

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

Author(s): Lemmetty, Soila; Collin, Kaija

Title: Kestävän oppimisen ulottuvuudet aikuisten oppimisen kontekstissa

Year: 2022

Version: Published version

Copyright: © 2022 Kirjoittajat

Rights: CC BY 4.0

Rights url: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Please cite the original version:

Lemmetty, S., & Collin, K. (2022). Kestävän oppimisen ulottuvuudet aikuisten oppimisen kontekstissa. In S. Lemmetty, & K. Collin (Eds.), *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä* (pp. 387-411). Jyväskylän yliopisto. Sophi, 150. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9443-3>

14.

Kestävän oppimisen ulottuvuudet aikuisten oppimisen kontekstissa

Soila Lemmetty & Kaija Collin

Tiivistelmä

Kestävyyden käsite on saanut paljon huomiota niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin haettaessa ratkaisuja sivilisaation kohtaamiin maailman laajuisiin haasteisiin. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa kestävyyden käsite on ollut esillä vielä vähäisesti. Aikuisten oppimisen, työssä oppimisen ja oppivien organisaatioiden tutkimuksessa, joihin tämä luku erityisesti pureutuu, kestävyyttä on tarkasteltu hyvin rajallisesti, vaikka se näyttäytyy eräänä avainhaasteena kyseisillä kentillä. Tässä luvussa tarkastellaan kestävän oppimisen käsitettä erityisesti aikuisten oppimisen ja työn kontekstissa. Työelämä tutkimuksen, korkeakoulututkimuksen sekä aikuiskasvatustieteellisen tutkimuksen ja kirjallisuuden perusteella näyttää siltä, että kestävä oppiminen voi sisältää aikuisten oppimisen kontekstissa neljä ulottuvuutta: 1) Oppimisen ja hyvinvoinnin yhteen kietoutuminen 2) Oppimisen

siirrettävyys, 3) Oppimisen jatkuvuus sekä, 4) Oppimisen eettisyys. Havaittujen ulottuvuuksien kautta pyrimme tässä luvussa luomaan lähtökohtia kestävän oppimisen käsitteen määrittelylle sekä sen tarkastelulle etenkin aikuiskasvatuksen alueella. Lisäksi tuomme esille tutkimusalueen puutteita, jatkotutkimusehdotuksia sekä pohdintaa kestävän oppimisen käsitteen potentiaalista ja hyödyistä yhteiskunnallisessa sekä työelämän keskusteluissa

Avainsanat: *kestävä oppiminen, aikuisten oppiminen, työssä oppiminen, työhyvinvointi, sosiaalinen kestävyys, inhimillinen kestävyys*

Johdanto

Kestävyys käsite on saanut viime vuosien aikana paljon huomiota niin kansallisesti kuin maailmanlaajuisesti erilaisilla poliittisilla ja liike-elämän areenoilla. Kestävyys käsitteen ytimessä on ajatus pitkän aikavälin elinkelpoisuuden tai selviytymisen varmistamisesta. Termi kestävyys (sustainability) tulee latinankielisestä sanasta 'sustenerere' (to sustain). Termin päätte 'able' viittaa kykyyn. Kestävä kehitys voidaan tulkita yhteiskunnan, organisaation tai yksilön kyvyksi ylläpitää, vahvistaa ja kehittää itseään (resurssejaan, pääomaa) sisältä käsin. Kestävyys käsitteessä oleellista on, että pääomaa tai resursseja tulisi kuluttaa vähemmän kuin niitä tuotetaan (Ehnert ym. 2014). Lisäksi kestävyys käsitteellä tavoitellaan vakaita, pitkän aikavälin ratkaisuja lyhyen aikavälin toimien sijaan (Giddens 2009; Senge ym. 2008).

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa kestävyys käsite on ollut esillä vielä rajallisesti. Suomessa erityisesti yhteiskuntatieteen, kasvatustieteiden sekä sosiaalipedagogiikan alueella kestävyys käsitteestä on tarjolla muutamia ansiokkaita tutkimuksia ja kirjoja (kts. esim. Kasvio 2015; Salonen 2010), joita tässäkin luvussa soveltuvin osin hyödynnämme. Haysin ja Reindersin (2020) mukaan kansainvälisiä tutkimuksia tai kirjallisuutta, joissa käsitellään teemoja ”kestävä oppiminen” tai ”kestävä koulutus” on tarjolla erittäin niukasti. Olemassa olevissa oppimisen, koulutuksen ja kasvatuksen kontekstiin sijoittuvissa tutkimuksissa ja tarkasteluissa

edellä mainittuja käsitteitä ei ole myöskään täsmällisesti kuvattu, määriteltä tai käsitteellistetty (Hays & Reinders 2020; Brandi ym. 2022). Tämä on Haynesin ja Reindersin (2020) mukaan huolestuttavaa, sillä kestävä tulevaisuus riippuu pitkälti ihmisten oppimisesta ja koulutuksesta, joiden itsessään tulisi olla kestäviä. Tutkimukselliselle tarkastelulle sekä tieteelliselle ymmärrykselle kestävästä oppimisesta on siksi tarvetta.

Aikuisten oppimisen, työssä oppimisen ja oppivien organisaatioiden tutkimuksessa, joihin tämä luku erityisesti pureutuu, kestävyyttä on tarkasteltu vielä vähemmän kuin kasvatustieteissä yleensä, vaikka se näyttäytyy niissä eräänä avainhaasteena (Brandi ym. tulossa). Tutkijat (Benn ym. 2013; Kearney & Zuber-Skerritt 2012; Albinsson & Andersson 2012; Scully-Russ 2012; Lemmetty & Collin 2020; Brandi ym. 2022) ovat kuitenkin tuoneet esille kestävyuden käsitteen potentiaalisen oppimistutkimuksessa erityisesti teknologisesti ja yhteiskunnallisesti muuttuvan työelämän ja organisaatioiden kontekstissa. Samalla he ovat todenneet, että nykyinen tutkimuspohjainen ymmärrys kestävyydestä ja oppimisesta yhdessä on parhaimmillaankin hajanaista ja aiheen tutkimuksesta puuttuu yhteinen kehys. Kestävyuden kuvaus jää tutkimuksissa usein hyvin yleiselle tasolle, eikä siksi tarjoa käytäntöön sovellettavaa ymmärrystä tai tutkimuksellisesti operationalisoitavaa jäsentelyä ilmiöstä erilaisissa konteksteissa (ks. Ehnert ym. 2014; Arnesson & Albinsson 2012).

Tässä luvussa tarkastelemme kestävästä oppimisesta käsitettä erityisesti aikuisten oppimisen ja työn kontekstissa. Pohdimme olemassa olevien tutkimusjulkaisujen ja kirjallisuuden perusteella, millaisista näkökulmista käsin kestävyyttä on tarkasteltu tai voidaan tarkastella oppimisen yhteydessä. Pyrimme luomaan lähtökohtia kestävästä oppimisestä käsitteen määrittelylle sekä sen tarkastelulle etenkin aikuiskasvatuksen alueella. Lisäksi tuomme esille tutkimusalueen puutteita, jatkotutkimusehdotuksia sekä pohdintaa kestävästä oppimisestä käsitteen potentiaalista ja hyödyistä yhteiskunnallisessa sekä työelämän keskusteluissa. Tämä luku on eräänlainen keskustelun avaus siitä, mitä kestävä oppiminen voisi käsitteenä ja ilmiönä tarkoittaa sekä lähtölaukaus laajemmalle arvioinnille sen hyödyllisyydestä aikuisten oppimisen ja työelämän konteksteissa. Asetamme käsitteen ja tulkintamme siitä avoimeksi kritiikille, keskustelulle ja jatkokehittelylle.

Lähtökohtana sosiaalinen ja inhimillinen kestävyys

Kestävyydellä pyritään vastaamaan kaikista vaikeimpiin maailmanlaajuisiin haasteisiin, joita sivilisaatio on kohdannut: köyhyyteen, eriarvoisuuteen, ilmastonmuutokseen, ympäristön rappeutumiseen ja oikeudenmukaisuuden ongelmiin (United Nations 2019; Wals 2019). Kestävyttä lähestytään siis kolmesta näkökulmasta: ympäristöllisestä, taloudellisesta sekä sosiaalisesta (esim. Salonen 2010). Ympäristöllinen kestävyys kohdistuu muun muassa luonnon monimuotoisuuden, kasvihuonepäästöjen, energian kulutuksen, ympäristökuormituksen ja kestävä kehityksen mukaisiin tuotteisiin ja palveluihin. Kestävä kehitys määritellään sellaiseksi ”kehitykseksi, joka täyttää nykyajan tarpeet vaarantamatta tulevien sukupolvien kykyä tyydyttää omia tarpeitaan” (Brutland’s commission 1987, 43). Taloudellisella kestävyydellä viitataan muun muassa tasapainoiseen talouskasvuun, kilpailukykyyn, kannattavuuteen ja uusiutumiskykyyn (kts. esim. Kasvio, 2015). Sosiaalinen kestävyys taas käsittää esimerkiksi ihmisoikeuksiin, tasa-arvoon, oikeudenmukaisuuteen sekä osallisuuteen liittyviä asioita (Kasvio 2015; Salonen 2010). Salonen (2010) mukaan ’sosiaalinen’ tarkoittaa suomen kielessä yhteisöllistä ja yhteiskunnallista tai yhteisöihin ja yhteiskuntiin sopeutuvaa. Tyypillisesti siihen kiinnittyy myös vuorovaikutus ja ihmisten välinen solidaarisuus (Salonen 2010). Näiden kolmen lisäksi, erityisesti työelämässä, puhutaan myös inhimillisestä kestävydestä. Sillä viitataan yleensä yksilöiden hyvinvointiin, terveyteen ja kykyihin (Kasvio 2015). Yhteiskunnallisessa keskustelussa inhimillinen kestävyys on usein sisällytetty sosiaalisen kestävyuden kokonaisuuteen.

Kasvio (2015, 121) kuvaa teoksessaan, että ”tärkein tehtävä tulevaisuudessa on inhimillisen työn sovittaminen käytettävissä olevien luonnonvarojen ja maapallon ekologisen järjestelmän mukautumiskyvyn sanelemiin rajoihin.” Siksi juuri töiden saattaminen ekologisesti kestäväälle pohjalle on hänen mukaansa tärkein tavoite kestävyuden osalta. Kasvio (2015) kuitenkin toteaa, ettei tämä estä huomion kiinnittämistä myös muihin kestävyuden ulottuvuuksiin, etenkin kun ne tyypillisesti ovat riippuvaisia toinen toisistaan. Salonen (2010) kuvaakin, että kestävyyyteen pyrkimisessä tulisi ottaa yhtäaikaaisesti huomioon kaikki kolme kestävyuden ulottuvuutta. Kestävyuden tutkimuksessa ja kirjallisuudessa

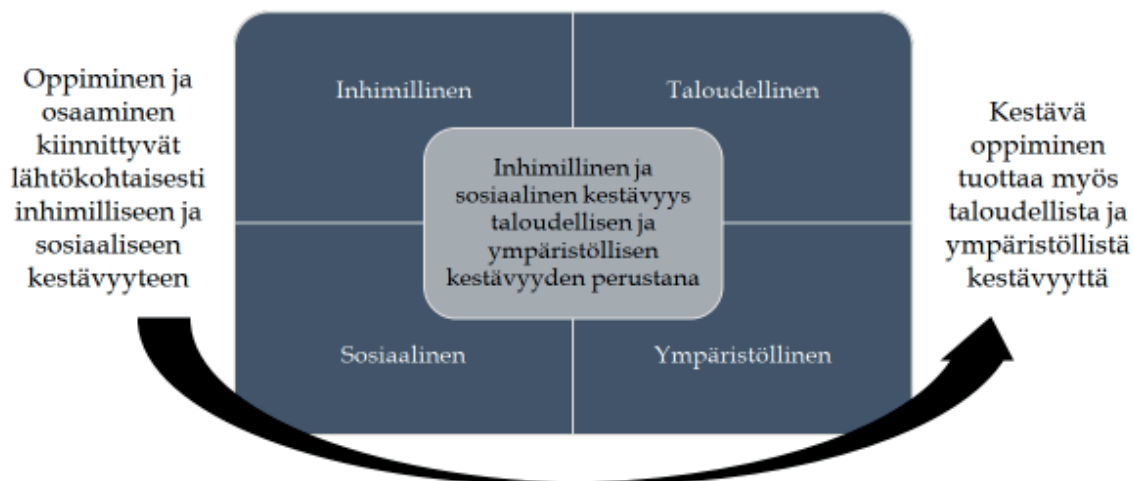
on ymmärrettävästi painottuneet ympäristöllisen ja taloudellisen kestävyiden teemat, sosiaalisen ja inhimillisen kestävyiden jäädessä vähemmälle huomiolle (Pfeffer 2010; Speth 2010; Gallagher ym. 2017).

Tässä luvussa pohjaamme tarkastelumme kestävästä oppimisesta ensisijaisesti inhimillisen ja sosiaalisen kestävyiden ulottuvuuksiin. Perustelemme rajaustamme aiheen tutkijoiden argumentilla, jonka mukaan ympäristöllisesti ja taloudellisesti kestäviä ratkaisuja on mahdotonta saavuttaa, ellei ensin kiinnitetä huomiota sosiaaliseen ja inhimilliseen kestävyteen (Pfeffer 2010). Aikuisten oppimisen ja työn tutkimuksessa tyypillisin lähestymistapa kestävyteen on kuitenkin ollut tarkastella oppimista prosessina tai välineenä ympäristöllisesti kestävien lopputulosten tai ratkaisujen saavuttamisessa (Albinsson & Arnesson 2012; Kearney & Zuber-Skerrit 2012; Scully-Russ 2012). Tästä syystä myös oppimisen tutkijoiden ja asiantuntijoiden rajallinen tulkinta kestävyiden käsitteestä saattaa syntyä yksinkertaisesti siitä, että kestävä oppiminen viittaa ainoastaan oppimiseen tai koulutukseen ympäristön kestävydestä tai sen tavoittelusta (Hays & Reinders 2020). Kestävällä oppimisella ei kuitenkaan tulisi tarkoittaa ainoastaan kestävyiden oppimista tai kestävyttä tuottavaa oppimista, sillä oppiminen itsessään on inhimillistä ja ihmisenä kasvamiseen kiinnittyvää toimintaa. Siksi huomiota tulisi kiinnittää oppimisprosessien seurausten rinnalla myös oppimisprosessien itsensä kestävyteen. Onkin perusteltua lähteä tarkastelemaan kestävästä oppimisen käsitettä rajaten se ensin juuri sosiaalisen ja inhimillisen kestävyiden ulottuvuuteen, ja määritelmän kehittyessä laajentaa tarkastelua myös muihin ulottuvuuksiin.

Aikuisten jatkuvan oppimisen näkökulmasta työelämä ja työyhteiskunta ovat isossa roolissa niin oppimisen kontekstina kuin oppimistavoitteiden suuntaamisessakin. Yhteiskunnallisesti kestävästä työelämän perustana ovat nimenomaan työpaikat, eli ne ympäristöt, joissa ihmisten jokapäiväinen työnteon arki rakentuu (Kasvio 2015). Sosiaalisen kestävyiden keskustelut kiinnittyvät erityisesti länsimaisessa yhteiskunnassa ja talouksissa suuriin megatrendeihin ja muutoksiin, jotka vaikuttavat niin yhteiskuntaan, työpaikkoihin kuin jokaiseen yksittäiseen työtä tekevään henkilöönkin. Zink (2014) on kuvannut näitä trendejä kuusi: globalisaatio, markkinoiden dynamiikka, demokratian kehitys, muutokset arvoissa, teknologinen kehitys ja kaupungistuminen. Työelämän kon-

tekstissa sosiaaliseen kestävyYTEEN liittyvä tarkastelu on normatiivista ja arvopohjaista (Ehrnet ym. 2014). Liiketoiminnan tutkimuksessa se on näyttäytynyt erityisesti eettisen toiminnan, liike-elämän etiikan ja yrityksen sosiaalisen vastuullisuuden (Corporate social responsibility, CSR) tutkimuksena ja sidosryhmäteorian kehittymisenä (Zink 2014). Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja eettisyyden tutkimus onkin YK:n kestävä kehityksen periaatteita noudattavaa ja sen tavoitetta – taata terveellinen elämä, turvallinen työ, tasa-arvo ja hyvinvointi kaikille – edistävää.

Kasvio (2015) näkee, että työelämän sosiaalinen kestävyys näyttäytyy toimivina työyhteisöinä, oikeudenmukaisina vaadittujen uhrausten ja palkkioiden jakautumisena, kaikilta osin sosiaalisesti hyväksyttävänä toimintoina sekä tasapuolisina mahdollisuuksina tuottavaan osallistumiseen. Inhimillinen kestävyys liittyy siis vahvasti sosiaaliseen kestävyYTEEN ja toisinaan se kuvataankin sosiaalisen kestävyYTEEN alla riippuen lähestymistavasta (kts. esim. Zink 2014). Työn kontekstissa inhimillisen kestävyYTEEN lähtökohtana on näkemys ihmisistä organisaation pääomana, jonka kestävä kehityksen tulisi perustua organisaation elämiseen pääoman tuloista – ei pääomasta itsestään (Zink 2014). Inhimillinen kestävyys kohdistuu ihmisten terveyteen, koulutukseen, taitoihin, osaamiseen ja kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin (Goodland 2002; Pfeffer 2010; Gallagher ym. 2017). Kasvio (2015) kuvaa inhimillisen kestävyYTEEN toteutuvan työpaikoilla terveellisinä ja turvallisina työympäristöinä, kohtuullisena työkuormituksena, mielekkäinä ja kiinnostavina työn sisältöinä, säännöllisinä toimeentulona, työn ja muun elämän tasapainona sekä läpi työuran säilyvänä työkykynä. Inhimillinen kestävyys yhdistyy ajatukseen laadukkaasta työelämästä, jota voidaan määritellä ainakin kahdella tavalla: organisaation edellytysten ja käytäntöjen kokonaisuutena (esim. työntekijöiden osallistuminen tai turvalliset työolosuhteet) tai työntekijöiden näkemyksenä fyysisestä ja henkisestä hyvinvoinnistaan työssä (ks. Zink 2014; Cascio 2006).



Kuvio 1. Inhimillisesti ja sosiaalisesti kestävä oppiminen taloudellisen ja ympäristöllisen kestävyuden perustana

Jotta voidaan kehittää kestävää työelämää, jonka tarkoituksena on ympäristöllisesti, taloudellisesti ja sosiaalisesti kestävien tavoitteiden saavuttaminen, tulisi huomioida erilaiset inhimilliset resurssit ja prosessit (ks. kuvio 1). Eräs oleellisin resurssi on työntekijöiden kapasiteetti käsitellä ja selvittää erilaisista ja monimutkaisista työn ja muuttuvan maailman vaatimuksista. Tämä kapasiteetti pohjautuu työntekijöiden oppimiseen, kehittymiseen ja hyvinvointiin (Zink 2014; Kira & Lifvergren 2014). Organisaation inhimillinen pääoma – se, jolla lopulta monimutkaiset ongelmat ratkaistaan – koostuu Zinkin (2014) mukaan seuraavista elementeistä: taidot, osaaminen, terveys, motivaatio, osallisuus, luottamus, yhteisön kollektiivinen muisti ja henkinen hyvinvointi. Näiden elementtien turvaaminen ja muutoksessa selviytyminen organisaatioissa on mahdollista yksilöiden ja ryhmien jatkuvan oppimisen turvaamisella, tasa-arvoisella ja avoimella vuorovaikutuksella, kollaboraatiolla ja yhteisellä ymmärryksellä (Zink 2014). Kestävän työn inhimillisenä perustana on siis yksilöiden mahdollisuudet henkilökohtaiseen kasvuun, ryhmätason oppimiseen ja sen myötä organisaatioiden kehittymiseen kaikilta osin kestävämmiksi. Tästä syystä tutkimuksissa tulisi kiinnittää huomiota nimenomaan oppimistilanteiden, oppimisprosessien sekä näihin liittyvien toimijoiden kestävyteen ihmisten ja yhteisöjen näkökulmasta (Kira ym. 2010; Brandi ym. 2022). Zink (2014) ehdottaakin, että oppimisen käsitteitä tulisi kehittää sosiaalisen ja inhimillisen kestävyuden

näkökulmasta. Hays & Reinders (2020) peräänkuuluttavat kestävyuden tarkastelua oppimisen ominaisuutena. Mutta miten oppimisen kestävyyttä tai inhimillisesti ja sosiaalisesti kestävästä oppimista voidaan määrittellä tai lähestyä?

Kestävän oppimisen ja kestävä koulutuksen käsitteet ovat uusia ja siten ne ovat monille kasvatusalan tutkijoille ja toimijoillekin vielä vieraita, ristiriitaisia ja etäisiä (Hays & Reinders 2020). Kestävän koulutuksen ja oppimisen aikaisemmissa kuvauksissa on painotettu muun muassa oppimisen pitkäjänteisyyttä, tarkoituksenmukaisuutta, rehellisyyttä, oikeudenmukaisuutta, eettisyyttä ja osallisuutta (Sterling 2010). Korkeakoulututkimuksessa kestävyydellä on viitattu oppimiseen, joka on jatkuvaa ja siirrettävää koulutuksesta myös muille elämän osa-alueille (Hays & Reinders 2020). Siten kestävä oppimisen tarkasteluissa se onkin usein yhdistetty elinikäiseen oppimiseen ja jatkuvaan oppimiseen. Jatkuvalle oppimiselle on viitattu esimerkiksi niin yksilö- kuin ryhmätasonkin oppimiseen, jonka tulisi toteutua samanaikaisesti siten, että yhden työntekijän kehittyminen on yhteydessä kaikkien kehittymiseen (Kira & Frieling 2007). Näistä alustavista määritelmistä huolimatta selkeää kuvausta sosiaalisesti ja inhimillisesti kestävästä oppimisesta ei ole muodostettu. Siksi tässä artikkelissa tarkoituksena on kuvata kestävästä oppimisesta erityisesti aikuisten oppimisen kontekstissa.

Tarkastelussa aikuisten oppimisen kontekstit

Aikuiskasvatus, aikuispedagogiikka ja aikuisten oppiminen ovat laajoja, moniulotteisia ja päällekkäisiäkin käsitteitä, joita on tarkasteltu monista erilaisista tutkimusperinteistä käsin. Aikuisten oppimista voidaan tarkastella erilaisilla elämänkentillä ja esimerkiksi työuran eri vaiheissa niin yhteiskunnan, työelämän, organisaatioiden, yhteisöjen kuin yksilöidenkin näkökulmista. Aikuiskasvatustieteellinen tarkastelu ulottuu esimerkiksi koulutuspolitiikkaan, oppimisyhteisöjen ja työelämän tutkimukseen, jolloin sen kohde on laajempi kuin vain esimerkiksi koulutusinstituutioissa tapahtuva oppiminen. Aikuisten oppimisesta ja opettamisesta on jo vuosikymmeniä kehitetty erilaisia teorioita, joissa on tarkasteltu muun muassa aikuisen oppijan ominaispiirteitä, eroavaisuuks-

sia lapsiin sekä aikuisten oppimista tukevia pedagogiikkoja (esim. Knowles ym. 2020). Aikuisten oppimiseen liittyvän keskustelun ytimessä on kuitenkin kysymys siitä, miksi ja miten ihminen oppii – mitä oppiminen tarkoittaa? Pantzar (2013, 12) pohtii kysymystä seuraavalla tavalla: ”Onko kysymys vain prosessista, jota voidaan nimittää myös opiskeluksi tai tiedonhankinnaksi, vai onko kyse tuon prosessin tuotoksena syntyvistä uusista tiedoista, taidoista, ymmärryksestä ja asenteista?”. Pantzar (2013) itse näkee oppimiseen sisältyvän molemmat puolet, jolloin hänen mukaansa pohdinnan kohteeksi muodostuu se, miten ja missä (aikuisena) elämänmittaan toimimme, kun tavoittelemme uuden oppimista.

Globaalit muutokset, kuten digitalisaatio, kestävä kehitys, monikulttuurisuus, väestön ikääntyminen, etätyö, kulttuurin muutokset, kiristynvä kilpailu, sääntely sekä erilaiset kriisit aiheuttavat eri konteksteissa toimiville aikuisille jatkuvia oppimisen vaatimuksia. Nämä ovat koko yhteiskuntaa koskettavia kehityssuuntia, joihin niin aikuiskoulutuksen kuin työpaikkojen tulee osaltaan kyetä vastaamaan. Koulutuksen kontekstissa aikuisten elämää koskettavat haasteet ja vaatimukset näyttäytyvät koulutuksen jatkuvana kehittämisenä, opiskelijoiden valmius- ja taitotavoitteiden erilaisina ja muuttuvina painotuksina, opetussuunnitelmien sisältöinä sekä korkeakoulupedagogiikkana. Työelämä ja työpaikat ovat merkittävä oppimisympäristö aikuisille ihmisille, sillä yhteiskunnallisten ja maailmanlaajusten muutosten tuottamat oppimisvaatimukset edellyttävät kaikilta työssä olevilta myös työn arjessa tapahtuvaa jatkuvaa oppimista (Lemmetty & Collin 2019; Järvensivu & Koski 2012). Jatkuva oppiminen aikuisten elämässä ja työssä on välttämättömyys riittävien taitojen ja osaamisen ylläpitämiseksi sekä työstä selviytymiseksi.

Työssä oppiminen (workplace learning) kuvaa työn lomassa tai työn vuoksi tapahtuvaa oppimista, joka voi olla sekä tiedostettua että tiedostamatonta. Se pohjautuu pitkälti käytäntöperustaiseen näkökulmaan, jonka mukaan oppiminen toteutuu käytäntöyhteisöissä, työn tilanteissa ja prosesseissa, joihin yksilöt ja ryhmät osallistuvat (Billett 2001; Collin 2006). Työssä tapahtuva oppiminen voi toteutua yksilöllisten tai yhteisöllisten käytäntöjen kautta, sekä sisältää monia erilaisia vaiheita ja toimia. On myös tärkeää ymmärtää, että oppiminen ei koskaan tapahdu tyhjiössä, vaan siihen vaikuttavat monet oppijoita ympäröivät tekijät:

oppimisympäristön piirteet, resurssit, ohjaustyylit, tavoitteet, oppimismenetelmät ja käytössä oleva työkalut sekä jo aiemmin kuvatut yhteiskunnalliset ja organisaationaaliset vaatimukset (ks. esim. Lemmetty 2020). Työssä oppimisen on kuvattu olevan myös vahvasti kontekstisidonnaista ja toimialasta riippuvaista. Työssä oppiminen on yllä kuvatun perusteella oppimisprosessi, joka sisältää erilaisia käytäntöjä ja toimia, toteutuu sekä oppijaan että ympäristöön liittyvien vaatimusten ja piirteiden pohjalta, ja tuottaa arvoa työlle, oppijalle tai yhteisölle. Työssä tapahtuva oppiminen nivoutuu aikuisten elämäkokemukseen ja koulutuksissa opittuihin asioihin, ja on siksi osa jatkuvan oppimisen prosessia aikuisten elämässä.

Oppimisen jatkuvuus, kontekstuaalisuus, vuorovaikutuksellisuus ja käytäntöperustaisuus kiinnittyvät konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (ks. Dochy ym. 2022). Sen mukaan oppijat eivät ole passiivisia tiedon vastaanottajia, vaan ymmärryksen, taitojen ja osaamisen aktiivisia rakentajia (De Corte 2010). Oppiminen on siten aktiivista ja sosiaalista tiedon rakentamista, jossa oppija rakentaa eli konstruoi tietoa uudelleen, aikaisemman tiedon, käsitysten ja kokemusten perusteella, ja jonka seurauksena asiantuntijuus ja tieto kehittyvät (Rauste-von Wright 1997; Hein 1991). Ympäristön ja vuorovaikutteisuuden lisäksi konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä merkityksellisenä nähdään oppijan omat kokemukset, aktiivinen toimijuus sekä havaintojen jatkuva tulkitseminen ja ymmärryksen rakentaminen (Tynjälä 1999). Aikuisten oppimisen suhteen tämä prosessi ulottuu erilaisiin, muodollisiin ja epämuodollisiin, oppimistilanteisiin ja niiden välille. Siten yksittäisten oppimistilanteiden tarkastelu tuottaa kokonaiskuvan sijaan pikemminkin välähdyksiä jatkuvan oppimisen prosessista.

Mitä on kestävä oppiminen aikuisten oppimisen kontekstissa?

Tässä luvussa tarkoituksenamme on aikaisempaan tutkimukseen ja teoreettiseen tietoon nojaten jäsenellä kestävä oppimisen ulottuvuuksia ja niiden myötä määritellä kestävä oppimisen käsitettä erityisesti aikuisten oppimisen kontekstissa. Pohdimme olemassa olevien tutkimusjulkaisuihin ja kirjallisuuteen nojaten, millaisista näkökulmista käsin

kestävyyttä on tarkasteltu tai miten kestävyyttä voidaan tarkastella oppimiseen liittyen. Pyrimme luomaan lähtökohtia kestävän oppimisen käsitteen määrittelylle sekä sen tarkastelulle etenkin aikuiskasvatuksen alueella.

Kestävän oppimisen ytimessä oppimisen ja hyvinvoinnin liitto

Inhimillisen kestävyyden määritelmässä, niin yleisesti kuin työelämäsäkin (ks. Kasvio 2010), korostuvat hyvinvoinnin ja osaamisen teemat. Siten kestävyys kiinnittyy organisaatioiden käytännön ja toiminnan tasolla nimenomaan hyvinvoinnin edistämiseen (Di Fabio & Rosen 2018; D'Angelo ym. 2018; Galuppo ym. 2019). Hyvinvointi ei ole vain jonkin vaivan tai sairauden puutetta, vaan kokonaisvaltainen fyysisen, mentaalisen, henkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tila (WHO 2007; Di Fabio 2017) – ja siten yksi kestävyuden perusmetaforista (Painter-Morland ym. 2017). Hyvinvoinnin näkökulmasta kestävyys tulisi organisaatioissa ulottua lopputulosten lisäksi myös käytäntöihin, prosesseihin ja kulttuureihin, jotka ovat tasa-arvoisia ja reiluja (Roloff 2008) sekä työntekijöiden tarpeet huomioon ottavia (Shen & Zhu 2011). Empiiriset tutkimukset ja viimeisimmät raportit osoittavat, että aikapaineen kasvu ja oppimisvaatimukset työelämässä ovat lisääntyneet (esim. Eurofound 2017; Euroopan työterveys- ja turvallisuusvirasto 2019; Kubicek ym. 2015). Oppimisvaatimusten kasvulla on nähty olevan sekä positiivisia että negatiivisia vaikutuksia työntekijöiden hyvinvointiin. Vaikutukset riippuvat toisaalta siitä, kuinka vahvasti vaatimukset ovat kasvaneet ja toisaalta ne ovat myös konteksti- ja ammattiryhmäkohtaisia (Mauno ym. 2019; Minkkinen ym. 2019). Hyvinvoinnin ollessa eräs inhimillisen ja sosiaalisen kestävyuden peruselementti, sen merkitystä myöskään oppimisen kontekstissa ei voida poissulkea. Siksi tässä luvussa esittämämme lähtökohta kestävään oppimiseen kiinnittyykin juuri hyvinvoinnin merkitykseen osana kestävästä oppimisesta (kts. myös Lemmetty & Collin 2020).

Vaikka oppiminen työssä on useimmiten itsessään nähty tekijänä, joka lisää elinvoimaisuutta, psykologisia resursseja ja hyvinvointia kehittymisen myötä (Fritz ym. 2011) sen on myös havaittu kuormittavan yksilöitä ja tuottavan ongelmia jaksamiselle (Lemmetty & Collin 2019;

Järvensivu & Koski 2012). Hyvinvoinnin ja oppimisen samanaikainen tarkastelu voi kuitenkin olla ongelmallista. Esimerkiksi kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on kognitiivinen tiedon käsittelyn prosessi ja siten se on jo itsessään tavalla tai toisella kognitiivisesti kuormittavaa (Sweller 2011). Myös toiminnallisesta näkökulmasta on ymmärrettävää, että esimerkiksi ongelmalähtöinen oppimisprosessi edellyttää toimijalta vaivannäköä ja erilaisia toimia oppimisprosessin edistämiseksi ja ongelman ratkaisuksi, eikä tämä prosessi välttämättä ole vaatimaton tai yksinkertainen (kts. myös Lemmetty & Collin 2020). Työn mukavuusalueella pysyttelemisen voi estää oppimista (Janssen ym. 2017) ja siksi epämukavuusalueelle siirtyminen voi olla – hetkellisestä kuormittavuudesta huolimatta – oppimisen kannalta tärkeää. Eri-laiset haastavat (työn) tilanteet, stressaavat tilanteet tai jopa konfliktit, voidaan nähdä tärkeinä sytykkeinä oppimisprosesseille työssä (Lehesvirta 2004; Kim & Beehr 2018). Siten vaativuus, osin jopa kuormituksen kokemuksetkin, ovat sisäänrakennettu osa oppimista. Mutta milloin ne näyttäytyvät liiallisesti hyvinvointia heikentävinä? Työssä esiintyvien stressitekijöiden tarkastelussa on etsitty rajanvetoa aiheeseen jaottele-malla stressaavat tekijät haastaviin ja estäviin. Niin sanotut 'haastavat stressitekijät' voivat sisältää mahdollisuuksia oppimiselle, antaa työntekijälle mahdollisuuden kokea merkityksellistä työtä, sisäistä motivaatiota, osaamista ja itseohjautuvuutta eli edistää oppimisen ja henkilökohtaisen kasvun lisäksi onnistumisen kokemuksia ja motivoitumista ja sitä kautta yksilöiden subjektiivista tyytyväisyyden ja hyvinvoinnin kokemusta (Kim & Beehr 2018). Sen sijaan 'estävät' stressitekijät vähentävät motivaatiota, eivätkä mahdollista tavoitteiden saavuttamista, jolloin ne voivat muodostua kuormittaviksi, vaativiksi ja oppimisen lisäksi hyvinvointia heikentäviksi (Kim & Beehr 2018).

Työssä oppimisen kestävyysnäkökulmasta yksittäisen oppimistilanteen ja sen aiheuttaman kuormituksen tarkastelu ei kuitenkaan välttämättä ole mielekäs. Hyvinvoinnin näkökulmasta oleellista ei ole pelkästään yksittäinen tilanne, vaan siihen vaikuttavat yksilölliset ja ympäristölliset tekijät, kuten yksilön valmiuksien, ympäristön tuen ja oppimisvaatimusten väliset suhteet. Hyvinvointi oppimisen kontekstissa kiinnittyykin vahvasti yksilön ulkopuolelta tuleviin oppimisvaatimukseen: työelämän jatkuva muutos voi tuottaa liiallisia vaatimuksia

oppimiselle ja siten olla riski yksilöiden ja ryhmien hyvinvoinnille (Di Fabio 2017; Kira ym. 2010). Tutkimuksissa on havaittu, että organisaatiomuutos tai työ itsessään voivat luoda sellaisia oppimisvaatimuksia, joihin työntekijöillä ei ole kykyä vaikuttaa tai vastata (Järvensivu & Koski 2012; Howell ym. 2008). Nämä vaatimukset yhdistettynä siihen, että työntekijät ovat nykyaikana yhä enemmän ja enemmän vastuussa omasta jatkuvasta oppimisestaan (Kinnari 2020) – myös työssä (Ellinger 2004) – saattavat tuottaa kokemuksia kuormituksesta (Lemmetty & Collin 2019) ja jättää yksilöt kohtaamaan päivittäiset haasteet yksin – pahimmassa tapauksessa ilman tarkoituksenmukaisia resursseja. Lisäksi oppiminen voi lisätä työmäärää, ja siten hivuttautua työntekijän vapaa-ajalle, aiheuttaen ongelmia esimerkiksi työn ja vapaa-ajan tasapainoon (ks. esim. Lemmetty & Collin 2019; Järvensivu & Koski 2012), jonka muun muassa Kasvio (2015) näkee eräänä työelämän inhimillisen kestävyuden osa-alueena. Yhtä lailla henkilökohtainen elämäntilanne tai työn ulkopuoliset paineet voivat vaikuttaa yksilön kykyyn ja mahdollisuuksiin panostaa työn vuoksi tai työssä tapahtuvaan oppimiseen. Tarve tarkastella samanaikaisesti yksilön hyvinvointia ja oppimista vaativaa työelämän kontekstia tulee vahvasti esille Kiran ja Frielingin (2007, 301) argumentista, jonka mukaan kestävä työelämän kehittäminen ”antaa molemmille mahdollisuuden ylläpitää toimintakykyään muuttuvassa maailmassa. Sen sijaan kestämaton kehitys on osittaista kehitystä, jossa esimerkiksi työorganisaatio saavuttaa liiketoiminnalliset tavoitteensa työntekijöitään hyväksikäyttäen”.

Kestävän oppimisen näkökulmasta hyvinvointi on isossa roolissa. Tutkimuksiin ja kirjallisuuteen perustuen voidaan nähdä, että kestävä oppiminen on pitkällä aikavälillä hyvinvointia ylläpitävää ja lisäävää oppimista, vaikka prosessiin voi sisältyä erilaisia ja eritasoisia stressitekijöitä, kuormituksen kokemuksia ja muita hyvinvointia haastavia tekijöitä.

Kestävän oppimisen piirteinä siirrettävyys, jatkuvuus ja eettisyys

Kestävää oppimista käsittelevissä tutkimuksissa painotus on ollut vahvasti korkeakoulutuksen kontekstissa, mutta tema esiintyy myös joissakin työssä oppimisen ja organisaatio- ja työelämän tason tarkasteluissa. Riippumatta kontekstista, oppimisen kestävyteen voidaan liittää

muutamia ominaispiirteitä, jotka toistuvat kirjallisuudessa. Ensimmäinen näkökulma, jolla kestävyyttä lähestytään, on oppimisen siirrettävyys (learning transfer) (Tractenberg ym. 2016; Lemmetty & Collin 2020; Boud & Soler 2016). Korkeakoulututkimuksen puolella oppimisen siirrettävyyteen on liitetty kysymys siitä, valmistako koulutus tehokkaasti ei vain välittömien koulutusvaatimusten täyttämiseen (esim. kurssin suoritukseen), vaan myös siihen mitä oppijoilta vaaditaan tulevaisuudessa – oppilaitoksissa tai niiden ulkopuolella. Siirrettävyyteen kiinnittyy näin ollen vahva tulevaisuusorientaatio, jonka kautta oppimisen kestävyudessa oleellista on oppimisen antamat valmiudet ja hyödyt tulevaisuuden haasteisiin nähden (Boud & Soler 2016).

Tulevaisuuslähtöisyyden ja siirrettävyyden näkökulmasta tärkeäksi nousee oppimisprosessien proaktiivisuus, joissa oppijat aktiivisesti ja ennakoiden arvioivat ja tarkastelevat sellaisia osaamistarpeita, jotka ovat tärkeitä tulevaisuutta ajatellen (Hays & Reinders 2020). Proaktiivinen oppiminen viittaa näin ollen sekä oppimisen suuntaamiseen kohti sellaista tietoa tai osaamista, josta oletettavasti on hyötyä tulevaisuudessa, mutta myös toimijan aktiivisuuteen ottaa selvää tarvittavasta osaamisesta, esimerkiksi työelämän tai -tehtävän tulevista vaatimuksista. Vertailukohtana proaktiivisella voidaan pitää reaktiivista oppimista, eli sellaista oppimista, jossa yksilö reagoi ulkoapäin tuleviin ärsykkeisiin vallitsevien olosuhteiden sanelemana. Proaktiivisuuteen liittyy ennakoivan uuden oppimisen lisäksi myös aiemman osaamisen arviointi ja sellaisesta vanhasta pois oppiminen, jota ei enää tarvita. Parhaimmillaan proaktiivisesti kestävä oppiminen on siis poisoppimisen ja ennakkoinnin vuorovaikutusta, jossa on kyse jatkuvasta ja aktiivisesta osaamispääoman edistämisestä muutoksessa. Hays ja Reinders (2020) tiivistävät proaktiivisuuden ajatuksen seuraavasti: ”kestävä oppiminen tulisi olla jotain, mikä kohdistuu tulevaisuuteen ja ennakointiin, eikä aikaisemmin tarvittujen taitojen ymmärtämiseen”.

Siirrettävyyden ohella kestävyuteen on viitattu jatkuvuuden käsitteellä (Hays & Reinders 2020). Prugsamatz (2010) on kuvannut kestävyyttä (pohjautuen termiin 'sustain') oppimisessa ”jatkuvan oppimisen ylläpitämisenä”. Jatkuvan oppimisen ajatus on samankaltainen elinikäisen oppimisen ja syväoppimisen (Hays & Reinders 2020; Tractenberg ym. 2016) käsitteiden kanssa, mutta ei tarkoita niinkään yksittäistä oppi-

mismetodia tai eliniän mittaista oppimista, vaan kohdistuu enemmänkin erilaisten oppimistilanteiden keskinäiseen suhteeseen: oppiminen jatkuu ‘muodollisten’ oppimistilanteiden ulkopuolella ja niiden välillä tietoa sovellettaessa aikaisemman ja uuden ymmäryksen yhdistyessä (Albinsson & Arnesson 2012; Kearney & Zuber-Skerritt 2012; Tractenberg ym. 2016). Myös organisaation tai työyhteisön tasolla kestävyys ja oppiminen voivat yhdistyä jatkuvuuden alle. Tällöin jatkuvuudella viitataan enemmänkin muutokseen, ja organisaation kykyyn ja mahdollisuuksiin jatkuvasti ylläpitää oppimisprosesseja muutoksessa ja kehittämisessä (Prugsamatz, 2010; Kira ym. 2010).

Oppimisen siirrettävyys ja jatkuvuus korostavat vahvasti myös aikaisemman osaamisen ja uuden oppimisen laajaa hyödyntämistä ja käytettävyyttä (Prugsamatz 2010; Tractenberg ym. 2016; Lemmetty & Collin 2020). Opitun laaja hyödyntäminen onkin eräs edellytys syväoppimiselle, jonka myötä vasta voi muodostua todellista osaamista ja kykyjä (Arnesson & Albinsson 2012). Hyödyntämisellä tarkoitetaan myös sitä, että opittua kyetään soveltamaan erilaisilla elämänalueilla (Hays & Reinders 2020). Brandi ja Christensen (2018) tutkivat uuden tiedon ja osaamisen kestäväää integrointia ja ankkuroimista käytäntöön. He havaitsivat, että oppimisen kestävyuden kannalta oli hyödyllistä, jos uusi tieto voitiin ottaa käyttöön ja soveltaa 10 viikon sisällä varsinaisen oppimistoinnin jälkeen. Nopea soveltaminen mahdollistaa oppimiskokemuksen syventymisen ja vähentää informaation ja opitun unohtamista ja siten myös ehkäisee ajan ja resurssien tuhlausta näiden tietojen hankkimiseen. Hyödynnettävyys voi kollektiivisella tasolla viitata myös siihen, että yksilön osaaminen siirtyy myös oppivan yhteisön käyttöön ja osaamiseksi (Arnesson & Albinsson 2012), jolloin yksilöllisen ja ryhmätason oppimisen tulisi toteutua samanaikaisesti, siten että yhden kehittyminen kontribuoi kaikkien kehittymiseen (Kira & Frieling 2007)

Oppimisen kestävyteen liittyen kiinnostava näkökulma on myös oppimisen seurausten ja vaikuttavuuden tarkastelu. Oppimisen tulisi tuottaa kestävyuden kannalta tarkoituksenmukaisia taitoja, joita Wiek ja kumppanit (2011) ovat listanneet julkaisussaan. Näitä taitoja ovat systeemijattelu, tulevaisuusajattelu, arvopohjainen ajattelu, strateginen ajattelu, ihmissuhdetaidot, reflektiotaidot sekä soveltamisen taidot. Kestävydestä puhuttaessa kaikkien näiden taitojen lähtökohtana on kui-

tenkin eettisyys (Brundiers & Wiek 2011). Sitä voidaan kuvata systemiseksi lähestymiseksi ja aktiivisesti prosessiksi ymmärtää, analysoida ja erotella oikeaa ja väärää, hyvää ja huonoa (Rich 2019). Erityisesti työn arjessa toteutuvan oppimisen osalta on tärkeää ymmärtää, että informaalliset oppimistilanteet eivät välttämättä aina noudata organisaation virallista suunnitelmaa tai ohjeita (Wieslander 2019) ja opitut asiat eivät aina ole työtehtävien suorittamisen näkökulmasta tai eettisesti tarkasteltuna toivottavia (Hoel & Christensen 2020; Lindholm 2020).

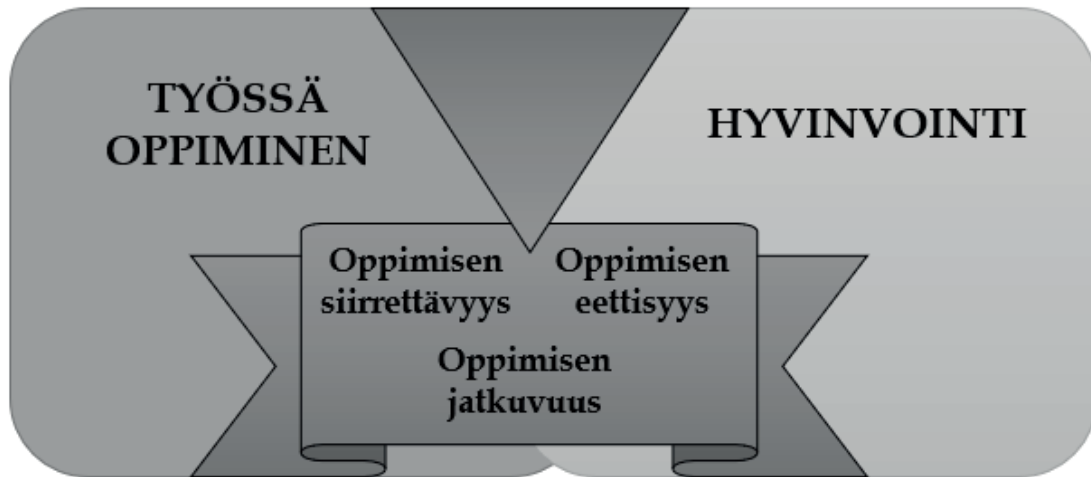
Oppimisen eettisyyttä voidaan tarkastella oppimisen vaikutusten ja lopputulosten kautta. Smith ja Kouchaki (2021) määrittelevät eettisen oppimisen oppimisena, joka tuottaa eettisesti ja moraalisesti hyväksyttävää käyttäytymistä ja toimintatapoja. Eettisen oppimisen prosessin myötä voidaan myös kehittää kykyä ymmärtää asioita moraalisen näkökulmasta. Tämä kyky on arvioitu välttämättömäksi työn kontekstissa, jotta ihmiset voivat välttyä ja suojautua organisaatioelämään sisältyviltä vahvoilta sosiaalisilta ja tilannekohtaisilta voimilta, jotka saattavat saada hyvää tarkoittavat ihmiset tekemään moraalittomia asioita (esim. De Cremer & Moore 2020). Poliisikontekstissa tehdyssä tutkimuksessa esimerkiksi havaittiin, että kokeneemmat poliisit eivät välttämättä useinkaan kyseenalaista työnsä eettisiä kysymyksiä ja opiskelijat tai vastavalmistuneet poliisit sosiaalistuvat informaalin oppimisen (jäljittelyn ja toimintamallin kopioimisen) kautta epäeettisyyden sallivaan kulttuuriin. Tämä perustuu siihen, että kokeneempiin poliiseihin kohdistuu arvostusta ja ihailua, ja toisaalta vastoin työpaikan kulttuuria toimiminen luo usein liian suuren riskin yhteisön ulkopuolelle jäämisestä (Hoel & Christensen 2020). Toinen poliisitutkimuksessa tunnistettu esimerkki liittyy organisaatioon virallisen linjan (eksplisiittinen toimintakulttuuri) kanssa ristiriidassa olevan narratiivin ylläpitämiseen epävirallisissa yhteyksissä, joissa on läsnä samalla hierarkiatasolla työskenteleviä työntekijöitä ja joiden ajatusten tiedetään olevan yhteneväisiä tämän tarinan kanssa, jolloin voi syntyä organisaation virallisten arvojen kanssa ristiriidassa oleva (implisiittinen) toimintakulttuuri (Wieslander 2019).

Eettisyys ei kuitenkaan oppimisen yhteydessä viittaa ainoastaan siihen, että kyetään pidättäytymään epäeettisistä teoista tai noudattamaan eettistä ohjeistusta, vaan sillä viitataan myös esimerkiksi eheyteen, aitouteen ja toiminnan yksilölle ja organisaatiolle tuottaviin positiivisiin

vaikutuksiin (Smith & Kouchaki 2021). Eettisenä oppimisena voidaan siis nähdä myös sellaiset oppimisprosessien lopputulemat, jotka tuottavat merkityksellisyyttä tai positiivisia vaikutuksia työntekijöille, työyhteisöille, organisaatiolle tai jopa laajemmin yhteiskunnalle (ks. esim. Dochy & Segers 2021). Viimekädessä kestävä oppiminen voidaan nähdä sellaisena oppimisena, joka kohdistuu johonkin hyvään. Samaan aikaan on kuitenkin ymmärrettävä ”hyvän” erittäin monimutkainen, kontekstija organisaatiokohtainen määrittely, johon ei ole yhtä oikeaa vastausta, mitä se missäkin tilanteessa on (Smith & Kouchaki 2021). Eettisyyden ja oppimisen suhde pohjautuu kuitenkin yhteiskunnallisella tasolla ajatukseen siitä, että yritysten ja liiketoiminnan todellinen tarkoitus olisi optimoida yhteisöllistä arvoa eikä vain maksimoida yrityksen arvoa (Donaldson & Walsh 2015; ks. myös Lämsä 2019). Oppimisen eettisyyden osalta tärkeää olisikin oppimisprosessin ja seurausten kestävyuden arvioiminen sosiokulttuurisesti –ei vain yksilön itsensä kannalta vaan myös muiden (sidosryhmien, yhteiskunnan, yhteisön) rooliin asettumalla (ks. esim. Glaveanu 2015; Brem & Puente-Díaz 2020). Oppimisen eettisyyden näkökulma palauttaa oppimisen myös suoraan sosiaalisen ja inhimillisen kestävyuden viitekehykseen ja tässäkin luvussa esitettyyn lähtökohtaan oppimisen merkittävästä roolista sosiaalisen ja inhimillisen kestävyuden alueella.

Yhteenveto ja pohdinta

Tässä luvussa olemme tarkastelleet inhimillisesti ja sosiaalisesti kestävästä oppimisesta aikuisten oppimisen kontekstissa aikaisemman kirjallisuuden ja tutkimusten pohjalta. Tavoitteenamme oli muodostaa kuvaus kestävästä oppimisesta. Työelämä tutkimuksen, korkeakoulututkimuksen sekä aikuiskasvatustieteellisen tutkimuksen ja kirjallisuuden perusteella näyttäisi siltä, että kestävä oppiminen voi sisältää aikuisten oppimisen kontekstissa neljä ulottuvuutta (kts. kuvio 2): 1) Oppimisen ja hyvinvoinnin yhteen kietoutuminen 2) Oppimisen siirrettävyys, 3) Oppimisen jatkuvuus sekä, 4) Oppimisen eettisyys.



Kuvio 2. Kestävän oppimisen ulottuvuudet aikuisten oppimisen kontekstissa

Vaikka ulottuvuudet ovat osittain toisistaan erillisiä näkökulmia, ja pohjautuvat hieman eri tieteenalojen ja tutkimusperinteiden kirjallisuuteen, niillä on myös yhteyksiä toisiinsa. Ensinnäkin, jos kestävyys oppimisessa toteutuu, se ei liity vain materiaalisiin resursseihin, vaan on tiedon ja taitojen hyödyntämistä, elvyttämistä, uudelleenkäyttöä ja nopeaa soveltamista (Di Fabio 2016). Tämän myötä oppiminen voi muodostua oppijoiden näkökulmasta resurssiksi, joka helpottaa vähentämään työmäärää ja edistää yksilöiden ja ryhmien hyvinvointia (Lemmetty & Collin 2020). Kun osaaminen ja aiemmat ratkaisut ovat tehokkaasti siirrettävissä uusiin tilanteisiin ja mahdollisiin uusiin tuotoksiin (Di Fabio 2016, 2017), organisaatioissa työskentelevät tarvitsevat oletettavasti vähemmän resursseja suhteessa vaatimaan uuden oppimiseen. Toisin sanoen, jos taustalla on jo hyödynnettävää ja syvää osaamista, uusissa tilanteissa ei tarvitse nähdä niin paljon vaivaa. Siirrettävyyden merkitys voi olla suuri myös ryhmä- ja organisaatiotasolla. Aikaisemman osaamisen laaja siirrettävyys ja hyödynnettävyys sekä yksilön hyvinvointi voidaan nähdä päällekkäisinä näkökulmina. Toisaalta myös opitun soveltaminen liittyy näihin näkökulmiin, koska olemassa olevan osaamisen hyödyntäminen voidaan myös nähdä opitun soveltamisena – uuden tiedon nopean hyödyntäminen ja soveltaminen vähentää riskiä opitun unohtamiseen (Bradi & Christensen 2018), jolloin oppimistilanteeseen käytetty aika ja resurssit eivät mene hukkaan (Lemmetty & Collin

2020). Oppimisen eettisyys nivoutuu lähtökohtaisesti hyvinvointiin, silloin kun hyvinvointi nähdään arvona ja tavoitteena, joka eettisyydellä pyritään saavuttamaan. Sterlingin (2010) mukaan kestävän koulutuksen tulee olla ylläpitävää, käytettävää ja terveellisyyttä edistävää. Kriteerit myös kestävälle oppimiselle näyttävät olevan samansuuntaiset.

Kestävän oppimisen käsitteen kriittinen arvioiminen on kuitenkin tärkeää, etenkin, kun aiheen tutkimus on vielä alkutekijöissään. Mitä uutta kestävyuden käsite ja näkökulma todellisuudessa tuo oppimisen ja erityisesti työssä oppimisen alueelle? Esimerkiksi informaalin työssä oppimisen kuvauksissa oppiminen nähdään tapahtuvan työn lomassa ja työtä tehden, jolloin soveltaminen on automaattinen osa oppimisprosessia (Lemmetty & Collin 2019). Jos siis soveltaminen tapahtuu informaalisessa oppimisessa tiedon muodostuksen kanssa yhtä aikaa, onko se jo itsessään kestävä? Toisaalta informaalin oppimisen usein ollessa reaktiivista, se ei sisällä välttämättä kestävyuden kannalta merkityksellistä tulevaisuusorientaatiota, ja tällöin sitä ei myöskään voitaisi kuvata automaattisesti kestäväksi oppimisena. Toinen kiinnostava kysymys on se, millä tavalla kestävyys (esim. jatkuvuus, opitun hyödyntäminen, syventäminen tai siirtäminen) eroaa konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä (Tynjälä 1999), joka näkee oppimisen lähtökohtaisesti rakentuvana ja jatkuvana prosessina? Onko kestävyys elementti, joka on jo sisäänrakennettu konstruktivistisen oppimisen käsitteeseen?

Työelämän ja yhteiskunnan oppimisvaatimusten kasvaessa kestävä oppimisen käsite tuo kiinnostavalla tavalla keskiöön oppimisen ja hyvinvoinnin yhdistävät näkökulmat ja voi auttaa tarkastelemaan oppimista kriittisesti ja hahmottamaan sen luonnetta monipuolisesti myös esimerkiksi eettisyyden myötä. Näemme kestävä oppimisen käsitteessä potentiaalia, jolla voidaan paljastaa oppimisesta sellaisia piirteitä ja muotoja, joita emme välttämättä ole tutkimuksessa kattavasti vielä havainneet. Empiiristä tutkimusta kestävästä oppimisesta on kuitenkin vielä erittäin vähän. Tässä luvussa esitetty kuvaus kestävästä oppimisesta ulottuvuuksineen on alustava, mutta se voi toimia lähtökohtaisena viittekehäksenä empiiriselle tarkastelulle ja sitä kautta tiedon lisäämiselle aiheesta.

Tulevaisuudessa tarvitaan sellaista empiiristä tutkimusta aiheesta, jossa teoreettisia näkökulmia voidaan tarkastella tosielämän tilanteissa ja

paikantaa mahdollisia kestävän oppimisen ilmentymiä, sekä niiden sosiokulttuurista luonnetta ja ympäristöä. Toisaalta tärkeää olisi myös kestävän oppimisen tarkastelu eri tasoilla: mitä kestävä oppiminen tarkoittaa yksilön, yhteisön, organisaation tai yhteiskunnan näkökulmasta? Sosiokulttuurinen ja moninäkökulmainen tutkimus auttaisi paljastamaan myös kestäväan oppimiseen kiinnittyviä ristiriitoja ja ongelmallisuuksia sekä tuomaan niihin ratkaisuja. Työelämän alueella on huomioitava myös toimialasidonnaisuus, eli se missä mikäkin kestävyuden ulottuvuus (ympäristöllinen, taloudellinen, sosiaalinen, inhimillinen) koetaan tärkeimmäksi (Kasvio 2015). Työelämän kontekstissa on peräänkuulutettu tarvetta tutkimuksille, joissa katsotaan kestävyyttä erilaisissa oppimistilanteissa (Lemmetty & Collin 2020; Albinsson & Arnesson 2012; Kira ym. 2010). Erityisesti tapaustutkimukset tarjoaisivat mahdollisuuden luodata sitä, miten kestävyysongelmat näyttäytyvät konkreettisesti todellisilla työpaikoilla ja niissä työtään tekevien ihmisten mielissä (Kasvio 2015). Tämä luku pohjautui kestävyuden osalta inhimillisen ja sosiaalisen kestävyuden lähtökohtiin, joihin oppiminen kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ensisijaisesti inhimillisenä ja sosiaalisena prosessina ja toimintana nivoutuu. Olisi kuitenkin tärkeää tarkastella myös muita, kuten ympäristöllisen ja taloudellisen kestävyuden ulottuvuuksia oppimisen yhteydessä ja sitä kautta muodostaa entistä kokonaisvaltaisempi määritelmä ja kuvaus kestävästä oppimisesta.

Yhteiskunnallisesti kestävän oppimisen käsite voi tarjota ymmärrystä tehostuvien oppimisvaatimusten seurauksiin, maailmaa koskettaviin muutoksiin sekä niiden tuottamiin inhimillisiin ja sosiaalisiin vaikutuksiin. Käytännön työelämän tasolla ja työpaikoilla kestävän oppimisen ilmiön ymmärtämisen kautta voidaan kehittää keinoja tukea henkilöstön oppimisprosesseja kasvavien oppimisvaatimusten keskellä sekä välttää hyvinvointiin tai eettisyyteen kiinnittyvien ongelmien muodostumista.

Lähteet

Albinsson, Gunilla & Arnesson, Kerstin (2012) Team learning activities: Reciprocal learning through the development of a mediating tool for sustainable learning. *The Learning Organization*, 19 (6), 456–468.

- Benn, Susanne, Edwards, Melissa & Angus-Leppan, Tamsin (2013) Organizational learning and the sustainability community of practice: The role of boundary objects. *Organization & Environment* 26 (2), 184–202.
- Billett, Stephen (2001) Learning through work: Workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning* 13 (5), 209–214.
- Boud, David & Rebeca, Soler (2016) Sustainable assessment revisited, *Assessment and Evaluation in Higher Education* 41 (3), 400–413.
- Brandi, Ulrik & Christensen, Peter (2018). Sustainable organizational learning—A lite tool for implementing learning in enterprises. *Industrial and Commercial Training* 50 (6), 356–362.
- Brandi, U., Collin, K. & Lemmetty, S. (2022). Sustainability Perspectives in Organizational and Workplace Learning Studies. *Sustainability* 14(20), saatavilla: <https://doi.org/10.3390/su142013101>
- Brem, Alexander & Puente-Díaz, Rogelio (2020) Creativity, Innovation, Sustainability: A Conceptual Model for Future Research Efforts. *Sustainability* 12 (8), 31–39.
- Brundiers, Katja & Wiek, Aarnim (2011) Sustainability research education in real-world settings—vision and implementation. *Innovative Higher Education* 36, 107–124.
- Brundtland Commission (1987) *Our common future: Report of the World Commission on Environment and Development*. Oxford: Oxford University Press
- Cascio, Wayne (2006) The Economic Impact of Employee Behaviors on Organizational Performance. *California Management Review* 48, 41–59.
- D'angelo, Ciara, Gozzoli, Caterina, Gazzaroli, Diletta & Mezzanotte, Davide (2018) New custodial cultures. Experiences and consequences on prison police well-being. *World Futures* 74, 360–378.
- de Corte, Erik (2010) Historical developments in the understanding of learning. Teoksessa Dumont, Hanna, Istance, David & Benavides, Francisco (toim.) *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD Publishing
- De Cremer, David & Moore, Celia (2020) Toward a better understanding of behavioral ethics in the workplace. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior* 7, 369–393.
- Di Fabio, Annamaria (2016) Positive relational management for healthy organizations: Psychometric properties of a new scale for prevention for workers. *Frontiers Psychology*, 7, 1523.
- Di Fabio, Annamaria (2017) The psychology of sustainability and sustainable development for well-being in organizations. *Frontiers Psychology*, 8, 1534.
- Di Fabio, Annamaria & Rosen, Marc A. (2018) Opening the black box of

- psychological processes in the science of sustainable development: A new frontier. *European Journal of Sustainable Development Research*, 2, 1–6.
- Dochy, Filip & Segers, Mien (2018) *Creating impact through future Learning. The High Impact Learning that Lasts (HILL) Model*. Routledge.
- Dochy, Filip, Gijbels, David, Segers, Mien & Van den Bossche, Piet (2022) *Theories of workplace learning in changing times*. 2. p. Routledge.
- Donaldson, Thomas & Walsh, James (2015) *Toward a theory of business*. *Research in Organizational Behavior* 35 (1), 181–207.
- Ehnert, Ina, Harry, Wes, Zink, Klaus (2014) *Sustainability and HRM*. Teok-
sessa Ehnert, Ina, Harry, Wes, Zink, Klaus (toim.) *Sustainability and Human
Resource Management. CSR, Sustainability, Ethics & Governance*. Berlin:
Springer, 3–32
- Ellinger, Andreas D. (2004) *The concept of self-directed learning and its impli-
cations for human resource development*. *Advances in Developing Human
Resources* 6 (2), 158–177.
- Eurofound (2017) *Sixth European conditions survey – overview report*. Luxem-
burg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Euroopan työterveys ja työturvallisuusvirasto (2019) *Kyselytutkimus Euroopan
yrityksille uusista ja kehittyvistä riskeistä –raportti*.
- Fritz, Charlotte, Fu Lam, Chack & Spreitzer, Gretchen (2011) *It’s little things that
matter: An examination of knowledge workers’ energy management*. *Academy of Management Perspectives* 25 (3), 28–39.
- Gallagher, Vickie C., Hrivnak, Mary W., Valcea, Sorin, Mahoney, Christine B.
& LaWong, Diane (2017) *A comprehensive three-dimensional sustainabi-
lity measure: The ‘missing P’ –Vital stakeholder in sustainable development*.
Corporate Social Responsibility and Environmental Management 25 (5),
772–787.
- Giddens, Anthony (2009) *The politics of climate change*. Cambridge: Polity Press.
- Glaveanu, Vlad P. (2015) *Creativity as a sociocultural act*. *Journal of Creative
Behavior* 49 (3), 165 – 180.
- Goodland, Robert (2002) *Sustainability: Human, social, economic and environ-
mental*. *Encyclopedia of Global Environmental Change* 5, 481–491.
- Hays, Jay & Reinders, Hayo (2020) *Sustainable learning and education: A curri-
culum for the future*. *International Review of Education* 66, 29–45.
- Hein, George (1991) *Constructivist learning theory*. Institute for Inquiry. Saata-
villa: exploratorium.edu/ifi/resources/constructivistlearning
- Hoel, Linda & Christensen, Erik (2020) *In-field training in the police: Learning
in an ethical grey area?*. *Journal of Workplace Learning* 32, 569–581.
- Howell, Sharon L., Carter, Vicki K. & Schied, Fred M. (2002) *Gender and
women’s experience at work: A critical and feminist perspective on human*

- resource development. *Adult Education Quarterly* 52 (2), 112–127.
- Janssens, Lizelot, Smet, Kelly, Onghena, Patric & Kyndt, Eva (2017) The relationship between learning conditions in the workplace and informal learning outcomes: A study among police inspectors. *International journal of training and development* 21 (2), 92–112.
- Järvensivu, Anu & Koski, Pasi (2012) Combating learning. *Journal of Workplace Learning* 24 (1), 5–18.
- Kasvio, Antti (2015) *Kestävä työ ja hyvä elämä*. Helsinki: Gaudeamus
- Kearney, Judith & Zuber-Skerritt, Ortrun (2012) From learning to learning community: Sustainability through lifelong learning. *The Learning Organization* 19 (5), 400–413.
- Kim, Minseo & Beehr, Terry A. (2018) Challenge and hindrance demands lead to employees' health and behaviours through intrinsic motivation. *Journal of the International Society for the Investigation of Stress* 34 (3), 367–378.
- Kinnari, Heikki (2020) *Elinikäinen oppiminen ihmistä määrittämässä. Genealoginen analyysi EU:n, OECD:n ja UNESCO:n politiikasta*. Turku: Turun yliopisto
- Kira, Mari & Frieling, Ekkehart (2007) Bureaucratic boundaries for collective learning in industrial work. *Journal of Workplace Learning* 19 (5), 296–310.
- Kira, Mari & Lifvergren, Svante (2014). *Sowing Seeds for Sustainability in Work Systems*. Teoksessa Ehnert, Ina, Harry, Wes & Zink, Klaus (toim.) *Sustainability and Human Resource Management. CSR, Sustainability, Ethics & Governance*. Berlin: Springer, 57–81
- Kira, Mari, van Eijnatten, Frans M. & Balkin, David B. (2010) Crafting sustainable work: Development of personal resources. *Journal of Organizational Change Management* 23 (5), 616–632.
- Knowles, Malcom, Holton, Elwood, Swanson, Richard & Robinson, Petra (2020) *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. London: Routledge.
- Kubicek, Bettina, Paškvan, Matea & Korunka, Christian (2015) Development and validation of an instrument for assessing job demands arising from accelerated change. *The Intensification of Job Demands Scale (IDS)*. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 24 (6), 898–913.
- Lehesvirta, Tuija (2004) Learning processes in a work organization: From individual to collective and/or vice versa? *Journal of Workplace Learning* 16 (1/2), 92–100.
- Lemmetty, Soila & Collin, Kaija (2020) Throwaway knowledge, useful skills or a source for wellbeing? Outlining sustainability of workplace learning situations. *International Journal of Lifelong Education* 39 (5–6), 478 – 494.
- Lemmetty, Soila (2020) “Self-learning is present every day - in fact, it's my job”.

- Self-directed workplace learning in technology-based work. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lemmetty, Soila & Collin, Kaija (2019) Self-directed learning as a practice of workplace learning: Interpretative repertoires of self-directed learning in ICT work. *Vocations and Learning* 13 (1), 47–40.
- Lämsä, Anna-maija (2019) Kohti vastuullista johtamista. Teoksessa Collin, Kaija & Lemmetty, Soila (toim.) Siedätystä johtamisallergiaan! Vastuullinen johtajuus itseohjautuvuuden ja luovuuden tukena työelämässä. Helsinki: Edita
- Mauno, Saija, Minkkinen, Jaana & Auvinen, Elina (2019) Nakertaako työn intensiivisyyden lisääntyminen työssä suoriutumista ja työn merkityksellisyyttä? Vertaileva tutkimus eri ammattialoilla. *Hallinnon tutkimus* 38 (4), 271–289.
- Minkkinen, Jaana, Mauno, Saija, Feldt, Taru, Tsupari, Heidi, Auvinen, Elina, Huh-tala, Mari (2019) Uhkaako työn intensivistyminen työhyvinvointia? Intensiivistymisen yhteys työuupumukseen opetus- ja tutkimustyössä. *Psykologia* 54 (4), 255–273.
- Painter-Morland, Mollie, Demuijnck, Geert & Ornati, Sara (2017) Sustainable development and well-being: A philosophical challenge. *Journal of Business Ethics*, 146, 295–311.
- Pantzar, Eero (2013) Elinikäinen oppiminen aikuisuuden näkökulmasta. Teok-sessa Hakala, Juha & Kiviniemi, Kari (toim.) Vuorovaikutuksen jännit-teitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Kok-kola: Jyväskylän yliopisto, 11 – 21. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48383/978-951-39-5376-8.pdf>
- Pfeffer, Jeffrey (2010) Building sustainable organisations: The human factor. *The Academy of Management Perspectives* 24 (1), 34–45.
- Prugsamatz, Raphaella (2010) Factors that influence organization learning sus-tainability in non-profit organizations. *The Learning Organization* 17 (3), 243–267.
- Rauste-von Wright, Maijaliisa (1997) Opettaja tienhaarassa: konstruktivismia käytännössä. Helsinki: Atena.
- Rich, Karen L. (2019) Introduction to ethics. Teoksessa Butts, Janie & Rich, Karen L. *Nursing ethics: across the curriculum and into practice*. 5.p. Bur-lington, MA: Jones & Bartlett Learning, 3–30
- Roloff, Julia (2008) Learning from multi-stakeholder networks: Issue-focused stakeholder management. *Journal of Business Ethics*, 82, 233.
- Salonen, Arto O. (2010) Kestävä kehitys globaalin ajan hyvinvointiyhteiskunnan haasteena. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto
- Scully-Russ, Ellen (2012) Human resource development and sustainability: Beyond sustainable organisations. *Human Resource Development Interna-tional* 15 (4), 399–415.

- Senge, Peter, Smith, Bryan, Kruschwitz, Nina, Laur, Joe & Schley, Sara (2008) *The Necessary Revolution: How Individuals and Organizations Are Working Together to Create a Sustainable World*. London: Doubleday.
- Smith, Isaac H. & Kouchaki, Maryam (2021) Ethical Learning: The Workplace as a Moral Laboratory for Character Development. *Social Issues and Policy Review*, 15, 277–322.
- Speth, James G. (2010). Towards a new economy and new politics. *Solutions* 1 (5), 33–41.
- Sterling, Stephen (2010) Sustainable education. Teoksessa Gray, Donald, Colucci-Gray, Laera & Camino, Elena (toim.), *Science, Society and Sustainability: Education and empowerment for an uncertain world*. New York: Routledge, 127–140.
- Sweller, John (2011) Cognitive Load Theory. *Psychology of Learning and Motivation* 55, 37–76.
- Tractenberg, Rochette, FitzGerald, Kevin & Collman, Jeff (2016) Evidence of sustainable learning from the mastery rubric for ethical reasoning. *Education Sciences*, 41, 400–413.
- Tynjälä, Päivi (1999) *Oppiminen tiedon rakentamisena – Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä
- United Nations (2020) About the Sustainable Development Goals. Saatavilla: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>
- Wals, Arjen E. (2011) Learning our way to sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development* 5 (2), 177–186.
- Wiek, Arnim, Keeler, Lauren & Redman, Charles (2011) Key Competencies in Sustainability: a Reference Framework for Academic Program Development. *Sustainability Science* 6, 203–218.
- Wieslander, Malin (2019) Learning the (hidden) silence policy within the police. *Studies in continuing education* 41 (3), 308–325.
- World Health Organization WHO (2007) *Global plan of action on workers' health 2008–2017*.
- Shen, Joe & Zhu, Cherrie (2011) Effects of socially responsible human resource management on employee organisational commitment. *The International Journal of Human Resource Management*, 22, 3020–3035.
- Zink, Klaus (2014) Social Sustainability and Quality of Working Life. Teoksessa Ehnert, Ina, Harry, Wes, Zink, Klaus (toim.) *Sustainability and Human Resource Management. CSR, Sustainability, E*