

Viisauden ja aikuisen oppimisen välinen yhteys.

Teoreettinen tarkastelu

Juho-Pekka Maunula

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2021

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Maunula, Juho-Pekka. 2021. Viisauden ja aikuisen oppimisen välinen yhteys. Teoreettinen tarkastelu. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. 62 sivua.

Tiivistelmä

Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella viiden eri viisausmallin sekä Illeriksen ja Mezirowin aikuisen oppimisen teorioiden keskinäistä suhdetta. Tutkimus toteutettiin teoreettisena tutkimuksena, jossa menetelmänä käytettiin vertailevaa analyysiä.

Tutkimus kohdistui kolmeen tutkimuskysymykseen. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tutkittiin tutkimukseen valittujen viisausmallien käsitteiden määritelmiä. Toisessa tutkimuskysymyksessä tutkittiin Illeriksen ja Mezirowin aikuisen oppimisen teorioiden käsitteiden määritelmiä. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin neljän erilaisen teoreettisen suhteen kautta viisausmallien sekä Illeriksen ja Mezirowin aikuisen oppimisen käsitteitä vertailemalla käsitteiden määritelmiä keskenään.

Tutkimuksessa havaittiin, että viisausmallien sekä Illeriksen ja Mezirowin aikuisen oppimisen teorioiden käsitteet liittyvät yksilön kokemuksiin sekä yksilön ajatteluun, tunteisiin ja vuorovaikutukseen sosiaalisessa ympäristössä ja näiden keskinäisiin yhteyksiin. Näiden kautta yksilö tulee laajemmin tiedostavaksi ja sen kautta ymmärtää maailman moninaisuutta sekä omaa ja maailman rajallisuutta. Tutkimuksessa havaittiin teorioiden välillä käsitteellistä samankaltaisuutta. Yksilö näkee oman ja maailman rajallisuuden oppimismahdollisuutena. Tämän tutkimuksen keskeinen johtopäätös viisauden teoreettisten mallien sekä Illeriksen ja Mezirowin aikuisen oppimisen teorioiden suhteesta on, että kummatkin pyrkivät kuvailemaan, miten yksilö kykenee näkemään oman ajattelunsa ja tunteensa suhteessa omiin kokemuksiinsa ja sosiaaliseen ympäris-

töönsä. Näin yksilö ymmärtää maailman sekä itsensä moninaisuuden ja rajallisuuden. Samalla hän näkee tämän rajallisuuden sekä moninaisuuden kehittymis- ja oppimismahdollisuutena.

Avainkäsitteet: viisaus, aikuisen oppiminen, teoria-analyysi, itsekriittinen reflektio, emansipatorinen oppiminen, laaja-alainen tietoisuus.

"Täydellisyys on taantumuksen merkki"

Omia ajatuksia.

SISÄLTÖ

1. JOHDANTO.....	7
2. TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TOTEUTUS	8
2.1 Teoreettinen tutkimus, teoriat ja teoreettiset mallit.....	9
2.2 Tutkimuskysymykset.....	10
2.3 Teoreettinen tutkimus menetelmänä	11
2.3.1 Teoreettinen analyysi.....	11
2.3.2 Teoreettinen vertailu ja synteesi.....	12
2.5 Tutkimusaineisto	13
2.5.1 Tutkimuksessa käytettävät viisusmallit.....	13
2.5.2 Tutkimuksessa käytettävät aikuisen oppimisen teoriat	15
3. VIISAUSMALLIT JA NIIDEN TEEMAT.....	17
3.1 Viisus kognitiivisena ominaisuutena, elämän asiantuntijuustietona ja elämän epävarmuutena.....	17
3.2 Viisus reflektiona, tiedostamisena ja avoimuutena	19
3.3 Viisus empatiana ja tunnetaitona	20
3.4 Viisus huumorina	21
3.5 Viisus yleisenä hyvänä	21
4. TEORiat AIKUISEN OPPIMISESTA.....	22
4.1 Kokemuksellisuus aikuisen oppimisessa	23
4.2 Aikuisen oppiminen tiedollisena rakentumisena.....	25
4.3 Tunteet aikuisen oppimisessa	25
4.4 Aikuisen oppiminen kriittisenä reflektointina	26
4.5 Aikuisen oppiminen sosiaalisena prosessina	27
4.6 Transformatiivinen oppiminen.....	28
5. VIISAUSMALLIEN JA AIKUISEN OPPIMISEN TEORIOIDEN SUHDE	29
5.1 Kokemuksellisuus viisusmalleissa ja aikuisen oppimisen teorioissa	29
5.2 Ajattelun kriittinen tiedostaminen viisusmalleissa ja aikuisen oppimisen teorioissa.	31
5.3 Tunteet viisusmalleissa ja aikuisen oppimisen teorioissa.	33
5.4 Sosiaalisen ympäristön vuorovaikutus viisusmalleissa ja aikuisen oppimisen teorioissa.....	36
6. JOHTOPÄÄTÖKSIÄ: VIISAUS JA AIKUISEN OPPIMINEN LAAJANA TIETOISUUTENA.....	38

6.1 Ajattelun laaja-alainen tiedostaminen.....	41
6.2 Omien ja muiden tunteiden ymmärtäminen.....	42
6.3 Laaja-alainen tietoisuus tasapainona	44
6.4 Laaja-alainen tietoisuus elämän rajallisuuden oppimismahdollisuutena	45
6.5 Viisaus huumorina aikuisen oppimisessa	47
6.6 Caroline Basset ja transformatiivisen oppimisen ja viisauden suhde.....	47
7. POHDINTA	49
7.1 Tutkimuksen luotettavuus.....	52
7.2 Tutkimuksen eettiset kysymykset.....	55
7.3. Jatkotutkimusaiheet	56
LÄHTEET.....	59

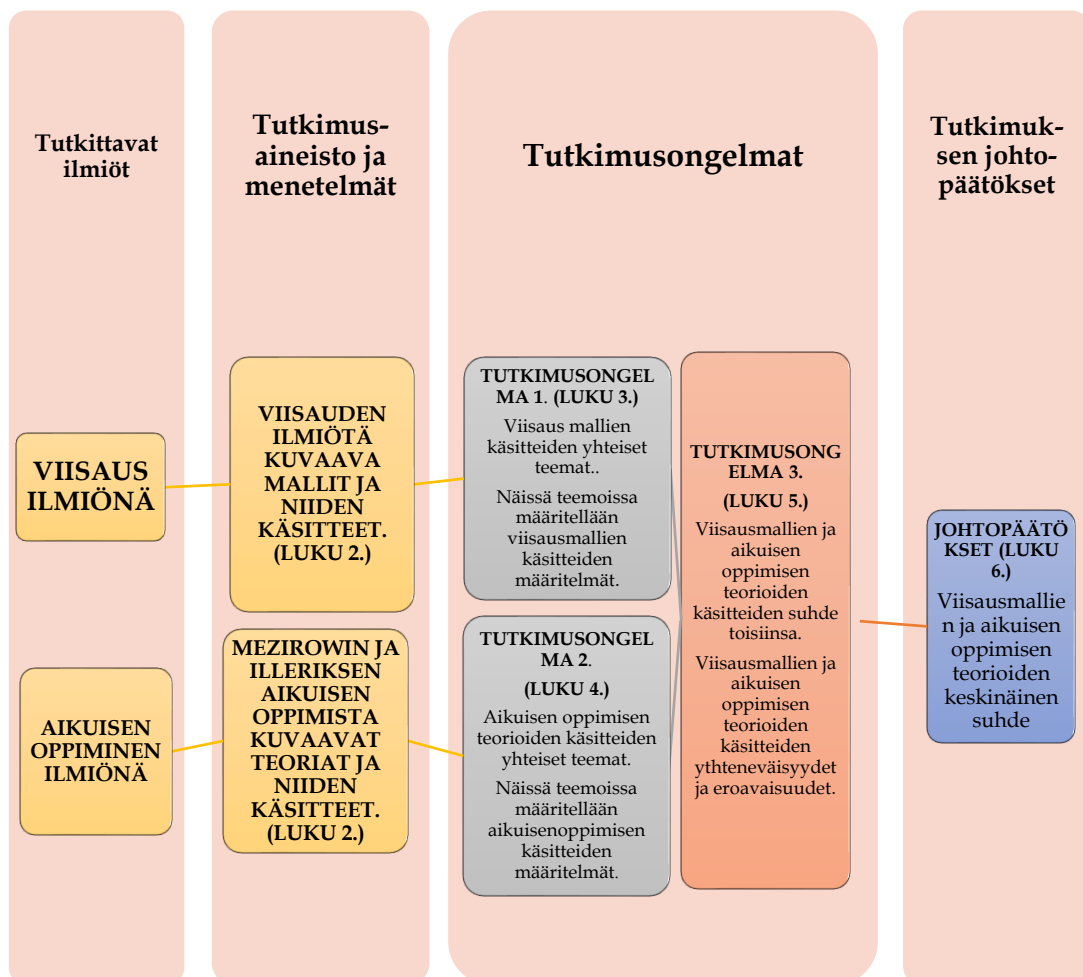
1. JOHDANTO

Maaailma on kriisissä alituisen kulutuksen ja vahvan polarisoitumisen kanssa. Samalla kamppailemme poikkitieteellisten haasteiden kanssa, kuten ilmaston muutos, ekokatastrofit ja ihmisten välisen varallisuuden polarisoituminen. Nykyajan ongelmat ovat tieteiden rajan ylittäviä, ja tiedon luonne on muuttunut teknologisen kehityksen myötä. Tieto käsitteenä on muuttunut vakaasta tiedosta joustavaan tietoon, joka uusintaa ja uusintaa koko ajan itseänsä (Illeris, 2004). Tämä haastaa erityisesti aikuisen oppimista sekä ja vaikeuttaa löytämään merkitystä aikaisemmille kokemuksille ja sekä opituille tavoille ajatella. Oppiminen on myös muuttunut institutionaalisemmasta oppimisesta yksilöllisempään oppimiseen (Illeris, 2004). Tämä tarkoittaa sitä, että tieto ja tiedon saanti ja saatavuus on muuttunut niin, että yksilö kykenee itsekin löytämään tietoa. Se vaatii yksilöltä kriittistä reflektointia sen suhteen, miten erilaisiin tietolähteisiin suhtautuu. Voisiko aikuinen oppia viisauden kautta kyseenalaistamaan vallitsevia arvoja sekä refleктоimaan omia kokemuksiaan ja kokemuksista nousevaa tapaansa ajatella ja tunteita? Voisiko ihminen tämän kautta kriittisesti tarkastella omaa ajattelua suhteessa muiden näkökulmiin ja samalla ymmärtää omia ja muiden tunteita? Isoin kysymys on, mitä oppiminen voisi tarkoittaa suhteessa viisauteen ja mikä on viisauden rooli oppimisessa. Tunnetun aikuisen ajattelun ja viisauden tutkija, Robert Sternbergin (2019, 792) mukaan viisaus itsessäänkin on niin monimuotoinen ilmiö, etteivät opettajatkaan tiedä, miten sitä voisi opettaa (Sternberg & Glück 2019, 792). Viisauden oppimiseen liittyvää tutkimusta on tehty vähän. Mitä viisaus voisi tarkoittaa aikuisen oppimisen kontekstissa ja miten nämä suhteutuvat toisiinsa? Tätä lähdetään tarkastelemaan tässä tutkimuksessa.

2. TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TOTEUTUS

Tutkimus on kaksiosainen teoreettinen tutkimus (kuvio 1.). Ensimmäisessä osassa tutkitaan teoreettisen analyysin avulla viiden eri viisusmallin ja Mezirowin sekä Illeriksen aikuisen oppimisen teorioita ja niiden käsitteitä. Toisessa osassa tutkitaan viisusmallien käsitteiden suhdetta Mezirowin ja Illeriksen aikuisen oppimisen teorioiden käsitteisiin.

Kuvio 1. Tutkimuksen toteutus



2.1 TEOREETTINEN TUTKIMUS, TEORIAMALLIT JA TEOREETTISET MALLIT

Teoreettisessa tutkimuksessa arvioidaan teorioiden sisältöjä ja niiden sisältöjen merkityksiä. Tarvittaessa niitä myös vertaillaan toisiin teorioihin, joiden kohteena on ollut sama ilmiö. Tämä tapahtuu usein valitsemalla analyysiin tapauksia, jotka voivat laajentaa ja valaista olemassa olevien teorioiden rakenteita (Eisenhardt & Graebner, 2007). Malmbergin mukaan teoreettisessa tutkimuksessa ei edellytetä kenttätutkimusta. Teoreettinen tutkimus on vähäistä tutkimusalueilla, joissa laadullinen ja määrällinen tutkimus on hallitsevaa. (Malmberg, 2014.) Teoreettinen tutkimus auttaa luomaan hypoteeseja empiiriseen tutkimukseen ja tutkittavan ilmiön pohjaoleksiin (Jasso, 1988). Teoreettinen tutkimus kuitenkin tarvitsee havaintoaineiston, joka sisältää tutkittavaan ilmiöön kohdistuneita aikaisempia empiirisiä ja teoreettisia tutkimuksia (Malmberg, 2014). Useampien tutkimustapausten huomioonottaminen eri konteksteissa mahdollistaa laajempien teoreettisten tutkimuskysymysten asettamisen ja tarkastelun (Eisenhardt & Graebner, 2007). Tässä tutkimuksessa pohja-aineistona ovat erilaiset empiiriset ja teoreettiset tutkimukset viisaudesta ja aikuisen oppimisesta.

Teorioiden ydin koostuu erilaisista oletuksista, jotka koskevat tutkittavaa ilmiötä (Jasso, 1998). Teorioissa kootaan yhteen, järjestellään ja integroidaan aikaisempia tutkimuksia (Järvinen 2012, 17). Teoriat voivat koostua systemaattisesti myös erilaisista teoreettisten ja empiiristen lakien kokoelmista (Haaparanta & Niiniluoto 2016, 56-57). Ne auttavat hahmottamaan tutkimusongelmaa ja jäsentämään tutkimuskohdetta (Haaparanta ym. 2016, 56). Teoriat jäsentävät todellisuutta ja siinä olevat käsitteet sanoittavat teorian tutkittavana olevaa ilmiötä.

Teoreettisella mallilla tarkoitetaan hypoteesien joukkoa (Haaparanta ym. 2016, 60). Jasson mukaan teoriamalli on enemmänkin seuraus, kuin teoria on syy (Jasso, 1998). Tämä tarkoittaa, että teoreettinen malli on koostettu myös aikaisemmista tutkimuksista ja teoria itse on se, josta on lähdetty tekemään empiiristä tutkimusta tai teoreettisia jatkotutkimuksia. Teoriat ja teoreettiset mallit

muodostuvat erilaisista käsitteistä ja niiden suhteista. Teoreettinen malli eroaa teoriasta siten, että teoreettisessa mallissa kuvaillaan ilmiötä, josta ei ole yhteistä selkeää määritelmää. Haaparannan mukaan teoria on siis tarkempi kuin teoreettinen malli. Kuitenkin teoreettinen malli auttaa ymmärtämään aikaisempia teoreettisia tutkimuksia. (Haaparanta ym. 2016, 60.) Tietyllä tavalla teoreettinen malli on esiaste itse teoriasta ja teoria puolestaan laajemmin vahvistettu teoreettinen malli. Viisaudesta ei ole yhtä selkeää teoriaa tai käsitteellistä määritelmää, vaan siitä on tehty erilaisia teoreettisia mallinnuksia, joita kuvaillaan erilaisilla käsitteillä. Tässä tutkimuksessa puhutaan viisausmalleista, koska kyseiset mallit ovat muodostuneet aikaisemmista empiirisistä ja teoreettisista tutkimuksista. Myöskään aikuisen oppimisesta ei ole yhtä ainoaa teoriaa tai määritelmää. Kuitenkin aikuisen oppimisen tutkimuksen piirissä on käytäntö kutsua teoreettisia mallinnuksia aikuisen oppimisen teorioiksi. Malisen mukaan (2000) näissäkin osa teorioista on lähtenyt aikuisen oppimiseen liittyvistä oletuksista, joiden on tarkoitus on löytää parhaita mahdollisia käytänteitä koulutukseen. Osa teorioista puolestaan määrittää aikuisuuteen liittyviä henkilöitymiä ja strategioita, miten aikuinen oppii (Malinen 2000, 11-12). Illeriksen ja Mezirowin aikuisen oppimisen teorialiittyyvät niihin teorioihin, jotka kuvailevat miten aikuisen oppiminen tapahtuu ja minkälaisia prosesseja siinä on.

2.2 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tutkimusongelmat hahmottavat tutkittavaa kokonaisuutta (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2009, 128). Tämä tutkimuksen tehtävänä on tarkastella viiden eri viisausmallin teoreettista suhdetta Mezirowin ja Illeriksen aikuisen oppimisen teorioihin. Tätä tutkitaan kolmen tutkimuskysymyksen kautta.

1. Mitkä ovat viisausmalleissa käytetyt yleisimmät viisautta kuvaavat käsitteet?
2. Mitkä ovat Illeriksen ja Mezirowin teorioissa käytetyt yleisimmät aikuisen oppimiseen liittyvät käsitteet?
3. Millainen on viisautta kuvaavien mallien käsitteiden sekä Mezirowin ja Illeriksen aikuisen oppimista kuvaavien teorioiden käsitteiden suhde toisiinsa?

2.3 TOOREETTINEN TUTKIMUS MENETELMÄNÄ

2.3.1 TOOREETTINEN ANALYYSI

Analyysillä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa tiettyjen ilmiöiden kokonaisuuksien erittelyä (Haaparanta ym. 2016, 119). Jasson (1988) mukaan teoreettisella analyysillä luodaan teoreettisia oletuksia ja teoreettisia päätelmiä. Teoreettisen analyysin tavoitteena on luoda mahdollisimman vähän olettamuksia ja mahdollisimman paljon vahvoja ennusteita ilmiöstä tai sen suhteista. Teorian ytimen muodostavat teorian eri ulottuvuudet ja niiden väliset suhteet. Teoreettisessa analyysissä on tarkoitus hahmottaa nämä ulottuvuudet ja suhteet, josta sitten muodostetaan johtopäätöksiä. Teoreettisessa tutkimuksessa on kaksi pääosaa. Ensimmäinen osa on pohtiva ajattelu (*speculative thinking*), jolla tunnistetaan alustavat ideat myöhemmin tarkentuville oletuksille. Toinen osa ja aktiviteetti on formaali päättely, jossa tutkija koostaa lopulliset oletukset, joiden perusteella hän tekee johtopäätökset. (Jasso, 1988.)

Viisauden käsitteestä ei ole yhtä selkeätä määritelmää (Sternberg ym. 2019, 783), vaan siitä on tehty erilaisia teoreettisia malleja, joiden käsitteillä viisautta on kuvattu. Aikuisen oppimisesta on erilaisia määritelmiä (Illeris 2002, 14). Niin viisausmallit kuin Mezirowin ja Illeriksen aikuisen oppimisen teoriat sisältävät erilaisia käsitteitä, jotka kuvailevat näitä kahta ilmiötä. Tässä tutkimuksessa sovelletaan Jasson pohtivan ajattelun metodia ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseen, joissa kummassakin hahmotetaan viisausmallien ja aikuisen oppimisen teorioiden käsitteitä ja niiden määritelmiä. Näitä käsitteiden määritelmiä

käytetään alustavina oletuksina, kun lähdetään vertaamaan viisauksmalleja Illeriksen ja Mezirowin aikuisen oppimisen teorioihin. Tutkimuksen selkeyden ja johdonmukaisuuden vuoksi vertaen näitä malleja ja teorioita käsitteiden avulla.

2.3.2 TEOREETTINEN VERTAILU JA SYNTEESI

Synteesillä tarkoitetaan kokoamista ja yhdistelemistä. Ilmiö pilkotaan osiin ja kootaan uudestaan ja tutkitaan ilmiön erilaisten tekijöiden suhdetta ja yhteyttä keskenään näin tehden synteessin. (Haaparanta ym. 2016, 119-121). Jasson mukaan teoria-analyysin formaalissa ajattelussa (*Formal Reasoning*) tutkija rakentaa lopulliset päätelmät alustavista oletuksista (Jasso, 1988). Tässä tutkimuksessa se näkyy niin, että viisauksmallien ja aikuisen oppimisen teorioiden käsitteiden määritelmät toimivat alustavina oletuksina vertailussa. Teoriat ja mallit auttavat käsitteiden avulla jäsentämään kyseistä tutkittavaa ilmiötä. Näiden kahta ilmiötä koskevien teorioiden ja teoreettisten mallien käsitteiden merkityksiä avataan ja teemoitetaan, jonka jälkeen näitä tarkastellaan suhteessa toisiinsa. Jasson mukaan näistä alustavista oletuksista voidaan johtaa toisiinsa liittyviä loogisia johtopäätöksiä (Jasso, 1988). Tässä tutkimuksessa on tarkoitus löytää mahdollisia yhteyksiä näiden valittujen viisauksmallien ja aikuisen oppimisen käsitteiden välillä. Tämän jälkeen muodostetaan synteesi siitä, miten viisauksmallit ovat yhteydessä aikuisen oppimisen teorioihin niiden käsitteiden välisten suhteiden perusteella. Tutkimuksessa siis voi muodostua niin empiirisiä kuin teoreettisia tutkimusta vaativia hypoteeseja, jotka voisivat toimia jatkotutkimusten virikkeenä.

2.5 TUTKIMUSAINEISTO

2.5.1 TUTKIMUKSESSA KÄYTETTÄVÄT VIISAUSMALLIT

Tämän tutkimuksen viisauksmallit valikoituivat niiden erilaisten lähestymistapojen perusteella. Kyseiset mallit koskevat toisaalta ihmisten yksilöllisiä käsityksistä viisaudesta, ja toisaalta tieteellisen tutkimuksen parissa koostettuja kuvauksia viisauden olemuksesta. Osa viisauksmalleista kuvailee viisautta persoonallisuuspiirteinä, osa elämän asiantuntijuustietona ja elämäntalmentana. Eräs viisauksmalli kuvailee viisautta yksilön sisäisten ja ulkopuolisten suhteiden välisenä tasapainona ja sen kautta pyrkimyksenä yhteiseen hyvään. Seuraavassa kuvataan lyhyesti muutamia tunnetuimpia viisauden malleja, jotka ovat tämän tutkielman kohteena.

Monika Ardelt käsittelee viisauden käsitettä kolmiulotteisessa viisauksmallissaan (Three dimensional wisdom model), joka perustuu Vivian Claytonin ja James Birren aikaisempiin tutkimuksiin (Clayton & Birren, 1980). Ardeltin mallissa viisauks nähdään persoonallisuuspiirteinä, jossa integroituvat kognitiivisuus, reflektiivisuus ja affektiivisuus (Ardelt, 2003). Ardeltin viisauksmalli on yksi käytyimpiä viisauksstudiumin malleja.

Jeffrey Websterin Self-Assessed Wisdom Scale (SAWS) malli pyrkii käsitteellistämään viisauden holistisena ja integroivana ilmiönä. Malli itsessään määrittelee viisauden viiden käsitteen kautta. Nämä ovat kriittiset elämän kokemukset, tunteiden hallinta, muistelu ja reflektointi, avoimuus ja huumori. (Webster, 2003; Webster, 2007.) Websterin mallissa viisauks Ardeltin mallin tavoin nähdään persoonallisuuden piirteinä (Webster, 2007).–Webster (Webster, 2003; Webster, 2007) määrittää viisauksessa huumorin osana viisauden käsitettä. Huumori käsitteenä osana viisautta on harvinainen suhteessa muihin malleihin.

Yksi ensimmäisiä tunnettuja viisauksstudiumin koulukuntia on Max Blanck instituutin Berliinin koulukunta, johon kuuluvat Paul Baltes, Char-

lotte Mickler, Jaqui Smith, Ursula Staudinger ja Ute Kunzmann. Heidän tutkimuksissaan viisaus nähdään elämän asiantuntijuustietona, joka sisältää kaksi perustasoa. Ensimmäinen taso on faktuaalien taso, joka sisältää viisauden asiantietona. Toinen on proseduaalinen tieto, joka sisältää viisauden käytännöntietona. Näitä kahta tasoa ohjaa kolme metatasoa, joita ovat elämän tematiikka, arvorelativismi ja elämän priorisointi ja elämän epävarmuuden ymmärtäminen ja hallitseminen. (Baltes & Smith, 1990; Baltes & Staudinger, 2000; Kunzmann & Baltes, 2003.) Berliinin koulukunnan tutkimukset ovat yksi merkittävimpiä viisaustutkimuksen haaroja (Basset, 2005) ja heidän mallinsa kautta hahmotetaan viisaan ajatteluneri osa alueet (Ardelt, 2004).

Judith Glück on luonut MORE mallin. Tämän mallin kautta Glück kuvaa sitä, miten viisaus näkyy kokemuksena ja miten elämän eri haasteet kasvattavat yksilöä viisaammaksi (Glück, Bluck & Westrate, 2018). MORE:ssa viisaus kuvataan viidellä käsitteellä. Nämä käsitteet ovat oman osaamisen tiedostaminen (*Mastery*), avoimuus (*Openness*), reflektiivisyys (*Reflectivity*), tunnehallinta (*Emotion regulation*) ja empatia (*Empathy*). Glückin viisausmalli on yksi uusimpia viisauden tutkimuksen malleja.

Robert Sternberg hahmottaa viisautta tasapainona sisäisten ja ulkoisten intressien välillä (Sternberg, 1998). Sternberg määrittelee viisauden onnistuneen älykkyyden (*Successful intelligence*) sekä luovuuden ja arvojen ohjaimisena yhteiseen hyvään välttämättöminä, mutta eivät riittävin tapa saavuttaa viisautta. Tähän sisältyy tasapaino sisäisten (*intrapersonal*), ihmisten välisen vuorovaikutuksen (*interpersonal*) ja ulkoisten vaikutusten (*extrapersonal*) ja näiden intressien välillä niin lyhyellä kuin pitkällä aikavälillä. (Sternberg 1998; Sternberg 2003, 152.) Sternberg tuo viisauden käsitykseen laajemman kontekstin, joka ottaa huomioon yksilön lisäksi sosiaalisen ympäristön.

2.5.2 TUTKIMUKSESSA KÄYTETTÄVÄT AIKUISEN OPPIMISEN TEORIAT

Käsityksiä ja teorioita aikuisen oppimisesta on monenlaisia (Malinen 2000, 11-12; Merriam, ym. 2014, 24-25). Oppimisteorioiden tarkoitus on selittää, miten oppiminen tapahtuu (Merriam, ym. 2014, 25). Tähän tutkimukseen valikoitui kaksi aikuisen oppimisen teoriaa. Ne valikoituivat tutkimukseen sen takia, että niiden kautta hahmotetaan aikuisen oppiminen yksilön ajattelun ja tunteiden muutosprosessina vuorovaikutuksessa ympäristöön. Mezirowin transformatiivisen oppimisen teoriassa oppiminen on pääasiassa kognitiivinen prosessi, jossa painotuu yksilön kokemusten ja merkitysten perinpohjainen muutos oppimisessa (Mezirow 2009, 21-22). Mezirow sisällyttää näihin merkityksiin ja kokemuksiin myös kognitiivisten tekijöiden lisäksi tunteisiin liittyvät tekijät (Mezirow 1991, 42). Vaikka Mezirow sisällyttää merkitysperspektiivien muodostumiseen tunteet ja sosiaalisen ympäristön tekijät, Illeriksen kolmiulotteinen oppimisen teoria on Mezirowin teoriaa holistisempi käsittäen oppimisen kokonaisvaltaisempana kognitiivisena, emotionaalisen ja sosiaalisen prosessina (Illeris 2002, 227-231). Mezirowiin verrattuna Illeris määrittää, minkälaiset tunteet vaikuttavat oppimiseen, kun puolestaan Mezirow puhuu tunteiden vaikutuksesta piilevästi yksilön merkitysperspektiiveihin ja niiden muuttumiseen.

Mezirowin transformatiivisen oppimisen teoriassa aikuisen oppiminen ymmärretään metakognitiivisena päättelynä. Transformatiivisen oppimisen teorian käsitteet ovat merkitysperspektiivi, merkitysskeema, kriittinen itsereflektio ja emansipatorinen oppiminen. Transformatiivisen oppimisteorian pääideana on, että yksilö tulee tietoiseksi omista merkitysperspektiiveistään ja merkitysskeemoistansa. Nämä merkitysperspektiivit ovat yksilön oletuksia ja odotuksia, joilla hän tulkitsee ympäröivää maailmaansa. Merkitysperspektiivit koostuvat merkitysskeemoista, jotka käsittävät yksilön tietoa, uskomuksia, arvoja ja sekä tunteita, jotka ovat vuorovaikutuksessa oppimistilanteessa. (Mezirow 1991, 42-44). Itsekriittisen reflektion kautta yksilö tulee tietoiseksi näistä merkitysperspektiiveistä ja merkitysskeemoista näin suhteuttaen niitä toisten merkitysperspektiiveihin ja skeemoihin. Tällöin yksilö saavuttaa emansipatorisen oppimisen, jossa

yksilö niin sanotusti "vapautuu" omista merkitysperspektiiveistensä (Mezirow 1991, 92-94, 97). Emansipatorisen oppimisen merkittävin muoto on transformatiivinen oppiminen, jossa yksilöstä tulee tiedostavampi, reflektioivampi ja emotionaalisesti kykenevämpiä muuttumaan (Mezirow, 2003; Mezirow 2009, 22; Mezirow 2012, 76-77). Ihmisillä on erilaisista kulttuurisista ja vuorovaikutuksellista ilmiöistä itsestään selviä käsityksiä ja stereotyyppioita, joita ihminen ei tiedosta, eikä näin ollen suhtaudu niihin kriittisesti (Mezirow, 2003). Transformatiivinen oppiminen ja siihen liittyvä kriittinen reflektio vaatii meiltä tietoisuutta siitä, että tiedostetut arvomme johdattavat merkitysperspektiiveihimme. (Mezirow, 2012 76-77). Mezirowin transformatiivisen oppimisen teoria on yksi merkittävimpiä aikuisen oppimisen teorioita (Malinen 2000, 19). Hän myös yhdistää oppimisen kognitiiviseen prosessiin lisäksi emotionaaliset muutokset oppimislanteessa (Illeris, 2004). Transformatiivisen oppimisen teoriassa oppiminen nähdään laaja-alaisena kokemuksellisenä merkitysperspektiivien muuttumisen prosessina, jossa yhdistyvät kognitiiviset, ja emotionaaliset prosessit ja siksi se on tähänkin tutkimukseen valittu.

Knud Illeriksen teorian (Three dimensional learning theory) kolme ulottuvuutta ovat kognitiivinen, emotionaalinen ja sosiaalinen ulottuvuus. Hänen mukaansa oppimiseen vaikuttavat ulkoiset tekijät eli kulttuuri ja materiaallinen ympäristö ja sisäiset tekijät eli psykologiset prosessit. Kognitiivisella ulottuvuudella yksilö rakentaa tietojaan ja taitojaan sekä sen kautta kykyä toimia elämässä. Emotionaalisella ulottuvuudella oppiminen liittyy yksilön motivaatioon ja tunteisiin, jotka tuottavat henkistä tasapainoa ja sensitiivisyyttä. Sosiaalisella ulottuvuudella oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksena ja kommunikaationa sosiaalisen ympäristön kanssa, joiden kautta yksilö integroituu yhteisöön ja kehittää sosiaalisia taitojaan. (Illeris, 2004) Illeriksen teoria valikoitu kyseiseen tutkimukseen, koska Illeris (2002, 228) määrittää oppimisen kokonaisvaltaisena prosessina, jossa yhdistyvät kognitiiviset, emotionaaliset ja sosiaaliset piirteet. Illeris (2004) painottaa Mezirowia enemmän aikuisen oppimisessa sosiaalisen ja emotionaalisen ulottuvuuden merkitystä osana aikuisen oppimista.

3. VIISAUSMALLIT JA NIIDEN TEEMAT

Sternbergin ja Glückin (2019) mukaan viisauksmalleja ja niihin liittyviä käsitteitä ei ole yhtä oikeata tapaa luokitella. Heidän mukaansa viisaudesta on eri merkityksiä eri kulttuureissa, mutta perustavat arvot viisauden käsitteellistämiseen liittyvät itsereflektioon, vilpittömyyteen, myötätuntoon muita kohtaan sekä rehellisyyteen itseään ja muita kohtaan. Kuitenkin suuri osa ihmisistä liittyy viisauden persoonallisuuden piirteisiin kuten avoimuuteen ja myötätuntoon. Näihin sisältyy se, että yksilö kykenee ymmärtämään tiedostettua ja tiedostamatonta. Viisauteen myös liitetään sekin, että joskus ollaan viisaita toisinaan taas ei. Lisäksi viisaus liittyy siihen, että pyritään saavuttamaan yhteinen hyvä. (Sternberg ym. 2019, 784-785.)

Tässä tutkimuksessa tarkasteltavien viisauksmallien käsitteet jaettiin viiteen teemaan. Näitä teemoja ovat 1) viisaus kognitiivisena kykynä, elämän asiantuntijatiетona ja elämän epävarmuutena, 2) viisaus reflektiivisyytenä, tiedostamisena ja avoimuutena, 3) viisaus empatiana ja myötätuntona, 4) viisaus huumorina ja 5) viisaus pyrkimyksenä yhteiseen hyvään.

3.1 VIISAUS KOGNITIIVISENA OMINAISUUTENA, ELÄMÄN ASIAANTUNTIJUUSTIETONA JA ELÄMÄN EPÄVARMUUTENA

Vivian Clayton ja Jaimes Birren (1980) määrittelevät viisauden kognitiivisen komponentin kokemuksena, tietona, älyllisyytenä ja havainnointina. Claytonin ja Birren mukaan kognitiiviseen viisauteen sisältyy pragmaattisuus, joka tarkoittaa, että yksilö ymmärtää vallitsevat normit ja näkee todellisuuden sellaisena kuin se on. (Clayton & Birren, 1980.) Ardelt (2003) lisää viisauden kognitiiviseen komponenttiin vielä epärationaalisuuden ymmärtämisen ja hyväksymisen (Ardelt, 2003). Kognitiivinen viisaus määritellään yksilö kykynä nähdä ja ymmärtää ilmiötä laaja-alaisesti.

Berliinin koulukunta (Baltes ym., 1990; Baltes ym., 2000; Kunzmann ym., 2003.) määrittelevät viisauden elämän asiantuntijuus tietona ja jakaa viisauden

kahteen tietotasoon: faktuaaliseen tietoon ja proseduaaliseen tietoon. Näitä kahta tasoa ohjaavat kolme metatasoa, jotka ovat elämän tematiikka, arvorelativismi ja elämän priorisoiminen sekä elämän rajallisuuden sekä epävarmuuden sietäminen. Perustasolla laaja faktuaalinen tieto viisaudessa määritellään ihmisyyden ja elämänkaaren ymmärtämiseksi sekä erilaisten ilmiöiden hahmottamiseksi. Faktuaaliseen tietoon sisältyvät myös interpersoonalliset suhteet, sosiaaliset normit, kriittiset elämäntapahtumat ja niistä koskevat käsitykset sekä oma ja muiden hyvinvointi. Faktuaalinen tieto viisaudessa tarkoittaa, miten yksilö hahmottaa elämäänsä ja ympäristöänsä yleisellä tasolla. Proseduaalinen tieto määritellään käytännön tietona, jossa käsitellään elämän ongelmia ja haasteita sekä löydetään vaihtoehtoisia ongelman ratkaisustrategioita, jos asiat eivät mene suunnitellusti. Metatasolla elämäntematiikalla tarkoitetaan elämän eri osa-alueiden hahmottamista. Näitä ovat esimerkiksi perhe, koulutus, työ ja yleinen hyvä yhteiskunnassa. Elämän tematiikassa yksilö hahmottaa ajan ja paikan merkityksen ilmiössä sekä sen kautta ymmärtää ilmiötä esimerkiksi aikaisempiin kokemuksiinsa. Arvorelativismilla ja elämänpriorisoinnilla tarkoitetaan yksilön kykyä suhteuttaa erilaisia arvoja toisiinsa, jonka kautta yksilö priorisoi elämäänsä. Sen lisäksi viisauteen sisältyy elämän epävarmuuden ymmärtäminen ja hallitsemattomuus ja oman ihmisyyden rajallisuuden tiedostaminen. (Baltes ym., 1990; Baltes ym., 2000; Kunzmann ym., 2003.) Berliinin koulukunta hahmottaa viisausmallissaan viisauden yksilön tiedollisena hallintana eri osa-alueilla, jonka kautta yksilö selviytyy elämän epävarmuudesta ja kykenee ratkaisemaan niihin liittyviä ongelmia. Ardeltin (2003) viisauden kognitiivinen komponentti ja Berliinin koulukunnan (Baltes ym., 1990; Baltes ym., 2000; Kunzmann ym., 2003.) käsitykset viisaudesta sisältävät elämän epävarmuuden hyväksymisen osana viisautta.

Glückin (2018) mukaan osa viisautta on oman rajallisuutensa tiedostaminen. Tällä tarkoitetaan kykyä käsitellä ja tiedostaa elämän epävarmuutta ja rajallisuutta sekä kykyä selviytyä siinä epävarmuudessa (Glück ym., 2018). Eli miten ihminen tietää mihin hän pystyy ja miten hän voi kanavoida osaamisensa odottamattomissa tilanteissa. (Glück & Bluck. 2013, 79-80.) Websterin (2007) mu-

kaan viisaus kriittisissä elämänvaiheissa tarkoittaa yksilön kykyä ymmärtää elämän epävakautta samalla hyväksyen sen ja kääntää niistä saaneet kokemukset voimavaraksi. Kummatkin niin Webster kuin Glück siis näkevät viisauden oman ja ympärillä olevan elämän rajallisuuden ymmärtämisenä ja hyväksymisenä.

3.2 VIISAUS REFLEKTIONA, TIEDOSTAMISENA JA AVOIMUUTENA

Ardeltin kognitiivinen ja reflektiivinen komponentti eroavat toisistaan. Reflektiivisessä ulottuvuudessa Vivian Clayton ja Jaimes Birren (1980) määrittelevät viisauden intuition ja itsereflektiona (Clayton & Birren, 1980). Ardeltin (2003) mukaan reflektiivisyyteen sisältyy myös syvä ymmärrys elämästä ja pyrkimys ottaa todellisuus sellaisena muuttamatta todellisuuttansa itsellensä mieleiseksi. Yksilö niin sanotusti ei vääristele kokemaansa tilannetta. Reflektiivisessä viisaudessa Ardeltin (2003) mukaan yksilö osaa tarkastella ilmiöitä monesta eri näkökulmasta. Reflektiivisen viisauden komponenttiin kuuluu myös omien näkökulmien kyseenalaistaminen ja tarkasteleminen monesta eri näkökulmasta. (Ardelt, 2003.) Glück ja kumppanit (2013; 2018) määrittelevät reflektiivisyyden viisauudessa motivaationa tarkastella ilmiöitä moninaisilla tavoilla, ja omien kokemusten laaja-alaisena ymmärtämisenä (Glück ym. 2013, 82-83; Glück ym., 2018). Webster (Webster, 2003; Webster, 2007) käsittelee reflektointia viisaudessa muistelu- ja tiedostamisena ja omien elämäkokemusten läpikäyntinä. Tähän sisältyvät itsensä ymmärtäminen ja omien heikkouksien ja vahvuuksien tiedostaminen. (Webster, 2003; Webster, 2007) Webster (2007) määrittelee viisauden muistelu- ja reflektointikomponentin aikaisempien kokemusten hyödyntämisenä ja niistä oppimisena, kun yksilö kohtaa saman tilanteen uudestaan (Webster, 2007).

Glück (2013; 2018) MORE-malli noudattaa tietyssä määrin Jeffrey Websterin mallin reflektiivisyyden määritelmää (Webster, 2003; Webster, 2007; Ardelt, 2011) täydentäen sitä niin, että yksilö kykenee tarkastelemaan omia kokemuksiaan ulkopuolisen "linssin" kautta. Ardeltin (2011) mukaan negatiivisten kokemusten muisteleminen voi johtaa katkeroitumiseen. Hänen mukaansa

reflektoinnin kautta yksilö tiedostaa oman ajattelunsa ja tunteensa myös samalla kyeten ymmärtämään omia ja muiden tunteita (Ardelt, 2003).

Websterin (2003; 2007) mukaan yksi viisauden komponenteista on avoimuus. Hän tarkoittaa avoimuudella erilaisten näkökulmien ja toimintamallien avointa vastaanottamista näin lisäten omaa ja muiden hyvinvointia (Webster, 2003; Webster, 2007). Tähän sisältyy myös omien ja muiden kokemusten kohtaaminen niin, etteivät ne kuormita hyvinvointia. (Webster, 2007) Glück ja kump-panit (2013) määrittelevät viisauden avoimuuden kykynä nähdä ilmiö monesta eri näkökulmasta, jotka poikkeavat yksilön omasta ajattelumaailmasta (Glück ym., 2018). Tämä noudattelee Websterin avoimuuden määritelmää (Webster, 2003; Webster 2007), sekä Ardeltin reflektiivistä ja kognitiivista ulottuvuutta. Siinä viisauden kognitiivinen komponentti nähdään kykynä tarkastella ilmiötä mahdollisimman laaja-alaisesti ja viisauden reflektiivinen komponentti kykynä tiedostaa oma ajattelunsa (Ardelt, 2003).

3.3 VIISAUS EMPATIANA JA TUNNETAITONA

Clayton ja Birren (1980) määrittelevät affektiivisen viisauden lempeytenä, empaattisuutena ja rauhallisuutena (Clayton & Birren, 1980). Ardeltin (2003) mukaan viisauden affektiiviseen komponenttiin painottuu myötätunnon ja sympatian tunteminen sekä negatiivisten ja positiivisten tunteiden erottaminen toisistaan (Ardelt, 2003). Empatian Glück (2018) määrittelee kykynä ottaa muiden näkökulmat huomioon. (Glück ym., 2018). Tämä noudattelee Ardeltin viisausal- lin affektiivisen komponentin ja reflektiivisen komponentin välistä suhdetta, jossa yksilö ymmärtää laaja-alaisesti toisten reaktion kyseisestä ilmiöstä (Ardelt, 2003).

Websterin mukaan (2003; 2007) tunteet viisaudessa näkyvät tunneherkkyytenä monimutkaisissa tilanteissa sekä kykynä kääntää tunteet rakentavaksi voimavaraksi (Webster, 2003; Webster, 2007.) Glück (2013; 2018) erottaa tunnehal- lintataidot ja empatian tutkimuksessaan erilleen. (Glück ym. 2013, 83-86; Glück ym., 2018) Hän perustelee näkökulmansa sillä, että pelkkä tunnesäätelyntaito ei

yksin riittä määrittelemään viisauden affektiivista puolta vaan myös tunnehallinnan lisäksi yksilön täytyy kyetä empatiaan näin lisäten muiden hyvinvointia (Glück ym. 2013, 83-86). Tunnehallintataitoja voi käyttää sosiaalisissa taidoissa myös parantamaan toisten hyvinvointia kokematta siitä kuitenkaan empatian tunteita. Tästä näkökulmasta katsottuna viisausmalleissa tunteet nähdään positiivisena vuorovaikuttamisena toisten kanssa niin, että yksilö pystyy kanavoimaan tunteensa rakentavaksi voimavaraksi.

3.4 VIISAUS HUUMORINA

Huumorilla Webster (2003; 2007) viittaa tilanteisiin, joissa huumorilla pyritään löytämään itseironia ja tavoitteena on muiden stressin laskeminen ja hyvinvoinnin lisääminen. Huumorissa yksilö ei ota itseään liian vakavasti (Webster, 2003; Webster, 2007). Tällä tarkoitetaan myös kykyä sopeutua tilanteisiin. Myös Berliinin koulukunta on satunnaisesti sisällyttänyt huumorin osaksi perustason rikasta itsetietoisuutta. Heidän mukaansa huumori on yksi hyvä tapa omien tunteiden ilmaisemiseen ja hallitsemiseen sekä syvien ihmissuhteiden ylläpitoon (Meckler & Staudinger, 2008). Berliinin koulukunnan lähestymistapa viisaudesta huumorina eroaa Websterin huumorin komponentista siinä, että kyseessä on huumorin kautta tapa selviytyä vaikeista haasteista ja oppia niistä (Meckler ym., 2008), kun puolestaan Websterin mukaan huumorilla löydetään itseironia tilanteesta näin rauhoittaen stressiä (Webster, 2003; Webster, 2007).

3.5 VIISAUS YLEISENÄ HYVÄNÄ

Kaikista vahvimpana viisautta yleisenä hyvänä painottaa Sternberg. Sternbergin (1998) tasapainoteoria tarkastelee viisautta erilaisina vuorovaikutussuhteina. Hänen mukaansa viisaudessa yksilö tasapainoilee oman roolinsa, muiden intressien sekä ulkopuolisten tekijöiden kanssa. Samalla hän selittää tasapainoteorian kautta yksilön päätösten ja kontekstin välistä vuorovaikutusta osana viisautta. Näiden kauttavoidaan saavuttaa yhteinen hyvä. (Sternberg, 1998.)

Sternbergin tasapainoteoria sisällyttää edellä mainitut tämän tutkimuksen viisauksikäsitteiden teemat (Edellisissä kappaleissa 3.1, 3.2 ja 3.3). Kognitiiviset taidot ja elämän pragmatiikka asiantuntevana ja tiedostavana tietona auttaa löytämään ratkaisuja. Empatialla ja tunnetaidoilla lisätään omaa ja muiden hyvinvointia. Näihin kaikkiin tarvitaan reflektointia peilaten omia ja muiden tunteita sekä näkökulmia. Tämän lisäksi yksilö tiedostaa omat rajansa sekä mahdollisuutensa ratkaista haastavia tilanteita. Tästä näkökulmasta ajateltuna viisauksimalleissa kuvataan viisautta muiden näkökulmien huomioon ottamisena ja positiivisten tunteiden ilmaisemisena muita kohtaan. Tämän lisäksi yksilön tulee osata tarkastella ilmiöitä monesta eri näkökulmasta ja samalla tulla sinuiksi omien ajatustensa kanssa ja kuitenkin tarkastella niitä kriittisesti. Yksilö erottaa omat negatiiviset tunteensa positiivisista tunteista näin kyeten olemaan empaattinen ja kokemaan sympatiaa toisia kohtaan. Nämä muissa malleissa esiintyvät viisauden teemat tulevat piilevästi esiin Sternbergin tasapainoteoriassa.

4. TEORIAM AIKUISEN OPPIMISESTÄ

Aikuisen oppiminen on moninainen prosessi, jossa yhdistyvät yksilön kokemukset ja niistä nousevat kognitiiviset prosessit kuten ajattelu sekä emotionaaliset tilat kuten tunteet. Oppimistilanteissa yksilö on ajattelunsa ja tunteidensa kanssavuorovaikutuksessa oppimisympäristöönsä. (Illeris, 2004.) Oppiminen on Mezirowin (2003) mukaan dialoginen tulkintaprosessi, jossa yksilö muokkaa kriittisen reflektion avulla omia käsityksiänsä (Mezirow, 2003). Oppimisprosessissa yksilö luo uusia merkityksiä kokemuksillensa. Näin yksilö kykenee ohjaamaan tulevaisuudessa toimintaansa (Mezirow 1991, 12).

Mezirowin (1991) mukaan aikuisen oppiminen tapahtuu neljällä tavalla. Ensimmäisessä tavassa yksilö oppii uusia asioita olemassa olevien merkityskeemojensa pohjalta, jolloin niiden taustalla olevat perusoletukset eivät muutu. Toisessa tavassa yksilö laajentaa käsityksiänsä, jotka ovat yhteenopivia hänen olemassa olevien merkitysperspektiivinsä kanssa. Nämä uudet skeemat

siis täydentävät olemassa olevia merkitysperspektiivejä laajentamalla niiden alaa, mutta eivät muuta niitä olennaisesti. Kolmannessa oppimisen tavassa yksilö muuttaa merkitys-skeemojaan refleктоimalla niihin liittyviä oletuksiaan ja näkökulmiaan, ja neljännessä yksilö ei muuta ainoastaan yksittäisiä merkityskeemojaan vaan laajempia merkitysperspektiivejään, jolloin yksilön ajattelutapa muuttuu. (Mezirow 1991, 94-93.) Mezirowin neljäs oppimisen tapa on merkittävin transformatiivisessa oppimisessa. Siinä yksilö itsekriittisen reflektion kautta mahdollistaa itsellensä emansipatorisen oppimisen. Emansipatorisessa oppimisessa yksilön merkitysperspektiivit muuttuvat, jolloin yksilön ajattelu muuttuu. Mezirowin (1991) mukaan kuitenkin kaikki oppiminen ei ole kuitenkaan transformatiivista oppimista (Mezirow 1991, 223).

Tässä luvussa tarkastellaan aikuisen oppimisen teorioita kuuden teeman kautta, ja ne perustuvat Illeriksen ja Mezirowin teorioihin. Aikuisen oppimiseen liittyvät teemat ovat 1) kokemuksellisuus aikuisen oppimisessa, 2) aikuisen oppiminen tiedollisena rakentumisena, 3) tunteet aikuisen oppimisessa, 4) aikuisen oppiminen kriittisenä reflektointina, 5) aikuisen oppiminen sosiaalisena tapahtumana ja 6) transformatiivinen oppiminen aikuisen oppimisessa. Tässä luvussa tarkastellaan, miten näiden kaikkien teemojen yhdistyminen näkyy Mezirowin kuvaamassa aikuisen transformatiivisessa oppimisessa.

4.1 KOKEMUKSELLISUUS AIKUISEN OPPIMISESSA

Mezirowin malli kuuluu kokemuksellisen oppimisen koulukuntaan. Hänen mukaansa yksilö käsittelee kokemuksiansa merkitysperspektiivien kautta (Mezirow 1991). Merkitysperspektiivillä tarkoitetaan yksilön oletuksia ja odotuksia, joilla yksilö suodattaa, vastaanottaa sekä rakentaa tietoisuuttansa ja käsittelee kokemuksiansa. (Mezirow 1991, 42.) Mezirow korostaa merkitysperspektiivin moniulotteisuutta:

"I want to avoid the suggestion of separation of the cognitive from conative and affective dimensions of apperception and the psychological from the cultural in the learning process. Since all these dimensions are integrated in the concept of meaning, I have chosen the term meaning perspective to refer to structure of assumptions within which one's past experience assimilates and transforms new experience." (Mezirow 1991, 42)

Merkitysperspektiivit muodostuvat merkitysskeemoista, joilla tarkoitetaan yksilön tiettyjä uskomuksia, tunteita ja arvoja. Merkitysskeemojen kautta yksilö tulkitsee ympäröivää maailmaansa, tavallisesti tiedostamattaan. Merkitysskeemat siis määrittävät sen mitä ja miten näemme asiat. (Mezirow 1991, 44) Nämä merkitysskeemat ovat yleensä tiedostamattomia taustaoletuksia, joiden mukaan olemme tottuneet toimimaan (Mezirow 2012, 82-84). Merkitysskeemassa yksilöllä on käsitys siitä, kuinka hän ymmärtää itseään ja muita. Merkitysperspektiivien kautta yksilö tulkitsee ja arvioi omia kokemuksiansa. Merkitysperspektiivin kautta arvioimme omia kokemusiamme ja esimerkiksi sitä, mikä on oikeaa ja väärää tai kaunista ja rumaa. Merkitysperspektiivit määrittävät myös, miten opimme. (Mezirow 1991, 44.) Mezirowin mukaan ne saattavat myös vääristää yksilön uskomuksia, tunteita ja oppimista.

Merkitysperspektiivejä on kolmenlaisia: 1) episteemisiä, jotka liittyvät tiedonkäsityksiimme, kognitiivisiin toimintoihimme ja reflektiivisyyteemme, 2) sosiolingvistisiä, jotka kytkeytyvät sosiaalisiin normeihin ja rooleihin, sekä kulttuuriin ja kieleen, ja 3) psykologisia, joilla tarkoitetaan minäkuvaan ja psyykisiin toimintoihin liittyviä tekijöitä, joihin voivat kuulua myös vääristymät kokemuksissa, kuten pelot ja neuroosit. (Malinen 2000, 34; Mezirow 2012, 82-84) Uudemmissa tutkimuksissaan Mezirow muutti merkitysperspektiivin käsitteen viitekehys käsitteeseen (*frame of references*) (Mezirow 2009, 22). Tutkimuksessani käytän käsitettä merkitysperspektiivi tutkimuksen selkeyden vuoksi.

4.2 AIKUISEN OPPIMINEN TIEDOLLISENA RAKENTUMISENA

Illeriksen mukaan (2002) kokemuksessa yhdistyvät niin ulkoiset kuin sisäiset oppimisen prosessit sekä niin kognitiiviset kuin tunteelliset aspektit kaikissa oppimisen muodoissa (Illeris 2002, 153). Kokemus ohjaa, miten yksilö tulkitsee ympäröivää maailmaansa sekä tapaansa tiedostaa ajatteluaan. Illeriksen mukaan oppimisen kognitiivisessa ulottuvuudessa oppija rakentaa omaa tietoisuuttaan ja ymmärrystään. Näin hän rakentaen itsellensä merkityksiä ja tavoitteita yrittää ratkaista elämän haasteita. (Illeris, 2004) Mezirowin mukaan kriittisen dialogian avulla yksilö rakentaa ja yhdistää aikaisempia oletuksiaan suhteessa toisten perspektiiveihin. Merkitysperspektiivin kautta yksilö rakentaa omaa tietoisuuttaan ja käsittelee oppimaansa (Mezirow 1991, 42-44). Oppimisessa ei vain vastaanoteta erilaisia asioita, vaan muokataan ajattelua. Merkitysperspektiivit vaikuttavat siihen, miten muokkaamme opittua osaksi omaa ajatteluamme.

4.3 TUNTEET AIKUISEN OPPIMISESSÄ

Tunteet ovat yhteydessä siihen, miten yksilö merkitysperspektiivien kautta jäsentää ja läpikäy kokemuksiaan (Mezirow 1991, 88; Mezirow 2012, 82-84). Tunteet voivat haastaa yksilöä etenkin silloin, kun yksilö muuttaa omia merkitysperspektiivejään omista varjelluimmista uskomuksistaan ja käsityksistään, jotka koskettavat yksilöä itseään ja hänen käsityksiään maailmasta. Nämä varjelluimmat käsitykset ovat rakentuneet vuorovaikutuksessa aikaisempien affektiivisten kokemusten kanssa. (Mezirow 2012, 82-84.) Tunteet auttavat yksilöä tunnistamaan pohja-ajatukset sekä ennako-oletukset, joita hänen on tarpeen muuttaa (Mezirow 2012, 75-76).

Illeriksen (2004) teorian mukaan oppimisen emotionaalinen ulottuvuus käsittää ihmisen mielen tasapainon, tunteet ja motivaation. Tunteet ovat motivaation näkökulmasta keskeinen tekijä oppimisessa (Illeris 2002, 69-70).

Tunteet ohjaavat suhtautumista opittavaan asiaan eli vaikuttavat siihen, miten yksilö motivoituu opittavaan aiheeseen. Nämä tekijät myös vaikuttavat oppijan sisäiseen tasapainoon ja kykyyn olla tunteellisesti sensitiivinen (Illeris, 2004.) Tunteet toimivat osana oppijan sisäistä intressiä oppimisessa (Illeris, 2015). Tunteet ovat läsnä myös yksilön oppimisentiedollisessa muuttumisessa. Siksi Illeriksen (2002) mukaan kognitiivinen ja emotionaalinen ulottuvuus eivät poissulje toisiansa aikuisen oppimisessa vaan ovat oppimisprosessissa toisiinsa integroituneina. (Illeris 2002, 72, 84.) Kun yksilön aikaisempi käsitys muuttuu uudeksi käsitykseksi, myös tunteet oppimistilanteessa muuttuvat. Myös yksilön tiedollinen muuttuminen oppimisessa johtaa suhtautumisen muutokseen tunnetasolla opittavaan asiaan. Opittaessa esimerkiksi tunteellisesti haastavaa asiaa yksilön käsityksen muutokset auttavat häntä katsomaan asiaansa eri tavalla ja sen kautta kokemaan tunteetkin positiivisemmin.

4.4 AIKUISEN OPPIMINEN KRIITTISENÄ REFLEKTOINTINA

Mezirowin (1998) mukaan reflektoinnilla voidaan tarkoittaa esimerkiksi tietoisuutta jostain asiasta tai jonkin asian, kuten tunteiden, ajattelun, intentioiden tai toimintavan tiedostamista. Reflektointiin ei kuitenkaan välttämättä liity reflektoidun kohteen arviointia, mikä erottaa sen kriittisestä reflektiosta. (Mezirow, 1998.) Kriittiseen reflektioon liittyy siis pohdinnan kohteena olevan asian tietoinen kriittinen ja arvioiva tarkastelu (Mezirow 1991, 15). Reflektio antaa merkityksen yksilön kokemukselle (Mezirow 1991, 104). Reflektioiva oppiminen vahvistaa aikaisempia käsityksiä ja oletuksia tai muuttaa niitä (Mezirow 1991, 111).

Reflektiolla käsitteenä on Illeriksen (2002, 46) mukaan kaksi merkitystä arkikielessä ja aikuisen oppimisen teoriassa. Toinen viittaa jonkin toiminnan jälkeen tapahtuvaan pohdiskeluun (afterthought), toinen eräänlaiseen peiliin katsomiseen ja oman itsen heijastumiseen (mirroring). Viimeksi mainittuun liittyy itsereflektion käsite. Mezirowin (1998) mukaan kriittisen reflektion käsite on tärkeä, jotta voisimme ymmärtää, miten aikuinen oppii päättämään itse

omista asioistaan. Osana aikuisen kriittistä reflektointia on kriittinen itsereflektio. Se voi olla implisiittistä, jolloin syvällisesti ajattelematta toimimme arvojemme mukaisesti tai eksplisiittistä, jolloin pohdimme ja arvioimme, miksi toimimme tietyllä tavalla. Itsenäinen ajattelu vaatii kriittistä reflektointia, jotta yksilö voi arvioida omia uskomuksiaan, arvojaan, näkökulmiaan ja tunteitaan. (Mezirow, 1998.) Subjektiivinen muutos oppimisessa tapahtuu, kun yksilö muuttaa omia merkitysskeemojansa ja merkitysperspektiivejensä kriittisen reflektion kautta (Mezirow 2012, 76-82).

4.5 AIKUISEN OPPIMINEN SOSIAALISENA PROSESSINA

Yksi kolmesta aikuisen oppimisen ulottuvuudesta on Illeriksen (2002; 2004; 2015) oppimisteorian mukaan sosiaalinen ulottuvuus. Tällä hän tarkoittaa yhteistyön ja kommunikaation merkitystä osana aikuisen oppimista. Oppimisessa sosiaalinen ulottuvuus on vuorovaikutuksessa kognitiivisen ja emotionaalisen ulottuvuuden kanssa. Oppiminen on sosiaalinen tapahtuma, jossa emotiot ja kognitiot prosessoituvat osana vuorovaikutusta. Illeriksen (2002; 2004; 2015) mukaan yksilö integroituu osaksi sosiaalista ympäristöä ja myötävaikuttaa siihen. (Illeris 2002, 143-144; Illeris, 2004; Illeris, 2015.)

Mezirowin mukaan (2012) yksilön merkitysskeemat ovat rakentuneet yksilön elämän aikana vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa tiedostamatta ja tiedostaen (Mezirow 2012, 82-84). Reflektointi ja kriittinen reflektiokin tapahtuvat vuorovaikutuksessa niin yksilön sisällä kuin vuorovaikutuksessa sosiaalisen kontekstin kanssa. Transformatiivisen oppimisen teoriassa huomioidaan myös konteksti, jossa oppiminen tapahtuu. (Mezirow 2012, 88.) Vaikka Mezirow kuvaakin oppimista kognitiivisena prosessina, hän ottaa huomioon myös yksilön merkitysperspektiivien ja skeemojen muotoutumisen yhdessä sosiaalisen ympäristön kanssa. Erilaiset vuorovaikutukselliset, kulttuuriset ja ideologiset tekijät vaikuttavat väistämättä tapaamme oppia ajattelemaan.

4.6 TRANSFORMATIIVINEN OPPIMINEN

Kriittinen reflektio johtaa emansipatoriseen oppimiseen, jolloin yksilö ”vapautuu” omista aikaisemmista käsityksistään muuttaen tapaansa ajatella ja oppia (Mezirow 1991, 96-97). Mezirow näkee emansipatorisen oppimisen prosessin seuraavasti:

”In emancipatory learning, the learner is presented with an alternative way of interpreting feelings and patterns of action; the old meaning scheme or perspective is negated and is either replaced or reorganized to incorporate new insights.” (Mezirow 1991, 88)

Mezirowin (1991) mukaan emansipatorisessa oppimisessa tapahtuu yleensä transformatiivista oppimista, jolloin yksilö osaa katsoa kokemuksiansa laajemmin. Samalla yksilö ymmärtää muita näkökulmia, jotka ovat vaikuttaneet hänen kokemukseensa. (Mezirow 1991, 87-88) Merkitysperspektiivien muutoksen eli transformaation kautta yksilön ajattelutapa muuttuu (Mezirow 1991, 94). Kriittisen reflektoinnin kautta tiedostetaan omat tiedolliset rakenteet, rakentuminen ja niiden muotoutumiseen vaikuttaneet kokemukset ja tunteet. Refleктоivan dialogin ja emansipatorisen oppimisen avulla yksilö oppii myös katsomaan muiden tunteita ja näkökulmia opittavasta asiasta samalla laajentaen omaa näkökulmaansa ja kokemusmaailmaansa (Mezirow 1991, 88, 94). Emansipatorisen oppimisen merkittävin muoto on transformatiivinen oppiminen, jossa yksilön merkitysperspektiivit ja merkitysskeemat muuttuvat sekä opittavan asian merkitys yksilölle muuttuu laajemmaksi (Mezirow 1991, 94-98). Yksilön oppimiskokemuksessa oma näkökulma laajenee tietoisempaan ja suhteellisempaan suuntaan. Yksilö yhdistää tiedostaen omat merkitysperspektiivinsä ja suhteuttaa ne toisten merkitysperspektiiveihin. Tästä näkökulmasta transformatiivi-

sessä oppimisessa yhdistyvät edellä mainitut aikuisen oppimisen teemat eli aikuisen oppimiseen liittyvät kokemukset, tiedollinen rakentuminen, tunteet, kriittinen reflektio ja sosiaalinen ulottuvuus, koska emansipatorisessa oppimisessa yksilö yhdistää omat kokemukset ja siihen liittyvät näkökulmat ja tunteet muiden kokemuksiin, näkökulmiin ja tunteisiin. Näin hän kykenee katsomaan asioita tiedostavammin ja ottaen tunteet huomioon. Ymmärtäessään omista kokemuksistaan nousevat näkökulmansa suhteessa toisten näkökulmiin, yksilö kykenee suhtautumaan rauhallisemmin omiin kokemuksiinsa ja oppimaan niistä.

5. VIISAUSMALLIEN JA AIKUISEN OPPIMISEN TEORIOIDEN SUHDE

Viisauksmallien käsitteillä on yhteneväisyyksiä Illeriksen ja Mezirowin aikuisen oppimisen teorioiden käsitteisiin. Viisauksmallien (Ardelt, 2003; Glück ym. 2013, 79-86; Glück ym., 2018; Kunzmann ym., 2003; Webster, 2003; Webster, 2007), samoin kuin Illeriksen ja Mezirowin aikuisen oppimisen teorioiden (Illeris 2002, 72, 84; Mezirow 1991, 42, 93-94; Mezirow, 1998) erilaiset käsitteet liittyvät kognitiivisiin, emotionaalisiin ja sosiaalisiin toimintoihin sekä sosiaaliseen ympäristöön. Kokemukset vaikuttavat siihen, miten yksilö tiedostaa ajattelunsa ja kokee tunteensa sekä miten hän on vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristönsä kanssa. Tässä luvussa tarkastellaan miten viisauksmallien ja aikuisen oppimisen teorioiden käsitteet suhteutuvat toisiinsa kokemuksellisuudessa, ajattelun kriittisessä tiedostamisessa, tunteissa ja sosiaalisen ympäristön vuorovaikutuksessa.

5.1 KOKEMUKSELLISUUS VIISAUSMALLEISSA JA AIKUISEN OPPIMISEN TEORIOISSA

Illeriksen (2002) mukaan kokemuksissa yhdistyvät aikuisen oppimisessa kognitiiviset ja affektiiviset tekijät sekä sisäiset ja ulkoiset prosessit (Illeris 2002, 153).

Mezirowin (1991) merkitysperspektiivit sisältävät affektiiviset ja kognitiiviset tekijät, joiden kautta yksilö käsittelee omia kokemuksiansa (Mezirow 1991, 42). Viisaustutkijoiden mukaan omien kokemusten tiedostaminen on osa viisautta, ja kokemus viisauden näkökulmasta nähdään voimavarana (Ardelt 2003; Ardelt 2011; Baltes ym., 1990; Baltes ym., 2000; Glück ym. 2013, 82-83; Glück ym. 2018; Kunzmann ym., 2003; Webster, 2003; Webster, 2007). Tässä tutkimuksessa käsiteltyjen viisausmallien ja aikuisen oppimisen teorioiden tarkastelun pohjalta voidaan tehdä johtopäätös (Taulukko 1.), että kokemuksellisuus on sekä oppimisen teorioiden että viisausmallien perustana ja että yksilön omien merkitysperspektiivien tiedostaminen voidaan nähdä osana viisautta. Kokemuksien reflektion kautta yksilö tiedostaa omat tunteensa ja ajattelunsa sekä tapansa ajatella, minkä seurauksena tapahtuu oppimista ja viisauden kehittymistä.

Taulukko 1. Viisausmallien ja aikuisen oppimisteorioiden suhde kokemuksellisuuden näkökulmasta.

KOKEMUKSELLISUUS VIISAUDEN MALLEISSA JA AIKUISENOPPIMISEN TEORIOISSA		
Viisausmallit	<p>Kokemustieto (Ardelt, 2003; Ardelt, 2011; Baltes ym., 1990; Baltes ym., 2000; Glück ym. 2013, 82-83; Glück ym., 2018; Kunzmann ym., 2003; Webster, 2003; Webster, 2007)</p> <p>Omien elämän kokemusten tiedostaminen.</p>	<p>Viisauden ja aikuisen oppimisen keskinäinen suhde</p> <p>Kokemukset sekä viisauden kehittymisen, että oppimisen perustana</p>
Aikuisen oppimisen teorit	<p>Kokemuksellinen oppiminen (Illeris 2002, 153)</p> <p>Sisäisten ja ulkoisten prosessien yhdistyminen ja kognitiivisten ja emotionaalisten prosessien yhdistyminen.</p> <p>Merkitysperspektiivit (Mezirow 1991, 42) yksilö käsittelee</p>	

	kokemuksiensa merkitysperspektiiviensä kautta.	
--	--	--

5.2 AJATTELUN KRIITTINEN TIEDOSTAMINEN VIISAUSMALLEISSA JA AIKUISEN OPPIMISEN TEORIOISSA

Mezirowin (1991) mukaan yksilö hahmottaa merkitysperspektiiviensä kautta ympäristöönsä ja luo käsityksiä havainnoistaan (Mezirow 1991, 42). Mezirowin (1992) mukaan yksilön episteemiset käsitykset ovat yhteydessä siihen, millä tavalla yksilö ajattelee. Yksilön sosiolingvistiset käsitykset puolestaan liittyvät siihen, miten yksilö hahmottaa sosiaaliset ja kulttuuriset normit ajattelussaan. (Mezirow 1991, 42-43.) Illeriksen (2004) teorian kognitiivisessa ulottuvuudessa yksilö rakentaa tietoisuuttaan ja ymmärrystään näin kyeten toimimaan elämässään (Illeris, 2004). Berliinin koulukunnan viisauksmallien mukaan elämän asiantuntijuustiedossa yksilö hahmottaa elämän erilaisia teemoja ja tiedostaa omat arvonsa sekä ohjaa elämäänsä. Näin yksilö ratkaisee elämäänsä liittyviä haastavia tilanteita. (Baltes ym., 1990, Baltes ym., 2000 ja Kunzmann ym., 2003.) Tästä näkökulmasta Mezirowin merkitysperspektiivin sosiolingvistinen ja episteeminen näkökulma sekä Illeriksen kognitiivinen ulottuvuus muistuttavat viisauden metatason elämäntematikkaa. Kummatkin käsittävät kognitiivisen ulottuvuuden yksilön erilaisina käsityksinä kulttuureista, omasta ja muiden elämästä sekä ajattelusta. Siihen liittyvät merkitysperspektiivit, joiden kautta yksilö suhtautuu edellä mainittuihin asioihin. Yksilö kuitenkin rakentaa tietoisuutta sekä ymmärrystä toimiakseen elämässä sekä selviytyäkseen elämän eri haasteista. Tästä näkökulmasta yksilö oppii hahmottamaan elämän eri osa-alueita merkitysperspektiiviensä avulla ja oppimaan niistä (Taulukko 2.).

Illeriksen (2002) mukaan reflektiolla on kaksi merkitystä aikuisen oppimisessa eli toiminnan jälkeinen pohdiskelu (*Afterthought*) ja toisena peiliin katsominen (*mirroring*) (Illeris 2002, 46). Näistä viimeisin liittyy itsereflektion käsitteeseen. Mezirowin (1998) mukaan kriittisen itsereflektion kautta yksilö tulee

tietoiseksi omista merkitysperspektiiveistään ja tarkastelee niitä kriittisesti. Yksilö tarvitsee kriittistä reflektointia arvioidakseen omia tunteitaan, arvojaan, näkökulmiaan sekä uskomuksiaan. Vastaavasti Ardeltin mallin reflektiivisessä ja kognitiivisesti viisaudessa yksilö tarkastelee asioita moninäkökulmaisesti ja kriittisesti sekä tiedostaa omaa ajattelua (Ardelt, 2003). Glückin reflektion komponentti tarkoittaa, että yksilöllä on motivaatiota tarkastella omia kokemuksiansa laaja-alaisesti sekä määrittellä ilmiöitä monella eri tavalla (Glück ym. 2013, 82-83; Glück ym., 2018). Webster näkee reflektion viisaudessa yksilön omien kokemustensa tiedostamisena ja läpikäyntinä samalla tiedostaen omat vahvuutensa ja heikkoutensa (Webster, 2003; Webster, 2007). Tästä näkökulmasta tarkasteltuna viisaudessa yksilö tiedostaa oman ajattelunsa kriittisesti ja tarkastelee kokemuksiansa laaja-alaisesti, mikä johtaa oppimiseen ja viisauden kehittymiseen (Taulukko 2.).

Taulukko 2. Ajattelun kriittinen tiedostaminen viisausmalleissa ja aikuisen oppimisen teorioissa.

AJATTELUN KRIITTINEN TIEDOSTAMINEN VIISAUSMALLEISSA JA AIKUISEN OPPIMISEN TEORIOISSA		
Viisausmallit	<p>Viisauden kognitiivinen ja reflektiivinen komponentti (Ardelt, 2003) Omien ajatusten kriittinen tarkastelu ja muiden näkökulmien huomioonottaminen.</p> <p>Viisauden reflektiivinen komponentti (Glück ym. 2013; 82-83; Glück ym., 2018) Motivaatio määrittellä ilmiöitä monin tavoin sekä ymmärtää kokemuksensa laaja-alaisesti.</p> <p>Viisauden reflektiivinen komponentti (Webster 2003; Webster 2007) Omien elämäkokemusten läpikäynti ja sen kautta omien vahvuuksien ja heikkouksien tiedostaminen, Kokemuksista oppiminen ja kääntäminen voimavaraksi.</p>	<p>Keskinäinen suhde (synteesi) Yksilö tiedostaa oman ajattelunsa kriittisesti ja tar-</p>

	<p>Viisaus elämän asiantuntijatietona faktuaalisella tasolla (Baltes ym., 1990; Baltes ym., 2000; Kunzmann ym., 2003) Elämän eri osa-alueiden hahmottaminen ja ilmiöiden laaja-alainen ymmärtäminen sekä elämän priorisointi</p>	<p>kastelee kokemuksiansa laaja-alaisesti, mikä johtaa oppimiseen ja viisauden kehittymiseen.</p>
<p>Aikuisen oppimisen teorit</p>	<p>Illeriksen käsitys reflektiosta kahdena merkityksenä aikuisen oppimisessa (Illeris 2002, 46) Toiminnan jälkinen pohdiskelu (<i>Afterthought</i>). Omaa itsensä peliin katsominen (<i>mirroring</i>)</p> <p>Kognitiivinen ulottuvuus oppimisessa (Illeris, 2004) Yksilö rakentaa tietojansa ja taitojansa sekä sen merkityksiä elämälleen näin kyeten toimimaan elämässä</p> <p>Kriittinen itsereflektio (Mezirow, 1998) Yksilö tulee tietoiseksi omista merkitysperspektiiveistään ja tarkastelee niitä kriittisesti.</p>	

5.3 TUNTEET VIISAUSMALLEISSA JA AIKUISEN OPPIMISEN TEORIOISSA.

Sen lisäksi että Mezirowin (1998; 2012) mukaan kriittisen reflektion kautta yksilö tiedostaa omaa ajatteluansa, hän on myös vuorovaikutuksessa omien tunteidensa kanssa (Mezirow, 2012, 76-77; Mezirow, 1998). Illeriksen (2004) mukaan aikuisen oppimisen emotionaalisessa ulottuvuudessa tunteet ovat oppimisen

motivaation lähde ja tunteiden kautta yksilö kykenee olemaan tunteellisesti sensitiivinen muita kohtaan sekä psyykkisesti tasapainossa (Illeris, 2004). Illeris sanoo, että tietyissä tilanteissa tunteetkin rakentuvat uudestaan, kun kognitiivista oppimista tapahtuu ja yksilön ajattelutapa muuttuu (Illeris, 2002 74). Mezirowin mukaan kognitiivisessa prosessissa on voimakas affektiivinen ulottuvuus, joka auttaa yksilöä löytämään omat epäkohtansa omista oletuksistaan ja odotuksistaan (Mezirow 2012, 75-76). Ardeltin affektiivisessä viisauden komponentissa erotetaan negatiiviset tunteet positiivisista tunteista ja koetaan myötätuntoa ja empatiaa toisia kohtaan. (Ardelt, 2003.) Glückin ja Websterin viisauden tunnehallinnan komponentissa yksilö kanavoi tunteensa tilanteeseen soveltuvaksi ja on tunteellisesti sensitiivinen monimutkaisissa tilanteissa (Glück ym. 2013, s. 80-87; Glück ym. 2018; Webster 2003; Webster 2007). Glückin (2013; 2018) mukaan viisauden empatian komponentti on kykyä ottaa muiden näkökulmia huomioon (Glück ym. 2013, s. 80-87; Glück ym. 2018).

Tunteiden näkökulmasta tarkasteltuna viisausmallien ja Illeriksen ja Mezirowin näkemysten keskinäinen suhde näkyy yksilön sensitiivisyytenä ja empatiana muita kohtaan, joka johtaa oppimiseen. Kuitenkin ero viisausmallien ja Illeriksen sekä Mezirowin aikuisen oppimisen teorioiden välillä tunteiden roolista näkyy siinä, että Mezirow ei määrittele, ovatko kyseessä positiiviset vai negatiiviset tunteet, jotka auttavat yksilöä löytämään oman ajattelunsa epäkohtia, kun puolestaan Ardelt toteaa viisaudessa yksilön erottavan negatiiviset tunteet positiivisista tunteista. Webster ja Glück puolestaan eivät määrittele viisausmallissaan, onko tunteiden kanavoinnissa kyseessä positiiviset vai negatiiviset tunteet. Tästä näkökulmasta myös negatiivisten tunteet positiivisten tunteiden lisäksi auttavat yksilöä näkemään oman ajattelunsa epäkohdat, näin ymmärtäen tunnekokemuksensa ja kehittyen siinä. Yhteenveto tunteiden roolista viisausmalleissa ja aikuisen oppimisen teorioissa on esitetty taulukossa 3.

Taulukko 3. Tunteet viisauksmalleissa ja aikuisen oppimisen teorioissa

<p>TUNTEET VIISAUSMALLEISSA JA AIKUISEN OPPIMISESSÄ TEORIOISSA.</p>		
<p>Viisauksmallit</p>	<p>Viisauksuden affektiivinen komponentti (Ardelt, 2003) Negatiivisten tunteiden erottaminen positiivisista sekä empatian ja myötätunnon kokeminen toisia kohtaan.</p> <p>Viisauksuden tunnehallinnan komponentti (Glück ym. 2013, 80-87; Glück ym., 2018; Webster, 2003; Webster, 2007) Tunneherkkyys monimutkaisissa tilanteissa.</p> <p>Empatia (Glück ym, 2018) Kykynä ottaa muiden näkökulmat huomioon.</p>	<p>Keskinäinen suhde (synteesi)</p> <p>Tunnesensitiivisyys ja empatia toisia kohtaan ja siinä kehittyminen.</p> <p>Erot Viisauksmallien ja Illeriksen ja Mezirowin aikuisen oppimisteorioiden välillä</p> <p>Mezirowin mukaan yksilö tiedostaa tunteiden kautta ajattelunsa epäkohdat, mutta ei määritä</p>
<p>Aikuisen oppimisen teorit</p>	<p>Kriittinen reflektio (Mezirow, 2012, 74-76; Mezirow, 1998) Omien tunteiden tiedostaminen ja kriittinen tarkastelu ja sen kautta ajattelun epäkohtien tunnistaminen.</p> <p>Emotionaalinen ulottuvuus. (Illeris 2002, 74; Illeris, 2004). Tunteet ovat oppimisen motivaation ja mielen tasapainon lähde oppimisessa. Sen kautta kyky olla sensitiivinen on kognitiivisissa prosesseissa läsnä.</p>	<p>onko kyseessä positiiviset vai negatiiviset tunteet, kun puolestaan Ardeltilla negatiivisten tunteiden erottaminen on tärkeä osa viisautta. Glück ja Webster eivät määrittele onko tunteiden kanavoinnissa kyse positiivisista vai negatiivisista tunteista.</p>

5.4 SOSIAALISEN YMPÄRISTÖN VUOROVAIKUTUS VII-SAUSMALLEISSA JA AIKUISEN OPPIMISEN TEORIOISSA

Mezirowin (1991) mukaan yksilö käsittelee ympärillä olevia havaintoja ja ilmiöitä merkitysperspektiivinsä avulla. Sosiolingvivistisestä näkökulmasta merkitysperspektiiveissä yksilöllä on käsityksiä ympärillä olevasta kulttuureista ja arvoista. Ympäriä tulevia havaintoja ohjaavat yksilön omat odotukset sekä oletukset, jotka pääosin rakentuvat ihmisen omista aikaisemmista kokemuksista. (Mezirow 1991, 42-44.) Illeriksen (2004) mukaan yksilö aikuisen oppimisen sosiaalisessa ulottuvuudessa kehittää omia sosiaalisia taitoja ja integroituu osaksi yhteisöä (Illeris, 2004). Ardeltin viisausmallin kognitiivisessa komponentissa yksilö tarkastelee ilmiötä laaja-alaisesti ja ymmärtää elämän ja tiedon rajallisuuden. Ardeltin (2003) viisausmallin reflektiivisessä komponentissa yksilö ottaa ilmiöt vastaan sellaisenaan muuttamatta niitä mieleisekseen ja tarkastelee ilmiöitä monesta eri näkökulmasta samalla suhtautuen kriittisesti omaan ajatteluunsa. Ardeltin (2003) viisauden affektiivisessä komponentissa yksilö kokee myötätuntoa muita kohtaan (Ardelt, 2003.) Websterin ja Glückin mukaan viisauden avoimen komponentin kautta yksilö tarkastelee ilmiötä laaja-alaisesti ja ottaa vastaan sisäisiä ja ulkoisia ideoita ja ajatuksia (Webster 2007; Glück ym., 2013, 80-82). Glückin (2018) mukaan reflektiivisessä viisaudessa yksilö tarkastelee omia kokemuksiaan laaja-alaisesti suhteessa muiden kokemuksiin (Glück ym. 2018). Berliinin koulu-kunnan mukaan viisauden elämän asiantuntijuustiedon näkökulmasta yksilö hahmottaa elämän eri osa-alueita ja suhteuttaa omia arvojansa muiden arvoihin, minkä kautta elämän asiantuntijatieto kehittyy (Baltes ym., 1990, Baltes ym., 2000 ja Kunzmann ym., 2003). Viisausmallien sekä Illeriksen ja Mezirowin aikuisen oppimisen teorioiden keskinäisessä suhteessa näkyy samankaltaisuus siinä, että niiden mukaan yksilö tiedostaa avoimesti oman ajattelunsa ja suhteuttaa omat näkökulmansa suhteessa muiden näkökulmiin. Näin yksilö ymmärtää avoimesti tilanteen moninaisuuden ja kehittyy siinä.

Mezirow (1998) määrittelee reflektion käsitteenä, jossa yksilö tiedostaa oman ajattelunsa luomatta oletusta kyseisestä kohteesta. Tämä eroaa Mezirowin mukaan itsekriittisestä reflektiosta siten, että itsekriittisessä reflektiossa luodaan reflektiolle tavoite. (Mezirow, 1998.) Ardeltin käsitys reflektiivisestä viisaudesta ja Mezirowin käsitys reflektiosta ovat tästä näkökulmasta toisiansa täydentäviä. Reflektiivisyys, joka ilmenee avoimena vastaanottamisena on osa viisautta, joka johtaa oppimiseen. Mezirowin (1998) mukaan reflektiota tapahtuu myös tiedostamatta, kun taas Ardeltilla (2003) reflektiivisessä viisaudessa yksilö tietoisesti luo oletuksia vuorovaikutuksessa sosiaaliseen ympäristöönsä ja katsoo kriittisesti omia näkökulmiaan. Mezirowin käsitys kriittisestä reflektiosta ja Ardeltin viisauden reflektiokomponentti ovat tästä näkökulmasta lähellä toisiansa. Taulukossa 4 tarkastellaan viisausmallien ja aikuisen oppimisen teorioiden suhdetta sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta.

Taulukko 4. Sosiaalisen ympäristön vuorovaikutus viisausmalleissa ja aikuisen oppimisen teorioissa.

VIISAUSMALLIT JA AIKUISEN OPPIMISEN TEORIAT SOSIAALISEN YMPÄRISTÖN VUOROVAIKUTUKSESSA.		
Viisausmallit	<p>Viisauden kognitiivinen komponentti (Ardelt, 2003) Ilmiöiden laaja-alainen tarkasteleminen ja ihmisen sekä elämän epämääräisyyden ymmärtäminen</p> <p>Viisauden reflektiivinen komponentti (Ardelt, 2003) Ilmiöiden vastaanottaminen sellaisenaan, muuttamatta sitä mieleiseksi. Moninäkökulmaisuus erilaisista ilmiöistä.</p> <p>Viisauden affektiivinen komponentti (Ardelt, 2003) Myötätunto muita kohtaan</p>	<p>Suhde keskenään</p> <p>Yksilö tiedostaa avoimesti omat ja muiden näkökulmat sekä sen kautta ymmärtää tilanteen moninaisuuden, mikä johtaa siten oppi-</p>

	<p>Viisauden reflektiivinen komponentti (Glück ym., 2018) Yksilö tarkastelee kokemuksiaan laaja-alaisesti suhteessa toisiin.</p> <p>Viisauden avoimuuden komponentti (Webster 2003; Webster 2007; Glück ym. 2013, 80-82; Glück ym. 2018) Yksilö tarkastelee ilmiötä laaja-alaisesti ja on avoin sisäisille ja ulkopuolisille ideoille ja ajatuksille</p> <p>Viisaus elämän asiantuntijatietona Arvorelativismi (Baltes ym., 1990; Kunzmann ym., 2003; Baltes ym., 2000) Yksilö suhteuttaa omia arvojansa muiden arvoihin</p>	<p>miseen ja viisauden kehittymiseen.</p>
<p>Aikuisen oppimisen teorit</p>	<p>Kriittinen itsereflektio (Mezirow 1991, 42-43; Mezirow, 1998)</p> <p>Itsekriittisen reflektion kautta omien ja muiden merkitysperspektiivien tiedostaminen</p> <p>Oppimisen sosiaalinen ulottuvuus (Illeris, 2004)</p> <p>Omien sosiaalisten taitojen ja integroitumisen kehittäminen vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa</p> <p>Reflektio (Mezirow, 1998) Yksilö tiedostaa ajattelunsa ja reflektoitavan kohteen luomatta siitä oletusta</p>	

6. JOHTOPÄÄTÖKSIÄ: VIISAUS JA AIKUISEN OPPIMINEN LAAJANA TIETOISUUTENA

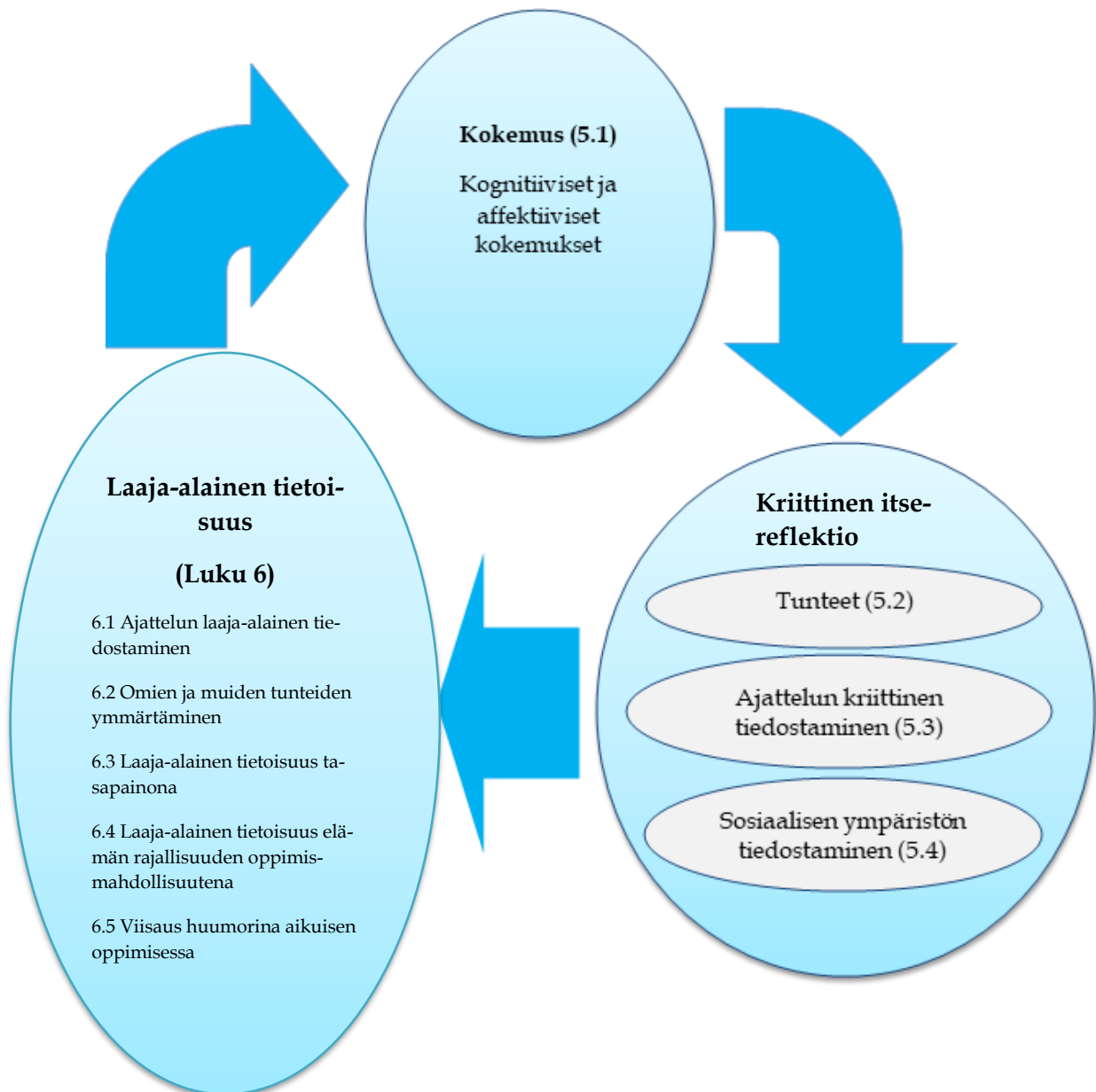
Tutkimuksen keskeisimpänä johtopäätöksenä voidaan todeta, että sekä viisaukselliset mallit, että Illeriksen ja Mezirowin aikuisen oppimisen teorit kuvailevat, miten yksilö kykenee näkemään oman ajattelunsa ja tunteensa suhteessa kokemuksiinsa ja sosiaaliseen ympäristöön. Tämän kautta yksilö ymmärtää oman ja maailman moninaisuuden sekä rajallisuuden, mutta näkee tämän oppimismahdollisuutena sekä oman viisauden kehittymisenä.

Viisusmallit kuvaavat mitä viisus on ja miten se näkyy ajattelun, tunteiden ja toiminnan eri osa-alueilla. Sternbergin (2019) mukaan viisautta kuvaavissa malleissa yhdistyvät emotionaaliset ja kognitiiviset tekijät, ja näihin sisältyvät omat kokemukset (Sternberg ym. 2019, 784). Ardeltin mukaan (2003) reflektiivisessä viisaudessa yksilö tulee tietoiseksi omasta ajattelustaan ja tunteista samalla kyeten moninäkökulmaisuuksiin. Moninäkökulmaisuus puolestaan mahdollistaa ymmärryksen ja empatian toisia kohtaan. (Ardelt, 2003.)

Illeriksen (2004) teorian mukaan aikuisen oppimisessa yhdistyvät kognitiiviset, emotionaaliset ja sosiaaliset ulottuvuudet. Kognitiivinen ulottuvuus mahdollistaa toimimisen elämässä. Emotionaalinen ulottuvuus mahdollistaa, että yksilöstä tulee sensitiivinen. Sosiaalinen ulottuvuus mahdollistaa yksilön toimimisen vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Illeris, 2004.) Mezirowin (1991) mukaan merkitysperspektiivit itsessään sisältävät emotionaalisia ja kognitiivisia tekijöitä, joita yksilö muuttaa kriittisen reflektion kautta ja suhteuttaa muiden näkökulmiin mahdollistaen näin emansipatorisen oppimisen (Mezirow 1991, 42, 87-94; Mezirow 1998). Näin yksilöstä tulee tiedostavampi ja emotionaalisesti kykenevämpi muuttumaan (Mezirow, 2003). Mezirowin ja Illeriksen teorioissa käsitellään aikuisen oppiminen prosesseina, joissa yksilön ajattelu muuttuu tai laajentuu. Näihin prosesseihin sisältyvät yksilöntietoisuus tunteistaansa sekä ajattelustaansa vuorovaikutuksessa sosiaaliseen ympäristöön.

Viisauden kehityspsykologisissa malleissa viisautta käsitellään ”staattisena” ilmiönä, kun taas oppimisen teorioissa oppimisen ilmiö nähdään dynaamisena (Kallio & Marchand, 2012, 3-5). Tästä näkökulmasta tarkasteltuna voidaan ajatella, että viisusmalleissa ikään kuin esitetään tavoitteita inhimilliseen kasvuun, kun taas aikuisen oppimisen teorioiden voidaan nähdä kuvaavan, miten kyseiseen tavoitteeseen voidaan päästä. Illeriksen ja Mezirowin teorioissa käsitellään enemmänkin oppimista muutoksellisena prosessina kuin itse viisautena.

Tässä luvussa viisauksmallien teoreettista suhteista Illeriksen ja Mezirowin aikuisen oppimisen teorioihin havaittiin seuraavat asiat: 1) Yksilön ajattelun laaja-alainen tiedostaminen ja 2) omien ja muiden tunteiden ymmärtäminen. Näiden kahden edellä mainitun kautta 3) yksilö sovittaa omia ajatuksiaan ja tunteitaan suhteessa muiden näkökulmiin ja tunteisiin 4) voidakseen olla avoimempi ja ymmärtäväisempi maailman moninaisuutta sekä omaa rajallisuuttaan kohtaan. Huumori on yksi edellä mainittujen teoreettisten yhteyksien ilmenemisen muoto. Tässä luvussa käytetään käsitettä laaja-alainen tietoisuus. Se tarkoittaa yksilön oman ajattelun ja tunteiden tiedostamista sekä sosiaalisen ympäristön tunteiden ja näkökulmien ymmärtämistä. Laaja-alaisessa tietoisuudessa yksilö yhdistää sekä omat, että sosiaalisen ympäristön tunteet ja näkökulmat. Kuviossa 2. kuvataan laaja-alaista tietoisuutta viisauksmallien ja aikuisen oppimisen teorioiden pohjalta.



Kuvio 2. Laaja-alainen tietoisuus ilmiönä viisausmallien ja aikuisen oppimisen teorioiden keskinäisen suhteen pohjalta.

6.1 AJATTELUN LAAJA-ALAINEN TIEDOSTAMINEN

Mezirowin (1991) emansipatorisessa oppimisessä yksilö osaa tarkastella omia kokemuksiaan suhteessa toisten kokemuksiin muuttaen näin ajatteluaan sekä luoden uusia merkityksiä kokemuksilleen (Mezirow 1991, 87-88). Samalla yksilö voi vapautua omista aikaisemmista käsityksistään (Mezirow 1991, 96-97). Glöcklin reflektiivisessä viisaudessa yksilö tarkastelee omia kokemuksiaan

oman näkökulmansa ulkopuolelta (Glück ym. 2013, 82-83; Glück ym., 2018). Berliinin koulukunnan mukaan viisaus elämän tematiikkana hahmottaa ilmiön kulloisenkin ajan kontekstissa (Baltes ym., 1990, Baltes ym., 2000 ja Kunzmann ym., 2003). Kognitiivisessa viisaudessa Ardeltin mukaan yksilö kykenee ottamaan todellisuuden sellaisena kuin sen on, eikä muuta sitä mieleisekseen. Reflektiivisessä viisaudessa yksilö on Ardeltin (2003) mukaan tietoinen omasta ajattelustansa. Ardeltin (2003; 2004) viisausmallin kognitiiviseen komponenttiin sisältävät Berliinin koulukunnan (Baltes ym., 1990, Baltes ym., 2000 ja Kunzmann ym., 2003) elämän asiantuntijuustiedon metatason teemat. Websterin mukaan avoimuus viisaudessa tarkoittaa, että yksilö on avoin omille sisäisille ajatuksilleen ja muiden ihmisten ajatuksille ottaen ne sellaisena kuin ne ovat (Webster, 2007). Sternbergin (1998) käsityksen mukaan viisaudessa yksilö on dialogissa omien ajatustensa, näkökulmiensa ja tunteidensa sekä ympäröivän maailman kanssa samalla pyrkien yhteiseen hyvään (Sternberg, 1998).

Tämän tutkimuksen johtopäätöksenä voidaan esittää, että viisausmallien teoreettinen suhde emansipatoriseen oppimiseen näkyy yksilön oman ja muiden ajattelun suhteuttamisena ja sovittamisena, joiden kautta yksilö kykenee katsomaan kokemuksiansa ja näkökulmiensa ulkopuolisen linssin kautta. Tämä vaatii avoimutta sekä omille ja muiden ajatuksille. Näin yksilö yhdistää oman ajattelunsa ja siinä olevat näkökulmat muiden näkökulmien kanssa, näin tullen tiedostavammaksi, mikä on merkittävä osa viisauden kehittymiseen, ja minkä voidaan samalla ajatella johtavan oppimiseen.

6.2 OMIEN JA MUIDEN TUNTEIDEN YMMÄRTÄMINEN

Illeriksen (2002; 2004) mukaan aikuisen oppimisessa tunteet nähdään ajattelun rakentumisen, kokemusten jäsentämisen ja oppimisen motivaation taustalla vaikuttavana tekijänä (Illeris 2002, 69-70; Illeris, 2004). Nämä ovat läsnä myös kognitiivisessa oppimisessa sekä yksilön ajattelun muutoksessa (Illeris 2002, 72, 84). Tunteiden kautta oppimisessa yksilö tulee sensitiiviseksi (Illeris, 2004). Tunteet

ovat yhteydessä siihen, miten yksilö rakentaa omaa ajattelua ja jäsentää kokemuksiansa. Mezirow (1991; 2012) puolestaan sanoo, että tunteet joko rajoittavat tai mahdollistavat yksilön kykyä tarkastella omia merkitysperspektiivejään suhteessa muiden merkitysperspektiiveihin (Mezirow 1991, 88; Mezirow 2012, 82-84). Mezirowin (1998) mukaan kriittisessä itsereflektiossa yksilö tulee tietoiseksi omista tunteistaan sekä vääristyneistä oletuksistaan (Mezirow, 1998). Yksilön tietynlaiset tunnekokemukset rajoittavat yksilöä tarkastelemasta näkökulmiansa laajemmin, etenkin jos tilanteeseen liittyy aikaisempia negatiivisia kokemuksia. Tunteet ohjaavat yksilöä oman ajattelun epäkohtiin (Mezirow 2012, 74-76). Mezirowin (1991) kuvaamassa emansipatorisessa oppimisessa yksilö tulkitsee tunteitansa vaihtoehtoisilla tavoilla luoden uusia merkityksiä (Mezirow 1991, 88). Näin emansipatorisessa oppimisessa yksilöstä tulee emotionaalisesti kykenevämpi muuttumaan (Mezirow, 2003). Epäkohtien tiedostaminen ja niistä oppiminen auttaa yksilöä sovittamaan omia tunteitaan muiden tunteisiin. Yksilö osaa katsoa omia tunteitaan ulkopuolisesta näkökulmasta. Hän ymmärtää omia ja muiden tunteita tullen näin sensitiiviseksi.

Websterin (2003; 2007) viisausmallin mukaan tunteiden hallinnan kautta yksilö erottaa asiat ja tunteet toisistaan (Webster, 2003; Webster, 2007). Tunnesäätely itsessään ei riitä, vaan viisaudessa yksilön on oltava empaattinen myös muita kohtaan (Glück ym. 2013, 83-86). Ardelt (2003) sisällyttää affektiiviseen viisauden komponenttiin tunnehallintataidot sekä empatian, jossa tällöin asioiden ja tunteiden erottaminen käännetään rakentavaksi voimavaraksi. Ardeltin (2003) reflektiivisessä ja affektiivisessä viisaus komponentissa yksilö tulee tietoiseksi ajattelustaan sekä kykenee olemaan empaattinen toisia kohtaan (Ardelt, 2003). Viisausmalleissa tunteet nähdään tunnehallintataitoina, joiden tavoite on erottaa negatiiviset tunteet positiivisista tunteista. Positiivisten tunteiden kautta yksilö kykenee olemaan empaattinen toisia kohtaan.

Tunteiden näkökulmasta katsottuna yksilön omien ja muiden tunteiden ymmärtäminen näkyvät viisausmallien teoreettisessa suhteessa Mezirowin ja Illeriksen aikuisen oppimisen teorioihin siten, että tunteet ovat yhteydessä

yksilön motivaatioon tarkastella omia näkökulmiaan suhteessa toisten näkökulmiin. Tunteet auttavat yksilöä löytämään oman ajattelun ja kokemusten epäkohdat, koska tunteet ovat yhteydessä yksilön tapaan ajatella ja rakentaa kokemuksia. Näiden kautta yksilö ymmärtää ja hallitsee omia tunteitaan kääntäen ne rakentavaksi voimavaraksi. Yksilöstä tulee sensitiivinen, ja se mahdollistaa empatian ja ymmärryksen toisten näkökulmia kohtaan. Tunteiden merkitys nähdään siis keskeisenä sekä viisauksmalleissa että aikuisen oppimisen teorioissa.

6.3 LAAJA-ALAINEN TIETOISUUS TASAPAINONA

Tunteet ja ajattelu ovat yhteydessä yksilön kykyyn ymmärtää ja suhteuttaa toisten näkökulmia ja niihin liittyviä tunteita. Mezirowin mukaan emansipatorisessa oppimisessa yksilö kyseenalaistaa kriittisen reflektion kautta omat merkitysperspektiivinsä (Mezirow 1991, 87-94; Mezirow, 1998). Nämä merkitysperspektiivit (Mezirow 1991, 42) sisältävät affektiivisia ja kognitiivisia tekijöitä. Mezirowin (1991) kuvaama emansipatorinen oppiminen on refleктоivaa oppimista, joka siten johtaa transformatiiviseen oppimiseen (Mezirow 1991, 87-94). Mezirowin mukaan transformatiivisen oppimisen kautta yksilöstä tulee siten tiedostavampi ja emotionaalisesti kykenevämpi muuttumaan (Mezirow 1991, 92-94; Mezirow, 2003). Tämä tarkoittaa, että yksilö on kriittinen omaa ajatteluaan kohtaan ja ymmärtää siihen liittyviä tunteitaan näin kyeten ymmärtämään muiden näkökulmia ja niihin liittyviä tunteita. Illeriksen mukaan oppiminen on sosiaalinen tapahtuma, jossa yhdistyvät kognitiiviset ja emotionaaliset prosessit. Näiden kautta yksilö integroituu osaksi yhteisöä. (Illeris, 2002, 143-144; Illeris, 2004; Illeris, 2015.) Oppimisessa ovat läsnä omat kokemukset ja niihin liittyvät tunteet ja ajattelu sekä tunteet, jotka ovat vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa. Yksilö yhdistää oman kokemuksensa ja siihen liittyvän ajattelun ja tunteet sosiaaliseen ympäristöön eli muiden näkökulmiin ja niihin liittyviin tunteisiin. Tämän kautta yksilö kykenee katsomaan muiden näkökulmia laajemmin suhteessa omaan näkökulmaan.

Viisauksmallien mukaan viisas yksilö sovittaa omaa ajatteluaan ja tunteitaan toisten ajatteluun ja tunteisiin. Ardeltin reflektiivisessä viisaudessa

(Ardelt, 2003) yhdistyvät kognitiiviset ja affektiiviset tekijät. Berliinin koulukunnan mukaan laaja-alaiset kognitiiviset prosessit ovat yhteydessä motivaationaliisiin, emotionaalisiin sekä sosiaalisiin tekijöihin, koska korkeatasoisen ajattelun kautta yksilö kokee monenlaisia tunteita ja ymmärtää paremmin elämän epävarmuutta ja moninaisuutta (Kunzmann ym., 2003). Sternbergin (1998) mukaan viisas yksilö sovittaa omat sisäiset intressinsä muiden intresseihin. Voidaan ajatella, että näihin intresseihin sisältyvät niin yksilön kuin myös muiden ihmisten ajattelu ja tunteet. Yksilö sovittaa ajatteluaan ja tunteitaan suhteessa sosiaaliseen ympäristöön näin kyeten saavuttamaan pyrkien yhteiseen hyvään.

Tämän tutkimuksen perusteella viisausmallien ja aikuisen oppimisen teorioiden suhteesta voidaan tehdä johtopäätös, että sekä viisausmalleissa että aikuisen oppimisen teorioissa näkyy tärkeänä elementtinä yksilön omien ja muiden ihmisten tunteiden ja ajattelun yhdistyminen, joka johtaa yksilön ajattelun muutokseen. Näin yksilöstä tulee tiedostavampi niin ajattelunsa kuin tunteidensa suhteen. Tämä mahdollistaa yksilön tasapainottelun muiden ihmisten näkökulmien kanssa. Sekä aikuisen oppiminen, että viisaus prosesseina vaativat ajattelua ja tunteita, päätyen reflektioon ja ajattelun muutokseen, jonka kautta yksilö pyrkii yhteisen hyvään.

6.4 LAAJA-ALAINEN TIETOISUUS ELÄMÄN RAJALLISUUDEN OPPIMISMAHDOLLISUUTENA

Viisausmallien mukaan elämän rajallisuuden hyväksyminen on tärkeä osa viisautta (Ardelt 2003; Baltes ym., 1990; Baltes ym., 2000; Glück ym. 2013, 79-80; Glück ym. 2018; Kunzmann ym., 2004; Webster, 2003; Webster, 2007). Aikuisen oppimisen malleissa elämän rajallisuuden hyväksymistä ei käsitellä suoraan, mutta välillisiä yhteyksiä teemaan voidaan havaita. Mezirowin (1991, 119-120) mukaan yksilöllä voi olla vääristyneitä oletuksia eli yksilön omia näkökulmia, jotka eivät ole riittävästi kehittyneet. Vääristyneet oletukset ja odotukset rajaavat yksilön kykyä ajatella kokonaisvaltaisemmin ja integroivammin (Mezirow 1991, 143). Kriittisessä reflektiossa yksilö tulee tietoiseksi näistä vääristymistä kyeten

kriittisen reflektion kautta saavuttamaan emansipatoriseen oppimiseen. Näin yksilö muuttaa omia odotuksiaan ja oletuksiaan. (Mezirow 1991, 87-88.) Emansipatorisen oppimisen kontekstissa yksilö tiedostaa omat rajansa, mutta tarkastelee tätä rajaa laajemmin. Tämän tutkimuksen johtopäätöksenä voidaan osoittaa, että viisauksmallien kuvaamalla elämän rajallisuuden tiedostamisella ja Mezirowin kuvaamalla emansipatorisella oppimisella on yhtymäkohtia: itsensä ja maailman rajallisuuden näkemisen voidaan tulkita mahdollisuutena oppimiseen ja sen kautta viisauden kehittymiseen. Viisaus tästä näkökulmasta on avoimuutta oppia jatkuvasti uutta sekä omasta että muiden ajattelusta ja tunteista.

Mezirowin käsitykset tunteista oman ajattelun epäkohtien tunnistamisessa ovat erilaisia kuin Ardeltilla viisauden affektiivisessä komponentissa, jossa yksilö erottaa negatiiviset tunteet positiivisista ilmaisten vaan positiiviset tunteet. Viisauden tutkimuksen Berliinin koulukunnan mukaan korkeatasoisesti ajatteleva yksilö kokee negatiivisia tunteita usein ymmärtäen elämän monimutkaisuu- den (Kunzmann ym. 2004). Tästäkin näkökulmasta tarkasteltuna yksilö viisau- den kontekstissa tiedostaa ja hyväksyy omat negatiiviset tunteensa ja ymmärtää sen kautta oman keskeneräisyytensä kyseisellä alueella. Yksilö ei ilmaise negatiivisia tunteitansa epäsovinnalla tavalla sosiaalisessa tilanteessa. Hän voi kuitenkin oppia siitä negatiivisesta tunteesta ja ymmärtää, miksi kyseinen asia luo näitä tunteita. Yksilön avoimuus omassa ajattelussaan sekä positiivisia ja negatiivisia tunteita kohtaan elämän monimuotoisuuden kontekstissa voidaan nähdä osana viisauden kehittymistä, joka on samalla yksilön oppimista. Tärkeää kuitenkin on, miten yksilö tunteensa ilmaisee sosiaalisessa kontekstissa. Mezirowin (1998) mukaan yksilö käsittelee myös negatiivisia tunteita löytäen oman ajattelun epäkohdat (Mezirow, 1998). Jos näitä epäkohtia kieltää tunteiden kautta, se rajoittaa epäkohtien tarkastelua suhteessa ympäristöön. Yksilö yhdistää ajattelussaan omia ja muiden näkökulmia sekä siihen liittyviä tunteita katsoen asioita suhteellisemmin. Tämä mahdollistaa yksilön intressien suhteuttamisen toisten ajatteluun ja tunteisiin. Samalla yksilö ymmärtää maailman moninaisuuden ja rajallisuuden. Tämä kaikki on myös merkittävä osa viisauden kehittymistä.

6.5 VIISAUS HUUMORINA AIKUISEN OPPIMISESSÄ

Huumori on tärkeä etenkin Websterin viisauksmallissa yhtenä komponenttina. Huumorissa yhdistyvät viisauden kognitiiviset, affektiiviset ja reflektiiviset piirteet. Huumori on yksi tapa omien tunteiden ilmaisemiseen ja hallitsemiseen (Meckler ym., 2008). Websterin (mm. 2003; 2007) mukaan huumorin tarkoituksena on rauhoittaa tilanne ja lisätä ihmisten hyvinvointia. Hyvinvoinnin kasvassa yksilö tarkastelee tapahtunutta laajemmin. Huumori auttaa yksilöä löytämään tilanteista itseironiaa aikaisempien kokemustensa pohjalta. (Webster 2003; Webster 2007.) Huumori viisaututkimuksen kontekstissa on nähdä tapana ilmaista tunteitansa tiedostavammin ja rakentavammin.

Illeriksen ja Mezirowin aikuisen oppimisen teorioissa ei huumoria käsitellä osana aikuisen oppimista. Kuitenkin Mezirowin mukaan transformatiivisessa oppimisessä yksilön ajattelu muuttuu ja käsitykset omista tunteista muuttuvat avarimmiksi (Mezirow 1991, 94, 194), joten tätä kautta voidaan havaita muutamia yhtymäkohtia Mezirowin ja Websterin välillä. Tämän tutkimuksen näkökulmasta tarkasteltuna voidaan ajatella, että viisauksmallien esiin tuo-
maa huumoria tai huumorintajua voisi pitää yhtenä mahdollisena komponenttina transformatiivisessa oppimisessä. Huumori voidaan nähdä osana viisautta, joka samalla muuttaa yksilön ajattelua ja tunteita, mitä voidaan puolestaan pitää oppimisena. Samalla yksilö katsoo tilannetta laajemmin ja tiedostavammin näin lisäten huumorin kautta muiden hyvinvointia.

6.6 CAROLINE BASSETT JA TRANSFORMATIIVISEN OPPIMISEN JA VIISAUDEN SUHDE

Caroline Bassett on yhtenä harvoista tutkijoista tutkinut viisauden kehityksen ja Mezirowin transformatiivisen oppimisen keskinäistä suhdetta. Bassetilla (2005) on oma viisauksmalli, joka koostuu neljästä ulottuvuudesta. Nämä ulottuvuudet ovat arvostelukyky (*Discerning*), toisten kunnioitus (*Respecting*), sitoutuminen

(*Engaging*) ja muuttuminen (*Transforming*). Kolme ensimmäistä ulottuvuutta sisällyttää muiden viisauksmallien käsitykset ja viimeisin ulottuvuus pohjautuu Mezirowin teoriaan. Tämän takia Bassetin malli toimii vertailukohtana tämän tutkimuksen johtopäätöksiin, minkä vuoksi se tulee vasta tutkimuksen johtopäätös luvussa. Siksi sitä esimerkiksi ei esitelty tutkimuksen alussa.

Bassetin (2005) mukaan viisaukskäsitteelle ja transformatiivisen oppimisen teorioille on yhteistä se, että molemmissa yhdistyvät kognitiiviset, affektiiviset ja toiminnalliset piirteet. Kognitiivisen ulottuvuuden hän määrittelee arvostelukykyinä (*Discerning*), jossa yksilö ymmärtää elämän suhteita ja ilmiöitä kyeten suhteelliseen ajatteluun. Affektiivisen ulottuvuuden hän määrittelee toisten kunnioituksena (*Respecting*), jossa yksilö on avoin, empaattinen ja rauhallinen toisia kohtaan. Kolmas ulottuvuus liittyy yksilön toimintaan ja siihen sitoutumiseen (*Engaging*). Tällä hän tarkoittaa pyrkimystä yhteiseen hyvään. Bassetin neljäs ulottuvuus on muuttuminen (*Transforming*), joka on luonteeltaan reflektiivistä. Reflektiivisyyden kautta yksilö oppii ymmärtämään elämän epävarmuutta, epäselvyyttä sekä irrationaalisuutta. (Bassett, 2005.) Tämän tutkimuksen johtopäätös on hyvin lähellä Bassetin ajatuksia viisauden ja muutoksen (*Transforming*) keskinäisestä suhteesta. Vaikka Bassett (2005) ei käytä oppimisen käsitettä viisaudessa, hänen (2005) mukaan transformation voidaan ajatella merkittävänä työkaluna viisauden kehittymiseen.

Mezirowin itsekriittisen reflektion ja viisauden reflektiivisen komponentin välinen yhteys osoittaa sen, että yksilö voisi reflektion kautta toimia joissakin tilanteissa viisaammin. Yksilön omien merkitysperspektiivien tiedostaminen ja toisten merkitysperspektiivien välisen dialogin saavuttaminen ja sen kautta emansipatoriseen oppimiseen pääseminen voisivat olla itsessään auttaa viisauden kehittämisessä. Etenkin kun viisauden kognitiivinen ulottuvuus viittaa yksilön kriittiseen omien ajatustensa tarkasteluun. Reflektiivisyys ja avoimuus viisaana toimintana liittyy siihen, että yksilö käsittelee rakentavasti omia

tunteitaan. Näin yksilöstä tulee tiedostavampi omassa toiminnassaan. Mezirowin teorian avulla voidaan ymmärtää, miten merkitysperspektiivit voivat rajoittaa ihmistä tarkastelemaan omia näkökulmiensa laajemmin (Basset, 2005).

Erona kuitenkin Bassetin ja Mezirowin välillä on se, että Basset (2005) puhuu pelkästään reflektiosta, jolla mahdollistetaan muutos (*transformation*). Mezirowin (1991; 1998) mukaan transformatiivinen oppiminen edellyttää reflektiota, mutta sen tulee olla nimenomaan *kriittistä* reflektointia (Mezirow 1991, 94, 194; Mezirow, 1998). Tästä näkökulmasta tarkasteltuna reflektiossa yksilö tiedostaa ajattelunsa ja siihen liittyvät tunteensa, mutta se ei itsessään vielä johda transformatiiviseen oppimiseen. Kriittinen reflektio vertaamalla reflektioon tarkoittaa sitä, että itsekriittinen reflektio luo reaktion kyseiseen reflektioon, koska esimerkiksi Mezirowin (1998) mukaan reflektiota voi tapahtua myös tiedostamatta luomatta kyseille reflektion kohteelle oletusta. Ardeltin mukaan (2003) reflektiivisessä viisauden komponentissa yksilö tarkastelee kriittisesti omia ja muiden näkökulmiaan (Ardelt, 2003). Bassetin käsitys reflektiosta käsittää yksilön kykyä tiedostaa omaa ajattelua ja tarkastella muita näkökulmia, mutta se ei yksin riitä, vaan täytyy osata myös tarkastella kriittisesti kyseisiä näkökulmia, jotta voi suhteuttaa ne omiin näkökulmiinsa. Tästä näkökulmasta Bassetin käsitys reflektion roolista osana transformaatiota ja tämän tutkimuksen johtopäätöstä viisauksmallien ja aikuisen oppimisen teoreettisesta suhteesta eroavat toisistaan.

7. POHDINTA

Ensimmäinen ja toinen tutkimuskysymys käsitteivät viisauksmallien sekä Mezirowin ja Illeriksen aikuisen oppimisen teorioiden käsitteitä. Kolmannessa tutkimusongelmassa käsiteltiin aikuisen oppimisen teorioiden ja viisauksmallien käsitteiden keskinäistä suhdetta, jonka tarkastelun pohjalta voidaan tehdä johtopäätös käsitteiden välisistä suhteista. Tutkimuksessa havaittiin (Kuvio 3.), että viisauden teoreettiset mallit ja aikuisen oppimisen teemat ovat lähellä toisiaan.

Viisauden teoreettisille malleille ja Mezirowin sekä Illeriksen aikuisen oppimisen teorioille yhteistä oli kognitiiviset ja affektiiviset tekijät sekä yksilön sisällä että sosiaalisissa suhteissa, mahdollistaen yksilön laajenevan tietoisuuden. Avoinuus ja ymmärrys puolestaan voidaan nähdä tärkeänä osana niin viisautta kuin aikuisen oppimistakin. Monet viisaustutkijat yhtyvätkin siihen, että viisautta on hyväksyä tulevaisuuden epämääräisyys ja vaikea arvioitavuus. Tämän kautta voidaankin ajatella, että viisausmalleissa viisauden kehittyminen näkyy päämääränä, kun taas Illeriksen ja Mezirowin aikuisen oppimisen teorioissa oppiminen nähdään jatkuvana prosessina.

Tutkimuksessa lähdettiin liikkeelle teoreettisten viisausmallien ja Illeriksen sekä Mezirowin aikuisen oppimisen teorioiden käsitteiden määrittämisestä, tutkimuksessa ei voitu asettaa yhtä selkeää hypoteesia siitä, miten kyseiset käsitteet ovat yhteydessä toisiinsa. Ensin määriteltiin viisausmallien ja aikuisen oppimisen teorioiden käsitteet, jonka jälkeen lähdettiin yhdistelemään ja erittelemään niitä teoreettisesti tarkastellen. Lopuksi tarkasteltiin miten eri viisausmallit näkyvät suhteessa Illeriksen ja Mezirowin aikuisen oppimisen teorioihin.



Kuvio 3. Tutkimuksen toteutuminen

Sternbergin ym. (2019, 792) mukaan tutkijat yhtyvät ajatukseen siitä, että yksilö on ajoittain viisas ja toisinaan taas ei. Sternberg (1998) näkeekin viisauden pyrkimyksenä yhteiseen hyvään ja tasapainoon. Voidaankin kysyä, onko sellaista koskaan mahdollista saavuttaa. Kuitenkin viisauden pyrkimyksenä yhteiseen hyvään on myös prosessi. Tietysti haastavaa on ihmisten arvojen yhdistäminen ja intressien tasapainottaminen, mutta päästäänkö siihen koskaan ja riittääkö ihmisten psyykinen kasvu siihen (Throwbridge, 2005, 213). Se onkin oma, iso kysymyksensä. Berliinin koulukunta tarkastelee viisautta ideaalitulana (Kunzmann & Baltes, 2004). Mezirowin merkitysperspektiivien näkökulmasta

ihmisellä on tietynlainen tapa-ajatella ja suhtautua erilaisiin asioihin (Mezirow 1991, 42-44). Aikuisen oppiminen itsessään on moninainen ilmiö, johon vaikuttavat niin sisäiset kuin ulkoisetkin prosessit (Illeris 2002, 14). Aikuisen oppimisessa on myös tekijöitä, jotka ovat tietoisuutemme ulkopuolella (Mezirow 2009, 27-28).

Aikuisen transformatiivinen oppiminen on emotionaalisesti haastavaa ja vaati oppijalta paljon (Illeris, 2004). Mezirow ei sulje pois tunteiden ja yhteisön vaikutusta oppimiseen (Illeris, 2004). Omien merkitysperspektiivienkin tiedostaminen kuormittaa tunteita etenkin yksilön varjelluimmissa oletuksissa ja odotuksissa (Mezirow 2012, 82-84). Näiden tunteiden tiedostaminen on olennaista, jotta yksilö pystyy tarkastelemaan omia kokemuksiaan suhteessa muiden kokemuksiin ja ajatuksiin laajemmin. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna viisaus ja aikuisen oppiminen prosessina muistuttavat toisiaan. Oman elämän, ajattelun ja maailman rajallisuuden tiedostaminen ja hyväksyminen on osa viisauden kehittymistä. Aikuisen oppimisen kontekstissa tämä tarkoittaa omien rajojen löytämistä ja avoimuutta kohdata näitä rajoja ja oppia niistä. Samalla yksilö tiedostaa itsekriittisen reflektion kautta omia ajatuksiaan, kokemuksiaan ja tunteitaan näistä rajoista, nähden ne oppimismahdollisuutena.

7.1 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Teoreettisessa tutkimuksessa haastavana on sen metodologisen kirjallisuuden vähyys, minkä vuoksi teoreettisen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun on vaikeaa löytää käsitteitä. Malmbergin mukaan teoreettinen tutkimus on vähäisempää niissä tutkimusalueissa, joissa empiirinen tutkimus on hallitsevaa (Malmberg, 2014). Tutkimuksessa hyödynnettiinkin muiden ihmistieteiden metodologista kirjallisuutta. Empiirisen tutkimuksen luotettavuuskriteereitä voidaan osittain hyödyntää tässäkin tutkimuksessa.

Empiirisessä tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan niiden sisäisellä ja ulkoisella validiteetilla sekä reliabiliteetilla. Sisäisellä

validiteetilla arvioidaan sitä, miten tutkimuksessa olevat käsitteet on määritelty ja kuinka hyvin ne ovat loogisessa suhteessa keskenään ja vastaavatko ne niitä kuvaavia todellisuuksia sekä aikaisempien tutkimusten käsityksiä. (Eskola ym. 1998, 214; Tynjälä, 1991.) Useamman teoreetikon käyttäminen tutkimuksessa mahdollistaa laajemman lähestymisen käsitteisiin (Eisenhardt. ym, 2007). Sisäisen validiteetin näkökulmasta tarkasteltuna tämän tutkimuksen näkökulmasta useamman mallin ja teorian ottaminen tutkimukseen mahdollistaa paremman vastaavuuden tutkittavan ilmiön todellisuudesta. Tämän lisäksi tutkimuksen viisusmallien ja Illeriksen sekä Mezirowin aikuisen oppimisen teorioiden käsitteet avattiin sellaisena kuin ne on aikaisemmissa tutkimuksissa määritelty. Tämän jälkeen käsitteet teemoiteltiin, jotta niitä voitiin loogisesti lähteä vertailemaan ja tarkastelemaan niiden suhteita keskenään

Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan puolestaan tutkimuksen tulkin-tojen, johtopäätösten ja aineiston keskinäisten suhteiden pätevyyttä. (Eskola ym. 1998, 214) Tynjälän (1991) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan tutkimustulosten siirrettävyyttä, mikä tarkoittaa miten tutkimustulokset ovat sovellettavissa muihin tutkimuksiin tai käytäntöön. Ulkoisen validiteetin näkökulmasta tässä tutkimuksessa johtopäätökset tehtiin näiden käsitteiden välisten suhteiden perusteella sekä lopuksi tarkasteltiin suhteessa Caroline Bassetin (2005) vuoden artikkeliin. Samalla tämän tutkimuksen johtopäätökset voivat toimia myös hypoteesina jatkotutkimuksiin.

Tutkimuksen reliabiliteetti tarkoittaa tutkimustulosten pysyvyyttä eli miten tutkimustulokset vastaavat muiden tutkimusten tuloksia (Eskola ym, 1998, 214; Tynjälä, 1991). Tutkimuksen johtopäätöksiä vertailtiin Bassetin (2005) tekemään tutkimukseen, jossa tutkittiin transformatiivisen oppimisen ja viisauden välistä suhdetta. Bassetin tutkimus myös vahvistaa tutkimuksessa tehtyjä havaintoja, jotka lisäävät myös tutkimuksen luotettavuutta.

Viisauden ja aikuisen oppimisen ilmiöiden monitulkintaisuuden tutkimista helpotettiin tutkimukseen käytettyjen teorioiden ja mallien rajaami-

sella. Aikuisen oppimisen teorioissa on puolestaan pitkäaikaisempi tutkimuksellinen pohja. Jotta viisaudesta saadaan mahdollisimman laaja kuvaus tutkimukseen, otettiin viisausmalleja useampia. Nämä viisausmallit kuvaavat viisautta eri lähestymiskulmista. Viisausmalleja on siksi enemmän tässä tutkimuksessa kuin aikuisen oppimisen teorioita. Tutkimukseen valittiin viisi viisauden teoreettista mallia rajaten näin tutkimuksen laajuutta. Kyseiset viisausmallit tulivat valituiksi, koska ne ovat merkittävimpiä malleja viisaustutkimuksissa. Teoreettisen tutkimuksen haasteena on kuitenkin tutkijan omat näkökulmat, johon hän päätyy analyysissä. Tässä tutkimuksessa tämä näkyy etenkin näiden kahden käsitteen teemojen valinnoissa (kts luvut 3. ja 4.). Nämä teemat kuitenkin auttavat valaisemaan tutkimusongelmaa sekä mahdollistamaan erilaisten näkökulmien vertailun (Eskola ym. 1998, 175). Perustelut kyseisiin teemoihin otettiin aikaisempien tutkimusten käsityksistä.

Osa viisausmallien käsitteiden määritelmistä on ristikkäisiä toisten mallien kanssa. Ardelt sisällyttää affektiivisuuteen tunnehallinnan ja empatian, kun puolestaan Glück ja Webster pitävät niitä erillisinä käsitteinä teoreettisissa malleissansa. Myös viisauden teoreettisissa malleissa ja aikuisen oppimisen teorioiden tutkimuksessa on käsitteiden terminologisia ristiriitaisuuksia, vaikka määritelmät ovat lähellä toisiansa. Tämän huomioitiin tutkimuksessa siten, että ristiriitaiset käsitteet avattiin ennen kuin niitä verrattiin toisten käsitteiden kanssa. Viisauden määrittelemisessä on kysymys siitä, kenen näkökulmasta asiaa katsotaan. Esimerkiksi Staudinger (2019, 183-183) toteaa, että ihmiset pitävät joitakin henkilöitä viisaina, mutta kyseiset henkilöt itse eivät kuitenkaan toimi viisaasti. Aikuisen oppimisenkin teorioissa on kanssa käsitteellisiä eroavaisuuksia, miten aikuisen oppimista kuvaillaan. Esimerkiksi Mezirow puhuu transformatiivisesta oppimisesta kognitiivisena prosessina ja Illerikselle puolestaan kognitiivinen ulottuvuus tarkoittaa tiedollista rakentumista.

Tässä tutkimuksessa käytettiin joitakin suoria lainauksia tutkijoiden alkuperäisistä määritelmistä. Näin vältettiin ristiriitaisuuksia alkuperäisen määritelmän ja tutkimuksen tulkinnan välillä, sillä sekä viisauksite että aikuisen

oppimisen käsite sisältävät jo itsessään ristiriitoja ja erilaisia tulkintoja. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan ollut tarkoitus määritellä kyseisten teorioiden ja mallien kautta mitä aikuisen oppiminen ja viisaus ovat, vaan ainoastaan niiden teorioiden ja mallien käsitteiden kuvauksia ja keskinäisiä suhteita.

7.2 TUTKIMUKSEN EETTISET KYSYMYKSET

Teoreettisessa tutkimuksessa ei ole samanlaisia eettisiä ongelmia kuin tutkimuksissa, joissa tutkimuksen kohteena ovat ihmiset. Verratessa empiiriseen tutkimukseen teoreettisessa tutkimuksessa ei tarvitse kysyä osallistujilta lupaa, eikä osallistujien anonymiteetistä ja oikeuksista tarvitse huolehtia. Teoreettisessa tutkimuksessa etiikan puoli painottuu puolestaan moniäänisyytenä. Tämä moniäänisyys näkyy erilaisten käsitteiden määritelmien mukaan ottamisena tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa otettiin monta erilaisia teoriaa ja mallia viisaudesta ja aikuisen oppimisesta, jotta kyseisiä ilmiöitä voitiin ymmärtää mahdollisimman kattavasti teoreettisella tasolla.

Tutkija joutuu tasapainoilemaan oman roolinsa kanssa etenkin teoreettisessa tutkimuksessa, jossa yritetään pysyä pohjoletuksissa, kun vertaillaan viisauden teoreettisten mallien suhdetta Mezirowin ja Illeriksen aikuisen oppimisen malleihin. Tämän jälkeen niiden välisiä merkityksiä vertailtiin ja etsittiin keskinäisiä suhteita. Teoreettisessa tutkimuksessa myös painottuu tutkijan oma rehellisyys tulkintoihin, joita hän tekee aikaisemmista tutkimuksista. Esimerkiksi yhteneväisyyksien lisäksi myös ristiriitoja sekä perustelee ne. Tässä tutkimuksessa avattiin jokainen käsite ja sen määritelmä siten, miten tutkimuksessa käytetyissä teorioissa ja malleissa kyseiset käsitteet on kuvattu. Tutkimuksesta nousseet yhteneväisyydet ja eroavaisuudet nostettiin esille tutkimuksen prosessin (luku 5.) kuin tutkimuksen johtopäätöksissä (luku 6.) sekä perusteltiin miten kyseisiin johtopäätöksiin päästiin. Samalla myös tutkimuksen johtopäätöksiä vertailtiin toisiin tutkimuksiin (Luku 6.5).

7.3. JATKOTUTKIMUSAIHEET

Jatkotutkimusaiheita aikuisen oppimisen ja viisauden välillä olisi monia niin empiirisessä kuin teoreettisessa tutkimuksessakin. Tämä tutkimus kattoi muutaman teoreettisen mallin ja teorian näkökulman viisaudesta ja aikuisen oppimisesta. Tutkimusalueen laajuus selittyy ilmiön moninaisuudella ja siihen liittyvistä käsityksistä itsestä ja ympäristöstä. Voisi jopa sanoa, että maailmassa on niin paljon viisautta kuin on ihmisiäkin. Tämä tekee tästä tutkimusaiheesta todella mielenkiintoisen. Aikuisen oppimisen teorioiden käsitys aikuisesta sekä sen suhteesta viisauden kehittymiseen lähestyy ihmisyyden peruskysymyksiä. Mikä on elämän tarkoitus? Miksi olemme olemassa? Minkä tiedostamme ja mitä emme? Näitä kysymyksiä on paljon ja listaa voisi jatkaa loputtomiin. Tutkimuksen teoreetikoiden määrän rajaaminen mahdollistaa jatkotutkimisen aikuisen oppimisen ja viisauden käsitteen välille. Tässä tutkimuksessa käsiteltiin viisi viisausmallia ja kaksi aikuisen oppimisen teoriaa. Tästä näkökulmasta aikuisen oppimisen teorioita ja viisausmalleja voisi laajentaa liittämällä lisää malleja ja teorioita viisaudesta ja aikuisen oppimisesta tutkien niiden välisiä suhteita.

Sekä aikuisen oppimisen että viisauden ilmiöitä voisi tutkia myös kummankin ilmiön tutkijoiden näkökulmasta selvittäen käsityksiä viisauden opettamisesta ja oppimisesta sekä niiden keskinäisestä suhteesta. Joitakin tutkimusartikkeleita näistä aiheista jo löytyykin. Etenkin Robert Sternberg (Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2009) on tehnyt erilaisia tutkimuksia, miten viisautta voisi opettaa. Jack Mezirowin (1997) transformatiivisesta oppimisesta on tehty myös empiiristä tutkimusta, miten kyseistä teoriaa voi soveltaa aikuisen oppimisessa. Näiden tutkimusten keskinäistä suhdetta voisi myös tutkia ja etsiä yhteneväisyyksiä tutkijoiden käsityksistä.

Tutkimuksessa selvitettiin myös viisauden ja aikuisen oppimisen ilmiöitä kuvaavien mallien ja teorioiden sekä niiden käsitteiden välistä suhdetta tiedostavan oppimisen kontekstissa. Lisäksi tutkittiin Mezirowin merkitysskeemaa osana aikuisen oppimista ja sen suhdetta viisauteen. Tätä tutkimusta voisi

laajentaa tiedostamattoman oppimisen ja viisauden kehittymisen välille. Esimerkiksi jo Mezirow on ottanut huomioon sen, että tiedostamattomien asioiden vaikutuksia oppimiseen ei ole vielä riittävästi tutkittu.

“Because transformation is often a difficult, highly emotional passage, a great deal of additional insight into the role of imagination is needed and overdue. As many transformative experiences occur outside awareness, I have suggested that in these situations, intuition may substitute for critical self-reflection. This is another judgment that needs further conceptual development.” (Mezirow 2009, 27-28)

Tutkimusta tästäkin näkökulmasta voisi laajentaa alueisiin, jotka ovat tiedostamattomamme ulkopuolella. Etenkin biologisen kehityksen ja viisauden yhteyttä sekä sen vaikutusta tiedostamattomaan oppimiseen. Vaikka kumpaakin käsitettä, niin viisautta kuin aikuisen oppimistakin, on vaikea määritellä selkeästi, voidaan kuitenkin tarkastella niiden suhdetta eri ilmenemismuotojen välillä. Kyseisessä jatkotutkimuksessa voitaisiin selvittää, onko viisaudessa ja aikuisen oppimisessä prosesseja, joita emme voi hallita tai joista emme voi tulla tietoiseksi.

Erilaisista ihmiskäsityksistä on kirjoitettu lukuisia kirjoja. Aikuisen oppimisen tutkimuksessa on tarkoitus ymmärtää, mikä aikuinen on ja sen kautta, mikä ihminen on ja mikä sen olemassaolo on suhteessa muuhun ympäristöön. Tästä on jo eri kulttuurisissa konteksteissa monia näkökulmia. Tätä voisi tutkia erilaisten kulttuuristen käsitysten kautta esimerkiksi, ihmisestä ja viisaudesta sekä näiden suhteesta toisiinsa. Tulevissa tutkimuksissa ei ehkä saavuteta yhtä oikeata määritelmää, mitä aikuisuus ja viisaus ovat, mutta voidaan ymmärtää eri kulttuureiden käsityksiä niistä. Lisäksi voidaan tutkia niiden välisiä suhteita ja sen kautta löytää yhteisymmärrystä eri kulttuurien välillä.

Empiirisessä tutkimuksessa jatkotutkimusta voi esimerkiksi tehdä fenomenografisella tutkimusmenetelmällä tutkien ihmisten käsityksiä viisaudesta ja aikuisen oppimisesta. Sisällön analyysin kautta voidaan tarkastella, miten nämä kaksi ilmiötä näkyvät suhteessa toisiinsa. Tämän kautta voidaan myös

tarkastella näiden tuloksien yhteneväisyyttä teoreettiseen tutkimukseen ja laajentaa siten käsityksiä aikuisuudesta ja viisaudesta sekä siitä, miten näitä voitaisiin opettaa.

LÄHTEET

- Ardelt, M. (2003). Empirical Assessment of a Three-Dimensional Wisdom Scale. *Research on Aging*, 25(3), pp. 275-324.
doi:10.1177/0164027503025003004
- Ardelt, M. 2004, *Wisdom as Expert Knowledge System: A Critical Review of a Contemporary Operationalization of an Ancient Concept* Monika Ardelt University of Florida, Gainesville, Fla., USA
Linkki: <https://www.karger.com/Article/PDF/79154>
- Ardelt, M. (2011). The Measurement of Wisdom: A Commentary on Taylor, Bates, and Webster's Comparison of the SAWS and 3D-WS. *Experimental Aging Research*, 37(2), pp. 241-255. doi:10.1080/0361073X.2011.554509
- Baltes, P. B. & Smith, J. (1990). Toward a psychology of wisdom and its ontogenesis.
- Baltes, P. & Staudinger, U. (2000). Wisdom: A Metaheuristic (Pragmatic) to Orchestrated Mind and Virtue Toward Excellence. *American Psychologist*, 55(1), p. 122.
- Bassett, C. (2005). Emergent wisdom: Living a life in widening circles.(Essay). *ReVision*, 27(4), p. 6. doi:10.3200/REVN.27.4.6-1
- Clayton V. P and Birren, J. P. (1980). The Development of Wisdom across the Life span: A Reexamination of an Ancient Topic.
- Eisenhardt, K. M., & Graebner, M. E. "Theory Building From Cases: Opportunities And Challenges." *Academy of Management Journal* 50, no. 1 (2007): 25-32.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Glück, J. & Bluck, S. (2013), *The MORE Life Experience Model: A Theory of the Development of Personal Wisdom*, Teoksessa, Ferrari, M. t. & Weststrate, N. M. t. (2013). *The Scientific Study of Personal Wisdom: From Contemplative Traditions to Neuroscience*. Dordrecht: Springer Netherlands, pp 75-97
- Glück, J., Bluck, S. & Weststrate, N. (2018). More on the MORE Life Experience Model: What We Have Learned (So Far). *Journal of Value Inquiry*, 53(3), pp. 349-370. doi:10.1007/s10790-018-9661-x
- Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. (2016). *Johdatus tieteelliseen ajatteluun* ([Uudistettu painos]). [Helsinki]: Gaudeamus.
- Illeris, K. (2002). *The three dimensions of learning: Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social*. Frederiksberg: Roskilde University Press.

- Illeris, K. (2004). Transformative Learning in the Perspective of a Comprehensive Learning Theory. *Journal of Transformative Education*, 2(2), pp. 79-89. doi:10.1177/1541344603262315
- Illeris, K. (2015). The Development of a Comprehensive and Coherent Theory of Learning. *European Journal of Education*, 50(1), pp. 29-40. doi:10.1111/ejed.1210
- Jasso, G. (1988). Principles of Theoretical Analysis. *Sociological Theory*, 6(1), 1-20. <https://doi.org/10.2307/201910>
- Järvinen, P. (2012). One research methods, Tampereen Yliopistopaino.
- Kallio, E., & Marchand, H. (2012). An overview of the concepts of change and development: from the premodern to modern era. *Transitions and transformations in learning and education*, 21-50.
- Malinen, A. (2000). *Towards the essence of adult experiential learning: A reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Malmberg, T. (2014). Teoreettinen tutkimus joukkoviestintä- ja mediatieteen intellektuaalisena tyylinä. *Media & viestintä* 37: 2, 57-80.
- Mezirow, J. (2012). Learning to Think Like a Adult: Core elements of transformative learning. Teoksessa Taylor, E. W. 1. & Cranton, P. (2012). *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 73-96.
- Mezirow, J. (2009). Transformative Learning Theory. Teoksessa Mezirow, J. K. & Taylor, E. W. (2009). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education* (First edition.). San Francisco: Jossey-Bass, A Wiley imprint, 18-32.
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), pp. 58-63. doi:10.1177/1541344603252172
- Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), pp. 185-198. doi:10.1177/074171369804800305
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), pp. 5-12. doi:10.1002/ace.7401
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco [Calif.]: Jossey-Bass
- Merriam, S. B. & Bierema, L. L. (. L. (2014). *Adult learning: Linking theory and practice* (First edition.). San Francisco: Jossey-Bass

- Mickler, C. & Staudinger, U. M. (2008). Personal Wisdom: Validation and Age-Related Differences of a Performance Measure. *Psychology and Aging*, 23(4), pp. 787-799. doi:10.1037/a0013928
- Paul, U. K. & Baltes, B. (2003). Wisdom-Related Knowledge: Affective, Motivational, and Interpersonal Correlates. *Personality & social psychology bulletin*, 29(9), pp. 1104-1119. doi:10.1177/0146167203254506
- Staudinger, U. (2019). The Distinction between Personal and General Wisdom: How Far Have We Come? In R. Sternberg & J. Glück (Eds.), *The Cambridge Handbook of Wisdom* (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 182-201). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781108568272.010
- Swartwood, J., & Tiberius, V. (2019). Philosophical Foundations of Wisdom. In R. Sternberg & J. Glück (Eds.), *The Cambridge Handbook of Wisdom* (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 10-39). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781108568272.003
- Sternberg, R. J. (1998). A Balance Theory of Wisdom. *Review of General Psychology*, 2(4), pp. 347-365. doi:10.1037/1089-2680.2.4.347
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Cambridge, UK ; New York: Cambridge University Press
- Sternberg, R. J., Jarvin, L. & Grigorenko, E. L. (2009). *Teaching for wisdom, intelligence, creativity, and success*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Sternberg, R. J. (2019). Race to Samarra: The Critical Importance of Wisdom in the World Today, Teoksessa, Sternberg, R. J. & Glück, J. (2019). *The Cambridge handbook of wisdom*. New York: Cambridge University Press. (4)
- Sternberg, R., & Glück, J. (2019). Why Is Wisdom Such an Obscure Field of Inquiry and What Can and Should Be Done About It? In R. Sternberg & J. Glück (Eds.), *The Cambridge Handbook of Wisdom* (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 783-796). Cambridge: Cambridge University Press.
- Trowbridge, R. (2005). *The Scientific Approach of Wisdom*. Union Institute & University Cincinnati, Ohio
- Tynjälä, P. (1991). Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus*, 22(5), 387-398,
- Paul, U. K. & Baltes, B. (2003). Wisdom-Related Knowledge: Affective, Motivational, and Interpersonal Correlates. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), pp. 1104-1119. doi:10.1177/0146167203254506
- Puusa, A. (2008). Käsiteanalyysi tutkimusmenetelmänä. *Premissi* 4/2008, 36-43.
- Webster, J. D. (2003). "An Exploratory Analysis of a Self-Assessed Wisdom Scale." *Journal of Adult Development* 10:13-22

Webster, J. D. (2007). Measuring the Character Strength of Wisdom. *The International Journal of Aging and Human Development*, 65(2), pp. 163-183.
doi:10.2190/AG.65.2.d