

# Globaalivastuu ja kestävä kehitys koulutuksessa

## **Kehittämisen ja seurannan tietopohja**

Opetusministeriön julkaisuja 2009:56

Anne Virtanen ja Taina Kaivola (toim.)



# Globaalivastuu ja kestävä kehitys koulutuksessa

**Kehittämisen ja seurannan tietopohja**

Opetusministeriön julkaisuja 2009:56

Anne Virtanen ja Taina Kaivola (toim.)



OPETUSMINISTERIÖ

*Undervisningsministeriet*

MINISTRY OF EDUCATION

*Ministère de l'Éducation*

Opetusministeriö / Undervisningsministeriet  
Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto /  
Utbildnings- och forskningspolitiska avdelningen  
PL / PB 29  
00023 Valtioneuvosto / Statsrådet

<http://www.minedu.fi/OPM/julkaisut>

Taitto / Ombrytning: Teija Metsänperä, opetusministeriö  
Yliopistopaino / Universitetstryckeriet, 2009

ISBN 978-952-485-803-8 (nid.)  
ISBN 978-952-485-804-5 (PDF)  
ISSN 1458-8110 (Painettu)  
ISSN 1797-9501 (PDF)

Opetusministeriön julkaisuja / Undervisningsministeriets publikationer 2009:56

Globaalivastuu ja kestävä kehitys koulutuksessa.  
Kehittämisen ja seurannan tietopohja

## Tiivistelmä

Tämä julkaisu kuvaa kansainvälisiä ja kansallisia käytäntöjä ja mahdollisuuksia globaalivastuun ja kestävä kehityksen edistämisen, seurannan ja arvioinnin tavoista koulutuksessa. Julkaisu kokoaa yhteen *Gloaalivastuun ja kestävä kehityksen tietopohja* -hankkeen tulokset. Tavoitteina hankkeessa ovat olleet 1) koota tietoa globaalivastuun ja kestävä kehityksen edistämisen, seurannan, arvioinnin ja kehittämisen tavoista koulutusorganisaatioissa; 2) kehittää ja määrittellä korkeakoulusektorille vastuullisuuden tavoitteet sekä seurannan, arvioinnin ja kehittämisen indikaattorit; ja 3) esittää näkemyksiä ja suosituksia globaalivastuun toimintalinjauksista ja -periaatteista sekä ehdotuksia toimenpiteiden toteuttamisesta, seurannasta ja arvioinnista.

Tässä raportoitava hanke on itsenäinen osa opetusministeriön laajaa *Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen* -projektia (2007–2009), jonka päätavoitteena on ollut lisätä globaalikasvatuksen laatua ja vaikuttavuutta suomalaisessa yhteiskunnassa.

Julkaisu jakaantuu seitsemään päälukuun, joissa edetään kansainvälisistä tavoitteista kohti koulutusorganisaatiokohtaisia työkaluja vastuullisuuden edistämisen, seurannan ja arvioinnin menetelmistä. Julkaisu alkaa keskeisten käsitteiden ja niiden taustalla olevien tavoitteiden kuvaamisella. Taina Kaivola ja Monica Melén-Paaso kuvaavat *Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen* -projektin tavoitteita ja keskeisiä käsitteitä sekä nostavat esiin globaalivastuuseen kasvamisen merkityksen. Tietopohja-hankkeen koordinaattori Anne Virtanen ja projektin ohjausryhmän puheenjohtaja Liisa Rohweder kuvaavat miten laadunvarmistus, kestävä kehityksen tavoitteet sekä yhä enenevästi globaalivastuun edistäminen taustoittavat koulutusorganisaatioiden toimintaa. Luvussa esitellään myös viitekehityksenä käsittekartta korkeakoulusektorille suuntautuneen kehittämishankkeen osalta. Seuraavassa pääluvussa esitellään kansainvälisiä lähtökohtia. Paula Lindroos tarkastelee YK:n kestävä kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmenen tavoitteita ja toteutuneita toimenpiteitä sekä luotsaa linjauksia elinikäisen oppimisen, laadun, globaalivastuun ja kestävä kehityksen linkittymisestä toisiinsa. Walter Leal Filho, Rodrigo Lozano ja Ken Peattie pohtivat Britanniassa kehitetyn kestävä kehityksen STAUNCH©-arviointityökalun käyttöä korkeakoulukontekstissa.

Kolmannessa pääluvussa edetään kansallisiin lähtökohtiin koulutuksen arvioinnin ja seurannan sekä kestävä kehityksen edistämisen ja mittaamisen osalta. Zabrina Holmström ja Kati Anttalainen aloittavat osion kirjoittamalla kestävästä kehityksestä ja kehityspolitiikasta opetusministeriön ohjaustyössä. Kirjoituksessa kuvataan keskeiset aihepiirin kansalliset ja kansainväliset strategiat ja ohjausasiakirjat. Sirpa Moitus kuvaa artikkelissaan korkeakoulujen arviointitoimintaa ja -tuloksia Suomessa sekä esittää ajatuksia,

miten globaalivastuu ja kestävä kehitys voitaisiin ottaa osaksi kansallista korkeakoulujen arviointia. Mika Honkanen esittelee Suomen kansallisen kestävä kehityksen strategian sekä siihen kytkeytyvät kestävä kehityksen indikaattorit. Jukka Haapamäen teksti johdattaa opetusministeriön toteuttaman ohjauksen ja seurannan pariin. Keskeisessä roolissa kirjoituksessa on korkeakoulujen seurantaindikaattori. Kaija Salmio esittelee artikkelissaan kansallista arviointitoimintaa Opetushallituksen hallinnon osalta sekä yleisesti että erityisesti kestävä kehityksen teemasta. Lopuksi Anne Virtanen käsittelee järjestelmiä ja kriteereitä koulutusorganisaatioiden kestävä kehityksen ja vastuullisuuden sekä koulutuksen laadun teemoista.

Neljännessä pääluvussa keskitytään korkeakoulusektorille. Ensiksi Sirpa Suntioinen, Arja Sinkko ja Hilkka Tapola arvioivat, miten globaalivastuu ja kestävä kehitys kytkeytyvät korkeakoulujen laadun hallintaan ja kehittämiseen sekä minkälaisia käytäntöjä suomalaisissa korkeakouluissa on toteutettu näiden integroimiseksi toisiinsa. Liisa Rohweder, Sirpa Tani ja Anne Virtanen käyvät läpi mitä vastuullisuus, kestävä kehitys ja eettisyys merkitsevät korkeakoulujen johtamisessa, opetuksessa sekä tutkimuksessa. Soile Juujärvi ja Kaija Pessa tarkastelevat pääluvun lopuksi, miten eettisyys kytkeytyy globaalivastuuseen erityisesti opiskelijan oppimisen ja osaamisen näkökulmasta.

Viidennen pääluvun kirjoitukset johdattavat kestävä kehityksen ja globaalivastuun integroinnin ja arvioinnin pariin perusopetuksessa ja ammatillisessa toisen asteen koulutuksessa. Marja-Leena Loukola aloittaa kirjoittamalla perusopetuksen ja lukioiden opetussuunnitelmista ja niihin liittyvistä erilaisista kestävä kehitystä edistävä hankkeista. Susanna Tauriainen puolestaan kuvaa ammatillisen toisen asteen osalta opetussuunnitelmia ja miten elinikäisen oppimisen avaintaidot on liitetty osaksi globaalivastuun edistämistä. Yleissivistävän koulutuksen ja ammatillisen toisen asteen käyttöön kehitetyt kestävä kehityksen kriteerit ovat aiheena osion viimeisessä kirjoituksessa, jossa Erkka Laininen arvioi kriteerien sisältöä ja niiden käyttömahdollisuuksia.

Kuudes pääluku keskittyy tarkastelemaan korkeakoulujen globaalivastuun ja kestävä kehityksen seurannan, arvioinnin ja edistämisen kehittämishanketta. Anne Virtanen esittelee aluksi kehittämishankkeen tavoitteet, sen metodologiset lähtökohdat sekä käytännön prosessin etenemisen. Keskeisessä asemassa kehittämishankkeessa olivat käytännön kokemusten kerääminen ja rakennettavien työkalujen testaaminen korkeakoulussa, joita pilotointiin osallistuneet opettajat esittelevät. Yliopistoista pilotointiin osallistuivat Kuopion yliopisto eli tuleva Itä-Suomen yliopisto sekä Tampereen yliopisto ja tuloksia kuvaavat Sirpa Suntioinen ja Hannele Husso ensimmäisen osalta sekä Saana Raatikainen jälkimmäisen osalta. Ammattikorkeakouluja pilotointivaiheeseen osallistui kuusi. Johanna Wikgren-Roelofs ja Tove Holm Novia amk:sta kertovat sosiaalialalla toteutettua opetuksen arviointia, Outi Virkkula puolestaan kuvaa artikkelissaan Oulun seudun amk:ssa toteutettua opetuksen pilotointiä. Myös Savonia amk:n pilotointi keskittyi opetuksen arviointiin, kuten Hilkka Tapola artikkelissaan kuvailee. Lahden ammattikorkeakoulussa pilotoitiin tutkimus- ja kehitystoiminnan arviointiin kehitettyjä indikaattoreita, mistä kokemuksia kertovat Silja Kostia, Janne Salminen, Ilkka Väänänen, Liisa Suhonen ja Marjo-Riitta Järvinen. Pia Haapea Mikkelin amk:sta liitti pilotoinnin osaksi projektiointoja, ja Arja Sinkko Kymenlaakson amk:sta kuvaa, kuinka UNECE:n kestävä kehityksen avaintemat sopivat korkeakouluopetuksen arviointiin. Anne Virtanen tekee johtopäätöksiä pilotointituloksista sekä kuvaa korkeakoulujen vastuullisuuden tavoitteet ja esittää menetelmiä näiden tavoitteiden saavuttamiseksi. Lisäksi hän esittelee vastuullisuuden seuranta- ja kehittämisindikaattorit, jotka kehitettiin yhteistyössä pilotoijien ja muiden asiantuntijoiden kanssa.

Viimeisessä pääluvussa kutsutut asiantuntijat, Jari Niemelä Helsingin yliopistosta, Timo Luopajarvi Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE ry.:stä, Anu Räisänen Koulutuksen arviointineuvostosta sekä emeritusprofessori Ossi V. Lindqvist Kuopion yliopistosta pohtivat ja reflektoivat teosta ja kehittämishankkeen tuloksia sekä esittävät uusia avauksia globaalivastuuseen ja kestävään kehitykseen ja niiden kytkeytymiseen koulutuksen kehittämiseen ja arviointiin. Julkaisun lopussa kootaan yhteen tuloksia ja ehdotuksia koulutuksen globaalivastuun edistämisen, seurannan ja arvioinnin osalta.

**Avainsanat:** globaalivastuu, kestävä kehitys, vastuullisuus, koulutuksen seuranta ja arviointi, indikaattori, korkeakoulut

Globalt ansvar och hållbar utveckling inom utbildningen.  
Dataunderlag för utveckling och uppföljning

## Sammandrag

Publikationen beskriver internationella och nationella möjligheter och praxis att främja, uppfölja och utvärdera globalt ansvar och hållbar utveckling inom utbildning. Publikationen sammanfattar resultatet från projektet *Globalt ansvar och hållbar utveckling – dataunderlag*. Målsättningen med projektet har varit att 1) samla information om metoder att främja, uppfölja och utvärdera globalt ansvar och hållbar utveckling inom utbildningsorganisationerna; 2) utveckla och definiera målsättningen med högskolornas ansvarsfullhet samt indikatorer för uppföljningen, utvärderingen och utvecklingen av ansvarsfullhet; och 3) ge synpunkter och rekommendationer för riktlinjerna och principerna i globalt ansvarsfullt handlande samt förslag till genomförande, uppföljning och utvärdering av åtgärderna.

Det projekt som här rapporteras utgör en självständig del av undervisningsministeriets huvudprojekt *Fostran till globalt ansvar* (2007–2009), vars huvudsyfte är att höja kvaliteten och relevansen på global fostran i Finland. I slutet av denna publikation sammanfattas detta delprojekts resultat och förslag till genomförande, uppföljning och utvärdering av åtgärderna för befrämjandet av globalt ansvar och hållbar utveckling; dessa förslag kommer att vidarebearbetas inom huvudprojektet.

Publikationen är indelad i sju huvudkapitel. Uppläggningsen går från internationella målsättningar mot organisationsspecifika medel med vilka man kan främja, uppfölja och utvärdera ansvarsfullhet. Inledningsvis beskrivs viktiga begrepp samt bakgrundsmålsättningen till dessa. Taina Kaivola och Monica Melén-Paaso beskriver i korthet projektet *Fostran till globalt ansvar* samt betonar betydelsen av global ansvarsfostran. Anne Virtanen, koordinator för detta dataunderlag-projekt, och Liisa Rohweder, ordförande i projektets styrgrupp, beskriver hur kvalitetssäkringen, det hållbara utvecklingsmålet samt den allt viktigare satsningen på globalt ansvarstagande utgör bakgrundsfaktorer för utbildningsorganisationernas verksamhet. I kapitlet presenteras även en begreppskarta som referensram för den del av projektet som gäller högskolesektorn. I följande huvudkapitel presenteras internationella utgångslägena för projektet. Paula Lindroos granskar syftet med och genomförandet av FN:s dekad för utbildning för hållbar utveckling och läsaren vägleds till riktlinjer för livslångt lärande, kvalitet, globalt ansvar och hållbar utveckling samt dessa begrepps samband. Walter Leal Filho, Rodrigo Lozano och Ken Peattie begrundar användningen av verktyget STAUNCH© framtaget i Storbritannien för utvärdering av hållbar utveckling i en högskolekontext.

I det tredje huvudkapitlet övergår innehållet till att behandla nationella utgångspunkter för utvärdering och uppföljning av utbildning samt till befrämjande och mätning av



hållbar utveckling. Zabrina Holmström och Kati Anttalainen inleder med att skriva om hållbar utveckling och utvecklingspolitik i undervisningsministeriets styrning av sitt verksamhetsområde. I artikeln beskrivs centrala nationella och internationella strategier och styrdokument. Sirpa Moitus beskriver i sin artikel högskolornas utvärderingsverksamhet i Finland samt resultatet av denna. Hon framför tankar om att globalt ansvar och hållbar utveckling kunde inkluderas i substansinnehållet för högskolornas nationella utvärderingar. Mika Honkanen redogör för Finlands nationella strategi för hållbar utveckling och strategin tillhörande indikatorer. Jukka Haapamäkis text leder oss in på undervisningsministeriets styrning och uppföljning av högskolornas verksamhet, där uppföljningsindikatorarbete har en central roll. Kaija Salmio visar i sin artikel dels på vad nationell utvärdering går ut på inom utbildningsstyrelsens förvaltningsområde generellt, dels i relation till temat hållbar utveckling. Till slut behandlar Anne Virtanen system och kriterier för hållbar utveckling och ansvarfullhet i organisationerna samt temat kvalitet i utbildningen.

Kapitel fyra fokuserar på högskolesektorn. Sirpa Suntioinen, Arja Sinkko och Hilikka Tapola gör en uppskattning av hur globalt ansvar och hållbar utveckling är kopplat till högskolornas kvalitetskontroll samt hur detta inlemmas i högskolorna i Finland. Liisa Rohweder, Sirpa Tani och Anne Virtanen analyserar betydelsen av ansvarsfullhet, hållbar utveckling och etik i högskolornas ledning och förvaltning, -undervisning och forskning. Soile Juujärvi och Kaija Pessa granskar i slutdelen av kapitlet, ur den studerandes perspektiv, etikens samband med att lära sig ta globalt ansvar.

I kapitel fem introduceras integration och utvärdering av hållbar utveckling och globalt ansvar i den grundläggande utbildningen och yrkesutbildningen på andra stadiet. Marja-Leena Loukola inleder om läroplaner och projekt för att främja hållbar utveckling enligt läroplansgrunderna i grundläggande utbildning och gymnasier. Susanna Tauriainen beskriver läroplansgrunderna för yrkesutbildning på andra stadiet och hur nyckelkompetenserna under livslångt lärande främjar globalt ansvar. Kapitlet avslutas av Erkka Laininen som skriver om kriterier för hållbar utveckling inom den allmänbildande utbildningen och yrkesutbildning på andra stadiet. Han utvärderar kriteriernas innehåll och funktionsduglighet.

I kapitel sex granskas utvecklingsprojektet för uppföljning, utvärdering och främjande av globalt ansvar och hållbar utveckling i högskolorna. Anne Virtanen presenterar först målsättningen för utvecklingsprojektet, metodologin samt hur processen genomfördes i praktiken. Ett viktigt skede var insamlingen av erfarenheter och testningen av verktyg för högskolorna på basen av att dessa förevisades av lärare i pilotprojekten. I pilotprojekten deltog Kuopio universitet, det blivande Östra Finlands universitet samt Tammerfors universitet. Resultatet beskrivs dels av Sirpa Suntioinen och Hannele Husso, första delen, dels av Saana Raatikainen, den andra delen. Sex yrkeshögskolor deltog i pilotskedet. Johanna Wikgren-Roelofs och Tove Holm från Novia berättar om den utvärdering av undervisning som genomförts i socialsektorn. Outi Virkkula beskriver ett pilotprojekt för undervisning i yrkeshögskolan i Uleåborgstrakten. Pilotprojektet vid Savonia koncentrerades på auditering av undervisningen och beskrivs i artikeln av Hilikka Tapola. I Lahtis yrkeshögskola företogs ett pilotprojekt varvid forsknings- och utvecklingsverksamheten bedömdes utifrån indikatorer. Silja Kostia, Janne Salminen, Ilkka Väänänen, Liisa Suhonen & Marjo-Riitta Järvinen rapporterar om det. Pia Haapea från S:t Michels yrkeshögskola kopplade pilotverksamheten till projektstudier och Arja Sinkko från Kymmenedalens yrkeshögskola beskriver på vilket sätt UNECE:s nyckelteman om hållbar utveckling väl kan länkas ihop med en utvärdering av

högskoleundervisningen. Anne Virtanen drar slutsatser om pilotverksamheten och beskriver syftet med högskolornas ansvarstagande samt kommer med metodförslag. Dessutom presenterar hon indikatorer som vid högskolorna kan användas vid uppföljningen av ansvarsfullhet. Dessa utvecklades i samarbete med pilotprojekten och andra sakkunniga.

I det avslutande kapitlet har följande sakkunniga inbjudits att kommentera: Jari Niemelä, Helsingfors universitet, Timo Luopajarvi, Rådet för yrkeshögskolornas rektorer ARENE rf., Anu Räisänen, Rådet för utvärdering av utbildningen samt professor emeritus Ossi V. Lindqvist, Kuopio universitet. Dessa skribenter reflekterar i sina texter över publikationens innehåll och utvecklingsprojektets resultat och tar samtidigt upp nya infallsvinklar till globalt ansvarstagande och global hållbarhet samt till hur dessa begrepp förhåller sig till kvalitetssäkringsarbetet. I publikationens slutkapitel sammanfattas projektets resultat och förslag till förbättrat globalt ansvar, uppföljning och utvärdering av utbildning.

**Nyckelord:** globalt ansvar, hållbar utveckling, ansvarsfullhet, uppföljning och utvärdering av utbildning, indikator, högskolor

## Sisältö

<b>Tiivistelmä</b>	<b>3</b>
<b>Sammandrag</b>	<b>6</b>
<b>Esipuhe <i>Hannu Sirén</i></b>	<b>11</b>
<b>1 Johdanto</b>	<b>13</b>
1.1 Globaalivastuu viitoittaa tietä oikeudenmukaisempaan maailmaan <i>Monica Melén-Paaso ja Taina Kaivola</i>	13
1.2 Tietopohjahankkeen tausta ja tavoitteet sekä julkaisun sisältö <i>Anne Virtanen ja Liisa Rohweder</i>	17
<b>2 Kansainvälisiä näkökulmia globaalivastuun edistämiseen</b>	<b>23</b>
2.1 The UN Decade of Education for Sustainable Development 2005–2014 in support of responsibility <i>Paula Lindroos</i>	23
2.2 Developing and measuring sustainable development and global responsibility in higher education <i>Walter Leal Filho, Rodrigo Lozano and Ken Peattie</i>	30
<b>3 Globaalivastuun ja kestävä kehityksen kehittämisen ja seurannan kansallisia lähtökohtia</b>	<b>40</b>
3.1 Kestävä kehitys ja kehityspolitiikka opetusministeriön ohjaustyössä <i>Zabrina Holmström ja Kati Anttalainen</i>	40
3.2 Korkeakoulujen arviointitoiminta ja globaalivastuu <i>Sirpa Moitus</i>	46
3.3 Kestävä kehityksen indikaattorit arvioinnin ja seurannan apuna <i>Mika Honkanen</i>	52
3.4 Korkeakoulujen toiminnan seuranta <i>Jukka Haapamäki</i>	58
3.5 Kansallinen seuranta ja arviointi Opetushallituksen hallinnonalalla <i>Kaija Salmio</i>	63
3.6 Vastuullisuuden kehittämisen ja arvioinnin järjestelmiä <i>Anne Virtanen</i>	71
<b>4 Vastuullisen toiminnan kehittämisen näkökulmia korkeakouluissa</b>	<b>77</b>
4.1 Vastuullisuus ja laadunhallinta korkeakouluissa <i>Sirpa Suntioinen, Arja Sinkko ja Hilikka Tapola</i>	77
4.2 Vastuullisuus johtamisessa, opetuksessa ja tutkimuksessa <i>Liisa Rohweder, Sirpa Tani ja Anne Virtanen</i>	85
4.3 Globaalivastuu opiskelijan eettisenä osaamisena <i>Soile Juujärvi ja Kaija Pessa</i>	91
<b>5 Globaalivastuu ja kestävä kehitys yleissivistävässä ja ammatillisessa toisen asteen koulutuksessa</b>	<b>100</b>
5.1 Globaalivastuu ja kestävä kehitys perusopetuksessa ja lukiossa <i>Marja-Leena Loukola</i>	100
5.2 Globaalivastuu ja ammatillinen toisen asteen koulutus <i>Susanna Tauriainen</i>	105
5.3 Koulujen ja oppilaitosten kestävä kehityksen kriteerit <i>Erkka Laininen</i>	113

<b>6</b>	<b>Korkeakoulujen kehittämishanke: vastuullisuuden seuranta, arviointi ja kehittäminen</b>	<b>120</b>
6.1	Suomen korkeakoulujen globaalivastuun ja kestävän kehityksen tietopohjan kehittämishanke <i>Anne Virtanen</i>	120
6.2	Pilotointitulokset	131
6.2.1	Kestävän kehityksen ja vastuullisuuden indikaattorien pilotointi tulevassa Itä-Suomen yliopistossa <i>Sirpa Suntioinen ja Hannele Husso</i>	131
6.2.2	Tampereen yliopiston arviointi indikaattoreista <i>Saana Raatikainen</i>	135
6.2.3	Pilotointikokemuksia Novia-ammattikorkeakoulusta <i>Johanna Wikgren-Roelofs ja Tove Holm</i>	137
6.2.4	Opetuksen arviointi indikaattorien avulla Oulun seudun ammattikorkeakoulussa <i>Outi Virkkula</i>	138
6.2.5	Pilotointikokemuksia Savonia-ammattikorkeakoulussa <i>Hilkka Tapola</i>	140
6.2.6	Indikaattorien pilotointi tutkimus- ja kehitystoiminnassa Lahden ammattikorkeakoulussa <i>Silja Kostia, Janne Salminen, Ilkka Väänänen, Liisa Suhonen ja Marjo-Riitta Järvinen</i>	142
6.2.7	Kestävämpi Mikkelin ammattikorkeakoulu – indikaattorien testaus osana projektiopintoja <i>Pia Haapea</i>	145
6.2.8	UNECE:n kestävän kehityksen avaintemojen soveltuvuus korkeakouluopetuksen arviointiin – kokemuksia Kymenlaakson ammattikorkeakoulusta <i>Arja Sinkko</i>	148
6.2.9	Pilotointitulosten tarkastelu <i>Anne Virtanen</i>	149
6.3	Korkeakoulujen vastuullisuuden tavoitteet sekä seurannan, arvioinnin ja kehittämisen menetelmät ja indikaattorit <i>Anne Virtanen</i>	155
6.3.1	Vastuullisuus korkeakouluissa	160
6.3.2	Vastuullisuuden ulkoiset seurantaindikaattorit	168
6.3.3	Kehittämisingindikaattorit vastuullisuuden itsearviointiin ja kehittämistyöhön korkeakouluissa	170
<b>7</b>	<b>Keskustelua vastuullisuuden kehittämisestä koulutuksessa</b>	<b>181</b>
7.1	Vastuullisen toiminnan kehittämisen haasteet korkeakouluissa <i>Jari Niemelä</i>	181
7.2	Korkeakoulut ja globaalivastuu – ammattikorkeakoulujen näkökulma <i>Timo Luopajarvi</i>	187
7.3	Kansainvälisiä näkökulmia globaalivastuun ja kestävän kehityksen edistämiseen koulutuksessa <i>Ossi V. Lindqvist</i>	191
7.4	Miten globaalivastuu ja koulutuksen arviointi kytkeytyvät toisiinsa? <i>Anu Räisänen</i>	194
<b>8</b>	<b>Johtopäätökset ja suositukset</b> <i>Mika Honkanen, Soile Juujärvi, Erkka Laininen, Marja-Leena Loukola, Liisa Rohweder, Kaija Salmio, Arja Sinkko, Sirpa Suntioinen, Susanna Tauriainen ja Anne Virtanen</i>	<b>199</b>
	<b>Sanastoa ja linkkejä</b>	<b>206</b>
	<b>Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen -projektin julkaisut ja muu tuotettu materiaali</b>	<b>209</b>
	<b>Kirjoittajatiedot</b>	<b>210</b>
	<b>Liite 1. Vastuullisuuden seuranta- ja kehittämisindikaattorit suhteessa kansallisiin ja kansainvälisiin strategioihin ja arviointityökaluihin</b>	<b>214</b>

# Esipuhe

Hannu Sirén

Opetusministeriö käynnisti keväällä 2007 kolmevuotisen projektin *Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen*. Projektin keskeinen tavoite on lisätä globaalikasvatuksen laatua ja vaikuttavuutta. Projektissa globaalikasvatuksella tarkoitetaan yksilön kasvamista maailmanlaajuiseen vastuuseen ihmiskunnan yhteisten haasteiden ja ongelmien ratkaisemiseksi.

Globaalivastuuprojektin osahankkeena on vuodesta 2008 alkaen toteutettu globaalivastuun ja kestävän kehityksen ns. tietopohjahanke, jonka tulokset esitetään tässä julkaisussa. Tietopohjalla tarkoitetaan osahankkeessa erilaisia globaalivastuun ja kestävän kehityksen edistämiseen, seurantaan ja arviointiin kehitettyjä menetelmiä ja lähtökohtia, joita on kerätty tähän teokseen. Osahankkeessa on keskitytty korkeakoulusektorille, mutta johtopäätökset soveltunevat koko koulutusjärjestelmään.

Käynnissä oleva korkeakoulujen kokonaisuudistus pitää sisällään hyvin erilaisia asioita. Samankaltaisia uudistuksia on meneillään eri puolilla maapalloa. EU:n piirissä niitä on kuvattu käsitteellä korkeakoulutuksen modernisaatio. Uudistukset kattavat niin lainsäädännön, rahoituksen, ohjauksen, rakenteen kuin sisältöjenkin uudistamista. Erityisen paljon on pohdittu autonomisten korkeakoulujen asemaa kansallisten ja kansainvälisten, jopa globaalien ongelmien tutkimisessa, tiedostamisessa ja ratkaisemisessa.

Korkeakoulujen autonomia on kaikkialla lisääntymässä. Samalla on aiempaa enemmän korostunut korkeakoulujen yhteiskunnallinen tilivelvollisuus, niiden vastuu ohjata itse toimintojaan siten kuin yliopistolaissa on perinteisesti määritetty: kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa. Eikä pelkästään kasvattaa, vaan tutkia ja olla aktiivi toimija sekä kantaa vastuuta globaalissa todellisuudessa.

Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen ohjaus yhdenmukaistuu ja kevenee vuodesta 2010 alkaen. Molempien korkeakoulusektoreiden ohjauksessa korkeakoulun oma strategiatyö saa merkittävän painoarvon. Ohjaus kevenee myös siten, että opetusministeriön vuosittain korkeakoulujen kanssa käymät sopimusneuvottelut käydään jatkossa pääsääntöisesti neljän vuoden välein.

Perinteisesti julkisen vallan ja oppilaitoskentän välistä ohjaussuhdetta on kuvattu käsitteillä normi- tai säädösohjaus, tulosohjaus ja informaatio-ohjaus. Näissä kaikissa korostuu keskushallinnon ja kentän suhteessa viime käden päättäjän suhde kohteeseen. Tästä syystä ne kaikki ovat ongelmallisia tapoja autonomisten korkeakoulujen ja asiantuntijayhteisöjen kehittämisessä. Opetusministeriön ja korkeakoulujen välisessä yhteistyössä korostuukin edellä mainittujen ohjausmuotojen asemasta yhteisesti määrittyvän agendan muodostaminen sekä yhdessä tekeminen. Yhdessä tekemällä voidaan yhdistää autonomisten korkeakoulujen omat tarpeet sekä yhteiskunnan/eduskunnan/valtioneuvoston tavoitteet korkeakoululaitoksen kehittämiseksi.

Tieto on nousemassa aineellista pääomaa merkittävämmäksi tuotannon tekijäksi. Menestyvässä organisaatiossa on osattava tuottaa, yhdistää ja soveltaa tietoa ja samalla oppia. Ohjauksen keventyessä opetusministeriön toiminnassa korostuukin yhtenäisin käsittein muodostettava tieto, jonka avulla pystytään luomaan kuva Suomen korkeakoululaitoksen tilasta ja kehittämistarpeesta. Tämä edellyttää muun muassa korkeakoulujen kanssa yhdessä sovittavien indikaattoreiden määrittämistä. Indikaattoreilla pyritään tiivistämään jokin korkeakoulujen toiminnan muoto tai ilmiö tilastolliseen muotoon, ja tarkastelemaan jonkin yhteiskunnallisen tai korkeakoulupoliittisen tavoitteen saavuttamismahdollisuuksia.

Indikaattoreilla on tarkoitus kuvata koko korkeakoululaitosta ja korkeakoulujen toiminnan eri ulottuvuuksia kokonaisvaltaisesti. Tällä hetkellä osaa indikaattoreista käytetään yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen sopimuskaudelle 2010–2012 solmituissa sopimuksissa tavoitetilan määrittelyn keinona, ammattikorkeakoulujen osalta tuloksellisuusrahoituksen jaon perusteena sekä yliopistojen osalta esimerkiksi perusrahoituksen laskentakriteereinä. Tavoitteena on muodostaa ”seurantaindikaattoripatteristo”, jota voidaan käyttää myös muussa korkeakoulujen toiminnan seurannassa, kuten hallitusohjelman seurannassa ja erilaisten strategioiden toteuttamisen seurannassa.

Indikaattorityötä ja muuta korkeakoulujen tilastollista seurantaa vahvistaa laaja korkeakoulujen Raketiksi nimetty tietohallinnon kehittämishanke, jonka yhtenä osana toteutetaan korkeakoulujen ja opetusministeriön yhteinen tietovarasto ja käsitelmä. Yhteisellä tietovarastolla varmistetaan, että korkeakoululaitoksen ohjaus perustuu luotettaviin ja vertailukelpoihin tietoihin. Lisäksi saadaan trenditietoa korkeakoululaitoksen kehityksestä kunkin korkeakoulun sisäiseen käyttöön ja koko korkeakoululaitoksen ohjaukseen.

Opetusministeriön indikaattorityöllä ja tietopohjan vahvistamiseksi tehtävällä työllä on yhteys globaalivastuun ja kestävä kehityksen tietopohjahankkeeseen. Indikaattoripatteristoa on rakennettu siten, että sen kautta olisi mahdollista seurata korkeakoulujen toimintaa kaikista olennaisista näkökulmista. Tällöin indikaattoreita voidaan käyttää korkeakouluille asetettujen politiikkatavoitteiden toteutumisen seurannassa. Globaalivastuu ja kestävä kehitys ovat yksi näkökulma, jota kautta korkeakoulujen toimintaa seurataan. Haasteena on osoittaa, miten globaalivastuu ja kestävä kehitys käytännössä todentuvat koko koulutus- ja tutkimusyhteisön toiminnassa, opetuksessa ja muussa toiminnassa, erityisesti oppimistuloksissa ja tutkimuksessa sekä yhteiskunnallisessa vaikuttavuudessa.

Opetusministeriön *Kansainvälisyyskasvatus 2010* -ohjelman kansallisten tavoitteiden ja toimintasuositusten toteutuminen on lähtökohtana Globaalivastuu -projektin työlle. Ohjelmassa on kiinnitetty huomiota myös globaalikasvatuksen vaikuttavuuden, arvioinnin ja seurannan tärkeyteen.

Globalisaatiossa ja kestävässä kehityksessä on kysymys uudenlaisesta taloudellisiin, ekologisiin, sosiaalisiin ja kulttuurisiin seikkoihin vaikuttavasta asetelmasta. Globaalivastuuta ja kestävä kehitystä koskevat arvot ja tavoitteet läpäisevät koulutusjärjestelmän kaikki tasot. Tämän asian osalta tarvitaan relevanttia, luotettavaa ja vertailukelpoista tietopohjaa sekä yhteisiä pelisääntöjä sen hyödyntämisestä koulutusyhteisöjen toiminnan seurannassa, arvioinnissa ja kehittämisessä.

# 1 Johdanto

## 1.1 Globaalivastuu viitoittaa tietä oikeudenmukaisempaan maailmaan

*Monica Melén-Paaso ja Taina Kaivola*

Opetusministeriön *Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen* -projektin tarkoituksena on edistää globaalikasvatusta elinikäisen oppimisen viitekehyksessä Euroopan neuvoston parlamentaarisen yleiskokouksen vuonna 2003 asettamien tavoitteiden mukaisesti (Lampinen & Melén-Paaso 2009). Kehittämistyön lähtökohtana oli määritellä suomalaiseen yhteiskuntaan luontuva sisältö ja merkitys käsitteelle globaalikasvatus (global education), joka tukeutuu Maastrichtissa vuonna 2002 pidetyn kansainvälisten järjestöjen konferenssin loppulausumaan (Kaivola & Melén-Paaso 2007).

*Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen* -projektin kohderyhmänä on koko yhteiskunta, keskeisenä toimintona elinikäinen oppiminen ja toimijana kansalainen. Kansalaisyhteiskunta monine ilmiöineen ja toimijoineen on ollut projektissa vahvasti esillä koko ajan (Rohweder 2008). Projektin ohjausryhmän määrittelyn mukaan globaalikasvatuksen tehtävänä on tukea kansalaisten kasvua globaaliin vastuuseen hyvän elämän ja kestävän tulevaisuuden puolesta; globaalikasvatuksen päämäärä on siis globaalivastuu. Tästä syystä projektin työnimeksi jäsenyi lyhenne globaalivastuu.

Globaalivastuuprojektissa globaalikasvatusta – josta usein käytetään käsitettä kansainvälisyyskasvatus – on tarkasteltu kokonaisuutena, joka muodostuu viidestä kansalaisyhteiskunnan globaalista ulottuvuudesta. Nämä kasvatuksen ja koulutuksen ulottuvuudet sisältävät ihmisoikeuksien, monikulttuurisuuden, kehityspolitiikan ja kestävän kehityksen teemat, sekä rauhan edistämisen ja konfliktien ehkäisemisen.

Gloaalikasvatuksen laadun kehittäminen ja vaikuttavuuden lisääminen sekä muodollisessa että epämuodollisessa koulutuksessa ja arkipäivän oppimisessa hahmottui varsin pian yhdeksi projektin keskeisistä tavoitteista. Elinikäisen oppimisen tärkeyden korostamisesta yhteiskunnassa tuli keskeinen puheenaihe kansalaisjärjestötoiminnan rinnalla. Myös median vallasta ja vastuusta keskusteltiin eri yhteyksissä ja selvitettiin myös muun muassa Yleisradion Teema-kanavan *Opettaja-TV*:n ja sosiaalisen median vaikutusmahdollisuuksia vastuullisuuden edistämiseksi. Yhteydet yliopistoihin ja ammattikorkeakouluihin olivat koko projektin ajan tiiviit. Tutkijat osallistuivat projektin järjestämiin tilaisuuksiin ja auttoivat varsinkin alkuvaiheessa merkittävällä tavalla hahmottamaan globaalivastuun moninaisuutta sekä teoreettisista että käytännöllisistä lähtökohdista käsin.

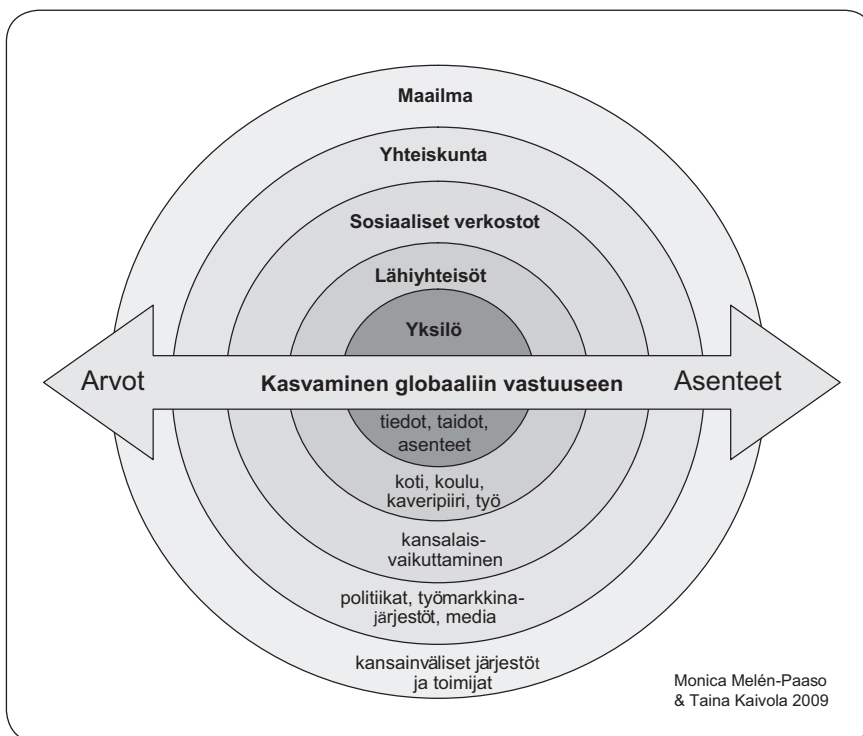
*Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen* -projektin ydin muodostuu edellä mainituista kansalaisyhteiskunnan viidestä globaalista ulottuvuudesta, jotka vastuuseen kasvami-

sen myötä aktivoivat kansalaisia toimimaan hyvän elämän ja kestäväen tulevaisuuden puolesta. Taustalla vaikuttaa määrittely, jossa globaalivastuulla tarkoitetaan sellaista kasvamisen ja kasvatuksen, sekä koulutuksen ja ohjauksen tukemaa prosessia, joka lisää syvällistä ja todellisuuteen perustuvaa tietoisuutta ja herättää yksilön globaaliin vastuuseen. Globaali-vastuuseen sisältyy voimakas painotus toimintaan kaikille kuuluvien ihmisoikeuksien sekä oikeudenmukaisemman ja tasa-arvoisemman maailman puolesta.

## Vastuuseen kasvaminen laajenevina kehinä

Vastuuseen kasvamisen prosesseja on tarkasteltu teoksessa *Tulevaisuus meissä* (Lampinen & Melén-Paaso 2009). Myös aiemmissa projektin julkaisuissa esiintyviä käsitteitä ja niiden välisiä yhteyksiä on usein jäsennetty käyttäen apuna käsittekarttatekniikkaa. *Tulevaisuus meissä* -teosta valmistellessa kuitenkin myös muunlainen visualisointi alkoi kehittyä ja vastuullisuuden ulottuvuuksia havainnollistettiin laajenevien kehien avulla. Kehän ytimeen sijoitettiin oppiva yksilö tietoineen, taitoineen ja asenteineen.

Kuvion 1 kehämäinen malli havainnollistaa globaalivastuun kantamista omista arkipäivän päätöksistä ja toiminnasta, joka ulottuu maantieteellisesti yhä kauemmaksi yksilöstä maailmanlaajuiselle tasolle asti. Samalla kehät kuitenkin symbolisoivat kokempohjaista fyysistä välimatkaa kuvastavien etäisyyksien kutistumista, kun media, tiedon ja ymmärryksen lisääntyminen ja ihmisten liikkuvuus muuttaa sekä yksilöiden että yhteisöjen mielenmaisemia. Mahdollisuus vaikuttaa sekä lähiyhteisöissä että tietoverkkojen välityksellä toimivissa yhteisöissä lisääntyy ja on yhä vähemmän riippuvainen ajasta ja paikasta.



**Kuvio 1.** Vastuullisuuden kasvamisen kehät. Globaalivastuu muodostuu yksilön mielenmaiseman jäsentymisen ja kokemusten karttumisen myötä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa monenlaisissa toiminta- ja oppimisympäristöissä.

Kuvion kehät kuvastavat etäisyyden lisäksi myös yksilön kompetenssien kehittymistä. Tällä tarkoitetaan niitä toimintatapoja, tietoja ja taitoja, joita kertyy oppimisen ja elämän-



kokemuksen karttumisen myötä. Tällaisesta yksilön kehittämisestä käytetään usein – varsin osuvasti – käsitettä voimaantuminen tai valtautuminen (*empowerment*). Vastuullisuuden kasvamisen yhteydessä voimaantumista tapahtuu nimenomaan sellaisten asenteiden ja eettisten arvojen omaksumisen prosesseissa, jotka omalta osaltaan herkistävät yksilöä tunnistamaan omat vahvuutensa ja heikkoutensa muun muassa kulttuurisessa lukutaidossa, toleranssissa ja ihmisoikeuksien kunnioittamisessa.

Tulevaisuus ei tapahdu itsestään, vaan toimijat eri puolilla maailmaa luovat sen tekemilään valinnoilla. Kaikilla yksilöillä tulisi olla mahdollisimman hyvät edellytykset ymmärtää yhä globalisoituneemmaksi muuttuvaa yhteiskuntaamme ja osallistua siihen täysivaltaisina, kriittisesti ajattelevina maailmankansalaisina.

## Strateginen lähtökohta globaalivastuu-projektin jatkolle

Opetusministeriön strategiatyössä käytetään hyväksi strategioiden hierarkiaa. Hierarkian korkein strategia on keväällä 2009 hyväksytty opetusministeriön strategia 2020, joka ohjaa opetusministeriön toimintaa. Valtioneuvoston keskeisimmät poliittiset linjaukset määritellään hallitusohjelmassa. Sen alapuolelle asettuvat opetusministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan osaston (KTPO) sekä kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikan osaston (KUPO) toimialakohtaiset ohjausasiakirjat.

Gloaalivastuu-projektin jatkotoimenpiteiden strateginen lähtökohta on opetusministeriön strategia 2020, jonka mukaisesti ministeriön yhtenä strategisena päämääränä on sivistyksen voima sekä tulevaisuuden yleissivistyksessä korostuva globaalivastuu. Strategiaan sisältyvä Osallisuus ja yhteisöllisyys -ohjelma nostaa esiin kansainvälisen liikkuvuuden ja monikulttuurisuuden, jotka puolestaan ovat keskeisiä tekijöitä kansainvälisyys- ja globaalikasvatuksessa sekä sitä kautta maailmanlaajuiseen vastuuseen kasvamisen prosessissa.

Koulutus- ja tiedepolitiikan osastolla keskeisin ohjausasiakirja on *Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma* KESU 2007–2012. Vastaavalla tavalla Kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikan osastolla on *Lapsi- ja nuorisopoliittinen kehittämissuunnitelma* LANUKE 2005–2011. Äskettäin hyväksytyllä *Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategialla* 2009–2015 pyritään lisäämään opiskelijoiden, opettajien ja tutkijoiden kansainvälistä liikkuvuutta sekä edistämään monikulttuurisuutta ja globaalia vastuuta. Opetusministeriössä valmistui vuonna 2009 myös *Kulttuuripolitiikan strategia 2020*. Tässä opetusministeriön ensimmäisessä kulttuurialan ohjausta yhtenäistävässä strategiassa on nostettu kulttuuripolitiikan toiminta-alalle uusia tekijöitä. Painopisteiksi on esitetty muun muassa kestävä kehityksen vaatimukset ja monikulttuurisuuden huomioiminen<sup>1</sup>.

Vapaata sivistystyötä koskevan lain muutosesitys tulee voimaan vuoden 2010 alusta. Lakimuutos perustuu valtioneuvoston joulukuussa 2007 hyväksymään *Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmaan*. Lain muuttaminen liittyy vapaan sivistystyön vuosille 2009–2012 ajoittuvan kehittämissuunnitelman toimeenpanoon. Uuden lain ensimmäisen momentin mukaan ”vapaan sivistystyön tarkoituksena on järjestää elinikäisen oppimisen periaatteen pohjalta yhteiskunnan eheyttä, tasa-arvoa ja aktiivista kansalaisuutta tukevaa koulutusta”. Globaalivastuun kannalta on erityisen merkityksellistä, että lain toisen momentin mukaan vapaana sivistystyönä järjestettävän koulutuksen tavoitteena on muun muassa edistää kestävä kehityksen, monikulttuurisuuden ja kansainvälisyyden toteutumista.

<sup>1</sup> Asiakirjat löytyvät opetusministeriön julkaisuja -sivuilta.  
<[www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/julkaisulistaus?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/julkaisulistaus?lang=fi)>

*Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen* -projektin toimintakausi päättyy tammi-kuussa 2010. Tarkoituksena on koota yhteen tärkeimmät tulokset ja laatia niiden perusteella suosituksia jatkotyöskentelyä varten. Projektin tärkeimmät tulokset on koottu julkaisuun *Tulevaisuus meissä. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen* (Lampinen & Melén-Paaso 2009), sekä sen perustana oleviin projektin aikaisempiin julkaisuihin (ks. artikkelimme lähdekirjallisuus).

Projektin ohjausryhmän päätöksen mukaisesti projektissa tuotettuja julkaisuja täydennetään tiiviillä strategia-asiakirjalla, jossa projektin ja sen ohjausryhmän työprosessien 2007–2009 oppimiskokemusten pohjalta määritellään globaaliin vastuuseen tähtäävän globaalikasvatuksen 1) visio eli tahtotila, 2) missio eli miksi globaalikasvatusta tarvitaan, mitä sillä halutaan saada aikaan, 3) strategiset linjaukset, joilla edistetään vision toteutumista mission antamisissa puitteissa, 4) avainsuositukset strategisten linjausten toimeenpanoksi käytännössä, sekä 5) ehdotus seurannan ja arvioinnin tietopohjaksi. Opetusministeriön *Kansainvälisyyskasvatus 2010* -ohjelman kansallisten tavoitteiden ja toimintasuositusten toteutuminen (ks. Lampinen & Melén-Paaso 2009, luku 7) on lähtökohtana strategia-asiakirjan kehittämislinjausten ja avainsuositusten esittämiseksi. Tässä teoksessa raportoitava osahanke *Globaalivastuun ja kestävä kehityksen tietopohja* valmistelle vastauksen globaalivastuuprojektin seuranta- ja arviointia koskevaan toimeksiantoon.

## Lähteet

- Kaivola, T. (2008; toim.). Puheenvuoroja maailmanlaajuiseen vastuuseen kasvamisesta. Opetusministeriön julkaisuja 2008: 13.
- Kaivola, T. & M. Melén-Paaso (2007; eds.). Education for global responsibility – Finnish perspectives. Publications of the Ministry of Education 2007: 31.
- Kaivola, T. & L. Rohweder (2007; eds.). Towards sustainable development in higher education – Reflections. Publications of the Ministry of Education 2007: 6.
- Lampinen, J. & M. Melén-Paaso (2009; toim.). Tulevaisuus meissä. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen. Opetusministeriön julkaisuja 2009: 40.
- Melén-Paaso, M. & T. Kaivola (2009). Globaalivastuun edistämisen uusi viitekehys. Teoksessa Lampinen, J. & M. Melén-Paaso (2009; toim.). Tulevaisuus meissä. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen, 150–155. Opetusministeriön julkaisuja 2009: 40.
- Rohweder, L. (2008; toim.). Kasvaminen globaaliin vastuuseen – Yhteiskunnan toimijoiden puheenvuoroja. Opetusministeriön julkaisuja 2008: 40.
- Rohweder, L. & A. Virtanen (2008; toim.). Kohti kestävä kehitystä – pedagoginen lähestymistapa. Opetusministeriön julkaisuja 2008: 3.

## 1.2 Tietopohjahankkeen tausta ja tavoitteet sekä julkaisun sisältö

*Anne Virtanen ja Liisa Rohweder*

### **Taustaa**

Vastuulliset toimintakäytännöt ja kestävä kehityksen edistäminen ovat nousseet tärkeiksi tavoitteiksi koulutuksessa ja laajemmin koulutusta tarjoavissa organisaatioissa kokonaisuudessaan viime vuosien aikana. Tähän ovat vaikuttaneet kansainväliset samoin kuin kansalliset kestävä kehityksen koulutuksen strategiat, jotka puolestaan tukevat yleisiä kestävä kehityksen ja vastuullisen toiminnan strategia-asiakirjoja (mm. Suomen kestävä kehityksen strategia ja Suomen kehityspoliittinen ohjelma). Viime aikoina keskustelua on käyty myös yhä enemmän globaalin näkökulman, globaalikasvatuksen ja elinikäisen oppimisen ja edelleen globaalivastuun huomioon ottamisesta.

Ei kuitenkaan ole itsestään selvää, miten vastuullisuus ja kestävä kehitys tulisi ottaa huomioon koulutuksessa ja koulutusorganisaatioissa kokonaisuudessaan unohtamatta vuorovaikutusta työelämän ja muun yhteiskunnan kanssa. Kysymyksiä ovat herättäneet useat asiat; riittääkö että vastuullisuuden näkökulma integroidaan opetukseen; käytetäänkö yrityksissä omaksuttuja ympäristönhallintajärjestelmiä toiminnan ohjauksessa; voidaanko vastuullisuuden edistäminen kytkeä korkeakouluissa käynnissä olevaan laadunvarmistustyöhön; mitä merkitsee yhteiskuntavastuu koulutusorganisaatioissa? Kysymysten listaa voisi jatkaa loputtomiin. Keskeinen ajatus tämän julkaisun tekemisen ja siihen sisältyvän kehittämishankkeen taustalla on ollut tuottaa laaja-alaisesti tietoa, miten vastuullisuus voidaan kytkeä koulutusorganisaatioiden kaikkiin toimintoihin sekä miten implementoinnin edistymistä voidaan seurata ja arvioida.

Opetusministeriön koulutuksen arviointisuunnitelman mukaan pääpaino korkeakoulujen arvioinnissa on tulevina vuosina laadunvarmistusjärjestelmien auditoinneilla. Tähän mennessä Korkeakoulujen arviointineuvosto on toteuttanut koulutuksen laatuysikköarviointeja sekä koulutusala- ja teema-arviointeja. Tavoitteina näissä ulkopuolisissa arvioinneissa ovat ennen kaikkea olleet koulutuksen vaikuttavuuden, laadun, tehokkuuden ja taloudellisuuden arviointi (Koulutuksen arviointisuunnitelma... 2008: 8–11). Koulutusorganisaatioiden laatu kytkeytyy laissa määriteltyihin tehtäviin koulutuksen järjestämisestä ja toteuttamisesta sekä tutkimus- ja kehittämistoiminnan lähtökohtiin ja käytäntöihin. Laatu liittyy myös organisaation johtamiskäytäntöihin samoin kuin toimintakulttuuriin ja muihin organisaation arkikäytäntöihin. Henkilökunnan ja opiskelijoiden

hyvinvointi sekä opiskelijoiden oppimisen edistyminen ovat tärkeitä laadun mittareita. Näiden lisäksi onnistunut yhteistyö sidosryhmien kanssa, hyvä tulos opiskelijahakuprosessissa, opiskelijoiden pääjoukon valmistuminen määräajassa sekä alueellista kehitystä tukeva tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminta osoittavat laadukasta toimintaa. Tärkeätä laadun varmistamisen kannalta on myös se, että valmistuneiden opiskelijoiden käytännön osaaminen samoin kuin korkeakoulun tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotyö kohtaavat työelämän ja ympäröivän yhteiskunnan tarpeet.

Kestävän kehityksen ja vastuullisten toimintakäytäntöjen edistäminen ja globaalivastuuta tukevan osaamisen lisääminen ovat osa nykypäivän yhteiskunnan ja työelämän asettamia haasteita. Enää ei riitä, että opiskelijoilla on oman substanssialan pätevyys, vaan lisäksi heillä tulee olla laaja-alainen osaaminen, näkemys ja ymmärrys niin sanotuista geneerisistä tiedoista ja taidoista. Näitä ovat muun muassa eettisen pohdinnan ja kriittisen reflektoinnin taito, kokonaisvaltainen ajattelu, elinikäinen oppiminen sekä yhteisöllinen ja vuorovaikutteinen toiminta. Nämä kaikki edistävät osaltaan vastuullisuuden kasvamista ja kestävästä kehityksestä edistävien toimintatapojen omaksumista.

Vastuulliset toimintakäytännöt, joilla voidaan edistää globaalivastuuta ja kestävästä kehityksestä korkeakoulun sisällä samoin kuin laajemmin toiminta-alueella ja yhteiskunnassa, ovat osa laadukasta toimintaa. Vastuullisuuteen ja kestävästä kehityksestä huomioon ottamiseen ohjaavat ja jopa velvoittavat useat poliittiset ohjelmat ja päätökset samoin kuin yhteiskunnallinen keskustelu. Myös ympäristön tilan kehitys ja yhteisöllisen vastuun ja eettisyyden huomioon otto sisältyvät tähän. Osana Bolognan prosessia on tuotu esiin vaade kestävästä kehityksestä ja vastuullisuuden integroinnista osaksi laadunvarmistusta (Copernicus Guidelines... 2005: 9). Vastuullisuus on teema, jonka tulisi kattaa korkeakoulun kaikki toiminnat arvolähtökohdista ja strategisista linjauksista osaamisen levittämiseen ja tuottamiseen, alueelliseen vaikuttavuuteen sekä tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoimintaan.

## ***Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen -projekti ja tämä julkaisu sen osahankkeen tuloksena***

Tämä julkaisu liittyy *Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen* -projektiin, jonka opetusministeriö käynnisti vuonna 2007 (ks. luku 1.1). Keskeinen tavoite hankkeessa on globaalikasvatuksen laadun ja vaikuttavuuden lisääminen. Projektin kohderyhmä on koko yhteiskunta, keskeinen toiminto on elinikäinen oppiminen, ja avaintoimija on kansalainen. Projektin toiminnallisena lähtökohtana ovat elinikäisen oppimisen oppimisympäristöt yhteiskunnassa (muodolliset, epämuodolliset sekä arkipäivän oppimisympäristöt ja yhteisöt).

Projektissa globaalikasvatusta tarkoitetaan ”*kasvatuksen, koulutuksen ja ohjauksen tukemaa prosessia, joka avaa ihmisten mielet maailman todellisuudelle ja herättää heidät globaaliin vastuuseen eli toimimaan kaikille kuuluvien ihmisoikeuksien sekä oikeudenmukaisemman ja tasa-arvoisemman maailman puolesta*” (Melén-Paaso ym. 2009: 25).

*Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen* -projektin osahankkeena on toteutettu globaalivastuun ja kestävästä kehityksestä edistämiseen, arviointiin ja seurantaan keskittynyt ns. tietopohjahanke, jonka tulokset esitellään tässä julkaisussa. Tietopohjalla tarkoitetaan osahankkeessa erilaisia globaalivastuun ja kestävästä kehityksestä edistämiseen, seurantaan ja arviointiin kehitettyjä menetelmiä ja lähtökohtia, joita on kerätty tähän teokseen. Korkeakouluissa, perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisissa oppilaitoksissa on viime vuosina tehty monenlaisia kehittämistoimenpiteitä kestävästä kehityksestä ja ympäristöasioiden edistämiseksi.

Varsinainen tutkimus- ja kehitystyö keskittyi hankkeessa korkeakoulusektorille, sillä peruskouluihin ja ammatillisiin toisen asteen kouluihin on laadittu omat kestävän kehityksen kriteerit ja tätä ennen ympäristökriteerit OKKA-säätiön johdolla. Myös muun muassa Vihreä Lippu -ohjelma on käyttökelpoinen päiväkodeissa ja peruskouluissakin, mutta sen sijaan korkeakouluihin ei ole laadittu systemaattista järjestelmää vastuullisuutta ja kestävää kehitystä edistävien toimintojen edistämiseen, seurantaan ja arviointiin. Toinen keskeinen lähtökohta oli kytkeä osahanke tiiviisti laadunarviointiin ja laadunhallinnan järjestelmiin, koska korkeakouluissa on käynnissä vahva panostus laadunhallinnan kehittämiseen. Päällekkäisen työn välttämiseksi ja synergiaedun saamiseksi kehittämishankkeessa rakennetut seurannan, arvioinnin ja kehittämisen työkalut integroitiin mahdollisuuksien mukaan laadunarviointi- ja laadunvarmistusjärjestelmien kehittämistyössä sovellettaviksi.

Globaalivastuun ja kestävän kehityksen tietopohja -hankkeen tavoitteet ovat:

- 1 Yleisenä tavoitteena on koota tietoa globaalivastuun ja kestävän kehityksen seurannan, arvioinnin ja kehittämisen tavoista koulutusorganisaatioissa. Taustan tälle tavoitteelle muodostavat kansalliset ja kansainväliset globaalivastuun ja kestävän kehityksen koulutuksen edistämisen tavoitteet. Tätä tavoitetta tukee tämä loppujulkaisu kokonaisuudessaan.
- 2 Hankkeen toisena tavoitteena on laatia korkeakouluille vastuullisuuden tavoitteet, kerätä tietoa menetelmistä edistää vastuullisuutta koulutuksessa sekä laatia seurantaan ja kehittämiseen soveltuvat vastuullisuuden indikaattorit. Kehittämisosioista ovat vastanneet FT Anne Virtanen (Hämeen amk), KTT Liisa Rohweder (Haaga-Helia amk 31.7.2009 saakka, josta lähtien WWF) sekä DI Arja Sinkko (Kymenlaakson amk). Kehittämistyö toteutettiin osallistavana ja vuorovaikutteisena prosessina, joten kehittämistyön tulokset ovat laajan asiantuntijaryhmän aikaansaannosta (kehittämisprosessin kuvaus luvussa 6.1).
- 3 Kolmas hankkeen tavoite on esittää näkemyksiä ja suosituksia globaalivastuun ja globaalikasvatuksen toimintalinjauksista ja -periaatteista sekä ehdotuksia toimenpiteiden toteuttamisesta, seurannasta ja arvioinnista. Tämän julkaisun johtopäätösosiossa esitetyistä näkemyksistä ja suosituksista keskusteltiin ja niihin päädyttiin osahankkeen ohjausryhmän sekä muiden asiantuntijoiden yhteistyönä.

## Julkaisun sisältö ja keskeiset käsitteet

Keskeisinä käsitteinä tässä julkaisussa esiintyvät globaalivastuu, vastuullisuus ja kestävä kehitys. Näiden tausta juontuu kansallisiin ja kansainvälisiin määritelmiin ja strategioihin, joita on kuvattu tarkemmin tässä teoksessa luvuissa 6.1 ja 6.3 (osittain myös 2.1 ja 3.1). Yleisesti käytössä oleva kestävän kehityksen määritelmä on Brundtlandin johtaman YK:n ympäristön ja kehityksen maailmankomission julkaisemassa raportissa esitetty määritelmä: ”Kestävä kehitys tarkoittaa kehitystä, joka tyydyttää nykyisten sukupolvien tarpeet vaarantamatta kuitenkaan tulevien sukupolvien mahdollisuutta tyydyttää omat tarpeensa.” (Yhteinen tulevaisuutemme 1988: 26). Ylisukupolvisuus on tärkeä pyrittäessä kestävyteen, mutta sen lisäksi tämä teos pohjautuu vahvasti ajatukseen maailmanlaajuisen eli globaalivastuun edistamisestä. Näin sekä ajallinen että alueellinen perspektiivi ovat laajoja.

Keskeisessä asemassa pyrittäessä pitkän aikavälin kestäväan kehitykseen ja globaalivastuun edistämiseen on paikallinen ja alueellinen ajattelu- ja toimintatapa. Tähän olemme ottaneet tueksi vastuullisuuden käsitteen, jolla viittaamme ajattelun ja toiminnan tapaan, joka pohjautuu eettisyyden, oikeudenmukaisuuden ja moninaisuuden arvostamiseen,

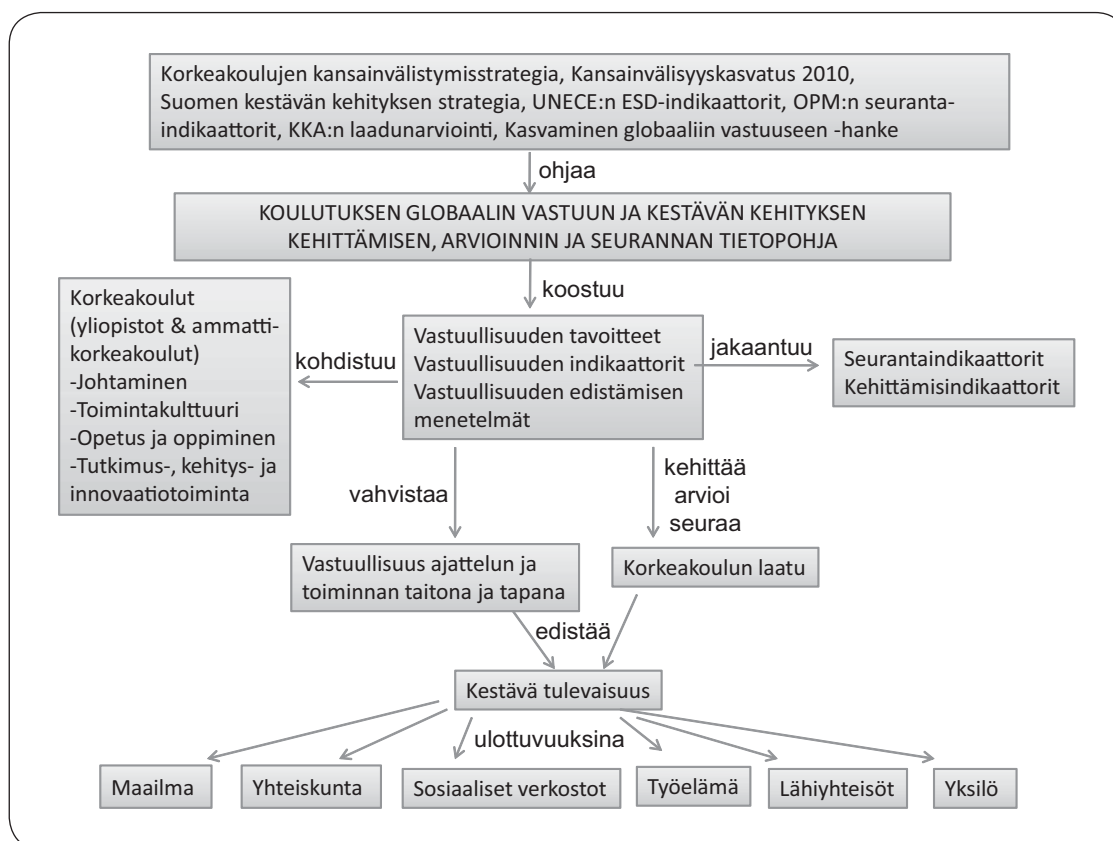
ilmastonmuutoksen hillinnän ja luonnonvarojen kestävästä käytöstä sekä konfliktien ja rauhan edistämisen periaatteisiin, joilla voidaan edistää kestävästä kehitystä niin paikallisesti kuin globaalisti. Vastuullisen ajattelu- ja toimintatavan tulisi pohjautua YK:n vuosituhattajulistuksessa (United Nations General Assembly 2000) määriteltyihin kestävästä kehityksen arvoihin: vapaus, tasa-arvoisuus, solidaarisuus, toleranssi, luonnon kunnioittaminen ja jaettu vastuu (ks. myös Rohweder 2008: 24).

Yksi keskeinen lähestymistapa tässä julkaisussa on näkemys kestävästä kehityksestä taloudellisen, sosiaalisen, kulttuurisen sekä ekologisen kestävyuden integroitumisesta toisiinsa, mikä käytännössä ilmenee taloudellisen, sosiaalisen, kulttuurisen ja ekologisen vastuun huomioon ottamisena arkipäivän elämässä. Taustaa tähän näkemykseen on antanut Johannesburgin YK:n kestävästä kehityksen huippukokous vuonna 2002, jossa korostuivat ekologisen ja taloudellisen kestävyuden rinnalla sosiaalisen ja kulttuurisen kestävyuden käsitteet. Johannesburgin huippukokouksessa kestävä kehitys määriteltiin kokonaisuutena, jossa otetaan tasavertaisina ja toisiinsa vaikuttavina ulottuvuuksina huomioon ekologinen, taloudellinen sekä sosiaalis-kulttuurinen ulottuvuus.

Käsitteelliseen ja ajatukselliseen muutokseen vaikutti keskeisesti se, että vuosituhannen vaihteeseen tultaessa keskustelu globalisaation maailmanlaajuisista taloudellisista ja sosiaalisista vaikutuksista sekä globalisaation aiheuttamasta eriarvoisuudesta lisääntyi. Tähän kytkeytyi keskustelu globaalista vastuusta, joka koskettaa kaikkia ja vaatii aktiivista maailmankansalaisuutta (Melén-Paaso 2008). Tässä teoksessa näemme globaalivastuun käsitteen viittaavan globaalien ongelmien ratkaisemiseen (ilmastonmuutos, kehityskysymykset ym.), eettisesti kestävään toimintaan ja siihen tähtäävään ajatteluun sekä valmiuksiin toimia globaaleissa ympäristöissä ja ymmärrykseen toiminnan globaaleista vaikutuksista (vrt. Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009). Näiden kaikkien edistämiseksi koulutuksella on keskeinen asema osaamisen tuottajana ja välittäjänä, ja sen vuoksi koulutuksen tulisi tarjota oppijoille mahdollisuuksia globaalivastuullisuuden ja kestävästä kehityksen periaatteiden omaksumiseen. Tätä edistäviä osaamistavoitteita ja opetuksen toteutuksen tapoja ovat muun muassa yhteisöllinen ja vuorovaikutteinen toiminta, kokonaisvaltainen lähestymistapa sekä kriittinen ajattelu (Rohweder ym. 2008: 99).

Julkaisussa korostuvat myös edistämisen ja kehittämisen, seurannan ja arvioinnin sekä indikaattorien käsitteet. Tavoitteena on ollut luoda tietopohjaa miten koulutuksessa voidaan edistää vastuullisuutta ja miten kehitystä voidaan arvioida ja seurata systemaattisesti indikaattorien eli tiettyjen mittarien avulla. Yhteisenä viitekehyksenä toimii koulutuksen ja erityisesti korkeakoulujen laadun kehittäminen siten, että tulevaisuuden osaajat ja sitä kautta työelämä ja yhteiskunta kokonaisuudessaan edistäisivät kestävästä ja globaalivastuuta tukevan tulevaisuuden syntymistä. Kuvio 1 kiteyttää yhteen korkeakouluihin painottuneen kehittämishankkeen keskeiset käsitteet. Julkaisun keskeisiä käsitteitä on määritelty julkaisun lopussa liitteessä *Sanastoa ja linkejä*.

Tämä julkaisu sisältää korkeakoulusektorille kohdistetun kehittämishankkeen lisäksi tietoa, miten kansainvälisesti ja kansallisesti koulutuksen kehittämistä ja sisällyttämistä sekä arviointia ja seuranta on tehty ja tehdään globaalivastuun ja kestävästä kehityksen tematiikasta. Julkaisun tietopohja kattaa näin laajasti koulutuksen arviointiin, seurantaan ja kehittämiseen liittyvää poliittista, teoreettista sekä käytännöllistä ja kokemuksellista keskustelua ja olemassa olevia käytäntöjä.



Kuvio 1. Korkeakouluille suunnatun kehittämishankkeen keskeiset käsitteet ja sisältö.

Julkaisun toisessa pääluvussa käsitellään kansainvälisiä lähtökohtia globaalivastuun edistämiseen sekä esitetään käytännön esimerkki, miten globaalivastuuta ja kestävää kehitystä koulutuksessa voidaan arvioida. Pääluvussa kolme tarkastelee koulutuksen sekä kestävän kehityksen arviointia ja seuranta kansallisella tasolla. Neljäs pääluku keskittyy korkeakouluihin, ja siinä esitellään miten globaalivastuu ja kestävä kehitys kytkeytyvät laadun kehittämiseen ja arviointiin korkeakouluissa, mitä eettisyys keskeisenä vastuullisuuteen oppimisen osaamisena merkitsee ja mitä vastuullisuus tarkoittaa korkeakoulujen johtamisessa, opetuksessa ja tutkimuksessa. Viides pääluku johdattaa peruskoulutuksen ja ammatillisen toisen asteen koulutuksen pariin ja esittelee, miten globaalivastuu ja kestävä kehitys on integroitu opetussuunnitelmiin ja minkälaisia kehittämis- ja arviointityökaluja peruskouluihin, lukioihin ja ammatillisiin oppilaitoksiin on rakennettu.

Pääluku kuusi kuvaa tämän julkaisun perustana olevan korkeakoulujen kehittämishankkeen tavoitteet ja tulokset. Keskeisessä asemassa kehittämishankkeessa ovat käytännön kokemusten kerääminen ja rakennettavien työkalujen testaaminen korkeakoulussa, joita esitellään korkeakoulun toimijoiden kokemusten pohjalta. Seitsemännessä pääluvussa asiantuntijat pohtivat ja tarkastelevat tietopohja-hanketta ja sen tuloksia sekä esittävät omia näkemyksiään globaalivastuusta ja kestävästä kehityksestä ja niiden kytkeytymistä koulutuksen kehittämiseen ja arviointiin. Julkaisun lopussa esitetään johtopäätöksiä ja ehdotuksia miten koulutuksen seuranta ja arviointia voitaisiin toteuttaa globaalikasvatuksen ja vastuullisuuden osalta koulutuksessa.

Julkaisu on suunnattu laajasti koulutuksen suunnittelun, toteutuksen, kehittämisen sekä arvioinnin parissa toimiville. Toivomme, että julkaisu antaa myös eväitä kansalliseen kestäväen kehityksen ja globaalivastuun edistämisen ja seurannan arviointikriteerien määrittämiseen. Julkaisun kokoamisesta sekä kehittämisprosessin käytännön toteutuksesta

vastanneina toivomme, että julkaisu kokonaisuudessaan palvelee sitä tarvetta, jota esiintyy korkeakoulussa toimivien keskuudessa vastuullisuuden edistämisen osalta. Lisäksi toivomme, että julkaisu tarjoaa lähtökohtia niille, jotka pohtivat koulutuksen järjestämisen sekä seurannan ja arvioinnin toteuttamista erityisesti vastuullisuuden, globaalien näkökulmien sekä kestävä kehityksen huomioon ottamiseksi. Tavoitteenamme on ollut rakentaa tietopohjaa, joka avaa keskustelua, herättää ajatuksia ja synnyttää toimintaa eri tahoilla, eri koulutusasteilla ja eri yhteiskunnan toimijoiden keskuudessa.

## Kiitokset

Tämän julkaisun koordinoinnista ja kehittämishankkeen toteuttamisesta vastanneina haluamme esittää kiitokset kaikille tahoille, jotka ovat osallistuneet tähän loppujulkaisuun ja sen pohjalla olevaan kehittämishankkeeseen eri tavoin: opetusministeriölle, Haaga-Helia ammattikorkeakoululle ja Hämeen ammattikorkeakoululle tämän julkaisun ja siihen liittyvän kehittämishankkeen mahdollistamisesta, ohjausryhmälle, kaikille asiantuntijoille, loppujulkaisun kirjoittajille ja kommentaattoreille sekä erityisesti pilotointityöryhmälle, joka antoi rakentavia ajatuksia ja täsmensi kehittämistyötä siten, että tuloksista muotoutui käytäntöön soveltuva kokonaisuus. Erityisen lämpimät kiitokset opetusneuvos Monica Melén-Paasolle ja dosentti Taina Kaivolalle asiantuntemuksestanne ja työstänne tämän julkaisun kokonaisuuden osalta ja sen yhteensovittamisesta Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen -projektin kokonaisuuteen. Suuri kiitos myös opetusministeriön julkaisusihteeri Teija Metsänperälle tämän julkaisun viimeistelystä painokuntoon.

## Lähteet

- Copernicus guidelines for sustainable development in the European Higher Education Area (2005).  
Copernicus Campus. <[www.unece.org/env/esd/information/COPERNICUS%20Guidelines.pdf](http://www.unece.org/env/esd/information/COPERNICUS%20Guidelines.pdf)>
- Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015 (2009). <[www.kansainvalistymisstrategia.fi/files/download/Korkeakoulujenkansainvalistymisstrategia2009-2015-20090127.pdf](http://www.kansainvalistymisstrategia.fi/files/download/Korkeakoulujenkansainvalistymisstrategia2009-2015-20090127.pdf)>
- Koulutuksen arviointisuunnitelma vuosille 2009–2011 (2008). Opetusministeriön julkaisuja 2008: 38.  
<[www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm38.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm38.pdf?lang=fi)>
- Melén-Paaso, M. (2008). Kestävästä kehityksestä maailmanlaajuiseen vastuuseen. Etusivu.  
Opetusministeriön verkkolehti, 6.3.2006. <[www.minedu.fi/etusivu/arkisto/2008/0603/globalivastuu.htm](http://www.minedu.fi/etusivu/arkisto/2008/0603/globalivastuu.htm)>
- Melén-Paaso, M., T. Kaivola & L. Rohweder (2009). Kansainvälisyyskasvatuksesta globaalivastuuseen.  
Teoksessa Lampinen, J. & M. Melén-Paaso (toim.): Tulevaisuus meissä. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen, 18–27. Opetusministeriön julkaisuja 2009: 40.
- Rohweder, L. (2008). Kestävä kehityksen tulkinnallisia ongelmakohtia. Teoksessa Rohweder, L. & A. Virtanen (toim.): Kohti kestävä kehitystä. Pedagoginen lähestymistapa, 22–28. Opetusministeriön julkaisuja 2008: 3.
- Rohweder, L., A. Virtanen, S. Tani, J. Kohl & A. Sinkko (2008). Kestävä kehityksen pedagoginen malli.  
Teoksessa Rohweder, L. & A. Virtanen (toim.): Kohti kestävä kehitystä. Pedagoginen lähestymistapa, 98–99. Opetusministeriön julkaisuja 2008: 3.
- United Nations General Assembly (2000). "United Nations Millenium Declaration", Resolution 55/2, United Nations A/RES/55/2, 18 September 2000.
- Yhteinen tulevaisuutemme (1988). Ympäristön ja kehityksen maailmankomission raportti.  
Suom. Kaija Anttonen. Valtion painatuskeskus, Helsinki.



## 2 Kansainvälisiä näkökulmia globaalivastuun edistämiseen

### 2.1 The UN Decade of Education for Sustainable Development 2005–2014 in support of responsibility

*Paula Lindroos*

#### **Introduction**

The understanding of sustainable development (SD) as a concept has been widely discussed since 1987, when it was introduced by the World Commission on Environment and Development (The Brundtland Commission) in its report *Our Common Future*. A broader view of the concept of sustainability was taken at the UN World Summit on Sustainable Development in Johannesburg 2002, compared with that of the Summit ten years earlier in Rio 1992. The role of education as a motor for change and in the shaping of values, knowledge and skills became even more evident aspects of sustainability. And in December 2002, shortly after the Johannesburg Summit, the UN adopted a resolution on the UN Decade of Education for Sustainable Development, DESD 2005–2014 (UN DESD 2009).

With the resolution UN gave UNESCO (The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) the task was to act as leading agency and international coordinator of the Decade and to provide support for member states in the implementation of the goals of the Decade. UNESCO was also asked to oversee the relationship of the DESD with other existing and UN supported educational processes, such as the UN Literacy Decade, the Dakar Framework for Action and the Millennium Goals.

The overall objective of the strategy for the DESD is to incorporate key themes of sustainable development in all educational systems, including a wide range of issues from poverty alleviation, peace, ethics, democracy, justice, security, human rights, health, social equity, cultural diversity, economy to environmental protection and natural resource management.

The vision of the UN Decade for Education for Sustainable Development is a world in which everyone has the opportunity to benefit from education and learn the values, behaviours and lifestyles required to a sustainable future and for positive societal transformation. This vision is divided into four objectives:

- 1 facilitate networking and interaction among stakeholders in education for sustainable development (ESD),
- 2 foster and increased quality of teaching and learning in ESD,
- 3 help countries progress towards the UN Millennium Development Goals
- 4 provide countries with new opportunities to incorporate ESD into education reform efforts.

The value of ESD is respect, respect for others and respect for the globe and what it provides us with. ESD wants to challenge us to adopt new behaviours and practices to secure our future.

The Decade has now reached its mid point and the first reports on progress, as well as challenges, have been prepared. A huge number of experiences and efforts were demonstrated at the UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development in Bonn, Germany 31.3.–2.4.2009. The aim of the conference was to review and take stock of the Decade's implementation in order to determine the impact of the efforts so far, and to give advice for the coming five years of the Decade.

## UN organizations in DESD

The DESD aims at changing the approach of education so that it integrates the principles, values and practices of SD. Its primary goal is to: “*encourage Governments to consider the inclusion [...] of measures to implement the Decade in their respective education systems [...] and national development plans*“ (UN DESD 2009).

The UN has contributed widely to the global implementation of the DESD. Actions have been taken by a number of UN agencies, UNESCO Chairs, UNITWIN networks, Regional Bureaux, National Secretariats, and a number of other supporting mechanisms. Many conferences, meetings and workshops have taken place around the globe and an impressive number of learning materials have appeared, both digitally and in print. In addition, all UNESCO Regions have developed their own regional strategies for ESD.

All in all, the implementation of the DESD is a remarkable multi-stakeholder project where international, national and local actors co-operate together. At national level the spectrum of actors is often very wide, covering representation from ministries and educational institutions of all levels, including at its best both formal and informal education. In many countries the UNESCO National Commissions also play an important role in implementing the DESD at the national level.

## ESD and quality education

Quality education understands the past, is relevant to the present and has a view to the future (Quoted from Mary Jo Pigozzi's address at the DESD World Conference in Bonn (UNESCO... 2009).

Quality in education concerns both methods and contents. Many countries lack the related study materials, however during the first half of the DESD many books and other study materials have been produced. Samples of good practices have been collected to assist countries with the implementation. One such example is the book *Towards Sustainable Development in Higher Education – Reflections* (Kaivola & Rohweder 2007), which is a Finnish contribution to the Decade.

Defining quality education for primary, secondary or higher education is difficult. For higher education one main characteristic for quality would be sustainability as an integrated part of the curriculum.

The framework of the DESD implementation suggests that ESD requires integration of the three dimensions of sustainability; the socio-cultural, the environmental and the economic dimensions. ESD is also connected to other thematic educations, such as peace education, global education, development education, aids education, citizenship education, intercultural education and environmental education (EE). The borders between especially

EE and ESD are often vague, and in some countries there is a direct continuum where ESD builds on the EE. A strong history in EE most probably influences the meaning of ESD. If this connection is absent or where EE has a narrow meaning (i.e. environmental security), ESD can be developed and given a meaning on its own terms.

There are regional differences over the world as to the focus in interpretation of SD and this regards also the interpretation of ESD. Therefore it is now generally understood that SD is to be regarded situational, which means that in different parts of the world different aspects are in focus. For example, changing lifestyles and patterns of consumption and production are important issues in many Western countries, whereas HIV, literacy, desertification are in focus in other regions and education might not even be in the forefront.

The value basis, the “*know-how-to-act*”, is a core issue in ESD, and should be supported by the use of methods that will give the learners the needed skills and action competences. This aspect is a continuous task for education, which cannot be legislated, but has to be created together by teachers and learners.

The ESD breaks down the traditional educational scheme and promotes:

- interdisciplinary and holistic learning rather than subject-based learning
- values based learning
- critical thinking rather than memorizing
- multi-method approaches, like case-studies, art, drama, debate
- locally relevant information, rather than national.

Through the years there has also been discussion whether ESD should be education about or for SD. Whereas the UN DESD is oriented towards the promotion of education *for* SD, with broad changes in teaching and learning approaches, which can be considered different from the view of the OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), which is more oriented towards knowledge or subject/methodological competencies in formal education (Stevens 2008). Stevens emphasizes further that there is still little agreement on the subject content of SD, at what school levels it should be taught, and how it should be included in core curricula. The OECD has made a table with suggestion of contents and competencies at different educational levels, as seen in table 1.

**Table 1.** The OECD proposed model for contents, systems and practices in ESD on different educational levels (after Stevens 2008).

	<b>Courses</b>	<b>Concepts</b>	<b>Systems</b>	<b>Measurement</b>	<b>Practices</b>
<i>Primary School</i>	Single pillars taught broadly in general lessons	Economic Environment Social	Markets Ecosystems Society	Wealth Eco-footprints Voters	Fund raising Eco-schools Citizenship
<i>Secondary School</i>	Integration of two (or more) pillars taught in existing courses (e.g. social studies)	Economic/ Environment - Economic/Social - Social/ Environment	- Carbon trading - Human capital - Transport	- Costs of climate change - Income distribution - Measures of well-being	- Green entrepreneurs - Poverty reduction - Fair trade
<i>Tertiary Level</i>	Integration of three pillars taught in stand-alone units (SD studies)	- Economic/environment and social - Inter generational concerns - Participatory processes	- SD strategies (NSDS) - Sustainable consumption & production strategies (SCP) - ESD strategies	- Capital-based indicators - Sustainability indices - Sustainability impact assessments	- Sustainable production - Sustainable consumption - Corporate responsibility

## Higher education for sustainable development

Higher education is a vital part of any SD strategy. It provides – as its main “products” – the experts necessary for every labour market such as teachers, doctors, civil servants, engineers, humanists, entrepreneurs, scientists and many more. These well trained individuals develop the capacity and analytical skills that drive local economies, support civil society, teach children, lead effective governments, and make important decisions which affect entire societies. In addition, as significant societal actors, universities shape their local, regional and national environs and are therefore important partners of other stakeholders, and society at large.

This is why universities are challenged to participate actively in the UN DESD process. One can say that regardless of the emphasis within the three pillars of sustainability, the UN DESD calls higher education institutions to envision and incorporate sustainability into the programmes, practices and policies of each institution.

Universities have responded to the request. Over the years there have been many university declarations for sustainable development, all over the world. In Europe many universities already in the 1990s signed The University Charter for Sustainable Development (Copernicus Charter), which presently has more than 300 signatories. As a contribution to the DESD, The Copernicus guidelines for Sustainable Development in the European Higher Education Area (2007) have been produced. It is an instrument to be used by universities in the integration of the principles of SD in all activities.

Also the Bologna declaration stated that a “*Europe of Knowledge*” is an important factor for social and human growth. Education and educational cooperation has a role in the development of stable, peaceful and democratic societies. Universities have been important partners in the building of transnational understanding and cooperation, thus also in contributing to the European dimension of higher education.

Principles of the Bologna process (2009) of particular importance while focusing on sustainable development are to

- 1 prepare individuals for the labour market,
- 2 prepare for live as an active citizen in a democratic society,
- 3 contribute to personal growth and
- 4 maintain and develop an advanced knowledge base.

In a near future the labour market will need even more cross-disciplinary qualifications and competencies in addition to the disciplinary professional education. And in addition to the professional skills, more emphasis will be given to social skills and learning skills as prerequisites for an individually successful life and for the sustainable development in our societies. That is where education *for* sustainable development comes in: to learn to know, to do, to understand, to be, also to be aware of our individual responsibilities to contribute, to make responsible choices and to respect diversity.

## Learning outcomes

What does it mean to address sustainability in higher education? One general answer is that it means incorporating more knowledge, skills issues, values, and perspectives related to sustainability into existing courses and programmes. Several professions have already

taken the lead in defining what should be taught within their fields to address sustainability. Another effort to define what students should know when they graduate is to identify learning outcomes in generic skills and competences. A good example comes from Portland State University (2009) with seven campus-wide learning outcomes: Creative and critical thinking, Communication, Diversity, Ethics and social responsibility, Internationalization, Engagement and Sustainability. All of them contribute to ESD, especially the following two:

#### **Ethics and social responsibility**

Students will develop ethical and social responsibility to others, will understand issues from a variety of cultural perspectives, will collaborate with others to address ethical and social issues in a sustainable manner, and will increase self-awareness.

*Rationale:* Students who have self-awareness and an ethical responsibility to others will be alumni who contribute to their community by enhancing the quality of life for all. This is consistent with Portland State's mission which includes enhancing the intellectual, social, cultural and economic qualities of life by providing access throughout the life span.

#### **Sustainability**

Students will identify, act on, and evaluate their professional and personal actions with the knowledge and appreciation of interconnections among economic, environmental, and social perspectives in order to create a more sustainable future.

*Rationale:* Understanding sustainability is essential to join the international discourse and work cooperatively in the closely interconnected world of the new millennium. PSU is a leader in local, regional, and global knowledge creation and practice of sustainability, and therefore has the opportunity and challenge to publicly support, inform and lead students and communities in creating a sustainable future, and can provide a place for students who have this inclination to get an education (Portland State University 2009).

Universities also have a special responsibility for extending learning opportunities on SD to many already professionally active groups in society. Continuing education and professional competence development are essential for introducing the sustainability agenda with all new skills required to move society towards sustainability.

A person with a university degree will have the basic know-how and skills needed in the professional world and to work as an expert. They will be capable of acting as active citizens and they will be capable of influencing decision making. They will also be able to keep themselves up-to-date with the innovations and research conducted in their own field – and this according to the principle of SD.

The future labour market will need professional individuals, with good professional skills, social skills and learning skills. The responsibility of having these skills updated is on the individual, and the society shall provide the possibilities to upgrade these skills through lifelong learning.

## Lessons learned

Being now halfway of the Decade there has been quite many achievements for implementation of the Education for Sustainable Development strategies, at global, regional and national levels. However, some of the areas to be pin-pointed for further improve the implementation of DESD are:

- strengthening intersectoral collaboration
- providing human and financial resources within UNESCO and at the regional levels
- sharing of good practices
- conducting national self-assessments and evaluations.

The follow up reports for higher education at the DESD World Conference in Bonn showed that changes have been slower than expected. Reasons for this were, among other things, lack of political will, insufficient financial support and lack of coordination. The multi-stakeholder aspect has not been fulfilled yet, and the reason for this might be that functioning models for cooperation in ESD between different types of organizations (such as university-authority-enterprise) are not yet in place.

At the mid-point of the Decade for ESD there remains much work to be done. As a first step a global follow-up report is under way. In the UNECE region there has been country reporting according to a set of indicators, which reflect the implementation of the UNECE DESD strategy, including input measures as well as output and outcome of the implementation. Furthermore, a set of examples of good practice in ESD would facilitate a clearer understanding of how ESD might be better implemented at the national level. The good practices collected by UNESCO and UNECE will offer a broad experience to be used as a tool to promote ESD in the region and wider.

The intention is that at the national level the indicators could contribute to an increased awareness, to trigger the debate about ESD and to involve multiple stakeholders in the reporting exercise. No single indicator should be seen as indicative of quality of its own. Rather, it is the combination of answers that will indicate the state of progress in and the effectiveness of, the implementation of the UNECE DESD strategy. Therefore the indicators are not intended to compare, but rather to enable countries to “learn and develop” in all the areas of ESD. Countries are encouraged to undertake a so-called self-assessment exercise. This would imply for countries to self-assess the status of the implementation of the DESD Strategy on voluntary basis.

The final declaration of the UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development in Bonn 2009 stated that the challenges of the present societies arise from values that have created unsustainable societies. Solving these complex and interlinked problems require even stronger political commitment and decisive action.

The connection of the DESD to the other ongoing global educational processes (promises of the meetings in Jomtien, Dakar and Johannesburg) is underlined through the need of education that empowers people for change. Such education should be of a quality that provides the values, knowledge, skills and competencies for sustainable living and participation in society.

In the Bonn Declaration (2009) it is further stated that

“ESD is based on values of justice, equity, tolerance, sufficiency and responsibility. It promotes gender equality, social cohesion and poverty reduction and emphasizes care, integrity and honesty, as articulated in the Earth Charter. ESD is underpinned by principles that support sustainable living, democracy and human well-being. Environmental protection and restoration, natural resource conservation and sustainable use, addressing unsustainable production and consumption patterns, and the creation of just and peaceful societies are also important principles underpinning ESD”.

Finally, and in order to keep the spirit high in promotion and implementation of the DESD, one should also keep in mind the basic objectives of UNESCO. According to the Constitution of the organisation “*wars begin in the minds of man*” and therefore “*it is in the minds of man that the defence of peace must be constructed*”. Consequently UNESCO believes in “*full and equal opportunities for education for all, in the unrestricted pursuit of objective truth and in the free exchange of ideas and knowledge*”. Furthermore, UNESCO is determined to

“Contribute to peace and security by promoting collaboration among nations through education, science and culture in order to further universal respect for justice, for the rule of law and for the human rights and fundamental freedoms which are affirmed for the peoples of the world, without distinction of race, sex, language or religion, by the Charter of the United Nations”.

## Acknowledgement

The author expresses her gratitude to Mr Hannu Vainonen MA for valuable discussions and comments on the manuscript.

## References

- The Bologna process (2009). The official website 2007–2010. <[www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna)>
- Copernicus-Campus (2007). Copernicus guidelines for Sustainable Development in the European Higher Education Area. How to incorporate the principles of sustainable development into the Bologna Process. COPERNICUS-CAMPUS Sustainability Center, the Carl von Ossietzky University Oldenburg. <[www.unece.org/env/esd/information/COPERNICUS%20Guidelines.pdf](http://www.unece.org/env/esd/information/COPERNICUS%20Guidelines.pdf)>
- The Earth Charter (2009). The Earth charter initiative. Values and principles for a sustainable future. <[www.earthcharterinaction.org/content](http://www.earthcharterinaction.org/content)>
- Kaivola, T. & L. Rohweder (2007; eds.). Towards sustainable development in higher education – reflections. Publications of the Finnish Ministry of Education 2007:6.
- Melén-Paaso, M & T. Kaivola (2009). From international education to global responsibility. In Lampinen, J. & M. Melén-Paaso (eds.): The future in us. Growth into global responsibility. Publications of the Finnish Ministry of Education 2009:40, 166–177.
- Portland State University (2009). Campus wide learning outcomes. <<http://iac.pdx.edu/content/rationale-campus-wide-learning-outcomes>>
- Stevens, C. (2008). OECD workshop on education for sustainable development (ESD). Paris. <[www.oecd.org/dataoecd/39/25/41309804.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/39/25/41309804.pdf)>
- UN DESD (2009). United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005–2014. UNESCO, Paris. <[cms01.unesco.org/en/esd/decade-of-esd](http://cms01.unesco.org/en/esd/decade-of-esd)>
- UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development (2009). Bonn, 31.3.–2.4.2009. <[www.esd-world-conference-2009.org](http://www.esd-world-conference-2009.org)>

## 2.2 Developing and measuring sustainable development and global responsibility in higher education

*Walter Leal Filho, Rodrigo Lozano and Ken Peattie*

This paper is meant to describe the need for reliable means via which the development and measurement of education for sustainable development and global responsibility in higher education may be achieved. At the outset it needs to be stated that the development of tools to measure education for sustainable development (ESD) and global responsibility in higher education is a goal which has been long pursued and with different degrees of success, along with the means to promote governance (Ayre & Callway 2005) and policy in sustainable development (Mudacumura et al. 2006).

### **Introduction**

Measuring ESD and global responsibility is admittedly not an easy task, since the use of parameters which try to provide some degree of measurement to sustainable development efforts as a whole and ESD in particular in a higher education context, are likely to be hampered by some inherent problems and constraints. Some of these are:

- 1 Measurements of ESD require equal emphasis to be given to ecological, educational, social and economic parameters, which need to be consistent if they are to provide reliable information.
- 2 Measurements of ESD have to be backed up by a time dimension which allows the progress achieved over a period of time to be compared with previous ones at earlier stages.
- 3 Measurements of ESD need to take into account the role played by the relevant actors in the process.

The literature on ESD, which has broadly focused mainly on technical topics, has broadened to include analyses of ESD measurements, engaging philosophical, ethical, and political perspectives. In 1997 for example, the OECD launched the *Programme for International Student Assessment* (PISA) to monitor the extent to which students near the end of formal education have acquired the knowledge and skills essential for full



participation in society. Several international surveys have been conducted since that time comparing students' knowledge and skills in the areas of reading, mathematics, science and problem solving (PISA 2009).

As a background to PISA, the OECD initiated the project on the *Definition and Selection of Key Competencies* (DeSeCo) to provide a conceptual framework for the identification of key competencies. The project brought together experts in a wide range of disciplines to work with stakeholders and policy analysts by using a conceptual framework which classifies student competencies into three broad categories (DeSeCo 2005):

- 1 Using tools interactively
- 2 Interacting in heterogeneous groups
- 3 Acting autonomously.

Of specific relevance to ESD is the fact that OECD Education Ministers noted that sustainable development and social cohesion are specific motivations for the DeSeCo study: "*Sustainable development and social cohesion depend critically on the 'competencies of all of our population – with competencies understood to cover knowledge, skills, attitudes and values.'*" On this basis, ESD competencies can be further classified as:

- 1 Subject competencies – knowledge, facts, definitions, concepts, systems
- 2 Methodological competencies – skills, fact-finding, analysis, problem-solving
- 3 Social competencies – communicating, working interactively, citizenship
- 4 Personal competencies – attitudes, values, ethics.

With regard to competencies for ESD, the OECD is specifically interested in *knowledge or subject/methodological* competencies in formal education. Since the UNESCO Decade of Education for Sustainable Development is oriented towards promoting education for sustainable development, a process which also entails broad changes in teaching and learning approaches to ensure sustainable lifestyles, it is clear that at least a portion of education about sustainable development is *about* the development of subject and methodological competencies. More recent approaches to support the future development of ESD (e.g. Gislason, Buckler & Creech 2009) have also taken this into account.

The implementation of a reliable system of measurement of ESD may serve the needs of sustainable development educators in two ways: it provides a grounded basis for the exploration of the epistemological breadth of ESD, and it also builds on specialized topical knowledge. The latter is especially useful to teachers, who may be able to adapt components of ESD to suit younger or older students. By means of a sound measurement of ESD, the relationship between course content and teaching standards may be achieved. Measurements of ESD and global education can also contribute to disciplinary unity and help reinforce the holism which is one of ESD's central strengths.

Operationally speaking, a sound measurement of ESD requires the establishment of reliable indicators which are adequate to the levels within which measurements are being made. This is because measurements at primary or secondary education do differ from those at university level. Some of the possible indicators could be:

- Indicators of reliability, i.e. to which extent the activity has contributed towards a long-term awareness among the target groups.

- Indicators of validity, i.e. whether the approach used is in line with good scientific practice and lead to tangible results which can be validated in terms of their effectiveness.
- Indicators of the representation of the sample, i.e. to which extent the sample can be regarded as exemplary of the universe of the people who compose it.

The importance of these indicators in an ESD context can be better understood if it is considered that they are closely related to global responsibility. Indeed, they offer a sound basis upon which measurements in increase in responsibility may take place and provide a good framework for comparison (pre and post-teaching).

Finally, indicators of success, here defined as the elements which allow a measurement of the degree of progress reached upon completion of an educational activity or programme, are also needed, in a very pragmatic way and without unrealistic assumptions.

A further, final element that also deserves due consideration is the existence of a **sound framework** upon which measurements can be built. With the term a sound framework it is meant a model or models which may measure changes in attitudes and behaviours.

In the next section of this paper, the development of the Sustainability Tool for Auditing Universities Curricula in Higher Education (STAUNCH©) system, which was intended to help universities to measure and audit their curricula from a Sustainable Development perspective, is presented. It is means to demonstrate one of the means via which measurements can be made and fully take into account the reality of higher education institutions.

## **Sustainability Tool for Auditing University Curricula in Higher Education (STAUNCH©)**

There is increasing interest in the concept of integrating Sustainable Development (SD) into the curriculum at all levels, and increased attention to the question of how this can be achieved (Future 1998; Wemmenhove & de Groot 2001; Boks & Diehl 2006; HEFCE 2008), particularly in terms of students gaining an understanding of how their decisions and actions affect the environment and society.

In general four main approaches can be found in the incorporation of SD into curricula:

- 1 Some coverage of some environmental and/or social issues and material in an existing module or course (Thomas 2004)
- 2 A specific SD course added onto the curriculum (Abdul-Wahab, Abdulraheem & Hutchinson 2003; Thomas 2004; Vann, Pacheco & Motloch 2006; von Blottnitz 2006)
- 3 SD intertwined as a concept within pre-existing disciplinary-oriented courses, matching the nature of each specific course (Abdul-Wahab et al. 2003; Boks & Diehl 2006; Peet, Mulder & Bijma 2004; Quist, Rammelt, Overschie & de Werk 2006)
- 4 SD as a possibility for specialisation within the framework of particular faculties (Kamp 2006).

Several tools have been developed or modified to assess SD in universities. Examples include the Auditing Instrument for Sustainable Higher Education (AISHE) (Roorda 2001), the Graphical Assessment for Sustainability in Universities (GASU) tool (Lozano 2006b), and the Grey Pinstripes with Green Ties report (Matten & Moon 2004).

However, most of them are focused on improving the sustainability of campus operations. Those that address curricula provide only a limited analysis, e.g. the GASU tool, or focus only on environmental aspects, e.g. the Grey Pinstripes with Green Ties report. Full SD assessment needs to include economic, environmental and social aspects (Perdan, Azapagic & Clift 2000; Dalal-Clayton & Bass 2002; Fien 2002; Verbitskaya, Nosova & Rodina 2002). These tools also fail to encapsulate important themes which cut across those three SD 'pillars', and which are particularly important to develop education that is for, as well as about, SD. Such cross-cutting themes include philosophy, ethics, governance, and inter disciplinarily.

None of the above mentioned tools have the potential to assess systemically, holistically, and systematically degree courses (or modules), degrees, schools, or faculties within a university. It was the desire to develop such an approach that led to the development and piloting of the Sustainability Tool for Auditing University Curricula in Higher Education (STAUNCH©) system.

The STAUNCH© system was developed with two objectives: (1) to systematically assess the way and the extent to which a university's curricula contributed to education for SD, by assessing its modules, degrees and schools, and (2) to facilitate consistent and comparable auditing efforts capable of handling a large quantity of modules and of being applied across multiple institutions. This would allow the discussion of SD within the HE curricula to move beyond the current emphasis on anecdotal evidence and incomparable ad hoc reviews undertaken by individual institutions.

The development of the STAUNCH© methodology employed the following steps:

- 1 Criteria selection;
- 2 Data collection;
- 3 Data input and grading against the selected criteria; and
- 4 Analysis of degrees, schools, and the university's contribution to SD.

The system was developed in the United Kingdom as part of a research project leading to a PhD, based on the need to critically look at the extent to which the curricula of universities contribute to education for SD. Methodologically, it did so by assessing elements such as modules, degrees offered and courses on offer.

## **Criteria selection**

The first step in the audit process, criteria selection, involved selecting those issues against which each of the modules of each degree would be graded. The challenge was to create an agenda of SD issues that was broad enough to be manageable but specific enough to be meaningful, which would go beyond discussing SD in terms of either the three broad 'pillars' (economic, environmental, and social), or an almost infinite number of individual issues within each of those broad heading. Neither of which is particularly helpful for the conduct of an audit.

The criteria was based on an early attempt by Monterrey Tec to audit its curricula (Lozano, Huisingh & Delgado 2006), complemented by experience from applying the Global Reporting Initiative (GRI) Sustainability Guidelines (GRI 2006), and developing and using the GASU tool (Lozano 2006b). The criteria labels were chosen so as to provide a broad guidance which would be meaningful across academic disciplines.

They are however subject to different semantic interpretations. For example, the criteria ‘*resource efficiency*’ would cover a number of concepts including eco-efficiency, eco-effectiveness and cleaner production activities.

STAUNCH©’s final list of 36 broad criteria (Table 1) are divided into four categories. The division of the categories follows the characteristic SD division (economic, environmental, and social aspects) with the addition of ‘cross-cutting themes’. Each module could then be awarded one of four possible grading against each criteria as follows:

- **BLANK “Ignored” (effectively a score of zero)**: indicating that a particular issue is not mentioned. The exception is the disciplinary criterion<sup>1</sup>, where it refers to courses that are offered only to one degree (mono disciplinary);
- **1 “Mentioned”**: the issue is mentioned but no explanation is given on how it is addressed. In disciplinary: those offered within the same school in different degrees (multi disciplinary);
- **2 “Described”**: the issue is mentioned and there is a brief description on how it is addressed. In disciplinary: those offered in another school (inter disciplinary);
- **3 “Discussed”**: there is a comprehensive and extensive explanation on how the issue is addressed. In disciplinary: those offered in two or more other schools (trans disciplinary).

**Table 1.** Criteria selected to assess curricula contributions to Sustainable Development.

<b>Economic</b>	<b>Environmental</b>	<b>Social</b>
GNP, productivity	Policy/administration	Demography, population
Resource use, exhaustion (materials, energy, water)	Products and services (inc. transport)	Employment, unemployment
Finances and SD	Pollution/accumulation of toxic waste/effluents	Poverty
Production, consumption patterns	Biodiversity	Bribery, corruption
Developmental economics	Resource efficiency and eco-efficiency	Equity, justice
	Global warming, emissions, acid rain, climate change,	Health
	Ozone depletion	Social cohesion
	Resources (depletion, conservation) (materials, energy, water)	Education
	Desertification, deforestation, land use	Diversity
	Ozone depletion	Cultural diversity (own and others)
	Alternatives	Labour, human rights
<b>Cross-cutting themes</b>		
	People as part of nature/limits to growth	Long term thinking
	Systems thinking/application	Communication/reporting
	Responsibility	SD statement
	Governance	Disciplinary
	Holistic thinking	Ethics/Philosophy

## Data collection

The STAUNCH© system relies on using explicit published module information, including aims, outlines and descriptions as data sources. This means that all the necessary information is (or should be) easily accessible. But it also means that the accuracy of the results depends on the accuracy of the published information. The aspects of SD education delivered in the classroom, but not reflected in the course

<sup>1</sup> For a review on Disciplinary refer to (2001), (2003), and (2006a)

documentation will not be captured. This tends to be the most labour intensive part of the methodology.

### Data input and grading against the selected criteria

When all the available data is collected it can then be entered and graded according to the system set out by the grading criteria against all of the issues from Table 1.

The STAUNCH© system considers all the courses to have the same weight regardless of credits or numbers of students attending them. This could present a limitation to the system, especially when a school has a small number of courses with great differences in the number of credits. The number of students presents difficulties on the weightings, since the number of registered students is not always representative of attendance.

### Analysis of degrees, schools, and the university's contribution to SD

STAUNCH© offers two types of reports for each part of the university (typically a School or Faculty): a summary report and a detailed report.

The summary report on the key findings includes the percentage of modules contributing to SD<sup>2</sup>; the level of contribution, which indicates a combination of the 'breadth' and 'depth' of coverage of sustainability issues (the higher the contribution's value the better the balance amongst economic, environmental, social, and cross-cutting aspects); a comparison with the other schools; the relative strength of the contributions, showing whether the contributions are predominantly low, medium or high; the SD aspect where there is the main focus, and the aspect with the least. Additionally, it offers a description of the courses that contribute to SD. This includes their contribution level to each aspect, their relative percentage of modules contributing to SD, their strength level, and their overall contribution level. In the case of the university report, the information is given for entire degree courses instead of the modules.

The detailed reports include detailed information for each of the degrees, including their relative contribution to each of the aspects, the number of modules and relative percentage that contribute to SD, the relative frequency<sup>3</sup> percentage of the strength levels, the degree's SD contribution, and its strength. It also provides detailed information for the schools. In the case of the university report, instead of degrees the analysis is made for each school.

STAUNCH© complements the information presented in the reports with four graphs generated from the analysis.

#### 1. A contribution vs. percentage of modules map

showing the contribution and balance of each degree versus the strength of the school. This can be used to detect those that have high contributions to SD and good balance among the four aspects. The degrees or schools contribution to SD can be divided into low (when they have a number between 0 and 1), medium (between 1 and 2), and high

---

<sup>2</sup> The degree's total number of modules and its relation to SD was calculated by the total number of modules and the number of modules that had at least one grade, in order to obtain the percentage of modules that have at least some contribution to SD (number of modules with at least one grade divided by the total number of modules).

<sup>3</sup> The frequency of grades for each degree was calculated from the number of particular grades for that in the degree, i.e. number of 1s, 2s, and 3s, for each of the economic, environmental, social, and cross-cutting themes, as well as the total. Additionally, the relative percentage in relation to the total (sum of 1s, 2s, and 3s) was calculated.

(above 2). The percentage of modules contributing to SD can also be separated into low (between 0–20%), medium (20–40%), and high (above 40%). The table 2 shows a summary of the contribution vs. percentage of modules map.

**Table 2.** Grouping of schools according to their contribution to SD, and their percentage of modules contributing to SD.

<b>Percentage of modules contributing to SD</b>	High (over 40%)			
	Medium (20–40%)			
	Low (0–20%)			
		Low (0–1)	Medium (1–2)	High (more than 2)
		<i>Low</i>		<i>High</i>
		<b>Contribution to SD</b>		

**2. An aspects chart**

showing the relative contribution of each degree of the school to the four aspects. It can help to detect whether a particular degree or school is biased to an aspect or if it is relatively well balanced.

**3. A frequency chart**

showing the frequency strengths of each degree of the school, i.e. the percentage of 1, 2 or 3. It can show whether their strength is low, average or high. This should be used in combination with the aspects chart to improve the aims of the modules. The aspects and frequency graphs can be used to detect if SD is treated as a portfolio in the university, i.e. each school doing its best in one particular aspect.

**4. A contribution vs. strength map**

showing the contribution and balance of each degree versus the percentage of modules that contribute to SD. This map is fairly similar to the contribution vs. percentage of modules map. However, it only considers the degrees that contribute to SD and their strength.

**Experiences to date**

STAUNCH © was successfully piloted during 2007 and 2008 in Cardiff University (CU), one of the largest UK universities, part of a broad strategic initiative to further develop, formalise and institutionalise the University’s efforts to contribute to the SD agenda. CU currently has 25 000 students and 5 500 staff (Cardiff University 2006b). Structurally the University is divided into 28 schools (Cardiff University 2006a).

The audit was conducted by Rodrigo Lozano on the basis of the formal descriptions of over 5 800 separate taught modules descriptions. Trying to assess the in-class delivery of SD would have required a Herculean effort beyond the scope of the project, the paper, and the auditor’s resources.

The following schools formed part of the pilot group:

Architecture	Journalism, Media and Cultural Studies
Biosciences	Law
Business	Lifelong Learning
Chemistry	Mathematics
City & Regional Planning	Music
Computer Science	Optometry and Vision Sciences
Earth Sciences	Physics & Astronomy
Engineering	Psychology
English, Communication and Philosophy	Religious and Theological Studies
European studies	Social Sciences
History and Archaeology	

The analysis of the different modules and degrees of the 21 sampled schools showed that there is a large spectrum of balance among economic, environmental, social, and cross-cutting themes, as well as among the grades frequencies.

The pilot schools' contribution to SD varies from 0,67 to 3,36; the percentage of modules in the school that contribute to SD, with a range from 3% to 80%; and the average strength, varying from 1 to 1,81. Refer to Table 2 for details on the contributions and percentage of modules grading.

The coverage of SD in the curricula is quite varied from school to school, from some schools with many modules contributing to SD but biased towards one aspect and with low grades, to schools where there is a fairly good balance among the aspects, with relatively a large number of modules contributing to SD with a good average strength.

CU's schools vary considerably in how their teaching is connected to SD, and they appear across all the spectra of depth of contributions and balance. This suggests that currently CU's curricular contributions to SD are approached from a portfolio perspective, where each school specialises in the SD issues that are most central to their discipline, or areas of discipline, without necessarily relating these to the broader SD context or other SD issues.

The process of encouraging individual schools to reconsider the relationship between SD and their curricula (and in some cases consider it for the first time) is now being taken forward at Cardiff as the results of the audit are fed back to the individual schools.

The experience from using STAUNCH© in Cardiff University was shortlisted for the Times Higher Education Awards 2008 (THE 2008). Additionally, STAUNCH© was chosen to be used on the other 11 universities in Wales to address the call from the Wales Assembly Government and the Higher Education Funding Council for Wales audit of curricula contribution to SD. The report of the results is currently being prepared and represents the first time a country's HE institutions have undergone comparable curricula sustainability audits using a single consistent methodology.

## Conclusions

Much has been written about the need to implement the principles of global responsibility in practice, but there is a paucity of projects which show how this can be done in a replicable way.

It is matter of fact that measurements of ESD in a higher education context are possible and provided a sound basis for them is provided, they may yield a number of benefits both at the school and at the university level. Since the execution of ESD

measurements are now widespread in the United States and Europe, field reconnaissance is easily achieved in most areas and in most countries, helping to catalyse collaboration between teachers, lecturers and others and fostering the cause of global education. Furthermore, because many ESD organisations are eager for support, the theme lends itself to service learning, ESD field project component or global education and responsibility programmes.

The example of STAUNCH© shows that universities can measure their ESD programmes and audit their curricula in a way that allows them to understand the depth and breadth of contributions to ESD in a holistic and systematic way and hence foster global responsibility among students. It also allows them to produce standardised and comparable results, which may be undertaken as sustainable development programmes per se or as part of global education programmes.

STAUNCH©'s results provide a 'snapshot' of how SD as a whole and ESD in particular, is currently being addressed by the different courses, schools and within a university. Its reports detail the percentage of modules currently addressing SD, and their balance among the conventional aspects of SD (economic, environmental and social) plus those themes that cut across them. They offer the possibility to detect if SD is being addressed as a portfolio throughout the curricula. The reports can also serve to question current programmes and discuss how they could better contribute to SD, and help an institution to better align with the goals of the UN Decade on Education for Sustainable Development and realise their potential in global education.

## References

- Abdul-Wahab, S.A., M.Y. Abdulraheem & M. Hutchinson (2003). The need for inclusion of environmental education in undergraduate engineering curricula. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 4 (2), 126–137.
- Ayre, G. & R. Callway (2005). *Governance for sustainable development. A foundation for the future.* Earthscan Publications, London.
- Boks, C. & J. C. Diehl (2006). Integration of sustainability in regular courses: experiences in industrial design engineering. *Journal of Cleaner Production* 14 (9–11), 932–939.
- Cardiff University (2006a). Facts and Figures. <[www.cardiff.ac.uk/about/facts/index.html](http://www.cardiff.ac.uk/about/facts/index.html)>
- Cardiff University (2006b). Student numbers 2005/2006. <[www.cardiff.ac.uk/about/facts/studnumbers.html](http://www.cardiff.ac.uk/about/facts/studnumbers.html)>
- Dalal-Clayton, B. & S. Bass (2002). *Sustainable development strategies.* Earthscan Publications, London.
- DeSeCo (2005). The definition and selection of key competencies. Executive Summary. <[www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf)>
- Fien, J. (2002). Advancing sustainability in higher education. Issues and opportunities for research. *Higher Education Policy* 15, 143–152.
- Future, F.f.t. (1998). *Engineering curriculum audit.* Forum for the Future, London.
- GRI (2006). *Sustainability reporting guidelines, version 3.0.* Global Reporting Initiative, Amsterdam.
- Gislason, R., C. Buckler & H. Creech (2009). *Choose the future: Education for sustainable development.* Manitoba Education for Sustainable Development Working Group, IISD, Canada.
- HEFCE (2008). *HEFCE strategic review of sustainable development in higher education in England: Policy Studies Institute PA Consulting Group. Centre for Research in Education and the Environment, University of Bath, Bath.*



- Kamp, L. (2006). Engineering education in sustainable development at Delft University of Technology. *Journal of Cleaner Production* 14 (9–11), 928–931.
- Lozano, R. (2006a). Incorporation and institutionalization of SD into universities. Breaking through barriers to change. *Journal of Cleaner Production*, 14 (9–11), 787–796.
- Lozano, R. (2006b). A tool for a graphical assessment of sustainability in universities (GASU). *Journal of Cleaner Production*, 14 (9–11), 963–972.
- Lozano-Ros, R. (2003). Sustainable development in higher education. Incorporation, assessment and reporting of sustainable development in higher education institutions. Unpublished Master thesis, Lund University, Lund.
- Lozano, F.J., D. Huisinigh & F. M. Delgado (2006). An integrated, interconnected, multi-disciplinary approach for fostering sustainable development at the Monterrey Institute of Technology, Monterrey Campus. In Holmberg, J. & B. E. Samuelsson (Eds.) *Drivers and barriers for implementing sustainable development in higher education*. Göteborg Workshop. UNESCO, Gothenburg, 37–48.
- Matten, D. & J. Moon (2004). Corporate social responsibility education in Europe. *Journal of Business Ethics* 54, 323–337.
- Mudacumura, G.M. et al. (2006). *Sustainable development policy and administration*. Taylor & Francis, London.
- Peet, D-J., K. F. Mulder & A. Bijma (2004). Integrating SD into engineering courses at the Delft University of Technology. The individual interaction method. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 5 (3), 278–288.
- Perdan, S., A. Azapagic & R. Clift (2000). Teaching sustainable development to engineering students. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 1 (3), 267–279.
- PISA (2009). The OECD Programme for International Student Assessment. <[www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)>
- Quist, J., Rammelt, C., M. Overschie & G. de Werk (2006). Backcasting for sustainability in engineering education. The case of Delft University of Technology. *Journal of Cleaner Production* 14 (9–11), 868–876.
- Roorda, N. (2001). AISHE. Auditing Instrument for sustainable higher education. Dutch Committee for Sustainable Higher Education.
- Thomas, I. (2004). Sustainability in tertiary curricula. What is stopping it happening? *International Journal of Sustainability in Higher Education* 5 (1), 33–47.
- Vann, J., P. Pacheco & J. Motloch (2006). Cross-cultural education for sustainability. Development of an introduction to sustainability course. *Journal of Cleaner Production* 14 (9–11), 900–905.
- Verbitskaya, L.A., N.B. Nosova & L.L. Rodina (2002). Sustainable development in higher education in Russia. The case of St. Petersburg State University. *Higher Education Policy* 15, 177–185.
- von Blottnitz, H. (2006). Promoting active learning in sustainable development. Experiences from a 4th year chemical engineering course. *Journal of Cleaner Production* 14 (9–11), 916–923.
- Wemmenhove, R., & W.T. de Groot (2001). Principles for university curriculum greening. An empirical case study from Tanzania. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 2 (3), 267–283.

# 3 Globaalivastuun ja kestävän kehityksen kehittämisen ja seurannan kansallisia lähtökohtia

## 3.1 Kestävä kehitys ja kehityspolitiikka opetusministeriön ohjaustyössä

*Zabrina Holmström ja Kati Anttalainen*

Suomen kestävän kehityksen politiikkaa on määritellyt yhteiskunnan eri toimijatahojen laaja osallistuminen ja keskinäinen vuorovaikutus niin kehityspoliittisten painopisteiden hahmottelemisessa kuin käytännön työn toteuttamisessa sekä kansallisella että kansainvälisellä tasolla. Kestävä kehitys on 1980-luvun lopulta noussut osaksi politiikan valtavirtaa ja sitä pyritään nyt sisällyttämään läpäisyperiaatteen mukaisesti kaikkiin kansallisiin yhteiskuntaohjelmiin ja -politiikkoihin. Valtavirtaistumisen ohella kestävän kehityksen määritelmä on laajentunut sisältämään ekologisen ulottuvuuden lisäksi myös taloudellisen ja sosio-kulttuurisen ulottuvuuden.

Esimerkkinä pitkäjänteisestä kestävän kehityksen työstä poliittisella kentällä voidaan mainita vuodesta 1993 ministerivetoisesti toiminut Suomen kestävän kehityksen toimikunta, jonka jäsenet edustavat monipuolisesti niin julkishallintoa, yksityissektorin toimijoita kuin kansalaisjärjestöjäkin. Toimikunta toimii paitsi keskusteluforumina, myös asiantuntijaelimenä kansallisista kestävän kehityksen linjauksista päätettäessä.

Tässä luvussa luodaan katsaus opetusministeriön toimintaa ohjaaviin strategioihin ja opetusministeriön luomiin omiin kestäväan kehitykseen liittyviin strategioihin ja ohjelmiin. Osana valtionhallintoa opetusministeriön toiminta pohjautuu *Pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen ohjelmaan* (2007), valtioneuvoston vuonna 2006 hyväksymään kansalliseen kestäväan kehityksen strategiaan *Kohti kestäviä valintoja* (2006) sekä valtioneuvoston vuonna 2007 hyväksymään *Kehityspoliittiseen ohjelmaan* (2007). Lisäksi Opetusministeriön strategia 2020 (2009) painottaa kestäväan kehityksen merkitystä opetusministeriön toiminnassa entisestään. Opetusministeriö korostaa toimialueensa mukaisesti koulutuksen, tutkimuksen ja kulttuurin merkitystä kestäväan kehityksen edistämisessä ja toimii näiden alueiden kehittämässä yhteistyössä muiden ministeriöiden kanssa, kuten kehitysyhteistyöasioissa ulkoasiainministeriön kanssa.

### **Kestävä kehitys ja opetusministeriön toiminta koulutuksen ja tutkimuksen alalla**

#### **Koulutus ja tutkimus kehityspolitiikassa**

Suomen kehityspolitiikan tärkeimmäksi tavoitteeksi on hallitusohjelmassa linjattu YK:n vuosituhattavoitteiden saavuttaminen (Pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen

ohjelma 2007: 10). Kehityspoliittisessa ohjelmassa ykköstavoitteeksi on nostettu vuosituhattavoitteista ensimmäinen, eli äärimmäisen köyhyyden poistaminen (Kehityspoliittinen ohjelma 2007: 17). Koulutuksen merkityksestä kestäväälle kehitykselle vallitsee laaja maailmanlaajuinen konsensus. Muun muassa köyhyyden vähentäminen, aidon kulttuurien välisen vuoropuhelun toteutuminen, suvaitsevaisuuden, naisten yhteiskunnallisen osallisuuden sekä sukupuolten tasa-arvon lisääntyminen, ihmisoikeuksien kunnioittaminen, konfliktin ratkaisutaitojen kehittyminen sekä taloudellisen kasvun ja ekologisen kestävyuden tasapainon löytäminen ovat kaikki riippuvaisia koulutuksesta. Valtioneuvoston kehityspoliittisessa ohjelmassa todetaankin hyvän koulutuksen olevan kestävä kehityksen perusedellytys (Kehityspoliittinen ohjelma 2007: 14).

Kasvatuksen ja koulutuksen tulisi olla tärkeässä asemassa kansallisissa investoinneissa, sillä sivistyspääomiaan kasvattamalla kansakunnat voivat paremmin sopeutua globaali-kehitykseen ja luoda puitteet kestäväälle kehitykselle. Globaalin talouden taantumassa on ensiarvoisen tärkeää muistaa koulutuksen merkitys kaikelle kehitykselle – myös toimivalle kansantaloudelle – ja panostaa sivistyspääomaan ja osaamiseen. Suomelle on muun muassa Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestön OECD:n jäsenmaiden PISA-tutkimusohjelman tulosten (*Programme for International Student Assessment*) sekä *Education at a Glance* -tilastojen myötä muodostunut kansainvälinen maine koulutuksen ja ennen kaikkea peruskoulutuksen mallimaana. Suomi ottaa jatkuvasti vastaan ympäri maailmaa saapuvia, koulutushallinnon eri tasoja ja koulutusorganisaatioita edustavia valtuuskuntia, jotka haluavat ottaa oppia Suomen koulutusjärjestelmästä sekä koulutuspolitiikasta ja -hallinnosta.

Koulutuksen kentällä Suomella on siten paljon annettavaa kehityspolitiikassa: opetusministeriö painottaa Suomen kehityspolitiikan sitoutumista YK:n alaisen koulutus-, tiede- ja kulttuurijärjestö UNESCO:n koordinoiman maailmanlaajuisen *Koulutus kaikille (Education for All)* -ohjelman tavoitteisiin. Suomi pyrkii myös kehittämään omasta koulutusosaamisestaan vientituotteen, jolla voidaan vastata Suomeen kohdistuneeseen suureen ja yhä vahvistuvaan kysyntään. Opetusministeriö asetti kesällä 2009 työryhmän laatimaan kansallisen strategian koulutusviennin edistämiseksi.

#### **Opetusministeriön ohjausasiakirjat – koulutus ja tutkimus**

UNESCO on tehnyt pitkäjänteistä työtä koulutuksen merkityksen huomioimiseksi kansainvälisesti yhdenvertaisemman kehityksen luomiseksi jo 1970-luvulta. Koulutuksen merkitys ja erityisasema kestävä kehityksen edistämässä tunnustettiin kansainvälisellä tasolla kuitenkin viimeistään YK:n kestävä kehityksen huippukokouksessa Johannesburgissa vuonna 2002, minkä jälkeen YK julisti vuodet 2005–2014 kestävä kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmeneksi (*Decade of Education for Sustainable Development*). Tämän tavoitteena on saada kestävä kehitys osaksi maailman kaikkien valtioiden opetusjärjestelmiä vuosikymmenen kuluessa. UNESCO koordinoi vuosikymmenen edistymistä kansainvälisesti. Suomessa kansallista kehitystä seuraa ja koordinoi opetusministeriö yhdessä sidosryhmien, kuten Suomen kestävä kehityksen toimikunnan ja Opetushallituksen kanssa.

Itämeren maiden opetusministerit hyväksyivät YK:n julistaman vuosikymmenen toteuttamista varten alueellisen, kestävä kehitystä edistävää koulutusta koskevan ohjelman (Baltic 21E) vuonna 2002. Baltic 21E -ohjelman pohjalta opetusministeriössä on laadittu kansallinen, koko koulutusjärjestelmän kattava ohjelma *Kestävä kehityksen edistäminen koulutuksessa*, joka valmistui helmikuussa 2006 (Kestävä kehityksen edistäminen koulutuksessa... 2006). Ohjelmassa määritellään Suomen keskeiset tavoitteet vuosikymmenen suhteen:

- 1 Kestävän kehityksen edistäminen kasvatuksessa ja koulutuksessa huomioidaan yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa, ammattikorkeakouluissa, yliopistoissa ja vapaassa sivistystyössä.
- 2 Institutionaalinen sitoutuminen politiikka-, ohjaus- ja käytännön tasoilla.
- 3 Eettinen ja integroitu lähestymistapa: kaikessa toiminnassa huomioidaan ekologinen, taloudellinen ja sosiaalis-kulttuurinen ulottuvuus tasapainoisesti toisiaan tukevinä ulottuvuuksina.
- 4 Läpäisevyys: Kestävyuden näkökulma on sisällytettävä kaikkeen toimintaan. Lähtökohtana on, että yhteiskunta tarvitsee sekä kestävän kehityksen yleiset periaatteet hallitsevia kansalaisia, että alan erikoisosaajia.
- 5 Henkilökunnan koulutuksen avulla tuetaan opetushenkilökunnan kestävän kehityksen osaamista kaikilla koulutusasteilla.
- 6 Oppilaitoksia kannustetaan poikkitieteelliseen toimintaan kestävään kehitykseen liittyen.
- 7 Tietoa levitetään muun muassa yleisöluennoin sekä opetusmateriaaleja, koulutusohjelmia ja verkkopalveluja kehittämällä.
- 8 Muodostetaan poikkitieteellisiä yhteistyö- ja asiantuntijaverkostoja paikallisella, kansallisella, alueellisella ja kansainvälisellä tasolla sekä tuetaan myös koululaisten, opiskelijoiden ja tutkijoiden liikkuvuutta.
- 9 Edistetään kansalaisvaikuttamista muun muassa laajentamalla oppimisympäristöä ympäröivään yhteiskuntaan ja työelämään.
- 10 Edistetään kestävän kehityksen tutkimusta tutkimus-, jatko- ja täydennyskoulutusohjelmia kehittämällä.
- 11 Hyödynnetään kestävää kehitystä tukevien innovaatioiden käyttöä opetuksessa.

Strategia nostaa kestävän kehityksen läpäisyperiaatteeksi kaikille formaalin koulutuksen tasoille ja huomioi vapaan sivistystyön kautta myös non- ja informaalin koulutuksen. Toinen kansallinen strategia, Suomen kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaoston laatima *Kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen ja koulutuksen strategia ja sen toimeenpanosuunnitelma vuosille 2006–2014* (2006) hyväksyttiin maaliskuussa 2006. Tämä asiakirja tukee edellä mainittua opetusministeriön strategiaa.

Kestävää kehitystä edistävä koulutus on huomioitu myös opetusministeriön kansallisessa kansainvälisyyskasvatuksen ohjelmassa *Kansainvälisyyskasvatus 2010* (2007), joka luo toimenpidesuosituksia yhteiskunnan eri sektoreille kansainvälisyyskasvatuksen kehittämiseksi. Ohjelmassa kasvatus kestävään kehitykseen on katsottu muun muassa ihmisoikeus- ja rauhankasvatuksen tavoin olevan osa kansainvälisyys- tai globaalikasvatusta, toisin sanoen maailmanlaajuiseen vastuuseen kasvamisen tukemista.

Edellä mainittujen strategioiden mukaan kestävän kehityksen periaatteet tulee huomioida kansallisissa ohjausasiakirjoissa. Opetusministeriön ohjelmallisena työkaluna koulutuksen ja tutkimuksen hallinnonalalla on valtioneuvoston joka neljäs vuosi hyväksymä *Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma* (Koulutus ja tutkimus... 2007). Kehittämissuunnitelma hyväksyttiin viimeksi joulukuussa 2007 ja siinä on linjattu koulutuksen ja tutkimuksen kehittämisen painopisteitä vuoteen 2012 saakka. Kehittämissuunnitelman linjausten mukaisesti kestävää kehitystä edistävää koulutusta vahvistetaan etenkin yleissivistävässä koulutuksessa (Koulutus ja tutkimus... 2007: 59).

Koulutus- ja tutkimuspolitiikan lisäksi opetusministeriön strategisena painopisteenä on kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikka, jossa ohjelmallisena työkaluna toimii joulukuussa 2007 ensimmäistä kertaa hyväksytty *Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2007–2011* (2007). Ohjelmallisiksi tavoitteiksi on siinä linjattu jokaisen lapsen ja nuoren kasvaminen vastuulliseksi, kestäväan elämäntapaan sitoutuneeksi kansalaiseksi. Tavoitteen saavuttamiseksi esitetään lukuisia toimenpiteitä kuntien ympäristökasvatustoiminnan kehittämistä järjestöjen työn tukemiseen ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten, opettajien ja rehtorien osaamisen lisäämiseen. Ohjelman mukaan kaikkiin koulutusorganisaatioihin on myös laadittava kestäväan kehityksen toimintaohjelma vuoteen 2014 mennessä (*Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2007–2011* 2007: 29–30).

Kesällä 2009 valmistui *Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015* (2009), jossa globaalin vastuun edistäminen on asetettu erääksi viidestä päätavoitteesta. Korkeakoulujen tulee osallistua globaalien haasteiden ratkaisemiseen ja pyrkiä vahvistamaan kehitysmaiden omaa osaamista esimerkiksi uusia yhteistyöverkostoja luomalla. Vastavuoroisuuteen perustuva opiskelija- ja asiantuntijaliikkuvuus voi edistää merkittäväällä tavalla kestäväan kehityksen mukaista toimintaa. Kehitysyhteistyövaroista on vuodesta 2007 rahoitettu suomalaisten ja kehittyvien maiden korkeakoulujen liikkuvuus- ja yhteistyöohjelmaa North-South-South Higher Education Institution Network Programme, joka on mahdollistanut akateemisen kulttuurivaihdon jo sadoille. Globaalin vastuun ja etiikan ajattelua tulee strategian mukaan painottaa myös koulutus- ja tutkimusohjelmien sisällöissä.

## **Kestävä kehitys ja opetusministeriön toiminta kulttuurialalla**

### **Kulttuuri kehityspolitiikassa**

Kestäväan kehityksen käsite sisältää ekologisen kestävyuden lisäksi myös inhimillisen elämän muita näkökulmia: taloudellisen, sosiaalisen ja yhteiskunnallisen sekä kulttuurisen kestävyuden. Onkin luonnollista tarkastella kestäväa kehitystä myös kulttuurin näkökulmasta. Kulttuuri ulottuu UNESCO:n Maailman kulttuuripolitiikan konferenssissa Meksikossa 1982 hyväksytyn laajan määritelmän mukaan kaikkeen inhimilliseen toimintaan määrittäen vahvasti yksilöiden ja yhteisöjen identiteettiä, elintapoja, arvojärjestelmiä, perinteitä ja siten koko olemassaolon perustaa.

Taiteella ja luovuudella on pysyvä arvo sivistyneessä yhteiskunnassa. Luova työ on tärkeää paitsi henkisen hyvinvoinnin, myös alueiden elinvoiman, työllisyyden, elinikäisen oppimisen periaatteen toteuttamisen sekä innovaatioiden syntymisen kannalta. Kulttuuri on yhteiskunnallis-sosiaalisen, taloudellisen ja luonnontaloudellisen kestävyuden voimavara ja mahdollistaja. Se tulee koulutuksen tavoin nähdä kehityspolitiikan ja -yhteistyön perustekijänä. Kulttuuritoimintaa tukemalla voidaan kaikissa yhteiskunnissa edistää sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa sekä vahvistaa köyhien ja syrjäytyneiden tai syrjäytymisvaarassa olevien ryhmien identiteettiä ja omanarvontuntoa.

Kulttuurihankkeiden tukemisella voidaan edistää ennen kaikkea naisten osallistumismahdollisuuksia sekä ehkäistä nuorten syrjäytymistä. Myös luonnonvarojen käyttö on sidoksissa kulttuurisesti määräytyneisiin arvoihin, käytäntöihin ja instituutioihin. Siten kehitysyhteistyön on perustuttava kulttuuriseen ymmärrykseen ja kulttuurienväliseen vuoropuheluun, mikä tukee myös laajaa turvallisuusperspektiiviä. Samoin kuin kaikessa kehitysyhteistyössä, myös kulttuuria edistävien toimien on aina lähdettävä alueiden ja maiden omista tarpeista.

YK julisti vuodet 1988–1997 Maailman kulttuurikehityksen vuosikymmeneksi, jonka keskeisenä tavoitteena oli voimistaa ja rikastaa yhteisöjen kulttuuri-identiteettiä ja korostaa kulttuuritoiminnan ja henkisen sivistyksen merkitystä kehitystyössä. Vuosikymmentä seurasi useita hallitustenvälisiä linjauksia liittyen kulttuurin huomioimiseen kehityspolitiikoissa ja ylipäätään kehityssuunnittelussa, jota on pitkään totuttu ilmaisemaan vain teknisin ja taloudellisin termein.

UNESCOn 33. yleiskokouksessa vuonna 2005 hyväksyttiin kulttuuri-ilmaisujen moninaisuuden suojelemista ja edistämistä koskeva yleissopimus, niin kutsuttu diversiteettisopimus. Se on ensimmäinen monenkeskistä kulttuuripolitiikkaa koskeva kansainvälinen sopimus. Osapuolet – Suomi mukaan lukien – sopivat pyrkivänsä sisällyttämään kulttuurin läpileikkaavana periaatteena kehityspolitiikkoihinsa niin suunnittelussa, toteutuksessa kuin arvioinnissakin luodakseen paremmat puitteet kestävä kehityksen edistämiseksi. 2000-luvulla, jolloin lähes jokainen valtio on tavalla tai toisella monikulttuurinen, eivät mitkään yhteisöt voi kehittyä kestäväällä ja rauhanomaisella tavalla ilman ymmärrystä toisista kulttuureista ja pyrkimystä rakentavaan, molemminpuoliseen oppimiseen perustuvaan dialogiin kulttuurien välillä.

Suomessa tausta- ja yhteistyötä kulttuuritoimialojen parempaan huomioimiseen kehityspolitiikan kentällä on opetus- ja ulkoasiainministeriön välillä tehty jo vuosia. Keväällä 2007 ministeriöiden yhteistyössä Hanasaaren ruotsalais-suomalaisen kulttuurikeskuksen kanssa järjestämä seminaari *Reilu kulttuuri – kestävä kehityksen kulttuuri* kokosi yhteen lähes 200 virkamiestä ja kulttuurialojen toimijaa Pohjoismaista ja Afrikasta. Tämä innoitti opetusministeriön ja ulkoasiainministeriön entistä tiiviimpään yhteistyöhön kulttuurialojen huomioimiseksi kehitysyhteistyössä. Ministeriöt toimivat tiiviisti yhdessä ja muun muassa syksyllä 2007 perustettu epävirallinen työryhmä hahmottelee yhteisiä linjauksia kulttuurinäkökohtien parempaan huomioimiseen Suomen kehitysyhteistyössä.

#### **Opetusministeriön ohjausasiakirjat – kulttuuri**

Suomi on paitsi kansainvälisin sopimuksin, myös kansallisin ohjelmin sitoutunut edistämään kulttuurin merkitystä kestävä kehityksen kentällä. Suomen kansallinen kestävä kehityksen strategia (Kohti kestäviä valintoja... 2006) linjaa selkeästi, että kestävällä kehityksellä on myös kulttuurinen ulottuvuus. Hallitusohjelman velvoituksen mukaisesti strategiaa on toteutettu opetusministeriön omassa ohjaustyössä.

Kestävä kehityksen laaja-alainen tematiikka heijastuu kulttuurialan linjauksissa etenkin opetusministeriön kesällä 2009 valmistuneessa *Kulttuuripolitiikan strategiassa 2020* (2009), joka on tarkoitettu ohjaamaan opetusministeriön omaa toimintaa kulttuuripolitiikan alueella. Opetusministeriön ensimmäisessä kulttuurialan ohjausta yhtenäistävissä strategiassa on nostettu kulttuuripolitiikan toiminta-alueelle uusia tekijöitä: painopisteiksi on esitetty muun muassa kestävä kehityksen vaatimukset ja monikulttuurisuuden huomioiminen. Strategiassa korostetaan koulutus- ja kulttuuripolitiikan läheisyyttä ja molempien merkitystä yhteiskunnan sivistyspääomalle ja henkiselle hyvinvoinnille. Strategiassa on linjattu kulttuurisen moninaisuuden kunnioittamisen tärkeys kestävässä kehityksessä ja todettu tarve suunnata kulutusta aineettomiin hyödykkeisiin, joita kulttuuri usein tarjoaa. Strategiassa luodaan pelisääntöjä myös kestävä kehityksen periaatteiden huomioimiseen kulttuuritapahtumia ja -tilaisuuksia järjestettäessä.

## Lopuksi

Opetusministeriön tehtävänä on strategiansa mukaan varmistaa, että suomalainen yhteiskunta vaalii sivistyksen ihannetta ja säilyy sekä kehittyy osaamisen ja luovuuden kärki-maana myös tulevaisuudessa. Tämän perustehtävänsä tiedostaen opetusministeriö kantaa globaalia vastuuta ja huomioi toiminnassaan yhteiskunnallisen ja maailmanlaajuisen toimintaympäristön muutoksen ja siihen liittyvät haasteet. Opetusministeriö osallistuu kehityspolitiikkaan omalla toimialueellaan yhteistyössä ulkoasiainministeriön kanssa sekä kansainvälisesti kahden- ja moninkeskeisen yhteistyön kautta.

Omassa ohjaustyössään opetusministeriö painottaa kestävä kehityksen merkitystä läpileikkaavuuden periaatteella, mikä heijastuu myös opetusministeriön sisäiseen toimintaan: pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen ohjelman mukaisesti opetusministeriö laatii oman kestävä kehityksen toimeenpanosuunnitelman. Siinä painotetaan hankinnoissa korostuvien eettis-taloudellisten ja ympäristönäkökulmien lisäksi henkilöstön motivointia ja kannustamista kestävä kehityksen mukaiseen toimintaan. Tavoitteena on esimerkiksi saada lähiaikoina opetusministeriölle Suomen WWF:n myöntämä Green Office -status.

## Lähteet

Kansainvälisyyskasvatus 2010 (2007). Opetusministeriön julkaisuja 2007:11.

[www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm11.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm11.pdf?lang=fi)

Kehityspoliittinen ohjelma (2007). Kohti oikeudenmukaista ja kestävä ihmiskuntapolitiikkaa.

Valtioneuvoston periaatepäätös 2007. Ulkoasiainministeriö. <http://formin.finland.fi/Public/download.aspx?ID=22346&GUID={C8A2F682-07F8-413A-B7C5-8CBB52EB9D8D}>

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

[www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm\\_9\\_tr06.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm_9_tr06.pdf)

Kestävä kehitystä edistävän kasvatuksen ja koulutuksen strategia ja sen toimeenpanosuunnitelma vuosille 2006–2014 (2006). Kestävä kehityksen toimikunnan koulutusjaosto.

[www.edu.fi/teemat/keke/keke\\_strategia.pdf](http://www.edu.fi/teemat/keke/keke_strategia.pdf)

Kohti kestäviä valintoja. Kansallisesti ja globaalisti kestävä Suomi (2006).

Kansallinen kestävä kehityksen strategia. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 5/2006.

[www.vnk.fi/julkaisut/julkaisusarja/julkaisu/fi.jsp?oid=166089](http://www.vnk.fi/julkaisut/julkaisusarja/julkaisu/fi.jsp?oid=166089)

Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015 (2009). [www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/korkeakoulujen\\_kv/liitteet/kansainvalistymisstrategia.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/korkeakoulujen_kv/liitteet/kansainvalistymisstrategia.pdf)

Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012. Kehittämissuunnitelma (2007). [www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/kesu\\_2012\\_fi.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/kesu_2012_fi.pdf)

Kulttuuripolitiikan strategia 2020 (2009). Opetusministeriön julkaisuja 2009: 12.

[www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm12.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm12.pdf?lang=fi)

Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2007–2011 (2007). [www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Nuoriso/nuorisopolitiikka/kehittaemisohjelma/liitteet/lapsi\\_ja\\_nuorisopolitiikan\\_kehittaemisohjelma.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Nuoriso/nuorisopolitiikka/kehittaemisohjelma/liitteet/lapsi_ja_nuorisopolitiikan_kehittaemisohjelma.pdf)

Opetusministeriön strategia 2020 (2009). Opetusministeriön julkaisuja 2009: 47.

[www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2009/opetusministerion\\_strategia\\_2020.html](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2009/opetusministerion_strategia_2020.html)

Pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen ohjelma (2007). Edita Prima, Helsinki.

[www.valtioneuvosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/pdf/hallitusohjelma-painoversio-040507.pdf](http://www.valtioneuvosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/pdf/hallitusohjelma-painoversio-040507.pdf)

## 3.2 Korkeakoulujen arviointitoiminta ja globaalivastuu

*Sirpa Moitus*

Korkeakoulujen järjestämän koulutuksen ja muun toiminnan ulkoinen arviointi kuuluu Suomessa Korkeakoulujen arviointineuvostolle (KKA). Kansallisessa arviointityönjaossa tiedepolitiikan ja tieteellisen tutkimuksen arviointi kuuluu Suomen Akatemialle. Opetusministeriö vastaa kansallisen korkeakoulupolitiikan linjauksista ja korkeakoulupolitiikan toimeenpanon ohjauksesta. Ministeriön vastuulla on myös uusien korkeakoulujen perustaminen sekä uuden koulutuksen aloittamiseen ja koulutuksen lakkauttamiseen liittyvä päätöksenteko.

### **Korkeakoulujen arviointitoiminta Suomessa**

Korkeakoulujen arviointitoiminta perustuu lainsäädäntöön, jota on yliopistouudistuksen myötä hiljattain tarkistettu. Yliopistoilla ja ammattikorkeakouluilla säilyy uudenkin lainsäädännön mukaan velvoite arvioida edelleen toimintaansa; yliopistoilla tämä arviointivelvoite koskee yliopistolain (Yliopistolaki 558/2009 2009) mukaan koulutusta, tutkimusta sekä taiteellista toimintaa ja niiden vaikuttavuutta. Vastaavasti ammattikorkeakoulujen tulee uuden 31.7.2010 voimaantulevan lainsäädännön mukaan (Hallituksen esitys Eduskunnalle... 2009) arvioida koulutustaan ja muuta toimintaansa ja niiden vaikuttavuutta. Sekä yliopistojen että ammattikorkeakoulujen tulee jatkossakin julkistaa arviointiensa tulokset.

Uutta yliopisto- ja ammattikorkeakoululaeissa on se, että korkeakoulujen on ”*myös osallistuttava ulkopuoliseen toimintansa ja laatujärjestelmiensä arviointiin säännöllisesti*” (Yliopistolaki 558/2009 2009; Hallituksen esitys Eduskunnalle... 2009). Tämä lakimuutos sisältää kaksi merkittävää asiaa: yhtäältä se edellyttää korkeakouluilta laatujärjestelmien kehittämistä ja toisaalta myös niiden ulkoista arviointia. Halutessaan korkeakoulut voivat osallistua myös muiden tahojen kuin Korkeakoulujen arviointineuvoston toteuttamiin arviointeihin.

Yliopistouudistuksen yhteydessä myös Korkeakoulujen arviointineuvostoa koskevaa säädöspohjaa on tarkistettu, ja asetusluonnos (Luonnos valtioneuvoston asetukseksi Korkeakoulujen arviointineuvostosta 2009) oli syyskuussa 2009 lausuntokierroksella. Asetusluonnoksen mukaan KKA:n perustehtävä säilyy entisellään: ”*Neuvoston tehtävänä on avustaa korkeakouluja ja opetusministeriötä korkeakoulujen arviointeja koskevissa asioissa*”. Lisäksi KKA:n uusina lakisääteisinä tehtävinä on ”*järjestää korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmiin liittyviä arviointeja sekä tukea korkeakoulujen laadun varmistamista ja kehittämistä*” (Luonnos valtioneuvoston asetukseksi Korkeakoulujen arviointineuvostosta 2009).



Korkeakoulujen arviointineuvosto on määritellyt toimintaperiaatteita, joita se haluaa toiminnassaan noudattaa. Kaksi tällaista keskeistä periaatetta ovat kehittävän arvioinnin lähestymistapa sekä arviointitoiminnan riippumattomuus. Kehittävällä arvioinnilla tarkoitetaan sitä, että arviointineuvosto tuottaa sellaista korkeakoulutusta ja sen laatua koskevaa tietoa ja sellaisin menetelmin, joita korkeakoulut voivat hyödyntää toimintaansa kehittäessään. KKA:n riippumattomuus taas ilmenee esimerkiksi siinä, että KKA päättää itsenäisesti arviointien menetelmistä, lähestymistavoista sekä arviointeja ja auditointeja koskevista johtopäätöksistä.

## **Auditoinnit osana kansallista arviointitoimintaa**

KKA:n arvioinnit voidaan jakaa kolmeen ryhmään: 1) korkeakoulukohtaiset arvioinnit, 2) koulutusala-kohtaiset arvioinnit sekä 3) korkeakoulupoliittiset ja muut teema-arvioinnit. Näiden lisäksi arviointineuvosto on toteuttanut laatuyksikkö- ja huippuyksikköarviointeja sekä maksupalveluperusteisia arviointeja. Akkreditointeja ei tällä hetkellä toteuteta, mutta KKA:lla on valmius käynnistää akkreditointitoimintaa, mikäli siihen on kysyntää.

Vuodesta 2005 alkaen korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointi on ollut KKA:n toiminnan painopisteenä. Suomalaisen auditointimallin kehittäminen liittyy Bolognan prosessiin, jonka yhtenä tavoitteena on systemaattisen laadunvarmistuksen keinoin vahvistaa luottamusta eurooppalaisen korkeakoulutuksen laatuun sekä luoda edellytyksiä opiskelijoiden ja työvoiman liikkuvuudelle.

KKA:n toteuttamien auditointien tavoitteena on tukea korkeakouluja niiden kehittäessä laadunvarmistusjärjestelmiään ja osoittaa, että Suomessa toimii eurooppalaisen korkeakoulutuksen laadunvarmistuksen periaatteita (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area 2009) vastaava laadunvarmistus. Kansallisena tavoitteena on koota ja levittää laadunvarmistuksen hyviä käytänteitä ja siten kehittää korkeakoulutusta kokonaisuudessaan.

Laadunvarmistusjärjestelmällä tarkoitetaan niitä menettelytapoja, prosesseja tai järjestelmiä, joiden avulla korkeakoulu ylläpitää ja kehittää toimintansa laatua. Autonomiaperiaatteen mukaisesti kukin korkeakoulu päättää itsenäisesti laadunvarmistusjärjestelmänsä tavoitteista, rakenteesta, toimintaperiaatteista, käytettävistä menetelmistä ja laadunvarmistuksen kehittämisestä. Korkeakoulun laadunvarmistuksen tulee kattaa korkeakoulun koko toiminta.

Auditoinnin tavoitteet, kohteet, kriteerit ja menetelmät on kuvattu Korkeakoulujen arviointineuvoston auditointikäsikirjassa (Korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointi 2007). Auditointi kohdistuu niihin menettelytapoihin ja prosesseihin, joilla korkeakoulu ylläpitää ja kehittää toimintansa laatua.

Auditoinnissa arvioidaan korkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmän kattavuutta, toimivuutta ja vaikuttavuutta suhteessa korkeakoulun itselleen asettamiin strategisiin tavoitteisiin. Ensimmäisen auditointikierroksen auditoinneissa ei ole otettu kantaa korkeakoulun päämääriin, eikä toiminnan sisältöön tai tuloksiin sinänsä. Sen sijaan auditoinneissa on tarkasteltu muun muassa sitä, miten laadunvarmistusjärjestelmä tukee korkeakoulun johtamista ja strategisten tavoitteiden saavuttamista. Jos korkeakoulun strategiseksi tavoitteeksi on asetettu esimerkiksi opiskelijoiden itseohjautuvuus ja syväoppiminen, auditoinnissa voidaan arvioida sitä, miten nämä periaatteet on jalkautettu osaksi opetuksen arkea; miten opetushenkilökuntaa ja toisaalta opiskelijoita tuetaan näiden tavoitteiden saavuttamisessa. Arvioitavana on usein myös, millä tavoilla tavoitteiden toteutumista seurataan ja mahdollisesti mitataan sekä miten seurantatiedon pohjalta asetetaan uusia kehittämistoimenpiteitä tai resursoidaan kehittämishankkeita.

## Tuloksia ensimmäiseltä auditointikierrokselta 2005–2008

Ensimmäisen auditointikierroksen ollessa noin puolivälissä auditointituloksista tehtiin analyysi (Moitus 2009). Analyysin mukaan kaikki auditoidut korkeakoulut ovat edenneet huomattavasti systemaattisen laadunvarmistuksen kehittämisessä. Kaikki korkeakoulut käyttävät rinnakkain useita laadunvarmistuksen menetelmiä, joita ovat talous- ja toimintasuunnitteluprosessit, palautejärjestelmät sekä toiminnan seuranta- ja raportointijärjestelmät. Lisäksi useat korkeakoulut ovat jäsentäneet laadunvarmistusjärjestelmänsä jatkuvan kehittämisen PDCA-syklin mukaisesti. Sykliin kuuluvat vaiheet ovat a) toiminnan suunnittelu, b) toiminta ja prosessit, c) arviointi ja seuranta sekä d) kehittäminen.

Kuvioon 1 on koottu laadunvarmistusjärjestelmien keskeiset elementit ja menetelmät korkeakoulujen ilmoittamassa sanamuodossa. Korkeakoulujen perustehtäviin ja tukitoimintoihin liittyy kuviossa esitetyn lisäksi runsaasti laadunvarmistusmenettelyitä (Moitus 2009).

Suunnittelu	Toiminta
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Toiminnanohjaus</li> <li>– Suunnitteluprosessit</li> <li>– Talous- ja toimintasuunnittelmaprosessi</li> <li>– Strategia(suunnittelu)prosessi</li> <li>– Strategisen ja taloussuunnittelun vuosikello</li> <li>– Sisäinen rahanjakomalli</li> <li>– Arviointisuunnitelma tai -ohjelma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Laatukäsikirja</li> <li>– Prosessit ja prosessikuvaukset</li> <li>– Prosessien arvioinnit</li> <li>– Rekrytointien laadunvarmistus</li> </ul>
Kehittäminen	Arviointi
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Toiminnan seuranta, arviointi ja raportointi</li> <li>– Johdon raportit ja seurantajärjestelmät</li> <li>– Indikaattorit, BSC-mittaristo</li> <li>– Johdon katselmukset</li> <li>– Palautejärjestelmät ja kehittämistoimet</li> <li>– Tiedekuntien/yksiköiden palautejärjestelmät</li> <li>– Laatuvalut</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Palautejärjestelmät</li> <li>– Yksiköiden itsearvioinnit ja EFQM-itsearvioinnit</li> <li>– Koulutusohjelmien itsearvioinnit ja ristiinarvioinnit</li> <li>– Sisäiset arvioinnit</li> <li>– Ulkoiset arvioinnit, arvioinnit ja akkreditoinnit</li> <li>– Benchmarking korkeakoulun sisällä ja toisten korkeakoulujen kanssa</li> </ul>

Kuvio 1. Yhteenveto korkeakoulujen käyttämistä laadunvarmistuksen menetelmistä (Moitus 2009).

Globaaliin vastuuseen ja kestäväan kehitykseen liittyvät asiat eivät vielä juurikaan näy syksyyn 2009 mennessä valmistuneissa auditointiraporteissa. Ainoastaan yhdessä raportissa on maininta tarpeesta kehittää kestäväan kehityksen laadunvarmistusta korkeakoulun omien strategisten tavoitteiden suunnassa. Auditointiraportin mukaan ”kestävä kehitys tulkitaan yliopistossa lähinnä ekologisesta näkökulmasta, mutta sen laajempaa, ekonomista tai sosiokulttuurista merkitystä ei ole vielä tunnustettu. Sitä ei ole myöskään jalkautettu toimintayksiköihin esimerkiksi tulosneuvotteluiden ja tulosohjauksen keinoin. Nykyistä mittaristoa olisikin tarpeen täydentää mm. kestäväan kehityksen indikaattoreilla.” (Suntioinen ym. 2009).

## Gloaalivastuun teemat tulevissa korkeakoulujen arvioinneissa

Gloaalivastuu ja siihen sisältyvä kestävä kehitys ovat teemoja, jotka näkyvät jo vahvasti yksityisen sektorin toiminnassa ja ovat saamassa lisääntynyttä huomiota myös julkisella sek-

torilla. Aiheista on julkaistu useita kansallisia strategioita, niiden pohjalta on kehitetty korkeakoulujen toimintaa ja globaalivastuu on näkynyt myös kansallisten seminaarien teemana (Globaali vastuu oli esimerkiksi vuoden 2009 ammattikorkeakoulupäivien teemana).

Tässä raportissa kuvatun *Gloaalivastuun ja kestävän kehityksen tietopohja* -hankkeen puitteissa on haluttu selvittää, millä tavoilla vastuullisuuden ja kestävän kehityksen teemat voisivat sisältyä korkeakoulujen sisäisiin laadunvarmistusjärjestelmiin. Hankkeessa on myös kehitetty ja pilotoitu korkeakoulutasoisia vastuullisuuden indikaattoreita ja itsearviointityökaluja. Selvyyden vuoksi on hyvä todeta, että KKA ei ole osallistunut näiden työkalujen kehittämiseen, vaan ainoastaan hankkeen ohjausryhmään loppuvaiheessa.

Korkeakoulujen arviointineuvoston näkökulmasta järkevältä ratkaisulta vaikuttaa se, että vastuullisuuden arviointikehikko (luku 6.3) on rakennettu KKA:n vuosien 2008–2011 auditointimallia noudattaen. Tämä ratkaisu korostaa sitä, mitä pilottivaiheeseen osallistuneet korkeakoulutkin näyttävät painottavan palautteessaan (vrt. luku 6.2), eli kestävän kehityksen ja vastuullisuuden laadunvarmistuksen tulisi toteutua osana arkea ja osana muun toiminnan laadunvarmistusta sekä riittävän kevyenä menettelyä.

Toinen osa tätä *Gloaalivastuun ja kestävän kehityksen tietopohja* -hanketta on ollut luoda edellytyksiä sille, että kestävän kehityksen ja globaalin vastuun teemoja voitaisiin jossain vaiheessa sisällyttää osaksi kansallista korkeakoulujen arviointitoimintaa.

Kansallisen arviointitoiminnan kannalta on hyvä todeta se prosessi, jolla päätetään tulevista arviointikohteista. Korkeakoulujen arviointineuvosto laatii kunkin toimikautensa alussa nelivuotisen toimintasuunnitelman, jossa se linjaa tulevat arviointikohteet sekä perustelee arviointitoiminnan kulloisetkin painotukset. Toimintasuunnitelmaa laatiessaan KKA ottaa huomioon eurooppalaisesta ja kotimaisesta kehityksestä seuraavat arviointitarpeet sekä mahdolliset eri tahoilta saadut arviointialoitteet. Arviointien määrää ja toteutusajankohtaa rajaavat luonnollisesti KKA:n käytettävissä olevat resurssit.

Tätä artikkelia kirjoitettaessa Korkeakoulujen arviointineuvoston toiminta on juuri tällaisessa taitekohdassa, kun nykyinen toimikausi päättyy vuoden 2009 lopussa. Uuden toimikauden alkaessa vuonna 2010 ajankohtaiseksi tulee KKA:n uuden toimintasuunnitelman laadinta sekä auditointimallin kehittäminen toista auditointikierrosta varten.

KKA:ssa on käyty alustavia keskusteluja toisen auditointikierroksen valmisteluun liittyen. Yksi mahdollisuus olisi esimerkiksi se, että uudessakin auditointimallissa kunkin korkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmää arvioitaisiin kokonaisuutena, mutta vähemmällä määrällä auditointikohteita kuin ensimmäisellä kierroksella. Lisäksi auditointiin voisi liittyä teemakohtaista auditointia siten, että osa auditointiteemoista olisi pakollisia ja osa valinnaisia korkeakouluille. Yksi näistä valinnaisista teemoista voisi mahdollisesti olla globaalivastuu, mikäli se auditointimallin valmisteluvaiheessa osoittautuisi korkeakoulujen kannalta relevantiksi ja haluttavaksi teemaksi. Tämä on kuitenkin vasta alustavaa pohdintaa, ja varsinainen uuden auditointimallin ja -käsikirjan valmistelutyö tehdään vuoden 2010 aikana.

Toinen näkökulma globaalivastuun kansalliseen arviointiin voisi olla aiheeseen liittyvä teema-arviointi, jonka toteuttajana voisi olla KKA maksupalvelutoimintana tai jokin muu taho. Teema-arvioinnin etuna voisi olla se, että tällöin kyseiseen teemaan on mahdollista paneutua syvällisemmin kuin laadunvarmistusjärjestelmän auditoinnissa, jossa tarkasteltavia teemoja on joka tapauksessa aina useita rinnakkain. Auditoinnin etuna taas on se, että arviointi korostaa korkeakoulun toiminnan kokonaisuutta ja eri toimintojen integroitumista toisiinsa ja johtamiseen.

Olipa kyse auditointimallista tai teema-arvioinnista, uuden arviointitoiminnan käynnistämiseen liittyy ainakin neljä näkökohtaa:

### **1. Yhteinen ymmärrys käsitteistä ja arviointimallien yhteinen suunnittelu**

Ensimmäisen kierroksen auditointimallin kehittäminen osoitti, että on ensisijaisen tärkeää määritellä auditoinnissa käytettävät käsitteet ja toimintamallit eri toimijoiden yhteisenä prosessina. Näin voidaan vahvistaa arviointiin sitoutumista sekä luoda yhteinen ymmärrys siitä, mitä tarkkaan ottaen ollaan arvioimassa.

Tässä julkaisussa kuvatussa tietopohja-hankkeessa on tehty tärkeää pohjatyötä globaalivastuuseen liittyvien käsitteiden määrittelyssä sekä käsittehierarkioiden selkiyttämisessä (ks. myös Rohweder 2008; Lampinen & Melén-Paaso 2009). On tärkeää, että keskustelua vastuullisuuden käsitteistä sekä korkeakouluille relevantista arviointitoiminnasta jatketaan niin kansallisella kuin korkeakoulujenkin tasolla.

### **2. Arvioinnin oikea ajoitus**

Uuden arviointitoiminnan käynnistäminen edellyttää, että on jotain, mitä arvioida. Toisin sanoen korkeakouluilla tulee olla riittävästi aikaa kehittää toimintaansa ennen kuin jokin uusi teema valitaan arviointikohteeksi. Toisaalta arvioinnin avulla voidaan vahvistaa jonkin näkökulman esiinnousua. Esimerkiksi laadunvarmistusjärjestelmien rakentaminen perustui siihen, että korkeakouluilla oli jo käytössä runsaasti laadunvarmistuksen menettelyitä, joita ne dokumentoivat ja tekivät näkyviksi paikantaen samalla mahdollisia laadunvarmistuksen aukkokohtia.

Toisinaan jokin valittu arviointimenettely tai -teema voi jälkikäteen osoittautua erityisen onnistuneeksi valinnaksi. Esimerkiksi tiedolla johtamisen näkökulma on ollut auditoinneissa keskeisesti esillä, mikä yliopistouudistuksen myötä on osoittautunut erityisen ajankohtaiseksi ja tarpeelliseksi temaksi.

### **3. Korkeakoulujen motivointi ja arviointien lisäarvo**

Viime aikoina entistä keskeisemmäksi tekijäksi arviointeja käynnistettäessä on noussut korkeakoulujen oma motivoituminen ja motivointi sekä arviointien tuottaman lisäarvon ja hyödyllisyyden näkyväksi tekeminen. Toisella auditointikierroksella auditoinneista on tulossa korkeakouluille maksullisia, mikä korostaa entisestään sitä, että korkeakoulujen tulisi kokea arviointiteemat, arvioinnin toteutus ja loppuraportit omaa toimintaansa aidosti hyödyttäväksi. Tämä asettaa haasteita arviointien suunnittelijoille.

KKA toteuttaa arviointien suunnittelun aina laajapohjaisesti siten, että suunnittelu-ryhmiin kutsutaan monipuolisesti korkeakoulujen, opiskelijajärjestöjen ja sidosryhmien edustajia sekä kulloinkin arvioitavan teeman asiantuntijoita. Samoin ennen arvioinnin käynnistämistä järjestetään erilaisia kuulemistilaisuuksia, joissa korkeakoulujen edustajilla on mahdollista antaa palautetta suunnitellusta arvioinnista.

### **4. Kansainvälisistä arviointimalleista oppiminen**

Neljäs tärkeä tekijä uusien arviointeja suunniteltaessa on kansainvälisistä arviointimalleista oppiminen. Esimerkiksi KKA:n auditointimallia suunniteltaessa perehdyttiin laajasti eri maiden auditointikokemuksiin. KKA on jäsenenä auditointien maiden verkostossa (Quality Audit Network) ja seuraa läheisesti auditointimenetelmien kehittämistä eri maissa.

Globalivastuu ja kestävä kehitys ei vielä näytä olevan juurikaan kansallisten arviointityksiköiden arviointikohteena, joten varsinaisia arviointitoiminnan esikuvia ei tällä saralla vielä ole. Sen sijaan muut tahot ovat jo kehittäneet runsaastikin arviointityökaluja, joita on esitelty myös tässä raportissa (ks. luku 3.6). Lisäksi esimerkiksi Englannin korkeakoulutuksen rahoittajataho HEFCE on kehittänyt mielenkiintoisen kestävän kehityksen resurssipankin (HEFCE 2009).

## Lopuksi

Korkeakoulujen arviointineuvoston auditointimallia kehitettäessä pohdittiin erilaisia vaihtoehtoja: akkreditointia, sertifiointia tai muuta vastaavaa järjestelmää. Yksi tärkeä syy siihen, miksi Suomessa päädyttiin 'muuhun vastaavaan järjestelmään' eli auditointiin oli ajatus siitä, että akkreditointi pitää sisällään käsityksen jonkin minimitason saavuttamisesta. Auditointiin taas sisältyy ajatus toiminnan jatkuvasta kehittämisestä, mikä katsottiin sopivan paremmin suomalaiselle, edistyneelle korkeakoulujärjestelmälle.

Tätä samaa ajattelua voisi soveltaa myös globaalivastuun ja kestävä kehityksen laadunvarmistuksessa. Tällöin kyse ei olisi vain yksittäisten ympäristösertifikaattien saavuttamisesta, vaikka nekin ovat arvokkaita, vaan myös systemaattisesta ja jatkuvasti kehittyvästä toiminnasta, jolla on pysyviä vaikutuksia korkeakoulujen ja korkeakoulu yhteisön jäsenten toimintatapoihin.

## Lähteet

- Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (2009). European Association for Quality Assurance in Higher Education. 3rd edition. <[www.enqa.eu/files/ESG\\_3edition%20\(2\).pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20(2).pdf)>
- Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi ammattikorkeakoululain muuttamisesta ja väliaikaisesta muuttamisesta HE 26/2009 vp (2009). Valtion säädöstietopankki FINLEX.
- HEFCE (2009). Sustainable development in higher education resource guide. <[www.hefce.ac.uk/susdevresources/](http://www.hefce.ac.uk/susdevresources/)>
- Korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointi (2005). Auditointikäsikirja vuosille 2005–2007. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 2005: 04.
- Korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointi (2007). Auditointikäsikirja vuosille 2008–2011. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 2007: 07.
- Lampinen, J. & M. Melén-Paaso (2009; toim.). Tulevaisuus meissä. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen. Opetusministeriön julkaisuja 2009: 40.
- Luonnos valtioneuvoston asetukseksi Korkeakoulujen arviointineuvostosta (2009). Luonnos 27.8.2009. Lausuntopyyntö nähtävillä osoitteessa <[www.hare.vn.fi/mAsiakirjojenSelailu.asp?h\\_ild=15783&a\\_ild=144286](http://www.hare.vn.fi/mAsiakirjojenSelailu.asp?h_ild=15783&a_ild=144286)>
- Moitus, S. (2009). Analyysi korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointituloksista 2005–2008. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 2009: 14.
- Rohweder, L. (2008; toim.). Kasvaminen globaaliin vastuuseen – yhteiskunnan toimijoiden puheenvuoroja. Opetusministeriön julkaisuja 2008: 40.
- Suntioinen, S., E. Myller, P. Nieminen, S. Pohjolainen, A. Wahlgrén, M. Kajaste & S. Moitus (2009). Lappeenrannan teknillisen yliopiston laadunvarmistusjärjestelmän auditointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 2009: 7.
- Yliopistolaki 558/2009 (2009). Valtion säädöstietopankki FINLEX.

## 3.3 Kestävän kehityksen indikaattorit arvioinnin ja seurannan apuna

*Mika Honkanen*

Ennen kuin voidaan arvioida ja seurata jotain ilmiötä tai asiaa, täytyy määritellä mistä on kyse. Kestävä kehitys on tästä näkökulmasta haastava aihe. Kestävän kehityksen käsitteen teki laajalle yleisölle tunnetuksi Brundtlandin komission raportti Yhteinen tulevaisuutemme (World Commission on Environment and Development 1987). Kuitenkin edelleen runsaan 20 vuoden jälkeen useat miettivät edelleen, miten kestävä kehitys määritellään eri yhteyksissä.

Kestävä kehitys ei kuitenkaan ole vaikea asia. Kyse on yksinkertaisesti siitä, että kehityksen on toteuduttava samanaikaisesti taloudellisesti, yhteiskunnallisesti ja ympäristöllisesti kestävästi. Käytännössä tämä tarkoittaa tasapainon hakemista näiden kolmen ulottuvuuden välillä. Ympäristön kantokyky on reunaehto, jota ei voi ylittää. Mutta samanaikaisesti on huomioitava yhteiskunnallinen kestävyys ja siihen sisältyvä ihmisten hyvinvointi. Tiivistäen kyse on siitä, miten estää luonnon kantokyvyn rajoissa sosiaalisen pääoman heikkeneminen eli eriarvoisuuden, köyhyyden, syrjäytymisen ja pahoinvoinnin lisääntyminen.

Kestävä kehitys ei myöskään ole minkään yksittäisen maan tai järjestön asia. Se koskettaa meitä kaikkia, koko maapallolla. Kaikkien toimia tarvitaan kestävä kehityksen edistämiseksi aina Yhdistyneistä Kansakunnista tai OECD-maista (Organization for Economic Cooperation and Development – Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö) lähtien yksittäisiin kansalaisiin saakka.

Toisaalta kun kestävä kehitys on käsitteenä kattava, törmätään sen käytännön toteutuksessa usein ongelmiin. Monet hankkeet, joiden pitäisi edistää kestävä kehitystä, voivatkin tehdä sitä käytännössä vain jonkin tietyn kestävä kehityksen ulottuvuuden osalta. Tällöin kestävä kehityksen kannalta hankkeen kokonaisvaikutus voi olla jopa kestävä. Mitä sektoroituneempi hallinto on, sitä todennäköisempää on, ettei kaikkia kestävä kehityksen ulottuvuuksia pystytä tunnistamaan samanaikaisesti. Lisäksi pitäisi jo mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ennakoita tulevien toimien seuraukset. Jälkikäteisarviointi ei enää auta, jos vahinko on jo tapahtunut. Arvioinnin ja seurannan apuna on mahdollista käyttää kestävä kehityksen indikaattoreita.

### **Kestävä kehitys Suomessa ja kansallinen strategia**

Suomessa on kestävä kehitystä edistetty korkealla tasolla yli 15 vuotta. Hallitus perusti vuonna 1993 Suomen kestävä kehityksen toimikunnan. Uusin, peräti 43 jäseninen

toimikunta on asetettu 28.2.2008 vuoden 2012 loppuun. Jäsenistössä ovat edustettuina ministeriöiden lisäksi muun muassa työmarkkina- ja ympäristöjärjestöt, yliopistot ja kirkko. Työtapana on eri toimijoiden välinen vuoropuhelu ja yhteistyö, millä edistetään kansallisen kestävä kehityksen strategian toteutumista useilla eri tasoilla ja alueilla. Olenaisena osana tähän kuuluu kansallisen strategian arviointi, seuranta ja tiedottaminen.

Joulukuussa 2006 valtioneuvosto teki periaatepäätöksen kansallisesta kestävä kehityksen strategiasta *Kohti kestäviä valintoja. Kansallisesti ja globaalisti kestävä Suomi* (2006). Strategian visio on hyvinvoinnin turvaaminen luonnon kantokyvyn rajoissa kansallisesti ja globaalisti. Tavoitteena on kestävä hyvinvoinnin luominen turvallisessa, osallisuutta edistävässä ja moniarvoisessa yhteiskunnassa, jossa kaikki kantavat vastuuta ympäristöstä. Suomen kestävä kehityksen merkittävimmät haasteet ovat ilmastonmuutos, sopeutuminen maailmantalouden nopeisiin muutoksiin ja väestörakenteen muutos. Lisäksi merkittävät globaalit haasteet, kuten köyhyys ja eriarvoisuus sekä väestönkasvu, heijastuvat myös Suomeen. Strategian aikajänne ulottuu yli sukupolvien aina vuoteen 2030 asti.

Kansallisen kestävä kehityksen strategian periaatteet ovat

- taloudellisen, ekologisen sekä sosiaalisen ja kulttuurisen ulottuvuuden keskinäinen riippuvuus
- ylisukupolvisuus ja politiikan pitkäjänteisyys
- johdonmukaisuus eri politiikkalohkojen kesken globaalisti, kansallisesti ja paikallisesti
- vankka tieteellinen pohja sekä riskien ja todennäköisyyksien arviointiin perustuva lähestymistapa
- inhimillisten voimavarojen vahvistaminen tarjoamalla parempia edellytyksiä kestäviin valintoihin sekä yhdenvertaisia mahdollisuuksia yksilöiden itsensä toteuttamiseen ja vaikuttamiseen yhteiskunnassa.

## Miksi kestävä kehitystä mitataan?

Erilaisia indikaattoreita on käytetty jo pitkään kehityksen ja muutoksen mittaamisessa. Yleisesti tunnetaan kansantalouden tilan arvioinnit. Mutta mikä oikeastaan on indikaattori? Mittaamisen yhteydessä se on yleensä tilastollinen luku, joka tiivistää valtavia tietovarantoja helpommin hallittaviksi kokonaisuuksiksi.

Yritykset ja hallinto käyttävät yleisesti indikaattoreita erilaisten tavoitteiden ja toimien toteutuksen seurannassa. Lisäksi indikaattorit mahdollistavat parempien havaintojen tekemisen yhteiskunnan kehityksestä. Tämä osaltaan lisää eri toimijoiden ymmärrystä yhteiskunnan tilasta sekä kehityksestä ja näin edesauttaa kansalaisten mielipiteen muodostumista ja osallistumista.

## Miten kestävä kehitystä mitataan?

Kestävä kehityksen mittaamiseksi on kehitetty runsaasti indikaattoreita. Tämä ei kuitenkaan ole hyvä asia, koska minkään indikaattorin tai indikaattorikokoelman ei voida sanoa olevan yleisesti käytössä, tai ollenkaan käytössä. Indikaattoreita käytetään pääasiassa oppimisen ja kestävä kehityksen ymmärtämisen arviointiin. Mutta niitä pitäisi käyttää myös päätöksenteon apuna. Tässä asiassa on vielä paljon tehtävää. (Rosenström 2009.)

Koska kestävä kehityksen määritelmä ei ole yksiselitteinen, ei myöskään kestävä kehityksen mittaaminen ole yksiselitteistä. Määrälliset mittarit ovat helpoimmin käytettävissä ja tulkittavissa, mutta kestävässä kehityksessä on myös kyse laadullisista mittareista, kuten hyvinvoinnista ja onnellisuudesta. Näitä on vaikea mitata.

Kestävää kehitystä varten ei välttämättä tarvitse kehittää uusia indikaattoreita, vaan hyödyntää jo olemassa olevia mittareita. Tärkeintä on indikaattoreiden luotettavuus, kattavuus ja ennen kaikkea niiden tulkinta. Globaalisti on käytössä yhteisiä väestöön ja talouteen liittyviä indikaattoreita. Kaikkein eniten seurattu, sekä yhä enemmän myös arvoiteltu, on bruttokansantuotteen mittaaminen ja sitä tarkentava jo 1930-luvulla kehitetty BKT/asukas -mittari. Se soveltuu taloudellisen ja aineellisen vaurauden mittaamiseen, vaikka sitä usein yhä käytetäänkin hyvinvoinnin mittaamiseen. Ehkä toisen maailmansodan jälkeen BKT/asukas vielä kertoi välillisesti hyvinvoinnin kehityksestä, mutta viimeistään 1980-luvulla tuli teollisuusmaissa selväksi, ettei aineellisen vaurauden lisääminen tietyn rajan jälkeen lisännyt ihmisten hyvinvointia ja onnellisuutta.

Ympäristön kannalta BKT/asukas on erityisen hankala, koska se ei ota huomioon luonnonvarojen käyttöä tai saastumista. Pyrittäessä vain mahdollisimman suureen tuotannon kasvuun, voidaan samalla tuhota pitkän aikavälin tuotantomahdollisuudet. Tämä tulee johtamaan ihmisten hyvinvoinnin laskuun, vaikka yhteiskunnallinen tavoite olisi toinen. Samalla kestävä kehitys jää toteutumatta.

## Kestävän kehityksen indikaattoriverkon työ

Suomessa on tilastoja kerätty jo kauan ja eri aihepiireistä. Myös ympäristöindikaattoreita on ollut vuosikymmeniä. Muun muassa teollisuuden jätevesipäästöjä ja vesistöjen laatua on seurattu 1960-luvulta. Tilastotietoa on runsaasti saatavilla, joten tässä suhteessa Suomessa on kestävä kehityksen indikaattoreiden määrittelylle monia muita maita paremmat edellytykset.

Vuoden 1998 alussa kestävä kehityksen indikaattoriverkko aloitti toimintansa. Silloin kestävä kehityksen toimikunnan sihteeristö pyysi asiantuntijoita valmistelevaan ehdotuksen Suomen kestävä kehityksen indikaattoreiksi. Alusta asti päätehtävänä on ollut seurata ja arvioida kestävä kehityksen tavoitteiden toteutumista. Ensimmäiset kestävä kehityksen indikaattorit julkaistiin keväällä 2000. *Kestävyyden mitta* -julkaisu (Kestävyyden mitta. Suomen kestävä kehityksen indikaattorit 2000) sisälsi 83 indikaattoria tilastokuvioiden ja tulkintojen kera. Indikaattoreita päivitettiin vuosina 2002 ja 2004.

Indikaattorien valintakriteerit olivat

### luotettavuus

- ajallisesti ja alueellisesti edustava
- tieteellisesti hyväksyttävä
- toistettavissa oleva
- ei välitä muiden indikaattorien kanssa päällekkäistä tietoa

### käyttökelpoisuus

- käyttäjälle tarpeellinen
- yksinkertainen ja helposti tulkittava
- herkkyyks muutoksille
- mahdollistaa ennakkoinnin (aikasarjat, ennusteet)
- sisältää tavoite- tai suositusarvon
- mahdollistaa vertailut (myös kansainväliset) tieto käytettävissä kohtuullisin kustannuksin.

Tavoitteena oli valita suppea joukko indikaattoreita ensisijaisesti päätöksentekijöiden ja kansalaisten käyttöön. Indikaattorien tuli olla helposti ymmärrettäviä ja kuvaavia. Indi-



kaattoriverkon työ on tukenut myös muiden tahojen indikaattorityötä ja päinvastoin. Myös paikallistasolla eri toimijat ovat kehittäneet omia indikaattoreita.

On vaikeaa tulkita yksiselitteisesti, onko kehitys ollut kestävä vai ei. Siksi lopullisen päätöksen tekeminen haluttiin tarkoituksellisesti jättää lukijalle. Tiedon lisääntyessä ja arviointimenetelmien kehittyessä on mahdollista esittää paremmin arvioita kestävästä kehityksen edistymisestä tai taantumisesta. Kokonaiskuvan saamiseksi huomattiin myös tärkeäksi kehittää arviointia kestävästä kehityksen eri ulottuvuuksien välisistä yhteyksistä.

## **Kansallisen kestävästä kehityksen strategian indikaattorit**

Indikaattoriverkon työtä hyödynnettiin kansallisen kestävästä kehityksen strategian valmistelussa. Jatkossa sitä tullaan hyödyntämään myös strategian arvioinnissa. Strategian toimeenpanon edistymistä arvioidaan kahden vuoden välein. Kesällä 2009 Ramboll Management Consulting aloitti strategian tavoitteiden toteutumisen arvioinnin. Arviointiraportti luovutetaan kestävästä kehityksen toimikunnalle joulukuussa 2009.

Kestävästä kehityksen strategiassa on 34 avainindikaattoria (Suomen kestävästä kehityksen kansalliset indikaattorit 2009). Niiden valintaprosessin yhteydessä syntyi laajempi seuranta-indikaattorilista, jota tarvittaessa käytetään myös strategian arvioinnin tukena. Avainindikaattoreilla mitataan kansallisen kestävästä kehityksen strategian osa-alueita, joita ovat

- Suomen kestävästä kehityksen vahvuudet ja haasteet
- tasapaino luonnonvarojen käytön ja suojelun välillä
- kestävät yhdyskunnat kestävässä aluerakenteessa
- kansalaiset – hyvinvointia koko elinkaareen
- talous kestävästä kehityksen turvaajana
- Suomi globaalina toimijana ja vastuunkantajana
- kestävien valintojen tukeminen.

## **Miten kestävästä kehitystä tukevaa koulutusta mitataan?**

Kestävästä kehityksen edistämässä on kyse myös tiedoista ja taidoista. Täytyy olla tietoa, jotta voidaan valita oikeat kestävästä kehitystä edistävät toimet. Toisaalta on myös oltava osaamista ja kykyjä toteuttaa näitä toimia. Tietojen ja taitojen kehittämässä koulutuksen merkitys on ensisijaisen tärkeä. Muutenkin kestävästä kehityksen kannalta inhimillisen pääoman kasvattaminen on keskeistä.

Kestävästä kehityksen painoarvon kasvaessa pitäisi vastaavasti kasvaa myös sen painoarvo koulutuksessa. Näin on tapahtumassakin, mistä kertovat useat kansalliset ja kansainväliset julistukset sekä ohjelmat kestävästä kehityksen edistämässä. Perusvalmiudet kestävästä kehityksen mukaiseen elämäntapaan tulee rakentaa jo peruskoulussa. Sen lisäksi, että kestävästä kehityksen perusosaaminen on kaikkien hallussa, tarvitaan jatkokoulutuksessa myös syventävää osaamista.

Suomen kestävästä kehityksen toimikunnan ja opetusministeriön strategioissa tavoitteena on, että kaikissa kouluissa ja oppilaitoksissa on oma kestävästä kehityksen toimintaohjelma vuoteen 2010 mennessä ja 15 prosentilla olisi kestävästä kehityksen ulkoinen tunnus tai sertifikaatti vuoteen 2014 mennessä.

## Kansallinen kestävä kehitys ja koulutuksen mittaaminen

Vuoden 2004 alusta on kestävä kehityksen toimikunnan kokouksiin toimitettu kokousaiheesta indikaattorilehtinen. Maaliskuussa 2006 aiheena oli koulutus. Tällöin toimikunnalle esiteltiin seuraavat indikaattorit ja arviointia niiden toteutumisesta:

- yhteiskunnallisten tavoitteiden kannatus koulutustaustan mukaan
- 14-vuotiaiden osallistuminen yhteiskunnalliseen järjestötoimintaan
- 9-luokkalaisten tyytyväisyys omaan terveydentilaansa
- opetustoimen henkilöstökoulutukseen valtion budjetista myönnetyt rahat ja kestävä kehityksen luokiteltu osuus niistä
- voimassa olevat Vihreät liput ja oppilaitoksille myönnetyt ympäristösertifikaatit
- kunnat, joissa on meneillään tai vireillä Kestävä kehityksen Agenda 21 -prosessi
- Metsähallituksen luontokeskusten ja palvelukeskusten sekä ympäristö- ja luontokoulujen sijainti
- valtion ympäristöalan määrärahojen jako.

Koulutus on tärkeä taustatekijä vähintään välillisesti useassa 34 kestävä kehityksen kansallisen strategian indikaattorissa. Varsinaisesti koulutukseen liittyy suoraan vain yksi indikaattori: jatko-opintoihin sijoittuminen peruskoulun jälkeen. Tämä mittarin kautta voidaan tarkastella strategian koulutukseen liittyviä tavoitteita:

- koulujen osaamista syrjäytymisuhan alla olevien lasten ja perheiden tunnistamisessa lisätään ja yksilön erityistarpeet huomioivaa kasvatusta kehitetään
- tavoitteena on, että kaikki saavat peruskoulun jälkeen ammatillisen tai korkeakoulutuksen
- hallitus turvaa tasapuoliset mahdollisuudet laadukkaaseen koulutukseen varhaiskasvatuksesta korkeakoulutukseen
- lukion tehtävää yleissivistävänä ja jatko-opintoihin valmistavana väylänä vahvistetaan
- ammatillisen koulutuksen arvostusta, houkuttelevuutta ja työelämälähtöisyyttä parannetaan
- aloituspaikkojen määrää lisätään ja niitä suunnataan alueellisen työvoimatarpeen mukaan ja kasvukeskuksiin
- työvoiman tarjonnan lisäämiseksi nopeutetaan koulutuksesta valmistumista ja panostetaan erityisesti vailla ammatillisia valmiuksia jäävien osuuden supistamiseen nuorisoikäluokista.

Kestävä kehityksen indikaattorien jatkotyössä on tarvetta myös useammalle kuin yhdelle mittarille. Joten työskäkaa indikaattorien kehittäjille riittää myös tulevaisuudessa.

## Lähteet

Kestävyysmitta. Suomen kestävä kehityksen indikaattorit 2000 (2000). Ympäristöministeriö, Suomen ympäristö 404. Helsinki.

Kohti kestäviä valintoja. Kansallisesti ja globaalisti kestävä Suomi (2006).

Kansallinen kestävä kehityksen strategia. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 5/2006.

<[www.vnk.fi/julkaisut/julkaisusarja/julkaisu/fi.jsp?oid=166089](http://www.vnk.fi/julkaisut/julkaisusarja/julkaisu/fi.jsp?oid=166089)>

Rosenström, U. (2009). Sustainable development indicators: Much wanted, less used?

Monographs of the Boreal Environment Research No. 33. Helsinki.

Suomen kestävä kehityksen kansalliset indikaattorit (2009). <[www.ymparisto.fi/indikaattorit](http://www.ymparisto.fi/indikaattorit)>

World Commission on Environment and Development (WCED) (1987). Our Common Future.

Oxford University Press, New York.

## **Lisälukemista**

EU Member State experiences with sustainable development indicators (2004). Eurostat theme 8:

Environment and energy. European communities. Luxembourg.

Indicators of Sustainable Development. Guidelines and Methodologies (2007). Third Edition.

United Nations. New York.

Measuring Sustainable Development. Report of the Joint UNECE/OECD/Eurostat Working Group on Statistics for Sustainable Development (2008). United Nations. New York and Geneva.

## 3.4 Korkeakoulujen toiminnan seuranta

*Jukka Haapamäki*

Opetusministeriö vastaa valtioneuvostossa korkeakouluja koskevien asioiden valmistelusta ja hallinnon asianmukaisesta toiminnasta ja ohjauksesta. Ohjauksella tarkoitetaan kaikkia niitä mekanismeja, joilla toimintaa säädellään, suunnataan ja toiminnalle asetettuja tavoitteita toteutetaan. Korkeakoulujen ohjausjärjestelmän keskeiset osat ovat määräraha-, säädös- ja informaatio-ohjaus. Valtioneuvoston keskeisimmät koulutus- ja tutkimuspoliittiset linjaukset määritetään hallitusohjelmassa sekä valtioneuvoston joka neljäs vuosi hyväksymässä koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa.

Opetusministeriön ja korkeakoulujen välisen ohjausprosessin keskeinen osa on säännöllisesti käytävät neuvottelut, joissa korkeakoulut ja opetusministeriö sopivat määrävuosiksi korkeakoulun tehtävästä, profiilista ja painoaloista sekä korkeakouluille asetettavista koulutus- ja tutkimuspolitiikan kannalta keskeisistä määrällisistä ja laadullisista tavoitteista sekä niiden toteutumisen seurannasta ja arvioinnista. Neuvotteluissa käsitellään myös korkeakoulujen strategisia, toiminnan kehittämissuuntaan liittyviä kysymyksiä. Tavoitteena on varmistaa korkeakoululaitoksen laadun, vaikuttavuuden ja tuottavuuden vahvistuminen.

Korkeakouluille asetetaan yhteisten tavoitteiden lisäksi tarkoituksenmukaisella tavalla kunkin korkeakoulun omat tavoitteet. Korkeakoululaitoksen yhteiset tavoitteet valmistellaan opetusministeriön ja korkeakoulujen välisenä yhteistyönä. Korkeakoulukohtaiset tavoitteet kytkeytyvät korkeakoululaitoksen yhteisiin tavoitteisiin ja tukevat korkeakoulun strategista johtamista. Tavoitteiden toteutumista seurataan säännöllisesti lukumäärin ja tunnusluvuin.

Korkeakoulujen toiminnan seuraaminen tapahtuu hyödyntäen korkeakoulujen toiminnan eri ulottuvuuksista kertovia tunnuslukuja, eli seurantaindikaattoreita. Indikaattoreilla on pyritty tiivistämään jokin korkeakoulujen toiminnan muoto tai ilmiö tilastolliseen muotoon. Lähtökohtana on, että indikaattoreilla pystytään kuvaamaan koko korkeakoululaitosta kokonaisvaltaisesti, jolloin indikaattoreiden tulisi olla mahdollisimman neutraaleja tieteenalakohtaisille eroille. Opetusministeriön tavoitteena on (vielä kesken olevassa työssä) muodostaa ”seurantaindikaattoripatteristo”, joka kattaisi korkeakoulujen toiminnan kaikki tärkeimmät osa-alueet. Näin indikaattoreita voidaan käyttää suoraan korkeakoulujen sopimusneuvotteluissa yhtenä osana korkeakoulujen toiminnan arviointia sekä muussa korkeakoulujen toiminnan seurannassa, kuten hallitusohjelman seurannassa ja erilaisten strategioiden toteuttamisen seurannassa.

Indikaattoreita on koottu paikallistamalla ensiksi opetusministeriön hallinnon alaa ohjaavissa tärkeimmissä politiikkadokumenteissa esiintyviä politiikkatavoitteita. Näitä

tavoitteita on peilattu olemassa oleviin indikaattoreihin sekä arvioitu kuinka hyvin käytössä olevat indikaattorit kuvaavat tavoitteita. Mikäli mikään olemassa oleva indikaattori ei kuvaa paikallistettua politiikkatavoitetta, on kehitetty ko. politiikkatavoitteen toteuttamista kuvaava indikaattori. Kutakin paikallistettua politiikkatavoitetta (joita löytyi noin 50) on pyritty kuvaamaan yhdestä kolmeen seurantaindikaattorilla. Yhteensä seurantaindikaattoripatteristossa on noin 100 indikaattoria. Poliitiikkatavoitteet ovat riippuvaisia Valtioneuvoston linjauksista, joten indikaattorien kehittämisessä on otettava huomioon kulloinkin esiin nousevat uudet politiikkatavoitteet.

Seurantaindikaattorit on jaoteltu pääryhmiin ja alaryhmiin. Pääryhmittelyssä lähtökohdiana on lainsäädännössä ammattikorkeakouluille ja yliopistoille annetut tehtävät, joita on täydennetty muutamalla lisäulottuvuudella. Indikaattorien pääryhmät ovat:

- A Koulutus
- B Kansainvälisyys
- C Tutkimus, tutkimus- ja kehitystyö, taiteellinen toiminta
- D Yhteiskunnallinen vuorovaikutus ja vaikuttavuus
- E Voimavarat

Opetusministeriön indikaattorityö on vielä keskeneräinen eikä valmista seurantaindikaattoripatteristoa ole vielä olemassa. Tällä hetkellä osaa indikaattoreista käytetään yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen sopimuskaudelle 2010–2012 solmituissa sopimuksissa tavoitteena, ammattikorkeakoulujen osalta tuloksellisuusrahoituksen jaon perusteena sekä yliopistojen osalta esimerkiksi perusrahoituksen laskentakriteereinä. Sopimuskaudelle 2010–2012 korkeakoulut ovat asettaneet tavoitteita 12 erilaiselle indikaattorille, jotka kuvaavat yllä kuvattujen jakojen sisällä korkeakoulujen peruskoulutusta, opintoprosesseja, tieteellistä jatkokoulutusta, tutkimustoimintaa, yhteiskunnallista vaikuttavuutta sekä kansainvälisyyttä.

Tietopohja käytettäville indikaattoreille muodostuu useasta eri lähteestä. Päälinjaus korkeakouluja koskevassa tiedonkeruussa on, että Tilastokeskus hoitaa maan virallisena tilastoviranomaisena opiskelijoita, tutkintoja sekä tutkimus- ja kehitystoimintaa koskevat tiedonkeruut korkeakouluista. Nämä tiedot Tilastokeskus toimittaa opetusministeriön käyttöön. Lisäksi opetusministeriössä hyödynnetään myös muuta Tilastokeskuksen käytössä olevaa tietoa, kuten tietoja tutkinnon suorittaneiden työllistymisestä.

Tilastokeskuksesta saatavien tietojen lisäksi opetusministeriöllä on omaa tiedonkeruuta korkeakouluista, joka koskee muun muassa korkeakoulujen henkilöstöä, rahoitusta, julkaisutoimintaa, toimitiloja, opiskelijapalautetta, tiettyjä erityistietoja koulutuksen järjestämisestä (esim. vieraskielisen koulutuksen järjestäminen) sekä tietoja muusta kuin perustutkintokoulutuksesta (täydennyskoulutus, avoin korkeakouluopetus). Näiden perustietojen lisäksi seurantaindikaattoreissa käytetään hyväksi Opetushallituksen ylläpitämien korkeakoulujen hakijarekisterien tietoja, Kansainvälisen liikkuvuuden keskuksen (CIMO) keräämiä tietoja sekä erilaisista julkaisurekistereistä saatavia tietoja.

Jatkossa sekä Tilastokeskuksen että opetusministeriön käyttöön kerättävien tietojen keruuta on tarkoitus keskittää tapahtuvaksi korkeakoulujen yhteisen tietovaraston kautta tapahtuvaksi (ns. xdw-tietovarasto). Samoin seurantaindikaattorien raportointi ja laskenta tulee jatkossa tapahtumaan xdw-tietovaraston yhteydessä toimivan raportointijärjestelmän kautta.

## Gloaalivastuu ja kestävä kehitys korkeakoulujen seurantaindikaattoreissa

Edellä on esitelty pääpiirteittäin miten opetusministeriö seuraa korkeakoulujen toimintaa seurantaindikaattorien kautta. Gloaalivastuun ja kestävä kehityksen voidaan ajatella tulevan esille korkeakoulujen toiminnassa kahdella tavalla. Ne kytkeytyvät korkeakoulujen toimintaan ja toimintatapoihin (kestävän kehityksen osalta esim. korkeakoulujen toiminnan ekotehokkuus, ja globaalivastuun osalta esim. asian huomioiminen opiskelijoiden ja tutkijoiden rekrytointikäytännöissä). Toisaalta ne kytkeytyvät korkeakoulujen päätehtäviin, eli siihen miten opintoprosesseissa ja tutkimussisällöissä otetaan huomioon globaalivastuun ja kestävä kehityksen teemat. Toimintatapojen suhteen globaalivastuun ja kestävä kehityksen voidaan ajatella korostavan hieman eri ulottuvuuksia, mutta opinto- ja tutkimussisältöjen suhteen niitä ei ole tämän teoksen näkökulman mukaisesti syytä erottaa.

Gloaalivastuun ja kestävä kehityksen teemat voidaan jakaa kolmeen ryhmään:

- 1 kestävä kehityksen huomioiminen korkeakoulujen toimintatavoissa
- 2 globaalivastuun huomioiminen korkeakoulujen toimintatavoissa ja
- 3 globaalivastuun ja kestävä kehityksen huomioiminen korkeakoulujen opinto- ja tutkimussisällöissä.

Kestävällä kehityksellä ajatellaan yleisesti olevan ekologinen, taloudellinen sekä sosiaalinen ja kulttuurinen ulottuvuus. Ekologista ulottuvuutta korkeakoulujen toimintatavoissa voidaan tarkastella monella tapaa. Energian kulutus, luonnonvarojen käyttö, haitalliset ympäristöpäästöt ovat esimerkkejä asioista, jotka liittyvät kestävä kehityksen ekologiseen ulottuvuuteen. Taloudellinen ulottuvuus on hankalasti käsiteltävä asia korkeakoulutasolla. Sen sijaan sosiaalisessa ja kulttuurisessa kestävydessä keskeisenä kysymyksenä on taata hyvinvoinnin edellytysten siirtyminen sukupolvelta toiselle. Tällöin esille tulevat esimerkiksi korkeakouluopintojen esteettömyyteen liittyvät seikat sekä opiskelijarekrytointin kohdentaminen tasapuolisesti erilaisiin sosiaalisiin ryhmiin.

Varsinaisten indikaattoreiden muokkaaminen em. kohdista on haastavaa. Käytettävän indikaattorin pitäisi pystyä kertomaan myös yleisellä tasolla kestävä kehityksen huomioiduista korkeakoulujen toimintatavoissa. Lisäksi indikaattorin tulisi olla mahdollisuuksien mukaan neutraali erilaisille tieteenalakohtaisille eroille, joka rajaa pois esimerkiksi energian kulutukseen liittyvät indikaattorit. Yksi tieteenalaneutraali ekologisen ulottuvuuden indikaattori voisi olla korkeakoulujen paperinkulutuksen mittaaminen suhteessa opiskelija- ja henkilöstömäärään. Paperinkulutukseen seuraaminen on vain yksi pieni osa korkeakoulun luonnonvarojen käytöstä ja energian kulutuksesta, mutta se voisi kertoa myös yleisemmällä tasolla korkeakoulujen asennoitumisesta kestävä kehityksen ekologiseen ulottuvuuteen. Tämän mahdollisen indikaattorin kohdalla ongelmia tosin saattaa tuottaa tiedonkeruun toteuttaminen.

Kestävä kehityksen sosiaalista ulottuvuutta korkeakoulutuksessa mitataan useasti korkeakoulutuksen periytyvyydellä, eli sillä kuin suurella osalla opiskelijoista on sellaisia, joiden vanhemmilla tai toisella vanhemmalla ei ole korkea-asteen tutkintoa. Toinen näkökulma samaan asiaan on maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden osuus korkeakouluopiskelijoissa.

Gloaalivastuun käsitteellä laajennetaan ja painotetaan kestävä kehityksen ulottuvuuksien globaalia näkökulmaa. Gloaalivastuu korkeakoulujen toimintatavoissa tarkoittaa,

että korkeakoulut käyttävät tutkimustaan ja asiantuntemustaan globaalien ongelmien ratkaisemiseen ja kehitysmaiden oman toiminnan vahvistamiseen. Tämän määrittelyn mukainen indikaattori voisi olla esimerkiksi kehitysyhteistyöprojekteihin liittyvien tutkimusprojektien määrän mittaaminen. Koulutuksen osalta globaalivastuun yksi osa-alue on kehitysmaiden osaamis pohjan vahvistaminen. Tätä voidaan seurata esimerkiksi kehitysmaiden opiskelijoille suunnattavien stipendijärjestelmien kautta tai kehitysmailla suunnattavan tilauskoulutuksen järjestämisen kautta.

Kolmas ryhmä, eli globaalivastuun ja kestävä kehityksen huomioiminen korkeakoulujen opinto- ja tutkimussisällöissä tarkoittaa sitä, miten korkeakouluissa annettava opetus ja tutkimus luovat valmiuksia ymmärtää globaaleja ongelmia sekä vaikutusmahdollisuuksia maailmanlaajuisen oikeudenmukaisuuden ja kestävä kehityksen edistämiseksi. Toisaalta korkeakoulujen tavoitteena on tuottaa tutkimus- ja koulutustehtävänsä kautta globaalivastuun asiantuntijoita, jotka hyödyntävät koko maailmaa asiantuntemuksellaan. Mutta ehkä vielä tärkeämpi ja haastavampi korkeakoulujen tehtävä on globaalivastuun ja kestävä kehityksen ”valtavirtaistaminen” (ks. Niiniluoto 2006), eli globaalivastuun huomioiminen kaikessa opetus- ja tutkimustyössä, jotta korkeakouluista valmistuvilla ja siellä tutkimustyötä tekeillä olisi *taito* ymmärtää ja arvostaa globaaliin vastuuseen liittyviä asioita. Näin ajateltuna globaalivastuu kytkeytyy saumattomasti korkeakoulujen yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen.

Edellä esitellyn globaalivastuun taidon tai yhteiskunnallisen vaikuttavuuden mittaaminen on haasteellista. Parhaillaan on käynnistysvaiheessa korkeakouluopiskelijoiden taitojen mittaamiseen keskittyvä, OECD:n ns. AHELO-hanke (*Assessment of Higher Education Learning Outcomes*<sup>1</sup>). Globaalivastuun ”taitojen” mittaaminen voisi olla mahdollista tämän tyyliin hankkeissa. Toinen lähestymistapa olisi korkeakoulujen opintosisältöjen arviointi siltä kannalta kuinka hyvin ne vastaavat työelämän ja yhteiskunnan kestävä kehityksen ja globaalivastuun osaamistarpeita.

## Lopuksi

Opetusministeriön seurantaindikaattoripatteristo on tätä kirjoitettaessa vasta luonnosvaiheessa. Globaalivastuuta ja kestävä kehitystä teemoja käsitteleviä indikaattoreita mukana on kaksi. Kansainvälisyyttä ja osaamisen vientiä seuraava indikaattori mittaa tilauskoulutukseen osallistuvien opiskelijoiden määrää, tosin ottamatta kantaa siihen mistä maista tilauskoulutuksen ryhmät tulevat. Toinen indikaattori seuraa maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden osuutta kaikista korkeakouluopiskelijoista. Kummatkin indikaattorit osaltaan seuraavat globaalivastuun ja kestävä kehityksen toteutumista korkeakoulujen toimintatavoissa.

Opetusministeriön *Kasvaminen maailmanlaajuisen vastuuseen* -projektin osana toteutettavan *Gloaalivastuun ja kestävä kehityksen tietopohja* -hankkeen tavoitteena on tuottaa tietoa miten korkeakoulut voivat toimia globaalivastuun edistäjinä ja miten tavoitteiden toteutumista voidaan seurata ja arvioida. Hankkeen tuloksia pyritään ottamaan huomioon opetusministeriön seurantaindikaattoripatteriston valmistelussa. Indikaattoripatteristoa on rakennettu siten, että sen kautta olisi mahdollista seurata korkeakoulujen toimintaa kaikista olennaisista näkökulmista. Tällöin indikaattoreita voidaan käyttää korkeakouluille asetettujen politiikkatavoitteiden toteutumisen seurannassa. Globaalivastuu ja kestävä kehitys ovat yksi näkökulma, jota kautta korkeakoulujen toimintaa seurataan. Esimerkiksi

---

<sup>1</sup> [http://www.oecd.org/document/22/0,3343,en\\_2649\\_35961291\\_40624662\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/22/0,3343,en_2649_35961291_40624662_1_1_1_1,00.html)

korkeakoulujen kansainvälistymisstrategiassa (Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia... 2009) on globaalivastuun, ja sen osana kestävän kehityksen, edistäminen nostettu yhdeksi korkeakoulujen kansainvälistymisen päätavoitteista.

Opetusministeriön seurantaindikaattorien laatimisessa on noudatettu periaatteita, joiden mukaan indikaattorien pitää yhden tilastollisen luvun kautta kertoa tiivistetysti jostain laajemmasta kokonaisuudesta. Indikaattorin pitää olla relevantti, eli sen pitää olla merkityksellinen seurattavan asiakokonaisuuden kannalta. Indikaattorin pitää myös olla validi, eli kuvata sitä havaintoa, jonka havaintoarvo se on; indikaattorin on siis mitattava sitä asiaa, mitä sillä halutaan mitata. Lisäksi indikaattorin pitää olla reliabeli, eli sen pitää tuottaa luotettavaa tietoa.

Toiminnan seuranta suunniteltaessa on hyvä esittää kysymykset *'mitä'*, *'mistä'* (kohderyhmä), *'millä'* ja *'miten'* mitataan. Seurantaindikaattorin tarkkuudesta on hyvä pitää mielessä, että mittaustulos on ikään kuin maisemataulu. Se kertoo jollakin tavalla rajatut piirteet todellisesta maisemasta. Tavoitteena on mahdollisimman realistinen kuva. Keskeinen vaatimus korkeakoulujen toiminnan seurantaindikaattorille on, että sen vaatima tietopohja tulee olla opetusministeriön saatavilla. Nämä vaatimukset täyttävien indikaattorien rakentaminen globaalivastuun ja kestävän kehityksen teemoista on haastavaa, mutta varmasti mahdollista. Globaalivastuu ja kestävä kehitys ovat niin tärkeitä teemoja, ettei niitä voi sivuuttaa korkeakoulujen seurantajärjestelmiä rakennettaessa.

## Lähteet

- Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015 (2009). <[www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/korkeakoulujen\\_kv/liitteet/kansainvalistymisstrategia.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/korkeakoulujen_kv/liitteet/kansainvalistymisstrategia.pdf)>
- Niiniluoto, I. (2006). Kestävä kehitys yliopistojen haasteena. Etusivu. Opetusministeriön verkkolehti, 2.3.2006. <[www.minedu.fi/etusivu/arkisto/2006/0203/niiniluoto.html](http://www.minedu.fi/etusivu/arkisto/2006/0203/niiniluoto.html)>



## 3.5 Kansallinen seuranta ja arviointi Opetushallituksen hallinnonalalla

*Kajja Salmio*

Arvioinnilla on pitkä perinne Suomen kouluissa, sillä koulujen tarkastuksesta säädettiin vuonna 1866 annetussa asetuksessa, jota voidaan pitää arvioinnin alkuna. Ensimmäiset opetussuunnitelmaa koskevat suositukset lähetettiin Koulutoimen ylihallituksesta kouluille ns. mallikursseina vuonna 1881. Niillä yhtenäistettiin käytäntöä, kun määriteltiin ylemmän täydellisen kansakoulun sisältö. Oppivelvollisuus alkoi vuonna 1921, mutta vuoden 1925 opetussuunnitelma oli ensimmäinen varsinaisen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelma, jossa korostettiin yhteistä etua ja isänmaallisuutta (Rinne 1984).

### **Oppimistulosten arvioinnin hallinnollinen tausta**

Perusopetuslaissa (24.1.2003/32, 21 §) määrätään siitä, että opetuksen järjestäjillä on velvollisuus arvioida antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta sekä osallistua ulkopuoliseen toimintansa arviointiin. Opetushallitus järjestää Valtioneuvoston asetuksen (20.2.2003/150) mukaisesti kansallisia oppimistulosten arviointeja, jotka ovat lain tarkoittamia ulkoisia arviointeja. Näihin arviointeihin tulee otokseen osuneen opetuksen järjestäjän ja koulun osallistua.

Valtioneuvoston asetuksessa (20.12.2001/1435) ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen kasvun lähtökohtina pidetään muun muassa elämän, luonnon ja ihmisoikeuksien kunnioittamista sekä oman ja toisten oppimisen ja työn arvostamista. Asetuksen tavoitteena on myös fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen terveyden ja hyvinvoinnin vaaliminen sekä oppilaiden kasvattaminen hyviin tapoihin. Opetuksen tulee edistää kestävästä kehityksestä sekä tukea kansojen ja kulttuurien välistä suvaitsevaisuutta ja luottamusta. Myös koulutuksellisen tasa-arvon ja elinikäisen oppimisen edistäminen on tarpeen. Asetus edellyttää ihmisten tunteiden ja tarpeiden, luonnon ja terveyden sekä talouden ja teknologian tunteenmusta. Oppimisympäristön tulee antaa oppilaalle sekä yksilönä ja ryhmän jäsenenä mahdollisuuksia kasvuun ja oppimiseen. Oppilaita ohjataan omatoimiseen, kriittiseen tiedonhankintaan ja monipuolisiin yhteistyötaitoihin. Tavoitteena on, että oppilaalle kehittyy myönteinen minäkuva ja että he oppivat hyödyntämään oppimaansa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on keskeinen opetusta ohjaava normi, jossa määritellään opetuksen järjestämisen ja toteuttamisen lähtökohtia, oppiaineiden tavoitteet ja sisällöt sekä hyvän osaamisen kuvaukset (Opetushallitus 2004). Arviointi

liitetään Suomessa opetussuunnitelmajärjestelmään, jossa kansallisen arvioinnin yhtenä tarkoituksena on opetussuunnitelman toteutumisen arviointi ja sen kehittäminen.

Opetusministeriö (2009) julkaisi keväällä 2009 perusopetuksen laatukriteerit, joiden tavoitteena on koulun toiminnan laadun parantaminen, yhteyden vahvistaminen kunnan koulutoimeen sekä arviointitiedon hyödyntäminen. Laatukriteerit vastaavat kysymykseen, millaista koulun toiminnan tulisi olla. Laatukriteereissä ei anneta ohjeita oppiaineiden sisältöihin eikä niiden opettamiseen, vaan huomiota kiinnitetään yleensä opettamiseen, koulun toiminnan ja koulun ulkopuolisen yhteistyön parantamiseen sekä arviointiin. Laatukriteereistä haluttiin tehdä työkalu, jonka avulla edistetään ja systematisoidaan toimintaa, parannetaan oppilaiden oppimisedellytyksiä ja kehitetään koulua.

Laatukriteerit kohdistuvat kymmeneen arviointialueeseen: johtamiseen, henkilöstöön, taloudellisiin resursseihin, arviointiin, opetussuunnitelman toteuttamiseen, opetukseen ja opetusjärjestelyihin, oppimisen, kasvun ja hyvinvoinnin tukemiseen, osallisuuteen ja vaikuttamiseen, kodin ja koulun yhteistyöhön sekä oppimisympäristön turvallisuuteen. Näitä arviointialueita pitkäjänteisesti parantamalla päästään haluttuihin muutoksiin koulun toiminnassa. Jatkuvaan parantamiseen saadaan tukea koulun itsearvioinnista sekä toimivista palautteen käsittelytavoista. Opetuksen järjestäjät voivat edelleen käyttää niitä laadunhallintajärjestelmiä, joita he haluavat.

Laatukriteereiden laadinnassa on otettu huomioon perusopetuksen arvopohjana muun muassa tasa-arvo, demokratia sekä luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen. Kestävän elämäntavan ja kestävän tulevaisuuden toteuttamiseksi tarvitaan yksilöiden ja yhteisöjen yhteistä työtä ekologisissa, taloudellisissa, kulttuurisissa ja sosiaalisissa kysymyksissä. Näitä kestävän kehityksen elementtejä on sisällytetty useiden laatukorttien kuvauksiin, kriteereihin ja kehittämiseen pyrkiviin kysymyksiin.

## Arviointi

Arviointi edellyttää syvällistä ja laaja-alaista asiantuntemusta. Arvioijan osaaminen ei ole vain substanssiosaamista ja tulosten jakamista, vaan myös kykyä suunnitella ja johtaa arvioinnin kokonaisuus arvopohdinnoista arviointikysymyksiin, menetelmävalintoihin, arviointitiedon hyödyntämiseen ja kehittämistyön käynnistämiseen.

Kansallisessa arviointijärjestelmässä tukeudutaan poliittiseen päätökseen (Hallituksen esitys 3/1998 vp – HE 86/1997 vp), jonka mukaan arvioinnin on oltava objektiivista toimintaa. Järjestelmätason arvioinnissa arvoilla ja eettisillä kysymyksillä on suuri merkitys. Arvioinnin tulee olla evidenssiperusteista, sillä sen yhtenä tavoitteena on tiedon lisääminen. Arvioinnin asiantuntijoiden on pohdittava toisinaan ristiriitaisiakin arvoja ja tuotava esille näkemyksiään suunnitteluun ja toteutukseen sekä päätösten tueksi. Sen tulisi olla myös läpinäkyvää, mikä edistää demokraattista keskustelua.

Arvioinnin sisältö ja toimeenpanotavat ovat kehittyneet vuosien myötä; aina on arvioitu asioita, jotka ovat olleet sillä hetkellä tärkeitä. Painopisteet ovat muuttuneet ajan hengen mukaan tarkoituksenmukaisiksi. Peruskoulun valtakunnalliset kokeet mainittiin opetusministeriön laatimassa Koulutuksen ja korkeakoulussa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 1991–1996 (Opetusministeriö 1991). Suunnitelmassa käsiteltiin ensimmäisen kerran yleissivistävää koulutusta. Asiakirjassa edellytettiin, että viranomaiset seuraavat hallinnon hajauttamisen etenemistä ja kehittävät menetelmiä seurantaan varten. Tähän kansalliseen muutokseen liittyivät peruskoulun ensimmäiset valtakunnalliset kokeet. Peruskoulun tuloksista oltiin kiinnostuneita monilla tahoilla ja haluttiin tietää, miten sille asetetut tavoitteet saavutettiin. Myöhemmin valtakunnallisista

kokeista käytettiin nimitystä kansallinen arviointi, oppimistulosten arviointi ja nyt puhutaan oppimistulosten seuranta-arvioinnista.

Koulutuksen ulkopuolisen arvioinnin painopisteinä ovat koulutuksen vaikuttavuus, laatu, tehokkuus ja taloudellisuus (Opetusministeriö 2008). Myös pedagogiselta kannalta arvioinnin tehtävänä on huolehtia siitä, että opetus säilyy laadukkaana. Arvioinnin on palveltava ainakin epäsuorasti oppilaan kehittymistä. Opetuksen laadun oleellisimmaksi kriteeriksi nousee yleissivistävässä koulutuksessa oppilaan monipuolinen inhimillinen kasvu (Atjonen 2005: 145–146, 149).

Perusopetuksen oppimistulosarvioinnit toteutetaan siten, että arvioijien riippumattomuus, asiantuntijuus ja kriittisyys taataan. Opetushallitus suorittaa sekä perusopetuksen päättövaiheen että opetussuunnitelman perusteiden mukaisten nivelvaiheiden arviointeja. Päättövaiheen arviointien tarkoituksena on arvioida kansallista osaamisen tasoa ja siinä tapahtuneista muutoksia. Nivelvaiheen arviointien tarkoituksena on tuottaa opettajien käyttöön ajantasaista tietoa opetuksen ja oppilasarvioinnin kehittämiseksi.

Koulutuksen vaikuttavuus käsitteenä ei liity vain arviointiin ja koulutuspolitiikkaan, vaan myös tutkimukseen. Vaikuttavuuden määrittelyssä hyväksytään ajatus, että kaikki toiminta vaikuttaa jollakin tavalla, suoraan tai välillisesti, lyhyen tai pitkän aikaa, heti tai myöhemmin. Koulu ei voi muuttaa sääntöjään ja toiminta-ajatustaan joka vuosi, vaan arviointityössä tarvitaan pitkäjänteisyyttä (Vaherva 1983; Creemers & Scheerens 1994).

Koulutuksen vaikuttavuuden ydintä on opittujen asioiden soveltaminen käytäntöön. Vaikuttavuus liittyy prosessien arviointiin. Kokeen välitön tulos on koesaavutusten yhdistäminen opetuksen kohteisiin, mikä näkyy usein lisääntyneinä tai kehittyneempinä kognitiivisina, mutta myös affektiivis-sosiaalisina ja toiminnallisina valmiuksina (Raivola 1992). Lähtävöitteiden saavuttamista voidaan suhteellisen yksimielisesti arvioida, mutta etätavoitteita ei, sillä ne ovat usein eri tahojen asettamia kuin lähtävöitteet. Viivästettyä arviointia vaikeuttaa se, että lukuvuosittainen ja jaksoittainen rytmi määrää koulun elämää ja arvioitavien tekijöiden määrä on suuri. Vaikuttavuuden ymmärtäminen järjestelmätason arvioinnissa edellyttää myös sosiologista ja taloustieteellistä näkökulmaa (Vaherva 1983; Halttunen 2000; Raivola, Valtonen & Vuorensyrjä 2000).

## **Kansallisten oppimistulosten arviointi Opetushallituksessa**

Opetushallitus toteuttaa toimialallaan oppimistulosten seuranta-arviointeja esiopetuksesta aikuiskoulutukseen. Oppimistulosarviointien keskeisenä tavoitteena on selvittää, miten hyvin opetussuunnitelmien perusteissa määritellyt tavoitteet on saavutettu. Opetushallituksen tehtävänä koulutuksen arvioinnissa on tuottaa monipuolista ja luotettavaa arviointitietoa koulutusjärjestelmän toimintaedellytyksistä ja toimivuudesta sekä välittää se kansallisten ja paikallisten poliittisten päättäjien ja kehittäjien käyttöön.

Arviointitietoa käytetään muun muassa päätöksenteossa, opetuksen tilan arvioinnissa, opetuksen, oppilasarvioinnin ja opetussuunnitelman perusteiden kehittämisessä, koulutuksen tasa-arvon toteutumisen arvioinnissa sekä kansainvälisessä vertailussa. Opetushallitus tuottaa tietoa koulutuksen vaikuttavuudesta, jossa keskitytään oppiainekohtaisten tavoitteiden, oppimisvalmiuksien ja kommunikaatiovalmiuksien saavuttamiseen sekä elinikäisen oppimishalukkuuden ylläpitämiseen (Valtioneuvoston asetus 4.12.2008/805).

Käsittelen tässä luvussa vain yleissivistävän koulutuksen arviointia. Opetushallitus toteuttaa kansalliset arvioinnit opetusministeriön kanssa tehdyn arviointisuunnitelman mukaisesti. Useimmiten on tehty oppiainekohtaisia oppimistulosten arviointeja. Poikkeuksena on muun muassa kestävän kehityksen arviointi.

Kaikki arvioinnit ovat otospohjaisia. Otoksessa mukana olevien koulujen avulla arvioidaan kulloisenkin oppiaineen tai aiheen osaamisen kansallinen taso. Kansallinen otantajärjestelmä toimii siten, että jokainen koulu osallistuu määrääjain, noin viiden vuoden välein, johonkin perusopetuksen kansalliseen arviointiin. Opetushallitus ei julkista yksittäisten koulujen eikä oppilaiden tuloksia. Virasto tekee yhteistyötä oppimistulosten seuranta-arviointien laadinnassa ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa. Oppimistulosten arvioinnin lisäksi kartoitetaan myös oppilaiden asenteita sekä tehdään opettaja- ja rehtorikyselyjä.

Valtioneuvoston asetuksen (20.2.2003/150) mukaisesti jokainen otoskoulu saa ns. pikapalautteen eli tiedon omista koetuloksistaan ja vertailutiedon koko maan vastaavista tuloksista. Koulut saavat tiedon oppilaiden koetulosten jakaumista ja keskeisten sisältöalueiden osaamistuloksista. Palautetta annetaan sekä sanallisesti että graafisesti. Tuloksia koulu voi käyttää oman kehittämistyönsä pohjana ja kansallista koetta yhtenä koulukohtaisena kokeena. Palaute annetaan siten, että oppilaiden henkilökohtaisia tuloksia ei voi tunnistaa.

## **Kestävän kehityksen aihekokonaisuus opetussuunnitelman perusteissa**

Suomi on sitoutunut useisiin kansainvälisiin kestävästä kehitystä edistäviin sopimuksiin. Myös kansallisissa poliittisissa asiakirjoissa on sitouduttu ekologisesti, kulttuurisesti, sosiaalisesti ja taloudellisesti kestävästä kehityksen periaatteisiin. Sitoutuminen konkretisoituu muun muassa siten, että kaikkia valtion hallinnon organisaatioita veloitetaan ja kuntia kannustetaan tekemään kestävästä kehityksen ohjelma. Kestävästä kehitystä edistävä kasvatuksen ja koulutuksen strategia ja sen toimeenpanosuunnitelma (2006) toteutetaan osana kestävästä kehityksen kansallista strategiaa.

Kestävä kehitys painottuu myös koulutuksen kehittämisessä. Se on sisällytetty opetussuunnitelman perusteisiin. Jo peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä I tiedollisen kasvatuksen yhteydessä tuotiin esille orientoituminen biologiseen luontoon. Siinä keskeisenä pidettiin ihmisen tarkastelua ja vertaamista eliökunnan erilaisiin ryhmiin. Biologian painopistettä siirrettiin solun tason ulottuvuuksiin sekä populaatioiden ja yhdyskuntien tasolle, sillä molemmilla alueilla tapahtui 1960-luvulla nopeaa kehittymistä (Komiteanmietintö I 1970: A 4, 90). Mukana oli kestävästä kehityksen elementtejä, vaikka tätä nimitystä ei vielä käytetty.

Opetussuunnitelman perusteisiin (Kouluhallitus 1985: 12) kirjattiin koulutuspoliittisina ratkaisuuina muun muassa elinympäristö ja luonnonsuojelu. Elinympäristön ja luonnonsuojelun kannalta tarpeellisten valmiuksien kehittäminen liittyi koulun antamaan ympäristökasvatukseen, joka merkitsi oppiaineiden ja kokemusten yhteensovittamista. Ympäristökasvatuksen keskeinen tavoite oli saada oppilas ymmärtämään ympäristöä, joka koostuu luonnontieteellisistä, sosiaalisista ja kulttuurisista piirteistä. Sen tuli syventää ja täydentää tietoa ihmisen riippuvuudesta ympäröivästä luonnosta ja luonnonvarojen rajallisuudesta. Ympäristökasvatuksen tavoitteena oli opettaa ennakoimaan ja havainnoimaan ihmisen toiminnasta aiheutuvia ympäristömuutoksia. Kestävästä kehityksen osa-alueet tunnistettiin, mutta nimeä ei käytetty.

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 1994: 38) yhtenä aihekokonaisuutena oli ympäristökasvatus, jonka tavoitteena oli luonnon moninaisuuden vaaliminen ja kestävästä kehityksen edistäminen. Sen lähtökohtana pidettiin luonnon ja kulttuuriympäristön elämyksellistä kokemista. Kestävä kehitys -termi mainittiin ensimmäistä kertaa. Luonnonsuojelu- ja systematiikkapainotteisesta ajattelusta siirryttiin vähitellen ekologiseen ajatteluun, jossa ihmisellä kaikkine toimintoineen on merkittävä osa.

Opiskelun tavoitteena oli herättää oppilaisissa tahto toimia vastuullisesti ja oikeudenmukaisesti. Huomiota kiinnitettiin myös myönteisten tulevaisuuskuvien hahmottumiseen ja

tarvittavien toimintavalmiuksien oppimiseen. Opiskelun tavoitteena oli auttaa oppilaita oivaltamaan käytännöllisiä, yhteiskunnallisia ja kulttuurisia muutoksia luonnontalouden ja ihmisen talouden yhteensovittamiseksi. Tulevaisuusnäkökulma oli uutena mukana.

Kestävä kehitys toteutuu useiden oppiaineiden sisällöissä ja yhtenä aihekokonaisuutena vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004). Kestävä kehitys on saanut ekologisen ulottuvuuden lisäksi taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen ulottuvuuden samanaikaisesti toteutettavaksi. Asiakirjassa edellytetään ensimmäisen kerran, että kestävä kehityksen näkökulma sisällytetään kaikkien oppiaineiden opetukseen. Kestävä kehityksen aihekokonaisuudella on runsaasti yhteyksiä eri oppiaineisiin, kuten sillä oli jo vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa (ks. luku 5.1 tämä teos).

Vitikan (2009: 174) mukaan kestävä kehityksen aihekokonaisuudella ei ole konkreettisia yhteyksiä opetussuunnitelman perusteiden alkuosan teemoihin. Aihekokonaisuuksien ja alkuosan teemojen väliset yhtymäkohdat ovat sikäli tärkeitä, että ne ikään kuin linkittävät yhteiset kasvatukselliset tavoitteet aihekokonaisuuksien välityksellä oppiaineisiin. Tällöin aihekokonaisuudet voisivat olla keino opetussuunnitelman sisäisen koherenssin vahvistamiseen.

## **Kestävä kehityksen arviointi**

Opetushallitus toteutti kestävä kehityksen arvioinnin kouluissa ja oppilaitoksissa vuonna 1999 (Rajakorpi & Salmio 2001). Arvioinnissa selvitettiin, mitä kestävä kehitys on kirjoitetuissa opetussuunnitelmissa, miten se toteutuu opetuksessa, miten kestävä kehityksen opettamiseen on koulutauduttu, millaista yhteistyötä sen puitteissa tehdään ja miten kestävä kehityksen periaatteet toteutuvat koulujen ja oppilaitosten arjessa.

Kestävä kehitys oli 1990-luvulla hyvin esillä sekä yleissivistävän että ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmissa. Kestävä kehityksen sisältö painottui ekologiseen ulottuvuuteen, mutta sisällön laajentumista oli tapahtunut sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen suuntaan. Useissa oppiainekohtaisissa tavoitteissa oli mukana kestävä kehityksen elementtejä. Ammatillisessa koulutuksessa kiinnitettiin erityistä huomiota arkipäivän konkreettisiin toimiin ja opiskelijoiden asenteisiin. Taloudellinen kestävyys toteutui parhaiten ammatillisessa koulutuksessa. Kaikissa oppilaitostyypeissä kestävä kehitystä käsiteltiin pääosin muuhun opetukseen integroituna.

Vain kolmasosa oppilaitoksista oli 1990-luvulla nimennyt kestävä kehityksen tiimin tai vastuuhenkilön. Tiimien tai vastuuhenkilöiden tärkeimmät tehtävät olivat yhteydenpito eri henkilöstöryhmien välillä ja kestävä kehityksen edistäminen. Henkilöstöryhmät tekivät oppilaitoksissa yhteistyötä jonkin verran, eniten ala-asteen opettajat. Eniten yhteistyötä ulkopuolisten tahojen kanssa tekivät vapaan sivistyksen oppilaitokset, joiden tärkeimmät yhteistyökumppanit olivat päiväkodit, koulut ja muut oppilaitokset (Rajakorpi & Salmio 2001).

Kestävä kehityksen arvioinnissa tehtiin melko samansisältöisiä kyselyjä rehtoreille, opettajille, oppilaille ja muulle henkilökunnalle. Eri ryhmien vastaukset eivät olleet ristiriitaisia keskenään, mutta opettajat ja erityisesti henkilökunta suhtautuivat muita ryhmiä kriittisemmin kestävä kehityksen periaatteiden huomioon ottamiseen hankinnoissa ja jokapäiväisissä toimissa. Opettajat ja henkilökunnan edustajat eivät antaneet korkeaa arvosanaa henkilöstöryhmien sitoutumisesta kestävä kehitykseen jokapäiväisessä toiminnassa.

## **Monioppiaineisen kokeen arviointi**

Monioppiaineinen koe pidettiin peruskoulun yhdeksännen vuosiluokan oppilaille vuonna 1995. Eheyttävä koe sisälsi aineksia biologiasta, maantiedosta, kotitaloudesta, liikunnasta,

yhteiskuntaopista ja kemiasta. Koe sisälsi ekologisia, taloudellisia, kulttuurisia ja sosiaalisia kestävä kehitystä mittaavia tehtäviä. Tavoitteena oli arvioida, miten peruskoulun päättävä oppilas pystyy yhdistelemään ja soveltamaan eri oppiaineissa oppimiaan asioita sekä perustelevaan valintojaan päätöksenteko- ja toimintatilanteissa. Näkökulmina olivat ihmiskuva toiminnan perustana, terveyden merkitys sekä ihmisen ja ympäristön vuorovaikutus. Nuoret olivat valmiita toimimaan ympäristön puolesta ja tekivät ympäristöä säästäviä tekoja viikoittain, mutta eivät osanneet perustella tekojaan (Yrjönsuuri & Salmio 1996).

Luonnontieteellinen näkemys ei riitä oppilaille, vaan kasvua tukemaan tarvitaan myös omaa tahtoa ja myönteisiä asenteita, joiden avulla valmistetaan oppilaita kohtaamaan ongelmia, tekemään yhteistyötä ja selviytymään uusista tilanteista. Uusi näkökulma kokeessa oli, että oppilailta odotettiin henkilökohtaisia käsityksiä sellaisista asioista, jotka eivät liittyneet suoraan mihinkään oppiaineeseen, kuten ihmiskuvasta, aikuisuudesta ja elämässä selviytymisestä.

## Ympäristö- ja luonnontiedon koe

Ympäristö- ja luonnontiedon oppimistuloksia tarkasteltiin opetussuunnitelman perusteiden sisältöalueiden mukaisesti (Opetushallitus 2004, 170–172). Jätteiden lajittelu ja kierrätys osatiin hyvin. Vastauksista kiitettävää tasoa oli 12 % ja hyvää tasoa 58 %. Avoimista toimintakulttuureista kertovat tulokset, joissa oppilaat pohtivat kysymysten asettelua, kuten oliko valkoinen paperipussi likainen vai puhdas ja oliko kaulahuivi ehjä vai ei (Salmio 2008: 51, 77).

Julkisuudessa on monesti todettu, että oppilaat tunnistavat huonosti kasvilajeja. Tässä ympäristö- ja luonnontiedon arvioinnissa oppilaiden lajintuntemus osoittautui hyväksi. Oppilaat tunnistivat parhaiten männyn (79 %). Lajintuntemuksen tavoitteena on oppia ymmärtämään, miten erilaiset kasvuolosuhteet näkyvät kasvin ulkonäössä. Lajien avulla on tarkoitus oppia havainnoimaan ympäristöä kokonaisuutena ja tekemään johtopäätöksiä sen tilasta. Myrkylliset levät ovat olleet viime vuosina monin tavoin esillä tiedotusvälineissä. Oppilaat tiesivät kiitettävästi, miten tulee toimia, jos rannalla havaitaan levää. Samoin he tiesivät hälytyskeskuksen puhelinnumeron ja sen, mitä tarkoitetaan suvaitsevaisuudella, rasismilla ja pakolaisella.

Ympäristö- ja luonnontiedon opettajakyselyssä kartoitettiin koulujen yhteistyökumppaneita. Eniten yhteistyötä tehtiin kirjastojen ja toisten koulujen, 4H-kerhojen ja museoiden kanssa. Yli puolet otoskouluista ei tehnyt lainkaan yhteistyötä toisten koulujen kanssa tai teki sitä vain vähän ympäristö- ja luonnontiedon puitteissa.

## Johtopäätöksiä

On paljon arviointeja, joiden vaikuttavuus jää vähäiseksi, koska vuorovaikutusta ei ole syntynyt arvioijan ja arvioitavan kohteen kesken, realiteetteja ja olosuhteita ei ole huomioitu eikä tuloksia reflektoitu. Arviointi on toteutettava systemaattisesti ja siinä on tehtävä valintoja. Arviointi on sidoksissa arvoihin, sen tulisi olla myös arvojen seuraamista ja arvojen avulla seuraamista. Arvioinnissa on erotettava, kenen roolista kulloinkin puhutaan, toimijan vai arvioijan. Myös prosessin arviointia pidetään tärkeänä.

Kestävä kehitys on arvo, joka on kirjattu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustaan (Opetushallitus 2004). Se näkyy kasvatuksellisissa tavoitteissa nimenomaan sosiaalisena kestävyytensä, kuten myös laatukriteereissä (Opetusministeriö 2009). Sosiaalinen kestävyys näkyy myös arviointiraporteissa yksittäisissä tehtävissä, vaikka ko. termiä ei sellaisenaan käytetty (Yrjönsuuri & Salmio 1996; Rajakorpi & Salmio 2001; Salmio 2008). Oppilaiden maailmankuvaa sekä heidän käsityksiään, asenteitaan ja sosiaa-

lisiä taitojaan, jotka kehittyvät vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteiskunnan kanssa, on käsitelty arvioinneissa. Joissakin tehtävissä on implisiittisesti ilmaistu käsitys hyvän elämän ja hyvän ympäristön edistämisen tärkeydestä.

Yleissivistäville kouluille ja ammatillisille oppilaitoksille on laadittu omat kestävän kehityksen kriteerit OKKA-säätiön toimesta ja useiden asiantuntijaorganisaatioiden myötävaikutuksella (Oppilaitosten kestävän kehityksen kriteerit 2009). Niiden avulla pyritään toteuttamaan kestävä kehitys koulujen opetuksessa sekä toiminnoissa ja toiminnan suunnittelussa ja arvioinneissa. Oppimisympäristöjen kehittäminen on myös osa kestävä kehitystä, vaikka näitä kahta asiaa ei usein yhdistetä toisiinsa.

Kestävän kehityksen opetuksessa tukeudutaan usein tutkivaan ja ongelmakeskeiseen lähestymistapaan, jossa lähtökohtana ovat ympäristöön ja oppilaaseen liittyvät asiat ja tapahtumat sekä oppilaan aikaisemmat kokemukset. Tavoitteena on, että oppilaat oppivat ymmärtämään omaa lähiympäristöään sekä ihmisen ja ympäristön välistä vuorovaikutusta sekä ihmisten välisiä sosiaalisia taitoja. Ympäristöön tutustuminen aloitetaan lähiympäristöstä ja se laajennetaan käsittämään koko maapallo.

Kun pohditaan globaalin vastuun toteutumista yleissivistävissä kouluissa, on aihetta ottaa huomioon, että se toteutuu monissa oppiaineissa, aihekokonaisuuksissa ja arkitoimissa sekä tulee esille kodeissa ja kaveripiireissä. Oppilaat luovat omaa käsitystään globaalista vastuusta myös median ja muiden sähköisten viestimien kautta, joten koulun osuutta on vaikea erottaa. Globaalivastuu on konkreettisesti vähän esillä sekä laatukriteereissä että tässä artikkelissa käsitellyissä oppimistulosten arvioinneissa. Myöskään yhteistä vastuuta kestävästä tulevaisuudesta ei ole vielä sisäistetty riittävän hyvin. Yksi yritys kysyä globaalivastuusta oli monioppiaineisen kokeen tehtävä: ”*Mistä johtuu, että ihmiskunta on kasvanut räjähdysmäisesti viimeksi kuluneiden 100 vuoden aikana?*” (Yrjönsuuri & Salmio 1996).

Vielä ei ole tiedostettu riittävästi kestävän kehityksen kaikkien ulottuvuuksien samanaikaisen toteutumisen merkitystä. Ilmiöiden ja kokonaisuuksien ymmärtämistä tulee korostaa nuorille ihmisille. Kokonaisuuksien ymmärtäminen on otettu huomioon arvioinneissa niukasti.

Aiemmin on jäänyt yksittäisen opettajan vastuulle päättää, kuinka paljon hän käyttää aikaa kestävän kehityksen opettamiseen. Myös vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet rakentuvat voimakkaasti oppiaineiden varaan, mutta mukana olevat aihekokonaisuudet, siis myös kestävä kehitys, on sisällytettävä kaikkien aineiden opetukseen niihin sopivilla tavoilla. Se edistää kestävän kehitykseen eri ulottuvuuksien samanaikaista toteutumista sekä kouluissa että koulun ulkopuolella. Se on askel eheyttämisen suuntaan ja antaa mahdollisuuksia tiedon soveltamiseen ja ajankohtaisten ongelmien pohdintaan. Pelkkien oppiaineiden sisältöjen hallinta ei riitä oppilaiden selviytymiselle tulevaisuuden haasteissa. Siksi tarvitaan ongelmien pohtimista ja yhteistä dialogia oppilaiden tukemiseen aktiiviksi kansalaisiksi kasvamisessa.

Koulutuksen arviointi on pedagogista toimintaa. Kun kysytään, miksi yleensä ei opita, vastauksena saattaa olla, että tavoitteena on vain selviäminen (House 2004). Kansallisten seuranta-arviointien tulee tukea korkeatasoista oppimista, ei vain selviämistä.

## Lähteet

- Atjonen, P. (2005). Arviointi opetuksen ja oppimisen tueksi. Teoksessa Lyytinen, H.K. & A. Räisänen (toim.): Kehittämissuuntaa arvioinnista, 143–152. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6. Jyväskylän yliopistopaino.
- Creemers, B.P.M. & J. Scheerens (1994). Developments in the Educational Effectiveness Research Programme. *International Journal of Educational Research* 21: 2, 124–140.

- Hallituksen esitys. (3/1998 vp – HE 86/1997 vp).
- Halttunen, N. (2000). Optimismista epäilyyn. Koulutuksen vaikuttavuutta koskevat käsitykset tieteellisten aikakauslehtien artikkeleissa 1960- ja -70-luvuilla. *Kasvatus. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 31: 1, 49–63.
- House, E. (2004). Democracy and evaluation. Luento 2.10.2004. Sixth EES Conference 30.9.–2.10.2004, Berliini.
- Kestävää kehitystä edistävä kasvatuksen ja koulutuksen strategia ja sen toimeenpanosuunnitelma vuosille 2006–2014 (2006). Kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaosto. Edita Prima, Helsinki.
- Komiteanmietintö 1970: A4. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet. Valtion painatuskeskus, Helsinki.
- Kouluhallitus (1985). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Valtion painatuskeskus, Helsinki.
- Oppilaitosten kestävän kehityksen kriteerit (2009). Yleissivistävät koulut. Okka-säätiö, Suomen ympäristöopisto SYKLI, Eco-One, Ympäristöministeriö, Ålandsbanken, Opetusministeriö, Opetushallitus ja Työsuojelurahasto.
- Opetushallitus (1994). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Painatuskeskus, Helsinki.
- Opetushallitus (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus, Helsinki.
- Opetusministeriö (1991). Koulutuksen ja korkeakoulussa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1991–1996. Yliopistopaino, Helsinki.
- Opetusministeriö (2008). Opetusministeriön koulutuksen arviointisuunnitelma vuosille 2009–2011. Opetusministeriön julkaisuja 2008: 38.
- Opetusministeriö (2009). Perusopetuksen laatukriteerit. Opetusministeriön julkaisuja 2009: 19. Yliopistopaino, Helsinki.
- Perusopetuslaki 24.1.2003/32.
- Raivola, R., P. Valtonen & M. Vuorensyrjä (2000). Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Teoksessa Raivola, R. (toim.): *Vaikuttavuutta koulutukseen*. Suomen akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia, 11–28. Suomen Akatemian julkaisuja 2/00. Edita, Helsinki.
- Rajakorpi, A. & K. Salmio (2001). Toteutuuko kestävä kehitys kouluissa ja oppilaitoksissa? Arviointi 3/2001. Opetushallitus. Yliopistopaino, Helsinki.
- Rinne, R. (1984). Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. *Turun yliopiston julkaisuja C*: 44.
- Salmio, K. (2008). Miksi jää sulaa? Ympäristö- ja luonnontiedon oppimistulosten arviointi vuonna 2006. Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 2/2008. Yliopistopaino, Helsinki.
- Vaherva, T. (1983). Koulutuksen vaikuttavuus. Käsitemanalyttistä tarkastelua ja viitekehityksen hahmottelua. *Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A* 1/1983.
- Valtioneuvoston asetus 20.12.2001/1435.
- Valtioneuvoston asetus 20.2.2003/150.
- Valtioneuvoston asetus 4.12.2008/805.
- Vitikka, E. (2009). Opetussuunnitelman mallin jäsenyys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 44. Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä.
- Yrjönsuuri, Y. & K. Salmio (1996). Opitaanko koulussa elämää varten? Teoksessa Jakku-Sihvonen, R., A. Lindström & S. Lipsanen (toim.): *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa?*, 391–407. Opetushallitus. Arviointi 1/96.



## 3.6 Vastuullisuuden kehittämisen ja arvioinnin järjestelmiä

Anne Virtanen

Tässä luvussa kuvataan kansainvälisiä ja kansallisia kestävän kehityksen kehittämiseen ja arviointiin käytettäviä järjestelmiä. Katsaus luo yleiskuvan erilaisista käytetyistä seuranta-, arviointi- ja kehittämissjärjestelmistä. Osa näistä on kehitetty ennen kaikkea seuranta-tiedon keruuseen, osa puolestaan koulutusorganisaation kehittämiseen ja auditointiin. Näiden järjestelmien avulla voidaan ohjata strategisella johtamisen tasolla korkeakoulun toimintaa siten, että vastuullisuus tulee näkyväksi myös arkikäytännöissä ja toimintakulttuurissa sen ohella, että vastuullisuus on kytketty korkeakoulujen perustoimintoihin, eli opetukseen, tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoimintaan.

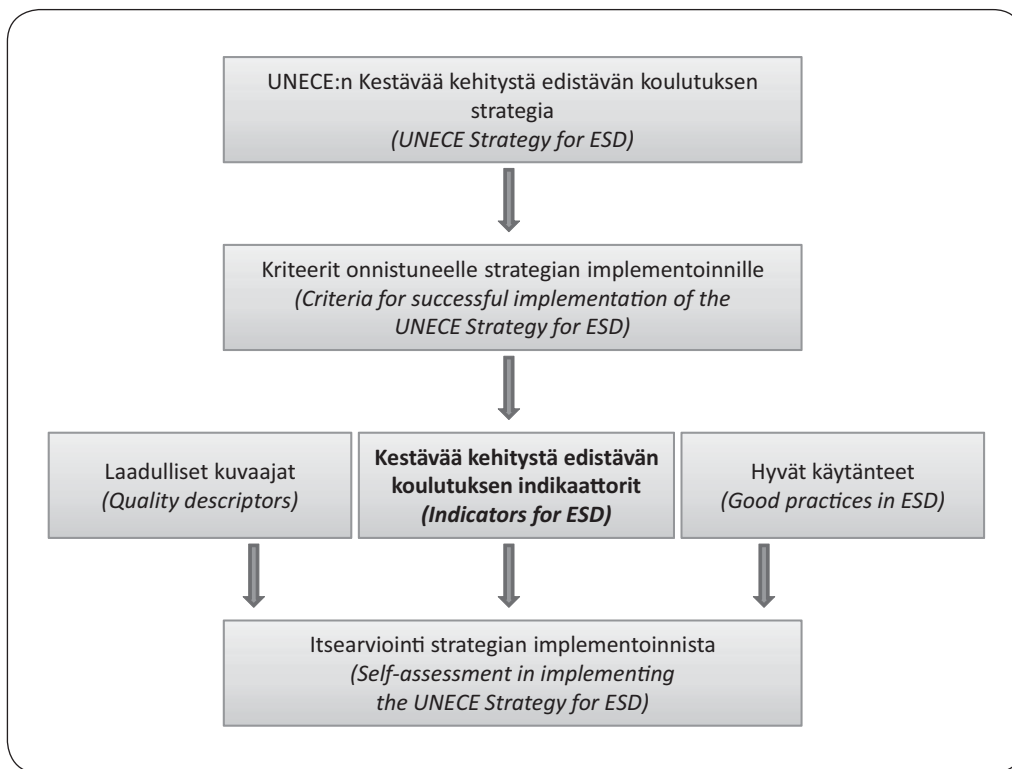
### Kansainvälisiä toiminnan ohjauksen ja arvioinnin järjestelmiä

YK:n Euroopan talouskomission (*United Nations Economic Commission for Europe; UNECE*) alla toimii kestävä kehitystä edistävän koulutuksen indikaattorien asiantuntijatyöryhmä (*UNECE Expert Group on Indicators for Education for Sustainable Development*). Työryhmä on kehittänyt indikaattorijärjestelmää kestävä kehitystä edistävän koulutuksen seurantaan ja arviointiin vuodesta 2005 lähtien, ja prosessin kuluessa työryhmä on pitänyt kahdeksan kokousta<sup>1</sup>. Lopputuloksena on syntynyt muun muassa ohjeisto raportointiin. Ohjeisto sisältää kestävä kehitystä edistävän koulutuksen indikaattorit, kriteerit, kuvaukset ja esimerkkejä hyvistä käytänteistä sekä suosituksia ja sanaston (*Guidance for reporting 2008*). Indikaattorijärjestelmä on rakennettu koko koulutussektorin kattavaksi ja ennen kaikkea kansallisen tason arviointiin. Kuviossa 1 esitellään järjestelmän kokonaisrakenne.

Indikaattoreita järjestelmässä on yhteensä 18, ja nämä jakaantuvat edelleen osaindikaattoreihin, joita on yhteensä 49 kappaletta. Arviointi toteutetaan ensisijaisesti näiden osaindikaattorien perusteella. Indikaattorit ja niihin liittyvät kestävä kehitystä edistävän koulutuksen tavoitteet on jaoteltu teemoittain.

---

<sup>1</sup> <http://www.unece.org/env/esd/SC.EGI.htm>



**Kuvio 1.** UNECE:n kestävää kehitystä edistävän koulutuksen indikaattorijärjestelmän osiot (Guidance for reporting 2008: 5).

**Koulutuksen laadun kriteereitä** on kehitetty useissa kansainvälisissä hankkeissa. Transfer 21 -ohjelmassa määriteltiin kestävää kehitystä edistävien koulujen (*ESDschools*) laadun osa-alueet, periaatteet ja kriteerit. Järjestelmä on rakennettu ennen kaikkea koulujen itsearviointiin sekä kehittämistyöhön. Arviointialat, joille on määritelty laadun kriteerit ja sisällöt esimerkkeineen, ovat (Developing Quality... 2007):

- 1 Oppimiskulttuuri (*learning culture*)
- 2 Oppimisryhmät (*learning groups*)
- 3 Osaamiset (*competencies*)
- 4 Koulun kulttuuri (*school culture*)
- 5 Koulujen avaaminen yhteiskuntaan (*opening of schools to the outside world*)
- 6 Koulun johtaminen ja hallinnointi (*school management*)
- 7 Koulun ohjelmat (*school programme*)
- 8 Resurssit (*resources*)
- 9 Henkilöstön kehittyminen (*staff development*).

**SEED-** (*School Development through Environmental Education*) ja **ENSI-verkostot** (*Environment and School Initiatives*) ovat kehittäneet ohjeiston kestävää kehitystä edistävän koulutuksen laadun kehittämiseksi. Laatukriteerit on koottu kolmeen ryhmään, jotka ovat opetukseen ja oppimiseen liittyvät kriteerit, koulun politiikkaan ja organisaatioon liittyvät kriteerit sekä koulun ulkopuolisiin suhteisiin liittyvät kriteerit. Kukin näistä ryhmistä on jaoteltu pienempiin osioihin, jolloin laatukriteereitä on yhteensä 15 (taulukko 1) (Breiting, Mayer & Mogensen 2005).

Taulukko 1. Kestävää kehitystä edistävän koulutuksen laatuksiterit (Breiting, Mayer & Mogensen 2005).

<p><b>a) Laatuksiterit suhteessa opetus- ja oppimisprosessien laatuun</b> (Quality criteria regarding the quality of teaching and learning processes)</p>	<p>1. Opetuksen ja oppimisen lähtökohdat (Area of teaching-learning approach)</p> <p>2. Näkyvät tulokset koulussa ja lähiyhteisössä (Area of visible outcomes at school and in local community)</p> <p>3. Tulevaisuusnäkökulmat (Area of perspectives for the future)</p> <p>4. Kulttuurinen moninaisuus (Area of a culture of complexity)</p> <p>5. Kriittinen ajattelu ja "mahdollisuuksien kieli" (Area of critical thinking and the language of possibility)</p> <p>6. Arvomäärittely ja kehitys (Area of value clarification and development)</p> <p>7. Toimintaorientoitunut näkökulma (Area of action-based perspective)</p> <p>8. Osallistuminen (Area of participation)</p> <p>9. Asiaankuuluvuus (Area of subject matter)</p>
<p><b>b) Laatuksiterit suhteessa koulun politiikkaan ja toimintaan</b> (Quality criteria regarding school policy and organization)</p>	<p>10. Koulun politiikka ja suunnittelu (Area of school policy and planning)</p> <p>11. Koulun ilmapiiri (Area of school climate)</p> <p>12. Koulun johtaminen ja hallinta (Area of school management)</p> <p>13. Kestävää kehitystä edistävän koulutuksen tavoitteiden reflektointi ja arviointi koulussa (Area of reflection and evaluation of ESD initiatives at school level)</p>
<p><b>c) Laatuksiterit suhteessa koulun ulkopuolisiin suhteisiin</b> (Quality criteria regarding the school's external relations)</p>	<p>14. Yhteistyö sidosryhmien ja alueen kanssa (Area of community cooperation)</p> <p>15. Verkottuminen ja kumppanuudet (Area of networking and partnerships)</p>

AISHE-järjestelmä (*Assessment Instrument for Education for Sustainable Development*) on kehitetty vuosina 2000–2001 hollantilaisen kestävää kehitystä edistävän koulutuksen verkoston (DHO, Dutch Foundation for Sustainable Higher Education) toimesta. Järjestelmän kehittämistyö on jatkunut tämän jälkeen, ja muun muassa sosiaalisen kestävyuden teemaa on lisätty siihen. Järjestelmä keskittyy koulutukseen, mutta sisältää osioita myös tutkimuksesta sekä toimintakulttuurista. Järjestelmä on kehitetty korkeakoulujen käyttöön, niin yliopistoihin kuin ammattikorkeakouluihin soveltuvaksi. Keskeisiä kriteereitä kehittämistyössä ovat olleet yhteensovittaminen laadunhallintajärjestelmiin, koulutukseen keskittyminen, prosessorientoituneisuus sekä organisaatiotasoon keskittyminen (Roorda & Martens 2007; myös Roorda 2001).

AISHE-järjestelmä koostuu kriteereistä, jotka ovat:

- 1.1 Kestävää kehitystä edistävän koulutuksen visio (*vision on ESD*)
- 1.2 Kestävää kehitystä edistävän koulutuksen politiikka (*ESD policy*)
- 1.3 Kommunikaatio kestävää kehitystä edistävästä koulutuksesta (*communication on ESD*)
- 1.4 Ympäristöhallinta (*environmental management*)
- 2.1 Kestävän kehityksen ulkoinen verkosto (*external network for SD*)
- 2.2 Kestävän kehityksen asiantuntijaverkosto (*SD expert group*)
- 2.3 Kestävää kehitystä edistävä koulutus henkilöstön kehittämissuunnitelmassa (*ESD in staff development plan*)
- 2.4 Kestävä kehitys tutkimuksessa, ulkopuolinen palvelutoiminta (*SD in research, external services*)
- 3.1 Kestävä kehitys oppimisessa (*SD in profile of the graduate*)
- 3.2 Koulutuksen metodit ja pedagogiikka (*educational methodology*)
- 3.3 Opettajan rooli (*role of the teacher*)
- 3.4 Kestävä kehitys tenteissä (*SD in student examination*)

- 4.1 Kestävä kehitys opetussuunnitelmassa (*SD in curriculum*)
- 4.2 Integroitu ongelman käsittely (*integrated problem handling*)
- 4.3 Kestävä kehitys harjoittelussa ja opinnäytetöissä (*SD in traineeships, graduation*)
- 4.4. Kestävän kehityksen erityisteema (*SD speciality*)
- 5.1 Henkilökunnan arvostus (*appreciation by staff*)
- 5.2 Opiskelijoiden arvostus (*appreciation by students*)
- 5.3 Asiantuntijoiden arvostus (*appreciation by professional field*)
- 5.4 Yhteiskunnan arvostus (*appreciation by society*) (Roorda & Martens 2007: 4).

Järjestelmän mittaristo on viisiportainen, ja kullekin tasolle on määritelty kriteerit asteikolla toiminta-, prosessi-, systeemi-, ketju- ja yhteiskuntaorientoitunut (taulukko 2).

**Taulukko 2.** Yleinen kuvaus AISHE-järjestelmän 5-portaisesta asteikosta (Roorda & Martens 2007: 4).

1: toiminta- orientoitunut ( <i>activity oriented</i> )	2: prosessi- orientoitunut ( <i>process oriented</i> )	3: systeemi- orientoitunut ( <i>system oriented</i> )	4: ketjuorientoitunut ( <i>chain oriented</i> )	5: yhteiskunta- orientoitunut ( <i>society oriented</i> )
- koulutuksen päämäärät subjektorientoituneita - prosessi koostuu yksittäisistä henkilöiden toimista. Päätökset tehdään usein hetken mielijohteesta.	- koulutuksen päämäärät ovat suhteutettu koulutusprosessiin kokonaisuutena - päätökset tehdään asiantuntijaryhmän yhteistyönä	- koulutuksen päämäärät opiskelijaorientoituneita - organisaatiopolitiikka on suhteutettu pitkän tähtäimen tavoitteisiin - päämäärät muotoillaan eksplisiittisesti, niitä mitataan ja arvioidaan. Tuloksista tulee palautetta.	- koulutusprosessi nähdään osana ketjua - toimitaan verkostoituneena työelämän kanssa - opetussuunnitelma pohjautuu alakohtaisiin asiantuntijuuksiin	- korkeakoulussa on pitkän tähtäimen strategia ja politiikalla tavoitellaan jatkuvaa kehitystä - verkostoitumista on erilaisten sidosryhmien kanssa - organisaatio toteuttaa keskeistä tehtävää yhteiskunnassa

AISHE-järjestelmän mukaista kehitystoimintaa tehdään Suomessa Tampereen ammatti- korkeakoulussa, joka on ollut myös mukana kehittämässä järjestelmää.

## Kansallisesti käytössä olevia järjestelmiä

Valtion ja kuntien hallinnossa on yritysten kaltaisesti viime aikoina laadittu ohjelmia ja järjestelmiä vastuullisuuden, kestävä kehityksen ja ympäristöasioiden edistämiseksi. Taustalla on pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen hallitusohjelma, jonka mukaan ”*valtionhallinto velvoitetaan ja kuntia kannustetaan laatimaan toimintaansa liittyvät kestävä kehityksen ohjelmat*” (Pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen hallitusohjelma 2007: 62). Kestävä kehityksen toimikunta on laatinut ohjeita tämän tavoitteen konkretisoinniksi, ja yhtenä välineenä on kehitetty valtion keskus- ja aluehallinnon organisaatioille soveltuvaan CAF-itsearviointimalliin ([www.vm.fi/CAF](http://www.vm.fi/CAF)) perustuva kestävä kehitykseen keskittyvä liite.

CAF (*Common Assessment Framework*) eli **yhteinen arviointikehikko** on kehitetty julkisen sektorin itsearviointivälineeksi, joka valmistui eurooppalaisen yhteistyön tuloksena vuonna 2000 ja sen jälkeen sitä on päivitetty tarpeen mukaan. Koska kehikko ei käsitellyt kestävä kehityksen asioita, laadittiin arvioinnin tueksi liite, jonka avulla julkisen sektorin organisaatioissa voidaan arvioida, kehittää ja jalkauttaa kestävä kehityksen mukaista toimintaa kaikille organisaation toiminnan osa-alueille. Näihin sisältyvät teemat: johtajuus, henkilöstö, kumppanuus ja resurssit, strategiat ja toiminnan suunnittelu, prosessit, asiakas- ja kansalaistulokset, henkilöstötulokset, yhteiskunnalliset tulokset ja keskeiset suorituskykytulokset (CAF-liite kestävä kehitys 2008).

**Oppilaitosten kestävän kehityksen kriteerit** on laadittu niin yleissivistävän kuin ammatillisen toisen asteen kestävän kehityksen arviointiin (Kestävän kehityksen kriteerit julkistettu 2009). Kriteerit kehitettiin edelleen aiemmin laadituista ympäristökriteereistä, ja ne sisältävät kestävän kehityksen mukaisen toiminnan tavoitteet sekä kriteerit suunnitteluun, toteutukseen sekä seurannataan ja arviointiin ja kehittämiseen. Arvioinnin luokkia ovat puuttuva, käynnistynyt, kehittynyt ja vakiintunut (ks. tarkemmin luku 5.3).

**Kansainvälinen Vihreä lippu** on päiväkoteihin, kouluihin ja oppilaitoksiin soveltuva kestävän kehityksen ohjelma. Ohjelman kriteerit täyttävä organisaatio (usein yleissivistävän opetuksen oppilaitos) saa vihreän lipun tunnustukseksi. Vihreä lippu -ohjelma kannustaa jatkuvaan kehittämiseen ja osallistuvien menetelmien käyttöön ympäristöasioiden edistämiseksi. Käytännössä ohjelmaan osallistuva organisaatio valitsee vuosittain yhden kuudesta teemasta, joita ovat vesi, energia, jätteiden vähentäminen, lähiympäristö, kestävä kulutus ja yhteinen maapallo (Vihreä lippu pähkinänkuoressa 2009).

Osa koulutusorganisaatioista on ottanut käyttöönsä yritysmaailmasta tunnettuja ympäristönhallintajärjestelmiä, yhteiskuntavastuuraportoinnin ohjeistoja ja vastaavia. Ympäristönhallintajärjestelmä on systemaattinen tapa kehittää ympäristöasioita ja ympäristönsuojelutoimien tuloksellisuutta organisaatioissa. **ISO 14001 -ympäristöjärjestelmästandardi** on yksi myös koulutusorganisaatioissa käytetty järjestelmä. Se on yksi kansainvälisen standardisoimisjärjestö ISO:n (*International Organization for Standardization*) ympäristöasioita käsittelevistä standardeista. Muita ovat ympäristöauditoinnit ja -tarkastukset, ympäristönsuojelun tason arviointi, ympäristömerkinnät, elinkaariarviointi, kasvihuonekaasupäästöjen hallinta, ympäristöviestintä, tuotesuunnittelun ja tuotekehityksen ympäristönäkökohdat sekä tuotestandardien ympäristönäkökohdat. Uusia kehityskohteita ovat tuotteiden hiilijalanjälkeen, ekotehokkuuden arviointiin, ekosuunnitteluun sekä materiaalivirtojen kustannuslaskentaan liittyvät standardit (ISO 14000 standardisarja 2009). ISO-järjestelmän kanssa samansuuntainen on **EMAS** (*Eco-Management and Audit Scheme*), vapaaehtoinen ympäristöjärjestelmä, joka on tarkoitettu sekä yksityisen sektorin sekä julkishallinnon yrityksille ja organisaatioille. EMASin voi tavallaan sanoa täydentävän ISO-järjestelmän mukaista järjestelmää siten, että siihen sisältyy myös ympäristöselonteko eli raportti ja ulkopuolinen todennus (EMAS-järjestelmä 2009). Näiden molempien heikkous koulutusorganisaation näkökulmasta on, että niissä ei kiinnitetä suoraan huomiota koulutusorganisaation perustoimintoihin, opetukseen ja tutkimukseen. Kuitenkin soveltaen ne ovat käyttökelpoisia myös koulutusorganisaatioissa, ja muun muassa osassa Yrkes-högskolan Novian toimipisteistä on käytössä sertifioitu ISO 14 001 -järjestelmä.

Korkeakoulut voivat myös viestiä sisäisesti ja ulkopuolisille sidosryhmille omasta vastuullisuudesta edistävistä toiminnastaan eri tavoin. Raportointia voi tehdä räätälöidyn sapsluunan mukaan tai käyttää esimerkiksi kansainvälistä **Global Reporting Initiative** (GRI) ohjetta, joka on laadittu yritysten ja organisaatioiden yhteiskuntavastuun raportointiin. Ohjeiston kehitystyön käynnistivät YK:n ympäristöohjelma (UNEP) ja Coalition for Environmentally Responsible Economies -järjestö (CERES). Yhteiskuntavastuuraportointi jakaantuu ohjeistuksen mukaan kolmeen osaan: yrityksen strategian ja taustan kuvaus, johtamiskäytäntöjen kuvaus ja toimintaindikaattorit. Toimintaindikaattoreita on 79, ja ne kuvaavat yrityksen toimintaa vastuullisuuden eri osa-alueilla jakaantuen taloudelliseen, sosiaaliseen ja ympäristöön liittyvään osa-alueeseen (Yhteiskuntavastuun raportointiohjeisto 2006). GRI:n mukaista yhteiskuntavastuun raportointia ovat tehneet muun muassa Turun ammattikorkeakoulu sekä Kymenlaakson ammattikorkeakoulu.

**Green Office** on WWF:n kehittämä ns. kevyt ympäristöjärjestelmä, joka on kehitetty erityisesti toimistojen ympäristöasioiden huomioon ottamiseen. Järjestelmään sisältyy

ympäristöohjelman malli, raportointilomakkeet ym. vastaavat apuvälineet. Lisäksi WWF tarjoaa asiantuntemustaan ja tukeaan järjestelmään sitoutuneille organisaatioille. Kriteereinä järjestelmässä ovat muun muassa hiilidioksidipäästöjen vähentäminen (energian säästö, vihreän sähkön käyttö, vihreät sertifikaatit), lajittelu ja kierrätys sekä jatkuvan parantamisen idea (Green Office 2009). Haaga-Helia ammattikorkeakoulussa on asetettu tavoitteeksi rakentaa Green Office -järjestelmät eri yksiköihin (Kestävän kehityksen toimintaohjelma... 2009).

Osa korkeakouluista on laatinut oman kestävän kehityksen ohjelman omista lähtökohdistaan käsin. Muun muassa Savonia-ammattikorkeakoulussa on hyväksytty kestävän kehityksen ohjelma, ja siinä on otettu kaikki kestävän kehityksen ulottuvuudet huomioon. Kuopion yliopistossa on määritelty kestävän kehityksen tavoitteet ja kehittämistoiminta on integroitu laatutyöhön muun muassa määrittelemällä laatukäsikirjaan kestävän kehityksen tavoite (ks. tarkemmin luku 4.1).

## Lähteet

- Breiting, S., M. Mayer & F. Mogensen (2005). Quality Criteria for ESD-Schools. Guidelines to enhance the quality of Education for Sustainable Development. A document by the SEED and the ENSI networks for international debate. <[www.unece.org/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/5meet/QC\\_eng\\_2web.pdf](http://www.unece.org/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/5meet/QC_eng_2web.pdf)>
- CAF-liite kestävä kehitys (2008). <[www.vm.fi/vm/fi/04\\_julkaisut\\_ja\\_asiakirjat/03\\_muut\\_asiakirjat/CAF\\_liite.pdf](http://www.vm.fi/vm/fi/04_julkaisut_ja_asiakirjat/03_muut_asiakirjat/CAF_liite.pdf)>
- Developing Quality at "ESD-Schools". Quality Areas, Principles and Criteria (2007). Compiled by the Transfer-21 Programme's 'Quality and Competences' working group. <[www.unece.org/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/5meet/quality\\_eng\\_online.pdf](http://www.unece.org/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/5meet/quality_eng_online.pdf)>
- EMAS-järjestelmä (2009). <[www.ymparisto.fi/default.asp?contentid=2125&lan=fi](http://www.ymparisto.fi/default.asp?contentid=2125&lan=fi)>
- Green Office (2009). World Wide Fund. <[www.wwf.fi/yriytykset/green\\_office/](http://www.wwf.fi/yriytykset/green_office/)>
- Guidance for reporting (2008). UNECE Expert Group on Indicators for Education for Sustainable Development. Eighth meeting, Paris (France), 15–18 September 2008. <[www.unece.org/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/8mtg/GRconsolidated\\_EG-ESD\\_8\\_2.pdf](http://www.unece.org/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/8mtg/GRconsolidated_EG-ESD_8_2.pdf)>
- ISO 14000 standardisarja (2009). <[www.sfs.fi/iso14000/](http://www.sfs.fi/iso14000/)>
- Kestävän kehityksen kriteerit julkistettu (2009). <[www.koulujaymparisto.fi/keke\\_kriteerit.htm](http://www.koulujaymparisto.fi/keke_kriteerit.htm)>
- Kestävän kehityksen toimintaohjelma Haaga-Helia:lle (2009). Tiedote 15.1.2009. <[www.haaga-helia.fi/fi/haaga-helia/kuvat-ja-liitteet/ResponsibleHH.pdf](http://www.haaga-helia.fi/fi/haaga-helia/kuvat-ja-liitteet/ResponsibleHH.pdf)>
- Pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen hallitusohjelma (2007). <[www.valtionevosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/pdf/hallitusohjelma-painoversio-040507.pdf](http://www.valtionevosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/pdf/hallitusohjelma-painoversio-040507.pdf)>
- Roorda, N. (2001). AISHE. Auditing Instrument for Sustainability in Higher Education. Dutch Committee on Sustainable Higher Education.
- Roorda, N. & P. Martens (2007). Assessment and Certification of Higher Education for Sustainable Development. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Vihreä lippu pähkinänkuoressa (2009). <[www.vihrealippu.fi/vihrealippu/index\\_pahk.htm](http://www.vihrealippu.fi/vihrealippu/index_pahk.htm)>
- Yhteiskuntavastuun raportointiohjeisto (2006). <[www.globalreporting.org/NR/rdonlyres/2811979A-5CF7-47BB-9C21-170A6ADA18E3/0/G3GuidelinesFinnishfinal.pdf](http://www.globalreporting.org/NR/rdonlyres/2811979A-5CF7-47BB-9C21-170A6ADA18E3/0/G3GuidelinesFinnishfinal.pdf)>

# 4 Vastuullisen toiminnan kehittämisen näkökulmia korkeakouluissa

## 4.1 Vastuullisuus ja laadunhallinta korkeakouluissa

*Sirpa Suntioinen, Arja Sinkko ja Hilikka Tapola*

Bolognan prosessin käynnistyminen vuonna 1999 antoi suomalaisten ja eurooppalaisten korkeakoulujen kehittämislle vahvan sykäyksen. Yhtenäisen ja vetovoimaisen eurooppalaisen korkeakoulualueen muodostumisen perustana on vertailukelpoisen koulutusjärjestelmän luominen ja liikkuvuuden edistäminen. Kansainvälisen vertailun mahdollistamiseksi on kehitetty esimerkiksi elinikäisen oppimisen strategia ja opetuksen laadunvarmennus sekä siihen liittyen koulutusohjelmien evaluointi, sisäinen ja ulkoinen arviointi, opiskelijoiden osallistuminen ja tulosten julkaiseminen. Bolognan prosessin etenemistä ovat linjanneet kahden vuoden välein järjestettävät korkeakoulutuksesta vastaavien ministerien kokoukset. Vuonna 2005 Bergenin kommunikea (The European Higher Education Area – Achieving the Goals 2005) toi kehittämiseen mukaan sosiaalisen ulottuvuuden, jolla määriteltiin sosiaalisen ja sukupuolisen tasa-arvon loukkaamattomuus. Vaatimuksena on myös korkeakoulutuksen julkinen vastuullisuus.

### **Vastuullisuuden ja laadunhallintajärjestelmien kytkeytyminen toisiinsa Suomen korkeakouluissa**

Vuosi 2010 on tärkeä merkkipaalu Bolognan prosessin etenemisessä. Euroopan korkeakoulutusalueen (EHEA) päätavoitteiden (hallitusten välinen yhteistyö, kansallinen yleiseurooppalainen korkeakoulu-uudistus vuoteen 2010 mennessä) toteutuminen on kuitenkin vielä kesken. Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategiassa vuosille 2009–2015 todetaan kansainvälistymisen perusedellytyksenä olevan opetuksen ja tutkimuksen laadun ja vetovoimaisuuden parantaminen. Strategian tavoitteena on luoda korkeakoulu- ja tutkimusyhteisö, joka tukee monikulttuurisen yhteiskunnan tasapainoista kehitystä ja kantaa vastuuta globaalien ongelmien ratkaisemisesta sekä edistää yhteiskunnan kykyä toimia avoimessa kansainvälisessä ympäristössä (Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009: 4).

Työ ei kuitenkaan pääty tähän: Euroopan korkeakoulutuksesta vastaavien ministerien viidennen seurantakokouksen (Bolognan prosessi 2020, 28–29.4.2009, Belgia) julkilausumassa asetetaan painotuksia jo tulevalle vuosikymmenelle maailmanlaajuisen talous- ja finanssikriisin aiheuttamien haasteiden ratkaisemiseksi: ”*Kestävän taloudellisen nousun ja kehityksen aikaansaamiseksi Euroopan dynaaminen ja joustava korkeakoulutus pyrkii innovaatioihin kaikilla tasoilla tapahtuvan opetuksen ja tutkimuksen integraation pohjalta... ja*

*osallistumaan maailmanlaajuiseen yhteistyöhön kestävän kehityksen toteuttamiseksi... Rajat ylittävän koulutuksen tulisi noudattaa Eurooppalaisen korkeakoulutusalueen eurooppalaisia laadunvarmistusstandardeja ja suuntaviivoja (ESG)...” (Bolognan Prosessi 2020 – Euroopan korkeakoulualue uudella vuosikymmenellä 2009, ks. myös Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area 2005).*

Suomi on yhdessä Itämeren alueen maiden kanssa toiminut aktiivisesti kestävän kehityksen edistämiseksi koulutuksessa. YK:n kestävää kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmen 2005–2014 myötä teemaa on tuotu Suomen kaikkien koulutusasteiden opetukseen sekä vapaan sivistystyön ohjelmiin. Kestävän kehityksen korkeakouluverkostot (mm. BUP, UniPiD) toimivat kehittämisen ja keskustelun foorumeina ja tarjoavat tutkimusyhteistyön mahdollisuuksia sekä opetus- ja opiskelijamateriaalia verkostoyliopistojensa käyttöön.

Bolognan prosessin tavoitteiden toteuttamiseksi Suomen korkeakoululainsäädäntöä on duaalimalliin pohjautuen uudistettu siten, että yliopistolain täydellisen uudistamisen myötä myös ammattikorkeakoululakia muokattiin yhtenäisen linjan luomiseksi. Uusi lainsäädäntö astuu voimaan 1.1.2010. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen erilaisia duaalimallin mukaisia tehtäviä ja profiileja yhdistää vaatimus elinikäisen oppimisen tukemisesta, alueellisesta ja yhteiskunnallisesta vaikuttavuudesta sekä opetuksen ja muun toiminnan laadukkuuden varmistamisesta.

Opetusministeriö on ohjannut yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien kehittämistä. Korkeakoulujen arviointineuvoston perustaminen 1996 oli määrätietoinen askel kokonaisvaltaiseen laadun kehittämiseen suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä. Arviointineuvoston lähivuosien tärkeimpänä tavoitteena on auditoida kaikkien korkeakoulujen laatujärjestelmät vuoden 2011 loppuun mennessä. Selkeä aikataulu on saanut yliopistot ja ammattikorkeakoulut ponnistelemaan laatujärjestelmiensä kehittämiseksi ja lähes kaikissa yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa onkin jo dokumentoitu laadunhallintajärjestelmä tai se on ainakin valmistumassa v. 2010 aikana. Laatujärjestelmien ja toimintajärjestelmien tarkoituksena on tukea ja systematisoida korkeakoulujen toiminnan kehittämistä. On luontevaa, että vastuullisuuden ja kestävän kehityksen teema näkyy myös näissä järjestelmissä.

Opetusministeriö tukee ja ohjaa korkeakoulujen kestävän kehityksen ja vastuullisuuden edistämistä vuonna 2007 perustetun ja Åbo Akademin johdolla toimivan kestävän kehityksen kansallisen resurssikeskuksen avulla. Kaikki korkeakoulut ovat tervetulleita tähän muutaman kerran vuodessa kokoontuvaan foorumiin keskustelemaan ajankohtaisista teemaan liittyvistä asioista ja esittelemään omia hyviä kestävän kehityksen käytäntöjään.

## **Tilanne korkeakouluissa syksyllä 2009**

Tätä kirjoitusta varten toteutettiin laatua ja kestävää kehitystä kartoittanut sähköpostikysely kaikille korkeakouluille Suomessa (yliopistot ja ammattikorkeakoulut). Vastauksia saatiin noin puolelta korkeakouluista. Saatujen vastausten sekä korkeakoulujen nettisivuille tehtyjen hakujen perusteella vaikuttaa siltä, että kaikissa korkeakouluissa on jo jonkin verran yksittäisiä kestävään kehitykseen ja vastuullisuuteen liittyviä toimia, mutta kestävän kehityksen eri ulottuvuuksia ei kaikissa korkeakouluissa ole vielä tunnistettu eikä niiden edistämistä ole systemaattisesti ohjeistettu tai johdettu. Kehittämintensiteetti vaihtelee paljon eri korkeakouluissa.

Parhaiten on yleensä tunnistettu kestävän kehityksen ekologinen ulottuvuus ja siihen liittyviä asioita on mietitty ja ohjeistettu eniten. Korkeakouluilla on tyypillisesti erilaisia ympäristöasioihin keskittyviä toimikuntia ja työryhmiä, ja tehtäviä on vastuutettu lähinnä kehitys- ja laatupäälliköille tai suunnittelijoille. Useimmissa korkeakouluissa järjestetään



myös ympäristö- ja/tai kestävän kehityksen seminaareja, tapahtumia ja teemapäiviä. Ainakin Kuopion, Tampereen ja Vaasan yliopistoilla on myös omat ekokampus-sivustonsa.

Helsingin yliopiston vetämä yliopistohallinnon ympäristöverkosto paneutuu erityisesti yliopistojen ympäristöasioihin. Ammattikorkeakoulusektorilla on 2000-luvulla ollut useita kestävään kehitykseen liittyviä verkostoja, jotka yhdistyivät ensin keskenään. Vuonna 2008 ne sulautuivat osaksi Itämeren maiden yliopistojen Baltic University Programme (BUP) -verkostoa.

Laadun ja kestävän kehityksen yhteyttä ei korkeakouluissa ole laajasti vielä tiedostettu. Velvoite laadunvarmistustyöhön määritellään yliopisto- ja ammattikorkeakoululaeissa, mutta kestävän kehityksen edistämiseen liittyvät toimenpiteet perustuvat pitkälti vapaaehtoisuuteen. Opetussuunnitelmien kehittämisen ja uudistamisen myötä kestävä kehitys on kuitenkin vähitellen integroitumassa opetusohjelmiin. Myös Bolognan prosessin jatkuminen tuo paineita kestävän kehityksen vaatimusten huomioimiseksi osana korkeakoulujen kansainvälistymistä ja laadunvarmistusta.

Erityisesti yliopistojen oikeudellinen ja taloudellinen asema on juuri voimakkaan muutoksen alla ja suurimmassa osassa yliopistoja laaditaan parhaillaan uuden tilanteen mukaisia strategioita. Ammattikorkeakoulusektorilla tapahtuu myös tiivistymistä, ja uudet ammattikorkeakoulut (esim. Metropolia, Novia) muotoilevat uusia, yhtenäisiä strategioita. Näyttää siltä, että globaalien ympäristökysymysten kriisiytymisen uhka ja opetusministeriön ohjaustoimet ovat nostaneet nämä teemat korkeakouluväen tietoisuuteen. Niinpä kaikkiin uusiin strategioihin ollaan vastuullisuus ja kestävä kehitys ottamassa mukaan ainakin jossain muodossa. Korkeakouluilla on ja tulee jatkossakin olemaan myös monia muita keskeisiä suunnittelun ja seurannan asiakirjoja, joissa nämä asiat voidaan ottaa esille. Näyttää siltä, että laadunvarmistusjärjestelmiä kehitettäessä kestävä kehitys otetaan huomioon osana päivittäistä toimintaa.

Kestävän kehityksen ja vastuullisuuden indikaattoreita on käytössä vain muutamassa yliopistossa ja ammattikorkeakoulussa ja niissäkin kokemukset niiden käytöstä ovat vielä varsin lyhyet ja suppeat. Näistä ainakin Tampereen yliopisto sekä muutamat ammattikorkeakoulut tuottavat ympäristöraportin. Kymenlaakson, Lahden ja Turun ammattikorkeakoulut tuottavat yhteiskuntavastuuraportin. Hämeen ammattikorkeakoululla laatu- ja järjestelmään on sisällytetty henkilöstöä ja opiskelijoita koskevat eettiset ohjeet eli Reilu korkeakoulu -ohjeisto.

Opetusministeriö on vuonna 2006 antanut suosituksen selvittää kestävän kehityksen sisällyttämistä opetukseen ja tutkimukseen vuoteen 2012 mennessä. Ainakin Tampereen yliopisto ja Itä-Suomen yliopisto (UEF)<sup>1</sup> ovat pyrkineet tekemään tämänsuuntaisia selvityksiä. Myös ammattikorkeakoulusektorilla selvityksiä on tekeillä muun muassa Metropoliaassa. Millään korkeakoululla ei näytä kuitenkaan olevan selkeää tavoitetta tämän suosituksen täyttämistä määrääjässä.

Itä-Suomen yliopiston kauppatieteen koulutusohjelman oma sisäinen selvitys paljasti, että vaikka ensikysymällä kukaan opettajista ei tunnistanut kestävän kehityksen ja vastuullisuuden teemojen sisällyttämistä opetukseen, niin monista opintojaksoista teema kuitenkin löytyi. Onkin hyvin ilmeistä, että asia on vastaavalla tavalla monessa koulutusohjelmassa ja korkeakoulussa. Myös Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa on toteutettu koko henkilökuntaa (opettajat, muut) koskenut kysely, jolla kartoitettiin kestävään kehitykseen liittyvää omaa

---

<sup>1</sup> Vaikka Itä-Suomen yliopisto aloittaakin virallisesti toimintansa vasta 1.1.2010, niin Joensuun yliopistolla ja Kuopion yliopistolla on jo vuosien 2008–2009 aikana ollut paljon yhteisiä työryhmiä ja toimintoja. Kestävä kehitys ja vastuullisuus on ollut yksi yhteinen tavoite ja sille on nimetty yhteinen työryhmä. Siksi tässä artikkelissa puhutaan jo Itä-Suomen yliopistosta ja sen toiminnasta.

osaamista ja teemojen sisällymistä opetukseen. Tämänkin selvityksen perusteella voitiin todeta, että kestävän kehityksen ekologinen ulottuvuus oli tutuin ja parhaiten opetukseen sisältyvä osa, kun taas sosiaalinen ja kulttuurinen kestävyys todettiin vieraammiksi.

Turussa on yliopiston ja ammattikorkeakoulun yhteinen koulutusohjelma, jossa käsitellään kestävää kehitystä ja vastuullista liiketoimintaa. Itä-Suomen yliopistossa metsätieteen, ympäristötieteen ja matkailun koulutusohjelmissa on mukana selkeät kestävän kehityksen teemat. Vastaavia on useissa muissakin yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa.

Yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa tuotetaan myös kestävän kehityksen ja vastuullisuuden aiheeseen liittyviä opinnäytetöitä ja esimerkiksi ympäristöjohtamisen yhdistys<sup>2</sup> järjestää kahden vuoden välein opinnäytetyökilpailun tästä aiheesta.

## **Vastuullisuuden ja laadunhallintajärjestelmän rakentaminen Itä-Suomen yliopiston ja Savonia-ammattikorkeakoulun toimintakulttuureihin**

Kuopion yliopiston laatujärjestelmä on rakennettu ISO:9001:n mukaiseksi. Kestävä kehitys – alkuun lähinnä kuitenkin vain ekologinen ulottuvuus – on ollut mukana alusta lähtien. Yliopisto läpäisi KKA:n auditoinnin maaliskuussa 2006 ja sai syksyllä 2006 opetuksen ja sen tukiprosessien kansainvälisen ISO-sertifikaatin.

Itä-Suomen yliopiston laadunhallintajärjestelmässä kestävä kehitys kuuluu yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen ja sivistystehtävän prosessiin. Lisäksi esimerkiksi koulutusprosessissa korostetaan opiskelijahyvinvoinnin edistämistä.

Savonia-ammattikorkeakoulussa laadunhallinnan rakentaminen ja kehittäminen perustuu Euroopan laatupalkintomalliin (EFQM). Perustehtävä, arvot, visio, toimintapolitiikka ja keskeiset toiminnan painopistealueet määrittelevät strategiset suuntaviivat ja laadun tason tarpeet. Strategian toteutumiseksi on määritelty ohjelmia ja suunnitelmia. Ohjelmat laaditaan strategiakaudelle ja täsmennettynä tavoitesopimuskaudelle. Savonia-amk:n laatujärjestelmä on saanut KKA:n sertifikaatin toukokuussa 2009. Laatujärjestelmään sisältyvät kestävä kehitys ja opiskelijahyvinvointi, joiden edistämiseksi Savonialla ja Kuopion yliopistolla on yhteinen opintopsykologi.

Kuopion kaupungin ilmastostrategia valmistui lokakuussa 2003, ja Pohjois-Savon ammatillisen korkeakoulutuksen kuntayhtymä (nykyisin Savonia-ammattikorkeakoulun kuntayhtymä) sitoutui edistämään tämän ilmastostrategian tavoitteiden toteutumista omassa toiminnassaan. Savonia-ammattikorkeakoulu on osallistunut Suomen ammattikorkeakoulujen kestävän kehityksen verkostohankkeeseen vuosina 2004–2006. Tämän toiminnan ensimmäisenä konkreettisena tuloksena kirjattiin kestävä kehitys Savonian toimintasuunnitelmaan vuodelle 2005 nimikkeellä ”*Ympäristöjärjestelmän rakentamisen valmistelun aloittaminen*”. Käytännössä vuoden 2005 aikana koottiin kestävän kehityksen toimenpiteiden tausta-aineistoja sekä pohdittiin sisällöllisiä tarpeita ja toteutettavia toimenpiteitä. Näiden pohdintojen tuloksena todettiin, että kestävän kehityksen tulee olla osa laatutyötä ja nivoutua luonnolliseksi osaksi toiminnan kehitystyötä.

Savonia-ammattikorkeakoulun kestävän kehityksen toimenpideohjelma on yksi laatujärjestelmän ohjelmista. Savonian hallitus on hyväksynyt toimenpideohjelman 22.4.2008. Ohjelmassa määritellään suuntaviivat ja asetetaan tavoitteet Savonian kestävän kehityksen mukaiselle toiminnalle. Ensimmäisenä tavoitteena on, että opiskelija valmistuu yhteiskuntavastuulliseksi asiantuntijaksi, toimii eettisesti ja edistää uusien kestävien toiminta-

---

<sup>2</sup> YJY ry, <[www.yjy.fi/toiminta/opinnaytepalkinto](http://www.yjy.fi/toiminta/opinnaytepalkinto)>

tapojen ja toimintaympäristöjen kehittymistä yhteiskunnassa. Toisena tavoitteena on, että henkilökunta toimii kestävän kehityksen periaatteen mukaisesti ja edistää yhteiskunnan hyvinvointia ekologisesti, taloudellisesti ja sosiaalis-kulttuurisesti. Kolmantena tavoitteena on huolehtia, että johto kehittää ammattikorkeakoulun toimintaa ja toimintaympäristöä aktiivisesti ottaen huomioon kestävän kehityksen periaatteet.

Kuopion yliopistolla on ollut vuosia hyväksytty ympäristöpolitiikka ja ympäristöasioiden neuvottelukunta. Neuvottelukunta on suorittanut laatuauditointien innoittamana ympäristöauditointeja vuosittain vuodesta 2007 lähtien.

Vuonna 2008 Kuopion yliopistossa tehtiin selvitys, jossa kaikilta koulutusohjelmilta kysyttiin kuinka paljon kestävän kehityksen aineistoa koulutusohjelmaan kuuluu ja kuinka sitä käsitellään. Selvityksen mukaan käsitteet kestävä kehitys ja vastuullisuus tunnettiin melko heikosti ja sen vuoksi osa koulutusohjelmista ei voinut lainkaan vastata kyselyyn. Tämän vuoksi yliopiston johtoryhmä ja ympäristöasioiden neuvottelukunta sopivat, että vuoden 2009 ja 2010 ympäristöauditoinnit tehdään tähän teemaan liittyen. Auditointi laajeni koskemaan koko Itä-Suomen tulevaa yliopistoa ja samalla aloitettiin kestävän kehityksen yhteistyö myös Savonia-ammattikorkeakoulun kanssa.

Uudessa tulevan Itä-Suomen yliopiston strategiassa vastuullisuus ja kestävä kehitys mainitaan suoraan kolmessa kohdassa: ”*Uusiin haasteisiin, kuten väestön ikääntymiseen, yhteiskunnalliseen eriarvoistumiseen, palvelutuotannon merkityksen kasvuun, kansainvälistymiseen sekä ympäristöarvojen ja ympäristöriskien korostumiseen, on vastattava ennakkovallalla tutkimuksella ja joustavilla toimintatavoilla.*” (Tulevaisuuden yliopisto ajassa 2009). Lisäksi kohdassa yhteiskunnallinen palvelutehtävä ja yhteiskuntavastuu sanotaan, että ”*Itä-Suomen yliopisto kehittää toimintaansa ottaen huomioon kestävän kehityksen ekologiset, sosiaaliset, taloudelliset ja eettiset ulottuvuudet*” ja että ”*yliopisto toimii kestävän kehityksen periaatteiden mukaisesti*”. (Tulevaisuuden yliopisto ajassa 2009). Strategisten tavoitteiden seuraamiseen yliopisto määrittelee syksyllä 2009 strategisia ja operatiivisia indikaattoreita, joiden joukkoon tulee myös kestävän kehityksen ja vastuullisuuden indikaattoreita.

Kuopion yliopiston ympäristöasioiden neuvottelukuntaa laajennettiin virallisesti keväällä 2009 Joensuun yliopiston edustajilla ja tälle laajennetulle neuvottelukunnalle annettiin tehtäväksi laatia Itä-Suomen yliopistolle kestävän kehityksen ja vastuullisuuden toimenpideohjelma.

Käytännön toimenpiteinä voi mainita Savonia-ammattikorkeakoulun ja Itä-Suomen yliopiston keväällä 2009 järjestämän seminaarin ”*Kestävä kehitys opetuksessa ja tutkimuksessa*”. Seminaariin osallistuttiin Joensuun, Kuopion ja Savonlinnan kampuksilla ja etäosallistujia oli myös Jyväskylästä ja Helsingistä. Terveys- ja ympäristötieteisiin sekä hyvinvointitutkimukseen profiloitunut Kuopion yliopisto on mukana Sosiaali- ja terveysministeriön tukemassa Savuton Savo 2015-ohjelmassa ja yliopiston kampuksesta on kehittymässä savuton kampus vuoden 2009 aikana. Itä-Suomen yliopiston muut kampukset liittyvät tähän ohjelmaan myöhemmin. Myös Savonia ammattikorkeakoulussa on hyväksytty savuton toimintakulttuuri ja käynnistetty Savuton Savonia -kampanja 1.8.2009 alkaen.

Kuopion yliopisto ja Savonia-ammattikorkeakoulu ovat olleet *Esteetön opintopolku työelämään* -projektissa yhdessä HUMAK:n kanssa vuosina 2008–2010. Projektin tarkoituksena on tukea ja edistää projektissa sovittuja tavoitteita ja käytäntöjä osallistuneissa korkeakouluissa. Sen yhteydessä on muun muassa tehty näkövammaisten keskusliiton kanssa verkkosivuanalyysi. Samassa yhteydessä on toteutettu yliopistossa Kelan ja Invalidiliiton kanssa kuntoutuskursseja opiskelijoille, joilla on vaikeuksia viedä opintojaan eteenpäin mielenterveysongelmien vuoksi.

## Kymenlaakson ammattikorkeakoulun laatutyö ja kytkeytyminen vastuullisuuteen

Kymenlaakson ammattikorkeakoulu (KyAMK) aloitti toimintansa vuonna 1996. Laadun ja laadunarvioinnin järjestelmällinen kehittäminen käynnistettiin samanaikaisesti uuden organisaation toiminnan myötä. Tuolloin viitekehyksenä käytettiin Malcolm Baldrige- ja Suomen laatupalkintomalleja. Laadunvarmistusjärjestelmän toimivuus arvioitiin ensimmäisen kerran Korkeakoulujen arviointineuvoston (KKA) toimesta vuonna 2000. Samana vuonna käynnistettiin myös kestävän kehityksen ohjelman ja ympäristöjärjestelmän rakentaminen, joka toteutettiin ISO 14001 -standardin ja EMAS-asetuksen vaatimusten mukaisesti. Järjestelmä otettiin käyttöön koko ammattikorkeakoulua koskien keväällä 2003 ja se keskittyi lähinnä KyAMK:n ympäristökuormituksen vähentämiseen. Ympäristöjärjestelmätyöstä kerättyä osaamista jaettiin myös muille ammattikorkeakouluille vuosina 2004–2006 toteutetun SUDENET-verkostohankkeen avulla. KKA valitsi Kymenlaakson ammattikorkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmien auditoinnin pilotiksi vuonna 2005. Pilotiksi valinnan perusteina olivat laadunvarmistusjärjestelmän rakenteellinen kattavuus, sen vakiintuneisuus sekä korkeakouluyhteisön jäsenten laaja osallistuminen laadunvarmistustyöhön. KyAMK läpäisi auditoinnin hyväksytysti ja se on voimassa kuusi vuotta. Strategisessa johtamisessa puolestaan on sovellettu Balanced Scorecard (BSC) -viitekehystä.

Laadunvarmistusjärjestelmää on kehitetty ulkoisen auditoinnin jälkeen laajapohjaisena yhteistyönä siten, että EFQM- ja BSC-järjestelmien hyödyntämistä on edelleen tehostettu ja niiden synergiaa hyödynnetty toiminnan kehittämisessä. Laadunhallinnan teknisiä ympäristöjä on myös kehitetty, ja nykyisin dokumentoitu laadunvarmistusjärjestelmä on sijoitettu Moodle-verkko-oppimisympäristöön (laatu-Moodle), jossa se on ajantasaisena KyAMK:n henkilöstön ja opiskelijoiden luettavissa.

Kymenlaakson ammattikorkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmä tarkoittaa toiminnan, tulosten ja laadun kehittämiseen tähtäävää laadunhallintaa, joka kattaa sekä ammattikorkeakoulun strategisen suunnittelun että toiminnallisen kokonaisuuden ja sen arvioinnin. Laatukäsikirja (= dokumentoitu laadunvarmistusjärjestelmä) noudattaa EFQM:n rakennetta (toiminta ja tulokset). Peruseriaatteena on, että tulokset (suorituskyky, aluekehitys sekä opiskelijoihin, henkilöstöön ja sidosryhmiin liittyvät tulokset) saavutetaan johtajuuden ohjaaman strategian, prosessien ja resurssien avulla. Toiminnan kehittämisessä hyödynnetään muun muassa arviointi- ja palautejärjestelmää sekä tunnuslukumittaristoa. Laadunvarmistusjärjestelmää kehitetään ammattikorkeakoulun toimivan johdon muodostamassa laatujohtoryhmässä. Laadunvarmistustyötä ei kuitenkaan mielletä muusta työstä irralliseksi kehittämiseksi, vaan se nähdään pääsääntöisesti luontevana osana henkilöstön päivittäistä työtä.

Kestävä kehitys on integroitu laadunvarmistukseen soveltuvin osin. Yhteiskunnan ja korkeakoulutuksen muuttuvissa toimintaympäristöissä toimiminen ja työelämän uusiin osaamisvaatimuksiin vastaaminen luovat paineita toiminnan edelleen kehittämiseksi ja uusien innovatiivisten näkökulmien sisällyttämiselle opetukseen. Julkisyhteisön rooli edelläkävijänä ja suunnannäyttäjänä on merkittävä haaste sille, että Kymenlaakson ammattikorkeakoulun on kyettävä uudistumaan ja uudistamaan toimintatapojaan sekä strategisella että operatiivisella tasolla. Kokonaisstrategian (2010–2015) uudistamisen yhteydessä KyAMK profiloituu muun muassa sosiaalisesti, ekologisesti ja teknologisesti kestävän ja turvallisen kehityksen asiantuntijana. Yhtenä strategisena kehittämislinjauksena mainitaan aluekehittämisen ja yhteiskuntavastuun tehostaminen. Ilmastonmuutoksen hidastaminen ja kestävän kehityksen huomioon ottaminen alueellisessa kehittämisessä ovat myös yhtenä

painopistealueena Kotkan ja Kouvolan kaupunkistrategioissa. Kotka ja Kouvola ovat Kymenlaakson ammattikorkeakoulun ylläpitäjiä.

Oppimisympäristöjen kehittämisessä panostetaan voimakkaasti tieto- ja viestintäteknii-  
kan tehokkaaseen hyödyntämiseen. Vuonna 2009 KyAMK:ssa testataan kevytpäätteitä, joilla  
vähennetään ammattikorkeakoulun ympäristövaikutuksia (mm. sähkönkulutus, SER-jäte).  
Ajasta ja paikasta riippumatonta tiedonvälitystä ja jakamista tuetaan älytaulujen ja luen-  
tokaappausjärjestelmien avulla. Pedagoginen kehittäminen käsittää opetusmenetelmien ja  
-ympäristöjen lisäksi myös osaamispääoman lisäämiseen tähtäävät toimenpiteet.

Kestävään kehitykseen liittyneen henkilöstökyselyn perusteella voidaan todeta, että  
taloudellinen ja sosiaalinen kestävyys ovat monille vielä käsitteinä vieraita. Korkea laatu  
ja kestävän kehityksen vaatimusten huomioiminen ovat myös KyAMK:n tuottavuuden ja  
kustannustehokkuuden kulmakiviä. Ammattikorkeakoulun toiminnassa näillä tarkoite-  
taan ensisijaisesti rakenteisiin ja prosesseihin liittyviä kehittämistoimenpiteitä sekä tutkin-  
totuottavuutta. Ammattikorkeakoulu on tuottanut aiemmin erilaisia irrallisia raportteja  
toimintaansa kuvatessaan (mm. henkilöstökertomus, ympäristöraportti, toimintakerto-  
mus, vuosikertomus). Vuonna 2009 julkaistiin ensimmäinen, vuoden 2007 toimintaa  
kuvaava yhteiskuntavastuuraportti 2008 (2009). Raportti kertoo ammattikorkeakoulun  
taloudellisesta, yhteiskunnallisesta ja ympäristöllisestä toiminnasta ja korvaa aikaisemmat  
erilliset raportit.

## Yhteenveto

Suomalaisissa korkeakouluissa on jo monenlaista kestäväan kehitykseen ja vastuullisuuteen  
liittyvää tietoisuutta, osaamista ja aktiivisuutta, mutta vaaditaan kuitenkin vielä paljon  
terästyymistä, jotta kestäväan kehityksen ja vastuullisuuden kaikki ulottuvuudet tunniste-  
taan ja saadaan myös opiskelijoille näkyvämmäksi. Kestäväan kehityksen ja korkean laadun  
välinen yhteys uuden osaamisen ja innovaatioympäristöjen luomisessa tulisi myös saada  
näkyväksi, jotta korkeakoulutus vastaisi uudistuvien osaamistarpeiden ja kestäväan kehi-  
tyksen asettamiin haasteisiin. Vastuullisuuden tavoitteiden määrittäminen ja seuranta- ja  
kehittämisindikaattoreiden käyttöönotto tulevat auttamaan korkeakoulujen johtoa arvioi-  
maan vastuullisuuden ja kestäväan kehityksen edistämisen kehittymistä opetusministeriön  
vuonna 2006 julkaiseman raportin suositusten mukaisesti (Kestäväan kehityksen edistämi-  
nen koulutuksessa 2006).

## Lähteet

Bolognan Prosessi 2020 – Euroopan korkeakoulualue uudella vuosikymmenellä (2009).

Euroopan korkeakoulutuksesta vastaavien ministereiden konferenssin julkilausuma, Leuven ja  
Louvain-la-Neuve, 28–29.4.2009. (Alustava käännös). <[www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/  
Koulutus/artikkelit/bologna/liitteet/Leuven\\_Louvain\\_kommunikea.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/liitteet/Leuven_Louvain_kommunikea.pdf)>

The European Higher Education Area – Achieving the Goals (2005). Communiqué of the conference  
of European ministers responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005.

<[www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050520\\_Bergen\\_Communique.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf)>

Kestäväan kehityksen edistäminen koulutuksessa – Baltic 21E -ohjelman toimeenpano sekä

kansallinen strategia YK:n kestäväan kehitystä edistäväan koulutuksen vuosikymmentä  
(2005–2014) varten (2006). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006: 6.

<[www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm\\_9\\_tr06.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm_9_tr06.pdf?lang=fi)>

Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia (2009). <[www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/korkeakoulujen\\_kv/liitteet/kansainvalistymisstrategia.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/korkeakoulujen_kv/liitteet/kansainvalistymisstrategia.pdf)>

Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (2005).  
European Association for Quality Assurance in Higher Education. <[www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050221\\_ENQA\\_report.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf)>

Tulevaisuuden yliopisto ajassa (2009). Itä-Suomen yliopiston strategia. <[www.uef.fi/uef\\_strategia.pdf](http://www.uef.fi/uef_strategia.pdf)>

Yhteiskuntavastuuraportti 2008 (2009). <[www.kyamk.fi/KyAMK/Tietoa%20KyAMK%3Asta/Yhteiskuntavastuuraportit%20ja%20vuosikertomukset/Yhteiskuntavastuuraportti%202008](http://www.kyamk.fi/KyAMK/Tietoa%20KyAMK%3Asta/Yhteiskuntavastuuraportit%20ja%20vuosikertomukset/Yhteiskuntavastuuraportti%202008)>

## 4.2 Vastuullisuus johtamisessa, opetuksessa ja tutkimuksessa

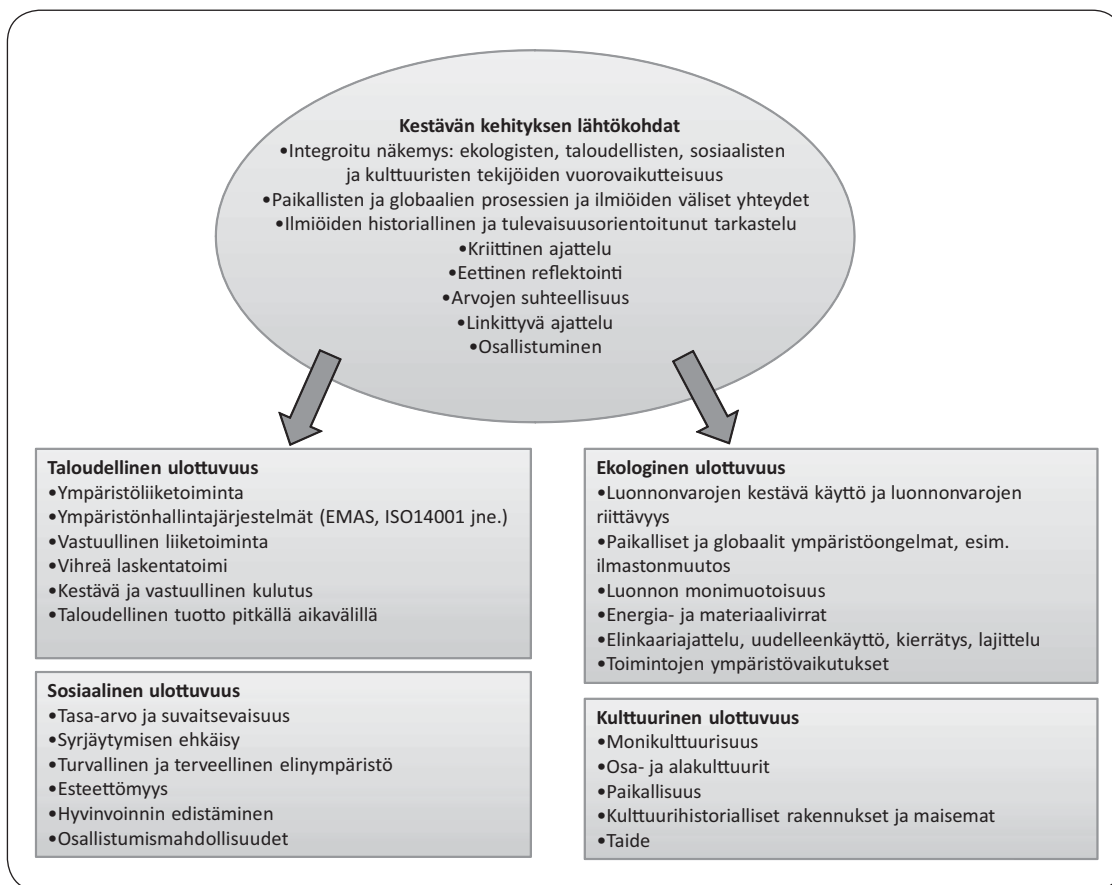
*Liisa Rohweder, Sirpa Tani ja Anne Virtanen*

Käsitlemme tässä luvussa korkeakoulujen johtamisen, opetuksen sekä tutkimuksen vastuullisuuden teemoja ja toimintatapoja. Korkeakoulun johtamiskäytännöt antavat perustaa arkikulttuurin ja toimintakäytäntöjen vastuullisuudelle. Opetuksen ja tutkimuksen ollessa korkeakoulujen perustoimintoja alueellisen ja yhteiskunnallisen vaikuttavuuden ja kehittämistyön ohella, vastuullisuuden näkyminen ja kytkeminen opetukseen ja tutkimukseen ovat tärkeitä pyrittäessä kehittämään korkeakouluja kohti globaalin vastuun huomioon ottoa.

### **Vastuullisuus johtamisessa**

Yhteiskunnassa on käyty vilkasta keskustelua yritysten vastuullisesta johtamisesta jo runsaat kymmenen vuotta. 1990-luvun lopussa keskustelun pääpaino oli ympäristöjohtamisessa. 2000-luvun alussa painotus oli puolestaan globalisaatiokeskustelun myötä yritysten sosiaaliseen vastuuseen liittyvissä kysymyksissä. Viime vuosina pääpaino on ollut laman seurauksena yritysten taloudellisen ja sosiaalisen vastuun integroimisessa sekä ilmastonmuutokseen liittyvissä kysymyksissä. Yritysten lisäksi vastuullista johtamista on pohdittava myös korkeakoulujen näkökulmasta, sillä koulutussektorilla on tärkeä rooli yhteiskunnan arvo- ja asenneilmapiirin muuttamisessa kohti kestävästä kehitystä.

Vastuullista johtamista voidaan tarkastella sisällöllisesti kestävästä kehityksen viitekehikossa. Vastuullinen johtaminen voidaan jakaa ekologiseen, sosio-kulttuuriseen ja taloudelliseen vastuullisuuteen. Kuvio 1 havainnollistaa niitä asioita, joita vastuullinen johtaminen korkeakoulukontekstissa ottaa huomioon. Vastuullisessa johtamisessa keskeistä on, että kaikkia kestävästä kehityksen ulottuvuuksia kehitetään samanaikaisesti.



Kuvio 1. Kestävän kehityksen yleiset teemat (Rohweder, Virtanen, Tani, Kohl & Sinkko 2008: 107).

Korkeakoulun aito sitoutuminen vastuullisuuteen on aina strateginen valinta. Strategian määrittelyssä vastuulliselle toiminnalle määritellään suunta ja merkitys. Keskeisiä kysymyksiä ovat muun muassa:

- Mikä on vastuullisuuden suhde korkeakoulun strategiaan?
- Mitä vastuullisella toiminnalla tavoitellaan pitkällä tähtäimellä?

Strategian laatiminen ei kuitenkaan yksin riitä, vaan oleellista on sen käytännön toteuttaminen: Strategian lisäksi tulee rakentaa sitä tukevat toimivat ohjausjärjestelmät. Ohjausjärjestelmät luovat sellaisen infrastruktuurin, joka tekee suunnan mukaisen vastuullisuuden toteuttamisen mahdolliseksi. Ohjausjärjestelmiä rakennettaessa keskeisiä kysymyksiä ovat:

- Miten organisaatorakenne tukee vastuullista toimintaa?
- Miten toimintasuunnittelussa ja seurannassa huomioidaan vastuullisuus?
- Miten vastuullisuus integroidaan toimintaohjeisiin?

Koulutussektorilla käytettyjä vastuullisuutta tukevia ohjausjärjestelmiä käsitellään tämän teoksen luvussa 3.6.

Strategian ja ohjausjärjestelmien lisäksi vastuullisessa johtamisessa keskeistä on koko henkilöstön sitouttaminen yhteisiin päämääriin ja strategian toteuttamiseen. Henkilöstö on korkeakoulun tärkein resurssi. Mikäli henkilöstö ei ole motivoitunut, ei organisaatiolla



ole edellytyksiä saavuttaa strategisia tavoitteita. Henkilöstön sitouttamisessa on kyse ihmisten johtamisesta. Sitouttamisprosessiin liittyviä ydinkysymyksiä ovat:

- Onko johto aidosti vastuullisuuden takana?
- Onko yrityksessä yhteinen arvopohja, joka tukee vastuullisuutta?
- Onko henkilöstö otettu mukaan kehittämisprosesseihin?

Kun organisaatiota johdetaan kohti vastuullisia toimintamalleja, oleellista on ymmärtää, että organisaatio ei ole johtajia varten, vaan johtajat ovat organisaatiota varten. Hierarkkinen organisaatiomalli ei edistä vastuullista toimintaa. Esimiesten tehtävänä on luoda verkostomaiselle toiminnalle edellytykset ja vahvistaa tavoitteellista vuorovaikutusta ihmisten energian suuntaamiseksi.

Organisaation sitouttaminen liittyy toimintakulttuuriin. Toimintakulttuuriin perustana ovat organisaation arvot. Toimintakulttuuri heijastaa siten organisaation sisäistä tahtotilaa. Vastuullisuus korkeakoulun tavoitteellisena tilana voi edellyttää organisaatiokulttuurin muutosta. Organisaatiokulttuurin muutosprosessi voidaan jakaa vaiheisiin, jotka ovat sisäiset ja ulkoiset muutosvoimat, muutosvistarinta, murrosvaihe sekä vastuullisuuden hyväksyminen osaksi toimintakulttuuria (Rohweder 2006: 120).

Organisaatiokulttuurin muutos on aina hidas prosessi, sillä organisaatiokulttuurit ovat muovautuneet useiden vuosien aikana, ja tässä prosessissa on erilaisista toimintamalleista muodostunut itsestäänselvyksiä. Nämä toimintamallit ohjaavat opettajien, tutkijoiden ja muun henkilöstön toimintaa tiedostamattomasti eikä niitä haluta kyseenalaistaa. Johdon tehtävänä on edistää henkilöstön sitouttamista ja motivoitumista kohti vastuullista toimintakulttuuria. Tärkeää on saada ihmiset innostumaan ja tarttumaan tarvittaviin toimiin. Tämä on mahdollista, mikäli henkilöstö kokee strategiset tavoitteet tärkeinä ja heidän osallistetaan selkeästi näiden tavoitteiden toteuttamiseen. Sitouttaminen edellyttää usein myös henkilöstön kouluttamista sekä tehokasta sisäistä viestintää.

## Vastuullisuus opetuksessa

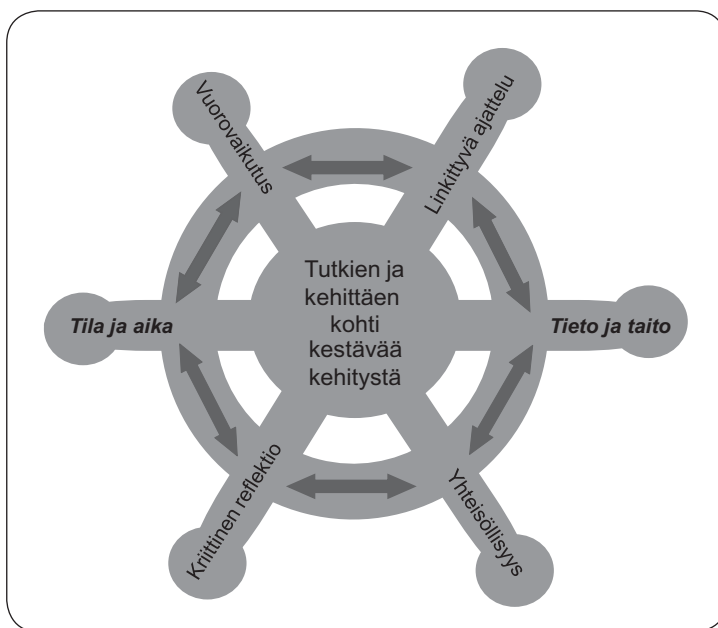
Vastuullisuus opetuksessa kytkeytyy toisaalta opetuksen toteuttamiseen vastuullisuuden periaatteet huomioon ottaen, kuten yksilöiden tarpeita kunnioittaen sekä oikeudenmukaisesti ja eettisesti, sekä toisaalta vastuullisen ajattelun ja toiminnan taitojen kehittämiseen ja oppimiseen. Vastuullisuuden oppimisen tavoitteita, sisältöjä ja menetelmiä on kuvattu tässä teoksessa luvussa 6.3.

Kuviossa 2 on kuvattu kestävästä kehityksestä edistävän koulutuksen oppimiskäsityksen taustalla olevan kontekstuaalisen oppimiskäsityksen piirteitä, joita voidaan soveltaa myös vastuullisuutta edistävän koulutuksen teoreettiseksi viitekehikseksi. Kontekstuaalinen oppimiskäsitys sisältää piirteitä niin kognitiivisesta, humanistisesta, konstruktivistisesta kuin sosiokonstruktivistisesta oppimisen lähestymistavasta, jolloin oppiminen merkitsee yksilön kriittisen ajattelun ja pohdintataitojen, yksilön vastuun otton ja erilaisuuden kunnioittamisen ja moninaisuuden ymmärtämisen kehittymistä. Näiden lisäksi vastuullisuuden edistäminen vaatii uudenlaisia lähestymistapoja, kehittämisorientoituneisuutta ja innovatiivisuutta sekä vaikuttamisen taitoja erilaisissa vuorovaikutustilanteissa.

Kontekstuaalinen oppimiskäsitys korkeakouluissa		
Kontekstuaalisen oppimiskäsityksen taustalla	Oppimisen keskeisiä piirteitä	Miten oppimiskäsitys edistää vastuullisuutta tukevaa osaamista?
Kognitiivinen oppimiskäsitys	Aktiivisuus, kriittisyys Tiedollinen ristiriita lähtökohtana	Kriittinen lähestymistapa vanhoihin toimintamalleihin
Humanismi	Opiskelijakeskeisyys Omakohtainen kokeminen Ymmärtäminen	Vastuullisuus omassa työssä Yksilön oppimisen edistäminen Erilaisuuden kunnioittaminen
Konstruktivismi	Tiedon rakentaminen Ajattelun taitojen kehittyminen	Innovatiivisuus Kehittämishakuisuus Uudet tiedot ja taidot ajatella ja toimia vastuullisesti
Sosiokonstruktivismi	Jaettu asiantuntijuus Arvojen ja asenteiden muutos Kontekstisidonaisuus	Vuorovaikutus- ja neuvottelutaidot Vaikuttamistaidot Organisaation oppimisen edistäminen

**Kuvio 2.** Vastuullisuutta edistävän koulutuksen taustalla olevat oppimiskäsitykset (muokattu Rohweder & Virtanen 2008: 101).

Kestävää kehitystä edistävän koulutuksen teoreettiset lähtökohdat tarjoavat yhden tärkeän viitekehyksen pohdittaessa vastuullisuuteen oppimisen ja opettamisen piirteitä. Erityisesti ammatti-korkeakoulukontekstiin kehitetty, mutta myös muille koulutusasteille soveltuva kestävä kehitystä edistävä pedagoginen malli (ks. Rohweder ym. 2008: 99) tuo esiin olennaisia piirteitä opetuksesta, jolla edistetään vastuullisuuteen oppimista. Kestävää kehitystä edistävissä pedagogisissa mallissa oppimisen lähtökohtana on tutkiva ja kehittävä näkökulma, jolloin tavoitteena on, että oppimisprosessi toteutetaan kysymystenasetteluiden, ongelmien havaitsemisen ja niihin ratkaisujen etsimisen kautta, eli tutkimus- ja kehitysprosessin kaltaisesti. Opettajan rooli on toimia oppimisen ohjaajana. Kestävää kehitystä edistävän pedagogisen mallin osiot ovat vuorovaikutus, yhteisöllisyys, linkittyvä ajattelu, kriittinen reflektio, tila ja aika, sekä tieto ja taito (kuvio 3).



**Kuvio 3.** Kestävää kehitystä edistävä pedagoginen malli (Rohweder ym. 2008: 99).

Pedagogisen mallin osiot ovat tärkeitä piirteitä vastuullisuuteen opettamisessa ja oppimisessa. Vuorovaikutus erilaisten kulttuuritaustan omaavien henkilöiden kanssa mahdollistaa globaalien vastuun havaitsemisen sekä johdattaa erilaisuuden ymmärtämiseen. Yhteisöllinen toiminta opetustilanteissa samoin kuin yleisemmin työelämän tilanteissa liittyy sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen, toisista huolehtimiseen ja konfliktien välttämiseen ja ratkaisutaitojen etsintään, niin paikallisesti kuin globaalisti. Linkittyvä ajattelu kytkee vastuullisuuden eri ulottuvuudet toisiinsa; ilman ymmärrystä asioiden ja ilmiöiden kytkeytymisestä toinen toisiinsa ja esimerkiksi talouskasvun merkityksestä sosiaaliseen hyvinvointiin ja ympäristön tilaan voi olla vaikeata hahmottaa vastuullisuuden laajaa kenttää.

Kriittinen reflektointi nykyisistä käytännöistä, niiden vastuullisuuden asteesta ja kestävyyttä edistävästä luonteesta johdattaa pohtimaan uudenlaisia toimintatapoja. Tämä liittyy aika-kontekstiin, eli ajattelun ja toiminnan tavat tulisi suhteuttaa niin historialliseen yhteyteen kuin pohtia tulevaisuuden vaihtoehtoja toimia vastuullisesti kestävästä tulevaisuuden rakentamista edistäen. Tila muodostaa toisen kontekstin, joka tulisi olla näkökulmana opetuksessa. Paikallisen vastuun huomioon otto on tärkeätä, mutta tämän ohella näkökulmana tulisi olla laajempi jopa globaali vastuu. Tiedon ja taidon välittäminen vastuullisuutta edistävästä ajattelun ja toiminnan taidoista muodostavat opetuksen ja oppimisen ns. substanssiperustan.

## Vastuullisuus tutkimuksessa

Vastuullisuuden toteutuminen tutkimuksessa liittyy sen eettisyyteen. Tutkimuksen eettisyys tarkoittaa *hyvän tieteellisen käytännön* noudattamista (Suomen Akatemia 2003). Sitä voidaan tarkastella kolmen peruseräteen avulla. Ensinnäkin tutkijoiden ja asiantuntijoiden tulee noudattaa tiedeyhteisön hyväksymiä toimintatapoja, joihin kuuluvat muun muassa rehellisyys sekä tarkkuus ja huolellisuus tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten tulosten arvioinnissa. Toiseksi tutkijoiden pitää soveltaa sellaisia tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä, jotka ovat eettisesti kestäviä. Tähän liittyy myös tutkimuksen julkaisuvaiheessa esiin tuleva avoimuuden periaate. Kolmanneksi tutkijoiden tulee kunnioittaa muiden tutkijoiden työtä ja antaa heidän saavutuksilleen niille kuuluva arvo. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että tutkija viittaa rehellisesti aiempiin tutkimuksiin, ei vähättele muiden tutkijoiden työn merkitystä eikä yritä anastaa heidän tuotoksiaan omiin nimiinsä.

Tutkimuksen vastuullisuutta voidaan arvioida tutkijan ja tutkimuskohteen suhteen kautta sekä tarkastelemalla tutkijan suhdetta muuhun tiedeyhteisöön. Seuraavassa esittelemme lyhyesti näitä kahta näkökulmaa.

Tutkijan ja tutkimuskohteen suhteeseen liittyy monia tekijöitä, jotka vaikuttavat vastuullisuuden kehittymiseen. Niistä ehkä tärkein on tutkijan velvollisuus kunnioittaa tutkittavien oikeuksia. Tutkittavilla on oikeus päättää, haluavatko he osallistua tutkimukseen vai eivät. Heillä on myös oikeus määritellä yksityisyytensä ja antamiensa tietojen arkaluonteisuuden rajoja (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009). Tutkimuksen tekemiseen liittyy aina valta-asetelma tutkijan ja tutkittavan välillä, ja tämän asetelman tunnistaminen ja sen haittavaikutusten mahdollisimman tehokas estäminen kuuluvat tutkijan vastuulliseen toimintaan. Valtaposition tulevat erityisen selvästi esiin silloin, kun tutkimuksen kohteena ovat lapset ja nuoret, vanhukset tai laitoksissa olevat henkilöt.

Valtapositioniin liittyviä riskejä voidaan vähentää lisäämällä tutkimuksen avoimuutta ja tutkittavien mahdollisuuksia osallistua tutkimusprosessiin paitsi aineiston keruun, myös sen analysoinnin ja arvioinnin yhteydessä. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkittavat pääsevät

itse kommentoimaan tutkijan tekemiä tulkintoja ja tarvittaessa ilmaisemaan oman näkemysensä. Kun tutkijat otetaan mukaan osaksi tutkimusprosessin toimijoita, voidaan samalla lisätä heidän vaikutusmahdollisuuksiaan ja sitä kautta vahvistaa heidän osallisuuden kokemuksiaan.

Tutkimuksen vastuullisuuteen liittyy edellä kuvatun tutkija-tutkittava -suhteen lisäksi myös tutkijan ja muun tiedeyhteisön suhde. Sitä luonnehtivat avoimuus tutkimustulosten raportoinnissa, tutkijan position rehellinen analysointi, tutkimuksen seurattavuus sekä tutkimuksen luotettavuus. Samalla kun tutkija raportoi tutkimuksensa tuloksista tiedeyhteisölle, hän asettaa työnsä julkisesti arvioitavaksi. Tutkimuksen tulee liittyä aiemmin tehtyihin tutkimuksiin, kun se samaan aikaan pyrkii esittämään tutkittavasta ilmiöstä jotain uutta. Näin tutkimuksen vastuullisuuteen liittyy aina myös arvio sen tuottaman uuden tiedon merkityksestä sekä tulosten soveltamismahdollisuuksista. Tutkija on vastuussa tutkimusprosessista, sen kuvaamisesta, analysoimisesta ja tulosten julkistamisesta. Samalla hän on vastuullinen niille tahoille, jotka liittyvät suoraan tai välillisesti toteutettuun tutkimukseen. Näitä tahoja ovat tutkimusyhteisöön kuuluvat muut tutkijat ja mahdolliset tutkimusapulaiset, tutkimuksen kohteet sekä tutkimusta rahoittaneet tahot.

Tutkimuksen vastuullisuuteen liittyvät edellä kuvattujen tutkimusprosessin eettisten seikkojen lisäksi myös yleisemmät eettiset näkökohdat, joiden kautta tutkimuksen sekä soveltavan kehittämis- ja innovaatiotoiminnan tulisi edistää globaalia vastuullisuutta ja kestäväen kehityksen toteutumista. Tutkimuksessa vastuullisuus ilmeneekin aina paitsi (tutkimusprosessin) paikallisella myös globaalilla (kansainvälisen tiedeyhteisön) tasolla. Hyvän tieteellisen käytännön periaatteet tukevat kulttuurista ja sosiaalista vastuullisuutta, mutta riippuen tutkimuksen tavoitteista myös ekologista ja taloudellista kestävyttä voidaan edistää tutkimuksen avulla.

Erityisesti soveltava tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminta ovat keskeisessä asemassa korkeakoulujen edistäessä vastuullisuutta niin omissa käytännöissään kuin laajasti yhteiskunnassa. Tämä edellyttää monialaista lähestymistä ja uudenlaisen integroivan tutkimusotteen omaksumista, jolloin voidaan hallita alueiden, yhteisöjen ja yhteiskunnan tarkastelu ja kehittäminen niin hyvinvoinnin, taloudellisen toiminnan kuin ekologisten systeemien kestävyden edistämiseksi.

## Lähteet

- Rohweder, L. (2006). Kestävä kehitys osaksi korkeakoulujen kulttuuria. Teoksessa Kaivola, T. & L. Rohweder (toim.): Korkeakouluopetus kestäväksi. Opa YK:n kestävä kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmentä varten, 164–169. Opetusministeriön julkaisuja 2006:4.
- Rohweder, L. & A. Virtanen (2008). Tutkiva ja kehittävä lähestymistapa. Teoksessa Rohweder, L. & A. Virtanen (toim.): Kohti kestävä kehitystä. Pedagoginen lähestymistapa, 100–103. Opetusministeriön julkaisuja 2008:3.
- Rohweder, L., A. Virtanen, S. Tani, J. Kohl & A. Sinkko (2008). Kestävä kehityksen pedagoginen malli. Teoksessa Rohweder, L. & A. Virtanen (toim.): Kohti kestävä kehitystä. Pedagoginen lähestymistapa, 98–99. Opetusministeriön julkaisuja 2008:3.
- Suomen Akatemia (2003). Suomen Akatemian tutkimuseettiset ohjeet. <[www.aka.fi/fi/A/Tutkijalle/Rahoituksen-kaytto/Eettiset-ohjeet](http://www.aka.fi/fi/A/Tutkijalle/Rahoituksen-kaytto/Eettiset-ohjeet)>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2009). Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakkoarvioinnin järjestämiseksi. Tutkimuseettinen neuvottelukunta, Helsinki.

## 4.3 Globaalivastuu opiskelijan eettisenä osaamisena

*Soile Juujärvi ja Kaija Pessa*

Ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen tehtävänä on kouluttaa asiantuntijoita työelämän tarpeisiin. Korkeakoulutuksen ei tule pelkästään vastata tämän hetkisiin tarpeisiin vaan tuottaa myös tulevaisuuden yhteiskunnan tarvitsemia kvalifikaatioita eli tietoja, taitoja ja osaamista. Tässä artikkelissa tarkastelemme globaalivastuuseen liittyvää osaamista opiskelijan eettisen osaamisen näkökulmasta.

Eurooppalainen tutkintojen ja osaamisen viitekehys (EQF) tarjoaa yhden näkökulman eettisen osaamisen kehittämiseen. Sen mukaan alemmassa korkeakoulututkinnossa tulisi saavuttaa edistyneet työ- tai opintoalan tiedot, joihin liittyy teorioiden ja periaatteiden kriittinen ymmärtäminen sekä kyky monimutkaisten tai ennakoimattomien tilanteiden ratkaisemiseen. Ylemmässä korkeakoulututkinnossa puolestaan tulisi omaksua pitkälle erikoistunutta tietoa ja ongelmanratkaisutaitoja, joita käytetään itsenäisen ajattelun ja tutkimuksen perustana. Tutkinnon suorittaneella tulisi myös olla valmiuksia kriittisesti ymmärtää eri alojen rajapintoihin liittyviä kysymyksiä (Euroopan unioni 2008.) Näkemyksemme mukaan globaalivastuun ja kestävän kehityksen haasteiden ratkaiseminen edellyttää tällaisten tietojen ja taitojen hallintaa ja soveltamista, mikä puolestaan edellyttää opetuksen uudistamista.

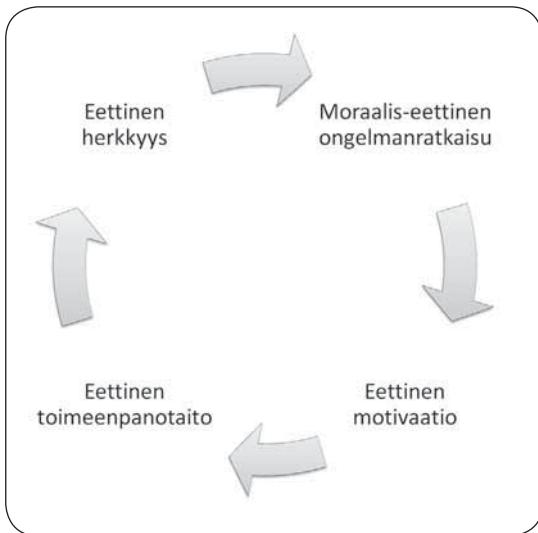
Ammattikorkeakoulutuksen piirissä kestävän kehityksen edistäminen on sisällytetty kompetenssimäärittelyssä kaikkia aloja koskevaan eettisen osaamisen yleiseen kompetenssiin. Osaamistavoitteiden mukaan ammattikorkeakoulututkinnon suorittanut osaa soveltaa kestävän kehityksen periaatteita omassa toiminnassaan. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittanut puolestaan tuntee organisaationsa yhteiskuntavastuun ja osaa tehdä ratkaisuja ottaen huomioon myös yhteisön ja yhteiskunnan näkökulmat (Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto 2007). Eettisen osaamisen rakentaminen korkeakoulutuksen mielekkääksi osaksi edellyttää alan arvopäämäärän ja yhteiskuntavastuun sekä alan keskeisten eettisten kysymyksien selvittämistä. Kehittämistyötä tähän suuntaan on tehty mm. Laurea-ammattikorkeakoulussa, jossa eettinen osaaminen on määritelty yhdeksi yhteisistä kompetensseista. Eettiselle osaamiselle on myös laadittu kolmitasoiset osaamistavoitteet (Kallioinen 2007).

Ammattieettisen toiminnan tarkoituksena on ihmisten hyvinvoinnin ja oikeuksien edistäminen. Ammattieettisen toiminnan piiriin kuuluviksi mielletään yleensä tämän hetkiset asiakkaat ja kansalaiset. Globaalivastuu eettisenä periaatteena laajentaa radikaalisti tätä ihmisryhmää. Tällöin koemme vastuuta paitsi oman yhteiskuntamme jäsenten,

myös koko ihmiskunnan ja tulevien sukupolvien hyvinvoinnista. Kun kohtaamme eettisiä ongelmia, analysoimme eri toimintavaihtoehtojen vaikutuksia yhteiselle hyvinvoinnille ja pyrimme ratkaisuillamme turvaamaan hyvinvoinnin yli kulttuuri- ja sukupolvirajojen (Juujärvi ym. 2007).

## Eettisen toiminnan malli

Ammatillisten valmiuksien on perinteisesti nähty koostuvan tiedoista, taidoista ja motivaatiosta. Moraalitutkija James Rest (1986) ja hänen työtoverinsa (Rest, Narvaez, Bebeau & Thoma 1999) ovat esittäneet tätä laajempaa moraalisen toiminnan mallin (kuvio 1). Malli sisältää neljä osatekijää, joiden pohjalta moraalinen toiminta voi toteutua. Mallia on myös käytetty laajasti etiikan opetuksen suunnittelussa, jolloin sitä on luonteva kutsua eettisen toiminnan malliksi (Rest & Narvaez 1994). Ensinnäkin tilanne tulee havaita ja tulkita eettiseksi ongelmaksi (eettinen herkkyys). Toiseksi on kyettävä ratkaisemaan, mikä tilanteen toimintavaihtoehtoista olisi oikea tapa (moraalis-eettinen ongelmanratkaisu). Kolmanneksi on oltava motivoitunut toimimaan eettisesti (eettinen motivaatio). Neljänneksi on omattava taitoa panna toimeksi ja rohkeutta toimia periaatteidensa mukaisesti hankalissakin tilanteissa (eettinen toimeenpanotaito).



Kuvio 1. Ammattieettisen toiminnan osatekijät Restin ym. mukaan (1999).

Huomionarvoista Restin tutkimusryhmän mallissa on myös se, että jokaista osatekijää tarvitaan eettisen toiminnan aikaansaamiseksi. Epäonnistuminen yhden osatekijän alueella aiheuttaa epäonnistumisen koko toiminnassa. Esimerkiksi jos työntekijä ei tunnista työpaikalla tapahtuvaa työtoveriinsa kohdistuvaa syrjintää, hän ei voi ratkaista eettistä ongelmaa siitä, miten hänen tulisi toimia. Ongelman pohdinta ei puolestaan vielä takaa toimintaa. Henkilöllä tulee olla motivaatiota toimia sen ratkaisuvaihtoehdon mukaan, jota hän on päättänyt pitämään oikeana. Jos hän asettaa oman henkilökohtaisen etunsa, esimerkiksi mukavuudenhalun, etusijalle eettisiin arvoihin nähden, eettinen toiminta ei toteudu.

Toisinaan henkilö tietää, miten hänen pitäisi toimia ja hänellä on myös motivaatiota siihen, mutta häneltä puuttuu rohkeutta, sitkeyttä tai konkreettisia taitoja panna toimeksi. Esimerkiksi monilla meistä on riittävästi tietoa ekologisesti kestävästä elämäntavasta ja pidämme sitä eettisesti oikeana. Kuitenkin käytännön elämässä emme halua luopua

henkilöauton omistamisesta monista eri syistä. Autoton elämäntapa vaatii sitkeyttä ja taitoja, kuten ajankäytön ja matkareittien suunnittelua. Yksilön osaaminen voi myös vaihdella osatekijöiden välillä. Esimerkiksi ammattilainen voi olla hyvin taitava ratkomaan eettisiä ongelmia, kun ne esitetään hänelle, mutta hän ei tunnista niitä oman työnsä kontekstissa.

## **Empatia eettisen herkkyyden työvälineenä**

Eettinen herkkyys voidaan määritellä tietoisuudeksi siitä, miten toimintamme vaikuttaa toisiin ihmisiin. Se sisältää pohdintaa oman toiminnan vaikutuksista toisten ihmisten hyvinvointiin sekä erilaisten mahdollisten toimintalinjojen ja niiden seurauksien kuvittelua ja ennakkointia jokaisen osapuolen kannalta katsoen (Rest 1994). Eettinen herkkyys edellyttää empatia- ja roolinottotaitoja, jotka auttavat tunnistamaan kunkin tilanteessa olevan henkilön ominaispiirteet, tarpeet ja oikeudet. Siihen kuuluu myös tilanteessa viriävien omien tunteiden, asenteiden ja ennakkoluulojen tunnistaminen ja reflektointi. Ammatillisessa kontekstissa eettinen herkkyys sisältää myös tietämyksen tilanteeseen sovellettavista ammatillisista säännöistä, normeista ja eettisistä ohjeista (Bebeau 2002).

Empatia on eettisen herkkyyden keskeinen tekijä. Se tarkoittaa tunneperäistä, toiseen ihmiseen suuntautuvaa myötäelämistä (Hoffman 2000). Globaalin vastuun näkökulmasta suurin haaste eettiselle herkkyydelle on, että oman toimintamme vaikutukset koskevat ihmisiä ja ympäristöjä, jotka eivät ole näköpiirissämme. Toiminnallamme on vaikutuksia toisella puolella maailmaa elävien ihmisten ja tulevien sukupolvien hyvinvointiin. Empatia ei myöskään ole luonteeltaan puolueetonta vaan tunnemme enemmän empatiaa tuttuja kuin tuntemattomia kohtaan (tuttuus-vääristymä) ja itsemme kanssa samanlaisia kuin erilaisia kohtaan (samanlaisuus-vääristymä). Kulttuurinen erilaisuus on yksi empatian viriämistä hidastava tekijä. Eri kulttuurien edustajat puhuvat vierasta kieltä, pukeutuvat erilaisella tavalla ja heidän ominaishajunsa voi olla erilainen. Tässä ja nyt -vääristymä puolestaan tarkoittaa sitä, että tunnemme enemmän empatiaa läsnä olevia kuin poissaolevia kohtaan. Tunnemme siis luontaisesti enemmän myötätuntoa tällä hetkellä eläviä kuin seuraavaa sukupolvea kohtaan.

Empatian vääristymät estävät tehokkaasti meitä tunnistamasta ongelmia ja uhkia silloin kun ne eivät realisoidu omassa tai läheistemme elämässä. Empaattisia vääristymiä voidaan Hoffmanin (2000) mukaan vähentää ja kontrolloida kahdella keinolla. Ensimmäinen on pyrkimys tietoisesti laajentaa empatiaa sen ulkopuolelle luontaisesti jääviä kohtaan. Voimme hankkia aistiperäistä tietoa erilaisista elämäntilanteista ja kohtaloista. Toinen keino on oikeudenmukaisuuden periaatteiden soveltaminen empatian rinnalla. Näitä periaatteita ovat erityisesti puolueettomuus ja ihmisarvon kunnioitus. Eettinen herkkyys edellyttää myös tietoa kansalais- ja ihmisoikeuksista, koska ne ohjaavat huomioimaan kaikkien osapuolten näkökulman.

## **Ennakkoluulojen ja stereotyyppien tiedostaminen**

Globaalivastuun keskiössä on kulttuurien kohtaaminen. Lähtökohtana on moninaisuuden tunnustaminen erojen kieltämisen sijaan. Eettinen herkkyys tarkoittaa tällöin kulttuurista herkkyyttä eli taitoa havainnoida eri kulttuurien edustajien erityispiirteitä, tarpeita ja oikeuksia. Eri etnisiin ja uskonnollisiin ryhmiin kuuluvien ihmisten kohtaaminen aktivoi ryhmään liittyviä myönteisiä ja kielteisiä asenteita. Ennakkoluulot ja stereotyyppit ovat asenteiden erityislajeja: Ennakkoluulo tarkoittaa kielteistä asennetta jotain ihmistä tai sosiaalista ryhmää kohtaan. Stereotyyppi puolestaan tarkoittaa yleistä mielikuvaa jostain

sosiaalisesta ryhmästä ja sen jäsenistä sekä uskomuksia heidän persoonallisuuden piirteistään, toimintatavoistaan ja arvoistaan (Stangor 1995).

Tutkimusten mukaan vähemmän ennakkoluuloisille ihmisille on ominaista, että he kielteisen stereotypian viriämisen jälkeen etsivät sitä tasapainottavaa myönteistä informaatiota. He myös pyrkivät häivyttämään stereotypian pois mielestään, kun taas ennakkoluuloiset ihmiset jatkavat mielessään sen prosessointia (Augoustinos ym. 1994). Edistynyt eettinen herkkyys ilmenee omien asenteiden, ennakkoluulojen ja stereotypioiden tiedostamisena, mikä edellyttää kriittistä reflektointia. Kriittinen reflektio tarkoittaa omien asenteiden alkuperän ja todenperäisyyden arviointia sekä ymmärrystä siitä, miten ne ovat riippuvaisia ympäröivästä yhteiskunnasta ja kulttuurista (Rohweder ym. 2008). Paras tapa vähentää stereotypioita on aito yhteistyö, jossa eri ryhmiin kuuluvilla on mahdollisuus vuorovaikutuksessa arvioida käsityksiensä todenperäisyyttä ja muuttaa omia uskomuksiaan.

## Moraaliajattelun kehitys

Moraalis-eettinen ongelmanratkaisu viittaa siihen ajatteluprosessiin, jonka perusteella päätetään, mikä toimintavaihtoehto on (eniten) oikein. Eettisille ongelmille on usein tyyppillistä dilemmaattisuus eli niihin ei ole itsestään selvää oikeaa vastausta. Tällöin henkilö joutuu pohtimaan argumentteja eri vaihtoehtojen puolesta ja niitä vastaan. Onko enemmän oikein vähentää hiilidioksidipäästöjä luopumalla yksityisautoilusta vai omistaa auto, jotta voisi tukea lasten kehitystä kuljettamalla heitä harrastuksiin? Pohdinnassaan henkilö tukeutuu omiin moraalikäsitteisiin ja arvoihin, mahdollisesti ammattieettisiin sääntöihin ja periaatteisiin tai teorioihin. Ongelmanratkaisua kutsutaan moraalis-eettiseksi, koska eettisiä ongelmia ratkaistaessa henkilökohtaiset arvot ja käsitykset kietoutuvat ammatillisiin arvoihin ja eettisiin periaatteisiin. Esimerkiksi oikeudenmukaisuus voi olla ammattikunnan eettinen periaate, jonka merkityksen työntekijä tulkitsee omasta näkökulmastaan käsin.

Moraaliajattelun kehitys kuvaa sosiaalisen vastuullisuuden kehitystä yksilön lähipiiristä kohti globaalia vastuunottoa. Moraalisten argumenttien perusteet määräytyvät yksilön käyttämästä sosiomoraalisesta perspektiivistä käsin. Mitä kehittyneempi sosiomoraalinen perspektiivi on, sitä kattavampaa ja monipuolisempaa moraalis-eettinen ongelmanratkaisu on, koska se integroi myös aiemmat perspektiivit. Kehitystä edistää erityisesti sellainen vuorovaikutus toisten kanssa, joka harjaannuttaa asioiden tarkasteluun toisten näkökulmista ja aitojen moraaliristiriitojen kohtaamiseen ja ratkaisemiseen.

Rest ym. (1999) painottavat, että moraalijattelussa on tärkeää erottaa mikro- ja makromoraalin alueet. Mikromoraali kohdistuu arkipäivän ihmissuhteisiin ja vuorovaikutukseen, kun taas makromoraali kohdistuu toisilleen tuntemattomien ihmisten väliseen yhteistoimintaan, yhteiskunnan toimintaan ja sen rakenteisiin. Makromoraalin keskeisiä kysymyksiä ovat esimerkiksi, onko jokin instituutio oikeudenmukainen tai onko yhteiskunta oikeudenmukainen erilaisia vähemmistöjä kohtaan. Kehittynyt moraalijattelu lisää merkittävästi mahdollisuutta löytää oikeudenmukainen ratkaisu erilaisiin arvokonflikteihin (King & Mayhew 2002). Kehittyntä moraalijattelua kutsutaan myös postkonventionaaliseksi moraalijatteluksi, koska siihen sisältyy yhteiskunnan arvoperustan ja lakien kriittinen tarkastelu. Yksilö erottaa lain ja moraalin näkökulmat toisistaan. Hän esimerkiksi pystyy näkemään, että voimassa olevat lait polkevat joidenkin ihmisten oikeuksia. Postkonventionaaliossa vaiheessa yksilö ei pelkästään tyydy vallitsevaan yhteiskunnalliseen ja globaaliin tilanteeseen vaan ymmärtää muutoksen välttämättömyyden (vrt. Rest ym. 1999.)

Globalivastuun näkökulman integroiminen eettiseen toimintaan edellyttää eettisen ongelmien käsitteellistämistä makromoraalin kysymyksinä eli kehittyntä moraalijatte-



lua. Tällöin opiskelija tulevana asiantuntijana ymmärtää oman toimintansa osana laajempaa yhteiskunnallista ja globaalia toimintaa. Hän esimerkiksi pohtii yrityksen tai organisaation yhteiskuntavastuuseen liittyviä kysymyksiä, ymmärtää sosiaalisten sopimusten luonteen ja pohtii eettisiä ongelmia yhteisen hyödyn ja yksilön oikeuksien näkökulmasta.

Laurea-ammattikorkeakoulussa tehtiin tutkimus ensimmäisen vuoden opiskelijoiden moraalijattelusta (Myyry ym. painossa). Taulukosta 1 käy ilmi, että moraalijattelun kehittyneisyys vaihtelee merkittävästi koulutusohjelmien opiskelijoiden välillä. Huomionarvoista on myös, että postkonventionaalista eli yhteiskuntakriittisistä moraalijattelua esiintyy jokaisen koulutusohjelman opiskelijoiden keskuudessa jossain määrin.

**Taulukko 1.** Postkonventionaalisen moraalijattelun määrä ja tärkein arvotyyppi ensimmäisen vuoden ammattikorkeakoulu-opiskelijoiden keskuudessa koulutusohjelmittain (N=792).

Koulutusohjelma, suluissa vastaajien määrä	Moraali-ajattelu (%)	Tärkein arvotyyppi
Tietojenkäsittely (n=56)	26	Mielihyvä
Maaseutuelinkeino (n=48)	27	Itseohjautuvuus
H&R Liikkeenjohto (n=19)	29	Mielihyvä
Palvelujen tuottaminen ja johtaminen (n=43)	29	Mielihyvä
Business management (n=19)	29	Itseohjautuvuus
Rikosseuraamusala (n=22)	30	Hyväntahtoisuus
Liiketalous (n=227)	31	Mielihyvä
Turvallisuusala (n=26)	33	Itseohjautuvuus
Hoitotyö (n=134)	33	Hyväntahtoisuus
Matkailu (n=21)	34	Mielihyvä
Terveydenhoitotyö (n=55)	35	Hyväntahtoisuus
Kestävä kehitys (n=17)	36	Universalismi
Sosiaaliala (n=109)	40	Hyväntahtoisuus
Social Services (n=12)	43	Universalismi
Fysioterapia (n=22)	43	Hyväntahtoisuus

*Huom.* Postkonventionaalinen ajattelu on arvioitu niiden vastaajien kohdalla, jotka ovat läpäisseet testin luotettavuustarkastelun.

Mielestämme postkonventionaalinen moraalijattelu on avainasemassa globaalin vastuun periaatteiden sisäistämässä, jonka vuoksi se tulisi ottaa tietoisin kehittämisen kohteeksi korkeakoulutuksessa. Tärkeää on kriittisen, reflektioivan ja perustelevan ajattelun oppiminen. Erilaisten eettisten lähestymistapojen ja teorioiden opiskelu avaa laajempia, yksilön ja ryhmän ylittäviä näkökulmia eettisiin ongelmiin (Juujärvi ym. 2007). Kriittisen ajattelun oppimista edistää ongelmanratkaisussa käytettävien teorioiden ja käsitteiden näkyväksi tekeminen (Plath ym. 1999). Interventiotutkimuksemme tulosten mukaan (Juujärvi & Pessa 2008a) ohjatut pienryhmäkeskustelut omakohtaisista eettisistä ongelmista ja etiikan opetuksen kytkeminen harjoittelujaksoon edistävät moraalijattelun kehitystä.

Rohweder ym. (2008) esittävät Sterlingiin (2005) viitaten käsitteen linkittyvä ajattelu (*linking-thinking*), joka tarkoittaa kokonaisvaltaista ajattelua. Sille ominaista on asioiden ja ilmiöiden välisten yhteyksien tunnistaminen ja niiden kokonaisvaltaisen luonteen ymmärtäminen. Tällainen ajattelu on tyypillistä myös huolenpitoon perustuvalla moraalijattelulle, jossa pyritään huomioimaan henkilöiden ja tilanteiden erityispiirteet, vastaamaan toisten tarpeisiin, sekä ylläpitämään ja ravitsemaan ihmissuhteita (Juujärvi 2006). Kontekstisidonnaista huolenpidon etiikkaa on pidetty vaihtoehtona periaatteita soveltavalle oikeudenmukaisuuden etiikalle. Huolenpito ympäristöstä ja ihmisistä yli sukupolvi- ja kulttuurirajojen sisältyy keskeisesti globaalin vastuun edistämiseen.

## Eettinen motivaatio

Eettinen motivaatio tarkoittaa sitoutumista moraalis-eettisiin arvoihin ja vastuun ottoa omista teoista. Keskeistä on tuntee oman alan arvoperusta ja tunnistaa suhteensa globaalivastuun kysymyksiin. Arvot tarkoittavat päämääriä ja ihanteita, joita ihmiset pitävät tärkeinä. Ne ohjaavat ihmisten valintoja ja motivoivat heitä toimimaan (Schwarz 1992). Kestävän kehityksen pedagogiikassa on erityisesti korostettu omien arvojen tiedostamisen merkitystä kriittisen reflektion avulla (esim. Rohweder ym. 2008). On tärkeä tunnistaa omat henkilökohtaiset arvot ja reflektoida niitä suhteessa oman alan, globaalivastuun ja kestävän kehityksen arvoihin.

Sisäisen motivaation syntyminen on globaalivastuun edistämisen edellytys. Paloniemi ja Koskinen (2005) ovat tutkineet ympäristövastuullista toimintaa ja erottavat siinä osallistumisen ja osallistamisen. Osallistuminen on omaehtoista, yksilön sisäisestä tarpeesta käynnistynyttä toimintaa, joka perustuu sisäiseen motivaatioon. Osallistamisessa tarve toimintaan on syntynyt muualla kuin osallistujien mielissä ja se perustuu kannustamiseen, kehotuksiin ja ulkoisiin palkkioihin. Paloniemen ja Koskisen mukaan sekä osallistuminen että osallistaminen tuottavat oppimista ja reflektiota. Kuitenkin ainoastaan osallistuminen voi johtaa voimaantumiseen eli luottamuksen kasvuun omia kykyjä kohtaan. Esimerkiksi opiskelijoiden pakottaminen kestävän kehityksen hankkeisiin voi johtaa turhautumiseen innostumisen sijaan. Ulkoinen motivaatio voi kuitenkin muuttua oppimisprosessin myötä sisäiseksi; tärkeää on tukeminen, kannustaminen ja vaikutusmahdollisuuksien osoittaminen.

## Aloittavien opiskelijoiden arvot

Arvot ovat tärkeä motivaation lähde. Olemme tutkineet Laurea-ammattikorkeakoulun aloittavien opiskelijoiden (N=792) arvoja Schwarzin (1992) arvotyypittelyn mukaan (Myyry ym. painossa). Tutkimustulosten mukaan opiskelijoiden neljä tärkeintä arvotyyppiä olivat hyväntahtoisuus (uskollisuus, rehellisyys, avuliaisuus, vastuullisuus ja anteeksiantavaisuus), mielihyvä (mielihaluksen tyydyttäminen, elämästä nauttiminen ja itsensä hemmottelu), itseohjautuvuus (vapaus, luovuus, riippumattomuus, uteliaisuus ja omien tavoitteiden valitseminen) ja universalismi (tasa-arvo, sosiaalinen oikeudenmukaisuus, suvaitsevaisuus, maailman rauha, ykseys luonnon kanssa, ympäristön suojelu, viisaus, luonnon ja taiteen kauneus). Näistä arvoista hyväntahtoisuutta ja universalismia pidetään eettisinä arvoina, kun taas mielihyvä edustaa itsensä korostamiseen liittyviä epäeettisiä arvoja. (Ks. tarkemmin taulukko 1). Merkittävä tutkimustulos oli, että arvotyypeistä universalismi oli yhteydessä kehittyneeseen moraalijatteluun ja ympäristövastuulliseen toimintaan. Toisin sanoen opiskelijat, jotka arvostivat mm. sosiaalista oikeudenmukaisuutta, suvaitsevaisuutta ja ympäristönsuojelua, sovelsivat eettisten ongelmien ratkaisussa kehittyneitä moraalijattelua muita enemmän ja toimivat muita vastuullisemmin ympäristöasioissa.

Taulukossa 2 esitetään samassa tutkimuksessa kartoitettuja opiskelijoiden vastuullisen toiminnan käytäntöjä. Mukana ovat myös vertailuryhmään kuuluneen Hämeen ammattikorkeakoulun opiskelijoita. Jätteiden lajittelu oli melko yleistä, julkisen liikenteen suosiminen ja reilun kaupan tuotteiden ostaminen oli harvinaisempaa. Vapaaehtoistyö tai mielenosoitukseen osallistuminen oli melko harvinaista.

**Taulukko 2.** Ensimmäisen vuoden ammattikorkeakouluopiskelijoiden vastuullisen toiminnan käytännöt (N=887).

Vastuullisen toiminnan indikaattori	Ei koskaan (%)	Joskus	Melko usein (%)	Yleensä tai aina (%)
Jätteiden lajittelu	11	39	28	22
Reilun kaupan tuotteiden ostaminen	22	62	14	3
Julkisen liikenteen suosiminen	17	47	24	12
Vapaaehtoistyö	48	41	8	3
Mielenosoitukseen osallistuminen	73	21	4	2

Tutkimuksemme tulosten mukaan usean koulutusalan opiskelijat arvostavat mielihyvään liittyviä arvoja enemmän kuin hyvätahtoisuutta ja universalistisia arvoja, mikä on suuri haaste ammattikorkeakoulutukselle. Tutkimustulosten valossa universalististen arvojen omaksuminen on moraaliajattelun kehittymisen ohella avain vastuulliseen toimintaan. Toimintaa ohjaavat arvot voidaan ottaa tarkastelun kohteeksi erilaisissa oppimistilanteissa. Arvokeskustelun tulisi olla luonteva osa oppimiskulttuuria. Opiskelijat, opettajat ja työelämän edustajat voivat esitellä ja perustella mielipiteitään ja arvostuksiaan osana ammatillista keskustelua. Kuitenkaan arvokeskustelu ei riitä muutoksen aikaansaamiseksi, vaan tarvitaan taitoa panna toimeksi.

## Eettinen toimeenpanotaito

Eettinen toimeenpanotaito tarkoittaa kykyä panna toimeksi ja toimia tavoitteellisesti eettisen ongelman ratkaisemiseksi, sekä tahdonlujuuutta ja rohkeutta toimia eettisten arvojen mukaisesti käytännön tilanteissa. Aitoihin eettisiin ongelmiin usein liittyy voimakkaita eturistiriitoja, tunteita tai uhkia itselle tai toisille. Varsinkin jos itselle tilanteesta voi koitua huomattavaa haittaa, on inhimillistä antaa periksi ja joustaa omista periaatteistaan (Juu-järvi & Myyry 2005.) Kehittyneen toimeenpanotaidon tunnusmerkki on tunne omasta pystyvyydestä kohdata ja käsitellä yhä monimutkaisempia ja haastavampia tilanteita (ks. Walker 2002). Kuitenkin vasta valtautuminen johtaa vastuulliseen toimintaan ja muutostekoihin. Olennaista toimijuuden näkökulmasta on ”*valtautumisen käynnistyminen, vähittäinen muutos, jossa yksilöt oppivat näkemään itsensä vallan käyttäjinä ja etsimään toimintamahdollisuuksia sekä itselleen sopivia tapoja toimia*” (Paloniemi & Koskinen 2005: 27). Eettinen toimeenpanotaito edellyttääkin kykyä sietää eri mieltä olemista ja sosiaalista painetta. Muita tärkeitä taitoja ovat neuvottelu-, argumentointi- ja vaikuttamistaidot.

## Lopuksi

Olemme edellä tarkastelleet globaalivastuuta oppimisen ja koulutuksen näkökulmasta Restin ja kumppaneiden eettisen toiminnan mallia soveltaen. Näemme globaalivastuun edistämisen haasteellisena ja tärkeänä osana opiskelijoina eettistä osaamista. Taulukossa 3 tiivistämme globaalivastuuseen liittyvän eettisen osaamisen tavoitteina, taitoina ja toimintana.

**Taulukko 3.** Eettisen toiminnan mallin osatekijät ja globaalivastuu.

<b>Eettinen herkkyys</b>	<b>Moraalis-eettinen ongelmanratkaisu</b>
Kulttuurisen herkkyyden kehittäminen Omien asenteiden ja stereotyyppien tunnistaminen Yhteistyö etnisten, uskonnollisten ja kulttuuristen ryhmärajojen yli Empatian laajentaminen yli sukupolvi- ja kulttuurirajojen Toimintavaihtoehtojen seurausten kuvittelu kaikille osapuolille	Argumentoinnin oppiminen Eettisten teorioiden soveltaminen Huolenpidon etiikan ja linkittyvän ajattelun soveltaminen Kestävää kehitystä koskevan relevantin tiedon etsiminen ja soveltaminen
<b>Eettinen motivaatio</b>	<b>Eettinen toimeenpanotaito</b>
Omien arvojen kriittinen reflektio Voimaantumisen tukeminen osallistumisen kautta Arvokeskusteluihin osallistuminen	Valtautumisen tukeminen projekteissa Neuvottelu- ja vaikuttamistaidot

Mielestämme yksi mielekäs oppimisen lähtökohta on kestävän kehityksen ongelmakoh-  
tien tunnistaminen lähiympäristössä ja niiden kytkeminen laajempaan yhteiskunnalliseen  
ja globaaliin yhteyteen. Tämä harjaannuttaa opiskelijan herkkyyttä havaita eettisiä ongel-  
mia. Omien kokemusten linkittäminen globaaleihin kehityskuluihin puolestaan motivoi  
toimimaan vastuullisesti. Kriittinen reflektio, vuorovaikutus ja yhteisöllisyys ovat keskei-  
siä ja hyväksi todettuja toimintatapoja etiikan opetuksessa (ks. Juujärvi & Pessa 2008a;  
2008b). Kestävän kehityksen ongelmat ovat monisyisiä ja -tasoisia ja niiden ratkaiseminen  
vaatii monitieteistä asiantuntijaosaamista sekä yhteistyötä. Perimmäisenä tavoitteena on  
opiskelijoiden valtautuminen toimijoiksi niin paikallisilla kuin globaaleilla areenoilla.

## Lähteet

- Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto (2007). Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä.  
Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulualueeseen.  
Projektin loppuraportti. ARENE, Helsinki.
- Augoustinos M., C. Ahrens & J.M. Innes (1994). Stereotypes and prejudice: The Australian experience.  
British Journal of Social Psychology 33, 125–141.
- Bebeau, M.J. (2002). The defining issues test and the four component model: contributions to  
professional education. Journal of Moral Education 31, 271–296.
- Euroopan unioni (2008). Euroopan parlamentin ja neuvoston suositus eurooppalaisten  
tutkintojen viitekehysten perustamisesta elinikäisen oppimisen edistämiseksi.  
<[www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/amatillisen\\_koulutuksen\\_koeopenhamina-prosessi/EQFsuositusehdotus.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/amatillisen_koulutuksen_koeopenhamina-prosessi/EQFsuositusehdotus.pdf)>
- Hoffman, M.L. (2000). Empathy and moral development: Implications for caring and justice.  
Cambridge University Press, New York.
- Juujärvi, S. (2006). Huolenpidon etiikka – moraalien toinen ääni. Katsaus Carol Gilliganin teorian pohjalta  
tehtyyn empiiriseen tutkimukseen. Psykologia 6, 405–484.
- Juujärvi, S. & L. Myrsky (2005). Ammatillisen moraalijattelun kehitys: oikeudenmukaisuudesta  
huolenpitoon? Teoksessa Pirttilä-Backman, A.M. ym. (toim.): Arvot, moraalit ja yhteiskunta, 70–114.  
Gaudeamus, Helsinki.
- Juujärvi, S., L. Myrsky & K. Pessa (2007). Eettinen herkkyys ammatillisessa toiminnassa. Tammi, Helsinki.
- Juujärvi, S. & K. Pessa (2008a). Pienryhmäkeskustelu eettisen herkkyyden ja ongelmanratkaisun  
kehittäjänä. Kasvatus 39: 4, 308–321.

- Juujärvi, S & K. Pessa (2008b). Eettinen osaaminen ammattikorkeakoulutuksessa. KeVer-verkkolehti 7: 4. <[ojs.seamk.fi/index.php/kever/issue/view/12](http://ojs.seamk.fi/index.php/kever/issue/view/12)>
- King, P.M. & M.J. Mayhew (2002). Moral judgment development in higher education: insights from the Defining Issues Test. *Journal of Moral Education* 31, 247–270.
- Myry, L., S. Juujärvi & K. Pessa (painossa). Empathy, perspective taking and personal values as predictors of moral schemas. *Journal of Moral Education*.
- Kallioinen, O. (2007; toim.). Osaamispohjainen opetussuunnitelma Laureassa. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 22. Laurea, Vantaa.
- Paloniemi, R. & S. Koskinen (2005). Ympäristövastuullinen osallistuminen oppimisprosessina. *Terra* 117: 1, 17–32.
- Plath, D., B. English, L. Connors & A. Beveridge (1999). Evaluating the outcomes of intensive critical thinking instruction for social work students. *Social Work Education* 18, 207–217.
- Rest, J.R. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. Praeger, New York.
- Rest, J.R. (1994). Background: Theory and research. Teoksessa Rest, J.R. & D. Narvaez (toim.): *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics*. Erlbaum, Hillsdale, 1–26.
- Rest, R. & D. Narvaez, D. (1994; toim.). *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics*. Erlbaum, Hillsdale.
- Rest J.R., D. Narvaez, M.J. Bebeau & S.J. Thoma (1999). *Postconventional moral thinking. A neo-Kohlbergian approach*. Erlbaum, Mahwah.
- Rohweder, L., A. Virtanen, S. Tani, J. Kohl & A. Sinkko (2008). Näkökulmia opetukseen ja oppimiseen. Teoksessa Rohweder, L. & A. Virtanen (toim.): *Kohti kestäväää kehitystä. Pedagoginen lähestymistapa*, 104–118. Opetusministeriön julkaisuja 2008: 3.
- Schwartz, S. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. Teoksessa Zanna, M.P. (toim.): *Advances in experimental social psychology*, vol 25, 1–65. Academic Press, San Diego.
- Stangor, C. (1995). Stereotypes. Teoksessa Mannstead, A.S.R. & M. Hewstone (toim.): *The Blackwell dictionary of social psychology*. Blackwell, Oxford.
- Sterling, S. (2005). *Linkingthinking. New perspectives on thinking and learning for sustainability. Unit 1: Perspectives*. WWF Scotland, Aberfeldy.
- Walker, L.J. (2002). The model and the measure: an appraisal of the Minnesota approach to moral development. *Journal of Moral Education* 3, 353–367.

# 5 Globaalivastuu ja kestävä kehitys yleissivistävässä ja ammatillisessa toisen asteen koulutuksessa

## 5.1 Globaalivastuu ja kestävä kehitys perusopetuksessa ja lukiossa

*Marja-Leena Loukola*

Kun joudutaan ongelmatilanteeseen, etsitään vastuunkantajia. Harvoin yksinkertaisessa tilanteessa voidaan osoittaa vastuulliseksi vain yhtä tekijää, henkilöä tai organisaatiota. Vastuu jakautuu ja kun taustatekijät otetaan huomioon, vastuunkantajien määrä laajenee entisestään. Yleissivistävässä koulutuksessa kasvatusta on kattava kasvatustavoite. Oppilaita opetetaan ottamaan vastuuta omasta kehityksestä ja oppimisesta ikäkauden mahdollistamissa rajoissa. Vastuullinen käyttäytyminen ryhmässä ja vastuun ottaminen yhteisten asioiden hoidosta on keskeinen kasvatustavoite koko perusopetuksen ajan ja lukiokoulutuksessaakin. Yksilöllistä vastuuta opitaan eri näkökulmista oppisisältöjä opiskeltaessa (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004).

Oppiaineissa käsiteltävien sisältöjen yhteydessä esiin nousee erilaisia vastuukysymyksiä. Yksilönvastuun lisäksi käsitelyyn tulee muun muassa poliittinen vastuu, julkisen sektorin eri toimijoiden vastuu, elinkeinoelämän vastuu, järjestöjen vastuu, tutkimuksen vastuu ja median vastuu. Erilaiset yhteistyöprojektit koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa antavat kokemusta eri tahojen vastuunottotavoista ja vastuiden ulottumisesta eri muodoissa jopa globaalille tasolle.

### **Vastuu omasta kehityksestä**

Kasvatuksen tehtävä on tukea ihmisenä kasvamista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun ja elämän hallinnan kehittymisen tukeminen määritellään koulutuksen keskeiseksi päämääräksi. Tehtävää avataan kuvattaessa perusopetuksen arvopohjaa ja oppimiskäsitystä sekä aihekokonaisuuksien ja oppiaineiden tavoitteita ja keskeisiä sisältöjä. Oppilasta tuetaan ottamaan vastuuta omasta kehityksestään ja vähitellen yhä enemmän omasta yhteisöstään ja ympäristöstään. Globaalivastuu tai sen ymmärtäminen esiintyy useassa yhteydessä opetussuunnitelmien perusteiden tekstissä.

Lukion opetussuunnitelmien perusteiden mukaan opiskelija ymmärretään oman oppimisensa, osaamisensa ja maailmankuvansa rakentajaksi ja häntä kannustetaan itsensä jatkuvaan kehittämiseen. Hän oppii tuntemaan oikeutensa ja velvollisuutensa sekä kasvaa vastuuseen omista valinnoistaan ja teoistaan. Hän saa kokemuksia, miten tulevaisuutta rakennetaan yhteisillä päätöksillä ja työllä ja hän oppii suvaitsevaisuuteen ja kansain-

väliseen yhteistyöhön. Hän oppii tunnistamaan arvojen ja todellisuuden välisiä ristiriitoja sekä pohtimaan kriittisesti suomalaisen yhteiskunnan ja kansainvälisen kehityksen epäkohtia ja mahdollisuuksia.

Yleissivistävän koulun tavoite on kasvattaa itsenäisiä ja päämääräsuuntautuneita kansalaisia, joilla on tietoisuus ihmisen toiminnan vaikutuksista maailman tilaan. Vaikka täysinoppineita tapaa harvoin, tavoitteiden suunnassa toimiva suomalainen yleissivistävä koulutus antaa monipuolisen pohjan itsenäiseksi ajattelijaksi ja toimijaksi kehittymiselle. Monipuolinen yleissivistys auttaa hahmottamaan globaaleja haasteita eri näkökulmista.

Opetussuunnitelmissa vastuullisuuden kasvaminen on korostetusti esillä. Vastuu omasta oppimisesta laajenee vastuuseen ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta jo perusopetuksessa. Ymmärtää ja ottaa kantaa ovat usein käytettyjä verbejä, kun kuvataan oppimisen tavoitteita. Jo perusopetuksessa opitaan ymmärtämään hyvinvoinnin uhkia ja mahdollisuuksia omassa yhteisössä, mutta myös globaalilla tasolla. Tarkoituksena on oppia ottamaan kantaa teknologisiin valintoihin ja arvioimaan tämän päivän päätösten vaikutuksia tulevaisuuteen. Globaalivastuun ja kestävä kehityksen ymmärtäminen kuuluvat sekä perusopetuksen että lukion oppimistavoitteisiin.

## **Vastuullinen kansalaisuus**

Ihmisenä kasvamisen tukemisen toinen ulottuvuus on oppia toimimaan ryhmän ja yhteisön jäsenenä. Se tarkoittaa kykyä ottaa toiset huomioon, ymmärtää oikeuksia ja velvollisuuksia, erilaisuutta ja vastuuta muista ihmisistä. Ongelmien käsittely yhdessä opettaa näkemään asioita eri näkökulmista ja muodostamaan yhteisiä ratkaisuja.

Muun muassa ekoarki, yhteisestä hyvinvoinnista ja viihtyvyydestä huolehtiminen, ruokailu, erilaiset tapahtumat tai koulupiha tarjoavat lukuisia mahdollisuuksia yhteistoimintaan ja vastuunottoon. Käytännössä ja teoriassa opitaan erilaisia osallistumis- ja vaikuttamiskeinoja.

Voidakseen osallistua kansalaisen pitää tietää miten yhteiskunta ja kansainväliset yhteisöt toimivat (Loukola 2004). Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjäyys on aihekokonaisuus, joka haastaa yli oppiainerajojen hahmottamaan yhteiskuntaa eri toimijoiden näkökulmasta ja kehittämään osallistumisessa tarvittavia valmiuksia. Tavoitteena on oppia ymmärtämään koulu yhteisön, julkisen sektorin, elinkeinoelämän ja järjestöjen merkitystä, toimintaa ja tarpeita yhteiskunnan toimivuuden näkökulmasta. Poliittiseen, taloudelliseen ja sosiaaliseen toimintaan tai kulttuurielämään osallistuminen ja siellä vaikuttaminen edellyttää erilaisten toimintatapojen osaamista. Aktiivinen kansalaisuus ja yrittäjäyys -aihekokonaisuus lukiossa jatkaa syventynein tavoittein osallistumis- ja vaikuttamiskokemusten tärkeyden korostamista.

Osallistumisen ja vaikuttamisen oppiminen lähtee oman koulu yhteisön asioiden hoitoon osallistumisesta ja laajenee lähiyhteisöön. Yhteistyöprojektit erilaisten toimijoiden kanssa antavat omakohtaista kokemusta yhdessä tekemisestä. Opitaan kohtaamaan erilaisia intressejä, ristiriitoja ja epävarmuutta, suunnittelemaan ja toteuttamaan muutoksia ja toimimaan aloitteellisesti. Alueelliset, kansalliset ja kansainväliset hankkeet laajentavat kokemuksenttää ja tuovat uusia sisältö- ja taitovaatimuksia toiminnassa pärjäämiselle.

## **Vastuu kestävästä tulevaisuudesta**

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan koulun tulee kasvattaa ympäristötietoisia, kestävään elämäntapaan sitoutuneita kansalaisia, jotka osaavat rakentaa tulevaisuutta ekologisesti, taloudellisesti ja kulttuurisesti kestäville ratkaisuille. Lukion opetussuun-

nitelmien perusteiden mukaan lukion tulee kannustaa opiskelijoita kestäväan elämäntapaan ja toimintaan kestäväan kehityksen puolesta. Rohkaistuakseen aktiiviseksi kestäväan kehityksen edistäjäksi opiskelija tarvitsee kokemuksia siitä, että hänen omilla eettisillä, käytännöllisillä, taloudellisilla, yhteiskunnallisilla ja ammatillisilla valinnoillaan on merkitystä.

Jokainen ihminen vastaa arkielämän toimintatavoistaan ja kulutusvalinnoistaan. Valinnoilla on suorat yhteydet luonnonvarojen riittävyteen ja ympäristön tilaan. Jokainen kulutusvalinta vaikuttaa tuotantoelämään ja palvelutarjontaan. Nämä asiat sisältyvät monissa oppiaineissa käsiteltäviin asiakokonaisuuksiin ja niitä pitäisi pohtia myös eri aineiden välisenä yhteistyönä. Koulun omia kulutusvalintoja pitää arvioida ja käytäntöjä kehittää. Jokainen vastaa osaltaan elinpiirinsä sosiaalisesta ilmapiiristä ja oikeudenmukaisuuden toteutumisesta. Jokaisella on mahdollisuus ylläpitää yhteisen ympäristömme viihtyisyyttä ja vaalia kulttuuriympäristöä. Yksittäisten ihmisten arkipäiväisistä ratkaisuksista summautuu suuria asioita. Koko perheen ja koulun ratkaisuilla on kauaskantoisia merkityksiä. Jos yleissivistävä koulu onnistuu opettamaan ja sitouttamaan oppilaat arkikäytäntöjen arvioimiseen ja kestävämmän elämäntavan omaksumiseen, sen vaikutukset näkyvät oppilaiden elämänkaaren eri vaiheissa.

Kaikilla julkisen sektorin toimijoilla on omasta tehtävästään käsin vastuu kestäväan kehityksen ja globaalivastuun toteutumisesta. Yhteistyö koulujen kanssa antaa mahdollisuuden lapsille ja nuorille päästä näkemään kyseisen alan toimintakenttää ja vastuunottoa. Koulu voi olla vaikuttaja ja aloitteiden tekijä omalla alueellaan. Voimaantuminen aloitteiden tekijäksi vaatii vahvaa ympäristötietoisuutta ja yhteistyötaitoja.

Yhteistyö elinkeinoelämän kanssa voi avata näkymiä tuotteiden tai palvelujen tuottamisen lisäksi yritysten yhteiskuntavastuuseen ja ohjauskeinoihin, joilla yhteiskunta vaikuttaa niiden toimintaan. Tuotekehityksen ja tutkimuksen painopisteisiin vaikuttaviin tekijöihin tutustuminen auttaa näkemään ohjauskeinojen vaikutuksia.

Kansalaisyhteiskunnassa järjestötoiminnalla on suuri merkitys. Järjestöjen toimintatavat ovat ratkaisuja etsiviä ja niissä toimii usein innostuneita nuoria. Järjestöt ovat väylä mielipiteen ilmaisulle ja vaikuttamiselle ja niillä on rooli päätöksenteossa. Monilla järjestöillä on myös kansainvälisiä ohjelmia.

Media on yhä keskeisempi vaikuttamisen väylä myös koulujen toiminnassa. Mediaa käytetään tiedonhankinnassa ja välittämisessä sekä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Median kuvaaman maailman suhdetta todellisuuteen on tärkeä oppia arvioimaan ja suhtautumaan kriittisesti median välittämiin sisältöihin. Uutisointi keskittyy usein kielteisiin tapahtumiin ja uutiskynnyksen ylittävät tapahtumat saattavat antaa vääristyneen kuvan esimerkiksi kehityksistä.

Sosiaalinen media tarjoaa yhä laajentuvia kansalaisvaikuttamisen muotoja. Monenlaiset sosiaalisen median alustat ja verkostot tarjoavat nuorille uusia väyliä osallistua ja muodostaa yhteisöjä. Kansainvälisyys on oleellinen osa sähköisissä viestimissä tapahtuvaa toimintaa.

## **Paikallisesta toiminnasta globaaliin ymmärrykseen**

Opetusministeriön kansallisessa kansainvälisyyskasvatuksen toimenpideohjelmassa vuodelta 2006 todetaan, että globalisaatio vaikuttaa jokaisen arkipäivään, ja jokainen vaikuttaa omalta osaltaan valinnoillaan sen sisältöön ja suuntaan. Monikulttuurisuus, erilaiset maailmankatsomukset ja kansainvälisyys kohdataan yhä useammin koulun arjessa. Kotikansainvälistymisen hyödyntäminen globaalin ajattelun kehittämisessä on hyvä mahdollisuus tämän päivän koulussa. Avoin vuorovaikutus luo edellytyksiä onnistuneelle yhteistyölle, keskinäiselle arvostukselle ja luottamukselle ja kehittää taitoa toimia kansainvälisessä yhteistyössä.



Yritysten omistuspohja on yhä useammin monikansallinen ja tuotanto on jakautunut eri puolille maailmaa. Oikeudelliset ja taloudelliset ohjausjärjestelmät ja valvonta ovat eri maissa erilaisia siitä huolimatta, että useat kansainväliset organisaatiot yrittävät luoda globaaleja ohjauskeinoja. Koulussa opitaan mitä kansalaisten perusoikeudet Suomessa, Pohjoismaissa ja Euroopan Unionissa käytännössä tarkoittavat ja miten niitä ylläpidetään ja edistetään. Työharjoittelu ja yritysyhteistyöprojektit voivat avata näkökulmia globaaliin talouteen.

Kansalaisyhteiskunnan jäsenenä joudumme ottamaan kantaa ja vastuuta yhä suuremmista ja laaja-alaisemmista kysymyksistä. Joudumme muodostamaan oman näkemyksemme usein sirpalemaisen tiedon pohjalta. Kokonaisvaltaisemman oppimisen haaste, taito kokonaisnäemyksen rakentamiseen on keskeistä maapallon kestävyuden säilyttämiseksi.

## Hankkeita uusien ideoiden löytämiseksi

Viime vuosina on käynnistetty monia *oppimisympäristöhankkeita*, joissa on otettu tietoisesti oma toimintaympäristö näkyväksi osaksi oppimista. Kun opiskellaan energiatehokkuutta, oman koulun energiatehokkuus arvioidaan ja kehitellään ratkaisuja tehokkuuden lisäämiseksi. Kun opiskellaan suvaitsevaisuutta, kartoitetaan, miten se omassa koulussa ilmenee ja mitä voidaan tehdä tilanteen kehittämiseksi. Kun opiskellaan kulttuureita, nostetaan käsittelyyn oma koulukulttuuri ja paikallisyhteisön kulttuuri sekä muualta Suomeen tulleiden kulttuurit. Hankkeissa oppilaat ja opettajat kehittävät yhdessä oppimisympäristöä ja laajentavat sitä myös koulun ulkopuolelle. Vastuun ja osallistumisen lisääntyminen omassa ympäristössä on lähtökohta mahdollisuudelle ottaa laajempaa vastuuta.

*Maailmankansalainen ja media* -hankkeessa 11 peruskoulussa toteutettiin vuonna 2006 omia projekteja, joissa lapset ja nuoret vaikuttivat johonkin itseään lähellä olevaan asiaan mediakasvatuksen keinoin. Kouluissa opiskeltiin taitoja, joiden avulla otetaan selvää maailmanmenosta ja toimitaan vastuullisesti globalisoituvassa maailmassa. Oppilaita kannustettiin kokeilemaan vaikuttamiskeinoja ja -kanavia, joilla saadaan aikaan myönteisiä muutoksia. Myös omassa koulussa rakennettiin aitoa monikulttuurisuutta ja suvaitsevuutta (ks. lisää Repo 2009).

Yhteistyö *järjestöjen* kanssa on hyvä tapa oppia kansalaisyhteiskunnan toimintatapoja. Järjestöt voivat tulla kouluihin esittelemään toimintaansa, ne voivat ylläpitää kerhoja ja organisoida esimerkiksi keskustelutilaisuuksia ja muita yhteisiä tapahtumia. Myös osallistumisesta kansainväliseen yhteistyöhön esimerkiksi vesien tai metsien suojelemiseksi tai kummilapsien koulunkäynnin rahoittamiseksi kehitysmaissa on kertynyt rohkaisevia kokemuksia.

*Kansainväliset kouluverkostot* ovat hyvä tapa päästä elävään yhteyteen eri puolille maailmaa. Itämeri-projektissa Itämeren ympäristön koulut tutkivat merta ja pohtivat keinoja parantaa meren tilaa. ENSI-verkoston (Environment and School Initiatives) koulut kehittävät eri maissa keinoja yhteistyön kehittämiseksi paikallisten virkamiesten ja tutkijoiden kanssa sekä kehittävät tietotekniikan tehokkaampaa käyttöä. Yhteistyö venäläisten koulujen kanssa on keskittynyt metsäkysymyksiin, mutta on laajentunut viime vuosina muihinkin kestävä kehityksen teemoihin. Monissa Comenius-hankkeissa eri maiden koulut jakavat ideoita kestävä kehityksen toteuttamisessa ja kohtaavat toisiaan yhteisissä tapahtumissa. Monissa ystävyyskouluissa ja kansainvälisissä hankkeissa pohditaan kestävä kehityksen teemoja. Globe-projektissa tehdään säähavaintoja ja tulokset kootaan kaikkien nähtäville. Unesco-kouluverkossa jaetaan ajatuksia ja kokemuksia maailmanlaajuisesti.

Suomessa toimii *kansainvälinen kestävä kehityksen verkkokoulu*, *Eno Environment Online*. ENO-ohjelma sai alkunsa Enon kunnassa vuonna 2000 ja nyt verkostossa on mukana kouluja yli sadasta maasta ja monia kouluja myös Suomesta. Verkkokoulussa käsitellään

teemoja, joihin on koottu tausta-aineistot, tehtävät ja pedagogiset ohjeet. Koulut tuottavat tietoa omasta ympäristöstään kaikkien jaettavaksi. Koulut osallistuvat ja haastavat muitakin osallistumaan vuosittain puunistutustapahtumaan. Eno Environment Online on saanut monia arvostettuja kansallisia ja kansainvälisiä palkintoja toiminnastaan.

*Koulukampanjat* ovat olleet keino herätellä kouluja uudelleen toimintaan.

Vuonna 2009 on kampanjoitu ilmastonmuutosteemasta kansainvälisesti. Tammikuussa ENO-verkkokoulujen oppilaat haastoivat toisiaan ja aikuisia tekemään ilmastolupauksia eri puolilla maailmaa. Maaliskuussa ENSI-hankkeessa toteutettiin *CO2NNECT-CO2 on the Way to School* – liikenteen ja ilmastomuutoksen maailmanlaajuinen koulukampanja ([www.co2nnect.org](http://www.co2nnect.org)). Koululaiset laskivat netissä olevan laskurin avulla koulumatkojen tuottamia hiilidioksidipäästöjä ja lähettivät tietonsa kampanjan sivuille. Osallistuneet koulut merkittiin karttaan ja kaikki pääsivät vertailemaan toistensa tuloksia. Nettisivuilla keskusteltiin eri maiden toiminta-ajatuksista vähentää hiilidioksidipäästöjä. Kampanjalla yritettiin herättää eri puolilla maailmaa opiskelevien koululaisten kesken me-henkeä; me yhdessä teemme muutoksen ja sillä on merkitystä. Pohjoismaiden opetusministerit ovat päättäneet yhteisestä ilmastopäivästä, joka ajoittuu marraskuun 11. päivään.

Hankkeissa ja projekteissa on tuotettu *materiaaleja*, joista osa soveltuu opetuksen taustamateriaaliksi, oppimateriaaliksi tai tehtäväksi, ja osa kuvaa, miten kansainvälistä toimintaa voi hyödyntää erilaisissa oppimistilanteissa. Internet-osoitteita on koottu esimerkiksi Opetushallituksen julkaisemaan Kestävän kehityksen käsikirjaan (Loukola 2007) sekä kestävän kehityksen verkkopalveluun osoitteessa [www.edu.fi/teemat/keke](http://www.edu.fi/teemat/keke).

## Lähteet

- Kansainvälisyyskasvatus 2010. Ehdotus kansalliseksi kansainvälisyyskasvatuksen toimenpideohjelmaksi (2006). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:4. <[www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm\\_26\\_tr04.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm_26_tr04.pdf?lang=fi)>
- 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. <[www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm\\_9\\_tr06.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm_9_tr06.pdf?lang=fi)>
- Kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen ja koulutuksen strategia ja sen toimeenpanosuunnitelma vuosille 2006–2014 (2006). Kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaosto 15.3.2006. <[www.oph.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/oph/embeds/110201\\_kekestrategia.pdf](http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/110201_kekestrategia.pdf)>
- Kohti kestäviä valintoja. Kansallisesti ja globaalisti kestävä Suomi (2006). Kansallinen kestävä kehityksen strategia. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 5/2006. <[www.vnk.fi/julkaisut/julkaisusarja/julkaisu/fi.jsp?oid=166089](http://www.vnk.fi/julkaisut/julkaisusarja/julkaisu/fi.jsp?oid=166089)>
- Loukola, M.-L. (2004; toim.). Aihekokonaisuudet perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Opetushallitus, Helsinki.
- Loukola, M.-L. (2007). Käsikirja kouluille ja oppilaitoksille: Kestävän elämäntavan oppiminen. Kestävä kehitys opetukseen, arkikäytäntöihin ja toimintakulttuuriin. Opetushallitus, Helsinki. <[www.edu.fi/julkaisut/Kestava\\_elamantapa.pdf](http://www.edu.fi/julkaisut/Kestava_elamantapa.pdf)>
- Lukion opetussuunnitelman perusteet (2003). Opetushallitus, Helsinki.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004). Opetushallitus, Helsinki.
- Repo, T. (2009; toim.). Maailmankansalainen ja media – Globalikasvatuksen toimintamalleja peruskouluille. Opetushallitus, Helsinki. <[www.oph.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/oph/embeds/48099\\_maailmankansalainen\\_ja\\_media.pdf](http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/48099_maailmankansalainen_ja_media.pdf)>

## 5.2 Globaalivastuu ja ammatillinen toisen asteen koulutus

*Susanna Tauriainen*

Gloaalivastuuseen liittyvän osaamisen lisääminen on oleellisen tärkeää, jotta Suomi ja koko globaali yhteisö selviäisivät haasteista, joita tuovat esimerkiksi ilmastonmuutoksen torjuminen, kasvava luonnonvarojen kulutus, tasa-arvo, suvaitsevaisuus, syrjäytymisen ehkäisy, luonnon monimuotoisuuden kaventuminen ja kehityskysymykset. Ammatilliset oppilaitokset ovat keskeisessä asemassa globaalivastuuseen liittyvien valmiuksien luomisessa ammattiin koulutettaessa.

Ammatillisessa koulutuksessa globaalivastuun näkökulma on helpoiten mielletävissä erityisesti kestäväen kehityksen opetuksessa. Siinä puolestaan korostuvat tulevaan ammattiin liittyvä osaaminen ja valmiudet työelämässä toimimiseen – kuluttajan ja kansalaisen roolia unohtamatta. Ammatillisen koulutuksen tehtävä kestäväen kehityksen edistämässä on toisaalta työelämän osaamistarpeisiin vastaaminen, mutta myös työelämän aktiivinen kehittäminen kestävien työ- ja toimintatapojen edistämisen kautta.

Opetushallitus laatii lakien ja asetusten mukaisesti toisen asteen ammatillisen koulutuksen tutkintojen perusteet. Vuosina 2008–2010 uudistettavissa ammatillisen koulutuksen perustutkinnoissa kestävä kehitys on yksi elinikäisen oppimisen avaintaidoista. Muita ovat oppiminen ja ongelmanratkaisu, vuorovaikutus ja yhteistyö, ammattietiikka, terveys, turvallisuus ja toimintakyky, aloitekyky ja yrittäjäyys, estetiikka, viestintä ja mediaosaaminen, matematiikka ja luonnontieteet, teknologia ja tietotekniikka, aktiivinen kansalaisuus ja eri kulttuurit (Opetushallitus 2009). Elinikäisen oppimisen avaintaidoista moni liittyy kestäväen kehitykseen ja näin ollen myös globaalivastuun näkökulmaan.

### **Elinikäisen oppimisen avaintaidot globaalivastuun lisäämisessä**

Ammatillisessa koulutuksessa elinikäisen oppimisen avaintaidoilla tarkoitetaan osaamista, jota tarvitaan jatkuvassa oppimisessa, tulevaisuuden ja uusien tilanteiden haltuunotossa sekä työelämän muuttuvissa olosuhteissa selviytymisessä. Ne ovat tärkeä osa ammattitaitoa ja kuvastavat yksilön älyllistä notkeutta ja erilaisista tilanteista selviytymistä. Ne lisäävät kaikilla aloilla tarvittavaa ammattisivistystä ja kansalaisvalmiuksia, ja niiden avulla opiskelijat tai tutkinnon suorittajat pystyvät seuraamaan yhteiskunnassa ja työelämässä tapahtuvia muutoksia ja toimimaan muuttuvissa oloissa.

Elinikäisen oppimisen avaintaidot sisältyvät ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien (yhteiset opinnot) tavoitteisiin ja ammatillisten tutkinnon osien ammattitaitovaahtimukseen ja niiden arviointikriteereihin. Kestävä kehitys on yksi elinikäisen oppimisen avaintaidoista ja se on määritelty ammatillisissa perustutkintojen perusteissa seuraavasti:

"Opiskelija tai tutkinnon suorittaja toimii ammatinsa kestävän kehityksen ekologisten, taloudellisten, sosiaalisten sekä kulttuuristen periaatteiden mukaisesti. Hän noudattaa alan työtehtävissä keskeisiä kestävän kehityksen säädöksiä, määräyksiä ja sopimuksia." (Opetushallitus 2009).

## Koulutuksen järjestäjät globaalivastuun kantajina

Valtakunnallisten tutkinnon perusteiden pohjalta kunnat ja muut koulutuksen järjestäjät suunnittelevat oman opetussuunnitelman, jossa on mahdollista ottaa huomioon kyseisen paikkakunnan tai oppilaitoksen vahvuuksia ja erityistarpeita. Elinikäisen oppimisen avaintaidot tulee ottaa huomioon oppilaitoskohtaisessa opetussuunnitelmassa kahdella tavalla. Ensinnäkin tulee päättää, mitä avaintaidot merkitsevät kokonaisuudessaan oppilaitoksen toiminnassa ja miten nämä päätökset sisällytetään opetussuunnitelman yhteiseen osaan. Toiseksi opetussuunnitelman tutkintokohtaisessa osassa ilmenee, millä sisällöillä ja menetelmillä elinikäisen oppimisen avaintaidot toteutetaan eri alojen opetuksessa.

Koulutuksen järjestäjälle asetetaan velvoitteita ryhtyä muun muassa seuraaviin toimenpiteisiin, joihin liittyy globaalivastuun ulottuvuuksia:

- koulutuksen järjestäjän tulee ryhtyä toimenpiteisiin opetukseen liittyvästä yhteisöllisyyttä vahvistavasta toiminnasta, joka tarjoaa mahdollisuuden arvopohdintaan ja kulttuuriperintöön perehtymiseen,
- koulutuksen järjestäjän tulee laatia henkilöstön kehittämissuunnitelma,
- koulutuksen järjestäjän tulee tehdä opetussuunnitelmaan suunnitelmat koulutuksellisesta tasa-arvosta ja yhdenvertaisuutta edistävästä toimenpiteistä,
- koulutuksen järjestäjän tulee tehdä kestävää kehitystä edistäviä toimenpiteitä (Opetushallitus 2009).

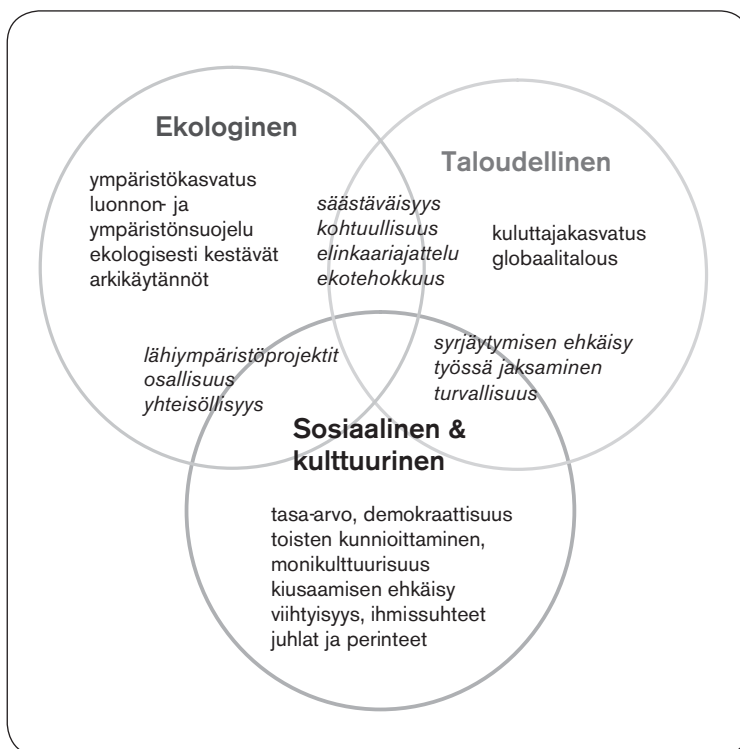
Ammatillisessa koulutuksessa ammattitaitoa täydentäviin valinnaisiin lisäopintoihin sisältyy ympäristötiedon opintoja (0–4 ov). Niiden keskeisiä sisältöjä ovat luonnon monimuotoisuuden säilyttäminen, ekologinen kuluttaminen ja kestävän kehityksen mukainen toiminta. Ympäristötiedon opinnot tarjoavat mahdollisuuden perehtyä kestävän kehityksen ja globaalivastuun periaatteisiin ja teemoihin. Kestävää kehitystä sovelletaan myös tutkinnon perusteiden ammatillisissa tutkinnon osissa alakohtaisten painotusten mukaisesti.

Kestävä kehitys on vahvasti mukana myös ammattiosaamisen näytöissä. Vuoden 2006 elokuusta lähtien ammatilliseen peruskoulutukseen on lisätty ammattiosaamisen näytöt pakollisena osana tutkinnon suorittamista. Näytössä opiskelija osoittaa käytännön työtehtäviä tekemällä, kuinka hyvin hän on saavuttanut tutkinnon perusteiden ammatillisten opintojen tavoitteissa määritellyn työelämän edellyttämän ammattitaidon. Erikseen arvioidtavat elinikäisen oppimisen avaintaidot ovat oppiminen ja ongelmanratkaisu, vuorovaikutus ja yhteistyö, ammattietiikka, sekä terveys, turvallisuus ja toimintakyky. Kestävän kehityksen sisältäminen ammattiosaamisen näytöihin asettaa haasteita sekä näyttöjen

suunnittelulle että opetukselle. Kullakin ammattialalla on määriteltävä, mikä olennaista kestävästä kehityksestä osaamista, miten tämä osaaminen voidaan osoittaa ja kuinka sen taso arvioidaan näyttötilanteessa.

## Kestävyyttä ja vastuuta edistävä ammatillinen koulutus

Kestävää kehitystä edistävä kasvatustieteellinen ja koulutus tähtäävät kestävästä elämäntavan omaksumiseen ja tulevaisuuden rakentamiseen vastuullisuuden perusedellytykset ymmärtävien kansalaisten kautta. Oppilaitoksen osalta tavoitteena on, että jokainen opiskelija omaa tarvittavat tiedot, arvot ja taidot ollakseen aktiivinen, demokraattinen ja vastuullinen kansalainen sekä osallistua päätöksentekoon sekä yksilötasolla että muilla yhteiskunnan tasoilla (kuviokuva 1). Tämä edellyttää muun muassa sitä, että kestävästä kehityksen periaatteet otetaan huomioon kaikissa oppilaitosten toiminnoissa ja että opettajat kykenevät sisällyttämään kestävästä kehityksen omaan opetukseensa.



**Kuviokuva 1.** Kestävästä kehityksen ulottuvuudet oppilaitoksessa (How to practise ecological, social and economic sustainability in school 2003).

### Ammatillisen toisen asteen koulutuksen päämääränä on

- lisätä ymmärrystä ihmisen hyvinvoinnin, talouden ekotehokkuuden ja ympäristönsuojelun välisestä yhteydestä,
- lisätä valmiuksia havaita muutoksia ympäristössä ja ihmisen hyvinvoinnissa sekä selvittää niiden syitä ja seurauksia sekä omassa elinympäristössä että globaalilla tasolla,
- saada aikaan muutoksia arkikäytännöissä ja sitoutumista kestävästä elämäntapaan,
- lisätä valmiuksia ja motivaatiota osallistumiseen ja vaikuttamiseen kansalaisena, työyhteisön ja muiden yhteisöjen jäsenenä.

Näitä kestävän kehityksen edellyttämiä taitoja edistetään koulutuksessa ja opetuksessa muun muassa

- kokonaisvaltaisella asioiden ja ilmiöiden käsittelyllä,
- tukemalla kasvua tiedon ja vaihtoehtojen kriittiseen arviointiin, kyseenalaistamiseen, ristiriitojen käsittelyyn sekä uusien ratkaisujen etsimiseen,
- luomalla aitoja osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia,
- kehittämällä sosiaalisia ja kulttuurisia sekä yhteistyötaitoja,
- kehittämällä tulevaisuusajattelua,
- laajentamalla oppimisympäristö paikallisyhteisöön,
- verkostoitumalla tärkeäksi koetuilla alueilla,
- tarjoamalla kokemuksia moniammatillisesta yhteistyöstä ja kansalaisyhteiskunnan toimintatavoista (Opetushallituksen kestävän kehityksen verkkosivut 2009).

Ammatillisessa koulutuksessa korostuvat erityisesti tulevassa ammatissa ja työelämässä tarvittavien kestävän kehityksen tietojen ja taitojen kartuttaminen. Kestävän kehityksen mukaisten työ- ja toimintatapojen lisäksi tavoitteena on auttaa opiskelijoita ymmärtämään kestävän kehityksen laajempi viitekehys ja vahvistaa valmiuksia tarkastella omaa työtä ja ammattialaa kestävän kehityksen kannalta.

Ammatillisen peruskoulutuksen uudistamistyössä tavoitteena on työelämälähtöisyys. Ammatillisen perustutkinnon yksittäinen tutkinnon osa muodostaa toimintakokonaisuuden, jossa on määritelty ammattitaitovaatimukset. Opiskelijan oppimistulosten arvioinnissa keskeinen menetelmä on ammattiosaamisen näyttö. Arviointikohteita puolestaan ovat työprosessit, työmenetelmät, työn perustana olevat tiedot ja elinikäisen oppimisen avaintaidot.

## **Työprosessit ammattiosaamisen kokonaisuuksien muodostajina**

Työprosessin tulee antaa valmiuksia oman ammattialan järjestelmien, prosessien toiminnan ja niiden kestävän kehityksen näkökohtien ymmärtämiseen sekä oman työn suunnitteluun kokonaisuutena vastuullisuuden edistämiseksi. Tällaisia esimerkkejä luontoon liittyvillä ammattialoilla ovat muun muassa luonnonjärjestelmien toiminta, kuten ravinteiden, veden ja energian kiertokulut, ekosysteemien toiminta tai metsän suksessio. Niitä ovat myös erilaisten teknologisten järjestelmien kokonaisuudet, kuten tietoverkot, vesi- ja jätevesihuolto, energiajärjestelmät, ympäristönsuojeluteknologian prosessit, liikennejärjestelmät tai ammattialan yrityksen teknologiset järjestelmät. Työprosesseja ovat myös eri alojen tuotantojärjestelmät, kuten esimerkiksi teollisuustuotanto, elintarvikkeiden tuotantoketju tai oman alan liikenteen ja kuljetusten ympäristövaikutusten arviointi.

Tärkeä ja ajankohtainen kokonaisuus on ilmastonmuutoksen torjunta ja ilmastonmuutokseen sopeutuminen kullakin ammattialalla. Myös materiaalivirtojen hahmottaminen, materiaalien kierrätysjärjestelmät sekä ammattialan energiavirrat, energiatehokkuus ja energiantuotantotavat omalla ammattialalla ovat kokonaisuuksia, joiden kuvaamiseen ja arviointiin on yhä parempia mittareita.

Sosiaalinen kestävyys ja vastuullisuus tulevat näkyviksi työyhteisöissä silloin, kun tarkastellaan ammattialan vuorovaikutusta ja tiedonkulkua, sosiaalisia suhteita, valtasuhteita sekä vaikuttamisen kanavia. Tähän kuuluu myös oman ammattialan toiminnan, tuotteiden, palveluiden ja hankintojen ympäristö- ja sosiaalisten vaikutusten arviointi paikallisella, alueellisella ja globaalilla tasolla.

## Työmenetelmistä tekemisen välineet

Ammatillisessa peruskoulutuksessa opetetaan ja arvioidaan tutkinnon osia myös ammattialan työmenetelmien, välineiden ja materiaalien valintaa kestävästä kehityksestä näkökulmasta. Tämä tarkoittaa, että hallitaan ammattialan työmenetelmien, välineiden ja materiaalien ympäristö-, turvallisuus-, terveys- ym. vaikutuksiin liittyvän tiedon etsiminen, arviointi ja tulkinta. Ammattiin valmistuvan tulee tunnistaa ammattialalla käytössä olevat ympäristömerkityt ja sosiaalisen vastuun tunnuksen omaavat tuotteet ja palvelut. Ammatitiosaamiseen kuuluu myös erilaisten työtapojen merkitys ympäristön ja turvallisuuden kannalta sekä vaihtoehtoisten toimintamallien pohdinta ja arviointi.

Ammatillisen koulutuksen tietoperusta sisältää tietoa vastuullisesta yritystoiminnasta, oman ammattialan kestävästä kehityksestä sääädöksistä, määräyksistä ja sopimuksista sekä teknologista ratkaisusta, työmenetelmistä ja hallintajärjestelmistä. Opetuksessa käsitellään vastuullisen yritystoiminnan taloudellisia, ekologisia ja sosiaalisia ulottuvuuksia. Tärkeänä osana opiskelua perehdytään myös ammattialaan liittyvään ympäristö- ja työsuojelulainsäädäntöön sekä -määräyksiin ja hallinnolliseen ja taloudelliseen ohjaukseen. Ammattialakohtaisesti käsitellään kestävästä kehityksestä liittyviä sopimuksia ja ohjelmia sekä ammattialan kestävästä kehityksestä edistäviä käytäntöjä ja teknologiaa.

Oleellinen osa ammattitaitoa on työsuojelu ja työhyvinvointi sekä työympäristön terveellisyyteen ja turvallisuuteen vaikuttavien tekijöiden ymmärtäminen. Yhdessä on hyvä pohtia myös tasa-arvon edistämistä, syrjinnän ehkäisyä ja monikulttuurisuuden kohtaamista työyhteisössä. Ammatillisella pitää olla käsitys oman alan laatu-, ympäristö- ja turvallisuusjärjestelmistä sekä ympäristömerkeistä ja sosiaalisen vastuun tunnuksista ja niiden käytöstä.

Eri tutkinnon osissa erikseen arvioitavat elinikäisen oppimisen avaintaidot (oppiminen ja ongelman ratkaisu, vuorovaikutus ja viestintä, ammattietiikka sekä terveys, turvallisuus ja toimintakyky) luovat erinomaisen perustan pohtia eri ammateissa globaalivastuun ja kestävästä kehityksestä ihmisen tulevaisuudelle sekä vaikuttamisen mahdollisuuksia omassa elämässä ja työyhteisön jäsenenä. Opetus tukee opiskelijoiden ammattietiikan kehittymistä ja omien arvojen muodostumista.

Käsiteltäviä teemoja voivat eri ammattialojen painotusten mukaisesti olla esimerkiksi yleinen tieto ihmisen toiminnan vaikutuksista globaaleihin ja paikallisiin ekologisiin, taloudellisiin ja sosiaalisiin oloihin, ympäristöongelmien ehkäisystä ja hallinnasta sekä kestävästä kehityksestä ja eettisen toiminnan periaatteista. Näkökulmana voivat olla joko omat kulutus- ja elämäntapavalinnat ja niiden ympäristö- ja sosiaaliset vaikutukset sekä valintojen perustelu tai esimerkiksi työntekijän oikeudet ja velvollisuudet ja vaikutusmahdollisuudet työpaikan asioista päättämiseen ja oman työn kehittämiseen. Kestävästä kehityksestä kysymysten eettinen tarkastelu ja oman ammattietiikan pohtiminen on luo pohjaa globaalivastuun ottamisesta koko työuran aikana.

## Esimerkkejä kestävästä kehityksestä ja vastuullisuuden sisällöistä ammatillisessa koulutuksessa

Lopuksi kuvataan esimerkkejä, miten kestävä kehitys ja vastuullisuus voidaan sisällyttää ammatilliseen koulutukseen. Esimerkit pohjautuvat teokseen Kohti kestävästä ammatillisesta koulutuksesta (Lundgren & Näätäsaari 2006).

### **1. Kokonaiskuva kestävästä kehityksestä**

Ammatillisten perustutkintojen kohdalla on tärkeää tarkastella tutkintoja kokonaisuutena kestäväen kehityksen osaamisen rakentumisessa: mitä asioita käsitellään pakollisissa opinnoissa (esim. fysiikassa ja kemiassa, yritys- ja työelämä tiedossa, ympäristötiedossa, etiikassa ja äidinkiessä) ja antavatko nämä opinnot riittävät perustiedot kestävästä kehityksestä, jotta opiskelija pystyy ymmärtämään ammatillisissa opinnoissa käsiteltävien asioiden laajemmat yhteydet.

*Esimerkki:* Autoalalla opiskelijan on hyvä ymmärtää autoilun ja liikenteen aiheuttamat ympäristövaikutukset, esim. CO<sub>2</sub>-päästöt ja niiden vaikutus ilmastonmuutokseen. Tällöin opiskelija pystyy kytkemään ammatillisissa aineissa käsiteltävät keinot päästöjen vähentämiseen ja niiden merkityksen suurempaan kokonaisuuteen.

### **2. Elinkaariajattelu ja ekotehokkuus**

Ammatillisissa opinnoissa on tärkeää ymmärtää elinkaariajattelun perusasiat sekä tuntee oman alan tuotteiden tai palvelujen elinkaari. Elinkaariajattelun kautta voidaan havainnollistaa esim. suunnitteluvaiheen ja eri vaiheissa tehtyjen valintojen merkitys koko elinkaaren aikaisille ympäristövaikutuksille.

*Esimerkkejä:* Pukuompelijan tai vaatetus- ja tekstiilialan artesaanin opinnoissa voidaan elinkariajattelun kautta käsitellä suunnitteluvaiheen ja materiaalivalintojen vaikutusta tuotteen koko elinkaaren aikaisiin ympäristövaikutuksiin. Tarkastelussa voivat olla eri raaka-aineiden tuotantovaiheiden ympäristövaikutukset, materiaalin vaikutus tuotteen käyttöikänsä tai eri materiaalien vaatimien puhdistus- ja pesumenetelmien ympäristövaikutukset tuotteen käyttövaiheessa.

Talonrakennusosalalla voidaan elinkaariajattelun kautta käsitellä ekologista rakentamista ja tarkastella erilaisia eriste- ja lämmitysratkaisuja ja niiden vaikutusta rakennuksen käytön aikaiseen energiankulutukseen tai lämmityksestä aiheutuviin päästöihin ja kustannuksiin.

### **3. Taloudellinen kestävyys**

Ammatillisissa opinnoissa taloudellinen kestävyys kytkeytyy vahvasti ekotehokkuuteen. Tämän kautta löytyy helposti kytkentä taloudellisen ja ekologisen kestävyiden välillä. Kustannussäästöjen ohella olisi hyvä avata myös laajempaa näkökulmaa ympäristö- ja sosiaalisista kustannuksista, jotka eivät näy tuotteiden hinnoissa. Taloudellisen kestävyiden osalta opiskelijan on myös tärkeä ymmärtää, että toiminta voi pitkällä tähtäimellä olla taloudellisesti kestävää vain, jos myös ekologinen kestävyys toteutuu.

### **4. Ympäristöjärjestelmien tuntemus**

Ympäristöjärjestelmät ovat nykyisin osa arkipäivää ja toimintakulttuuria sekä teollisuudesta palvelualoilla. Lisäksi monilla aloilla on omia ympäristö- tai kestäväen kehityksen ohjelmia tai suosituksia. Ammatilliseen ympäristöosaamiseen kuuluu ympäristöjärjestelmien perusteiden tuntemus sekä ymmärrys omasta vastuusta ympäristöjärjestelmän toteutuksesta ja sen mukaisesta toiminnasta työtehtävissä.

### **5. Vastuullisuus asiakaspalvelussa**

Monilla aloilla, erityisesti palvelualoilla on tärkeää hallita asiakaspalveluun liittyviä kestäväen kehityksen ja vastuullisuuden näkökulmia. Sosiaalinen vastuu korostuu asiakkaan kohtaamisessa, muun muassa erityisryhmien ja heidän tarpeidensa tunnistamisessa, erikäisten ja kulttuuritaustaltaan erilaisten asiakkaiden kohtaamisessa ja ihmisten erilaisten elämäntilanteiden ymmärtämisessä.



*Esimerkkejä:* Matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla tärkeää sosiaalista osaamista asiakaspalvelu-tilanteessa on erilaisten ruokavalioiden ja -rajoitusten tietäminen ja huomioon ottaminen. Huomioitavia asioita ovat muun muassa allergioihin, uskontoon tai eettisiin valintoihin liittyvät rajoitukset.

LVI-alalla on asiakaspalvelutehtävissä tärkeätä osata opastaa asiakasta energiansäästötoimista ja erilaisten lämmitysvaihtoehtojen ympäristövaikutuksista.

## **6. Toimiminen vastuullisena kansalaisena**

Ammatillisen koulutuksen tutkinnon perusteissa yhtenä tavoitteena on vastuullinen elämä myös yksityiselämässä ja kansalaisena. Tämän tavoitteen toteutumiseksi on tärkeää muistaa oppilaitoksen toimintakulttuurin merkitys. Lisäksi tarvitaan tietoa omien valintojen ja tekojen vaikutuksista ja vaikuttamisen mahdollisuuksista.

*Esimerkki:* Opiskelijat voivat osallistua oppilaitoksen kestäväen kehityksen järjestelmän rakentamiseen tekemällä katselmuksia, osallistamalla tavoitteiden määrittelyyn sekä toteuttamalla kestäväen kehityksen ohjelmaa esimerkiksi osallistamalla kestäväen kehityksen teemapäivien organisointiin.

## **7. Ammattialan etiikka ja omat arvot**

Tutkinnon perusteissa on valinnainen etiikan tutkinnon osa, jolla voidaan tarkastella syvällisemmin kestäväen kehityksen arvoja esim. globaalien oikeudenmukaisuuden kannalta. Omaan ammattialaan liittyviä eettisiä kysymyksiä, arvojen ja valintojen tarkastelua tulisi kytkeä myös ammatillisiin tutkinnon osiin.

## **8. Tulevaisuusajattelu**

Kestävä kehitys on vahvasti kytköksissä tulevaisuuteen: teemme tänään päätöksiä ja valintoja, jotka vaikuttavat tulevaisuuteen. Toisaalta meidän on myös kyettävä ennakoimaan tulevaisuutta, jotta osaamme varautua sen tuomiin haasteisiin ja sopeutua muuttuviin olosuhteisiin. Ammatillisten tutkinnon osien tulisi antaa opiskelijoille valmiuksia ymmärtää omien valintojen vaikutusta tulevaisuuteen sekä omaan ammattialaan liittyviä muutoksia ja niiden vaikutuksia.

*Esimerkkejä:* Maatalousalalla tulisi tarkastella muun muassa ilmastonmuutoksen ennakoituja vaikutuksia Suomen viljelyolosuhteisiin sekä EU:n maatalouspolitiikan linjauksia ja niiden vaikutuksia maatalouden kannattavuuteen Suomessa.

Autoalalla huomioitavia asioita ovat poliittisten linjausten, öljyn hinnan kehityksen ja teknologian edistymisen vaikutukset biopolttoaineiden yleistymiseen.

Sosiaali- ja terveysalalla keskeisiä kysymyksiä ovat väestön ikääntymisen vaikutukset sosiaali- ja terveyspalveluiden kysyntään.

## **9. Sosiaalinen ja kulttuurinen kestävyys ammatillisissa opinnoissa**

Sosiaaliseen ja kulttuuriseen kestävyteen voidaan lukea mm. työympäristön turvallisuuteen, terveellisyteen ja viihtyisyyteen liittyvät asiat, työyhteisön jäsenenä toimiminen, osallistuminen ja vaikuttaminen yhteisiin asioihin, tasa-arvo ja kulttuuriset kysymykset työyhteisössä, erityisryhmien huomioon ottaminen asiakaspalvelussa ja tuote-/palvelusuunnittelussa ja tarjonnassa, oma ammatietiikka sekä yritysten sosiaalinen vastuu.

Sosiaalisen kestävyden taitojen oppiminen tapahtuu pitkälti oppilaitos- ja työympäristössä toimimisen kautta. Ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien (yhteiset opinnot) kohdalla sosiaalista ja kulttuurista kestävyttä tukevat mm. äidinkieli, yhteiskunta-, yritys- ja työelämäntieto, liikunta ja terveystieto, taide ja kulttuuri, ympäristötieto, etiikka ja kult-

tuurien tuntemus. Näissä aineissa sosiaalisen ja kulttuurisen kestävyden aiheita voidaan käsitellä myös laajemmasta, globaalista näkökulmasta, esim. tarkastelemalla kehityskysymyksiä ja ihmisoikeuksia.

#### **10. Oppimisympäristö kestäväen kehityksen opetuksen tukena**

Vastuullisuuteen oppimisen ja vastuullisten asenteiden kehittymisen kannalta on tärkeää, että opetustilanteissa ja kouluympäristössä toimitaan kestäväällä ja vastuullisella tavalla. Vastuulliset työ- ja toimintatavat opitaan parhaiten, kun ne ovat luonnollinen osa oppimis- ja oppilaitosympäristöä.

### **Lähteet**

- How to practise ecological, social and economic sustainability in school (2003). Hyvinkää-Riihimäki Vocational Adult Education Centre (HRVAEC), SYKLI Environmental School of Finland, The People's College, Zentrum für Erwachsenenbildung Stephansstift and Co-operative ECO-ONE. Publication of SUSDE-project. <[www.kolumbus.fi/eco-one/files/susde-eng.pdf](http://www.kolumbus.fi/eco-one/files/susde-eng.pdf)>
- Lundgren, K. & H. Näätsaari (2006). Kohti kestävää ammatillista koulutusta. Opetushallitus.
- Opetushallituksen kestäväen kehityksen verkkosivut (2009). <[www.edu.fi/SubPage.asp?path=498,529,51475,26516](http://www.edu.fi/SubPage.asp?path=498,529,51475,26516)>
- Opetushallitus (2009). Ammatillisen tutkinnon perusteet. <[www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/ammattikoulutus/amatilliset\\_perustutkinnot](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/amatilliset_perustutkinnot)>

## 5.3 Koulujen ja oppilaitosten kestävä kehityksen kriteerit

*Erkka Laininen*

Suomen kestävä kehityksen toimikunnan koulutusjaosto on määritellyt ”kestävän tulevaisuuden rakentajien” tarvitsemia valmiuksia (Kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen ja koulutuksen strategia... 2006: 13–14). Niitä ovat muun muassa kokonaisuuksien ymmärtäminen sekä tieto yhteiskunnan, elinkeinoelämän ja luonnon toiminnasta, päätöksenteosta sekä kansalaisten vaikutusmahdollisuuksista. Lisäksi tarvitaan kykyä ja rohkeutta nykykäytäntöjen kriittiseen arviointiin ja toimintatapojen uudistamiseen yksityiselämässä, oppilaitoksissa, työssä ja vapaa-aikana, sekä valmiuksia ja motivaatiota osallistumiseen ja vaikuttamiseen. Oleellisia taitoja ovat myös valmiudet kulttuurien väliseen ja kansainväliseen vuorovaikutukseen, yhteistyöhön ja ristiriitojen käsittelyyn. Globaalivastuun käsite kytkeytyy tiiviisti kestävä kehityksen kasvatuksen päämääriin: meidän on opittava ymmärtämään omien tekojemme maailmanlaajuisia vaikutuksia ja tehtävä eettisesti vastuullisia valintoja tämän ymmärryksen pohjalta.

### **Kestävä kehitys kouluissa ja oppilaitoksissa**

Koulujen ja oppilaitosten haasteena on luoda edellä mainittujen valmiuksien oppimiselle suotuisa ympäristö. Kestävä elämäntavan oppimista edistävä oppilaitos on paikka, jossa kestävä kehityksen näkökulmat sisältyvät kaikkeen toimintaan. Ne ovat osa oppilaitoksen arvopohjaa, johtamista ja toimintakulttuuria sekä opetuksen tavoitteita ja sisältöjä. Lisäksi tarvitaan oppimisympäristöjen avaamista yhteiskuntaan sekä yhteistyötä oppilaitoksen ulkopuolisten toimijoiden kanssa (Laininen ym. 2006).

Kestävä kehitys sisältyy eri oppiaineet läpäisevänä aihekokonaisuutena perusopetuksen ja lukiokoulutuksen valtakunnallisiin opetussuunnitelmien perusteisiin. Opetussuunnitelmien tavoitteena on myös, että koulun oppimisympäristö tukee kestävä kehityksen kasvatusta. Vuosina 2007–2010 uudistettavissa ammatillisten perustutkintojen perusteissa kestävä kehitys sisältyy tutkinnon osiin alakohtaisten painotusten mukaisesti, ja sitä arvioidaan osana ammattiosaamisen näyttöjä tai muuta osaamista (ks. tarkemmin luvut 5.1 ja 5.2, tämä teos.).

Suomen kestävä kehityksen toimikunnan ja opetusministeriön strategioissa tavoitteeksi esitetään, että kaikissa Suomen kouluissa ja oppilaitoksissa on oma kestävä kehityksen toimintaohjelma vuoteen 2010 mennessä. Lisäksi tavoitteena on, että 15 prosen-

tilla on kestävä kehityksen työstään ulkoinen tunnus tai sertifikaatti vuoteen 2014 mennessä (Kestävä kehitystä edistävän kasvatuksen ja koulutuksen strategia... 2006; Kestävä kehityksen edistäminen koulutuksessa... 2006).

Perusopetuksen ja toisen asteen oppilaitosten kestävä kehityksen työn tueksi on kehitetty useita työvälineitä. Suomen Ympäristökasvatuksen Seuran *Vihreä lippu* on vuodesta 1998 lähtien Suomessa toiminut ympäristökasvatusohjelma. Siinä on mukana yhteensä noin 220 päiväkotia, koulua tai oppilaitosta, joista 160 on saanut Vihreän lipun tunnukseksi esimerkillisestä ympäristökasvatustyöstä. Tunnuksen myöntäminen perustuu koulun vuosittain toteuttamiin teemoihin, joiden puitteissa arvioidaan muun muassa ympäristötyön suunnittelua ja organisointia, ympäristökuormituksen vähentymistä, ympäristökasvatuksen toteuttamista ja oppilaiden osallistumista.

Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö - OKKA-säätiön ylläpitämä oppilaitosten ympäristösertifiointi on vuonna 2004 käynnistynyt kokonaisuus, joka sisältää kriteerit ympäristöasioiden sisällyttämiselle oppilaitosten johtamiseen, opetukseen ja arkitoimintoihin, laajan tukimateriaalin sekä valtakunnallisen auditoijien verkoston, jonka avulla toteutetaan toiminnan arviointia ja kehittämistä. Oppilaitoksille tarjotaan neuvontaa ja kestävä kehityksen ohjelmien rakentamista tukevaa opettajien täydennyskoulutusta. Ympäristösertifikaatti on myönnetty elokuuhun 2009 mennessä yhteensä 28 koululle tai oppilaitokselle.

Koulut ja oppilaitokset ovat ottamassa käyttöön myös erilaisia laatujärjestelmiä. Ammatilliseen koulutukseen valmistui 2008 laadunhallintasuositus, jossa käsitellään kestävä kehityksen asioita (Ammatillisen koulutuksen laadunhallintasuositus 2008). Myös opetusministeriön asettama työryhmä on jättänyt esityksensä perusopetuksen laatukriteereiksi (Perusopetuksen laatukriteerit 2009). Kriteerit sisältävät useita sosiaaliseen kestävyYTEEN liittyviä näkökohtia.

## Kestävä kehityksen kriteerien suunnittelu

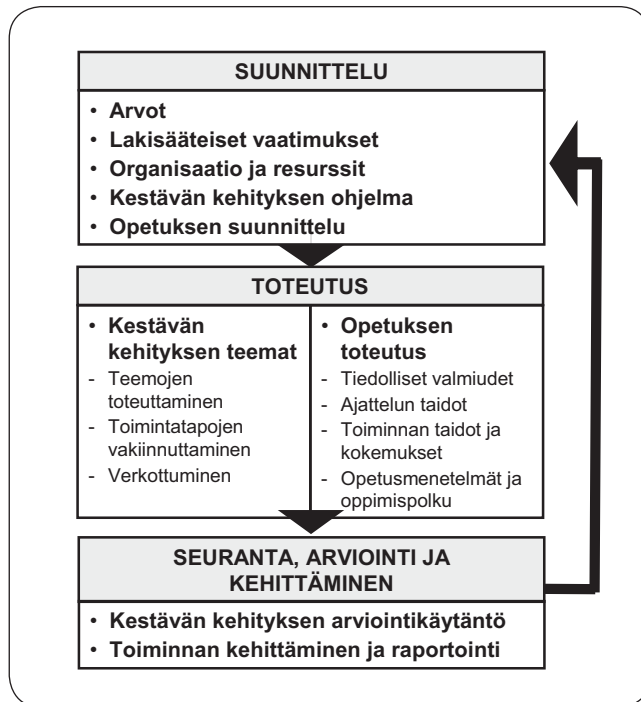
OKKA-säätiö julkisti helmikuussa 2009 kestävä kehityksen kriteerit kouluille ja oppilaitoksille (Oppilaitosten kestävä kehityksen kriteerit... 2009). Ne tulevat korvaamaan vuodesta 2004 alkaen oppilaitosten ympäristösertifioinnissa käytössä olleet kriteerit (Koulujen ja oppilaitosten ympäristökriteerit 2003) vuoden 2010 loppuun mennessä. Kestävä kehityksen kriteereistä on laadittu omat versiot yleissivistäville kouluille ja ammatillisille oppilaitoksille. Ne eroavat toisistaan opetuksen arvioinnissa käytettyjen kriteerien osalta. Uusien kriteerien mukainen sertifiointitoiminta käynnistyy syksyllä 2009.

Kestävä kehityksen kriteerien suunnittelusta vastasivat vuosina 2007–2009 OKKA-säätiö, Osuuskunta Eco-One ja Suomen ympäristöopisto SYKLI. Pedagogisina asiantuntijoina toimivat maantieteen ja ympäristökasvatuksen professori, FT Sirpa Tani, maantieteen ja biologian didaktiikan yliopistonlehtori, KT Hannele Cantell ja ympäristökasvatuksen tutkija, MMM Sanna Koskinen. Kriteereiden valmistelua tukivat lisäksi Opetushallituksen kestävä kehityksen asiantuntijat, pilottioppilaitokset sekä Oppilaitosten ympäristösertifioinnin sertifiointitoimikunta ja auditoijien verkosto.

Kriteereitä valmisteltiin yhteistyössä korkeakoulujen *Gloobalin vastuun ja kestävä kehityksen tietopohja* - sekä *Oppilaitosten kestävä kehityksen kriteerien ja ohjelmien maastottaminen* -hankkeiden kanssa. Kriteerien suunnitteluun liittyvää kehitystyötä rahoittivat OKKA-säätiö, opetusministeriö, ympäristöministeriö, Opetushallitus, Työsuojelurahasto ja Ålandsbanken.

## Kestävän kehityksen kriteerien rakenne

Oppilaitosten kestävän kehityksen kriteereiden rakenne perustuu laatuajattelusta tuttuun jatkuvan parantamisen kehään: suunnittelu, toteutus, arviointi ja kehittäminen (ns. Demingin ympyrä) (kuvio 1). Rakenne on samalla yhdenmukainen ammatillisen koulutuksen laadunvarmistuksen yhteisen eurooppalaisen viitekehyksen kanssa (CQAF-malli). Tähän malliin pohjautuu myös kansallinen ammatillisen koulutuksen laadunhallintasuositus (2008). Siksi kestävän kehityksen kriteerien kytkeminen oppilaitoksen laatuajatteluun ja esimerkiksi oppilaitoksissa laajasti käytössä olevan EFQM-laatupalkintokriteeristön mukaiseen toiminnan arviointiin onnistuu helposti.



Kuvio 1. Oppilaitosten kestävän kehityksen kriteerien rakenne.

Kestävän kehityksen kriteerien suunnittelun lähtökohdaksi otettiin oppilaitoksen mahdollisuus valita haluamiaan teemoja, joiden toteutumista arvioidaan opetuksessa ja toimintakulttuurissa. Ratkaisu tuo kriteerien käyttöön joustavuutta ja mahdollistaa oppilaitoksen omien painotusten toteuttamisen. Tavoitteena on arvioinnin ohella tukea oppilaitoksen kestävän kehityksen ohjelman rakentamista ja toiminnan kehittämistä vuosittaisten teemojen kautta kohti sertifikaatin tasoa. Oppilaitos suunnittelee teeman toteutuksen määrittäen tavoitteet, toimenpiteet, vastuut, resurssit ja aikataulun.

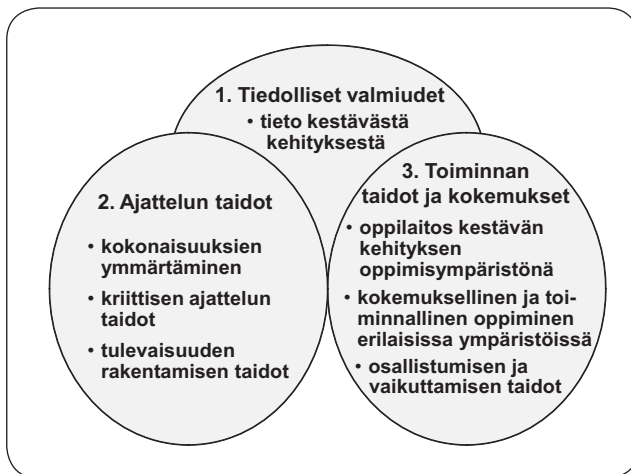
Oppilaitoksen hakiessa sertifikaattia se valitsee arvioitavat viisi teemaa kahdesta laatikosta, joista toisessa on ekologiseen ja taloudelliseen kestävyys ja toisessa sosiaaliseen ja kulttuuriseen liittyviä teemoja (kuvio 2). Vähintään kahden teeman tulee kuulua ekologisesti ja taloudellisiin ja kahden sosiaaliseen ja kulttuurisiin teemoihin. Yksi teemoista voi olla itse määriteltä oma teema. Valittujen teemojen toteutumista arvioidaan teeman puitteissa toteutetun toiminnan, teemoihin liittyvien toimintatapojen tai teknisten ratkaisujen vakiinnuttamisen sekä ulkopuolisten tahojen kanssa tehdyn yhteistyön näkökulmista.

Ekologinen ja taloudellinen kestävyys	Sosiaalinen ja kulttuurinen kestävyys
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vastuulliset hankinnat ja kestävä kulutus (myös sosiaalinen ja kulttuurinen kestävyys)</li> <li>• Jätteen synnyn ehkäisy ja kierrätys</li> <li>• Energia ja vesi</li> <li>• Kuljetukset ja liikkuminen</li> <li>• Ravinto ja terveys (myös sosiaalinen ja kulttuurinen kestävyys)</li> <li>• Koulurakennuksen ja pihaympäristön hoito ja ylläpito</li> <li>• Oma teema (ekol./tal. kestävyys)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Turvallisuus oppilaitoksessa (myös ekologinen kestävyys: kemikaalien ympäristöturvallisuus)</li> <li>• Henkilöstön ja opiskelijoiden hyvinvointi</li> <li>• Kiusaamisen ja syrjäytymisen ehkäisy</li> <li>• Opiskelijahuolto ja muu oppimisen tuki</li> <li>• Kulttuuriympäristö, tavat ja perinteet</li> <li>• Monikulttuurisuus ja kansainvälisyys</li> <li>• Oma teema (sosiaalinen/kulttuurinen kestävyys)</li> </ul>

Kuvio 2. Toimintakulttuurin arviointiin valittavat teemat.

## Kriteerien pedagoginen malli – yleissivistävät koulut

Oppilaitosten kestävä kehityksen kriteerien opetuksen toteutusta koskeva osa pohjautuu kriteerien suunnitteluryhmän ja pedagogisten asiantuntijoiden yhteistyönä suunnittelemaan kestävä kehityksen kasvatuksen malliin, jonka osia ovat 1) tiedolliset valmiudet, 2) ajattelun taidot sekä 3) toiminnan taidot ja kokemukset (kuvio 3). Työn pohjana hyödynnettiin laajasti ympäristökasvatuksen ja kestävä kehityksen kasvatuksen malleja (mm. Palmer 1998; Tilbury & Cooke 2005) sekä ENSI-hankkeen tuottamia kestävä kehityksen kasvatuksen laatuksiteereitä (Breiting ym. 2005).



Kuvio 3. Kestävä kehityksen kriteerien opetuksen arvioinnin taustalla oleva pedagoginen malli perustuu tiedollisiin valmiuksiin, ajattelun taitoihin sekä toiminnan taitoihin ja kokemuksiin.

Tiedollisten valmiuksien oppimisen tavoitteena on ymmärtää luonnon, yhteiskunnan ja maailman toimintaa, kestävä kehityksen kysymysten taustoja ja niiden ratkaisumahdollisuuksia sekä omaa roolia ja vaikutusmahdollisuuksia yhteisiin asioihin. Tiedon lisäksi oleellista on ajattelun taitojen omaksuminen. Monimutkaisten kestävä kehityksen kysymysten hahmottaminen edellyttää kokonaisuuksien ymmärtämistä, millä tarkoitetaan muun muassa luonnonjärjestelmien, teknologian, talouden ja yhteiskunnan toiminnan sekä ihmisen ja luonnon välisten vuorovaikutussuhteiden jäsentämistä kokonaisuuksina.

Kestävä kehitykseen pääseminen edellyttää myös nykyisten yhteiskunnallisten ja kulttuuristen arvostusten, käytäntöjen ja rakenteiden sekä elämäntapamallien kriittistä arviointia. Vaihtoehtoisten ratkaisujen etsiminen ja kestävä elämäntavan omaksuminen kuuluvat tulevaisuuden rakentamisen taitoihin. Yksilön sitoutumiseen tarvitaan lisäksi

toiminnan taitoja ja kokemuksia. Ympäristövastuullisia toimintatapoja ja sosiaalisia taitoja voidaan oppia toimimalla koulun omassa oppimisympäristössä. Koulun ulkopuolisissa ympäristöissä, kuten luonnossa, rakennetussa ja kulttuurisessa ympäristössä toimimisen tavoitteena on tuoda oppimiseen kokemuksellinen ja tunnepitoinen ulottuvuus. Sen avulla on mahdollista syventää oppilaan omaa ympäristösuhdetta ja synnyttää kestävän kehityksen asioille omakohtaisia merkityksiä.

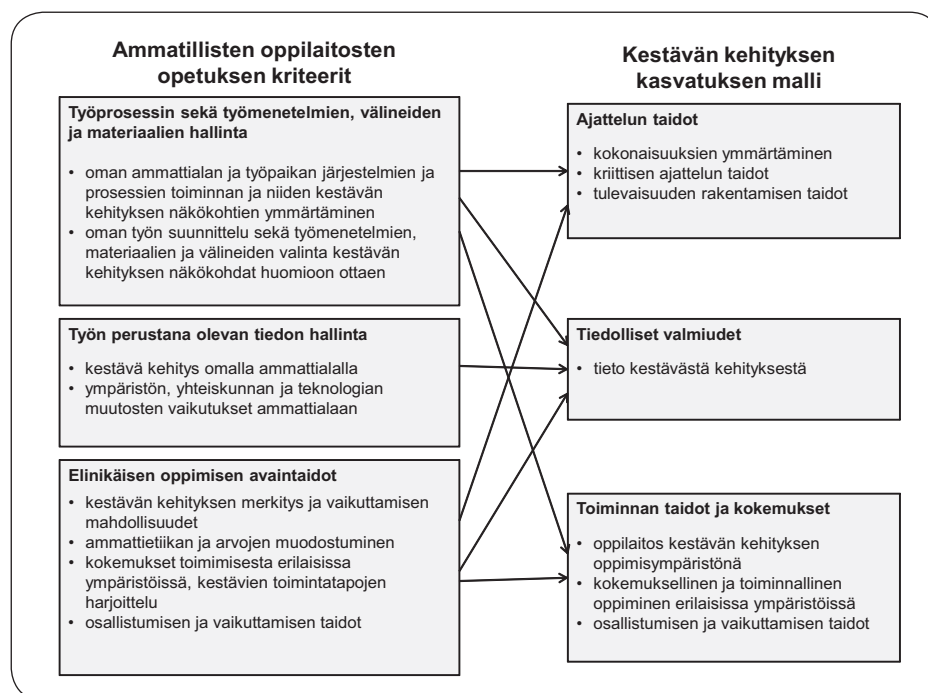
Kestävän kehityksen kasvatuksen keskeisiä toiminnan taitoja ovat osallistumisen ja vaikuttamisen taidot. Tärkeää on, että oma koulu tarjoaa osallistumista tukevan toimintakulttuurin, jossa kaikilla on mahdollisuus vaikuttaa yhteisiin asioihin. Vaikuttamismahdollisuuksia tulee etsiä myös ulkopuolelta esimerkiksi osallisuushankkeissa, joissa toimitaan koulua ympäröivässä yhteisössä ja vaikutetaan ympäristöön.

## Ammatillisten oppilaitosten kestävän kehityksen kriteerit

Ammatillisten perustutkintojen perusteissa on kuvattu tutkinnon osittain ammattitaitovaatimukset sekä seuraavat arvioinnin kohteet ja niiden arviointikriteerit:

- 1 Työprosessin hallinta
- 2 Työmenetelmien, välineiden ja materiaalien hallinta
- 3 Työn perustana olevan tiedon hallinta
- 4 Elinikäisen oppimisen avaintaidot.

Perusteet asettavat samalla tavoitteet ja sisällöt koulutuksen järjestäjän laatimalle opetuksen toteutussuunnitelmalle. Opetuksen toteutuksen arviointia koskevat kestävän kehityksen kriteerit noudattavat tutkinnon perusteiden arvioinnin kohteiden rakennetta. Kriteereihin on sisällytetty edellisessä kappaleessa kuvatun kestävän kehityksen kasvatuksen mallin näkökulmat kuviossa 4 esitetyllä tavalla.



**Kuvio 4.** Ammatillisten oppilaitosten opetuksen arviointikriteerit ja niiden yhteys yleissivistävien koulujen kriteerien pohjana olevaan pedagogiseen malliin.

## Kestävän kehityksen kriteerien työkalut

Kestävän kehityksen kriteerien käytön tueksi laaditaan useita työkaluja. Tärkeimmät niistä ovat kriteerien neliportaiset arviointiperusteet sekä niihin pohjautuvat kysymyslistat, joiden avulla oppilaitos voi tehdä itsearviointin. Samalla luettelot toimivat ulkoisen arvioijan ennakkomateriaalina ennen auditointia. Jokaisesta kriteeristä on laadittu kriteerikohtaiset malliin perustuvat tasokuvaukset (puuttuva, käynnistynyt, kehittynyt, vakiintunut) (kuvio 5). Oppilaitos voi arvioida toimintaansa pisteuttamalla itse oman tasonsa kaikkien kriteerin osalta. Näin voidaan tunnistaa kestävän kehityksen työn vahvuudet ja parannuskohteet.

Arviointiperusteiden neliportainen malli noudattelee useissa laadunarvioinnin työkaluissa käytettyä tasoarviointia. Myös korkeakoulujen vastuullisuuden kehittämisindikaattorien arviointiperusteet ovat lähes yhdenmukaisia mallin kanssa. Kriteerien suunnittelussa tehdyllä yhteistyöllä korkeakoulujen Globaalivastuun ja kestävän kehityksen tietopohja -hankkeen kanssa haluttiin varmistaa eri kouluasteiden arviointimallien johdonmukaisuus.

Puuttuva (0 pistettä)	Käynnistynyt (1 piste)	Kehittynyt (2 pistettä)	Vakiintunut (3 pistettä)
Oppilaitos ei ole suunnitellut eikä aloittanut kriteerin mukaista toimintaa.	Oppilaitos on suunnitellut kriteerin mukaista toimintaa ja aloittanut sen toteuttamisen.	Oppilaitos on toteuttanut kriteerin mukaista toimintaa vähintään yhden lukuvuoden ajan.	Oppilaitos on varmistanut kriteerin mukaisen toiminnan vakiintuneilla käytännöillä.

Kuvio 5. Kestävän kehityksen kriteerien neliportainen arviointimalli.

## Kansallisen tason kestävän kehityksen ja vastuullisuuden indikaattorit

Suomen ympäristökeskuksen ylläpitämissä kansallisissa kestävän kehityksen indikaattoreissa (Kestävän kehityksen indikaattorit) on nimetty avainindikaattoreita kansallisen kestävän kehityksen strategian osa-alueiden mukaisesti (Kohti kestäviä valintoja... 2006). Strategian osa-alue ”Kestävien valintojen tukeminen” käsittelee kestävästä kehityksestä edistävää kasvatus- ja koulutusta, tutkimusta ja kehitystä, osaamista ja innovaatioita sekä taloudellisia ohjauskeinoja. Tällä hetkellä kyseiseen strategian kohtaan liittyvät ainoat avainindikaattorit ovat tutkimus- ja tuotekehityksen sekä patenttien määrä. Koska kasvatuksella ja koulutuksella on ratkaiseva merkitys kestävien valintojen toteutumiseen, olisi tärkeää, että opetussektorilta saataisiin hyviä indikaattoriesityksiä tämän strategiakohdan arviointiin.

Mahdolliset indikaattorit voivat liittyä esimerkiksi opetussektoria koskevien kestävän kehityksen tavoitteiden ja toimenpiteiden toteutumiseen sekä niiden vaikuttavuuteen. Perusopetuksen ja toisen asteen oppilaitoksia koskevien kansallisten tavoitteiden toteutumista voidaan mitata kestävän kehityksen ohjelmien ja sertifiointien tai oppilaitosten luomien ulkoisten kumppanuuksien määrällä.

Vaikuttavuuden arvioinnin indikaattoreita on haasteellisempi löytää. Tällöin tulisi pystyä arvioimaan muutoksia ihmisten toimintatavoissa ja asenteissa. Tämä olisi mahdollista sisällyttämällä vastuullisuuteen ja kestävästä kehityksestä liittyviä kysymyksiä esimerkiksi kansallisiin nuorille tai kuluttajille suunnattuihin seurantakyselyihin. Nämä indikaattorit olisivat



tärkeitä strategian kestävien valintojen tukemista koskevan tavoitteen toteutumisen seurannassa, mutta koulujärjestelmän vaikutuksen osuutta tuloksista on mahdotonta erottaa.

Oppilaitosten kestävä kehityksen kriteerien ja korkeakoulujen vastuullisuuden seuranta- ja kehittämisingindikaattoreiden puitteissa tehtyä työtä tulisi hyödyntää eri tasoilla tapahtuvan tiedonkeruun tukemiseen. Nämä työkalut antavat oppilaitostasolle suoria mittareita oman kestävä kehityksen työn seurantaan. Opetussektorin yhteisen kehitystyön kautta voitaisiin lisäksi tunnistaa alueellisella ja kansallisella tasolla tärkeitä indikaattoreita, joista pystytään keräämään tietoa suoraan oppilaitosten ja koulutuksen järjestäjien toimintajärjestelmien kautta.

## Lähteet

- Ammatillisen koulutuksen laadunhallintasuositus (2008). Opetushallitus. Yliopistopaino, Helsinki.
- Breiting, S., M. Mayer & F. Mogensen (2005). Quality criteria for ESD-schools. Guidelines to enhance the quality of education for sustainable development. Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture Dept. V/11c, Environmental Education Affairs & Environment and School Initiatives (ENSI) -network.
- Kestävä kehityksen edistäminen koulutuksessa – Baltic 21E -ohjelman toimeenpano sekä kansallinen strategia YK:n kestävä kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmentä (2005–2014) varten (2006). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006: 6. <[www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm\\_9\\_tr06.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm_9_tr06.pdf?lang=fi)>
- Kestävä kehitystä edistävän kasvatuksen ja koulutuksen strategia ja sen toimeenpanosuunnitelma vuosille 2006–2014 (2006). Kestävä kehityksen toimikunnan koulutusjaosto. Edita Prima, Helsinki.
- Kestävä kehityksen indikaattorit (2009). Suomen ympäristökeskus. <[www.ymparisto.fi](http://www.ymparisto.fi)>
- Kohti kestäviä valintoja – Kansallisesti ja globaalisti kestävä Suomi. Kansallinen kestävä kehityksen strategia (2006). Valtioneuvoston julkaisusarja 5/2006.
- Koulujen ja oppilaitosten ympäristökriteerit (2003). Opetushallitus, Opetusalan Ammattijärjestö OAJ, OKKA-säätiö, Suomen ympäristöopisto Sykli, Hyvinkään-Riihimäen aikuiskoulutuskeskus. Edita Prima, Helsinki. <[www.koulujaymparisto.fi](http://www.koulujaymparisto.fi)>
- Laininen, E., L. Manninen & R. Tenhunen (2006). Näkökulmia kestäväan kehitykseen oppilaitoksissa. OKKA-säätiö. <[www.koulujaymparisto.fi/nakokulmia\\_kekeen.pdf](http://www.koulujaymparisto.fi/nakokulmia_kekeen.pdf)>
- Oppilaitosten kestävä kehityksen kriteerit, yleissivistävien koulujen ja ammatillisten oppilaitosten versiot (2009). OKKA-säätiö. <[www.koulujaymparisto.fi](http://www.koulujaymparisto.fi)>
- Palmer, J. A. (1998). Environmental education in the 21st Century. Theory, practice, progress and promise. Routledge, London.
- Perusopetuksen laatukriteerit (2009). Opetusministeriö. Opetusministeriön julkaisuja 2009:19.
- Tilbury, D. & K. Cooke (2005). A national review of environmental education and its contribution to sustainability in Australia: Frameworks for sustainability – key findings. Australian Government Department of the Environment and Heritage & Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES).

# 6 Korkeakoulujen kehittämishanke: vastuullisuuden seuranta, arviointi ja kehittäminen

## 6.1 Suomen korkeakoulujen globaalivastuun ja kestävän kehityksen tietopohjan kehittämishanke

*Anne Virtanen*

### **Kehittämishankkeen tavoitteet ja tausta**

Vastuulliset toimintakäytännöt, joilla voidaan edistää kestävä kehitystä korkeakoulun sisällä samoin kuin laajemmin toiminta-alueella ja yhteiskunnassa, ovat osa laadukasta toimintaa. Vastuullisuus on teema, jonka tulisi kattaa koulutusorganisaation kaikki toiminnot arvolähtökohtien ja strategisten linjausten määrittelemisestä opiskelijoiden oppimiseen ja osaamisen levittämiseen ja tuottamiseen samoin kuin tutkimus-, kehitys- ja innovaatio-toimintaan sekä arkikäytäntöihin. Siksi on tärkeää, että vastuullisten toimintakäytänteiden levittämiseen, edistämiseen ja ohjaukseen samoin kuin toimintojen vastuullisuuden asteen mittaamiseen ja arviointiin sekä jatkuvaan kehittämiseen on olemassa selkeä ja helposti käyttöön otettava tietopohja ja välineistö.

Tämän kehityshankkeen päätavoitteena on luoda koulutusorganisaatioille, erityisesti korkeakoulusektorille, tietovaranto, jota apuna käyttäen koulutusorganisaatiot voivat kehittää osaamistaan ja toimintaansa kohti vastuullisuutta. Toisena tavoitteena on luoda indikaattorit korkeakoulujen vastuullisuuden kehityksen seurantaan, arviointiin ja jatkuvaan kehittämiseen siten, että arviointi on tarvittaessa mahdollista toteuttaa laadunarvioinnin yhteydessä tarvittaessa sekä osana muuta opetusministeriön seurantatyötä korkeakoulujen osalta.

Kehittämishankkeen tavoitteet pohjautuvat kansainvälisiin ja kansallisiin koulutuksen globaalivastuun, kestävän kehityksen ja kansainvälistymisen edistämisen lähtökohtiin ja tavoitteisiin. YK:n kestävän kehityksen koulutuksen vuosikymmenen yhtenä keskeisenä tavoitteena on kestävän kehityksen periaatteiden integroiminen osaksi kaikkia oppimisen aloja. Kestävä kehitys edistävän koulutuksen tulisi saada aikaan kriittistä reflektiota sekä tiedostamista uusien näkemysten ja käsitteiden etsintää ja uusien metodien ja välineiden kehittämistä varten. Keskeisiä teemoja, joita vastuullisuuteen sisältyy maailmanlaajuisesti tarkasteltuna, ovat köyhyyden vähentäminen, rauhankasvatus, etiikka, kansalaiskasvatus, kestävä kehitys niin paikallisesti kuin globaalisti, demokratia ja hallintotapa, oikeudenmukaisuus, turvallisuus, ihmisoikeudet, terveys, sukupuolten välinen tasa-arvoisuus, kulttuurinen diversiteetti, kaupunkien ja maaseudun kehitys, talous, tuotanto- ja kulutustavat,

yritysvastuu, ympäristönsuojelu, luonnonvarojen hallinta sekä biologinen ja maisemallinen monimuotoisuus. Tällaiset teemat vaativat koulutukselta holologista lähestymistapaa (vrt. UNECE... 2005).

EU:n tasolla osana Bolognan prosessia on esitetty tavoitteeksi, että koulutus perustuisi kestävänsä kehityksen periaatteille (Copernicus Guidelines... 2005). Suomen kestävänsä kehityksen koulutuksen strategiassa tavoitteeksi on asetettu, että tutkinnon suorittaneilla tulisi olla perustiedot ja -taidot kestävänsä kehityksen mukaisesta toiminnasta. Strategiassa todetaan myös, että yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen perustoimintojen tulisi pohjautua kestävänsä kehityksen periaatteille (Kestävänsä kehityksen edistäminen koulutuksessa... 2006: 57–62).

Vuonna 2007 julkaistiin Kansainvälisyyskasvatus 2010 -ohjelma, jossa esitetään kansallisia kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteita. Yleiseksi tavoitteeksi asetetaan kansainvälisyyskasvatuksen sisällyttäminen keskeisiin poliittisiin ja strategisiin linjauksiin sekä kansainvälisyyskasvatuksen roolin vahvistaminen eri koulutusasteilla. Yhtenä tavoitteena on kansainvälisyyskasvatuksen tuloksellisuuden seuranta ja siihen tarvittavien menettelytapojen kehittäminen. Tämä osaprojekti pyrkii osaltaan vastaamaan seurannan ja arvioinnin tavoitteeseen esittämällä menetelmiä ja mittareita globaalivastuun ja siihen kytkeytyvien teemojen kehittämiseen, edistämiseen ja seurantaan koulutuksessa.

Suomen korkeakoulujen kansainvälistymisstrategiassa vuosille 2009–2015 yhtenä pää-tavoitteena mainitaan globaalin vastuun edistäminen. Tämä tarkoittaa, että suomalaisten korkeakoulujen tulee käyttää tutkimustaan ja asiantuntemustaan globaalien ongelmien ratkaisemiseen ja kehitysmaiden osaamisen vahvistamiseen. Lisäksi tavoitteena on, että korkeakoulujen toiminnan tulisi rakentua eettisesti kestävälle pohjalle ja tukea opiskelijoiden valmiuksia toimia globaalissa ympäristössä ja ymmärtää oman toiminnan globaaleja vaikutuksia (Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009: 5).

Globaalivastuun ja kestävänsä kehityksen tietopohja kehittämisen, sekä seurannan ja arvioinnin tueksi on tärkeä, jotta strategioiden ja ohjelmien tavoitteisiin voidaan vastata koulutusorganisaatiossa. Seuranta- ja arviointitieto auttaa selvittämään, miten ja missä laajuudessa tavoitteisiin on vastattu ja minkälaisin toimenpitein. Arvioinnin avulla saadaan myös tietoa siitä, mihin tavoitteisiin ei ole reagoitu ja miksi ei. Muun muassa Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategiassa (2009: 34) sanotaan, että strategian toimeenpanon seuraamiseksi ja kehittämiseksi tarvitaan riittävä tietopohja.

## **Tutkimukselliset lähtökohdat ja metodologiset valinnat**

Vastuullisuuden kehittämis-, seuranta- ja arviointityökalujen rakentaminen sekä laajemman globaalivastuun ja kestävänsä kehityksen tietopohjan kerääminen on toteutettu toiminnallisena kehittämisprosessina, joka tutkimuksellisesti perustuu sosio-konstruktivistiseen otteeseen. Tämän näkemyksen mukaan toiminta ja tulokset ovat sosiaalisesti rakentuneita ja tavoitteena on muutoksen aikaansaaminen, eli tässä hankkeessa vastuullisuuden tietopohjan rakentaminen ja sen myötä uudenlaisten vastuullisuutta edistävien käytäntöjen kehittäminen ja jopa vakiinnuttaminen koulutusorganisaatioissa (vrt. Mayer 2007).

Kehittämisprosessi pohjautuu konstruktivisuuteen, aktiivisuuteen, yhteiseen toimintaan, intentionaalisuuteen, kontekstuaalisuuteen sekä siirtovaikutukseen ja reflektiivisyyteen. Kehittämistyöhön aktivoitiin korkeakoulujen asiantuntijoita, kehittämisprosessin kuluessa työn etenemisestä tiedotettiin useasti ja osallistujia aktivoitiin antamaan kommentteja ja osallistumaan kehittämisstyöhön. Prosessi kytkeytyy yhteistoiminnallisuuteen, jolla pyrittiin varmistamaan, että kehitettävä tietopohja vastaa käytännön tarpeita ja että sen muodostamiseen on osallistunut laaja asiantuntijaryhmä. Kehittämisprosessi eteni

yhteisöllisenä prosessina yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen kestävä kehityksen ja vastuullisuuden sekä laatu järjestelmien asiantuntijoiden yhteistyönä. Lisäksi käytiin aktiivista keskustelua peruskoulujen ja toisen asteen kestävä kehityksen asiantuntijoiden kanssa. Hankkeeseen perustettiin myös ohjausryhmä, joka toi kehittämistyöhön asiantuntemustaan eri ministeriöiden ja muiden asiaan liittyvien tahojen näkökulmasta.

Reflektiivisyydellä pyrittiin siihen, että projektin eri vaiheissa, kuten pilotoinnissa, alustavista kestävä kehityksen ja vastuullisuuden kehittämisen malleista ja tavoista käytiin avointa keskustelua ja pohdintaa niiden käyttökelpoisuudesta ja soveltuvuudesta niin ammattikorkeakouluissa, yliopistoissa kuin laajemmin koulutuksessa. Intentionaalisuus liittyi siihen, että tavoitteellisesti pyrittiin muodostamaan vastuullisuuden tietopohja koulutusorganisaatioille sisältäen kehittämistyökaluja sekä mittaamiseen soveltuvia indikaattoreita. Siirtovaikutus on olennainen tekijä, sillä tavoitteena oli tuottaa koulutusorganisaatioissa hyödynnettävää tietoa vastuullisuuden edistämisen keinoista. Tämä kytkeytyy toimintatutkimuksen ajatukseen, jossa tutkija nähdään muutosagenttina, joka toimii tukihenkilönä ja osaamisen välittäjänä organisaatiossa toteutettavassa kehittämistyössä. Kontekstuaalisuus puolestaan viittaa siihen, että kehittämistyö tehtiin suomalaisen korkeakoulujärjestelmän lähtökohdasta, ottamalla kuitenkin huomioon muut niin kansalliset kuin kansainvälisetkin tavoitteet ja järjestelmät vastuullisuuden ja kestävä kehityksen edistämistä.

Kehittämisprosessissa konstruktivisuus tarkoitti, että pyrittiin uuden luomiseen, eli vastuullisuuden tietopohjan rakentamiseen kehittämisen, seurannan ja arvioinnin tueksi. Kehittämishankkeessa sovellettiin konstruktivistista lähestymistapaa, jossa tavoitteena on kehittää johonkin käytännön ongelmatilanteeseen ratkaisukonstruktio (Lukka 2000; Rohweder 2008: 11). Konstruktivistisessa tutkimuksessa konstruktion (rakennelman tai mallin) kehittäminen on tutkimus- ja kehittämisprosessin keskeisin asia (Kasanen ym. 1991: 318). Tavoitteena on tuottaa innovatiivinen ja teoreettisesti perusteltu ratkaisu käytännön tilanteeseen sovellettavaksi. Konstruktivinen tutkimusprosessi on jaettu kuuteen vaiheeseen, joita soveltaen myös tämä kehittämisprosessi eteni (Kasanen ym. 1991: 306, ks. myös Rohweder 2008: 11).

Tutkimus- ja kehittämisprosessi etenee käytännössä esiinnousseen ja tutkimuksellisesti tärkeän kehittämisiongelman määrittämisestä alustavan konstruktion hahmottamiseen ja sen testaukseen ja edelleen kehittämiseen siten, että konstruktiota on mahdollista soveltaa käytäntöön. Vaikka prosessi etenee käytännön ongelman hahmottamisen kautta ja toiminnallisesti käytännön tilanteissa testaamisen mukaan, olennaista on myös varmentaa ja vahvistaa konstruktiota teoreettisen tiedon avulla.

## Kehittämisprosessin eteneminen

Korkeakoulujen vastuullisuuden edistämisen ja seurannan tietovarannon rakentamisprosessi käynnistyi keväällä 2008 osana opetusministeriön Kasvaminen globaaliin vastuuseen -hanketta (ks. luku 1.1). Kehittämisprosessi eteni seuraavien vaiheiden mukaisesti noudattaen konstruktivisen tutkimusotteen vaiheita (Lukka 2000; ks. myös Rohweder 2008: 11–12; kuvio 1):

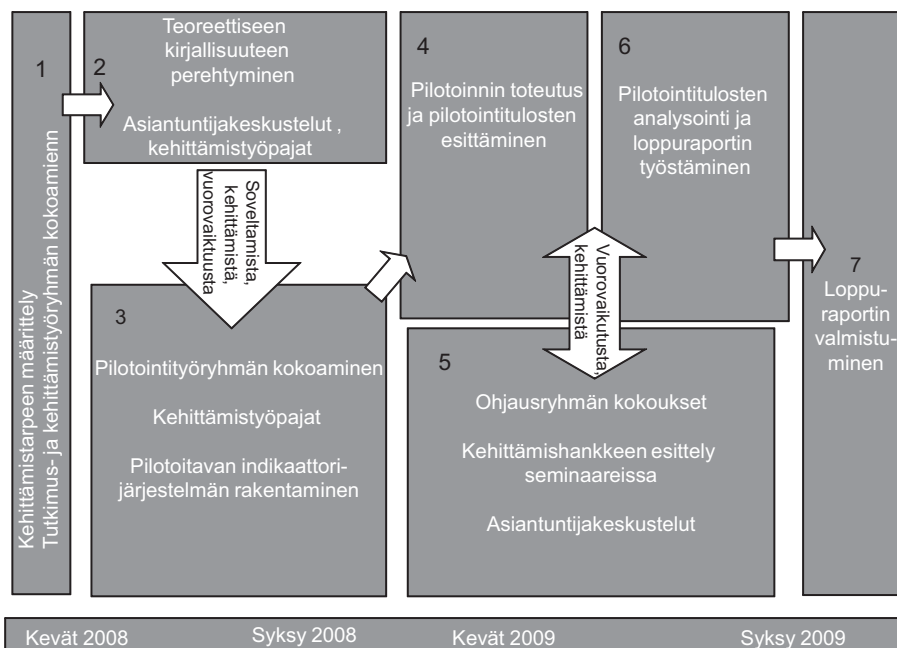
- 1 Ongelman määrittely:** Miten vastuullisuutta voidaan korkeakouluissa edistää ja miten kehitystä voidaan seurata?
- 2 Esiymmärryksen hankinta aiheesta:** Teoreettiseen kirjallisuuteen perehtyminen, asiantuntijatyöryhmän kokoaminen, keskustelut ja työpalaverit

- 3 Ratkaisukonstruktion luominen:** Kestävän kehityksen ja vastuullisen toiminnan indikaattorijärjestelmän rakentaminen
- 4 Konstruktion testaus:** Indikaattorien pilotointi korkeakouluissa
- 5 Teoriaan kytkentä:** Pilotointitulosten analysointi ja teoriataustaan kytkeminen, asiantuntijakeskustelut
- 6 Konstruktion viimeistely ja soveltamisalueen määrittely:** Korkeakoulujen vastuullisuuden tietopohjan rakentaminen kehittämisen ja arvioinnin tueksi ja loppuraportointi.

<i>Konstruktivisen teorian mukaan (Lukka 2000):</i>	<i>Kehittämisprosessin eteneminen:</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Käytännön ongelman määrittely</li> <li>2. Käytännön ja teoreettisen tiedon hankinta teemasta</li> <li>3. Innovatiivisten teoreettisten ratkaisujen ja käytännön konstruktion tuottaminen</li> <li>4. Konstruktion testaus</li> <li>5. Teoreettisen osion identifiointi ja analysointi</li> <li>6. Konstruktion viimeistely ja käytännön soveltamismahdollisuuksien määrittäminen</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kehittämisiongelma: Miten edistää ja arvioida vastuullisuutta korkeakouluissa?</li> <li>2. Partnereiden hankinta, tutkimus- ja kehittäjäryhmän kokoaminen, teoreettiseen taustaan ja käytännön sovelluksiin perehtyminen</li> <li>3. Globaalivastuun ja kestävän kehityksen indikaattorijärjestelmän rakentaminen</li> <li>4. Indikaattorijärjestelmän pilotointi korkeakouluissa</li> <li>5. Pilotointitulosten analysointi ja teoreettiseen kehikkoon kytkentä</li> <li>6. Korkeakoulujen vastuullisuuden kehittämisen ja arvioinnin tietopohjan rakentaminen ja loppujulkaisun tuottaminen</li> </ol>

**Kuvio 1.** Kehittämisprosessin eteneminen konstruktivisen tutkimusotteen mukaisesti.

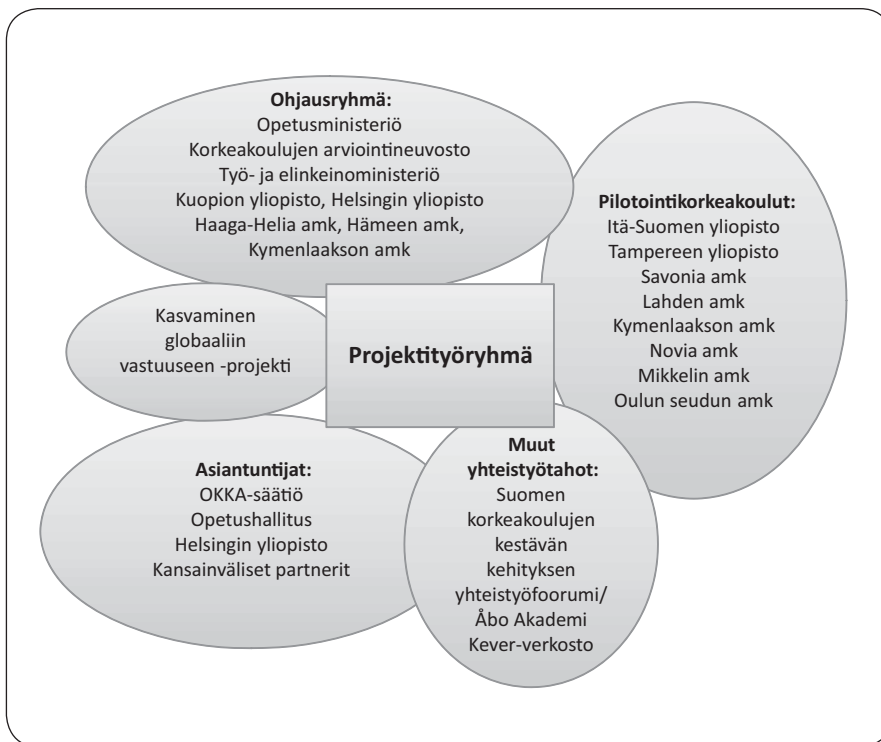
Kuviossa 2 esitetään tarkemmin kehittämisprosessin vaiheet, jotka käydään seuraavassa läpi.



**Kuvio 2.** Kehittämisprosessin vaiheet.

Kehittämishankkeen ”ongelma” eli kehittämistarve nousi esiin toisaalta kansallisista ja kansainvälisistä tavoitteista edistää globaalivastuuta ja kestävä kehitystä koulutuksessa sekä toisaalta koulutusorganisaatioiden tarpeesta saada tietoa miten edistää ja arvioida näiden toteutumista. Näin hankkeen keskeiseksi tavoitteeksi eli ”tutkimusongelmaksi” muodostui se, miten vastuullisuus voidaan integroida osaksi korkeakoulujen toimintaa ja miten kehitystä voidaan seurata ja arvioida.

Hanke eteni aiheeseen liittyvän tiedon keräämisellä ja asiantuntijatyöryhmän kokoamisella ja keskusteluilla. Tavoitteena oli rakentaa prosessista laajasti alan asiantuntijoiden tietämystä hyödyttävä vuorovaikutteiden kehittämisprosessi, minkä vuoksi jo alusta lähtien hankkeessa käytiin laajasti keskusteluja eri tahojen kanssa ja järjestettiin useita kehittämistyöseminaareja ja -palavereja. Kehittämistyön asiantuntijaryhmiksi muotoutuivat ohjausryhmä, varsinainen projektityöryhmä, pilotointiryhmä sekä muut alan asiantuntijat sekä verkostot, joissa hankkeesta tiedotettiin ja kuultiin mielipiteitä ja käytiin avointa keskustelua (kuvio 3).



Kuvio 3. Kehittämisprosessin yhteistyötahot.

### Ohjausryhmän jäsenet:

- Pääsihteeri Liisa Rohweder, WWF (1.8.2009 asti HAAGA-HELIA amk), pj.
- Ylitarkastaja Jukka Haapamäki, opetusministeriö (1.8.2009 lähtien)
- Ylitarkastaja Mika Honkanen, työ- ja elinkeinoministeriö
- Dosentti Taina Kaivola, Helsingin yliopisto
- Erikoissuunnittelija Kari Korhonen, opetusministeriö (1.8.2009 asti)
- Opetusneuvos Monica Melén-Paaso, opetusministeriö
- Projektisuunnittelija Sirpa Moitus, Korkeakoulujen arviointineuvosto
- Kehitysinsinööri Arja Sinkko, Kymenlaakson amk
- Laaturpäällikkö Sirpa Suntioinen, Kuopion yliopisto
- Tutkijajylopettaja Anne Virtanen, Hämeen amk, sihteeri.

Lisäksi yhteen ohjausryhmän kokouksista osallistui Johanna Lampinen, *Kasvaminen globaaliin vastuuseen* -projekti.

Pilotointityöryhmä koostui yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen kestävän kehityksen ja laadun asiantuntijoista. Pilotointityöryhmän toimintaan osallistui asiantuntijana suunnittelupäällikkö Erkka Laininen OKKA-säätiöstä.

Hanketta esiteltiin niin kansallisesti kuin kansainvälisesti useissa tilaisuuksissa, jolloin saatiin laajasti kuultua eri alojen asiantuntijoiden näkemyksiä kehittämistyöstä. Kansallisista verkostoista voi mainita Åbo Akademin koordinoiman Korkeakoulujen kestävän kehityksen yhteistyöfoorumin sekä Hämeen ammattikorkeakoulun koordinoiman Kever-verkoston.

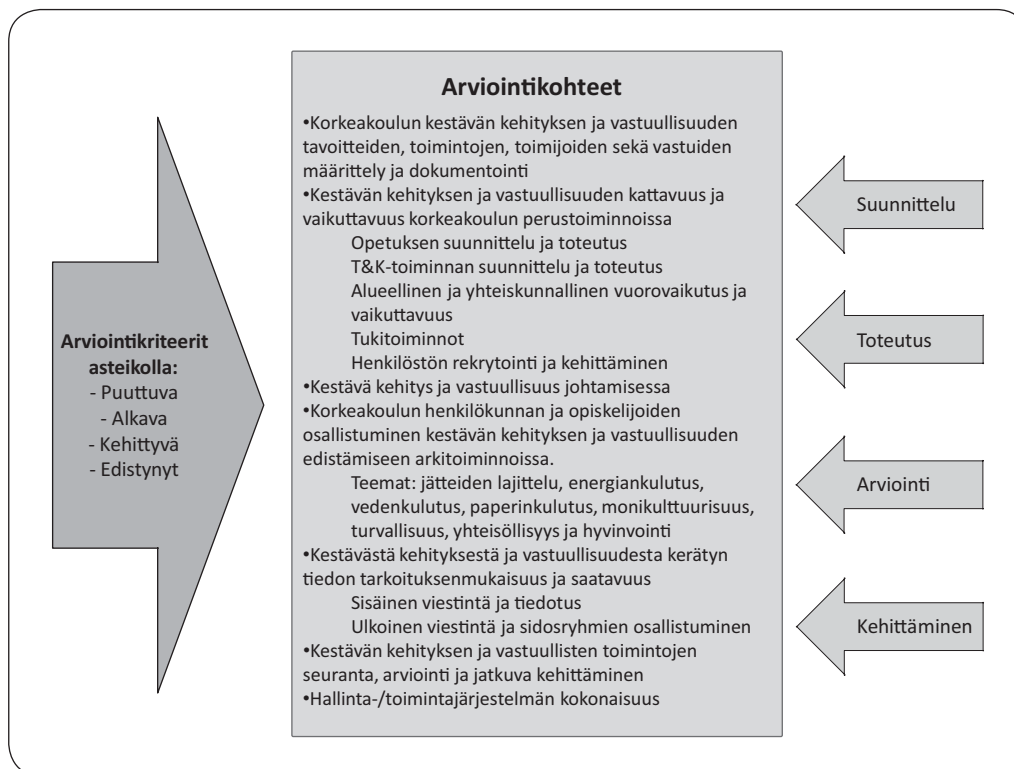
Hankkeen ensimmäinen kehittämistyöpaja järjestettiin 6.5.2008 Korkeakoulujen kestävän kehityksen yhteistyöfoorumin seminaarin yhteydessä. Tilaisuuteen osallistui 23 henkilöä yliopistoista, ammattikorkeakouluista ja muista asiantuntijaorganisaatioista. Tilaisuudessa esiteltiin hankkeen tavoitteita sekä jakaannuttiin teemakohtaisesti työpajoihin, joissa tarkasteltiin ammattikorkeakoulujen kestävän kehityksen indikaattoreita (Virtanen ym. 2008) ja arvioitiin niiden käyttökelpoisuutta ja kehittämistarpeita pienryhmissä.

Hanketta esiteltiin projektityöryhmän toimesta Yliopistohallinnon ympäristöpäivässä 28.5.2008. Tilaisuuteen osallistui 20 yliopistohallinnon edustajaa sekä Suomen ympäristöopisto Syklin ja Suomen ylioppilaskuntien liitto SYLin edustajat. Tilaisuudessa esiteltiin käynnistynyttä hanketta ja sen tavoitteita, joista käytiin keskustelua. Yleisesti todettiin, että yliopistoissa on tarvetta ”helppoihin” työkaluihin toiminnan kestävyden arviointiin. Kestävän kehityksen näkökulmat koettiin helpoimmaksi yhdistää laadunvarmistukseen (erityisesti toimintaympäristön osalta), ja uusia erillisiä systeemejä globaalivastuun ja kestävän kehityksen arviointiin ei kaivattu.

Hankkeen toinen kehittämistyöpaja järjestettiin 30.9.2008. Tilaisuuteen osallistui 11 henkilöä (projektityöryhmä, pilotointikorkeakoulujen edustajat sekä OKKA-säätiön edustaja). Työpajassa käsiteltiin projektityöryhmän ensimmäistä versiota testattavista kestävän kehityksen ja vastuullisen toiminnan indikaattorijärjestelmästä.

Syksyllä 2008 laadittiin teoreettisen tiedon ja kirjallisuuskatsauksen sekä aiemman aiheesta tehdyn kehittämistyön (mm. Ammattikorkeakoulujen kestävän kehityksen indikaattorit, Virtanen ym. 2008) sekä projektin työpajatyöskentelyiden ja asiantuntijoiden kuulemisen pohjalta alustavat kestävän kehityksen ja vastuullisen toiminnan indikaattorit testattaviksi Suomen korkeakouluissa. Indikaattorijärjestelmä rakennettiin ennen kaikkea seurannan ja arvioinnin tueksi, ja se koostui arviointikohteista ja arviointikriteereistä. Arviointikohteet kattoivat korkeakoulun kaikki toiminnat sekä toiminnan ohjauksen ja käytännön järjestämisen. Arviointikriteerit määriteltiin näiden kohteiden osalta käyttämällä asteikkona tasoja puuttuva (0), alkava (1–2), kehittyvä (3–4) ja edistynyt (5–6).

Pilotointijärjestelmä rakennettiin siten, että se sisälsi arviointikohteet korkeakoulun toimintojen suunnittelun, toteuttamisen, arvioinnin ja seurannan sekä kehittämisen osalta (kuvio 4). Järjestelmän rakenne pohjautuu Korkeakoulujen arviointineuvoston laadunvarmistusjärjestelmien auditointirakenteeseen, sillä tähän mennessä järjestettyjen työpajojen ja muiden asiantuntijakuulemisten sekä teoreettisen kirjallisuuden pohjalta tämä todettiin järkeväksi. Todettiin muun muassa, että mikäli arviointijärjestelmien rakenteet ovat yhteneväiset, niin sillä on selkeä lisäarvo niin käyttökelpoisuuden kuin toimivuuden kannalta.



**Kuvio 4.** Pilotoinnissa käytetyn indikaattorijärjestelmän rakenne.

Alustavien kestävän kehityksen ja vastuullisen toiminnan indikaattorien pilotointiin osallistui kaksi yliopistoa (Kuopion yliopisto ja Tampereen yliopisto) ja kuusi ammattikorkeakoulua (Kymenlaakson amk, Lahden amk, Mikkelin amk, Novia amk, Oulun seudun amk ja Savonia amk). Pilotointi tehtiin ensimmäisen vaiheen konstruktion eli hankkeessa kehitetyn indikaattorijärjestelmän mukaisesti. Pilotoinnissa korkeakoulut keskittyivät joko johonkin toiminnan osa-alueeseen (opetus, tutkimus ja kehittämistoiminta, johtaminen ja arkikulttuuri) tai vaihtoehtoisesti osa korkeakouluista otti pilotointiin kaikki toiminnat joko jonkin yksikön tai koko korkeakoulun osalta. Keskeiset kysymykset, joihin pilotointi pohjautui, olivat seuraavat:

- Ovatko tässä ensimmäisen vaiheen konstruktioiden esitetyt arviointikohteet ja -kriteerit käyttökelpoiset?
- Miten sisältöjä ja sanamuotoja tulisi muokata?
- Ovatko käsitteet oikeat sekä yliopistoon että ammattikorkeakouluun? Minkälaisia kehittämistarpeita on havaittavissa?
- Onko järjestelmän kokonaisrakenne toimiva?
- Minkälaista tukimateriaalia tulisi tehdä?

Tukena pilotointiin tehtiin arviointikohteiden ja niihin liittyvien kriteerien lisäksi myös osasta osioista täydentäviä taulukkoja. Koska opetus on keskeinen korkeakoulujen perustoiminto, opetuksen arvioinnin tueksi laadittiin arviointitaulukot käyttäen pohjana YK:n Euroopan Talouskomission (Unece) asettaman työryhmän laatimia kestävän kehityksen koulutuksen indikaattoreita ja niihin liittyviä taulukkoja (Report of the Unece Steering Committee... 2008). Vaikka näiden kansainvälisten opetuksen yleisten ns. metataitojen sekä kestävän kehityksen sisällöllisten teemojen todettiin jo lähtökohtaisesti olevan jossain määrin sopimattomia korkeakoulukontekstiin muun muassa käsitteiden osalta, kansain-



väliset taulukot otettiin testaukseen ilman muokkausta, jotta löydetään yksityiskohtaisemmin niiden hyvät ja kehittämistä kaipaavat osatekijät (taulukot 1 ja 2). Tämä oli myös teoreettisesti mielenkiintoinen selvityskohde.

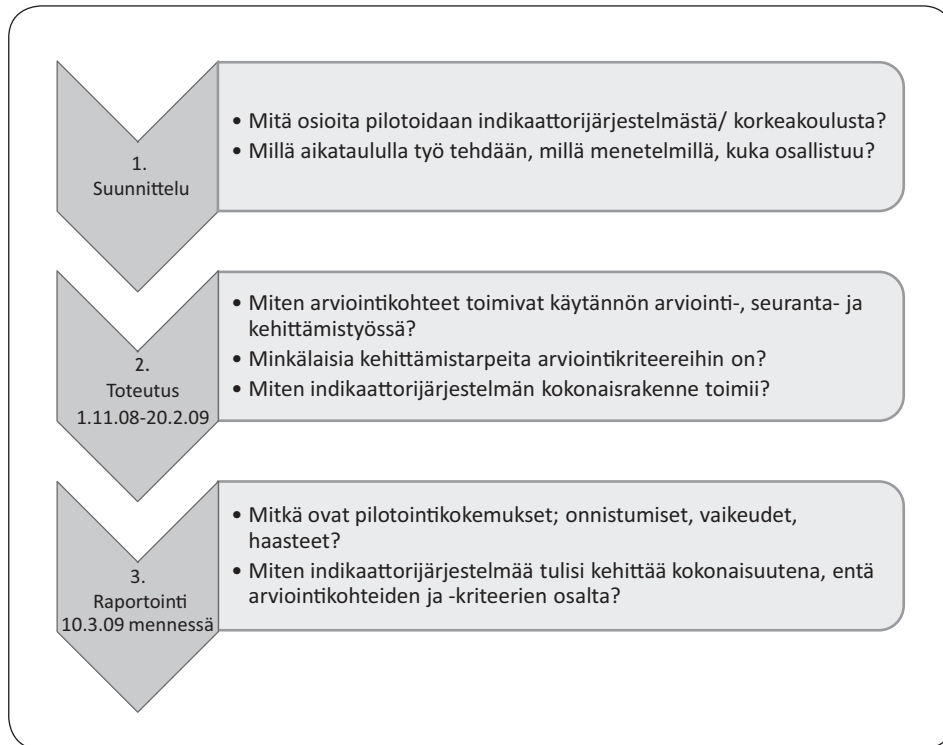
**Taulukko 1.** Opetussuunnitelman arvioinnissa käytetyt metatason osaamistavoitteet (Report of the Unece Steering Committee... 2008).

	Osaamistavoite
<b>Ajattelun valmiudet</b> ( <i>Learning to learn</i> )	Analyttinen kyseenalaistaminen ja kriittinen ajattelu Linkittyvä ajattelu ja systeemiajattelu Ongelmanratkaisutaidot Muutoksen johtaminen ja ongelmanasettelu Luova ajattelu ja tulevaisuusajattelu Monitieteellinen ja kokonaisvaltainen ajattelu
<b>Tekemisen taidot</b> ( <i>Learning to do</i> )	Tiedon soveltaminen eri tilanteissa Päätöksentekokyky Riskien ja epävarmuuden hallinta Vastuullinen toiminta Itsekunnioitus Päämäärähakuisuus
<b>Olemisen taidot</b> ( <i>Learning to be</i> )	Itseluottamus Itseilmaisu ja kommunikaatio Stressin sietokyky Arvojen määrittelykyky
<b>Elämisen ja yhteisöllisyyden taidot</b> ( <i>Learning to live and work together</i> )	Toimiminen vastuullisesti (paikallisesti ja globaalisti) Toimiminen toisia kunnioittaen Sidosryhmien ja niiden tarpeiden tunnistaminen Yhteistyö ja tiimityö Osallistuminen demokraattiseen päätöksentekoon Neuvottelutaidot ja yhteisymmärryksen rakentaminen Vastuunjako

**Taulukko 2.** Opintojaksoarvioinnissa käytetyt kestävän kehityksen ja vastuullisuuden teemat (Report of the Unece Steering Committee... 2008).

1. Rauhankasvatus (kansainväliset suhteet, turvallisuus ja konfliktien hallinta, yhteistyöverkostot ym.)
2. Etiikka ja filosofia
3. Kansalaisuus, demokratia ja hyvä hallinto
4. Ihmisoikeudet (sisältää sukupuolisen, etnisen ja sukupolvien välisen tasa-arvon)
5. Köyhyyden vähentäminen
6. Kulttuurinen monimuotoisuus
7. Biologinen ja maisemallinen monimuotoisuus
8. Ympäristönsuojelu (jätehuolto ym.)
9. Ekologiset periaatteet/ ekosysteemiajattelu
10. Luonnonvarojen hallinta (sisältää vesi, maaperä, mineraalit, fossiiliset polttoaineet ym.)
11. Ilmastonmuutos
12. Terveys (sisältää hiv/aids, huumeiden väärinkäyttö ym.)
13. Ympäristöterveys (esim. Ruoka ja juoma, veden laatu, saastuminen)
14. Yrityksen yhteiskuntavastuu
15. Tuotanto- ja kulutusmallit
16. Talous (hyvinvointi- ja ympäristötalous)
17. Maaseudun ja kaupungin kehitys

Pilotoinnissa käytettävä arviointitapa oli vapaa. Toisin sanoen, se voitiin tehdä keskustelutilaisuutena, e-lomakekyselynä, haastatteluina, tai jollain muulla korkeakouluun soveltuvalla tavalla tai hyödyntäen useita eri menetelmiä. Pilotointi toteutettiin siten, että marraskuussa projektityöryhmän laatimat kestävän kehityksen ja vastuullisen toiminnan indikaattorit toimitettiin pilotointikorkeakouluihin. Kukin korkeakoulu toteutti pilotoinnin oman aikataulunsa mukaan siten, että pilotointikokemusten raporttien tuli olla valmiita 10.3.2009 (kuvio 5).



**Kuvio 5.** Pilotoinnissa tarkasteltavat asiat ja pilotoinnin eteneminen.

Yhtenä välivaiheena hankkeessa oli esitellä pilotointivaiheessa olevia indikaattoreita korkeakoulujen kestävän kehityksen yhteistyöfoorumien tilaisuudessa 16.12.2008. Tilaisuudessa käytiin läpi pilotoinnissa olevia indikaattoreita sekä kuultiin asiantuntijoiden näkemyksiä, jotka otettiin huomioon jatkokehittämisessä.

Pilotoijien ja projektityöryhmän kesken järjestettiin kehittämistyöpaja 15.1.2009 alustavien kommenttien ja kysymysten keräämiseksi. Tilaisuudessa keskusteltiin pilotointivaiheen indikaattorien toimivuudesta ja selkeydestä siihen mennessä tulleiden kokemusten pohjalta. Tilaisuuteen osallistui kahdeksan korkeakoulujen edustajaa sekä OKKA-säätiön edustaja. Keskeisenä teemana oli keskustella käynnissä olevasta peruskoulujen ja toisen asteen kestävän kehityksen kriteerityöstä ja miten nämä hankkeen integroidaan yhteneväisiksi. Lisäksi keskusteltiin alustavista pilotointikokemuksista korkeakouluissa. Pilotoinnin välivaiheen tilannekatsauksen jälkeen korkeakoulut jatkoivat pilotointia omissa korkeakouluissaan maaliskuun puoliväliin saakka ja raportoivat näistä tämän jälkeen. Projektityöryhmä analysoi tulokset ja kehitti niiden ja muiden asiantuntijoiden kanssa käymien keskustelujen pohjalta tietojärjestelmää edelleen. Pilotointitulokset on kuvattu seuraavassa luvussa 6.2.

10.2.2009 hanketta esiteltiin *Kestävä kehitys ja indikaattorit* -työseminaarissa opetusministeriössä. Seminaarissa esiteltiin erilaisia Suomessa käytössä olevia kestävän kehityksen

indikaattoreita. Tärkeäksi nähtiin tehdä yhteistyötä eri indikaattorihankkeiden kesken, jotta kehitettävistä indikaattoreista saadaan yhteensopivat ja toisiaan tukevat ja tietoa voidaan käyttää joustavasti tilanteen mukaan eri järjestelmistä. Tilaisuudessa keskusteltiin myös mahdollisuudesta kehittää vastuullisuutta mittaava indikaattori korkeakoulujen seuranta-indikaattoriksi.

Kevään kuluessa järjestettiin myös useita muita asiantuntijatapaamisia, ja hanketta esiteltiin niin kansallisesti kuin kansainvälisesti. Kansainvälisesti hanketta esiteltiin 17.4.2009 seminaarissa *An International Symposium of Sustainability Management at Institutions of Higher Education*, jonka järjesti Zittau/Görlitz University of Applied Sciences osana 10-vuotista EMAS-juhlaseminaaria. Tilaisuudessa kuultiin myös muualla käynnissä olevasta kehittämistyöstä kestäväen kehityksen edistämiseksi korkeakouluissa ja luotiin yhteistyöverkostoja. 23.4.2009 projektityöryhmän jäsenet esittelivät hanketta Ammattikorkeakoulujen kehittäjäverkoston (Kever-verkosto) metodologiaseminaarissa. Tilaisuudessa käytiin keskustelua hankkeeseen liittyvistä metodologisista valinnoista.

24.4.2009 pidettiin kehityspalaveri yleissivistävän ja ammatillisen toisen asteen kestäväen kehityksen kriteerityöryhmän kanssa, jossa olivat läsnä projektityöryhmän sekä OKKA-säätiön ja Helsingin yliopiston asiantuntijat. Tilaisuudessa käsiteltiin erityisesti tarvittavia menetelmällisiä tukimateriaaleja ja mistä lähtökohdista ja mihin muotoon niitä tulisi laatia.

Ohjausryhmä kokoontui säännöllisesti alustavien indikaattorien kehittämisen edessä kevään ja syksyn 2009 kuluessa neljä kertaa (2.3.2009, 29.5.2009, 15.9.2009 ja 29.9.2009). Ohjausryhmässä keskusteltiin indikaattorien toimivuudesta, käytettävistä käsitteistä sekä tietopohjan kytkeytymisestä laajempaan kontekstiin. Ohjausryhmän toiminnalla varmistettiin, että kehitettävä tietopohja on yhteneväinen muun kansallisen seuranta-tiedon kehittämisen kanssa ja että laadittava tietopohja vastaa käytännön tarpeisiin. Viimeisellä kerralla keskusteltiin loppujulkaisun sisällöstä, keskeisistä käsitteistä sekä linjattiin ehdotusta globaalikasvatuksen seurannan ja arvioinnin toteuttamiseksi. Ohjausryhmän käsittelemä ehdotus on kirjattu tämän teoksen kahdeksanteen lukuun *Johtopäätökset ja suositukset*, ja siitä käytiin keskustelutilaisuus vielä osan ohjausryhmän jäsenten kesken 22.10.2009.

Kehittämistyöryhmä laati tavoitteet kestäväen kehityksen ja globaalivastuun edistämiseen sekä seuranta- ja kehittämisindikaattorit kesän 2009 kuluessa. Näistä pyydettiin kommentteja ja kehittämis ehdotuksia pilotointityöhön osallistuneilta ja niistä keskusteltiin ohjausryhmän kokouksissa. Lisäksi järjestettiin 8.9.2009 piltointiin osallistuneiden henkilöiden kanssa kehittämistyöpaja, jonka pohjalta tavoitteet ja indikaattorit kysymyslistoituneen muokattiin lopulliseen muotoon.

Tähän globaalivastuun ja kestäväen kehityksen tietopohjan loppuraporttiin koottiin niin korkeakoulujen kehittämishankkeen tulokset kuin laajemmin koko koulutussektorin kattavasti vastuullisuuden ja kestäväen kehityksen seuranta, arviointia ja kehittämistä käsitteleviä kirjoituksia. Lisäksi loppuraporttiin koottiin teemaan liittyviä teoreettisia lähtökohtia. Näin varmistettiin osaltaan sitä, että tuloksena syntyvä tietopohja on teoreettisesti relevantti sekä käytäntöön sovellettavissa.

## Lähteet

- Copernicus guidelines for sustainable development in the European Higher Education Area (2005). Copernicus Campus. <[www.unece.org/env/esd/information/COPERNICUS%20Guidelines.pdf](http://www.unece.org/env/esd/information/COPERNICUS%20Guidelines.pdf)>
- Kansainvälisyyskasvatus 2010 (2007). Opetusministeriön julkaisuja 2007: 11. <[www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm11.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm11.pdf?lang=fi)>
- Kasanen, E., K. Lukka & A. Siitonen (1991). Konstruktiivinen tutkimusote liiketaloustieteessä. Liiketaloudellinen aikakauskirja 40: 3, 301–329.
- 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. <[www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm\\_9\\_tr06.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm_9_tr06.pdf?lang=fi)>
- Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015 (2009). <[www.kansainvalistymisstrategia.fi/files/download/Korkeakoulujenkansainvalistymisstrategia2009-2015-20090127.pdf](http://www.kansainvalistymisstrategia.fi/files/download/Korkeakoulujenkansainvalistymisstrategia2009-2015-20090127.pdf)>
- Lukka, K. (2000). The key issues of applying the constructive approach to field research. Teoksessa Reponen, T. (toim.): Management expertise for the new millennium. In commemoration of the 50th anniversary of the Turku School of Economic and Business Administration (Series A-1), 113–128.
- Mayer, M. (2007). 'Quality systems' for sustainable education as tools for quality enhancement and participation. <[www.unece.org/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/5meet/Quality%20systems.pdf](http://www.unece.org/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/5meet/Quality%20systems.pdf)>
- Report of the UNECE Steering Committee on education for sustainable development on its third meeting (2008). UNECE Steering Committee on Education for Sustainable Development Third meeting, Geneva, 31 March–1 April 2008. <[www.unece.org/env/esd/inf.meeting.docs/SC/SC-3/ece.cep.ac.13.2008.2.add.1.e.AC.pdf](http://www.unece.org/env/esd/inf.meeting.docs/SC/SC-3/ece.cep.ac.13.2008.2.add.1.e.AC.pdf)>
- Rohweder, L. (2008). Konstruktiivinen tutkimusote pedagogiikan kehittämisessä. Teoksessa Rohweder, L. & A. Virtanen (toim.): Kohti kestävästä kehityksestä. Pedagoginen lähestymistapa, 11–15. Opetusministeriön julkaisuja 2008: 3.
- UNECE Strategy for education for sustainable development (2005). High-level meeting of environment and education ministries, Vilnius, 17–18 March 2005. Economic Commission for Europe, Committee on Environmental Policy. Economic and Social Council, United Nations.
- Virtanen, A., L. Rohweder & A. Sinkko (2008). Kestävä kehitys ammattikorkeakouluissa – kehittämisen ja mittaamisen indikaattorit. <[www.arene.fi/data/dokumentit/20080326T113452\\_22129.pdf](http://www.arene.fi/data/dokumentit/20080326T113452_22129.pdf)>

## 6.2 Pilotointitulokset

Seuraavissa luvuissa esitellään kehittämishankkeen pilotointivaiheen toteutuksia ja tuloksia. Pilotoinnissa testattiin alustavia kestävän kehityksen ja globaalivastuun indikaattoreita, joiden rakenne on kuvattu luvussa 6.1. Luvussa 6.3 esitetyt vastuullisuuden kehittämisindikaattorit ovat jatkokehitetty versio pilotoinnissa käytetyistä indikaattoreista. Seuraavassa esitetään pilotointitulokset ensin yliopistojen osalta ja sen jälkeen ammattikorkeakouluista.

### 6.2.1 Kestävän kehityksen ja vastuullisuuden indikaattorien pilotointi tulevassa Itä-Suomen yliopistossa

*Sirpa Suntioinen ja Hannele Husso*

Kuopion yliopistossa kestävän kehityksen ja vastuullisuuden indikaattoreiden pilotointi oli samalla yliopiston kolmas ja tulevan Itä-Suomen yliopiston ensimmäinen ympäristöauditointi. Auditointihaastatteluista vastasivat pääosin laatu päällikkö Sirpa Suntioinen ja kehittämisasiantuntija Hannele Husso. Kuopion yliopiston ympäristöasioiden neuvottelukunta osallistui pilotoinnin suunnitteluun ja toteuttamiseen.

Indikaattorit osana Kuopion yliopiston ja Itä-Suomen yliopiston toimintaa ja laadunhallintaa

Kuopion yliopiston strategiaan kirjatussa yliopiston visiossa 2015 sanotaan, että ”*yliopiston rantaa kehitetään ekokampuksesi, jossa ympäristöasiat huomioidaan mahdollisimman hyvin*” (Kuopion yliopiston strategia 2007). Joensuun yliopiston strategiassa 2003–2009 todetaan samansuuntaisesti, että ”*yliopiston vahvuutena on monialainen ympäristöosaaminen*” ja ”*lisäksi Joensuun yliopistolla on merkittävää ympäristöoikeuden, ympäristöpolitiikan, ympäristökasvatuksen ja ympäristöestetiikan asiantuntemusta*” (Joensuun yliopiston strategia 2006).

Kuopion yliopiston laadunhallintajärjestelmä on ISO 9001:2001-standardin mukainen, ja se kattaa kaikki ydin- ja tukiprosessit. Järjestelmään on sisällytetty myös kestävä kehitys. Kuopion yliopisto ja Joensuun yliopisto yhdistyvät 1.1.2010 Itä-Suomen yliopistoksi. Uuden yliopiston strategiaan on tulossa selkeä tahtotila kestävän kehityksen periaatteiden ottamisesta koko yliopiston toimintaan: ”*yliopiston toimintaa ohjaa vastuu ympäristöstä. Itä-Suomen yliopisto kehittää toimintaansa ottaen huomioon kestävän kehityksen ekologiset, sosiaaliset, taloudelliset ja eettiset ulottuvuudet*” (Tulevaisuuden yliopisto ajassa 2009).

Jo nyt yliopistot toimivat hyvin tiiviissä yhteistyössä keskenään ja kehittämistoimia pyritään koko ajan tekemään uuden yliopiston yhteisestä näkökulmasta. Uuden yliopiston laadunhallintajärjestelmää rakennetaan parhaillaan varsin pitkälti Kuopion yliopiston järjestelmän pohjalta. Tavoitteena on, että UEF (*University of Eastern Finland*) läpäisee Korkeakoulujen arviointineuvoston auditoinnin joulukuussa 2010.

Tuleva järjestelmä perustuu systemaattisen kehittämisen ajatukselle ja liittyy tiivisti toiminnanohjaukseen ja strategiseen johtamiseen. Järjestelmä kuvataan yliopiston päälaatukäsikirjassa ja yksikötason laatukäsikirjoissa. Näissä kuvataan myös laatu- ja toimintapolitiikka ja toimintokohtaiset laatu- ja toimintatavoitteet. Strategiseen johtamiseen oleellisina kuuluvat laadunhallintajärjestelmän vuosittaiset johdon katselmukset suorittaa johtoryhmä. Laadunhallintajärjestelmään kuuluu systemaattisten sisäisten auditointien käytäntö sekä dokumenttien, poikkeamien ja reklamaatioiden hallinta. Laadunhallintajärjestelmän keskeinen lähtökohta on asiakas- ja yhteistyötahojen analyysi, näiden odotusten ja tarpeiden kartoittaminen, laatu- ja toimintatavoitteiden määrittely, toiminnan systematisointi ja toteuttaminen, toimintojen ja tulosten indikaattoreiden määrittely sekä toiminnan kehittäminen auditointien, arviointien ja indikaattoreiden analysoinnin pohjalta strategisen johtamisen keinoin.

Kuopion yliopistossa on toiminut ympäristöasioiden neuvottelukunta vuodesta 1999. Yliopistolla on 10.2.1999 hyväksytty ympäristöpolitiikka. Joensuun yliopistolla on kestävän kehityksen toimintasuunnitelma vuosille 2004–2007. Kuopion yliopiston uuden ympäristöasioiden neuvottelukunnan asettamisen yhteydessä 25.1.2008 tehtäväksi antoon kuului suunnitella ympäristöpolitiikka, ympäristöohjelma ja toimintasuunnitelma vuodesta 2010 Itä-Suomen yliopistolle yhdessä Joensuun yliopiston edustajien kanssa. Joensuun yliopisto on helmikuussa 2009 nimennyt ko. neuvottelukuntaan lisäjäseniksi professori Tuula Keinosen, kiinteistöpäällikkö Tarja Harjulan ja opiskelija Anne Mustosen.

Kuopion yliopistossa vuosittaiset ympäristöauditoinnit aloitettiin vuonna 2007, jolloin aiheina olivat paperin- ja sähkönkulutus sekä kemikaalijätteet. Seuraavana vuonna keskityttiin siivoukseen sekä sähkö- ja elektroniikkaromuun. Tämän auditoinnin yhteydessä ilmeni tarve selvittää, kuinka kestävä kehitys on huomioitu koulutusohjelmien opetussisällöissä ja muussa toiminnassa. Taustalla vaikuttivat opetusministeriön tavoitteet ja strategiat (Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa... 2006). Vaikka tehtävä koettiin vaikeaksi, päätettiin kartoittaa kestävän kehityksen osuutta koulutusohjelmissa avoimen kyselyn avulla jo syksyllä 2008.

Kun yliopistolle sittemmin tuli mahdollisuus lähteä mukaan pilotoimaan valtakunnalliseksi tarkoitettujen globaalien vastuun ja kestävän kehityksen indikaattoreiden soveltuvuutta korkeakouluorganisaatioon, lähdettiin innolla mukaan, ja pilotoitavat kohteet löytyivät helposti.

### Pilotoinnin toteuttaminen Itä-Suomen yliopistossa

Kuopion yliopistossa tehty kysely osoitti, että kestävän kehityksen käsitettä sen laajassa mielessä ei ole vielä täysin sisäistetty opetuksessa. Näin ollen sen sisällyttäminen koulutusohjelmiin ei ole tietoista tai systemaattista ja usein teema puuttuu kokonaan.

Valitsimme pilotoinnin kohteiksi koulutusohjelmia, jotka olivat jo varsin pitkällä kestävän kehityksen kehittämistyössä, jotta näiden hyvistä käytännöistä muut koulutusohjelmat voisivat mahdollisesti ottaa mallia. Toisena lähtökohtana kohteiden valinnassa oli uuden yliopiston yhteisten hyvien käytäntöjen levittäminen ja yhteisöllisyyden vahvistaminen. Näin ollen pilotointikohteet valikoituivat kaikilta tulevilta kampuksilta. Kun Kuopion kauppätieteet joutuivat vetäytymään auditoinnista yhdistymiskiireiden vuoksi, pilotointikohteiksi valittiin

- 1 Matkailualan verkostoyliopisto (MAVY) ja sitä koordinoiva Matkailualan opetus- ja tutkimuslaitos (MOT), JoY, Savonlinna
- 2 Metsätieteen opinto-ohjelmat ja metsätieteellinen tiedekunta, JoY, Joensuu
- 3 Ympäristötieteen koulutusohjelma ja ympäristötieteen laitos, KY, Kuopio.

Pilotointi suoritettiin osana vuosittaista ympäristöauditointia. Pilotointimateriaali lähetettiin sovittuihin kohteisiin joulukuussa 2008 ja haastattelut olivat Savonlinnassa 20.1.2009, Joensuussa 3.2.2009 ja Kuopiossa 20.2.2009.

Auditoijina toimivat Ympäristöasioiden neuvottelukunnan jäsenet Hannele Husso ja Sirpa Suntioinen. Joensuussa oli haastattelijoina lisäksi jäsenet Tarja Laatikainen ja Tiina Pырstöjärvi. Auditoijat eivät saaneet mitään varsinaista koulutusta auditointia varten, mutta kaikki olivat jollakin tasolla osallistuneet aiemmin ainakin yliopiston sisäisiin laatu- tai ympäristöauditointeihin.

Haastatteluiden yhteydessä käytiin läpi kaikki arviointikriteerit ja määriteltiin perustellusti taso, jolle kohde ko. kriteerin osalta ylittää. Auditoijat lähettivät alustavan muistion kohteelle, jossa muistiota täydennettiin (poikkeuksena MOT, joka laati koko muistion itse). Samalla pyydettiin kohdetta arvioimaan muutama opintojakso kriteereiden liitteenä olevan taulukon avulla ja toimittamaan täydennetty muistio ja arviointitaulukko auditoijille.

Auditoinnin aikana ohjeistettiin kohteita ajattelemaan auditointia myös itsearviointina. Jatkossa yksikkö voi tämänkertaisen arviointitason ja perusteluiden mukaan kehittää omaa toimintaansa ja päästä seuraavalle korkeammalle tasolle.

#### Kommentit indikaattorijärjestelmän toimivuudesta ja kehittämisehdotuksia järjestelmän kehittämiseksi

Kaikki auditoidut yksiköt olivat jossain määrin kestävän kehityksen, vastuullisuuden ja ympäristöasioiden asiantuntijoita. Silti kestävän kehityksen periaatteiden koko kirjoa eivät kaikki auditoitavat olleet vielä täysin sisäistäneet. Kaikissa kolmessa arvioidussa kohteessa koulutuksessa ja tutkimuksessa kestävän kehityksen asiat olivat varsin hyvin huomioitu. Sen sijaan yksiköiden muussa toiminnassa oli paljonkin kehitettävää. Yksiköissä ei ollut systemaattista tapaa toimia kestävän kehityksen periaatteiden mukaisesti. Yksi syy oli, että ei ole ollut olemassa indikaattoreita ja ohjeistoja, joiden avulla arvioida ja kehittää kestävän kehityksen osaamista ja toimintaa. Toinen syy oli se, että yksiköissä koettiin jokaisen työntekijän ja opiskelijan jo lähtökohtaisesti sisäistäneen kestävän kehityksen asiat, jolloin niiden dokumentointia ja esille tuomista ei ole pidetty välttämättömänä. Yksiköissä myös edellytettiin, että uudet työntekijät jo aloittaessaan hallitsevat nämä asiat. Myönteisenä asiana mainittiin, että kehitettävien valtakunnallisten indikaattoreiden kautta on helppo havaita eniten kehittämistä kaipaavat kohdat ja tarkastella omaa toimintaa uudella tavalla kriittisesti.

Auditoinnin alustavat tulokset koottiin matriisiksi (taulukko 1). Tulokset osoittavat, että indikaattoreiden avulla voidaan arvioida kestävän kehityksen ja vastuullisuuden edistymistä koulutusohjelmissa ja niitä toteuttavissa yksiköissä melko luotettavasti ainakin, kun auditoijina toimivat samat henkilöt.

**Taulukko 1.** Auditoinnissa käytettyjen kestävän kehityksen ja vastuullisuuden indikaattorit ja niiden avulla tehdyt arvioit kolmessa tulevan Itä-Suomen yliopiston pilotoitikohteessa.

Arviointikohde	MOT/MAVY	Metsätiede	Ympäristötiede
1. Yksikön ja sen koulutuksen kestävän kehityksen ja vastuullisuuden tavoitteiden, toimintojen, toimijoiden sekä vastuiden määrittely ja dokumentointi	<p><b>kehittyvä 4</b></p> <p>MOT: kotisivu/tutkimus: Tutkimus- ja kehitysosaaminen tukeutuu Itä-Suomen yliopiston painoaloista erityisesti hyvinvointitutkimukseen, raja- ja venäjätutkimukseen sekä ympäristötutkimukseen. Kestävän matkailun periaatteet ovat läpäisevänä arvona kaikessa laitoksen opetus-, tutkimus- ja kehitystyössä. Vastuutaho: tk-hankkeiden vastaavat</p> <p>Matkailualan verkostoyliopiston strategia määrittelee MAVY:n: Kestävän matkailun, monitieteisen kulttuuriosaamisen kansallinen ja kansainvälinen yliopistoverkosto.</p> <p>Vastuutahot: Vastuupettajat, Savonlinnan koordinaatioyksikkö/ johtaja</p> <p>Hankehakemuksiin sisältyy kestävyyden vaikutusten arviointi ja hankeraportointiin itsearviointi (ohjausryhmät)</p> <p>Dokumentointi ja seuranta: puutteellinen koonti eri hankkeiden käytännöistä ja tuloksista kestävyyden ja vastuullisuuden kannalta</p>	<p><b>kehittyvä 3</b></p> <p>Tiedekunnan strategiassa ja laatukäsikirjassa kestävä kehitys on melko yleisellä tasolla, mutta niissä viitataan yliopiston strategiaan ja siellä kestävä kehitys on selkeästi esillä.</p> <p>Dekaani vastaa tietysti tiedekunnan strategian toteutumisesta.</p> <p>Koulutukselle ja tutkimukselle on kestävän kehityksen tavoitteet – opettajat, tutkijat, tutkimusryhmien johtajat toimivat faktisesti vastuuhenkilöinä, mutta tätä ei vielä dokumentoitu. Kestävä kehitys esitellään hyvin opiskelijoille – opettajat vastuuhenkilöinä.</p> <p>Muun toiminnan kestävän kehityksen vastuuhenkilöitä ei ole nimetty eikä dokumentoitu.</p> <p>Eri hankkeiden käytäntöjen ja tuloksien seuranta vielä puutteellista.</p>	<p><b>alkava 2</b></p> <p>Laitoksen strategiassa kestävä kehitys on oleellisena mukana: elinympäristön säilyttämisen muodossa.</p> <p>Laatukäsikirjassa on myös otettu huomioon.</p> <p>Tavoitetasolla asia on varsin hyvin, mutta toimijat ja vastuut eivät ole aina selkeästi määritellyt eivätkä dokumentoidut.</p> <p>Joidenkin tehtäväkuviissa on kuitenkin esim. mainintoja kuten jäte- ja säteilyturvavastuista.</p> <p>Myös perehdytyksessä kestävä kehitys on jonkin verran esillä.</p> <p>Opiskelijoille tulee kestävä kehitys alusta alkaen tutuksi – jo koulutusohjelman esitteessä.</p> <p>Tutkimuksen menetelmäohjeet (SOP:t) sisältävät jätteidenkäsittely- ja työturvallisuusasioita.</p>
2. Kestävän kehityksen ja vastuullisuuden kattavuus ja vaikuttavuus korkeakoulun perustoiminnoissa: Opetuksen suunnittelu ja toteutus	<p><b>edistynyt 5</b></p> <p>Kestävän kehityksen näkökulma läpi opetussuunnitelman, monitieteinen näkökulma, innovaatiokouluissa käytäntöjen tilanne matkailuyrityksissä esille.</p> <p>(sosiokulttuurinen kestävyys, ekologinen kestävyys, taloudellinen kestävyys, etiikka, aineopinnoissa Kestävän matkailun pakollinen opintojakso kaikille).</p> <p>Puutteita: dokumentointi ja ohjeistus</p>	<p><b>edistynyt 5</b></p> <p>Kestävän kehityksen tavoitteet on kirjattu koko opetusohjelmaan ja niitä on sisällytetty lähes kaikkiin opintojaksoihin oleellisena osana. Erityisesti metsätalouden suunnittelun opetuksessa, metsäetiikassa (kv-opintokokonaisuus)</p> <p>Aiheesta on tehty myös useita väitöskirjoja.</p> <p>Opintojaksojen kestävän kehityksen kokonaissisältö opintopolun aikana on kattava.</p>	<p><b>edistynyt 5</b></p> <p>Koulutusohjelmassa on monia kestävään kehitykseen suoraan liittyviä opintojaksoja, ja kestävä kehitys sisältyy jossain määrin lähes kaikkeen opetukseen.</p> <p>Arvokeskusteluita voisi käydä enemmän ja ottaa kestävän kehityksen termistön (ja yhteiskuntavastuun) sellaisenaan paremmin käyttöön.</p> <p>Sidosryhmä- eli työnantajapalaute on ollut hyvää – valmistuneiden opiskelijoiden osaaminen on hyvin kohdannut yhteiskunnan tarpeet.</p>

## Kuinka tästä eteenpäin Itä-Suomen yliopistossa?

Itä-Suomen yliopiston rakentamisen yhteydessä kestävän kehityksen periaatteiden sisällyttämistä kaikkiin tutkinto-ohjelmiin tullaan ohjeistamaan ja toimintaa tukemaan. Olisi hyvä, jos koulutusohjelmille voidaan antaa vastuullisuuden indikaattorit käyttöön itsearvioinnin avuksi. Laatu- ja ympäristöauditoinneissa voidaan jatkossa kysyä, kuinka yksiköt ja koulutusohjelmat ovat niitä käyttäneet ja kuinka ovat toimissaan kehittyneet.

Ympäristöasioiden neuvottelukunta käsitteli pilotoinnin tuloksia kokouksessaan 25.2.2009. Tällöin olivat käytössä alustava raportti- ja kokoamamatriisiluonnos. Neuvottelukunta piti esitettyä raporttia kelvollisena. Neuvottelukunta päätti, että kun viimeistelyraportti ja matriisi valmistuvat, ne julkaistaan ja laitetaan Itä-Suomen yliopiston verkkoon ja niiden tuloksista kirjoitetaan yliopiston lehtiin.



## Lähteet

- Kuopion yliopiston strategia (2007). <[www.uku.fi/hallinto/suunn/julkaisut/strategia\\_2007\\_2015.pdf](http://www.uku.fi/hallinto/suunn/julkaisut/strategia_2007_2015.pdf)>
- Joensuun yliopiston strategia (2006). <[www.joensuu.fi/yleisesti/strategia06-15.pdf](http://www.joensuu.fi/yleisesti/strategia06-15.pdf)>
- Tulevaisuuden yliopisto ajassa (2009). Itä-Suomen yliopiston strategia. <[www.uef.fi/uef\\_strategia.pdf](http://www.uef.fi/uef_strategia.pdf)>
- 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. <[www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm\\_9\\_tr06.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm_9_tr06.pdf?lang=fi)>

## 6.2.2 Tampereen yliopiston arviointi indikaattoreista

*Saana Raatikainen*

### Lähtökohdat

Tampereen yliopisto osallistui kestävästä kehityksestä ja vastuullisen toiminnan indikaattoreiden pilotointiin 11/08–02/09. Pilotointi toteutettiin Tampereen yliopistossa osin erillisenä hankkeena ja osin vuosittaiseen ympäristöraportointiin liittyvänä työnä. Pilotointi eri osioineen oli huomattavasti kattavampi kuin yliopistossa vuonna 2008 aloitettu ympäristöraportointi. Ympäristöraportissa ei ole juurikaan käsitelty opetukseen ja tutkimukseen liittyviä kestävästä kehityksestä näkökohtia. Myös kestävästä kehityksestä sosiaaliset ja taloudelliset ulottuvuudet saavat ympäristöraportissa melko vähän huomiota.

Tampereen yliopistossa ympäristöasioiden koordinoinnista on vuodesta 1996 lähtien vastannut Ekokampusprojekti, joka vuonna 2006 vakinaistettiin osaksi yliopiston hallintoa. Vuoden 2008 alusta ympäristöasiat siirrettiin hallintokeskuksen tilapalveluyksikön alaisuuteen. Ympäristöasioista sekä Ekokampus-toiminnasta vastaa ympäristökoordinaattori, jonka johdolla pilotointi Tampereen yliopistossa toteutettiin. Yliopiston ympäristöryhmä on seurannut pilotoinnin etenemistä kokouksissaan.

Kestävästä kehityksestä ja vastuullisen toiminnan indikaattoreita arvioitiin yliopiston perustoimintojen osalta johtamistieteiden, kasvatustieteiden ja yhdyskuntatieteiden laitoksilla järjestetyissä keskustelutilaisuuksissa. Lisäksi ympäristökoordinaattori haastatteli yliopiston hankintapäällikköä ja henkilöstönkehittämisyksikön kehittämispäällikköä. Osaa indikaattoreista ympäristökoordinaattori on arvioinut oman tietämyksensä ja kokemuksensa perusteella ja keskustellen yliopiston suunnittelu- ja projektipäällikön kanssa.

### Tavoitteet ja pilotoinnin arviointi

Pilotoinnin tavoitteena oli arvioida alustavien kestävästä kehityksestä ja vastuullisen toiminnan indikaattoreiden toimivuutta Tampereen yliopistossa. Eri osa-alueita pilotoinnille oli paljon, minkä vuoksi kaikkien osa-alueiden kattava tarkastelu ei ollut mahdollista käytössä olevan ajan puitteissa. Todettiin, että ehdotetussa muodossaan kestävästä kehityksestä ja vastuullisen toiminnan arviointi on raskas. Jos arvioinnin pystyy toteuttamaan osana muuta ympäristöraportointia, se ei kuitenkaan lisää työtä kohtuuttomasti. Haasteellisin työ on opetuksen ja tutkimuksen sisältöjä koskevassa arvioinnissa.

Alustavasta indikaattorijärjestelmästä todettiin, että siinä esitettyjen arviointiosioiden jäsentely on osin epäselvä. Esimerkiksi tukitoimintoja koskevia asioita oli kahdessa eri

kohdassa. Alueellisen ja yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen ja vaikuttavuuden arviointi oli erillisenä osiona, mutta toisaalta koko arviointi voidaan nähdä vaikuttavuuden arviointina ja monilta osin myös vuorovaikutteisena muun yhteiskunnan kanssa. Arkitoimintoja käsittelevään osioon liittyi varsin yksityiskohtaisia asioita, kuten esimerkiksi jätehuolto, ja toisaalta hyvin laajoja asioita, kuten yhteisöllisyys. Yhteisöllisyyden mittaaminen tuntui vaikealta, monikulttuurisuuden suorastaan mahdottomalta. Näihin sekä hyvinvointiteemaan lisäevästys arviointia varten on tarpeen. Arkitoimintoihin voisi lisätä tilojen käyttöön yleisesti liittyvät asiat, kuten tehokas tilojen käyttö, joka liittyy myös energian, veden sekä materiaalin kulutukseen. Myös liikenteeseen liittyviä seikkoja voisi tarkastella, sillä liikkuminen yliopistolle ja yliopistolta sekä työaikana tapahtuva matkustaminen ovat merkittäviä näkökohtia ympäristövaikutusten kannalta.

Kestävän kehityksen ja vastuullisen toiminnan toteutumisen arviointi yliopiston johtamisessa yleisesti todettiin vaikeaksi. Toiminta voi olla kestävän kehityksen ja vastuullisen toiminnan mukaista, vaikka sitä ei olisi kirjattu strategioihin. Esimerkiksi sosiaalinen kestävä kehitys toteutuu työhyvinvointiin liittyvissä palveluissa, vaikka palvelua ei tuoteta nimenomaisesti kestävän kehityksen edistämiseksi.

Kestävän kehityksen ekologista ulottuvuutta mittaavien indikaattorien käyttäminen ei ole vaikeaa. Tätä varmasti helpottavat kokemukset ympäristökatselmusten ja ympäristöohjelmien laatimisista. Jätekilot, energiawatit tai kuluneet aineet ja laitteet ovat helposti mitattavia asioita. Myös strategioissa, johtosäännöissä ja tavoiteohjelmissa mainittujen kestävän kehityksen tavoitteiden kartoittaminen on helppoa. Edelleen työhyvinvoinnille löytyy mittareita esimerkiksi sairauspoissaolojen tilastoista tai työyhteisöjen kohtaamien ongelmatilanteiden määristä. Sen sijaan monikulttuurisuuden tai yhteisöllisyyden mittaaminen on jo paljon haasteellisempaa.

Vastuullisuuden ja kestävän kehityksen edistäminen yliopistossa tai ammattikorkeakouluissa ylipäänsä edellyttää vastausta kysymykseen: Missä asioissa pitää tehdä mitä, jotta korkeakoulun voi sanoa toimivan kestävästi ja vastuullisesti? Tämä kysymys puolestaan jakautuu pienempiin kysymyksiin:

- Mitä ja miten opetuksessa?
- Mitä ja miten tutkimuksessa?
- Mitä ja miten arkipäivän toiminnoissa, tukipalveluissa ja hallinnossa?
- Mitä ja miten yhteiskunnallisessa vuorovaikutuksessa (jos tätä vielä erikseen tarvitsee mitata)?

Näihin kysymyksiin vastaaminen pitäisi tehdä ennen arviointia. Tällöin olisi määriteltynä selkeät tavoitteet, joiden saavuttamista arvioinnilla voitaisiin mitata. Kaikkia kysymyksistä nousevia osa-alueita ei kuitenkaan tarvitse mitata samalla intensiteetillä. Ainakin tällä hetkellä jätekilojen ja energian kulutuksen mittaaminen onnistuu melko helposti. Opetuksen ja tutkimuksen arviointia kestävän kehityksen ja vastuullisen toiminnan näkökulmasta pitää sen sijaan kehittää vielä huomattavasti. Nyt tehty pilotointi osoitti kestävän kehityksen ja vastuullisen toiminnan arvioinnin opetuksen osalta ehdotetussa muodossaan raskaaksi jättäen myös tuloksista saatavan hyödyn epäselväksi. Pilotoinnissa käytetyt opetuksen arviointitaulukot (opetussuunnitelma ja opintojakso, ks. luku 6.1 taulukot 1 ja 2) nostivat esille vähintään seuraavat kysymykset:

- Mitkä opetusmenetelmät tukevat (metatason) valmiuksien tai osaamistavoitteiden kehittymistä? Voiko kattavaa listaa menetelmistä laatia?

- Miten nämä esitetyt valmiudet/osaamistavoitteet tukevat kestävän kehityksen ja vastuullisen toiminnan oppimista?
- Miten osaamistavoitteiden toteutuminen opetuksessa voidaan todentaa?
- Mikä on kestävän kehityksen teemojen opetukseen sisällyttämisen vaikuttavuus?

## Lopuksi

Korkeakoulujen toiminnan arviointi kestävän kehityksen ja vastuullisen toiminnan näkökulmasta on tärkeää. Kuten useasti on esitetty, yliopistojen ja korkeakoulujen tulee toimia edelläkävijöinä ja huolehtia, että tulevaisuuden osaajat omaavat riittävät tiedot ja taidot toimia vastuullisesti ja kestävän kehityksen eri osa-alueet huomioiden. Arvioinnin lisäksi on edelleen satsattava myös sen selvittämiseen, kuinka tähän tavoitteeseen päästään. Arviointi toimii yhtenä hyvänä kannustimena kestävän kehityksen ja vastuullisen toiminnan tavoitteiden asettamiseen ja kehittämiseen korkeakouluissa.

Arvioinnin toteuttaminen osana muuta arviointia, kuten laadunarviointia, tuntuu järkevältä. Erillinen kestävän kehityksen ja vastuullisen toiminnan arviointi aiheuttaa työtä, josta saatavat hyödyt jäävät epäselviksi. Pilotoinnissa käytetty arviointilomake oli myös todella laaja, ja etenkin opetuksen ja tutkimuksen osion todettiin vaativan kehittämistä.

### 6.2.3 Pilotointikokemuksia Novia-ammattikorkeakoulusta

*Johanna Wikgren-Roelofs ja Tove Holm*

Yrkeshögskolan Noviassa on yhteensä 33 koulutusohjelmaa, joista yksi osallistui pilotointiin. Pilotointiin osallistui sosiaaliala (socioonomutbildningen), jonka opettajat fokusoivat pilotoinnin koskemaan osiota opetuksen suunnittelu ja toteutus. Opettajat (8 lehtoria) kokoontuivat kerran puolen tunnin kokoukseen ja keskustelivat indikaattoreista. Pilotoinnissa testattiin erityisesti opetuksen arviointitaulukkoja. Kukin arvioi näitä oman opetuksen osalta ja sitten niistä keskusteltiin yhdessä.

#### Kommentit opetuksen arviointityökaluista

Opetussuunnitelman arviointitaulukossa (ks. luku 6.1, taulukko 1) esitetyt osaamisen metatasot sopivat hyvin sosiaalialan koulutusohjelman opetussuunnitelman kehittämistyöhön, sillä kaikki osat kuuluvat alaan. Pilotoinnissa tultiin tulokseen, että sosiaalialan koulutuksessa ylletään jo tällä hetkellä edistyneelle tasolle. Useimmat metatason osaamistavoitteet ovat joko suoraan tai epäsuoraan myös nimetty opetussuunnitelmaan. Todettiin, että opetussuunnitelmien osaamisen metatason arviointitaulukko toimii hyvin tarkistuslistana sosiaalialan opetussuunnitelmien yhteydessä, mutta sen sijaan arviointityökalun merkitys on vähäinen koska se ei suoranaisesti mittaa tasoa.

Kysymyksiä herätti opetussuunnitelman arviointitaulukossa se, että arvioidaanko suunnittelua vai toteutusta. Koska kyse on osaamistavoitteista, niin oletuksena pilotoinnissa oli, että taulukko on tarkoitettu nimenomaan suunnittelun tueksi. Kommenttina esitettiin, että jokainen osaamistavoite olisi hyvä arvioida asteikollisesti sen sijaan, että asteikollinen arviointi tehdään laajemmin ryhmitellyistä osaamistavoitteista. Todettiin, että voisi olla hyvä että kukin erillinen osaamistavoite olisi arvioinnin kohteena, eli tarkasteltaisiin millä tasolla opetuksessa mennään kunkin yksittäisen vastuullisuuden osaamistavoitteen

osalta. Taulukkoa voisi hyvin käyttää valmistuneiden sosionomien osaamisen arvioinnissa. Tällöin voitaisiin kysyä valmistuneilta, millaisia valmiuksia koulutus on tarjonnut omak-sua kyseiset vastuullisuuden osaamistavoitteet.

Toinen pilotoinnissa arvioitu osio Noviassa oli opintojaksojen arviointitaulukko (ks. luku 6.1, taulukko 2). Arviointilomakkeen todettiin olevan toimiva ja pitävän sisällään tärkeitä vastuullisuuteen ja kestäväan kehitykseen liittyviä asioita. Todettiin, että ideaalina ei automaattisesti tarvitse olla, että opetuksessa käsitellään kaikkia asioita samanveroisesti. Mutta kokonaisuutena taulukossa esitetyt teemat antavat kattavan kuvan kestäväan kehi-tykseen ja vastuullisuuteen liittyvistä asioista.

### Kokemuksia muista arviointityökaluista

Novia on kehittänyt kolme vuotta sitten arviointityökalun mittaamaan kestäväan kehi-tyksen sisällyttämistä koulutukseen. Kehitystyö tehtiin, koska Noviassa on käytössä ympä-ristöjärjestelmä. Noviassa kehitetty mittari pohjautuu Göteborgin yliopistossa kehitettyyn mittariin, joka puolestaan on kehitetty yhteistyönä ruotsalaisten korkeakoulujen kesken.

Novian opettajat arvioivat kerran vuodessa, miten kestävä kehitys näkyy ensimmäisen lukuvuoden kurssien sisällössä. Arviointimittaristo on neliportainen: 1) kurssi on pääosin kestäväan kehityksen kurssi, 2) kurssi sisältää kestäväan kehityksen teemoja, 3) kurssi ei vielä sisällä kestäväan kehityksen aiheita, mutta niitä olisi mahdollista sisällyttää kurssiin, 4) kes-tävä kehitys ei ole tärkeää kurssissa. Mittari on hyvin yksinkertainen ja Noviassa kehitetään sitä edelleen. Tärkeä lähtökohta on, että mittari pysyy yksinkertaisena, jotta mahdollisim-man monet ottaisivat sen käyttöön. Muuten on vaarana, että vain ne koulutusohjelmat, joiden mielestä on tärkeitä ottaa kestävä kehitys huomioon, arvioivat koulutustaan mittarin avulla, jolloin tuloksena saadaan liian positiivinen kuva korkeakoulun nykytilanteesta.

Noviassa arviointimittari otettiin käyttöön osassa (12/18) koulutusohjelmia ensimmäi-senä vuonna ja kaikissa (18/33) sertifioitun ympäristöjärjestelmän piiriin kuuluvissa yksi-koissa toisena vuonna. Novian yhtenä painoalueena on kestävä kehitys, mutta siitä huoli-matta on ollut vaikeaa saada vastauksia miten kestävä kehitys on sisällytetty koulutukseen. Tämän vuoksi uskomme, että arviointityökalun tulisi olla hyvin yksinkertainen, jotta se otettaisiin käyttöön kaikissa korkeakouluissa.

## 6.2.4 Opetuksen arviointi indikaattorien avulla Oulun seudun ammattikorkeakoulussa

*Outi Virkkula*

"Sustainability is like peace or happiness. It is easy to understand,  
difficult to define or measure and, most of all, hard to achieve."

(Rydén 2006: 62)

### Taustaa

Oulun seudun ammattikorkeakoulussa (Oamk) ympäristöasioita on edistetty 1990-luvulta lähtien, ja parhaillaan on menossa ns. kolmas ohjelmakausi kattaen vuodet 2008–2011. Uusi ympäristöohjelma on aikaisempaa laajempi kokonaisuus, sillä toiminnan kohteena on nyt ekologisen, taloudellisen ja sosiaalis-kulttuurisen hyvinvoinnin edistäminen. Näin tuetaan opiskelijoiden ja henkilökunnan kehittymistä päteviksi asiantuntijoiksi moni-

arvoiseen ja -tahoiseen yhteiskuntaan, joita yleisesti korostetaan kestävästä kehityksestä edistävän koulutuksen keskusteluissa (ks. esim. Wals 2006). Oamk on sitoutunut jatkuvan parantamisen vaatimukseen yhteistoiminnallisesti ottaen huomioon yksiköidensä erityispiirteet ja mahdollisuudet. Vastuullisen toiminnan lähtökohtina ovat muun muassa YK:n kestävästä kehityksestä edistävän koulutuksen vuosikymmen, Itämeren maiden yhteinen kestävä kehityksen ohjelma, Baltic 21E, Opetusministeriön kansallinen strategia kestävä kehityksen edistämiseksi koulutuksessa sekä maakunnallinen ympäristöstrategia (Pohjois-Pohjanmaan Ympäristöstrategia 2005–2015 2005; Kestävä kehityksen edistäminen koulutuksessa... 2006; Education for Sustainable Development... 2008).

Oamkin uuden ympäristöohjelmakauden päätavoite on saada vuonna 2011 kestävä kehityksen työstä sertifikaatti tai muu tunnustus, jolla todennetaan, että kaikki hyvinvoinnin ulottuvuudet on otettu huomioon opetuksessa, tutkimus- ja kehitystoiminnassa sekä ylläpitotoiminnoissa. Itse kestävä kehityksen käytännön työtä (arvioiminen, kehittäminen ja jatkuva parantaminen) tehdään koulutusyksiköiden ympäristötiimeissä ympäristövastaavien johdolla. Tätä työtä tukee Oamkin ympäristötiimi sekä tiivis yhteistyö muiden (ammatti)korkeakoulujen kanssa.

### Pilotointi ja palaute

Oamkin ympäristötiimin kokouksessa 17.10.2008 valittiin kestävä kehityksen indikaattoreista pilotoinnin arviointikohteeksi 2.1. *Opetuksen suunnittelu ja toteutus*. Pilotointi päätettiin toteuttaa kaikissa koulutusyksiköissä. Työstä vastasivat yksiköiden ympäristötiimit ympäristövastaavien johdolla, ja vapaamuotoisessa arvioinnissa hyödynnettiin projektiryhmän toimittamia opetussuunnitelman ja opintojaksojen arviointitaulukoita.

Indikaattorijärjestelmän kokonaisuutena pidettiin hyvänä, koska siinä oli yhteneväisyyksiä Korkeakoulujen arviointineuvoston laadunvarmistusjärjestelmän auditointikriteereihin. Järjestelmä kattaa ammattikorkeakoulun kaikki toiminnot, jolloin pääpaino on perustoiminnoissa, mutta myös muita tärkeitä tekijöitä on nostettu arviointikohteeksi (esimerkiksi johtaminen). Arkityöt kestävä kehityksen edistämiseksi olivat järjestelmässä yllättävän pienessä roolissa. Lisäksi arviointikriteerit todettiin joiltakin osin liian laveiksi, jolloin organisaation toiminnan kehittäminen ja jatkuva parantaminen saattavat näyttäytyä liian hyvinä.

Opetuksen suunnittelun ja toteutuksen kokonaisarvion tekeminen todettiin annettujen, toisistaan poikkeavien excel-tilojen pohjalta haastavaksi. Epäselväksi jäi, mistä kokonaisarvio lopulta tehdään: koko korkeakoulusta, koulutusohjelmasta vai -alasta? Mikäli korkeakoulujen kokonaisarviot olisivat keskenään vertailukelpoisia, tulisi riittävään ohjeistukseen kiinnittää erityistä huomiota. Opetussuunnitelman metatason lomakkeen ryhmittelyä pidettiin mielenkiintoisena, vaikkakin tavoitteet oli kuvattu melko yleisellä tasolla, ja linkki kestävään kehitykseen tietyissä kohdissa hämärtyi. Kaiken kaikkiaan oman toiminnan arvioiminen kyllä-ei -asteikolla on riittämätöntä ja vääristää tuloksia, joten erilaisten nykyistä kuvaavampien taulukoiden ja pisteytysten käyttämistä suositeltiin. Opintojaksot-arviointilomakkeen puutteina nähtiin tiettyjen käsitteiden epämääräisyys (mm. verbi ”käsitellä”), epäyhtenäisyys teemojen avaamisessa sekä sosiaalisen kestävyuden puutteellinen huomioiminen. Yksiköiden ympäristövastaavien yhteenvedoissa esitettiin indikaattoritaulukoiden tiivistämistä esimerkiksi kahteen taulukkoon, mikä nopeuttaisi asioiden tarkastelua, arviointia sekä kirjaamista. Lisäksi tulokset olisivat helposti kaikkien hahmotettavissa.

## Lopuksi

Kestävän kehityksen ja vastuullisen toiminnan indikaattorien pilotointi sopi aikataulullisesti hyvin Oamkin oman ympäristötoiminnan tehostamiseen. Oamkin uuteen ympäristöohjelmaan on kirjattu haastava tavoite, jota kohti pyritessä tulee hyödyntää muiden korkeakoulujen kokemus ja osaaminen vastaavanlaisesta toiminnasta sekä tarjolla olevat työkalut toiminnan kehittämiseksi ja arvioimiseksi. Pilotoitua indikaattorijärjestelmän rakennetta pidettiin hyvänä ja helposti haltuun otettavana. Arviointikohteiden (1–7) järjestys ja sisältö eivät suoraan vastanneet Oamkin ympäristötiimin käsityksiä ammattikorkeakoulun perustehtävistä ja -arjesta (vrt. Virtanen ym. 2008). Lisäksi arviointimittaristo ilman perusteellista ohjeistusta ja käyttökelpoisia kysymyslistoja (tukitaulukoita) todettiin tehostomaksi. Kestävän kehityksen toiminnan mittaaminen, arviointi ja jatkuva parantaminen ovat jatkossa entistä tärkeämmässä roolissa, kun korkeakoulusektoria kehitetään kohti kestävämpää ja globaalisti vastuullista tulevaisuutta. Oamkin ympäristötiimin pilotointikokemusten perusteella nyt testatut indikaattorit voivat hyvinkin olla yksi apuväline tässä työssä.

## Lähteet

- Education for Sustainable Development. United Nations decade 2005–2014 (2008). <[portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=27234&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=27234&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)>
- 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.
- Pohjois-Pohjanmaan Ympäristöstrategia 2005–2015 (2005). Pontevalla yhteistyöllä laatu-ympäristöksi. Pohjois-Pohjanmaan Ympäristökeskus. <[www.ymparisto.fi/download.asp?contentid=41283&lan=fi](http://www.ymparisto.fi/download.asp?contentid=41283&lan=fi)>
- Rydén, L. (2006). Why the sustainability agenda is important and the role of education. Teoksessa Cantell, M. (toim.): Kestävä kehitys edistävä koulutus – seminaari 15.2.2006, 60–64. Suomen Unesco-toimikunta, Helsinki.
- Virtanen, A., L. Rohweder & A. Sinkko (2008). Kestävä kehitys ammattikorkeakouluissa – kehittämisen ja mittaamisen indikaattorit. <[www.arene.fi/ajankohtaista.asp?id=1101](http://www.arene.fi/ajankohtaista.asp?id=1101)>
- Wals, A.E.J. (2006). The end of ESD... the beginning of transformative learning – emphasizing E in ESD. Teoksessa Cantell, M. (toim.) Kestävä kehitys edistävä koulutus – seminaari 15.2.2006, 41–59. Suomen Unesco-toimikunta, Helsinki.

## 6.2.5 Pilotointikokemuksia Savonia-ammattikorkeakoulussa

*Hilkka Tapola*

### Taustatiedot

Kestävän kehityksen ja vastuullisen toiminnan indikaattorien pilotointiin osallistumisen tarkoituksena oli tarkastella Savonia-ammattikorkeakoulun kestävä kehityksen toimenpideohjelmaa pilotoitavien indikaattorien ja Iisalmessa toimivan koulutusyksikön toiminnan näkökulmasta. Savonia-ammattikorkeakoulun kestävä kehityksen toimenpideohjelma vuosille 2008–2012 on hyväksytty 22.4.2008 ammattikorkeakoulun hallituksessa.

Pilotointi toteutettiin keskustelutilaisuutena perjantaina 20.2.2009 klo 8–12. Pilotoinnin toteuttivat Iisalmen koulutusyksiköstä koulutus- ja kehittämispäällikkö, neljä opetustehtävissä toimivaa, joista yksi toimii myös tutkimus- ja kehittämistoiminnoissa sekä hankesuunnittelija ja opiskelija. Mukana olivat myös Savonia-ammattikorkeakoulun vararehtori, joka toimii kestävän kehityksen ohjausryhmästä puheenjohtajana, sekä kestävän kehityksen vastuuhenkilö sekä ohjausryhmän jäsen.

## Indikaattorijärjestelmä

Pilotointiryhmän jäsenillä oli käytössään ennen keskustelutilaisuutta Savonia-ammattikorkeakoulun kestävän kehityksen toimenpideohjelma sekä pilotoitavat kestävän kehityksen ja vastuullisen toiminnan indikaattorit. Ryhmä aloitti tarkastelun osiosta opetuksen suunnittelu ja toteutus, koska se tuntui aihepiiriltään tutulta ja helpoimmalta. Tarkastelu tehtiin yleisellä tasolla sitomatta sitä yksittäiseen opetussuunnitelmaan. Seuraavaksi tarkasteltiin arkitoimintoja ja viimeisenä tehtiin kokonaisarviointi (taulukko 1).

**Taulukko 1.** Savonia-ammattikorkeakoulun pilotoinnin kokonaisarviointi.

	Puut- tuva	Al- kava:	Kehit- tyvä	Edisty- nyt	Pis- teet	Kuvaus	Kehittämistavoite, jatkokyöskentely
1. Tavoitteiden, toimintojen, toimijoiden sekä vastuiden määrittely ja dokumentointi			3		3	toimenpideohjelmassa määritelty ammattikorkeakoulun tasolla	siirtyminen käytännön toimintaan kaikissa yksiköissä
2a. Opetuksen suunnittelu ja toteutus			4		4	ei erillisten opintojaksojen vaatimusta	jalkauttamista jatkettava opintojaksotasolle
2b. T&K-toiminnan suunnittelu ja toteutus				5	5	kirjattu strategiaan, erillisiä kestävän kehityksen hankkeita on, mutta kriteerinä erilliset hankkeet on kyseenalainen	
2c. Alueellinen ja yhteiskunnallinen vuorovaikutus ja vaikuttavuus			4		4		
2d. Tukitoiminnot			4		4	sähköisten palvelujen lisääntyminen opintotoimistossa, kirjastossa; keskittämisen kielteinen vaikutus kestävään kehitykseen?	tukipalvelujen roolin näkyvyys kestävään kehitykseen edistämässä voi olla epäselvää...? Suora / epäsuora vaikutus
2e. Henkilöstön rekrytointi ja kehittäminen			4		4	rekrytointi -sana tässä hämäävä; pitäisikö olla henkilöstön perehdyttäminen kestävään kehitykseen? Toteutuu kartoituksina ja koulutuksissa	jalkauttamista jatkettava
3a. Johtaminen			4		4	kirjattu strategiaan ja on asetettu tavoitteet, toimintasuunnitelmissakin kirjattu	käytännön jalkautus vaiheessa ... kriteeriin toimintaa jo kehittyvässä vaiheessa
3b. Hankinnat		2			2	ohjetasolla on, HALO-ohjeet ok, paikallisissa hankkeissa...	HALO-ohjeistuksen kehittäminen
4. Henkilökunnan ja opiskelijoiden osallistuminen				5	5		
5a. Tiedon tarkoituksenmukaisuus ja saatavuus korkeakoulun sisällä			4		4	otettu esille opiskelijoille ja henkilöstötilaisuuksissa + koulutuksissa	
5b. Ulkoiset sidosryhmät		2			2		esittelysivulle nettiin tulee saada keke-linkki
6. Seuranta, arviointi ja jatkuva kehittäminen		2			2		ei tietoa tilapalvelujen mahd. tiedonkeruusta paikallisesti
7. Hallinta-/toimintajärjestelmän kokonaisuus			3		3	toimenpideohjelma käytössä, tiedonkeruuta kehitetty ja kehitetään edelleen	kiinteistötiedon keruun tehostaminen + hyödyntäminen, tulossa julistesarja + tapahtumia
<b>Pisteet yhteensä</b>	<b>46</b>						

Indikaattorijärjestelmän opetuksen suunnittelu ja toteutusta arvioitaviin asioihin (UNECE:n raportin pohjalta laaditut metataidot) puututtiin. Kommentteja tuli oikeastaan jokaiseen valmiusalueeseen. Ajattelun valmiuksissa osaamistavoitteeksi voisi liittää myös oppimaan oppimisen ja oppimisen valmiudet. Teknisten taitojen osaamistavoitteissa oleva vastuullisen toiminnan merkitys jäi hämäräksi; jos tarkoitetaan kestävään kehitykseen liitettävää vastuullista toimintaa, ilmaisua tulisi selkeyttää. Keskustelumme johti ajatukseen, tarkoitetaanko tässä yhteydessä toiminnan laatua, joka todettiin tärkeäksi tarkastelukohteeksi teknisten taitojen yhteydessä. Tähän osaamisalueeseen tulisi kuulua myös yhteisöllisen toiminnan taidot. Olemisen taitojen osaamistavoitteissa pohdimme, tarkoitetaanko arvojen määrittelykyvyllä eettisyyttä. Eettinen toiminta on meidän näkökulmastamme olennaista. Tähän osaamisalueeseen voisi kuulua myös motivoituneisuus kulloiseenkin toimintaan. Elämisen ja yhteisöllisyyden taitoihin liittyy osaamistavoitteena myös erilaisuuden hyväksyminen. Pedagogisia lähtökohtia emme nähneet tarpeellisina arviointikohteina. Asiasisällöt ja valmiudet koetaan merkityksellisinä tarkastelun kohteina, ei niinkään keinot, joilla osaaminen saavutetaan.

Arvioimme myös opetuksen suunnittelua ja toteutusta. Nostimme esiin muun muassa sen, että opetus voi olla kestävä kehitystä tukevaa, kun opetussuunnitelmassa kestävä kehitys ja vastuullinen toiminta ovat mukana omana kompetenssinaan tai muissa kompetensseissa sekä opintokokonaisuuksien ja – jaksojen tavoitteissa ja sisällöissä selkeästi esillä, vaikka teemasta ei järjestettäisikään erillisiä opintojaksoja. Tutkimus- ja kehitystoiminnan osalta puolestaan esitämme, että toiminta voi edistää kestävä kehitystä ja vastuullisuutta toteuttamisen ja suunnittelun osalta, vaikka hankkeen eivät suoranaisesti liittyisikään kestävään kehitykseen. Henkilöstönäkökulmasta mielestämme myös rekrytointi tulisi olla mukana henkilöstön kestävä kehityksen koulutuksen ja perehdyttämisen lisäksi.

## Lopuksi

Osallistuminen pilotointiin antoi tietoa, miten kestävät toimintatavat toteutuvat Savonia-ammattikorkeakoulun yhden koulutusyksikön arjessa. Kestävä kehityksen ohjausryhmä sai tapahtumasta paljon aineistoa kestävien toimintojen nivomiseksi normaaliin kehitystoimintaan niin opiskelijoiden kuin henkilökunnan osalta. Tulemme jatkamaan kehitystoimintaa.

## 6.2.6 Indikaattorien pilotointi tutkimus- ja kehitystoiminnassa Lahden ammattikorkeakoulussa

*Silja Kostia, Janne Salminen, Ilkka Väänänen,  
Liisa Suhonen ja Marjo-Riitta Järvinen*

### Strategiat tukevat kestävä kehityksen edistämistä

Lahden ammattikorkeakoulussa (LAMK) opiskelee noin 5 000 opiskelijaa kahdella eri koulutustoimialalla. Yritys- ja kulttuuritoimialan muodostavat tekniikan koulutusala, liiketalouden koulutusala sekä muotoilu - ja taideinstituutti. Hyvinvointialaan kuuluvat sosiaali- ja terveystieteiden koulutusala sekä matkailu ja musiikki. Lahden ammattikorkeakoulun toimintaa ohjaavat arvot ovat luottamus, avoimuus, asiakaslähtöisyys, toisen ihmisen arvostaminen ja uudistuminen. Lahden ammattikorkeakoulun strategian 2009–2015 osaamiskolmion yhdeksi kolmesta keihäänkärjestä on valittu ympäristötekniikan tutkimus- ja kehitys-



toiminta ja yhdeksi viidestä läpäisevästä osaamisalueesta kestävän kehityksen osaaminen. Myös Lahden alueen kilpailukyky- ja elinkeinostrategiassa visiona on olla vuonna 2015 ”Suomen ympäristötehokkain ja yritysystävällisin alue”. Alueella toimivat Helsingin yliopiston Ympäristöekologian laitos (HY) ja Teknillisen korkeakoulun (TKK) Lahden keskus, jonka fokuksena on ympäristötekniikka. Lahdella on kansallisen ympäristöteknologiaklusterin vetovastuu. Vuoden 2009 alusta on aloittanut toimintansa Ympäristöalan alueellinen asiantuntijaryhmä, jota vetää Lahden tiede- ja yrityspuisto ja jossa on edustettuina LAMK, HY, TTK sekä Tampereen ja Lappeenrannan teknilliset yliopistot.

Lahden ammattikorkeakoulun hyvää oppimista edistävän laadunvarmistuksen perustana on PDCA-ympyrä (*plan-do-check-act*), jonka tulee toimia kaikissa prosesseissa ja kaikilla toiminnan tasoilla. Peruseriaate on, että toiminnalle asetetaan tavoitteet (strategiaprosessit), asetettuihin tavoitteisiin sitoudutaan ja niiden saavuttamista tavoitellaan (prosessit kunnossa, toiminta tavoitteellista), tavoitteiden saavuttamista seurataan ja arvioidaan (toimiva arviointijärjestelmä) sekä saatujen tulosten pohjalta käynnistetään tarvittavat kehittämistoimenpiteet.

### Kestävä kehitys ja ympäristövastuu Päijät-Hämeen koulutuskonsernissa

Lahden ammattikorkeakoulu on osa Päijät-Hämeen koulutuskonserni -kuntayhtymää (PHKK), joka on maakunnallinen koulutuksen järjestäjä, kehittäjä ja ylläpitäjä. PHKK johtaa ja koordinoi jäsenkuntiansa puolesta ammattikorkeakoulutusta, ammatillista koulutusta ja lukiokoulutusta sekä työelämäpalveluja, oppisopimuskoulutusta, kuntoutusta ja työhönvalmennusta. PHKK:n tulosityksiköitä ovat LAMK:in lisäksi Koulutuskeskus Salpaus ja Tuoterengas.

Vuonna 2008 PHKK:ssa hyväksyttiin ympäristöstrategia ja sen toimeenpanoa varten toimenpideohjelma. Ympäristöstrategiassaan PHKK ilmaisee ne arvonsa mukaiset valinnat ja toimintaperiaatteet, jotka ovat tarpeellisia kestävän kehityksen ja ympäristövastuun periaatteiden mukaisen toiminnan toteuttamiseksi. Ympäristöasiat tullaan ottamaan huomioon kaikkialla PHKK:n arjessa ja tulosalueiden toiminnassa. Koulutuksen kehittämisessä tähdätään sekä kestävän elämäntavan omaksumiseen että valmistuvien opiskelijoiden omaan ammattitaitoon kuuluvan ympäristötietoisuuden lisäämiseen. Käytännön ympäristöasioissa toimitaan samoilla periaatteilla kuin opetetaan.

Vuoden 2009 aikana PHKK:ssa rakennetaan järjestelmä ja toimintamalli kestävän kehityksen ja ympäristöasioiden periaatteiden huomioon ottamiseksi oppimisessa ja oppimisen tukitoimissa. Hankkeen aikana käynnistetään ympäristöstrategian toimintasuunnitelman edellyttämiä kehitystoimia. Samaan aikaan vahvistetaan konsernin osallistumista alueellisessa ympäristömyönteisessä kehittämistoiminnassa. PHKK haluaa olla merkittävä toimija ja jopa tiennäyttävä koulutusorganisaatioiden joukossa kestävän ja vastuullisen toiminnan osajana ja kouluttajana. Vuoden 2009 alusta on PHKK:ssa toiminut kestävän kehityksen ja vastuullisen toiminnan matriisijohtaja, joka yhdessä eri tulosityksiköiden vastuuhenkilöiden kanssa vie toimenpideohjelmaa eteenpäin.

### Lahden ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystoiminta kestävän kehityksen edistäjänä

LAMK:n tutkimus- ja kehitysstrategia (t&k-strategia) pohjautuu Lahden ammattikorkeakoulun kehittämisstrategiaan 2009–2015. T&k-toiminnassa on LAMK:n omien arvojen lisäksi sitouduttu noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimia eettisiä ohjeita, mihin kuuluu muun muassa eettisesti kestävien tiedonhankinta-, tutkimus- ja

arviointimenetelmien käyttö. Kestävä kehitys ja vastuullisuus on kirjattu Lahden ammattikorkeakoulun t&k-strategiaan ja sen integroitiin t&k-toimintaan kiinnitetään tietoisesti huomiota suunnittelussa. Muun muassa hankehakemukset arvioidaan järjestelmällisesti myös kestävä kehityksen ja vastuullisuuden näkökulmasta.

Lahden ammattikorkeakoulussa on toteutettu ja toteutetaan parhaillaan monia kestävä kehitystä edistäviä hankkeita. Näistä ekologisesti ja taloudellisesti kestävä toimintaa edistävät ovat helpoimmin listattavissa. Ympäristötekniikan koulutusohjelmassa on toteutettu mm. ELMO-hanke<sup>1</sup>, jossa tuotettiin ja pilotoitiin 20 ympäristöasioiden hallinnan opintojaksoa yhdessä alueen yliopistoyksiköiden ja yritysten kanssa ja GarbageX-hanke<sup>2</sup>, jossa on kehitetty jätehuoltomalli yrityksille. Tällä hetkellä käynnissä olevista projekteista suorimmin kestävä kehitykseen ja vastuulliseen toimintaan liittyy Rebel (Responsible business)<sup>3</sup>, jossa luodaan yhdessä kansainvälisten partnereiden kanssa kestävä kehityksen teknologian ja vastuulliseen liiketoiminnan koulutusmateriaalia englanniksi käyttäen hyväksi wiki- ja virtuaalikokoustyökaluja.

T&k-toiminnan hankinnoissa ja kilpailutuksissa vastuullisuus on yhtenä kriteerinä ja osa hankinnoista tehdään vastuullisesti tuotettuja tuotteita suosien. Esimerkiksi LAMKin julkaisusarjan painettavissa julkaisuissa käytetään ympäristömerkillä varustettu paperia ja ollaan enenevässä määrin siirtymässä sähköiseen julkaisumuotoon.

### Indikaattorien pilotointi

Lahden ammattikorkeakoulussa pilotoitiin kestävä kehityksen ja vastuullisen toiminnan tutkimus- ja kehitystoiminnan indikaattoreita. Joulukuussa 2008 järjestettiin kokous, johon osallistuivat vastuuhenkilön lisäksi Lahden ammattikorkeakoulun tutkimusjohtaja, yritys- ja kulttuuritoimialan tutkimuspäällikkö, laatupäällikkö ja PHKK:n tuleva kestävä kehityksen ja vastuullisen toiminnan johtaja. Tapaamisessa käytiin keskustelua indikaattoreista ja siitä, miten kestävä kehitys toteutuu eri alojen projekteissa. Lisäksi mietittiin, miten kestävä kehityksen ja vastuullisen toiminnan toteutumisen seurannan voisi istuttaa Lahden ammattikorkeakoulun t&k-prosesseihin.

Arviot Lahden ammattikorkeakoulun t&k-toiminnasta pilotoinnin kohteena olevilla indikaattoreilla vaihteli välillä 0–4. Parhaimmat arviot ”kehittyvä” antoivat vastuuhenkilö, joka on ympäristöalan yliopettaja sekä kestävä kehityksen ja vastuullisen toiminnan johtaja, jolla on ympäristöalan koulutus. Huonoimman arvosanan ”puuttuva” antanut on ollut vähiten tekemisissä t&k-prosessin kanssa. Sähköpostin liitteenä saapuneet taulukot sisälsivät saatteita, eli kommentteja indikaattoreiden testaamisesta:

”Yritin täyttää omalta osaltani tuota kyselyä, mutta totesin täyttämisen suhteellisen vaikeaksi. Ajattelin täyttäessäni pääsääntöisesti oman yksikkömme tilannetta. Vaikeutena oli esimerkiksi arvioida asioita kokonaisuutena (eli jos esim. sosiaalinen kestävyys olisi kehittynyt, mutta luonnonvarojen ja energian tai elinkaariajattelun mukainen ei olisi, niin mitä silloin arvioidaan? Pitäisikö arvioinnissa laittaakin yksilöidymmin noita arvioinnin kohteita? Veikkaan nimittäin, että asiaan vihkiytymättömälle ei tulisi välttämättä lainkaan mieleen muuta kuin kierrätys ja ilman saasteet koko kestävästä kehityksestä (jos nekään).”

---

1 <[www.elmonet.info](http://www.elmonet.info)>

2 <[www.garbagex.net/](http://www.garbagex.net/)>.

3 <[wiki.lamk.fi/display/REBEL/REBEL](http://wiki.lamk.fi/display/REBEL/REBEL)>

”Ongelmallista oli se, että en ehkä ihan tarkkaan tiedä, missä mennään.

Toisaalta sekin kertoo jotakin, jos ei tiedä.”

”Strategiatasolla on lähdetty liikkeelle, mutta käytännön toteutuksessa ei juurikaan vielä näy.”

## Yhteenveto ja kehittämissuhteita

Indikaattorit ovat toimivia, ja haasteena onkin enemmän kestävä kehitys ja vastuullisuuden määrittely omassa toiminnassa. Tuskaa eivät piloitoijille aiheuttaneet indikaattorit sinänsä vaan se, että ei tiennyt mitä oikeastaan arvioi. Usein kestävä kehitys ajatellaan koskevan vain ekologisesti kestävä toimintaa. Osa rahoittajista vaatii projektirahoitusta haettaessa hakijaa arvioimaan projektin ympäristövaikutuksia. Näitä vaikutuksille on olemassa suuri määrä mittareita ja niitä on myös helppo mitata (esim. jätemääriä). Sen sijaan sosiaalinen ja kulttuurinen kestävyys ovat vaikeampia mitata ja vaatisivat yhteistä pohdintaa organisaatiossa. Esimerkiksi sosiaali- ja terveysalan opettajilla on halua ja valmiuksia kestävä kehitys ja vastuullisen toiminnan huomioimiseen, mutta tarvitaan tietoa siitä, mitä koko asia tarkoittaa (nimenomaan sosiaalinen ja kulttuurinen), jotta se olisi tietoisesti läsnä opetuksessa ja muussa korkeakoulun toiminnassa. Laitoksessa lajitellaan jätteet ja yksittäiset opettajat ovat omassa toiminnassaan hyvinkin tiedostavia, mutta tarvitaan systemaattisuutta ja ohjeistusta yhteisistä käytännöistä.

Haasteita kestävä kehitys ja vastuullisuuden integroitiin t&k-toimintaan LAMK:ssa asettaa toiminnan monialainen ja -kulttuurinen toimintaympäristö ja sen jatkuva muutos. Lisäksi kestävä kehitys kokonaisvaltaista arviointia ja seuranta tulee LAMK:n kaltaisessa avoimessa tiedonrakentajaverkostossa edelleen kehittää. Indikaattorit tulee istuttaa pysyväksi osaksi sekä t&k-prosessia että laatu-järjestelmää ja tämä työ on Lahden ammattikorkeakoulussa jo alkanut. Yksi pilotointiprosessissa mukana olleista totesi joulukuussa olleensa paljon kriittisempi ja nyt arvioisi, että kestävä kehitys otetaan huomioon t&k-toiminnassamme jo ”kehittyneesti”. Yhtenä syynä tähän on se, että kehittämistyötä tehdään päämäärätietoisesti. Toisaalta myös tietoisuus asiasta on kasvanut ja indikaattorit nähdäänkin osana oman toiminnan kehittämistä, jotka pakottavat miettimään ja kehittämään yhdessä.

### 6.2.7 Kestävämpi Mikkelin ammattikorkeakoulu – indikaattorien testaus osana projektioitoja

*Pia Haapea*

#### Johdanto

Mikkelin ammattikorkeakoulussa (MAMK) on ollut ympäristöalan opetusta jo lähes 40 vuoden ajan (alussa Mikkelin teknillinen oppilaitos). Myös MAMK:n ympäristöön liittyvä tutkimus- ja kehitys-toiminta on ollut aktiivista. Vuonna 1994 perustettiin ammattikorkeakoulun yhteyteen tutkimus- ja kehityspalvelun yksiköksi Ympäristötekniikan instituutti YTI, jolla oli aluksi kaksi toimialaa: puuteknologia ja ympäristötekniologia (nykyisin YTI-palvelut) (Mikkelin ammattikorkeakoulu 2002). Ympäristönäkökulma on laajentunut kestävä kehitykseen Mikkelin ammattikorkeakoulussa. MAMK:n hallitus hyväksyi joulukuussa 2008 toiminta-ajatuksen, jonka mukaan ”Mikkelin ammattikorke-

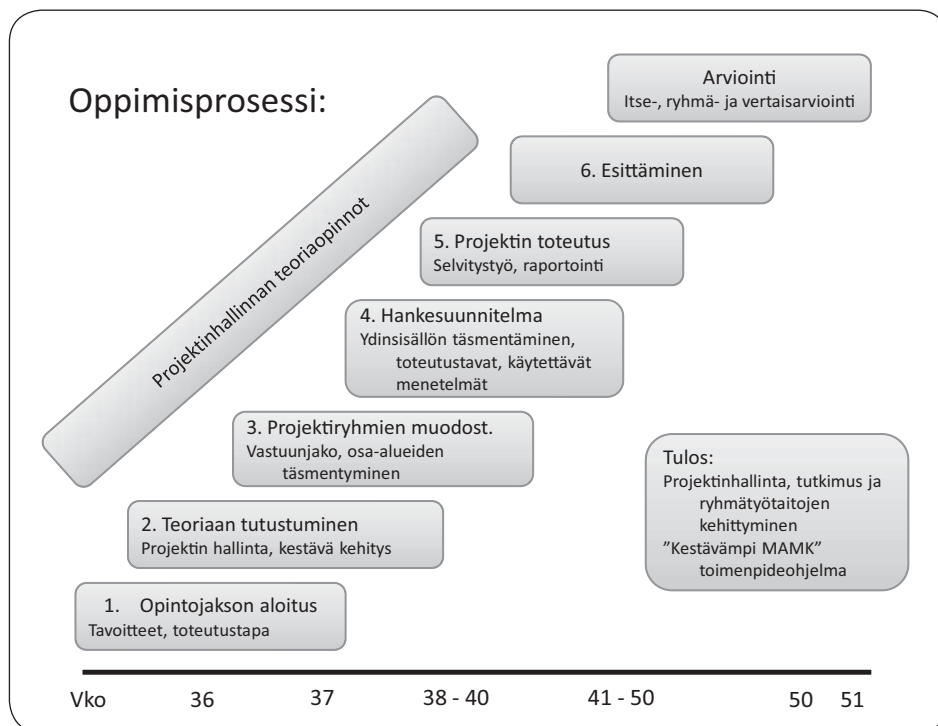
*koulu on osa laajempaa korkeakoulukokonaisuutta ja toimii erityisesti Etelä-Savon maakunnan työelämän hyväksi luomalla uusia ammatillisia ajattelu- ja toimintatapoja kestävän kehityksen periaatteiden mukaisesti” (AMK-hallituksen päätöksiä 5.12.2008).*

Kestävä kehitys on edelleen myös tärkeä osa koulutusta. Ympäristötekniikan koulutusohjelman lisäksi kestävä kehitys kuuluu oleellisena osana muun muassa metsätalouden, talotekniikan ja palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelmiin. MAMK:ssa annetaan myös ympäristötekniikan ylem্পään ammattikorkeakoulututkintoon johtavaa koulutusta, jossa opiskelija suorittaa ylem্পän ammattikorkeakoulututkinnon suuntautuen joko kestävään energiatalouteen tai kestävään yhdyskuntaan.

Loppuvuodesta 2008 tehtiin osana opiskelijoiden projektiointoja tutkimus, jossa selvitettiin MAMK:n opiskelijoiden ja henkilökunnan kestävään kehitykseen liittyviä asenteita ja toimintoja. Samassa yhteydessä selvitettiin myös MAMK:n energian, veden ja jätteen käsittelyn nykytilaa. Henkilökunnalle suunnatun kyselyn yhteydessä pyydettiin osaa henkilöstöä vastaamaan myös valtakunnalliseen kestävään kehityksen ja vastuullisen toiminnan indikaattorien pilotointiin kyselymuodossa. Helmikuussa jaettiin myös Mikkelin ammattikorkeakoulun koulutusvastaaville sähköpostin välityksellä kysely opetussuunnitelmaan sisältyvien opintojaksojen kestävään kehitykseen liittyvien osa-alueiden yksityiskohtaisempaa tarkastelua varten.

### MAMK:n kestävään kehityksen nykytilan selvityksen toteuttaminen osana projektiointoja

Syksyllä 2008 tehtiin Mikkelin ammattikorkeakoulussa kolmannen vuosikurssin ympäristötekniikan opiskelijoiden kanssa osana projektiointoja hanke, jossa selvitettiin Mikkelin ammattikorkeakoulun kestävyttä (ml. jätteiden käsittely, materiaalin, energian ja veden kulutus). Lisäksi selvitettiin MAMK:ssa opiskelevien ja työskentelevien suhtautumista ja toimintoja suhteessa kestävään kehityksen periaatteisiin. Oppimisprosessi suunniteltiin kuvion 1 mukaisesti (vrt. Virtanen 2008).



**Kuvio 1.** Mikkelin ammattikorkeakoulussa toteutetun projektiosaamisen opintojakson oppimisprosessin kuvaus.

Mikkelin ammattikorkeakoulussa on tehty toimenpidesuunnitelma ympäristöasioiden hoidosta vuosille 2005–2010 (Mikkelin ammattikorkeakoulu 2005), jossa on todettu muun muassa, että Mikkelin ammattikorkeakoulu edistää toiminnoillaan kestäväan kehitykseen perustuvaa innovatiivisuutta, yrittäjyyttä, kansainvälisyyttä, hyvinvointia ja kulttuuria erityisesti Etelä-Savon maakunnassa. Toimenpidesuunnitelman mukaisesti myös ympäristövaikutuksia pienennetään yhteistyössä henkilökunnan ja opiskelijoiden kanssa. Tähän kuuluu muun muassa henkilökunnan tietoisuuden lisäämistä ja toiminnan ohjausta kestäväan kehityksen periaatteita noudattavaksi.

Toimenpidesuunnitelmaan kirjattujen periaatteiden mukaisesti Mikkelin ammattikorkeakoulu sitoutuu ympäristöasioiden jatkuvaan parantamiseen sekä pienentämään toiminnastaan ympäristölle aiheutuvaa kuormitusta. Merkittävimmät tunnistetut ympäristönäkökohdat muodostuvat kiinteistöjen hoidosta ja siivouksesta, lämpö- ja sähköenergian sekä veden käytöstä ja jätehuollosta, hankintatoimenpiteistä, rakennushankkeista, virka- ja työmatkoista sekä onnettomuus- ja poikkeustilanteista (Mikkelin ammattikorkeakoulu 2005).

Projektiohotoihin osallistuvat opiskelijat jaettiin kolmeen projektiryhmään, joissa oli 3–6 henkilöä. Kukin näistä ryhmistä vastasi omasta aihealueestaan *Kestävämpi MAMK*-projektissa: 1. opiskelijanäkökulma, 2. henkilöstönäkökulma sekä 3. energia ja kulutus. Henkilöstönäkökulman kyselyyn sisällytettiin Kestäväan kehityksen ja vastuullisen toiminnan indikaattorien pilotointiin liittyvät kysymykset. Kyselyyn vastasi 44 MAMK:n henkilökuntaan kuuluvaa. Kysymyksistä suurin osa oli suunnattu hallinnossa ja t&k-toiminnassa työskenteleville ja osa opetushenkilöstölle. Yleisellä tasolla arvioiden, henkilöstön mielestä MAMK:n kestäväan kehitykseen liittyvät toiminnot eivät ole nykyisellään kovin hyvällä tasolla, tosin hajontaa oli paljonkin riippuen siitä missä tulosalueella ja tehtävissä vastaajat työskentelivät. Opetushenkilöstön mielestä opetuksessa on huomioitu kestävä kehitys huomattavasti useammin kuin mitä hallinto ja t&k-henkilöstö arvioivat opetuksen sisältävän.

### Tulokset indikaattorien pilotoinnista

Indikaattorijärjestelmän kysymykset koettiin vaikeiksi ja yhden vastaajan mukaan ”lopun jargon oli niin pitkästyttävää, että jätin vastaamatta”. Myös opiskelijoiden mielestä ”kestävän kehityksen indikaattorikyselyn” -kysymykset tekivät kyselystä liian raskaan. Toisin sanoen, koko henkilöstölle suunnattuna kyselynä indikaattorilomakkeen kysymykset ovat vaikeasti hahmotettavia. Ongelmaksi nousi selkeästi se, että erilaisiin kyselyihin joudutaan vastaamaan usein ja ne tehdään muiden töiden ohella. Tällaisenaan, suhteellisen syvällistä perehtymistä vaativana, kysely ei toimi ilman, että siihen on johdon taholta asti edellytetty sitoutumista ja nimetty vastuuhenkilöt. Koko kyselyprosessi ja sen toteutus pitäisi toteuttaa esimerkiksi osana jokapäiväistä, kuukausittaista tai vuotuista toimintaa, jolloin se olisi yhdenvertainen mittari muiden tulostittareiden rinnalla.

Kommenttina oli myös se, että mietittäessä yksittäisten opetusaineiden sisältöjen suhdetta kestäväan kehitykseen, tulisi se nostaa samalle viivalle kuin muutkin MAMK:ssa jo pakollisena olevat oppimistavoitteiden määrittelyt ja seurannat (koulutusohjelmien kompetenssit, kansainvälisyys, t&k-toiminta, virtuaaliopinnot). Kestäväan kehityksen seuraamista myös opintojaksojen sisällä edistäisi vielä yhden sarakkeen lisääminen opiskelijoiden opintojaksojen seurantaan kehitettyihin työkaluihin t&k- ja virtuaaliopinnot rinnalle. Myös opiskelijoiden tyytyväisyyttä tai tyytymättömyyttä saamaansa kestäväan kehitykseen liittyvään opetukseen voisi sisällyttää ainakin MAMK:ssa vuosittain kerättyihin laatuajrjestelmän mukaisiin kyselyihin.

## Lähteet

- AMK-hallituksen päätöksiä 5.12. (2008). <[www.mikkeli.amk.fi/singlenewsinfo.asp?id=1751&menu\\_id=64&selected=64&companyId=1&show=2](http://www.mikkeli.amk.fi/singlenewsinfo.asp?id=1751&menu_id=64&selected=64&companyId=1&show=2)>
- Mikkelin ammattikorkeakoulu (2002). Aluekehitysvaikutavuuden ohjelma 2002–2007. Hyväksytty Mikkelin Ammattikorkeakouluuyhtymän hallituksessa 13.5.2002.
- Mikkelin ammattikorkeakoulu (2005). Mikkelin ammattikorkeakoulun ympäristöasioiden hoidon suuntaviivat ja toimenpideohjelma vuosille 2005–2010 Hyväksytty Mikkelin ammattikorkeakoulun johtoryhmässä 7.2.2005.
- Virtanen, A. (2008). Kokemuksia kehittämispohjaisen oppimisprosessin yhteistyöstä sekä tietojen ja taitojen rakentumisesta. Teoksessa Rohweder, L. & A. Virtanen (toim.): Kohti kestävästä kehitystä. Pedagoginen lähestymistapa, 122–124. Opetusministeriön julkaisuja 2008: 3.

### **6.2.8 UNECE:n kestävästä kehityksen avaintemojen soveltuvuus korkeakouluopetuksen arviointiin – kokemuksia Kymenlaakson ammattikorkeakoulusta**

*Arja Sinkko*

Kymenlaakson ammattikorkeakoulun painopistealueita ovat logistiikka, kansainvälinen liiketoiminta ja terveyden edistäminen. Kaikki nämä painopistealueet antavat mahdollisuuksia kestävästä kehityksen teemojen integroimiseen sekä toiminnan kehittämisessä että aluevaikutavuuden lisäämisessä. Ammattikorkeakoulun toiminnan kehittämisen yhdeksi osa-alueeksi onkin määritelty kestävästä kehityksen osaamisen lisääminen ja kestävästä kehityksen ulottuvuuksien integrointi osaksi jokapäiväistä toimintaa, opetusta ja oppimista sekä tutkimus- ja kehitystoimintaa. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun opetussuunnitelma on uudistettu siten, että kestävästä kehityksen integrointi opetukseen on huomioitu yleisesti juonnetasolla. Tutkintoon johtavan koulutuksen osalta tulisi varmistua siitä, että kestävä kehitys sisällytetään opetukseen siten, että myös opiskelijan osaaminen varmistetaan (teoriaosaaminen, yritys-elämän kanssa yhteistyössä tehdyt harjoitustyöt, työharjoittelu). Tutkimus- ja kehitystoiminnan hyödyntäminen kestävästä kehityksen edistämisessä sekä kansallisesti että paikallisesti avaa uusia mahdollisuuksia, esimerkkinä uusiutuvat energiamuodot.

Kymenlaakson ammattikorkeakoulu osallistui korkeakoulutuksen kestävästä kehityksen indikaattoreiden työstämiseen testaamalla YK:n Euroopan talouskomission UNECE:n määrittämiä avaintemoja, jotka lähestyvät kestävästä kehitystä globaalista viitekehiksestä ja nimenomaisesti kestävästä kehityksen koulutuksen näkökulmasta (ks. luku 6.1 taulukot 1 ja 2). Kyselyllä selvitettiin Kymenlaakson ammattikorkeakoulun henkilöstön ja opettajien tämän hetkistä osaamistilannetta em. avaintemojen osalta, ja samalla selvitettiin kyseisten avaintemojen soveltuvuutta korkeakouluopetuksen kestävästä kehityksen ja vastuullisuuden mittaamiseen.

## Tulokset

Kysely toteutettiin pääosin strukturoituna kyselynä, mutta vastaajilla oli myös mahdollisuus täydentää tarjolla olleita vaihtoehtoja sekä antaa palautetta kyselyyn liittyen. Kyselyyn osallistuneita pyydettiin kommentoimaan UNECE:n esittämiä avaintemoja sekä lisäämään asioita, joita vastaaja pitää tärkeinä, mutta jotka puuttuvat kyselyn luetteloista.

Todettiin, että kestävä kehitys on esillä varsin yleisellä tasolla. Toisaalta on hyvä, että kokonaisuus tulee hahmotettua. Todettiin myös, että taloudellinen kestävyys on suppeasti esillä. Puuttuvina teemoina esille nostettiin muun muassa liikenne ja logistiikka, ekologinen rakentaminen, kierrätys ja uusiokäyttö, energiantuotanto, eläintensuojelu, omat asenteet, ympäristölainsäädäntö ja hallintajärjestelmät sekä vastuukysymykset.

Kyselyssä kerättiin myös vastaajien kokemuksia kyselyn ymmärrettävyydestä ja toimitavuudesta. Vastaukset vaihtelivat laidasta laitaan. Osa koki avainteemat selkeiksi, loogisiksi ja kestäväen kehityksen osa-alueet kattaviksi, kun osa puolestaan koki ne vaikeasti ymmärrettäviksi. Vastaajien omin sanoin sanottuna:

- ”Hyvät ja minulle ainakin ymmärrettävät kysymykset.”
- ”Kysely oli selkeä ja optimaalisella tavalla laadittu, se koordinoi tehokkaasti koko alueen.”
- ”Olipas korkealintoinen ja maailmoja syleilevä kysely!”
- ”Aika hankala arvioida monia osa-alueita suhteessa omaan työhöni – ja onko edes järkevää ja mahdollista yhdistää montaakaan osa-aluetta opetukseen. Painopistealueet tulisi kuitenkin juonteen sisällä määritellä esim. KyAMK:n tasolla.”
- ”Sellaisenaan aihe on itsestäänselvyys – tulisi yhdistää laitoksen substanssiin esim. teollisiin prosesseihin.”
- ”Teemoja pitäisi täydentää varsinkin taloudellisen keken osalta, kuten edellä kerroin. Toinen juttu on että teemojen jälkeen suluissa olevat tarkennukset kyllä rajaavat ajattelua.”
- ”Jotenkin etäinen teema = vaikea vastata (paljon kysymyksiä, joiden määrittelyminen omassa päässä vähän kyseenalaista).”

Lisäksi kommentoitiin sitä, että avainteemat ovat liian yleisellä tasolla ja sopivat ennen kaikkea yleissivistävään koulutukseen. Avainteemat koettiin etäisiksi esimerkiksi tekniikan ammattiaineiden opetuksessa. Kaiken kaikkiaan avainteemat koettiin kuitenkin kattaviksi, mutta jossain määrin liian yleisiksi ammattikorkeakouluopetukseen.

## 6.2.9 Pilotointitulosten tarkastelu

*Anne Virtanen*

Kehittämishankkeen pilotoinnissa testattiin ja arvioitiin alustavia korkeakoulujen kestäväen kehityksen ja globaalivastuun arviointityökaluja, eli ns. indikaattorijärjestelmää. Tämä liittyi hankkeen vaiheeseen, jossa projektiryhmä oli laatinut alustavan indikaattorijärjestelmän kestäväen kehityksen ja globaalivastuun edistämiseen ja seurantaan. Pilotointiin osallistui yliopistoja ja ammattikorkeakouluja, jotka ovat jo aiemmin olleet kiinnostuneita kestäväen kehityksen edistämisestä organisaatiossaan ja myös ryhtyneet aktiivisesti toimenpiteisiin.

Pilotointituloksia tarkasteltiin sisällönanalyysejä soveltaen. Analysointi alkoi syvällisellä tutustumisella annettuun palautteeseen. Luokittelun perusteena käytettiin korkeakoulujen toimintaan pohjautuvaa lähestymistä seuraavasti:

- 1 Kokonaisuus ja rakenne
- 2 Johtaminen ja toimintakulttuuri
- 3 Opetus
- 4 Tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminta

Näiden teemojen muodostamia luokkia analysoitiin etsimällä indikaattorijärjestelmälle annettuja merkityksiä, jotka liittyivät toimivuuteen sekä erityistä kehittämistä kaipaaviin osioihin. Huomiota edellyttäviä ongelmakohtia selvitettiin esiintymistiheyksien tarkastelun avulla. Vaikka pilotointiin osallistui ainoastaan kahdeksan korkeakoulua, näiden voi sanoa edustavan hyvää asiantuntemusta teemasta ja siten tuloksia voi konstruktion käyttökelpoisuuden arvioinnin osalta pitää luotettavina. Lisäksi kussakin korkeakoulussa pilotointi toteutettiin yhteisöllisesti, eli niihin osallistui kustakin korkeakoulusta laaja osallistujajoukko. Lopuksi tuloksista tehtiin yhteenveto keskeisten kehittämistarpeiden osalta ottamalla huomioon myös työn teoreettiset lähtökohdat.

### Näkemykset kokonaisuudesta ja rakenteesta

Korkeakoulujen toiminnan kehittämiseen ja arviointiin vastuullisuuden ja kestävän kehityksen näkökulmasta todettiin olevan tarve saada selkeät, yksiselitteiset ja helposti käyttöönotettavat ”työkalut”. Keskeisinä piirteinä nostettiin esiin helppous ja yksinkertaisuus. Sertifikaatin saaminen tietyn tason saavuttamisessa kestävän kehityksen saralla ei ole välttämättä tarpeellista. Sertifikaattiin tähtäävän järjestelmän käyttöönoton ongelmaksi todettiin myös se, että silloin asetettaisiin erikokoiset ja eri aloihin painottuvat korkeakoulut eriarvoiseen asemaan. Sertifioitavan järjestelmän sijaan kehittämistyökalut korkeakoulun sisäiseen kehittämis- ja seurantatyöhön nähtiin tärkeiksi. Tämä ei sulje pois sitä mahdollisuutta, että kehittämistyökalut olisivat kansallisesti tai jopa kansainvälisesti standardoidut, sillä se luo sekä yhtenäisyyttä kehittämistyöhön että mahdollistaa yhteistyön. Kansallisesti yhtenäisten kriteerien käyttö koettiin myönteisenä, sillä näin voidaan havaita kehittämistä kaipaavat kohteet sekä tarkastella oman korkeakoulun toimintaa usein silmin suhteuttaen sitä yleiseen tavoitetasoon.

”Valtakunnallisten indikaattorien kautta on helppo havaita eniten kehittämistä kaipaavat kohdat ja tarkastella omaa toimintaa uudella tavalla kriittisesti.”

Indikaattoreiden todettiin toimivan korkeakoulun toimintojen arvioinnissa, mutta sen sijaan kehittämistyössä niiden merkitys pilotointimuodossa jää vähäiseksi. Tämän vuoksi olisi tärkeätä, että kehitetään selkeitä toimintaohjeita, miten kestävä kehitys ja vastuullisuus voidaan kytkeä osaksi korkeakoulun toimintoja. Lisäksi tulisi olla käytettävissä käytännönläheisiä mittareita, joita voidaan käyttää apuvälineinä seurattaessa kehitystä. Ongelmallisena koettiin pilotoinnissa se, keskitytäänkö indikaattorien testauksessa koko korkeakoulun tasoon, tietyn laitoksen tai yksikön tasoon, oppiainetasoon vai mihin. Tuotiin esiin myös opiskelijanäkökulma, joka olisi hyvä olla mukana laajemman tason tarkastelun ohella.

Kokonaisuutena pilotoinnissa käytetty laatujärjestelmään sovitettu rakenne koettiin toimivaksi ja helposti käyttöön otettavaksi. Pohjalla oleva Korkeakoulujen arviointineuvoston laadunvarmistusjärjestelmien auditointijärjestelmän rakenne todettiin sopivaksi myös kestävän kehityksen ja vastuullisen toiminnan kehittämiseen ja arviointiin. Ei ole mielekäästä rakentaa erillisiä järjestelmiä ja toteuttaa erillisiä arviointeja, vaan kestävän kehityksen ja vastuullisuuden tulisi kytkeytyä muuhun korkeakoulun kehittämis- ja arviointityöhön. Näin saadaan synergiaetua ja resurssitehokkuutta. Myös käytetty asteikko (puuttuva, alkava, kehittyvä, edistynyt) todettiin toimivaksi, sillä myös se on tuttu laatuauditoinneista. Kritiikkiä sai se, että indikaattorijärjestelmän kunkin arviointikohteen eri asteikoille luodut kriteerit voivat olla liiankin helppoja saavuttaa.

”Tärkeätä on yhteys laatujärjestelmään.”



"Kokonaisrakennetta pidettiin hyvänä, koska siinä on yhteneväisyyksiä Korkeakoulujen arviointineuvoston laadunvarmistusjärjestelmien auditointikriteereihin."

Rakenteen osalta todettiin erinomaiseksi se, että indikaattorit pitävät sisällään korkeakoulun kaikki toiminnot opetuksesta tutkimukseen sekä johtamisesta ja toimintakulttuurista tukitoimintoihin. Tämä on ollut selkeä lähtökohta koko kehittämistyössä, sillä näin saadaan erityisesti koulutusorganisaatioihin soveltuvat kehittämis- ja arviointityökalut sen sijaan, että korkeakouluissa yksiselitteisesti omaksuttaisiin ja sovellettaisiin esimerkiksi yrittäjämaailmaan sovellettuja ympäristönhallintajärjestelmiä. Pohdintaa aiheutti pilotoinnissa kestävä kehitys ja vastuullisen toiminnan sisällön laajuus ja käsitteiden vaikea avautuminen. Tuotiin esiin muun muassa se, että toimitaanko silloin kestävästi ja vastuullisesti kun edistetään sosiaalista kestävyttä mutta ei toimita ekotehokkaasti.

"Vaikeutena oli esimerkiksi arvioida asioita kokonaisuutena, eli jos esimerkiksi sosiaalinen kestävyys olisi kehittynyt, mutta luonnonvarojen ja energian tai elinkaariajattelun mukainen toiminta ei, niin mitä silloin arvioidaan?"

### Johtamisen ja toimintakulttuurin arviointiosiot

Korkeakoulujen strategioiden osalta todettiin kohtuullisen helpoksi tehdä selvitystä, miten kestävä kehitys ja vastuullisuus on kirjattu arvoihin ja toimintaa ohjaaviin strategioihin.

Toimintakulttuurin ja arkitoimintojen osalta erityisesti ekologiseen puoleen liittyvien asioiden selvitys on useimmiten helppoa, kun tarkastellaan esimerkiksi energiankulutuksen ja jätemäärien kehitystä. Arkitoimintojen osalta puuttuvina teemoina nostettiin esiin yleiset tilojen käyttöön liittyvät asiat, kuten tehokas tilojen käyttö. Myös liikkumiseen ja liikenteeseen liittyviä seurantakohteita kaivattiin. Useat sosiaaliseen kestävyteen liittyvät asiat koettiin haasteellisiksi. Monikulttuurisuuden tai yhteisöllisyyden merkityksen ja tilanteen tason arvioinnin todettiin olevan vaikeata ja moniselitteistä.

### Kokemukset opetuksen arvioinnista

Pilotoinnissa useat korkeakoulut painoutuivat opetuksen arviointiin. Opetus on korkeakoulun perustoiminto ja lisäksi se tuo uudenlaisen näkökulman esimerkiksi niiden korkeakoulujen toiminnan tarkasteluun, joissa on laadittu ympäristöjärjestelmä keskittyen ylläpitotoimintoihin. Indikaattori painottui opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen, mutta lisäksi kaivattiin indikaattoria opetuksen toteutumisen eli oppimisen arviointiin.

Todettiin, että opetuksen arviointi alakohtaisesti asettaa eri alat eriarvoiseen asemaan, sillä joissakin aineissa kestävä kehitys ja vastuullisuus ovat oppiaineen tai ammattialan ydinsisältöä (esim. ympäristöpolitiikka), kun taas joihin ne ovat huomattavasti vaikeammin sisällytettävissä (esim. formaali matematiikka). Tämä ei kuitenkaan sulje pois sitä, etteikö kaikissa aineissa voida käydä keskustelua ja pohtia kehittämistarpeita minkälaisista pedagogisista lähtökohdista opetus toteutetaan ja minkälaisia toiminnan taitoja opetus tuottaa. Erityisesti yliopistojen pilotoinneissa käytiin keskustelua pedagogisten lähtökohtien tarpeellisuudesta osana kestävä kehitys ja vastuullisuuden kehittämistä ja arviointia. Keskustelua käytiin myös ovatko pilotoinnissa arvioitavat pedagogiset lähtökohdat erityisesti kestävä kehitys edistäviä vai yleisempiä hyvän pedagogiikan piirteitä.

"Onko siis niin, että hyvä pedagogiikka sinänsä edistää kestävästä kehitystä? Onko mahdollista määrittellä jokin täsmällisempi kestävä kehityksen pedagogiikka, joka ei sisällä kaikkia mahdollisia hyvän kasvatuksen käytäntöjä?"

Opetuksen arvioinnin tueksi laadittu taulukko yleisistä kestävä kehityksen ja vastuullisuuden yleisistä osaamistavoitteista, ns. metatavoitteista (ks. kappale 6.1, taulukko 1), todettiin sinänsä hyväksi ja nähtiin tärkeäksi, että yleisistä opetuksen tavoitteista ja lähtökohdista käydään keskustelua opetussuunnitelmatyön yhteydessä. Taulukon osaamistavoitteiden todettiin kuitenkin monilta kohdilta olevan liian yleisiä ja edustavan osittain jo peruskoulutasoon sopivia elämisen, olemisen ja toiminnan taitoja. Todettiin myös, että taulukon asioista kaikki eivät sinällään ilman lisätäsmennystä liity suoranaisesti kestävään kehitykseen ja vastuullisuuteen. Toisaalta joitakin tärkeitä asioita jäi myös puuttumaan, kuten esimerkiksi historiallinen ulottuvuus ja ymmärrys samoin kuin alueellinen, kansallinen ja paikallinen ymmärrys. Esiin tuotiin myös se, että on olennaista keskittyä asiiasältöjen ja valmiuksien kehittämiseen ja näiden arviointiin sen sijaan, että keskityttäisiin pedagogisten lähtökohdientäsmälliseen määrittelyyn ja arviointiin. Toisin sanoen, olennaista on keskittyä oppimisen tavoitteisiin ja tuloksiin sen sijaan, että huomio keskittyy siihen millä keinoilla osaaminen saavutetaan, sillä useilla erilaisilla pedagogisilla lähestymistavoilla on mahdollista edistää globaalin vastuun ja kestävä kehityksen oppimista. Tämä jättää myös vapauden opetuksen toteuttajille valita kulloiseenkin tilanteeseen sopivat opetuksen menetelmät ja pedagogiset ratkaisut.

"Pedagogisia lähtökohtia emme näe tarpeellisina arviointikohteina. Asiiasällöt ja valmiudet ovat merkityksellisiä tarkastelun kohteita, ei niinkään keinot, joilla osaaminen saavutetaan."

"Historiallinen ulottuvuus puuttuu ja se toisi mukanaan myös alueellisen, kansallisen ja paikallisen ymmärryksen, joka on tarpeen asioiden ymmärtämiselle globaalista näkökulmasta."

Opintojaksojen arviointitaulukko oli toinen UNECE:n kestävä kehityksen koulutuksen indikaattorijärjestelmästä muokattu osio pilotoitavassa indikaattorijärjestelmässä (ks. kappale 6.1, taulukko 2). Arvioitavat kestävä kehityksen teemat nähtiin tärkeiksi ja hyväksi koulutuksen ja kasvatuksen päämääriksi, joihin tulisi pyrkiä. Osan teemoista todettiin liittyvän suoraan johonkin oppiaineeseen (esim. kansainväliset suhteet), ja osa puolestaan koettiin epämääräisinä ja vaikeasti määriteltävinä. Esimerkiksi kulttuurinen monimuotoisuus nähtiin vaikeasti hahmottuvana ja sen sijaan ehdotettiin käytäväksi käsitettä suvaitsevaisuus tai tasa-arvo. Yleisten teemojen lisäksi tulisi olla myös tieteenalaan/ ammattialaan kytkeytyviä globaalivastuun ja kestävä kehityksen teemoja, kuten esimerkiksi työturvallisuus tai toimialan ympäristövaikutusten arviointi.

Opetuksen arvioinnissa oppimispolku-ajattelun todettiin olevan tärkeä lähestymistapa. Opetuksen kehittämisessä ja arvioinnissa ei tulisikaan keskittyä yksittäisiin opintojaksoihin, vaan tarkastella koko opetussuunnitelman osalta miten globaalivastuun ja kestävä kehityksen tavoitteet sisältyvät opiskelijan oppimispolkuun eri aloilla ja erilaisissa suuntautumisvaihtoehdoissa. Yleisten globaalivastuun ja kestävä kehityksen tietojen ja taitojen opetuksen lisäksi olennaista on myös se, että kestävä kehitys ja vastuullisuus kytetään alakohtaisiin opintoihin, eli opetetaan asioita miten kullakin tieteen-/ammattialalla kestävä kehitys ja vastuullisen toimintakäytännöt siihen integroituvat. Opetuksen kehittämisen ja arvioinnin osalta tuotiin esiin, että yliopisto-opetuksessa yhtenä lähtökohta voisi olla nostaa esiin ongelmanasetteluja, jotka tutkimuksellisesti antavat vastauksia kestävä

kehityksen teemasta. Ammattikorkeakouluopetuksessa puolestaan voidaan pohtia käytännön työelämän kehittämistarpeita ja toteuttaa soveltavia kehittämishankkeita globaalivastuun ja kestävän kehityksen edistämiseen työelämässä ja laajemmin yhteiskunnassa.

"Tutkintojen sisällä tulisi olla joku mekanismi, jolla varmistettaisiin, että jokainen saa opiskeluaikanaan tietoa kestävästä kehityksestä ja vastuullisesta toiminnasta."

### Tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnan arviointi

Tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminta oli opetuksen ohella toinen osio, joka koettiin haasteelliseksi mutta tärkeäksi kehitettäessä ja arvioitaessa korkeakoulujen toimintaa kestävän kehityksen ja vastuullisuuden näkökulmasta. Tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnan osalta koettiin haasteelliseksi määrittellä, mihin arviointi oikeastaan keskittyy; hankesuunnitteluun, hankkeen sisältöön vai toteutustapaan. Niin opetuksen kuin tutkimus- ja kehityshankkeiden osalta nostettiin esiin kysymys, tuleeko kestävästä kehityksestä olla nimenomaan erillisiä hankkeita/opintojaksoja, vai riittääkö integroiva näkökulma. Useissa hankesuunnitelmissa jo rahoittaja edellyttää arvioinnin kestävän kehityksen näkökulmasta, jolloin kestävä kehitys integroituu jo lähtökohtaisesti hankkeeseen. Yliopistotutkimuksessa keskeisenä näkökulmana pidettiin sen määrittelyä, miten kestävä kehitys tematisoituu tutkimusongelmiksi ja -näkökulmiksi. Ammattikorkeakoulujen soveltavassa tutkimus- ja kehittämistoiminnassa keskeistä puolestaan olisi hahmottaa miten toteutettavat hankkeet edistävät toimintaympäristön kestävyyttä.

"Ei kestävästä kehitystä voida tyrkyttää pakollisena kaikkiin tutkimusprojekteihin."

"Tuskaa eivät pilotoijille aiheuttaneet indikaattorit sinänsä vaan se, että ei tiennyt mitä oikeastaan arvioid."

### Kehittämistarpeet ja toimenpiteet

Pilotointi kohdistui kestävän kehityksen ja vastuullisen toiminnan indikaattorijärjestelmän testaukseen ja kommentointiin ennen kaikkea arviointityökaluna, ei niinkään kehittämisen apuvälineenä. Tarve tuottaa materiaalia ja menetelmiä myös korkeakoulujen toiminnan kehittämiseen nousi esiin pilotoinneissa. Todettiin, että tulisi olla tiedossa missä asioissa korkeakoulussa pitää tehdä ja mitä, jotta korkeakoulun voi sanoa olevan globaalivastuun ja kestävän kehityksen edistäjä. Lisäksi kaivattiin tietoa siitä, minkälaisin toimenpitein kestävän kehityksen tavoitteisiin päästään niin johtamisen, opetuksen, tutkimus- ja kehitystoiminnan kuin arkikäytäntöjenkin osalta. Todettiin, että tulisi olla kansallisesti määriteltynä mitkä ovat globaalivastuun ja kestävän kehityksen tavoitteet ja miten näihin tavoitteisiin päästään. Tämän jälkeen kukin korkeakoulu voi asettaa omat tavoitteensa ja päättää, haluaako se toimia kokonaisvaltaisesti tavoitteisiin pääsemiseksi vai keskittyä esimerkiksi opetuksen tai toimintakulttuurin kehittämiseen. Ehdotettiin myös sitä, että vastuullisuuden edistämisen ja kehittymisen seurannan tueksi olisi hyvä laatia oma sarake opintojaksojen seurantatyökaluihin virtuaaliopetuksen ja tutkimus- ja kehitystoimintaan kytketyn opetuksen ohkeen, joita tällä hetkellä seurataan ammattikorkeakouluissa.

Pilotointikokemusten ja -kommenttien sekä muiden lausuntojen pohjalta kehittämistyö eteni siten, että indikaattorien ohella laadittiin tavoitteet vastuulliselle korkeakoulutukselle. Lisäksi kerättiin tietopohjaa kestävästä kehityksestä ja globaalivastuuta edistävästä koulutuksen käytännöistä sekä laajemmin arviointi- ja seurantatiedon keruusta koulutuk-

sessä (luvut 1–5). Kehittämishankkeessa määriteltiin kriteerit vastuullisuuden tavoitteista korkeakouluissa, ja koulutuksen kehittämistyön tueksi kerättiin ja luotiin erityyppisiä työkaluja, kuten taulukoita, kuvia, kysymyslistoja ym.. Arviointia, seuranta ja kehittämistä varten paranneltiin edelleen pilotoinnissa käytettyä indikaattorijärjestelmää saatujen kommenttien pohjalta siten, että määriteltiin erikseen seurantaindikaattorit sekä kehittämisindikaattorit (luku 6.3). Muut kansalliset sekä kansainväliset kestävän kehityksen ja vastuullisuuden tavoitteet ja niiden toteutumiseen laaditut indikaattorit sekä muut mittarit toimivat sellaisena perustana ja vertailukohtena, johon tässä hankkeessa kehitetyt kestävän kehityksen ja vastuullisen toiminnan kehittämisen indikaattorit ja tavoitteet pyrittiin yhdistämään (liite 1).

## 6.3 Korkeakoulujen vastuullisuuden tavoitteet sekä seurannan, arvioinnin ja kehittämisen menetelmät ja indikaattorit

*Anne Virtanen*

Korkeakoulun globaalivastuun ja kestäväen kehityksen tavoitteet juontuvat työelämän ja yhteiskunnan tarpeista ja vaateista sekä koulutukselle asetetuista strategisista ja poliittisista päätöksistä ja lähtökohdista. Kansainvälisen tason linjaukset luovat yleisen perustan, joiden pohjalta on muotoiltu tarkempia ja paikallisiin oloihin sovitettuja kansallisia tavoitteita.

Tässä luvussa kuvataan globaalivastuun ja kestäväen kehityksen tietopohjan kehittämishankkeen tuloksena rakentuneet korkeakoulun vastuullisuuden tavoitteet eri toimintojen osalta. Lisäksi tarkastellaan menetelmiä, joiden avulla voidaan sisällyttää vastuullisuuden ja kestäväen kehityksen teemoja koulutukseen sekä oppimistavoitteisiin. Kehittämishankkeessa laadittiin vastuullisuuden seurantaindikaattorit ulkoisen arvioinnin toteuttamiseen ja itsearvioinnin kehittämiskäytännöt korkeakoulujen sisäiseen seurantaan, arviointiin ja kehittämistyöhön käytettäväksi (ks. myös taulukot liitteessä 1).

### Strategiset linjaukset

Yhdistyneiden kansakuntien jäsenvaltiot (189 valtiota vuonna 2000) kokoontuivat vuosituhannen vaihteessa huippukokoukseen (Millennium Summit), jossa muotoiltiin visio ja tavoitteet YK:n tulevaisuudelle. Yleiskokouksen tuloksena hyväksyttiin päätöslauselma 55/2, joka tunnetaan YK:n vuosituhattulistuksena (United Nations Millennium Declaration). Julistuksen mukaan vuosituhannen keskeiset arvot ovat vapaus, tasa-arvo, solidaarisuus, suvaitsevaisuus, luonnon kunnioitus ja jaettu vastuu (Resolution adopted by the General Assembly 2000).

YK:n vuosituhattulistukseen sisältyy useita globaaleja kehitystavoitteita, jotka pyritään saavuttamaan vuoteen 2014 mennessä. Tärkeimmät julkistuksen tavoitteet eli kehityspäämäärät ovat (The Millennium Development Goals Report 2009):

- 1 puolittaa äärimmäinen köyhyys
- 2 taata peruskoulutus kaikille
- 3 edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa ja vahvistaa naisten asemaa

- 4 vähentää lapsikuolleisuutta
- 5 parantaa odottavien äitien terveydentilaa
- 6 hidastaa tautien leviämistä ja taistella tauteja vastaan
- 7 taata ympäristön kestävä kehitys
- 8 sitoutua globaaliin kumppanuuteen ja kehittää globaaliin kumppanuuteen tähtäävää kehitystä

Vuonna 2002 Johannesburgin YK:n kestävän kehityksen huippukokouksessa luotiin toimintasuunnitelma Agenda 21 tavoitteiden toimeenpanemiseksi. Toimintasuunnitelman mukaisesti YK:n yleiskokous päätti joulukuussa 2002 kestävästä kehityksestä edistävän koulutuksen vuosikymmenen 2005–2014 (DESD, Decade of Education for Sustainable Development) julistamisesta. Taustalla on ajatus, että koulutus on olennainen elementti kestävän kehityksen saavuttamisessa. Kokouksessa UNESCO sai keskeisen roolin vuosikymmenen promoottorina ja toteuttajana. Vuosikymmentavoitteet on jaettu neljään keskeiseen tavoitteeseen (UN Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014):

- 1 Yhteistyön ja verkottumisen edistäminen kestävästä kehityksestä edistävän koulutuksen osapuolten kesken
- 2 Edistää ympäristöopetuksen ja -oppimisen laatua
- 3 Auttaa valtioita saavuttamaan vuosituhattavoitteensa kestävästä kehityksestä edistävän koulutuksen tukemana
- 4 Antaa uusia mahdollisuuksia ja työkaluja koulutuksen uudistamiseen.

Kestävästä kehityksestä edistävää koulutuksen vuosikymmenen pyrkii ”murentamaan” perinteisen koulutusjärjestelmän edistämällä ja tukemalla:

- monitieteistä ja aloja yhdistävää holistista oppimista
- arvopohjautuvaa oppimista
- kriittistä ajattelua
- monia menetelmiä hyödyntävää lähestymistä
- osallistuvaa lähestymistä
- paikallisesti relevantin tiedon välittämistä ja tuottamista.

Yksi keskeinen lähtökohta globaalivastuun ja kestävän kehityksen edistämiseksi koulutuksessa on Maastrichtissa vuonna 2002 annettu Global Education -julistus. Tämän mukaan globaalikasvatus sisältää ihmisoikeuksiin, monikulttuurisuuteen, kehityspolitiikkaan, kestävästä kehityksestä sekä rauhan ja konfliktien ehkäisemiseen liittyvät asiat (European Strategy Framework 2002: 2).

YK:n Euroopan talouskomissio (UNECE) on laatinut strategian kestävästä kehityksestä edistävälle koulutukselle (UNECE Strategy for Education for Sustainable Development 2005). Visioksi strategiassa esitetään, että tulevaisuuden maailmassa nojaututaan solidaarisuuden, tasa-arvoisuuden sekä keskinäisen kunnioituksen arvoihin alueiden ja sukupolvien välillä. Tavoitteena on luoda alue, jota luonnehtii kestävä kehitys, taloudellinen elinvoimaisuus, oikeudenmukaisuus, sosiaalinen yhtenäisyys, ympäristönsuojelu sekä luonnonvarojen kestävä käyttö.

Opetusministeriön nimittämä työryhmä julkaisi vuonna 2006 Kestävää kehitystä edistävän koulutuksen strategian, joka on samalla Baltic 21E -ohjelman kansallinen toimeenpanosuunnitelma YK:n kestävää kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmentä varten. Julkaisun mukaan kestävää kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmenstrategian toimintalinjaukset ovat (Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa... 2006: 58):

**1 Kestävän kehityksen edistäminen kasvatuksessa ja koulutuksessa:**

Koulutusjärjestelmän yhtenä painopistealueena on kestävää kehitystä edistävä kasvatusta ja koulutus, jonka yhtenä osana on kestävä kulutus ja tuotanto.

**2 Institutionaalinen sitoutuminen politiikka-, ohjaus- ja käytännön tasoilla:**

Koulutuksen kehittämisessä ja toteutuksessa osoitetaan todellista sitoutumista kestävän kehityksen periaatteisiin ja käytäntöön.

**3 Eettinen ja integroitu lähestymistapa:** Kaikessa toiminnassa pyritään huomioimaan ekologinen, sosiaalis-kulttuurinen ja taloudellinen ulottuvuus tasapainoisesti toisiaan tukevinä ulottuvuuksina.

**4 Läpäisevyys:** Kestävyyden näkökulma on sisällytettävä kaikkeen toimintaan. On kehitettävä kestävää kehitystä edistävän koulutuksen ohjelmia, välineitä ja keinoja, joihin osallistuvat sekä opettajat, tutkijat että opiskelijat. Kaikkien tulisi olla tietoisia yhteiskunnan, ympäristön ja kehityksen haasteista oppiaineesta riippumatta. Yhteiskunta tarvitsee sekä kestävän kehityksen yleistiedon hallitsevia kansalaisia että kestävän kehityksen erikoisosaajia.

**5 Henkilökunnan koulutus:** Tarjotaan koulujen, oppilaitosten ja korkeakoulujen henkilökunnalle opetusta, koulutusta ja rohkaisua kestävään kehitykseen liittyvissä kysymyksissä niin, että nämä voivat hoitaa tehtäviään ekologisesti, sosiaalis-kulttuurisesti sekä taloudellisesti vastuullisella tavalla.

**6 Poikkitieteellisyys:** Kannustetaan opetuksessa poikkitieteellisyttä ja kestävään kehitykseen liittyvää yhteistä opetusta ja tutkimusohjelmia osana koulujen ja oppilaitosten keskeistä tehtävää. Vastuullista kansalaisuutta edistetään kokonaisvaltaisella asioiden ja ilmiöiden käsittelyllä hyödyntäen eri metodeja ja opetusmuotoja.

**7 Tiedon levittäminen:** Kehitetään opetusmateriaaleja ja koulutusohjelmia, jotka ovat kaikkien saatavilla, järjestetään yleisöluentoja ja tehdään yhteistyötä median kanssa. Verkkopalveluja kehitetään siten, että tietoverkkojen avulla voidaan tehokkaasti tarjota tietoa muun muassa virtuaaliopetuksena ja verkkokursseina kestävän kehityksen tavoitteista ja niiden edistämisestä. Lisätään yhteydenpitomahdollisuuksia yksityisille, yrityksille, yhteisöille ja julkishallinnolle.

**8 Verkostoituminen ja yhteistyön lisääminen:** Edistetään kestävää kehitystä edistävän koulutuksen poikkitieteellisiä asiantuntijaverkostoja paikallisella, kansallisella, alueellisella ja kansainvälisellä tasolla tavoitteena toimia yhteistyössä yhteisten opetus- ja tutkimusohjelmien puitteissa. Tätä silmällä pitäen myös koululaisten, opiskelijoiden ja tutkijoiden liikkuvuutta tulee tukea. Kehitetään yhteistyötä muiden asiaankuuluvien yhteiskunnan alojen kanssa tavoitteena suunnitella ja toimeenpanna koordinoituja strategioita ja toimintaohjelmia. Parannetaan toimeenpanoa ja sen läpäisevyyttä moniammatillisella yhteistyöllä.

**9 Osallistuminen:** Luodaan aitoja osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia kansalaisvaikuttamisen edistämisen ja kansalaisjärjestöyhteistyön avulla. Laajennetaan oppimisympäristöä ympäröivään yhteiskuntaan ja työelämään.

**10 Tutkimus, jatko- ja täydennyskoulutusohjelmat:** Edistetään tutkimusta kestävästä kehityksen edelleen kehittämiseksi. Laaditaan ohjelmia eri kohderyhmille, esimerkiksi opettajille, yritysmaailmalle, valtionhallinnolle, kansalaisjärjestöille ja medialle.

**11 Innovaatioiden hyödyntäminen:** Edistetään kestävästä kehityksestä tukevien innovaatioiden ja teknologioiden käyttöä opetuksessa ja sen sisällössä.

Visioksi esitetään, että ”*korkeakoulututkinnon suorittaneella on perustiedot ja taidot ammattissa ja asiantuntijana toimimiseen, yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen ja päätöksentekoon sekä ammatti- ja osaamisalansa seuraamiseen ja tutkimukseen pohjautuvaan kehittämiseen kestävästä kehityksen periaatteiden mukaisesti*” (Kestävästä kehityksestä edistäminen koulutuksessa...2006: 57). Vuonna 2006 määriteltiin ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden tavoitteelliset kompetenssit. Näihin sisältyy niin eettisyyteen, kestävästä kehitykseen kuin kansainvälistymiseenkin liittyviä asioita. Osaamistavoitteiksi asetetaan muun muassa, että valmistunut opiskelija ymmärtää kulttuurieroja ja kykenee yhteistyöhön eri kulttuuritaustan omaavien kanssa, ymmärtää kansainvälisyyskehityksen vaikutuksia ja merkityksiä omalla alallaan sekä osaa soveltaa kestävästä kehityksen periaatteita omassa toiminnassaan (Ammattikorkeakoulututkinnon... 2006).

Kansainvälisyyskasvatus 2010 -ohjelman kehittämiseksi on laadittu seitsemän kansallista tavoitetta:

- kansainvälisyyskasvatuksen sisällyttäminen keskeisiin koulutus-, kulttuuri- ja yhteiskuntapolitiittisiin linjauksiin
- kansainvälisyyskasvatuksen vahvistaminen formaalissa opetuksessa
- kansainvälisyyskasvatuksen tutkimuksen ja korkean asteen koulutuksen tukeminen
- kansalaisjärjestöjen ja muiden kansalaisyhteiskunnan toimijoiden kansainvälisen toiminnan tukeminen
- kumppanuuden vahvistaminen julkisen hallinnon, yritysten, medioiden sekä kansalaisyhteiskunnan toimijoiden kesken
- tarvittavien voimavarojen lisääminen kansainvälisyyskasvatuksen kehittämiseen, edistämiseen ja levittämiseen
- analyyttinen ja systemaattinen seuranta ja arviointi kansainvälisyyskasvatuksen tuloksellisuudesta Suomessa luomalla menettelytapoja laadun ja vaikutuksen arvioinnille (Kansainvälisyyskasvatus 2010. Ehdotus kansalliseksi... 2006: 15; Kansainvälisyyskasvatus 2010 2007: 13).

Kansainvälisyyskasvatukseen sisältyviä teemoja ovat muun muassa globaaliin vastuuseen ohjaava toiminta, oikeudenmukaisuuteen ja ihmisoikeuksien kunnioittamiseen pohjautuva etiikka, kriittisyyteen ohjaaminen, kansainvälisen ja monikulttuurisen vuorovaikutuksen opettaminen sekä maapallon luonnonvarojen rajallisuuden ymmärtämiseen liittyvien asioiden läpikäyminen (Kansainvälisyyskasvatus 2010 2007: 13). Kansainvälisyyskasvatuksen tuloksellisuuden arviointiin ja seurantaan esitetään toimenpiteiksi muun muassa barometri, asiantuntijapankki ja laadunarviointityö. Laadunarviointityön toteuttamiseksi esitetään, että kehitetään ja kerätään arviointimittareita ja vertaisarviointikäytäntöjä (Kansainvälisyyskasvatus 2010 2006: 21–22).



Vuonna 2009 opetusministeriö julkaisi Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategian. Strategiassa esitetään kansainvälistymiselle viisi päätavoitetta, jotka ovat:

- Aidosti kansainvälinen korkeakoulu yhteisö
- Korkeakoulujen laadun ja vetovoiman lisääminen
- Osaamisen viennin edistäminen
- Monikulttuurisen yhteiskunnan tukeminen
- Globaalin vastuun edistäminen (Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009: 5).

Näistä erityisesti viimeinen mutta myös muut, kuten monikulttuurisuuteen liittyvät tavoitteet, liittyvät korkeakoulujen kestävästä kehityksestä edistävien vastuullisten toimintakäytäntöjen kehittämiseen. Globaalivastuun edistämisen tavoitteeksi on määritelty: ”*Suomalaiset korkeakoulut käyttävät tutkimustaan ja asiantuntemustaan globaalien ongelmien ratkaisemiseen ja kehitysmaiden oman osaamisen vahvistamiseen. Korkeakoulujen toiminta rakentuu eettisesti kestäväälle pohjalle ja tukee opiskelijoiden valmiuksia toimia globaalissa ympäristössä ja ymmärtää oman toiminnan globaaleja vaikutuksia.*” (Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009: 5.)

Suomen kestävä kehityksen strategiassa on asetettu tavoitteita, joista useat koskevat koulutussektoria. Globaalivastuusta linjataan seuraavaa: ”*Koulutusjärjestelmän tulee antaa valmiudet maailmankansalaisuuteen ja avartaa näkemystä ympäristö- ja kehityskysymyksiin sekä hyvinvoinnin oikeudenmukaisemman jakautumisen tarpeisiin ja mahdollisuuksiin*” (Kohti kestäviä valintoja... 2006: 119). Strategiassa painotetaan myös erityisesti kestävästä kehityksestä edistävää kasvatusta ja koulutusta. Keskeisinä teemoina nostetaan esiin muun muassa:

- Tulevaisuudessa koulutukseen lisätään arvojen ja asenteiden muodostumisen sekä kestävien valintojen kannalta merkityksellistä tietoa ja opetusta
- Kokonaisvaltaisemman oppimisen haaste konkretisoituu oppiaineiden väliseen yhteistyöhön, arkikäytäntöjen ja toimintakulttuurin kehittämiseen ja tiiviimpään vuorovaikutukseen ympäröivän yhteiskunnan kanssa
- Oppimateriaalia ja oppaita kehitetään vastaamaan kestävä kehityksen opetuksen tarpeita sekä tukemaan moniammatillista yhteistyötä kouluissa, koulujen välisessä ja koulujen ja muiden toimijoiden välisessä toiminnassa
- Kehitettyjä ja tulokselliseksi havaittuja osallistumis- ja vaikuttamistapoja levitetään ja vakiinnutetaan koulutusorganisaatioissa. Uusien osallistumis- ja vaikuttamistapoja kehitetään esimerkiksi kehittävän tutkimuksen avulla.
- Tavoitteena on, että vuonna 2010 kaikilla kouluilla on kestävä kehityksen toimintaohjelma (Kohti kestäviä valintoja... 2006: 122–123).

Kestävä kehityksen strategia asettaa tavoitteita koulutusjärjestelmän roolille kansainvälistymiskasvatukseen ja globaalivastuun edistäjänä: ”*Koulutusjärjestelmän tulee antaa valmiudet maailmankansalaisuuteen ja avartaa näkemystä ympäristö- ja kehityskysymyksiin sekä hyvinvoinnin oikeudenmukaisemman jakautumisen tarpeisiin ja mahdollisuuksiin*” (Kohti kestäviä valintoja... 2006: 119).

Kansallisessa kestävästä kehityksen strategiassa korostetaan, että kestävästä kehityksen periaatteiden tulisi vaikuttaa tutkimukseen läpäisyperiaatteella. Haasteeksi nostetaan tutkimuksen vaikuttavuus, eli tutkimustieto tulisi saattaa niin yksittäisten ihmisten kuin päätöksentekijöiden tietoisuuteen, jotta se tarjoaisi tietopohjan kestävien valintojen tekemiselle (Kohti kestäviä valintoja... 2006: 126).

### 6.3.1 Vastuullisuus korkeakouluissa

Edellä mainittujen strategisten ja poliittisten lähtökohtien ja tavoitteiden sekä muiden vastuullisuutta ja kestävästä kehitystä sekä globaalia näkökulmaa painottavien tavoitteiden pohjalta laadittiin korkeakoulujen kaikkien toimintojen osalta vastuullisuuden tavoitteet, jotka kuvaavat ns. vastuullisuuden tavoitetilaa korkeakouluissa (taulukko 1).

Taulukko 1. Korkeakoulujen vastuullisuuden tavoitteet.

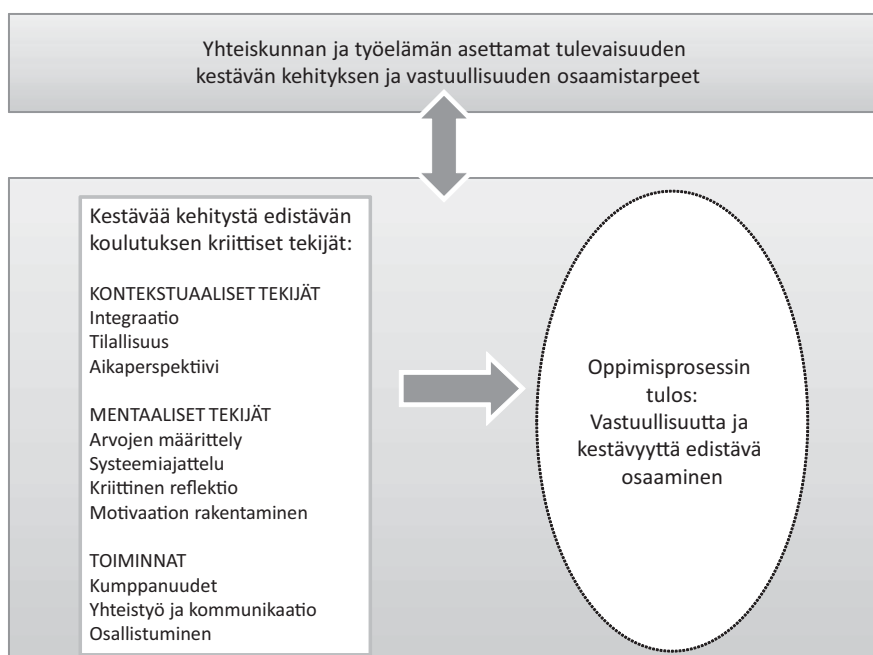
Kohde	Tavoitteet
<b>Suunnittelu</b>	
<i>Arvot ja strategiat</i>	1. Korkeakoulun strategioissa ja arvoissa vastuullisuus paikallisesti ja globaalisti, eettisyys, kestävä kehitys sekä moninaisuuden arvostaminen ovat mukana toimintaa ohjaavissa lähtökohdissa
<i>Organisaatio ja resurssit</i>	2. Toimijat ja vastuutahot vastuullisten toimintakäytänteiden edistämiseksi on korkeakoulussa selkeästi ja avoimesti määritelty ja dokumentoitu vastuuneen. Toimijoille on määritelty riittävät resurssit. 3. Henkilöstöllä on riittävä osaaminen vastuullisuuden edistämiseen paikallisesti ja globaalisti korkeakoulun perustoiminnoissa
<i>Opetuksen suunnittelu</i>	4. Globaali näkökulma sekä vastuullisuus on integroitu systemaattisesti opetussuunnitelmaan 5. Opetussuunnitelmassa on erillisiä kestävästä kehitystä, globaalia näkökulmaa ja vastuullisuutta edistäviä ammatti-/tieteenalakohtaisia opintojaksia
<i>Tutkimus-, kehitys- ja innovaatio-toiminnan suunnittelu</i>	6. Globaalien ongelmien käsittely sekä vastuullisuuden edistäminen on kirjattu korkeakoulun tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoimintaa ohjaavaan strategiaan ja/ tai ohjeistoon 7. Suunnitteluvaiheessa hankkeet arvioidaan järjestelmällisesti myös kestävästä kehityksen, globaalivastuun ja eettisyyden näkökulmasta
<i>Hallinta- ja toimintajärjestelmän kokonaisuus</i>	8. Korkeakoulussa on käytössä järjestelmä, jolla vastuullisten toimintakäytänteiden kehittäminen varmistetaan (ympäristö-, kestävästä kehityksen järjestelmä, integroitu kokonaisjärjestelmä tmv.)
<b>Toteutus</b>	
<i>Johtaminen ja toimintakulttuuri</i>	9. Hankinnoissa ja kilpailutuksissa pyritään ottamaan huomioon tuotteiden vastuullisuus niin taloudellisesta, ekologisesta kuin sosiaalisesta näkökulmasta (suositetaan ympäristömerkittyjä tuotteita ym.) 10. Uusi henkilöstö perehdytetään vastuullisuuden edistämiseen ja moninaisuuden huomioon ottoon korkeakoulussa systemaattisesti 11. Henkilökuntaa ja opiskelijoita kannustetaan edistämään vastuullisuutta niin lähiympäristössä kuin kansainvälisesti osana korkeakoulu yhteisöä. Tietoa edistämisen keinoista on korkeakoulussa saatavilla ja vastuullisuudesta käydään avointa keskustelua. 12. Henkilökunta ja opiskelijat osallistuvat aktiivisesti ja systemaattisesti vastuullisuuden edistämiseen korkeakoulun arjessa (sisältäen myös tukitoiminnot; kirjasto, opintotoimisto jne.)
<i>Opetuksen toteutus (sis. tutkintoon johtavan sekä lisä- ja täydennyskoulutuksen)</i>	13. Pedagogiset ratkaisut tukevat globaalien ajattelun ja vastuullisuutta edistävien ajattelun ja toiminnan taitojen oppimista 14. Opetukseen on sisällytetty tietoa vastuullisuudesta sekä taitojen kehittämistä vastuullisen toiminnan edistämiseksi yleisesti ja omalla alalla 15. Opetuksessa hyödynnetään vastuullisuutta tukevia innovaatioita ja teknologioita 16. Opinnäytetöissä ja työharjoittelussa on mahdollisuus suuntautua vastuullisuutta edistävien käytäntöjen kehittämiseen, tutkimiseen ja tiedon tuottamiseen
<i>Tutkimus-, kehitys- ja innovaatio-toiminnan toteutus</i>	17. Korkeakoulussa toteutetaan erillisiä muutokseen pyrkiviä kestävästä kehitystä paikallisesti ja globaalisti edistäviä hankkeita. Edistetään tutkimusta globaalivastuun ja kestävästä kehityksen tiedon ja taitojen lisäämiseksi ja tehdään kansainvälistä tutkimusyhteistyötä. 18. Tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnassa otetaan huomioon vastuullisuuden periaatteet
<i>Alueellinen ja yhteiskunnallinen vuorovaikutus ja vaikuttavuus</i>	19. Korkeakoulu toimii proaktiivisesti ja systemaattisesti vastuullisuuden edistäjänä sekä tekee näkyväksi omaa toimintaansa vastuullisten toimintakäytänteiden toteuttajana ja kehittäjänä (verkostoituminen sidosryhmien kanssa (opintojaksot, tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminta), tiedon ja osaamisen jalkauttaminen (seminaarit, julkaisut) ym.) 20. Vastuullisuuden edistämiseksi käydään systemaattisesti ja proaktiivisesti keskustelua ulkoisten sidosryhmien kanssa ja korkeakoulun vastuullisuutta edistävästä toiminnasta viestitään korkeakoulun ulkopuolelle

Seuranta, arviointi ja kehittäminen	
Toiminnan kehittäminen ja raportointi	21. Korkeakoulun toiminnan vastuullisuudesta kerätään systemaattisesti tietoa, toiminnan vastuullisuuden kehittymistä seurataan ja siitä tiedotetaan systemaattisesti 22. Kestävää kehitystä edistävien vastuullisten käytänteiden toteutumisesta kerättyä tietoa kaikkien korkeakoulun toimintojen osalta arvioidaan kriittisesti ja tietoa hyödynnetään korkeakoulun kehittämisessä systemaattisesti
Henkilöstön osaamisen kehittäminen ja opiskelijoiden oppimisen varmistaminen	23. Henkilöstön ja opiskelijoiden vastuullisuuden ja kestävän kehityksen osaaminen varmistetaan säännöllisin kartoituksin ja koulutuksin

Korkeakoulun vastuullisuuden tavoitteet on jaoteltu noudattaen laadunvarmistustyöstä tunnettua suunnittelun, toteutuksen, seurannan ja parantamisen kehikkoa. Tavoitteiden määrittelyssä on myös otettu huomioon yleissivistävän ja ammatillisen toisen asteen kestävän kehityksen kriteerit ja pyritty yhtenäiseen linjaan näiden kanssa (Oppilaitosten ympäristösertifointi 2009).

### Vastuullisuuden oppimistavoitteet ja pedagogiset lähtökohdat

Vastuullisuuden oppimisen tavoitteet juontuvat nykypäivän ja tulevaisuuden ennakoituista osaamistarpeista työelämässä sekä laajemmin yhteiskunnassa. Vastuullisten kestävää kehitystä edistävien tietojen ja taitojen oppimista edistävät tekijät voidaan jakaa kontekstuaalisiin, mentaalisiin sekä toiminnallisiin tekijöihin, ja oppimisen tuloksena syntyy oppijan vastuullisuutta ja kestävyttä edistävä osaaminen (Rohweder & Virtanen 2009: 35, kuvio 1).

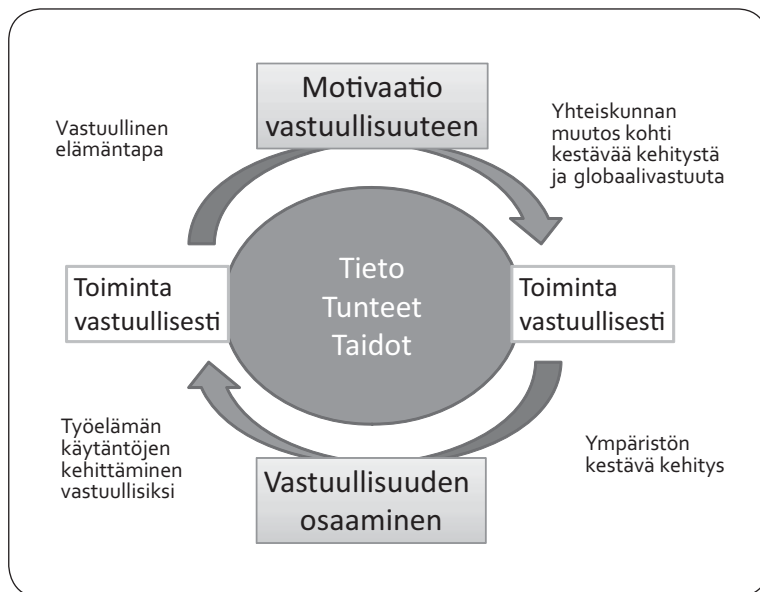


**Kuvio 1.** Kestävän kehityksen ja vastuullisuuden oppimisen malli (Rohweder & Virtanen 2009: 35).

Vastuullisuuteen oppimisessa keskeistä on ottaa huomioon niin yksilön tietoperusta, taitojen kehittäminen kuin tunteet. Oppimistavoitteina ovat motivaation rakentaminen, tiedon välittäminen ja muodostaminen sekä taitojen kehittäminen vastuullisuuden edistämiseen omassa elämässä, työelämässä sekä laajemmin yhteiskunnassa yhteisöjen ja ympäristön kestävyden edistämiseksi (kuvio 2). Näihin päästään sisällyttämällä opetuk-

seen menetelmällisesti sekä oppimistavoitteina kriittistä reflektointia, kokonaisvaltaista lähestymistapaa, tulevaisuusorientoituneisuutta sekä historian ymmärtämistä eli kaiken kaikkiaan muutosajattelua, tilallisuuden huomioon ottoa sisältäen paikallisen ja globaalin yhteyden ymmärtämisen sekä yhteisöllisyyden ja vuorovaikutuksen taitoja (vrt. Rohweder ym. 2008: 99, ks. myös luku 4.2, tämä teos).

Vastuullisuuden oppimistavoitteet voidaan jaotella yksilöä, yhteisöä tai organisaatiota ja koko yhteiskuntaa koskeviksi. Yksilötasolla keskeistä on, että osaa tulkita omaa elämäntapaansa vastuullisuuden ja niin paikallisten kuin globaalien vaikutusten näkökulmasta sekä muuttaa toimintojansa tukemaan vastuullisuuden periaatteita. Tämä vaatii tietopohjaa vastuullisuudesta omassa elämässä yleisesti sekä oman tieteen- tai ammattialan käytännöissä, motivaatiota toimia vastuullisesti sekä taitoja muuttaa toimintoja. Yhteisön tai organisaation tasolla osaamisen tavoitteena on, että osaa soveltaa vastuullisuuden periaatteita työyhteisössä sekä kehittää omaa alansa vastaamaan eettisyyden ja kestävä kehityksen vaateisiin. Lisäksi tulee tunnistaa oman alan vaikutukset kansainvälisesti niin taloudellisiin, ekologisiin kuin sosiaalisiin oloihin. Yhteiskunnallisen osaamisen tasolla tarkoitetaan sitä, että osaa arvioida kriittisesti yhteiskunnan rakenteita ja yhteiskunnassa vallitsevia arvoja sekä pyrkii toimimaan näiden muuttamiseksi vastuullisuuden periaatteita tukeviksi. Lisäksi tulisi tunnistaa yhteiskunnallisten kysymysten globaali luonne ja omata taidot muutokseen johdattamiseksi.



**Kuvio 2.** Vastuullisuuden oppimisprosessi.

OECD:ssä kestävä kehitystä edistävät kompetenssit on jaettu seuraavasti (Stevens 2008):

- 1 subjektikompetenssit eli tiedot, totuudet, määritelmät, käsitteet, systeemit
- 2 metodologiset kompetenssit eli taidot, tiedon etsintä, analyysien teko, ongelmanratkaisu
- 3 sosiaaliset kompetenssit eli kommunikointi, yhteistyö, kansalaisuus
- 4 yksilölliset kompetenssit eli asenteet, arvot, etiikka

UNESCO:n kestävä kehitystä edistävä koulutuksen vuosikymmen korostaa erityisesti koulutusta kestävään kehitykseen (education *for* sustainable development), joka sisältää

muutoksia opetuksen ja oppimisen lähestymistapoihin kestävien elämäntapojen varmistamiseksi. Tähän sisältyy koulutus kestävästä kehityksestä (educating *about* sustainable development), eli tiedon ja metodologisten taitojen kehittäminen.

OECD on esittänyt seuraavanlaisen opetussuunnitelmallisen lähestymistavan kestävästä kehityksestä edistävään koulutukseen (Stevens 2008; ks. myös luku 2.1). Tavoitteena on, että perusopetuksessa (*primary level*) opitaan tietopohja taloudellisista, ympäristöllisistä ja sosiaalisista käsitteistä, toisella asteella (*secondary level*) perehdytään monialaiseen lähestymistapaan, kun korkea-asteella (*tertiary level*) opiskellaan, miten kestävästä kehityksestä voidaan parhaiten hallita, mitata, arvioida ja toimia kestävyysedistämiseksi. Tämän prosessin sisällyttäminen koulutukseen koostuu seuraavista elementeistä:

- 1 Kurssit/ opintojaksot** – kestävä kehitys tulisi sisällyttää osaksi opetussuunnitelmaa, mikä korkea-asteella tarkoittaa kestävästä kehityksestä ulottuvuuksien integrointia eri alojen opetukseen.
- 2 Käsitteet** – opetussuunnitelman tulisi kuvata kestävästä kehityksestä ulottuvuuksien linkittymistä toisiinsa, mikä korkea-asteella tarkoittaa, että opetussuunnitelmien tulisi ohjata oppimaan, miten tehdä arviointia taloudellisista, ympäristöllisistä ja sosiaalisista näkökulmista, kuinka katsotaan monisukupolisesti ja tulevaisuusorientoituneesti asioita sekä miten toimitaan avoimesti ja läpinäkyvästi.
- 3 Systemit** – kestävästä kehityksestä käsitteet tulisi sisällyttää relevantteihin systeemeihin, mikä tarkoittaa korkea-asteen koulutuksessa tarkastelua siitä, miten kansalliset strategiat, tuotannon ja kulutuksen tavat sekä sektorialat, kuten koulutus, sisältävät kestävästä kehityksestä taloudellisen toiminnan (tuotanto ja kulutus), sekä ekosysteemien ja sosiaalisten systeemien (yhteiskunta ja toimijat) näkökulmat.
- 4 Mittaaminen** – koulutuksessa tulisi opettaa sekä määrällinen että laadullinen lähestymistapa kestävästä kehityksestä ulottuvuuksien mittaamiseen. Korkea-asteella tämä tarkoittaa taloudellisten, ympäristöllisten ja sosiaalisten indikaattorien oppimista sekä näiden yhdistämistä kestävyysvaikutusten arvioinniksi.
- 5 Käytännöt** – koulutuksen tulee opettaa käytännön taitoja, mikä korkea-asteella tarkoittaa tuotannon ja kulutuksen järjestämistä kestävästä kehityksestä periaatteiden mukaan sekä yritysten yhteiskuntavastuullisen toiminnan oppimista.

Seuraava jaottelu osaamisen tavoitteista perustuu UNECE:n kestävästä kehityksestä koulutuksen indikaattorijärjestelmässä esitettyihin osaamistavoitteisiin (Report of the Unece Steering Committee... 2008). Taulukoissa 2 on avattu sitä, miten opetusta tulisi toteuttaa näiden osaamistavoitteiden toteutumiseksi.

**Taulukko 2.** Oppimistavoitteet UNECE:n kestävä kehityksen koulutuksen indikaattorijärjestelmän perusteella sekä käytännön opetuksen toteutuksen menetelmiä.

<b>Oppimistavoite</b>	<b>Opetuksen toteutus</b>
<b>Ajattelun valmiudet</b>	
Linkittyvä ajattelu, systeemiajattelu, kokonaisvaltainen ajattelu	Kokonaisuuksien ja yhteyksien hahmottamiseen ohjaaminen Kontekstin ymmärtäminen
Tulevaisuusajattelu, ajallinen ajattelu	Vaihtoehtojen ja mahdollisten tulevaisuuksien pohdinta Historian ymmärtämiseen ja prosessiajatteluun opettaminen
Kriittinen ajattelu	Kyseenalaistaminen Motivaation rakentaminen vaihtoehtojen pohdinnalla
Reflektointitaidot	Asioiden ja ilmiöiden pohdinta erilaisista näkökulmista; paikallinen vs globaali, yksilö-yhteisö-yhteiskunta jne.
Ongelmanratkaisutaidot	Ongelmien määrittelyyn ja vaihtoehtojen ratkaisujen etsintään johdattaminen
Globaaliajattelu	Globaalivastuun huomioonottamiseen ohjaaminen Pohdinta paikallisten toimien globaalista vaikutuksesta ja globalisaation paikallisesta merkityksestä
Monitieteellinen tai monialainen lähestymistapa	Tieteidenvälisyys, monitieteisyys ja -alaisuus lähtökohtana
Luova ajattelu ja innovatiivisuus	Uutta luovaan ohjaaminen Kehittämisorientoituneisuus ajattelutapana
Arvopohdinta	Eettinen pohdinta Keskustelu arvoista
Muutoksen johtaminen	Muutoksen mahdollisuuksien havaitsemiseen ja innovatiivisuuteen ohjaaminen
Vastuullisuus omassa elämässä, työyhteisössä ja yhteiskunnassa	Oman toiminnan, työyhteisön, tieteenalan ja koko yhteiskunnan toiminnan vastuullisuuden arviointiin opastaminen
<b>Tekemisen taidot</b>	
Tiedon soveltaminen eri tilanteissa	Teorian kytkeminen käytännön ongelmiin
Päätöksentekokyky	Vastuullisuutta edistävien valintojen tunnistaminen Toimiminen vastuullisuutta edistävien arvojen mukaisesti
Riskien ja epävarmuuden hallinta	Vastuullisuutta edistävien toimintatapojen moninaisuuden ja vaikutusten arvioinnin vaikeuden hyväksyntä
Vastuullinen toiminta	Toiminnan ekologisten, eettisten, kulttuuristen ja taloudellisten vaikutusten tunnistaminen ja kielteisten vaikutusten minimointi
Itsekunnioitus	Oman osaamisen kunnioitus
Päämäärähakuisuus	Tavoitteenasettelu ja suunnitelmallisuus vastuullisuutta ja kestävä kehitystä edistävien toimien osalta
Kehittämisorientoituneisuus	Työelämän, alueiden ja yhteiskunnan kehittämistarpeiden tunnistaminen ja toiminta vastuullisuuden edistämiseksi
<b>Olemisen taidot</b>	
Itseluottamus	Omien näkemysten esiintuominen; vastuullisen toiminnan edistämisen rohkeus Tunteiden tunnistaminen ja hallinta
Itseilmaisutaidot, keskustelu- ja vuorovaikutustaidot	Keskustelu-, argumentointi- ja esiintymistaitojen harjaannuttaminen; vastuullisten toimintatapojen toteuttaminen ja niistä keskusteleminen Toisten huomioonottaminen, toisilta oppiminen ja toisten opettaminen vastuullisuuden edistämisestä
Stressin sietokyky	Epävarmuuden hallinta
Arvojen määrittelykyky	Arvopohdinta vastuullisuudesta erilaisissa konteksteissa
<b>Elämisen ja yhteisöllisyyden taidot</b>	
Eläminen vastuullisesti	Vastuullisuuteen ja sitoutumiseen ohjaaminen
Toimiminen toisia kunnioittaen	Toisten (yhteisön jäsenten, toisten kulttuurien edustajien, toisten maiden asukkaiden jne.) tarpeiden huomioonottaminen ja kunnioittaminen
Sidosryhmien ja niiden tarpeiden tunnistaminen	Yhteistyö työelämän ja muiden sidosryhmien kanssa kestävä kehityksen edistämisen tarpeista ja mahdollisuuksista Kestävä kehitystä edistävien tutkimus- ja kehityshankkeiden tunnistaminen
Osallistuminen	Tiimioppiminen Vertaisarvioinnit ja palautekeskustelut
Neuvottelutaidot	Dialogisuus, keskustelevuus
Yhteisymmärryksen rakentaminen	Konfliktien ratkaisutaidot ja ennaltaehkäisy

Vastuunjako	Tasa-arvoinen kohtelu Toisten huomioon ottaminen Jaetun vastuun edistäminen
-------------	---

Taulukossa 3 on edelleen kuvattu vastuullisuuteen oppimisen tavoitteita ja näitä tukevia opetuksen toteutustapoja (vrt. luku 4.2).

**Taulukko 3.** Vastuullisuuden oppimistavoitteita ja opetuksen toteutuksen tapoja (oppimistavoitteet, vrt. Rohweder ym. 2009: 99; ks. myös luku 4.2).

Oppimistavoite	Opetuksen toteutus
Linkittävä ja kokonaisvaltainen näkökulma, systeemiajattelu	Tieteidenvälisyys, monitieteisyys ja -alaisuus Kokonaisuuksien ja yhteyksien hahmottamiseen ohjaaminen
Yhteisöllinen toimintatapa	Tiimioppiminen Vertaisarvioinnit ja palautekeskustelut Yhteistyö työelämän ja muiden sidosryhmien kanssa
Vuorovaikutteinen toimintatapa	Vastuullisuuteen ja sitoutumiseen ohjaaminen Toisten kunnioittamiseen ja huomioon ottamiseen opettaminen Jaetun asiantuntijuuden hyödyntäminen, dialogisuus
Kriittinen ajattelu	Kyseenalaistaminen Motivaation rakentaminen
Reflektointitaidot	Asioiden ja ilmiöiden pohdinta oman toiminnan, yhteisön ja yhteiskunnan näkökulmasta Argumentointitaidot
Luovuus, innovatiivisuus ja ongelmanratkaisutaidot	Uutta luovaan ohjaaminen Kehittämisorientointineisuus
Globaali ajattelu	Gloaalivastuun huomioonotto Pohdinta paikallisten toimien globaalista vaikutuksesta ja globalisaation paikallisesta merkityksestä
Ajallinen ajattelu	Tulevaisuusajatteluun, historian ymmärtämiseen ja prosessiajatteluun opettaminen
Arvokeskustelu	Eettinen pohdinta ja keskustelu

### Vastuullisuus koulutuksen sisällöissä

Suomen kansallinen kestävä kehityksen strategia (Kohti kestäviä valintoja 2006) asettaa tavoitteita, joita voi käyttää opetuksen sisällön suunnittelussa apuna. Aikajänne tässä kestävä kehityksen strategiassa on pitkä (vuoteen 2030), joten ne soveltuvat hyvin koulutuksen suunnitelmalliseen kehittämistyöhön. Taulukossa 4 on lueteltu strategian pääta-voitteita sekä esitetty esimerkkejä, millä kysymyksillä näitä voi lähteä pohtimaan opetuksen sisällön osalta.

**Taulukko 4.** Suomen kestävän kehityksen strategiat päätavoitteet ja pohdintakysymyksiä niiden sisällyttämisestä opetukseen.

Suomen kansallisen kestävän kehityksen strategian päätavoitteita	Merkitys opetuksessa, esimerkkejä
<p><i>Yleiset kestävän kehityksen periaatteet</i></p> <p>Taloudellisen, ekologisen, sosiaalisen ja kulttuurisen ulottuvuuden keskinäisriippuvuus</p> <p>Ylisukupolvisuus</p> <p>Johdonmukaisuus</p> <p>Tieteellisyys sekä riskien ja todennäköisyyksien arviointiin perustuva lähestymistapa</p> <p>Kestävien valintojen tukeminen ja yksilöiden vaikuttamismahdollisuudet</p>	<p>Miten opetuksessa otetaan huomioon kestävän kehityksen ulottuvuuksien vuorovaikutteisuus? Mistä aikaperspektiivistä koulutus toteutetaan; tuodaanko esiin useamman sukupolven näkökulma?</p> <p>Toteutuuko opetuksessa johdonmukainen asioiden käsittelytapa, ristiriitaisten ilmiöiden selittäminen sekä tiedon kriittinen pohdinta?</p>
<p><i>Tasapaino luonnonvarojen käytön ja suojelun välillä</i></p> <p>Ilmastonmuutoksen haitallisiin vaikutuksiin sopeutuminen</p> <p>Maapallo luonnonvaravarannon kestävä käyttö</p> <p>Luonnon monimuotoisuuden turvaaminen</p> <p>Materiaali- ja energiatehokkuus</p> <p>Kestävien tuotantotapojen edistäminen</p> <p>Uusiutuvien luonnonvarojen lisääntyvä käyttö</p> <p>Uusiutumattomien luonnonvarojen ekotehokas käyttö</p> <p>Kasvihuonekaasupäästöjen vähentäminen</p> <p>Itämeren suojelu ja tilan parantaminen</p> <p>Luonnonvarojen kulttuurisen merkityksen vaaliminen</p>	<p>Käsitelläänkö koulutuksessa ilmastonmuutosta ja sen vaikutuksia yleisesti ja omalla alalla?</p> <p>Pohditaanko vaihtoehtoisten materiaalien ja energiamuotojen käyttöä?</p> <p>Kyseenalaistetaanko kulutuksen ja tuotannon kasvun ajatusta? Pohditaanko tuotannon ja kulutuksen vähentämisen mahdollisuuksia ja vaikutuksia?</p> <p>Tarkastellaanko toiminnan vaikutuksia luonnonvarojen riittävyyteen globaalisti?</p> <p>Pohditaanko alan vaikutuksia ympäristön tilan kehitykseen paikallisesti, alueellisesti ja globaalisti?</p>
<p><i>Kestävät yhdyskunnat kestävässä aluerakenteessa</i></p> <p>Aluerakenteen kehittäminen monikeskuksisena ja verkottuvana</p> <p>Alueellisen kehityksen tasapainottaminen alue- ja rakennepolitiikalla</p> <p>Toiminnallisesti monipuoliset ja ehyet yhdyskunnat</p> <p>Hyvä elinympäristö</p> <p>Maaseudun elinvoimaisuus</p> <p>Julkisten palveluiden saatavuus</p> <p>Toimiva liikennejärjestelmä- ja tietoyhteiskuntapalvelut</p>	<p>Käydäänkö opetuksessa keskustelua Suomen aluerakenteen kehityksestä ja tasapainoisesta kehittämisestä?</p> <p>Pohditaanko hyvän elinympäristön kriteereitä?</p> <p>Keskustellaanko informaatioteknologian käytön merkityksiä paikallisesti ja globaalisti sosiaalisen, kulttuurisen, taloudellisen ja ekologisen kestävyuden kannalta?</p> <p>Käydäänkö keskustelua sosiaalisen median vastuullisesta käytöstä?</p>
<p><i>Hyvinvointia koko elämänkaareen</i></p> <p>Aktiivinen kansalainen</p> <p>Elämänkaarajattelu</p> <p>Sukupuolten välinen tasa-arvo</p> <p>Sukupolvien välinen yhteenkuuluvuus</p> <p>Syrjäytymisen ennaltaehkäisy, esim. työn merkitys</p> <p>Ennaltaehkäisevä terveyspolitiikka</p> <p>Tarttuvien tautien aiheuttamat terveysuhat</p> <p>Suomen kulttuurinen ominaislaatu</p> <p>Monikulttuurisuus ja kansallinen identiteetti</p> <p>Arvokeskustelu ja kansalaisvaikuttamisen edistäminen</p>	<p>Käydäänkö opetuksessa keskustelua tasa-arvokysymyksistä?</p> <p>Opetetaanko mitkä asiat vaikuttavat yksilön syrjäytymiseen ja minkälaisia ennaltaehkäiseviä toimia on käytössä?</p> <p>Käydäänkö opetuksessa läpi tautien leviämistä globaalisti?</p> <p>Toteutetaanko tunneilla arvokeskustelua?</p> <p>Pohditaanko Suomen monikulttuurisuutta, entä globaalia monikulttuurisuutta?</p> <p>Käydäänkö keskustelua erilaisten kulttuurien ymmärtämisestä ja arvostamisesta?</p>
<p><i>Talous kestävän kehityksen turvaajana</i></p> <p>Hyvinvointiyhteiskunnan säilyminen</p> <p>Dynaaminen tietoyhteiskunta</p> <p>Omien vahvuuksien hyväksikäyttö</p> <p>Korkea osaaminen ja elinikäinen oppiminen</p> <p>Yrittäjyyden edistäminen</p> <p>Tuottavuuden parantaminen</p> <p>Työllisyyden lisääminen</p>	<p>Käsitelläänkö opetuksessa yhteiskuntakehitystä ja hyvinvointiyhteiskunnan piirteitä ja reunaehdoja?</p> <p>Keskustellaanko osaamisen kehittämisestä ja kehittämisestä prosessina? Keskustellaanko kehitysmaihin suuntautuvan osaamisen viennistä vastuullisuuden näkökulmasta?</p> <p>Käydäänkö opetuksessa läpi yrittäjäksi ryhtymisen periaatteita?</p> <p>Käsitelläänkö opetuksessa tuotannon taloudellisia ehtoja ja tuottavuuden lisääntymisen taloudellisia, sosiaalisia ja ekologisia vaikutuksia?</p>



<p><i>Suomi globaalina toimijana ja vastuunkantajana</i></p> <p>Toimiminen rakentavasti, aktiivisesti ja aloitteellisesti kestävän kehityksen, demokratian, sananvapauden, hyvän hallinnon, ihmisoikeuksien, tasa-arvon, oikeusvaltioperiaatteen ja toimivan markkinatalouden toteuttamiseksi globaalisti</p> <p>Oikeudenmukainen globalisaatiokehitys</p> <p>Uusien teknologioiden ja tietotekniikan saatavuuden edistäminen kehitysmaissa</p> <p>Taloudellisen kasvun palveleminen inhimillisen hyvinvoinnin edistämiseksi vaarantamatta luonnon monimuotoisuutta</p>	<p>Tuodaanko opetuksessa esiin globaali näkökulma ja globaalivastuu?</p> <p>Opetetaanko taitoja toimia proaktiivisena toimijana ekologisen, taloudellisen ja sosiaalisen kestävyden edistämiseksi?</p> <p>Käsitelläänkö opetuksessa kehitysmaa-asioita ja kehityspoliittisia kysymyksiä?</p> <p>Pohditaanko minkälaisia liiketoimintamahdollisuuksia voidaan toteuttaa globaalisti kestävästi Suomessa, entä kehitysmaiden kestävästä kehitystä tukien?</p>
<p><i>Kestävien valintojen tukeminen</i></p> <p>Taloudellisten ohjausvälineiden käyttö kestävien valintojen tukemiseen</p> <p>Osaamisyhteiskunnan kehittäminen, innovaatioiden tukeminen</p>	<p>Käsitelläänkö opetuksessa kestävästä kehityksen ohjauseinoja?</p> <p>Innovoidaanko opetuksessa uusia teknologioita ja ideoita vastuullisuuden edistämiseen?</p>

Vastuullisuus voidaan kytkeä tieteenala- tai ammattialakohtaisiin opintoihin muun muassa seuraavia asioita tarkastelemalla:

- työyhteisön jäsenenä toimiminen
- osallistuminen ja vaikuttaminen työyhteisön asioihin
- tasa-arvo ja kulttuuriset kysymykset työyhteisössä
- ammattietiikka ja arvot
- sosiaalinen vastuullisuus alalla
- globalisaation merkitys toimialalla
- tieteen-/toimialan vaikutukset ilmastonmuutokseen
- ilmastonmuutoksen hallinta ja siihen sopeutuminen tieteen-/toimialalla
- alan ympäristövastuullisuus
- ammatillisen toiminnan ympäristövaikutukset ja niiden ehkäisy/ hallinta
- alan vaikutus luonnonvarojen kestävään käyttöön ja luonnon monimuotoisuuteen
- alan vaikutus elinympäristön viihtyisyyteen ja turvallisuuteen
- ympäristönhallintajärjestelmien/ integroitujen järjestelmien käyttö alalla
- ympäristökysymykset toimialan imago- ja kilpailutekijänä
- ylimääräisiä kuluja karsivat toimintatavat
- taloudellinen kannattavuus pitkällä aikavälillä
- ekotehokkuus ja elinkaariajattelu ammattialalla
- energia- ja materiaalitehokkuus ammattialalla
- ympäristöinnovaatiot ammattialalla
- uuden kestävästä kehitystä edistävän teknologian käyttö ammattialalla

**Vastuullisuus tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnan hankesuunnittelussa – esimerkkikysymyksiä**

Hankkeiden suunnitteluvaiheessa kannattaa pohtia ja arvioida toimintaa muun muassa seuraavista vastuullisuuden näkökulmista:

- Edistääkö hanke vastuullisuuden ja kestävästä kehityksen periaatteiden tuntemista?

- Otetaanko hankkeessa huomioon vaikutukset sosiaaliseen hyvinvointiin, kulttuurien monimuotoisuuteen, taloudelliseen kehitykseen sekä ympäristön tilaan? Otetaanko nämä huomioon niin paikallisella kuin globaalilla tasolla?
- Edistääkö hanke vastuullisuusajattelun kehittymistä?
- Edistääkö hanke alueellisia, kansallisia tai laajemman tason strategisia linjauksia ilmastonmuutoksen hallinnasta, kestävän kehityksen edistämisestä tai globaalivastuun ja kansainvälistymisen edistämisestä?
- Mitkä ovat hankkeen arvioidut vaikutukset ihmisten viihtyvyyteen, turvallisuuteen, terveyteen, yhteisöllisyyteen, syrjäytymisen ehkäisyyn ja tasa-arvoon?
- Mikä ovat hankkeen arvioidut vaikutukset kulttuurien ymmärrykseen, kansainvälistymiseen, kehitysmaiden kehitykseen ja kulttuuriperintöön?
- Mitkä ovat hankkeen arvioidut vaikutukset vesistöjen tilaan, ilman laatuun, jätteiden määrään, materiaalien hyötykäyttöön ja kierrätykseen, energiatehokkuuteen, uusiutuvien energialähteiden käyttöön, luonnon monimuotoisuuteen ja ilmastonmuutokseen?
- Mitkä ovat hankkeen arvioidut vaikutukset vastuullisen liiketoiminnan edistämiseen, kestävästä kehityksestä edistävien palveluiden tuottamiseen ja vastuullisten innovaatioiden luomiseen?

### 6.3.2 Vastuullisuuden ulkoiset seurantaindikaattorit

Kehittämishankkeessa laadittiin seurantaindikaattorit käytettäväksi vastuullisuuden edistämisen kehittämisen seurantaan ja arviointiin sekä kehittämisingindikaattorit työkaluiksi korkeakoulujen oman toiminnan arviointiin ja kehittämiseen. Indikaattoreita voidaan käyttää arvioitaessa ja seurattaessa muun muassa Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategiassa (2009) asetettujen tavoitteiden toteutumista. Lisäksi nämä indikaattorit yhdessä em. vastuullisuuden tavoitteiden kanssa toimivat suuntaviivojen antajana miten kansainvälistymisstrategian tavoitteisiin voidaan ja tulisi vastata korkeakouluissa.

Korkeakoulujen vastuullisia toimintakäytänteitä sekä globaalivastuuta ja kestävästä kehityksestä edistävän opetuksen, tutkimuksen, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan sekä alueellisen vaikuttavuuden kehitystyön seurantaan ja arviointiin kehitettiin seurantaindikaattorit. Seurantaindikaattorit on laadittu noudattaen opetusministeriössä käytössä olevien seurantaindikaattorien rakennetta (ks. luku 3.4, tämä teos).

#### Seurantaindikaattori 1

Korkeakoululla on käytössään ohjelma tai järjestelmä, jolla varmistetaan globaalivastuuta, eettisyyttä ja kestävästä kehityksestä edistävät käytänteet.

*Tavoite:* Korkeakoululla on ohjelma tai järjestelmä, jolla varmistetaan vastuullisuuden periaatteiden huomioonottaminen toiminnoissa.

*Laskukaava:* Korkeakoululla on / ei ole käytössään erillistä ohjelmaa/järjestelmää vastuullisuuden edistämiseksi. Korkeakoulu on/ ei ole integroinut vastuullisuuden toimintaa ohjaaviin ohjelmiinsa/järjestelmiinsä.

*Kehityksen mittari* asteikolla on/ ei ole.

#### Seurantaindikaattori 2

Kansainvälistyminen, globaalivastuu, eettisyys ja kestävä kehitys ovat osana korkeakoulun toimintaa ohjaavia arvoja.

*Tavoite:* Kansainvälistyminen, globaalivastuun näkökulma ja kestävä kehitys on määritelty osaksi korkeakoulun arvoperustaa.

*Laskukaava:* Kansainvälistymisen, globaalivastuun ja kestävä kehityksen käsite/ näkökulma näkyvät ei näy korkeakoulun arvoissa.

*Kehityksen mittari* asteikolla on/ ei ole.

### **Seurantaindikaattori 3**

Globaalia näkökulmaa, vastuullisuutta ja kestävä kehitystä sisältävät ja edistävät opinnäytteet ja työharjoittelu suhteessa valmistuneisiin opinnäytteisiin/ suoritettuun työharjoitteluun.

*Tavoite:* Kehitetään koulutusta vastaamaan työelämän ja yhteiskunnan kansainvälistymis-, vastuullisuus- ja kestävä kehityksen osaamistarpeita.

*Laskukaava:* Globaalia näkökulmaa, vastuullisuutta ja kestävä kehitystä sisältävät ja edistävät opinnäytteiden määrä / valmistuneet opinnäytteet ja työharjoittelupisteet / suoritettut työharjoittelupisteet.

*Kehityksen mittari:* prosenttiosuuden muutos, opinnäytetöiden määrällinen muutos, työharjoittelun opintopistemäärien muutos.

*Määritelmä:*

Gloaalivastuuta ja kestävä kehitystä edistävä opinnäytetyö/ työharjoittelu sisältää/pohtii/ tutkii/kehittää esim. seuraavia teemoja:

- Ilmastonmuutos
- elinkaariajattelu
- ympäristövaikutukset
- toiminnan globaalit vaikutukset
- kulttuurien monimuotoisuus
- maailmankansalaisuus
- yhteiskuntavastuu
- oikeudenmukaisuus ja ihmisoikeudet
- rauhan edistäminen ja konfliktien ehkäisy

Kestävä kehityksen sisällöistä lisää esim. Suomen kestävä kehityksen strategia (2006).

Gloaalivastuun sisällöistä lisää esim. Kasvaminen globaaliin vastuuseen – yhteiskunnan toimijoiden puheenvuoroja (2008) ja Tulevaisuus meissä – kasvaminen maailmanlaajuisen vastuuseen (2009) Globaalivastuun ja kestävä kehityksen yleiset oppimistavoitteet (ns. metataidot) ovat esim.:

- kriittinen ajattelu ja eettinen reflektointi
- muutosajattelu; erityisesti tulevaisuusnäkökulma
- kokonaisvaltainen lähestymistapa (asioiden ja ilmiöiden vuorovaikutteisuus, paikallisen ja globaalin yhteys, monitieteisyys/-alaisuus, kestävä kehityksen ulottuvuuksien linkittyminen toisiinsa)
- yhteisöllinen ja vuorovaikutteinen toiminta

Kestävä kehitystä edistävän opetuksen ja oppimisen lähestymistavoista lisää esim. Kohti kestävä kehitystä – pedagoginen lähestymistapa (2008).

#### **Seurantaindikaattori 4**

Kansainvälistymistä ja osaamisen vientiä, vastuullisuutta ja kestävästä kehitystä edistävien tutkimus- ja kehittämishankkeiden osuus toteutetuista hankkeista.

*Tavoite:* Toteutetaan kansainvälistä tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoimintaa ja edistetään toteutettavan tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnan vaikuttavuutta kestävässä kehityksessä. Vastuullisuuden näkökulma sisällytetään läpäisyperiaatteena hankkeisiin.

*Laskukaava:* Kansainvälisissä verkostoissa toteutetut ja kestävästä kehitystä ja vastuullisuutta edistävien hankkeiden osuus korkeakoulun kaikista tutkimus- ja kehityshankkeista.

*Kehityksen mittari:* %-muutos, määrällinen muutos.

#### **Seurantaindikaattori 5**

Gloaalivastuuta ja kestävästä kehitystä käsittelevien ja edistävien julkaisujen määrä suhteessa opetus- ja tutkimushenkilömäärään.

*Tavoite:* Kehitetään ja lisätään korkeakoulun yhteiskunnallista ja alueellista vaikuttavuutta globaalien vastuun ja kestävässä kehityksen edistäjänä.

*Laskukaava:* Gloaalivastuuta ja kestävästä kehitystä käsittelevät ja edistävät julkaisut / opetus- ja tutkijahenkilöstön määrä.

*Kehityksen mittari:* %-muutos, määrällinen muutos.

#### **Seurantaindikaattori 6**

Sähkön- ja energiankulutus suhteessa opiskelija- ja henkilökuntamäärään.

*Tavoite:* Toimitaan kestävässä kehityksen periaatteiden mukaisesti korkeakouluissa.

*Laskukaava:* Sähkön- ja energiankulutus / opiskelija- ja henkilökuntamäärä.

*Kehityksen mittari:* %-muutos, määrällinen muutos.

#### **Seurantaindikaattori 7**

Vastuullisten hankintojen määrä kaikista hankinnoista.

*Tavoite:* Korkeakoulun hankinnoissa painotetaan yhtenä tekijänä ympäristöllistä ja sosiaalista vastuullisuutta.

*Laskukaava:* Vastuullisten tuoteryhmien (ympäristömerkinnällä varustetut tuotteet, luomutuotteet, Reilun kaupan tuotteet) osuus kaikista tuoteryhmähankinnoista.

*Kehityksen mittari:* %-muutos, euromääräinen muutos.

#### **Seurantaindikaattori 8**

Korkeakoulun hiilijalanjälki.

*Tavoite:* Korkeakoulun hiilijalanjälki on mahdollisimman pieni.

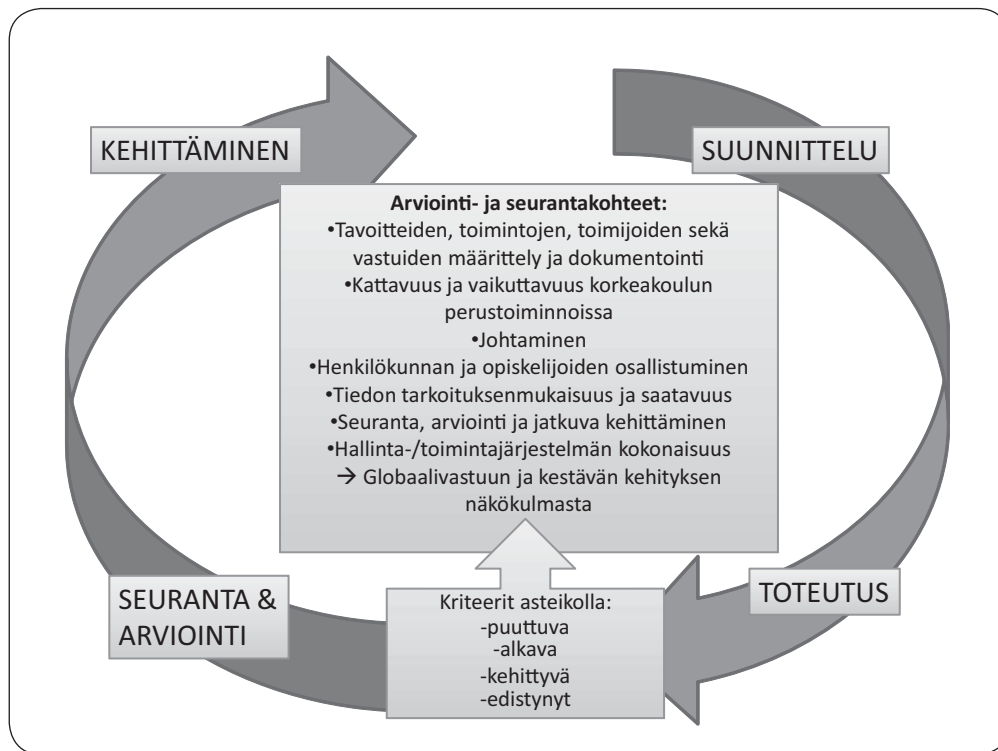
*Laskukaava:* Korkeakoulun aiheuttamien kasvihuonekaasupäästöjen määrä

*Kehityksen mittari:* kasvihuonekaasupäästöjen määrän muutos.

### **6.3.3 Kehittämisingindikaattorit vastuullisuuden itsearviointiin ja kehittämistyöhön korkeakouluissa**

Kehittämisingindikaattorit koostuvat arviointikohteista ja arviointikriteereistä. Arviointikohteet kattavat korkeakoulun kaikki toiminnat sekä toiminnan ohjauksen ja käytännön järjestämisen. Arviointikriteerit on määritelty kunkin kohteen osalta kunkin järjestelmän arviointiasteikon osalta. Käytettävä arviointiasteikko eli mittaristo on puuttuva, alkava, kehittyvä ja edistynyt. Järjestelmä on rakennettu siten, että se kattaa korkeakoulun toiminnat suunnittelun, toteuttamisen, arvioinnin ja seurannan sekä kehittämisen osalta

(kuvio 3). Järjestelmän rakenne pohjautuu Korkeakoulujen arviointineuvoston laadunvarmistusjärjestelmien auditointityön rakenteeseen (Korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointi 2007, ks. myös luku 3.2). Indikaattorijärjestelmä on laadittu ensisijaisesti siihen, että korkeakoulu voi tehdä sisäisesti arviota siitä, missä kehityksasteella se on vastuullisuuden näkökulmasta. Tarvittaessa järjestelmän avulla voidaan tehdä myös laajempaa kansallista arviointia ja seuranta siitä, missä laajuudessa globaalivastuun ja kestävän kehityksen integrointi korkeakoulujen toimintoihin on toteutunut.



**Kuvio 3.** Vastuullisuuden kehittämisindikaattorien yleisrakenne.

Vastuullisuuden indikaattoreihin liittyy kunkin arviointikohteen osalta kriteerit asteikolla puuttuva, alkava, kehittyvä ja edistynyt. Indikaattorit on kirjattu siihen muotoon, miten koko korkeakoulussa ko. toimintaa toteutetaan. Korkeakoulujen sisäisessä arvioinnissa itsearviointi voidaan kuitenkin tehdä tätä pienemmässä mittakaavassa toimipistekohtaisesti, yksikkö-, laitos- tai koulutusalaakohtaisesti. Opetuksen osalta arviointi on suositeltavaa tehdä opiskelijan oppimispolkunäkökulmasta, jolloin varmistetaan se, että opiskelijoille muodostuu kussakin oppiaineessa opintojen kuluessa tietoa ja taitoja toimia globaalivastuun ja kestävän kehityksen huomioon ottamiseksi ja näiden edistämiseksi työelämässä ja yhteiskunnassa.

Asteikon pisteytys on jaoteltu siten, että korkeakoulu voi alkavan, kehittyvän ja edistyneen osalta tehdä arvionsa onko jo kokonaan vai osittain saavuttanut ko. tason, jolloin pisteytys on kaksiportainen:

- Puuttuva (0 pistettä) = ei aloitettuja toimenpiteitä
- Alkava (1–2 pistettä) = suunnitteluvaiheessa, satunnaisia toimenpiteitä
- Kehittyvä (3–4 pistettä) = toiminta muotoutumassa järjestelmälliseksi, toiminta kohtuullisen kattavaa

- Edistynyt (5–6 pistettä) = toiminta vakiintunutta, hyvin järjestelmällistä ja laaja-alaista, kehittämisorientoituneisuus mukana toiminnassa.

Indikaattorit ja eri tasojen osalta kriteerit on laadittu noudattaen korkeakoulujen laatu-arvioinneissa käytettyä rakennetta. Kunkin indikaattorin jälkeen on kysymyslista itsearvioinnin toteuttamiseen, ja kysymykset auttavat myös korkeakoulujen sisäisessä kehittämistyössä. Korkeakoulu voi indikaattorien avulla tunnistaa globaalivastuun ja kestävän kehityksen edistämisen vahvuutensa sekä keskeisimmät kehittämisen painopisteet. Itsearviointi voidaan tehdä koko korkeakoulun tasolla, tiedekunta- tai toimipistekohtaisesti, koulutusala- tai koulutusohjelmakohtaisesti sen mukaan, mikä korkeakoulun toimijoiden näkökulmasta on sopivin arviointitaso.

<p><b>1. Korkeakoulun vastuullisuuden tavoitteiden, toimintojen (johtaminen, koulutus, tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminta ja tukitoiminnot), toimijoiden (johto, opettajat, tutkimus-, kehitys-, ja innovaatiotoiminta, tukitoiminnot) sekä vastuiden määrittely ja dokumentointi</b></p>
<p><i>Puuttuva</i> = Vastuullisten käytäntöjen edistämisestä korkeakoulussa tavoitteiden, toimintojen, toimijoiden ja vastuiden osalta ei ole olemassa suunnitelmaa</p>
<p><i>Alkava</i> = Vastuullisuuden edistämisen tavoitteista, toiminnoista, roolijaosta, toimijoista ja vastuista on käyty keskustelua korkeakoulussa</p>
<p><i>Kehittyvä</i> = Vastuuhenkilö/-tahot vastuullisten toimintojen edistämiseen korkeakoulussa on määritelty ja dokumentoitu tavoitteita osalle toiminnoista (johtaminen, koulutus, tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminta, tukitoiminnot) ja toimijoista (johto, opettajat, muu henkilöstö, opiskelijat)</p>
<p><i>Edistynyt</i> = Toimijat ja vastuutahot vastuullisuuden edistämisestä kaikissa toiminnoissa (johtaminen, koulutus, tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminta, tukitoiminnot) on korkeakoulussa selkeästi ja avoimesti määritelty ja dokumentoitu vastuineen. Toimijoille on määritelty riittävät resurssit ja toiminta on vakiintunutta.</p>

Kysymyslista itsearvioinnin tueksi:

- Onko korkeakoululla määritelty tavoitteet eettisyyden, globaalivastuun ja kestävän kehityksen osalta? Minkä toimintojen osalta? Miten tavoitteet on dokumentoitu? Missä asiakirjassa tavoitteet ja toimijat on kuvattu?
- Onko vastuullisuuden edistämiseksi nimetty vastuuhenkilö/-henkilöt/työryhmä? Ovatko toimijat resursoitu työaika-suunnitelmassa? Onko vastuu hajautettu ja määritelty tavoitekohtaisesti? Onko työryhmän toiminnasta laadittu suunnitelma? Onko toiminnassa mukana kaikkien ryhmien (johto, henkilöstö, opiskelijat) edustajat?
- Käydäänkö korkeakoulussa keskustelua globaalivastuun teemoista (kehityspolitiikka, ihmisoikeudet, kestävä kehitys, monikulttuurisuus, rauhan ja konfliktien ehkäisy ym.)? Onko keskustelu johtanut toimintaan?
- Onko toiminta käynnistymässä, onko jo tehty suunnitelmia tavoitteista ja toiminnoista tai onko toiminta jo vakiintunutta?

<p><b>2. Vastuullisuuden kattavuus ja vaikuttavuus korkeakoulun perustoiminnoissa</b></p>
<p><b>2.1. Vastuullisuus opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa</b></p>
<p><i>Puuttuva</i> = Vastuullisuus, globaali näkökulma ja kestävä kehitys eivät sisälly opetussuunnitelman tavoitteisiin</p>
<p><i>Alkava</i> = Vastuullisuus, globaali näkökulma ja kestävä kehitys sisältyvät opetussuunnitelmaan satunnaisesti</p>
<p><i>Kehittyvä</i> = Opetussuunnitelmassa on joitakin erillisiä vastuullisuuden, globaalin näkökulman ja kestävän kehityksen ammatti-/tieteenalakohtaisia opintojaksosia ja/tai globaalivastuu ja kestävä kehitys on osittain integroitu opetussuunnitelmaan</p>
<p><i>Edistynyt</i> = Opetussuunnitelmassa on erillisiä vastuullisuutta, globaalia näkökulmaa ja kestävä kehitystä edistäviä ammatti-/tieteenalakohtaisia opintojaksosia ja/tai ne on integroitu systemaattisesti opetussuunnitelmaan.</p>

## Kysymyslista itsearvioinnin tueksi:

- Ovatko vastuullisuus, globaali näkökulma ja kestävä kehitys integroitu opetussuunnitelmaan ja miten? Entä opintojaksoihin ja miten? Toteutuuko opetuksessa globaalivastuun ja kestävä kehityksen näkökulma tutkinnon läpi kulkevana oppimispolkuna?
- Edistääkö opetus kansainvälistymistä ja taitoja toimia kansainvälisissä verkostoissa? Käydäänkö opetuksessa pohdintaa kehitysmaiden ja kehittyvien maiden kysymyksistä?
- Järjestetäänkö korkeakoulussa vastuullisuutta, globaalia näkökulmaa ja kestävä kehitystä käsitteleviä erillisiä opintojaksoja? Minkä nimisiä ja mikä on opintojaksojen keskeinen sisältö?
- Onko tieteen- tai ammattialakohtaisissa opinnoissa mahdollisuus erikoistua kestävään kehitykseen?
- Onko globaalivastuu ja kestävä kehitys mahdollista valita näkökulmaksi oppimistehtävissä/ opinnäytetyössä / työharjoittelussa? Miten tämä varmistetaan?
- Onko opiskelijoilla mahdollisuus erikoistua globaalivastuun ja kestävä kehityksen kysymyksiin opinnoissaan?
- Kytetäänkö yleinen vastuullisuuden ja kestävä kehityksen tieto alakohtaiseen opetukseen?
- Pohditaanko opetuksessa vaihtoehtoisia ratkaisutapoja? Onko opetuksessa mukana kehittämisorientoisuus, innovatiivisuus ja luovuus?
- Käsitelläänkö ilmiöitä ja asioita opetuksessa ottaen huomioon ekologiset, taloudelliset, sosiaaliset ja kulttuuriset kestävä kehityksen ulottuvuudet integroidusti?
- Käsitelläänkö opetuksessa seuraavia teemoja: ilmastonmuutos, elinkaariajattelu, ympäristövaikutukset, toiminnan globaalit vaikutukset, monikulttuurisuus ja kulttuurien ymmärrys, maailmankansalaisuus, yhteiskuntavastuu, oikeudenmukaisuus, ihmisoikeudet; mitä muita globaalivastuuta ja kestävä kehitystä edistäviä teemoja opetuksessa käsitellään?
- Otetaanko opetuksessa huomioon vastuullisen toiminnan periaatteet yksilötasolla, työyhteisön tasolla ja yhteiskunnan tasolla?
- Edistetäänkö globaalivastuun ja kestävä kehityksen tiedon soveltamista käytännön ongelmatilanteiden ratkaisemiseen? Opetetaanko taitoja edistää vastuullisuutta paikallisesti ja globaalisti?
- Miten opiskelijoita motivoidaan toimimaan kestävä kehityksen edistämiseksi?
- Toteutetaanko opetusta monialaisissa ryhmissä/ monia aloja yhdistävästä näkökulmasta? Edistetäänkö opetuksessa holistisen näkökulman syntymistä?
- Pohditaanko opetuksessa toimien taustalla olevia arvoja? Käydäänkö keskustelua eettisyydestä?
- Tarkastellaanko asioista ja ilmiöitä laajasta aika- ja tilaperspektiivistä ottaen huomioon historia, tulevaisuus, paikallinen, alueellinen ja globaali näkökulma?

<b>2.2. Vastuullisuus tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa</b>
<i>Puuttuva</i> = Globaalivastuu ja kestävä kehitys eivät sisälly tutkimus- ja kehittämistoimintaa ohjaavaan strategiaan eikä niitä otetaan huomioon tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnassa
<i>Alkava</i> = Tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoimintaa ohjaavaan strategiaan on keskusteltu/suunniteltu lisättäväksi globaalivastuun ja kestävän kehityksen tavoite
<i>Kehittyvä</i> = Globaalivastuu ja kestävä kehitys on kirjattu tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnan strategiaan. Korkeakoulussa toteutetaan erillisiä globaalivastuun ja kestävän kehityksen hankkeita. Hankkeet arvioidaan toisinaan globaalivastuun ja kestävän kehityksen näkökulmasta.
<i>Edistynyt</i> = Globaalivastuu ja kestävä kehitys on kirjattu korkeakoulun tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnan strategiaan ja integroitu tehtävään tutkimukseen ja kehitystoimintaan systemaattisesti. Hankkeet arvioidaan myös vastuullisuuden näkökulmasta. Korkeakoulussa toteutetaan erillisiä globaalivastuun ja kestävän kehityksen hankkeita.

### Kysymyslista itsearvioinnin tueksi:

- Näkyvätkö korkeakoulun tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoimintaa ohjaavassa strategiassa/strategioissa kansainvälinen yhteistyö ja verkostoituminen kehitys-/kehittyvien maiden kanssa, globaalivastuun sekä kestävän kehityksen edistäminen?
- Arvioidaanko hankkeen suunnitteluvaiheessa niiden kansainvälistymistä, globaalivastuuta ja kestävästä kehityksestä edistävän luonteen osalta? Arvioidaanko hankkeiden vaikutuksia jälkikäteen?
- Minkälaista kansainvälistä yhteistyötä tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnan osalta toteutetaan? Pyritäänkö strategiaan kansainvälisiin kumppanuuksiin kestävässä kehityksessä ja globaalivastuun kysymyksiin perehtyneiden partnereiden kanssa?
- Ovatko toteutettavat tutkimus- ja kehityshankkeet
  - alueellisia kestävän kehityksen strategioita/ tavoitteita tukevia?
  - kansallisia kestävän kehityksen strategioita/ tavoitteita tukevia?
  - kansainvälisiä kestävän kehityksen strategioita/ tavoitteita tukevia?
- Toteutetaanko hankkeita, jotka tukevat sosiaalista, ekologista, taloudellista ja kulttuurista kestävyttä?
- Kohdistuuko tutkimus ihmisten, talouden, yhteiskunnan ja ympäristön kestävyden tutkimukseen? Kohdistuuko kehittämis- ja innovaatiotoiminta luonnon, elinolojen ja yhteisöjen kestävyden kehittämiseen?
- Toteutetaanko hankkeita monitieteisissä ja -alaisissa ryhmissä?

<b>2.3. Vastuullisuus osana alueellista ja yhteiskunnallista vuorovaikutusta ja vaikuttavuutta</b>
<i>Puuttuva</i> = Korkeakoulu ei tunnista rooliaan vastuullisten toimintakäytänteiden ja kestävän kehityksen edistäjänä sidosryhmäyhteistyössä
<i>Alkava</i> = Korkeakoulu on käynyt keskustelua sidosryhmien kanssa vastuullisuuden ja kestävän kehityksen edistämisestä
<i>Kehittyvä</i> = Korkeakoulu toimii ajoittain yhteistyössä sidosryhmiensä kanssa vastuullisuuden ja kestävän kehityksen edistäjänä
<i>Edistynyt</i> = Korkeakoulu toimii proaktiivisesti ja systemaattisesti vastuullisten toimintojen ja kestävän kehityksen edistäjänä sekä tekee näkyväksi omaa toimintaansa vastuullisten toimintakäytänteiden toteuttajana ja kehittäjänä (verkostoituminen sidosryhmien kanssa, tiedon ja osaamisen jalkauttaminen (seminaarit, julkaisut) ym.), kansainvälinen yhteistyö

### Kysymyslista itsearvioinnin tueksi:

- Tehdäänkö korkeakoulussa sidosryhmäyhteistyötä toimialueen yritysten, järjestöjen ja julkisen sektorin organisaatioiden kanssa vastuullisten toimintakäytänteiden ja kestävän kehityksen edistämiseksi?



- Osallistuuko korkeakoulu sidosryhmien väliseen keskusteluun paikallisista ja globaaleista kestävästä kehityksen tavoitteista ja toiminnoista?
- Tekeekö korkeakoulu aloitteita kestävästä kehityksestä edistävistä toimista?
- Toteutetaanko sidosryhmäyhteistyössä kestävästä kehityksestä ja vastuullisuudesta edistävää tutkimusta ja hankkeita? Kytetäänkö tämä opetukseen ja opiskelijoiden oppimiseen?
- Osallistuvatko korkeakoulun toimijat globaalivastuun ja kestävästä kehityksen tiedon ja osaamisen välittämiseen ja jakamiseen osallistumalla toimialueella järjestettäviin tilaisuuksiin? Järjestääkö korkeakoulu itse teemaan liittyviä tilaisuuksia?
- Minkälaista julkaisutoimintaa korkeakoululla on globaalivastuun ja kestävästä kehityksen osalta?
- Kannustetaanko henkilökuntaa osallistumaan aktiivisesti sidosryhmäyhteistyöhön ja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen globaalivastuun ja kestävästä kehityksen teemoista?
- Toteutetaanko yhteistyötä globaalivastuun ja kestävästä kehityksen teemasta kansainvälisesti? Onko yhteistyö organisoitunutta ja strategista?

2.4. Henkilöstön rekrytointi ja kehittäminen
<i>Puuttuva</i> = Uuden henkilöstön valinnassa ja perehdyttämisessä ja nykyisen henkilöstön kehittämisessä vastuullisuus ja kestävä kehitys eivät ole tunnistettuja teemoja
<i>Alkava</i> = Uuden henkilöstön valinnassa ja perehdyttämisessä ja nykyisen henkilöstön kehittämisessä on suunniteltu otettavaksi vastuullisuus ja kestävä kehitys teemoiksi
<i>Kehittyvä</i> = Uuden henkilöstön valinnassa ja perehdyttämisessä tuodaan esiin korkeakoulun rooli vastuullisuuden ja kestävästä kehityksen edistäjänä ja nykyinen henkilöstö voi kouluttautua kestävästä kehityksen ja vastuullisuuden teemaan
<i>Edistynyt</i> = Uuden henkilöstön valinnassa painotetaan yhtenä kriteerinä kestävästä kehityksen osaamista. Uusi henkilöstö perehdytetään vastuullisuuden ja kestävästä kehityksen edistämiseen korkeakoulussa systemaattisesti ja nykyisen henkilöstön osaaminen kestävästä kehityksen ja vastuullisuuden teemasta varmistetaan säännöllisin kartoituksin ja koulutuksin

#### Kysymyslista itsearviointiin tueksi:

- Sisältyykö uuden henkilöstön rekrytointiin jossakin muodossa yleisenä kompetenssivaatimuksena vastuullisen toiminnan ja kestävästä kehityksen osaaminen?
- Onko uuden henkilöstön perehdyttämisohjelmaan sisällytetty korkeakoulun kestävästä kehityksen käytänteisiin opastaminen?
- Onko henkilöstön osaaminen globaalivastuun ja kestävästä kehityksen osalta selvitetty? Järjestetäänkö aiheesta säännöllisesti osaamiskysely? Selvitetäänkö asia kehityskeskusteluiden yhteydessä?
- Onko opettajilla ja muilla korkeakoulun toimijoilla mahdollisuus osallistua globaalivastuuta ja kestävästä kehityksestä käsittelevään täydennyskoulutukseen tarvittaessa?
- Onko opettajilla ja muilla korkeakoulun toimijoilla riittävästi valmiuksia toimia kansainvälisissä verkostoissa?
- Onko opettajilla ja muilla korkeakoulun toimijoilla globaalivastuuta ja kestävästä kehityksestä käsittelevää materiaalia käytössä yleisesti ja omaan alaan liittyen?
- Miten em. asiat on varmistettu?

### 3. Vastuullisuus johtamisessa

*Puuttuva* = Vastuullisuutta, globaalia näkökulmaa ja kestävästä kehitystä ei ole määritelty tavoitteeksi korkeakoulun toimintaa ohjaavissa strategioissa ja arvoissa

*Alkava* = Vastuullisuus, globaali näkökulma ja kestävä kehitys on suunnitella lisättäväksi yhdeksi lähtökohdaksi korkeakoulun strategioihin ja arvoihin

*Kehittyvä* = Osassa korkeakoulun strategioita vastuullisuus on kirjattu lähtökohdaksi ja arvoissa on piirteitä globaalivastuuta ja kestävästä kehitystä edistävästä tavoitteista

*Edistynyt* = Korkeakoulun strategioissa ja arvoissa vastuullisuuden, globaalin näkökulman ja kestävästä kehityksen edistäminen ovat toimintaa ohjaavia lähtökohdita ja niiden näkymistä käytännössä seurataan ja toimintoja kehitetään arvojen toteutumiseksi

#### Kysymyslista itsearvioinnin tueksi:

- Näkyvätkö kansainvälistymisen, globaalivastuun ja kestävästä kehityksen strategiset linjaukset korkeakoulun arvoissa ja toimintaa ohjaavissa strategioissa?
- Ovatko globaalivastuu ja kestävä kehitys korkeakoulun arvolähtökohta? Miten tämä ilmenee? Näkyvätkö korkeakoulun arvoissa monikulttuurisuus, ympäristömyötäisyys, kansainvälistymisen edistäminen ja eettisyys?
- Missä ammattikorkeakoulun omissa strategioissa globaalivastuun ja kestävästä kehityksen edistämiseen tähtäävät periaatteet näkyvät? Miten?
- Onko arvoja muodostettu korkeakoulun koko yhteisön kesken? Onko arvoista käyty keskustelua henkilöstön ja opiskelijoiden kanssa?
- Suositaanko videoneuvotteluiden toteuttamista? Mahdollistetaanko etättyöskentely?
- Kannustetaanko henkilöstöä ja opiskelijoita muilla tavoin edistämään vastuullisia ja kestävästä kehitystä edistäviä toimintakäytänteitä? Millä tavoin ja miten toimintaa seurataan?

### 4. Korkeakoulun henkilökunnan ja opiskelijoiden osallistuminen vastuullisuuden edistämiseen arkitoinnoissa.

#### Teemat:

hankinnat, korkeakoulun tilojen tehokas käyttö  
kirjaston toiminta, opintotoimiston toiminta, laboratoriot  
energian ja luonnonvarojen säästäminen (energian-, veden- ja paperinkulutus)  
jätteiden lajittelu, vähentäminen ja kiertäminen  
monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen  
turvallisuus, yhteisöllisyys ja hyvinvointi  
oma teema

--> korkeakoulu voi valita mihin teemakokonaisuuteen se painottuu missäkin arvioinnin/kehittämistyön vaiheessa

*Puuttuva* = Ko. teeman osalta toiminta ei ole käynnistynyt eikä teeman osalta osallistumismahdollisuuksista ei käydy keskustelua eikä niistä tiedoteta aktiivisesti

*Alkava* = Ko. teeman osalta osallistumismahdollisuuksista on tehty suunnitelma

*Kehittyvä* = Ko. teeman osalta on mahdollista osallistua kehittämistyöhön ja ko. teema on otettu kehittämiskohteeksi

*Edistynyt* = Ko. teeman osalta tehdään systemaattista kehittämistyötä ja henkilökunta ja opiskelijat osallistuvat aktiivisesti ja systemaattisesti kehittämistyöhön ko. teeman osalta

#### Kysymyslista itsearvioinnin tueksi:

- A) Hankinnat, korkeakoulun tilojen tehokas käyttö
- Onko hankinnoissa ja kilpailutuksissa tuotteiden vastuullisuus yhtenä kriteerinä? Suositaanko hankinnoissa ympäristömerkillä varustettuja tuotteita? Entä Reilun kaupan tuotteita? Tai muuten vastuullisuuden periaatteet täyttäviä hankintoja?

- Onko korkeakoulun tilat mitoitettu sopiviksi henkilöstö- ja opiskelijamäärään nähden?
  - Ovatko työskentelytilat turvalliset ja terveelliset?
- B) Kirjaston toiminta, opintotoimiston toiminta, laboratoriot, harjoitusluokat ym.
- Miten kirjaston hankinnoissa näkyy kestävän kehityksen periaate?  
Suositaanko sähköisten julkaisujen hankintaa? Kierrätetäänkö poistettavat kirjat?
  - Suositaanko opintotoimistossa sähköisiä toimintoja?  
Pyritäänkö vähentämään paperinkulutusta?
  - Onko laboratorioden turvallisuusmääräykset kunnossa?  
Onko laboratorioissa ohjeet kierrätyksestä, vaarallisten aineiden käsittelystä ym.?
- C) Energian ja luonnonvarojen säästäminen
- Miten korkeakoulussa otetaan huomioon tilojen energiankulutus?  
Onko olemassa suunnitelmaa, neuvontaa, koulutusta energiatehokkuuden parantamiseksi?
  - Edistetäänkö julkisen liikenteen käyttöä?
  - Kannustetaanko verkkopalaverien pitämistä?
- D) Jätteiden lajittelu, vähentäminen ja kierrätys
- Onko korkeakoulussa lajittelupisteet opettajien huoneessa, yleisissä tiloissa, luokissa?  
Mitä jättejakeita lajitellaan?
  - Onko korkeakoululla käytäntöjä jätteen synnyn ehkäisyyn? Minkälaisia?
  - Onko henkilökunnalla ja opiskelijoilla käytössään tulostimet ja kopiokoneet, joilla on mahdollista tulostaa ja kopioida kaksipuoleisesti? Onko selkeä ohjeistus kaksipuoleiseen tulostukseen? Minkälaisia muita käytänteitä on olemassa paperinkulutuksen vähentämiseen?
- E) Monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen
- Miten yhdenvertaisuus ja tasa-arvoisuus toteutuvat?
  - Miten varmistetaan henkilöstön kansainväliset taidot (kulttuuriosaaminen, kielitaito ym.)?
- F) Turvallisuus, yhteisöllisyys ja hyvinvointi
- Toteutuuko korkeakoulussa oikeudenmukaisuus?
  - Miten toisten huomioon ottaminen näkyy korkeakoulussa?  
Käydäänkö yhteisistä toimintaperiaatteista keskustelua?
  - Onko korkeakoulun turvallisuussuunnitelma tehty ja onko siitä käyty keskustelua?
  - Kaikkiin teemoihin sopivia kysymyksiä:
  - Minkälaisia toimintatapoja ko. teeman osalta on korkeakoulussa?
  - Onko osa toimintatavoista vakiintuneita, mitä uusia on suunniteltu käynnistettäväksi?
  - Onko ko. teema sisällytetty toimintaohjeisiin?
  - Miten varmistetaan toimintatapojen jatkuvuus?

<b>5. Vastuullisuudesta kerätyn tiedon tarkoituksenmukaisuus ja saatavuus</b>
<b>5.1. Sisäinen viestintä ja tiedotus globaalivastuun ja kestävän kehityksen asioista</b>
<i>Puuttuva</i> = Vastuullisuudesta ja kestävästä kehityksestä ei kerätä tietoa eikä niistä aktiivisesti tiedoteta korkeakoulun sisällä
<i>Alkava</i> = Vastuullisuuden edistämiskeinoista korkeakoulun toiminnoissa on käyty keskustelua korkeakoulun sisällä henkilöstöpäivillä, intranetissä tmv. tavalla
<i>Kehittyvä</i> = Korkeakoulussa kerätään tietoa ja käydään keskustelua vastuullisuudesta ja viestitään miten vastuullisuutta voidaan edistää ja miten sitä on edistetty korkeakoulussa.
<i>Edistynyt</i> = Vastuullisuudesta kerätään systemaattisesti tietoa ja käydään avointa keskustelua, kehittymistä seurataan ja siitä tiedotetaan systemaattisesti. Henkilökuntaa ja opiskelijoita kannustetaan edistämään vastuullisuutta osana korkeakoulu yhteisöä ja tietoa edistämisen keinoista on korkeakoulussa saatavilla.

## Kysymyslista itsearvioinnin tueksi:

- Onko korkeakoululla ajantasaista tietoa globaalivastuuta ja kestävästä kehityksestä edistävien toimintatapojen sääntöjen ja ohjeiden osalta?
- Minkälaista tietoa ja kehittämistoimenpiteitä toteutetaan henkilöstön ja opiskelijoiden hyvinvoinnin osalta?
- Minkälaisia käytäntöjä korkeakoululla on, että henkilöstö ja opiskelijat saavat tietoa omiin työ- ja opiskelukäytäntöihinsä liittyvistä globaalivastuun ja kestävästä kehityksen asioista (ohjeista, säännöistä, kehitystyöstä ym.)?

<b>5.2. Ulkoinen viestintä ja sidosryhmien osallistuminen vastuullisuuden edistämiseen</b>
<i>Puuttuva</i> = Vastuullisuuden edistämisestä ei aktiivisesti tiedoteta korkeakoulun ulkopuolisille sidosryhmille
<i>Alkava</i> = Vastuullisuuden edistämistä korkeakoulussa on käyty keskustelua ulkoisten sidosryhmien kanssa
<i>Kehittyvä</i> = Vastuullisuuden edistämistä korkeakoulussa käydään vuorovaikutteista keskustelua ulkoisten sidosryhmien kanssa ja siitä viestitään korkeakoulun ulkopuolelle (esim. internet-sivustoilla, tiedotuslehti, seminaarit, artikkelit ym.). Ulkoisten sidosryhmien vastuullisuuden tietotarpeet otetaan huomioon.
<i>Edistynyt</i> = Vastuullisuuden edistämistä käydään systemaattisesti ja proaktiivisesti keskustelua ulkoisten sidosryhmien kanssa ja korkeakoulun toiminnasta kestävästä kehityksestä ja vastuullisuuden edistäjänä viestitään tarkoituksenmukaisesti korkeakoulun ulkopuolelle. Henkilökuntaa ja opiskelijoita kannustetaan vuoropuheluun yhteiskunnan kanssa vastuullisuuden teemasta.

## Kysymyslista itsearvioinnin tueksi:

- Tehdäänkö yhteistyötä sidosryhmien kanssa vastuullisuuden edistämiseksi?  
Minkälaista yhteistyötä, keiden kanssa ja onko yhteistyö järjestelmällistä?
- Osallistuuko korkeakoulu proaktiivisesti vastuullisuuden edistämiseen toimialueellaan?
- Kannustetaanko henkilökuntaa ja opiskelijoita yhteistyöhön sidosryhmien kanssa?
- Kannustetaanko henkilökuntaa osallistumaan seminaareihin vastuullisuuden, globaalivastuun ja kestävästä kehityksestä teemalla? Entä julkaisutoimintaan teemasta?

<b>6. Vastuullisten toimintojen seuranta, arviointi ja jatkuva kehittäminen</b>
<i>Puuttuva</i> = Vastuullisten käytänteiden toteutumista ei seurata systemaattisesti korkeakoulussa
<i>Alkava</i> = Vastuullisten käytänteiden toteutumisesta ja kehittämistarpeista käydään keskustelua korkeakoulussa
<i>Kehittyvä</i> = Vastuullisten käytänteiden toteutumisesta kerättyä tietoa hyödynnetään toimintojen kehittämisessä
<i>Edistynyt</i> = Vastuullisten käytänteiden toteutumisesta kerättyä tietoa kaikkien korkeakoulun toimintojen osalta arvioidaan kriittisesti ja tietoa hyödynnetään korkeakoulun kehittämisessä systemaattisesti

## Kysymyslista itsearvioinnin tueksi:

- Seurataanko toiminnan kehittymistä vastuullisuuden, globaalivastuun ja kestävästä kehityksestä edistämisen käytännöistä korkeakoulun toiminnoissa (johtaminen, opetus, oppiminen, tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminta ym.)? Miten seurantatieto dokumentoidaan? Minkälaisia toimenpiteitä seurantatiedon pohjalta tehdään? Onko seuranta- ja kehittämistyöhön olemassa vakiintuneet käytänteet?

- Käydäänkö korkeakoulussa keskustelua käytännöistä, millä globaalivastuu tulisi ottaa huomioon eri toiminnoissa?
- Onko opiskelijapalautejärjestelmään integroitu globaalivastuun ja kestävän kehityksen näkökulma? Millä tavoin?
- Miten havaitut ongelmat ja puutteet tunnistetaan ja miten niitä pyritään poistamaan?

<b>7. Hallinta-/toimintajärjestelmän kokonaisuus</b>
<i>Puuttuva</i> = Korkeakoulussa ei ole käytössä vastuullisuuden hallinta-/toimintajärjestelmiä
<i>Alkava</i> = Korkeakoulussa on suunnitteilla rakentaa järjestelmä vastuullisuuden arviointiin ja kehittämiseen
<i>Kehittyvä</i> = Korkeakoulussa on rakenteilla tai käytössään järjestelmä, jossa otetaan huomioon vastuullisuus
<i>Edistynyt</i> = Korkeakoulussa on käytössä vastuullisten toimintojen järjestelmä/järjestelmiä (ympäristö-, kestävän kehityksen järjestelmä, integroitu kokonaisjärjestelmä tmv.)

### Kysymyslista itsearvioinnin tueksi:

- Onko korkeakoululla erillinen ympäristöjärjestelmä/ kestävän kehityksen ohjelma/ yhteiskuntavastuuraportointi tai muu vastaava? Mikä ja miten siinä näkyvät ekologiset, taloudelliset, sosiaaliset ja kulttuuriset kestävyys- ja vastuullisen toiminnan näkökulmat?
- Onko globaalivastuun ja kestävän kehityksen tavoitteet integroitu muihin toiminnanohjausjärjestelmiin? Mihin ja miten?
- Mitä toimenpiteitä on käynnistetty ja vakiinnutettu ohjelman toteuttamiseksi ja/ tai järjestelmän toimivuudeksi?

Korkeakoulussa toteutettavan itsearvioinnin tulosten kokoamiseen tulee mahdollisuuksien mukaan sisällyttää kyseisen toiminnan kuvaus sekä esittää kehittämistarpeet jatkotyöskentelyä varten. Näin tehtävä arviointityö palvelee korkeakoulun kehittämistyötä.

Liitteessä 1 on esitetty taulukot, jotka kuvaavat miten kehitetyt vastuullisuuden seuranta- ja kehittämisindikaattorien avulla voidaan kerätä tietoa kansallisten ja kansainvälisten strategioiden ja arviointityökalujen asettamiin tavoitteisiin ja tarpeisiin.

## Lähteet

Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden yleiset kompetenssit (2006).

[www.ncp.fi/ects/materiaali/Yleiset%20kompetenssit%20tutkintotasoin%2019042006.pdf](http://www.ncp.fi/ects/materiaali/Yleiset%20kompetenssit%20tutkintotasoin%2019042006.pdf)

Decade of Education for Sustainable Development (2008). [www.desd.org/About%20ESD.htm](http://www.desd.org/About%20ESD.htm)

European Strategy Framework (2002). For Improving and Increasing Global Education In Europe to the Year 2015. Europe-wide Global Education Congress Maastricht, The Netherlands, November 15th – 17th 2002. [www.coe.int/T/E/North-South\\_Centre/Programmes/3\\_Global\\_Education/b\\_Maastricht\\_Declaration/Maastricht\\_Declaration.pdf](http://www.coe.int/T/E/North-South_Centre/Programmes/3_Global_Education/b_Maastricht_Declaration/Maastricht_Declaration.pdf)

Kansainvälisyyskasvatus 2010. Ehdotus kansalliseksi kansainvälisyyskasvatuksen toimenpideohjelmaksi (2006). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006: 4. [www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm\\_26\\_tr04.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm_26_tr04.pdf?lang=fi)

- Kansainvälisyyskasvatus 2010 (2007). Opetusministeriön julkaisuja 2007:11.  
<[www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm11.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm11.pdf?lang=fi)>
- 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.  
<[www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm\\_9\\_tr06.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm_9_tr06.pdf?lang=fi)>
- Kohti kestäviä valintoja. Kansallisesti ja globaalisti kestävä Suomi (2006).  
Kansallinen kestävä kehityksen strategia. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 5/2006.  
<[www.vnk.fi/julkaisut/julkaisusarja/julkaisu/fi.jsp?oid=166089](http://www.vnk.fi/julkaisut/julkaisusarja/julkaisu/fi.jsp?oid=166089)>
- Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia (2009). <[www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/korkeakoulujen\\_kv/liitteet/kansainvalistymisstrategia.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/korkeakoulujen_kv/liitteet/kansainvalistymisstrategia.pdf)>
- Korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointi (2007). Auditointikäsikirja vuosille 2008–2011.  
Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 2007: 7. <[www.kka.fi/files/126/KKA\\_707.pdf](http://www.kka.fi/files/126/KKA_707.pdf)>
- Oppilaitosten ympäristösertifiointi (2009). Kestävän kehityksen kriteerit julkistettu. Tiedote 11.2.2009.  
<[www.koulujaymparisto.fi/keke\\_kriteerit.htm](http://www.koulujaymparisto.fi/keke_kriteerit.htm)>
- Report of the UNECE Steering Committee on Education for Sustainable Development on Its Third Meeting (2008). UNECE Steering Committee on Education for Sustainable Development Third meeting, Geneva, 31 March–1 April 2008. <[www.unece.org/env/esd/inf.meeting.docs/SC/SC-3/ece.cep.ac.13.2008.2.add.1.e.AC.pdf](http://www.unece.org/env/esd/inf.meeting.docs/SC/SC-3/ece.cep.ac.13.2008.2.add.1.e.AC.pdf)>
- Resolution adopted by the General Assembly (2000). 55/2. United Nations Millennium Declaration.  
<[www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm](http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm)>
- Rohweder, L. & A. Virtanen (2009). Developing the Model of the Learning for Sustainable Development in Higher Education. *Journal of Teacher Education for Sustainability* 11:1, 31–42.  
<[versita.metapress.com/content/26818710502x2186/fulltext.pdf](http://versita.metapress.com/content/26818710502x2186/fulltext.pdf)>
- Rohweder, L., A. Virtanen, S. Tani, J. Kohl & A. Sinkko (2008). Kestävän kehityksen pedagoginen malli. Teoksessa Rohweder, L. & A. Virtanen (toim.): Kohti kestävästä kehityksestä. Pedagoginen lähestymistapa, 98–99. Opetusministeriön julkaisuja 2008: 3.
- Stevens, C (2008). OECD work on competencies for education for sustainable development (ESD).  
<[www.unece.org/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/8mtg/ESDCompetenciesOECD.pdf](http://www.unece.org/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/8mtg/ESDCompetenciesOECD.pdf)>
- The Millennium Development Goals Report (2009). United Nations Department of Economic and Social Affairs. <[www.un.org/millenniumgoals/pdf/MDG%20Report%202009%20ENG.pdf](http://www.un.org/millenniumgoals/pdf/MDG%20Report%202009%20ENG.pdf)>
- UN Decade of Education for Sustainable Development 2005–2014. <[portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=27234&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=27234&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)>
- UNECE Strategy for Education for Sustainable Development (2005).  
<[www.unece.org/env/documents/2005/cep/ac.13/cep.ac.13.2005.3.rev.1.e.pdf](http://www.unece.org/env/documents/2005/cep/ac.13/cep.ac.13.2005.3.rev.1.e.pdf)>

# 7 Keskustelua vastuullisuuden kehittämistä koulutuksessa

## 7.1 Vastuullisen toiminnan kehittämisen haasteet korkeakouluissa

Jari Niemelä

### Gloaalivastuu: mitä se on?

Tämä kirja käsittelee globaalivastuuta ja kestävästä kehitystä korkeakoulumaailmassa. Aihe on haasteellinen, sillä käsitteet 'globaalivastuu' ja 'kestävä kehitys' ovat laajoja ja monimerkityksisiä. Yksikertaisimmallaan ja laajimmillaan globaalivastuu tarkoittaa sitä, että kukin meistä on yksilönä ja yhteiskuntamme jäsenenä vastuussa siitä, että toimimme hyvän elämän edellytysten edistämiseksi kaikkialla maailmassa, mutta erityisesti siellä, missä hyvä elämä on vielä kaukana ihmisten arkielämästä. Globaalivastuu koulutuksessa on tarkemmin määritelty ns. Maastrichtin julistuksessa, jossa todetaan, että ”*Gloaalikasvatus on kasvatusta ja koulutusta, joka avaa ihmisten silmät ja mielen maailman todellisuudelle ja herättää heidät toimimaan kaikille kuuluvien ihmisoikeuksien sekä oikeudenmukaisemman ja tasa-arvoisemman maailman puolesta. Gloaalikasvatus on toimintaa erityisesti kehitysyhteistyön, kestävän kehityksen, rauhan ja kulttuurien välisen ymmärryksen edistämiseksi, jotka kaikki ovat kansalaiskasvatuksen globaaleja ulottuvuuksia*” (Rohweder 2008: 10–11). Koulutuksella ja kasvatuksella on siis suuri merkitys globaalivastuun edistämässä ja myös muissa kansainvälisissä prosesseissa korostetaan koulutuksen merkitystä tässä suhteessa (ks. luku 1.1 tämä teos).

Gloaalivastuuseen on sisällytetty kestävä kehitys, joka sekin on laaja ja moniulotteinen käsite. Kestävä kehitys sisältää ekologisen, taloudellisen ja sosiaalis-kulttuurisen komponentin, mutta näiden yhtäaikainen toteuttaminen on suuri haaste. Erityisesti lyhyellä aikavälillä yhden kestävyyskomponentin toteutuminen sulkee usein pois jonkun toisen tai molempien muiden toteutumisen. Esimerkiksi luonnonvarojen hyödyntäminen voi olla – ainakin lyhyellä aikavälillä – taloudellisesti ja sosiaalisesti kestävä, mutta ei välttämättä ekologisesti.

Kestävän kehityksen määritelmä on siis laaja, ja sen alaan kuuluvat sosio-kulttuurisen kestävyyskomponentin kautta muun muassa ihmisten perusoikeudet ja tasa-arvo, eettinen kasvu ja monikulttuurisuus. Näin laaja-alainen ja moniulotteinen käsite on haasteellinen koulutuksen kannalta, ja sen 'valtavirtaistaminen' on aikaa vievä prosessi (Niiniluoto 2006). Kestävän kehityksen kokonaisvaltaisuus on kuitenkin tarpeellinen lähtökohta, sillä ihmisen kulttuurinen, taloudellinen ja sosiaalinen toiminta ovat avainasemassa luonnon kestävyyskomponentin kannalta. Toisaalta kestävä kehitys-käsitteen laaja-alaisuus tarkoittaa, että se kattaa

melkein kaikki ihmisen tulevaisuuden kannalta oleelliset asiat, jolloin jokseenkin kaikki korkeakoulujen oppiaineet voisivat jo nykyään väittää olevansa tekemisissä kestävän kehityksen kanssa (Niiniluoto 2006). Onkin tarpeen pohtia, miten globaalivastuu – mukaan lukien kestävä kehitys – tulisi aidosti sisällyttää yliopistojen toimintaan ja mitä globaalivastuu tarkoittaa korkeakoulun arkipäivässä. Tätä tematiikkaa pohdin seuraavassa.

## **Miksi ja miten globaalivastuu tulisi kytkeä korkeakoulujen toimintaan?**

Korkeakoulut ovat monella tavalla merkittäviä asiantuntijaorganisaatiota. Suomessa korkeakouluverkosto on kattava ja sen piirissä työskentelee ja opiskelee satoja tuhansia ihmisiä. Nämä organisaatiot tuottavat ja uusintavat tietoa ja siten luovat uutta tutkimukseen perustuvaa ymmärtämystä ihmisestä ja ympäristöstämme. Koulutus- ja asiantuntijatehtävnsä kautta korkeakoulut välittävät tietoa sekä opiskelijoille että laajemmin yhteiskuntaan. Tällaiset organisaatiot ovat asiantuntijuutensa ja koulutustehtävnsä kautta erityisen tärkeitä globaalivastuun viestin viejiä yhteiskuntaan.

Korkeakouluilla on kahtalainen asema globaalivastuuta edistettäessä. Ensinnäkin korkeakoulun oman toiminnan täytyy olla vastuullista ja kestävä. Korkeakoulun tulee järjestää toimintansa siten, että pyrkimys henkilökunnan ja opiskelijoiden hyvään elämään toteutuu. Kestävän kehityksen mukainen toiminta sisältää muun muassa ekologisesti kestävä toiminnan, mikä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että kiinteistöjen täytyy olla mahdollisimman energiatehokkaita, sähköä ja paperia kulutetaan mahdollisimman vähän ja jätteet kierrätetään. Toisin sanoen korkeakoulun tulee toimia kuin minkä tahansa ekologisesti tehokkaan organisaation. Tällaisia pyrkimyksiä suomalaisilla korkeakouluilla onkin ja jotkut niistä ovat osallistuneet pilotointiin, jolla on tarkoitus kehittää ja arvioida niiden kestävä kehityksen ja vastuullisten toimintojen tasoa (ks. luku 6.2 tämä teos).

Toiseksi korkeakoulun tulee kantaa vastuu tiedon tuottamisesta globaalien ongelmien ratkaisemiseksi ja tietoisuuden lisäämiseksi kyseisistä ongelmista ja haasteista. Korkeakoulujen tavoitteena on tutkimus- ja koulutustehtävnsä kautta tuottaa yhtäältä ympäristöalan, kestävä kehityksen ja globaalivastuun asiantuntijoita, jotka hyödyttävät yhteiskuntaa korkeatasoisella asiantuntemuksella. Toisaalta kaikessa opetuksessa on huomioitava kestävä kehitys ja painotettava sen tärkeyttä, jotta korkeakouluista valmistuvilla olisi herkkyyttä ja arvostaa kestävä kehitykseen ja globaalivastuuseen liittyviä asioita. Myös täydennyskoulutuksen ja muun elinikäisen oppimisen kautta korkeakoulut välittävät yhteiskuntaan uusinta tutkimukseen perustuvaa tietoa globaalivastuuseen liittyvistä asioista.

Lisäksi kestävä kehityksen edistäminen sopii hyvin kytkettäväksi yliopistojen yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen (Niiniluoto 2006). Tiedonvälitys yhteiskuntaan, esimerkiksi erilaisten asiantuntijatehtävien kautta, on tärkeää. Kansainvälinen ulottuvuus on oleellista ja erityisesti yhteistyö kehitysmaiden korkeakoulujen kanssa niiden opetus- ja tutkimuskapasiteetin kehittämiseksi on tärkeää. Tätä korostetaan alkuvuodesta 2009 julkaistussa Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategiassa. Toisaalta on syytä muistaa, että yhteistyö on kahdensuuntaista, eli mekin voimme oppia muiden maiden kokemuksista.

Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia (2009) linjaa kansainvälistymisen suunnan lähivuosille. Strategia määrittelee kansainvälistymiselle viisi päätavoitetta. Näistä yksi on globaalivastuun edistäminen, joka tarkoittaa, että korkeakoulujen tulee käyttää tutkimustaan ja asiantuntemustaan globaalien ongelmien ratkaisemiseen ja kehitysmaiden oman osaamisen vahvistamiseen. Korkeakoulujen toiminnan tulee rakentua eettisesti kestävälle pohjalle ja tukea opiskelijoiden valmiuksia toimia globaalissa ympäristössä ja ymmärtää



oman toiminnan globaaleja vaikutuksia. Lisäksi todetaan, että korkeakoulujen toiminnan tulisi perustua vastuullisuuteen, kestäväan kehitykseen sekä erilaisuuden ymmärtämiseen ja arvostamiseen korkeakoulu yhteisössä.

Näiden Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategian (2009) yleisten periaatteiden ja linjausten jalkauttaminen on käynnistynyt korkeakouluissa. Esimerkiksi Helsingin yliopiston strategiassa korostetaan yliopiston yhteiskuntavastuuta. Rehtori Wilhelmssonin mukaan yhteiskuntavastuun vahvistaminen tarkoittaa muun muassa sitä, että yliopisto ottaa toiminnassaan entistä suunnitelmallisemmin huomioon kansalliset ja globaalit haasteet.<sup>1</sup>

Jyväskylän yliopiston rehtori Aino Sallinen on puolestaan todennut jo useampi vuosi sitten, että yliopistot voivat olla mukana tukemassa lähtökohdiltaan erilaisten maiden osallistumista maailmanlaajuisen turvallisuuden lisäämiseen, laajamittaisen köyhyyden vähentämiseen, ihmisoikeuksien kunnioittamiseen ja demokratian edistämiseen, ympäristöongelmien ehkäisemiseen, kulttuurisen ja taloudellisen vuorovaikutuksen lisäämiseen sekä keskinäisen ymmärryksen ja kunnioituksen kasvattamiseen.<sup>2</sup>

Rehtorien lisäksi yliopistoissa on 'ruohonjuuritasolla' ryhdytty toimeen globaalivastuun edistämiseksi. Esimerkiksi Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisessä tiedekunnassa järjestettiin keväällä 2009 tilaisuus globaalivastuun ja kestäväan kehityksen teemasta. Tilaisuudessa keskusteltiin siitä miten tiedekunnassa toteutettava tutkimus ja koulutus edistävät tietoisuutta globaaleista mahdollisuuksista ja uhkista sekä antavat valmiuksia globaalien ongelmien analysointiin.

Korkeakoulut ovat ottaneet globaalivastuun ja kestäväan kehityksen haasteen vastaan, mutta aihepiirin kokonaisvaltainen haltuunotto korkeakoulumaailmassa on vielä kesken. Kysymys kuuluukin millaisia komponentteja globaalivastuuseen ja kestäväan kehitykseen liittyy ja miten ne voidaan ottaa huomioon korkeakoulun arkitoiminnassa. Asiaa voidaan lähestyä muun muassa tarkastelemalla vastuullisten toimintojen arviointikohteita, joita on määritetty tässä julkaisussa esiteltävässä korkeakoulujen vastuullisuuden kehittämiseen, seurantaan ja arviointiin kohdistuneessa kehittämishankkeessa (ks. luku 6.3. tämä teos). Kehittämisisindikaattorien osalta arviointi- ja seurantakohteiksi on esitetty:

- 1 Korkeakoulun vastuullisuuden tavoitteiden, toimintojen, toimijoiden sekä vastuiden määrittely ja dokumentointi
- 2 Vastuullisuuden kattavuus ja vaikuttavuus korkeakoulun perustoiminnoissa
- 3 Vastuullisuus johtamisessa
- 4 Korkeakoulun henkilökunnan ja opiskelijoiden osallistuminen vastuullisuuden edistämiseen arkitoiminnoissa
- 5 Vastuullisuudesta kerätyn tiedon tarkoituksenmukaisuus ja saatavuus
- 6 Vastuullisten toimintojen seuranta, arviointi ja jatkuva kehittäminen
- 7 Hallinta-/toimintajärjestelmän kokonaisuus.

Kohteet määrittelevät millaisiin seikkoihin arvioinnissa tulisi kiinnittää huomiota ja ne osoittavat, että tavoitteena on, että vastuullisuus (sisältäen globaalivastuun ja kestäväan kehityksen) kattaa kaikki korkeakoulun toiminnot, kuten laatu järjestelmänkin. Haasteena on kuitenkin tällaisten järjestelmien, samoin kuin laatu järjestelmien, muokkaaminen

1 <http://www.helsinki.fi/ajankohtaista/uutisarkisto/2-2009/17-10-36-44.html>

2 <http://www.jyu.fi/hallinto/rehtori/julkaisut/jyva9-1001>

erilaisten korkeakoulujen tarpeisiin, jotta perustoiminnot (opetus, tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminta ja yhteiskunnallinen vuorovaikutus) tulevat otetuksi huomioon. Haasteena on myös globaalivastuun kehittämis- ja seurantajärjestelmien rakentaminen sellaisiksi, että ne toteuttavat tavoitteensa kuormittamatta jo nyt täystyöllistettyä henkilökuntaa tarpeettomasti.

Kuten Ilkka Niiniluoto (2006) totesi, kasvaminen globaaliin vastuuseen sopii hyvin korkeakoulujen kolmannen tehtävän piiriin. Globaalivastuun toteuttaminen edellyttää yhteistyötä korkeakoulujen ja yhteiskunnan muiden toimijoiden välillä (ks. luku 1.1 tämä teos). Erityisen tärkeää globaaliin vastuuseen kasvamisen näkökulmasta on, että yhteiskunnan toimijat ymmärtävät elinikäisen oppimisen tärkeyden ja myös tietoisesti edistävät tätä. Näin globaalivastuu ei jää vain korkeakoulujen seinien sisään, vaan koulutetut asiantuntijat vievät tätä tietoa yhteiskuntaan ja palaavat ajoittain päivittämään tietonsa korkeakouluun.

## **Kestävän kehityksen kytkeminen osaksi korkeakoulujen toimintaa on haasteellista**

Kestävän kehityksen ja globaalivastuun kytkemisessä osaksi korkeakoulujen arkitoimintaa on suuria haasteita, joista nostan seuraavassa muutaman esiin. Globaalivastuu ja kestävä kehitys ovat laajoja ja monimuotoisia käsitteitä, joiden kytkentä korkeakoulujen toimintaan on hidas prosessi, koska se vaatii ajattelutavan ja toimintakulttuurin muutoksia. Samoin kuin laatujärjestelmien rakentaminen, vaatii globaalivastuun ja kestävä kehityksen mukainen toiminta sitä, että nämä seikat liitetään kattavasti ja systemaattisesti osaksi korkeakoulun kaikkea toimintaa. Laatujärjestelmistä on joskus todettu, että ne ovat korkeakouluissa turhia, koska toiminta joka tapauksessa tähtää mahdollisimman korkeaan laatuun. Laatujärjestelmä kuitenkin luo kattavan, systemaattisen ja läpäisyperiaatteella toimivan lähestymistavan laadunhallintaan ja toiminnan arviointiin. Samalla systemaattisuudella ja kattavuudella globaalivastuu ja kestävä kehitys tulee huomioida korkeakoulun toiminnassa.

Vastuullisuuden kehittäminen, seuranta ja arviointi on luontevaa liittää korkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmään, jolloin se kehittyy osaksi korkeakoulun arkitoimintaa ja sitä arvioidaan samalla kuin muutakin toimintaa. Myös erilaisten arviointien aiheuttaman henkilökunnan kuormituksen minimoiminen puoltaa sitä, että vastuullisen toiminnan ja kestävä kehityksen arviointi liitetään osaksi laatujärjestelmää.

Globaalivastuun ja kestävä kehityksen edistämiseksi korkeakoulujen toiminnassa on haasteena myös se, että juuri nyt on paljon muitakin haasteita korkeakoulukentässä. Yliopistouudistus ei ole ohi hetkessä, vaan korkeakouluorganisaatioiden sopeutuminen uuden yliopistolain mukaiseen toimintaympäristöön ottaa aikansa. Tämä sopeutuminen vie ajan lisäksi energiaa niin, että muut kehittämistoiminnot saattavat kärsiä. Toisaalta erilaisia muutoksia on odotettavissa lisää, joten 'parempien aikojen' odottaminen ei hyödytä.

Kuten laatujärjestelmien kohdalla, myös vastuullisuuden systemaattinen huomioiminen korkeakoulun toiminnassa edellyttää korkeakoulun johdon sitoutumista. Ilman johdon innostusta eivät henkilöstö ja opiskelijat koe asiaa tärkeäksi. Siksi on tärkeää, että korkeakoulujen johto eri tasoilla (mukaan lukien hallitukset, tiedekuntaneuvostot, laitosneuvostot) kokevat vastuullisuuden (sisältäen globaalivastuun ja kestävä kehityksen) olennaisiksi osiksi opinahjonsa toimintaa.

Johdon sitoutumisen lisäksi vastuullisuuden systemaattinen ja kattava edistäminen korkeakouluissa edellyttää kannustusta ja voimavarojen suuntaamista tähän toimintaan. Varsinkin alkuvaiheessa vastuullisten toimintakäytänteiden rakentaminen tuottaa lisätyötä, joka on otettava huomioon henkilöstön työaikoja suunniteltaessa. Myös selkeät lisävoima-

varat ainakin toiminnan alkuvaiheessa ovat tärkeitä osoituksia siitä, että asiaan suhtaudutaan vakavasti.

Vastuullisen toiminnan onnistumisen mittaaminen on samanlainen haaste kuin laadun mittaaminen ja arviointi. Globaalivastuun ja kestävä kehityksen arviointiin on kehitteillä indikaattoreita ja menetelmiä (esim. luku 2.2 ja luku 6.3. tämä teos).

Yleisenä haasteena näyttäytyy globaalivastuun ja kestävä kehityksen 'valtavirtaistaminen', eli huomioiminen kaikessa korkeakoulun toiminnassa (Niiniluoto 2006). Vastuullisuuden tulisi kattaa koulutusorganisaation kaikki toiminnat arvojen ja strategisten linjausten määrittelemisestä opiskelijoiden oppimiseen ja osaamisen levittämiseen ja tuottamiseen samoin kuin tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoimintaan. Vastuullisten toimintakäytänteiden levittämiseen, edistämiseen ja ohjaukseen samoin kuin toimintojen vastuullisuuden tason mittaamiseen ja arviointiin sekä jatkuvaan kehittämiseen tulisi olla selkeä ja helposti käyttöön otettava tietopohja ja välineistö (luku 6.3 tämä teos).

Kuten yllä on todettu, vastuullinen toiminta ja toiminnan laadunvarmistus liittyvät toisiinsa, joten vastuullisuuden kattavuus, edistäminen ja arviointi tulisi kytkeä osaksi korkeakoulun laatujärjestelmää. Tätä lähestymistä perustelee myös se, että kestävä kehityksen ja vastuullisten toimintakäytänteiden edistäminen ovat osa laadukasta toimintaa, sillä ihmisten, talouden sekä ympäristön hyvinvoinnin sekä vastuullisten toimintakäytänteiden edistäminen ovat myös laadukkaan toiminnan tuloksia (Virtanen & Rohweder 2008).

Osana laadunvarmistusjärjestelmää vastuullinen ja kestävä kehitykseen tähtäävä toiminta voidaan integroida ja 'valtavirtaistaa' osaksi korkeakoulun normaalia toimintaa, jolloin globaalivastuuta kehitetään sekä arvioidaan korkeakoulun muiden toimintojen kanssa samassa järjestelmässä. Tällöin vastuullisuus ei jää vain erilliseksi 'päälle liimatuksi' etiketiksi, vaan siitä muodostuu osa korkeakoulun arkitoimintaa. Suomen korkeakoulujen globaalivastuun ja kestävä kehityksen tietopohjan kehittämishankkeen tulokset viittaavatkin siihen, että vastuullisuuden edistäminen voi toteutua korkeakoulujen kaikkien toimintojen, niin johtamiskäytäntöjen, toimintakulttuurin, opetuksen kuin tutkimuksen ja kehittämistoiminnan puitteissa (luku 6.3 tämä teos). Onkin kannatettavaa, että tietopohjan kehittämishankkeen yhtenä tavoitteena oli luoda indikaattorit korkeakoulujen vastuullisuuden kehityksen seurantaan ja arviointiin siten, että ne on mahdollista kytkeä korkeakoulun laatujärjestelmään ja toteuttaa arviointi laadunarvioinnin yhteydessä.

Kaikista haasteista huolimatta yllämainitun korkeakoulujen globaalivastuun ja kestävä kehityksen tietopohjan kehittämishankkeen alustavat tulokset osoittavat, että korkeakouluissa suhtaudutaan vastuullisuuteen ja siihen kytkeytyviin teemoihin myönteisesti (luku 6.3. tämä teos), mikä antaa hyvän pohjan vastuullisuuden edistämiseksi korkeakouluissa. Toisaalta kehittämishankkeen tulokset osoittavat, että korkeakouluissa kaivataan lisää tietoa muun muassa vastuullisuuden sisällöstä korkeakoulukontekstissa ja siitä miten se voidaan kytkeä opetukseen sekä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaan. Tietopohjan parantaminen tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotyön, mutta myös yhteisten, eri osapuolten välisen keskusteluiden kautta on siis ensiarvoisen tärkeää, jotta globaalivastuu ja kestävä kehitys onnistutaan operationalisoimaan osaksi korkeakoulujen toimintaa.

Korkeakoulujen myönteisestä suhtautumisesta huolimatta polttava kysymys on miten globaalivastuu ja kestävä kehitys saadaan aidosti kytkettyä korkeakoulujen arkeen. Vastuullisuus on teema, jonka tulisi kattaa korkeakoulun kaikki toiminnot arvoista ja strategiasta oppimiseen ja osaamiseen samoin kuin tutkimus- ja kehitystoimintaan. Näin ollen on tärkeitä, että vastuullisten toimintakäytänteiden levittämiseen, edistämiseen ja ohjaukseen samoin kuin toimintojen arviointiin sekä jatkuvaan kehittämiseen on olemassa selkeä, ymmärrettävä ja helposti käyttöön otettava välineistö. Mutta välineet ja tekniset

ratkaisut eivät riitä, sillä globaalivastuu on sydämen asia. Samoin kuin laadunhallinnan kohdalla laatu on sisäistettävä, jokaisen meistä on sisäistettävä globaalivastuun tärkeys, sillä muuten asia jää päälle liimatuksi liturgiaksi korkeakoulun toiminnassa.

Korkeakoulun sitouttamiseksi ja innostamiseksi globaalivastuun edistämiseen johdon antama esimerkki on välttämätön edellytys. Ellei korkeakoulun johto ole sitoutunut, ei innostusta voi odottaa myöskään henkilökunnalta tai opiskelijoilta. Toisaalta johdon on myös annettava henkilökunnalla mahdollisuus ottaa globaalivastuu haltuun ja voimaantua sen kautta. Voimaantumisella tarkoitetaan tässä prosessia, joka yhdistää yksilön ja ryhmän henkisen hyvinvoinnin keskinäiseen avunantoon ja kamppailuun luoda vastuullinen yhteisö. Globaalivastuun syventäminen tuo tällaiseen voimaantumisprosessiin konkreettisen lähestymistavan, jota kautta työyhteisö voi lisätä omaa hyvinvointiaan. Näin globaalivastuun omaksuminen edistää sekä oikeudenmukaisemman ja tasa-arvoisemman maailman kehittymistä että oman työyhteisön hyvinvointia.

Kun korkeakoulut on näin innostettu ja sitoutettu globaalivastuun ja kestävä kehityksen soihdun kantajiksi, on niiden tehtävänä levittää tätä innostusta muuhun yhteiskuntaan yhteiskuntavastuunsa puitteissa. Tämä tehtävä sopii erinomaisesti korkeakoulujen kolmannen tehtävän piiriin, kuten Ilkka Niiniluoto (2006) on todennut. Muun muassa täydennyskoulutuksen sekä ylipäätään elinikäisen oppimisen kautta korkeakouluilla on väylä ympäröivään yhteiskuntaan. Korkeakoulujen on välitettävä globaalivastuuajattelu myös maamme muuhun koulutusjärjestelmään. Opettajakoulutuksen kautta korkeakouluilla on erinomaiset mahdollisuudet globaalivastuuajattelun viemiseen koulumaailmaan. Näin globaalivastuun sanoma saavuttaa ne nuoret sukupolvet, jotka tulevaisuudessa vastaavat paremman maailman rakentamisesta.

## Lähteet

Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015 (2009).

<[www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/korkeakoulujen\\_kv/liitteet/kansainvalistymisstrategia.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/korkeakoulujen_kv/liitteet/kansainvalistymisstrategia.pdf)>

Niiniluoto, I. (2006). Kestävä kehitys yliopistojen haasteena. Etusivu. Opetusministeriön verkkolehti, 2.3.2006. <[www.minedu.fi/etusivu/arkisto/2006/0203/niiniluoto.html](http://www.minedu.fi/etusivu/arkisto/2006/0203/niiniluoto.html)>

Rohweder, L. (2008; toim.). Kasvaminen globaaliin vastuuseen. Yhteiskunnan toimijoiden puheenvuoroja. Opetusministeriön julkaisuja 2008:40.

Virtanen, A. & L. Rohweder (2008). Vastuullisuus osaksi ammattikorkeakoulujen käytäntöjä.

KeVer-verkkolehti 7:4. <<http://ojs.seamk.fi/index.php/kever/article/view/198/379>>

## 7.2 Korkeakoulut ja globaalivastuu – ammattikorkeakoulujen näkökulma

*Timo Luopajarvi*

Ammattikorkeakoulut yhtenäisenä järjestelmänä ovat yliopistoja huomattavasti nuorempi kokonaisuus, ja niiden toimintajärjestelmät ovat olleet koko olemassaolonsa ajan voimakkaassa muutoksessa. Organisatoriset muutokset aiheuttavat sen, että perustehtävien kehittäminen samanaikaisesti toteutettavien rakenteellisten muutosten kanssa vaikeutuu ja vähintäänkin hidastuu. Sama ilmiö tultaneen näkemään yliopistojen puolella lähivuosien aikana, kun uuden yliopistolain mukanaan tuomat organisatoriset muutokset alkavat käytännössä toteutua yliopistojen sisällä.

Kaikesta huolimatta on selvää, että korkeakoulujen tulee korostaa globaalivastuutaan kaikissa tehtävissään. Siksi pidänkin erinomaisena käsillä olevan hankkeen toteutumista. Globaalivastuuta tulee korostaa koulutuksen kaikilla tasoilla. Koska kyse on tulevien kansalaisten asenteisiin ja perusvalmiuksiin vaikuttamisesta, toimet tulee käynnistää jo varhaiskasvatuksessa ja sisällyttää läpi koko koulutusjärjestelmän ja elinikäisen oppimisen periaatteen mukaisesti ulottaa myös aikuiskoulutukseen.

### **Gloaalivastuu osana korkeakoulujen strategioita**

Kuten käsillä olevan julkaisun eri luvuista ilmenee, asiaa on pohdittu varsin monipuolisesti. Kirjoituksessani korostuu hankkeen toisen tavoitteen osuus: laatia korkeakouluille vastuullisuuden tavoitteet, kerätä tietoa menetelmistä edistää vastuullisuutta koulutuksessa (sekä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnassa) ja laatia seurantaan ja kehittämiseen soveltuvat vastuullisuuden indikaattorit. Tämä ei tietenkään tarkoita sitä, etteivätkö korkeakoulut olisi toimineet vastuullisesti jo tähänkin asti, mutta tässä korostetaan nimenomaan teoksessa käsitellyn globaalivastuun mukaisten toimintojen kehittämistä ja arviointia.

Tutustuttuani julkaisun sisältöön käsitykseni on edelleen vahvistunut siitä, että globaalivastuu tulee rakentaa osaksi korkeakoulun strategiatyötä ja sen seurannan ja arvioinnin tulee olla osa korkeakoulun laatuja järjestelmää. Tällä taataan asian tasapuolinen kehittäminen ja systemaattinen seuranta läpi koko korkeakoulun. Siksi näenkin, että Korkeakoulujen arviointineuvoston tulisi tarkistaa meneillään olevien korkeakoulujen laatuja järjestelmien auditointikriteereitään tältä osin. Luvussa 3.2 esitettyjen teema-arviointien toteuttaminen ei ole huono ajatus, mutta sillä voidaan vaikuttaa koko korkeakoulukenttään huomattavasti hitaammin kuin sillä, että asia nostetaan esiin laatuja järjestelmien auditoinnissa.

Gloaalivastuun toteutumisen edistämiseksi opetusministeriöllä on keskeinen rooli juuri tällä hetkellä. Opetusministeriö on edellyttänyt kaikkien korkeakoulujen laativan omat strategiansa seuraavalle tavoitesopimuskierrokselle eli kevääksi 2010. Kuinka globaalivastuu on tarkoitus nostaa esiin korkeakoulujen strategioita arvioitaessa kevään 2010 tavoitesopimusneuvotteluissa? Opetusministeriön tulisi korkeakouluja ohjeistaessaan syksyllä 2009 korostaa tämän asian huomioon ottamista strategian laadinnassa. Tätä osaltaan ohjaava asiakirja on opetusministeriön laatima Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia (2009), jossa globaalivastuu on yksi viidestä päätavoitteesta.

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE:n strategiassa vuosille 2010–2014 visio suomalaisesta ammattikorkeakoulutuksesta kirjattiin seuraavasti:

"Suomessa on kansainvälisesti kilpailukykyinen ja tunnustettu ammattikorkeakoulutus, joka mahdollistaa alueiden sosiaalisen, taloudellisen ja kulttuurisen hyvinvoinnin kehittymisen. Ammattikorkeakouluilla on vahva rooli työelämälähtöisen uuden tiedon tuottajana ja soveltajana sekä kaupallistamisen ja yrittäjyyden edistäjänä. Ammattikorkeakoulu on arvostettu opiskelu- ja työpaikka." (ARENE:n strategia 2009).

Teemana olevan globaalivastuun sisältöjä liittyy tämän vision kaikkiin ulottuvuuksiin.

## **Gloaalivastuu ammattikorkeakoulujen tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnassa**

Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyö on jo ammattikorkeakoululain määrittelyn mukaan työelämää, aluekehitystä ja opetusta palvelevaa soveltavaa tutkimusta luonteeltaan. Siten useat ammattikorkeakoulujen tutkimus-, kehitys- ja innovaatiohankkeet liittyvät globaalivastuun alueelle.

ARENE kokosi yhdessä ammattikorkeakoulujen tutkimusverkosto AMKtutkan kanssa vuosina 2007 ja 2008 ammattikorkeakoulujen merkittävimpiä tutkimushankkeita kokoomajulkaisuksi (ARENE 2007; ARENE ja AMKtutka 2008). Ensimmäisessä julkaisussa hankkeet koottiin seuraaviin teema-alueisiin:

- yrittäjyyden edistäminen
- tutkimus- ja kehittämispohjaiset yritykset
- sosiaaliset innovaatiot
- tutkimustulosten kaupallistaminen
- välittäjäorganisaationa toimiminen, osaamiskeskustoimija
- työelämän kehittäjä
- alueellisen innovaatioympäristön kehittäjä
- kansainvälisen verkoston luojia.

Jälkimmäisessä julkaisussa on kuvaus yli 50 ammattikorkeakoulujen tutkimuksen, kehittämisen ja innovaatiotoiminnan hankkeesta, jotka ryhmittäytyvät seuraavasti:

- hyvinvointi ja työllisyys (8 hanketta)
- osaamisintensiivinen yrittäjyys (10 hanketta)

- palvelut ja toimintamallit (9 hanketta)
- tuotekehitys ja innovaatiot (15 hanketta)
- ympäristö ja yhdyskunta (11 hanketta).

Nämä hankkeet kattavat ammattikorkeakoulujen kaikkia koulutusaloja aina Nuuskija-autosta ja suuren öljyonnettomuuden torjuntahankkeesta kuivakäymäläkompostijätteen hyötykäytön kehittämiseen asti. Hankkeet perustuvat käytäntöön ja ovat ammattikorkeakoulun oman toiminta-alueen hyvinvoinnin ja palvelujen kehittämisestä lähteviä ja toisaalta kansainväliseen laajaan yhteistyöhön ulottuvia. Siksi tämän tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnan arviointi ja edelleen kehittäminen globaalivastuun ulottuvuuksista on merkittävää.

## **Korkeakoulujen vastuullisuuden tavoitteet, menetelmät ja indikaattorit**

Ammattikorkeakoulujen arvioinnissa kokonaisuutena tulee ottaa huomioon, että ammattikorkeakoulut ovat toiminnaltaan erilaisia, koostuvat erilaisista koulutusaloista ja toimintaan vaikuttaa omalta osaltaan ylläpitäjäjärjestelmä sekä toiminta-alue. Siksi arvioinnissa tulee varoa liian pitkälle menevää samankaltaistamista.

Seuraavassa keskityn kehittämishankkeen tuloksena muodostettuihin korkeakoulujen vastuullisuuden tavoitteisiin ja indikaattoreihin (ks. luku 6.3). Vastuullisuuden tavoitteet on luokiteltu varsin kattavasti. Näin päädytään kuitenkin varsin runsaaseen tavoitejoukkoon eli 23 tavoitteeseen. Tämä toimii hyvin tavoitekokonaisuutena henkilölle, jolle vastuutetaan globaalivastuun toteutumisen seuranta koko korkeakoulun organisaatiossa. Kuten aiemmin totesin, globaalivastuu tulisi kytkeä osaksi ammattikorkeakoulun laatu- ja järjestelmää, joten tämä palvelee ammattikorkeakoulussa laadun kehittämisestä vastaavan työkaluna. Toiminnan sisäinen organisointi tulee jättää jokaisen korkeakoulun itsensä mietittäväksi oman autonomiansa puitteissa. Organisoimisen yhteydessä tulee pohtia, kuinka henkilöstön kouluttaminen globaalivastuun ulottuvuuksiin on tarkoituksenmukaista toteuttaa.

Kommentoin seuraavassa seurantaindikaattoreita (ks. luku 6.3) ammattikorkeakoulujen kannalta. Järjestelmän osalta indikaattori 1 on hyvä. Indikaattorin 2 osalta laajentaisin määrittelyä siten, että kansainvälistyminen, globaalivastuu, eettisyys ja kestävä kehitys ovat osana ammattikorkeakoulun strategiaa. Indikaattori 3 on sinällään hyvä ja pidän tärkeänä ohjaavana osana esitettyjä määrittelyjä. Valtakunnallisessa arvioinnissa indikaattoria 3 käytettäessä tulee ottaa huomioon aiemmin mainitsemani ammattikorkeakoulujen erilaisuus. Määrällistä muutosta tulee seurata suhteessa saman ammattikorkeakoulun aiempaan tulokseen, koska korkeakoulujen välillä voi esiintyä suuriakin eroja riippuen esimerkiksi siitä, onko korkeakoulussa suoraan ympäristöalaaan keskittyviä koulutusohjelmia vai ei.

Indikaattorin 4 osalta korostan yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tutkimustoiminnan erojen huomioon ottamista. Lokakuun 2009 lopussa julkistetun suomalaista innovaatiotoimintaa arvioineen kansainvälisen arviointiryhmän mukaan ammattikorkeakoulujen tulisi keskittyä perustehtäväänsä eli alueelliseen kehittämiseen, jolloin kansainväliseen ulottuvuuteen tulisi tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnassa keskittyä enemmän yliopistojen puolella. Vastaavasti indikaattorin 5 osalla ammattikorkeakoulujen tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnassa tulisi arvioida muita tuotoksia kuin julkaisuja, koska usein ammattikorkeakoulussa tehtyjen hankkeiden päätuote on kokonaan jotain muuta kuin kirjallinen julkaisu. Esimerkiksi tekniikassa päätuotteena syntyy jokin laite tai

tuotantosovellus ja vastaavasti kulttuurialalla päätuote on syntyvä produktio (esitys, konsertti, CD, DVD jne.). Tällöin julkaisujen määrä ei ole sopiva mittari.

Hiilijalanjäljen osalta tulee myös seurata yksittäisen korkeakoulun kehittymistä. Korkeakoulut ovat harvoin keskenään vertailukelpoisia johtuen erilaisesta rakennuskannasta ja erilaisista koulutusaloista. Tällöin vertailuihin eri korkeakoulujen välillä vaikuttavat monet sellaiset tekijät, joihin korkeakoululla itsellään on vähän vaikutusmahdollisuuksia.

Kokonaisuudessaan luvun 6.3 lopussa esitetyt vastuullisuuden kehittämisindikaattorit ja tasojen kuvaukset ovat hyvä tuki korkeakoulujen oman itsearvioinnin toteuttamiseksi.

## Lopuksi

Merkittäväksi tekijäksi globaalivastuun toteuttamiselle korkeakouluissa nousee kokonaisuuden jalkauttaminen kaikkiin korkeakouluihin. Johdon osalta tärkeäksi nousee asian nostaminen korkeakoulujen strategioiden keskiöön. Kuten aiemmin totesin, tässä opetusministeriöllä on tällä hetkellä keskeinen rooli, kun korkeakoulut valmistelevat strategiaehdotuksiaan kevään 2010 tavoitesopimusneuvotteluihin.

Korkeakoulujen sisällä merkittävään rooliin nousee toiminnan organisoiminen. Kuten aiemmin totesin, asia kuuluu mielestäni selkeästi korkeakoulujen laatujärjestelmän piiriin. Tässä keskeinen toimija on Korkeakoulujen arviointineuvosto, jonka tulisi liittää nämä asiat osaksi laatujärjestelmien auditointia. Korkeakoulujen sisällä toiminnan järjestäminen kuuluu korkeakoulujen oman autonomian piiriin.

Kolmas keskeinen osa toiminnan jalkauttamiseksi on henkilöstön koulutus. Tämä tulee organisoida valtakunnallisesti. Ottamatta kantaa kuinka se järjestetään ja resursoidaan, mainitsen esimerkkinä meneillään olevan aiemmin opitun tunnistamisen ja tunnustamisen kehittämishankkeen korkeakouluissa. Tämä koulutushanke on organisoitu Turun yliopiston ja Haaga-Helia ammattikorkeakoulun yhteisesti vetämänä Euroopan sosiaalirahaston rahoittamana hankkeena. Keskeisimpänä käytännön toteuttamisen edistäjänä näen valtakunnallisesti organisoidun koulutuksen. Opetusministeriön tehtävänä on hankkeen jalkauttamisen turvaamiseksi selvittää, kuinka koulutus organisoidaan ja resursoidaan.

## Lähteet

ARENE (2007). Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistyö, nykytila ja tavoitteet.

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE ry, Helsinki.

ARENE ja AMKtutka (2008). Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistyö II.

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE ry, Helsinki ja AMKtutka, Mikkeli.

ARENE:n strategia 2010–2014 (2009). Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE ry.

<[www.arena.fi/data/liitteet/ajankohtainen\\_20090923T125431\\_62825.pdf](http://www.arena.fi/data/liitteet/ajankohtainen_20090923T125431_62825.pdf)>

Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015 (2009). <[www.kansainvalistymisstrategia.fi/files/download/Korkeakoulujenkansainvalistymisstrategia2009-2015-20090127.pdf](http://www.kansainvalistymisstrategia.fi/files/download/Korkeakoulujenkansainvalistymisstrategia2009-2015-20090127.pdf)>



## 7.3 Kansainvälisiä näkökulmia globaalivastuun ja kestävän kehityksen edistämiseen koulutuksessa

Ossi V. Lindqvist

Nyt käsillä oleva teos globaalivastuun ja kestävän kehityksen problematiikasta nimenomaan koulutuksen näkökulmasta on hyvin haastava mutta samalla kiehtova aihe. Vastuullisuuden käsitettä tarkastellaan teoksessa hyvin monipuolisesti, joskin pääpaino on korkeakoulusektorilla kuten odottaa sopiikin. Itse problematiikka on sellaisenaan lähes ikuinen, mutta kansainvälisellä tasolla siihen on herätty vakavasti vasta viimeisten vuosikymmenien aikana, mistä konkreettisena osoituksena on muun muassa YK:n kestävää kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmen (*The UN Decade of Education for Sustainable Development 2005–2014*). Yleensäkin YK:n kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö UNESCO on ollut merkittävä aloitteentekijä ja toimija tällä saralla. Samaan aikaan myös globaalilla tasolla ainakin tekninen tietopohja muun muassa ympäristömme tilasta ja sen muutoksista on laajentunut ja vankentunut, joskin paljon oleellista ja tärkeää on vielä tekemättä.

Saanan tässä kommentissani keskittyä lähinnä kansainvälisiin näkökulmiin globaalivastuun kehittämisessä, osin siksi että omat kokemukseni kansainväliseltä kentältä kattavat lähes kaikki maanosat vuosikymmenien ajalta, toki Suomea siinä unohtamatta. Vaikka vastuullisuuden arviointia voidaan tehdä ja pitääkin tehdä paikallisesti, niin sen varsinaisen vaikutuskenttä on kuitenkin koko globaali ympäristömme ja kanssaihmisemme kaikkialla maailmassa.

Tässä siis muutama hyvin yleisluonteinen havainto, jotka toivottavasti täydentävät esillä olevaa problematiikkaa. Suunnitellessamme kestävän kehityksen strategioita joskus tai jopa usein saattaa jäädä huomiotta, että hyvä strategia on aina samalla myös riskianalyysi. Mitä jos kaikki ei menekään niinkuin olemme suunnitelleet tai halunneet tapahtuvan? Mitä oppimisen tai palauteprosessin elementtejä sisältävät skenaariot, joita rakennamme kattamaan tulevat vuosikymmenet? Jäävätkö ne julistuksen asteelle ilman kunnollisia 'syömähampaita'? Olemmehan toki tehneet velvollisuutemme, mutta kun...! Vai olemmeko todella tehneet velvollisuutemme? Jo pelkästään termin 'kestävä' sisältö voi muuttua ajan kuluessa ja uuden problematiikan esiin tullessa. Maailma on jatkuvasti dynaaminen, eikä suinkaan 'kestävän samanlainen'!

Ehkä siis psykologisessa mielessä haluamme kohdata maailman sellaisena kuin se on ns. normaaleina aikoina, sisältäen korkeintaan nykyiset 'tutut' kriisimme ja ongelmamme,

mutta ei mitään uusia ja odottamattomia. Mahdollisuuksia uusiin kriiseihin on toki paljon, mutta niihin voidaan myös valmistautua tai niitä torjua, kauan ennen niiden tuloa. Laajassa merkityksessä myös tätä voidaan kutsua kriisinhallinnaksi.

Historiallisen esimerkin tarjoaa vaikka Irlannin perunaruttoepidemia vuodesta 1845 alkaen. Historian kirjat kertovat sen syyksi perunaruttosienen, joka tuhosi perunaviljelmät ja aiheutti ehkä jopa 1,5 miljoonan ihmisen nälkäkuoleman. Väestökato oli saarella todella suuri, osin myös 'pakotetun' siirtolaisuuden takia Pohjois-Amerikkaan. Katastrofin taustalla oli toki monia muitakin syitä kuin pelkkä ruttoepidemia. Irlannin metsät oli jo hävitetty loppuun tuohon aikaan, aluksi britti-imperiumin laivaston tarpeisiin, ja sitten saaren peltoalaa laajennettiin voimakkaasti Englannin oman väestön ruokkimiseen. Paikalliselle väestölle jäi näin vain peruna, joka oli erittäin riskialtis joskin tuottava elintarvike, ainakin ns. hyvinä aikoina. Jälkikäteen voimme kuitenkin sanoa, että Irlannin katastrofi rakennettiin ihmisten ja tuon ajan politiikan toimesta, vähitellen! Mutta näkikö sen tulemista kukaan...?

Kestävän kehityksen suhteen olemme edelleen tilanteessa, jossa riskien hajauttaminen on tarpeen. Globaalissa ruuantuotannossa olemme edelleen erittäin riippuvaisia vain 5–6 viljalajista, ja yhdenkin niistä menettäminen vaikkapa kasvitauteihin voi johtaa laajoihin paikallisiin katastrofeihin. Kansainvälisissä suunnitelmissa on tuottaa laaja-alaisesti ns. biopolttoaineita, jotka perustuvat useimmiten vain monokulttuuriviljelmiin. Siten ne ovat sellaisenaan hyvinkin riskialttiita ja samalla viljelyalueet ovat pois ruuan tuotannosta. Ja tietenkin riskien hajauttaminen koskee yhtä hyvin mitä tahansa talouspolitiikan sektoria; myös alueellinen yhteistyö valtioiden välillä tässä suhteessa on ainakin osittainen ratkaisu.

Seuraavassa esitän muutamia esimerkkejä Afrikan suunnalta, joka on edelleen alikehittynyt manner. Muun muassa ruuan tuotannon suhteen Afrikassa on selkeästi tarvetta alueelliseen vesivarantojen suunnitteluun ja käyttöön, mutta jo yksin maantieteellisistä syistä se on vaikeaa. Esimerkiksi Kongo-joki vastaa noin kolmannesta koko Afrikan vesivalu-masta, mutta sen vesi on erittäin vaikeasti käytettävissä taloudelliseen toimintaan, tai edes energiatuotantoon. Sama koskee myös Niiliä, joka virtaa usean valtion läpi. Afrikassa on ollut vaikeaa edetä poliittisesti alueellisessa suunnittelussa, jossa useat maat olisivat yhteistyössä luonnonvarojensa käytön suhteen. Ehkä syynä kaikkialla tämäntapaisen suunnittelun nihkeyteen on myös se, että vesivarat nähdään nollasummapelinä, eli jos joku muu saa jotain niin se on pois toisilta. Samanlaiset ongelmat ovat olleet esillä myös kaakkoisessa Aasiassa, mutta ehkä yhtenä ratkaisuna on mahdollisten ylikansallisten organisaatioiden aktiivinen rooli ja välitystehtävä (ja osin myös rahoitus).

Onko tähän mitään ratkaisuja? Kokemukseni on, että monien kehitysmaiden kyky ja asiantuntemus tuottaa suunnitelmallista politiikkaa on vielä hyvin rajallinen lähes kaikilla yhteiskunnan alueilla, mutta toki poikkeuksia on. Hallituksilla ei ole aina poliittisia tai hallinnollisia instrumenttejä tätä varten, vaikka poliittista tahtoa olisikin. Myöskään maiden oma koulutuspotentiaali ei riitä korjaamaan tätä puutetta, joka osin on seurausta taloudellisten resurssien vajavaisuudesta ja historian rajoitteista. Kuitenkin olisi tärkeää, että paikalliset ja alueellisetkin ongelmat voitaisiin ratkaista tavallaan 'oman väen' voimin, koska he tuntevat hyvin ongelmat ja mahdolliset sosiaaliset ja taloudelliset ristiriitatilanteet.

On siis tärkeää, että kehitysmaat voivat kehittää omaa tutkimuspotentiaaliaan, sillä vain siten voidaan paikallisia ongelmia pyrkiä tehokkaasti ratkaisemaan, ilman ulkopuolisia intressejä. Alueellinen yhteistyö eri maiden välillä ja sektoreiden välinen suunnittelu voi tuottaa erinomaisia tuloksia, ja siinä myös yliopistojen verkostoilla voi olla oma roolinsa. Samoin tutkimuspanosten suuntaaminen kehitysmaiden maatalouden ja sen menetelmien kehittämiseen on edelleen hyvin kiireellinen tehtävä. Väestönkasvun ja resurssien epätasapaino jatkuu ainakin Afrikassa edelleen, ja Afrika ylipäänsä on altis suurillekin muutok-

sille ilmasto-ongelman takia. Toki ‘resurssi’ ei ole mikään vakio, vaan sen merkitys riippuu myös sen käyttäjien taidoista ja osaamisesta.

Koulutuksessa globaalin vastuullisuuden ja kestävän kehityksen haasteet ovat siis vähintäänkin haasteellisia! Ei riitä, että yliopiston kampus toimii ‘ekologisesti’ oikein kestävän kehityksen periaatteiden mukaisesti, ja se rakentaa siihen tarpeelliset rakenteet. Näinhän se voi toki toimia paikallisena demonstraatiokeskuksena ja hyvänä esimerkkinä muille. Mutta tärkeämpää on kuitenkin sen antaman opetuksen sisältö ja sen tuottama tutkimus, joka suoraan tai epäsuoraan tukee kestävän kehityksen päämääriä. Älköön myöskään unohdettako koulutuksessa kehittää ns. hiljaisen tiedon (*tacit knowledge*) osuutta tässä prosessissa ihmisten ajatustapojen muokkaajana. Kaikki ei siis ole pelkkää tekniikkaa tai puhdasta rationalismia, sillä hyvä hiljainen tieto voi muuttua myös hyväksi jokapäiväisiksi asenteiksi.

Kuitenkin monia myönteisiä merkkejä on myös näkyvissä ja kehittymässä. Tässä teoksessa annetaan suuri vastuu globaalivastuun ja kestävän kehityksen edistämisestä korkeakouluille, ja hyvä niin. Voimme odottaa että maailman yliopistoja voisi yhdistää samanlainen yleinen *ethos*, eli pyrkimys totuuteen ja kriittisyyteen. (Toki on huomattava, että arvioni mukaan 70–80 % maailman korkeakouluopiskelijoista tulee kulttuuritaustasta, jossa opetus ja oppiminen perustuu edelleen ulkoa oppimiseen, ilman ‘liikaa’ kriittisyyttä.) Vuonna 1875 maailmassa arvioidaan olleen vain n. 500 yliopistoa, ja muutama vuosikymmenen myöhemmin (1913) niitä oli jo n. 700, joista kuitenkin yli 60 % sijaitsi vielä Pohjois-Amerikassa. Nyt korkeakoulujen kokonaismääräksi maailmassa arvioidaan jopa 17 000, mikä on valtava hyppäys lähes kaikilla mantereilla, ja se on tapahtunut pääosin parin viimeisen vuosikymmenen aikana. Yksin Kiinassa on nyt yli 1 500 yliopistoa, joista valmistuu vuosittain n. 5 miljoonaa opiskelijaa. Kaikki maat ja valtiot ovat tavallaan pyrkimässä kohti modernia tietoyhteiskuntaa. Tärkeää on kehitysmaiden omien inhimillisten resurssien mobilisaatio koulutuksen ja niiden oman tutkimuksen kautta. Mutta nykytilanne ei välttämättä voi odottaa pitkää aikaa edessä olevien vakavien globaalien ongelmien suhteen, vaan kehitysmaat tarvitsevat myös ulkopuolista apua, jottei maailman tiedollinen epätasapaino vain levene.

Globaalivastuu tarkoittaa siis sananmukaisesti globaalia vastuuta!

## 7.4 Miten globaalivastuu ja koulutuksen arviointi kytkeytyvät toisiinsa?

*Anu Räisänen*

Tässä julkaisussa käsitellään globaalivastuuta ja kestävästä kehitystä eri näkökulmista ja tuodaan hyvin esille niiden arvosidonnaisuus, kytkeytyminen kaikkeen yhteiskunnalliseen toimintaan, eri tahojen ja yhteiskunnan rakenteellisten kerrostumien yhteisvastuullisuus ja ylipäättään globaalivastuuseen ja kestävästä kehitykseen liittyvien toimintojen monikerroksisuus. Julkaisu valottaa hyvin myös sitä, ettei globaalivastuuta ja kestävästä kehitystä koskevia arvoja ja velvoitteita voida määrittää maanosien, maiden eikä hallintokuntienkaan rajojen mukaan. Globaalivastuun ja kestävästä kehityksen tavoitteiden saavuttaminen kuuluu kaikille, ja se edellyttää erilaisia toiminnallisia ja asenteellisia rajoja rikkovaa yhteistyötä ja yhteisvastuuta.

Teos on suunnattu koulutuksen toteuttajille ja koulutuksen järjestäjille, koulutuksen ja laadun arvioijille ja ylipäättään laajasti koulutuksen suunnittelun, toteutuksen, kehittämisen ja arvioinnin parissa toimiville. Julkaisun ansiona on tarkastelukulmien moninaisuus. Eri kirjoittajien artikkeleista koostuvasta teoksesta jää kuitenkin lukijalle melko hajanainen kuva, joskin kuva korkeakoulujen laadunvarmistuksesta on muuta koulutusta selkeämpi. Koko koulutussektorille tarkoitetuksi teokseksi teos painottuu korkeakoulukontekstiin. Tämä ei kuitenkaan poissulje sitä, ettei julkaisua voida hyödyntää muussakin koulutuksessa.

On hyvä, että globaalivastuuta ja kestävästä kehitystä tarkastellaan koulutuksen kontekstissa näin monipuolisesti. Julkaisu luo hyvää pohjaa siihen, että koulutuksessa opitaan ymmärtämään globaalivastuun ja kestävästä kehityksen merkitys ja näihin liittyvä arvopohja sekä opitaan puntaroimaan näihin liittyvien päätöksien ja toiminnallisten vaihtoehtojen vaikutuksia. Tämä edellyttää, että kyseiset arvot ja tavoitteet jalkautuvat myös kunkin yksikön päätöksentekoon ja toiminnallisiin prosesseihin – ruohonjuuritasolle. Käytännön tason ydinkysymyksiä ovat, millaiset arvot ohjaavat toimintaa, millaisia tavoitteita globaalivastuuseen ja kestävästä kehitykseen liitetään sekä miten päätöksenteossa ja voimavaroissa otetaan huomioon kyseiset arvoalinnat ja tavoitteet. Tärkeitä kysymyksiä ovat myös, miten aidosti johtamis- ja toimintakulttuuri ilmentää kyseisiä arvoja ja päämääriä, mitä tuloksia ja yhteiskunnallista vaikuttavuutta koulutusjärjestelmä saa aikaan ja miten se tekee tuloksensa ja toimintansa näkyviksi.

Gloaalivastuuta ja kestävästä kehitystä tarkastelen omassa kommentissani tarkemmin koulutuksen laadunvarmistuksen, erityisesti arvioinnin näkökulmasta. Korkeakoulutusta

tarkastelen vain tehdessäni eri koulutusjärjestelmien välisiä vertailuja. Keskityn tarkastelemaan ko. tematiikkaan liittyvää laadunvarmistusta ja sen merkitystä, orientaatioita, menetelmiä sekä ylipäätään sitä, millainen arviointi voisi parhaiten edistää globaalivastuuta ja kestävästä kehitystä koulutuksessa.

## **Koulutuksen arvioinnin lähtökohtana kontekstisidonnaiset arvot ja tavoitteet**

Gloaalivastuun ja kestävästä kehityksen tavoitteet kuuluvat kaikille. Kaikille kuuluvan yleisen vastuun lisäksi vastuu ja tavoitteet saavat syvällisemmän merkityksen, kun niitä tarkastellaan kontekstisidonnaisina käsitteinä. Koulutuksessa globaalivastuu ja kestävä kehitys merkitsevät eri asioita kuin esimerkiksi liike-elämässä. Tästä näkökulmasta on perusteltua, että koulutuksen piirissä käsitteet avataan koulutuksen kontekstista käsin. Tällöin myös käsitteisiin liittyvät merkityssuhteet tulevat läpivalaistuksi. Koulutusjärjestelmän vastuu määräytyy sille kuuluvan yhteiskunnallisen tehtävän, kuten opetus-, kasvatusta ja kehittämistehtävän mukaan. Tämä on myös keskeistä kyseisen tematiikan arvioinnissa.

Arvioinnin keskeinen kysymys on, miten globaalivastuuta ja kestävästä kehitystä koskeva arvoperusta ulottuvuksiineen (taloudellinen, ekologinen, sosiaalinen ja kulttuurinen) ja ydinsisältöineen sisältyy koulutukseen ja millaista osaamista koulutus tuottaa. Edelleen keskeistä on, miten koulutusjärjestelmä – vaikkapa yksittäinen oppilaitos – edistää omalla toiminnallaan kestävästä kehitykseen liittyviä muutosprosesseja ympäröivässä yhteiskunnassa. Keskeistä on, miten kyseiset arvot ohjaavat strategisia ja toiminnallisia tavoitteita ja miten ne näkyvät päätöksenteossa, johtamisessa ja ylipäätään toiminnassa.

Gloaalit tavoitteet ja arvoperusta sitovat koulutusorganisaatiot toimimaan yhteistyössä eri tahojen kanssa niin kansainvälisesti, kansallisesti kuin alueellisesti. Vastuun ottaminen edellyttää tiivistä yhteistyötä eri tahojen kanssa. Tämän tavoitteen saavuttaminen vaatii huomion kiinnittämistä myös niihin tavoitteisiin ja toimintatapoihin, joiden avulla eri hallintokuntien raja-aidat madaltuvat ja yli sektorirajat ulottuvat toimintamallit saavat tilaa. Tällöin päästään myös kiinni eri toimintojen yhteisvaikutuksiin ja yhteistyön puutteesta johtuviin esteisiin. Tämäkin on haaste koulutuksen arvioinnille.

Selvää on, että globaalivastuuta ja kestävästä kehitystä koskevia tavoitteita ja arvoja on tulkittava koulutuksen kontekstissa. Sen sijaan voi kyseenalaistaa, miksi nämä tulkinat tehdään erikseen ja eri tavalla eri koulutussektoreilla ja tasoilla. Käsitelmäni on, että kyseistä koko koulutusjärjestelmää läpäisevää teemaa voitaisiin tarkastella nykyistä enemmän koulutuksen hallinnolliset rajat ylittävänä ja koulutusmuotoja ja tasoja yhdistävänä kokonaisuutena. Tällöin globaalivastuu voisi olla hallinnollisten raja-aitojen madaltaja ja yhteistyön sillanrakentaja. Näin myös yhteisvastuu ja toisilta oppiminen vahvistuisi.

## **Gloaalivastuun ja kestävästä kehityksen laadunvarmistus osaksi opetuksen ja koulutuksen järjestäjän omaa laatuja järjestelmää**

Gloaalivastuun ja kestävästä kehityksen tavoitteet ja periaatteet läpäisevät koulutusorganisaation koko toiminnan. Niiden tulisi ilmetä johtamis- ja toimintakulttuurissa, kuten päätöksenteossa ja toiminnallisissa prosesseissa. Haasteena on, että globaalivastuuta ja kestävästä kehitystä koskevan tematiikan lisäksi koulutusorganisaatiolla on lukuisia muita vastaavia tavoitteita ja integraatiota edellyttäviä toimintoja. Yhteisön kannalta tarkasteluna globaalivastuussa ja kestävästä kehityksessä on kyse yhdestä – joskin hyvin tärkeästä –

näkökulmasta. Johtopäätöksenä on, että tematiikkaan liittyvän laatujärjestelmän ja siten myös seuranta- ja arviointimallien ja mittarien kehittämisessä tulee olla realistinen; tarvitaan sellaisia vaihtoehtoja, jotka motivoivat ja ovat helposti toteutettavissa ja integroitavissa osaksi yhteisön laatujärjestelmää. Kohtuuttomia vaatimuksia tulee välttää. Vaarana on, että yhteen tematiikkaan liittyvät raskaat menettelyt ja mittarit kääntyvät itseään vastaan ja siten vähentävät motivaatiota järkevään seurantaan ja arviointiin.

Gloaalivastuun ja kestävä kehityksen laatuvaatimusten ja -kriteereiden tulee perustua opetussuunnitelmien perusteisiin ja opetussuunnitelmiin kuten myös perusopetuksen laatuksikriteereihin ja ammatillisen koulutuksen laadunhallintasuosituksiin. Juonneopetussuunnitelmien merkitys korostuu käytännössä. On myös perusteltua, että ko. tematiikkaan liittyvä laadunvarmistus integroidaan mahdollisimman tehokkaasti koulutusyksikön laadunvarmistusjärjestelmään. Tässä kokonaisuudessa voidaan määrittää avainindikaattorit ja -kriteerit, palautemekanismit sekä muut mittarit ja laadunvarmistuksen menettelyt niin, että ne samanaikaisesti muun tietotuotannon kanssa tuottavat tietoa arvioinnin perustaksi myös globaalivastuuseen ja kestävään kehitykseen liittyvistä näkökulmista ja tavoitteista. Lisäksi on tarpeen määrittää harvemmin toteuttavien syväarviointien ja ulkoisten auditointien tarve.

## **Monien toimijoiden viidakko hämmentää opetuksen ja koulutuksen järjestäjiä**

Tämä teos osoittaa osaltaan koulutuksen laadunvarmistus- ja siihen sisältyvän arviointijärjestelmän hajanaisuuden ja koordinoimattomuuden. Toimijoita ja toimintamalleja on paljon. Monien toimijoiden ja menetelmien viidakko voi hämmentää opetuksen ja koulutuksen järjestäjiä toisin kuin korkeakoulujen kohdalla, joiden järjestelmä on muuta koulutusta selkeämpi.

Lainsäädännön mukaan opetuksen ja koulutuksen järjestäjien on arvioitava omaa toimintaansa ja osallistuttava ulkoiseen arviointiin, josta vastuu on Koulutuksen arviointineuvostolla. Koulutuksen arviointineuvoston tehtävät ja periaatteet ovat lähes samat kuin Korkeakoulujen arviointineuvoston. Toiminnassa painotetaan yhtäältä kehittävää arviointia ja toisaalta riippumattomuutta. Arvioinnissa pyritään ensisijaisesti tuottamaan sellaista tietoa, josta on hyötyä opetuksen ja koulutuksen järjestäjille. Gloaalivastuuta ja kestävä kehitystä koskevaa kokonaisarviointia ei ole tehty arviointineuvoston toiminnan aikana (vuodesta 2003). Edellinen teema-arviointi on kymmenen vuoden takaa (ks. luku 3.5 tämä teos).

Ulkoisen arvioinnin lisäksi Koulutuksen arviointineuvoston tehtävänä on tukea opetuksen ja koulutuksen järjestäjiä arviointiin liittyvissä asioissa, joten myös tästä näkökulmasta ko. tematiikkaan liittyvät suuret haasteet. Järjestäjät voivat kuitenkin valita omat laadunvarmistus- ja arviointimenetelmänsä ja -prosessinsa.

Opetushallituksen tehtävänä ovat opetushallinnon sisäiset oppimistulosten seuranta-arvioinnit. Näissä arvioinneissa globaalivastuuta ja kestävä kehitystä koskeva osaaminen on arvioitu integroituneena muuhun osaamiseen.

## **Koulutuksen arvioinnissa on opittavaa korkeakoulujen arviointikäytänteistä**

Korkeakoulujen arviointia ja laadunvarmistusta sekä kehittämishankkeeseen liittyviä pilotoiteja koskevat artikkelit tuovat esiin sen, että globaalivastuuta ja kestävä kehitystä koskeva laadunvarmistus voidaan integroida osaksi korkeakoulujen sisäistä ja ulkoista laadun-

varmistusta – ja jopa yksinkertaisilla ja erilaisuutta sallivilla tavoilla. Yleisen integraation lisäksi ko. teemaa voidaan painottaa tarvittaessa niin sisäisessä kuin ulkoisessa arvioinnissa tai auditoinnissa. Edelleen mahdollisuutena tuodaan esille Korkeakoulutuksen arviointineuvoston tarvittaessa organisoimat teema-arvioinnit. Korkeakoulujen arviointineuvostolla on myös selkeä näkemys siitä, miten laadunvarmistusta tulee edelleen kehittää saatujen kokemusten pohjalta.

Käsitykseni on, että myös muiden oppilaitosten kuin korkeakoulujen laadunvarmistuksessa voitaisiin menetellä edellä kuvatulla tavalla. Korkeakoulujen laadunvarmistuksen menetelmistä ja prosesseista saadut kokemukset tulisi hyödyntää ja mallintaa muuhun koulutukseen ja kuhunkin koulutusmuotoon sopivalla tavalla.

## **Indikaattorit – tarpeellisia vai tarpeettomia?**

Teoksessa kuvataan useita globaalivastuuseen ja kestäväan kehitykseen liittyviä indikaattoreita ja indikaattoriluokituksia. Indikaattoreita on kehitetty niin kansainvälisessä kuin kansallisessa yhteistyössä. Myös indikaattoriluokitusten runsaus ja erilaisuus nostaa esiin niin seurannan kuin arvioinninkin kehittämistarpeet. Työtä on tarpeen jatkaa.

Seurannan näkökulmasta voidaan kysyä, mitkä ovat keskeiset kyseiseen tematiikkaan liittyvät prosessi- ja tulosindikaattorit ja mitä muita palautemekanismeja tarvitaan (esimerkiksi tyytyväisyys). Tulos- ja prosessi-indikaattoreiden lisäksi tarvitaan yhteisymmärrys tulkinnalliseen analyysiin tarvittavista arvioinnin kriteereistä tai muista arvottamisen perusteista. Teoksessa kuvatut kriteerit ja erilaiset arviointiasteikot (esimerkiksi KKA:n laatuauditointi) voidaan kohtuullisen helposti ottaa käyttöön myös muun koulutuksen arvioinnissa. Teoksessa kuvatut korkeakoulujen pilotit osoittivat myös, että seuranta- ja indikaattoritietoa voidaan tulkita hyvin yhteisöllisin menetelmin. Yhteisön tulkinnalliset analyysit perustuvat reflektiiviseen työotteeseen ja tukevat siten itsessään yhteisön oppimista.

Siitä, mitä indikaattorilla tarkoitetaan, vallitsee julkaisun mukaan erilaisia käsityksiä. Tarkoitetaanko sillä mittaria, suhdelukua, kriteeriä vai spesifiä näkökulmaa tarkasteltavaan asiaan? Sekä seurannan että arvioinnin onnistumisen kannalta on tarpeen selkeyttää, mitä indikaattoreilla tarkoitetaan, mihin niitä tarvitaan ja mitkä toimintaan ja tuloksiin liittyvät asiat on puettavissa indikaattoreiksi. Luotettavuuden vaatimukset on myös otettava huomioon. Realismia on, että indikaattoreiden suuri määrä tappaa seuranta- ja arviointimotivaation. Raskas järjestelmä voi johtaa siihen, että tulokset jäävät analysoimatta ja tulostieto hyödyntämättä.

Indikaattoreiden määrän nyrkkisääntönä voitaneen pitää, että ”vähän on parempi kuin paljon”. Tätä näkemystä tukevat myös raportissa esitetyt korkeakoulujen pilotoititulokset, joiden mukaan testattu indikaattorijärjestelmä ja arviointimekanismi koettiin liian raskaaksi ja toivottiin niiden pelkistämistä. Keskittymällä ydinindikaattoreihin ja muihin yhteisön oppimista tukeviin arviointitapoihin voidaan edistää yhteisön oppimista.

Indikaattoreiden ja muiden mittarien kehittämisen lähtökohtana on, että niiden tulisi olla yksinkertaisia, luotettavia ja hyväksyttäviä (konsensus). Lisäksi niitä pitäisi pystyä hyödyntämään eri tarkoituksiin, kuten itsearviointiin ja ulkoiseen arviointiin (esimerkiksi kansallinen arviointi). Tavoitteena voitaneen pitää, että indikaattorit tuottaisivat tietoa sekä prosessien että tulosten laadusta. Erityisen haastavaa on määrittää indikaattoreita koulutuksen tuottamalle osaamiselle ja muulle vaikuttavuudelle. Vasta tulosten ja vaikuttavuuden arvioinnin kautta voidaan tulkita sitä, miten kestävällä perustalla koulutustoiminta on ja millaisia vaikutuksia tai vaikuttavuutta sillä on. Haasteena on siten osoittaa, miten globaalivastuu ja kestävä kehitys todentuvat koko yhteisön toiminnassa, opetuksessa ja muussa toiminnassa kuten myös oppimistuloksissa.

## Erilaisia arviointimenetelmiä käyttöön

### Kehittävä arviointi edistää yhteisöllistä reflektointia ja yhteisön oppimista

Kehittävän arvioinnin keskeisimpiä periaatteita on osallistavuus. Siten se on oiva oppivan yhteisön toimintatapa. Tämä tuli todennetuksi myös tässä teoksessa esitetyissä korkeakoulujen pilotoinneissa. Perusteltua oli organisoida yksikkökohtaisia arviointeja arviointi-istuntoina. Myös muut osallistavat arviointimenetelmät ovat hyviä erilaisten teema-arviointien toteuttamisen vaihtoehtoja. Osallistavat arvioinnit vievät aikaa, mutta reflektioon perustuvina arviointimenetelminä ne edistävät itsessään omasta toiminnasta oppimista.

Vertaisarviointien avulla voidaan niin ikään edistää yhteisöllistä reflektointia ja yhteisön oppimista joko omasta työyhteisöstä tai muista vastaavista yhteisöistä. Vertaisarvioinnin avulla voidaan toteuttaa *win-win* -periaatetta esimerkiksi tilanteissa, joissa yhteisöt tai asiantuntijat arvioivat toisiaan ristiin.

### Hyvät käytännöt tukemaan kehitystä

Gloaalivastuun huomioon otto ja kestävä kehitys etenevät yksikkökohtaisesti ja tietoisuus tähän tematiikkaan liittyvistä haasteista ja velvoitteista vaihtelee. Jotkut yksiköt onnistuvat paremmin kuin toiset. Koulutusyhteisöjen kestävä kehitystä olisi mahdollista tukea myös luomalla foorumi, jonka kautta nostettaisiin esiin sellaisia hyviä käytäntöjä, joiden hyvydestä vallitsee riittävän suuri kollegiaalinen yhteisymmärrys. Tämä *bottom up* -toimintatapa edellyttää hyvien käytäntöjen tiivistämistä, arviointimenettelyn ja -prosessin määrittämistä sekä levittämismekanismien luomista.

Yhteisöllistä oppimista voidaan niin ikään tukea hyvien käytänteiden avulla. Tähän liittyvät toimintatavat (esimerkiksi *benchmarking*) antavat mahdollisuuden ylittää hallinnollisia ja toiminnallisia raja-aitoja ja oppia laajasti muiden työyhteisöjen käytänteistä.

### Kestävän kehityksen ulkoiset auditoinnit ja teema-arvioinnit

Jatkuvaa ja muuhun laatu järjestelmään integroituvaa seurantaa ja arviointia voidaan tarpeen mukaan syventää ulkoisten auditointien tai teema-arviointien keinoin. Molemmat vaihtoehdot tuottavat ulkopuolisen asiantuntijan tai -tahon näkemyksen yhteisön tilasta kyseisten tavoitteiden suhteen. Teema-arviointina toteutetussa syväarviointissa käytetyt menetelmät voivat vaihdella.

### Kansallisessa arvioinnissa sektorirajojen ylityksiin

Gloaalivastuuta ja kestävä kehitystä koskevat arvot ja tavoitteet läpäisevät koulutusjärjestelmän tasot. Siksi olisi perusteltua, että kyseistä teemaa arvioitaisiin yhtä aikaa kaikilla koulutuksen tasoilla. Kansallisen arvioinnin toteuttaminen kaikilla koulutusjärjestelmän tasoilla yhtä aikaisesti voisi osaltaan tukea ja luoda uusia toimintamalleja koulutuksen sektoreiden rajat ylittävään yhteistyöhön ja koulutusjärjestelmän yhteisvastuun selkeyttämiseen.



## 8 Johtopäätökset ja suositukset

*Mika Honkanen, Soile Juujärvi, Erkka Laininen, Marja-Leena Loukola,  
Liisa Rohweder, Kaija Salmio, Arja Sinkko, Sirpa Suntioinen,  
Susanna Tauriainen ja Anne Virtanen*

Opetusministeriön alkuvuodesta 2007 julkistaman Kansainvälisyyskasvatus 2010 (KVK 2010) -ohjelman (2007) kansallisten tavoitteiden ja toimintasuositusten toteutuminen on lähtökohtana opetusministeriön Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen -projektin työlle vuosina 2007–2009. KVK 2010-ohjelmassa on kiinnitetty huomiota myös kansainvälisyyskasvatukseen (josta tässä julkaisussa käytetään käsitettä globaalikasvatus) vaikuttavuuden, arvioinnin ja seurannan tärkeyteen. Ohjelmassa tehtiin muun muassa suositus sellaisen laadunarviointityön käynnistämistä, joka tähtäisi kansainvälisyyskasvatuksen arviointikeinojen luomiseen opettajien, koulujen ja kansalaisjärjestöjen käyttöön. Toteuttamisvastuun em. laadunarviointityölle ohjelma antaa Korkeakoulujen arviointineuvostolle ja Koulutuksen arviointineuvostolle (Kansainvälisyyskasvatus 2007).

Tämän Globaalivastuun ja kestäväen kehityksen tietopohja -hankkeen yhtenä tavoitteena on ollut koota yhteen näkemyksiä ja suosituksia globaalikasvatukseen ja sen kautta globaalivastuun saavuttamiseen ja omaksumiseen johdattavista toimintalinjauksista ja -periaatteista. Samalla on tuotettu tietoa, joihin ehdotukset toimenpiteiden toteuttamisesta, seurannasta ja arvioinnista perustuvat. Seuraavassa esitämme tämän julkaisun ja siihen sisältyvän kehittämishankkeen pohjalta näkemyksiämme, miten globaalivastuu tulisi ottaa huomioon koulutuksessa ja oppimisessa laajemmin, minkälaisin toimenpitein ja miten kehitystä tulisi ja olisi mielestämme mahdollista seurata ja arvioida.

Gloaalivastuu kattaa käsitteenä kestäväen kehitykseen liittyvän ilmastonmuutoksen kytkentöineen sekä muut ihmisten hyvään elämään tähtäävät tavoitteet ja toimenpiteet samoin kuin globaalitalouden merkityksen kansallisella ja yksilön tasolla. Keskeistä on huomata, että globaalivastuusta puhuminen kytkee paikallisen ja maailmanlaajuisen ajattelun ja toimintamallin toisiinsa. Kun toimimme paikallisesti vastuullisesti mutta ajatellaan toimintamme merkitystä globaalista näkökulmasta, edistämme globaalivastuuta. Mielestämme globaalivastuun merkitystä tulisi koulutuksessa lisätä osana koulutuksenlaadun kehittämiseen tähtäviä toimenpiteitä ja täten osana koulutusyhteisöjen laadukulttuuria (Korkeakoulutuksen laadunvarmistus -työryhmän muistio 2004), sillä se sisältää haasteita ja vaateita laajalla tasolla sekä yksittäisille toimijoille – ole vastuullinen ja edistä vastuullisuuden toteutumista, niin voit muuttaa maailmaa kohti kestävää tulevaisuutta.

## Gloaalivastuusta läpäisevä elinikäisen oppimisen teema

Gloaalivastuun huomioon ottaminen ja edistäminen tulee integroida koulutukseen läpäisevästi siten, että oppijat saavat siihen kosketuksen oppimisprosesseissaan koko elämänsä ajan – koulutusjärjestelmän alemmilla kouluasteilla ammatilliseen ja korkeakoulutukseen ja edelleen muihin yhteiskunnan elinikäisen oppimisen ympäristöihin. Tämän toteuttamiseksi tarvitaan opetussuunnitelmien osalta integroivaa otetta, ns. juonneajattelua. Tällöin globaalivastuu ulottuvuuksineen (kestävä kehitys, kulttuurien moninaisuus, ihmisoikeudet ja eettisyys, rauha ja konfliktien ehkäisy, ilmastonmuutos jne.) sisältyy oppiaineisiin sekä tutkimukseen näkökulmana. Gloaalivastuuta on mahdollista painottaa joissakin koulutusohjelmissa myös omana oppiaineena, opintojaksona tai kurssina tai omana tutkimusaiheena ja kehittämis- ja innovaatiokohteena. Gloaalivastuun ei pidä jäädä ainoastaan oppilaitosten seinien sisäpuolelle, vaan sen tulee näkyä myös sidosryhmäyhteistyössä ja heijastua oppilaitosten toimintaympäristöihin. Korkeakoulujen osalta globaalivastuu liittyy paljolti kolmannen tehtävän piiriin, yhteiskunnalliseen ja alueelliseen vaikuttamiseen (vrt. luku 7.1).

Gloaalivastuuseen kasvamisen ja siihen sitoutumisen näkökulmasta on tärkeää, että kaikki yhteiskunnan toimijat ymmärtävät elinikäisen oppimisen tärkeyden ja myös tietoisesti edistävät tätä. Gloaalivastuuseen on mahdollista opetella jo peruskoulussa sekä oppiaineiden että aihekokonaisuuksien avulla. Myös yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa edesauttaa globaalivastuun ymmärtämistä ja toteuttamista. Elinikäisessä oppimisessa vapaan sivistystyön ja kansalaisjärjestöjen merkitys on suuri. Ne tarjoavat mahdollisuuden jatkuvalla kasvulla, kehitykselle ja muutososaamiselle. Lisäksi ne tarjoavat käytännön toiminnan paikkoja, jotta opittu muuttuisi elämänsäenteeksi ja arvoksi. Epämuodollisen oppimisen foorumeilla lisätään ihmisten sitoutumista yhteisölliseen ja vastuulliseen toimintaan.

Gloaalivastuun ja kestävän kehityksen tavoitteiden tulee läpäistä koulutusyhteisön koko toiminta. Keskeistä on se, että ko. tematiikkaan liittyvät näkökulmat integroituvat opetukseen, opiskeluun, tutkimukseen ja kehittämistoimintaan ja muuhun yhteisön toimintaan tarkoituksenmukaisella tavalla. Yleissivistävässä ja ammatillisessa opetuksessa opetussuunnitelmatyön merkitys korostuu. Keskeistä kuitenkin on, ettei pelkästään opetussuunnitelmien avulla voida koulutusyksikössä turvata globaalivastuuseen liittyvien arvojen ja tavoitteiden toteutumista, vaan myös johtamiskulttuurin, päätöksenteon sekä resurssiohjauksen tulee tukea opetussuunnitelmissa tehtyjä arvovalintoja. Koko yhteisön tulee sitoutua valittujen arvojen mukaiseen toimintaan.

Ammatillisessa koulutuksessa kestävä kehitys ja globaalivastuu siirtyvät eri ammattien työelämän toimintakokonaisuuksiin, sillä perus-, ammatti- ja erikoisammattitutkinnoissa näyttö on keskeisin osaamisen arviointitapa. Tällä tavoin globaalivastuu tulee näkyväksi eri ammattien työelämän konteksteissa.

Yleissivistävässä koulutuksessa kasvatusta vastuullisuuteen on yleinen kasvatustavoite. Vastuun otto omasta kehittymisestä, oppimisesta ja elämäntavasta laajenee iän myötä vastuuseen ryhmästä ja yhteisistä asioista. Oppiaineissa käsiteltävien sisältöjen kautta käsittelyyn nousee yksilön vastuun lisäksi myös eri toimijoiden vastuita. Yhteistyöprojektit koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa kartuttavat kokemuksia ympäröivän yhteiskunnan eri tahojen vastuusta ja sen ulottumisesta globaalille tasolle. Ymmärrys globaalivastuusta hahmottuu monenlaisten teemojen käsittelyn kautta.

## Koulutuksen kansainvälistyminen ja opettajan uudet roolit

Korkeakouluilla voidaan nähdä olevan sekä omaan toimintaan että ulkoiseen vuorovaikutukseen ja vaikuttamiseen liittyvä tehtävä globaalivastuuta edistettäessä. Kaiken korkeakoulun oman toiminnan, ei pelkästään tutkimuksen ja opetuksen ja kehittämistoiminnan, tulisi olla vastuullista ja edistää kestävästä kehitystä. Toiseksi korkeakoulun tulee osallistua tiedon ja osaamiseen tuottamiseen ja välittämiseen globaalien ongelmien ratkaisemiseksi ja tietoisuuden lisäämiseksi kestävästä kehityksestä edistämiseksi (vrt. luku 7.1). Korkeakoulut ovat uuden tiedon majakoita ja täten suunnannäyttäjiä sekä muulle koulutusjärjestelmälle että yhteiskunnalle yleisemmin (ks. Kaivola & Rohweder 2007).

Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategian (2009) mukaan ammattikorkeakoulut ja yliopistot laativat yhteistyössä Korkeakoulujen arviointineuvoston ja Opetushallituksen kanssa vuoteen 2010 mennessä Unescon ja OECD:n suuntaviivojen pohjalta valtioiden rajat ylittävän korkeakoulutuksen laatusuosituksen suomalaisille toimijoille. Nyt käsillä olevassa julkaisussa on esitetty tämän tietopohja-hankkeen teoreettisessa ja empiirisessä työssä identifioitujen laadukkaan korkeakoulutuksen toteuttamiseen liittyvät globaalivastuun ja kestävästä kehityksestä ulottuvuudet. Olemme pyrkineet kuvaamaan mitä ne merkitsevät toimintakäytänteiden, pedagogisten ratkaisujen sekä tutkimuksen ja kehitys- ja innovaatiotoiminnan osalta. Mielestämme nämä asiat tulisi ottaa huomioon niin korkeakoulujen kuin muiden oppilaitosten toiminnan laatusuosituksia määriteltäessä.

Gloaalivastuun sisäistämiseen ja ymmärtämiseen ohjaavat ns. geneeriset taidot, joiden omaksuminen on nostettu myös UNECE:n tasolla keskeisiksi osaamistavoitteiksi kestävästä kehityksestä edistämiseen tähtäävässä oppimisessa. Geneerisillä taidoilla tarkoitamme muun muassa oikeudenmukaisuuden ja eettisten periaatteiden, kokonaisvaltaisen ja globaalien sekä kriittisen ja reflektioivan ajattelutavan sekä yhteisöllisen ja vuorovaikutteisen toimintatavan osaamista (vrt. luku 6.1 taulukko 1). Suomessa sekä korkeakouluille että yleisivistävään ja ammatilliseen koulutukseen on kehitetty pedagogisia lähtökohtia globaalivastuun ja kestävästä kehityksestä sen osana omaksumiseen (Rohweder ym. 2008; luvut 4.2, 5.3 ja 6.3). Keskeisiä osaamistavoitteita ovat yhteisöllisyys ja vuorovaikutustaidot, kriittinen ajattelu, kokonaisvaltainen lähestyminen, erilaisten ajallisten ja alueellisten perspektiivien havaitseminen sekä monialainen näkökulma. Näiden omaksumisen kautta tavoitteena on muodostaa tietopohjaa oppijoiden osaamisen kehittymiseen ja herättää motivaatio toimia globaalivastuullisesti (vrt. Rydén 2009; myös luku 6.3).

Nopeasti ja voimakkaasti muuttuva yhteiskunta ja sen ymmärtämiseen liittyvä katsotakannan laajeneminen (globaali perspektiivi) asettaa opettajuudelle uusia haasteita. Opettajuuden paradigma on muuttunut yksintekijästä yhteisölliseen toimintaan. Opettajalta vaaditaan paljon: sisällön hallintaa, oppimisen edistämistä ja oppimiseen ohjaamista, eettisten, yhteiskunnallisten ja tulevaisuusnäkökulmien hallintaa sekä jatkuvaa, elinikäistä oppimista ja siihen ohjaamista. Opettaja on kuitenkin edelleen ammatillisesti itsenäinen ja vapaa toteuttamaan opetusta parhaaksi katsomallaan tavalla. Oppiainekeskeisyydestä ollaan siirtymässä kohti oppimisympäristöajattelua, jossa keskeisenä näkökulmana on opiskelija (oppija) ja oppiminen. Opiskelijakeskeisissä oppimisen malleissa (esim. tutkiva oppiminen, yhteisöllinen oppiminen, ongelmakeskeinen oppiminen ja projektioppiminen) opettajan tehtävänä on auttaa oppijaa kysymään, kokeilemaan ja etsimään vastauksia. Opettajan tehtävä on ohjata yhteisöllistä oppimisprosessia. Tiedonhankinta ja tiedonrakentaminen sekä ongelmien ratkaisu ovat nyky-yhteiskunnan haasteita sekä oppijalle että opettajalle. Tiedonrakentaminen on prosessi, johon kuuluvat tiedon etsiminen, kokoaminen, tuottaminen ja raportointi sekä tiedon kriittinen

arviointi ja siitä keskustelu yhteisössä. Näistä erityisesti tiedonhallintataidot ja tiedon kriittinen arviointi korostuvat.

Opettajan työn suuria haasteita ovat kyky arvioida, tulkita ja ennakoida tulevaisuuden yhteiskunnan muutoksia (työelämän osaamisvaatimukset, oppijan valmiudet vastata uusiin osaamistarpeisiin) sekä oman tiedon ja osaamisen päivittäminen. Uudet oppimisympäristöt mahdollistavat laajemman yhteistyön kehittymisen sekä oppilaitoksen sisällä että ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Opettaja on yhteiskunnallinen vaikuttaja, joka kykenee omalla toiminnallaan ja esimerkillään vaikuttamaan siihen, että oppijoista tulee itsensä kehittämiseen kykeneviä, ammatillisesti osaavia ja eettisesti toimivia, vuorovaikutustaitoisia, globaalisti vastuullisia yhteiskunnan toimijoita. Yhtenä opettajan työn muutostekijänä on mielestämme globaalivastuun huomioon ja haltuunotto siten, että opettaja toimii kriittisenä tiedon analysoijana ja välittäjänä itsenäisesti. Tämä ei vaadi laajoja täydennyskoulutustarpeita, vaan ainoastaan toisenlaisen näkökulman omaksumista em. osaamistavoitteiden ja oppimiseen ohjaamisen pohjalta.

Useissa koulutusta koskevissa strategioissa korostetaan kansainvälisyyteen, globaalien näkökulmien huomioimiseen, kestävän kehityksen edistämiseen sekä vastuullisten toimintakäytänteiden edistämiseen liittyvien toimien laajempaa huomioon ottamista koulutusorganisaatioissa niin opetuksessa, tutkimuksessa kuin laajemmin toimintakulttuurissa (ks. luku 6.3). Mielestämme tässä julkaisussa esitetyt työkalut vastuullisuuden ja kestävän kehityksen integroimisesta osaksi koulutusorganisaatioiden toimintaa (kestävän kehityksen kriteerit, vastuullisuuden tavoitteet ja seuranta- ja kehittämisindikaattorit) mahdollistavat sen, että kansainvälisiin ja kansallisiin tavoitteisiin edistää globaalivastuuta koulutuksessa voidaan osaltaan vastata. Korkeakouluissa on viime aikoina lähdetty edistämään vastuullisten toimintakäytänteiden ja kestävää kehitystä edistävien toimenpiteiden jalkautumista arkeen, osittain vastauksena näissä strategioissa esitettyihin tavoitteisiin mutta osittain myös yhteiskunnan ja toimintaympäristön asettamien vaateiden ja haasteiden pohjalta. Ottamalla käyttöön yhtenäiset kehittämisen ja arvioinnin työkalut mahdollistetaan selkeän toimintalinjan aikaansaaminen. Tärkeänä lähtökohtana voidaan pitää kansallista kestävän kehityksen strategiaa, joka on sitova ja velvoittaa myös koulutusorganisaatioita sisällyttämään kestävän kehityksen ulottuvuuksineen toimintoihinsa.

## **Opetuksen ja oppimisen laatu ja mittarit**

Suosittelavaa on, että globaalivastuu, sen seuranta, arviointi ja kehittäminen, integroituisi luontevasti laadun arviointiin ja koulutusorganisaatioiden laatujärjestelmiin (vrt. luku 7.1 ja 7.2). Yhteys opetuksen ja koulutuksen järjestäjien laatujärjestelmiin vahvistaa koulutuksen laatua. Näin vältetään päällekkäistä toimintaa ja saadaan synergiaetua, kun vastuullisuus on yksi huomioon otettava tekijä muiden laatutekijöiden rinnalla. Globaalivastuu on tärkeä teema ja siksi on otettava huomioon, ettei se jää toisten asioiden varjoon. Tämän vuoksi esitämme, että on hyvä myös pitää vastuullisuus paikallisine ja globaaleine ulottuvuuksineen näkyvissä niin kehittämistoiminnassa kuin arvioinnissa ja seurannassa. Tätä edesauttavat aika-ajoin tehtävät temaattiset arvoinnit (ks. luku 3.2), joissa globaalivastuuseen liittyvä arviointi voi ja sen tulisi olla yksi arvioitava teema.

Perusopetuksen laukriteerit ovat opetuksen järjestäjille ja opettajille laadittu työkaluja, joiden avulla opetuksen laatua parannetaan. Niissä kestävän kehityksen ulottuvuudet on konkretisoitu ja liitetty molemmille tahoille tärkeisiin kysymyksiin.

Gloaalivastuun ja kestävän kehityksen teemat ovat tällä hetkellä näkyvästi esillä mediassa ja yhteiskunnassa. Esimerkiksi Valtioneuvoston tulevaisuusselonteko ilmasto- ja energiapo-

litiikasta (2009) esittää voimakkaita toimenpiteitä ilmastonmuutoksen hillitsemiseksi kasvi-huonekaasupäästöjen vähentämiseksi 80 prosentilla vuoteen 2050 mennessä vuoden 1990 tasosta.

Tässä julkaisussa esitellyssä kehittämishankkeessa muodostetut vastuullisuuden seuranta- ja kehittämisindikaattorit tukevat Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategiassa (2009) esitettyä toimenpidettä kehittää kansainvälistymisen seurannan ja arvioinnin tietopohjaa, tilastointia ja indikaattoreita. Kehitettyjä indikaattoreita pyritään sisällyttämään mahdollisuuksien mukaan opetusministeriön käyttämiin korkeakoulujen seuranta-indikaattoreihin. Indikaattoreiden laskemisessa tarvittavat tiedot otetaan huomioon kehitettäessä korkeakoululaitoksen yhteistä tietovarastoa ja sitä tukevaa käsitemallia. Kehittämishankkeen tuloksena laaditut vastuullisuuden seuranta- ja kehittämisindikaattorit yhtenäistettiin UNECE:n kestävästä kehitystä edistävän koulutuksen indikaattorijärjestelmän kanssa mahdollisuuksien mukaan. Näin ollen kehitettyjä indikaattoreita tulee käyttää myös tukena tehtäessä kansallista seuranta kestävästä kehitystä edistävästä koulutuksesta UNECE:n laatimien indikaattorien pohjalta.

Gloaalivastuun ja kestävä kehityksen määritelmä on moniselitteinen ja siksi näiden mittaaminenkin on vaativaa. Kestävä kehityksen mittaamiseksi on kehitetty lukuisia indikaattoreita, mutta mitään niistä ei käytetä kattavasti. Indikaattorit koskevat pääasiassa oppimista ja kestävä kehityksen käsitteiden ymmärtämistä. Indikaattoreita pitäisi kuitenkin käyttää erityisesti päätöksenteon tukena johtamisessa sekä toimintalinjausten suunnitamisessa. Indikaattoreiden avulla myös löydetään uutta tietoa, jota organisaatiot voivat käyttää kehittämistyönsä perustana niin kansallisella kuin alueellisellakin tasolla. Indikaattorit toimivat parhaimmillaan suunnan näyttäjinä toiminnan jatkuvassa parantamisessa.

Useissa kansallisen kestävä kehityksen strategian avainindikaattoreissa koulutus on välillisesti tärkeä tekijä. Mutta varsinaisesti koulutukseen liittyy suoraan vain yksi indikaattori: jatko-opintoihin sijoittuminen peruskoulun jälkeen. Useammalle indikaattorille olisi varmasti tarvetta ja tässä onkin haaste kestävä kehityksen indikaattorien jatkotyölle. Esitämme tässä kehittämishankkeessa kehitettyjen indikaattorien huomioon ottamista jatkossa kansallisten kestävä kehityksen indikaattorien kehittämistyössä koulutuksen seurannan, arvioinnin ja kehittämisen osalta.

Gloaalivastuusta, kestävä kehityksestä ja näitä edistävästä kasvatuksesta ja koulutuksesta on olemassa paljon tietoa. Tämä tieto on kuitenkin usein hajallaan eri paikoissa ja eri organisaatioiden verkkosivuilla. Tällä hetkellä opetusministeriön Etusivuverkkolehdeellä on teemapalsta maailmanlaajuisesta vastuusta, Opetushallituksen sivuilla on kestävä kehityksen portaali samoin kuin globaalikasvatuksen sivusto. Åbo Akademin koordinoimalla kestävä kehityksen resurssikeskuksella on oma sivustonsa, johon on koottu paljon tietoa aihepiiristä. Myös kansalaisyhteiskunnan ja elinikäisen oppimisen osalta on erilaisia sivustoja olemassa. Mielestämme on tarpeen perustaa portaali, joka kokoaa yhteen tietoja eri sivustoista ja esittelee globaalivastuun ja -kasvatuksen teemoja laajasti ja yhtenäisesti. Lisäksi kyseisellä sivustolla tulee julkaista tässä teoksessa esitetyn kehittämishankkeen tulokset; vastuullisuuden tavoitteet, menetelmät sekä erityisesti seuranta- ja kehittämisindikaattorit. Varsinkin seuranta-indikaattoreita koskevilla sivuilla tulee hyödyntää interaktiivisuutta, sillä sosiaalinen vuorovaikutus toimii parhaimmillaan myös tiedonkeruun ja seurannan työvälineenä.

## Tietopohja-hankkeen tuloksiin perustuvat suositukset

- 1 Globaalivastuu ja kestävä kehitys tulee nähdä osana koulutuksen laatua ja laatuksiteereitä eri koulutusasteilla. Globaalivastuuta ja kestävää kehitystä seurataan, arvioidaan ja kehitetään osana koulutusorganisaatioiden laatu järjestelmiä sekä osana opetuksen ja koulutuksen järjestäjien vuotuista toimintaa sekä kansallisella että koulutusorganisaatiotasolla.
- 2 Perus- ja ammatillisen opetuksen ja koulutuksen järjestäjät varmistavat, että globaalivastuu ja kestävä kehitys sisältyvät opetussuunnitelmiin ja koulutusohjelmiin, oppilaitosten sekä koulujen tavoitteisiin ja yksiköiden päivittäiseen toimintaan. Globaalivastuuseen kasvamisen tulee näkyä opetussuunnitelmien perusteiden aihekokonaisuuksissa ja näihin tulee varata riittävästi aikaa uudistettavassa tuntijaossa. Opetuksen ja koulutuksen järjestäjät ohjaavat myös näiden tavoitteiden mukaiset ja jatkuvan kehityksen turvaavat voimavarat yksiköille.
- 3 Yliopistot ja ammattikorkeakoulut edistävät globaalivastuuta integroimalla vastuullisuuden periaatteet ja kestävä kehityksen edistämisen tavoitteet toimintaansa ja sen kehittämiseen niin opetuksen, tutkimuksen, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan kuin johtamisen ja arkikäytänteiden osalta. Toiminnan kehittymistä seurataan korkeakoulukohtaisesti ja kansallisesti ulkoisen arviointitoiminnan avulla.
- 4 Opettajien tulee eri koulutusasteilla hallita globaalivastuuta edistävä ajattelu- ja toimintatapa ja välittää vastuullisuuden kasvamisen ja kouluttautumisen periaatteita oppijoille. Keskeisiä osaamistavoitteita globaalivastuuta edistettäessä ovat kokonaisvaltainen lähestymistapa, globaalien yhteyksien havaitseminen, yhteisöllinen ja vuorovaikutteinen toimintatapa, kriittinen ajattelu sekä oikeudenmukaisuuden ja eettisyyden periaatteiden omaksuminen. Opettajan tulee toimia myös itse kriittisenä tiedon analyysoijana ja välittäjänä.
- 5 Globaalivastuun ja kestävä kehityksen roolia vahvistetaan vapaan sivistystyön opinnoissa ja kansalaisjärjestöjen toiminnassa elinikäisen oppimisen periaatteen mukaisesti.
- 6 Globaalivastuun ja kestävä kehityksen seurantaindikaattorit ulotetaan koskemaan kaikkia koulutustasoja. Niitä muokataan tarvittaessa kontekstiin sopiviksi ja testataan myös muualla kuin korkeakouluissa. Seurantaindikaattorit otetaan käyttöön sekä koulutuksen järjestäjien itsearvioinnissa että kansallisessa arvioinnissa.
- 7 Korkeakoulut ja muut oppilaitokset voivat hyödyntää globaalivastuun ja kestävä kehityksen arvioinnissa indikaattoreiden ja muiden mittareiden lisäksi yhteisöllistä oppimista tukevia kehittävä arvioinnin ja itsearvioinnin menetelmiä. Globaalivastuun ulkoisia arviointeja voidaan toteuttaa myös koulutusjärjestelmän sektorirajat ylittävänä hankkeina.
- 8 Korkeakoulujen vastuullisuuden seurantaindikaattoreita liitetään osaksi opetusministeriön korkeakoulujen tietohallinnon seurantaindikaattorijärjestelmää. Korkeakoulujen vastuullisuuden seurantaindikaattorit otetaan käyttöön kehitettäessä ja toteutettaessa seuranta ja arviointia Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategian tavoitteista. Kehitettyjä indikaattoreita käytetään tukena tehtäessä kansallista seuranta kestävä kehitystä edistävän koulutuksen osalta UNECE:n esittämien indikaattorien pohjalta.
- 9 Vastuullisuuden seurantaindikaattorit otetaan huomioon kansallisessa kestävä kehityksen toimikunnan indikaattorien kehittämistyössä koulutuksen seurannan, arvioinnin ja kehittämisen osalta. Indikaattoreita on lisäksi kehitettävä niin, että niissä yhdistyvät sekä kansallinen että alueellinen näkökulma toisiaan täydentävästi. Myös alueellisissa kestävä kehityksen indikaattoreissa otetaan huomioon koulutus.

10 Perustetaan portaali, johon kerätään tietoja ja linkkejä globaalikasvatuksesta ja globaalivastuusta, kestävästä kehityksestä edistävää koulutuksesta, hyvistä käytänteistä sekä koulutuksen arvioinnista ja seurannasta. Portaali linkitetään jo olemassa oleviin aihepiiriä käsitteleviin verkkosivustoihin. Korkeakoulujen vastuullisuuden seuranta- ja kehittämisindikaattorit työstetään sähköisesti käytettävään muotoon siten, että mahdollistetaan jatkuva tiedon keruu ja seurannan toteutus. Tämä voi tapahtua esimerkiksi Åbo Akademin Korkeakoulujen kestävästä kehityksen resurssikeskuksen verkkosivuston välityksellä.

## Lähteet

- Kaivola, T. & L. Rohweder (2007; eds.). *Towards Sustainable Development in Higher Education – Reflections*. Publications of the Ministry of Education 2007:6.  
<[www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm06.pdf?lang=en](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm06.pdf?lang=en)>
- Kansainvälisyyskasvatus 2010 (2007). Opetusministeriön julkaisu 2007:11.  
<[www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/kvkasvatus2010.html?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/kvkasvatus2010.html?lang=fi)>
- Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015 (2009). <[www.kansainvalistymisstrategia.fi/files/download/Korkeakoulujenkansainvalistymisstrategia2009-2015-20090127.pdf](http://www.kansainvalistymisstrategia.fi/files/download/Korkeakoulujenkansainvalistymisstrategia2009-2015-20090127.pdf)>
- Korkeakoulutuksen laadunvarmistus -työryhmän muistio (2004).  
Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:6.  
<[www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2004/korkeakoulutuksen\\_laadunvarmistus\\_tyoryhman\\_muistio](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2004/korkeakoulutuksen_laadunvarmistus_tyoryhman_muistio)>
- Rohweder, L., A. Virtanen, S. Tani, J. Kohl & A. Sinkko (2008). Kestävän kehityksen pedagoginen malli. Teoksessa Rohweder, L. & A. Virtanen (toim.): *Kohti kestävästä kehityksestä*. Pedagoginen lähestymistapa, 98–99. Opetusministeriön julkaisu 2008:3. <[www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm03.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm03.pdf?lang=fi)>
- Rydén, L. (2009). Epilogua – some insights from the project Education for Global Responsibility. Teoksessa Lampinen, J. & M. Melén-Paaso (toim.): *Tulevaisuus meissä*. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen, 156–162. Opetusministeriön julkaisu 2009:40.  
<[www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm40.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm40.pdf?lang=fi)>
- Valtioneuvoston tulevaisuusselonteko ilmasto- ja energiapolitiikasta: kohti vähäpäästöistä Suomea (2009). Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 28/2009. <[www.vnk.fi/julkaisukansio/2009/j28-ilmasto-selonteko-j29-klimat-framtidsredogorelse-j30-climate\\_/pdf/fi.pdf](http://www.vnk.fi/julkaisukansio/2009/j28-ilmasto-selonteko-j29-klimat-framtidsredogorelse-j30-climate_/pdf/fi.pdf)>

# Sanastoa ja linkkejä<sup>1</sup>

**Gloaalikasvatus** määriteltiin vuonna 2002 Maastrichtissa pidetyn konferenssin loppulausumassa kasvatukseksi, joka avaa ihmisten silmät ja mielen maailman todellisuudelle ja herättää heidät toimimaan kaikille kuuluvien ihmisoikeuksien sekä oikeudenmukaisemman ja tasa-arvoisemman maailman puolesta. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen -projektin ohjausryhmän määrittelyn mukaan globaalikasvatuksen tehtävänä on tukea kansalaisten kasvua globaaliin vastuuseen hyvän elämän ja kestäväen tulevaisuuden puolesta; globaalikasvatuksen päämäärä on siis globaalivastuu. (Luku 1.1 tämä teos; Melén-Paaso ym. 2009, teoksessa Tulevaisuus meissä. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen, <[www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm40.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm40.pdf?lang=fi)>).

**Gloaalivastuu** on globaalikasvatuksen päämäärä. Gloaalivastuulla tarkoitetaan sellaista kasvamisen ja kasvatuksen sekä koulutuksen ja ohjauksen tukemaa prosessia, joka lisää syvällistä ja todellisuuteen perustuvaa tietoisuutta ja herättää yksilön globaaliin vastuuseen. Gloaalivastuuseen liittyy voimakas painotus toimintaan kaikille kuuluvien ihmisoikeuksien sekä oikeudenmukaisemman ja tasa-arvoisemman maailman puolesta. Gloaalivastuu pitää sisällään globaalien ongelmien ratkaisemisen, eettisesti kestäväen toiminnan sekä valmiudet toimia globaaleissa ympäristöissä sekä ymmärryksen toiminnan globaaleista vaikutuksista. Gloaalivastuu sisältää myös kehitysmaiden osaamisohjan vahvistamisen. (Luku 1.1 tämä teos; Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009, <[www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/korkeakoulujen\\_kv/liitteet/kansainvalistymisstrategia.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/korkeakoulujen_kv/liitteet/kansainvalistymisstrategia.pdf)>).

**Indikaattori** on osoitin, ilmaisin tai tilastollinen luku, jonka avulla voidaan tiivistää moninaista tietoa helpommin hallittavaan ja ymmärrettävään muotoon. Indikaattori on mittari, joka kokoaa laajoja ja monimutkaisia tietoja yksinkertaiseen muotoon. Indikaattori kertoo tilastollisen luvun avulla tietoa jostakin laajemmasta kokonaisuudesta (esim. Rosenström & Palosaari (2000). Kestävyden mitta: Suomen kestäväen kehityksen indikaattorit 2000. Ympäristöministeriö. Helsinki).

---

<sup>1</sup> Katso myös koulutuksen laadunvarmistuksen työryhmän käsitteiden määrittelyt ko. muistion liitteessä 1, sivut 48–50. <[www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2004/korkeakoulutuksen\\_laadunvarmistus\\_tyoryhman\\_muistio](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2004/korkeakoulutuksen_laadunvarmistus_tyoryhman_muistio)>



**Itsearviointi** on jonkin yksikön tai organisaation omaan toimintaan, sen edellytyksiin ja tuloksiin kohdistuvaa arviointia. Itsearvioinnilla voidaan kerätä tietoa arviointikohteesta. Itsearviointi on oman toiminnan kehittämisen työkalu esim. korkeakouluissa. Itsearviointi voi olla oma-aloitteista tai ulkopuolisen tahon edellyttämää (Korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointi 2007:27, <www.kka.fi>).

**Kehittävä arviointi** on arviointia, jossa tavoitteena on tukea korkeakouluja niiden kehittämistoiminnassa. Kehittävä arviointi tehdään käyttäjälähtöisenä prosessina, jossa arvioinnin menetelmä räätälöidään arvioinnin tavoitteiden, arvioitavan teeman ja osallistujien tarpeiden mukaan (Korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointi 2007:27, <www.kka.fi>).

**Kestävä kehitys** koostuu ekologisesta, taloudellisesta, sosiaalisesta ja kulttuurisesta kestävydestä. Kestävän kehityksen perusehtona on biologisen monimuotoisuuden ja ekosysteemien toimivuuden säilyttäminen sekä ihmisen toiminnan sopeuttaminen pitkällä aikavälillä luonnon kestävykseen. Taloudellinen kestävyys on tasapainoista kasvua, kun taas sosio-kulttuurinen kestävyys painottaa hyvinvoinnin säilymistä ja siirtymistä sukupolvelta toiselle <www.ymparisto.fi> .

**Vastuullisuus** on ajattelun ja toiminnan tapa, joka pohjautuu eettisyyden, oikeudenmukaisuuden ja moninaisuuden arvostamisen, ilmastonmuutoksen hillinnän ja luonnonvarojen kestävä käytön sekä konfliktien ja rauhan edistämisen periaatteisiin edistäen kestävä kehitystä niin paikallisesti kuin globaalisti (luku 1.2, 6.3 tämä teos). Vastuullisuuteen kasvaminen on sellaisten asenteiden ja eettisten arvojen omaksumista, jotka omalta osaltaan herkistävät yksilöä tunnistamaan omat vahvuutensa ja heikkoutensa mm. kulttuurisessa lukutaidossa, toleranssissa ja ihmisoikeuksien kunnioittamisessa (luku 1.1 tämä teos).

**Vastuullisuuden kehittämisindikaattorit** soveltuvat kehittävään arviointiin, jossa korkeakoulut voivat arvioida oman toimintansa vastuullisuuden astetta ja määritellä kehittämistavoitteensa arvioinnin pohjalta. (Luku 6.3 tämä teos)

**Vastuullisuuden seurantaindikaattorit** ovat opetusministeriön seurantaindikaattorien rakennetta noudattavat indikaattorit vastuullisuuden, globaalien näkökulmien sekä kestävä kehityksen merkityksen seurantaan ja arviointiin. (Luku 6.3 tämä teos)

**Vastuullisuuden tavoitteet** ovat kriteereitä, jotka kohdistuvat korkeakoulujen kaikkiin toimintoihin ja jotka määrittelevät tavoitetilan vastuulliselle kestävä kehitystä edistävälle toiminnalle. (Luku 6.3 tämä teos)

## Verkkolinkkejä

- Baltic University Programme. Finnish National Centre. <http://www.bup.fi>
- DESD, Decade of Education for Sustainable Development. <http://www.desd.org/index.htm>
- European Association for Quality Assurance in Higher Education. <http://www.enqa.eu/>
- Finnish University Partnership for International Development – UniPID. <https://www.jyu.fi/hallinto/unipid>
- ISO 14000 standardisarja. <http://www.sfs.fi/iso14000/>
- Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa – Baltic 21E -ohjelman toimeenpano sekä kansallinen strategia YK:n kestävästä kehityksestä edistävän koulutuksen vuosikymmentä (2005–2014) varten. [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm\\_9\\_tr06.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm_9_tr06.pdf?lang=fi)
- Korkeakoulujen arviointineuvosto. <http://www.kka.fi/>
- Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia. [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/korkeakoulujen\\_kv/liitteet/kansainvalistymisstrategia.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/korkeakoulujen_kv/liitteet/kansainvalistymisstrategia.pdf)
- Koulutuksen arviointineuvosto. <http://www.edev.fi/>
- OECD Feasibility Study for the International Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO). [http://www.oecd.org/document/22/0,3343,en\\_2649\\_35961291\\_40624662\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/22/0,3343,en_2649_35961291_40624662_1_1_1_1,00.html)
- Opetusalan koulutuskeskus Opekon koordinoima hanke globaalivastuusta. <http://www.gloaalivastuu.fi>; <http://www.peda.net/veraja/opeko/gloaali/>
- Opetushallituksen kestävä kehityksen verkkopalvelu. <http://www.edu.fi/teemat/keke/tervetuloa.html>
- Oppilaitosten kestävä kehityksen kriteerit. [http://www.koulujaymparisto.fi/keke\\_kriteerit.htm](http://www.koulujaymparisto.fi/keke_kriteerit.htm)
- Suomen kestävä kehityksen kansalliset indikaattorit. <http://www.ymparisto.fi/indikaattorit>
- Suomen kestävä kehityksen toimikunta. <http://www.ymparisto.fi/default.asp?node=4427&lan=fi>
- Tekniikan korkeakoulutus. Ihmisten ja ympäristön hyväksi. [http://www.tek.fi/ci/tekstra/kestava\\_kehitys.pdf](http://www.tek.fi/ci/tekstra/kestava_kehitys.pdf)
- UNECE, United Nations Economic Commission for Europe. Yhdistyneiden kansakuntien Euroopan talouskomissio. <http://www.unece.org/>
- UNECE Expert Group on Indicators. <http://www.unece.org/env/esd/SC.EGI.htm>
- Vihreä Lippu. <http://www.ymparistokasvatus.fi/vihrealippu/>
- Yhteiskuntavastuuraportointi – GRI-ohjeisto. <http://www.globalreporting.org/Home/LanguageBar/FinnishLanguageBar.htm>

# Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen -projektin julkaisut ja muu tuotettu materiaali

- Opetusministeriön Etusivu-verkkolehden artikkelipalsta "Teemana maailmanlaajuinen vastuu"  
<http://www.minedu.fi/etusivu> -> Teemana maailmanlaajuinen vastuu
- Tulevaisuus meissä. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen. Lampinen, J. & M. Melén-Paaso (2009; toim.). Opetusministeriön julkaisuja 2009:40.  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm40.pdf?lang=fi>
- Puheenvuoroja maailmanlaajuiseen vastuuseen kasvamisesta. Kaivola, T. (2008; toim.). Opetusministeriön julkaisuja 2008:13.  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm13.pdf?lang=fi>
- Kasvaminen globaaliin vastuuseen – Yhteiskunnan toimijoiden puheenvuoroja. Rohweder, L. (2008; toim.). Opetusministeriön julkaisuja 2008:40.  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm40.pdf?lang=fi>
- Kohti kestävää kehitystä – pedagoginen lähestymistapa. Rohweder, L. & Virtanen A. (2008; toim.). Opetusministeriön julkaisuja 2008:3.  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm03.pdf?lang=fi>
- Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives. Kaivola, T. & M. Melén-Paaso (2007; eds.). Publications of the Ministry of Education 2007:31.  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm31.pdf?lang=en>
- Kestävä kehitys ja vastuullisuus osaksi ammattikorkeakoulujen laadunhallintaa. Virtanen, A. (2008). Ammattikasvatuksen aikakauskirja 4/2008.
- Vastuullisuus osaksi ammattikorkeakoulujen käytäntöjä. Virtanen, A. & L. Rohweder (2008). KeVer-verkkolehti 7:4. <http://ojs.seamk.fi/index.php/kever/article/view/198/379>
- An Agenda for Global Responsibility –multimediaoppimateriaali. Lars Rydén (2008), University of Uppsala, Baltic University Programme. [http://www.bup.fi/BUPfilm/Lars\\_film\\_site/](http://www.bup.fi/BUPfilm/Lars_film_site/)
- Towards Sustainable Development in Higher Education – Reflections. Kaivola, T. & L. Rohweder (2007; eds.). Publications of the Ministry of Education 2007:6.  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm06.pdf?lang=en>

# Kirjoittajatiedot

**Kati Anttalainen** (FM) on historian, yhteiskunta-aineiden ja saksan kielen opettaja ja opiskelee Oulun yliopiston Education and Globalisation -maisteriohjelmassa. Hän on toiminut monikulttuurisuuden työyhteisökouluttajana ja järjestösektorilla kansainvälisyyskasvatuksen parissa. Parhaillaan hän työskentelee opetusministeriön kansainvälisten asiain sihteeristössä.

**Walter Leal Filho** (Professor) directs the Research and Training Centre "Applications of Life Sciences" at Hamburg University of Applied Sciences, where he performs research and oversees a number of projects on different aspects of sustainability in higher education.

**Jukka Haapamäki** (YTM) toimii ylitarkastajana opetusministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan osastolla korkeakoulu- ja tiedeyksikössä. Hänen vastuualueenaan on korkeakoulujen toimintaa kuvaavien indikaattorien kehittäminen ja korkeakoulutilastointi.

**Pia Haapea** (TkL) on toiminut vuodesta 2006 Mikkelin ammattikorkeakoulun ympäristötekniikan koulutusohjelman yliopettaja ja alavastaavana, hän toimii myös syksyllä 2009 käynnistyneen ylempään amk-tutkinnon "Kestävä yhdyskunta" vastaavana opettajana. Ennen yliopettajan tointaan Pia Haapea on työskennellyt noin kymmenen vuotta erilaisissa ympäristötekniikkaan liittyvissä yritys- ja tutkimushankkeissa mm. Kuopion yliopistossa ja Mikkelin ammattikorkeakoulun YTI-tutkimuskeskuksessa aihealueinaan pilaantuneiden maiden ja vesien käsittelymenetelmät.

**Tove Holm** (FM) toimii ympäristövastaavana Yrkeshögskolan Noviassa, eli kestävän kehityksen, ISO 14001 ja OHSAS 18001 asiantuntijana. Hänen työtehtäviin kuuluu edistää kestävää kehitystä kaikissa 34 koulutusohjelmassa, täydennyskoulutuksessa, soveltavassa tutkimus- ja kehittämistoiminnassa sekä palveluissa ammattikorkeakoulussaan ja varmistaa että työ harjoitetaan tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti.

**Zabrina Holmström** (VTM) toimii kulttuuriasianneuvoksena opetusministeriön kansainvälisten asiain sihteeristössä. Hän toimii myös Suomen Unesco-toimikunnan pääsihteerinä ja on muun muassa opetusministeriön edustajana kehityspoliittisessa toimikunnassa.

**Mika Honkanen** (FL) toimii neuvottelevana virkamiehenä työ- ja elinkeinoministeriön strategia- ja ennakoituyksikössä. Hän on ministeriön kestävän kehityksen koordinaattori ja lisäksi erikoistunut konsernistratgiaan, alueellisiin kehittämiskysymyksiin sekä indikaattoreihin. Hänellä on myös työkokemusta EU:n rakennepolitiikasta ja kaupunkipolitiikasta. Työ- ja elinkeinoministeriöön hän siirtyi sisäasiainministeriön alueiden ja hallinnon kehittämisosastolta.

**Hannele Husso** (ekonomi) toimii lääketieteellisessä tiedekunnassa kehittämisasiantuntijana "Hammaslääketieteen koulutuksen aloittaminen Itä-Suomen yliopistossa" -hankkeessa projektikoordinaattorina. Vuodesta 1981 hän on toiminut erilaisissa keskushallinnon tehtävissä Kuopion yliopistossa, viimeksi suunnittelupäällikkönä vuodesta 1996.

**Soile Juujärvi** (VTT) toimii tutkimus- ja kehittämistoiminnan yliopettajana Laurea-ammattikorkeakoulussa. Hän on viime vuosina tutkinut ammattikorkeakouluopiskelijoiden eettistä osaamista Suomen Akatemian hankkeessa Changing National and Moral Identities. Hän on ollut myös kirjoittajana teoksessa Eettinen herkkyys ammatillisessa toiminnassa.

**Marjo-Riitta Järvinen** (KT) toimii Lahden ammattikorkeakoulun laatu- ja arviointipäällikkönä.

**Taina Kaivola** (KT) on Helsingin yliopiston matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan opetuksen tukiyksikön johtaja ja kasvatustieteen dosentti, joka on viime vuosina osallistunut aktiivisesti opetusministeriön kestävästä kehitystä edistävän koulutuksen hankkeisiin sekä Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen -projektiin.

**Silja Kostia** (FT) toimii yliopettajana Lahden ammattikorkeakoulun tekniikan alalla vastuualueinaan ympäristöbiotekniikka ja T&K&I. Hän toimii aktiivisesti erilaisissa kestävästä kehitystä edistävissä tutkimus- ja kehittämishankkeissa sekä verkostoissa.

**Erkka Laininen** (DI) toimii suunnittelupäällikkönä Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiössä, missä hän vastaa Oppilaitosten kestävästä kehityksen sertifiointista. Aikaisemmin hän on työskennellyt mm. Suomen ympäristöopisto Syklissä oppilaitosten ja julkishallinnon ympäristöasioiden täydennyskouluttajana. Hän on toiminut vastuuhenkilönä useissa kansallisissa ja kansainvälisissä hankkeissa, joissa on kehitetty oppilaitosten kestävästä kehityksen koulutusta ja kasvatusta.

**Ossi V. Lindqvist**, professori emeritus Kuopion yliopistosta (soveltava eläintiede). Hän on toiminut Suomen korkeakoulujen arviointineuvoston puheenjohtajana 2000–2007. Lindqvist toimi Kuopion yliopiston rehtorina 1990–1998, ja Suomen Yliopistojen Rehtorien Neuvoston puheenjohtajana 1993–1997. Hän oli Suomen Tiede- ja Teknologianeuvoston jäsen 1996–1999, ja hän on myös Ruotsin Kuninkaallisen Maatalous-Metsätieteellisen Akatemian (KSLA) elinikäinen jäsen. Lindqvist väitteli Turun yliopistossa 1968, ja hän toimi professorina Daytonin yliopistossa Yhdysvalloissa 1970–1972. Hänen tutkimuskohteenaan on ollut kala- ja raputalous, ja hänellä on laaja kokemus erityisesti Afrikan ja kaakkoisen Aasian kalataloudesta ja luonnontutkimuksesta yleensä. Korkeakoulujen arvioinneissa ja kehittämistyössä hän on aktiivisesti ollut mukana monissa Euroopan maissa, varsinkin Itä-Euroopassa, ja viime vuosina myös useissa arabimaissa Tempus-ohjelman puitteissa.

**Paula Lindroos** (PhD) is director of the Centre for Lifelong Learning at Åbo Akademi University and Novia University of Applied Sciences. She is a member of the international board of the Baltic University Programme and she has been adviser to the coordinator of the Baltic21 Education sector. She is coordinating the project National resource centre in higher education (2007–2009).

**Marja-Leena Loukola** (FM) toimii opetusneuvoksena Opetushallituksessa (1991 alkaen) vastuualueena kestävä kehitys yleissivistävässä koulutuksessa. Työhön kuuluvat opetussuunnitelmatyö, kestävästä kehityksen hankkeet, hallinnonalojen välinen yhteistyö, julkaisut ja koulutus. Aiemmin hän on työskennellyt Suomen Akatemiassa, Helsingin yliopistossa, Helsinki Instituutissa, Biologian ja maantieteen opettajien liitossa sekä biologian ja maantieteen opettajana esimerkiksi Tapiolan aikuislukiossa.

**Timo Luopajarvi** (KT, FM) toimii Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE ry:n pääsihteerinä. Lisäksi hän on Helsingin yliopiston ammattikasvatuksen dosentti. Hän on toiminut aiemmin kymmenen vuoden ajan Helsingin ammattikorkeakoulun rehtorina ja sitä ennen Ammatillisen opettajakorkeakoulun (Hämeenlinna) vararehtorina. Ympäristökysymyksiin hän on perehtynyt kemistin pohjakoulutuksensa kautta sekä työskennellessään Neste oy:n Naantalin jalostamon ympäristölaboratoriossa.

**Rodrigo Lozano** is a Research Associate at BRASS. He holds a BSc in Chemical Engineering (graduated with honours) from Monterrey Tec, Mexico and an MSc in Environmental Management and Policy from the International Institute for Industrial Environmental Economics (IIIEE) at Lund University, Sweden. He is currently finishing his PhD, and working on projects to improve Sustainability in Universities. He is the developer of the STAUNCH© system.

**Jari Niemelä** (FT) toimii kaupunkiekologian professorina Helsingin yliopistossa. Hän on myös biotieteellisen tiedekunnan dekaani ja WWF Suomen hallituksen puheenjohtaja.

**Monica Melén-Paaso** (FL) toimii opetusneuvoksena opetusministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan osastolla. Hänen tärkeimmät työtehtävänsä opetusministeriössä (1980-) ovat liittyneet kansalliseen ja kansainväliseen korkeakouluysteistyöhön ja -politiikkaan sekä koulutukseen kestävä kehityksen edistäjänä. Melén-Paaso on 2007–2009 ministeriön poikkihallinnollisen projektin ”Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen” johtaja.

**Sirpa Moitus** (KM) toimii projektisuunnittelijana Korkeakoulujen arviointineuvostossa, jossa hän on vastannut useista koulutusala- ja teema-arvioinneista, yliopistokoulutuksen laatuysikköarvioinneista sekä korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditoinneista. Hänen tehtäviinsä kuuluvat myös korkeakoulujen arviointien toteutukseen ja arviointimenetelmien kehittämiseen liittyvät asiantuntijatehtävät ja meta-analysit.

**Ken Peattie** is the Director of BRASS, and also a Professor of Marketing and Strategy at Cardiff Business School, which he joined in 1986. He holds a BA in Management and Geography from the University of Leeds. Before becoming an academic, he worked in marketing and systems analysis for an American paper multinational, and as a strategic planner within the UK electronics industry.

**Kaija Pessa** (Tt) toimii tutkimus- ja kehittämistoiminnan yliopettajana Laurea-ammattikorkeakoulussa. Hän on viime vuosina tutkinut ammattikorkeakouluopiskelijoiden eettistä osaamista Suomen Akatemian hankkeessa Changing National and Moral Identities. Hän on ollut myös kirjoittajana teoksessa Eettinen herkkyyden ammatillisessa toiminnassa.

**Saana Raatikainen** (HM) on työskennellyt Tampereen yliopiston ympäristökoordinaattorina vuodesta 2001. Hän on Tampereen yliopiston edustaja Korkeakoulujen kestävä kehityksen foorumissa ja on aktiivisesti osallistunut Opetusministeriön kestävä kehitystä edistäviin seminaareihin. Raatikainen toimii myös Lempäälän kestävä kehityksen työryhmän puheenjohtajana.

**Liisa Rohweder** (KTT) toimii WWF Suomen pääsihteerinä. Aiemmin hän on toiminut kestävä kehityksen ja vastuullisen liiketoiminnan yliopettajana Haaga-Heliassa sekä Neste Oyj:ssä energiataloustutkijana ja logistiikkaosaston päällikkönä.

**Anu Räisänen** (TT, VTM, SHO) toimii pääsuunnittelijana Koulutuksen arviointineuvostossa vastualueenaan ammatillisen koulutuksen arviointi. Hän on johtanut useita kansallisia arvioiteja sekä toiminut hyvin laajasti arvioijana ja audittoijana. Lisäksi hänen arviointiin liittyvä julkaisu- ja toimintansa on laajaa. Aiemmin hän on toiminut opetusneuvoksena Opetushallituksessa, josta hän on virkavapaalla.

**Janne Salminen** (FT, dosentti) toimii Päijät-Hämeen koulutus konsernin kestävä kehityksen ja ympäristövastuun johtajana. Aiemmin Salminen toimi Lahden ammattikorkeakoulun Tekniikan yksikön koulutusjohtajana.

**Kaija Salmio** (FT) toimii opetusneuvoksena Opetushallituksessa oppimistulosten arviointi -yksikössä. Hän toimii Opetushallituksen kestävä kehityksen työryhmän puheenjohtajana. Hän on toiminut kansallisena koordinaattorina useissa kansallisissa ja kansainvälisissä arviointi- ja ympäristöprojekteissa. Tällä hetkellä hän työskentelee pohjoismaisessa kouluhallintoyhteistyössä, joka käsittelee arviointia.

**Arja Sinkko** (DI) toimii kehitysinsinöörinä Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa. Hänen erityisvastualueenaan on kestävä kehityksen toimintojen edistäminen ja kytkeminen ammattikorkeakoulun laadunvarmistukseen. Lisäksi Sinkko opettaa tekniikan toimialalla mm. laatu-, ympäristö- ja turvallisuusjohtamiseen liittyviä opintojaksoja. Sinkko on osallistunut aktiivisesti kansalliseen ja kansainväliseen korkeakouluysteistyöhön erityisesti kestävä kehityksen ja vastuullisen toiminnan edistämiseksi opetuksessa ja korkeakoulutoiminnoissa.

- Hannu Sirén** on opetusministeriön korkeakoulu- ja tiedeyksikön koulutuksen tulosalueen johtaja.
- Liisa Suhonen** (KT, TtL, FT) työskentelee lehtorina Lahden ammattikorkeakoulussa, sosiaali- ja terveysalalla. Hän on kiinnostunut kestävästä kehityksestä ja haluaa edistää siihen liittyvää opetusta sisältäen sosiaalisen ja kulttuurisen kestävänsä kehityksen.
- Sirpa Suntioinen** (FT) toimii Kuopion yliopiston laatu-päällikkönä ja Itä-Suomen yliopisto-hankkeen laatu-vastaavana sekä 1.1.2010 alkaen Itä-Suomen yliopiston laatu-päällikkönä.
- Sirpa Tani** (FT) on maantieteen ja ympäristökasvatuksen professori Helsingin yliopistossa. Tällä hetkellä (2009–2010) hän toimii Suomen Akatemian varttuneena tutkijana. Hän tutkii lasten ja nuorten tilankäyttöä kaupungeissa, arkiympäristöjen kuvaamista ja kokemista sekä koulun ulkopuolisia oppimisympäristöjä.
- Hilkka Tapola** (TtM) työskentelee terveysalan lehtorina Savonia-ammattikorkeakoulussa. Tapola toimii Savonia-amk:n kestävänsä kehityksen vastuuhenkilönä ja hän on ollut mukana laatimassa Savonia-amk:n kestävänsä kehityksen ohjelmaa.
- Susanna Tauriainen** (MMT) työskentelee ammattikoulutuksen kestävänsä kehityksen asiantuntijana Opetushallituksessa. Hän vastaa ammatillisen toisen asteen luonnonvara- ja ympäristöalan tutkintojen kehittämisestä. Aikaisemmin hän on tehnyt tutkimustyötä ja kehittänyt mm. ympäristöystävällisiä rehuja kotieläimille.
- Outi Virkkula** (KM) toimii ympäristökoordinaattorina Oulun seudun ammattikorkeakoulussa (Oamk) ja hallinnoi Oamkin ympäristötoiminnan kehittämishanketta. Hänen tutkimus- ja opetusintressinsä kohdentuvat yhteistoiminnalliseen oppimiseen, ympäristöpsykologiaan ja -sosiologiaan sekä osallistavaan suunnitteluun.
- Anne Virtanen** (FT) työskentelee kestävänsä kehityksen tutkijayliopettajana Biotalous- ja tutkimuskeskuksessa, Hämeen ammattikorkeakoulussa. Hänen opetus- ja t&k-tehtävät painottuvat kestävänsä kehitykseen, ilmastonmuutoksen hillintään ja siihen sopeutumiseen sekä sosiaalisen median hyödyntämiseen. Virtanen on opetusministeriön Kestävänsä kehitystä edistävän koulutuksen yhteisryhmän ammattikorkeakoulusektorin edustaja.
- Ilkka Väänänen** (FT, LitL) toimii Lahden ammattikorkeakoulun tutkimusjohtajana.
- Johanna Wikgren-Roelofs** (pol.mag) är lektor i socialt arbete vid Yrkeshögskolan Novia och fungerar som representant för avdelningen för vård och det sociala området i miljögruppen vid Campus Åbo.

## Vastuullisuuden seuranta- ja kehittämisindikaattorit suhteessa kansallisiin ja kansainvälisiin strategioihin ja arviointityökaluihin

Seuraavissa taulukoissa kuvataan, miten vastuullisuuden seuranta- ja kehittämisindikaattoreilla voidaan hankkia tietoa joidenkin aihepiiriä käsittelevien strategioiden tavoitteiden ja toimintalinjausten toteutumisesta. Viimeinen taulukko kuvaa miten indikaattorijärjestelmä (eli vastuullisuuden seuranta- ja kehittämisindikaattorit) voi antaa tietoa UNECE:n kestävästä kehitystä edistävän koulutuksen indikaattorijärjestelmän kysymyksiin.

Kansalliset kestävä kehityksen tavoitteet, jotka suoraan koskevat koulutussektoria, Kohti kestäviä valintoja (2006)	Mitkä indikaattorit antavat tietoa strategian tavoitteisiin?
<b>Suomi globaalina toimijana ja vastuunkantajana</b>	
Koulutusjärjestelmän tulee antaa valmiudet maailmankansalaisuuteen ja avartaa näkemystä ympäristö- ja kehityskysymyksiin sekä hyvinvoinnin oikeudenmukaisemman jakautumisen tarpeisiin ja mahdollisuuksiin.	Seurantaindikaattori 3 (osaltaan) Kehittämisindikaattori 2.1
<b>Kestävien valintojen tukeminen</b>	
Tulevaisuudessa koulutukseen lisätään arvojen ja asenteiden muodostumisen sekä kestävien valintojen kannalta merkityksellistä tietoa ja opetusta. Tässä onnistuminen edellyttää panostuksia opettajien perus- ja täydennyskoulutukseen.	Seurantaindikaattori 3 (osaltaan) Kehittämisindikaattorit 2.1, 2.4
Kokonaisvaltaisemman oppimisen haaste konkretisoituu oppiaineiden väliseen yhteistyöhön, arkiikäntöjen ja toimintakulttuurin kehittämiseen ja tiiviimpään vuorovaikutukseen ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Kestävän kehityksen mukaisten ratkaisujen oppiminen ja niiden siirtäminen arkiikäntöihin edellyttää yhteistyötä sekä opettajien kesken että opettajien ja muiden asiantuntijoiden ja vanhempien välillä.	Seurantaindikaattorit 3 ja 5 (osaltaan) Kehittämisindikaattorit 2.1, 2.3, 4, 5.2
Kestävän kehityksen painoarvoa vahvistetaan koulutuspolitiikassa ja opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa. Kestävä kehitys tulee saada painoalueeksi opetusalaan ja varhaiskasvatusta koskeviin strategioihin ja tuki kasvatukselle ja koulutukselle muiden hallinnonalojen ja toimijoiden strategioihin.	Kehittämisindikaattori 2.4 (tuo tietoa täydennyskoulutuksesta korkeakouluissa)
Oppimateriaalia ja oppaita kehitetään vastaamaan kestävä kehityksen opetuksen tarpeita sekä tukemaan moniammatillista yhteistyötä kouluissa, koulujen välisessä ja koulujen ja muiden toimijoiden välisessä toiminnassa.	-
Kehitettyjä ja tulokselliseksi havaittuja osallistumis- ja vaikuttamistapoja levitetään ja vakiinnutetaan koulutusorganisaatioissa. Uusia osallistumis- ja vaikuttamistapoja kehitetään esimerkiksi kehittävän tutkimuksen avulla.	Seurantaindikaattori 1 Kehittämisindikaattori 1, 4 (myös 2.1, 2.2, 2.3 ja 5.1)
Tavoitteena on, että vuonna 2010 kaikilla kouluilla on kestävä kehityksen toiminta-ohjelma ja 15 prosenttia on saanut ulkoisen tunnuksen tai sertifikaatin toiminnastaan vuoteen 2014 mennessä.	Seurantaindikaattori 1 Kehittämisindikaattori 7
<b>Tutkimus ja kehitys, osaaminen ja innovaatiot</b>	
Kestävän kehityksen periaatteiden tulee vaikuttaa tutkimukseen läpäisyperiaatteella.	Seurantaindikaattori 4 Kehittämisindikaattori 2.2
Tutkimustiedon saattaminen kansalaisten ja päättäjien tietoon siten, että se tarjoaa tietopohjaa kestäville valinnoille.	Seurantaindikaattori 5 Kehittämisindikaattori 2.3, 5.2



<b>Kansainvälisyyskasvatusta 2010 kansalliset tavoitteet (2006)</b>	<b>Mitkä indikaattorit antavat tietoa tavoitteisiin?</b>
<i>Näkökulma:</i> sisällytetään kansainvälisyyskasvatuksen näkökulma keskeisiin koulutus-, tutkimus-, kulttuuri- ja nuorisopolitiittisiin sekä yhteiskuntapolitiittisiin linjauksiin	-
<i>Varhaiskasvatusta, koulutusta ja oppilaitoksia, opettajankoulutusta:</i> vahvistetaan kansainvälisyyskasvatuksen toteuttamista käytännössä varhaiskasvatuksessa, kouluissa, oppilaitoksissa sekä opettajankoulutuksessa	Seurantaindikaattori 3 (osaltaan) Kehittämisingindikaattori 2.1 (osaltaan)
<i>Tutkimus, yliopistot, korkeakoulut:</i> tuetaan kansainvälisyyskasvatuksen tutkimusta ja korkean asteen koulutusta	Seurantaindikaattorit 3 ja 4 (osaltaan) Kehittämisingindikaattorit 2.1 ja 2.2 (osaltaan)
<i>Kansalaisjärjestöt ja muut kansalaisyhteiskunnan toimijat:</i> lisätään tukea kansalaisjärjestöille ja muille kansalaisyhteiskunnan toimijoille heidän tehtävässään kansainvälisyyskasvattajina	-
<i>Verkostot ja kumppanuudet – toimijoiden yhteistyö:</i> vahvistetaan kumppanuutta julkisen hallinnon, yritysten, medioiden sekä kansalaisjärjestöjen ja muiden kansalaisyhteiskunnan toimijoiden kesken	Kehittämisingindikaattorit 2.3 ja 5.2 (osaltaan)
<i>Voimavarat ja rahoitus:</i> lisätään kansainvälisyyskasvatuksen kehittämiseen, edistämiseen ja levittämiseen tarvittavia voimavaroja ja rahoitusta	-
<i>Vaikuttavuus ja tuloksellisuus:</i> seurataan systemaattisesti ja arvioidaan analyttisesti kansainvälisyyskasvatuksen tuloksellisuutta Suomessa luomalla menettelytapoja laadun ja vaikutuksen arvioinnille	Koko järjestelmä osaltaan

<b>Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia, päätavoitteet (2009: 5)</b>	<b>Mitkä indikaattorit antavat tietoa strategian tavoitteisiin?</b>
<b>Aidosti kansainvälinen korkeakoulu yhteisö</b>	
Suomalainen korkeakoulutus antaa valmiudet työskennellä kansainvälisessä toimintaympäristössä.	Kehittämisingindikaattorit 2 ja 3 (osaltaan)
Korkeakoulujen henkilöstön kansainvälinen kokemus ja kansainväliset yhteydet parantavat tutkimuksen ja opetuksen laatua sekä tukevat opiskelijoiden kansainvälistymistä.	-
Korkeakoulut tarjoavat korkeatasoista vahvuusalueilleen keskittyvää vieraskielistä opetusta sekä hyödyntävät aktiivisesti kansainvälisen yhteistyön mahdollisuuksia erityisesti EU- ja pohjoismaisessa yhteistyössä.	-
Ulkomaisten opettajien, tutkijoiden sekä tutkinto-opiskelijoiden määrä on noussut vuoteen 2015 mennessä merkittävästi ja korkeakoulut ovat aidosti kansainvälisiä opiskelu- ja työyhteisöjä.	-
<b>Korkeakoulujen laadun ja vetovoiman lisääminen</b>	
Suomalaiset korkeakoulut ovat kansainvälisesti tunnettuja ja vetovoimaisia opiskelu-, tutkimus- ja työympäristöjä.	-
Kansainvälisesti verkottuneet korkeakoulut tukevat yhteiskunnan kansainvälistymistä, kilpailukykyä ja hyvinvointia.	-
Lahjakkaat ulkomaiset opiskelijat ja tutkijat valitsevat suomalaiset korkeakoulut laadun, koulutuksen ja tutkimuksen sekä suomalaisen työelämän tarjoamien mahdollisuuksien houkuttelemista. Toimivat palvelut tukevat Suomeen tulemistä ja jäämistä.	-
<b>Osaamisen viennin edistäminen</b>	
Suomalaiset korkeakoulut ovat kiinnostavia ja luotettavia yhteistyökumppaneita, jotka tekevät korkeatasoista ja eri osapuolia hyödyttävää kansainvälistä tutkimus-, koulutus- ja kulttuuriyhteistyötä.	-
Korkeakoulutus ja osaaminen on kansallisesti merkittävä vientituote.	-
<b>Monikulttuurisen yhteiskunnan tukeminen</b>	
Korkeakoulut toimivat aktiivisesti monikulttuurisen korkeakoulu yhteisön ja kansalaisyhteiskunnan vahvistamiseksi.	Seurantaindikaattori 1 ja 2 (osaltaan)
Kehittämisingindikaattorit 2.4, 3 ja 4 (osaltaan)	
Maahanmuuttajataustaiset sekä Suomeen saapuvat ulkomaiset vaihto- ja tutkinto-opiskelijat, opettajat, tutkijat sekä muu korkeakoulujen ulkomainen henkilöstö ovat voimavara, joka tukee kotikansainvälistymistä.	-
Maahanmuuttajataustaisten osuus korkeakoulutettavista vastaa heidän osuuttaan koko väestöstä.	-
<b>Globaalin vastuun edistäminen</b>	
Suomalaiset korkeakoulut käyttävät tutkimustaan ja asiantuntemustaan globaalien ongelmien ratkaisemiseen ja kehitysmaiden oman osaamisen vahvistamiseen.	Seurantaindikaattori 4 Kehittämisingindikaattori 2.2

Korkeakoulujen toiminta rakentuu eettisesti kestäväälle pohjalle ja tukee opiskelijoiden valmiuksia toimia globaalissa ympäristössä ja ymmärtää oman toiminnan globaaleja vaikutuksia.	Seurantaindikaattorit 1 ja 2 Kehittämisingindikaattorit 1, 2, 3 ja 7 (myös 4)
--	--

Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa (2006), toimintalinjaukset koskien kaikkia koulutussektoreja	Mitkä indikaattorit antavat tietoa toimintalinjauksiin?
1. <i>Kestävän kehityksen edistäminen kasvatuksessa ja koulutuksessa:</i> Koulutusjärjestelmän yhtenä painopistealueena on kestävä kehitys edistävä kasvatus ja koulutus, jonka yhtenä osana on kestävä kulutus ja tuotanto.	Seurantaindikaattori 3 (osaltaan) Kehittämisingindikaattori 2.1
2. <i>Institutionaalinen sitoutuminen politiikka-, ohjaus- ja käytännön tasoilla:</i> Koulutuksen kehittämisessä ja toteutuksessa osoitetaan todellista sitoutumista kestävä kehityksen periaatteisiin ja käyttöön.	Seurantaindikaattorit 1 ja 2 (myös muut osaltaan) Kehittämisingindikaattorit 3, 6 ja 7 (myös muut osaltaan) (koulutusorganisaation näkökulma)
3. <i>Eettinen ja integroitu lähestymistapa:</i> Kaikessa toiminnassa pyritään huomioimaan ekologinen, sosiaalis-kulttuurinen ja taloudellinen ulottuvuus tasapainoisesti toisiaan tukevinä ulottuvuuksina.	Kaikki osaltaan
4. <i>Läpäisevyys:</i> Kestävyyden näkökulma on sisällytettävä kaikkeen toimintaan. On kehitettävä kestävä kehitys edistävän koulutuksen ohjelmia, välineitä ja keinoja, joihin osallistuvat sekä opettajat, tutkijat että opiskelijat. Kaikkien tulisi olla tietoisia yhteiskunnan, ympäristön ja kehityksen haasteista oppiaineesta riippumatta. Yhteiskunta tarvitsee sekä kestävä kehityksen yleistiedon hallitsevia kansalaisia että kestävä kehityksen erikoisosaajia.	Seurantaindikaattori 1 (myös 3) Kehittämisingindikaattorit 1, 2 ja 3
5. <i>Henkilökunnan koulutus:</i> Tarjotaan koulujen, oppilaitosten ja korkeakoulujen henkilökunnalle opetusta, koulutusta ja rohkaisua kestäväan kehitykseen liittyvissä kysymyksissä niin, että nämä voivat hoitaa tehtäviään ekologisesti, sosiaalis-kulttuurisesti sekä taloudellisesti vastuullisella tavalla.	Kehittämisingindikaattori 2.4
6. <i>Poikkitieteellisyys:</i> Kannustetaan opetuksessa poikkitieteellisyyttä ja kestäväan kehitykseen liittyvää yhteistä opetusta ja tutkimusohjelmia osana koulujen ja oppilaitosten keskeistä tehtävää. Vastuullista kansalaisuutta edistetään kokonaisvaltaisella asioiden ja ilmiöiden käsittelyllä hyödyntäen eri metodeja ja opetusmuotoja.	Seurantaindikaattorit 3 ja 4 Kehittämisingindikaattorit 2.1 ja 2.2
7. <i>Tiedon levittäminen:</i> Kehitetään opetusmateriaaleja ja koulutusohjelmia, jotka ovat kaikkien saatavilla, järjestetään yleisöluentoja ja tehdään yhteistyötä median kanssa. Verkkopalveluja kehitetään siten, että tietoverkkojen avulla voidaan tehokkaasti tarjota tietoa muun muassa virtuaaliopetuksena ja verkkokursseina kestäväan kehityksen tavoitteista ja niiden edistämisestä. Lisätään yhteydenpitomahdollisuuksia yksityisille, yrityksille, yhteisöille ja julkishallinnolle.	Seurantaindikaattorit 4 ja 5 (osaltaan) Kehittämisingindikaattorit 2.3, 2.4 ja 5.2
8. <i>Verkostoituminen ja yhteistyön lisääminen:</i> Edistetään kestävä kehitystä edistävän koulutuksen poikkitieteellisiä asiantuntijaverkostoja paikallisella, kansallisella, alueellisella ja kansainvälisellä tasolla tavoitteena toimia yhteistyössä yhteisten opetus- ja tutkimusohjelmien puitteissa. Tätä silmällä pitäen myös koululaisten, opiskelijoiden ja tutkijoiden liikkuvuutta tulee tukea. Kehitetään yhteistyötä muiden asiaankuuluvien yhteiskunnan alojen kanssa tavoitteena suunnitella ja toimeenpanna koordinoituja strategioita ja toimintaohjelmia. Parannetaan toimeenpanoa ja sen läpäisevyyttä moniammatillisella yhteistyöllä.	Seurantaindikaattori 4 (myös 3) Kehittämisingindikaattorit 2.2, 2.3, 5.1 ja 5.2
9. <i>Osallistuminen:</i> Luodaan aitoja osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia kansalaisvaikuttamisen edistämisen ja kansalaisjärjestöyhteistyön avulla. Laajennetaan oppimisympäristöä ympäröivään yhteiskuntaan ja työelämään.	Kehittämisingindikaattorit 2.3, 4 ja 5.2
10. <i>Tutkimus, jatko- ja täydennyskoulutusohjelmat:</i> Edistetään tutkimusta kestäväan kehityksen edelleen kehittämiseksi. Laaditaan ohjelmia eri kohderyhmille, esimerkiksi opettajille, yritysmaailmalle, valtionhallinnolle, kansalaisjärjestöille ja medialle.	Seurantaindikaattori 4 Kehittämisingindikaattori 2.2
11. <i>Innovaatioiden hyödyntäminen:</i> Edistetään kestävä kehitystä tukevien innovaatioiden ja teknologioiden käyttöä opetuksessa ja sen sisällössä.	Seurantaindikaattori 3 Kehittämisingindikaattori 2.1

<b>Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa (2006), tavoitteet ammattikorkeakouluille</b>	<b>Mitkä indikaattorit antavat tietoa strategian tavoitteisiin?</b>
Seuraavan tavoitesopimuksen aikana, vuoden 2009 loppuun mennessä tulee kaikissa ammattikorkeakouluissa rakentaa koulutuksen kaikki toiminnot kestävän kehityksen perusteille siten, että sekä opiskelijat että henkilöstö pystyvät tietoisesti toteuttamaan yhdessä sovittuja periaatteita omilla töissään ja toimissaan.	Seuraintindikaattori 1 Kehittämisingikaattori 7
Sekä uusien että jo toimessa olevien opettajien koulutusta tulee pikaisesti täydentää kestävän kehityksen osaamisen nostamiseksi.	Kehittämisingikaattori 2.4 (tuo tietoa täydennyskoulutustarpeista)
Työharjoittelussa ja opinnäytetöissä tulee opiskelijoiden mahdollisuuksien mukaan ottaa huomioon myös kestävän kehityksen vaikutus tarkastelukohteeseensa. Opettajien ohjausta tulee tältä osin tarkentaa opetussuunnitelmissa.	Seuraintindikaattori 3
Vuosikymmenen loppuun mennessä tulee ammattikorkeakoulujen sisällyttää entistä painavammin kestävän kehityksen edistäminen sekä tutkimus- ja kehitystyö oman toimintansa tavoitteiksi ja rahoitussuunnaksi. Tätä varten tulee kehittää laadullista ja määrällistä tiedonkeruuta ja arviointia toimintojen eri osa-alueista ja yhteistoiminnasta kaikkien ammattikorkeakoulujen kesken.	Koko indikaattorijärjestelmä auttaa tiedonkeruun ja arvioinnin toteuttamisessa. Seuraintindikaattori 4 (t&k&i:n osalta) Kehittämisingikaattori 2.2 (t&k&i:n osalta)
Vuoteen 2012 mennessä tulee kaikissa ammattikorkeakouluissa olla yliopettaja, jonka tehtäviin kuuluu kestävän kehityksen opetuksen, tutkimuksen, kehittämistoiminnan sekä kestävään kehitykseen liittyvän ammattikorkeakoulujen välisen yhteistyön edistäminen koko ammattikorkeakoulun tasolla.	Kehittämisingikaattori 1
Oman henkilöstön tutkijakoulutusta ja tutkimusyhteistyötä sekä ammattikorkeakouluissa että yliopistoissa pitää ripeästi edistää nimenomaan kestävään kehitykseen liittyvissä hankkeissa. Tätä tulee painottaa myös erilaisten hankkeiden keskinäisessä vertailussa.	Seuraintindikaattori 4 Kehittämisingikaattori 2.2
Vuoteen 2012 mennessä on ammattikorkeakoulujen saavutettava asiantuntemus kestävän kehityksen toteuttamisessa sekä omilla alueellisissa ongelmakysymyksissä että kansainväliseen asiantuntemukseen sitoutuneena. Asiantuntijuutta tulee ammattikorkeakoulujen tukea sekä oman henkilökuntansa työ- ja matkustusmahdollisuuksia kehittämällä että kansainvälisiä asiantuntijoita hyödyntäen.	Kehittämisingikaattori 2.4, 4 (osittain)

<b>Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa (2006), tavoitteet yliopistoille</b>	<b>Mitkä indikaattorit antavat tietoa strategian tavoitteisiin?</b>
Vuoteen 2009 mennessä kaikissa yliopistojen laitoksissa on selvitetty kestävän kehityksen kysymysten liittyminen läpäisyperiaatteella opetukseen ja tutkimukseen sekä aloitettu näiden asioiden sisällyttäminen tutkintosisältöihin ja tutkimusprojekteihin.	Seuraintindikaattorit 3 ja 4 Kehittämisingikaattorit 2.1 ja 2.2
Vuoteen 2012 mennessä jokaisella yliopistolla on kehitysyhteistyöhön perustuen vähintään yksi yhteistyöyliopisto, jota se tukee tieteellisen toiminnan ja siihen perustuvan koulutuksen kehittämisessä.	Kehittämisingikaattorit 2.2, 2.3 ja 5.2. voivat antaa tietoa tästä
Vuoteen 2009 mennessä yliopistot ovat tarkistaneet toimintaympäristöään koskevan ympäristösuunnitelman ja sisällyttäneet siihen kestävää kulutusta koskevia päämääriä.	Seuraintindikaattori 1 Kehittämisingikaattori 7
Vuoteen 2015 mennessä kestävän kehityksen edellytysten luominen on integroitu kaikkien yliopistojen strategioihin.	Seuraintindikaattori 2 Kehittämisingikaattori 3

<b>UNECE Steering Committee on Education for Sustainable Development: Indicators for education for sustainable development (2008)</b>	<b>Miten indikaattorijärjestelmä antaa tietoa kysymyksiin?</b>
<b>Issue 1. Ensure that policy, regulatory and operational frameworks support the promotion of ESD</b>	
<i>Indicator 1.1 Prerequisite measures are taken to support the promotion of ESD</i>	
Sub-indicator 1.1.1 Is the UNECE Strategy for ESD available in your national language(s)?	-
Sub-indicator 1.1.2 Have you appointed a national focal point to deal with the UNECE Strategy for ESD?	-
Sub-indicator 1.1.3 Do you have a coordinating body for implementation of ESD?	-
Sub-indicator 1.1.4 Do you have a national implementation plan for ESD?	Tuo tietoa suunnitelman laatimisen tueksi
Sub-indicator 1.1.5 Are there any synergies at the national level between UNECE ESD process, the UNESCO global process on the UN Decade of ESD, and other policy processes relevant to ESD?	Tuo tietoa prosessien tavoitteista
<i>Indicator 1.2 Policy, regulatory and operational frameworks support the promotion of ESD</i>	
Sub-indicator 1.2.1 Is ESD reflected in any national policy document(s)?	Tuo tietoa asiasta

Sub-indicator 1.2.2 Is ESD: a) addressed in relevant national education legislation/ regulatory document(s), and b) included in your national curricula and/or national standards/ordinances/requirements; at all levels of formal education, as understood by your education system in accordance with ISCED?	(Keskittyy korkeakouluihin, joissa ei ole kansallisesti määritettyä opetussuunnitelmaa)
Sub-indicator 1.2.3 Are non-formal and informal ESD addressed in your relevant national policy and/or regulatory document(s) and operational frameworks?	-
Sub-indicator 1.2.4 Is public awareness in relation to ESD addressed in relevant national document(s)?	-
Sub-indicator 1.2.5 Does a formal structure for interdepartmental cooperation relevant to ESD exist in your government?	-
Sub-indicator 1.2.6 Does a mechanism for multi-stakeholder cooperation on ESD exist with the involvement of your government?	-
Sub-indicator 1.2.7 Are public budgets and/or economic incentives available specifically to support ESD?	-
<i>Indicator 1.3 National policies support synergies between processes related to SD and ESD</i>	
Sub-indicator 1.3.1 Is ESD part of SD policy(s) if such exist in your country?	Tuo tietoa asiasta
<b>ISSUE 2. Promote SD through formal, non-formal and informal learning</b>	
<i>Indicator 2.1 SD key themes are addressed in formal education</i>	
Sub-indicator 2.1.1 Are key themes of SD addressed explicitly in the curriculum/ programme of study at various levels of formal education?	Seurantaindikaattori 3 (osittain) Kehittämisingidikaattori 2.1 (osittain)
Sub-indicator 2.1.2 Are learning outcomes (skills, attitudes and values) that support ESD addressed explicitly in the curriculum/ programme of study at various levels of formal education?	Seurantaindikaattori 3 (osittain) Kehittämisingidikaattori 2.1 (osittain)
<i>Indicator 2.2 Strategies to implement ESD are clearly identified.</i>	
Sub-indicator 2.2.1 Is ESD addressed through: a) existing subjects only b) a cross-curriculum approach c) the provision of specific subject programmes and courses d) a stand-alone project?	Seurantaindikaattori 3 (osittain) Kehittämisingidikaattori 2.1
<i>Indicator 2.3 A whole-institution approach to ESD/SD is promoted</i>	
Sub-indicator 2.3.1 Do educational institutions adopt a "whole-institutional approach" to SD/ESD?	Seurantaindikaattori 1 Kehittämisingidikaattori 7
Sub-indicator 2.3.2 Are there any incentives (guidelines, award scheme, funding, technical support) that support "a whole institution approach to SD/ESD"?	Koko järjestelmä toimii tietovarantona
Sub-indicator 2.3.3 Do institutions/learners develop their own SD indicators for their institution/ organization?	Kaikki indikaattorit
<i>Indicator 2.4 ESD is addressed by quality assessment/ enhancement systems.</i>	
Sub-indicator 2.4.1 Are there any education quality assessment/ enhancement systems that include criteria on ESD in a) national systems b) other?	Kehittämisingidikaattorit rakennettu laadunvarmistusjärjestelmien auditointirakenteen mukaisesti – mahdollistaa järjestelmien integroinnin
<i>Indicator 2.5 ESD methods and instruments for non-formal and informal learning are in place to assess changes in knowledge, attitude and practice.</i>	
Sub-indicator 2.5.1 Are SD issues addressed in informal and public awareness-raising activities?	Osaltaan kehittämisingidikaattori 2.3 ja 5.2
Sub-indicator 2.5.2 Is there any support for work-based learning (e.g. for small companies, farmers, trade unions, associations), which addresses SD issues?	-
Sub-indicator 2.5.3 Are there any instruments (e.g. research, survey, etc.) in place to assess the outcomes of ESD as a result of non-formal and informal learning?	-
<i>Indicator 2.6 ESD implementation is a multi-stakeholder process.</i>	
Sub-indicator 2.6.1 Is ESD implementation a multi-stakeholder process?	Kehittämisingidikaattorit 1, 2.3, 4 ja 5.2
<b>Issue 3. Equip educators with the competence to include SD in their teaching</b>	
<i>Indicator 3.1 ESD is included in the training of educators</i>	
3.1.1 Is ESD a part of the initial educators' training?	-
3.1.2 Is ESD a part of the educators' in-service training?	Kehittämisingidikaattori 2.4 (tuo osaltaan tietoa tästä)
3.1.3 Is ESD a part of training of leaders and administrators of educational institutions?	Kehittämisingidikaattori 2.4 (tuo osaltaan tietoa tästä)
<i>Indicator 3.2 Opportunities exist for educators to cooperate on ESD</i>	

Sub-indicator 3.2.1 Are there any networks/ platforms of educators and/or leaders/ administrators who are involved in ESD in your country?	Kehittämisindikaattorit 1, 2.3 (tuo osaltaan tietoa tästä)
Sub-indicator 3.2.2 Are ESD networks/platforms supported by the government in any way?	-
<b>Issue 4. Ensure that adequate tools and materials for ESD are accessible</b>	
<i>Indicator 4.1 Teaching tools and materials for ESD are produced.</i>	
Sub-indicator 4.1.1 Does a national strategy/ mechanism for encouragement of development and production of ESD tools and materials exist?	-
Sub-indicator 4.1.2 Is public (national, subnational, local) authority money invested in this activity?	-
<i>Indicator 4.2 Quality control mechanisms for teaching tools and materials for ESD exist.</i>	
Sub-indicator 4.2.1 Do you have quality criteria and/or quality guidelines for ESD-related teaching tools and materials that are: a) supported by public authorities? b) approved by public authorities? c) tested and recommended for selection by educational institutions?	a) koko tietovaranto b) koko tietovaranto c) kehittämisindikaattorit testattu korkeakouluissa
Sub-indicator 4.2.2 Are ESD teaching tools/materials available: a) in national languages? b) for all levels of education according to ISCED?	a) koko tietovaranto toimii yhtenä materiaalina b) tuo tietoa erityisesti korkeakoulusektorista, mutta sisältää myös tietoa muilta koulutus-tasoilta
<i>Indicator 4.3 Teaching tools and materials for ESD are accessible.</i>	
Sub-indicator 4.3.1 Does a national strategy/mechanism for dissemination of ESD tools and materials exist?	Tietovaranto sisältää materiaalia
Sub-indicator 4.3.2 Is public authority money invested in this activity?	-
Sub-indicator 4.3.3 Are approved ESD teaching materials available through the Internet?	Tietovaranto internet-julkaisuna
Sub-indicator 4.3.4 Is a register or database of ESD teaching tools and materials in national language(s): a) accessible through the Internet? b) provided through other channels?	a) tietovaranto julkaistaan internet-julkaisuna b) tietovaranto julkaistaan paperijulkaisuna
<b>Issue 5. Promote research on and development of ESD</b>	
<i>Indicator 5.1 Research on ESD is promoted.</i>	
Sub-indicator 5.1.1 Is research that addresses content and methods for ESD supported?	Seuraintindikaattori 4 Kehittämisindikaattori 2.2
Sub-indicator 5.1.2 Does any research evaluate the outcome of the implementation of the UNECE Strategy for ESD?	-
Sub-indicator 5.1.3 Are post-graduate programmes available: 1) on ESD a) for the master's level? b) for the doctorate level? 2) addressing ESD a) for the master's level b) for the doctorate level?	-
Sub-indicator 5.1.4 Are there any scholarships supported by public authorities for post-graduate research in ESD: a) for the master's level b) for the doctorate level?	-
<i>Indicator 5.2 Development of ESD is promoted</i>	
Sub-indicator 5.2.1 Is there any support for innovation and capacity-building in ESD practice?	Tietovaranto sisältää materiaalia
<i>Indicator 5.3. Dissemination of research results on ESD is promoted</i>	
Sub-indicator 5.3.1 Is there any public authority support for mechanisms to share the results of research and examples of good practices in ESD among authorities and stakeholders?	-
Sub-indicator 5.3.2 Are there any scientific publications a) specifically on ESD? b) addressing ESD?	Kehittämisindikaattorit 2.3 ja 5.2
<b>Issue 6. Strengthen cooperation on ESD at all levels within the UNECE region</b>	
<i>Indicator 6.1 International cooperation on ESD is strengthened within the UNECE region and beyond.</i>	
Sub-indicator 6.1.1 Do your public authorities cooperate in/support international networks on ESD?	-
Sub-indicator 6.1.2 Do educational institutions/organizations (formal and non-formal) in your country participate in international networks related to ESD?	Kehittämisindikaattorit 2.2 ja 2.3
Sub-indicator 6.1.3 Are there any state, bilateral and/or multilateral cooperation mechanisms/agreements that include an explicit ESD component?	-
Sub-indicator 6.1.4 Does your Government take any steps to promote ESD in international forums outside the UNECE region?	-
<b>Issue 7. Foster conservation, use and promotion of knowledge of indigenous people in ESD</b>	
-	

<b>Issue 8. Describe any challenges and obstacles encountered in the implementation of the strategy</b>	<b>Tuo tietoa asiasta</b>
<b>Issue 9. Describe any assistance needed to improve implementation</b>	-

## Lähteitä

- Kohti kestäviä valintoja. Kansallisesti ja globaalisti kestävä Suomi. Kansallinen kestävä kehityksen strategia (2006). Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 5/2006. <[www.vnk.fi/julkaisukansio/2006/j05-kohti-kestavia-valintoja/pdf/fi.pdf](http://www.vnk.fi/julkaisukansio/2006/j05-kohti-kestavia-valintoja/pdf/fi.pdf)>
- Kansainvälisyyskasvatus 2010. Ehdotus kansalliseksi kansainvälisyyskasvatuksen toimenpideohjelmaksi (2006). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:4. <[www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm\\_26\\_tr04.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm_26_tr04.pdf?lang=fi)>
- Kansainvälisyyskasvatus 2010 (2007). Opetusministeriön julkaisuja 2007:11. <[www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm11.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm11.pdf?lang=fi)>
- Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia (2009). <[www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/korkeakoulujen\\_kv/liitteet/kansainvalistymisstrategia.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/korkeakoulujen_kv/liitteet/kansainvalistymisstrategia.pdf)>
- Kestävä kehityksen edistäminen koulutuksessa. Baltic 21E -ohjelman toimeenpano sekä kansallinen strategia YK:n kestävä kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmentä (2005–2014) varten (2006). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006: 6. <[www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm\\_9\\_tr06.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm_9_tr06.pdf?lang=fi)>
- UNECE Expert Group on Indicators for Education for Sustainable Development: Indicators for education for sustainable development (2008). <[www.unece.org/env/esd/inf.meeting.docs/SC/SC-3/ece.cep.ac.13.2008.2.add.1.e.AC.pdf](http://www.unece.org/env/esd/inf.meeting.docs/SC/SC-3/ece.cep.ac.13.2008.2.add.1.e.AC.pdf)> <[www.unece.org/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/8mtg/GRconsolidated\\_EG-ESD\\_8\\_2.pdf](http://www.unece.org/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/8mtg/GRconsolidated_EG-ESD_8_2.pdf)>





OPETUSMINISTERIÖ

*Undervisningsministeriet*

MINISTRY OF EDUCATION

*Ministère de l'Éducation*



**Julkaisumyynti / Bokförsäljning**

Yliopistopaino / Universitetstryckeriet  
PL 4 / PB 4 (Vuorikatu 3 / Berggatan 3)  
00014 Helsingin Yliopisto / Helsingfors Universitet  
puhelin / telefon (09) 7010 2363  
faksi / fax (09) 7010 2374  
books@yopaino.helsinki.fi  
www.yliopistopaino.helsinki.fi

ISBN 978-952-485-803-8 (nid.)  
ISBN 978-952-485-804-5 (PDF)  
ISSN 1458-8110 (Painettu)  
ISSN 1797-9501 (PDF)

Helsinki 2009