

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Laine, Päivi; Maijala, Minna; Mäntylä, Katja

Title: Kestävän kehityksen periaatteet kielenoppimisen arvioinnissa

Year: 2023

Version: Published version

Copyright: © Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry 2023

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Laine, P., Maijala, M., & Mäntylä, K. (2023). Kestävän kehityksen periaatteet kielenoppimisen arvioinnissa. In T. Mäkipää, R. Hilden, & A. Huhta (Eds.), *Kielenoppimista tukeva arviointi* (pp. 162-183). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry. AFinLA-teema, 15.
<https://doi.org/10.30660/afinla.124924>

Mäkipää, T., R. Hilden & A. Huhta (toim.) 2023. Kielenoppimista tukeva arviointi – Assessment for supporting language learning. AFinLA-teema / n:o 15, 162–183.

Päivi Laine

Turun yliopisto

Minna Maijala

Turun yliopisto

Katja Mäntylä

Jyväskylän yliopisto

Kestävän kehityksen periaatteet kielenoppimisen arvioinnissa

Nostot

- Kielenopettajat eivät tunnustaneet arvioinnin yhteyttä kestävyyskasvatukseen.
- Kestävän kehityksen periaatteita pidettiin lähinnä aihepankkina, josta voi valita sopivia tekstejä ja sanastoa opetukseen.
- Tutkimus osoitti kuitenkin, että vertaisarvioinnilla ja -palautteella on tärkeä sosiaalinen tehtävä kielenopetuksessa.
- Kielenopettajien koulutuksessa olisi korostettava kestävä kehityksen periaatteiden mukaisesti arvioinnin eettisyyttä ja vaikutusta oppijan tulevaisuuteen.

Abstract

Sustainable development is included in curricula in many countries – from primary to tertiary education, as well as in teacher training. Its principles also encompass language teaching, e.g., through enhancing equality of languages, multilingualism, and multiculturalism. Several ethical issues are linked to sustainable development goals, which can be considered part of language teaching and assessment. Based on questionnaire data, this article addresses language teachers' views on sustainable development and its connection to assessment of language learning. The results show that language teachers (N=29) do not recognize the link between assessment and teaching practices that follow sustainable development principles. Engagement and peer assessment seemed to be a way to support sustainable development principles in language teaching. Further, the results indicate that language teachers need more information about the effects of ethical assessment on supporting language learning and social sustainability.

Keywords: language teaching, language teachers, assessment, sustainable development
Asiasanat: kieltenopetus, kieltenopettajat, arviointi, kestävä kehitys

1 Johdanto

Viime vuosien aikana kestävyyskasvatus ja kestävä kehitys on tullut entistä enemmän kaikkien tietoisuuteen. Kestävyyskasvatuksen perustana ovat Yhdistyneiden kansakuntien (YK) *Agenda 2030 -ohjelma* ja sen tavoitteet (Didham 2018, UNESCO 2018), joiden edistämiseen on sitouduttu maailmanlaajuisesti. Osittain YK:n ohjelman ansiosta kestävyteen liittyvät aihepiirit sisältyvät nykyään monissa maissa koulujen opetussuunnitelmiin (Gericke ym. 2020), yliopistojen ja korkeakoulujen opetusohjelmiin (Weiss ym. 2021) sekä opettajankoulutukseen (Evans ym. 2017). Kestävyydellä tarkoitettiin alun perin yritystä suojella luonnonvaroja ylikuluttamiselta ja säilyttää niitä tuleville sukupolville (Kuhlman & Farrington 2010). Vuonna 1987 julkaistettu Brundtlandin raportti *Our Common Future* (WCED 1987) pyrki selkeyttämään kestävä kehityksen periaatteita muun muassa yhdistämällä sen alle sosiaalisia, ekonomisia, kulttuurisia ja ympäristöllisiä näkökulmia. Käsitteenä ja tulevaisuuden päämääränä kestävä kehitys on ollut tapana jakaa kolmeen ydinalueeseen, joita ovat yhteiskunta, ympäristö ja talous (ks. esim. Giddings ym. 2020). Kieltenopetuksen kannalta merkittävä neljäs alue, kulttuurinen dimensio, katsottiin aikaisemmin osaksi sosiaalista ulottuvuutta, mutta nykyään sitä pidetään omana ydinalueenaan (ks. esim. Burford ym. 2013). Kestävä kehitys on aiheilla eli kestävyysaiheilla tarkoitamme tässä artikkelissa YK:n *Agenda 2030* -ohjelmaan perustuvia kestävä kehityksen ekologisia, kulttuurisia, sosiaalisia ja taloudellisia ulottuvuuksia ja niihin liitettyjä aihepiirejä (ks. esim. OKKA-säätiö 2022; Laine ym. 2022). Vaikka kestävä kehityksen käsite usein liitetäänkin fyysiseen ympäristöön, se kattaa laajemmin myös tasa-arvon ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden teemoja, jotka ovat kieltenopetuksen keskiössä (Zygmunt 2016; de la Fuente 2021).

Kestävä kehitys on dynaaminen prosessi, jolla tavoitellaan kestävää tulevaisuutta erilaisilla keinoilla (Sinakou 2019a). UNESCO:n (2021) mukaan kestävyyskasvatus on keino saavuttaa YK:n *Agenda 2030* -ohjelman kestävä kehityksen tavoitteet, eli vuoteen 2030 mennessä kaikilla oppijoilla tulisi olla hallussaan tietoja ja taitoja, joilla kestävä kehitys voidaan edistää. UNESCO:n (2018) edistämän kestävyyskasvatuksen toimintamallin mukaan oppiminen on elinikäinen prosessi. Siinä ei opita pelkästään tiedollisia vaan myös sosiaalisia, emotionaalisia ja vuorovaikutuksellisia taitoja (UNESCO 2018). Kokonaisvaltainen malli kattaa opetuksessa käytettävät sisällöt, menetelmät ja oppimisympäristön. Myös oppimisen arviointiin liittyvät ratkaisut ovat olennainen osa toimintamallia, sillä kestävyyskasvatuksen tavoitteena on lisätä oppijoiden osallistumista sekä koulussa että yhteiskunnassa koulun ulkopuolella. (Sinakou ym. 2019a).

Oppiaineesta riippumatta tulisi opetuksen ja arviointikäytänteiden olla linjassa keskenään. Jos opetuksen tavoitteena on olla kestävä kehityksen periaatteiden mukaista ja valmistaa opiskelijoita tulevaisuutta eikä pelkästään seuraavaa koetta varten, kestävä kehityksen periaatteiden tulisi näkyä myös arvioinnissa (ks. esim. Boud 2000). Kestävyyskasvatus on pohjimmiltaan arvopohjaista (Hofman-Bergholm 2018: 25), mikä tarkoittaa, että sekä opettajien että opiskelijoiden tulee olla tietoisia toimintansa vaikutuksista. Kestävyyskasvatukseen eivät siis kuulu pelkästään eri oppiaineiden aihepiirit ja sisällöt, vaan se käsittää myös opetuksen taustalla vaikuttavat periaatteet ja arvot. Näin ollen kestävä arviointiprosessiin kuuluu tärkeänä osana sen pohtiminen, mitä vaikutusta opetuksella ja arvioinnilla on oppijoiden oppimistaitoihin ja oman oppimisen reflektointiin pitkällä aikavälillä (ks. esim. Beck ym. 2013). Arviointi ei tarkoita vain oppimistulosten saavuttamisen toteamista, vaan tämän lisäksi pohditaan arvioinnin vaikutuksia oppijan tulevaisuuteen ja siinä tarvittaviin taitoihin (ks. esim. Boud & Soler 2016).

Ns. oppimista tukevan arvioinnin periaate (*assessment for learning*), joka usein mainitaan oppimisen arvioinnin yhteydessä (ks. esim. Black 1986), sopii myös kestävyyskasvatukseen. Kieltenopettajat voivat myös arviointikäytänteillään ohjata opiskelijoita näkemään vaihtoehtoisia tulevaisuuksia (vrt. Laherto 2020) ja antaa heille työkaluja siihen, miten he pystyvät itse ratkaisemaan ongelmia ja vaikuttamaan omaan ja muiden tulevaisuuteen. Tässä artikkelissa esittelemme kyselytutkimuksen, jonka tavoitteena oli selvittää, miten kieltenopettajat ymmärtävät kestävä kehityksen ja arvioinnin välisen yhteyden ja miten kieltenopettajat huomioivat kestävä kehityksen periaatteita omassa opetuksessaan. Analysoimme kyselytutkimusaineistosta (N=29) etenkin opettajien huomioita siitä, kuinka arviointi on yhteydessä kestävä kehityksen periaatteisiin ja kestävyyskasvatukseen edistämiseen. Luvussa 2 tarkastelemme, millaista kestävä kehityksen periaatteiden mukainen kieltenopetus voisi olla. Luvussa 3 keskitymme pohtimaan arvioinnin erityispiirteitä osana kieltenopetusta ja kestävyyskasvatusta. Luvussa 4 esittelemme kyselytutkimusaineiston keruu- ja analyysimenetelmät sekä luvussa 5 analyysin tulokset. Lopuksi pohdimme kestävä kehityksen periaatteiden mukaisen arvioinnin toteutumisen mahdollisuuksia ja haasteita kieltenopetuksessa.

2 Kestävä kehitys ja kieltenopetus

Kestävyyskasvatuksen ja kestäväen kehityksen määritelmässä korostuvat usein biodiversiteettiin tai globaaliin terveyteen liittyvät seikat (ks. esim. Murillo-Vargas ym. 2020; Wals 2009). Kestävä kehitys liitetään usein konkreettiseen, fyysiseen ympäristöön, kuten ekologisuuteen tai kierrätykseen, harvemmin taas sosiaaliseen ja kulttuuriin ulottuvuuteen lukeutuviin sisältöihin, kuten ihmisoikeuksiin, demokratiaan ja tasa-arvoon (ks. esim. Inha ym. 2020; Majjala ym. 2023). Koulujen opetuksessa kestäväen kehityksen aihepiirien katsotaan kuuluvan yleensä luonnontieteiden opetukseen (Tani & Aarnio-Linnanvuori 2020) ja ympäristö- ja ilmastoasioihin eikä niinkään ajattelun muutosta mahdollistaviin taitoihin (UNESCO 2021), joita ovat esimerkiksi ihmissuhde- ja sosiaaliset taidot, kriittinen ajattelu, yhteistyötaidot sekä toimintakyky erilaisissa tilanteissa (Sinakou ym. 2019a). Näihin 21. vuosisadan taitoihin liittyy läheisesti kestävyyskasvatuksen alan tutkimuskirjallisuudessa usein esille tuleva systeeminen ajattelu (*systems thinking*), millä tarkoitetaan kykyä ajatella kokonaisvaltaisesti. Systeemisen ajattelun tavoitteena on edistää ymmärrystä järjestelmän toisiinsa liittyvistä osista, niiden keskinäisestä työnjaosta ja vuorovaikutussuhteista sekä myös siitä, miten osat vaikuttavat niitä laajempiin järjestelmiin. (Ks. esim. Lewis ym. 2014.) Systeemisen ajattelun taustalla on ajatus siitä, että oppijoiden pitäisi oppia ymmärtämään kestäväen kehityksen eri ulottuvuuksien välisiä yhteyksiä (Sinakou ym. 2019a). Mielenkiintoista on, että joidenkin tutkimustulosten mukaan opettajista etenkin kieltenopettajat käyttivät systeemisen ajattelun mukaisia työtapoja (Ferguson ym. 2021; Gunina ym. 2021). Tämä on hyvin rohkaisevaa kestävyyskasvatuksen, kieltenopetuksen ja sitä kautta myös kieltenopetuksen kestäväen kehityksen periaatteiden mukaisen arvioinnin kannalta.

Vaikka kestäväen kehityksen merkitystä pidetään yleisesti olennaisena osana kaikkien aineiden opetusta, sen käytännön toteutus vaihtelee esimerkiksi opettajien taidoista riippuen (Monroe ym. 2013). Eri opettajaryhmät huomioivat kestäväen kehityksen opetuksessaan myös eri tavoin. Esimerkiksi aineenopettajia käsittelevissä tutkimuksissa on havaittu, että erot johtuvat oppiaineiden erilaisista opetustraditioista (Sund & Gericke 2020) tai siitä, mitä aiheita opettajat pitävät tärkeinä oman aineensa opetuksessa (Uitto & Saloranta 2017). Kieltenopetuksessa korostuvat käytännön tietojen ja taitojen harjoittelu ja soveltaminen, ja kestäväen kehityksen sisältöjä yhdistetään erityisesti median ja vuorovaikutuksellisten opetusmenetelmien kautta, esimerkiksi roolileikeissä ja suullisissa esityksissä (Sund & Gericke 2020; Uitto & Saloranta 2017). Kieltenopetuksen sisällöt poikkeavat reaaliaineiden sisällöistä (Borg 2006) myös sen vuoksi, että kieltenopetuksessa kieli on sekä opetuksen väline että opetettava sisältö (Hammadou & Bernhardt, 1987; Halliday 1993). Tämän takia kieliaineiden arviointi vastaavasti poikkeaa muiden aineiden arvioinnista.

Kieltenopetusta käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa on tapana erottaa deklariivinen tieto eli tieto kielestä ja proseduraalinen tieto eli tieto siitä, miten kieltä käytetään (ks. esim. O'Malley & Chamot 1990). Kielenoppijat saattavat odottaa dekla-

ratiivisen tiedon arviointia, kuten sanaston ja kieliopin hallintaa, mutteivät esimerkiksi kulttuuritiedon ja -taidon arviointia (ks. esim. Majjala 2013). Kulttuuritaitojen arviointikeinona käytetään usein itsearviointia (ks. esim. Byram 2009), jonka kohteena ovat oppijoiden omat tuotokset, kuten esitelmät, haastattelut, blogit tai portfoliot (Wagner ym. 2018). Kulttuuritaitojen arviointia pidetään yleensä haastavana (ks. esim. Paran & Sercu 2010) mm. kulttuurin käsitteen monimuotoisuuden vuoksi (Liddicoat & Scarino 2010: 52). Mikäli kieltenopetuksessa halutaan edistää kestävän kehityksen arvoja ja periaatteita sekä tukea niiden kautta oppijoiden kasvua kieliyhteisön aktiivisiksi jäseniksi, sosiaalisten ja kulttuuristen taitojen arviointi olisi kuitenkin tärkeää. Arvioinnin oikeudenmukaisuuteen ja eettisyyteen liittyvät ongelmat on viime aikoina tunnistettu myös kielitaidon arvioinnissa. Esimerkiksi International Language Testing Association -järjestön (ILTA) eettisessä koodistossa on ohjattu vuodesta 2000 kielitaidon testaajia toimimaan oikeudenmukaisesti ja eettisten periaatteiden mukaisesti (ILTA Code of Ethics 2000; ks. myös Tossavainen 2016).

Suomalaisissa opetussuunnitelmissa kestävän kehityksen periaatteita huomioidaan alkaen varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman perusteista, joiden yhtenä arvoperustana on terveellinen ja kestävä elämäntapa (Opetushallitus 2022). Vaikka perusopetuksen opetussuunnitelma julkaistiin edellisellä vuosikymmenellä, siinä näkyy jo selvästi kestävyyskasvatuksen aseman vahvistuminen (Opetushallitus 2014). Vielä selvemmin kestävyyskasvatuksen osuus näkyy lukion opetussuunnitelmassa, jossa kestävän kehityksen aiheita otetaan esille erityisesti laaja-alaisen osaamisen ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien sekä ainekohtaisten tavoitteiden kuvauksissa (Opetushallitus 2019). Näin ollen kestävyyskasvatus kieltenopetuksessa voidaan huomioida paitsi sisällöissä ja opetusmenetelmissä myös arviointikäytännöissä. Koska kieltenopettajien voi olla haasteellista jo pelkästään tunnistaa kestävyysaiheita ja yhdistää niitä käytännön opetukseen (Al Amin & Greenwood 2018; Laine ym. 2022), voi kestävän kehityksen periaatteiden mukainen arviointi olla vielä tunnistamistakin haasteellisempää.

3 Arvioinnin merkitys osana kestävyyskasvatusta

Kieltenopetuksessa esimerkiksi dynaaminen arviointi (Glisan ym. 2007; Lantolf & Poehner 2014) tukee oppilaan osallistamista arviointiin. Myös opetussuunnitelmien perusteet ohjaavat monipuoliseen ja oppimista tukevaan arviointiin sekä arvostavan arviointikulttuurin luomiseen (Opetushallitus 2014; 2020). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (myöhemmin POPS) erottelee toisistaan formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin (Opetushallitus 2014; 2020). Pääpaino on POPSin mukaan formatiivisessa arvioinnissa, jonka tulee yhdistyä ohjaavaan palautteeseen, oppijan oppimisprosessiin sekä oppimista tukevaan arviointikulttuuriin. Summatiivinen arviointi mainitaan, kun puhutaan kurssin tai lukuvuoden päättöarviointista. Kummankin arviointitavan

kohdalla todetaan, että oppilaan on oltava selvillä oppiaineen tavoitteista ja arvioinnin periaatteista (Opetushallitus 2020: 2–3).

Kestävän kehityksen mukaista arviointia on tutkittu erityisesti korkeakoulupedagogiikan kontekstissa (Boud 2000; Carless ym. 2011; Fastré ym. 2013; Boud & Soler 2016). Kielten opetuksen ja oppimisen alalla on eri oppilaitosasteilla tutkittu itsearviointia (esim. Butler 2016; Mäkipää 2020), vertaisarviointia (esim. Melatiadou 2022) sekä dynaamista arviointia (esim. Lantolf & Poehner 2014), jonka mukaan palaute on keino yhdistää arviointia tiiviimmin opetukseen (Glisan ym. 2007). Itse- ja vertaisarvioinnin voidaan katsoa edistävän kestävän kehityksen periaatteita, koska niiden kautta oppija pääsee osallistumaan häntä koskevaan arviointiin (vrt. Sinakou 2019a). Myös tuorein POPS (Opetushallitus 2014; 2020) korostaa oppimista tukevaa arviointikulttuuria ja keskittymistä formatiiviseen, oppijaa ja oppimisen prosesseja tukevaan arviointiin ja palautteeseen. POPS heijastelee siis kestävän kehityksen periaatteiden mukaisia palautekäytäntöjä ja oppijan vastuunottoa omasta oppimisesta (vrt. Boud & Soler 2016). Aikuisten yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa tehdyn palautekäytänteisiin keskittyvän tutkimuksen tuloksissa (Carless ym. 2011) korostuivat erityisesti itsesääntelyn ja -arvioinnin merkitys sekä palautteenannon vuorovaikutuksellisuus. Toisaalta kielipedagogiikan alan tutkimuksissa on havaittu, että pyrkimyksistä huolimatta oppijat eivät välttämättä koe saaneensa palautetta vaan kokevat arvioinnin olevan summatiivisesti painottuvaa. Esimerkiksi Mäkipään ja Hildénin (2021) tutkimukseen osallistuneet lukiolaiset (N=160) kokivat kielen oppitunneilla saadun palautteen työnsä sisällöstä hyödylliseksi, mutta oppimisprosessia koskevaa palautetta oppijat eivät juuri arvostaneet. (Mäkipää & Hildén 2021.)

Kuten kaikessa arvioinnissa, myös kielitaidon ja kielenoppimisen arvioinnissa ovat läsnä valtasuhteet. Arvioinnilla on merkitystä yksilön osallisuuden kokemuksen ja yhteiskuntaan osallistumisen kannalta (ks. esim. Shohamy 2017). Omakohtainen osallistuminen arviointiin on tärkeää oppijan itseohjautuvuuden (Benson & Voller 2014) ja metakognitiivisten taitojen kehittymisen kannalta (Oxford 2016). Lisäksi arviointi vaikuttaa kielenoppijan motivaatioon (Dörnyei & Ushioda 2013). Oppimista tukeva arviointi tarkoittaa, että arviointi tehdään oppimisen aikana, esimerkiksi osana luokassa tapahtuvaa opetusta (Hill & McNamara 2012). Siihen kuuluu oleellisena osana vuorovaikutus arvioijan ja arvioitavan välillä – käytännössä usein opettajan ja opiskelijan välillä (Stobart & Eggen 2012). Arvioinnin pitäisi olla osa opetusta eikä erillinen tapahtuma, ja esimerkiksi opetuksen lomassa annettava palaute tulisi tiiviimmin integroida oppijoiden työskentelyprosessiin, mikä mahdollistaisi adaptiivisen, oppimisprosessia hyödyntävän ja hyödyttävän palautteenannon (vrt. Lantolf & Poehner 2014; Glisan ym. 2007; Leontjev 2014). Kieltenopetuksessa on laajasti käytössä monenlaisia kokonaisvaltaisia opetusmenetelmiä (ks. tarkemmin Maijala ym. 2023), joihin voi luonnollisesti yhdistää arviointia. Tällaisia ovat esimerkiksi tehtäväperustainen oppiminen (*task-based learning*; Nunan 2004) ja toimintaperusteinen opettaminen (*action-based teaching*;

van Lier 2007), jotka osaltaan tukevat kestäväen kehityksen periaatteita ja joihin on mahdollista yhdistää itse- ja vertaisarviointia oppimistehtävinä.

Kielten oppimiselle, opettamiselle ja arvioinnille yhteisen eurooppalaisen viitekehityksen (EVK; *The Common European Framework of Reference for Languages*) myötä kielitaidon arvioinnissa on keskitytty enemmän siihen, mitä oppija jo osaa, kuin siihen, missä on vielä puutteita (Euroopan neuvosto 2001). Viitekehitys on tuonut myös suomalaisen kielenopetukseen vahvemmin mukaan itsearvioinnin, joka auttaa kestäväen kehityksen periaatteiden mukaisesti oppijoita tarkastelemaan omaa oppimisprosessiaan (Beck ym. 2013; Cassidy 2007). Joissain kouluissa on käytössä oppimisen ja arvioinnin tukena myös *Eurooppalainen kielisalkku* (Opetushallitus 2014), ja uuden *Lukion opetussuunnitelman perusteiden* (Opetushallitus 2019) myötä jokaisen lukiolaisen edellytetään kokoavan oma kieliprofilinsa, joka ohjaa itsearviointiin ja oman oppimisprosessin suunnitteluun. Oppijat kokevat tällaisen osallistavan arvioinnin yksilöllisesti: Pollari (2017) havaitsi, että lukio-opiskelijoista osa kokee osallistavan arvioinnin hyödyllisenä, kun taas osa kokee sen kautta saamansa palautteen riittämättömäksi. Pollari (2017) korostaakin monipuolista arviointia, jotta jokaisella oppijalla olisi mahdollisuus hyötyä palautteesta.

Suomen kontekstissa esimerkiksi DIALANG-hankkeen yhtenä tavoitteena on ollut lisätä oppijan osallisuutta ja oman oppimisen ohjaamista eurooppalaiseen viitekehitykseen nojaavan kielitaidon itsearvioinnin avulla (Huhta 2019). Luukan ym. (2008) kyselytutkimuksen mukaan yhdeksäsluokkalaisten (N=1720) kokivat, että vertaisarviointia hyödynnettiin harvemmin kuin itsearviointia, eikä itsearviointiaakaan käytetty niin usein kuin opettajat raportoivat. Etenkin heikommin kielissä menestyvät oppilaat pitivät myös itsearviointitaitojaan heikkoina ja kokivat, ettei itsearviointi vaikuttanut päättöarvosanaan. (Luukka ym. 2008.) Lukiolaisten (N=255) palautekäsityksiä tarkastelevassa tutkimuksessaan Mäkipää (2020) toteaa, että ruotsin kielen kursseilla opiskelijat, joiden kielitaito oli hyvä, kokivat hyötyvänsä opettajan palautteesta ja myös saavansa sitä enemmän kuin opiskelijat, joiden kielitaito oli muita heikompi. Englannin kursseilla ei tällaista eroa opiskelijoiden välillä ilmennyt, mutta ruotsin osalta palautteesta näyttivät hyötyvän ne, jotka jo osasivat kieltä hyvin (Mäkipää 2020).

Itsearvioinnin lisäksi kielenoppimisessa on tutkittu viime aikoina dynaamista arviointia, jossa oppija saa arvioinnin edetessä yksilöllistä korjaavaa palautetta ja pystyy muokkaamaan suoritustaan sen perusteella. Tällainen adaptiivinen korjaava palaute heijastelee sosiokulttuurista oppimiskäsitystä ja Vygotskyn ajatusta lähikehityksen vyöhykkeestä: oppijan taitoihin mukautuva palaute tarjoaa riittävästi sekä tukea että haastetta, jotta oppija voi tehdä uudenlaisia valintoja ja kehittyä (Lantolf & Poehner 2014). Leontjev (2014) tarkastelee mukautuvan palautteen hyötyjä tutkimuksessa, johon osallistui 14-vuotiaita äidinkielenään venäjää puhuvia englannin opiskelijoita (N=64). Tulokset osoittivat, että adaptiivista korjaavaa palautetta saaneet oppijat hyötivät palautteesta ja paransivat suoritustaan (Leontjev 2014). Dynaaminen arviointi

näyttäisi tutkimusten mukaan sopivan myös kulttuurienvälisen oppimisen arviointiin (ks. esim. Despoteris & Anada 2018).

Myös lukio-opetuksen yleisissä arviointiperiaatteissa voidaan nähdä kestävyyskasvatuksen periaatteita. Lukiolain mukaan arvioinnin tulisi olla monipuolista ja kannustavaa ja sen pitäisi kehittää opiskelijan itsearviointitaitoja. Tämän lisäksi opiskelijalla tulee olla oikeus saada tietoa arviointiperusteista ja siitä, miten niitä hänen sovelletaan. (Lukiolaki 714/2018, 37 § 1 mom.) Lukiokoulutuksessa arvioinnin tavoitteena on yhtäältä tukea ja ohjata opiskelijana, minkä pitäisi toteutua palautteen sekä itse- ja vertaisarvioinnin avulla. Toisaalta arvioinnin tavoitteena on opiskelijan osaamisen näkyväksi tekeminen. Opiskelijan tulisi olla tietoinen periaatteista, joiden mukaan häntä arvioidaan, ja arvioinnin pitäisi olla osa lukion arvoja, normeja ja käytänteitä. Koulun arviointikulttuurin tulisi olla läpinäkyvää, ja sen periaatteiden ja käytänteiden toteutumista olisi seurattava. Arvioinnin kohteena eivät saa olla opiskelijan arvot, asenteet eivätkä henkilökohtaiset ominaisuudet vaan hänen tietonsa, taitonsa ja työskentelynsä. (Opetushallitus 2019: 45–46.)

Kestävää kehitystä edistetään, kun koulutusjärjestelmä tarjoaa oppijoille mahdollisuuden omaksua taitoja, jotka edistävät kestäväan kehitykseen läheisesti liittyviä moraalisia arvoja, ja siten auttavat heitä myönteisesti vaikuttamaan henkilökohtaisiin ja yhteisöllisiin muutoksiin (ks. esim. Asif ym. 2020). Oppijoiden kouluttaminen muutoksen tekijöiksi on tärkeä tulevaisuuden opettajien taito (Weinberg ym. 2020), eli opettajien pitäisi pystyä tukemaan lasten ja nuorten toimijuutta yhtenä tulevaisuuden keskeisistä taidoista (OECD 2017). Tutkimusten mukaan arviointi on kuitenkin yksi opettajuuden vaikeimmista tehtävistä (Shapiro-Lishchinsky 2011). Kieltenopettajat tarvitsevat koulutusta arviointiin liittyvissä asioissa, erityisesti sellaisessa arvioinnissa, jossa ei käytetä kokeita (Kelly ym. 2004; Tsagari & Vogt 2017). Arviointi saattaa muodostaa opettajalle moraalisen dilemman (Komorowska 2016), ja hän voi esimerkiksi pohtia, arvioiko kaikkia oppijoita oikeudenmukaisesti (vrt. ILTA Code of Ethics 2000). Opettajan moraalikäsitysten voidaan taas katsoa kuuluvan osaksi opettajan eettistä identiteettiä, mikä on olennainen osa opettajan ammatillista kehittymistä (Miller ym. 2017). Opettajat tekevät opetukseen liittyviä päätöksiä (Borg 2003). He myös päättävät viime kädessä siitä, miten oppijoiden arviointi toteutetaan. Opetuksen arvoperustaa tutkittaessa onkin tärkeää tietää ja ymmärtää, miten opettajat ajattelevat, tietävät tai uskovat. Seuraavaksi tarkastelemme kyselyaineistomme avulla opettajien käsityksiä kestäväan kehityksen, arvioinnin ja kieltenopetuksen yhteyksistä.

4 Aineisto ja menetelmät

Tarkastelemme artikkelissa kestävyyskyselyä, joka teetettiin kieltenopettajille keväällä 2022. Kyselyyn kerättiin vastauksia kieltenopettajien täydennyskoulutusten yhteydessä. Kyselyn 31 vastaajasta 29 antoi yleisen tietosuoja-asetuksen (GDPR) mukaisen luvan

käyttää vastauksiaan tutkimuksessa. Kysely toteutettiin anonymisti, ja vastauksista poistettiin kaikki sellaiset tiedot, joista kävisi ilmi esimerkiksi vastaajien koulu tai kotipaikka. Vastajiin viitataan tässä tutkimuksessa tunnuksilla ID1–19. Aineisto säilytetään yliopiston suojatussa pilvipalvelussa. Vastaajien taustatiedot on koottu taulukkoon 1:

TAULUKKO 1. Opettajien kestävyyskyselyn 2022 taustatiedot vastaajamäärittäin.

Työkokemus opettajana	yli 10 vuotta	5–10 vuotta	alle 5 vuotta		
Vastauksia yht.	21	6	2		
Koulutusaste, jolla opetan	yläkoulu	lukio	alakoulu	vapaa sivistystyö	muu
Vastauksia yht.	13	9	7	4	4
Opetettavat kielet	englanti	ruotsi	saksa	suomi	muu
Vastauksia yht.	18	13	6	3	4

Enemmistö (21/29) kyselyyn vastaajista oli toiminut opettajana jo melko pitkään eli yli 10 vuotta. Vastaajat toimivat opettajina erityisesti yläkouluissa (13) ja lukioissa (9) mutta myös alakouluissa (7) ja muissa oppilaitoksissa (8). Tavallisimmat opetettavat kielet olivat englanti (18) ja ruotsi (13).

Taustatietokartoituksen jälkeen opettajat siirtyivät vastaamaan kysymyksiin, jotka käsittelivät kestäväen kehityksen neljää ulottuvuutta (ks. esim. Laine ym. 2022). Aluksi heille esiteltiin lyhyesti, mitä ekologinen, sosiaalinen, taloudellinen ja kulttuurinen kestävyys ovat (ks. taulukko 2). Tämän taustatiedon pohjalta opettajia pyydettiin pohtimaan, miten ulottuvuudet ja niiden alle sijoittuvat aiheet, esimerkiksi kierrätyksen suosiminen tai sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen, toteutuvat omassa opetuksessa. Emme kuitenkaan tässä artikkelissa tarkastele kaikkia kyselyn vastauksia vaan keskitymme taulukon 2 kuvaamalla tavalla kahteen avokysymykseen, joista toisessa opettajia pyydettiin pohtimaan, miten arvioinnin kautta voidaan edistää kestäväen kehityksen tavoitteiden toteutumista kieltenopetuksessa (kysymys 14). Taustoitamme vastauksia myös tarkastelemalla edeltävää avokysymystä 13, jossa opettajat kuvailivat omin sanoin, millaiset käytänteet – esimerkiksi opetusmenetelmät tai toimintatavat – edistävät kestäväen kehityksen periaatteita kielten tunneilla. Huomioimme analyysissä myös kyselyn viimeisen kohdan eli vapaan sanan vastaukset silloin, kun ne täydentävät kysymysten 13 ja 14 vastauksia.

TAULUKKO 2. Analyseissä käytetyt kysymykset taustatehtävineen, kysymystyyppit ja niihin liittyvät tutkimuskysymykset.

<p>Taustatehtävät: Kysymykset 6–9: Merkitse EKOLOGISEN/SOSIAALISEN/KULTTUURISEN/TALOUDELLISEN kestävyiden aihepiireistä ne, joita olet jotenkin voinut huomioida omassa opetuksessasi. Voit valita niin monta aihepiiriä kuin haluat. Kysymys 10: Missä määrin olet samaa tai eri mieltä seuraavien väittämien kanssa? Kysymys 11: Mitkä asiat vaikeuttavat kestävä kehityksen aihepiirien käsittelemistä kieltenopetuksessa?</p>		
	Kysymystyyppi	Kysymykseen liittyvä tutkimuskysymys
A) Kyselyn kysymykset		
13. Millaiset käytänteet (esimerkiksi opetusmenetelmät tai toimintatavat) edistävät kestävä kehityksen periaatteita omilla tunteillasi?	Avoin vastausmahdollisuus, kysymykset eivät olleet pakollisia	Miten opettajat huomioivat kestävä kehityksen periaatteita omassa opetuksessaan?
14. Miten arvioinnin kautta voidaan edistää kestävä kehityksen tavoitteiden toteutumista kieltenopetuksessa?		Miten opettajat tunnistavat arvioinnin yhteyden kestävyteen ja eettisyyteen?

Avokysymysten vastaukset analysoimme laadullisen analyysin NVivo-ohjelmistotyökalu avulla (Bazeley & Jackson 2013) siten, että käytänteitä kuvanneet vastaukset koodattiin neljään ryhmään ja arviointiin liittyvät vastaukset kolmeen ryhmään. Käytimme luokittelussa sekä deduktiivista eli teorialähtöistä sisällönanalyysiä että induktiivista eli aineistolähtöistä analyysiä (esim. Sarajärvi & Tuomi 2018; Vesalainen & Huhtala 2018). Käytänteitä kuvaavat vastaukset luokittelimme deduktiivisesti Heikkolan ym. (2021; ks. myös Majjala ym. tulossa) mallin avulla neljään luokkaan sen mukaan, miten opettajat huomioivat vastauksissaan käytänteiden ja kielen ja kulttuurin opettamisen yhteyden:

1. Vastauksessa on laaja yhteys kieltenopetukseen ja useita käytänteitä (K3).
2. Vastauksessa on aihetta laajempi yhteys kieltenopetukseen ja useita käytänteitä (K2).
3. Vastauksessa on kapea yhteys kieltenopetukseen vain aihetasolla (K1).
4. Vastauksessa ei ole yhteyttä kieltenopetukseen tai käytänteisiin (K0).

Arviointiin liittyvän avokysymyksen 14 vastaukset luokittelimme induktiivisesti kolmeen luokkaan sen mukaan, näkevätkö opettajat arvioinnissa ja kestävän kehityksen tavoitteissa yhteyttä vai eivät ja miten he yhteyttä luonnehtivat:

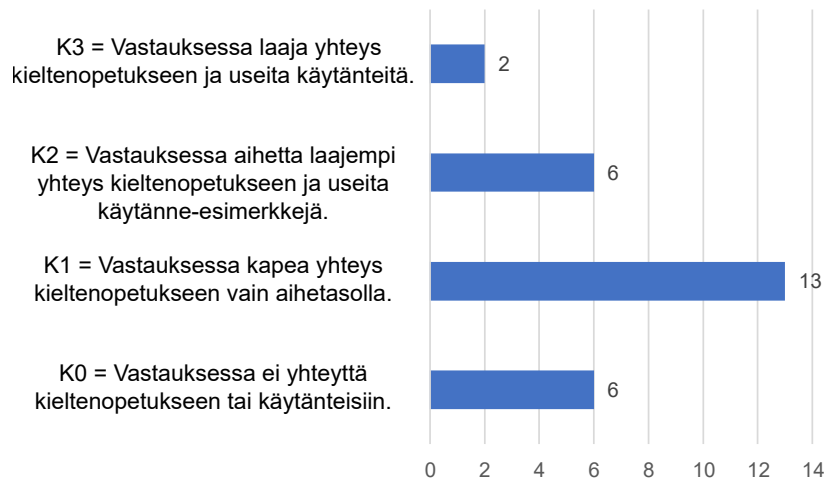
1. Kestävä kehitys on mukana arvioinnissa tehtävien ja sanastojen aiheina (1 AIHE).
2. Kestävä kehitys on mukana arvioinnissa yleisten tavoitteiden kautta (2 TAVOITE).
3. Kestävää kehitystä ja arviointia ei voi yhdistää tai opettajan työhön ei kuulu arviointia (3 EI YHTEYTTÄ).

Yksittäisen opettajan vastaus luokiteltiin pääasiassa yhteen luokkaan, mutta joissakin vastauksissa yhdistyivät esimerkiksi luokat 1 ja 2, jolloin ne koodattiin molempiin luokkiin. Kaksi tutkijaa teki molemmat luokittelut ensin itsenäisesti, ja sen jälkeen vertasimme ja yhtenäistimme luokittelut parantaaksemme tutkimuksen reliabeliutta.

5 Tulokset

5.1 Kestävyyden ulottuvuudet kielten oppitunneilla

Tarkastelemme ensin vastauksia kysymykseen 13: Millaiset käytänteet (esimerkiksi opetusmenetelmät tai toimintatavat) edistävät kestävän kehityksen periaatteita omilla tunneillasi? Kysymys ei ollut pakollinen, ja siihen vastasi 19 opettajaa.



KUVIO 1. Sisällönanalyyssissä käytetty teoriapohjainen luokittelu (Heikkola ym. 2021), sen selitykset sekä vastaajien (n=19) jakautuminen em. ryhmiin.

Kuviosta 1 käy ilmi, että vastaajista (n=19) kuusi ei yhdistänyt kestävästä kehitystä kieltenopetuksen käytänteisiin vaan mainitsi käytänteinä esimerkiksi kierrättämisen tai valojen sammuttamisen eli lähestyi kestävyyttä lähinnä luokkahuoneessa tapahtuvana ulkoisena toimintana, ei suoraan osana opetusta (K0), kuten esimerkeistä 1 ja 2 käy ilmi:

- (1) Oma esimerkki, esim. en roskaa enkä kopioi, käytän digiopetusta (ID02).
- (2) Perustoiminnot: luokassa valot + laitteet päältä pois kun ei tarvita, kouluun ja koulusta ulos liikutaan lihasvoimin joko pyörällä tai jalkaisin. Paperia ja muita välineitä käyteään[!], mutta ei tuhlata, roskat kierrätetään mahdollisuuksien mukaan. (ID08.)

Myös aiemmissa tutkimuksissa on todettu, etteivät kaikki kieltenopettajat tunne kestävyyskasvatusta omakseen eivätkä aina pidä tietopohjaansa riittävänä kestävyysaiheiden opettamiseen (Borg ym. 2012; Räcköläinen 2017). Opettajat ovat aiemmissa tutkimuksissa myös kokeneet, että kestävyysaiheiden käsittely vie aikaa aiheilta, jotka olisivat kieltenopetuksen kannalta keskeisempiä (ks. esim. Haukås ym. 2021). Enemmistö tämän kyselyn vastaajista eli 13 opettajaa kuitenkin kuvasi kestävä kehityksen ja opetuskäytänteiden välistä yhteyttä aiheiden kautta (K1). Kestävä kehitys näyttäytyi näissä vastauksissa oppikirjojen teemoina, opiskeltavina sanastoina tai kirjoitelmien, keskusteluharjoitusten tai projektien aiheina. Aihelähtöinen käsitteleminen on todettu tutuksi sekä opetuksessa että oppikirjoissa myös aiemmissa tutkimuksissa (esim. Mohammadnia & Moghadam 2019). Tähän on liittynyt mahdollisuus valita kieltenopetuksessa esiin nostettavat teemat melko vapaasti, ja siksi opettajilla on myös mahdollisuus ujuttaa opetukseen kestävä kehityksen aihepiirejä. Opetustilanteessa aiheiden valintaa ohjaavat kuitenkin hyvin pitkälle oppikirjojen sisällöt (ks. esim. Hahl 2020) ja niiden taustalla vaikuttava eurooppalainen viitekehys. Aiheena lähestymistä kuvaavat aineistoesimerkit 3–5:

- (3) Monissa kielten oppikirjoissa kestävä kehitys käsitellään jo jonkin verran. Olen myös itse tuonut aihetta esiin esimerkiksi uutisvideoiden, lehtiartikkeleiden ja sarjakuvien muodossa. (ID05.)
- (4) Mielestäni kielten opetuksessa tärkeintä on oppia kestävä kehitykseen liittyvä sanavarasto jotta oppilaat pystyvät keskustelemaan aiheesta ja ymmärtämään tekstiä ja puhetta jotka käsittelevät tätä asiaa. (ID07.)
- (5) Keskustelu on tärkeää ja ajankohtaiset uutiset. Aihe on oppilaille hyvin tärkeä. (ID17.)

Monet vastaajat liittivät kestävä kehityksen opetuskäytänteisiinsä myös laajemmin kuin esimerkiksi käsiteltävien tekstien ja kirjoitustehtävien aiheina: kahdeksassa vastauksessa (K2: 6 vastausta, K3: 2 vastausta) kestävä kehityksellä nähtiin esimerkiksi olevan yhteyksiä toimintakulttuuriin ja kieltenopetuksen rooliin (esimerkki 6), toimin-

nalliseen opetukseen (esimerkit 7 ja 8) ja itseilmaisun ja toimijuuden kehittymiseen (esimerkki 9):

- (6) Kestävä kehitys on tietysti sisältöaihe, toimintakulttuuri ja käytäntö. Mutta vieraat kielet ovat välttämätön keino tehdä kansainvälistä yhteistyötä asiasta. (ID01.)
- (7) Käytännön simulaatiotilanteet, leikki, tiedonhaku, kartan tutkiminen, virtuaalimat-kustaminen, frontaaliopetus asiasta, keskustelut luokassa. Videoiden näyttäminen teeman mukaisesti. (ID06.)
- (8) Luokkatyöskentely: pääosin keskustelemalla ja herättämällä aihepiiriin, tekemällä ryhmätöitä aiheeseen liittyen. Tiedonhakemisharjoituksin etsimällä tietoa eri aiheista ja herättämällä oppilaita ajattelemaan asioita. (ID08.)
- (9) Oman mielipiteen ilmaisun vahvistaminen ja perustelu. Oman toiminnan pohtiminen. Sen tulisi integroitua vielä vahvemmin kaikkeen opetukseen. Ei sen tarvitse silmille hyppiä, mutta voisi sitä korostaakin vielä erikseen materiaaleissa. (ID14.)

Esimerkeissä 7–9 tuodaan esille luokassa käytävät keskustelut, joiden voidaan katsoa olevan kestävän kehityksen sosiaalisen ulottuvuuden mukaisia osallistavia työtapoja (Sinakou ym. 2019a). Vastauksissa näkyvätkin kielenoppimiseen liittyvät erityispiirteet, kuten vuorovaikutuksellisuus (etenkin esimerkki 8) sekä kielten kulttuurinen ja historiallinen rooli yhteisössä (esimerkki 6) (ks. Cowley 2011). Vastauksissa ilmenee myös pyrkimys harjoitella demokratiataitoja vuorovaikutuksessa muiden kanssa käyttämällä kieltä tai kieliä (esimerkki 9). Demokratiataidot ovatkin osa sosiaalista kestävyyttä ja kuuluneet kieltenopetuksen tavoitteisiin jo pitkään (Byram 2014). Opettajat yhdistivät kestävää kehitystä monipuolisesti erilaisiin kielten opetuskäytänteisiin. Laajimmassa vastauksessa (esimerkki 10) kestävän kehityksen ja kielten yhteys nähtiin jopa ekosysteemin kaltaisena:

- (10) Tärkeää olisi pitää esillä kielten ekosysteemin hajoamista ja köyhtymistä muiden ekosysteemien rinnalla ja saada oppilaat ymmärtämään, että nykyinen, jopa vapaaehtoinen siirtyminen paikalliskielistä harvoinhin valtakielellin on kulttuureille ja ihmisten hyvinvoinnille äärimmäisen tuhoisaa. (ID12.)

Vastauksessa näkyy systeemisen ajattelun (Lewis ym. 2014) ja kielenopetuksen mahdollinen yhteys (*kielten ekosysteemin hajoaminen ja köyhtyminen muiden ekosysteemien rinnalla*) (Ferguson ym. 2020; Gunina ym. 2021), mikä on välttämätöntä eri kestävyys-ulottuvuuksien välisten yhteyksien ymmärtämiseksi (Sinakou ym. 2019b). Tähän tutkimukseen osallistuneiden kieltenopettajien vastauksista ei kuitenkaan käynyt ilmi, että arviointia yhdistettäisiin opetuskäytänteisiin (vrt. Glisan ym. 2007). Kestävän kehityksen yhteyttä opiskelijan arviointiin ei myöskään käytänteiden yhteydessä mainittu, ja esimerkiksi palautteen antaminen puuttui vastauksista kokonaan. Seuraavaksi

tarkastelemme, millaisina opettajat näkivät arvioinnin ja kestävyysvälistä yhteyttä. Vaikka vastaukset eivät suoraan linkity toisiinsa, pohdimme arviointikysymyksen (kysymys 14) vastauksia myös edellä tekemiemme huomioiden pohjalta.

5.2 Opettajien näkemyksiä arvioinnin ja kestävyysvälistä yhteyksistä

Kyselyssä oli mukana myös suoraan arviointiin liittynyt avokysymys 14: Miten arvioinnin kautta voidaan edistää kestävä kehitys tavoitteiden toteutumista kieltenopetuksessa? Kysymys ei ollut pakollinen. Vastaajat (n=16) yhdistivät arvioinnin ja kestävyysvälistä seuraavasti:

1. AIHE, n=7 (kestävä kehitys on mukana arvioinnissa tehtävien ja sanastojen aiheina)
2. TAVOITE, n=3 (kestävä kehitys on mukana arvioinnissa yleisten tavoitteiden kautta)
3. EI YHTEYTTÄ, n=7 (kestävää kehitystä ja arviointia ei voi yhdistää tai opettajan työhön ei kuulu arviointia).

Luvussa 5.1 analysoidun kysymyksen tavoin isossa osassa vastauksista (n=7/16) kestävä kehitys yhdistettiin kielenopetukseen vain aiheiden kautta (1 AIHE) siten, että kestävä kehitys aihepiirit olivat koetehtävien tai esimerkiksi arvioitavien kirjoitelmien aiheita, kuten esimerkeissä 11–13:

- (11) Voitaisiin esim. kirjoittaa arvioitava aine kestävä kehitys teemoista (ID04).
- (12) vaikea opettajien toteuttaa, muuten kuin oppimateriaalien[!] sisältöjen kautta, esim. kokeissa (ID22).
- (13) Esim. tuomalla kestävä kehitys aiheita kurssien sisältöjen arviointiin[!] oppimistehtäviin (ID27).

Koska monet kyselyyn vastanneet opettajat näkivät kestävä kehitys tärkeänä aiheena mutta eivät pohtineet kestävyysvälistä toimintatapana eivätkä siten yhdistäneet sitä laajasti esimerkiksi sosiaaliseen ulottuvuuteen, myös arvioinnin kohdalla vastaukset painoutuivat aiheisiin. Tämä kysymys tai sitä edeltäneet kestävyysvälistä ulottuvuuksia taustoittaneet kysymykset eivät saaneet opettajia pohtimaan esimerkiksi tasapuolista arviointia tai arvioinnin eettisyyden, minäkuvan rakentumisen ja kielenoppimisen välisiä yhteyksiä.

Vaikka kyselyssä oli siis useiden kysymysten kautta luonnehdittu, mitä kestävyysvälistä ulottuvuudet ovat, iso osa vastaajista näki yhteyden vain aiheena ja vähän yllättäenkin yhtä iso osa vastaajista (n=7/16) ei nähnyt ulottuvuuksien pohjalta arvioinnilla ja kestävyysvälistä yhteyttä (esimerkit 14–17) tai ei kokenut, että omaan opettajan rooliin kuuluisi lainkaan arviointia (3 EI YHTEYTTÄ) (esimerkki 17):

- (14) Tähän en keksi mitään sanottavaa (ID3).

- (15) En usko, että tätä aihetta voi liittää arviointiin (ID29).
- (16) Mikä kysymys tämä on (ID13)?
- (17) Vapaassa sivistystyössä opiskelijoita ei arvioida (ID5).

Vastaajat eivät ylipäättään pohtineet vastauksissa arviointia kovinkaan laajasti. Tähän saattoi vaikuttaa se, että kysymys arvioinnista oli sijoitettu kyselyn loppupuolelle. Vastauksista on siksi vaikea päätellä, miten opettajat ymmärsivät arvioinnin. Ne vastaajat, jotka näkivät kestäväen kehityksen liittyvän arvioinnin osalta vain tehtävien aiheisiin, näkivät arvioinnin erilaisten suoritusten arviointina eivätkä maininneet palautetta tai esimerkiksi arvioinnin oppimiseen kannustavaa merkitystä. Myös opettajat, jotka eivät nähneet arvioinnilla yhteyttä kestävyYTEEN, lähestyivät kysymystä osin aiheen kautta (esimerkki 15). Kaksi vastaajista totesi, etteivät he arvioi opiskelijoita vapaassa sivistystyössä (esimerkki 17). Näissä vastauksissa arviointi määriteltiin todennäköisesti kokeiksi tai arvosanojen antamiseksi, ei esimerkiksi palautteeksi onnistumisesta, sillä laajasti ymmärrettynä opettaja toimii monissa luokkatilanteissa arvioijana, vaikkei olisikaan kyse esimerkiksi koetilanteesta.

Laajasti kielenopetukseen tavoitteisiin (2 TAVOITE) kestävä kehitys ja arviointi yhdistettiin vain kolmessa vastauksessa. Niissä arviointia ei kuvattu tarkasti vaan todettiin, että opetussuunnitelma velvoittaa huomioimaan kestäväen kehityksen yleisissä tavoitteissa ja siten se tulee mukaan myös arviointiin, kuten esimerkissä 18:

- (18) Laaja-alaisena osaamistavoitteena. Opsit velvoittaa jo, - - (ID22).

Kyselyn perusteella vaikuttaa siltä, etteivät kielenopettajat näe arvioinnilla ja kestävyyskasvatuksella juurikaan muuta yhteyttä kuin toimia teksti-, sanasto- ja aihepankkina. Vaikka vastauksissa tuotiin käytänteinä esille työskentelytapoja, joissa kestävyysaiheita voidaan käyttää, sekä joitain laajoja toimintatapoihin liittyviä huomioita, niitä ei enää pohdittu arviointikysymyksen yhteydessä. Kiinnostavaa kuitenkin on, että aihetta painottavista vastaajista vain kolme yhdisti kestäväen kehityksen sekä opetukseen että arviointiin aiheina ja siis painotti aihetta sekä kysymyksessä 13 että kysymyksessä 14. Suurin osa vastaajista mainitsi aiheen käytänteiden kohdalla muttei enää uudelleen arviointikysymyksessä. Arvioinnin eettiset näkökulmat (ILTA Code of Ethics 2000; Miller ym. 2017; Komorowska 2016) tai arvioinnin merkitys oppijan tulevan elämän kannalta (Boud & Soler 2016) eivät tulleet esille tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien vastauksista.

6 Yhteenveto ja pohdintaa

Tämän artikkelin tavoitteena oli löytää yhtymäkohtia kieltenopettajien opetus- ja arviointikäytänteistä ja kestävä kehityksen tavoitteista. Pienimuotoisen tutkimuksemme tulokset viittaavat siihen, että kieltenopettajat eivät yhdistä arviointia kestävä kehityksen periaatteiden mukaisiin opetuskäytänteisiin. Mielenkiintoista oli, että osa vastaajista mainitsi, ettei arviointi ylipäättään kuulunut omiin opetuskäytänteisiin. Kyselyn tulosten perusteella näyttää muutenkin siltä, että kieltenopettajat kokevat arvioinnilla ja kestävyyskasvatuksella olevan vain vähän yhtymäkohtia. He näyttävät pitävän kestävä kehitystä lähinnä aihepankkina, josta voidaan valita sopivia tekstejä ja sanastoa opetukseen. Opettajat kyllä mainitsivat opetuskäytänteiden yhteydessä myös sellaisia työskentelytapoja, joissa kestävyysaiheita ja kestävyyskasvatuksen mukaisia työskentelytapoja voidaan käyttää holistisesti (vrt. Sinakou 2019a; Sinakou 2019b), mutta niitä ei enää otettu esille arviointikysymyksen yhteydessä. Opettajien vastauksista käy kuitenkin ilmi, että he kiinnittävät huomiota arvioinnin avoimuuteen ja ennakoitavuuteen, mikä taas on kestävä oppimista tukevan arvioinnin periaatteiden mukaista (vrt. Boud & Soler 2016). Opettajien käsitysten mukaan vertaisarvioinnilla ja -palautteella on tärkeä sosiaalinen tehtävä kieltenopetuksessa, minkä voidaan puolestaan katsoa lisäävän kestävyyskasvatuksen mukaista oppijoiden osallistumista sekä koulussa että koulun ulkopuolella yhteiskunnassa (vrt. Sinakou ym. 2019a). Myös tässä korostuu se, että kieltenopettajien vahvuutena kestävä kehityksen mukaisessa opetuksessa on nimenomaan sosiaaliseen ulottuvuuteen kuuluvien taitojen edistäminen (vrt. Borg 2006; Mohammadnia & Moghadam 2019).

Tuloksista kävi ennen kaikkea ilmi se, että kestävä kehityksen periaatteiden mukaisen arvioinnin toteutumisessa ja tiedostamisessa kieltenopetuksessa on vielä haasteita siksi, etteivät opettajat tiedosta hyvän arvioinnin ja kestävä kehityksen yhteyttä. Jotta kestävä kehityksen periaatteiden mukainen arviointi voisi toteutua, olisi kiinnitettävä huomiota kielten oppimateriaalien sisältöihin ja myös kokeissa testattaviin tietoihin ja taitoihin. Vaikka tässä tutkimuksessa kiinnitettiin huomiota kestävä kehityksen kaikkiin neljään ulottuvuuteen ja niiden yhteyksiin kieltenopetuksessa, kävi selkeästi ilmi, että opettajat ottivat vastauksissaan esille erityisesti kestävä kehityksen ”pehmeiden” eli sosiaalisen ja kulttuurisen ulottuvuuksien mukaisia teemoja, kuten demokratia ja tasa-arvo. Pohdinnan arvoista on, mitä opettajat mieltävät arviointiksi ja miksi arviointi koettiin erillisenä osana eikä kuuluvaksi opetuskäytänteisiin. Arviointitaitojen kehittyminen on haaste kielten opettajien koulutukselle ja myös arviointiin liittyvää kielten opettajien täydennyskoulutusta tarvitaan.

Tutkimus myös osoitti sen, että kieltenopettajien koulutuksessa on entistä enemmän korostettava arvioinnin eettistä näkökulmaa (Miller ym. 2017; ILTA Code of Ethics 2000) ja yhteyttä kestävä kehityksen periaatteisiin. Tämän lisäksi koulutuksessa on kiinnitettävä huomiota siihen, millainen vaikutus arvioinnilla on yksilön tulevaisuuteen (Boud & Soler 2016) sekä siihen, miten arviointi edistää yksilön osallisuutta yhteis-

kunnassa (Shohamy 2017). Arviointikäytännöillä, kuten palautteenantamisella, on tässä tärkeä rooli (Glisan ym. 2007; Carless ym. 2011). Opettajat tarvitsevatkin kyselyn perusteella täydennyskoulutusta ja materiaaleja, joiden avulla he voivat reflektoida omaa arvioimistaan ja saada välineitä tehdä arviointia eettisesti ja kestävästi kehityksen tavoitteiden mukaisesti niin, että arviointi edistää oppimista ja antaa oppijalle myös tärkeitä tulevaisuustaitoja.

Kirjallisuus

- Al Amin, M. & J. Greenwood 2018. The UN sustainable development goals and teacher development for effective English teaching in Bangladesh: a gap that needs bridging. *Journal of Teacher Education for Sustainability* 20 (2), 118–138.
- Asif, T., O. Guangming, M. A. Haider, J. Colomer, S. Kayani & N. U. Amin 2020. Moral education for sustainable development: comparison of university teachers' perceptions in China and Pakistan. *Sustainability*, 12 (7), 3014. <https://doi.org/10.3390/su12073014> www.mdpi.com/journal/
- Bazeley, P. & K. Jackson 2013. *Qualitative data analysis with NVivo*. Second Edition. SAGE, London.
- Beck, R. J., W. F. Skinner & L. A. Schwabrow 2013. A study of sustainable assessment theory in higher education tutorials. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38 (3), 326–348.
- Benson, P. & P. Voller 2014. *Autonomy and independence in language learning*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Black, H. D. 1986. Assessment for learning. Teoksessa D. L. Nuttall (toim.), *Assessing educational achievement*. London: Falmer, 7–18.
- Borg, S. 2003. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language teaching*, 36 (2), 81–109.
- Borg, S. 2006. The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10 (1), 3–31.
- Borg, C., N. Gericke, H.-O. Höglund & E. Bergman 2012. The barriers encountered by teachers implementing education for sustainable development: discipline bound differences and teaching traditions. *Research in Science and Technological Education*, 30 (2), 185–207. <https://doi.org/10.1080/02635143.2012.699891>
- Boud, D. 2000. Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in continuing education*, 22 (2), 151–167.
- Boud, D. & R. Soler 2016. Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41 (3), 400–413.
- Butler, Y. G. 2016. Self-assessment of and for young learners' foreign language learning. Teoksessa M. Nikolov (toim.) *Assessing young learners of English: global and local perspectives*. Springer, Cham, 291–315.
- Byram, M. 2009. Evaluation and/or Assessment of Intercultural Competence. Teoksessa A. Hu & M. Byram (toim.) *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural competence and foreign language learning: models, empiricism, assessment*. Tübingen: Narr, 215–234.
- Byram, M. 2014. Twenty-five years on – from cultural studies to intercultural citizenship. *Language, culture and curriculum*, 27 (3), 209–225.
- Carless, D., D. Salter, M. Yang & J. Lam 2011. Developing sustainable feedback practices. *Studies in higher education*, 36 (4), 395–407.

- Cassidy, S. 2007. Assessing 'inexperienced' students' ability to self-assess: exploring links with learning style and academic personal control. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32 (3), 313–330.
- Despoteris, J. & K. Ananda 2018. Intercultural Competence: reflecting on daily routines. Teoksessa M. Wagner, D. C. Perugini, & M. Byram (toim.) *Teaching intercultural competence across the age range: from theory to practice*. Bristol: Multilingual Matters, 88–93.
- Didham, R. J. 2018. *Programme on education for sustainable development. Education for sustainable development and the SDGs. Policy brief: advancing ESD policy*. Paris United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Dörnyei, Z. & E. Ushioda 2013. *Teaching and researching motivation*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Euroopan neuvosto 2001. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Evans, N. (Snowy), R. B. Stevenson, M. Lasen, J.-A. Ferreira & J. Davis 2017. Approaches to embedding sustainability in teacher education: a synthesis of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 63, 405–417.
- Fastré, G. M., M. R. Van der Klink, D. Sluijsmans & J. J. van Merriënboer 2013. Towards an integrated model for developing sustainable assessment skills. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38 (5), 611–630.
- Ferguson, T., C. Roofe & L. D. Cook 2021. Teachers' perspectives on sustainable development: the implications for education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 27 (9), 1–17. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1921113>
- de la Fuente, M. J. (Ed.) 2021. *Education for sustainable development in foreign language learning: content-based instruction in college-level curricula*. Routledge Research in Language Education. New York: Routledge.
- Gericke, N., L. Huang, M.-C. Knippels, A. Christodoulou, F. Van Dam & S. Gasparovic 2020. Environmental citizenship in secondary formal education: The importance of curriculum and subject teachers. Teoksessa A. Ch. Hadjichambis, P. Reis, D. Paraskeva-Hadjichambi, J. Činčera, J. Boeve-de Pauw, N. Gericke, & M.-C. Knippels (toim.) *Conceptualizing environmental citizenship for 21st century education, vol. 4*. Cham: Springer International Publishing, 193–212.
- Giddings, B., B. Hopwood & G. O'Brien 2002. Environment, economy and society: fitting them together into sustainable development. *Sustainable development*, 10 (4), 187–196.
- Glisan, E. W., D. Uribe & B. Adair-Hauck 2007. Research on integrated performance assessment at the post-secondary level: student performance across the modes of communication. *Canadian Modern Language Review*, 64 (1), 39–67.
- Gunina, N., T. Mordovina & I. Shelenkova 2021. Integrating sustainability issues into English language courses at university. Teoksessa *E3S Web of Conferences* (Vol. 295, p. 05006). EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202129505006>
- Hahl, K. 2020. Kulttuurin muuttunut olemus opetussuunnitelmassa ja vieraiden kielten oppikirjoissa. Teoksessa R. Hilden & K. Hahl (toim.), *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen*. Ainedidaktisia tutkimuksia 17. Helsinki: Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta, 173–201.
- Halliday, M. 1993. Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93–116.
- Hammadou, J. & E. B. Bernhardt 1987. On being and becoming a foreign language teacher. *Theory into practice*, 26 (4), 301–306.

- Haukås, Å., S. Mercer & A. M. L. Svalberg 2021. School teachers' perceptions of similarities and differences between teaching English and a non-language subject. *TESOL quarterly* 56 (2), 441–858. <https://doi.org/10.1002/tesq.3062>
- Heikkola, L. M., E. Repo & N. Kekki 2021. Kielen rooli oppimisessa – tulevien aineenopettajien käsityksiä. Teoksessa L. M. Heikkola, G. Paulsen, K. Wojciechowicz & J. Rosenberg (toim.) *Språkets funktion. Juhlakirja Urpo Nikanteen 60-vuotispäivän kunniaksi. Festschrift i äran av Urpo Nikannes 60 års dag. Festschrift in honor of Urpo Nikannes 60th birthday*. Turku: Åbo Akademis Förlag, 330–351.
- Hill, K. & T. McNamara 2012. Developing a comprehensive, empirically based research framework for classroom-based assessment. *Language Testing*, 29 (3), 395–420.
- Hofman-Bergholm, M. 2018. Changes in thoughts and actions as requirements for a sustainable future: a review of recent research on the Finnish educational system and sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20 (2), 19–30.
- Huhta, A. 2019. Understanding self-assessment – what factors might underlie learners' views of their foreign language skills? Teoksessa A. Huhta, G. Erickson & N. Figueras (toim.) *Developments in Language Education: a memorial volume in honour of Sauli Takala*. Jyväskylä: University of Jyväskylä/Centre for Applied Language Studies and EALTA, 131–146.
- Inha, K., S. Laiho, & P. Mattila 2020. Kieli luo osallisuutta ja oikeuksia omaan oppimiseen ja oppijuuteen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11 (6). <https://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2020/kieli-luo-osallisuutta-ja-oikeuksia-omaan-oppimiseen-ja-oppijuuteen>
- ILTA Code of Ethics 2000; <https://www.iltanonline.com/page/CodeofEthics> [luettu 22.6.2022].
- Kelly, M., M. Grenfell, R. Allan, C. Kriza & W. McEvoy 2004. *European profile for language teacher education: a frame of reference. Final report. A report to the European Commission Directorate General for Education and Culture*. Southampton: University of Southampton.
- Komorowska, H. 2016. Dilemmas in language teaching and teacher education. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 43 (1), 81–95.
- Kuhlman, T. & J. Farrington 2010. What is sustainability? *Sustainability*, 2 (11), 3436–3448. <https://doi.org/10.3390/su2113436>
- Laherto, A. 2020. Tiedekasvatuksen muuttuvat tavoitteet: luonnontieteellisestä lukutaidosta kestävyyskasvatukseen, toimijuuteen ja tulevaisuusajatteluun. *Ainedidaktikka*, 4 (3), 41–63.
- Laine, P., S.-R. Kuusalu, M. Majjala & M. Mutta 2022. Kestävä kehitys kieltenopetuksessa: kieliaineiden opettajaopiskelijoiden käsityksiä kestävyysaiheista kielten oppitunneilla. Teoksessa T. Seppälä, S. Lesonen, P. Ikkänen & S. D'hondt (toim.) *Kieli, muutos ja yhteiskunta – language, change and society*. AFinLA:n vuosikirja: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 79. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 97–120.
- Lantolf, J. P. & M. E. Poehner 2014. *Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education*. London: Routledge.
- Leontjev, D. 2014. The Effect of Automated Adaptive Corrective Feedback: L2 English questions. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 8 (2), 43–66. <https://apples.journal.fi/article/view/97864>
- Liddicoat, A. J. & A. Scarino 2010. Eliciting the intercultural in foreign language education at school. Teoksessa A. Paran & L. Sercu (toim.) *Testing the untestable in language education*, 52–76. Bristol: Multilingual Matters.
- Lukiolaki 714/2018. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2018/20180714>

- Luukka, M.-R., S. Pöyhönen, A. Huhta, P. Taalas, M. Tarnanen & A. Keränen 2008. *Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Maijala, M. 2013. Merkittävät kulttuuriset sisällöt vieraan kielen aikuisopetuksessa – oppikirjojen ja opiskelijoiden näkökulmat. Teoksessa E. Yli-Panula, A. Virta & K. Merenluoto (toim.) *Oppiminen, opetus ja opettajaksi kasvu ainedidaktisen tutkimuksen valossa*. Turun ainedidaktisen symposiumin esityksiä 11.2.2011, 176–186. Turun yliopisto.
- Maijala, M., N. Gericke, S.-R. Kuusalu, L. M. Heikkola, M. Mutta, K. Mäntylä & J. Rose 2023. Conceptualising transformative language teaching for sustainability and why it is needed. *Environmental Education Research*. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2167941>
- Maijala, M., L. M. Heikkola, P. Laine, M. Mutta, K. Mäntylä, J. Rose & V. Vaakanainen 2021. Eettisyys ja kestävä kehitys kielten opetuksen ja kielten opettajien koulutuksen tulevaisuuden haasteena. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12 (2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2021/eettisyys-ja-kestava-kehitys-kielten-opetuksen-ja-kielten-opettajien-koulutuksen-tulevaisuuden-haasteena>
- Maijala M., L. M. Heikkola, S.-R. Kuusalu, P. Laine, M. Mutta & K. Mäntylä (tulossa). Pre-service language teachers' perceptions of sustainability and its implementation in language teaching.
- Meletiadou, E. 2022. Learners' perceptions of peer assessment: implications for their willingness to write in an EFL context. *International Journal of Teacher Education and Professional Development (IJTEPD)*, 5 (1), 1–14.
- Miller, E. R., B. Morgan & A. L. Medina 2017. Exploring language teacher identity work as ethical self-formation. *The Modern Language Journal*, 101 (S1), 91–105.
- Mohammadnia, Z. & F. D. Moghadam 2019. Textbooks as resources for education for sustainable development: a content analysis. *Journal of teacher education for sustainability*, 21 (1), 103–114.
- Monroe, M. C., A. Oxarart & R. R. Plate 2013. A role for environmental education in climate change for secondary science educators. *Applied Environmental Education & Communication* 12 (1), 4–18.
- Murillo-Vargas, G., C. H. Gonzalez-Campo & D. I. Brath 2020. Mapping the integration of the sustainable development goals in universities: is it a field of study? *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 22 (2), 7–25.
- Mäkipää, T. 2020. Feedback practices in language classes in Finnish general upper secondary schools. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 14 (1), 103–123.
- Mäkipää, T. & R. Hildén 2021. What kind of feedback is perceived as encouraging by Finnish general upper secondary school students? *Education Sciences*, 11 (12), 1–15.
- OECD 2017. *Better policies for better lives. Measuring distance to the SDG targets. An assessment of where OECD countries stand*. Paris, France: OECD.
- OKKA-säätiö 2022. *Kestävä kehityksen teemat*. <https://kouluajaymparisto.fi/tukea-kestavan-kehityksen-tyohon/kestavan-kehityksen-teemat/> [luettu 14.8.2022].
- O'Malley, J. M. & A. U. Chamot 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Opetushallitus 2014. *Eurooppalainen kielisalkku*. <http://kielisalkku.edu.fi/fi> [luettu 14.8.2022].
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>.
- Opetushallitus 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukion-opetussuunnitelmien-perusteet>.

- Opetushallitus 2020. *Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/arviointiluku-6-oppimisen-ja-osaamisen-arviointi> [luettu 14.8.2022].
- Opetushallitus 2022. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelmien-perusteet>.
- Oxford, R. L. 2016. *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Paran, A. & L. Sercu (toim.) 2010. *Testing the untestable in language education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pollari, P. 2017. *(Dis)empowering assessment? Assessment as experienced by students in their upper secondary school EFL studies*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7178-6>
- Räkköläinen, M., J. Metsämuuronen & J. Kiesi 2017. *Kestävän kehityksen osaaminen, opetus ja koulutuksen järjestäjän toiminta ammatillisissa perustutkinnoissa*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 12: 2017.
- Sarajärvi, A. & J. Tuomi 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Shapiro-Lishchinsky, O. 2011. Teachers' critical incidents. Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27, 648–656.
- Shohamy E. 2017. Critical language testing. Teoksessa E. Shohamy, I. Or & S. May (toim.) *Language testing and assessment. Encyclopedia of language and education* (3. painos). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02261-1_26
- Sinakou, E., J. Boeve-de Pauw & P. Van Petegem 2019a. Exploring the concept of sustainable development within education for sustainable development: implications for ESD research and practice. *Environment, Development and Sustainability*, 21 (1), 1–10. <https://doi.org/10.1007/s10668-017-0032-8>
- Sinakou, E., V. Donche, J. Boeve-de Pauw, & P. Van Petegem 2019b. Designing powerful learning environments in education for sustainable development: a conceptual framework. *Sustainability*, 11 (21), 5994. <https://doi.org/10.3390/su11215994>
- Stobart, G., & T. Eggen. 2012. High-stakes testing – value, fairness and consequences. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 19 (1), 1–6.
- Sund, P. & N. Gericke 2020. Teaching contributions from secondary school subject areas to education for sustainable development – a comparative study of science, social science and language teachers. *Environmental Education Research*, 26 (6), 772–794. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1754341>
- Tani, S. & E. Aarnio-Linnanvuori 2020. Ympäristö- ja kestävyyskasvatus osana ainedidaktiikkaa. *Ainedidaktiikka*, 4 (3), 1–3.
- Tossavainen, H. 2016. Kielitestiä eettisyydestä ja oikeudenmukaisuudesta. Huhta, A. & R. Hildén (toim.), *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa*. AFInLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 9, 27–43. <http://journal.fi/afinla/article/view/60845>
- Tsagari, D. & K. Vogt 2017. Assessment literacy of foreign language teachers around Europe: Research, challenges and future prospects. *Papers in Language Testing and Assessment*, 6 (1), 41–63.
- Uitto, A. & S. Saloranta 2017. Subject teachers as educators for sustainability: a survey study. *Education Sciences*, 7 (1). <https://doi.org/10.3390/educsci7010008>.
- UNESCO 2018. *Programme on Education for Sustainable Development. Education for sustainable development and the SDGs*. Policy brief: Advancing ESD policy. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

- UNESCO 2021. *Learn for our Planet. A global review of how environmental issues are integrated in education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377362> [luettu 4.7.2021].
- Vesalainen, M. & A. Huhta 2018. Arviointi muutoksessa myös kielenopetuksessa? Opettajien ja opettajaksi opiskelevien käsityksiä arvioinnista. *Yliopistopedagogiikka*, 25 (1). <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2018/11/30/arviointi-muutoksessa-myos-kielenopetuksessa-opettajien-ja-opettajaksi-opiskelevien-kasityksia-arvioinnista/>
- Wagner, M., D. C. Perugini & M. Byram (toim.) 2018. *Teaching intercultural competence across the age range: From theory to practice*. Bristol: Multilingual Matters.
- Wals, A. E. 2009. *Review of contexts and structures for education for sustainable development: 2009*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Weiss, M., M. Barth & H. von Wehrden 2021. The patterns of curriculum change processes that embed sustainability in higher education institutions. *Sustainability Science*, 16 (5), 1579–1593.
- WCED = World Commission on Environment and Development 1987. *Our Common Future*. New York: Oxford University Press.
- Zygmunt, T. 2016. Language Education for Sustainable Development. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 7(1), 112–124. <https://doi.org/10.1515/dcse-2016-0008>