

# Kestävää kehitystä edistävä opetus tunkeutuu opetussuunnitelmiin

Matkalla Tampereen yliopiston kestävästä kehitystä edistävän  
organisaatiokulttuurin muutosprosessissa

Johtamiskorkeakoulu  
Ympäristöpolitiikka ja aluetiede  
Pro gradu –tutkielma  
Hanna-Pauliina Airaksinen  
Heinäkuu 2013

Tampereen yliopisto

Johtamiskorkeakoulu

AIRAKSINEN HANNA-PAULIINA: Kestävää kehitystä edistävä opetus tunkeutuu

opetussuunnitelmiin - Matkalla kestävää kehitystä edistävän organisaatiokulttuurin

muutosprosessissa

Ympäristöpolitiikan ja aluetieteen pro gradu –tutkielma. 86 sivua, 3 liitesivua. Heinäkuu 2013

---

Tarkastelen tutkielmassani kestävää kehitystä edistävän opetuksen integroimista opetussuunnitelmiin Tampereen yliopiston kolmessa eri tieteenalayksikössä. Lähestyn aihetta haastattelemalla 12 yliopiston henkilöstön jäsentä ja tarkastelemalla heidän kokemuksiaan integroinnista, joka toteutettiin viimeisimmän opetussuunnitelmatyön (2010-2012) prosessin yhteydessä.

Selvitän tutkielmassani edustajien kokemuksiin perustuen, kuinka integrointi toteutettiin, kuinka edustajat lähestyvät kestävää kehitystä edistävän opetuksen sisältöjä sekä millaisia kehittämisen tehtäviä teeman integrointi asettaa akateemiselle opetussuunnittelulle. Varsinaiseksi tutkimuskysymykseksi muodostui: Mistä yksiköiden sisäiset ja ulkoiset jännitteitä aiheuttavat tekijät kestävää kehitystä edistävän opetuksen integroinnissa opetussuunnitelmiin kertovat?

Aineistonkeruumenetelmänä käytän teemahaastattelua ja analysoin näin syntyneitä aineistoa sisällönanalyysin keinoin. Lähestyn aihetta vahvasti aineistosta käsin, mutta hyödynnän analyysissä myös soveltamaani kasvatussociologi Basil Bernsteinin (1996; 2000) viitekehystä opetussuunnittelun sisäisistä (introjection) ja ulkoisista (projection) päämääristä.

Osoitan tutkimuksessani, kuinka teeman integrointi opetussuunnitelmiin koettiin yksiköiden ulkopuolelta tulleen vaateena vastoin perinteistä opetussuunnittelua. Lisäksi totean arvojen ja asenteiden sekä tiedon ja ymmärryksen kestävää kehitystä edistävästä opetuksesta antavan viitteitä siitä, että Tampereen yliopistossa on käynnissä kestävää kehitystä edistävän organisaatiokulttuurin muutosprosessi.

Avainsanat: kestävä kehitys, kestävää kehitystä edistävä opetus, akateeminen opetussuunnittelu

# Sisällys

<b>1 JOHDANTO</b> .....	2
1.1 Tutkimuksen tausta.....	2
1.2 Tutkimustehtävän määrittely ja tutkittava tapaus .....	4
1.3 Tutkimuksen rakenne ja eteneminen .....	10
<b>2 HISTORIALLINEN JA KÄSITTEELLINEN TAUSTA</b> .....	11
2.1 Kestävä kehitys kansainväliseksi ja kansalliseksi koulutuspoliittiseksi päämääräksi.....	11
2.1.1 Kestävän kehityksen kansainväliset lähtökohdat.....	11
2.1.2 Ympäristökasvatuksesta kohti kestävää kehitystä edistävää koulutusta Suomessa .....	13
2.1.3 Monitulkintainen kestävä kehitys .....	20
2.2 Kestävä kehitys edistävä opetus yliopiston opetussuunnitelmiin.....	23
2.3 Akateemisen opetussuunnittelun pääpiirteitä teorian ja empirian kertomina .....	25
2.4 Aikaisempaa tutkimusta .....	30
<b>3 METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT TAPAUKSEN TARKASTELULLE</b> .....	33
3.1 Tapaustutkimus tutkimusstrategiana.....	33
3.2 Aineistonkeruu teemahaastattelun keinoin.....	34
3.3 Aineiston analyysi sisällönanalyysin keinoin .....	39
<b>4 KESTÄVÄÄ KEHITYSTÄ EDISTÄVÄN OPETUKSEN VAADE OPETUSSUUNNITELMATYÖLLE</b> .....	41
4.1 Kokemuksia teeman integroinnista: epätietoisuutta ja takaperoista kiireessä työskentelyä .....	42
4.2 Erilaisia näkökulmia opetussisältöjen lähestymiseen .....	45
4.3 Kohti toimivampaa teeman integrointia Tampereen yliopistossa .....	52
4.3.1 Teema osana opetussuunnittelua .....	52
4.3.2 Vapaaehtoisuus vai pakko? .....	53
4.3.3 Yliopiston rakenne ja resurssit teeman integroinnissa.....	55
4.3.4 Henkilöstön jaksaminen.....	56
4.3.5 Osallistamisen haaste .....	57
4.3.6 Systemaattisuus ja läpäisevyys .....	58
4.3.7 Kestävän kehityksen opintokokonaisuuden kehittäminen .....	60
4.4 Ulkoiset vaateet ja sisäiset traditiot .....	61
4.5 Henkilökohtaiset ja yhteiset arvot ja asenteet .....	63
4.6 Ymmärrys ja tieto kestävä kehitystä edistävästä opetuksesta.....	69
<b>5 JOHTOPÄÄTÖKSET</b> .....	74
<b>6 POHDINTAA</b> .....	85
LÄHTEET:.....	86
LIITTEET .....	95

# 1 JOHDANTO

Tässä luvussa tuon esille kontekstin, jossa tarkastelen tutkielman kohteena olevaa ilmiötä. Tämän jälkeen kerron, kuinka tutkielmani aihe on saanut viimeisen muotonsa, ja esittelen tarkat tutkimuskysymykset. Luvun lopuksi esittelen pääpiirteittäin tutkimukseni kohteena olevan tapauksen.

## 1.1 Tutkimuksen tausta

Kasvatuksella ja koulutuksella on yleisesti tunnustettu ja tunnustettu keskeinen merkitys kestävän kehityksen edistämiseksi. Olemme sitoutuneet kestävän kehityksen edistämiseen valtiona kansallisesti, EU:n ja YK:n jäsenenä sekä Itämeren maiden ja Pohjoismaiden yhteistyössä. Baltic 21E-ohjelma eli Itämeren alueen kestävä kehitys edistävän koulutuksen ohjelma, jonka Itämeren maiden opetusministerit hyväksyivät vuonna 2002, on maailman ensimmäinen alueellinen kestävä kehitys edistävän koulutuksen toimintaohjelma, jonka tavoitteena on muodostaa kestävän kehityksen näkökohdista luonteva ja pysyvä osa Itämeren maiden koulutusjärjestelmiä. Ohjelmassa on erilliset tavoitteet korkea-asteen koulutukselle sisältäen tutkimuksen. YK on julistanut vuosikymmenen 2005-2014 kestävä kehitys edistävän koulutuksen vuosikymmeneksi, jonka tarkoituksena on saada kestävän kehityksen tavoitteiden opettaminen sisällytetyksi maiden kansallisiin opetussuunnitelmiin kautta koko koulutusjärjestelmän. Näistä lähtökohdista vuonna 2006 laadittiin Suomen kansallinen strategia YK:n kestävä kehitys edistävän koulutuksen vuosikymmentä (2005-2014) varten, ja sitä uudistetaan parhaillaan. Strategiassa on asetettu konkreettiset tavoitteet myös yliopistoille. Suomen yliopistojen rehtorien neuvoston puheenjohtajan Ilkka Niiniluodon mukaan kestävä kehitys liittyy yliopistojen perustehtäviin tutkimukseen ja koulutukseen, mutta näiden lisäksi sillä on tärkeä asema yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen toteuttamisessa (Niiniluoto 2006, 17).

Kestävän kehityksen edistäminen on ajankohtainen haaste myös Tampereen yliopistossa. Sen tulisi näkyä sekä yliopiston arjen toiminnoissa että opetussisältönä. Vuonna 2007 tehdyssä selvityksessä oli tarkoituksena kartoittaa jo olemassa oleva kestävä kehityksen opetus Tampereen yliopistossa. Selvityksessä kävi ilmi, että yliopistossamme

ympäristömyötäinen arki on helposti hahmotettava asia, mutta kestävästä kehitystä edistävän opetuksen käsitteellistäminen on haasteellista. Selvityksessä todettiin myös kestävästä kehitystä edistävän opetuksen sisältöjen korostuvan, kun taas kestävästä kehitystä edistävät opetusmenetelmät eivät olleet juurikaan esillä. (Routa-Lindroos & Raatikainen 2007) Palaan osittain näiden samojen kysymysten äärelle nyt kuusi vuotta myöhemmin ja vieläpä laajan ja tuoreen koulutus uudistuksen jälkeen. Tarkasteluni kohteena on erityisesti teeman integroinnin nivoutuminen opetussuunnitteluun.

ESDAN<sup>1</sup> on pohjoismainen yhteistyöhanke, johon Tampereen yliopisto lähti mukaan syksyllä 2011. Hankkeen tavoitteena oli kehittää menettely, jonka avulla olisi helppo integroida kestävä kehityksen opetusta korkeakoulujen opetussuunnitelmiin ja joka toimisi samalla laadunhallinnan työkaluna. Hankkeeseen osallistui yhteensä 10 korkeakoulua Suomesta, Ruotsista ja Tanskasta. Olin harjoittelijana hankkeen Tampereen yliopiston työryhmässä tammikuusta toukokuuhun 2012. Hankkeen puitteissa toteutimme työpajamuotoisen pilotoinnin yliopiston kolmessa eri yksikössä, jotka ovat myös tämän tutkimuksen kohteena. Pilotoinnin tarkoituksena oli hahmottaa kestävästä kehitystä edistävää opetusta meneillään olleen koulutus uudistuksen yhteydessä sekä samalla koota kestävä kehityksen opetustarjontaa ja kehittää sitä. Työpajat olivat näin myös osa yksiköiden meneillään ollutta opetussuunnitelmatyötä, ja niissä etsittiin yksiköiden olemassa olevia kompetensseja, näkökulmia, arviointimenetelmiä ja kursseja kestävästä kehitystä edistävän opetuksen osalta. Työpajat päätettiin järjestää kevään aikana myös viidessä muussa yksikössä. Osallistuin kaikkien työpajojen suunnitteluun, toteutukseen ja siitä raportointiin hankkeelle. Sain arvokasta työkokemusta, ja samalla muotoutui monen vaiheen ja ajatuksen kautta tämän tutkielman aihe. Aluksi suunnittelin pilotoinneissa syntyneen aineiston hyödyntämistä, mutta se ei lopulta palvelut oman tutkielmani tarkoitusta. Haastateltavat olen kuitenkin saanut hankkeen kautta. Tätä tutkielmaa olen työstänyt aktiivisesti vasta harjoittelujakson jälkeen.

ESDAN-hankkeella on voitu tuoda esiin kestävä kehityksen edistämisen haasteita korkeakouluissa. Hanke osoitti, että ruotsalaisissa korkeakouluissa kestävä kehityksen näkökulmia toteutetaan huomattavasti kokonaisvaltaisemmin kuin Suomessa, minkä arvellaan johtuvan siitä, että Ruotsin yliopistolaki sisältää vaatimuksen kestävä kehityksen edistämisestä

---

<sup>1</sup> ESDAN = Education for Sustainable Development in Academia in Nordic countries

jokaisessa instituutiossa, sekä siitä, että kaikilta valtion virastoilta, kuten korkeakouluilta, vaaditaan ympäristöjärjestelmä. Suomessa kehityksen toivotaankin menevän samaan suuntaan.<sup>2</sup>

Kestävän kehityksen käsite on monitahoinen ja varsin huonosti tunnettu sisällöltään, vaikkakin se on yleisessä käytössä. Sen puutteellinen ymmärrys on nähty esteenä opetuksen kehittämiseksi (An agenda for... 2002, 30). Kestävää kehitystä edistävälle koulutukselle ei myöskään ole olemassa universaalia mallia (Copernicus Guidelines for... 2005, 10). Vaikka sekä kestävän kehityksen että ympäristökasvatuksen käsitteet on havaittu varsin epämääräisiksi, on kestävän kehityksen periaatteet asetettu kasvatukselliseksi päämääräksi (Louhimaa 2005, 226). Kestävä kehitys onkin Suomessa opetuksen lähtökohdana kaikilla kouluasteilla, myös korkeakouluissa, ja myös Tampereen yliopiston strategia sisältää kestävän kehityksen näkökulman. Tieteenalayksiköt valmistelivat uusia opetussuunnitelmia opetusneuvoston linjausten mukaisesti, joista yksi oli "Kestävä kehitys opetuksessa 1.8.2012 käynnistyvissä tutkinto-ohjelmissa". Näin ollen opetusta voidaan ajatella toteutettavan ja suunniteltavan tietynlaisista yhteisesti sovitusta lähtökohdista, jotka myös oletetusti sisältävät jonkinlaisen jaetun ymmärryksen siitä, mitä kestävä kehitys edistävää opetus on.

Kestävää kehitystä edistävän opetuksen näkökulman integroiminen opetussuunnitelmiin on uusi linjaus yliopistossamme, joten myös nämä prosessit ovat eräänlaisia pilotteja. Kun otetaan huomioon myös Tampereen yliopiston rakenne- ja koulutus uudistukselliset muutokset, on opetussuunnitelmatyötä tehty nyt uudella otteella. Vuonna 2012 päättyneet opetussuunnitelmatyöt aloitettiin syksyllä 2010. Vuodesta 2012 alkaen opetussuunnitelmat uudistetaan Tampereen yliopistossa joka kolmas vuosi. Tässä tutkielmassa tarkastelen kestävä kehitystä edistävää opetuksen integrointia viimeisimmän opetussuunnitelmatyöprosessin valossa.

## **1.2 Tutkimustehtävän määrittely ja tutkittava tapaus**

Tämän tutkielman aihe on lähtenyt muotoutumaan seuraavasta empiirisestä ongelmasta: Kuinka kestävä kehitys edistävän opetuksen näkökulmia voidaan integroida opetussuunnitelmiin, jos ei jaeta ymmärrystä käsitteen merkityksestä? Asetelma ei ole oikeastaan yllättävä, kun otetaan

---

<sup>2</sup> Korkeakoulujen ehdotuksia ESDn edistämiseksi, <http://www.bup.fi/index.php/keke-foorum>

huomioon kuinka nuoresta käsitteestä on kyse, kuinka uusi teema tämä on koulutuspoliittisesti ja kuinka poikkeuksellisesti tämän teeman integrointi on edennyt Tampereen yliopiston tieteenalayksiköiden opetussuunnittelussa.

Perinteisesti opetussuunnitelmien sisältöjä on kehitetty pääasiassa oppialojen sisältä käsin henkilöstön osaamisesta ja intresseistä ammentaen. Tässä tapauksessa on kuitenkin kyse täysin päinvastaisesta menettelystä. Kestävää kehitystä edistävän opetuksen näkökulma sisällytettiin Tampereen yliopiston uuteen strategiaan, joka viitoittaa osaltaan myös opetussuunnittelua. Lisäksi viimeisimmällä opetussuunnitelmatyön kierroksella, jolloin luotiin tutkintouudistuksen myötä täysin uudet syksyllä 2012 käynnistyneet tutkinto-ohjelmat, Opetusneuvosto antoi erillisen linjauksen kestävää kehitystä edistävän opetuksen sisällyttämiseksi näihin tutkinto-ohjelmiin. Yksiköissä ja tutkinto-ohjelmissa oltiin siis yllättäen tilanteessa, jossa uusi ulkoa tuleva sisältö täytyi integroida opetussuunnitelmiin.

Tämän tutkielman tutkimusasetelman kannalta tilanne on ollut vähintäänkin haastava, mutta todella mielenkiintoinen. Tällä hetkellä ei ole tietääkseni olemassa tutkimustietoa siitä, kuinka tällainen prosessi tulisi opetussuunnittelussa toteuttaa. Siksi asetelmaa olikin lähdettävä tarkastelemaan sisältä käsin eli vahvalla aineistolähtöisellä otteella. Keräsin aineistoa haastatteleamalla kolmen eritieteenalayksikön edustajia ja tarkasteluni kohdistui heidän kokemuksiinsa kyseisestä prosessista. Tutkimustehtäväni tarkentuikin huomattavasti sen jälkeen, kun sain haastatteluaineiston käsiin. Aineisto näyttäytyi yhtäkkiä selkeänä kannanottona, jota ilman en olisi voinut ymmärtää edellä kuvattua teeman integroinnin opetussuunnitteluun tuomaa dynamiikkaa.

Opetussuunnitelmatyö jakautuu karkeasti kahteen kokonaisuuteen: opetussuunnitelman laatimiseen ja opetusohjelman laatimiseen. Tässä tutkielmassa keskityn näistä vain ensimmäiseen ja tarkastelun kohteena on vain kirjoitettu opetussuunnitelma. Olen rajannut tarkastelun ulkopuolelle erilliset maisteriohjelmat, jolloin käsittelen vain perustutkinto-opetuksen kandidaatti- ja maisteriohjelmiä. Tutkielmani on tutkimusotteeltaan laadullinen tapaustutkimus.

Jotta pystyin tarkastelemaan kestävää kehitystä edistävää opetusta opetussuunnitelmatyössä, minun täytyi perehtyä aluksi itse opetussuunnitelmatyön prosessiin Tampereen yliopiston eri yksiköissä. Yritin päästä käsiksi tähän haastatteleamalla kussakin yksikössä opetussuunnitelmatyöhön osallistuneita henkilöitä. Haastattelujen ajankohta osui

aikaan, jolloin tutkintouudistukseen liittyvän opetussuunnitelmatyön viimeisin vaihe oli vielä muistissa, mutta työhön oli myös ehditty ottaa hieman etäisyyttä. Mielestäni oli miltei mahdotonta saada ajantasaista tietoa opetussuunnitelmatyöstä kuulematta siinä mukana olevia henkilöitä. Siksi en halunnut, eikä käytännössä ollut mahdollistakaan nojautua tässä osiossa vain kirjallisiin lähteisiin tai oppaisiin korkeakoulujen ja erityisesti Tampereen yliopiston opetussuunnitelmatyöstä. Toisaalta jokaisen korkeakoulun ja edelleen laitoksen, tai kuten tässä tapauksessa, yksikön ja jopa eri tutkinto-ohjelmien opetussuunnitelmatyö on omanlaistaan, joten niitä on syytä tarkastella tapauskohtaisesti. Myös oman ymmärryksen kasvamisen kannalta opetussuunnitelmatyöhön perehtyminen oli ehdottoman tärkeää, sillä minulla ei ollut kokemusta opetussuunnitelmatyöstä muutoin kuin osana ESDAN-hanketta. Opetussuunnitelmatyöhön perehtymisen rooli oli tässä tutkielmassa pääasiassa taustoittava, ja se nivoutuukin yhteen analyysin kanssa.

Tutkimusasetelmaa on osaltaan ohjannut myös eräs hyvin väljästi soveltamani viitekehys. Kasvatustieteilijä Basil Bernstein (1996; 2000) on käyttänyt käsitteitä *projection* (ulkoiset päämäärät) ja *introjection* (sisäiset päämäärät) kuvaamaan opetussuunnitelmien päämääriä. Myös mm. Barnett (2000), Clegg & Bradley (2006), Moore (2001) sekä Suomessa Annala ja Mäkinen (2011) ovat hyödyntäneet samoja käsitteitä opetussuunnittelun tarkastelussa. Bernsteinin (1996; 2000) mukaan ulkoiset päämäärät tarkoittavat korkeakoulun ulkopuolelta tulevia, kuten työelämän osaamisvaatimuksia opetussuunnitelman rakentamisessa. Sisäiset päämäärät viittaavat tieteenala- ja oppiaineperustaiseen opetukseen, jolloin opetussuunnitelma muotoutuu opetetun sisällön kautta. Annala ja Mäkinen (2011) ovat laajentaneet tutkimuksessaan Bernsteinin käsitteitä siten, että ulkoiset päämäärät viittaavat korkeakoulun ulkopuolelta tuleviin yleisiin normeihin ja odotuksiin, kun taas sisäiset yleisesti organisaatioiden traditioista ja toiminnasta nouseviin opetussuunnitelmatyön käytänteisiin. Tässä tutkielmassa olen vienyt viitekehysten vielä tiiviimmin yliopisto-organisaation sisälle siten, että tarkastelen tieteenalayksiköiden edustajien haastatteluissa esiin nousseita yliopiston yksiköiden sisäisiä ja ulkoisia tekijöitä, jotka aiheuttavat jännitteitä kestävästä edistävään opetuksen integroimisesta opetussuunnitelmiin.

Olen haastattelujen perusteella tulkinnut yliopiston strategian ja johdon linjauksen kestävästä edistävään opetuksen integroimisesta opetussuunnitelmiin yksiköiden ulkopuolelta tulevaksi moraalipainotteiseksi velvoitteeksi tai odotukseksi. Onkin huomattava,



että laajemmin koulutuspoliittisesti ajateltuna tämän teeman vahvistaminen opetussuunnittelussa asettaa yhtä lailla koko yliopiston samaan tilanteeseen ja asemaan (suhteessa koulutuspoliittisiin vaateisiin) kuin tässä tutkielmassa tieteenalayksiköt edustajineen (suhteessa yliopiston johtoon).

Tältä pohjalta ponnistin kohti varsinaista tämän tutkielman tutkimustehtävää, jolla on taipumus muuttua ja tarkentua tutkimuksen edetessä (Eriksson & Koistinen 2005, 20). Niin myös tässä tutkielmassa. Jotta saisin ilmiöstä konkreettisemmän otteen, olen muodostanut myös kolme tarkentavaa tutkimuskysymystä, joiden avulla lähestyn aihetta yksiköiden edustajien kokemusten kautta. Niiden avulla tarkoitukseni oli selvittää tarkemmin kestävästä kehitystä edistävän opetuksen huomioimista yksiköiden opetussuunnitelmatyössä, teeman integroinnin esiin nostamia kehittämistehtäviä sekä tarkemmin kestävästä kehitystä edistävän opetuksen sisältöjen lähestymistä ja kehittämistä. Tutkimuskysymykset saivat lopullisen muotonsa vasta, kun lähestyin aineistoa osittain näiden alakysymysten ja Bernsteinin viitekehyksen ohjaamana. Ne ovat seuraavanlaiset:

Pääkysymys:

Mistä yksiköiden sisäiset ja ulkoiset jännitteitä aiheuttavat tekijät kestävästä kehitystä edistävän opetuksen integroinnissa opetussuunnitelmiin kertovat?

Tarkentavat tutkimuskysymykset:

1. Miten teeman integrointi opetussuunnitelmiin toteutettiin yksiköiden edustajien kokemusten perusteella?
2. Miten edustajat lähestyvät teeman opetuksen sisältöjä?
3. Mitä kehittämistehtäviä teeman integrointi asettaa opetussuunnitelmatyölle yksiköiden edustajien kokemusten perusteella?

### **Case Tampereen yliopisto ja kestävä kehitystä edistävä opetus**

Tampereen yliopisto, silloiselta nimeltään Kansalaiskorkeakoulu, perustettiin Helsingissä vuonna 1925. Viis vuotta myöhemmin nimi muutettiin Yhteiskunnalliseksi korkeakouluksi. Vuonna 1956 Tampereen kaupunki ja Yhteiskunnallinen korkeakoulu sopivat oppilaitoksen

siirtymisestä Tampereelle, mikä toteutuikin vuonna 1960. Nykyisen nimensä se sai vuonna 1966. Tampereen yliopistoa on uudistettu 2000-luvulla ja erityisesti viime vuosina voimakkaasti. Vuonna 2005 siirryttiin eurooppalaiseen kaksiportaiseen tutkintojärjestelmään. Vuoden 2011 rakenneuudistuksen myötä yliopisto uudisti hallintomallinsa ja tiedekunnat ja laitokset muuttuivat tieteenalayksiköiksi eli Schooleiksi, joita on nyt yhdeksän. Kutakin yksikköä johtaa nyt päätoiminen johtaja ja johtokunta, joka koostuu yliopistoyhteisön eri ryhmien edustajista. Vuoden 2012 alusta siirryttiin lisäksi koulutus uudistuksen mukaisiin uusiin tutkinto-ohjelmiin, joita kukin yksikkö toteuttaa yhden tai useampia. Myös tutkijakoulutusta on uudistettu ja tutkimuksen tekemisen ja kansainvälistymisen mahdollisuuksia lisätty.<sup>3</sup>

Tässä tutkielmassa tarkastelun kohteena on kolme Tampereen yliopiston tieteenalayksikköä: Kasvatustieteiden yksikkö (EDU), Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö (YKY) ja Terveystieteiden yksikkö (HES). Yksiköt valikoituivat tutkielmaani ESDAN-hankkeen kautta, jossa työskentelin harjoittelijana keväällä 2012.

Tampereen yliopiston Terveystieteiden yksikössä on opiskeltu 1.8.2012 alkaen terveystieteiden tutkinto-ohjelmassa, joka muodostuu kandidaattiohjelmasta sekä hoitotieteen tai kansanterveystieteen maisteriohjelmasta. Lisäksi yksikössä on kansainvälinen maisteriohjelma Master's Degree Programme in Health Sciences (International Health / Public Health). Terveystieteiden yksiköllä on Lääketieteen ja Biolääketieteellisen teknologian yksikön kanssa yhteinen Kestävän kehityksen toimintaohjelma vuosille 2012-2015. Ohjelma sisältää myös osion kestävästä kehityksestä edistävän opetuksen integroimisesta yksiköiden tutkinto-ohjelmiin.<sup>4</sup>

Kasvatustieteiden yksikössä on 1.8.2012 alkaen ollut tarjolla kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma, joka muodostuu kasvatustieteiden kandidaattiohjelmasta ja kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisterikoulutuksesta. Tampereen yliopiston Normaalikoulu toimii osana yksikköä. Lisäksi yksiköllä on kaksi maisteriohjelmaa, jotka ovat Ammattikasvatuksen maisteriohjelma ja Joint Nordic Master Programme in Didactics of Mathematics (NORDIMA).<sup>5</sup>

Tampereen yliopiston Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö on tarjonnut 1.8.2012 alkaen perustutkinto-opetusta kuudessa tutkinto-ohjelmassa, joita ovat: filosofian, historian, logopedian, psykologian, sosiaalityön sekä sosiaalitieteiden tutkinto-ohjelma.

<sup>3</sup> Yliopiston vuosikymmenet, Tampereen yliopiston verkkosivut: <http://www.uta.fi/esittely/historia/vuodet.html>

<sup>4</sup> Terveystieteiden yksikkö, Tampereen yliopiston verkkosivut: <http://www.uta.fi/hes/>

<sup>5</sup> Kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopiston verkkosivut: <http://www.uta.fi/edu/>

Yksikkö tarjoaa opetusta myös Porin yksikössä sosiaalitieteiden ja sosiaalityön ohjelmassa. Lisäksi yksiköllä on kolme englanninkielistä maisteriohjelmaa, joita ovat Master's Programme in Comparative Social Policy and Welfare, Master's Programme in Peace, Mediation and Conflict Research sekä Master's Programme in Russian and European Studies. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikössä on järjestetty vuodesta 2008 lähtien silloisen Yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan yhteisissä opinnoissa Yhteiskuntatieteiden ajankohtaisia kysymyksiä –kurssia, jonka teemana on ollut ilmastonmuutos. Yksikkötasolla kestävä kehitys edistävää opetusta ei ollut täysin uusi opetuksen sisältö.<sup>6</sup>

Tampereen yliopiston strategian (Tehdään tulevaisuus!... 2010) mukaan se kouluttaa maailmaa ymmärtäviä maailman muuttajia ja sitoutuu edistämään kestävä kehitys.

Yliopistolla on erillinen kestävä kehityksen ohjelma, joka on laadittu vuosille 2012-2015. Sen mukaan yliopisto määrittelee kestävä kehityksen toiminnassaan seuraavasti:

1. yliopiston kaikessa toiminnassa huomioidaan ekologinen, sosiaaliskulttuurinen ja taloudellinen kestävä kehitys.
2. yliopistosta valmistuvat asiantuntijat tuntevat oman alansa kestävä kehityksen paikallisia ja globaaleja ongelmia sekä osaavat etsiä niihin ratkaisuja tulevassa työssään.

(Tampereen yliopiston kestävä... 2012)

Ohjelmassa asetetaan tavoitteita ympäristö-, taloudellisille ja sosiaalis-kulttuurisille näkökohdille, ja sen jalkauttamisesta ja seurannasta vastaa yliopiston rehtorin nimittämä ympäristöryhmä. Ohjelmassa on määritelty kestävä kehityksen mittarit, joista raportoidaan vuosittain. Yksi seitsemästä osa-alueesta on opetus, jonka osalta on raportoitava kestävä kehitys edistävää opetuksen koulutustarjontaa ja muutokset siinä edelliseen vuoteen verrattuna.

Kevästä 2013 alkaen Tampereen yliopiston opiskelijat ovat voineet valita osaksi opintojaan kestävä kehityksen monitieteisen opintokokonaisuuden, jonka laajuus on 25 op. Opintokokonaisuuden valmistelu käynnistettiin ESDAN-hankkeen yhteydessä, jolloin opetussuunnitelmiin luotiin strateginen teema "kestävä kehitys". Kesän 2012 aikana kaikki tieteenalaysiköt kokosivat ja merkitsivät omasta opetuksestaan tällä teemalla ne opintojaksot, jotka sisältävät kestävä kehityksen näkökulmia. Opintojaksoja kertyi yhteensä 100. (ks. Mittariraportti 2012) Näiden opintojaksojen joukosta ESDAN-hankkeen työryhmä kokosi

---

<sup>6</sup> Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö, Tampereen yliopiston verkkosivut: <http://www.uta.fi/yky/>

luonnoksen kestävän kehityksen opintokokonaisuudesta, joka lopulta käynnistyi tammikuussa 2013. Kokonaisuutta koordinoi Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö (YKY).

Opiskelija voi valita kursseja tietyistä teemoista, joita on viisi erilaista. Kukin teema sisältää tietyt ennalta päätetyt kurssit ja niitä on valittava vähintään kahdesta eri teemasta. Vaadittavat opinnot suoritettuaan opiskelija voi pyytää niistä kokonaismerkinnän. Opintojaksolle on laadittu uusien osaamisperustaisten opetussuunnitelmien mukaisesti osaamistavoitteet, jotka on johdettu opetusneuvoston linjauksesta “Kestävä kehitys opetuksessa 1.8.2012 käynnistyvissä tutkinto-ohjelmissa”, Kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen ja koulutuksen strategia ja sen toimeenpanosuunnitelma vuosille 2004–2016 -julkaisusta sekä opintokokonaisuuteen kuuluvien opintojaksojen opettajilta saaduista kuvauksista. Kokonaisuudessa painottuu kestävän kehityksen sosiaalis-kulttuurinen ulottuvuus.<sup>7</sup>

### **1.3 Tutkimuksen rakenne ja eteneminen**

Johdannossa olen määritellyt tutkielmani lähtökohtia aiheeni muotoutumiselle. Esittelin myös tarkat tutkimuskysymykset ja tutkimuksen kohteena olevan tapauksen. Seuraavaksi luvussa 2 luon taustaa aiheelleni tarkastelemalla kestävää kehitystä edistävän koulutuksen ja kasvatuksen lähtökohtia ja asemaa koulutuspoliittisesti niin kansallisella kuin kansainväliselläkin tasolla. Luvun lopuksi tarkastelen myös aiheeseen liittyvää aiempaa tutkimusta. Luvussa 3 perustelen tutkielmani metodologisia valintojani tutkimusstrategian, aineistonkeruun ja aineiston analyysin osalta. Luvussa 4 keskityn analyysiin kuudessa alaluvussa. Niistä kolmea ensimmäistä nivoo yhteen tutkimusasetelmasta johtamani teemoittelu, kun taas kolme viimeistä yhdistää työssä hyödyntämäni Basil Bernsteinin (1996; 2000) viitekehys. Luvussa 5 teen aineistoni analyysin pohjalta johtopäätökset ja kerron, mitä annettavaa tutkielmallani mahdollisesti on. Luku 6 sisältää pienen pohdinnan jatkotutkimuksesta ja henkilökohtaisemmalla otteella kirjoitettuja huomioita tutkielman teosta. Työn lopusta löytyvät lähteet ja liitteet.

---

<sup>7</sup> Tampereen yliopiston kestävän kehityksen opintokokonaisuus, Tampereen yliopiston verkkosivut: [http://www.uta.fi/yky/opiskelu/valinnaisetopinnot/kestava\\_kehitys.html](http://www.uta.fi/yky/opiskelu/valinnaisetopinnot/kestava_kehitys.html)

## **2 HISTORIALLINEN JA KÄSITTEELLINEN TAUSTA**

Tässä luvussa teen aluksi katsauksen kansainvälisiin ja kansallisiin raameihin, joiden myötä kestävä kehitys on noussut koulutuspoliittiseksi tavoitteeksi. Koska kestävä kehitys edistävistä kasvatuksesta ja koulutuksesta ei ole puhuttu tällä nimellä kovinkaan kauaa, näen tarpeelliseksi luoda katsauksen myös eri näkemyksiin hieman pidemmän perinteen omaavan ympäristökasvatuksen ja kestävä kehityksen edistävän koulutuksen suhteesta. Näiden kehitystä ei voida suoraviivaisesti erottaa toisistaan, mutta tarkastelen tätä kootusti Suomen osalta. Tämän jälkeen tuon esiin myös joitakin kestävä kehityksen käsitteen tulkinnallisia eroja. Lisäksi tarkastelen kestävä kehityksen edistävän opetuksen näkökulmia ja sen näkymistä opetussuunnitelmassa. Luon taustaa aiheeni tarkastelulle myös akateemisen opetussuunnittelun tulokulmasta. Luvun lopuksi teen katsauksen aiheeseen liittyvään aiempaan tutkimukseen.

### **2.1 Kestävä kehitys kansainväliseksi ja kansalliseksi koulutuspoliittiseksi päämääräksi**

#### **2.1.1 Kestävä kehityksen kansainväliset lähtökohdat**

Kestävä kehityksen käsite on otettu käyttöön 70-80-luvuilla, joten sitä voidaan pitää käsitteenä melko nuorena. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö tätä ennen olisi toimittu kestävä kehitystä edistävästi. IUCN, UNEP ja WWF käyttivät käsitettä ympäristönsuojelustrategiassaan vuonna 1980, mutta laajaan käyttöön termi on otettu Brundtlandin ympäristön ja kehityksen maailmankomission raportin *Our Common Future* (1987) myötä. Sen mukaan kestävä kehitys määritellään seuraavasti: ”Kestävä kehitys on kehitystä, joka tyydyttää nykyhetken tarpeet viemättä tulevilta sukupolvilta mahdollisuutta tyydyttää omat tarpeensa.” (Yhteinen tulevaisuutemme, 1988, 26) Raportin mukaan koulutuksen on oltava laadukasta ja kokonaisvaltaista, jotta ihmiset voivat oppia hahmottamaan vuorovaikutuksen luonnonvarojen ja ihmisen voimavarojen sekä kehityksen ja ympäristön välillä. Opettajankoulutuksen nähdään olevan avainasemassa kestävä kehitystä edistettäessä. (Wolff 2004, 20-21; Rohweder 2008b, 18) Nuoresta iästään huolimatta käsite onkin saanut vahvan sijan kansainvälisessä ja kansallisessa koulutuspolitiikassa.

YK:n ympäristö- ja kehityskonferenssi Earth Summit (myös Rio Summit tai UNCED-konferenssi) Rio de Janeirossa vuonna 1992 kokosi yhteen hallitusten sekä kansalaisjärjestöjen ja yksityissektorin edustajia 118 eri maasta sopimaan kestävän kehityksen periaatteista, jotka vahvistettiin vuonna 1993 Rion julistuksessa ja toimintaohjelma Agenda 21:ssä (Wolff 2004, 21). Agenda 21 (1993) on ensimmäinen konkreettinen tavoiteohjelma kestävän kehityksen edistämisestä. Siinä poliittinen päätöksenteko, tiede-, tutkimus- ja koulutustoiminta, yhteiskunnan eri tahot, joista erityisesti nuoret, hahmotetaan kestävän kehityksen voimavaroiksi. Asiakirjan luku 36 on omistettu koulutukselle ja siinä todetaan koulutuksen olevan ensisijaista kestävän kehityksen edistämiseksi. Kasvatuksen yleiseksi tehtäväksi luvussa on määritelty kansalaisten päätöksentekoon osallistumisen, ympäristötietoisuuden, eettisen ymmärryksen, kestävän kehityksen mukaisten arvojen ja asenteiden, taitojen ja toiminnan edistäminen. Sen mukaan ympäristö- ja kehityskysymyksiä tulee käsitellä monialaisesti niin, että fyysikaalis-biologisen ja sosiaalis-taloudellisen ympäristön sekä inhimillisen kehityksen välinen vuorovaikutus tulee huomioiduksi. (Rohweder 2008b, 18; Wolff 2004, 21) Kun aiemmin painotettiin ympäristönsuojelua ja saasteiden vähentämispyrkimyksiä, siirtyi painopiste nyt selvästi sekä ympäristön että yhteiskunnan tarpeiden huomioon ottamiseen (Tani ym. 2007, 202).

Vuonna 2001 Pohjoismaiden pääministerit ja Pohjoismaiden neuvosto hyväksyivät ensimmäisen Pohjolan kestävän kehityksen strategian ja edelleen vuonna 2004 ja 2008 sekä 2013 sen tarkistuksen. Strategian on tarkoitus toimia Pohjoismaiden ministerineuvoston kestävän kehityksen parissa tehtävän työn sektorienvälisenä yleiskehyksenä ja täydentää Pohjoismaiden kansallisia strategioita. Se keskittyy niihin alueisiin, joilla Pohjoismailla on yhteisiä intressejä ja haasteita sekä erityisen hyvät edellytykset edistää kestävästä kehityksestä ja joilla yhteistyö tuottaa lisäarvoa, parantaa osaamista ja tehostaa resurssien käyttöä. (Kestävän kehityksen edistäminen...2006:6, 16; Kestävä kehitys – Pohjolan... 2009, 8)

Strategian viides luku käsittelee mm. koulutuksen ja tutkimuksen haasteita, yleistavoitteita ja painopistealueita. Yleistavoitteissa vuoteen 2020 asti todetaan, että Pohjoismaiden tulee toimia sen puolesta, että kestävä kehitys sisällytetään opetussuunnitelmiin ja ohjeisiin peruskoulussa, toisen asteen koulutuksessa, aikuiskoulutuksessa ja korkea-asteen koulutuksessa. Vuosien 2009-2012 painopistealueiden kuvauksessa todetaan, että

Pohjoismaiden tulee painottaa kestävän kehityksen koulutusta ja tutkimusta. (Kestävä kehitys – Pohjolan...2009, 31)

Johannesburgin kestävän kehityksen huippukokouksessa vuonna 2002 todettiin monien Rion päämääristä jääneen toteutumatta. Kokouksessa painotettiin, että kestävä kehitys perustuu kolmeen toisistaan riippuvaiseen ja toisiaan tukevaan tekijään, joita ovat taloudellinen kehitys, sosiaalinen kehitys ja ympäristönsuojelu, joita on toteutettava paikallisella, kansallisella ja kansainvälisellä tasolla, jotta tavoitteisiin voidaan päästä. (Wolff 2004, 22; Rohweder & Virtanen (toim.) 2008b, 12) Johannesburgissa päätettiin nk. Millenium-julistuksen tai Vuosituhattulistuksen toteuttamisesta (Implementation of the United Nations Millenium declaration 2003. New York: United Nations General Assemble), jonka YK oli jo aiemmin hyväksynyt. Julistus on poliittisesti sitova kehitysohjelma, jolla on kahdeksan päämäärää. Yksi näistä on *Ympäristön kestävän kehityksen takaaminen*. (Wolff 2004, 22: Suomen kehitysyhteistyö 2001)

Kokouksessa tehtiin myös ehdotus *YK:n kestävän kehityksen kasvatuksen vuosikymmenestä (2005-2014)*, joka sittemmin käynnistyi nimellä *Kestävää kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmen (2005-2014)*. Kansainvälisellä tasolla toimintaa koordinoi UNESCO, joka näin ollen luo puitteet jäsenmaiden toimenpiteille edistää kestävä kehitystä koulutuksessa. YK:n ja sen jäsenvaltioiden tavoitteena on kestävän kehityksen periaatteiden sisällyttäminen kansallisiin opetussuunnitelmiin koko koulutusjärjestelmän läpäisevästi.

### **2.1.2 Ympäristökasvatuksesta kohti kestävä kehitystä edistävää koulutusta Suomessa**

Kestävä kehitys Ympäristökasvatuksen ja kestävä kehitystä edistävän koulutuksen suhteesta on useita näkemyksiä, eikä käsitteiden määrittelyssä vallitse yhtenäistä linjaa tiedeyhteisön sisällä. YK:n kestävä kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmen on vaikuttanut siihen, että osa tutkijoista on luopunut ympäristökasvatuksen käsitteen käytöstä ja siirtynyt puhumaan kestävän kehityksen kasvatuksesta ja edelleen kestävä kehitystä edistävää kasvatuksesta. Koska käsitteiden käyttö on jäänyt epäselväksi, Tani ym. (2007) ovat selvittäneet niiden yhtäläisyyksiä ja eroja sekä erilaisia merkityksiä. (Tani ym. 2007; Wolff 2004)

Hesselink, van Kempen ja Wals (2000) ovat jaotelleet näkemykset ympäristökasvatuksen ja kestävä kehitystä edistävän kasvatuksen käsitteistä neljään ryhmään.

Ensimmäisen näkemyksen mukaan ympäristökasvatus on osa kestävästä kehitystä edistävää kasvatusta, jolloin ympäristökasvatus on liitetty lähinnä ekologisten ulottuvuuksien huomioimiseen. Toisen näkemyksen mukaan taas kestävästä kehitystä edistävä kasvatus on osa laajempaa ympäristökasvatusta. Kolmas näkemys on kahden ensimmäisen kompromissi, jolloin molemmat, sekä ympäristökasvatus että kestävästä kehitystä edistävä kasvatus, ovat omaleimaisia ja erillisiä kasvatuksen aloja, mutta niillä on osittain samoja ominaisuuksia. Neljännen näkemyksen mukaan kestävästä kehitystä edistävä kasvatus on yksi vaihe ympäristökasvatuksen kehityksessä, jolloin se voidaan nähdä ympäristökasvatuksen uudenlaisena ilmentymänä. Näiden lisäksi on olemassa vielä kaksi muuta näkökulmaa (ks. esim. Tani ym. 2007). Viidennen mukaan molemmat nähdään täysin erillisinä kasvatuksen aloina, joiden tavoitteet ja sisällöt ovat selvästi erilaiset. Kuudes näkemys taas kuvaa näitä täysin identtisinä aloina, joita kutsutaan kahdella eri nimellä.

Tämän tutkielman keskiössä on yliopiston kestävästä kehitystä edistävä opetus, jonka liitän käsitteellisesti osaksi kestävästä kehitystä edistävää kasvatusta ja koulutusta. Tässä tutkielmassa näen kestävästä kehitystä edistävän kasvatuksen ja opetuksen olevan laajempi käsite, jonka sisään ympäristökasvatus asettuu. Toisaalta näen sen olevan myös osa historiallista jatkumoa, jossa on lähdetty liikkeelle ympäristökasvatuksesta ja siirrytty puhumaan osittain samoista asioista eri nimellä eli tänä päivänä pikemmin kestävästä kehitystä edistävästä kasvatuksesta ja koulutuksesta. Ympäristökasvatuksella onkin alunperin ollut tässä mielessä laajempi merkitys kuin nykyisin.

Virallisella ympäristökasvatuksella (Environmental Education) tarkoitetaan ympäristöteemojen pedagogista käsittelyä kaikilla koulutusasteilla. Vaikka ympäristökasvatus on osa koulutusta, nähdään sen olevan elinikäinen oppimisprosessi, jossa ihmiset tiedostavat ympäristönsä ja perehtyvät ympäristökysymyksiin. Ympäristötietoisuuden lisäksi tavoitellaan sellaisten tietojen, asenteiden ja valmiuksien hankkimista, joilla on mahdollista osallistua vastuuntuntoisesti ja vaikuttavalla tavalla ympäristöongelmien tunnistamiseen ja ratkaisuun sekä ympäristön laadun kehittämiseen. (Matthies 2001, 36-38; Wolff 2004, 19-20).

Suomessa kouluopetukseen on sisältynyt jonkinlaista ympäristöön orientoivaa opetusta siitä lähtien, kun virallinen kansa- ja peruskoulujärjestelmä rakennettiin. Sitä mukaa kun Suomen elinkeinorakenne on muuttunut, ovat muuttuneet myös kasvatukselliset päämäärät, sisällöt ja menetelmät. Ympäristökasvatuksen katsotaan syntyneen 1960-luvulla, jolloin



järjestettiin monia kansainvälisiä ympäristökonferensseja ja alettiin korostaa ympäristökysymysten globaalia merkitystä (Sytnik ym. 1985 Wolffin 2004, 18 mukaan). Vuonna 1975 viralliseen käyttöön otettu termi ympäristönsuojeluopetus korvattiin ympäristökasvatuksella (environmental education) 10 vuotta myöhemmin vuonna 1985. 1980-luvun loppupuolella ympäristökasvatuksen käsite juurtui kielenkäyttöön valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa, strategioissa ja yleisessä keskustelussa (Wolff 2004, 22). Vielä 1980–1990-luvuilla ympäristökasvatuksen periaatteet eivät kuitenkaan vaikuttaneet koulujen arkeen tai opetuskäytäntöihin, vaikka ne oli sisällytetty virallisiin opetussuunnitelmien kasvatuspäämääriin. (Louhimaa 1995, 70-82).

Samaan aikaan ympäristökasvatus alkoi näkyä myös yliopistoissa, lähinnä opettajankoulutuksen laitoksien piirissä (Rikkinen 2004, 9). 1990-luvulla ympäristökasvatuksen käsitteen rinnalla alettiin käyttää käsitettä kestävä kehityksen kasvatus (Education for sustainable development, ESD) (Wolff 2004, 27). Näiden lisäksi on käytetty myös käsitteitä education for sustainable future, education for sustainability, education for sustainable living, development education (Tilbury 2002 Wolffin 2004, 28 mukaan). Lili-Ann Wolff on monissa kansainvälisissä ja suomalaisissa yhteyksissä ehdottanut käytettävän käsitettä tulevaisuuskasvatus (future education) ja se onkin noussut 2000-luvulla yleiseen käyttöön (esim. Haapala 2002) (Wolff 2004, 28).

Aluksi ympäristökasvatus liitettiin useimmiten ekologisen ympäristön tarkasteluun ja luontokasvatuksella oli siinä keskeinen asema. Tavoitteiden tasolla siihen on liitetty alusta saakka myös sosiaalisia ja kulttuurisia ulottuvuuksia. Tämä käy ilmi esimerkiksi vuonna 1977 annetussa UNESCO:n Tbilisin julistuksessa, jossa ympäristökasvatuksen tehtäväksi määriteltiin ympäristön kokonaisuuden huomioon ottaminen. Siinä mainittiinkin luonnon- ja rakennettu ympäristö, mutta myös teknologinen, sosiaalinen, taloudellinen, poliittinen, kulttuurishistoriallinen, moraalinen ja esteettinen ympäristö (UNESCO 1978). (Tani ym. 2007)

2000-luvulla ympäristökasvatuksen rooli on kasvanut ja se koetaankin tärkeäksi osaksi ympäristöongelmien hallinta- ja ratkaisukeinoja. Suomen korkeakouluissa sen opetuksesta vastaavat opettajankoulutuslaitokset sekä ympäristötieteiden laitokset (Cantell 2004, 12). Opettajille on tarjolla opetushallinnon valvoma kestävä kehityksen täydennys- ja auditiojakoulutus. Vuonna 2003 julkaistiin oppilaitosten valtakunnallisen ympäristösertifiointijärjestelmän kriteerit ja ne laajennettiin vuonna 2006 kestävä kehityksen

kriteereiksi. Monissa kouluissa, yrityksissä ja yhteiskunnan muilla sektoreilla on otettu käyttöön ympäristö- tai kestävän kehityksen ohjelmia. (Louhimaa 2005, 221; Tani ym. 2007; Laininen et al. 2006)

Suomen kansallinen ympäristökasvatuksen strategia valmistui vuonna 1991 englanninkielisenä ja vuonna 1992 suomen- ja ruotsinkielisenä. Strategian tarkoituksena oli integroida ympäristö ja kehitys kaikkeen koulutukseen. (Wolff 2004, 21) Suomi allekirjoitti vuonna 1998 Århusin sopimuksen, joka on yleissopimus kansalaisten tiedonsaannista ja osallistumisoikeudesta päätöksentekoon sekä muutoksenhaku- ja vireillepano-oikeudesta ympäristöasioissa. Sopimus hyväksyttiin vuonna 2004 ja siinä sitoudutaan edistämään ympäristökasvatusta ja lisäämään kestävään kehitykseen liittyvää tietoa sekä edistämään yleisön laajaa tietoisuutta ympäristöön ja kestävään kehitykseen vaikuttavista päätöksistä sekä osallistumista tällaiseen päätöksentekoon. (Tasavallan presidentin... 2004)

Vuonna 2005 Vilnassa hyväksyttiin YK:n Euroopan alueen talouskomission UNECE:n (United Nation's Economic Commission for Europe) Kestävän koulutuksen edistämisen strategia (ESD). (Wolff 2004, 22; Rohweder 2008b 19) Itämeren maiden yhteistyö kestävän kehityksen edistämiseksi vahvistui vuonna 1998 Itämeren neuvoston (Council of the Baltic Sea States, CBSS) ulkoministerikokouksessa hyväksytyyn Baltic 21 -toimintaohjelman myötä. Se nojautuu YK:n Agenda 21-ohjelman periaatteisiin ja määrittelee kestävän kehityksen tavoitteita ja toimenpiteitä Itämeren alueen asukkaiden ja ympäristön eri toiminta-alueille, joista yksi on koulutus. (Agenda 21 for... 1998)

Itämeren maiden opetusministerit hyväksyivät vuonna 2002 Baltic 21E -ohjelman (An Agenda for Education in the Baltic Sea Region – Baltic 21E, 2002), joka on maailman ensimmäinen alueellinen kestävä kehitystä edistävän koulutuksen toimintaohjelma. Sen tavoitteena on toteuttaa koulutuksen osalta vuonna 1992 hyväksyttyä Agenda 21 -toimintaohjelmaa ja vuonna 2002 hyväksyttyä Johannesburgin toimintaohjelmaa. Ohjelman pyrkii tekemään kestävän kehityksen kaikista ulottuvuuksista pysyvän ja luontevan osan Itämeren valtioiden koulutusjärjestelmiä. Siinä määritellään omat tavoitteet jokaiselle kolmelle koulutusjärjestelmän osa-alueelle eli kouluille, korkea-asteen koulutukselle sekä vapaalle sivistystyölle. Baltic 21E -toimintaohjelma on jaettu viiteen toiminta-alueeseen, joista yksi on kestävä kehitystä edistävää koulutusta koskeva tutkimus- ja kehitystyö. Nämä muodostavat viitekehityksen, joka on yhteinen koko koulutussektorille. Jokaisen koulutusjärjestelmän osa-

alueen tulee tämän viitekehyksen puitteissa kehittää kyseiselle sektorille sopivia toimenpiteitä Baltic 21E –ohjelman tavoitteiden saavuttamiseksi. (Rohweder 2008b, 19-20; Rohweder & Virtanen (toim.) 2008b, 13; An agenda for... 2002)

Koska ohjelma on 11 maan kompromissi, katsottiin tarpeelliseksi tehdä Suomen oloihin ja koulutusjärjestelmiin sopiva oma ohjelma toimien konkretisoimiseksi. Vuonna 2006 julkaistiin Suomen kansallinen kestävä kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmenstrategia, joka on myös Baltic 21E –ohjelman kansallinen toimeenpanosuunnitelma YK:n kestävä kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmentä 2005-2014 varten. Tämän kansallisen koulutusjärjestelmämme kestävä kehityksen vision mukaan korkeakoulututkinnon suorittaneella on perustiedot ja –taidot ammatissa ja asiantuntijana toimimiseen, yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen ja päätöksentekoon sekä ammatti- ja osaamisalansa seuraamiseen ja tutkimukseen pohjautuvaan kehittämiseen kestävä kehityksen periaatteiden mukaisesti (Kestävä kehityksen edistäminen... 2006:6, 57) Strategian koko koulutusalan yhteiset toimintalinjaukset ottavat huomioon yliopistojen kestävä kehityksen Copernicus- eli Yliopistojen kestävä kehityksen peruskirjan. (Rohweder 2008b, 20; Kestävä kehityksen edistäminen... 2006:6, 57-59)

Strategian ja toimintalinjausten toimeenpanemiseksi työryhmä laati koulutussektoreittain koko koulutusala koskevia linjauksia täydentäviä ja yksilöiviä päämääriä sekä niiden toteuttamista suuntaavia ja aikatauluttavia toimintalinjauksia. Yliopistoille esitetyt päämäärät toimintalinjauksineen ovat seuraavat:

1. Vuoteen 2009 mennessä kaikissa yliopistojen laitoksissa on selvitetty kestävä kehityksen kysymysten liittyminen läpäisyperiaatteella opetukseen ja tutkimukseen sekä aloitettu näiden asioiden sisällyttäminen tutkintosisältöihin ja tutkimusprojekteihin.
2. Vuoteen 2012 mennessä jokaisella yliopistolla on kehitysyhteistyöhön perustuen vähintään yksi yhteistyöyliopisto, jota se tukee tieteellisen toiminnan ja siihen perustuvan koulutuksen kehittämisessä.
3. Vuoteen 2009 mennessä yliopistot ovat tarkistaneet toimintaympäristöään koskevan ympäristösuunnitelman ja sisällyttäneet siihen kestävä kulutusta koskevia päämääriä.
4. Vuoteen 2015 mennessä kestävä kehityksen edellytysten luominen on integroitu kaikkien yliopistojen strategioihin.

(Kestävän kehityksen edistäminen... 2006:6, 59-60)

Tampereen yliopiston osalta nämä päämäärät on otettu huomioon ja niitä on toteutettu seuraavilta osin:

1. Opetusministeriön pyynnöstä vuonna 2007 tehtiin selvitys kestävän kehityksen tilanteesta Tampereen yliopistossa (Kestävää kehitystä edistävä opetus Tampereen yliopistossa, 2007). Sen tarkoituksena oli kartoittaa kestävää kehitystä edistävän opetuksen sisältöjä ja opetuskäytäntöjä. Keskeisimpänä tuloksena havaittiin sisällöllisen puolen korostuvan ja menetelmien olevan vähemmän esillä.

Uusiin syksyllä 2012 alkaneisiin tutkintoihin suositeltiin sisällytettäväksi kestävän kehityksen näkökulmia. Tästä on lyhyt ohjeistus opetussuunnitelmatyön käsikirjan sanasto-osiossa. Sen mukaan ”Kestävää kehitystä tulee käsitellä osana kaikkea opetusta ja opiskelua tutkivan oppimisen periaatteiden mukaisesti, minkä lisäksi aiheesta on järjestettävä erityisiä kaikille avoimia opintokokonaisuuksia”. 23.1.2012 hyväksyttiin Opetusneuvoston linjauksia koulutus uudistuksen toteuttamiseksi 6, Kestävä kehitys opetuksessa 1.8.2012 käynnistyvissä tutkinto-ohjelmissa, johon nojaten vuoden 2012 aikana koottiin monitieteinen 25 op laajuinen kestävän kehityksen opintokokonaisuus.

2. Tampereen yliopiston yksiköillä on yhteistyötä kehitysmaiden yliopistojen kanssa. Yliopisto on jäsen UniPID-verkostossa (Finnish University Partnership for International Development). Uudessa kansainvälistymisohjelmassa listataan yliopiston tavoitteet globaalin vastuun edistämiseksi.

3. Tampereen yliopiston ympäristösuunnitelma päivitettiin vuonna 2007 ja se oli laadittu vuosille 2007–2010. Ohjelman korvasi 4.4.2012 hyväksytty Tampereen yliopiston kestävän kehityksen ohjelma 2012-2015, jossa on erilliset osiot kestävästä kehityksestä yliopiston opetuksessa ja tutkimuksessa sekä yliopiston arkikäytännöistä. Ohjelmassa todetaan, että Tampereen yliopisto tarjoaa tutkinnoissaan paitsi ajantasaista ja korkealaatuista tietoa globaaleista ongelmista, myös välineitä niiden ratkaisemiseen. Opetus -osiossa viitataan Opetusneuvoston linjauksiin kestävästä kehityksestä ja kansainvälistymisestä, joihin on koottu sellainen osaaminen, jota tarvitaan kestävän kehityksen ja globaalivastuun edistämiseksi. Opetuksessa todetaan käytettävien menetelmiä, jotka motivoivat eettisesti kestävään, vuorovaikutteiseen, monikulttuuriseen ja hyvään oppimiseen. Opetukselle on myös viisi tarkasti määriteltyä toimenpidettä ohjelmakaudelle. (Tampereen yliopiston kestävä... 2012, 4). Tämän

ohjelman lisäksi Tampereen Normaalikoululla on oma ympäristöohjelmansa ja Kaupin kampuksella oma kestävän kehityksen toimintaohjelmansa.

4. Tavoite on huomioitu Tampereen yliopiston strategiassa ”Tehdään tulevaisuus!” Strategian mukaan Tampereen yliopisto kouluttaa maailmaa ymmärtäviä maailman muuttajia. Opetusneuvoston järjestämä Strategiset rastit –seminaarisarja käynnistyi syksyllä 2010. Rastit olivat tukemassa koulutusuudistusta vaihtuvien teemoin ja ne olivat avoimia kaikille yliopistolaisille. 23.2.2012 järjestettiin Strateginen rasti, jonka teemana oli kansainvälisyys ja kestävä kehitys.<sup>8</sup> Syksyllä 2011 Tampereen yliopisto lähti mukaan pohjoismaisten korkeakoulujen yhteiseen ESDAN-hankkeeseen, jonka tavoitteena on kehittää menettely, jonka avulla olisi helppo integroida kestävän kehityksen opetusta korkeakoulujen opetussuunnitelmiin ja joka toimisi samalla laadunhallinnan työkaluna. Hanke päättyi keväällä 2013.

Kansallisessa Baltic 21E –ohjelmassa todetaan kestävän kehityksen integroimisen Suomen koulutusjärjestelmään edenneen ohjelman ja sen käynnistyssuunnitelman mukaisesti, vaikkakin hieman ennakoitua hitaammin. Tämän arveltiin johtuvan mm. siitä, etteivät koulutuspoliittiset päättäjät ja opetus- ja koulutustoiminnasta vastaavat henkilöt tuolloin vielä olleet hahmottaneet asian tärkeyttä. Resurssien rajallisuuden nähtiin myös vaikuttaneen toiminnan edistämiseen. Lisäksi kestävän kehityksen käsitteen moniulotteisuudesta johtuen sen valtavirtaistamisen ymmärrettiin olevan aikaa vievä prosessi. (Kestävän kehityksen edistäminen... 2006:6, 17)

Kansallisen kestävän kehityksen strategian uudistusta ja yhteiskuntasitoumusta on valmisteltu keväällä 2013 laaja-alaisessa strategiaryhmässä. Suomen BUP-verkoston (Baltic University Programme) Keke-ryhmä antoi 23.4.2013 korkeakoulujen ehdotuksia kestävästä kehityksestä edistävän koulutuksen (ESD) edistämiseksi. Ehdotukset perustuvat kansainvälisiin sitoutumuksiin sekä viime aikoina toteutettuihin projekteihin, joista yksi on ESDAN-hanke. Ehdotuksessa korostetaan toimenpiteiden kansallisten ESD-strategioiden toimeenpanoksi olleen kansallisella tasolla riittämättömiä. Samoin Ympäristöosaajat2015-hankkeen tulosten pohjalta on havaittu välttämättömäksi vahvistaa kestävän kehityksen sisältöjä osana korkeakoulujen kandidaatti- ja maisteriohjelmien yhteisiä sekä valinnaisia opintoja. Ehdotuksessa esitetään, että Suomen tilannetta tulisi kehittää samaan suuntaan kuin Ruotsissa, mistä kerroin Johdanto-

---

<sup>8</sup> Strategiset rastit –seminaari tukee koulutusuudistusta, Tampereen yliopiston verkkosivut <http://www.uta.fi/ajankohtaista/yliopistouutiset/ilmoitus.html?id=64666>

luvussa, ja korkeakoulujen sitoutumista kestävän kehityksen edistämiseen tulee edellyttää ja kannustaa nykyistä vahvemmin.<sup>9</sup>

Vaikka kestävä kehitys on kansainvälisessä ja kansallisessa koulutuspolitiikassa saanut paljon huomioita niin strategioiden kuin ohjelmienkin muodossa ja niitä on arvioiden mukaan huomioitu tutkimuksen, opetuksen ja yliopiston strategioissa huolellisesti, on niihin todellisuudessa perehtynyt vain pieni osa tutkijoita ja laitoksia. Yliopisto-opettajien osaaminen kestävän kehityksen osalta perustuu oman tieteenalan jatko-opintoihin tai omaehtoiseen aiheeseen syventymiseen. (Kestävän kehityksen edistäminen... 2006:6, 40, 43) Tätä epäkohtaa paikkaa osaltaan BUP-verkosto (Baltic University Programme), joka kokoaa yhteen Itämeren alueen opettajia ja järjestää heidän kanssaan kestävästä kehityksestä edistävien opintojen suunnitteluseminaareja. Myös Suomen BUP-keskuksella Åbo Akademiassa on aktiivinen rooli verkostossa ja se järjestää vuosittain seminaareja teeman opetusmenetelmistä, sisällöllisistä kysymyksistä ja tutkimuksen edistämisestä. Tutkimuksen osalta tilannetta on kohentanut vuodesta 2004 alkaen Suomen Kasvatustieteellisen Seuran kestävästä kehityksestä edistävän kasvatuksen tutkimuksen erityisteemaryhmä (emt. 40-41)

### **2.1.3 Monitulkintainen kestävä kehitys**

Kestävän kehitys käsitteenä on kiistelty ja monitulkintainen (esim. Connelly & Smith 2003, 7; Lafferty & Meadowcroft 2000, 17). Sen yleisimmin tunnettu määritelmä lienee Brundtlandin ympäristön ja kehityksen maailmankomission raportin *Our Common Future* (1987) näkemys, jonka mukaan ”Kestävä kehitys on kehitystä, joka tyydyttää nykyhetken tarpeet viemättä tulevilta sukupolvilta mahdollisuutta tyydyttää omat tarpeensa.” (Yhteinen tulevaisuutemme, 1988, 26). Määritelmä on hyvin yleisluontoinen ja sitä tulkitaankin eri tavoin monissa eri yhteyksissä. Samoin Brundtlandin komission tavoitteenomainen määritelmä on laajalti hyväksytty poliittisessa, akateemisessa ja yhteiskunnallisessa keskustelussa, mutta Jacobs (1991, 59) monien muiden joukossa kysyykin, voiko näin laajaa hyväksyntää nauttiva käsite todella myös tarkoittaa jotain. Suomessa mm. Cantell (2003, 36-39) on pohtinut samaa: Onko

---

<sup>9</sup> Korkeakoulujen ehdotuksia ESDn edistämiseksi, <http://www.bup.fi/index.php/keke-foorum>

kestävä kehitys vain iskulause osoittamassa ajan henkeä? Hänen mukaansa monilla aloilla ei ole hahmotettu, mitä ovat todelliset kestävän kehityksen mukaiset toimenpiteet ja toimintatavat.

Lafferty ja Meadowcroft (2000, 19) vertaavat kestävän kehityksen käsitettä sellaisiin normatiivisiin käsitteisiin kuten demokratiaan, tasa-arvoon ja vapauteen, jotka niin ikään voidaan ymmärtää monella tapaa ja joita myös käytetään eri tavoin eri yhteyksissä. Connelly ja Smith (2003, 5-7) toteavat, ettei määritelmä itsessään ei ole ongelmallinen vaan kaikki riippuu siitä, kuinka sitä kulloinkin tulkitaan. Heidän mukaansa käsitteestä tekee haastavan myös sen sateenvarjomainen luonne: monitulkintainen kestävän kehityksen käsite liittyy yhteen monia muita monitulkintaisia käsitteitä, kuten esimerkiksi tasa-arvon, jotka on aina myös määriteltävä erikseen ja suhteutettava toisiinsa. Riippuen noiden käsitteiden määrittelystä voidaan kestävä kehitys käsittää ja tulkita monin eri tavoin.

Kestävää kehitystä on perinteisesti tarkasteltu triangulaarisesti, jolloin se jaetaan ekologiseen, taloudelliseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen. Ekologinen kestävyys pitää sisällään ajatuksen ihmisen toiminnan suhteuttamisesta maapallon luonnonvaroihin ja luonnon sietokykyyn luonnon monimuotoisuutta vaalien. Taloudellinen kestävyys tarkoittaa tasapainoista kehitystä, johon liittyy luonnonvarojen säästäväinen ja tasapuolinen kaikkialla maapallolla ilman velkaantumista. Sosiaalinen ja kulttuurinen kestävyys liittyvät ihmisten välisen eriarvoisuuden vähentämiseen, riittävän toimeentulon, perusoikeuksien ja päätöksentekoon osallistumisen takaamiseen, sekä erilaisten kulttuurien vaalimiseen ja niiden merkityksen tunnustamiseen hyvinvoinnin edistämisessä. Kulttuurista ulottuvuutta ei aina mainita erikseen ja käytännöt vaihtelevat myös maittain.

YK:n Kestävää kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmenen 2005-2014 tavoitteet kehoitetaan asettamaan alueiden paikallisista sosiaalisista, kulttuurisista, taloudellisista ja ympäristöllisistä oloista käsin globaalit ulottuvuudet huomioiden. Myös Opetushallituksen Kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen ja koulutuksen strategiassa ja sen toimeenpanosuunnitelmassa vuosille 2006–2014 todetaan, että tulevaisuutta rakennetaan samanaikaisesti ekologisesti, taloudellisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestäville ratkaisuille. Gough (2002, 7-8) muistuttaa perinteisen kolmijaon palvelevan jo olemassa olevia järjestelmiä ja käytäntöjä ja ylläpitävän vanhanaikaista ajattelutapaa. Hänen mukaansa monia ilmiöitä ei voida tarkastella vain yhden ulottuvuuden kautta kerrallaan, sillä todellisuudessa ulottuvuudet ovat sekoittuneet. Kysymykset voivat olla luonteeltaan samaan aikaan ekologisia, taloudellisia

ja sosiaalisia. Mannisen (2003, 12) mukaan kestävä kehitys yhdistääkin toisiinsa sen, mikä on ekologisesti välttämätöntä, taloudellisesti mahdollista ja sosiaalisesti oikeudenmukaista.

Tampereen yliopiston Kestävän kehityksen ohjelmassa<sup>10</sup> kestävä kehitys määritellään juuri tämän kolmi- tai nelijaon mukaan. Opetusministeriön kestävä kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmenstrategian julkistamistilaisuudessa 15.2.2006 Suomen yliopistojen rehtorineuvoston puheenjohtaja Ilkka Niiniluoto (2006, 18-19) totesi kestävä kehityksen edellyttämän kokonaisvaltaisen lähtökohdan korostamisen olevan osuvaa, mutta myöskään hänen mielestään tämän laajan triangulaarisen määritelmän käyttö ei ole ongelmatonta kaikkien kolmen yliopiston perustehtävän osalta. Hän huomauttaakin, että mikäli sen annetaan kattaa melkein kaikkia ihmisen tulevaisuuden kannalta relevantteja asioita, tällöin myöskin yliopistojen kaikki oppiaineet voisivat väittää olevansa tekemisissä “kestävän kehityksen” kanssa, ja tällöin työryhmän toivoma läpäisyperiaate toteutuisi melkein itsestään, mutta epämääräisellä tavalla. Sen sijaan hänen mukaansa laava määritelmä sopii hyvin kytkettäväksi yliopistojen yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen.

Vaikka kestävä kehitys määritellään usein triangulaarisesti, eivät osa-alueet ole useinkaan tasapainossa keskenään. Niiniluodon (2006, 18) mukaan ekologinen kestävyys on hallinnut kestävä kehitystä koskevaa keskustelua. Myös ympäristökasvatus perustui etenkin aluksi pitkälti ekologisen ympäristön tarkasteluun (Tani ym. 2007). Mm. Rohweder (2008c, 26-27) on pohtinut, voidaanko kaikkia ulottuvuuksia kehittää samanaikaisesti ja hän kysyykin, onko taloudellinen kehitys edistänyt samanaikaisesti myös sosiaaliskulttuurista kehitystä ja ympäristön suojelua. Hänen mukaansa taloudellisen toiminnan ja ekologisen sekä sosio-kulttuurisen kestävä kehityksen keskinäinen riippuvuus on sidoksissa aikaperspektiiviin. Mikäli esimerkiksi yritys tarkastelee tulostaan lyhyellä aikaperspektiivillä, ei raaka-ainevarantojen ehtyminen ole ongelma, mutta pitkällä tähtäimellä se voikin tehdä elinkeinon harjoittamisesta mahdotonta.

---

<sup>10</sup> Tampereen yliopiston kestävä kehityksen ohjelma,  
<http://www.uta.fi/ekokampus/kestavakehitys/Tampereen%20yliopiston%20kestävän%20kehityksen%20ohjelma%202012-2015.pdf>



## 2.2 Kestävää kehitystä edistävä opetus yliopiston opetussuunnitelmiin

Kasvatuksen ja koulutuksen rooli kestävän kehityksen edistämässä on keskeinen, mutta ei ole päivänselvää, millainen opetus edistää kestävää kehitystä. Opetus pitää sisällään sekä opetusmenetelmät ja -materiaalit että opetuksen sisällöt. Tampereen yliopiston Opetusneuvoston linjaus teeman sisällyttämiseksi opetukseen koskee niin opetusmenetelmiä kuin sisältöjäkin. Tässä tutkielmassa olen kiinnostunut ensisijaisesti teeman integroinnin toteuttamisesta osana opetussuunnitelmatyön prosessia Tampereen yliopistossa. Tarkastelen prosessin yhtenä aspektina myös opetuksen sisältöjä, mutta opetusmateriaalit ja –menetelmät eivät ole tässä tutkielmassa juurikaan läsnä, vaikka teenkin niistä muutamia huomioita aineistoni pohjalta.

Kestävää kehitystä edistävälle koulutukselle ei ole olemassa universaalia mallia (Copernicus Guidelines for... 2005, 10). Arjen J. Walsin (2006, 43) mukaan myöskään kestävän kehityksen näkökulmien integroimiseksi yliopisto-opetukseen ei ole yhtä tiettyä toimivaa tapaa. Hän korostaakin, ettei tämä oikeastaan ole edes välttämätöntä, sillä korkeakoulutuksen velvollisuutenakin on pikemminkin kasvattaminen moninaisuuteen. Tämän hän näkee hyödyllisenä voimana myös luovien ratkaisujen löytämisessä kestävän kehityksen edistämiseksi, ja näin ollen hän pikemminkin suosittelee välttämään kaikenlaista standardisoinnin ja valtavirtaistumisen orjallista noudattamista sekä taloudellisten etuoikeuksien hyödyntämistä yli muiden.

Myös siitä, mitä kestävää kehitystä edistävä opetus ylipäättään on, käydään keskustelua. Sillä viitataan mm. opetusmenetelmiin, jotka edistävät kestävää kehitystä, ja toisaalta opetussisältöihin. Tampereen yliopiston Opetusneuvoston linjauksen (2012) mukaan kestävää kehitystä edistää kontekstuaalinen oppimiskäsitys (ks. esim. Rohweder 2006b; Tani 2008). Tällöin opiskelija sitoutuu oppimiseen siten, että seurauksena voi olla arvojen ja asenteiden muuttuminen. Linjauksessa nostetaan esiin myös tutkiva kehittäminen ja oppiminen, tulevaisuuteen suuntautuminen sekä verkostoituminen ja kumppanuus.

Minttu Jaakkolan ja Kati Lundgrenin (2011) mukaan kestävien ratkaisujen löytäminen monimutkaisiin globaaleihin ongelmiin vaatii uudenlaista osaamista ja myös uudenlaisia ympäristöosaajia, joita he nimittävät kestävän kehityksen superosaajiksi. Heidän mukaansa tällaisten superosaajien koulutuksessa tulisi olla vahva oman tieteenalan

asiantuntijuus ja syvälinen ymmärrys, jotta alan tietoa pystytään todella soveltamaan. Opetuksen osalta he korostavat ongelmalähtöisyyttä, mahdollisuutta monitieteiseen dialogiin ja kollektiivisen asiantuntijuuden harjoitteluun jo opintojen aikana. (Jaakkola & Lundgren 2011, 42-44)

Mauri Åhlbergin (esim. 2006) kehittämän korkealaatuisen oppimisen teorian tavoitteena on niin ikään edistää kestävää kehitystä. Se sisältää näkemyksen sekä yksilöllisestä että yhteisöllisestä oppimisesta ja painottaa tietoon ja sen muuttumiseen suhtautumista kriittisesti. Näkemykseen kuuluvat esimerkiksi uutta luova, innovatiivinen oppiminen sekä verkostoitumaan ja verkostoissa oppiminen. Åhlberg korostaa teoriasa olennaisimpina kriteereinä rakentavaa kriittistä ajattelua, luovaa ongelmanratkaisutaitoa sekä rakentavaa toimintaa kestäväen kehityksen puolesta. (Åhlberg 2006, 28-35)

Kestävä kehitys voi näyttäytyä opetussuunnitelmassa eri tavoin. Tematiikka voidaan liittää kunkin alan substanssiopintoihin. Kestävä kehitys voi olla erillisenä opintojaksone sellaisenaan, jolloin sille varataan tietty opintopistemäärä, opintojakson tavoitteet, sisältö ja muut muodollisuudet, ja se saa näkyvän muodon opetussuunnitelmassa. Siitä voidaan myös muodostaa kokonaisia koulutusohjelmia. Tällöin Opetusministeriö hyväksyy koulutusohjelmien ja tutkintojen nimet, ja korkeakoulut määrittävät koulutuksen sisällön itsenäisesti. Kestäväen kehityksen koulutusohjelma on tarjolla tällä hetkellä kahdessa suomalaisessa ammattikorkeakoulussa. Myös vain tietty osa koulutusohjelman opinnoista voi olla kestäväen kehitykseen suuntautuvia. Esimerkiksi Tampereen ja Turun yliopistoilla on omat kestäväen kehityksen opintokokonaisuutensa. Suomen Opetusministeriön strategiassa (Kestäväen kehityksen edistäminen... 2006) korostetaan eettistä ja integroitua opetussuunnitelmallista lähestymistapaa, jota noudattaa myös Tampereen yliopiston Opetusneuvoston linjaus kestävästä kehityksestä oetuksessa. (Virtanen & Rohweder 2008, 46-52)

Rohwederin (2001) väitöksessä, joka sivuaa myös tämän tutkielman aihetta, kehitettiin ympäristökasvatuksen opetussuunnitelmateoreettinen malli ammattikorkeakoulun liiketalouden koulutukseen. Väitöksen (emt. 145) mukaan kestäväen kehityksen ulottuvuuden integrointi opetussuunnitelmaan edistää sitä, että opiskelijat kytkevät kestäväen kehityksen koulutuksen päätyttyäkin osaksi muuta yhteiskunnallista ja työpaikan päätöksentekoa.

## 2.3 Akateemisen opetussuunnittelun pääpiirteitä teorian ja empirian kertomina

Niin ikään akateemista opetussuunnitelmaa voidaan lähestyä monesta eri näkökulmasta, joten myös käsitteenä sitä on määritelty hyvin eri tavoin. Karjalaisen ym. (2003a, 26) määritelmän mukaan opetussuunnitelma tarkoittaa opetuksen etukäteissuunnittelua, ja se on niin koulutusta, opetusta, opiskelua kuin oppimisen ohjaamistakin määrittävä toimintasuunnitelma. Opetusministeriön työryhmän laatiman yliopistojen kaksipuolaisen tutkintorakenteen toimeenpanoa käsittelevän muistion (2002) määritelmä on yksityiskohtaisempi ja siinä:

“Opetussuunnitelma on opetuksen ja opintojen suunnittelun väline. Sen avulla opetuksesta muodostetaan hallittu ja ehjä kokonaisuus. Opetussuunnitelmassa nimetään tutkintoon johtavan koulutuksen opintojaksot ja opintokokonaisuudet tavoitteineen, määritellään opintojen laajuus ja ydinaines sekä rakennetaan opintojaksojen väliset yhteydet ja peräkkäisyydet kumuloituvan oppimisen edellyttämällä tavalla. Opetussuunnitelmassa kuvataan myös käytetyt opetusmenetelmät ja oppimisen arvioinnin muodot. Opetussuunnitelmassa tuodaan näkyviin opiskelijan opintopolku ja luodaan puitteet opintojen esteettömälle etenemiselle. Hyvin tehty opetussuunnitelma mahdollistaa opintojen etenemisesteiden ennakoinnin, ja se luo myös puitteet henkilökohtaisen opetussuunnitelman onnistuneelle laatimiselle.”

Karjalaisen ym. (2003a, 28) mukaan opetussuunnitelman käsitteessä on mielekästä erottaa kolme ulottuvuutta, joiden kautta opetussuunnitelmaa voidaan lähestyä: kirjoitettu, opetettu ja opittu opetussuunnitelma. Kirjoitettu opetussuunnitelma on koulutusta antavan yksikön etukäteen kirjoittama suunnitelma opetuksestaan. Opetus toteutuu käytännössä aina hieman toisin kuin kirjoitetussa suunnitelmassa on oletettu, minkä vuoksi onkin tärkeää tarkastella myös todella annettua opetusta ja siinä toteutuvia sisältöjä ja tavoitteita. Opiskelija ymmärtää saamansa opetuksen vaihtelevasti, yksilöllisesti tai toisin, kuin opettaja on asian ajatellut eli oppiminen ei ole opetuksen suora seuraus. Mikäli siis halutaan tietää, mitä koulutus on todella tuottanut, tulee tarkastelun kohteeksi ottaa myös opiskelijan oppiminen. Toteutuvaksi opetussuunnitelmaksi kutsutaan opetetun ja opitun opetussuunnitelman yhdistelmää. (Karjalainen ym. 2003a, 29). Opetussuunnitelma toteutuu aina vain opiskelijan tasolla: toisaalta hänen oppimiskokemustensa kautta ja toisaalta oppimistuloksina (emt. 33). Tämän tutkimuksen fokus on kirjoitetussa opetussuunnitelmassa ja erityisesti sen laatimisprosessissa Tampereen yliopiston kolmessa eri tieteenalayksikössä.

Yliopistokoulutuksessa suunnitelmallisuus toteutuu eri tasoilla, joiden kautta opetussuunnitelman käsite täsmentyy. Huomionarvoisia toiminnallisia ja teoreettisia tasoja ovat opiskelijan, opettajan, yliopiston ja koulutusjärjestelmän tasot, sekä tieteellinen taso ja pedagoginen taso (ks. Karjalainen 2003).

Opetussuunnitelmia tarkasteltaessa on syytä muistaa niillä olevan myös odottamattomia vaikutuksia oppimiseen. Mm. Barnettin & Coaten (2005, 39) mukaan piilo-opetussuunnitelmien kaikkialle ylettyvää voimaa ei tule vähätellä. Piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan opetuksen tahatonta opetusvaikutusta eli sellaisia opetuksen todellisia vaikutuksia opiskelijan oppimiseen, joita opetuksen suunnittelijat ja toteuttajat eivät ole tietoisesti aikoneet edesauttaa. Ne ovat siis sekä opettajien tahattoman viestinnän että käytettyjen työtapojen ja opetusjärjestelyiden seurauksia. Piilo-opetussuunnitelmalla on varsin negatiivinen leima, vaikka piilovaikutukset voivat olla luonteeltaan myös positiivisia. Positiivisista vaikutuksista puhutaan silloin, kun vaikutukset ovat tavoitteita tukevia. Negatiiviset vaikutukset puolestaan toimivat vastoin virallisia tavoitteita ja arvostettuja käytänteitä. (Karjalainen ym. 2003a, 48-49). Piilo-opetussuunnitelman rakentuminen on seurausta siitä, kuinka paljon opetuksen toteutukseen ja kokonaisuuksien suunnitteluun kiinnitetään huomiota: mitä vähemmän niihin panostetaan, sitä suuremmaksi kasvaa tahattomien vaikutusten alue (emt. 50-51).

Barnettin & Coaten (2005, 5-6) mukaan opetussuunnitelman käsitteen määrittely on haastavaa, sillä sitä leimaa sumeus: se on sekä merkitykseltään että rajoiltaan häilyvä. Esimerkiksi opetussuunnitelman ja pedagogisten kysymysten välille on toisinaan vaikea vetää rajaa. Heidän mukaansa nykyisessä monimutkaisessa maailmassa sekä opiskelijoilla että opettajilla on vaarana käsitteellistää opetussuunnitelma puutteellisesti tai liian kapea-alaisesti, koska heillä ei ole eksplisiittistä ymmärrystä siitä (emt. 27). Tämä onkin yksi tärkeä peruste sille, miksi tieteelliseen keskusteluun ja tutkimukseen korkea-asteen opetussuunnitelmasta tulisi panostaa nykyistä enemmän. Barnett & Coate (2005, 28, 39) muistuttavat myös, että yritettäessä ymmärtää opetussuunnitelmaa ja siihen liittyviä kysymyksiä, tulee muistaa, että ne kietoutuvat aina yhteen kyseessä olevien yliopistojen ja niitä ympäröivän maailman sosiaalisen ja historiallisen kontekstin kanssa, ja näin ollen opetussuunnitelma myös muotoutuu aina tietyssä sosiaalisessa kontekstissa.

Yliopistokoulutuksen tehtävät ja tavoitteet konkretisoituvat opetussuunnitelmassa. Virtanen ja Rohweder (2008, 45) huomauttavat, että se ei ole yhteiskunnasta ja käytännön

opetuksesta irrallinen paperi, vaan se heijastaa ja tuottaa yhteiskunnallista osaamista sekä ohjaa tämän osaamisen tuottamista. Se on myös hallinnollinen asiakirja, joka kokoaa substanssialan ydinasioiden opettamisen ja oppimisen. Opetussuunnitelman voidaan nähdä tuottavan opiskelijoille oppimiskokemuksia ja oppimistuloksia, jotka ovat seurausta koulutusorganisaation tavoiteorientoituneesta suunnittelusta ja opetussuunnitelman toimeenpanosta.

Opetussuunnitelmia laaditaan tilanteissa, joissa monilla eri tahoilla on intressinsä ja tavoitteensa. Näitä tahoja ovat tieteenalat ja yliopisto, valtiovalta, työmarkkinat ja opiskelijat (Barnett 2000, 262). Opetussuunnitelma voidaan laatia monen eri mallin mukaisesti niiden rakenteellisten ominaisuuksien pohjalta. Rakenteita taas voidaan tarkastella joko tutkinnosta tai kuten tässä katsauksessa, koulutusohjelmasta käsin. Rakennneosia voivat tällöin olla joko sisällöllisesti hahmotettavat osat kuten oppiaineet, osaamisalueet tai tieteenalat, tai hallinnollisesti katsottuna esim. pakolliset opinnot, valinnaiset opinnot, opintokokonaisuudet, modulit tai opintojaksot tai oppikurssit. (Karjalainen ym. 2003a, 50-55)

Yliopiston opetussuunnitelma saa raaminsa kansallisen ja eurooppalaisen viitekehyksen mukaisesti. Bolognan prosessin tavoitteena oli muodostaa vuoteen 2010 mennessä eurooppalainen korkea-asteen koulutusalue ja lisätä eurooppalaisen koulutuksen kilpailukykyä ja vetovoimaa muihin maanosiin verratuna (Opetusministeriön työryhmä... 2009:24, 12). Prosessin seurauksena Suomi on ottanut käyttöön eurooppalaisen tutkintojen ja osaamisen viitekehyksen (EQF, European Qualification Framework) ja osaamisperustaiset opetussuunnitelmat. Osaamiskeskustelu koskee myös ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen koulutuksen kehittämistä, ja tässä kontekstissa osaamisperustaisuudella tarkoitetaan laajamittaista uudistusta, jossa fokus käännetään opetussisällöistä opiskelijoiden oppimistuloksiin (Mäkinen & Annala 2012, 131).

Myös kestävä kehitys on alettu määrittellä opetussuunnitelmissa osaamisen kautta, ja puhutaankin kestävä kehityksen osaamisesta tai kestävä kehitys edistävistä osaamisesta. Esimerkiksi Tampereen yliopiston Opetusneuvoston linjaus 6 kestävä kehitys edistävistä opetuksesta (Opetusneuvoston... 2012) määrittelee erikseen kestävä kehityksen osaamistavoitteet. Osaamistavoitteet on asetettu kestävä kehityksen ulottuvuuksien mukaan paikallisella ja globaalilla tasolla sekä erikseen liitettynä omaan oppiaineeseen tai tieteenalaan.

Linjauksessa painotetaan, että kestävä kehityksen osaamistavoitteiden toteutumiseksi opetusmenetelmien tulee olla linjassa osaamistavoitteiden kanssa.

Yliopiston tasolla opetussuunnitelman laatiminen saattaa näyttäytyä hyvinkin erilaisena eri yliopistoissa niiden autonomisen luonteen vuoksi. Se, kuinka usein opetussuunnitelma tarkistetaan, missä elimissä suunnitelmat käsitellään ja vahvistetaan ja kuinka niiden laatiminen organisoidaan, riippuu yliopiston hallintokäytänteistä. Jokaisen yksikön ja laitoksen erityisosaaminen näkyy yleensä selvästi opetussuunnitelman muotoutumisessa, samoin kuin eri yliopistojen opetussuunnitelmissa saattaa olla paljonkin eroavaisuuksia saman tieteenalan sisällä. Opetussuunnitelman laadintaprosessin voidaan nähdä olevan opiskelijoiden, opettajien, hallintohenkilöiden ja yliopiston ulkopuolisten intressipiirien vuorovaikutuksen väline. Se on myös opetuksellisen yhteistyön keskiössä. (Karjalainen ym. 2003a, 38-40)

Suunniteltaessa kokonaisia tutkintoon johtavia koulutuksia alusta alkaen, täydelliseen opetussuunnitelmaprosessiin voidaan lukea kuuluvaksi viisi osa-aluetta. Näiden taustalla, koko suunnittelun pohjana on valtakunnallinen tutkintoasetus ja siinä säädetyt tavoitteet ja tutkinnon rakenteet. Varsinaisista osa-alueista ensimmäinen on koulutuksen perustehtävän määrittely, joka sisältää suunniteltavan koulutuksen perustehtävän, sen sosiaalisen tilauksen tai olemassaolon perusteen analysoinnin ja kirjaamisen. Toinen on kompetenssien ja yleistavoitteiden määrittely, jolla tarkoitetaan sen osaamisen, kompetenssien analysointia ja kirjaamista, jota koulutuksella tulisi tuottaa, jotta se täyttäisi perustehtävänsä. Kolmas osa-alue on opetussuunnitelman mallin määrittely, jolloin arvioidaan millainen opetussuunnitelman rakenne soveltuu parhaiten vaadittavien kompetenssien tuottamiseen ja tavoitteiden saavuttamiseen annetussa ajassa ja käytettävissä olevilla resursseilla. Neljäs on opintokokonaisuuksien ja oppikurssien sisältöjen, kuormittavuuden ja työtapojen määrittely. Viides, ja siis viimeinen osa-alue, on opetussuunnitelman arvioinnin ja kehittämisen määrittely. (Karjalainen ym. 2003b, 58-59) Toisaalta usein opetussuunnitelmatyössä ei kuitenkaan lähdetä liikkeelle täysin puhtaalta pöydältä, vaan olemassa oleva suunnitelma päivitetään. Esimerkiksi Tampereen yliopiston opetussuunnitelmat päivitetään jatkossa joka kolmas vuosi.

Esittelen seuraavaksi Tampereen yliopiston tieteenalayksikkökohtaisia pääpiirteitä opetussuunnitelmatyöstä erityisesti viimeisimmällä kierroksella (2010-2012) edustajien kertomaan pohjautuen. Tavoitteena ei ollut prosessin täydellinen tai yksityiskohtainen kronologisesti etenevä kuvaus, vaan pikemminkin karkean ymmärryksen muodostaminen työn

etenemisestä kussakin yksikössä. Opetussuunnitelman laatimisen ymmärtäminen laitostasolla edellyttää Starkin ym. (2002, 331) mukaan neljänlaista tietoa: tietoa ympäristöstä tai kontekstista, jossa toimitaan, käytettävistä suunnitteluprosessista, päätöksentekotavoista ja mukana olevien eri henkilöiden rooleista. Pysin pitämään tämän suuntaa-antavana lähestymistapana, kun rakensin haastattelurunkoa erityisesti opetussuunnitelmatyön prosessin osalta. Tämä kuvaus ei kuitenkaan missään nimessä ole kattava koko yksiköitä tai kaikkia tutkinto-ohjelmia ajatellen, koska olen haastatellut vain neljää henkilöä jokaisesta kolmesta yksiköstä.

Tampereen yliopiston sisällä työtä ohjaa Johtosääntö, joka määrää esimerkiksi sen, ketkä opetussuunnitelmatyöhön osallistuvat ja sen, että yksikön johtokunta hyväksyy opetussuunnitelmat. Lisäksi Tutkintosäännössä todetaan, millä aikataululla opetussuunnittelmatyö etenee ja milloin opetussuunnitelmat tulee hyväksyä. Viimeisimmällä kierroksella ne hyväksyttiin helmikuun 2012 loppuun mennessä.

Koko yliopistolle yhteisiä Strategisia rasteja järjestettiin eri aiheista tukemaan tieteenalayksiköiden opetussuunnitelmatyötä ja niihin osallistuminen oli vapaaehtoista. Myös kestävä kehitys edistävä opetus oli yhden Strategisen rastin aiheena. Kaikkien yksiköiden kohdalla kävi ilmi, että hallinnon henkilöiden koettiin osallistuneen yhteisiin tilaisuuksiin useammin kuin opetushenkilöstön. Tähän nähtiin vaikuttavan jokaisen henkilökohtainen kiinnostus ja tiiviit aikataulut. Opetusneuvosto, jonka tehtävänä on ohjata ja seurata rehtorin tukena yliopiston strategian toteutumista, antoi pitkin opetussuunnitelmatyötä linjauksia, joiden tarkoitus oli toimia koulutus uudistuksen tukena. Rehtorin päätöksen (D/411/335.10/2011) mukaan tieteenalayksiköiden tuli valmistella uusia tutkinto-ohjelmia yliopistopalvelujen ohjeiden ja opetusneuvoston linjausten mukaisesti. 23.1.2012 hyväksyttiin linjaus "Kestävä kehitys opetuksessa 1.8.2012 käynnistyvissä tutkinto-ohjelmissä".

Kasvatustieteiden yksikön osalta opetussuunnitelmatyötä tehtiin työryhmissä, jotka oli nimetty pooleiksi. Koko opetussuunnitelmatyön ydinryhmän lisäksi kukin pooli vastasi tietyistä osa-alueista opintokokonaisuuksittain. Poolit olivat Kelpo-pooli (kelpoistavat opinnot), Edu-pooli (kasvatustieteen opinnot) ja Peda-pooli (pedagogiset opinnot). Osa pooleista oli jaettu vielä pienempiin työryhmiin kuten metodiopintoja käsittelevään ryhmään. Kaikki halukkaat saivat ilmoittautua mukaan pooleihin oman kiinnostuksensa ja asiantuntemuksensa mukaan, mutta työssä ei varsinaisesti velvoitettu ketään olemaan mukana koko prosessin ajan

alusta loppuun. Kussakin poolissa oli sihteerin roolissa hallinnon edustaja ja mukana oli myös opiskelijaedustaja.

Terveystieteiden yksikön opetussuunnitelmatyötä tehtiin terveystieteen kandidaatti- ja maisteriopintojen työryhmissä, joiden sisällä oli vielä pienempiä kokoonpanoja kuten yhteisten opintojen työryhmä. Myös erillinen opetussuunnitelmatoimikunta oli nimetty, ja siihen kuului myös opiskelijajäseniä. Lisäksi opetussuunnitelman asioita käsiteltiin tarpeen vaatiessa yksikön omissa opettajakokouksissa kerran kuukaudessa, ja opintosuuntien eli hoitotieteen ja kansanterveystieteen omissa opettajakokouksissa kerran viikossa. Opetussuunnitelmatyötä tuettiin tarvittaessa ulkopuolisilla vierailuilta yliopiston hallinnon puolelta sekä yliopistopedagogiikasta. Yksikkö järjestää joka syksy ja kevät opetuksen kehittämisseminaarin, joissa käsiteltiin osittain opetussuunnittelua. Yksiköllä on myös oma Opetussuunnitelmatoimikunta.

Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikössä varsinainen opetussuunnitelmatyö käynnistyi yksikön antamalla yhteisellä ohjeistuksella. Tämän jälkeen eri tutkinto-ohjelmat ryhtyivät työskentelemään omissa johtajan nimeämässä opetussuunnitelmatyöryhmissään, joissa oli mukana opettajia, opiskelijoita ja ainakin osassa sihteerinä opintopalveluiden edustaja. Opetussuunnittelmatyöryhmät oli paikoitellen jaettu vielä pienempiin työryhmiin vastaamaan esimerkiksi tietyn tutkinto-ohjelman perus-, aine-, syventävistä tai menetelmäopinnoista. Tieteenalayksiköllä on tutkinto-ohjelmatoimikunta Tuohi, joka toimi opetussuunnitelmatyössä yksiköt yhteen kokoavana elimenä. Myös siinä oli mukana nimetyt opiskelijaedustajat. Opetussuunnittelun tiiviimpänä aikana Tuohi kokoontui noin joka kolmas viikko.

## **2.4 Aikaisempaa tutkimusta**

Tämän luvun katsaus aiempaan tutkimukseen on koottu pitkälti sen kirjallisuuden pohjalta, johon olen muutenkin tämän tutkielman puitteissa tutustunut. Olen ottanut mukaan muutamia esimerkkejä ympäristökasvatuksen, kestävästä kehitystä edistävän kasvatuksen ja koulutuksen sekä akateemisen opetussuunnittelun alueilta. Tarkoitukseni on antaa joitakin esimerkkejä näiltä tutkimusalueilta.

Ympäristökasvatuksen piirissä on kehitetty lukuisia erilaisia ympäristökasvatuksen teoreettisia malleja (ks. esim. Hungerford & Volk 1990; Palmer 1998; Jeronen & Kaikkonen



2001; Cantell 2001; Paloniemi & Koskinen 2005). Mauri Åhlberg (1998; 2005a; 2005b; 2006) on tutkinut vuodesta 1988 yksin ja tutkimusryhmässään niin eheyttävää ympäristökasvatusta kuin kestävästä kehitystä edistävää kasvatusta ja kehittänyt mm. kestävästä kehityksen pedagogiikkaa ja korkeatasoisen oppimisen teorian kestävästä kehityksen edistämiseksi.

Kestävästä kehitystä edistävää kasvatusta ja koulutusta onkin tutkittu viime vuosina yhä enemmän. Arjen J. Wals (2006, 47-48, 56) on päätenyt näkemään kestävästä kehitystä edistävän opetuksen yliopistossa liittyvän tiiviisti erityisesti tilan luomiseen uudistuvaa sosiaalista oppimista varten, jolla hän tarkoittaa esimerkiksi erilaisia ja vaihtoehtoisia kehityspolkuja, uudenlaisia ajattelutapoja, arvottamista ja tekemistä, vääristyneiden valtasuhteiden minimoimista toiminnassa, moniarvoisuutta, syvää yhteisymmärrystä, jossa on samalla tilaa erimielisyydelle ja erilaisille tai vähemmistönäkökulmille, itsenäiselle ja poikkeavalle ajattelulle sekä kontekstisidonnaisille eroille. Wals korostaa uudistuvan sosiaalisen oppimisen osalta kolmenlaista oppimista: elämään (learning for being), tekemään (learning for doing) ja tietämään (learning for knowing) oppimista.). Suomessa mm. Anne Virtanen (2006) on kehittänyt edelleen Walsin näkemyksestä ponnistavaa kestävästä kehitystä edistävää opetusta.

Liisa Rohweder (2001) on kehittänyt opetussuunnitelmateoreettisen mallin ammattikorkeakoulun liiketalouden koulutukseen. Yhdessä Anne Virtasen (Rohweder & Virtanen 2008) kanssa he toteuttivat vuosina 2006-2008 kaksivaiheisen tutkimus- ja kehittämishankkeen, jossa selvitettiin kestävästä kehityksen nykytilaa ammattikorkeakouluissa ja jossa kehitettiin teoreettinen malli kestävästä kehitystä edistävästä pedagogiikasta. Malli on suunniteltu erityisesti ammattikorkeakouluja ajatellen, mutta tekijöiden mukaan sitä voidaan soveltaa myös yliopistojen toimintaan. Tutkimuksessa selvitettiin myös ammattikorkeakouluopettajien käsityksiä ja suhtautumista kestävästä kehitykseen. Peilaan tämän tutkielman havaintoja osittain myös kyseiseen tutkimushankkeeseen.

Satu Routa-Lindroos ja Saana Raatikainen (2007) ovat tehneet selvityksen “Kestävästä kehitystä edistävä opetus Tampereen yliopistossa”, jonka tarkoituksena oli kartoittaa eri yksiköiden ja laitosten näkemyksiä kestävästä kehitystä edistävästä opetuksesta Tampereen yliopistossa sekä koota yhteen kestävästä kehitystä edistävän opetuksen sisältöjä ja opetuskäytäntöjä. Selvityksessä pureuduttiin erityisesti kestävästä kehitystä edistävän opetuksen soveltamiseen ja ilmenemiseen Tampereen yliopiston yksiköissä. Selvityksessä tehdyillä haastatteluilla selvitettiin henkilökunnan näkemyksiä kestävästä kehitystä edistävästä

opetuksesta. Yhtenä tuloksena esiin nousi, että ympäristömyönteinen arki hahmotetaan helposti, mutta kestävästä kehitystä edistävän opetuksen käsitteellistäminen koetaan vaikeaksi. Tämä asettaa haasteita sekä opetuksen suunnittelulle että opetuksen toteuttamiselle.

Korkeakoulujen opetussuunnitelmaa ja opetussuunnitelmatyötä koskeva tutkimus ja tieteellinen diskurssi on toistaiseksi ollut melko vähäistä, vaikka alempien koulutusasteiden osalta tilanne on parempi. Kirjallisuudessa käsitellään opetussuunnitelman rakennetta, mutta ei juurikaan sen valmistelun rakennetta. Tutkintorakennemuutoksen myötä tarve tuntee opetussuunnitelmien rakennusprosesseja on kuitenkin kasvanut. (Karjalainen 2003; Luoto & Lappalainen 2006; Barnett & Coate 2005; Trowler 2005). Opetussuunnitelma on liitetty pikemminkin koulukasvatukseen kuin korkea-asteen koulutukseen kuuluvaksi käsitteeksi (Annala & Mäkinen 2011, 105). Yliopistojen autonomisen aseman vuoksi kunkin yliopiston opetussuunnitelmatyö näyttää omanlaisenaan. Myös ne käytännöt ja prosessit, joiden kautta opetussuunnitelmat muotoutuvat, ovat ainutkertaisia. Barnettin ja Coaten (2005, 25) mukaan opetussuunnitelman tulisi olla yksi keskeisimmistä korkea-asteen koulutuksen tutkimuskohteista, sillä opetussuunnitelman kautta tieteen- ja koulutusalojen ydin viedään käytäntöön ja arvot, uskomukset ja periaatteet toteutuvat suhteessa oppimiseen, ymmärtämiseen, tietoon, tieteenaloihin, yksilöllisyyteen ja yhteiskuntaan.

Kuten olen maininnut muutamien esimerkkien avulla, kestävästä kehitystä edistävän opetuksen teemaa on lähestytty opetus sisältöjen ja -menetelmien näkökulmasta. En kuitenkaan löytänyt juurikaan aiempaa tutkimusta, joka liittyisi suoraan tämän tutkielman aiheeseen eli kestävästä kehitystä edistävän opetuksen integroimisen prosessiin yliopistossa. ESDAN-hanke vastasi osaltaan tutkimukselliseen haasteeseen. Sen tavoitteena oli kehittää menettely, jonka avulla olisi helppo integroida kestävä kehitys opetusta korkeakoulujen opetussuunnitelmiin ja joka toimisi samalla laadunhallinnan työkaluna. Hankkeessa seurattiin teeman integroimisen etenemistä pohjoismaisissa korkeakouluissa. Hanke on päättyneet keväällä 2013, mutta en ole saanut käsiini englanninkielistä materiaalia hankkeesta syntyneistä havainnoista muuten kuin laatu järjestelmien osalta. Toin jo aiemmin tässä työssä esille joitakin hankkeen avulla tehtyjä huomioita kestävä kehityksen edistämisestä pohjoismaisissa korkeakouluissa.

Olen tietoinen siitä, että muitakin tutkimuksia voi tuki olla tehty. Esimerkiksi tutkielmani teon loppumetreillä pääsin käsiksi *International Journal of Sustainability in Higher Education* –julkaisusarjaan, mikä vaikuttaa pintapuolisen perehtymisen jälkeen hyvin

potentiaaliselta väylältä tämän aiheen syventämiseksi. Koska aihetta ei ole tutkittu ainakaan laajalti, tästäkin syystä näen tutkielmani aiheen olevan perusteltu ja tärkeä, vaikka kyseessä onkin vain opinnäyte.

## **3 METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT TAPAUKSEN TARKASTELULLE**

Esittelen tämän luvun aluksi tutkimusotteen, joka tässä tapauksessa on laadullinen tapaustutkimus. Sen jälkeen siirryn tutkielman aineistonkeruu- ja analyysimenetelmien kuvaamiseen ja pyrin perustelemaan ja arvioimaan niiden käyttöä tässä tutkielmassa.

### **3.1 Tapaustutkimus tutkimusstrategiana**

Näen tutkimukseni täyttävän tapaustutkimuksen kriteerit, joita on kylläkin määritelty monin eri tavoin. Useissa menetelmäoppaissa mainitaan kuitenkin seuraavat tapaustutkimukselle tyypilliset raamit, jotka mielestäni koskevat myös tätä tapausta:

- 'Mitä-', 'miten-' ja 'miksi-'kysymykset ovat keskeisellä sijalla.
- Tutkijalla on vähän kontrollia tapahtumiin.
- Aiheesta on tehty vain vähän empiiristä tutkimusta.
- Tutkimuskohteena on jokin tämän ajan elävässä elämässä oleva ilmiö.

(Eriksson & Koistinen 2005, 5)

Tapaustutkimusta voidaan tehdä monella tapaa. Yleensä tarkoituksena on kuitenkin tuottaa yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevista tapauksista yksityiskohtaista, intensiivistä tietoa. Käsiteltävä aineisto muodostaa tällöin tavalla tai toisella kokonaisuuden eli tapauksen. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 185) Tässä tutkielmassa tutkimuksen kohteena oleva tapaus on kestävää kehitystä edistävän opetuksen integrointiprosessi Tampereen yliopiston kolmen eri yksikön opetussuunnitelmiin. Tarkemmin ottaen kyseessä on erityisesti yksiköissä tehtävä perustutkinto-opetuksen opetussuunnitelmatyö ja kestävää kehitystä edistävä opetus tässä kontekstissa. Opetussuunnitelmatyössä tapauksen ulkopuolelle olen rajannut yksiköiden tarjoaman erilliset maisteriohjelmat, koska ne

suunnitellaan osittain erikseen perustutkinto-opetuksesta ja toisinaan myös täysin eri ajankohtana.

Tapaustutkimus on saanut osakseen kritiikkiä edustavuuden puutteesta ja puutteellisesta kurinalaisuudesta aineistoa kerätessä ja analysoitaessa (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 185). Erityisesti on pohdittu, mitä annettavaa pienellä otoksella on suuremmassa mittakaavassa. Tavoitteena on usein pikemminkin yhden tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen kuin yleistettävyyys, mutta se ei sulje pois uusien tärkeiden teemojen tai näkökulmien esiin nousemista. Tapaustutkimuksessa erityisen tärkeää on tehdä näkyväksi koko tutkimusprosessi, jotta raportin lukija saa selville, miten johtopäätöksiin on päädytty, ja jotta hän voi arvioida tutkimuksen luotettavuutta. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 186) Olen pyrkinyt pitämään tämän mielessäni koko tutkimusprosessin ajan.

### **3.2 Aineistonkeruu teemahaastattelun keinoin**

Käytin aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelua eli puolistrukturoitua haastattelua, joka pohjautuu Mertonin, Fiskin ja Kendallin (1956) julkaisemaan *The Focused Interview* – teokseen. Tuosta alkuperäisestä fokusoidusta haastattelusta teemahaastattelu eroaa kuitenkin niin, ettei se edellytä tiettyä kokeellisesti aikaansaatua yhteistä kokemusta, vaan se lähtee liikkeelle oletuksesta, että kaikkia yksilön kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita voidaan tutkia tällä menetelmällä (Hirsjärvi & Hurme 2011, 48).

Vaikka teemahaastattelu onkin avoin kysymystenasettelun suhteen, siinä pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja ongelmanasettelun tai tutkimustehtävän mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75) Se, ettei haastattelu perustu valmiille kysymyslistoille vaan näitä väljemmille teemoille, vapauttaa haastattelun tutkijan näkökulmasta ja tuo haastateltavien äänen kuuluviin. Keskeisiä ovatkin ihmisten tulkinnat asioista ja merkitykset, joita he asioille antavat sekä se, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 48)

Etukäteen valitut teemat perustuvat yleensä siihen, mitä aiheesta on tiedetty jo ennen haastatteluja (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Jäsensin haastattelurunkoa senhetkisiin tutkimuskysymyksiin peilaten, jolloin molemmat ikään kuin muokkasivat toisiaan. Haastatteluilla oli kaksi tavoitetta. Ensinnäkin ne mahdollistivat minulle kirjallisuuden ohella

paremman perehtymisen yksiköiden tekemään opetussuunnitelmatyöhön, josta minulla ei ollut ennen tätä tutkimusta ja ESDAN-hanketta kokemusta. Toiseksi, koska tutkielmani aihepiiri on melko uusi ja vähän tutkittu, vaati tilanne aineiston kautta lähestymistä. Pyrinkin haastatteluaineiston kautta rakentamaan varsinaisen tarkan tutkimusongelman ja lopulta löytämään vastauksia siihen.

Aineistonkeruunetelemänä havainnointi olisi varmasti tuonut hyödyllisen aspektin tämän tutkielman aiheeseen. Kun teeman integrointi opetussuunnitelmiin oli ajankohtainen, ei tutkielmani aihe ollut muotoutunut vielä niin pitkälle, että olisin ymmärtänyt tuon mahdollisuuden potentiaalisesti saati ehtinyt sitä hyödyntämään. Aineistotriangulaation eli useanlaisen aineiston yhteiskäytön on myös nähty parantavan tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 143-144).

Toteutin haastattelut yksilöhaastatteluina. Aluksi suunnittelin hyödyntäväni myös ryhmähaastatteluja, mutta ajankäytöllisistä syistä pitäydyin lopulta yksilöhaastatteluissa. Lähetin osalle haastateltavista haastattelupyynnön ryhmähaastatteluun, mutta haastateltavat eivät onnistuneet löytämään yhteistä aikaa keskenään. Ryhmähaastattelu on yleensä toimiva tiedonkeruunetelmä, jos halutaan selvittää, miten henkilöt muodostavat yhteisen kannan johonkin ajankohtaiseen kysymykseen. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 61) Tässä mielessä se olisi voinut olla sopiva aineistonkeruunetelmä tässä tutkielmassa, kun tavoitteenani oli alustavasti perehtyä kestävästä kehitystä edistävän opetuksen sisältöjen muotoutumiseen opetussuunnitelmatyössä, jota tehdään pääasiassa kollektiivisesti ja vuorovaikutteisesti.

Pohdin aluksi myös haastattelujen jakamista kahteen kierrokseen. Koska itselläni ei ollut aiempaa kokemusta opetussuunnitelmatyöstä, harkitsin pelkkään opetussuunnitteluun liittyvien teemojen käsittelyä erikseen. Päädyin kuitenkin pitämään kaikki teemat yhden haastattelukerran sisällä, ja luotin siihen että pystyn toimimaan haastattelutilanteessa spontaanisti tilanteiden etenemisen mukaan. Olin tässä vaiheessa tutustunut myös opetussuunnitelmatyötä koskevaan kirjallisuuteen.

Mahdolliset haastateltavat valikoituivat alustavasti ESDAN-hankkeen yksiköissä toteutettujen työpajojen kautta. Olin itse mukana toteuttamassa työpajoja keväällä 2012 ja tiedustelin osallistujilta jo silloin alustavasti halukkuutta haastatteluun osallistumiseen. Kukaan ei tuolloin kieltäytynyt. Työpajoissa osallistujille myös kerrottiin, että työskentelyssä syntyneitä materiaaleja tullaan todennäköisesti hyödyntämään opinnäytteessä. Työpajoihin osallistui

pääasiassa henkilöitä, joilla oli kokemusta opetussuunnitelmatyöstä. Myös kestävä kehitys edistävää opetus kiinnosti ainakin jossain määrin osallistujia, koska he olivat mukana vapaaehtoisesti. Näin ollen haastateltavien motivaatio aihetta kohtaan oli todennäköisesti suurempi kuin se olisi ollut esimerkiksi satunnaisesti yksiköistä valittujen henkilöiden kohdalla. Otos on siinä mielessä satunnainen, etten ole voinut vaikuttaa siihen, ketkä ovat alun perin osallistuneet ESDAN-hankkeen työpajaan.

Myös yksiköt valikoituivat mukaan siinä mielessä satunnaisesti, että ne olivat kolme ensimmäistä yksikköä, joissa hankkeen pilotointi tehtiin. Olin tuolloin ja edelleen tutkielman lopussa sitä mieltä, että yksiköt olivat keskenään riittävän erilaisia tuomaan esille koko yliopistoa ajatellen vaihtelevia tarkastelukulmia. Useamman yksikön tarkastelu ei myöskään tämän työn laajuuden kannalta olisi ollut välttämättä tarpeen.

Olin tallentanut työpajojen yhteydessä osallistujien yhteystiedot myöhempää yhteydenottoa varten. Kävin yhteystiedot uudestaan läpi, koska osa henkilöistä ei ollut enää samassa tehtävässä tai yksikössä tai ylipäätään työskennellyt Tampereen yliopistossa. Kokosin mahdollisia haastateltavia etukäteen niin, että mukaan tulisi jokaisesta yksiköstä ainakin yksi hallinnon edustaja, ja useampi kuin yksi opetustyötä tekevä henkilö.

Haastattelin jokaisesta tieteenalayksiköistä neljää edustajaa, jotka olivat olleet mukana ESDAN-hankkeessa. Anonyymiteetin takaamiseksi en ole käyttänyt analyysissä yksittäisten haastateltavien nimiä vaan tieteenalayksikön tunnusta EDU Kasvatustieteiden yksiköstä, YKY Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksiköstä tai HES Terveystieteiden yksiköstä ja edelleen haastateltavan tunnusta H1-H4. Näen tärkeäksi kertoa haastateltavien tehtävänimikkeet, jotta ei jää epäselväksi, millaisen joukon kokemuksia tässä tutkielmassa olen. Muiden kuin hallinnon edustajien osalta olen myös maininnut, minkä tutkinto-ohjelman tai opintosuunnan edustajasta on kyse. Pysin saamaan haastateltavaksi tietyissä määrin samanlaisen otoksen kustakin tieteenalayksiköstä. Jokaisesta olenkin haastatellut sekä hallinnon edustajia että opetushenkilökuntaa (ks. Liite 2). Osa henkilöstöstä on nyt eri tehtävässä kuin on ollut opetussuunnitelmien laatimisen aikana.

Tutkimushaastattelulla voidaan pyrkiä ilmiökentän faktuaaliseen kuvaukseen tai kulttuuristen jäsenysten analysointiin. Ensimmäisessä tapauksessa haastateltavana on ilmiön asiantuntija, kun taas jälkimmäisessä kuka tahansa kulttuurin jäsen. (Alastalo & Åkerman 2010,

372-374) Tässä tutkielmassa olen käyttänyt sovelletusti sekä faktuaalista kuvausta että kulttuuristen jäsenysten luentaa.

Alastalon ja Åkermanin (2010, 374) mukaan asiantuntijahaastatteluissa aineiston keruun tavoitteena on tuottaa kuvaus jostakin historiallisesti ainutkertaisesta tapahtumakulusta tai ilmiökentästä. Heidän mukaansa asiantuntijahaastattelussa ei myöskään voida haastatella ketä tahansa, vaan mahdollisten haastateltavien eli asiantuntijoiden määrä on rajallinen ja heikosti vaihdettavissa. Tässä tapauksessa koin voivani saada tutkimukseni kannalta oleellista tietoa vain henkilöitä, jotka ovat ensinnäkin olleet mukana viimeisimmässä opetussuunnitelmatyön prosessissa ja jotka toiseksi ovat olleet jollain tavalla tietoisia kestävästä kehitystä edistävän opetuksen integroinnista. Jälkimmäinen kriteeri täyttyi sillä, että kaikki yhtä lukuunottamatta olivat osallistuneet ESDAN-hankkeen työpajaan ja yksi oli muuten tietoinen hankkeen tavoitteista.

Lisäksi asiantuntijahaastatteluja käytetään hyvin yleisesti tutkielman taustatietojen keräämiseen (emt. 375). Näenkin faktanäkökulman sopivan erityisesti haastattelujeni ensimmäiseen osioon, jossa tarkoituksenani oli saada vähintäänkin karkea käsitys yksiköiden tekemästä opetussuunnitelmatyöstä erityisesti viimeisimmällä opetussuunnitelmatyön kierroksella. Tavoitteenani ei siis ollut yksityiskohtainen prosessikuvaus, sillä osion merkitys tutkielmassani oli pikemminkin juuri taustoittava. Tästä syystä en kerännyt muunlaista aineistoa, kuten muistioita tai pöytäkirjoja näitä prosesseja koskien, vaikka faktaluennan ytimenä pidetäänkin erilaisten lähteiden kriittistä ristiinluentaa (emt. 390). Asiantuntijahaastatteluilla on myös sitä keskeisempi merkitys, mitä puutteellisempaa tai hajanaisempaa tutkitusta tapauksesta saatavilla oleva dokumenttiaineisto on (emt. 376). Nämä päämäärät huomioon ottaen koin asiantuntijahaastattelujen olevan perusteltu tapa selventää yksiköiden opetussuunnitelmatyön prosesseja itselleni.

Haastattelujeni toisen osion kattoteemana oli kestävästä kehitystä edistävä opetus tieteenalayksiköiden opetussuunnitelmatyössä ja opetuksen sisällöissä. Tältä osin haastattelut palvelivat pikemminkin kulttuuristen jäsenysten analyysia. Haastateltavien valintaa koskien kriteerit olivat samat kuin ensimmäisessäkin, koska molempien osioiden tietoa pyrittiin saamaan samoilta henkilöiltä. Osiossa painottuivat kuitenkin haastateltavien kokemukset ja heidän sitä kautta ilmiölle antamansa merkitykset faktuaalisen tiedon sijaan. Tässä osiossa tarkastelen heitä pikemminkin yksiköiden ja yliopiston keinä tahansa edustajina. Puhe tuottaa

näitä merkityksiä, mutta tässä tutkielmassa en ole kiinnostunut siitä, millaisia merkityksiä itse kielenkäytöllä tuotetaan eri tilanteissa. Haastateltavat rakensivat samalla käsitystään kestäväää kehitystä edistävästä opetuksesta, kun kertoivat siitä haastatteluissa. Minä puolestani olen edelleen tulkinnut heidän näkemyksiään.

Koska en nähnyt itsellenikään olevan loputtomasti aikaa aikataulujen järjestelyyn, päätin toteuttaa haastattelut ryhmähaastattelujen sijaan yksilöhaastatteluina, ja sainkin haastattelut sovitettua noin kahden ja puolen viikon ajalle. Yhtenä päivänä haastattelin pääsääntöisesti vain yhden henkilön. Kahtena päivänä toteutin kuitenkin kaksi haastattelua. Haastattelin lopulta 12:ta henkilöä, neljää jokaisesta kolmesta yksiköstä. Lähetin haastateltaville haastattelupyynnön sähköpostitse. Kun sain heidän suostumuksensa haastatteluihin, sovimme yhdessä tarkasta ajankohdasta ja paikasta, ja lähetin heille haastattelurungon (Liite 1) etukäteen tutustuttavaksi. Yksi haastateltavista ei halunnut runkoa etukäteen itselleen.

Jotta haastattelut onnistuvat ja niistä saadaan mahdollisimman paljon tietoa, onkin suotavaa, että haastateltavat saavat tutustua runkoon etukäteen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Vaikka esihaastattelujen tekeminen onkin aina suotavaa (Hirsjärvi & Hurme 2011, 72) en pilotoinut runkoa erikseen. Tein siihen pieniä muutoksia kahden ensimmäisen haastattelun jälkeen, kun huomasin muutaman kysymyksen antavan samat vastaukset. Muutin hieman myös muutaman kysymyksen tarkkuutta. Kaikki teemat pysyivät kuitenkin samoina kaikissa haastatteluissa hieman eri lailla painottuen. Liitteessä oleva runko on tämä tarkennettu versio, jonka lähetin suurimmalle osalle haastateltavista.

Kaikki haastattelut toteutettiin yliopiston tiloissa henkilökunnan työaikana arkipäivinä. Yleensä haastateltavat ehdottivat jotain tilaa omasta yksiköstään, ja kahteen haastatteluun varasin kirjaston ryhmätyöhuoneen. Ennen varsinaista haastattelua tiedustelin jokaiselta, halusivatko he tietää jotain tarkemmin itse haastattelusta tai tutkielmastani. Mitään suurempaa kysyttävää ei ilmennyt. Muutama henkilö kysyi jotain tarkennusta aiheestani, ja muutaman kanssa keskustelin anonyymiteetistä.

Tyypillisesti ja nimensä mukaan teemahaastattelu etenee etukäteen mietittyjen teemojen varassa, joista haastattelija esittää tarpeen tullen tarkentavia kysymyksiä. Kysymysten tarkkoja sanamuotoja tai edes järjestystä ei ole välttämätöntä lyödä lukkoon ennen haastattelutilannetta. Eri haastattelut muotoutuvatkin keskeneään usein erilaisiksi, vaikkakin teemat pysyvät yleensä samoina. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75) Olin koonnut haastattelurungon



niin, ettei siinä ollut valmiita kysymyksiä vaan tiettyjä teemoja tarkentavine seikkoineen ranskalaisin viivoin. Näin varmistin myös sen, etten haastattelutilanteessa lukisi kysymyksiä suoraan paperista. Pääsääntöisesti haastattelut etenivät rungon mukaisessa järjestyksessä, mutta välillä asiassa saatettiin palata taaksepäin tai jostakin puhuttiin jonkin toisen seikan yhteydessä aiemmin kuin runkoon oli merkitty. Hallinnon edustajat kertoivat kokonaisvaltaisemmin opetussuunnitelmatyön prosessista, mutta heillä ei välttämättä ollut tarkkaa tietoa tutkinto-ohjelmien sisällä tehdystä työstä, mikä puolestaan painottui opetustyötä tekevien edustajien haastatteluissa. Näin haastattelut täydensivät hyvin toisiaan, kuten olin toivonutkin. Haastattelut olivat kestoltaan 29-62 minuuttia.

Tein haastattelujen aikana usein merkintöjä seikoista, joihin halusin palata myöhemmin samassa haastattelussa, mikä osoittautuikin hyödylliseksi tavaksi. En kuitenkaan kirjannut muita muistiinpanoja itse haastattelutilanteissa.

Litteroin haastattelut pääsääntöisesti aina saman päivän aikana, jottei työ kasaantuisi ja tuntuisi liian raskaalta. Tämä tuntuikin järkevältä valinnalta. Samalla käsitykseni tutkimukseni kohteesta tarkentui koko ajan haastattelujen edetessä, ja tuntuikin että pystyin loppua kohden tarttumaan herkemmin yksityiskohtiin tai toisaalta hahmottamaan kokonaisuuksia nopeammin jo itse haastattelutilanteessa sekä viemään haastattelua sitä kautta eteenpäin loogisemmin. Tein pieniä muistiinpanoja haastattelun tunnelmasta ja joistakin erityisistä seikoista jokaisen haastattelun tai viimeistään litteroinnin jälkeen.

Mitä enemmän tutkijan tarkoituksena on keskittyä vuorovaikutuksen analysointiin, sitä tärkeämpää on litteroinnin tarkkuus (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 16). Tässä tutkielmassa vuorovaikutus ei ole tutkimusasetelman kannalta keskeisessä osassa, vaikkakin se on väistämättä läsnä haastattelututkimuksessa. Litteroin haastattelut lähes sanatarkasti, mutta jätin jonkin verran toistuvia täytesanoja pois, enkä merkinnyt erikseen esimerkiksi muita äännähdyksiä tai haastateltavien eleitä.

### **3.3 Aineiston analyysi sisällönanalyysin keinoin**

Analysoin teemahaastatteluilla kerätyn aineiston sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysillä tarkoitetaan pyrkimystä kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti ja niin, että analyysi olisi mahdollisimman systemaattista ja objektiivista. Dokumentti voi tarkoittaa esimerkiksi kirjoja,

artikkeleita, päiväkirjoja, kirjeitä, haastatteluita, puhetta, keskustelua, dialogia, raporttia ja lähes mitä tahansa materiaalia, joka on saatettu kirjalliseen muotoon. (Tuomi & Sarajärvi 103-106) Tässä tapauksessa analysoin itse tekemiäni yksilohaastatteluja, jotka olen nauhoittanut ja litteroinut.

Tässä tutkielmassa tekemäni analyysi on teoriasidonnaista, mutta aineistolähtöisyys painottuu teorialähtöisyyttä enemmän. Taustalla ei olekaan varsinaista valmista teoriaa, mutta Bernsteinin (1996; 2000) viitekehys on ohjannut analyysia. Kuten ensimmäisessä luvussa kerroin, tutkielmani asetelmaa oli lähdettävä tarkastelemaan aineistosta käsin, sillä yksiköissä koettu tilanne oli opetussuunnittelun kannalta uusi ja yllättävä. Peuhkurin (2008, 147) mukaan uusia tai vähän tutkittuja ilmiöitä onkin hedelmällistä lähestyä aineistolähtöisesti. Analyysin lähtökohtana ovat olleet tutkimuskysymykset, jotka useamman tarkentamisen jälkeen ovat ohjanneet teemoittelua etenkin aluksi. Olin avoin myös muille aineistosta nouseville teemoille. Näistä lähtökohdista ja aineistolähtöisen eli induktiivisen analyysin mukaisesti etenin redusoimalla eli tiivistämällä aineistoa, klusteroimalla eli ryhmittelemällä sitä ja abstrahoisimalla eli luomalla teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108).

Analyysin pääteemoiksi muotoutuivat lopulta teeman integrointi opetussuunnitelmiin, edustajien tapa lähestyä teemaa opetuksen sisältönä, teeman integrointiin liittyvät kehittämistehtävät, ulkoiset vaateet ja sisäiset traditiot, arvot ja asenteet sekä ymmärrys ja tieto kestävästä kehityksestä edistävästä opetuksesta. Seuraava analyysiin keskittynyt luku noudattaakin tätä käsittelytapaa ja järjestystä. Olen käyttänyt sitaatteja kuvaamaan haastatteluaineistoa, elävöittämään tekstiä ja erityisesti perustelevaan tekemiäni päätelmiä ja tulkintoja. Erityisen haastavaa onkin ollut pitää sitaattien ja muun tekstin vuoropuhelu niin selkeänä, että kuka tahansa tämän tutkielman lukija voisi ymmärtää tekemieni päätelmien logiikan.

Sisällönanalyysillä toteutettuja tutkimuksia on usein kritisoitu siitä, että tutkija saattaa kyllä kuvata analyysia tarkasti ja esittää järjestetyn aineiston tuloksina, mutta hän ei kuitenkaan etene varsinaisiin johtopäätöksiin saakka. Tutkimus näyttäytyy siis keskeneräisenä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103) Pelkkä aineiston luokittelu ei kuitenkaan tarkoita aineiston analysointia, vaan se tukee pikemminkin aineiston tuntemista ja haltuunottoa. Aineisto ei anna suoria vastauksia itse tutkimusongelmaan, vaan tarvitaan analyttisiä kysymyksiä, jotka tarkentuvat

aineistoon tutustuttaessa. Samoin tutkijan lukemisen tapa, tulkinta ja valinnat ohjaavat ja jäsentävät aineiston käsittelyä. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 11-15).

Viimeisimmästä varsinaisesta opetussuunnitelmatyöprosessista on nyt kulunut aikaa noin vuosi. Uusia silloin suunniteltuja tutkinto-ohjelmia on toteutettu syksystä 2012 alkaen. Haastateltavat siis palauttivat asioita mieleensä omaan muistiinsa perustuen. Toisaalta viimeisin opetussuunnitelmatyön kierros on koettu todella raskaaksi kokonaisvaltaisen uudistamisen vuoksi, joten näkisin silläkin olevan puolensa, että haastateltavat ovat saaneet itse prosessiin hieman etäisyyttä. Kenties hieman aikaisempi haastatteluajankohta olisi ollut parempi, mikä taas ei ollut mahdollista tutkielmani aiheen tarkentumisen kannalta.

Ennen aineiston hankkimista, minulla oli varovaisia ennakko-oletuksia sen sisällöstä. Ajattelin kestävästä kehitystä edistävän opetuksen teeman saaneen enemmän huomiota opetussuunnittelussa kuin haastatteluaineistosta kävi ilmi. Luulinkin pystyväni paikantamaan teeman selkeämmin opetussuunnitelmatyön prosesseissa. Kun kävi ilmi, että teemaa oli käsitelty ylipäättään melko lyhyellä aikavälillä ja kussakin yksikössä melko samaan aikaan suhteessa koko prosessiin, totesin ettei perehtymiseni opetussuunnitelmatyön prosessiin yksityiskohtaisesti ollutkaan kovin tärkeässä osassa tutkielmani ongelmanasettelun kannalta. Toki oman ymmärrykseni ja aiheeni paremman haltuunoton kannalta siihen perehtyminen oli silti perusteltua ja järkevää.

Olin etukäteen hahmotellut yksikkökohtaista aineiston käsittelyä, mikä näkyi paikoin myös haastattelurungossa. Kävi kuitenkin nopeasti selväksi, etteivät kaikki edustajat ymmärrettävästi tunne yksiköitään läpikotaisin, eivätkä näin ollen voi puhua koko yksikön näkökulmasta. Kukin puhui tietenkin omasta henkilökohtaisesta näkökulmastaan omaa tieteenalaa ja tutkinto-ohjelmaa painottaen. Hallinnon henkilöstöllä oli paikoin laajempia näkemyksiä asioista. Tässä mielessä avoimempi lähestyminen haastatteluissa olisi ollut paikallaan. Ei ollut järkevää tehdä myöskään yksikkökohtaisia päätelmiä, koska otokset suhteessa yksiköiden kokoon eivät ole tasapainossa.

## **4 KESTÄVÄÄ KEHITYSTÄ EDISTÄVÄN OPETUKSEN VAADE OPETUSSUUNNITELMATYÖLLE**

Nojautuen empirian ja kirjallisuuden kautta hahmottamaani käsitykseen tieteenalayksiköiden opetussuunnitelmatyön prosesseista, tarkastelen tässä luvussa keräämäni haastatteluaineistoa edustajien kokemuksista kestävästä kehityksestä edistävän opetuksen integroinnista. Kolme ensimmäistä alalukua myötäilevät tutkimusasetelmaani ja ne toimivatkin samalla vahvasti aineistoa kuvailevana. Kolmessa viimeisessä luvussa tulkitsen aineistoa erityisesti Bernsteinin (1996; 2000) viitekehyksen valossa.

#### **4.1 Kokemuksia teeman integroinnista: epätietoisuutta ja takaperoista kiireessä työskentelyä**

Edustajien käsitykset siitä, miltä taholta, mitä ja miksi ylipäätään oltiin tekemässä kestävästä kehityksestä tematiikan puitteissa olivat hyvinkin vaihtelevia. Kaikkien kolmen yksikön edustajista osa oli tietoisia Opetusneuvoston linjauksesta kestävästä kehityksestä edistävän opetuksen sisällyttämiseksi syksyllä 2012 alkaneisiin tutkinto-ohjelmiin, jonka myötä tematiikka nousikin käsittelyyn. Kävi ilmi, että ainakin yhdessä yksiköistä linjausten velvoittavuudesta oli kuitenkin epäselvyyttä.

“Mut siin oli semmonen kysymys noussu esiin, et minkälaisiks ne linjaukset on tarkoitettu. Onks ne tarkotettu jollain lailla ehdottomiks vai suuntaa antaviks [...]” HES/H1

Osa muisteli, että opetussuunnitelmasta täytyi kartoittaa ja merkitä kestävästä kehityksestä teeman sisältävät kurssit, koska niistä oltiin kokoamassa kestävästä kehityksestä opintokokonaisuutta, mutta he eivät maininneet linjauksesta mitään.

“[...] et piti lisätä kurssit ja korvamerkitä jotenki ne kurssi, joissa käsitellään tätä kestävästä kehityksestä, että kun sitte ois mahdollista kerätä opiskelijoilla se kokonaisuus, et mitä mejän kursseja vois siihen laskea [...]” HES/H3

Samoin osalle teema oli tullut tutuksi osana ESDAN-hankkeen työpajaa, mutta he eivät myöskään maininneet linjauksesta mitään.

“Se tuli oikeestaan näkyväks siinä, kun oli se työpaja [...] Et ei kyllä ollu sen enempää (käsittelyä), et ilman tätä työpajaa ni oisko sitä ollu sit, mut olihan se sieltä jostain tullu tähän prosessiin se teema [...]” EDU/H2

Kuten edellisesti sitaatista käy ilmi, osalle oli täysin epäselvää, miltä taholta teema nostettiin esiin, ja osa pohti oliko kyse yksikön vai yliopiston toimista.

“No siis tavallaan se kestävä kehitys varmaan on ollu vähän semmonen, et se varmaan tuli vähän niinkun yksikön tai yliopiston taholta tähän [...]” YKY/H3

Kaikkien tieteenalayksiköiden edustajien kokemusten mukaan kestävä kehitys edistävää opetus nousi mukaan opetussuunnitelmatyöhön aivan prosessin loppupuolella. Tutkinto-ohjelmien täytyi jättää opetussuunnitelmat johtokunnan hyväksyttäväksi helmikuun puolessa välissä, ja tieto kestävä kehityksen tematiikan integroimisesta tavoitti heidät tammikuun loppupuolella.

“Tais olla tammikuun loppua, kun tuli se linjaus ja tyyliin helmikuun alussa piti olla valmiina, et ne ehti käymään jossain johtokunnassa.” HES/H3

Osa muisteli, että tulevasta oli jonkinlaista epämääräistä ennakkotietoa, mutta käytännössä mitään ei kuitenkaan voitu tehdä etukäteen.

“Et niinku varmaan tää linjaus tuli viime tipassa eniten. Monesta linjauksesta ja tästäki oli ehkä vähän tietoa, et se oli tulossa.” HES/H1

Kestävä kehitys edistävän opetuksen osalta työskentelystä jäi päällimmäiseksi mielikuvaksi kiire ja siitä aiheutunut turhautuminen ja jopa ärsytyminen.

“[...] ja sit kun me oltiin siellä syvässä suossa ni yrittää saada niinkun sitä ohjelmaa kasaan ja niitä yksityiskohtia on ihan hirveesti ja niitä asioita on niin valtavasti ja muistaa kaikki ja sitte on erilaisia säädöksiä ja erilaisia asioita ja sit, että pitääks tää kekeki vielä.” YKY/H2

Teeman tulemisen voimallisesti mukaan opetussuunnitelmatyöhön vasta prosessin loppupuolella edustajat kokivat vaikuttaneen suoraan siihen, kuinka paljon teeman työstämiseen jaksettiin ja ehdittiin panostaa.

“No oli se ehkä vähän, et hohhoijaa miten tästä kaikista vähimmällä selviäis. Ei sitä ollu mitenkään aikataulullisesti mahdollista ruveta miettimään.” HES/H3

Teema ei siis noussut opetussuunnitelmatyöhön tieteenalayksiköiden sisältä käsin, vaan edustajat kokivat sen ulkopuolelta tulevana vaateena. Tämä selittää osittain käsittelyn jäämisen käytännössä olemassa olevan opetuksen läpikäymiseksi ja tematiikan tunnistamiseksi siinä.

“Mut sit ku opsista piti miettiä, me niinku niin päin, et mitäs meiltä löytyy, et mikä vois sopia tähän [...]” HES/H1

Integroiminen tapahtuikin edustajien kokemusten mukaan vastoin totuttuja opetussuunnittelun toimintatapoja. Vaikka opetussuunnittelua tehtiin nyt kenties muutenkin tietoisesti enemmän keskushallintojohtoisesti kuin aiemmin, ei toimintatapojen muutos ollut selvästikään läpäissyt opetussuunnittelun dynamiikkaa koko organisaation tasolla.

“Mä tossa just mietin, et missä vaiheessa me oltiin siinä ops-prosessissa ja kaivelin papereita ja sillonhan se meidän yksikön työpaja oli sillon alkuvuodesta 2012 ja me oltiin jo se syyslukukausi tehty jo tiiviisti sitä ops-työtä, et siinä alkuvuodesta oli tiivis kirjotusvaihe menossa, et me näitä kaikkia jaksokuvauksia tehtiin, et ops-työ oli loppupuolella, et rakenteet oli mietittynä ja oli opintojaksot ja siinä vaiheessa kirjoitettiin niitä jaksokuvauksia, kun tuli tää interventio siihen väliin, sanotaanko näin.” EDU/H4

Näin ollen olemassa olevasta opetuksesta tunnistettiin takaperoisesti ja jopa teknisesti tematiikkaan sopivia kursseja, mutta sitä varten ei kehitetty uusia sisältöjä.

“Meillä sitten on selvästi niin, et ei me mitään semmost, et me oltas nyt ruvettu erikseen niinkun kehittää jotain opetusta tästä teemasta vaan enemmänkin niinkun tunnistaan, että mikä meidän opetuksessa sopii tähän.” YKY/H3

Terveystieteiden yksikössä opettajia oli ohjeistettu käymään oma opetuksensa läpi ja miettimään, mitkä kurssit voisivat sopia kestäväen kehityksen opintokokonaisuuteen. Tämän jälkeen opetusammanuensi kokosi kaikkien merkitsemät kurssit yhteen ja välitti tiedon eteenpäin.

Kasvatustieteiden yksikössä opetushenkilökunnalle oli laitettu kyselyä teeman kursseista, mutta lopulta kartoittaminen annettiin tehtäväksi opetussuunnitelmatyöstä vastaavalle henkilölle, joka kävi valmiit opetussuunnitelmat läpi merkatien mielestään tematiikkaan sopivat kurssit. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikössä Tutkinto-ohjelmatoimikunta käsitteli annettua linjausta muutaman kerran yleisellä tasolla. Osassa tutkinto-ohjelmista opintojaksoja oli tarkasteltu opetussuunnitelmatyöryhmissä yhteisesti. Osassa edettiin lähettämällä opettajille sähköpostitse kyselyä sopivista kursseista.

Tematiikan mukaan tuleminen opetussuunnitteluun prosessin loppuvaiheessa aiheutti hämmennystä lähtökohtaisesti ulkoa tulevana vaateena ja käytännöissä eritoten aikataulullisesti, mutta myös opetuksen sisältönä se koettiin jopa yllättäväksi.

“Ehkä tää oli niinkun opetussuunnitelmatyössä yks semmonen ei odotetuin elementti joka sinne tuodaan.” HES/H1

## 4.2 Erilaisia näkökulmia opetussisältöjen lähestymiseen

Kuten edellisessä luvussa kävi ilmi, Tampereen yliopiston tieteenalayksiköissä kestävä kehitystä edistävä opetus on integroitu opetussuunnitelmiin viimeisimmällä opetussuunnitelmatyön kierroksella pääasiassa tunnistamalla teeman sisältöjä olemassa olevasta opetuksesta. Integroinnissa ei siis kehitetty uusia opetuksen sisältöjä. Tässä luvussa kuvaan, miten haastattelemi yksiköiden edustajat lähestyvät kestävä kehitystä edistävään opetukseen liittyviä sisältöjä oman tieteenalansa tulokulmasta. En tarkastele niitä sisältöjä, joita yksiköt ovat tunnistamalla nimenneet omasta opetuksestaan, vaikka osa edustajista nosti niitäkin esiin. Yritin saada heidät pohtimaan sisältöjä erityisesti näiden ulkopuolelta. Tästä syystä haastattelutilanteessa ei ollut mukana listauksia kestävä kehityksen strategisella teemalla merkityistä opintojaksoista.

Tässä luvussa olen pyrkinyt sitaatein myös tuomaan esiin esimerkkejä sisältöjen lähestymisestä kaikkien yksiköiden osalta, vaikka kaikki tutkinto-ohjelmat eivät ole edustettuina. Siksi sitaatteja on paikoin useampi peräkkäin.

Tietyn tulkinnan mukaan oman alan nähtiin kyllä sisältävän kestävä kehityksen tematiikkaa, mutta siitä ei puhuttu kestävä kehitystä edistävän opetuksen nimellä.

“Et on toki sellasia jaksoja, jotka sisältää tähän liittyvää sisältöä varmaan, mut et sana keke ei varmaan näy kauheesti siellä meidän opetussuunnitelmassakaan.”  
EDU/H1

Yksi edustaja näki johdon toimet liikkeenä siihen suuntaan, että opetusta nimenomaan sanoitetaan kestävä kehitystä edistäväksi opetukseksi jatkossa enemmän.

“Osaan sanoo sen verran, että tätä tematiikkaa terveyden tasa-arvosuutta esimerkiks tai globaaleja terveysasioita tai oikeudenmukaisuuskysymyksiä, et tiedän että ne sisältyy meidän opetukseen ja näkökulmia on otettu huomioon, mut se et onko niitä laitettu keken otsikon alle että näkykö ne sitä kautta, et tää että tuli tää linjaus ni se on yhdenlainen interventio varmaan siihen, että niitä jatkossa tullaan kirjaamaan tarkemmin ylös ja toisella lailla.” HES/H4

Moni edustaja näki, että oma tutkinto-ohjelma itsessään oli läpeensä kestävä kehitystä edistävää opetusta, mutta vain mikäli sitä lähestyi sosiaalis-kulttuurisen ulottuvuuden lähtökohdasta.

“Itse asiassa semmonen, mistä me puhuttiin, että koska siellä on se sosiaalinen ja kulttuurinen tavallaan yhteisöllinen, siis se momentti kestävä kehitystä. Et jossain mielessähän tää koko oppiaine on ikään kuin sitä, mut ei me nyt voida kaikkia esmes kursseja panna niinku siihen kestävä kehitys laariin.” YKY/H3

Tarkempia tämän teeman opetuksen sisältöjä edustajat hahmottelivat monella tasolla. He nostivat esiin pääasiassa hyvin yleisiä ja laajoja teemoja ja näkökulmia.

“Et aikuiskasvatuksenki näkökulma tai työelämänäkökulma tai siitähän puhutaan tästä kestävästä työelämästä. Se on varmaan ensimmäisiä, missä mä oon joskus 2000-luvun alussa tähän englanninkieliseen sustainable work.” EDU/H2

“Transnationaalisuus, perhe, erot ja yhtäläisyydet sukupuolierot ja tän tyyppiset asiat nimenomaan.” YKY/H1

“Tietysti sit on nää väestön ikääntymiskysymykset myös yks asia. Terveystuoltojärjestelmä yleensä.” HES/H4

Osa edustajista pohti myös tarkempia yksittäisiä aiheita tai kysymyksiä, joihin voitaisiin erityisesti tulevaisuudessa kiinnittää huomiota.

“Koulutuksen nää, tää taloudellinen puoli opiskelijoiden mielestä ollu tosi tärkeä ja kiinnostava ja he on tajunnu siinä, et hyvänen aika pitäs tätä talouspuoltaki ymmärtää, kun kaikki vaikuttaa aina siihen, et mitä mikäki maksaa ja kuinka sen voi hoitaa erilailla ja näin.” EDU/H1

“Et millaset niinkun, mitkä toimintatavat muuttaa ihmisen käyttäytymistä, et onks se, vähentääkö sähkönkulutusta se, et pistetään joku kampanja television tai mennään ovelle vai onks se se, et muutetaan ne sähkömittarit sellasiks, et siel on se kulutus tunnissa ja kulutus euroina ja niin edelleen.” YKY/H4

“Se on niinko varmaan jossain lainsäädännössäkin, et kuntien tehtävä on huolehtia myöskin siitä, että, mä ne nyt sitten tunne sitä todellakaan hyvin, voisin kuvitella liittyen siihen, et saastuneet maa-alueet ei haittaa ihmisiä [...]” HES/H2

Tämän aineiston perusteella omalta alalta ei hahmottettu helposti kestävä kehitystä edistävää opetusta substanssina. Voi tietenkin olla, ettei haastattelutilanteessa ehdittykään ajattelemaan asiaa niin yksityiskohtaisesti, koska mitään tarkentavia ajatteluvälineitä ei ollut käytettävissä.



“Et vaikka suoranaisesti ei hirveesti se varsinainen keken substanssi tulis tässä koulutuksessa, mut se et mitä ihmiset sit ajattelee.” EDU/H4

Ainoastaan kaksi edustajaa nosti esiin teeman opetuksen substanssina jo olemassa olevasta opetussuunnitelmasta. Mitään täysin uusia kysymyksiä ei kuitenkaan ilmennyt.

“Että tokihan meidän humanistisissakii tuolla filosofiassa, jossa käsitellään myöskin tätä niinkun osittain, osana sitä kurssia niin kestävän kehityksen kysymyksiä eettisestä näkökulmasta.” YKY/H1

“Mä kyllä katoin tota opetussuunnitelmaa ni siellä oli just tämmönen ”Lapset ympäristönsä tutkijoina” tuolla varhaiskasvatuksen puolela ja siel oli jakson sisältöön nimetty kestävän kehityksen kasvatus, et se on kuitenkin kirjattu sinne, ja siin oli myös luonto- ja ympäristökasvatusta, et luulis et siellä sit käsiteltäs sitä oikein, ku se on nostettu yhdeks sisällöks.” EDU/H4

Moni kuitenkin näki, että oman tieteenalan substanssikysymyksiin oli liitettävissä kestävää kehitystä edistävän opetuksen näkökulmia.

“Tämmönen terveyden tasa-arvo, terveyden sosioekonomisen erot ja sitte terveystaloustiede liittyy siihen, et onko kaikille saatavilla, millä kustannuksilla, tehäänkö kestäviä juttuja, tehäänkö oikeita juttuja. Tietenki yks tärkeä on se terveyden edistämisen ja kansanterveyden näkökulma, et pitäs enemmän satsata tähän ennalta ehkäisyyn ja terveyden edistämiseen kun siihen, et hoidetaan sit ku ihmiset on jo sairaita, et toki sairaatki pitää hoitaa, mutta jotta niitä sairaita ois vähemmän tulevaisuudessa, ni täytys siihen ennaltaehkäisyyn panostaa. Että näkis, et neki liittys tähän aiheeseen.” HES/H3

“Et kyl mä ajattelen, että tän kaltaset kysymykset kuuluu niinkun tälle tontille. Että siis tässä mielessä aika monet semmoset substanssikysymykset mitä tällä tieteenalalla puidaan ni menee tänne. Ja siis se voi kuulostaa jostakin vähän kaukaa haetulta vaikkapa erilaiset niinkun päihteiden käyttöön liittyvät kysymykset, niin kyllä niillä siis niinkun ainakin välittyneesti on rooli tässä sosiaalisessa kulttuurisessa kestävydessä.” YKY/H3

“No mä oikein tiedä et kyllähän meillä monikulttuurisuuteen on tietyt ihmiset erikoistunu ja sit toisaalta meillon tuolla luokanopettajapuolella ja varhaiskasvatuksen puolella tätä ympäristökasvatusta ja sellasia teemoja, mut et ei oo ollu puhetta, et tarkasteleeks ne niitä sit keken näkökulmasta.” EDU/H4

Moni näki oman tieteenalan tai tutkinto-ohjelmansa hyödyllisenä välineenä tai keinona edistää kestävää kehitystä.

“Et kyl se psykologia on tätä, et siin on tietyllä tapaa se yksilön näkökulmakin ehkä enemmän kun ehkä muissa, ja se on tätä et miten havaitsee riskejä, mitkä asiat se näkee riskeinä ja minkälaisia vääristymiä tavallaan näihin

ympäristöasenteisiin ja ympäristöriskien arvioimiseen sisältyy. Ja sitte tämä käyttäytymismuutoksen teema.” YKY/H4

“Mun mielestä meidän kannattais nostaa just tällöinen kasvatuksellinen näkökulma ja meillon pedagogiikka, jolla me pystytään miettimään, miten ne asiat tuodaan esille. Et ei pelkästään et, mitä opetetaan, et opetetaanko kestävää kehitystä ja sen ulottuvuuksia, vaan miten opetetaan. Et meillä on se erityisosaaminen siinä, et enemmän ehkä pitäis painottaa sinne puolelle, ku meilt lähtee kuitenkin luokanopettajia ja varhaiskasvattajia, et meillon isoin niinku mahdollisuus viedä asioita eteenpäin. Et kyl mä nään sen siinä pedagogisessa vahvuudessa, et saada tänkin tyyppistä asiaa esille ja semmonen ehkä niinku just tiedostaminen. Et tän tyyppinenkin kehitys on osittain myös kasvatuksellinen kysymys, jos lähetään kattoo aiempia sukupolvia, ni mitä niissä on painotettuna, ni ei ole ollu kekeä kun taas uusissa sukupolvissa on. Et sehän tulee myös koulujen opseihin mukaan, et pikku hiljaa sitä kautta. Näkisin, et se on se meidän.” EDU/H3

“Semmoseen vastuunkantoon siinä mielessä kasvattaminen, että asioita tarkasteltas monipuolisesti ja eri näkökulmista. Et ku sehän on niinku vettä hanhen selkään, jos vaan sanotaan, et opiskelijoille ei tuu kokemusta siitä, et mikä merkitys sillä on, et mitä minä valitsen, millasia valintoja minä teen tai minkälaisia asioita minä oon päättämässä. Eli kun meillä aika paljon ajatellaan kuitenkin että terveyden asiantuntija voi olla todella muuallaki ku terveydenhuollossa mukana toimimassa tuomassa sitä omaa aspektia siihen, että terveys on hyvin laaja yhteiskunnallinen kysymys ja yhteiskunnalliseen päätöksentekoon vaikuttava.” HES/H4

Teeman sisällyttämistä opintoihin pohdittiin myös laajemmin opetuksen toteuttamisen kannalta.

Useampikin edustaja nosti esiin yhtenä aspektina työharjoittelun.

“Semmonen juttu, vois vielä mainita, mikä liittys varmasti tähänki teemaan, ni meillä ois yks tällöinen kehitysyhteistyöpaikka missä Intiassa, minne opiskelijat vois mennä harjoitteluun. Mie kävin ite siellä pari vuotta sitten tutustumassa ja se on semmosella köyhällä alueella erilaisia terveyden edistämiseen ja ihan perus tällöiseen elinolosuhteisiin liittyvää juttua hirveen monelta eri kantilta. Myös ympäristö ja terveys ja itse ajattelin silloin, et suurin osa meidänki oppialoista löyty jossai muodossa sen järjestön toiminnasta.” HES/H3

Myös tutkimuksen teon lähtökohtien kannalta teeman sisällyttäminen tutkimusetiikkaan oli yhden edustajan mielestä tärkeää.

“Niin no mä ajattelen kauheen yleisellä tasolla aina niinkun sillai, et esimerkiks, et jos ajatellaan vaik tutkimusmenetelmäkurssia ni mä lähestyn mun kekeä siellä ennen kaikkea eettisten kysymysten kautta, et mitä tarkoittaa globaali tutkimusetiikka enemmän ku paikallinen omassa tutkimuksessa oleva. Eliikkä tulee niinku välillisesti ne asiat esille, ja mun niinkun tutkimusetiikka on se, missä ennen kaikkea tulee tää keken näkökulma esille, et jotenkin mä nään sen sieltä

kautta tärkeeks. Et se ei oo sähköstä materiaalin käyttöön tai sellasta. Et eettisenä kysymyksenä ajatella niinku, et mitä se tarkoittaa kun tehdään tutkimusta täs koko globaalis kentässä. Et meillähän on aika edelleen aika siirtomaavallan ajalta tuttu ajattelutapa, et tutkimusetiikka koskee, kun tehdään täällä länsimaissa tehdään tutkimusta, mut sit se häviää johonki virtaan siinä matkalla, kun mennään kolmansiin tai neljänsiin maihin. Että, et siel niinku ikään ku katotaan, et kaikki on mahdollista sit ihan niinku jo siitä, että kun haastatellaan lapsia, ni meillä haetaan alle 12-vuotiaitten tutkimukseen tutkimusluvat, mut kun niitä tehdään jossain muussa maassa, ni tutkimuslupia ei haeta.” EDU/H3

Yksi edustaja kertoi eräästä tuoreesta opiskelijoiden projektista ja pohti tämän teeman osalta samantyyppistä toimintaa.

“Jos huomasti Aikalaisesta, niin siellähän tota sosiologit tai sosiaalitieteilijät ja taloustieteilijät oli organisoineet tällaset yhteisen kurssin, jossa olivat kääntäneet yhden tällaisen, tai heidän tavoitteena oli kääntää yks kirja, jossa käsitellään niinkun erilaisia tämmösiä taloustieteellisiä ikään kuin lainalaisuuksia. Nyt en tiedä, onks siellä sit käsitelty esimerkiks tämmösiä teemoja ku degrowth, mut et tai mä luulen, että siis se yhteistyö ainaki sen artikkelin pohjalta ja mitä sen yhden opettajan kans oon jutellu, ni ois aika kiinnostavaa nimenomaan myös kestävän kehityksen kannalta.” YKY/H1

Yksi edustaja kertoi kyseisessä yksikössä jo pohditusta ideasta teeman integroinnista osaksi kurssien harjoitustöitä, kun tiettyä osa-aluetta ei opetuksessa muuten käsitellä tällä hetkellä.

”No me huomattiin, et yhtenä kuulus tänne kansanterveysteen kuuluis ympäristöterveydenhuolto, et se on meillä jääny sitte. Siitä ei oo meillä kursseja, mut se ei kuulu mihinkään kurssin sisältöihin. Et tässä ehkä vähän herättiin siihen, et sellasta tarvittais ja siit oli puhetta, et vois nyt ku ei sitä yhtäkkiä tähän saatu mukaan, et kun kurseilla tehdään harjoitustöitä, ni vois yrittää muistaa niissä sitten tarjota opiskelijoille sitä teemaa.” HES/H2

Suurin osa edustajista näki oman tieteenalan painottuvan selkeästi sosiaalis-kulttuuriseen ulottuvuuteen ekologisen ja taloudellisen jäädessä huomattavasti pienempään tai jopa olemattomaan rooliin.

“Kyllä siis ilman muuta tämä sosiaalis-kulttuurinen. Se näkökulma tulee musta hyvinkin lähelle, et hyvin luontevakin tän tieteenalan kautta. Et talouden ja ympäristön ekologiset puolet ei silleen selvästi liity, mut tää kulttuurinen on tietysti keskeistä ja sopii.” EDU/H2

Samoin omaa tutkinto-ohjelmaa ja yksikköä tarkasteltaessa.

“Me taidettiin täällä kirjata, et tää sosiaalis-kulttuurinen painottuu YKY:n jutuissa kaiken kaikkiaan. Näin on me on kai se kirjattu ja se on varmaan se, mikä

psykologian ja miksi ei sosiaalipsykologiankin kautta tule helpoiten. Et taloutta ei varmaan, sitä meille ei tuu oikein ollenkaan ja sit tätä ekologiaa ehkä sit tän ympäristöpsykologian kautta.” YKY/H4

Yksi edustaja ei kuitenkaan halunnut erottaa ulottuvuuksia toisistaan tai painottaa niistä vain jotakin. Hänen mukaansa kestävä kehitys joko on läsnä kokonaisvaltaisesti tai sitten ei ollenkaan, mutta hänen mukaansa ei voida puhua vain yhdestä ulottuvuudesta kerrallaan.

“Mun mielestä kekessä olennaista on se, että ei painoteta jotain ulottuvuutta vaan se on niinkun integroiva se tarkastelu ja että sit jos halutaan painottaa jotain tiettyä ulottuvuutta, ni sit meidän ohjelma on kyllä täyttä kestävä kehitystä, se on sieltä sosiaalisesta näkökulmasta, mut en itse sanoisi niin.” YKY/H2

Tämä vastaakin Gough:n (2002, 7-8) näkemystä, jossa perinteinen kolmijako palvelee jo olemassa olevia järjestelmiä ja käytäntöjä ja ylläpitää vanhanaikaista ajattelutapaa.

Alkuhämmennyksen jälkeen kaikissa tieteenalayksiköissä tunnistettiin tematiikkaan sopivia kurseja ja niitä merkittiin kestävä kehityksen strategisella teemalla. Niitä ei kuitenkaan löydetty kaikista tutkinto-ohjelmista. Myös tämän aineiston perusteella osa edustajista näki tematiikan liittämisen omaan tieteenalaan ja tutkinto-ohjelmaan helpompana ja osa haastavampana. Nämä näkemykset eivät kuitenkaan tarkoita, että tilanne olisi ollut sama koko tieteenalayksikköä koskien.

“Toi terveys ei oo kauheen vaikeeta saada sitä niinkun näkökulmaa mietittyä, et mitä se vois tarkoittaa opetuksessa tai opetuksen sisällöissä, et sitä näkökulmaa on helppo tuoda esille.” HES/H1

“Ja kun se (teema) ei noussu niinkun meillä, minkä mä oisin voinu sanoo jo etukäteen, että ei nouse.” YKY/H2

Jotta tieteenalayksiköissä löydetäisi jatkossa myös uusia sisältöjä tälle teemalle, täytyisi henkilökunnalla olla keinoja teeman työstämiseksi opetussunnittelussa. Tulkintani mukaan osa edustajista koki, ettei yliopiston johto tällä hetkellä tunne tieteenalayksiköiden toimintatapoja tarpeeksi hyvin.

“No kyllä varmaan jotkut ohjeet ja minimivaatimukset ois hyvä olla kaikille yksiköille samat, että oltas linjassa kaikkien yksiköitten kanssa ja sillai olis hyvä, et myös yliopiston taholta sieltä, mut ei sillai et he vaan sanelee vaan heidän pitäis sitte kuunnella myös, et mitä se kussaki yksikössä tarkoittaa ja mitä siellä jo on, et kaikki ei sovi välttämättä kaikille.” HES/H3

Tämä on ongelmallista, koska yksiköillä on erilaisia käytäntöjä, eivätkä samat menettelytavat sovi näin ollen kaikille. Nostankin tässä yhteydessä esiin myös muutamia piirteitä, jotka edustajat näkivät oman tieteenalayksikkönsä työskentelyn kannalta tärkeiksi, kun he pohtivat jatkossa teeman sisältöjä. Korostan, että edelleen myös tutkinto-ohjelmilla on tarkempia vakiintuneita toimintatapoja, joten seuraavat seikat ovat vain suuntaa-antavia. Näissä myös hallinnon henkilöstön näkökulma painottuu, eivätkä he ole tehneet niin tiiviisti opetussuunnittelua tutkinto-ohjelmien työryhmissä.

Kasvatustieteiden yksikön (EDU) osalta toivottiin teeman käsittelyä lähtökohtaisesti omasta yksiköstä ponnistaen.

“No ainakin ekaks yksikön sisällä. Siis meillähän on aina se ongelma ollu, et noihin kaiken maailman Strategisiin rasteihin ni niihin ei kukaan ikinä ehdi paitsi hallinto, kun hallinto on niin velvollisuudentuntosta, et haluaa olla mukana kaikessa, missä jotain uutta kehitetään. Mut opettajat ei ehdi ni ei oo mitään järkee ainakaan, et se lähtis meillä liikkeelle siitä, et ois joku yliopiston järjestämä tilaisuus, jonne kiinnostuneet tervetuloa, ni ei sinne menis juuri kukaan.” EDU/H1

Teeman sisältöjen työstämisen nähtiin olevan liitettävissä muuhun opetussuunnittelun tiimityöskentelyyn. Kyseiset tiimit voisivat ideoida edelleen sopivia teeman työstämisen tapoja. Myös olemassa olevien verkostojen hyödyntäminen nähtiin mahdolliseksi.

“No joko ops-ryhmä tai nää opetustiimit voi myös sit halutessaan keksiä jotain muita tapoja miten se meidän ykiskössä vois toimia ja pyydetäänkö jotai vaikka ulkopuolisiakin, meillähän on tosiaan kaupungin kans paljon yhteistyötä ja sit on toi harjottelukoulun puoli, koulumaailman yhteyden muutenkin, et verkostoja on paljon olemassa, et kyl se varmaan täältä tiimityöstä pitäs lähtee liikkeelle, johtajana lanseeramasta ajatuksesta, johtaja on nyt samalla tutkinto-ohjelmavastaava, ni mut et tutkinto-ohjelmavastaava on varmaan sit se.” EDU/H1

Terveystieteiden yksikkö (HES) sijaitsee Kaupin kampuksella, fyysisesti hyvin erillään yliopiston pääkampuksesta. Tämä vaikuttaa lähtökohtaisesti myös opetussuunnittelun käytännön seikkoihin, ja teeman työstämistä toivottiin omalla kampuksella. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö ideoita muiden kanssa haluttaisi jakaa.

“Kyllä siis kun mä ajattelen sitä, että tää Strategiset rastit systeemiä, kun me ollaan täällä periferiassa, ni ei meidän ihmiset sinne kerenny osallistuu, et usein me amanuenssit oltiin siellä. Et se tunne siitä, et sen täytyy tapahtua täällä fyysisestikin. Nythän on tulossa näitä ohjauskahviloita, jotka tulee kiertää yksiköitä, et vastuussa on aina yksikkö kerrallaan, et joku tän tämmönnenkin kiertävä systeemi vois olla jonkun teeman kautta niin silloin siinä ois mahdollisuus benchmarkata, mitä muualla tehdään. Se auttas ideoimaan.” HES/H4

Työtavoista esiin nostettiin yksikössä paljon käytössä oleva ryhmätyöskentely, jota toivottiin hyödynnettäväksi myös teeman sisältöjä mietittäessä.

“Yleensä meillä toimii hyvin, et pyydetään joku alustaa jostain ja sit pienissä ryhmissä, et osa sitä tilaisuutta on se, et työskennellään siinä ihan esimerkin kautta, casen kautta, koska meillä on tällöinen ryhmien rooli aika iso näissä opetussuunnitelmatöissä.” HES/H4

Yksikkö tehdään läheistä yhteistyötä opiskelijoiden kanssa ja heidän näkemyksiään halutaan jatkossa ottaa paremmin huomioon.

”Ja jos näitten teemojen kautta et otettas kestävä kehitys ni siihen ois voinu opiskelijoilta saada, se ois voinu olla semmonen alue mikä opiskelijoita kiinnostaa, sen ois voinu erityiskysymyksenä heillekin laittaa” HES/H4

Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikön (YKY) osalta korostui toive teeman työstämisestä jatkossa tutkinto-ohjelmittain, mikä on ymmärrettävää, sillä yksikkö on muita huomattavasti suurempi. Luultavasti samasta syystä koko yksikköä koskevia näkemyksiä ei juurikaan noussut esiin.

“Ja vielä niinku tuoda se (teema) ihan sit siihen opetussuunnitelmatyöhön vielä jopa jokaisessa tutkinto-ohjelmassaki.” YKY/H1

### **4.3 Kohti toimivampaa teeman integrointia Tampereen yliopistossa**

Kuvasin alaluvussa 4.1 edustajien kokemuksia teeman integroinnista viimeisimmällä opetussuunnitelmatyön kierroksella. Mielestäni ei olekaan yllättävää, että integroinnin kehittäminen erityisesti opetussuunnittelun näkökulmasta tuotti laajalti aineistoa, koska teema integrointi oli kaikille uutta. Myös tutkimusasetelmani kannalta tämä näkökulma on oleellinen. Olenkin jakanut tämän alaluvun neljään alalukuun, joista osan edelleen alalukuihin, jotta aineiston perusteella nostamieni osa-alueiden tarkastelu olisi selkeämpää myös lukijalle.

#### **4.3.1 Teema osana opetussuunnittelua**

Kestävää kehitystä edistävän opetuksen integroimisen toteuttaminen tällä tavalla herätti edustajissa monenlaisia ajatuksia jatkoa ajatellen. He pohtivat, onko tämä ylipäättään opetussuunnittelun kysymys ja jos on, kuinka teemaa olisi järkevää työstää. Laajempaan kysymyksenä esiin siis nousikin, kuinka teeman integrointi tulisi toteuttaa.

“Onhan tää tietyllä tavalla opetussuunnitelmakysymys, mut on tää vähän muuki kysymys, mut opsin kannalta ni voishan se olla tää opetussuunnitelmaryhmä, joka on olemassa, ehkä semmonen foorumi, mut toisaalta sitte. Ehkä tässä tuli se oivallus, et ehkä tää ei oo pelkästään ops-kysymys vaan se on siitä eteenpäin semmonen yleinen määrittelytapa [...] EDU/H2

Työskentelyn osalta moni koki teeman käsittelyn opetussuunnitelmatyössä toimivaksi. Tätä puolsi myös se, että tällöin henkilökunta olisi valmiiksi koolla yhteisen asian puitteissa.

“No kyllä tää mun mielestä ainakin siihen ops-työn yhteyteen sopii, koska silloin asioista keskustellaan ja mietitään sisältöjä ja kaikkee tommosia.” EDU/H4

Osa edustajista koki, ettei tematiikka ole automaattisesti osa opetussuunnittelua, ellei sitä juuri tieteenalayksikön tai yliopiston johdon taholta sellaiseksi määritellä.

“No ei se meillä oo, ellei sitä ulkoopäin tuoda. Ei varmastikaan ens kierroksellakaan lähdetä pohtimaan, et mikä meil on tällasta opetusta.” YKY/H2

#### **4.3.2 Vapaaehtoisuus vai pakko?**

Moni edustaja nosti esiin teeman integroinnin johtamisen tai ohjaamisen. Kaikki olivat yhtä mieltä siitä, ettei tema ole noussut esiin oman yksikön sisältä ainakaan riittävän voimallisesti, jotta se konkreettisesti näkyisi myös toiminnassa. Tästä syystä osa edustajista korosti johdon suhtautumisen ja toimien merkitystä.

“[...] ennen kaikkea nyt pitäs johtajien ottaa se vastuu siitä asiasta eli et ne nostaa esille ja opettaa meijät ajattelemaan tietyllä tavalla täällä arkipäivässä.” EDU/H3

Esiin nousi kuitenkin monenlaisia kantoja siitä, pitäisikö henkilökunnan saada päättää teeman puitteissa toimimisesta itse vai onko tämä johdon asia. Esimerkiksi yksi edustaja koki pakotteiden tai velvoitteiden voivan muuttaa toiminnan luonnetta.

“Näissoon näitä asioita, kun ne ei ole syntyny pakolla. Mä olen vähän huolissani siitä, et kaikki tulee ylhäältä annettuna et mitä se tekee. Lähtökohtasesti on musta kauheen hyvä, et asia nousee ite jotenkin itsestä tai meistä, et se tavallaan takaa sen, että tätä me halutaan tehdä ja et tää on tärkeätä.” HES/H4

Toisaalta monet edustajat kuitenkin kokivat, että nyt, kun tema ei ole noussut voimallisesti yksiköiden sisältä henkilöstön omista kiinnostuksista ja aktiivisuudesta, on johdon aika puuttua henkilöstön toiminnan ohjaamiseen.

“Että jotkut asiat vaan menee helpommin sillä lailla, et niinku maanpuolustuskorkeakoulussa niin sielt tulee käsky, että nyt tehdään tällä tavalla ja kaikki rupee tekemään samalla tavalla. Et tietysti joskus voi sit miettiä, et onks siellä kritiikin puute aina välillä, mut et joskus meillä sit kaikki tän tyyppinen kehitys saattaa siihen liikaan kriittisyytenki sitte tukahtua, et asiat ei mee eteenpäin.” EDU/H3

Yliopiston johdon ja keskushallinnon auktoriteettiasema ja sen hyödyntäminen tämän teeman integroimiseksi nousi esiin monessa yhteydessä. Useissa haastatteluissa kävi ilmi, että johdon vaatimana teeman kartoittaminen omasta opetuksesta toteutettiin ikään kuin vastahakoisesti, vaikka käytännössä todettiin tehtävä lähes mahdottomaksi.

“[...] koska ne (rehtori ja yksiköiden johtajat) nyt ohjaa meidän työtä, me nyt kuunnellaan niitä oikeesti.” YKY/H3

Moni myös koki, että jatkossakin johdon auktoriteettiasemaa tulisi hyödyntää teeman integroinnissa opetukseen.

“Että me tehdään kiltisti myöskin opetussuunnitelman mukasta tehtävää ja se taas vaatii siihen interventiota, siihen opetussuunnitelmatyöhön.” EDU/H3

Muutama edustaja nosti esiin tarpeen tietynlaista kontrollista ylipäänsä, jotta yksiköt toimisivat ainakin jossain määrin linjakkaasti teeman integroimisessa.

“Vois olla hyvä, että Saana Raatikainen (Tampereen yliopiston ympärisökoordinaattori) kiertäs yksiköissä, ois mukana ja tietäs vähän, missä yksiköissä mennään, ettei me ihan niinkö villinnytä täällä.” HES/H3

Lähes kaikki olivat sitä mieltä, että ilman johdon toimia, teeman huomioinen ja ylläpitäminen jää yksittäisten ihmisten harteille, mikä ei ole riittävää.

“[...] Se on tosi, et se jää. Yksittäisiä ihmisiä on aina sit, jotka on kiinnostunu ja valtaosa ei.” YKY/H4

Nämä henkilöt ovat yleensä itse kiinnostuneita teemasta tai toisaalta hoitavat useimmiten tietyntyypiset tehtävät, joihin myös tämä käytännössä sopii. Tällä verukkeella osa henkilökunnasta perustelee oman osallistumattomuutensa.

“[...]löydetään aina semmosia kantoja siihen, jolla voidaan tota myöskin vältellä sitä, ettei itse tehdä asialle mitään, et muut tekee kuitenkin.” EDU/H3



### 4.3.3 Yliopiston rakenne ja resurssit teeman integroinnissa

Henkilökohtainen kiinnostus aiheeseen ei ole tae sille, että työssään yliopistossa henkilö haluaisi toimia tai pystyisi toimimaan aktiivisesti teeman puitteissa. Yliopiston rakenne nähtiin ongelmallisena tämän teeman integroinnin kannalta. Moni nosti esiin yliopiston tehtävän ensisijaisesti tieteellisen tiedon tuottajana ja jokaisen omien tutkimusintressien painottumisen työssä. Kestävää kehitystä edistävä opetus ei näy tällä hetkellä millään lailla henkilökunnan virallisissa työnkuvuissa, eikä yliopiston rakenne palkitse henkilöstöään kestävästä kehitystä edistävän opetuksen huomioimisesta.

“Opetukseen satsaaminen sisänsä on jo aika tota pikkusen siellä sivuasiana, kun keskeistä on kumminkin tää palkitseminen ainakin niillä, joilla on tavallaan se virkakehitys menossa ja haetaan niitä tulevia ja uusia paikkoja, ni tutkimusansiot on niin keskeisiä virkaan valinnoissa, ni ihmiset satsaa sinne ja opetuksessa tehdään välttämätön. Mut et lähtis sitä voimallisesti kehittää taimpistä siihen aikaa, ni se on aika vaikee tarjota tällä hetkellä ihmisille, kun tää yliopiston rakenne ja toiminnan rakenne ei siitä sillai palkitse, vaikka siinä nyt on sekin katotaan et pitää tehdä se opetusportfolio ja muuta, ku hakee virkoja ja tämmöstä, mut et saada ihmiset sitä tekee, ni kyl se vaatis myöskin tämmöstä rakenteellista muutosta ja kannustusta. Et siitä täytyy saada joku palkkio, joka näkyy jossakin. Ei ihan vaan siinä portfoliosakaan, vaan joku semmonen kannuste, joka saa ihmiset, tai että tää rakenne palkitsee siitä.” YKY/H4

Mielenkiintoisena yksittäisenä huomiona esiin nousi myös, että omassa työssä ja työyhteisössä ei automaattisesti haluta tuoda julki kaikkia omia mielenkiinnon kohteita. Vaikka yliopistossa työskentelisi paljon kestävästä kehityksen edistämisestä kiinnostuneita henkilöitä, jokainen vetää silti oman rajansa työn ja yksityiselämän välille.

“Kyl mä luulen, et osa on ehkä vähän varovaisia ettei tuo omia suorastaan poliittisiakin näkemyksiä sitten työhön sillai mukaan.” HES/H2

Vaikka henkilökohtaista kiinnostusta ja halua teeman edistämiseksi olisikin, täytyisi silti huomioida paremmin teeman integrointia tukevat ajankäytölliset resurssit opetussuunnittelussa.

“Sit se tulee siinä kun sitä (opetussuunnitelmaa) yritetään saada kasaan ja pitääks niinkun tätäki asiaa ruveta vielä miettimään ja kun määkin ajattelen niin vaikka tää on mun tutkimusalaa.” YKY/H2

Vielä sekään ei riitä, että henkilöstö haluaa ja ehtii osallistua teeman käsittelyyn, sillä usea haastateltava koki työtä ylipäättään olevan paljon.

“Ja ainahan ihmisillä on niinku hirveesti töitä.” YKY/H1

Koska kestäväää kehitystä edistävän opetuksen teema on sekä opetussuunnitelman kannalta että ylipäättään henkilöstön työn kannalta yksi huomioitava seikka muiden joukossa, on käytännössä kyse myöskin prioriteeteista, joita henkilökunta joutuu työssään puntaroimaan.

“Ja onhan sekin totta et vaikka kävis jossain ni itekään muista enää seuraavalla viikolla et mitä siellä puhuttiin, mutta se on aina se ongelma, et on miljoona muutaki asiaa, jotka pitäis ehtiä tehdä ja opetuskiireitä ja aina sitä jostai sitte karsii, mikä on vähemmän pakollista.” HES/H3

Toisaalta edustajat toivoivat myös taloudellisia resursseja teeman huomioimiseksi. Nämä liittyivät tutkimusrahoitukseen.

“Ja mä ajattelin, et nehän on niinkun tosi tiukassa ne semmoset rahat, mut että aina joskus on jotain näitä niinkun jotain yhteistä tutkimushankeviritystä tai vaikka edes, et olis jotain, siis yhteistä seminaaria tai jotain.” YKY/H3

Kuten edellisestä ja seuraavasta sitaatista käy ilmi, resursseja toivottiin myös tukemaan teeman käsittelyä käytännössä sekä yliopiston sisällä että ulkopuolisten tahojen avulla.

“Ja tarvittasko me tai haluttasko me joskus rekrytoida tänne joku ihminen, joka ymmärtäis niinku enemmän ympäristön ja terveyden yhteyksiä tai tietenkin varmaan haluttas, jos ois rahotusta.” HES/H3

Yksi edustaja näki, että taloudellista tukea tarvittaisiin erityisesti tällaisten perinteisen opetussuunnittelun ulkopuolelta tulevien teemojen integrointiin, jotta teemasta tulisi ajan myötä pysyvä osa opetussuunnitelua.

“Aina näillä tämmösillä alotteilla on sit se iso kysymys, et mistä siihen tulee sit ne resurssit. Ja tota on ihan hyvä jos tämmösille teemoille on olemassa jotain pientä niinkun semmosta ylimäärästä rahaa, jonka pystyy suuntaamaan sit tämmösiin aiheisiin, jotka sit jotenkin niinkun pikkasen ehkä sen normaalin opetussuunnitelmatyön ulkopuolelta tulee siihen. Ja jotka sitte vois alkaa sillä lailla kantamaan, että niistä ajan myötä tulis sitte osa sitä normi opetussuunnitelmaa siinä tietyssä tutkinto-ohjelmassa.” YKY/H1

#### **4.3.4 Henkilöstön jaksaminen**

Liittyen ajankäytöllisiin resursseihin johtamisen kysymyksenä, esiin nostettiin myös henkilöstön jaksamisen edistäminen, joka tulisi jatkossakin ottaa huomioon.

“Must tuntuu, et niinku kaikessa kehittämisessä aa ja oo ois se, et olis jotain väljyyttä siihen kehittämiseen aikatauluissa ja muissa. Kestävä kehitys ei välttämättä tarkota sitä, et ihmiset painaa vaikka niska limassa aamusta iltaan. Et ihan kiva avaus olis joku semmonenkin, et siis kaikki ottaa, siis joku rennosti ottamisen hetkittäinen tuki.” YKY/H3

Jaksamista voisi edustajien mukaan edistää esimerkiksi vastuualueiden jakaminen tämän teeman käsittelyn osalta. Näin tietyt henkilöt tai ryhmät voisivat olla enemmän perillä tietyistä teemoista, osa-alueista tai käytännöistä.

“Ja sit pitäis tietenkkin niitä vastuuta miettiä, et kenen, voisko ajatella et tääl ois joku oppiala tai ryhmä, joka jotenki ottaa siitä puolesta opetusvastuuta tai miettis, et mihin laitettas ja minkälaisia sisältöjä [...]” HES/H3

Myös jonkinlaisia yksiköiden koordinaatiohenkilöitä kaivattiin, sillä tietoa ja ohjeistuksia on tällä hetkellä pirstaloituneena monelle taholle, mikä saattaa hidastaa teeman huomioimista käytännössä.

“No yks asia on varmaan se, et meillä erilaisia Moodle-alustoja, intraa, kotisivuja ja siellä hirveesti kaikenlaista tavaraa ja ei siellä kukkaan ehi pyörimään, et mitähän kaikkee tarpeellista ja mielenkiintosta täältä löytys. Et sinne mennää sitte, jos on pakko löytää joku ja sillonkaa ei taho löytää.” HES/H3

Terveystieteiden yksikössä on nimetty oma ympäristövastaava, mutta hänen työnkuvansa tältä osin ei ollut vielä muotoutunut selkeäksi. Vastuulla on kuitenkin taipumus kasautua aina samojen ihmisten harteille, millä voikin olla edelleen vaikutusta jaksamisen lisäksi myös teemaan suhtautumiseen.

“Toki myös yksikön sisällä, et sillä (kestävää kehitystä edistävällä opetuksella) tarttis olla joku semmonen vastuuhenkilö, joka ei toivon mukaan ois se sama henkilö, joka vastaa kaikesta muustaki opetukseen liittyvästä, joka on valtavan kuormittunu ja et ihmiset jo kauhistuu, kun häneltä tulee sähköpostia.” HES/H2

#### **4.3.5 Osallistamisen haaste**

Tähän saakka teeman käsittely yksiköiden ja tutkinto-ohjelmien sisällä työyhteisöissä on ollut voimakkaasti yksittäisten teemasta kiinnostuneiden henkilöiden eteenpäin vietävänä.

“Jotenki mä ajattelen että ratkasu erilaisiin pulmiin ei oo välttämättä se et pidetään hirveen paljon workshoppeja, koska sit ne tavottaa helposti aina niinku samaa yleisöä vuodesta toiseen ja niin edelleen.” YKY/H3

Erityisesti opetussuunnittelua tekevän opetushenkilöstön ja opiskelijoiden mukaan saaminen nähtiin tärkeäksi, sillä he ovat melko pysyvä osa yliopisto-organisaatiota, mikä vaikuttaisi voimakkaammin koko organisaation muuttumiseen.

“Sillai, et se tulis mahdollisimman laveasti tähän opettajakuntaan, jotka tekee opetussuunnitelmatyötä, niin laskeutuis sinne sitten. [...] Et tutkijat opettaa vähemmän, mut mä luulen et se on vaikuttavampaa se, et opetushenkilöstö ja opiskelijat saadaan siihen mukaan. Tutkijat on semmosia, et ne on liikkuvia paloja. Se on vaikuttavampaa se opetushenkilöstö ja niitten asenteet joka asiassa, et jos siihen pystyy vaikuttaa, ni se muuttuu se organisaatioki.” EDU/H3

Henkilöstön laaja osallistaminen oli yhden edustajan mielestä oleellista myös siitä näkökulmasta, että opetussuunnitelmissa olisi mukana todellisesti koko työyhteisön näkemys.

“Mut ainahan kaikki sanoo, et se alotettiin liian myöhään. Mut et aina tulee kiire. Sillon, kun on paljon ihmisiä mukana prosessissa, ni se vie paljon aikaa. Et jos tehtäs pienemmällä porukalla, ni ehkä sit ehdittäs enemmän. Ja sit kun meilläkin on osaprofessuuria sun muuta, ni aina on ihmisiä, jotka jää sinne katveeseen. Ja se, mikä pitäs jollain lailla varmistaa, kun ops valmistuu, et ollaanko saatu näkyviin vai onks tää kaikkien käsitys vai niitten jotka on intesiivisemmin ollu siinä mukana.” HES/H4

Myös henkilöstön kouluttautumisen osalta pohdittiin, täytyisikö teema sisällyttää yliopistopedagogiikkaan, mutta osa ei nimenomaan halunnut liittää teemaa vain pedagogiseksi kysymykseksi. Jonkinlaista kaikille yliopiston työntekijöille pakollista koulutusta teeman osalta ideoitiin niin ikään.

“Ja sama on mun mielestä tämmösessä keke-teemassa, et pitäs olla joku yhteinen yliopistotason jollain tavalla velvottavakin koulutus, et pedagogiikkaa aletaan nyt niinkun vaatimaan vihdoinkin yliopistossakin opettajilta, niin miks ei jotain muitakin ajattelutapoja, jotka pitäs omaksua osana omaa asiantuntijuutta. [...] Mut mä usko, et erityisesti yliopistopedagogiikan koulutukseen sitä kannattaa välttämättä ehkä ympätä.” EDU/H3

#### **4.3.6 Systemaattisuus ja läpäisevyys**

Sekä tieteenalayksiköiden että koko yliopiston osalta moni edustaja toivoi teeman esillä pitämistä systemaattisesti, jotta siitä tulisi pysyvämpi ja tiedostetumpi osa opetussuunnitelmia.

“[...] mut jatkossa, jos tätä riittävästi niinku pidetään yllä tämmösten pajojen ja muitten kautta, ni vois sillä olla enemmänkin (painoarvoa)” HES/H2

Osa edustajista nosti esiin, että teeman tulisi näkyä yliopiston johdon puheissa yleisenä lähtökohtana kaikelle toiminnalle yliopistossa, eikä vain esimerkiksi paperinkulutuksen tai sähkönkulutuksen näkökulmasta, tai vain opetuksen sisältöjen näkökulmasta.

“Et vaan, ku ei näitä nyt hirveesti oo niinku vuosittain oo kuitenkin joitaki näitä asioita, mitä vaikka rehtori tai yksiköiden johtajat haluu kertoa kaikille. Siis sen kaltasii asioita sitte. [...] Et se tulis semmosessa, tai se voi tulla siis vaikka, et kyllähän niitäki luetaan niit blogikirjotuksii. Et jotenki mä ajattelin, et se keskustelu vois siirtyä vaik enemmän semmoselle tasolle.” YKY/H3

Opetussuunnittelun osalta moni kaipasi vähintäänkin teeman muistuttelua aika ajoin. Suurin osa yksiköiden edustajista koki, ettei teemaa ollut käsitelty millään lailla, eikä siitä ollut puhuttu sen jälkeen, kun kurssien kartoittaminen viimeisimmän opetussuunnitelmatyön loppupuolella saatiin tehdyksi.

“Missään sen jälkeen, missään kokouksessa ei oo tullu tän tyyppiset asiat esille. [...] Se on semmonen täysin vaiettu asia tällä hetkellä meidän yksikössä” EDU/H3

Muutama edustaja näki, että opetussuunnitelmatyön prosessien välillä teemaa olisi järkevää pohtia myös opetussuunnittelun näkökulmasta.

“Must tuntuu nyt, et keskeistä siinä ops-työssä olis se, ettei sitä tehdä aina vaan hirveessä rysäyksessä kolmen vuoden välein vaan, et sitä pitäs tehdä pikkusen koko ajan. Miettiä sitä, että arvioida sitä, että miten se on nyt onnistunu ja miten pitää kehittää seuraavalla kerralla ja koko ajan pitää yllä. Ja samoin tällasia teemojakin ihan jotenki vuosittain. Tai miettiä, eikä sitten vaan ku sen tietää, et silloin ku sitä suunnitelmaa varsinaisesti tehdään, ni silloin on tosiaan kiire ja tämmöset jää jalkoihin. Et pitäs se siinä välissäki ottaa esille.” HES/H2

Suurin osa edustajista näki, että prosessissa teeman tulisi olla mukana koko ajan, eikä vain paikoitellen. Muutama edustaja tarkensi, että henkilöstöllä täytyisi olla selkeästi tiedossa, mitä heiltä teeman integroimisen suhteen odotetaan yksikön ja yliopiston johdon taholta.

“Kyllä sen pitäs olla niinku alusta asti mukana siinä opetussuunnitelmatyössä ja sitte pitäs olla perehdytystä ja selkeät tavoitteet kaikilla, et mitä se tarkoittaa ja mitä meiltä odotetaan sen suhteen. HES/H3

Muutoin vaarana on, ettei teemaa käsitellä pitkin prosessia läpäisevänä, vaan se jää yksittäiseksi kysymykseksi.

“Et se heitetään tommosena irrallisena niin sit se jääkin irralliseksi helposti.”  
EDU/H4

Opetusneuvoston linjaus suosittaakin kansallisen strategian mukaisesti teeman integrointia juuri läpäisyperiaattella, mitä oli kuitenkin joidenkin edustajien mukaan käsitelty integroinnin yhteydessä.

“Se tuli vielä mieleen, et silloin kun pyydettiin kartottamaan tää, et missä sitä nyt on, ni me siitä puhuttiin tai oli osa sitä ohjeistusta ja keskustelua, et se pitäs olla semmonen läpäisevä. Eettisyys oli toinen, kansainvälisyys oli ehkä yks ja tämä keke ois yks, et periaatteessa ois hyvä, et kaikissa kursseissa jotaki juttuja ois.”  
HES/H3

#### **4.3.7 Kestävän kehityksen opintokokonaisuuden kehittäminen**

Osa edustajista näki monitieteisen opintokokonaisuuden yhdeksi hedelmälliseksi tavaksi integroida teemaa opetukseen, mutta tällaisenaan kokonaisuuden ei nähty vielä olevan riittävän tarkkaan ja perustellusti laadittu.

“No mä nään hyvänä sen kokonaisuuden. [...] Et must siinä pitäs mieltii niinku vähän tieteitten välistä yhteistä opetusta tai opintojaksoja, et paljon järkevämpää ku sen, et se on kirjoitettu kaikkiin niihin, jos ei se luontevalla tavalla sinne mee, ni kirjoitettu kaikkiin opetussuunnitelmiin, ni mun mielestä et meillä ois selkeesti semmonen keken kokonaisuus, joka oikeesti olis niinkun vahva. Se olis musta hyvä, ja et siihen ois aidosti integroitu opetusta ja muuta.” YKY/H2

Suurin osa yksiköiden edustajista ei tiennyt kokonaisvaltaisesti, mistä opintokokonaisuudessa ylipäättään oli kyse. Osa ei myöskään ollut tietoinen siitä, että kokonaisuus on saatu koottua ja sitä voi jo suorittaa. Tästä kertoi myös, se että useat haastateltavat osoittivat kokonaisuudesta kysymyksiä minulle.

“Joo mä en tiedä siitä kuviosta (opintokokonaisuudesta) ollenkaan.” EDU/H3

“Nii, sitä mä en siis tiedäkään, et miten se se kestävän kehityksen kokonaisuus, et onks se niinkun, mitä kaikkee siin on mukana, mistä kaikist yksiköistä.” YKY/H3

Toisaalta kuitenkin oltiin tyytyväisiä siihen, että kokonaisuuden kanssa on päästy liikkeelle ja sitä voidaan kehittää edelleen.

“Määki oon nyt vaan ollu tyytyväinen, et okei täs on nyt saatu tää ensimmäistä kertaa kasaan ja niinku yleensä näis on hyvä, et katotaan vähän aikaa vuosi tai pari, että mitä tästä tulee käytännössä ennenku alkaa mieltää, et mitäs tähän

muutosta tai uutta tai lisää tai pois, et mää oon nyt ehkä iteki ajatellu sitä niin, et tavallaan hyvä, et on saatu asia käyntiin ja vireille, ja sitte odotellaan mitä käy.”  
YKY/H4

Moni toivoi opintokokonaisuuden osalta enemmän yhteistyötä, mm. sillä perusteella että kokonaisuutta voidaan pitää aidosti monitieteisenä.

“Jos on kokonaisuus, jossa on eri yksiköiden juttuja, ni onhan se nyt ihmeellistä, jos ei näissä, jos ei käytäis sellasta keskustelua, mis olis eri yksiköiden edustajat, et eihän se oo silloin mikään kokonaisuus, jos siin on niinkun vaan semmost kauheen yksittäistä eri puolilta, et kyl sitä pitäs jatkossa mieltii tarkemmin yhteisestikin.”  
HES/H2

Kaksi edustajaa nosti esiin, että opintokokonaisuuden osalta täytyisi tulla huomioiduksi jo lähtökohtaisesti, mitä opiskelijoiden halutaan kokonaisuuden suoritettuaan osaavan.

“[...] ja tota sitä pitäs ihan aidosti mieltii, et jos opiskelija käy sellasen kokonaisuuden, ni mitä me ajatellaan, et se osaa sen jälkeen. Semmostahan ei oo nyt kumminkaan mietitty, et me on ajateltu, et siin on niitä opintoja ja siin on se paletti.” YKY/H2

Muutammat edustajat pohtivat, ovatko opintokokonaisuuden kurssit liiankin irrallisia toisistaan siitä näkökulmasta, ettei kokonaisuus kokoa opiskelijoita millään lailla yhteen.

“Ja luulis, et sekin ois tärkeätä, et myös opiskelijoille ois tärkeätä, et he tietäis muita jotka suorittaa sitä kokonaisuutta. Et myös heille joku sellanen jotenkin vähän yhteinen ryhmä. Tartteeko sen nyt kokoontua, mut et he tietää toisensa ja heille ois joku Facebook-ryhmä tai joku. Tämmöstä yhteistä.” HES/H2

#### **4.4 Ulkoiset vaateet ja sisäiset traditiot**

Jotta pystyin osittain irrottautumaan tutkimuskysymysteni ohjaamasta aineiston tarkastelusta, jota edelliset kolme lukua noudattelevat, päätin lähestyä aineistoa myös väljästi soveltamani kasvatussociologi Basil Bernsteinilta (1996; 2000) lähtöisin olevan viitekehysten avulla. Kuvaan tapani käyttää viitekehystä tässä tutkielmassa tarkemmin Johdanto-luvun alaluvussa 1.2. Kerron tässä luvussa, millaisia jossain määrin tähän saakka käsiteltyä aineistoa yhteen

kokoavia havaintoja tein tämän viitekehyksen avulla. Myös seuraavat kaksi lukua pohjautuvat niin ikään aineiston lähestymiseen tämän viitekehyksen avulla.

Edustajien kokemuksen mukaan vaatimus teeman integroimisesta opetussuunnitelmiin tuli oman tieteenalayksikön ulkopuolelta, yliopiston johdon taholta.

“[...] kun tuli tää interventio siihen väliin, sanotaanko näin, mut et se ei noussu meidän yksikön sisältä sitä ennen.” EDU/H4

Integroimiseen käytännössä liittyvä aikataulutus tuli niin ikään yliopiston johdolta ja se noudatti kiinteästi käynnissä olevan opetussuunnittelmatyön prosessin aikataulua.

Käytännön toteutuksesta vastasivat yksiköt ja tutkinto-ohjelmat, ja ne saivatkin toteuttamisessa melko vapaat kädet. Näin ollen teeman kartoittaminen opetuksesta tehtiinkin kaikissa yksiköissä hieman eri tavoin. Edustajien mukaan tämä aiheutti kuitenkin epävarmuutta ja tietynlaisia jännitteitä, sillä kaikkialla yksiköiden sisällä ei ollut yhtä hyvin tiedossa, mitä ylipäätään oli tarkoitus tehdä ja miksi.

Opetuksen sisältöjen osalta kaikissa tieteenalayksiköissä päädyttiin tunnistamaan jo suunnitellusta opetuksesta opintojaksoja, jotka sisälsivät kestäväää kehitystä edistävän opetuksen näkökulmia, eikä uusia tämän tematiikan sisältöjä lähdetty kehittämään. Haastatteluissa edustajat pohtivat sisältöjä tulevaisuuden kannalta olemassa olevan jo kertaalleen tunnistetun opetuksen lisäksi. Jännitteet näyttäytyvät myös tältä osin sisäisten ja ulkoisten tekijöiden kautta. Sisältöjä lähestyttiin erityisesti oman tieteenalan lähtökohdista, näin ollen myös tutkinto-ohjelmien ja yksiköiden sisältä käsin. Tämä onkin tyypillistä perinteiselle opetussuunnittelulle yliopistoissa, sillä henkilöstön osaamis- ja tutkimukselliset intressit heijastuvat opetukseen (esim. Karjalainen 2003)

“[...]näitten viherympäristöjen luominen tai säilyttäminen ja tämmöset, et niis on järkeä tältäkin kannalta tulevaisuuteen, et kyl se täs on, mitä mä psykan kannalta pystyn ja osaan kuvitella.” YKY/H4

Toisaalta esiin nostettiin myös uudet osaamisperustaiset opetussuunnitelmat, joissa lähtökohtana on se, mitä opiskelijoiden halutaan oppivan. Tällöin voidaan ajatella sisältöjen syntyvän osittain oman tieteenalan ja tutkinto-ohjelman ulkopuolisista lähtökohdista käsin.

“[...] ja tota sitä pitäs ihan aidosti miettiä, et jos opiskelija käy sellasen kokonaisuuden, ni mitä me ajatellaan, et se osaa sen jälkeen. Semmostahan ei oo nyt kumminkaan mietitty, et me on ajateltu, et siin on niitä opintoja ja siin on se paletti.” YKY/H2



Integroinnin kehittämisen osalta, jota tarkastelin luvussa 4.3, edustajien kokemusten perusteella vastuun nähtiin olevan hyvin pitkälti olevan yliopiston johdolla, koska myös vaade integroinnista oli lähtöisin yksiköiden ulkopuolelta.

“[...] ennen kaikkea nyt pitäis johtajien ottaa se vastuu siitä asiasta eli et ne nostaa esille ja opettaa meijät ajattelemaan tietyllä tavalla täällä arkipäivässä.”  
EDU/H3

Tähän saakka teeman käsittely oli jäänyt pääasiassa yksittäisten aiheesta kiinnostuneiden vastuulle.

Useampi edustaja puhui siis teeman integroinnista opetussuunnitelmiin johdon interventiona. Teeman kartoittaminen omasta opetuksesta tehtiin näin ollen joissain määrin vastahakoisesti ja pintapuolisesti. Tosin myös tiukka aikataulu vaikutti suhtautumiseen.

“No se oli pitkin matkaa tuli, että niitä tuli muutama tämmönen teema, mitkä aina lueteltiin, ku sitä opstyötä tehtiin, ni oli sekä niissä papereissa että puheissa, et nyt on nää yliopiston yhteiset teemat ja et ne pitää ilmottaa, et mitkä kurssit vois ajatella et on sitä kokonaisuutta. Mut että ajattelin, et se tuli vähän ulkopuolelta ja hyvin sillai, että kyl ajateltiin, et mitä meillä nyt kuuluu siihen. Et ei ruvettu kyllä ajattelee, et mitä siihen voitais lisätä.” HES/H2

#### **4.5 Henkilökohtaiset ja yhteiset arvot ja asenteet**

Useat seikat haastatteluissa kertovat mielestäni yliopiston henkilökunnan henkilökohtaisista arvoista ja siitä, kuinka korkealle kukin tämän teeman arvottaa. Allardt (1983, 51, 55) määrittelee (sosiaaliset) arvot osaksi ihmisten opittuja, yleisiä ja pysyviä valintatilanteisiin liittyviä käsityksiä käyttäytymisestä. Sosiaalinen arvo merkitsee tällöin taipumusta reagoida tietyllä tavalla tietyissä tilanteissa, jolloin reagoinnin kohde on opittu. Moni edustaja kommentoi kestävää kehitystä edistävän opetuksen olevan teemana tärkeä.

“[...] koska tää tietysti on tärkeä teema ja liittyy tähän tieteenalaan erittäin vahvasti sen kulttuurisen ulottuvuuden kautta.” EDU/H2

Osa edustajista kertoi kokeneensa huonoa omatuntoa siitä, ettei teemaa ehditty käsittelemään tarkemmin tai ettei se ollut mukana opetussuunnitelmatyön prosessissa alusta saakka. Omista arvoista poikkeaminen tuottaakin ihmiselle usein mielihapaa ja ristiriitaisen tunteen (Allardt 1983, 55)

“Ja nyt tää on semmonen asia, josta mä kannan huonoo omatuntoo, koska tästä mun ois ite pitäny olla kauheen kiinnostunu ja viedä sitä eteenpäi ja muuta, mut et se oli niin iso se prosessi muutenkin, ni se tuli pikkasen niinku väärään aikaan.”

YKY/H2

Yksi edustaja pohti, että ne jotka eivät koe teemaa tärkeäksi ovat luultavasti jättäytyneet työskentelyn ulkopuolelle. Kun tarkkaillaan inhimillistä käyttäytymistä, ovat arvot hyvin keskeisiä, sillä ihminen perustelee tekemiään valintoja arvolähtökohdistä käsin ja toimii erilaisten arvopäämäärien värittämässä maailmassa (Salonen 2010, 54).

“[...] mä luulen, et ne joita se (teema) ei kiinnostanu, ni vaan anto sen olla, eikä ruvennu vastustamaankaan, et enemmän se meni sillai, et annetaan olla.” HES/H2

Henkilökohtaiset arvot ovat monelle todellakin henkilökohtaisia ja aina niitä ei haluta tuoda julki. Yksi edustaja nosti esiin myös tämän teeman osalta, että vaikka henkilökunnassa olisi teemasta kiinnostuneita, kaikkea ei välttämättä haluta tuoda työyhteisössä esille.

Henkilökohtaisia arvoja puntaroidaan usein suhteessa muiden tahojen arvoihin. Työyhteisössä ja työpaikalla vallitsevat arvot, jotka kaikkien työntekijöiden oletetaan jakavan. Näin yliopisto-organisaatiossa monet henkilökohtaiset arvot ja yliopiston arvot kohtaavat.

Åhlbergin (2006, 30) mukaan tutkijoilla ja opettajilla on oikeus nauttia arvoista ja toisaalta heillä on myös velvollisuus puolustaa jatkuvan kriittisen koettelun kestäviä arvoja, kuten kestäväää kehitystä. Tieteenalayksiköiden edustajien haastatteluissa nousi esiin, etteivät yliopiston arvot kestäväää kehitystä edistävän opetuksen osalta ole henkilökunnalle täysin selvät.

“Et jos tää nyt siis todella ajatellaan, että se kestävään kehityksen teema on semmonen, mihin koko yliopiston tasolla halutaan sitoutua.” YKY/H1

Yhtä lailla pohdintaa käytiin omia tieteenalayksiköitä koskien.

“Et jos tää koetaan niin tärkeeks yksikössä” EDU/H1

Samoin edelleen yleisemmin omaa tieteenalaa koskien liittymättä Tampereen yliopistoon.

“Jos se nyt nostetaan tärkeeks kysymykseks kasvatuksen ja koulutuksen saralla.” EDU/H4

Allardtin (1986) mukaan sosiaaliselle elämällä keskeistä on, että ihmiset asettavat sääntöjä eli normeja toisilleen ja valvovat näiden noudattamista. Tällöin sosiaalinen normi on määriteltävissä käyttäytymissäännöksi, jota tuetaan pakottein. Normista poikkeavalle ihmiselle

odotetaan aiheutettavan epämiellyttäviä seurauksia, jotka voivat ilmetä esimerkiksi paheksuntana muiden ihmisten taholta. (Allardt 1983, 58) Haastatteluissa käytettiin useita puheenvuoroja, joissa pohdittiin teeman olevan periaatteessa tärkeä, minkä voi tulkita sosiaalisen normin tiedostamiseksi: näin siis kuuluisi ajatella!

“No mä luulen, et periaatteessa täähän on hyvä asia ja kaikki ymmärtää, mut sitähän piti ruveta niinkun jotenkin erikseen miettimään, ni se varmaan vähän ärsytti ihmisiä, kun se tuli semmosena.” EDU/H1

Muutama edustaja näki kestävän kehityksen arvottamisen olevan myös sukupolvikysymys. Nuoremmat ovat sisäistäneet kestävän kehityksen ajattelun ja he näin ollen toimivat ja ajattelevat automaattisesti näiden periaatteiden mukaan. Tämä liitettiin laajemmin koko yhteiskuntaan, mutta myös työyhteisöihin yliopistossa.

“Mitä nyt niinku nuoremmat sukupolvet pitää itsestään selvänä, kierrättämistä ja globaalia ajattelua, mut sit tää vanhempi sukupolvi ni vielä ajattelee aika pitkälti niin, et ku sitäki pitää ajatella.[...] Kyl se näkyy siinä, koska sit taas semmoset opiskelijat, jotka on vasta valmistunu maisteriks, tulleet tohtoriopiskelijoiks, ni niillä on mun mielestä niinkun ihan toisenlainen asenne ylipäänsä tämmösiin asioihin. Et ei niitten tarvi korostaa sitä, et ne toimii kestävän kehityksen mukaan. Ne toimii niin. Ne lajittelee ihan normaalisti asiat ja seo niinkun sisäistyny niille toimintaan. Et niitten ei tarvii nostaa tavallaan sanaa kiiltokuvana siihen päälle kekeä, et sillä tavalla se näkyy se ero. Et selvästi on pystytty tekee asian eteen jotain oikeesti hyvää, kun ajatellaan juuri sukupolvelta toiselle. Ni et ne uudet sukupolvet ajattelevat jo asioita. Pitävät niitä normaalina tilana.” EDU/H3

Mauri Åhlbergin (2006, 29) mukaan kestävä kehitys voidaan nähdä yhtä lailla arvona kuin myös esimerkiksi vapaus, tasa-arvo tai totuus. Hän on päätenyt soveltamaan kestävä kehitystä edistävään kasvatukseen ja sen tutkimiseen alunperin Niiniluodon (1979-2003) arvokonstruktivismia. Tästä lähtökohdasta hänen mukaansa kestävä kehitys, kuten mikään muukaan ajattelun kohde, ei ole arvokas luonnostaan, vaan muotoutuu sellaiseksi vasta arvoja luovan ajattelun ja toiminnan kautta. Osa edustajista näki omien arvojen ja ajattelutapojen muuttamisen olevan olennainen tavoite tämän teeman osalta. Kun kestävä kehitys on itsessään arvo, ei sitä tarvitse erikseen alleviivata.

“Et miten me opittais ajattelee luonnostaan sen ajattelun kautta, eikä niin et otetaan semmonen siivu et nyt me puhumme tästä aiheesta uudelleen keken näkökulmasta vaan et tavallaan integroituu sinne sisään.” EDU/H3

Yksi edustaja kuvasinkin tilanteen paradoksaalisuutta osuvasti.

“Tää on jännä siinä mielessä, että tää on ehkä sellasia meidän kohtalon ydinkysymyksiä ja kaikkee, mutta tää ei silti niinkun, tää on jännä et tää ei. Siis että täähän on aina se paradoksi, että miten tämmösissä asioissa lähtis jotenkin semmonen isompi kulttuurinen muutos tai kansanliike käyntiin.” YKY/H4

Teeman opetussuunnitteluun integroimiseen vaikuttaa myös siihen suhtautuminen ja asenteet organisaation eri tasoilla. Allardt (1983, 55) määrittelee asenteen taipumuksena reagoida johonkin esineeseen, henkilöön tai asiantilaan hylkäävästi tai hyväksyvästi. Hän näkee asenteet arvoja pinnallisempina ja siksi nopeastikin muuttuvina. Edustajien haastatteluissa kävi ilmi seikkoja asenteista ylipäätään kestävästä kehitystä edistävän opetuksen teemaa kohtaan sekä erityisesti teeman integrointia kohtaan. Tieteenalayksiköiden edustajien kokemusten mukaan yksiköiden ja tutkinto-ohjelmien sisällä suhtautuminen itse teemaan oli melko neutraalia, tai yleisestä suhtautumisesta ei osattu sanoa välttämättä mitään.

“Ei mulle jääny ainakaan mieleen, et kukaan ois mitenkään vastustanu, et turhaa tai jotain semmosta. Et ei, ja voi olla et sit ei oo kellään semmosta palavaa intoa siihen teemaan, et sit innolla lähtis vapaaehtosesti jotain tekemään.” HES/H3

Kukaan ei ollut kohdannut varsinaista teeman integroinnin vastustamista, mutta ei myöskään erityistä aktiivisuutta tai innostusta.

“Ja siihen (teemaan) ei oo niinkun mitään erityistä innostusta, eikä mitään erityistä torjuntaa.” YKY/H4

Lähes kaikki edustajat tiesivät teemasta kiinnostuneita henkilöitä omassa tutkinto-ohjelmassa tai tieteenalayksikössä.

“No on yks, XX:n<sup>11</sup> hanke on ekologinen, ekologispainotteinen kasvatustutkimus, joka on nyt vasta aloitettu.” EDU/H4

Pikemminkin siis teeman esiin nouseminen opetussuunnittelmatyön prosessin loppupuolella ja tämän näkyminen aikataulullisina ongelmina aiheutti närkästystä.

“No se enemmän oli se tuska siitä aikataulutuksesta, et se mun mielestä tuli vaan väärään aikaan.” YKY/H2

Samoin kokemus teeman nousemisesta mukaan opetussuunnittelmatyöhön ulkopuolisena interventiona ja ikään kuin johdon liiallisena puuttumisena opetussuunnitteluun.

---

<sup>11</sup> Tutkielman tekijän huomautus: henkilön nimi poistettu näkyvistä

“Tää on nyt ihan semmosta mutua ja ehkä siinä on vähän sitä, et kyllähän me toi asia jo tiedetään.” HES/H4

Tällainen suhtautuminen heijastui myös siihen, että moni edustajista oli valmis siirtämään teeman integroinnin huolellisemman käsittelyn tulevaisuuteen ja seuraavalle opetussuunnitelmatyön kierrokselle.

“Se todettiin, et joo tärkeä asia, mut et ens kerralla täytyy sitte tarkemmin kattoo.” HES/H3

Osalle edustajista yleinen asenne teeman integrointia kohtaan vaikuttaisi olleen pettymys, mikä kertoo arvojen lisäksi mielestäni siitä, etteivät kaikki ole suhtautuneet asiaan samalla lailla.

“Ei negatiivista, mut ehkä vähän sellasta, et ois pitäny pysähtyä vähän enemmänkin. Ja se on tietysti surullista, mut eihän se oo myöhästä millään lailla.” HES/H4

Arto O. Salonen (2010) on väitöksessään “Kestävä kehitys globaalin ajan hyvinvointiyhteiskunnan haasteena” todennut moneen suomalaiseen ja kansainväliseen tutkimukseen viitaten asenteiden olevan pääosin jopa globaalisti kestävänsä suuntaisia, mutta suhtautumisen siitä huolimatta passiivista (Salonen 2010, 145). Samansuuntaisia asenteita ja suhtautumista onkin havaittavissa myös tämän tutkielman aineiston perusteella. Näillä kokemuksilla integroinnista voi mielestäni olla vaikutuksensa siihen, millainen asenne itse teemaa kohtaan kehittyy.

Liisa Uusitalo (1986) on niin ikään todennut, ettei ympäristömyönteinen käyttäytyminen välttämättä lisäännä, vaikka asenteet muuttuisivatkin sen suuntaiseksi (Uusitalo 1986, 59). Hän perustelee tätä niin sanotulla vapaamatkustajuudella. Tällöin vapaamatkustaja toimii oman etunsa mukaisesti, vaikka hän tiedostaakin valitsemansa käyttäytymisen vaikutukset sosiaaliseen hyvinvointiin. Vapaamatkustaja saattaa arvioida oman käyttäytymisensä vaikutukset merkityksettömiksi tai hän saattaa ajatella pääsevänsä nauttimaan tuloksista ilman omaa panostustaan. (Uusitalo 1986, 55-57). Muutaman edustajan kokemus nosti esiin tämän suuntaista käyttäytymistä myös Tampereen yliopiston henkilöstön keskuudessa.

”[...] löydetään aina semmosia kantoja siihen, jolla voidaan tota myöskin vältellä sitä, ettei tarvi itse tehdä asialle mitään et muut tekee kuitenkin.” EDU/H3

Asenteet vaikuttavat toinen toisiinsa, ja kuten jo mainitsin, ne voivat muuttua nopeastikin. Jonkun innostus saattaa hyvinkin näkyä koko työyhteisössä teemaa kantavana, mutta yhtä lailla jonkun osalta kintaalla viittaaminen saattaa tappaa muiden innostuksen asian eteenpäin viemiseksi. Tällaista positiivista asenteiden toisiinsa vaikuttamisesta oli havaittavissa myös tämän aineiston perusteella Tampereen yliopistossa.

“Et jos nyt kehittää jotain, ni on nyt helppo saada ihmiset mukaan ainakin harkitsemaan tai suunnittelemaan.” YKY/H4

Positiivinen suhtautuminen integrointiin nousi esiin muutamien edustajien puheissa. Alkuhämmennyksen jälkeen omasta opetuksesta löydettiin yllättävän helposti teemaan liittyviä sisältöjä, jolloin hämmenys ja epävarmuus vaihtuivat positiiviseen yllätykseen ja jopa ylpeyteen.

“Se tuntuma, mikä mulla on näissä isoissa opettajakokouksissa ja opistoimikunnassa ja se teidän työpajan jälkeinen keskustelu, ni jotenkin oli ehkä tahoja, jotka ajatteli, et hetkinen, et miten meillä, et mitä tää tarkoittaa osptyössä. Et se ensireaktio oli hämmentynyt ja tavallaan sen kehen ulottuvuuksien avaaminen, et mitä kaikkee se voi tarkoittaa ja sit ku se oli käsitelty, ni tuli ahaa-elämyksiä, ja sit ehkä tuli se ajatus, et itse asiassa tää istahtaa meille ja meiltä löytyy paremmin ku oltas aluks kuviteltu.” HES/H1

Yliopiston johdon asenteet nousivat keskusteluun monella tapaa. Se, että teema tuotiin mukaan prosessiin edellä mainitulla tavalla, sai edustajat pitämään johdon toimia ja suhtautumista joissain määrin näennäisinä. Periaatteessa siis kestävä kehitys edistävä opetus haluttiin integroida opetussuunnitelmiin, muttei sen toteuttamiseen annettu juurikaan aikaa tai välineitä.

“[...]se (teema) ei ollu tavallaan alusta asti siinä keskustelussa, et olis tullu, et jos semmonen halutaan, niin et se ei ollu heti sieltä alusta asti, et tätä pitäs kattoo, et pitääkö tää mielessä.” YKY/H2

Yksi edustaja näki yliopisto-organisaation myös jossain määrin ylpeänä ja sisäänpäin kääntyneenä tiedontuottajaroolinsa vuoksi, minkä hän arveli saattavan olla esteenä tai hidasteena kestävä kehitys edistävän opetuksen integroinnissa.

“Tällä hetkellä on äärimmäisen mielenkiintosta et meil on paljon liittoja ja ammattiyhdistyksiä jotka niinku toimii kestävä kehityksen periaatteilla jo ja niil on se osaaminen ja taito siellä ja ne pystyy näyttämään et miten heidän hallinnollisissa prosesseissa kaikki näkyy heidän järjestämässään koulutuksessa, et se osaaminen on siellä. Se ei tuu tänne se osaaminen koska ajatellaan et yliopisto

on korkeinta ja he tuovat sen uuden niinkun mailman. Et joskus vois olla toisinki päin.” EDU/H3

#### 4.6 Ymmärrys ja tieto kestävästä kehitystä edistävästä opetuksesta

Kestävästä kehitystä edistävän opetuksen integroiminen opetussuunnitelmiin on määrittelykysymys monella tasolla. Myös tämän tutkielman tutkimusasetelma on lähtenyt muotoutumaan pohtiessani, kuinka tematiikkaa voidaan integroida opetussuunnitteluun, jos sitä ei ymmärretä samoin koko organisaatiossa. Koska kyse on ylipäätään niin nuoresta käsitteestä, ei ole yllättävää, ettei jaettua ymmärrystä ole vielä muodostunut. Tämän monimerkityksellisyyden ei pitäisikään olla esteenä teeman integroinnille, sillä toisaalta käsite saa eri merkityksen eri konteksteissa.

Haastatteluissa kävi ilmi, ettei kestävästä kehitystä edistävää opetusta ole kirjoitettu riittävästi auki. Tämä liittyi ensinnäkin kestävästä kehityksen käsitteen ja edelleen kestävästä kehitystä edistävän opetuksen käsitteen ymmärtämiseen. Käsitteet ymmärretään helposti melko suppeasti

“Et ihmisillä ja minulla on varmaan aika kapee näkemys siitä, et mitä se keke on.” HES/H2

ja toisaalta myös epämääräisesti. Jäppisen (2006, 14) mukaan määrittely onkin jätetty tarkoituksella joustavaksi, jotta se mahdollistaisi tarpeelliset konkretisoinnit eri tarkoituksia varten. Tässä tapauksessa tilanteeseen kuitenkin kaivattiin selvästi muutosta.

“Kaikki on kuullu sanan keke ja saattaa olla semmonen hatara käsitys siitä, mitä se on mut se saattaa kuulostaa semmoselta aika abstraktilta ja semmoselta, et siihen on hankala tarttua.” EDU/H4

Yhteisestä laveasta ymmärryksestä koko yliopiston osalta olisi useimpien haastattemieni edustajien mielestä helpompi siirtyä kohti tieteenalayksiköitä ja tutkinto-ohjelmia.

“No kyl se varmaan aluks vois olla hyvä, et käsiteltäs laajemmin ja muodostettas yhteistä ehkä käsitystä koko yliopistonkin osalta, mut et kyllähän sit yksiköt eroo niin paljon toisistaan ja oppiaineet. Mut et ehkä vois lähtee semmosesta yleisestä ja valuttaa sinne yksikköön.” EDU/H4

Yhtä lailla tärkeänä pidettiin yhteistä ymmärrystä tai määrittelyä erikseen tieteenalayksiköissä ja jopa tutkinto-ohjelmissa.

“Kyllä sen pitäis olla niinku alusta asti mukana siinä opetussuunnitelmatyössä ja sitte pitäis olla perehdytystä ja selkeät tavoitteet kaikilla, et mitä se tarkoittaa ja mitä meiltä odotetaan sen suhteen ja keskustella se yhdessä, et mitä me halutaan tehdä ja mitä se meidän yksikössä tarkoittaa et siitä tulis semmonen yhteinen asia. Että kyllä se tarviis semmosen perusteellisen.” HES/H3

Aivan kaikki eivät kuitenkaan olleet samaa mieltä vaan yksi edustaja koki, että liikkeelle täytyisi lähteä omasta yksiköstä.

“No ainakin ekaks yksikön sisällä. Siis meillähän on aina se ongelma ollu, et noihin kaiken maailman strategisiin rasteihin ni niihin ei kukaan ikinä ehdi paitsi hallinto.” EDU/H1

Teeman ymmärtämisen lisäksi auki kirjoittamisella osa edustajista tarkoitti, että tarvitaan pohdintaa siitä, mitä kestäväää kehitystä edistävä opetus tarkoittaa oman tieteenalan kannalta ja miten se sitä kautta voitaisiin liittää selkeämmin osaksi opetusta.

“Ei varmaan yhtään haittais, vaikka meillä ni jossain kohtaa niinku ehdittäis käymään tai päätettäis käydä semmonen keskustelu, että mitä niinkun meidän yksikössä se kestävä kehitys nimenomaan vois tarkoittaa. [...] Et jossa oikeesti niinku vielä uudestaan mietittäis sitä, et kun sitä opetussuunnitelmaa lähdetään tekemään, uudistamaan, niin miettimään sitä, että minkälaisia palikoita siihen ehkä vois tältäkin näkökulmalta sit ottaa mukaan.[...] Ja ehkä sitten vielä niinkun tuoda se ihan sit siihen opetussuunnitelmatyöhön vielä jopa jokaisessa tutkinto-ohjelmassa.” YKY/H1

Nähtiin, että mikäli käsitettä ei avata opetuksen tasolla, jää pohdinta jokaisen omalle vastuulle ja kukin huomioi käsitteen käytännössä ymmärtämällään ja tahtomallaan tavalla opetuksen akateemisen vapauden nimissä.

“No must se lähtee siitä opetussuunnitelmasta elikä pitäis auki kirjottaa enemmän opetussuunnitelmaa niin, että siinä vaiheessa kun opintojaksoja lähetään opettamaan, ni se ei unohtuis. Elikä kun sillon katotaan yleensäse, et mitä sinne on kirjattu, niin sit lähetään toteuttaa sitä tekstiä jollain tavalla käytännössä. Tehdään jotain akateemisen vapauden antamia ja oman osaamisen mukaan jotai painopiste-eroja sinne, mutta tota niin jos esim kaks opettajaa opettaa saman kurssin, ni ne on pikkusen erilaiset juuri näist omista painopisteistä johtuen, mutta et siel on niinku auki kirjoitettu opetussuunnitelmassa, miten se keke näissä teemoissa, näissä aihepiireissä ois, niinku merkitsee, tarkoittaa, miten niitä vois ehkä ottaa esille ja et ehkä enemmän semmosta näkyväksi tekemistä, et ei se muuten siirry opettajakuntaan.” EDU/H3



Ylipäätään yhteinen käsitteen avaaminen ja määrittely nähtiin tärkeäksi osaksi yhteisiä lähtökohtia myös siitä näkökulmasta, että opiskelijat eri tieteenalayksiköissä olisivat tasa-arvoisessa asemassa tämän teeman opetuksen osalta.

“No kyllä varmaan jotkut ohjeet ja minimivaatimukset ois hyvä olla kaikille yksiköille samat, että oltas linjassa kaikkien yksiköitten kanssa ja sillai ois hyvä, et myös yliopiston taholta sieltä, mut ei sillai et he vaan sanelee vaan heijän pitäs sitte kuunnella myös, et mitä se kussaki yksikössä tarkoittaa ja mitä siellä jo on, et kaikki ei sovi välttämättä kaikille, mutta jotkut perusjutut ois hyvä, et mitä teiltä nyt edellytetään, et se ois opiskelijoilleki tasa-arvosta eri yksiköissä.” HES/H3

Ymmärryksen muotoutumiseen liittyy myös olennaisesti se, millaista tietoa kullakin taholla on tästä teemasta. Osa edustajista oli selvästi sitä mieltä, että teoreettista tietoa kestävästä kehitystä edistävästä opetuksesta on kyllä riittävästi, mutta lisäksi tarvitaan niin sanottua käytännöllistä tietoa teeman soveltamiseksi oman alan opetukseen. Käytännöllistä tietoa kaivattiin lisää selvästi teoreettista tietoa enemmän. Osa koki, että tarvetta olisi sekä teoreettisen että käytännöllisen tiedon lisäämiselle.

“Et varmaan toisaalta se sen teoreettisen tiedon ja ymmärryksen lisääminen ja sit myös sellasta, et mitä se konkretiassa voisi olla. Ja jotenki sillai, jos sen sais nivottua ja sidottua siihen sisältöihin paremmin ja lisätä sitä ihmisten ymmärrystä ni kyllä se varmaan sitä kautta tulis.” EDU/H4

Teoreettista tietoa koettiin voitaneen saada lisää erityisesti oman tutkinto-ohjelman ja tieteenalayksikön ulkopuolelta omassa yliopistossa.

“Päinvastoin mä ite haluaisin löytää aikaa, mä haluaisin mennä joillekin näille ympäristöpolitiikan kursseille, mut sit se on kuitenkin niin tän työn puitteissa, ni aika vaikee siis löytää (aikaa), koska sit jos lähestyy aihetta niinkun yhteiskuntatieteilijänä, ni ois kiva tietää siitä vähän, siis saada tukevoitua sitä niinku myös muilta tieteenaloilta. Et sillai mä siis ajattelen, et oli sille siis mitään erillistä rahoitusta tai ei, ni joku semmonen laajempi yliopiston sisäinen yhteistyö tai joku, et miten näitä asioita käydään läpi mistä kulmasta. Jotain sen kaltasta, ni semmonen voi olla ihan oikeesti kiinnostava.” YKY/H3

Kuten edellisestä sitaatista käy ilmi, jälleen samat käytännön haasteet niukoista taloudellisista ja ajankäytöllisistä resursseista nousivat esiin, mutta niiden ei nähty olevan varsinaisena esteenä yhteistyölle. Moni edustaja piti yhteistyötä muiden tieteenalayksiköiden kanssa tärkeänä myös siinä tarkoituksessa, että voitaisiin jatkossa kartoittaa, mitä eri tieteenalat tästä asiasta tietävät

yliopiston sisällä. Oltiin siis halukkaita oppimaan muilta ja toisaalta myös jakamaan omaa näkemystä.

“Et ehkä se vois olla jotain semmosta, et mitä me yliopistolla yhteisesti tästä asiasta tiedetään. [...] se ois kiinnostavaa, et miten sitä jotenkin jäsennetään niinkun tavallaan isosti, kokonaisemmin sillai, et kaikki vois just tunnistaa, et mitä he niinkun osaa tästä sanoa.” YKY/H3

Muutama edustaja näki yliopiston ulkopuolisten asiantuntijoiden roolin potentiaalisena teoreettisen tiedon lisäämiseksi.

“Just tämmöset yhteiset koulutukset antaa mahdollisuuden näitä ulkopuolisia kouluttajia käyttää erilaisiin näkökulmiin” EDU/H3

Käytännöllisen tiedon osalta yhteistyötä toivottiin oman tieteenalayksikön ja tutkinto-ohjelmien sisältä.

“No varmaan olis hyvä käydä jotain keskustelua täällä. Et mä en nyt sit tiedä, et ne jotka ei ollu siellä työpajassa, et tietääkö he vaikka tästä kokonaisuudesta, ja sit kuttää oli siinä hässäkössä yks niistä, joita piti tehdä, et en tiää onko tää sit taas unohtunu. Et tätä keskustelua pitäis jatkaa. On varmaan yks semmonen teema, joka vois olla tämmösenä, joka ois hyvä mieltää kaikkien, jotka täällä toimii, että miten tavallaan siinä omassa toiminnassaan ja opetukseen, miten sitä voi siinä ajatella.” EDU/H2

Myös muiden yksiköiden kanssa tehtävä yhteistyö nähtiin hedelmällisenä.

“Et joku tämmönen kiertäväkin systeemi vois olla jonkun teeman kautta, ni silloin siinä ois se mahdollisuus benchmarkata, mitä muualla tehdään. Se auttas ideoimaan. [...] Kyllä siis ilman muuta tämmönen yli yksikkörajojen tehtävä yhteistyö. Ite oon kokenu sen hyväks. Kaikkei ei tarvii itte keksiä, et voi sit oman sovelluksensa tehdä.” HES/H4

Muutama edustaja pohti olemassa olevien yhteistyötahojen hyödyntämistä saman tieteenalan sisällä muiden korkeakoulujen kanssa, joilla on mahdollisesti tietoa sellasista osa-alueista, joista omassa tieteenalayksikössä taas ei ole, vaikka ne onkin tunnistettu tärkeiksi.

“Sittenhän me tavataan Itä-Suomen yliopistoo kansanterveystiedettä vuosittain, ja me oltiin just Kuopiossa pari viikkoo sit, ne tulee sit ens keväänä meille, ni tämmösissäkin vois tietysti. [...] Joo mahdollisuuksia on, et ku asiat lähtee liikkeelle yhdestä lähtökohdasta ja niihin vaan pitäs osata yhdistellä sitten monia. Et ei olla muuten näistä asioista erikseen kuopiolaisten kans puhuttu, vaikka heillähän on ympäristöasiat koulutuksessa, että ollaan tiedetty että heillä on, että he on siinä

meitä parempia. Mutta hyvä yhteistyö on heidän kanssaan ollu. Se on ollu aika epävirallista, mut se on ollu aika palkitsevaa.” HES/H4

Edustajien kokemusten mukaan tiedon lisäämisen tarve koski kestävän kehityksen käsitettä kokonaisuudessaan, mutta myös sen ulottuvuuksia. Kuten luvussa 4.2 kerroin, sosiaaliskulttuurisen aspektin nähtiin olevan vallitseva lähes kaikissa edustetuissa tutkinto-ohjelmissa. Osa edustajista näki kuitenkin tiedon osalta ekologisen painottuvan, kun taas sosiaaliskulttuurisesta ja taloudellisesta ulottuvuudesta sitä kaivattavan erityisesti lisää.

“Yleensä se, et sanotaan että jokainen meistä osaa tulla sieltä ekologian näkökulmasta siihen teemaan sisälle, mut sit ku rupee miettimään yhteiskunnan ja sosiaalisten suhteiden kautta, ni se alkaa niin vaikee, et alkaa olla helpompi siirtyä syrjään. Elikkä se vaatii jo ponnistelua ja juuri sen takia meillä ei oo riittävästi esiymmärrystä ajatella niitä asioita. Et jokaisella tulee ensimmäisenä mieleen kierrättäminen tai joku tän tyyppinen, roskien lajittelu, niin se on tota ihmisenä kasvun näkökulmasta tarvittas vähän laveempaa pohjaa, ettei unohdetais näitä muita osa-alueita koulutuksessa.” EDU/H3

Kestävää kehitystä edistävää opetusta koskevan tieto on jakautunut epätasaisesti sekä tieteenalaysiköiden ja tutkinto-ohjelmien sisällä että niiden välillä, ja toisaalta myös suhteessa koko yliopistoon. Vaikka tiedetään, millainen ja minkä tahojen kanssa tehtävä yhteistyö voisi olla hedelmällistä, täytyisi tieto saada liikkumaan eri tahojen välillä.

“Opetuksestahan tietää ne, jotka opettaa sitä kyseistä kurssia. Ei se sieltä välttämättä se tieto niinkun kauheen laajalle muille leviä, et miten meni.” YKY/H3

Yksi edustaja pohti, että kestävää kehitystä edistävää opetusta koskeva tieto on haastavasti hyödynnettävissä. Näin on ehkä osittain siksi, että tutkimusperinne, johon opetuskin useimmiten nojaa, on tämän teeman osalta melko nuorta. Siksi vaatiikin jokaiselta opettajalta enemmän henkilökohtaista perehtymistä ja panostusta, jotta tieto saadaan sovelletuksi opetukseen.

“Siin on semmonen ongelma tietysti, että kun ihmiset miettii tätä niinkun opetusta ja muuta niinku sen kautta, että millasta tieteellistä tutkimusta on olemassa aiheesta. [...] Et se ei oo sillai kovin helppo itse asiassa, jos miettii sitä (kestävää kehitystä edistävää opetusta) tän tutkimuksen kautta ja sen tiedon kautta, jota on olemassa näillä alueilla. Et se ois enemmänkin ehkä semmonen, et jokaisen pitäs miettiä opettajan ite tai tehä tehtävinä, et onks tää miten, onks tää tieto jotakin sellasta, jota voitas soveltaa tai käyttää hyväks, kun me mietitään niitä keken teemoja tai asioita arjessa. Et onks täs tietopohjassa jotakin sellasta, mikä, et se on ihan selkeesti semmonen kehittämistehtävä, josta ei oo materiaalia tavallaan

valmiina. Ja sit jos siinä miettii, saa niinku opettajat kunki tekee sen ite taikka sisällyttää sen kurssiin tai. Se on aika haasteellinen. Mä luulisin, et siin on jotain tämmöstä niinku taustaltaan.” YKY/H4

## 5 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tarkastelen aineistoani lopuksi ongelmanasettelua mukailten ja perustelen näkemyksiäni alan tutkimuksella. Etenen analyysin mukaisessa järjestyksessä, ja vastaan varsinaiseen tutkimuskysymykseeni tarkentavien kysymysten jälkeen. Lähdän liikkeelle kertaamalla, millainen rooli soveltamallani viitekehyksellä oli tutkielman etenemisen kannalta.

Tutkielmani tutkimusasetelmaa ohjasi kasvatustutkija Basil Bernsteinin (1996; 2000) viitekehys, jossa hän on käyttänyt käsitteitä *projection* (ulkoiset päämäärät) ja *introjection* (sisäiset päämäärät) kuvaamaan opetussuunnitelmien päämääriä. Hänen mukaansa ulkoiset päämäärät tarkoittavat korkeakoulun ulkopuolelta tulevia, kuten työelämän osaamisvaatimuksia opetussuunnitelman rakentamisessa, kun taas sisäiset päämäärät viittaavat tieteenala- ja oppiaineperustaiseen opetukseen, jolloin opetussuunnitelma muotoutuu opetetun sisällön kautta. Annala ja Mäkinen (2011) ovat niin ikään hyödyntäneet tutkimuksessaan Bernsteinin käsitteitä. Heidän määrittelemänsä ulkoiset päämäärät viittaavat korkeakoulun ulkopuolelta tuleviin yleisiin normeihin ja odotuksiin, kun taas sisäiset yleisesti organisaatioiden traditioista ja toiminnasta nouseviin opetussuunnitelmatyön käytänteisiin. Oma tapani käyttää viitekehystä oli viedä se tiiviimmin yliopisto-organisaation sisälle ja tarkastella tieteenalayksiköiden edustajien haastatteluissa esiin nousseita yliopiston yksiköiden sisäisiä ja ulkoisia tekijöitä, jotka aiheuttavat jännitteitä integroitaessa kestävästä kehityksestä edistävää opetusta opetussuunnitelmiin.

Tutkielmani suunnan selkeytymiseen vaikutti se, miten tulkitsin aineistoa esiin nousseiden yllättävien seikkojen valossa: tieteenalayksiköiden edustajat kokivat teeman sisällyttämisen opetussuunnitteluun olleen yksikön ja oman tieteenalan ulkopuolelta tullut vaade, mikä oli opetussuunnittelun tradition valossa uudenlainen ja yllättävä toimintatapa.

Näen toimet uudenlaisina siitä mielessä, että opetussuunnitelmien sisällöt ovat olleet perinteisesti vahvasti kytköksissä opettajien omiin ammatillisiin intresseihin ja kompetensseihin, ja nyt uusi sisältö ilmestyikin uudelta suunnalta täysin riippumatta opettajista. Tilanne oli yllättävä erityisesti siinä mielessä, että teema tuli mukaan opetussuunnitelmatyön prosessin loppupuolella, eivätkä yksiköt edustajineen ehtineet reagoida tilanteeseen sellaisella intensiteetillä kuin olisivat halunneet ja toisenlaisissa olosuhteissa kenties pystyneet.

Myös opetuksen sisältönä tämä tematiikka koettiin yllättävänä. Yksiköiden edustajat kokivat tällaisen toimintatavan ylipäättään jollain lailla uhkaksi omalle ammattitaidolleen ja totutuille toimintatavoille. Kyse ei siis ollut vain siitä, että juuri tämän teeman kohdalla toimittiin näin. Rohwederin (2006, 165) mukaan korkeakoulujen useiden vuosien ajan muokkautuneissa kulttuureissa erilaisista toimintamalleista on muodostunut itseäänselvyyksiä. Toimintamallit ohjaavat koko henkilöstöä tiedostamattomasti, eikä niitä haluta kyseenalaistaa. Tämä huomio kuvaa mielestäni kyseistä tilannetta osuvasti.

Mielenkiintoisen dynamiikan tulkitsen syntyvän myös siitä, että tieteenalayksiköiden edustajat kokivat teeman integroinnin yliopiston johdon interventiona opetussuunnitelmatyöhön ja henkilöstön kompetensseihin. Kuitenkin kävi ilmi, että tällaista interventiota myös odotetaan johdolta, kun teema ei ole noussut esille tieteenalayksiköiden sisältä, erityisesti oman opetushenkilöstön intressinä, mikä olisi kylläkin opetussunnittelun tradition mukaista.

Teeman integrointi tieteenalayksiköiden tutkinto-ohjelmien opetussuunnitelmiin toteutettiin hyvin nopealla aikataululla, eikä henkilöstöllä ollut tämän aineiston perusteella yhtäläisesti tietoa siitä, mitä ja miksi ylipäättään oltiin tekemässä. Tieto integroinnista tavoitti henkilöstön opetussuunnitelmatyön prosessin loppupuolella, mikä aiheuttikin erityisesti aikataulullisia haasteita käytännössä.

Integrointi toteutettiin tämän tutkielman tutkimuskohteena olleissa kolmessa yksikössä tunnistamalla olemassa olevasta opetuksesta teeman näkökulmiin sopivia opintojaksoja, mutta uusia opetuksen sisältöjä ei kehitetty. Aineiston perusteella kaikissa tieteenalayksiköissä on kuitenkin potentiaalia kehittää myös uusia teeman sisältöjä, joita edustajat hahmottelivat laajalti.

He pohtivat sisältöjä erityisesti perinteisesti oman tieteenalan lähtökohdista, mutta myös osaamisperustainen, yliopiston ulkoisiin lähtökohtiin perustuva ajattelu nousi esiin. Virtanen ja Rohweder (2008, 46) pitävätkin olennaisena sen tarkastelua, mitä kestävästä

kehityksestä opitaan. He perustelevat tätä käsitteen monitulkintaisuudella ja ehdottavat teeman osaamisen arviointiin yhdenmukaisia ja selkeitä arviointikriteerejä ja ohjeistoja. Tämä on mielestäni osittain huomioitavissa osaamisperustaisen opetussuunnittelun keinoin.

Edustajat pohtivat sisältöjä laajojen teemojen ja näkökulmien sekä tarkemmin yksittäisten aiheiden ja kysymysten muodossa. Kestävää kehitystä edistävää opetusta ei hahmotettu helposti omana substanssinaan, mutta sen liittäminen oman alan muuhun substanssiin vaikutti huomattavasti hedelmällisemmältä. Virtanen ja Rohweder (2008, 49) eivät pidä poissuljettuna kestävän kehityksen opettamista sellaisenaan, sillä myös tästä on tutkitusti hyviä kokemuksia etenkin ammattialakohtaisten opintojaksojen osalta. Mikäli teema on vain erillisenä irrallisena opintojaksona muiden tapaan, opiskelijat eivät välttämättä ymmärrä teeman kytkeytymistä omaan ammattialaan (emt, 46). Heidän mukaansa käsitteen kytkee parhaiten kuhunkin opetusalaan juuri opetus, jossa se liitetään muuhun substanssiin. Moni edustaja välineellisti oman tieteenalansa tai tutkinto-ohjelmansa ja näki opetuksen myös tällä tavoin edistävän kestävää kehitystä.

Osa näki oman alan ja opetuksen sisältävän tematiikkaa, mutta siitä ei vain ollut puhuttu aiemmin kestävää kehitystä edistävänä opetuksena. Muutama edustaja nostikin esiin huomionsa siitä, että johdon taholta opetusta sanoitetaan kestävän kehityksen nimellä jatkossa enemmän. Virtanen ja Rohweder (2008) tekivät samansuuntaisia havaintoja tutkiessaan opettajakorkeakouluopettajien käsityksiä kestävästä kehityksestä. Ammatillisissa opettajakorkeakouluissa kestävää kehitystä edistävää opetusta nähtiin olleen mukana esimerkiksi monikulttuurisuuden, kansalaisvaikuttamisen tai ympäristöosaamisen käsitteiden muodossa. Tilanteeseen toivottiin muutosta kääntämällä kestävä kehitys ammattikorkeakoulujen kielelle liitettynä ammatilliseen osaamiseen. (Rohweder ym. 2008, 93) Käsittelen hieman myöhemmin johtopäätöksissä ymmärrystä ja tietoa kestävästä kehityksestä edistävää opetuksesta tämän tutkielman aineistossa, joka liittyy osittain tähän samaan keskusteluun.

Tieteenalayksiköillä ja edelleen osalla tutkinto-ohjelmista on erilaisia toimintatapoja ja opetussuunnittelun perinteitä. Tähän liittyen edustajat toivoivatkin yliopiston johdolta joustavuutta asioiden eteenpäin viemisessä kaavamaisen toiminnan sijaan. Yksiköiden edustajat nostivat esiin myös yksittäisiä heille sopivia toimintatapoja, joita voitaisiin ottaa huomioon jatkossa teeman integrointia ja sisältöjä työstettäessä.

Teeman ei nähty olevan automaattisesti tai vain opetussuunnittelun kysymys. Osan mielestä kestävä kehitys edistävä opetus on pikemminkin yleinen määrittelytapa tai lähtökohta kaikelle toiminnalle. Suurin osa edustajista kuitenkin näki teeman käsittelyn sopivan hyvin opetussuunnitelmatyön yhteyteen, kunhan työskentelyä kehitettäisiin edelleen.

Kuten mainitsin, johdon toimet teeman integroimiseksi nähtiin myös tarpeellisina. Teeman pakollinen integrointi johdon toimesta jakoi siis mielipiteitä. Yhden näkemyksen mukaan pakko muuttaa toiminnan luonteen jossain määrin negatiiviseksi. Jonkinlaista kontrollia kuitenkin kaivattiin, jotta yksiköt toimisivat integroinnin suhteen linjakkaasti.

Opetuksen ja sen kehittämisen nähdään olevan oman työnkuvan kannalta toissijaista tutkimuksen tekemisen painottuessa, eikä yliopiston rakenne tällä hetkellä palkitse millään tapaa tämän teeman huomioimisesta omassa työssä. Tämä näyttäytyikin jännitteenä henkilökunnan tahon ja yliopisto-organisaation sekä sen johdon, ja toisaalta myös laajemmin koulutuspolitiikan välillä.

Teeman integroimiseksi opetussuunnitelmiin jatkossa edustajat näkivät tarvittavan enemmän taloudellisia ja ajankäytöllisiä resursseja kuin mitä siihen on tähän saakka suunnattu. Yksiköiden ulkopuolelta tulevat resurssit tukisivat siis niiden sisällä tapahtuvaa työskentelyä. Taloudellisia resursseja toivottiin teeman osalta tutkimusprojekteihin, mikä osoittaa jälleen yliopiston rakenteen ohjaavan voimakkaasti toimintaa. Myös ulkopuolisten tahojen hyödyntäminen nähtiin potentiaalisena mm. kouluttajien ja yhteisten seminaarien muodossa.

Resurssien nähtiin liittyvän myös henkilöstön jaksamiseen, johon panostamista ei tulisi unohtaa. Työ yliopistossa näyttäytyi aineiston perusteella kuormittavana, mikä vaikuttaa myös työn laatuun. Teeman osalta käsittely jää helposti yksittäisten ihmisten harteille, mihin toivotaan voitavan vaikuttaa myös resurssien suuntaamisen avulla. Hieman ristiriitaisesti osa edustajista kuitenkin toivoi teeman osalta yksiköiden vastuuhenkilöitä. Osa edustajista näki vastuun jakamisen joillekin ryhmille tai oppiaineille mahdollisena.

Ylipäätään aktiivisuus ja yliopiston henkilökunnan osallistaminen laajasti tämän teeman osalta onkin yksi haaste myös jatkossa, koska vastuulla on taipumus kasaantua samojen ihmisten harteille. Opiskelijoiden ja opetushenkilöstön mukaan saamisen osa edustajista näki olevan avainasemassa organisaation muuttumisessa. Myös henkilöstön kouluttaminen herätti keskustelua ja kestävä kehityksen teeman osalta kouluttautumisen pakollisuus jakoi mielipiteitä.

Ainakin osa henkilöstöstä on sisäistänyt kansallisen strategian ja Opintoneuvoston linjauksen perään kuuluttaman läpäisyperiaatteen, jonka mukaan teeman tulisi näkyä kaikessa opetuksessa kautta linjan. Tämän saavuttamiseksi yliopiston ja yksiköiden johdon tulisi pitää teemaa esillä systemaattisesti, eikä vain tietyissä kohdissa opetussuunnittelun prosessia.

Tätä näkemystä tukivat osaltaan ideat teeman integroinnista osaksi työharjoittelua. Jaakkolan ja Lundgrenin (2011, 42-44) peräänkuuluttamien kestävän kehityksen superosaajien kouluttamisessa työkokemuksen erilaisissa työtehtävissä ja organisaatioissa katsotaan kehittävän yksilön laaja-alaista ja poikkitieteellistä ajattelua.

Myös erillisiä opiskelijoiden projekteja ja työtapoja opetuksessa hahmoteltiin. Jaakkola ja Lundberg (emt.) näkevät ongelmanratkaisun ja työskentelyn monialaisissa ryhmissä perustuvan aitoon dialogiin ja yhteistyöhön, mikä tukee oppimista.

Teeman tulisi näkyä yhtä lailla läpäisevänä yliopiston kaikessa toiminnassa, eikä vain arkitoimintoihin tai vain opetussuunnitteluun liittyvänä kysymyksenä. Opetussuunnittelun osalta teeman tulisi olla mukana prosessissa alusta saakka ja jopa niiden väliin jäävänä aikana.

Kestävän kehityksen monitieteisen opintokokonaisuuden nähtiin olevan mielekäs tapa integroida teemaa opetukseen. Tällaisenaan siihen ei kuitenkaan oltu vielä tyytyväisiä, vaan sitä haluttiin kehitettävän sisällöllisesti ja yhteistyötä henkilöstön kesken lisättävän. Nykyistä pidemmälle viety kokonaisuus voisi yhden edustajan mukaan olla parempi tapa integroida tematiikka opetukseen kuin kaikkeen opetukseen integrointi näennäisesti. Virtasen ja Rohwederin (2008, 46) näkemyksen mukaan teeman opetuksen kokoaminen esimerkiksi laajemmiksi kokonaisuuksiksi yksittäisten opintojaksojen suorittamisen sijaan mahdollistaa kestävän kehityksen merkityksen ymmärtämisen eri asiayhteyksissä. Tämä on tarpeen, sillä poikkitieteellisyyttä pidetään nyky-yhteiskunnassa innovatiivisen toiminnan lähtökohtana, ja opiskelijoiden maailmankatsomusta leimaa pirstaloituneisuus (Rohweder 2008, 50) Myös Jaakkola & Lundgren (2011, 42) pitävät poikkitieteellisyyttä edellytyksenä opiskelijoiden laajan kokonaisnäkömyksen muodostumiselle.

Teeman integrointi koettiin yksiköiden ulkopuolelta tulevana vaateena. Integrointi toteutettiin kuitenkin tutkinto-ohjelmakohtaisesti opetussuunnitelmatyön osana, jota taas on totuttu tekemään opettajalähtöisesti. Asetelma synnyttikin henkilöstössä muutosvastarintaa. Rohwederin (2006, 166) mukaan organisaatioissa tähän syynä saattaa olla epätietoisuus siitä, miten muutos vaikuttaa omaan työhön ja siihen liittyviin rutiineihin. Organisaation jäsenillä ei



myöskään ole välttämättä tietoa siitä, kuinka omia toimintatapoja muuttamalla voidaan vaikuttaa edelleen esimerkiksi ympäristönäkökohtiin.

Kestävää kehitystä edistävä opetus ei ole edustajien kokemusten mukaan yliopiston henkilökunnan prioriteeteissa kovin korkealla. Vaikuttakin siltä, ettei kestävä kehitys ole muodostunut arvoksi koko yliopisto-organisaatiossa. Osalle henkilökunnasta se on itsessään arvo, mutta näin ei voida todeta kaikkien osalta. Kestävää kehitystä edistävän opetuksen osalta käydään selvästi jonkinlaista tasapainottelua teeman arvottamisesta yhtä arvokkaaksi koko organisaatiossa. Teema näyttäytyi aineiston valossa toisaalta myös sosiaalisena normina (Allardt 1983), jota ei kuitenkaan välttämättä noudateta.

Haastatteluissa esiin noussut *jos*-puhe teeman tärkeydestä herättääkin kysymyksen siitä, mikä olisi riittävän voimakas signaali teeman tärkeydestä ja arvokkuudesta. Tampereen yliopiston strategia sisältää kestävästä kehitystä edistävän opetuksen näkökulman, yliopistolla on oma kestävä kehityksen ohjelma vuosille 2012-2015, ja Opetusneuvosto antoi erillisen linjauksen kestävästä kehitystä edistävän opetuksen integroimiseksi uusiin tutkinto-ohjelmiin. Ehkä kyse onkin siitä, etteivät yliopiston toimet käytännössä ole kuitenkaan olleet linjassa papereiden kanssa. Toisaalta tämä herättää kysymyksen strategian roolista ja sen huomioimisesta, kun henkilöstön reaktio linjaukseen sisällöllisesti oli niin yllättynyt.

Aineiston perusteella teemaan itsessään suhtaudutaan hyväksyvästi tai melko neutraalisti. Osa henkilöstöstä kokee teeman enemmän omakseen kuin toiset. Integroinnin toteuttamisen osalta ilmeni vapaamatkustajuutta (Uusitalo 1986). Havaintoni asenteiden ja käyttäytymisen suhteesta olivat samansuuntaisia kuin aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Salonen 2010; Uusitalo 1986), joissa on todettu, ettei positiivinen suhtautuminen takaa asian puolesta tai edistämiseksi toimimista. Selkeän positiivista integrointiin suhtautumista ilmeni vasta siinä vaiheessa, kun alkuhämmennyksen jälkeen teemaa sisältäviä opintojaksoja löydettiin omasta opetuksesta odotettua enemmän. Tässä piilee mielestäni potentiaali, joka kannattaa noteerata. Palaan tähän tuonnempana. Osassa yksiköissä ilmeni myös pientä ylpeyttä ja johdon nähtiin tulevan yksiköiden ja tutkinto-ohjelmien omalle alueelle integroinnin vaateellaan.

Johdon asenteet nousivat myös esiin. Johdon toimia ja suhtautumista teeman integroinnin toteuttamiseen pidettiin jossain määrin näennäisinä, sillä osa koki yliopiston johdon vain asettaneen vaateen integroimisesta, johon ei kuitenkaan annettu enempää välineitä.

Osa näki johdon tai yliopiston ylipäätään nähtiin olevan myös ylpeä siinä mielessä, ettei tietoa aiheesta haluta ottaa muualta vastaan, kun itse edustetaan korkeinta tietoa. Tällainen asenne saattaa hidastaa osaltaan ymmärryksen laajenemista ja näin myös teeman valtavirtaistumista opetussuunnittelussa. Ylpeys vaikuttaisikin olevan analogisesti tulkittavissa samanlaiseksi käyttäytymiseksi niin yksiköiden ja yliopiston johdon välillä, kuin myös johdon ja yliopiston ulkopuolisen osaamisen välillä.

Kestävä kehitys ymmärretään usein kapea-alaisesti ja epämääräisesti. Yhtenä haasteena ja toisaalta odotuksena henkilöstöltä yliopiston johdolle teeman integroinnissa opetussuunnitelmiin ilmeni yliopiston yhteisen ymmärryksen luominen ylipäätään kestävän kehityksen käsitteen ja tämän teeman osalta opetuksessa. Tästä olisi helpompi lähteä työstämään aihetta eteenpäin yksiköissä ja tutkinto-ohjelmissa, joissa määrittelyä tulisi jatkaa edelleen. Yhteistä ymmärrystä tavoiteltiin, jotta opetus olisi teeman osalta lähtökohdiltaan samanlaista eri yksiköissä ja jotta myös opiskelijat olisivat näin ollen tasa-arvoisessa asemassa yksiköstä riippumatta. Niiniluodon (2006, 18-19) mukaan laava ymmärrys kestävästä kehityksestä ei sovi hyvin opetukseen kytkettäväksi, koska vaarana on, että käsitteen annetaan kattaa lähes mitä tahansa, eikä läpäisyperiaate tällöin toteudu kuin näennäisesti. Tämä riski tulisikin tunnistaa, mikäli yhteistä määrittelyä lähdetään tekemään.

Edustajien kuvaamat kokemukset olivat tulkittavissa toisaalta teoreettisen ja toisaalta käytännöllisen tiedon tarpeeksi. Käytännöllistä tietoa teeman soveltamisesta oman alan opetukseen kaivattiin teoreettista tietoa enemmän. Rohwederin ja Virtasen (2008) tutkimushankkeessa selvitettiin kestävä kehityksen silloista tilaa ammattikorkeakouluissa ja havaittiin samansuuntaisia tuloksia: kestävä kehityksen käsite nähtiin haastavaksi liitettäväksi omaan opetettavaan ammattialaan. Tämä omaan alaan liittyvän käytännöllisen tiedon tarpeen tunnistaminen onkin olennaista, sillä kuten Rohweder toteaa, tavoitteena ei ole kestävä kehityksen toistaminen sinällään vaan oppia kytkeä käsite eri aloihin ja tulevien sukupolvien näkökulmaan (Rohweder 2008, 50).

Teoreettisen tiedon osalta ei nostettu esiin oman yksikön potentiaalia, mikä saattaa johtua siitä, että vaikka moni oli aiheesta kiinnostunut ja osa jopa tutki näitä kysymyksiä, ei tieto välttämättä liiku tai omia kiinnostuksen kohteita ei tuoda kaikissa yhteyksissä esille. Tämä asettaakin työlle myös laajemman haasteen tiedon tunnistamisesta ja jakamisesta työ- ja tiedeyhteisössä.

Lähes kaikki painottivat sosiaalis-kulttuurista ulottuvuutta hahmotellessaan opetuksen sisältöjä. Kuitenkin tiedon osalta koettiin, että ekologisesta ulottuvuudesta tietoa on eniten ja sosiaalis-kulttuurisesta ja taloudellisesta sitä kaivataan lisää.

Bernsteinin viitekehyksen mukainen teeman lähestyminen sisäisten ja ulkoisten tekijöiden kautta oli mielestäni hyödyllinen. Sen avulla pystyin irrottautuaan paremmin tutkimuskysymyksistä ja hahmotin aineistoni uudessa valossa. Näin pystyin tulkitsemaan teeman integroinnin yksiköiden ja tutkinto-ohjelmien ulkopuolelta tulevaksi vaateeksi ja havaitsin sisäisiä ja ulkoisia tekijöitä, jotka aiheuttivat jännitteitä teeman integroinnissa opetussuunnitelmiin. Tämä havainto ja sen tulkitseminen edelleen muutosvistarinnaksi johdatti minut pohtimaan ainestoa kestävästä kehityksestä edistävän organisaatiokulttuurin muutosprosessin yhtenä mahdollisena ilmentäjänä, mikä onkin tutkielmani varsinaisen tutkimuskysymyksen osalta oleellinen huomio. Päädyin siis kysymään: Mistä yksiköiden sisäiset ja ulkoiset jännitteitä aiheuttavat tekijät kestävästä kehityksestä edistävän opetuksen integroinnissa opetussuunnitelmiin kertovat?

Vastauksena varsinaiseen tutkimuskysymykseeni tarkastelen lopuksi tapausta esimerkkinä kestävästä kehityksestä edistävän organisaatiokulttuurin muutoksesta Liisa Rohwederin (2006) artikkelin avulla. Hän on jakanut tällaisen muutosprosessin neljään vaiheeseen, joita ovat: 1. Sisäiset ja ulkoiset muutosvoimat 2. Muutosvistarinta 3. Murrosvaihe ja 4. Kestävän kehityksen hyväksyminen osaksi toimintaa. Organisaation muutosta ei voida paikantaa välttämättä selkeästi johonkin näistä vaiheista, vaan ne ovat osittain päällekkäisiä. (emt. 166)

Rohwederin (emt. 164) mukaan korkeakoulujen kestävästä kehityksestä edistävän kulttuurin muutoksella tarkoitetaan niin arkikäytänteiden muutosta kuin opetussuunnitelmaan liittyviä muutoksia. En voikaan tämän tutkielman aineiston perusteella ottaa kantaa tähän muutokseen kokonaisuudessaan, vaan arvioin sitä erityisesti opetussuunnitelman osalta. En ole tarkastellut opetussuunnittelua kattavasti sisältöjen, menetelmien ja materiaalien osalta, eikä aineistoa ole kerätty kaikista tieteenalayksiköistä, joten tulkintani tilanteesta on todella varovainen ja suuntaa-antava.

Rohwederin (emt. 166) mukaan useat tutkijat ovat osoittaneet ulkoisen toimintaympäristön paineista lähtöisin olevan toiminnan johtavan ainoastaan pinnallisiin muutoksiin organisaatiossa. Tämä ilmenee toiminnan tasolla vain sen toteuttamisena, mitä on pakko tehdä. Tämä vaikuttaisi tutkielmani aineiston perusteella pitävän paikkansa. Tulkitsin siis

aineiston perusteella vaateen teeman integroimisesta tulleen opetussuunnitelmatyöhön tutkinto-ohjelmien ja tieteenalayksiköiden toimintakulttuurin ulkopuolelta: yliopiston johdon taholta. Yhtä lailla johto toteuttaa yliopiston ulkopuolelta, kansallisen ja kansainvälisen koulutuspolitiikan taholta asetettua vaatetta teeman integroimiseksi opetussunnitteluun, mikä tekeekin asetelmasta analogisen. Edustajien kokemukset integroinnin toteuttamisesta olivat suurimmaksi osaksi käytännössä sitä, että osittain tiukan aikataulun vuoksi tehtiin vain se, mitä oli pakko: tunnistettiin olemassa olevasta opetuksesta tematiikkaan sopivia opintojaksoja, mutta ei kehitetty uutta opetusta. Myöskään yliopiston antamat välineet ja resurssit integroimiselle eivät olleet riittäviä.

Rohweder (emt. 166) korostaa, että muutosprosessissa on annettava oikeaa tietoa toiminnan vaikutuksista kestävän kehityksen kaikista ulottuvuuksista. Tämän tutkielman aineiston perusteella henkilöstöllä ei ole ollut yhtäläisesti tietoa kestävästä kehityksestä kokonaisuutena, kaikista ulottuvuuksista erikseen eikä myöskään teemasta opetuksessa. Tämä selittänee osaltaan vallitsevaa muutosvastarintaa.

Myös arvot ja asenteet liittyvät olennaisesti organisaation muuttumiseen. Tämän tutkielman perusteella arvojen suhteen käynnissä on kamppailu erityisesti henkilökohtaisten ja yhteisten arvojen kesken, kun puntaroidaan arvojetaanko teema yhtä arvokkaaksi koko yliopistossa. Jossain määrin yliopiston yhteiset arvot kestävän kehityksen osalta, jotka tulevat näkyviksi esimerkiksi strategian ja Opetusneuvoston linjauksen kautta, voidaan nähdä uusina arvoina. Rohwederin (emt. 166) näkemyksen mukaan vanhojen ja uusien (organisaatiokulttuurin muutosta edistävien) arvojen väliset ristiriidat ja yhtymäkohdat tuleekin huomioida ja antaa organisaation itse selvittää ne. Johdon ja esimiesten esimerkki sekä kyky luovia uusien ja vanhojen arvojen välissä ovat sitä tärkeämpiä, mitä voimakkaampaa muutosvastarinta on. (emt.) Tämän tutkielman puitteissa en pysty kuitenkaan arvioimaan muutosvastarinnan voimakkuutta. Samoin kestävän kehityksen merkitys korkeakoulun toiminnassa tulisi perustella sitä huolellisemmin, mitä suuremmasta muutosvastarinnasta on kyse. (emt. 166-167) En tarkastellut tässä tutkielmassa koko yliopiston toimintakulttuuria, mutta jatkoa ajatellen tämä on syytä ottaa huomioon kestävästä kehityksestä edistävää organisaatiokulttuuria tarkastellessa, mikäli siihen löytyy kiinnostusta.

Rohwederin (emt. 167) mukaan muutosvastarintaa seuraa murrosvaihe, jossa opitaan uusia uskomuksia ja kestävästä kehityksestä edistäviä käytänteitä, usein keskustelujen ja konfliktien

kautta. Hän mainitsee pilottiohjelmien toimivan uusien ideoiden synnyttäjinä ja näin murrosvaiheen edistäjinä. Edustajat olivat yhtä lukuunottamatta osallistuneet ESDAN-hankkeen pilotointityöpajaan, ja näkivät sen avanneen erityisesti ymmärrystä kestävästä kehityksen käsitteen ja käytännöllisen, omaan alaan liittyvän tiedon osalta. Tällä perusteella kokemukset pilottiohjelmien hyödyntämisestä ovat mielestäni rohkaisevia.

Tämän tutkielman perusteella on mahdotonta sanoa, missä vaiheessa kestävästä kehityksestä edistävää organisaatiokulttuurin muutosprosessia Tampereen yliopisto on tällä hetkellä. Edellisten huomioiden perusteella näen viitteitä siitä, että matkaan on lähdetty, mutta perillä ei olla vielä. Myöskään Rohweder (emt. 167) ei näe helpoksi kysymystä siitä, milloin organisaatio on hyväksynyt kestävästä kehityksen osaksi toimintaansa ja muuttanut kestävästä kehityksestä tukevaksi.

Lupaavina merkkeinä hämmästyttävästä päämäärästä ovat organisaation avoin ja positiivinen ilmapiiri kestävästä kehityksestä kohtaan, innovatiiviset opiskelijoiden ja henkilökunnan aloitteet sekä opettajien, tutkijoiden ja opiskelijoiden lisääntyneet kestävästä kehitykseen liittyvät yhteistyöprojektit ja tutkimushankkeet (emt. 167). Myös näistä on havaittavissa merkkejä tämän tapauksen osalta, joten oikeaan suuntaan ollaan varmasti menossa.

Vallitsevaa kulttuuria ei tarvitse pitää annettuna, vaan sitä voidaan tietoisesti lähteä kehittämään haluttuun suuntaan. Palaankin nyt huomioon, jonka noteeraamista painotin sivulla 78. Osa edustajista nosti esiin onnistumisen tunteita, kun omasta opetuksesta löytyikin ennakoitua enemmän teemaan liittyvää sisältöä. Kun muutos nähdään positiivisena asiana, josta pitkällä tähtäimellä hyötyvät kaikki, on aito kulttuurin muutos mahdollinen. (emt. 165) Haastatteluissa nousi esiin myös se, ettei yliopiston rakenne palkitse henkilökuntaan tällä hetkellä teeman huomioimisesta opetuksessa. Tämä on mielestäni seikka, jota kannattaisi perustellusti pohtia integroinnin osalta, sillä tällä on selvä yhteys kestävästä kehityksestä edistävän organisaatiokulttuurin muutokseen.

Yksi edustaja pohti myös resurssien panostamisella voitavan vaikuttaa osaltaan teeman muuttamiseen ulkoisesta vaateesta yksikön sisällä lähteväksi opetussunnittelussa huomioitavaksi intressiksi. Tällaiset kommentit vaikuttavatkin lupaavalta muutoksen suhteen, sillä ne osoittavat osalla henkilöstöstä olevan ymmärrystä siitä, kuinka korkeakoulut voisivat aidosti edistää kestävästä kehityksestä. Myös Rohwederin (emt. 166) mukaan edellytyksenä on, että

ulkoiset paineet muuttuvat sisäisiksi tavoitteiksi ja organisaatioiden sisäisessä maailmassa tapahtuu arvoihin ja asenteisiin sekä haluun ja tahtoon liittyvä kulttuurin muutos.

Opetussuunnittelua halutaan tehdä myös tämän teeman osalta opettajälhtöisesti, vaikka yliopiston uudistusten myötä keskushallinnon rooli opetussuunnittelussa onkin tullut näkyvämmäksi. Kuitenkin todettiin, ettei tämä teema nouse riittävästi sisältä käsin, joten vaikka teeman integrointi ulkoa tulevana ja huonolla ajoituksella aiheutti muutosvastarintaa, samalla koetaan tämän vaateen olevan tarpeellinen. Edelleen tämän ulkoisen paineen toivotaan muuttavan ajattelutapoja niin syvästi, että teema lopulta tulee luonnolliseksi osaksi perinteisempää opettajälhtöistä, tutkinto-ohjelmista ponnistavaa opetussuunnittelua.

Rohweder (emt.) näkee tietyt toimet lähes välttämättöminä organisaation kestävämmäksi muuttumiselle. Esittelen ne lyhyesti ja liitän osaltaan tutkimaani tapaukseen. Visio, joka kuvaa organisaation tulevan tilan, selkiyttää muutoksen suuntaa ja hälventää epävarmuutta ja erimielisyyksiä tulevasta. Tampereen yliopiston strategia sisältää kestävän kehityksen edistämisen näkökulman ja sillä on oma Kestävän kehityksen ohjelma vuosille 2012-2015. (emt. 167)

Organisaation johdon tulisi sitoutua muutoksen edistämiseen ja esimerkillään saada muuta organisaation henkilökuntaa toimimaan muutosten edellyttämällä tavalla. Arvot ovat keskeisiä sitouttamisessa ja mikäli niissä on ristiriitoja todellisen toiminnan kanssa, ei aitoa muutosta voi tapahtua. Tällaisista arvoristiriidoista tein havaintoja tämän aineiston perusteella. Tehokas keino sitoutumisen edistämiseksi on henkiöstön motivointi esimerkiksi osallistuvalla kehittämisellä. Tällöin ne, joihin muutokset vaikuttavat, pääsevät itse toimimaan asiantuntijoina suunnittelussa ja kehittämisessä. ESDAN-hankkeen työpajat toimivat osaltaan esimerkkinä tästä. (emt. 168)

Niin ikään organisaation sisäisellä viestinnällä ja erityisesti sen tyylillä on oleellinen merkitys sitouttamisen ja motivoinnin edistämässä. Keskusteleva ja proaktiivinen tyyli edistää muutosta todennäköisimmin. Viimeisenä huomiona Rohweder nostaa esiin henkilöstön vuorovaikutteisen koulutuksen, jota tulisi tarjota niin hallinto- ja tukihenkilöstölle kuin opettajille ja tutkijoillekin. Mikäli käyttöön otetaan kestävä kehitystä edistäviä järjestelmiä, on kaikkien oltava niistä tietoisia. (Rohweder 2006, 167-169)

Arvioisin tämän tutkielman tulosten olevan mm. Rohwederin (2002) tutkiman ympäristökasvatukseen liittyvän kokonaisvaltaisen lähestymistavan suuntaisia. Siinä tiedot,

arvot ja asenteet sekä toimintavalmiudet tulisi huomioida tasapuolisesti oppimisprosesseja suunniteltaessa. Organisaatiomuutos on yhdenlainen oppimisprosessi, joten näen tarpeelliseksi käydä keskustelua kaikista näistä osa-alueista, jotta kulttuuri muuttuisi edelleen kestävästä kehitystä edistävämmäksi myös Tampereen yliopistossa.

Moni suhtautuu kestävästä kehityksen edistämiseen eräänlaisella joko tai periaatteella. Onkin tärkeää kehittää koulutuksen välineitä, keinoja ja ohjelmia, jotka edistävät kestävästä kehitystä. Ei ole tarkoitus valita vain jotain näistä.

Tutkielmassani kestävästä kehitystä edistävä opetus näyttyy kokonaisvaltaisena kasvatuksena, joka ylittää oppiainerajoja. Sitä ei tämän tutkielman aineiston perusteella nähty vain tietyn tieteenalan kysymykseksi.

## 6 POHDINTAA

Tutkielman tekemisen osalta kaiken kaikkiaan näin jälkikäteen olisin toivonut itseltäni enemmän uskallusta ja uskoa siihen, että tutkimusasetelma tarkentuu aikanaan. Tutkimusprosessin kehäliikettä on vaikea ymmärtää käytännössä, vaikka tiedostavinaan. Välillä oli uskomattoman vaikeaa päästä yhdestä osasta irti siinä uskossa, että toisen osan tarkastelu saattaa auttaa ensimmäisenkin kanssa. Yhtä uskomattomalta olisi tuntunut, jos olisin alussa oikeasti tiennyt, kuinka monta kertaa tulen tarkentamaan tutkimusasetelmaa ja -kysymyksiä.

Kohdallani aikataulu oli todellisesti tutkielman tekoa rajoittava tekijä. Toki tutkielmaa voi varmasti viilata loputtomiin, mutta jälleen näin jälkiviisaana totean, että olisinpa saanut ja hankkinut aineistoa käsiini aiemmin. Kuten ohjaajanikin vastasi yhteisen sähköpostiini: “Joukko hyviä kysymyksiä, mutta voit luottaa siihen, että ne ratkeavat, kun saat aineistoa käsiisi.” Kaikkea ei tarvitse, eikä voi selvittää juuri silloin, kun ongelmat vellovat omassa päässä. Itselleni valaistuminen aineistolähtöisyyden painottumisesta näin vahvasti tapahtui melko loppupuolella tutkimusprosessia, mutta tapahtui kuitenkin.

Tämän tutkielman tekeminen on herättänyt minussa kiinnostuksen selvittää Tampereen yliopiston kestävästä kehitystä edistävää organisaatiokulttuurin muutosta tarkemmin. Kuten olen kertonut, en tämän tutkielman lähestymistavan ja aineiston puitteissa voi tehdä kuin varovaisia ja suuntaa-antavia tulkintoja tapauksesta. Siksi olisikin mielenkiintoista perehtyä ensinnäkin opetussuunnitteluun laajemmin, huomioiden myös opetusmenetelmät ja –

materiaalit. Yhtä lailla yksityiskohtaista tarkastelua vaatisi yliopiston arjen toimintakulttuuri, jota on joissain määrin selvitetty aiemmin (esim. Routa-Lindroos & Raatikainen 2007; Mittariraportti 2012). Uskon kuitenkin, että myös yliopiston arjessa on tapahtunut viime aikoinakin muutoksia, koska globaali maailma muuttuu melkoisella vauhdilla.

Toivon, että osaltaan tämä opinnäyte havaitaan merkiksi siitä, että opiskelijat ovat kiinnostuneita yliopistossaan vallitsevasta organisaatiokulttuurista ja erityisesti siitä, että myös he ovat valmiita kehittämään sitä kestävästä kehitystä edistävämpään suuntaan.

## **LÄHTEET:**

An Agenda 21 for Education in the Baltic Sea Region - Baltic 21E adopted by Ministers of Education. Agenda 21 for the Baltic Sea Region Sector Report – Education (Baltic 21E) Baltic 21 Series No 02/2002

Alastalo, M. & Åkerman, M. 2010. Asiantuntijahaastattelun analyysi: faktojen jäljillä. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (toim.). Haastattelun analyysi. Vastapaino. Tampere.

Allardt, E. 1983. Sosiologia I. Helsinki: WSOY

Annala, J. & Mäkinen, M. 2011. Korkeakoulutuksen opetussuunnitelma tulkintojen kohteena.



- Teoksessa Mäkinen, M. et al. (toim.) Korkeajännityksiä - Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press, 104-129.
- Barnett, R. 2000. Supercomplexity and the Curriculum. *Studies in Higher Education* 25 (3), 255-265.
- Barnett, R. & Coate, K. 2005. Engaging the curriculum in higher education. Berkshire, UK: McGraw-Hill Education.
- Bernstein, B. 1996. Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique. London: Taylor & Francis.
- Cantell, H. 2003. Tarjolla kestävä kehitystä - mutta miksi ei ympäristökasvatusta? Teoksessa Virta, A. & Marttila, O. (toim.) Opettaja, asiantuntijuus ja yhteiskunta. Ainedidaktinen symposium 7.2.2003. Turun opettajankoulutuslaitos, 36-43.
- Cantell, H. (toim.). 2004. Ympäristökasvatuksen käsikirja. Juva: PS-kustannus.
- Cantell, H. 2004. Johdanto. Teoksessa Cantell, H. (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Juva: PS-kustannus, 12-15.
- Cantell, M. (toim.): Kestävä kehitystä edistävä koulutus –seminaari 15.2.2006, 17-19. Suomen UNESCO-toimikunnan julkaisusarja 82, Helsinki.
- Clegg, S. & Bradley, S. 2006. Models of personal development planning: Practice and Processes. *British Educational Research Journal* 32 (1), 57-76.
- Connelly, J. & Smith, G. 2003. Politics and the environment. From theory to practice. London and New York: Routledge.
- Copernicus Guidelines for Sustainable Development in the European Higher Education Area, 2005. Copernicus Campus.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus. Julkaisuja 4.
- EU 2009. Eurooppalainen tutkintojen viitekehys elinikäisen oppimisen edistämiseksi (EQF)
- Gough, S. 2002. Right answers to wrong problems? Toward a theory of change for environmental learning. *The Trumpeter. Journal of Ecosophy*: 18:1. Luettavissa: <http://trumpeter.athabascau.ca/content/v18.1/gough.html> Viitattu 27.7.2013
- Haapala, A. (toim.) 2002. Tulevaisuuskasvatus. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hesselink, F., van Kempen, P.P. & Walsh, A. (toim.) 2000. ESDebate: International debate on education for sustainable development. Gland:IUCN. Luettavissa: <http://data.iucn.org/dbtw-wpd/edocs/2000-034.pdf> Viitattu 27.7.2013
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hungerford, H. & Volk, T. 1990. Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of environmental education* 21: 3, 8-21.

Implementation of the United Nations Millenium declaration 2003. New York: United Nations General Assemble.

IPCC. 2007. Climate change 2007 – The physical science basis. Fourth assessment report, Working group I. Cambridge University Press.

Jaakkola M., Lundgren, K. *Peda Forum* 2/2011, 42-44.

Jacobs, M. 1991. *The Green economy. Environment, Sustainable Development and the Politics of the Future.* London: Pluto Press.

Jeronen, E. 1995. Ympäristökasvatus eettisenä kasvatuksena koulussa ja opettajankoulutuksessa. Teoksessa Ojanen, S. & Rikkinen, H. (toim.). *Opettaja ympäristökasvattajana.* Juva: WSOY, 85-93.

Jeronen, E. & Kaikkonen, M. (toim) 2001. Ympäristötietoisuus – näkökulmia eri tieteenaloilta. *Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita ja katsauksia* 3, Oulun yliopisto

Jeronen, E. & Kaikkonen, M. 2001. Ympäristökasvatuksen kokonaismallin tavoitteet ja sisällöt arvioinnin ja kehittämisen tukena. Teoksessa Jeronen, E. & Kaikkonen, M. (toim). *Ympäristötietoisuus – näkökulmia eri tieteenaloilta. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita ja katsauksia* 3, Oulun yliopisto, 22-41.

Jokisalo, J., Järvikoski T. & Väyrynen, K. (toim.) 1995. *Luonnonsuojelua ajattelusta ympäristökasvatukseen.* Oulu: Ecocenter & Oulun yliopiston käyttäytymistieteiden laitos.

Jäppinen, A. 2006. Kestävän kehityksen edistäminen korkeakouluissa – kansalliset ja kansainväliset toimintaa ohjaavat sitoumukset ja linjaukset. Teoksessa Rohweder, L. & Kaivola, T. (toim.) *Korkeakouluopetus kestäväksi. Opas YK:n kestävästä kehityksestä edistävän koulutuksen vuosikymmentä varten. Opetusministeriön julkaisuja, 2006:4, 13-15.*

Kaivola, T. & Rohweder, L. (toim.) 2006. *Korkeakouluopetus kestäväksi. Opas YK:n kestävästä kehityksestä edistävän koulutuksen vuosikymmentä varten. Opetusministeriön julkaisuja 2006:4. Opetusministeriö. Helsinki 2006.*

Karjalainen, A. (toim.) 2003. *Akateeminen opetussuunnitelmatyö.* Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämissyksikkö.

Karjalainen, A., Lapinlampi, T., Jaakkola, E. & Alha, A. 2003a. *Opetussuunnitelman käsite.* Teoksessa Karjalainen, A. (toim.) *Akateeminen opetussuunnitelmatyö.* Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämissyksikkö, 25-55.

Karjalainen, A., Jaakkola, E., Alha, A. & Lapinlampi, T. 2003bf. *Opetussuunnitelman laatiminen.* Karjalainen, A. (toim.) 2003. *Akateeminen opetussuunnitelmatyö.* Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämissyksikkö, 56-86.

Kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston verkkosivut. Luettavissa: <http://www.uta.fi/edu/> Viitattu 27.7.2013

Kestävä kehitys – Pohjolan uusi suunta. Tarkistettu strategia tavoitteinen ja painopistealueinen vuosiksi 2009-2012. Luettavissa: <http://www.norden.org/en/publications/publikationer/2009-728> Viitattu 27.7.2013

Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa – Baltic 21E –ohjelman toimeenpano sekä kansallinen strategia YK:n kestävästä kehityksestä edistävän koulutuksen vuosikymmentä (2005-2014) varten, 2006. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:6.

Kestävän kehityksen mittariraportti 2012. Tampereen yliopisto. Luettavissa: <http://www.uta.fi/ekokampus/kestavakehitys/Kekeraportti%202012.pdf> Viitattu 27.7.2013

Kestävän kehityksen opintokokonaisuus. Tampereen yliopiston verkkosivut. [http://www.uta.fi/yky/opiskelu/valinnaisetopinnot/kestava\\_kehitys.html](http://www.uta.fi/yky/opiskelu/valinnaisetopinnot/kestava_kehitys.html) Viitattu 27.7.2013

Kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen ja koulutuksen strategia ja sen toimeenpanosuunnitelma vuosille 2006-2014. Opetushallituksen työryhmä. 2006. Luettavissa: [http://www.oph.fi/download/110201\\_kekestrategia.pdf](http://www.oph.fi/download/110201_kekestrategia.pdf) Viitattu 27.7.2013

Korkeakoulujen ehdotuksia ESD:n edistämiseksi. 23.4.2013. Luettavissa: <http://www.bup.fi/index.php/keke-foorum> Viitattu 27.7.2013

Lafferty W. M. & Meadowcroft, J. (toim.) 2000. Implementing Sustainable Development. Strategies and Initiatives in High Consumption Societies, 1–22. Oxford University Press, Iso-Britannia.

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 130-148.

Laininen, E., Manninen, R. & Tenhunen, R. 2006. Näkökulmia kestäväan kehitykseen oppilaitoksissa. Okka-säätiö. Luettavissa: [http://vanha.koulujaymparisto.fi/nakokulmia\\_kekeen.pdf](http://vanha.koulujaymparisto.fi/nakokulmia_kekeen.pdf) Viitattu 27.7.2013

Louhimaa, E. 1995. Suomen kansa- ja peruskoulun ympäristöön orientoivan kasvatuksen ja opetuksen muutoksista. Teoksessa Jokisalo, J. & Järvikoski, T. & Väyrynen, K. (toim.) Luonnonsuojeluaajattelusta ympäristökasvatukseen. Oulu: Ecocenter & Oulun yliopiston käyttäytymistieteiden laitos, 61-84.

Louhimaa, E. 2005. Kestävä kehitys ja ympäristökasvatuksen todellisuus. Teoksessa Kiilakoski, T. & Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.). Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 217-244.

Luoto, L. & Lappalainen, M. 2006. Opetussuunnitelmaprosessit yliopistoissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja n:o 10. Korkeakoulun arviointineuvosto.

Manninen, L. 2003. Sosiaalista, kulttuurista ja taloudellista kestävyttä etsimässä. Ympäristökasvatus 4/2003, 12–14.

Matthies, J. 2001. Luonto pedagogisena ohjelmana. Niin & Näin 29:2, 36-44.

Merton, R. K., Fiske, M. & Kendall, P. L. 1956. The Focused Interview. A manual of problems and procedures. Glencoe, IL: Free Press.

- Moore, R. 2001. Policy-driven curriculum restructuring: Academic identities in transition? Higher education close up conference 2, 16-18 July, 2001. Lancaster University. Luettavissa: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001803.htm> Viitattu 27.7.2013
- Mäkinen, M., Annala, J., Korhonen, V., Vehviläinen, S., Norrgrann, A.-M., Kalli, P. & Svärd, P. (toim.) 2012. Osallistava korkeakoulutus. Tampere: Tampere University Press.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2012. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kahdet kasvot. Teoksessa Mäkinen, M. et al. (toim.) Osallistava korkeakoulutus. Tampere: Tampere University Press, 127-151.
- Mäkinen, M. et al. (toim.) 2011. Korkeajännityksiä - Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press.
- Niiniluoto, I. 1979. Tieteen objektiivisuudesta ja arvovapaudesta. Katsaus 71, 20–22.
- Niiniluoto, I. 1980. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen ja teorian muodostus. Otava, Helsinki.
- Niiniluoto, I. 1984. Tiede, filosofia ja maailmankatsomus. Otava, Helsinki.
- Niiniluoto, I. 1999. Critical scientific realism. Oxford University Press, Oxford.
- Niiniluoto, I. 2003. Totuuden rakastaminen: Tieteenfilosofisia esseitä. Otava, Helsinki.
- Niiniluoto, I. 2006. Suomen yliopistojen rehtorien neuvoston puheenvuoro. Teoksessa Cantell, M. (toim.): Kestävää kehitystä edistävä koulutus –seminaari 15.2.2006, 17-19. Suomen UNESCO-toimikunnan julkaisusarja 82, Helsinki.
- Ojanen, S. & Rikkinen, H. (toim.). Opettaja ympäristökasvattajana. Juva: WSOY
- Opetusneuvoston linjauksia koulutusuudistuksen toteuttamiseksi 6. Kestävä kehitys opetuksessa 1.8.2012 käynnistyvissä tutkinto-ohjelmissa. 23.1.2012. Tampereen yliopiston Opetusneuvosto.
- OPM 2009. Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 24.
- Palmer, J.A. 1998. Environmental education of the 21st century: Theory, practice, progress and promise. 284 s. Routledge, London.
- Paloniemi, R. & Koskinen, S. 2005. Ympäristövastuullinen osallistuminen oppimisprosessina. Terra 117: 1, 17-32.
- Peuhkuri, T. 2008. Teoria ja yleistämisen kriteerit. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 130-148.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. 1995. Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses. New York: Peter Lang.
- Rikkinen H., 2004. Esipuhe. Teoksessa Cantell, H. (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Juva: PS-

kustannus.

Rohwerder, L. 2008a. Tausta ja tavoitteet. Teoksessa Rohwerder, L. & A. Virtanen (toim.) Kohti kestävästä kehitystä. Pedagoginen lähestymistapa. Opetusministeriön julkaisu, 2008:3, 8-10.

Rohwerder, L. 2008b. Kestävä kehitys koulutuksen päämääräksi. Teoksessa Rohwerder, L. & A. Virtanen (toim.) Kohti kestävästä kehitystä. Pedagoginen lähestymistapa. Opetusministeriön julkaisu, 2008:3, 18-23.

Rohwerder, L. 2008c. Kestävän kehityksen tulkinnallisia ongelmakohtia. Teoksessa Rohwerder, L. & A. Virtanen (toim.) Kohti kestävästä kehitystä. Pedagoginen lähestymistapa. Opetusministeriön julkaisu, 2008:3, 24-30.

Rohwerder, L. 2006. Kestävä kehitys osaksi korkeakoulujen kulttuuria. Teoksessa Kaivola, Taina & Rohwerder, Liisa (toim.) 2006. Korkeakouluopetus kestäväksi. Opas YK:n kestävästä kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmentä varten. Opetusministeriön julkaisu 2006:4. Opetusministeriö. Helsinki 2006, 164-169.

Rohwerder, L. 2006b. Kehittävä oppiminen kestävän kehityksen edistämisessä. Teoksessa Kaivola, Taina & Rohwerder, Liisa (toim.) 2006. Korkeakouluopetus kestäväksi. Opas YK:n kestävästä kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmentä varten. Opetusministeriön julkaisu 2006:4. Opetusministeriö. Helsinki 2006, 164-169, 49-52.

Rohwerder, L. 2002. Ympäristökasvatuksen opetussuunnitelmateoreettinen malli liiketalouden koulutukseen (A curriculum model of environmental education for a business school context). Terra 114: 4, 227-235.

Rohwerder, L. 2001. Ympäristökasvatus ammattikorkeakouluissa. Opetussuunnitelmateoreettisen mallin kehittäminen liiketalouden koulutukseen. Helsinki School of Economics and Business Administration, Acta Universitatis Oeconomicae Helsingiensis A190.

Rohwerder, L. & Virtanen, A. (toim.) 2008a. Kohti kestävästä kehitystä. Pedagoginen lähestymistapa. Opetusministeriön julkaisu, 2008:3.

Rohwerder, L. & A. Virtanen (toim.) 2008b. Learning for a sustainable future. Innovative solutions from the Baltic Sea Region. The Baltic University Press, Nina Print House, Uppsala.

Rohwerder, L., Virtanen, A. & Sinkko, A. 2008. Ammatilliset opettajakorkeakouluopettajien käsitys kestävästä kehityksestä. Teoksessa Rohwerder, L. & A. Virtanen (toim.) Kohti kestävästä kehitystä. Pedagoginen lähestymistapa. Opetusministeriön julkaisu, 2008:3, 89-94.

Routa-Lindroos, S. & Raatikainen, S. 2007. Kestävästä kehitystä edistävä opetus Tampereen yliopistossa. Tampereen yliopisto.

Ruusuvuori J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. S. 9-36.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2007. ”Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus?” Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 184-195.

Salonen, A. O. 2010. Kestävä kehitys globaalien ajan hyvinvointiyhteiskunnan haasteena. Helsinki: Yliopistopaino.

Stark, J., Briggs, C & Rowland-Poplowski, J. 2002 Curriculum Leadership Roles of Chairpersons in Continuously Planning Departments. *Research in Higher Education*, Vol. 43, No. 3 Luettavissa: [http://141.213.232.243/bitstream/handle/2027.42/43627/11162\\_2004\\_Article\\_369441.pdf;jsessionid=238CFD9ECA24DCD874AD00EDAF6EA00D?sequence=1](http://141.213.232.243/bitstream/handle/2027.42/43627/11162_2004_Article_369441.pdf;jsessionid=238CFD9ECA24DCD874AD00EDAF6EA00D?sequence=1) Viitattu 27.7.2013

Strategiset rastit –seminaari tukee koulutus uudistusta, Tampereen yliopiston verkkosivut. Luettavissa: <http://www.uta.fi/ajankohtaista/yliopistouutiset/ilmoitus.html?id=64666> Viitattu 27.7.2013

Suomen kehitys yhteistyö 2001. Ulkoasiainministeriön kehitys yhteistyökertomus eduskunnalle vuodelta 2001. Helsinki: Ulkoasiainministeriö, 2002.

Sytnik, K., M. et al. 1985. *Living in the Environment: A Sourcebook for Environmental Education*. Kiev: UNESCO. Naukova Dumka Publishers.

Tampereen yliopiston kestävä kehityksen ohjelma 2012-2015. 4.4.2012. Luettavissa: <http://www.uta.fi/ekokampus/kestavakehitys/Tampereen%20yliopiston%20kestävän%20kehityksen%20ohjelma%202012-2015.pdf> Viitattu 27.7.2013

Tampereen yliopiston rehtorin päätös, D/411/335.10/2011

Tani, S. 2008. Kestävä kehitys edistävän koulutuksen teoriataustaa. Teoksessa Rohweder, L. & A. Virtanen (toim.) Kohti kestävä kehitys. Pedagoginen lähestymistapa. Opetusministeriön julkaisuja, 2008:3, 53-62.

Tani, S., Cantell, H., Koskinen, S., Nordström, H. & Wolff, L.-A. 2007. Kokonaisvaltaisuuden haaste – näkökulmia ympäristökasvatuksen kulttuuriseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen. *Kasvatus*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. 38: 3, 199-211.

Tasavallan presidentin asetus tiedon saannista, yleisön osallistumisoikeudesta päätöksentekoon sekä muutoksenhaku- ja vireillepano-oikeudesta ympäristöasioissa tehdyn yleissopimuksen voimaansaattamisesta ja yleissopimuksen lainsäädännön alaan kuuluvien määräysten voimaansaattamisesta annetun lain voimaantulosta. 17.9.2004, 2004/122 Luettavissa: <http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2004/20040122> Viitattu 27.7.2013

Tehdään tulevaisuus! Tampereen yliopiston muutos 2010-2015. Luettavissa: <http://www.uta.fi/esittely/strategia/index/strategia.pdf> Viitattu 27.7.2013

Terveystieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston verkkosivut. Luettavissa: <http://www.uta.fi/hes/> Viitattu 27.7.2013

- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa Ruusuvuori J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9-21.
- Tilbury, D. 2002. Education and Sustainability: responding to the global challenge.
- Trowler, P. R. 2005. A sociology of teaching, learning and enhancement: improving practices in higher education. Papers 76, 13-32.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus. 19
- UNESCO, 1978. Intergovernmental conference on environmental education organized by UNESCO in co-operation with UNEP. Tbilisi (USSR) 14–20 October 1977. Final report. UNESCO, Paris.
- Uusitalo, L. 1986. Suomalaiset ja ympäristö. Tutkimustaloudellisen käyttäytymisen rationaalisuudesta. Helsingin kauppakorkeakoulu. Acta Academicae Oeconomicae Helsingiensis. Series A:49.
- Virtanen, A, 2006. Kestävä kehitys luonnonvara- ja ympäristöalalla. Teoksessa Kaivola, Taina & Rohweder, Liisa (toim.) 2006. Korkeakouluopetus kestäväksi. Opas YK:n kestävästä kehityksestä edistävän koulutuksen vuosikymmentä varten. Opetusministeriön julkaisuja 2006:4. Opetusministeriö. Helsinki 2006. s. 97-105.
- Virtanen, A. & Rohweder, L. 2008. Kestävä kehitys opetussuunnitelmassa. Teoksessa Rohweder, L. & A. Virtanen (toim.) Kohti kestävästä kehityksestä. Pedagoginen lähestymistapa. Opetusministeriön julkaisuja, 2008:3, 44-52.
- Wals, A. E. J. 2006. The end of ESD...the beginning of transformative learning – emphasizing the E in ESD. Julkaisussa Cantell, M. (toim.) Kestävästä kehityksestä edistävää koulutusta -seminaari 15.2.2006. Suomen Unesco toimikunnan julkaisusarja No 82. Helsinki 2006.
- Wolff, L.-A. 2004. Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa Cantell, H. (toim.). Ympäristökasvatuksen käsikirja. Juva: PS-kustannus, 18-31.
- Ympäristön ja kehityksen maailmankomissio: Yhteinen tulevaisuutemme. (Our common future, 1987.) Ympäristön ja kehityksen maailmankomission raportti. Suomentanut Kaija Anttonen. Julkaisija: Ulkoasiainministeriö, Ympäristöministeriö. Helsinki: Valtion painatuskeskus: Ympäristöministeriö, 1988
- Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston verkkosivut. Luettavissa: <http://www.uta.fi/yky/> Viitattu 27.7.2013
- Yliopiston vuosikymmenet. Tampereen yliopiston verkkosivut. Luettavissa: <http://www.uta.fi/esittely/historia/vuodet.html> Viitattu 27.7.2013
- Yliopistojen kaksipuolisen tutkintorakenteen toimeenpano, 2002. Opetusministeriön työryhmien muistioita. 39.
- Åhlberg, M. 2006. Kestävästä kehityksestä edistävän kasvatuksen teoreettisesta perustasta. Teoksessa Kaivola, T. & Rohweder, L. (toim.) Korkeakouluopetus kestäväksi. Opas YK:n kestävästä kehityksestä edistävän koulutuksen vuosikymmentä varten. Opetusministeriön julkaisuja 2006:4.

Opetusministeriö. Helsinki 2006. s. 28-36.

Åhlberg, M. 2005a. Oppiminen kestävään kehitykseen – ihmiskunnan suurin haaste: Teoriaa ja menetelmiä YK:n Kestävää kehityksestä edistävän kasvatuksen vuosikymmenelle (2005–2014). Virkaanastujaisesitys Helsingin yliopistossa 8.12.2004. *Didacta Varia* 10: 1, 5–20.

Åhlberg, M. 2005b. Eheyttävän ympäristökasvatuksen teoriasta (1997–2004) kestävästä kehityksestä edistävän kasvatuksen teoriaan (2005–2014). Teoksessa Houtsonen, L. & M. Åhlberg (toim.) *Kestävän kehityksen edistäminen oppilaitoksissa*, 158–175. Opetushallitus, Helsinki.

Åhlberg, M. 1998. *Kestävän kehityksen pedagogiikka ja yleisdidaktiikka*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden selosteita 71.



# LIITTEET

## LIITE 1

### HAASTATTELURUNKO

Pro gradu, Hanna Airaksinen  
Haastattelurunko  
Kevät 2013

#### Taustatiedot

- syntymävuosi, sukupuoli
- koulutushistoria
- työnkuva tällä hetkellä
- kuinka kauan ollut kyseisessä tehtävässä
- onko ollut mukana yksikön opetussuunnitelmatyössä

## 1. Opetussuunnitelmatyö

### 1.1 prosessi, opetussuunnitelmatyön vaiheet

- lainsäädäntö, viitekehykset
- mahdolliset ops-työn viralliset ja epäviralliset ohjeistukset
- prosessi vaiheittain (pääpiirteet) alusta loppuun

### 1.2 työtavat

- työtavat, miten ops-työtä tehdään
- kokoonpanot

### 1.3 osallistuvat tahot, niiden roolit ja vastualueet

- osallistuvat tahot, roolit ja vastualueet
- ohjaus, johtava taho tai henkilö, kuinka nämä valikoituvat
- opiskelijoiden osallistuminen
- poikkitieteellinen yhteistyö tai yhteistyö yliopiston ulkopuolisten tahojen kanssa

## 2. Kestävää kehitystä edistävä opetus ops-työssä ja opetuksen sisällöissä

### 2.1 kestävä kehitys edistävän opetuksen teema ops-työn vaiheissa

- mistä teema nousi alun perin käsittelyyn?
- oliko mukana koko ajan vai paikoitellen vain tietyissä vaiheissa prosessissa?
- varattiinko tälle temalle erikseen aikaa prosessissa, miksi / miksi ei?

- teeman työstäminen prosessissa, mahdolliset ohjeistukset, miltä tahoilta
- keskustelun tai käsittelyn tasot ops-työssä (globaali, EU / Eurooppa, kansallinen, paikallinen, tieteenala, yliopisto, yksikkö, oppiaine)
- lainsäädäntöön/ viitekehyksiin/ ohjeistuksiin nojautuminen

## 2.2 osallistuneet tahot

- teeman käsittely vain oman yksikön sisällä vai myös poikkitieteellisesti
- käsittelyyn osallistuneet tahot ja henkilöt yksikön sisällä, mahdollinen vastuutaho, kuinka valikoitui

## 2.3 kestävän kehityksen ulottuvuudet ja sisällöt

Kun mietitte kestävää kehitystä edistävän opetuksen sisältöjä yksikkönne opetuksessa:

- painottaisitteko jotain kestävän kehityksen ulottuvuutta? Miksi?
- tuntuuko jokin ulottuvuudesta vähemmän olennaiselta? Miksi?
- mitä erityisosaamista (muihin verrattuna) yksiköllänne on?
- millaisia yksikön heikkoudet ovat? Miksi?
- mitä konkreettisia sisältöjä (kursseja, yksittäisiä kysymyksiä, aiheita) nostaisitte esiin yksikkönne tieteenalan näkökulmasta erityisesti tulevaa ajatellen

## 2.4 teemaan suhtautuminen ops-työssä, asenteet

- teeman käsittelyyn suhtautuminen prosessissa
- koetaanko teema tärkeäksi vai ei? miksi?
- mahdolliset erimielisyydet teeman käsittelyssä
- ajankohdan (koulutuksen ja rakenteiden uudistaminen) vaikutus teeman käsittelyyn
- teeman poikkitieteellisen luonteen vaikutus sen käsittelyyn

## 2.5 ongelmat ops-työn kontekstissa, kehittäminen

- kehittämisen tehtävät kestävän kehityksen teeman liittämässä ops-työhön
- kuinka ongelmia yritettiin käsitellä tai ratkaista?
- mitä opittiin? mitä tekisitte toisin ja miten?

## Liite 2

### Haastateltavat

#### Terveystieteiden yksikkö, HES

- opintopäällikkö H1
- tutkijatohtori, terveystaloustiede H2
- yliopistonlehtori, epidemiologia H3
- amanuenssi H4

#### Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö, YKY

- opintopäällikkö H1
- professori, sosiaalipoliittika H2
- tutkijatohtori, sosiaalityö H3
- professori, psykologia H4

#### Kasvatustieteiden yksikkö, EDU

- opintopäällikkö H1
- yliopistonlehtori, avoin yliopisto H2
- tutkimuskoordinaattori H3
- opintokoordinaattori H4