkauttaa yksittäisille aloille ja miten yhteistyötä eri alojen välillä voisi lisätä, kun kyseessä on monitasoisen ja monitieteisen aihepiirin opettaminen.

Kestävä kehityksen rooli kieltenopetuksessa

Kieltenopetuksessa, kuten muillakin aloilla, opettamisen perinteet ja erityispiirteet vaikuttavat kestävä kehityksen huomioimiseen (Sund, Gericke & Bladh, 2020). Kestävä kehityksen merkitykseen kieltenopetuksessa vaikuttavat YK:n tavoitteiden ja opetustradition lisäksi (Sund & Gericke, 2020) opetussuunnitelmien ohjaava vaikutus, kuten kestävä kehityksen huomiointi läpileikkaavana teemana (Kajasto, 2015; Sund ym., 2020), eurooppalainen viitekehys (Council of Europe, 2001, 2018) sekä oppimateriaalit (ks. esim. Mohammadnia & Moghadam, 2019).

Kieltenopetuksen kannalta keskeistä on vuorovaikutuksellisuus, eli tavoitteena on taito käyttää kohdekieltä kommunikatiivisesti (Bachman & Palmer, 2010). Siten kieltenopetuksen pääpaino on yleensä oppiaineen luonteen vuoksi kestävä kehityksen kulttuurisella ja sosiaalisella ulottuvuudella, joissa korostuvat erityisesti kulttuurien erityispiirteet ja vuorovaikutukselliset työtavat (ulottuvuuksista ks. tarkemmin liite 1). Tämä näkyy esimerkiksi kielten oppimateriaaleissa, joissa käsitellään usein kohdekielen kulttuuriseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen liittyviä aihepiirejä (Mohammadnia & Moghadam, 2019). Kieltenopetuksessa kohdekieli on sekä opetuksen sisältö että väline (Halliday, 1993; Hammadou & Bernhardt, 1987), mikä on yksi monista eroista verrattuna muiden alojen opetettaviin sisältöihin (Borg, 2006). Tällä voi olla vaikutusta myös kestävä kehityksen huomioimiseen opetuksessa. Esimerkiksi alkeistasolla kohdekielen käyttö voi aiheuttaa oppijoille ahdistusta ja estää kestävyysaiheiden käsittelyä oppitunnilla (ks. esim. Gkonou & Miller, 2019), koska oppijat eivät vielä hallitse tähän tarvittavaa sanastoa. Kieltenopettajat käyttävät runsaasti kommunikatiivisia opetusmenetelmiä, ja heillä on usein läheinen kontakti oppijoihin (Borg, 2006). Vuorovaikutukselliset työtavat ovatkin keskeisiä kieltenopetuksessa, minkä voidaan katsoa edistävän kestävä kehityksen tavoitteiden mukaista demokratiataitojen harjoittelua (Byram, 2014; Wagner ym., 2018). Myös yliopistojen kieltenopetuksessa kestävä kehityksen periaatteita voidaan toteuttaa vuorovaikutuksellisilla työtavoilla, esimerkiksi keskusteluilla (ks. esim. Hämäläinen, 2022).

Kieltenopetukseen liittyviä teorioita ja yleisesti käytettyjä opetusmenetelmiä on hyödynnetty erityisesti Maijalan, Gericken ym. (2023) monitieteisessä transformatiivisen kestävä kehitystä edistävän kieltenopetuksen mallissa (*Transformative Language teaching for Sustainability, TLS*). Mallin avulla kieltenopettajat voivat helpommin havaita kestävä kehityksen tavoitteita tukevat aiheet ja

menetelmät ja siten integroida kestävyyskasvatusta kieltenopetukseen: kun kieltenopettaja tunnistaa kestävä kehityksen sisällöt omassa opetuksessaan, hän voi uudistaa kieltenopetusta kestävä kehitystä edistäväksi, ja samalla hän voi auttaa opiskelijaa tunnistamaan kestävyteen liittyviä teemoja, vaikka opetuksessa ei painotettaisi kestävä kehitystä. Mallissa korostetaan kokonaisvaltaisia sisältöjä ja toimintaa painottavia opetusmenetelmiä. Sisällön tasolla TLS-mallissa siirrytään yksilöllisistä kieltenopiskelutarkoituksista kohti helpommin saavutettavia ja maailmanlaajuisia tavoitteita, joihin sisältyy sellaisia aiheita kuten ympäristö, ilmastonmuutos ja sekä yksilöllinen että yhteisöllinen vastuu erilaisista toimista. Mallin mukaan jo laajasti käytössä olevia kieltenopetusmenetelmiä voidaan yhdistää toimintaa painottavaan kestävyyskasvatukseen. Kielten oppimateriaaleissa olisi kiinnitettävä enemmän huomiota kestävyyskasvatusta tukeviin sisältöihin ja harjoituksiin. Toimintaa ja muutosta painottavat harjoitukset lisäävät oppijoiden osallistumista ja kehittävät esimerkiksi konfliktinhallintaa, päätöksentekoa ja yleistä toimintakykyä. Maijalan, Gericken ym. (2023) mallissa on koottu yhteen oppijakeskeisiä aktiviteetteja, kuten keskustelut ja ongelmanratkaisutehtävät, jotka korostuvat sekä kieltenopetusta ohjaavassa eurooppalaisessa viitekehityksessä (Council of Europe, 2001, 2018) että kestävyyskasvatuksen tutkimuskirjallisuudessa (Sinakou ym., 2019).

Kestävyyskasvatuksen roolista kielten yliopisto-opetuksessa ei ole juuri tutkimusta (de la Fuente, 2021a). Kieltenopettajista kestävyyskasvatuksen toteuttajina on tähän mennessä saatavilla tietoa lähinnä laajoista tutkimuksista, joihin on osallistunut monien eri alojen opettajia (ks. esim. Ferguson, Roofe & Cook, 2021; Sund ym., 2020; Uitto & Saloranta, 2017). Näistä tutkimuksista on käynyt muun muassa ilmi, että kieltenopettajat yhdistivät kestävyyskasvatusta opetukseen erilaisten medioiden avulla (Sund ym., 2020) mutta huomioivat ekologisia näkökulmia vähemmän kuin muiden aineiden opettajat (Uitto & Saloranta, 2017). Tutkimuksissa on kuitenkin havaittu, että kieltenopettajat ovat hyödyntäneet systeemistä ajattelua jonkin verran etenkin kestävä kehityksen aihepiirejä käsitellessään (Ferguson ym., 2020). Gunina, Mordovina ja Shelenkova (2021) tutkivat kestävä kehityksen aihepiirien yhdistämistä englannin kursseilla Turkissa ja Venäjällä. Opetusmenetelmistä projektityöskentely sekä itsearviointi edistivät kestävä kehityksen tavoitteita. Tuloksista kävi myös ilmi, että venäläiset englannin oppijat pitivät tärkeimpinä sisältöinä taloudellista kasvua, työllistymistä ja työmahdollisuuksia, kun taas turkkilaiset oppijat korostivat yhteiskunnallisia asioita, tasavertaisia koulutusmahdollisuuksia ja mahdollisuuksia jatkuvaan oppimiseen. Tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että kestävä kehityksen painopistealueet eivät vaihtelee pelkästään oppiaineiden traditioiden vaan myös yhteiskunnallisen kontekstin mukaan.

Kielten yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä kestävä kehityksen aihepiirien yhdistämisestä kieltenopetukseen on kartoitettu muutamassa tutkimuksessa. Laine, Kuusalu, Maijala ja Mutta (2022) tutkivat kielten opettajaopiskelijoiden (N = 55) käsityksiä kestävyysaiheista kielten oppitunneilla. Tuloksista kävi ilmi, että suurin osa opiskelijoista koki vaikeaksi arvottaa kestävyysulottuvuuksien tärkeyttä kieltenopetuksen näkökulmasta. Tätä he perustelivat suurimmaksi osaksi sillä, että kaikki aiheet olivat niin tärkeitä, että niiden asettaminen tärkeysjärjestykseen oli vaikeaa. Myös aihepiirien limittyneisyys ja kokemus omien tietojen riittämättömyydestä vaikeuttivat järjestykseen asettamista. Tulosten mukaan kielten opiskelijat kokivat kestävyysaiheet hyvin tärkeiksi mutta oman tietoutensa niistä liian vähäiseksi. Vaikka kyseessä oli pieni aineisto, sen tuloksista voidaan ainakin jossain määrin päätellä, että kieliaineiden opettajaopiskelijoiden käsitykset kestävä kehityksen ulottuvuuksien huomioimisesta kieltenopetuksessa olivat pääosin myönteisiä mutta heidän tietonsa ja taitonsa puutteellisia. Maijala, Heikkola ym. (2023) kartoittivat kyselytutkimuksen avulla myös, millaisia käsityksiä ja asenteita kielten opettajaopiskelijoilla (N = 26) oli kestävä kehityksen ulottuvuuksista ja miten he kokivat kykenevänsä sisällyttämään niitä opetukseensa. Tutkimus osoitti, että opiskelijat tunnistivat sosiaalisen ja kulttuurisen ulottuvuuden merkityksen kieltenopetuksessa ja kokivat pystyvänsä käsittelemään kieltenopetuksessa enemmän henkilökohtaisia ympäristötoimia kuin maailmanlaajuisia ongelmia. Jotkin opettajiksi valmistuvista olivat jo kehittäneet konkreettisia käytäntöjä, joiden avulla kestävä kehitystä voi yhdistää kieltenopetukseen, mutta ne olivat

enimmäkseen opettajakeskeisiä. Osin ulottuvuuksien ja kieltenopetuksen yhteys jäi opiskelijoilta myös huomaamatta. He eivät esimerkiksi liittäneet eri sukupuolten välistä tasa-arvoa yhtä tiiviisti kieltenopetuksen kulttuurisiin ja sosiaalisiin näkökohtiin kuin henkilökohtaisessa elämässään ilmeneviin asioihin.

Kestävyyskasvatuksen edistämiseksi kieltenopetuksessa on siis huomioitava kielen opettamisen traditiot ja opetuksen erityispiirteet, etenkin vuorovaikutuksellisuus ja käytössä olevat kestävän kehityksen tavoitteita tukevat menetelmät. Koska asenteet vaikuttavat kestävyysaiheiden käsittelyyn opetuksessa, voidaankin todeta, että kieltenopettajien ja kieltenopettajiksi opiskelevien myönteinen asenne näihin aiheisiin mahdollistaa kestävän kehityksen tavoitteiden edistämisen. Yliopistojen kieltenopetuksen kestävyysnäkökulmia ei kuitenkaan ole vielä juuri tutkittu. Tässä artikkelissa kestävän kehityksen tematiikan tarkastelun näkökulma onkin yliopiston kieltenopetuksessa, johon sitä ei ole vielä tähän asti kattavasti yhdistetty.

Aineisto ja menetelmät

Eräässä suomalaisessa yliopistossa toimiville kieltenopettajille tehtiin lukuvuonna 2021–2022 kyselytutkimus (ks. taulukko 1 ja liite 1), joka kytkettiin kyseisen yliopiston opetussuunnitelmaprosesseihin. Kyselyn tavoitteena oli antaa kieltenopettajille eväitä sanoittaa tulevaisuuden opetussuunnitelmissa, millaisia kestävän kehityksen ulottuvuuksia he huomioivat ja painottavat omassa opetuksessaan. Kyselyyn vastasi yhteensä 36 sellaista opettajaa (myöhemmin ID01–ID36), jotka antoivat EU:n tietosuojasetuksen mukaisen (*General Data Protection Regulation*, GDPR) tutkimusluvan. Aineistoa säilytetään yliopiston suojatussa pilvipalvelussa. Kyselyyn vastattiin nimeettömästi ja vastauksista poistettiin kaikki sellaiset tiedot, joista kävisi ilmi vastaajien opettama kieli. Emme myöskään kysyneet, mitä kieltä opettaja opettaa, koska yksittäisen kielen opettajia voi olla vain yksi ja vastaajan voisi siksi tunnistaa. Vastaajilta kysyttiin taustatietona vain, kuinka pitkään he ovat opettaneet yliopistossa. Vastaajista suurin osa oli kokeneita yliopisto-opettajia, sillä 81 prosenttia eli 29 vastaajaa oli opettanut yliopistossa yli kymmenen vuotta. Viidestä kymmeneen vuoteen oli opettanut vastaajista 14 prosenttia eli viisi vastaajaa ja alle viisi vuotta vain kuusi prosenttia eli kaksi vastaajaa. Kokeneet kieltenopettajat (*experts*) sopivat tutkimuksemme vastaajiksi hyvin, sillä aiemman tutkimuksen mukaan he suunnittelevat opetustaan kokonaisvaltaisesti huomioiden kohderyhmän tarpeet ja opetussuunnitelman asettamat raamit, ja siksi heidän opintuntien suunnittelunsa on tehokasta ja joustavaa (Tsui, 2003).

Emme tarkastele tässä artikkelissa kaikkia kyselyn kysymyksiä vaan keskitymme kolmeen kysymysryhmään. Kyselyssä määriteltiin taustakysymyksen jälkeen lyhyesti kestävyys- ekologinen, taloudellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen ulottuvuus. Lisäksi jokaista ulottuvuutta avattiin kysymyksissä lisää esimerkkien avulla: kaikista ulottuvuuksista lueteltiin aihepiirejä, ja vastaajien piti valita ne, joita he olivat voineet huomioida omassa opetuksessaan (analysoitava kysymysryhmä 1, ks. taulukko 1 ja liite 1; myös Laine ym., 2022). Lisäksi opettajia pyydettiin kuvaamaan niitä sisältöjä ja opetuksen käytänteitä, joissa kestävä kehitys on mukana (analysoitavat kysymykset 2 ja 3).

Taulukko 1. Kyselyn analyysiin valikoituneet kysymykset, kysymystyyppit ja niihin liittyvät tutkimuskysymykset

Kyselyn kysymykset	Kysymystyyppi	Kysymyksiin liittyvät tutkimuskysymykset
1. Merkitse EKOLOGISEN/SOSIAALISEN/KULTTUURISEN/TALOUDELLISEN kestävyuden aihepiireistä ne, joita olet jotenkin voinut huomioida omassa opetuksessasi. Voit valita niin monta aihepiiriä kuin haluat.	Valitse yksi tai useita valmiista vaihtoehdoista. Vastaaminen oli pakollista.	Millaisia kestävyuden ulottuvuuksia (ekologinen, kulttuurinen, sosiaalinen ja taloudellinen) yliopiston kieltenopettajat huomioivat omassa opetuksessaan?
2. Millaisissa sisällöissä tunnistat kestävä kehityksen periaatteita omilla kursseillasi?	Avoin vastausmahdollisuus, vastaaminen ei ollut pakollista.	
3. Millaiset käytänteet edistävät kestävä kehityksen periaatteita omilla kursseillasi?		Mitä kestävä kehityksen huomioiminen tarkoittaa yliopistojen kieltenopetuksessa?

(https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12/maijala-ym._taulukko-1.jpg)

Vastaaminen erillisiin kysymyksiin ekologisen, sosiaalisen, kulttuurisen ja taloudellisen kestävyuden ulottuvuuksista ja ulottuvuuksiin liittyvistä aihepiireistä oli pakollista. Analysoimme nämä vastaukset kvantitatiivisesti. Avokysymysten vastaukset analysoimme laadullisen analyysin NVivo-ohjelmistotyökalun avulla (Bazeley & Jackson, 2013). Avokysymysten luokittelussa käytimme sekä aineisto- että teorialähtöistä sisällönanalyysiä (esim. Tuomi & Sarajärvi, 2018; Vesalainen & Huhtala, 2018). Kysymyksen 2 (Millaisissa sisällöissä tunnistat kestävä kehityksen periaatteita omilla kursseillasi?) vastaukset luokittelimme NVivossa aineistosta esiin nousevien huomioiden pohjalta seuraavasti:

1. Kestävä kehitystä ei ole mukana opetuksessa tai vastaus on tyhjä.
2. Kestävä kehitys on mukana opetuksessa tehtävien, keskustelujen ja luettavien tekstien aiheina.
3. Kestävä kehitys on mukana opetuksessa aiheina ja opetettavina sisältöinä.
4. Kestävä kehitys nähdään laajasti osana koulutusta tai koulutuspolitiikkaa.

Kysymyksen 3 (Millaiset käytänteet edistävät kestävä kehityksen periaatteita omilla kursseillasi?) vastaukset luokittelimme NVivossa teorialähtöisesti (Heikkola, Kekki & Repo, 2021; ks. myös Maijala, Heikkola ym., 2023) neljään luokkaan sen mukaan, miten laajasti vastauksissa nähtiin kestävä kehityksen sekä kielen ja kulttuurin opettamisen yhteys:

K0 = Vastauksessa ei ole yhteyttä kieltenopetukseen tai käytänteisiin.

K1 = Vastauksessa on kapea yhteys kieltenopetukseen vain aihetasolla (sanastot, tehtävien aiheet).

K2 = Vastauksessa on aihetta laajempi yhteys kieltenopetukseen tai useita käytänne-esimerkkejä.

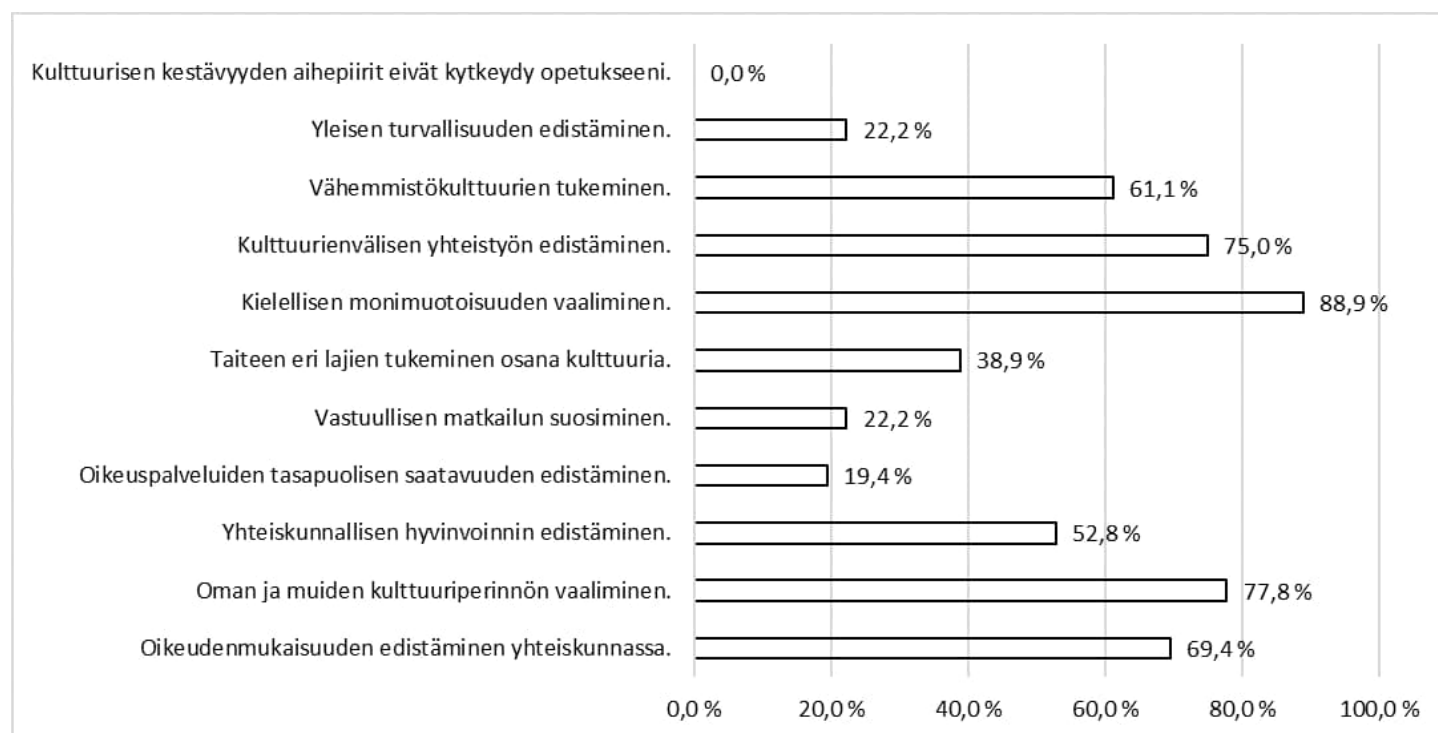
K3 = Vastauksessa on laaja yhteys kieltenopetukseen ja useita käytänteitä.

Tulokset

Kestävyuden ulottuvuudet yliopiston kieltenopetuksessa

Kaikki kyselyyn vastanneet yliopiston kieltenopettajat ($N = 36$) liittyivät kulttuurisen kestävyuden omaan opetukseensa, ja sen aihepiireistä etenkin kielellisen monimuotoisuuden vaaliminen (89 % vastaajista), oman ja muiden kulttuuriperimän vaaliminen (78 % vastaajista) ja kulttuurienvälisen

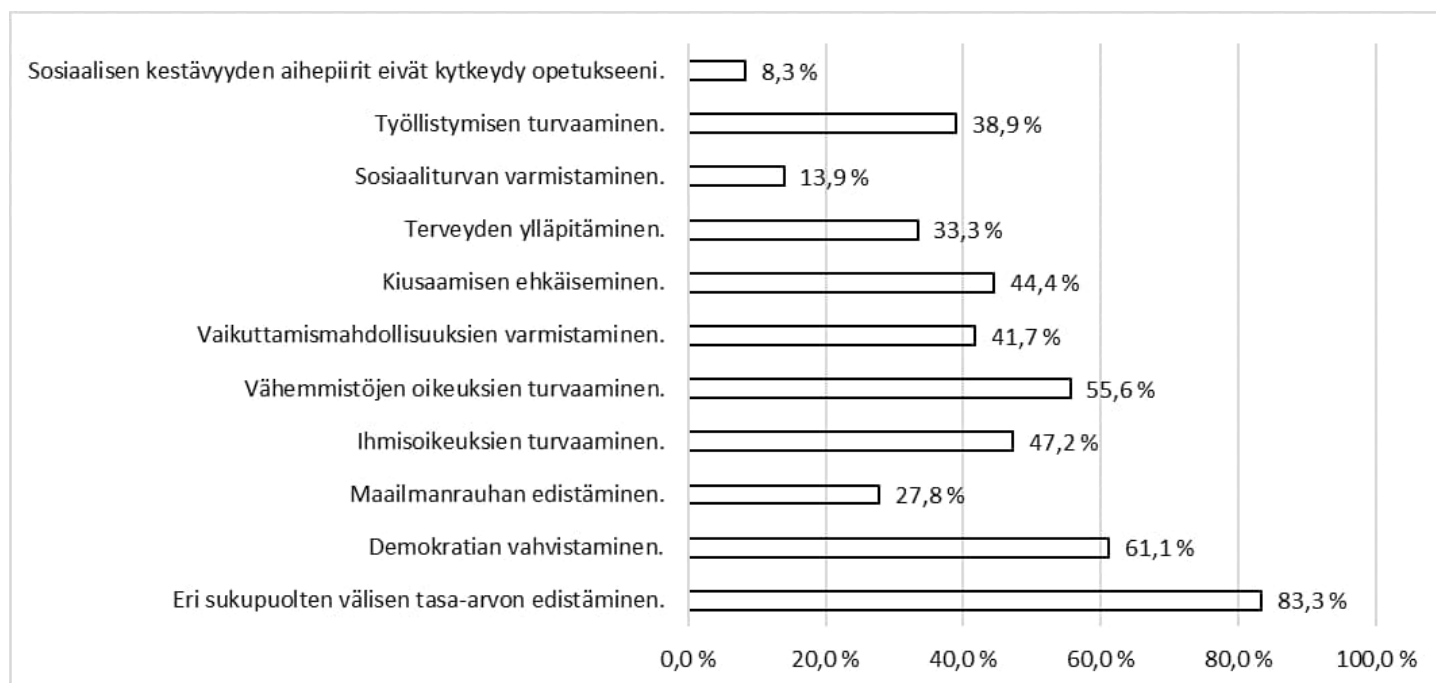
yhteistyön edistäminen (75 % vastaajista) olivat sellaisia, joita opettajat olivat huomioineet (ks. kuvio 1). Vastuullisen matkailun suosiminen (22 % vastaajista), oikeuspalveluiden tasapuolinen saatavuus (19 % vastaajista) tai yleisen turvallisuuden edistäminen (22 % vastaajista) eivät sen sijaan olleet kovin yleisiä aiheita kieltenopetuksessa.



(https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12/maijala-ym._kuvio-1.png)

Kuvio 1. Vastausten prosenttiosuudet kysymykseen 5: Merkitse KULTTUURISEN kestävyiden aihepiireistä ne, joita olet jotenkin voinut huomioida omassa opetuksessasi. Voit valita niin monta aihepiiriä kuin haluat

Lähes kaikkien kieltenopettajien mielestä myös sosiaalisen kestävyiden aihepiirit kytkeytyivät heidän opetukseensa, sillä vain kahdeksan prosenttia vastaajista ei tunnistanut aihepiirejä omassa opetuksessaan. Sosiaalisen ulottuvuuden aihepiireistä opettajat olivat huomioineet eniten eri sukupuolten välisen tasa-arvon edistämistä (83 % vastaajista), demokratian vahvistamista (61 % vastaajista) ja vähemmistön oikeuksien turvaamista (56 % vastaajista) (ks. kuvio 2). Vähiten huomiota tässä ulottuvuudessa saivat sosiaaliturvan varmistaminen (14 % vastaajista) ja maailmanrauhan edistäminen (28 % vastaajista).



(https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12/maijala-ym._kuvio-2.png)

Kuvio 2. Vastausten prosenttiosuudet kysymykseen 3: Merkitse SOSIAALISEN kestävyysaihepiireistä ne, joita olet jotenkin voinut huomioida omassa opetuksessasi. Voit valita niin monta aihepiiriä kuin haluat

Yli puolet (61 %) vastaajista oli sitä mieltä, että myös ekologinen kestävyys linkittyy heidän toteuttamaansa kielenopetukseen, ja ylivoimaisesti eniten opettajat olivat integroineet kierrätystä (50 %) ja ilmastonmuutoksen hillitsemistä (42 %) omille oppitunneilleen (ks. kuvio 3).



(https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12/maijala-ym._kuvio-3.png)

Kuvio 3. Vastausten prosenttiosuudet kysymykseen 2: Merkitse EKOLOGISEN kestävyysaihepiireistä ne, joita olet jotenkin voinut huomioida omassa opetuksessasi. Voit valita niin monta aihepiiriä kuin haluat

Taloudellisen kestävyysaihepiiri liittyi opetukseensa myös yli puolet (58 %) kielenopettajista, mutta osuus oli vähän pienempi kuin ekologisen kestävyysaihepiirin kohdalla. Varsinaisten taloudellisen kestävyysaihepiirien liittäminen jäi kuitenkin varsin vähäiseksi muiden ulottuvuuksien aiheisiin verrattuna, ja

yleisimmät liitetystä aiheista olivat energian säästäminen (36 % vastaajista) ja luonnonvarojen käytön rajoittaminen (33 % vastaajista) (ks. kuvio 4).



(https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12/maijala-ym._kuvio-4.png)

Kuvio 4. Vastausten prosenttiosuudet kysymykseen 4: Merkitse TALOUDELLISEN kestävyden aihepiireistä ne, joita olet jotenkin voinut huomioida omassa opetuksessasi. Voit valita niin monta aihepiiriä kuin haluat

Kyselymme perusteella yliopiston kielenopetuksen vahvuuksia ovat kulttuurinen ja sosiaalinen kestävyys. Kieltenopettajat huomioivat opetuksessaan erinomaisesti etenkin kielellisen monimuotoisuuden vaalimisen (89 % vastaajista) ja eri sukupuolten välisen tasa-arvon edistämisen (83 % vastaajista). Kieltenopettajat ovat asiantuntijoita tuomaan opetuksensa näkökulmia myös oman ja muiden kulttuuriperinnön vaalimisesta (78 % vastaajista) sekä kulttuurienvälisen yhteistyön edistämisestä (75 % vastaajista). Yliopistotason kielenopetukseen kytkeytyvät luontevasti oikeudenmukaisuuden edistäminen yhteiskunnassa (70 % vastaajista), demokratian vahvistaminen (61 % vastaajista), vähemmistökulttuurien tukeminen (61 % vastaajista), vähemmistöjen oikeuksien turvaaminen (56 % vastaajista) sekä yhteiskunnallisen hyvinvoinnin edistäminen (53 % vastaajista). Yllättävää kuitenkin oli, että vain 22 prosenttia vastaajista kytki opetuksensa vastuullisen matkailun suosimisen. Suurin osa vastaajista siis pitää kestävän kehityksen sisältöjä tarpeellisina kielenopetuksessa, mutta eri ulottuvuudet eroavat: ekologista ja taloudellista kestävyttä pidetään vähemmän tarpeellisina kuin sosiaalista ja kulttuurista.

Kestävän kehityksen sisällöt yliopiston kielenopetuksessa

Kyselyn avokysymyksissä yliopiston kielenopettajia pyydettiin kertomaan omin sanoin, millaisissa sisällöissä ja opetuksen käytänteissä he pystyivät huomioimaan kestävän kehityksen periaatteita omilla kursseillaan. Tarkastelemme ensin kuvauksia opetuksen sisällöistä.

Kysymykseen vastanneet yliopiston kielenopettajat (n = 23) tunnistivat kestävän kehityksen sisältöjä hyvin. Vain yksi vastaus oli pelkkä viiva, ja yhdessä vastauksessa todettiin, ettei opettaja oikein osaa määritellä kestävä kehitystä. Seitsemässä vastauksessa kestävä kehitystä kuvattiin tehtävien, keskustelujen ja tekstien aiheina esimerkiksi seuraavasti (esimerkit 1–3):

- (1) Esim. kurssien harjoitus- ja oheislukemistotekstien valinnassa on mahdollista ottaa teemoja esiin. Kieli, kulttuuri ja viestintä liittyvät kaikkeen inhimilliseen toimintaan. (ID1)
- (2) Kulttuuria ja yhteiskuntaa käsittelevillä kieliaineen kursseilla kestävän kehityksen osa-alueista on

melko luontevaa keskustella. (ID3)

(3) Matkailun ja vaateostosten ollessa aiheena. (ID12)

Aiheena kestävä kehitystä lähestyvissä vastauksissa näkökulma on melko suppea ja saattaa rajautua pelkästään esimerkiksi ekologiseen tai kulttuuriseen kestävyyskäsitteeseen. Usein eli 12 vastauksessa kielenopettajat kuvasivat kestävä kehityksen roolia opetuksessa aihetta laajemmin myös opettavina sisältöinä. Tällaista lähestymistä kuvaavat esimerkit 4–7:

(4) Olen tietoisesti lisännyt kestävä kehityksen teemoja kaikkeen opetukseeni. Helpoimmin kestävä kehitys on yhdistettävissä tekstien, diskurssien, retoriikan, vuorovaikutuksen, kielenhuollon ja nimistön aihepiireihin, mutta se sopii mielestäni oikeastaan mihin hyvänsä sisältöön, jos niin haluaa. (ID5)

(5) Vähemmistökirjallisuuden, ekokritiikin, vallan kysymysten, sukupuolen, seksuaalisuuden, 'rodun' ja etnisyyden tarkastelun sisällöissä. (ID9)

(6) Äidinkielen ja hyvän kielenkäytön merkityksestä puhuminen liittyy tiedon saavutettavuuteen ja tasa-arvoon. (ID20)

(7) Dialogia[!] tarvitaan. Opettajan ei tarvitse osata ratkaista kaikkia ongelmia ja olla guru näissä asioissa vaan laittaa opiskelijat ajattelemaan. Opetan englantia lingua francana ja tuon aina esiin kestävä kehityksen aiheet. En anna vastauksia. (ID22)

Kaikkein laajimmin kestävä kehitystä huomioitiin niissä viidessä vastauksessa, joissa kestävä kehitys nähtiin opetuksen aihetta tai sisältöä laajemmin osana koulutusta tai koulutuksen tavoitteita. Kestävä kehitys kytkeytyy opiskelijoiden tulevaisuudenkuviin ja työelämärelevanssin sekä etenkin tasavertaisen, osallistavan ja suvaitsevan yhteiskunnan ja koulutuksen rakentamiseen, kuten esimerkeissä 8 ja 9:

(8) tasavertaisuus: koulutukseen osallistumisen kielellisten esteiden purkamisen tukeminen. Eriarvoisuuden vähentäminen: kielellisiin hierarkioihin liittyvän eri-arvoisuuden purkamisen, monikielisuuden ja kielellisen diversiteetin tukeminen, kielellisen osallisuuden kehittäminen ja kielellisen esteettömyyden esteiden purkamisen, kielipolitiikka (ID6)

(9) Mediakurssilla keskityimme moniin teemoihin, joista kestävä kehitys on yksi. Pyrin kaikilla kursseilla tuomaan esille kestävä kehityksen eri osa-alueiden teemoja aina kun se on mahdollista. Kestävä kehityksen periaatteet, kuten tasa-arvo, reiluus ja läpinäkyvyys, ohjaavat myös kurssien suunnittelua ja toteutusta. (ID23)

Vastausten perusteella yliopiston kielenopettajat tunnistavat kyselyssä edellä mainittuja kestäväyyden eri ulottuvuuksia ja niihin liittyviä aihepiirejä opetuksestaan hyvin ja paremmin kuin esimerkiksi perus- ja toisen asteen kielenopettajat (Laine, Maijala & Mäntylä, 2023). Huomattavaa kuitenkin on, että avoimeen kysymykseen vastaaminen oli vapaaehtoista ja että osa jättikin vastaamatta siihen.

Kestävä kehityksen käytänteet yliopiston kielenopetuksessa

Toisessa kyselyn avokysymyksessä yliopiston kielenopettajia pyydettiin pohtimaan, millaiset opetuksen käytänteet edistävät kestävä kehitystä kielenopetuksessa. Kysymys oli vapaaehtoinen ja siihen vastasi 19 opettajaa. Vastausten luokittelu ja vastausmäärät on kuvattu kuviossa 5.

Millaiset käytänteet edistävät kestävän kehityksen periaatteita omilla kursseillasi?



(https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12/maijala-ym._kuvio-5-1.png)

Kuvio 5. Vastausten (n = 19) luokittelu ja vastausmäärät sen mukaan, millaiset käytänteet edistävät kestävää kehitystä yliopiston kielenopetuksessa

Vaikka monet yliopiston kielenopettajat kuvasivat laajasti kestävän kehityksen periaatteiden mukaisia toimintatapoja ja sisältöjä edellisen avokysymyksen vastauksissa, toiseen kysymykseen monet heistä vastasivat edellistä suppeammin ja kytkivät vastauksiaan vähemmän kielenopetukseen. Myös vastaajien joukko oli ensimmäistä avokysymystä pienempi. Peräti kahdeksassa vastauksessa käytänteitä ei kytketty kielenopetukseen vaan käytänteiksi mainittiin vain etenkin paperittomuus, kuten esimerkissä 10:

(10) Käytännön tasolla sähköiset materiaalit paperisten sijaan sekä pakollinen ilmoittautuminen jo 1. tenttiin, jolloin säästyy paperia. (ID 7)

Kolme vastaajaa yhdisti vastauksensa kielenopetukseen, vaikkakin kapeasti ja aihekeskeisesti esimerkiksi mainitsemalla keskustelut työskentelymuotoina (ID8) tai kestävän kehityksen aiheena (ID10 ja ID19). Useimmat yliopisto-opettajat näkivät kestävää kehitystä edistävät käytänteet kuitenkin paperittomuutta tai aihetta laajemmin, sillä 11 vastauksessa kuvattiin useita käytänteitä ja nähtiin kestävä kehitys laajasti osana opetusta. Opettajat pohtivat ja kuvasivat aihetta laajempaa yhteyttä kielenopetukseen ja useita käytänne-esimerkkejä (K2, viisi vastausta) esimerkiksi näin:

(11) Käytännössä esim. opetuksen digitaalisuus voi edistää ekologista ja sosiaalista kestävyyttä. Itsestään selvää tämä ei kuitenkaan ole: Paperin käytön vähentäminen on ekologisesti kestävä, mutta toisaalta digitaalisten laitteiden käyttö kuluttaa luonnonvaroja yhtä lailla. Digitaalisuus saattaa tehdä opetuksesta joillekuille saavutettavampaa, mutta toisaalta se voi myös eriarvoistaa, sillä kaikilla oppijoilla ei ole samanlaisia digimahdollisuuksia eivätkä samanlaiset opiskelutavat ole kaikille yhtä luontevia. (ID3)

(12) Opetuksessa opiskelijoiden keskusteluttaminen keskenään, jotta kaikilla on tasa-arvoinen osallistumis- ja vaikutusmahdollisuus (ID7)

Kaikkein laajimmissa vastauksissa (K3, 6 vastausta) kieltenopetuksen kuvattiin edistävän kestävästä kehitystä esimerkiksi seuraavasti (esimerkit 13–16; olemme lihavoineet vastausten keskeiset kohdat):

(13) Tietopohjainen opetus kielellisten hierarkioiden ja epätasarvon[!] vaikutuksista, kielipolitiikka aiheena, kielellisen esteettömyyden näkökulmat (mediassa, palveluissa), tutkittu tieto kielestä ja sukupuolista. (ID4)

(14) Esimerkiksi opiskelijoiden oikeudenmukainen kohtelu ja siitä huolehtiminen, **ettei** kukaan jäisi tunneilla yksin, vaan että kaikilla on aina joku, jonka kanssa tehdä työtä pareittain tai pienryhmissä silloin, kun on pari- tai ryhmätyön aika. Myös se, että yritän saada kaikki mukaan osallistumaan yhteisissä osuuksissa. Toisten huomioon ottaminen on tärkeää, ja kestävä kehityksen periaatteista muistuttaminen on tärkeää. (ID12)

(15) Sosiaalisen kestävä kehityksen periaatteet ovat mielestäni koko ajan läsnä opetuksessa. Lasken tähän kuuluvaksi esim. sen, miten **opettajana** ryhmäytän opiskelijoita, ohjaan pari- ja ryhmätyöskentelyä ja pyrin opiskelijoiden tasa-arvoiseen kohteluun. Luokassa syntyy usein tilanteita, joissa on luontevaa äänestää jostakin asiasta, tai todeta, että asiasta voi olla montaa mieltä. Oppimateriaalit ovat opiskelijoille ilmaisia (edellyttävät toki tietokonetta tai muuta älylaitetta). **Kulttuurinen** kestävä kehitys on myös luonteva osa kielten opiskelua ja opetusta, koska eri kielten osaaminen ja muiden kulttuurien ymmärtäminen itsessään edistää sitä. Opiskelijat tuovat tunneille omaa **kulttuurista** taustaansa, esim. pukeutumisellaan ja esitellessään mielenkiinnon kohteitaan muille.

Ekologinen kestävä kehitys näkyy esim. siinä, että pyrin vähentämään paperin käyttöä tunneilla: kaikki materiaalit ovat sähköisiä.

Taloudellinen kestävä kehitys on itselleni ehkä vierain osa-alue, toisaalta se kytkeytyy kyllä ekologiseen ja sosiaaliseen kestäväan kehitykseen. (ID16)

(16) Läpinäkyvä ja tasapuolinen arviointi; selkeä viestintä; sisällön ja tehtävien räätälöiminen niin, että ne luovat aidosti valmiuksia ja **hyödyttävät** opiskelijoita myös kurssin jälkeen; edistävät opiskelijan itseohjautuvuutta ja autonomiaa. (ID18)

Myös käytänteisiin liittyvään osioon vastanneet yliopiston kieltenopettajat tunnistivat kestävä kehityksen periaatteita monipuolisesti ja olivat hyvin tietoisia omasta opetuksestaan ja roolistaan kestävä kehityksen edistäjinä. Yliopisto-opetus ja opiskelijoiden kielitaito mahdollistavat monenlaisia aiheita ja osallistavia opetustapoja, ja siksi opettajat näkevät kestävä kehityksen yhteyden kieltenopetukseen laajemmin kuin perus- tai toiseen asteen opettajat (Laine ym., 2023). Vastaajien joukko on kuitenkin pieni, ja mukana on myös useita vastaajia, jotka näkivät yhteyden hyvin suppeana tai kestävä kehityksen edistämisen varsin irrallisena kieltenopetuksesta.

Tulosten pohdintaa

Tuloksista kävi ilmi, että suurin osa vastaajista pitää kestävä kehityksen sisältöjä tarpeellisina kieltenopetuksessa mutta että eri ulottuvuuksien painotukset eroavat toisistaan. Kuten aiemmissakin tutkimuksissa on todettu, myös tämä tutkimus osoitti, että yliopiston opettajat tarvitsevat lisätukea kestävä kehityksen huomioimiseen (Hakanurmi, Murtonen & Palonen, 2022; Puurula ym., 2021; Siirilä ym., 2022). Kyselymme perusteella yliopiston kieltenopetuksen vahvuuksia ovat erityisesti kulttuurinen ja sosiaalinen kestävyys, ja tulokset vahvistavat aiempien tutkimusten tuloksia, joissa on ollut mukana kieltenopettajia (Borg, Gericke, Höglund & Bergman, 2012). Näyttäisi siltä, että kulttuurista ja sosiaalista kestävyttä huomioidaan kieltenopetuksessa ekologista ja taloudellista kestävyttä enemmän (vrt. Gunina ym., 2021). Tähän tuntuivat vaikuttavan yhteiskunnallisen kontekstin lisäksi sekä tutut opetuskäytännöt, jotka tuovat enemmän esille sosiaalisia ja kulttuurisia ilmiöitä, että opettajien kokemus valmiudesta opettaa kestävyden ilmiöitä. Esimerkiksi sosiaalisen ulottuvuuden piiriin lukeutuvat vuorovaikutukselliset opetusmenetelmät ovat jo pitkään olleet kieltenopetuksessa keskeisiä. Niiden voidaan katsoa edistävän demokratiataitojen omaksumista (Byram, 2014). Kulttuurisen kestävyysulottuvuuden sisällöt ovat läsnä kieltenopetuksessa luonnostaan, esimerkkeinä vaikkapa kulttuurienväliset erot ja samankaltaisuudet tai kielellinen ja

kulttuurinen variaatio kohdekulttuurin sisällä, esimerkiksi vähemmistö- ja valtakielten välinen suhde. Ekologinen kestävyys näkyi vastauksissa kierrätyksen suosimisena, mutta monet opettajat eivät kytkeneet ekologista ja taloudellista kestävyyttä suoraan opetukseen, vaan he huomioivat näitä ulottuvuuksia enemmän opetuksen järjestämisessä, esimerkiksi käyttämällä ilmaisia ja digitaalisia opetusmateriaaleja.

Tämä tutkimus toteutettiin suomalaisessa yliopistossa ja sen otoskoko on suhteellisen pieni, joten tulosten perusteella ei voida arvioida kattavasti, miten kestävä kehitystä huomioidaan yliopistojen kieltenopetuksessa. Aineiston analyysin luotettavuutta pyrittiin parantamaan analyysissä siten, että neljä tutkijaa luokitteli aineiston avovastaukset. Tulokset ovat ennemminkin suuntaa antavia etenkin Suomen kontekstissa, ja niissä korostuu kestävyuden ekologisen ja taloudellisen ulottuvuuden vähäisyys kieltenopetuksessa.

Tutkimustuloksilla on erityisesti pedagogista painoarvoa, koska ne antavat mahdollisuuden pohtia, millaista kestävä kehityksen periaatteiden mukaisen kieltenopetuksen pitäisi olla tulevaisuudessa, miten opiskelijoita voidaan ohjata kohti kestävä kieltenopetuksen ajattelua ja mitä keinoja tarvitaan opettajankoulutuksen tueksi, jotta siinä voidaan ottaa käyttöön transformatiivinen kestävä kehitystä edistävä kieltenopetuksen malli (Maijala, Gericke ym., 2023). Koska kestävyuden aihepiirejä ei ole systemaattisesti käsitelty koulutuksessa aiemmin, kieltenopettajat tarvitsevat täydennyskoulutusta. Se ei kuitenkaan yksinään riitä. Varsinkin ekologisen ja taloudellisen kestävyuden ulottuvuuksien sisällyttämiseksi opetukseen tarvitaan uusia työkaluja, joita voidaan kehittää esimerkiksi hyödyntämällä yhteisöllistä työskentelyä opetussuunnitelmatyön yhteydessä. Ekologisen ja taloudellisen ulottuvuuden aliedustumista voisi pohtia yhdessä opiskelijoiden kanssa esimerkiksi projektityöskentelyn yhteydessä niin, ettei se olisi opettajan arvoista riippuvaista. Samalla työskentely tukisi opiskelijoiden aktiivisuutta tiedonhankinnassa, arvioinnissa ja toimijuuden rakentamisessa. Opetussuunnitelmassa on myös pyrittävä kiinnittämään huomiota siihen, ettei käsiteltäviä teemoja koeta päälle liimattuina vaan että niistä muodostuu todellisia ja kokonaisvaltaisia sisältöjä. Tämä edellyttää opettajien osallistamista oman työnsä ja arvomaailmansa tarkasteluun. Myös kielenoppijoiden osallistaminen ja aktiivinen toimijuus ovat keskeisiä, kun opetusta suunnitellaan ja toteutetaan (Shohamy, 2017; Sinakou ym., 2019).

Kieltenopetuksen erilaisia opetusmuotoja voisi myös tutkia kestävä kehityksen näkökulmasta tarkastelemalla esimerkiksi verkko-opetuksen, lähiopetuksen ja monimuoto-opetuksen vaikutuksia sosiaaliseen kestävyYTEEN, kun oppiminen tehdään saavutettavaksi erilaisille kohderyhmille ja jatkuvaa oppimista tukevaksi. Jatkossa voisi pohtia, millaista transformatiivisen kestävä kehitystä edistävä kieltenopetuksen pitäisi olla ja miten opiskelijoita voitaisiin ohjata sitä kohti. Koulutuksen saavutettavuuden ja opetusmuotojen kestävyuden tarkastelu mahdollistaa opetusmenetelmien ja työtapojen kriittisen arvioinnin ja tarjoaa erilaisille opetus- ja oppimismenetelmille runsaasti vaihtoehtoja. Yliopisto on erinomainen ympäristö ja yhteisö, jossa voidaan kasvattavaa tulevia kestävyyskehityksen asiantuntijoita, päätöksentekijöitä ja vastuullisia toimijoita. Kieltenopettajien kestävä kehityksen osaamisella on painoarvoa nyt ja tulevaisuudessa.

Lähteet

Abbonizio, J. K. & Ho, S. Y. (2020). Students' perceptions of interdisciplinary coursework: An Australian case study of the Master of Environment and Sustainability. *Sustainability*, 12(21), 8898. RePEc:gam:jsusta:v:12:y:2020:i:21:p:8898-d:435268

Annan-Diab, F. & Molinari, C. (2017). Interdisciplinarity: Practical approach to advancing education for sustainability and for the Sustainable Development Goals. *The International Journal of Management Education*, 15(2), Part B, 73–83.

<https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.03.006> (<https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.03.006>)

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.

Barbas-Rhoden, L. (2021). Sustainability and the pluriverse: From environmental humanities theory to content-based instruction in Spanish curricula. Teoksessa M. J. de la Fuente (toim.), *Education for sustainable development in foreign language learning* (s. 17–33). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003080183-3> (<https://doi.org/10.4324/9781003080183-3>)

Bazeley, P. & Jackson, K. (toim.). (2013). *Qualitative data analysis with NVivo* (2. painos). London: Sage.

Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3–31.
<https://doi.org/10.1191/1362168806lr182oa> (<https://doi.org/10.1191/1362168806lr182oa>)

Borg, C., Gericke, N., Höglund, H. O. & Bergman, E. (2012). The barriers encountered by teachers implementing education for sustainable development: Discipline bound differences and teaching traditions. *Research in Science & Technological Education*, 30(2), 185–207. <https://doi.org/10.1080/02635143.2012.699891> (<https://doi.org/10.1080/02635143.2012.699891>)

Brundiers, K., Wiek, A. & Redman, C. L. (2010). Real-world learning opportunities in sustainability: From classroom into the real world. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(4), 308–324. <https://doi.org/10.1108/14676371011077540> (<https://doi.org/10.1108/14676371011077540>)

Burford, G., Hoover, E., Velasco, I., Janoušková, S., Jimenez, A., Piggot, G., Podger, D. & Harder, M. K. (2013). Bringing the “missing pillar” into sustainable development goals: Towards intersubjective values-based indicators. *Sustainability*, 5(7), 3035–3059.
<https://doi.org/10.3390/su5073035> (<https://doi.org/10.3390/su5073035>)

Byram, M. (2014). Twenty-five years on – from cultural studies to intercultural citizenship. *Language, culture and curriculum*, 27(3), 209–225.
<https://doi.org/10.1080/07908318.2014.974329> (<https://doi.org/10.1080/07908318.2014.974329>)

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> (<https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.10.263>)

Christie, B. A., Miller, K. K., Cooke, R. & White, J. G. (2013). Environmental sustainability in higher education: How do academics teach? *Environmental Education Research*, 19(3), 385–414. <https://doi.org/10.1080/13504622.2012.698598> (<https://doi.org/10.1080/13504622.2012.698598>)

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
<https://rm.coe.int/1680459f97> (<https://rm.coe.int/1680459f97>)

Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. Tiedot haettu 4.12.2023.
<https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture> (<https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>)

Eskelinen, J., Ruokonen, M., Nurminen, M., Salmi, L., Holopainen, T., Puskala, J., Laukkanen, L. & Vik, G.-V. (2016). Työelämää simuloivat kurssit ja työelämäyhteistyö yliopistojen käänösalan koulutuksissa. Teoksessa R. Hartama-Heinonen, M. Kivilehto & M. Ruokonen (toim.), *MikaEL*

–*Kääntämisen ja tulkkauksen tutkimuksen aikakauslehti*, 9 (s. 102–118). Helsinki: Suomen kääntäjien ja tulkkien liitto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021042716442> (<https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021042716442>)

Evans, T. L. (2019). Competencies and pedagogies for sustainability education: A roadmap for sustainability studies program development in colleges and universities. *Sustainability*, 11(19), 5526. <https://doi.org/10.3390/su11195526> (<https://doi.org/10.3390/su11195526>)

Ferguson, T., Roofe, C. & Cook, L. D. (2021). Teachers' perspectives on sustainable development: The implications for education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 27(9), 1343–1359. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1921113> (<https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1921113>)

Ferry, M. M. (2021). Project-based language learning: Addressing cultural and linguistic diversity issues in climate action. Teoksessa M. J. de la Fuente (toim.), *Education for sustainable development in foreign language learning* (s. 50–64). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003080183-5> (<https://doi.org/10.4324/9781003080183-5>)

de la Fuente, M. J. (2021a). Introduction: Toward Education for Sustainable Development (ESD) in foreign languages. Teoksessa de la Fuente, M. J. (toim.), *Education for sustainable development in foreign language learning* (s. 1–13). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003080183-1> (<https://doi.org/10.4324/9781003080183-1>)

de la Fuente, M. J. (toim.). (2021b). *Education for sustainable development in foreign language learning*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003080183> (<https://doi.org/10.4324/9781003080183>)

Giddings, B., Hopwood, B. & O'Brien, G. (2002). Environment, economy and society: Fitting them together into sustainable development. *Sustainable Development*, 10(4), 187–196. <https://doi.org/10.1002/sd.199> (<https://doi.org/10.1002/sd.199>)

Gkonou, C. & Miller, E. R. (2019). Caring and emotional labour: Language teachers' engagement with anxious learners in private language school classrooms. *Language Teaching Research*, 23(3), 372–387. <https://doi.org/10.1177/1362168817728739> (<https://doi.org/10.1177/1362168817728739>)

Gunina, N., Mordovina, T. & Shelenkova, I. (2021). Integrating sustainability issues into English language courses at university. *E3S Web of Conferences*, 295, 05006. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202129505006> (<https://doi.org/10.1051/e3sconf/202129505006>)

Hakanurmi, S., Murtonen, M. & Palonen, T. (2022). University teachers' digital stories of sustainable development: A method for learning to teach. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 23(4), 48–60. <https://doi.org/10.54329/akakk.113321> (<https://doi.org/10.54329/akakk.113321>)

Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5(2), 93–116. [https://doi.org/10.1016/0898-5898\(93\)90026-7](https://doi.org/10.1016/0898-5898(93)90026-7) ([https://doi.org/10.1016/0898-5898\(93\)90026-7](https://doi.org/10.1016/0898-5898(93)90026-7))

Hammadou, J. & Bernhardt, E. B. (1987). On being and becoming a foreign language teacher. *Theory into practice*, 26(4), 301–306. <https://doi.org/10.1080/00405848709543290> (<https://doi.org/10.1080/00405848709543290>)

Heikkola, L. M., Kekki, N. & Repo, E. (2021). Kielen rooli oppimisessa ja opettamisessa – Aineenopettajaopiskelijoiden käsityksiä. Teoksessa L. M. Heikkola, G. Paulsen, K. Wojciechowicz & J. Rosenberg (toim.), *Språkets funktion: Juhlakirja Urpo Nikanteen 60-vuotispäivän kunniaksi. Festskrift till*

Urpo Nikanne på 60-årsdagen. Festschrift for Urpo Nikanne in honor of his 60th birthday (s. 330–351).

Turku: Åbo Akademis Förlag.

<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-12-4062-1> (<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-12-4062-1>)

Hämäläinen, M. (2022). Ethics, dialogue and English as a lingua franca for ESD in higher education. *Language Learning in Higher Education*, 12(2), 547–565.

<https://doi.org/10.1515/cercles-2022-2062> (<https://doi.org/10.1515/cercles-2022-2062>)

Kajasto, A. (2015). Kieliaineiden välinen yhteistyö opetuksessa sekä kieliaineiden ja muiden oppiaineiden välinen yhteistyö. Teoksessa A.-K. Mustaparta (toim.), *Kieli koulun ytimessä – Näkökulmia kielikasvatukseen* (s. 91–100). Oppaat ja käsikirjat 2015:15. Helsinki: Opetushallitus.

Konst, T. (2021). *Kestävä kehitys korkeakoulutuksessa: Sanoista tekoihin*. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 139. Turku: Turun ammattikorkeakoulu. <https://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522167774.pdf> (<https://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522167774.pdf>)

Konst, T. & Friman, M. (2021). Kohti parempaa työelämää ilmastonmuutoksen aikana. *Työelämän tutkimus*, 19(1), 82–94.

<https://doi.org/10.37455/tt.102882> (<https://doi.org/10.37455/tt.102882>)

Laine, P., Kuusalu, S.-R., Maijala, M. & Mutta, M. (2022). Kestävä kehitys kielenopetuksessa: Kieliaineiden opettajaopiskelijoiden käsityksiä kestävyysaiheista kielten oppitunneilla. Teoksessa T. Seppälä, S. Lesonen, P. Ikkänen & S. D'hondt (toim.), *Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, change and society* (s. 109–132). AFinLAN vuosikirja 2022. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 79. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.

<https://doi.org/10.30661/afinlavk.114529> (<https://doi.org/10.30661/afinlavk.114529>)

Laine, P., Maijala, M. & Mäntylä, K. (2023). Kestävän kehityksen periaatteet kielenoppimisen arvioinnissa. Teoksessa T. Mäkipää, R. Hildén & A. Huhta (toim.), *Kielenoppimista tukeva arviointi – Assessment for supporting language learning. AFinLA-teema*, 2023/15, 162–183. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.

<https://doi.org/10.30660/afinla.124924> (<https://doi.org/10.30660/afinla.124924>)

Lewis, E., Mansfield, C. & Baudains, C. (2014). Ten Tonne Plan: Education for sustainability from a whole systems thinking perspective. *Applied Environmental Education & Communication*, 13(2), 128–141. <https://doi.org/10.1080/1533015X.2014.950890> (<https://doi.org/10.1080/1533015X.2014.950890>)

Liddicoat, A. J. (2004). The conceptualisation of the cultural component of language teaching in Australian language-in-education policy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25(4), 297–317. <https://doi.org/10.1080/01434630408666534> (<https://doi.org/10.1080/01434630408666534>)

Littledyke, M. & Manolas, E. (2010). Ideology, epistemology and pedagogy: Barriers and drivers to education for sustainability in science education. *Journal of Baltic Science Education*, 9(4), 285–301. <http://oaji.net/articles/2014/987-1405172734.pdf> (<http://oaji.net/articles/2014/987-1405172734.pdf>)

Lozano, R., Ceulemans, K. & Scarff Seatter, C. (2015). Teaching organisational change management for sustainability: Designing and delivering a course at the University of Leeds to better prepare future sustainability change agents. *Journal of Cleaner Production*, 106, 205–215. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.03.031> (<https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.03.031>)

Lozano, R., Merrill, M. Y., Sammalisto, K., Ceulemans, K. & Lozano, F. J. (2017). Connecting competences and pedagogical approaches for sustainable development in higher education: A literature review and framework proposal. *Sustainability*, 9(10), 1889.

RePEc:gam:jsusta:v:9:y:2017:i:10:p:1889-:d:115748

Maijala, M., Gericke, N., Kuusalu, S.-R., Heikkola, L. M., Mutta, M., Mäntylä, K., & Rose, J. (2023). Conceptualising transformative language teaching for sustainability and why it is needed. *Environmental Education Research*, latest articles. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2167941> (<https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2167941>)

Maijala M., Heikkola, L. M., Kuusalu, S.-R., Laine, P., Mutta, M. & Mäntylä, K. (2023). Pre-service language teachers' perceptions of sustainability and its implementation in language teaching. *Language Teaching Research*, online first. <https://doi.org/10.1177/13621688231170682> (<https://doi.org/10.1177/13621688231170682>)

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> (<https://doi.org/10.2478/jtes-2019-0008>)

Murillo-Vargas, G., Gonzalez-Campo, C. H. & Brath, D. I. (2020). Mapping the integration of the sustainable development goals in universities: Is it a field of study? *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 22(2), 7–25. <https://doi.org/10.2478/jtes-2020-0013> (<https://doi.org/10.2478/jtes-2020-0013>)

Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

Opetushallitus. (2019). Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf (https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf)

Puurula, J., Konst, T., Friman, M. & Koivunen, T. (2021). Suomalaiset korkeakoulut kestävä kehitystä edistämässä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 23(4), 34–47. Saatavilla <https://doi.org/10.54329/akakk.113319> (<https://doi.org/10.54329/akakk.113319>)

QS World University Rankings. (2023). *QS World University Rankings: Sustainability 2023*. Tiedot haettu 12.4.2023. <https://www.topuniversities.com/university-rankings/sustainability-rankings/2023> (<https://www.topuniversities.com/university-rankings/sustainability-rankings/2023>)

Räkköläinen, M., Metsämuuronen, J. & Kiesi, J. (2017). *Kestävän kehityksen osaaminen, opetus ja koulutuksen järjestäjän toiminta ammatillisissa perustutkinnoissa*. Julkaisut 12:2017. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Sammalisto, K., Sundström, A., Von Haartman, R., Holm, T. & Yao, Z. (2016). Learning about sustainability – What influences students' self-perceived sustainability actions after undergraduate education? *Sustainability*, 8(6), 510. <https://doi.org/10.3390/su8060510> (<https://doi.org/10.3390/su8060510>)

Shohamy, E. (2017). Critical language testing. Teoksessa E. Shohamy, I. Or & S. May (toim.), *Language testing and assessment* (3. painos, s. 441–454). Encyclopedia of Language and Education. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02261-1_26 (https://doi.org/10.1007/978-3-319-02261-1_26)

Siirilä, J. (2016). *Tulkintoja kestävä kehityksen käsitteestä YK:n kestävä kehitystä edistävän kasvatuksen teemavuosisikymmenen 2005–2014 yhteydessä* (väitöskirja). Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1134-0> (<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1134-0>)

Siirilä, J., Konst, T., Friman, M. & Lahdenperä, J. (2022). Oppiminen ja opetus uudessa kestävässä maailmassa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 23(4), 4–11.

<https://doi.org/10.54329/akakk.113316> (<https://doi.org/10.54329/akakk.113316>)

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> (<https://doi.org/10.3390/su11215994>)

Sommier, M., Wang, Y. & Vasques, A. (2022). Transformative, interdisciplinary and intercultural learning for developing HEI students' sustainability-oriented competences: A case study. *Environment, Development and Sustainability*.

<https://doi.org/10.1007/s10668-022-02208-7> (<https://doi.org/10.1007/s10668-022-02208-7>)

Sund, P. & Gericke, N. (2020). Teaching contributions from secondary school subject areas to education for sustainable development – A comparative study of science, social science and language teachers. *Environmental Education Research*, 26(6), 772–794.

<https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1754341> (<https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1754341>)

Sund, P., Gericke, N. & Bladh, G. (2020). Educational content in cross-curricular ESE teaching and a model to discern teacher's teaching traditions. *Journal of Education for Sustainable Development*, 14(1), 78–97. <https://doi.org/10.1177/0973408220930706> (<https://doi.org/10.1177/0973408220930706>)

Stubbs, W. & Schapper, J. (2011). Two approaches to curriculum development for educating for sustainability and CSR. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 12(3), 259–268.

<https://doi.org/10.1108/14676371111148045> (<https://doi.org/10.1108/14676371111148045>)

Thomas, I. (2004). Sustainability in tertiary curricula: what is stopping it happening? *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 5(1), 33–47.

<https://doi.org/10.1108/14676370410517387> (<https://doi.org/10.1108/14676370410517387>)

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uud. laitos. Helsinki: Tammi.

Tsui, A. B. M. (2003). Characteristics of expert and novice teachers. Teoksessa *Understanding expertise in teaching: Case studies of second language teachers* (s. 22–41). Cambridge Applied Linguistics.

Cambridge: Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.1017/CBO9781139524698> (<https://doi.org/10.1017/CBO9781139524698>)

Turun yliopisto. (2021). Turun yliopiston strategia 2030.

<https://www.utu.fi/fi/yliopisto/turun-yliopiston-strategia-2030> (<https://www.utu.fi/fi/yliopisto/turun-yliopiston-strategia-2030>)

Uitto, A. & Saloranta, S. (2017). Subject teachers as educators for sustainability: A survey study. *Education Sciences*, 7(1), 8.

<https://doi.org/10.3390/educsci7010008> (<https://doi.org/10.3390/educsci7010008>)

Unesco. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. Paris: Unesco.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444> (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>)

Unesco. (2018). *Programme on education for sustainable development. Education for sustainable development and the SDGs. Policy brief: Advancing ESD policy*. Paris: Unesco.

Vesalainen, M. & Huhtala, A. (2018). Arviointi muutoksessa myös kielenopetuksessa? Opettajien ja

opettajaksi opiskelevien käsityksiä arvioinnista. *Yliopistopedagogiikka*, 25(1), 5–19.

<https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2018/11/30/arviointi-muutoksessa-myos-kieltenopetuksessa-opettajien-ja-opettajaksi-opiskelevien-kasityksia-arvioinnista/>
(<https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2018/11/30/arviointi-muutoksessa-myos-kieltenopetuksessa-opettajien-ja-opettajaksi-opiskelevien-kasityksia-arvioinnista/>)

Wagner, M., Cardetti, F. & Byram, M. (2018). The humble linguist: Interdisciplinary perspectives on teaching intercultural citizenship. Teoksessa E. M. Luef & M. M. Marin (toim.), *The talking species: Perspectives on the evolutionary, neuronal and cultural Foundations of language* (s. 423–447). Graz: Uni-Press Graz.

Wals, A. E. J. (2009). *Review of contexts and structures for education for sustainable development 2009: Key findings & ways forward*. Learning for a Sustainable World 7. Paris: Unesco.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184944> (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184944>)

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> (<https://doi.org/10.1007/s11625-020-00831-9>)

World Commission on Environment and Development. (1987). *Our common future*. New York: Oxford University Press.

Liite 1. Tutkimuksen kysely ja kestävän kehityksen ulottuvuuksien kuvaukset

Mitä kestävä kehitys voisi tarkoittaa opetussuunnitelmassa?

Kyselyn tarkoituksena on herätellä pohtimaan kestävää kehitystä ja kielten opetusta. Vastauksia käytetään opetussuunnitelmatyössä mutta ne tallennetaan myös tutkimuskäyttöön, jos annatte kyselyn lopussa tähän luvan. Kiitos siis vastaamisesta! Kaikki opettajilta kerääntyvä tieto on meille arvokasta. Kyselyyn vastaamiseen menee aikaa 10–15 minuuttia.

Kestävän kehityksen ulottuvuudet on kirjattu YK:n kestävän kehityksen tavoitteisiin. Lisätietoa YK:n kestävän kehityksen tavoitteista: <https://kestavakehitys.fi/agenda-2030> (<https://kestavakehitys.fi/agenda-2030>)

Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa opettajien tietoja ja taitoja sekä kehittää kielten koulutusta. Tutkimusaineiston käsittelyssä ja säilyttämisessä sekä tutkimuksen raportoinnissa noudatetaan tutkimuseettisiä ohjeita. Tutkimuksen tulokset raportoidaan niin, että yksittäinen vastaaja ei ole tunnistettavissa. Tutkimuksessa noudatetaan EU:n yleisen tietosuojasetuksen vaatimuksia yliopiston määräysten mukaisesti.

(Linkki tietosuojailmoitukseen)

Kyselyssä ei ole oikeita tai väriä vastauksia – kaikki vastaukset ovat kiinnostavia ja tervetulleita! Olemme todella kiitollisia osallistumisestasi!

(Tutkijat)

1. Olen opettanut yliopistossa *

yli 10 vuotta.

5–10 vuotta.

alle 5 vuotta.

Lue seuraavat kuvaukset kestävästä kehityksestä ulottuvuuksista. Ne auttavat sinua ymmärtämään paremmin kyselyssä esitetyt käsitteet ja vastaamaan kysymyksiin.

KESTÄVÄN KEHITYKSEN NELJÄ ULOTTUVUUTTA

On esitetty, että kestävästä kehityksestä kuuluu neljä ulottuvuutta, jotka limittyvät käytännössä toisiinsa.

Ekologinen kestävyys on maapallon kestokyvyn tunnistamista ja pidättäytymistä sen rajojen mukaisessa toiminnassa. Tähän kuuluvat esimerkiksi ilmastonmuutoksen torjunta ja siihen sopeutuminen sekä luonnon monimuotoisuuden vaaliminen. Myös luonnon ihmiselle tuottamat ilmaiset ekosysteemipalvelut, kuten hengittämämme happi, ravintoketjun eri osat, ilman puhdistaminen, maaperän suodattaminen, kasvien pölytys ja virkistyskäytön mahdollisuudet, ovat tärkeitä ekologisen kestävyuden osia.

Sosiaalinen kestävyys on terveyden ja hyvinvoinnin ja niiden edellytysten turvaamista sukupolvelta toiselle. Se sisältää oikeudenmukaisuuden ja reiluuden globaalilla tasolla. Sosiaalisen kestävyuden tavoitteita ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuudet sekä perustarpeiden, kuten ravinnon, asumisen, koulutuksen ja terveydenhuollon, turvaaminen.

Taloudellisella kestävyydellä tavoitellaan tilannetta, jossa tuotteiden ja palveluiden hinnat sisältävät myös niiden ympäristövaikutukset. Taloudellisen kestävyuden käsitteitä ovat mm. kiertotalous sekä taloudelliset ohjaukset, kuten päästökauppa. Taloudellisella kestävyydellä voidaan tarkoittaa myös sellaista talouskasvua, jonka perustana ovat muut kestävyuden osa-alueet huomioon ottava teknologia, tuotantotavat ja käytännöt.

Kulttuurisella kestävyydellä voidaan tarkoittaa sellaista yhteisön uudistumiskykyä, joka säilyttää sen olemassa olevat vahvuudet. Tämä voi olla esimerkiksi avoimuutta uusille ideoille ja toimijoille sekä erilaisten kulttuurien yhteisön kehittämiseksi. Keskeisiä toimintatapoja ovat kulttuurisen monimuotoisuuden ja kulttuuriperinnön vaaliminen sekä yhteisön uudistumiskyvyn vahvistaminen.

2. Merkitse EKOLOGISEN kestävyuden aihepiireistä ne, joita olet jotenkin voinut huomioida omassa opetuksessasi. Voit valita niin monta aihepiiriä kuin haluat. *

kierrätyksen suosiminen

ilmastonmuutoksen hillitseminen

luonnon monimuotoisuuden turvaaminen

luonnonsuojelu

ilmansaasteiden vähentäminen

vesistöjen suojelu

roskaamisen vähentäminen

ympäristön kemikalisoitumisen estäminen

ekosysteemipalveluiden turvaaminen

eläinten oikeuksien suojeleminen

Ekologisen kestävyiden aihepiirit eivät kytkeydy opetukseeni.

3. Merkitse SOSIAALISEN kestävyiden aihepiireistä ne, joita olet jotenkin voinut huomioida omassa opetuksessasi. Voit valita niin monta aihepiiriä kuin haluat. *

eri sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen

demokratian vahvistaminen

maailmanrauhan edistäminen

ihmisoikeuksien turvaaminen

vähemmistöjen oikeuksien turvaaminen

vaikuttamismahdollisuuksien varmistaminen

kiusaamisen ehkäiseminen

terveyden ylläpitäminen

sosiaaliturvan varmistaminen

työllistymisen turvaaminen

Sosiaalisen kestävyiden aihepiirit eivät kytkeydy opetukseeni.

4. Merkitse TALOUDELLISEN kestävyiden aihepiireistä ne, joita olet jotenkin voinut huomioida omassa opetuksessasi. Voit valita niin monta aihepiiriä kuin haluat. *

energian säästäminen

kasvipohjaisen ruokavalion suosiminen

teollisuuden päästöjen vähentäminen

maatalouden päästöjen vähentäminen

liikenteen päästöjen vähentäminen

ympäristöystävällisen teknologian kehittäminen

jätteiden hyötykäytön tehostaminen

päästöttömien energiamuotojen kehittäminen

velkaantumisen vähentäminen

luonnonvarojen käytön rajoittaminen

Taloudellisen kestävyiden aihepiirit eivät kytkeydy opetukseeni.

5. Merkitse KULTTUURISEN kestävyiden aihepiireistä ne, joita olet jotenkin voinut huomioida omassa opetuksessasi. Voit valita niin monta aihepiiriä kuin haluat. *

oikeudenmukaisuuden edistäminen yhteiskunnassa

oman ja muiden kulttuuriperinnön vaaliminen

yhteiskunnallisen hyvinvoinnin edistäminen

oikeuspalveluiden tasapuolisen saatavuuden edistäminen

vastuullisen matkailun suosiminen

taiteen eri lajien tukeminen osana kulttuuria

kielellisen monimuotoisuuden vaaliminen

kulttuurienvälisen yhteistyön edistäminen

vähemmistökulttuurien tukeminen

yleisen turvallisuuden edistäminen

Kulttuurisen kestävyuden aihepiirit eivät kytkeydy opetukseeni.

6. Missä määrin olet samaa tai eri mieltä seuraavien väittämien kanssa?

Taloudellista kestävyyttä tulisi käsitellä kieltenopetuksessa.

Taloudellinen kestävyys ei kuulu kieltenopetukseen.

Minulla on tarpeeksi valmiuksia käsitellä ekologista kestävyyttä opetuksessani.

Sosiaalista kestävyyttä tulisi käsitellä kieltenopetuksessa.

Sosiaalista kestävyyttä käsitellään tarpeeksi oman kieleni opetuksessa.

Ekologinen kestävyys ei kuulu kieltenopetukseen.

Haluaisin, että taloudellista kestävyyttä käsiteltäisiin kieltenopetuksessa.

Haluaisin, että kulttuurista kestävyyttä käsiteltäisiin kieltenopetuksessa.

Kulttuurinen kestävyys ei kuulu kieltenopetukseen.

Minulla on tarpeeksi valmiuksia käsitellä taloudellista kestävyyttä opetuksessani.

Minulla on tarpeeksi valmiuksia käsitellä sosiaalista kestävyyttä opetuksessani.

Minulla on tarpeeksi valmiuksia käsitellä kulttuurista kestävyyttä opetuksessani.

Ekologista kestävyyttä käsitellään tarpeeksi oman kieliaineeni opetuksessa.

Haluaisin, että ekologista kestävyyttä käsiteltäisiin kieltenopetuksessa.

Sosiaalinen kestävyys ei kuulu kieltenopetukseen.

Kulttuurista kestävyyttä käsitellään tarpeeksi oman kieleni opetuksessa.

Taloudellista kestävyyttä käsitellään tarpeeksi oman kieleni opetuksessa.

Haluaisin, että sosiaalista kestävyyttä käsiteltäisiin kieltenopetuksessa.

Kulttuurista kestävyyttä tulisi käsitellä kielenopetuksessa.

Ekologista kestävyyttä tulisi käsitellä kielenopetuksessa.

7. Mitkä asiat vaikeuttavat kestävä kehityksen aihepiirien käsittelemistä kielen opetuksessa? *

Kielten yliopisto-opinnoissa ei ole aikaa käsitellä kestävä kehitystä.

En halua käsitellä kestävä kehitystä omassa opetuksessani.

Kestävä kehityksen käsitteleminen kielen opetuksessa ei kiinnosta minua.

Mielestäni ei ole tarpeellista käsitellä kestävä kehitystä kielen opetuksessa.

Minulla ei ole välineitä käsitellä kestävä kehitystä omassa opetuksessani.

Minulla ei ole tarpeeksi osaamista käsitellä kestävä kehitystä omassa opetuksessani.

En ole saanut riittävä koulutusta kestävä kehityksen käsittelemiseen kielen opetuksessa.

8. Millaisissa sisällöissä tunnistat kestävä kehityksen periaatteita omilla

kursseillasi?

9. Millaiset käytänteet edistävät kestävä kehityksen periaatteita omilla kursseillasi?

10. Vapaa sana: muita huomiota kestävä kehityksen ulottuvuuksista ja kielen opetuksesta.

11. Vastauksiani *

saa käyttää tutkimukseen

ei saa käyttää tutkimukseen

from → Tieteellisiä artikkeleita, Yliopistopedagogiikka 2023/2

No comments yet

This site uses Akismet to reduce spam. [Learn how your comment data is processed.](#)

[Pidä blogia WordPress.comissa.](#)