

**Yliopisto-opiskelijoiden kokemukset viisaista
ratkaisuistaan ja oppimistuloksistaan**

Nelli Sirkemaa

Erityispedagogiikan maisterintutkielma

Kevätlukukausi 2020

Kasvatustieteiden tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Sirkemaa, Nelli. 2020. Yliopisto-opiskelijoiden kokemukset viisaista ratkaisuistaan ja oppimistuloksistaan. Erityispedagogiikan maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 68 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää yliopisto-opiskelijoiden omia kokemuksia tilanteista, joissa he olivat tehneet viisaita ratkaisuja. Tutkimuksessa myös selvitettiin tarkemmin, millaisia nämä ratkaisut olivat. Lisäksi tämän tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa sukupuolen ja opiskeluvuosien määrän mukaan, miten yliopisto-opiskelijat arvioivat oppimistuloksiaan yliopistossa.

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä käytettiin opiskelijakyselyä, joka toteutettiin Jyväskylän yliopistossa vuonna 2017, vastaajina 780 opiskelijaa. Aineistona olivat opiskelijoiden vastaukset viisaita ratkaisuja koskevaan avoimeen kysymykseen ja oppimistuloksia koskeviin Likert-asteikollisiin väittämiin. Aineistoa analysoitiin kvalitatiivisella ja kvantitatiivisella tutkimusotteella. Avoimissa vastauksissa korostuu erityisesti opiskeluun liittyvien viisaiden ratkaisujen tekeminen. Saaduissa vastauksissa kiteytyy pitkälti se, miten yliopisto-opiskelijat olivat hyödyntäneet yliopisto-opinnoissa opittua omassa toiminnassaan. Tutkimuksessa saatujen määrällisten tulosten mukaan yliopisto-opiskelijat kokivat oppineensa yliopisto-opintojen aikana erilaisia tulevaisuudessa tarvittavia taitoja ja tietoja. Koettu oppimisen taso vaihteli sukupuolittain, esimerkiksi miehet kokivat naisia useammin oppineensa kehittämään uusia ideoita – joskin erot sukupuolten välillä olivat pieniä. Tarkasteltujen opiskeluvuosien 1, 3 ja 5 välillä oli omien oppimistulosten arvioinnissa eroa esimerkiksi siinä, että opiskeluvuosien myötä suhtautuminen asioihin muuttui kriittisemmäksi.

Tutkimuksen perusteella yliopistoympäristössä on mahdollista vaikuttaa sellaisiin oppijoiden omiin kokemuksiin, joilla voi olla tärkeä merkitys viisaiden tekojen taustalla.

Asiasanat: viisaus, oppiminen, itsearviointi

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	VIISAUS JA SEN ILMENEMINEN	7
	2.1 Viisauden määritelmiä	7
	2.2 Viisautta koskevia käsityksiä	10
	2.3 Viisauden kehittymisen MORE-malli.....	11
	2.4 Viisaus oppimisen näkökulmasta.....	12
	2.5 Viisauden mittaaminen.....	16
3	YLIOPISTO-OPISKELIJOIDEN OPPIMISTULOKSET	18
	3.1 Yliopistokoulutuksen tarkoitus	18
	3.2 Oppiminen ja suoriutuminen.....	19
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	22
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	23
	5.1 Tutkimukseen osallistujat.....	23
	5.2 Tutkimusaineiston keruu.....	23
	5.3 Aineiston analyysi	25
	5.3.1 Laadullisen aineiston analysointi	25
	5.3.2 Määrällisen aineiston analysointi	27
	5.4 Eettiset ratkaisut.....	28
6	TULOKSET	30
	6.1 Minkälaisiin tilanteisiin yliopisto-opiskelijoiden kokemukset viisaista ratkaisuista liittyvät?	31
	6.1.1 Opintojen aloittaminen.....	31
	6.1.2 Opintojen valinta ja eteneminen	32
	6.1.3 Onnistuneen muutoksen saavuttaminen.....	34
	6.1.4 Opintojen ja muun elämän yhteensovittaminen	34
	6.1.5 Toimiminen ihmissuhteissa	36
	6.2 Millaisia viisaiksi koettuja ratkaisuja yliopisto-opiskelijat tekevät?	37
	6.2.1 Itsenäinen ratkaisujen tekeminen	37
	6.2.2 Rohkeus tehdä ratkaisuja	38
	6.2.3 Harkitsevaisuuden merkityksen korostaminen	39
	6.3 Miten yliopisto-opiskelijat arvioivat oppimistuloksiaan?	40
	6.3.1 Asioiden kriittinen tarkastelu.....	42
	6.3.2 Teoreettisen tiedon soveltaminen käytäntöön.....	44
	6.3.3 Tiedon erittely ja jäsentely	45

6.3.4	Uusien ideoiden kehittäminen	47
6.3.5	Kyky luoda kokonaiskuva opetetuista asioista	48
6.3.6	Osaamisen tunteen vahvistuminen	50
6.3.7	Oppimisen jääminen pinnalliselle tasolle	51
6.3.8	Elämäkokemuksen hyödyntäminen opiskelussa	53
6.3.9	Käsitysten muuttuminen opintojen seurauksena	54
7	POHDINTA	56
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	56
7.2	Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet	58
	LÄHTEET	61

1 JOHDANTO

Yleisesti viisautta pidetään tavoiteltavana, vaikka sen tiedetään olevan harvinaista (Ardelt 2003, 279–280). Erikson (1982, 56) kuvailee viisautta hyveenä, joka tuottaa positiivisia vaikutuksia yksilön elämään. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että viisaat henkilöt kokevat pääosin olevansa tyytyväisiä elämäänsä (Bangen, Meeks & Jeste 2013, 1257). Viisauden ajatellaan ilmenevän yksilön arvoissa ja siten käyttäytymisessä muun muassa siten, että viisas yksilö haluaa toisille ihmisille hyvää ja pyrkii yhteiseen etuun – tyypillisesti viisaat teot ovat myötätuntoisia ja epäitsekkäitä. Tämän myötä viisauden positiiviset vaikutukset voivat heijastua viime kädessä koko yhteiskuntaan. (Baltes & Staudinger 2000, 123.)

Aiemmassa viisaustutkimuksessa pääpaino on ollut psykologisten mallien ja mittareiden kehityksessä (Staudinger & Glück, 2011). Myös ihmisten viisauksikäsitteitä on tutkittu aiemmin (Clayton & Birren, 1980), mutta yliopisto-opiskelijoiden käsityksistä viisaudesta ja erityisesti omasta viisaudestaan ei ole tehty paljon aiempaa tutkimusta. Sen vuoksi kyseinen aihe valitaan tässä tutkielmassa tutkimuskohteeksi. Tutkimuksen pyrkimyksenä on tuottaa tietoa siitä, minkälaisissa tilanteissa yliopisto-opiskelijat kokevat tehneensä viisaita ratkaisuja. Tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan myös sitä, millaiset ratkaisut yliopisto-opiskelijat kokevat viisaiksi.

Lisäksi tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan opiskelijoiden kokemuksia oppimistuloksistaan. Tutkimuksen tarkoituksena on saada selville, vaihtelevatko nämä oppimistulokset sukupuolen ja opiskeluvuosien mukaan. Saatua tuloksia pohditaan viisauden kontekstissa: oppijat tarvitsevat nykypäivän monimuotoisissa ympäristöissä monenlaisia sellaisia taitoja, esimerkiksi ongelmanratkaisutaitoja, jotka kuvastavat viisauteen liitettyjä ominaisuuksia. Siten tutkimustulosten perusteella voidaan pohtia, ovatko opiskelijat saaneet yliopisto-opintojensa kautta mahdollisuuden kehittää viisauttaan ja siihen liittyvää osaamistaan.

Aiemman tutkimuksen mukaan yliopistokoulutuksella voi olla merkittävä rooli viisauden lisäämisessä (Maxwell 2012, 664; Sternberg, Jarvin & Grigorenko 2009, 5). Sternbergin (2003, 164–165) mukaan yliopisto-opetuksen kautta voidaan edistää viisautta integroidusti, kaiken muun opetuksen ohella. Yliopisto-opiskelija voi kehittää viisauttaan, jos yliopisto-opetuksen puitteissa harjoitetaan tietyn-tyyppisiä viisauden kannalta olennaisia taitoja. Tärkeässä roolissa ovat sellaiset taidot, joita pidetään viisauden edistäjinä tai komponentteina. Tästä esimerkkinä ovat kriittinen ajattelu ja luova ongelmanratkaisu. Näiden taitojen osaaminen voi edistää opinnoissa menestymistä, mikä ilmentää viisauden lisäämisen tärkeyttä yliopisto-opetuksen kautta. (Binkley, Erstad, Herman, Ripley, Miller-Ricci & Rumble 2012, 39.)

Viisauden tuottamien positiivisten vaikutusten vuoksi on tarvetta tutkia viisautta yliopistokontekstissa. Yliopisto-opiskelijoiden kokemusten viisaista ratkaisuksistaan ja oppimistuloksistaan tutkimisen kautta voidaan mahdollisesti löytää lisää keinoja edistää yliopisto-opetuksen kautta viisautta, yhtä ihmisenä olemisen päämäärää (Baltes & Staudinger 2000, 123).

2 VIISAUS JA SEN ILMENEMINEN

2.1 Viisauden määritelmiä

Viisaudella on rikas kulttuurihistoria – monien vuosisatojen ajan ihmisillä on ollut halu selvittää, mitä viisaus on (Staudinger & Glück, 2011, 217). Yksi ensimmäisistä ja tunnetuimmista viisaustutkijoista on Robert Sternberg, jonka mukaan viisaudessa on kyse älykkyyden, luovuuden sekä yleisen tiedon ja järjen käytöstä siten, että voi saavuttaa tasapainon eri elämänaikavälillä. Samalla Sternberg huomauttaa, että kukaan ihminen ei voi täysin ymmärtää sitä, mitä viisaus on. Toisaalta tämä oman tietämyksen rajallisuuden ymmärtäminen on myös yksi lähtökohdista viisauteen. (Sternberg 1990, 3.) Baltes ja Staudinger (2000, 124) määrittelevät viisauden elämän käytännön perusasioiden asiantuntijuudeksi, tarkentaen tähän kuuluvaksi muun muassa ymmärtämisen ihmisyyden olemuksesta ja hyvästä elämästä. Ardelt (2003) puolestaan luonnehtii viisautta kolmen ulottuvuuden avulla, joita ovat kognitiivinen, reflektiivinen ja myötätuntoinen. Hänen mukaansa viisauden kognitiiviseen ulottuvuuteen sisältyy kyky ajatella syvällisesti elämää ja tapahtumien merkitystä. Myötätuntoiseen ulottuvuuteen kuuluu muun muassa pyrkimys positiiviseen suhtautumiseen itseään ja muita kohtaan sekä kyky asettua tuen tarpeessa olevien ihmisten asemaan. Reflektiivisellä ulottuvuudella viitataan oman toiminnan tietoiseen tarkasteluun, muiden näkökulmat huomioon ottaen. (Ardelt 2003, 277–282.) Tämä moninäkökulmaisuus korostuu useissa viisauden määritelmissä yhtenä keskeisenä tekijänä (Grossmann 2017, 245).

Vaikka viisautta on yritetty määritellä jo pitkään, kansainvälistä yhteisesti sovittua viisauden määritelmää ei ole (Sternberg 2019, 163). Kuitenkin tutkimuksissa käytetyissä viisauden määritelmissä ilmenee huomattavaa päällekkäisyyttä, joka voi auttaa hahmottamaan viisauden ilmiötä. Taulukko 1 kuvaa näitä määritelmiä, joilla on tiettyjä yhteisiä piirteitä (Bangen ym. 2013, 1254–1255).

TAULUKKO 1. Viisauden määritelmien piirteitä (mukaillen Bangen ym. 2013)

Tutkija	Elämän- tuntemus ja -koke- mus	Prososiaa- linen käyt- täytymi- nen	Syvä it- seymmär- rys	Epävar- muuden sietämi- nen	Tunne-elä- män tasa- paino
Kekes	x		x	x	
Taranto	x	x	x	x	
Baltes ym.	x	x		x	
Achenbaum ja Orwoll		x	x	x	x
Denney, Dew ja Kroupa	x	x	x		
Ardelt	x	x	x	x	x
Hershey ja Farrell	x	x	x		x
Wink ja Helson	x	x	x	x	
Sternberg	x	x	x	x	
Levitt	x	x	x		
McKee ja Barber	x	x		x	
Olejnik	x			x	
Jason ym.	x	x	x	x	x
Yang	x	x			x
Montgom- ery, Barber ja McKee	x	x	x		x
Perry ym.	x	x		x	x
Takahashi ja Overton	x	x	x		x
Webster	x		x		x
Glück, Bluck, Baron ja McAdams	x	x	x	x	x
Brown ja Greene	x	x	x	x	x
Jeste ja Va- hia	x	x	x		x
Meeks ja Jeste	x	x	x	x	x
Grossmann ym.	x	x	x	x	
Jeste ym.	x	x	x	x	x
Yhteensä	23	21	19	16	13

Taulukko 1 kuvaa erilaisten viisauden määritelmien (yhteensä 24 määritelmää) päällekkäisyyttä, joista Bangen ym. (2013) ovat koostaneet yhteenvedon. Näissä määritelmässä yleisin esiin nouseva viisauteen liittyvä piirre on elämäntuntemus ja -kokemus. Yli puolessa viisauden määritelmistä viitattiin myös prososiaaliseen käyttäytymiseen, syvään itseymmärrykseen, epävarmuuden sietämiseen ja tunne-elämän tasapainoon (Bangen ym. 2013, 1254–1255).

Viisaus on psykologisena käsitteenä vaikeasti kuvailtava (Sternberg 1990, 3), mutta lähikäsitteet voivat auttaa viisauden ymmärtämisessä. Ensinnäkin älykkyys on viisauden lähikäsite, sillä viisauden ja älykkyyden taustalla on yhteisiä neurobiologisia tekijöitä (Meeks & Jeste 2009, 362). Viisaudella on yhteisiä piirteitä myös henkisyyden kanssa, tosin henkisyydellä on osin kiistelty rooli viisaudessa. Ardeltin (2008, 226) mukaan henkisyydestä saattaa olla hyötyä viisauden kehityksen kannalta. Toisaalta on osoitettu, että uskonnon harjoittamista ei tarvita viisauden kehittymiseksi (Ardelt, 2008, 225–226). Myös tietämyksen selkeän ja varman havainnon jostakin mielletään olevan lähellä viisautta. Websterin (2010, 71) mukaan viisaus on taitoa käyttää tietämystä parhaalla mahdollisella tavalla itsensä ja muiden hyväksi.

Viisaus on moniulotteinen ilmiö (Bangen ym. 2013, 1256–1257), jota voidaan lähestyä monelta kannalta. Viisautta voidaan lähestyä esimerkiksi eksplisiittisesti tai implisiittisesti. Eksplisiittisessä lähestymistavassa on kyse asiantuntijoiden tarkoituksella luoduista viisauden määritelmistä ja niiden myötä psykologisten mittareiden kehittämisestä (Staudinger & Glück, 2011, 221). Implisiittinen näkökulma keskittyy sellaisten ihmisten tutkimiseen, jotka eivät tunne psykologisia rakenteita. Tällöin tutkijan tulee selvittää, millaisia tietoisia tai tiedostamattomia käsityksiä viisaudesta näillä ihmisillä on; kuinka he määrittelevät käsitteet viisaus ja viisas ihminen. (Weststrate, Bluck & Glück, 2019, 97–98.) Viisauteen on myös muita lähestymistapoja, esimerkiksi Staudinger (2019) on kuvannut yleistä ja persoonallista lähestymistapaa viisauteen, yhdistäen yleisen viisauden elämän kannalta tärkeiden käytäntöjen asiantuntijuuteen ulkopuolisen henkilön näkökulmasta (Staudinger 2019, 184). Käsitteellä persoonallinen viisaus Staudinger

(2019, 183) puolestaan tarkoittaa ymmärrystä oman elämän kannalta tärkeistä tavoitteista ja niiden saavuttamiseen liittyvistä keinoista.

2.2 Viisautta koskevia käsityksiä

Useimmiten viisautta pidetään persoonallisuuspiirteenä (Ardelt ym. 2019, 145), kognitiivisena kykynä (Baltes & Staudinger 2000, 131) tai näiden yhdistelmänä (Ardelt ym. 2019, 147). Se, miten ihminen ymmärtää viisauden käsitteen liittyy usein hänen sen hetkiseen elämäntilanteeseensa (König & Glück 2013, 142). Täten viisauksikäsitteet voivat muuttua ihmisen elinkaaren aikana.

Ihmisten viisauksikäsitteissä on yhteisiä piirteitä, esimerkiksi yleisen käsityksen mukaan viisas ihminen oivaltaa ratkaisuja elämään kuuluviin monimutkaisiin ongelmiin, omaa reflektiivisen asenteen, ajattelee maailmasta syvästi ja kykenee empatiaan. Keskeistä on myös käsitys siitä, että viisaan ihmisen ajatellaan olevan niin tietoinen elämästä, että hän kykenee ilmentämään viisautta käytännössä. (Weststrate, Bluck & Glück 2019, 107–108.) Käytännössä viisas ihminen tekee viisaita tekoja, joihin liitetään usein kuuluvaksi 1) paradoksaalisuus ja odottamattomuus 2) moraalisuus 3) epätsekkyys 4) toimiminen muuten kuin sanelun mukaan 5) pyrkiminen kohti tasapainoa 6) riski ja 7) hyvän mahdollistaminen mahdollisimman monelle ihmiselle (Oser, Schenker & Spsychiger 1999, 156).

Toisaalta viisauksikäsitteissä – etenkin niiden painotuksissa – on myös eroja yksilöiden välillä (Staudinger & Glück 2011, 219). Esimerkiksi Sternbergin (1985, 624) tutkimuksen tuloksista nousivat esiin yliopistojen professorien keskenään hyvinkin erilaiset näkemykset viisauden määritelmästä, minkä perusteella ammatti ja siihen johtava koulutus voivat vaikuttaa ihmisen viisauksikäsitteisiin.

Viisauksikäsitteet näyttävät eriytyvän myös ikäryhmien välillä siinä, mitä painotetaan kuuluvaksi viisauteen (Staudinger & Glück 2011, 219). Esimerkiksi Claytonin ja Birrenin (1980) tutkimuksessa nuoremmat ikäryhmät määrittivät viisauden yleisemmin kolmiulotteisen mallin kognitiivisen ulottuvuuden kautta

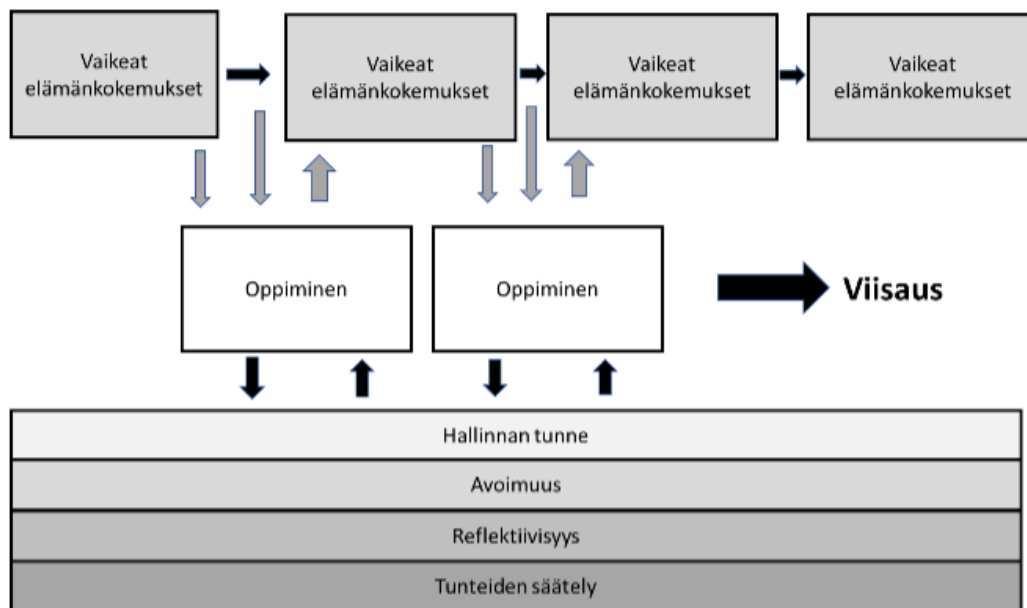
kuin vanhemmat ikäryhmät. Vanhemmat ikäryhmät puolestaan katsoivat myötätuntoiset näkökohdat keskeisemmäksi viisaudessa (Clayton & Birren 1980, 130). Lisäksi vanhemmat ikäryhmät yhdistivät viisauden ikääntymiseen harvemmin ja vähemmän kuin nuoremmat ikäryhmät (Clayton & Birren 1980, 118). Siitä huolimatta Claytonin ja Birrenin (1980, 116) tutkimuksessa suurin osa tutkittavista yhdisti viisauden vanhuuteen iästä riippumatta.

Königin ja Glückin (2013, 142) mukaan ihmisten käsitykset viisaudesta vaihtelevat sukupuolen mukaan, vaikkakin erot ovat suhteellisen pienet. Erilaiset viisauksikäsitteet voivat selittää sukupuolten välisiä eroja Glückin, Strasserin ja Bluckin (2009) tutkimuksessa. Glückin ym. (2009) tutkimuksessa osallistujat muistelivat tilanteita, joissa kokivat toimineensa viisaasti. Riippumatta osallistujan senhetkisestä työtilanteesta, miehet ilmoittivat toimineensa viisaasti enemmän työhön liittyvissä tilanteissa ja naiset perheeseen, sairauteen tai kuolemaan liittyvissä tilanteissa (Glück ym. 2009, 36–37).

Lisäksi kulttuuritausta – esimerkiksi ajan arvot ja ihanteet – voivat olla yhteydessä siihen, miten ihminen ymmärtää viisauden (Staudinger & Glück 2011, 220). Esimerkiksi länsimaalaisen käsityksen mukaan viisaus on laajaa tietämystä ja ylipäätään hyvien kognitiivisten kykyjen omaamista. Sen sijaan idän kulttuureissa viisaus nähdään moniulotteisemmin tunteen, ajattelun ja toiminnan yhdistämisenä. (Takahashi 2000, 219–226.)

2.3 Viisauden kehittymisen MORE-malli

Glückin ja Bluckin (2013) MORE-malli kuvaa viisauden kehittymisen prosessina (kuvio 1).



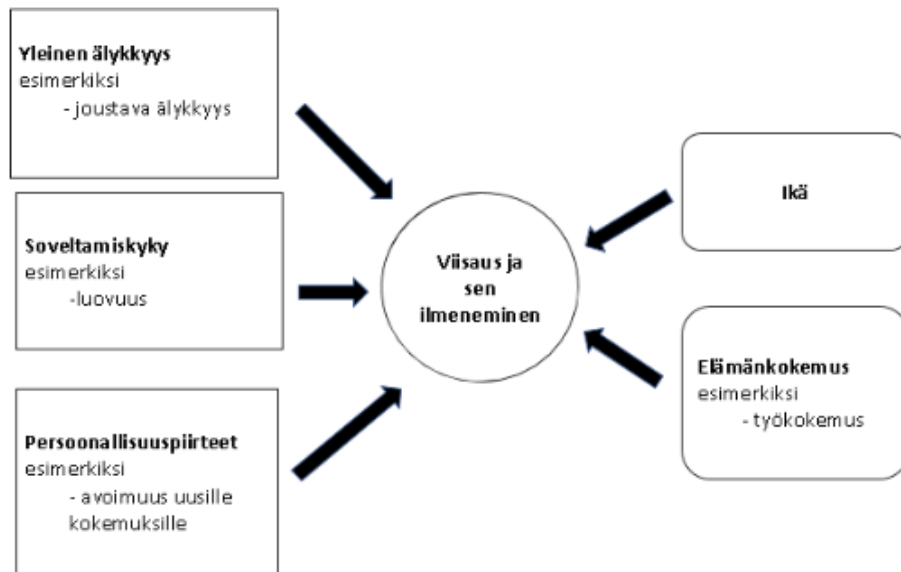
KUVIO 1. MORE-malli (mukaiillen Glück & Bluck 2013)

MORE-mallin mukaan vaikeat elämäkokemukset ovat ehtona viisauden kehittymiselle. MORE-mallin mukaan viisauden kehittyminen edellyttää myös hallinnan tunnetta (M), avoimuutta (O), reflektiivisyyttä (R) ja tunteiden säätelyä (mukaan lukien empatiaa) (E) vaikeista elämäkokemuksista oppimiseksi. (Glück & Bluck 2013, 79.) Siten Glückin, Bluckin ja Weststraten (2018, 360) mukaan viisaus kehittyy vaikeiden elämäkokemusten jälkiseurauksena, mutta ei ilman hallinnan tunnetta, avoimuutta, reflektiivisyyttä ja tunteiden säätelyä.

Glück ja Bluck (2013, 79–85) viittaavat hallinnan tunteella yksilön kokemukseen kyvystään vaikuttaa asioiden kulkuun, avoimuudella laaja-alaiseen asioiden tarkastelemiseen, reflektiivisyydellä toiminnan tietoiseen tarkastelemiseen sekä tunteiden säätelyllä tunteiden tunnistamiseen ja hyväksymiseen.

2.4 Viisaus oppimisen näkökulmasta

Aiemmassa tutkimuksessa on kiinnitetty huomiota siihen, mihin viisaus ja sen ilmeneminen perustuvat (kuvio 2). Saatujen tietojen pohjalta voidaan ymmärtää, että viisautta on mahdollista oppia (Sternberg ym. 2009, 104) hyvin lyhyessäkin ajassa esimerkiksi koulun kontekstissa (Bruya & Ardelt 2018, 106).



KUVIO 2. Viisautta ja sen ilmenemistä ennakoivia tekijöitä (mukaiillen Baltes ja Staudinger 2000, 130)

Tutkijat ovat olleet yksimielisiä siitä, että elämäkokemus on yhteydessä yksilön viisauteen ja sen ilmenemiseen (esim. Grossmann 2017, 237–239; Baltes & Staudinger 2000, 127). Esimerkiksi työkokemus voi kerryttää viisautta, mihin liittyen viisautta on pyritty selittämään myös koulutuksen ja ammatin kautta. Viisauttutkimuksessa (esim. Baltes & Staudinger, 2000) on havaittu, että korkea koulutus ja viisaus esiintyvät usein yhdessä. Baltesin ja Staudingerin (2000, 125–126) mukaan korkeakoulutus ei tosin sinänsä lisää viisautta suoraan, mutta usein viisauden kannalta olennaisia tietoja ja taitoja on mahdollista oppia mentoreilta muun muassa tarkkailemalla heidän käyttäytymistään ja toimimalla heidän kanssaan vuorovaikutuksessa. Tämä saattaa johtua siitä, että mentorointi on tunnistettu välineeksi siirtää hiljaista tietoa (Heikkinen & Huttunen 2008, 203) – ajattelun ja toiminnan tuotetta sekä kasaantunutta tietopohjaa (Pohjalainen 2012, 6) – jonka karttumisen seurauksena viisaus lisääntyy (Toom & Onnismaan 2008, 12–13). Lisäksi korkeakoulutuksessa opetetaan taitoja, kuten oman toiminnan reflektointia ja tiedon soveltamista, joita tarvitaan viisauden edistämiseksi. Täten Baltesin ja Staudingerin (2000, 125–126) mukaan korkeakoulututkimuksen suorittaneet todennäköisemmin omaavat viisauteen liittyviä ominaisuuksia enemmän kuin ne, joilla ei ole korkeakoulututkintoa. Tähän liittyen, Ardeltin (2003, 313) mukaan

myös ammatti voi edistää viisauden kehittymistä tarjoamiensa mahdollisuuksien kautta.

Iän yhteys viisauteen ja sen ilmenemiseen on epäselvä. Vanhuus ja viisaus on perinteisesti liitetty yhteen monissa yhteiskunnissa (Smith & Baltes 1990, 494) ja myös tutkimuksessa. Esimerkiksi Eriksonin (1982, 65) teoria yhdistää viisauden myöhemmän aikuisiän ja vanhuuden minän eheyteen. Teorian mukaan viisaus tulee esiin, jos henkilö ratkaisee onnistuneesti psykososiaalisen kehityskriisin ”eheys vastaan epätoivo” (Erikson 1982, 65). Kuitenkin monissa muissa tutkimuksissa on havaittu, että viisaus ei välttämättä lisääny iän myötä (esim. Staudinger & Glück 2011, 219; Baltes & Staudinger 2000, 128). Pasupathin, Staudingerin ja Baltesin (2001, 358) mukaan viisauteen liittyvä tietämys lisääntyy nuoruudesta aikuisuuden kynnykselle, jonka jälkeen pysyvä vakaana. Myös Baltesin ja Staudingerin (2000, 130) tutkimuksen tulosten mukaan iän vaikutus viisauteen ja sen ilmenemiseen on vähäinen.

Lisäksi Baltesin ja Staudingerin (2000, 130) mukaan viisauden taustalla on usein keskimääräistä älykkyyttä. Esimerkiksi Cantorin ja Kihlströmin (1987) näkemys on, että viisauteen kuuluu sosiaalista älykkyyttä eli kykyä määrittää kunkin tilanteen asettamat vaatimukset ja valita tilanteeseen sopiva toiminta. Myös Ardelt (2004, 272) on havainnut, että viisaus monesti edellyttää keskivertoa älyllistä suoriutumista, esimerkiksi ihminen tarvitsee älykkyyttä syventääkseen omaa tietämystään. Baltesin ja Staudingerin (2000, 130) mukaan erilaiset yksilön persoonalliset piirteet ja ominaisuudet, muun muassa avoimuus uusille kokemuksille, voivat johtaa älykkyyteen ja siten viisauteen. Petersonin ja Seligmanin (2004, 13) luoman luokittelun mukaisesti viisauteen voidaan yhdistää myös viisi luonteenvahvuutta: luovuus, uteliaisuus, oppimisen ilo, kyky kriittiseen ajatteluun ja näkökulmanottokyky. Petersonin ja Seligmanin (2004, 18) mukaan viisaalla henkilöllä esiintyy yleisesti näitä samoja hyviä ominaisuuksia kontekstista riippumatta.

Viisauden lisäämiseksi tutkijat ovat ehdottaneet lukuisia pedagogisia menetelmiä, joiden kautta viisautta voidaan oppia muun tarjottavan opetuksen

ohessa (Sternberg ym. 2009, 112–130). Bruyanin ja Ardeltin (2018, 114) tutkimuksessa selvitettiin, miten yliopisto-opiskelijoiden viisautta voidaan lisätä yliopistopetuksen kautta. Opetukseen kuului muun muassa luokkakeskusteluja, reflektiopäiväkirjoja, arvojen ja uskomusten pohdintapäiväkirjoja, filosofisten uskonnollisten ja eri kulttuurien viisaustekstien lukemista ja niistä keskustelua. Tutkimuksen tuloksena oli, että yliopisto-opiskelijoiden viisaus lisääntyi yhden lukukauden aikana, kun yliopistossa käytettiin opetusmenetelmiä, joiden tehokkuudesta oli tieteellistä näyttöä (Bruya & Ardel 2018, 114). Trowbridge (2007, 168) puolestaan on kehittänyt tutkitusti aikuisten viisautta edistävän ”Viisaus taitona”-ohjelman. Kolmesta osiosta koostuvan ohjelman ensimmäisessä osiossa osallistujat perehtyvät viisauskirjallisuuteen. Viisaudesta lukemisen jälkeen osallistujat yrittävät kehittää omaa viisauttaan keskittyen harjoittamaan empatiaa, avoimuutta ja oikeudenmukaisuutta ohjelman toisessa osiossa. Lopulta ohjelman kolmannessa osiossa osallistujat käyttävät viisautta tosielämän tilanteissa. (Trowbridge 2007, 167–169.) Muita tutkimusnäyttöön perustuvia keinoja viisauden saavuttamiseen kouluympäristössä ovat esimerkiksi klassisen viisauskirjallisuuden lukeminen, dialektisen ajattelun harjoittaminen ja opiskelijoiden rohkaiseminen omiin arvoihin liittyvään keskustelemiseen (Sternberg ym. 2009, 112).

Useissa tutkimuksissa on havaittu, että viisautta voidaan oppia (esim. Sternberg ym., 2009; Bruya & Ardel, 2018; Trowbridge, 2007). Viisauden oppiminen on dynaaminen prosessi, jossa ajattelu, tunne ja motivaatio integroituvat. Prosessissa viisauden oppimiseksi reflektoidaan omia kokemuksia, tavoitellen yhteistä hyvää. (Staudinger & Glück 2011, 230–235.) Näiden tietojen valossa on ehdotettu lukuisia pedagogisia harjoitteita, joiden avulla yksilön viisautta voitaisiin kehittää koulupäivän tilanteissa. Kuitenkin näiden harjoitteiden tehokkuus on kyseenalaista – eivätkä kaikki tutkimukset (esim. Sharma & Dewangan, 2017) tuekaan käsitystä viisauden opettamisesta kouluympäristössä – viisauden arviointiin liittyvien ongelmien vuoksi, joita kuvataan tarkemmin luvussa 2.5 viisauden mittaaminen (Ardelt, 2004; Smith & Baltes, 1990; Bangen ym., 2013).

2.5 Viisauden mittaaminen

Viisaus tiedetään äärimmäisen harvinaiseksi piirteeksi ihmisessä (Baltes & Staudinger 2000, 123). Ardeltin (2003, 279–280) mukaan voidaan kuitenkin mitata suoraan tai epäsuorasti, kuinka viisas ihminen on. Viisauden mittaamiseksi viisaus on määriteltävä ja operationaalistettava (Staudinger & Glück 2011, 221). Yleisiä viisaustutkimuksessa käytettyjä mittareita ovat Ardeltin (2003) kolmiulotteinen viisausmittari (3D-WS), Websterin (2003) itsearviointiin perustuva viisausmalli (SAWS) sekä Smithin ja Baltessin (1990) kehittämä viisaustesti (BWP).

Staudingerin ja Glückin (2011, 229) mukaan viisauden mittareita voidaan ryhmitellä eri tavoilla, jotka ovat osin päällekkäisiä keskenään. Ensinnäkin on olemassa itsearviointiin ja suoriutumiseen perustuvia mittareita. Viisautta mittaavat Ardeltin (2003) 3D-WS sekä Websterin (2003) SAWS perustuvat itsearviointiin, kun taas Smithin ja Baltessin (1990) viisauden mittaamisen menetelmä (BWP) perustuu suoriutumiseen (Staudinger & Glück, 2011). Viisauden mittarit voidaan luokitella myös yleisen ja persoonallisen viisauden mittareihin. Edellä mainitut itsearviointiin perustuvat mittarit 3D-WS (Ardelt 2003) ja SAWS (Webster, 2003) mittaavat persoonallista viisautta, joka viittaa omaan elämään koskeviin oivalluksiin (Mickler & Staudinger 2008, 787). Yleinen viisaus yhdistetään käsityksiin elämän käytännöistä (Mickler & Staudinger 2008, 788), ja yleisen viisauden mittaamisessa voidaan käyttää Smithin ja Baltessin (1990, 495–498) viisauden mittaamisen menetelmää (BWP). Yleisen viisauden kehittyminen voi edeltää persoonallisen viisauden kehittymistä, nimittäin yleinen viisaus voi olla helpompi saavuttaa kuin persoonallinen viisaus (Mickler & Staudinger 2008, 793).

Ardeltin (2003) kehittämä kolmiulotteinen viisausmalli (3D-WS) on viisauden mittari, joka perustuu viisautta tutkineiden Claytonin ja Birrenin (1980) työhön. 3D-viisausmallin lähtökohtana on se, että viisaus tulee ilmi kognitiivisen, reflektiivisen ja myötätuntoisen ulottuvuuden ollessa samanaikaisesti läsnä (Ardelt 2003, 314). 3DWS-mittari liittyy näihin kolmeen ulottuvuuteen, jotka ovat osana useita maallikoiden implisiittisiä viisauskäsityksiä (Ardelt 2003, 281–282) ja tutkijoiden eksplisiittisiä viisauden teorioita (Ardelt 2003, 283). 3DWS-mallin

tarkoituksena on selvittää tutkittavien käsityksiä omasta viisaudestaan muun muassa selvittämällä tutkittavien elämän tarkoitusta, anteeksiantamista ja hyvinvointia sekä toisaalta masentuneisuutta, taloudellisia paineita ja kuoleman pelkoa (Ardelt, 2003, 316). Toisenlaisessa viisauden mittarissa SAWS yksilö arvioi viisauden komponentteja kuvaavia väittämiä, ja tämän kautta voidaan selvittää yksilön käsityksiä omasta viisaudestaan. Arvioinnin kohteena on viisi eri viisauden komponenttia: avoimuus kokemuksille, tunnesäätely, huumori, elämän reflektointi ja merkittävä elämäkokemus. (Webster, 2003, 13–15.) Viisauden arvioinnissa käytetään usein myös viisaustestiä BWP, jossa on erilaisia arkielämän ongelmia kuvaavia tarinoita. Viisautta arvioidaan sanallisista vastauksista näihin ongelmiin tiettyjen kriteerien mukaisesti, joita ovat muun muassa todellinen tieto sekä epävarmuuden tunnistaminen ja hallinta. (Smith & Baltes 1990, 495–498.)

Avoimen kysymyksen avulla saadaan usein vastaajan mielipide selville perusteellisesti (Valli 2001, 111). Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on kuitenkin ongelmallista, jos tutkittavat eivät osaa arvioida objektiivisesti omia viisautteen liittyviä ominaisuuksiaan. Esimerkiksi on havaittu, että älykäs ihminen osaa antaa erittäin viisaan vastauksen kuvitteelliseen ongelmatilanteeseen. Sen sijaan viisaan ihmisen vastauksessa näkyy se, että hän tunnistaa epävarmuuden ja oman tietämyksensä rajallisuuden. (Ardelt 2004, 272.) On osoitettu viisauden arvioinnin ongelmallisuus myös siinä, että ihmisillä on usein enemmän viisautteen liittyvää tietoa kuin mitä viisauden arviointimenetelmien perusteella havaitaan (Smith & Baltes 1990, 502). Bangenin ym. (2013, 1255) mukaan optimaalisinta olisi arvioida viisautta tutkimalla ihmisen käyttäytymistä pitkän ajanjakson aikana, mikä ei kuitenkaan yleensä ole käytännöllistä eikä toteuttamiskelpoista.

3 YLIOPISTO-OPISKELIJOIDEN OPPIMISTULOKSET

3.1 Yliopistokoulutuksen tarkoitus

Nyky-yhteiskunnassa yleisesti korostetaan laaja-alaista osaamista. Opiskelijoiden laaja-alaisen osaamisen kehittämiseksi yliopistokoulutuksessa Atkins (1995, 27) ehdottaa tavoitteiksi (1) merkittävien oppimiskokemusten tarjoamista (2) tiedon luomiseen, soveltamiseen ja levittämiseen valmistamista (3) tiettyyn ammatin valmistamista ja (4) työelämään valmistamista.

Allan (1996, 99–100) on kuvaillut yliopistokoulutuksen tavoitteita haluttujen oppimistulosten saavuttamisen suhteen. Yliopistokoulutuksen tarkoituksena on tuottaa ensinnäkin pääainekohtaisia oppimistuloksia, jotka kehittävät ja vahvistavat oman alan osaamista. Lisäksi yliopistokoulutuksen tavoitteena on kehittää yleistaitoja, joita tarvitaan elämässä menestymiseen alasta riippumatta. (Binkley ym. 2012, 18.) Tieteellinen ajattelutapa on esimerkki yleistaidosta, jonka oppimista pidetään yhtenä yliopisto-opetuksen tärkeimpänä tavoitteena (Kaartinen-Koutaniemi 2009, 14). Binkleyn ym. (2012) mukaan yliopisto-opiskelijoille tulisi opettaa sellaisia tapoja ajatella, joihin liittyy luovuutta ja innovaatiota, kriittistä ajattelua ja ongelmanratkaisua sekä oppimaan oppimista. Ajattelun taitojen lisäksi muita niin sanottuja 2000-luvun yleistaitoja, joiden yliopisto-oppimista pidetään yleisesti tärkeänä, ovat esimerkiksi viestintä-, yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaidot (Binkley ym. 2012, 39).

Toisinaan perinteistä yliopisto-opetusta on arvosteltu opittavaan sisältöön liittyen. On muun muassa koettu, että yliopistossa opittua on vaikeaa siirtää tosielämän tilanteisiin (Mandl, Gruber & Renkl 1996, 396). Vaatimukset yliopistoa kohtaan vaihtelevat ajan mukaan, ja siksi yliopistojenkin kehittämistä vuodesta toiseen pidetään tärkeänä (Binkely ym. 2012, 18).

3.2 Oppiminen ja suoriutuminen

Yksilöiden välillä on eroja siinä, kuinka he käsittelevät, organisoivat, muistavat, järjestävät ja soveltavat tietoa (Komarraju, Karau, Schmeck & Avdic 2011, 472). Hoaren (2011, 398) mukaan oppimista voi tapahtua uutta tietoa omaksumalla, minkä tuloksena henkilön käyttäytyminen ja toiminta muuttuvat. Oppimista voidaan arvioida laadullisesti esimerkiksi havainnoimalla. Kuitenkin valtaosassa tutkimuksista tietoa oppimisesta hankitaan määrällisesti, esimerkiksi erilaisten testien avulla. (Biggs 1979, 384.)

Kaikessa oppimisessa ihminen voi valita, pyrkiikö hän syvälliseen tai pinnalliseen opittavien asioiden ymmärtämiseen. Syväsuuntautuneen lähestymistavan omaksunut oppija todella pyrkii ymmärtämään opittavia asioita, mikä johtaa usein laadukkaaseen oppimiseen. (Román, Cuestas & Fenollar 2008, 132.) Syväsuuntautunut oppija muun muassa analysoi, arvioi ja jäsentää opittavaa asiaa saavuttaakseen kokonaisvaltaisen tavan hahmottaa oppimaansa. Syväoppimiseen suuntautuvassa opiskelussa oppijan motivaatiota ohjaa aito kiinnostus opittavia asioita kohtaan. Ulkoiseen motivaatioon perustuva pintaoppiminen taas on pyrkimystä oppia toistamalla ja ulkoa lukemalla runsaasti irrallisia yksityiskohtia. Pintasuuntautunut oppija toimii selviytyäkseen oppimistehtävästä. (Entwistle 2001, 598.) Pintasuuntautunut oppija voi saavuttaa hyviä arvosanoja (Asikainen, Virtanen, Parpala & Lindblom-Ylänne 2013a, 40–41) etenkin, jos oppimisen arvioinnissa korostetaan ulkoa oppimista. Kuitenkin tällöin varsinainen oppiminen jää varsin pinnalliseksi – runsas määrä irrallista ja yksityiskohtaista tietoa ei säily kauan mielessä (Entwistle 2001, 598).

Asikaisen, Parpalan, Lindblom-Ylänneen, Vanthournoutin ja Coertjensin (2014, 31) tutkimuksen mukaan yliopisto-opiskelijoiden lähestymistapa opiskeluun muuttuu yliopiston opiskeluvuosien aikana kohti syväsuuntautunutta. Tämä voi selittää sen, että myös yliopisto-opiskelijoiden ajattelun valmiudet (Kaartinen-Koutaniemi 2009, 42) ja siten tieteellinen ajattelu kehittyvät yliopisto-opintojen aikana. Erityisesti yliopisto-opiskelijoiden käsitykset tiedosta muuttuvat opintojen alkupuolella absoluuttisesta tietokäsityksestä kohti suhteellisuutta

ja lopulta kohti itsenäistä mielipiteenmuodostusta (Blimling 2010, 144; Perry 1999, 10–11). Vaikka syväsuuntautuneen lähestymistavan on todettu olevan yhteydessä laadukkaaseen oppimiseen (Román, Cuestas & Fenollar 2008, 132), se ei aina riitä hyvien oppimistulosten saavuttamiseksi. Esimerkiksi Asikaisen, Parpala, Virtasen ja Lindblom-Ylänteen (2013b, 215) tutkimukseen osallistuneiden syväsuuntautuneiden, mutta ajanhallinnassa ongelmia omaavien yliopisto-opiskelijoiden suoriutuminen oppimistilanteessa oli heikkoa. Täten oppimistulosten kannalta myös taidolla organisoida opiskelua on merkitystä (Lindblom-Ylänteen, Parpala & Postareff 2018, 10).

Yksilön suoriutumiseen oppimistilanteessa voivat vaikuttaa monet yksilöön liittyvät tekijät, kuten persoonallisuus. Chamorro-Premuzic & Furnham (2003) tutkivat yhteyttä akateemisen suoriutumisen ja persoonallisuuden viiden ulottuvuuden välillä korkeakouluopinnoissa. Tutkimuksen tuloksena oli, että korkea ekstraversio ja neuroottisuus liittyivät heikompaan akateemiseen suoriutumiseen ja sitä vastoin tunnollisuuden korkea taso oli yhteydessä menestymiseen korkeakouluopinnoissa (Chamorro-Premuzic & Furnham 2003, 247–249). Tunnollisuuden lisäksi persoonallisuuspiirteistä suostuvaisuuden ja avoimuuden on havaittu ennakoivan hyviä oppimistuloksia korkeakouluopinnoissa (Poropat 2009, 328). Myös yksilön tyyli oppia voi olla yhteydessä hänen akateemiseen suoriutumiseensa. Komarrajun ym. (2011, 473) mukaan yksilön oppimista voi edistää se, että opetuksessa käytettävät opetusmenetelmät ja oppijan oppimistyyli kohtaavat.

Banduran (1997) mukaan pystyvyysuskomusten suhde oppimiseen liittyviin tunteisiin on läheinen: arviot toiminnasta suoriutumisesta heijastuvat toimintaan. Tämä voi selittää sitä, että uskomusten omasta pystyvyydestä on havaittu vaikuttavan opinnoista suoriutumiseen. (Bandura 1997, 2–3.) Pekrunin, Goetzin, Titzin ja Perryn (2002, 96) mukaan tunteilla on merkittävä rooli oppimisessa ja sitä kautta suoriutumisessa. Pekrun ym. (2002, 98) havaitsivat tutkimuksessaan, että yliopisto-opiskelijoiden oppimiseen liittyvät positiiviset tunteet edistivät ja negatiiviset tunteet estivät tai rajoittivat oppimista, mikä heijastui suoriutumiseen.

Kuviosta 3 näkyy, että oppimisympäristö voi toimia yksilön arvioiden ja tunteiden muodostumisen viitekohtana – toimiva oppimisympäristö edistää oppimista ja näin ollen oppimistuloksia (Lizzio ym. 2002, 43). Esimerkiksi aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että oppimisympäristön tuomalla itsenäisyydellä ja ohjauksella on merkitys yliopisto-opinnoissa suoriutumisessa (Lizzio ym., 2002; Skaniakos, Honkimäki, Kallio, Nissinen & Tynjälä, 2019) Skaniakosin ym. (2019, 214) tutkimuksessa löydettiin yhteys ohjaukseen tyytyväisyyden ja parempien oppimistulosten välillä. Lizzion ym. (2002, 40) mukaan keskeinen rooli yliopisto-opiskelijoiden opintomenestyksessä on oppimisympäristöillä, joille on ominaista itsenäisyys.



KUVIO 3. Yksilölliset arviot ja tunteet sekä oppimisympäristö kuvaavat yksilön suoriutumista oppimistilanteessa (mukaillen Lizzio ym., 2002; Pekrun ym., 2002).

Oppiminen on prosessi, joka tapahtuu ympäristön ja yksilön vuorovaikutuksessa kuvion 3 mukaisesti (Lizzio, Wilson & Simons 2002, 43). Lizzion ym. (2002, 37) mukaan yliopisto-opiskelijoiden tiedot ja taidot kehittyvät tehokkaimmin oppimisympäristössä, jossa opetus on laadukasta. Lizzion ym. (2002, 45) mukaan laadukas opetus tarkoittaa muun muassa sitä, että opetus- ja arviointimenetelmät tukevat opetukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa tietoa yliopisto-opiskelijoiden käsityksistä omasta viisaudestaan ja omista oppimistuloksistaan yliopistossa. Tutkimuksessa tarkasteltiin yliopisto-opiskelijoiden omia kokemuksia siitä, minkälaisissa tilanteissa ja millaisia viisaita ratkaisuja he tekevät. Tutkimuksessa selvitettiin myös, miten yliopisto-opiskelijat arvioivat oppimistuloksiaan yliopistossa. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Minkälaisiin tilanteisiin yliopisto-opiskelijoiden kokemukset viisaista ratkaisuksista liittyvät?
2. Millaisia viisaiksi koettuja ratkaisuja yliopisto-opiskelijat tekevät?
3. Miten yliopisto-opiskelijat arvioivat oppimistuloksiaan?
 - a. Onko oppimistulosten arvioinnissa eroa tutkittavien sukupuolen ja opiskeluvuosien määrän välillä?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimukseen osallistujat

Tässä tutkimuksessa tutkimusaineisto saatiin Jyväskylän yliopiston koulutuspalveluiden ja Koulutuksen tutkimuslaitoksen vuonna 2017 yhteistyönä toteuttamasta ”Opetus, opiskelu ja oppiminen Jyväskylän yliopistossa” -palautekyselystä. ”Opetus, opiskelu ja oppiminen Jyväskylän yliopistossa” -palautekyselyiden tarkoituksena oli saada opetuksen laatua ja opiskelukokemuksia koskevaa tietoa yliopiston toimintojen ja laitosten opetuksen kehittämisen tueksi. (Jyväskylän yliopiston www-sivu n.d.)

Tutkimusjoukko koostui Jyväskylän yliopistossa opiskelevista perustutkinto-opiskelijoista ja vaihto-opiskelijoista. Kysely lähetettiin 1., 3., ja 5. vuoden opiskelijoille. Kaksiosaisen kyselylomakkeen ensimmäiseen osaan vastasi yhteensä 1088 opiskelijaa eli 27 prosenttia kyselyn saaneista. Kyselyn toinen osa, jota tässä tutkielmassa tarkasteltiin, lähetettiin vain ensimmäiseen osaan vastanneille, ja siihen vastasi 780 opiskelijaa (72 % ensimmäisen osan vastaajista), joista oli naisia 593 (76 %) ja miehiä 187 (24 %). Vastaajista oli 392 (50,3 %) ensimmäisen vuoden opiskelijoita, 213 (27,3 %) kolmannen vuoden opiskelijoita ja 175 (22,4 %) viidennen vuoden opiskelijoita.

5.2 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusaineisto kerättiin sähköisen kyselylomakkeen avulla, joka on nopea ja taloudellinen keino esittää paljon kysymyksiä määrällisesti isolle joukolle tutkittavia. Tosin kyselylomakkeen heikkouksina on esitetty aineiston pinnallisuus ja vaikeus kontrolloida väärinymmärryksiä – tämän myötä laadultaan lomakkeen laatiminen on haastavaa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 193–196.) Kaksiosaisen kyselylomakkeen ensimmäisessä osassa kerättiin tietoa ja palautetta yliopiston opetuksen ja ohjauksen laadusta sekä ensimmäisen vuoden opiskelijoilta

ensimmäisestä opiskeluvuodesta. Kyselyn toisen osan teemoja olivat opintojen eteneminen, oma kehittyminen, hyvinvointi, tasa-arvo sekä ajankäyttö ja työssäkäynti. (Jyväskylän yliopiston www-sivu n.d.)

Tässä tutkimuksessa käytettiin kyselylomakkeen toista osaa, koska se sisälsi tämän tutkimuksen kannalta olennaisia kysymyksiä. Kyselylomakkeen toisessa osassa tutkittavat olivat arvioineet omaa kehittymistään yliopisto-opintojen aikana yhdeksän väittämän avulla. Lomakkeen väittämässä tutkittavia oli pyydetty vastaamaan omia oppimistuloksiaan kuvaaviin väittämiin, kuten "Olen oppinut tarkastelemaan asioita kriittisesti" ja "Käsitykseni opiskeltavista ilmiöistä ovat muuttuneet opintojeni seurauksena." Tutkittavat olivat ilmaisseet, kuinka voimakkaasti he olivat samaa tai eri mieltä. Esitettyihin väittämiin vastattiin Likertin asteikon mukaan eli vastausvaihtoehdot olivat: 5=Olen täysin samaa mieltä, 4=Olen jokseenkin samaa mieltä, 3=En ole samaa mieltä enkä eri mieltä, 2=Olen jokseenkin eri mieltä ja 1=Olen täysin eri mieltä. Väittämät toivat esiin yliopisto-opiskelijan kokemuksia omasta oppimisestaan yliopisto-opintojen aikana. Väittämien sisältö pohjautui aikaisempaan laadulliseen tutkimukseen (Tynjälä 1998) sekä tutkimuksiin niin sanotuista 2000-luvun taidoista, joihin kuuluvat muun muassa ongelmanratkaisutaidot (esim. Binkley ym. 2012). Lisäksi tässä tutkimuksessa tarkasteltiin kyselylomakkeen toisen osan avointa kysymystä: "Kerro yleisellä tasolla tilanteesta, jossa koit tehneesi viisaan ratkaisun tai toimineesi viisaasti. Miksi se oli mielestäsi viisas?", johon vastaajat olivat saaneet vastata omin sanoin.

Tutkimusaineisto kerättiin kyselyllä, jossa oli sekä määrällisiä että laadullisia kysymyksiä. Kyselylomakkeen suljettuihin kysymyksiin tutkittavat vastasivat annetun asteikon mukaisesti. Sen sijaan kyselyn avoimet kysymykset tukivat laadullisuutta, sallien vastaajien ilmaista itseään omin sanoin. (Hirsjärvi ym. 2013, 188.) Suoritin kyselylomakkeen käsittelyn ja analysoinnin eri tutkimusottein - kvalitatiivisin ja kvantitatiivisin. Tavoitteenani oli saada laajempi näkemys tutkimusongelmista kuin ainoastaan yhtä menetelmää käyttämällä.

5.3 Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa analysoin kyselylomakkeen avulla saatua laadullista ja määrällistä aineistoa erikseen. Kuvaan seuraavassa aineiston analysointia ja perustelen siihen liittyviä valintoja ensin laadullisen aineiston osalta (tutkimuskysymykset 1 ja 2), jonka jälkeen määrällisen aineiston osalta (tutkimuskysymys 3). Lopuksi luvussa 7 Pohdinta pyrin yhdistämään käyttämäni menetelmälliset näkökulmat yhtenäiseksi kokonaisuudeksi selittäessäni tutkimuksen tuloksia. Tässä yhteydessä pyrin myös pohtimaan viisaukokemusten ja koettujen oppimistulosten yhteyttä.

5.3.1 Laadullisen aineiston analysointi

Opiskelijakyselyssä opiskelijat olivat vastanneet kyselylomakkeen avoimeen kysymykseen: ”Kerro yleisellä tasolla tilanteesta, jossa koit tehneesi viisaan ratkaisun tai toimineesi viisaasti. Miksi se oli mielestäsi viisas?” Näiden saatujen vastausten analysointi tapahtui laadullisen sisällönanalyysin turvin. Tuomen ja Sarajärven (2009, 102–106) mukaan sisällönanalyysissa tarkoituksena on muodostaa tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty kuvaus. Käytin sisällönanalyysin apuna teemoittelua, jonka toteuttamisessa mukailin Tuomen ja Sarajärven (2009, 91–92) esittämää kuvausta laadullisen analyysin etenemisestä. Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan teemoittelussa aineistosta tuodaan esiin tutkimusongelmien mukaisia teemoja. Tämän myötä aineistosta voidaan hahmottaa tutkimusongelmien kannalta keskeisiä aiheita, mikä mahdollistaa myös tiettyjen aineistossa esiintyvien teemojen vertailun (Eskola & Suoranta 2014, 175–181).

Aloitin aineiston analyysin käymällä läpi aineiston sisältöä eli yliopisto-opiskelijoiden vastauksia kyselylomakkeen avoimeen kysymykseen. Luin aineistoa läpi useaan kertaan, jonka myötä sain siitä yleiskuvan. Tämän jälkeen aloin koodata aineistoa eli jäsentää sitä, mitä tutkimuksen aineistossa käsitellään. Tässä vaiheessa alleviivasin aineistosta sellaisia olennaisia alkuperäisilmaisuja, jotka vastasivat jollain tavalla ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseen.

Seuraavaksi muodostin näistä alkuperäisilmaisuista tarkempia pelkistettyjä ilmaisuja ja samalla merkitsin, liittyivätkö ne ensimmäiseen vai toiseen tutkimuskysymykseen. Tällöin aineisto jakautui kahteen eri osaan, joka teki aineistoni käsittelystä helpompaa.

Seuraavassa vaiheessa hahmotin aineistoa tutkimusongelmien näkökulmista eli kiinnitin huomiota siihen, millaisiin tilanteisiin viisaiden ratkaisujen tekeminen oli liittynyt ja miten viisaita ratkaisuja oli kuvattu. Keräsin nämä viisautteen liittyvät pelkistetyt ilmaisut yhteen ja ryhmittelin ne niissä esiintyvien erilaisten aihepiirien perusteella luokiksi, jotka nimesin luokan sisältöä kuvaavilla käsitteillä. Luokkien muodostamisessa hyödynsin aineistosta tekemääni avainsanapilveä, joka nosti esille kyselyn vastauksissa eniten käytetyt sanat.

Seuraavaksi jatkoin aineiston analysointia yhdistelemällä näitä luokkia edelleen teemoiksi. Tässä vaiheessa järjestelin aineistoa siitä nousevien samankaltaisuuksien mukaan. Muodostin teemat suurimmaksi osaksi aineistolähtöisesti. On kuitenkin huomioitava, että tutkimuskysymykset ohjasivat teemojen muodostamista: tarkastelin aineistoa tutkimuskysymyksiin valituista näkökulmista. Taulukossa 2 on esimerkki aineiston teemoittelusta.

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston teemoittelusta

Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaisu	Luokka	Teema
<i>Karsin elämästäni monia ylimääräisiä asioita tänä keväänä saadakseni aikaa gradun tekemiseen ja sitä kautta valmistuakseni</i>	Keskittyminen gradun tekemiseen	Opinnäytetyö	Opintojen valinta ja eteneminen
<i>Pariin otteeseen olen ymmärtänyt voivani jättää jonkin itselleni vähemmän tärkeän kurssin kesken</i>	Kurssin jättäminen kesken	Kurssivalinnat	

Avointen kysymysten vastausten analysoinnissa aineistosta tunnistettiin erilaisia teemoja, jotka jäsensivät opiskelijoiden näkemyksiä viisaudesta ja siten kahteen tutkimuskysymykseen vastaamista. Tulokset-luvussa kuvasin näitä teemoja tarkemmin pohtiessani aineiston analyysin tuloksia tehden niistä omia johtopäätöksiä. Perusteluna tulkinnalleni käytin tulosten raportoinnissa suoria lainauksia opiskelijoiden vastauksista (Eskola & Suoranta 2014, 175). Merkinnällä [- -] ilmoitin osiot, jotka jätin suorasta lainauksesta pois. Merkitsin jokaisen suoran lainauksen loppuun sulkeisiin vastaajan numeron, sukupuolen ja opiskeluvuoden.

5.3.2 Määrällisen aineiston analysointi

Kvantitatiivisella tutkimusotteella haettiin vastauksia kolmanteen tutkimuskysymykseen: ”Miten yliopisto-opiskelijat arvioivat oppimistuloksiaan?” Kiinnostuksen kohteena oli myös, oliko koetuissa oppimistuloksissa eroa tutkittavien sukupuolen ja opiskeluvuosien määrän mukaan. Kyselylomakkeiden vastaukset olivat tallennettuina SPSS-muotoisessa taulukossa.

Määrällistä aineistoa analysoitiin IBM SPSS-ohjelman avulla muun muassa tekemällä keskeisten muuttujien ristiintaulukointi, koska ristiintaulukointi antaa tietoa kahden tai useamman muuttujan välisestä riippuvuudesta (Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto 2004). Arvioin kahdella testillä, ovatko havaitut erot oppimistuloksissa tilastollisesti merkitseviä. Selvitin eroja ja niiden tilastollista merkitsevyyttä sukupuolen välillä Mann-Whitneyn U-testillä, sillä sukupuolimuuttujalla oli kaksi arvoa, miehet ja naiset. Eri opiskeluvuosien suhteen eroja ja niiden tilastollista merkitsevyyttä selvitin Kruskal-Wallis H-testillä siitä syystä, että tarkoituksenani oli vertailla tutkittavan muuttujan jakaumia useamman kuin kaksiluokkaisen ryhmittelymuuttujan luokissa (opiskeluvuosiluokkia oli kolme).

Päädyn käyttämään merkitsevyyden testauksessa Kruskal-Wallis H-testiä ja Mann-Whitneyn U-testiä. Näiden kohdalla ei tarvitse olettaa otosten normaalijakautuneisuutta. Keskeisin syy testien valinnalle oli kuitenkin se tosiasia, että otoksessa oli iso ero naisten ja miesten lukumäärissä. Vastaajan sukupuoli oli yksi keskeisistä tarkastelukriteereistä, minkä vuoksi lukumääräero on syytä

huomioida aineiston analysoinnissa. Aineisto on ordinaaliasteikollinen, ja siinä tarkastellaan vastaajien mielipiteitä. Kruskal-Wallis H-testi ja Mann-Whitney U-testi soveltuvat hyvin ordinaaliasteikolle, ja ne kertovat onko ryhmien välillä merkitseviä eroja.

5.4 Eettiset ratkaisut

Pyrin ottamaan tieteellisen luotettavuuden, uskottavuuden ja eettisen kestävyysden kaikissa tutkimukseni vaiheissa huomioon noudattamalla hyvää tieteellistä käytäntöä. Kiinnitin huomiota hyvän tieteellisen käytännön lähtökohtiin, joiden koin olevan tämän tutkimuksen kannalta merkityksellisiä. Tässä nämä lähtökohdat olivat (1) rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä, (2) eettisyys tiedonhankinnassa, tutkimuksessa ja arvioinnissa, (3) muiden tutkijoiden työn kunnioittaminen omassa tutkimuksessa ja (4) tutkimuksen suunnittelu, toteutus ja raportointi tieteelliseltä pohjalta. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.) Huomioin tämän tutkimuksen teossa lisäksi eettiset periaatteet, joista Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 20) mukaan tärkeimpiä ihmisiin kohdistuvien tutkimusten kohdalla ovat luottamuksellisuus, seuraukset sekä tutkittavien informointiin perustuva suostumus ja yksityisyys.

Tässä tutkimuksessa aineistona käytettiin aiemmin suunniteltua ja toteutettua opiskelijakyselyä, jonka avulla oli kerätty tietoa vuonna 2017 Jyväskylän yliopistossa opiskelevilta henkilöiltä. Kyseisen kyselyn tulokset esitetään raportissa, jonka on laatinut Jyväskylän yliopiston Strategisen kehittämisen yksikkö. Tästä raportista selviää myös, miten kysely käytännössä oli toteutettu. Raportista ilmenee, että tutkittavia oli informoitu vastaamisen vapaaehtoisuudesta etukäteen. Toiminta oli ollut läpinäkyvää, koska tutkittavat olivat saaneet tietää ennen vastaamista mitä kysytään, miksi tietoa kerätään ja miten saatuja vastauksia käsitellään (Hirsjärvi ym. 2013, 231).

Tutkittavien anonymiteetti säilyi koko tutkimuksen ajan. Esimerkiksi kyselyyn osallistuneista opiskelijoista kerrottiin ainoastaan – heidän omalla suostumuksellaan – sellaisia taustatietoja, joiden pohjalta opiskelijoiden identiteetti ei

ole tunnistettavissa. Tutkimukseen osallistuneille tehtiin selväksi, että tutkittavien yksityisyyden suojelemisessa varmistetaan aineiston anonymiteetin lisäksi tietosuojan toteutuminen tietoja käsiteltäessä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 188–189). Tätä varten säilytin aineistoa huolellisesti ja tuhosin sen turvallisesti tutkimukseni valmistuttua.

6 TULOKSET

Esittelen jokaisen tutkimuskysymyksen tulokset omana alalukunaan, tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Luvussa 6.1 käsittelen yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia tilanteista, joissa oma toiminta oli ollut viisaasta ja vastaan täten ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Luvussa 6.2 lähestyn viisautta siitä näkökulmasta, millaisia viisaiksi koettuja ratkaisuja yliopisto-opiskelijat olivat näkemyksensä mukaan tehneet, jolloin vastaan toiseen tutkimuskysymykseen.

TAULUKKO 3. Opiskelijakyselyn teemat

Teemat	Määrä (n)	Jakauma %
Opintojen aloittaminen	34	15 %
Opintojen valinta ja eteneminen	39	18 %
Onnistuneen muutoksen saavuttaminen	14	7 %
Opintojen ja muun elämän yhteensovittaminen	24	11 %
Toimiminen ihmissuhteissa	35	16 %
Itsenäinen ratkaisujen tekeminen	11	5 %
Rohkeus tehdä ratkaisuja	18	8 %
Harkitsevaisuuden merkityksen korostaminen	35	16 %
Muu	10	4 %
Yhteensä	220	100 %

Vastauksena ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseen muodostin yhdeksän eri teemaa, jotka nousivat esiin vastausten perusteella linkittyen kokemuksiin viisaista ratkaisuista (taulukko 3). Kuten taulukossa 3 näkyy, opiskelijakyselyyn tuli kaiken kaikkiaan avoimia vastauksia 220 kappaletta. Vastaukset olivat hyvin moniulotteisia, ja ne olisivat voineet sijoittua vaihdellen useampaankin eri teemaan. Kuitenkin päädyin tässä luokittelemaan jokaisen vastauksen yhteen teemaan. Luokassa "Muu" on vastauksia, joita oli vaikeaa luokitella, esimerkiksi

”En ole tehnyt viisaita ratkaisuja” tai ”Mieleeni ei tule mitään.” Esittelen luvuissa 6.1 ja 6.2 erikseen kunkin luokituksen tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä.

Luvussa 6.3 kuvailen, miten yliopisto-opiskelijat arvioivat yliopisto-opintojen aikaisia oppimistuloksiaan. Nämä tulokset perustuvat määrällisen aineiston analysointiin. Tässä vertailen taustamuuttujiltaan (sukupuoli ja opiskeluvuosien määrä) erilaisten opiskelijoiden vastauksia keskenään eli esittelen tutkimustuloksia liittyen kolmanteen tutkimuskysymykseen.

6.1 Minkälaisiin tilanteisiin yliopisto-opiskelijoiden kokemukset viisaista ratkaisuista liittyvät?

Tässä kappaleessa käsittelen teemoja, jotka liittyvät yliopisto-opiskelijoiden kokemuksiin viisaista ratkaisuista. Yleisimmin tutkittavat mainitsivat toimineensa viisaasti tilanteissa, joissa aloittivat opinnot, valitsivat opinnot ja etenivät niissä, saavuttivat onnistuneen muutoksen, yhteensovittivat opintoja ja muuta elämää sekä toimivat ihmissuhteissa.

6.1.1 Opintojen aloittaminen

Opiskelijat kokivat, että yliopisto-opintojen aloittaminen – tapahtui se sitten siirtymisenä lukiosta tai työelämästä yliopisto-opintoihin – oli viisas ratkaisu. Monen tutkittavan kohdalla siirtymävaihe yliopistoon oli tarkoittanut siirtymää nuorena ihmisenä lukiosta jatko-opintoihin eli keskeistä elämänvaihetta koulutus- tai ammatinvalintoineen. Tämän tutkimuksen perusteella nuoren elämässä yliopisto-opintojen aloittamiseen liittyy itsenäistyminen, mikä entisestään korostaa tämän elämänvaiheen valintojen merkitystä.

”[- -] lähdin opiskelemaan [- -] Se auttoi minua kasvamaan henkisesti sekä siksi, että muutin itselleni tuntemattomaan ympäristöön että aloin opiskelemaan ja tustuin paljon uusiin ihmisiin.” (nro 332, nainen, 1. vuosi)

"[- -] opiskelu on tuonut mukanaan paljon voimavaroja ja uusia ratkaisuja." (nro 267, nainen, 1. vuosi)

"Otin opiskelupaikan vastaan, vaikka epäröin, saanko ajan riittämään opiskeluihin. Opiskelu on tuonut paljon hyvää elämään, vaikka kiirettä pitääkin." (nro 768, nainen, 1. vuosi)

"Viisain päätös oli yliopistoon opiskelemaan hakeutuminen, sillä tuntuu, että tämä avaa monia ovia tulevaisuudessa." (nro 220, mies, 5. vuosi)

"Vaihdoin alaa [- -] koska edellisellä alalla oli erittäin heikot työllistymismahdollisuudet." (nro 208, nainen, 5. vuosi)

"Vaihdoin entisen opiskelupaikkani nykyiseen." (nro 430, mies, 1. vuosi)

"Päätin omasta aloitteestani lähteä opiskelemaan ja vaihtaa paikkakuntaa. Se oli viisas ratkaisu, sillä pääsin eroon huonoista vaikutteista ja pystyin aloittamaan uuden elämänvaiheen." (nro 320, nainen, 1. vuosi)

6.1.2 Opintojen valinta ja eteneminen

Vastausten mukaan opintojen etenemisen kannalta on viisasta tehdä yliopisto-opintojen aikana kurssivalinnat huolellisesti, ajatellen työelämää. Tutkittavat liittivät viisaat ratkaisut tilanteisiin, joissa he olivat paitsi valinneet tulevan työelämän kannalta hyödyllisiä kursseja myös ylipäättään kerryttäneet kokonaisvaltaisesti työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja yliopisto-opintojen aikana.

"Opiskelin alalleni hieman erikoisemman sivuainekokonaisuuden, sillä koin sen olevan hyödyllistä työelämässä ja niinhän se oli." (nro 393, mies, 5. vuosi)

”Vaihdoin alaa ja lähdin opiskelemaan. Päätös oli viisas, sillä lähdin toteuttamaan unelmaa, jota en uskonut koskaan aiemmin voivani toteuttaa. Olin myös pitkään työttömänä aiemmassa ammatissani, joten alan vaihto ja opiskelun jatkaminen oli viisasta jo tulevaisuuden työllistymisenkin kannalta.” (nro 326, mies, 3. vuosi)

Opinnäytetyö on prosessi, jonka tekemiseen monen tutkittavan opiskelijan kokemukset viisaista ratkaisusta liittyivät. Opinnäytetyön kirjoittaminen on opintojen loppuvaiheeseen sijoittuva laaja opintokokonaisuus, joka vaatii opiskelijalta muun muassa satoja työtunteja ja sovittujen aikataulujen noudattamista. Tämä näkyy opiskelijoiden vastauksissa, joissa nousi esille opinnäytetyön tekemiseen liittyvät ajanhallinnan pulmat. Vastauksissa opiskelijat kuvasivat esimerkiksi aiheen valintaan liittyviä haasteita. Myös yhteistyössä ohjaajien kanssa oli ollut välillä erimielisyyksiä. Opinnäytetyöprosessi oli kuitenkin tuottanut viisaita ratkaisuja, jos näitä haasteita oli onnistuttu ratkaisemaan.

”Karsin elämästäni monia ylimääräisiä asioita tänä keväänä saadakseni aikaa gradun tekemiselle ja sitä kautta valmistuakseni [- -]” (nro 82, nainen, 5. vuosi)

”When I was defining my thesis topic. I chose more feasible solution.” (nro 715, nainen, 1. vuosi)

”Tein mielestäni omaa opiskeluani edistävän gradun aihevalinnan.” (nro 419, mies 5. vuosi)

”[- -] when I decided to take some decisions for my thesis. My supervisor did not want me to do somethings. I read the things that she asked, but in the end I decided to do what I wanted to do. I think it was wise, because this is my master degree [- -]” (nro 236, nainen, 1. vuosi)

6.1.3 Onnistuneen muutoksen saavuttaminen

Aineiston vastauksissa korostuu muutos viisaana ratkaisuna. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kokivat muutoksen viisaana ratkaisuna esimerkiksi tilanteissa, joissa oma elämäntilanne ja tulevaisuus olivat tuntuneet näköalattomilta. Aineiston vastauksista ilmenee myös, että muutos on mahdollisuus, mutta muutosten tekeminen voi olla vaikeaa. Muutos voi olla riski, koska on mahdollisuus epäonnistua. Samoin muutos voi olla vaikeaa tehdä, jos se tarkoittaa joistakin asioista luopumista uuden saamiseksi. Silloin muutos voi vaatia muun muassa sinnikkyyttä ja itsekuria.

”Päätin pyrkiä yliopistoon. Olin aina sitä halunnut ja luullut ettei minusta olisi siihen. Todistin kaikille, että on.” (nro 666, nainen, 1. vuosi)

”Opintojen aloittaminen [oli viisas ratkaisu], vaikka aluksi olin epäileväinen niiden onnistumisesta elämäntilanteeni vuoksi. Olen opintojen myötä saanut paljon uusia valmiuksia työhön ja myös ihmisenä olemiseen.” (nro 569, nainen, 1. vuosi)

”Lähdin opiskelemaan työttömyyden sijaan.” (nro 73, mies, 1. vuosi)

6.1.4 Opintojen ja muun elämän yhteensovittaminen

Tutkittavien antamien vastausten perusteella yliopisto-opiskelija joutuu jakamaan voimavarojaan moneen suuntaan. Yliopisto-opinnot vaativat hyviä ajanhallintataitoja; opiskelu on hyvin aikataulutettua kaiken kaikkiaan. Osa tutkittavista opiskelijoista oli kokenut ajanhallinnan vaikeana, ja sen oli koettu ilmenevän heikkona jaksamisena. Aineiston vastauksista huomaa, että opiskelijat olivat alkaneet priorisoida omia tekemisiään paremmin oman jaksamisensa parantamiseksi. Priorisointi oli ollut varsin harkittu ja tietoinen ratkaisu tasapainon säilyttämiseksi opiskelun ja muun elämän välillä. Jaksamiseen vaikuttanutta priorisointia opiskelijat kuvailivat suureksi helpotukseksi oman hyvinvointinsa kannalta, ja sillä oli ollut hyviä vaikutuksia.

”Jätin pois ylimääräisiä kurseja koska tuntui ettei voimat riittäneet ja nyt tuntuu hyvältä kun ei ole liikaa hommaa.” (nro 110, nainen, 3. vuosi)

”Päätin jättää muutaman kurssin kesken [- -] kurssien suorittamista tärkeämpää tuossa tilanteessa oli kuunnella omaa jaksamistani ja priorisoida mielenterveyteni.” (nro 520, nainen, 1. vuosi)

Aineisto ilmentää sitä, että moni yliopisto-opiskelija työskentelee opintojensa ohella. Tutkittavat mainitsivat työssäkäynnin opintojen ohella aineistossa useampaan otteeseen viisaana ratkaisuna. Kuitenkin työssäkävien tutkittavien vastauksista ilmenee, että he olivat kokeneet joutuneensa kamppailemaan oman jaksamisensa kanssa tasapainoillessaan työnteon, opiskelun ja vapaa-ajan välillä. Opiskelijat kokivat viisaana ratkaisuna omien voimavarojen rajallisuuden hyväksymisen sekä sen myötä huomion kiinnittämisen aiempaa enemmän työelämän rooliin omien opintojen yhteydessä.

”Tasapainoilu työn, opintojen ja muun elämäntilanteen (vastuu läheisistä) välillä ei ole aina helppoa. Tästä huolimatta olen mielestäni tehnyt oman elämäni kannalta sellaisia ratkaisuja työn ja opintojen yhteensovittamisessa, että minun on niiden kanssa hyvä elää.” (nro 69, nainen, 3. vuosi)

”Olen opiskellut yliopistolla ja tehnyt töitä opintojen eteen. Lisäksi olen hakenut kesätöitä. Nämä asiat edistävät hyvää tulevaisuutta.” (nro 245, nainen, 5. vuosi)

”Olen tehnyt jonkin verran töitä opintojen ohella kuluneella lukuvuodella. Aluksi en osannut kieltäytyä tarjotuista työvuoroista, jos minulla ei ollut teoreettista estettä työvuoron vastaanottamiseen. Nyt olen osannut sanoa ei, jotta olen pystynyt panostamaan paremmin kouluun ja järjestänyt itselle myös lepoaikaa.” (nro 599, nainen, 5. vuosi)

”Vähensin opiskelujen ohella tehtyjä töitä, koska koin sen haittaavan opiskelua sekä muuta elämää.” (nro 710, mies, 3. vuosi)

”Jäin työstäni opintovapaalle, se oli oman jaksamiseni kannalta hyvin viisasta.” (nro 604, nainen, 3. vuosi)

6.1.5 Toimiminen ihmissuhteissa

Tutkittavat opiskelijat yhdistivät viisaat ratkaisut monesti yksityiselämään kuuluviin ihmissuhteisiin. Opiskelijat kokivat, että olivat tehneet viisaita ratkaisuja esimerkiksi valitessaan, kenen kanssa viettävät aikaansa.

”Ystäväni tarvitsi henkistä tukea vaikeassa elämäntilanteessa ja tarjosin hänelle kuuntelu- sekä keskusteluapua.” (nro 112, mies, 5. vuosi)

”Päätin katkaista välit silloiseen ystävääni, joka myrkytti kaiken ympärillään valheillaan ja mustasukkaisuudellaan.” (nro 324, nainen, 3. vuosi)

Tutkittavien vastausten perusteella opiskeluaika antaa hyvän mahdollisuuden tavata erilaisia ihmisiä, mahdollisesti tuleva elämäkumppani. Useiden tutkittavien vastauksista ilmenee, että he olivat tehneet erittäin tärkeitä ratkaisuja parisuhteessa.

”Päätin yhdessä mieheni kanssa hankkia lapsen opintojeni välissä.” (nro 593, nainen 3. vuosi)

”Opintojen aloitus uudessa kaupungissa, vaikka oma parisuhde ja elämä oli toisessa kaupungissa. En ole hetkeäkään katunut opintojeni aloittamista, ja kyseinen parisuhde kariutuikin myöhemmin.” (nro 553, nainen, 5. vuosi)

Tässä aineistossa ilmenee ihmisen tarve tulla rakastetuksi ja rakastaa, esimerkiksi monet opiskelijoista kuvailivat toimineensa viisaasti panostaessaan erityisesti lähi-ihmissuhteisiin.

”Elämäni viisaat ratkaisut liittyvät usein toisten (omien lasten, työ- ja opiskelutovereiden) etujen mukaisesti toimimiseen. Tämä johtaa usein siihen, että myös minun etuni huomioidaan ja omat toiveeni toteutuvat.” (nro 152, nainen, 3. vuosi)

”Opintojen suunnittelussa otin huomioon oman perhetilanteeni ja oman jaksamisen mukaan etenen opinnoissa, enkä yritä väkisin valmistua nopeasti.” (nro 100, nainen, 1. vuosi)

6.2 Millaisia viisaiksi koettuja ratkaisuja yliopisto-opiskelijat tekevät?

Vastauksena toiseen tutkimuskysymykseen ”Millaisia viisaiksi koettuja ratkaisuja yliopisto-opiskelijat tekevät?” aineiston analysoinnin tuloksena nousi esiin kolme teemaa: itsenäinen ratkaisujen tekeminen, rohkeus tehdä ratkaisuja ja harmitsevaisuuden merkityksen korostaminen. Nämä teemat toistuvat opiskelijoiden kuvauksissa siitä riippumatta, kuvasivatko opiskelijat vain onnistunutta lopputulosta eli viisasta ratkaisua, vai myös ratkaisuun liittyvää päätöksentekotapaa.

6.2.1 Itsenäinen ratkaisujen tekeminen

Vastaajien kertomuksissa nousee esille oma itsenäinen päätöksenteko tehdyissä viisaissa ratkaisuissa. Tutkittavien vastausten perusteella ennen päätöksentekoa on viisasta ottaa huomioon erilaisia näkökulmia. Muilla ihmisillä saattaa olla eriäviä mielipiteitä, joita kannattaa kuunnella. Kuitenkin lopulta on viisasta tehdä ratkaisu ja sitä edeltävä päätös itse.

”Päätin tulla opiskelemaan alaani mitä opiskelen nyt, kun minulle sanottiin että kannattaisi mennä johonkin tiettyyn muuhun paikkaan mistä en todennäköisesti pitäisi.” (nro 303, mies, 1. vuosi)

”Tein kurssivalinnat alusta asti oman mieleni mukaan, enkä seurannut muuta porukkaa.” (nro 631, mies, 1. vuosi)

6.2.2 Rohkeus tehdä ratkaisuja

Monissa vastauksissa korostuu rohkeus keskeisenä osana viisaita päätöksiä. Ratkaisujen tekeminen ja niissä pysyminen voi olla vaikeaa esimerkiksi pelon tunteen vuoksi – ratkaisun onnistuneisuudesta ei ole takeita. Opiskelijoiden kuvausten mukaan jälkikäteen katsottuna oli ollut viisasta tehdä rohkeutta vaativia päätöksiä. Seuraavat esimerkit kertovat tästä, kuvaten rohkeutta muun muassa yhteisön paineen voittamisena ja periksiantamattomuutena.

”Pääsykokeisiin lukiessa itse koetta tehdessä oli monta kertaa, että ei tästä taida tulla yhtään mitään. Joka kerta kuitenkin vedin syvään henkeä, kokosin ajatukset ja jatkoin lukemista/kokeen tekoa. Se oli viisasta ja palkitsevaa.” (nro 157, mies, 1. vuosi)

”Uskalsin haaveilla lapsesta opintojen aikana. Päätös oli oikea, opinnot ovat edenneet tavoiteaikataulussa ja olen saanut olla lapsen kanssa kotona pitkään. Lapsi on myös antanut paljon uusia näkökulmia opintojen sisältöihin.” (nro 331, nainen, 5. vuosi)

”Ottaessani koulupaikan vastaan huolimatta siitä, että minulla on monta pientä lasta. Katson asian olevan tulevaisuutemme kannalta olennainen ja ratkaisu viisas.” (nro 729, nainen, 1. vuosi)

”Vaihdoin työpaikkaa ja maisemaa. Rohkeutta se enemmän vaati.” (nro 56, nainen, 3. vuosi)

6.2.3 Harkitsevaisuuden merkityksen korostaminen

Opiskelijoiden kuvaamiin viisaisiin ratkaisuihin – nopeisiin – tuntuu liittyvän harkitsevaisuus, muun muassa asioiden eri puolien pohtiminen huolellisesti. Tässä aineistossa hetken mielijohteesta syntyneitä päätöksiä ei useinkaan mainittu viisaiden ratkaisujen yhteydessä.

”Teko/ratkaisu oli viisas, koska se oli harkittu sekä punnittu tietämyksellä ja ymmärryksellä, joka oli tosiseikkoihin suhteutettuna validia ja omia tavoitteitani sekä arvojeni odotuksia täyttävää. Nämä seikat niin ikään tuottivat tuloksen, joka miellytti itseäni välittömästi sekä luomalla tilanteen, jossa pitkän aikavälin tarkastelulla saattoi olla ratkaisusta tyytyväinen/optimistinen.” (nro 261, mies, 5. vuosi)

”Staying level headed [- -] in stressful situations.” (nro 506, nainen, 1. vuosi)

”Yleisesti ottaen voisi sanoa, että olen yleensä tyytyväinen toimintaani, kun en ole toteuttanut ensimmäistä mieleentullutta ratkaisua. Tosin joskus myös intuitiivinen toiminta on tarpeen. Yleensä pyrin kuitenkin harkitsemaan toimintaani erittäin tarkkaan.” (nro 450, mies, 3. vuosi)

Aineistossa opiskelijat kuvailivat viisaan ratkaisun tekemistä siten, että ensin he olivat keränneet käsiinsä tietoa ratkaisua varten. Seuraavaksi opiskelijat olivat luoneet saadun tiedon pohjalta näkemyksen tietoisesti luottaen omaan harkintaansa. Tässä vaiheessa he olivat punninneet ratkaisujen seurauksia ja vaikutuksia. Vastausten perusteella voidaan tosin huomata, että omaan harkintaan luottaminen voi johtaa harhaan, sillä myös tunne on mukana ratkaisujen tekemisessä – harvoin on mahdollista saada käsiinsä kaikkea tarvittavaa tietoa tiettyä ratkaisua varten. Oman onnistumisen tai epäonnistumisen huomaa useimmiten vasta jälkikäteen, kun seuraukset ratkaisusta ilmenevät.

”Työn perässä muuttaminen toiselle paikkakunnalle oli silloisen urakehityksen kannalta fiksua.” (nro 66, nainen, 1. vuosi)

” Olen [- -] hakenut ja päässyt elämäni seikkailuun. On viisasta olla aktiivinen.”
(nro 330, nainen, 3. vuosi)

”[- -] olen tehnyt elämässäni mielestäni fiksuja sekä huonoja valintoja. Ne ovat tehneet minusta ihmisen, joka olen tällä hetkellä.” (nro 88, mies, 1. vuosi)

6.3 Miten yliopisto-opiskelijat arvioivat oppimistuloksiaan?

Yliopisto-opiskelijat arvioivat oppimistuloksiaan vastaamalla kyselylomakkeen yhdeksään väittämään. Näihin väittämiin tuli vastata viisiportaisella asteikolla (täysin eri mieltä – täysin samaa mieltä). Taulukosta 4 on luettavissa väittämät ja niihin liittyvien vastausten jakautuminen kokonaisuudessaan. Taulukon 4 Yhteensä-sarakkeesta on nähtävissä, että vastauskatoa esiintyi aineistossa erittäin vähän.

Kuten taulukosta 4 näkyy, suurin osa vastaajista oli täysin tai lähes täysin samaa mieltä oppimista kuvaavien väittämien kanssa. Esimerkiksi ensimmäisessä väittämässä oltiin kiinnostuneita siitä, ovatko opiskelijat mielestään oppineet tarkastelemaan asioita kriittisesti. Tämän väittämän kanssa oli samaa mieltä 86,3 prosenttia vastaajista (vaihtoehdot 4 ja 5 yhdistettynä). Käytännössä vain väittämä: ”Oppimiseni on jäänyt melko pinnalliselle tasolle” poikkeaa tästä, sillä 60,9 prosenttia vastaajista oli eri mieltä väittämän kanssa (vastausvaihtoehdot 1 ja 2 yhdistettynä).

TAULUKKO 4. Yhteenveto oppimistuloksien arvioinnista

Oppimistuloksia koskevat väittämät	1 Täysin eri mieltä	2	3	4	5 Täysin samaa mieltä	Yhteensä
Olen oppinut tarkastelemaan asioita kriittisesti	3 0,4%	19 2,4%	85 10,9%	384 49,2%	289 37,1%	780 (n) 100%
Olen oppinut soveltamaan teoreettista tietoa käytäntöön	6 0,8%	52 6,7%	190 24,4%	395 50,6%	137 17,6%	780 100%
Olen oppinut erittelemään ja jäsentämään tietoa	2 0,3%	20 2,6%	140 17,9%	439 56,3%	179 22,9%	780 100%
Olen oppinut kehittämään uusia ideoita	13 0,3%	99 12,7%	236 30,3%	325 41,7%	105 13,5%	778 100%
Kykyni luoda kokonaiskuva opetetuista asioista on kehittynyt opintojeni seurauksena	5 0,6%	28 3,6%	137 17,6%	422 54,1%	188 24,1%	780 100%
Yliopisto-opintoni ovat vahvistaneet osaamisen tunnettani	24 3,1%	58 7,4%	147 18,8%	300 38,5%	250 32,1%	779 100%
Oppimiseni on jäänyt melko pinnalliselle tasolle	129 16,5%	346 44,4%	178 22,8%	109 14,0%	17 2,2%	779 100%
Olen kyennyt hyödyntämään elämäkokemukseni opiskelussani	17 2,2%	104 13,3%	140 17,9%	291 37,3%	225 28,8%	777 100%
Käsitykseni opiskeltavista ilmiöistä ovat muuttuneet opintojeni seurauksena	8 1,0%	58 7,4%	182 23,3%	365 46,8%	166 21,3%	779 100%

Seuraavaksi tarkastelen väittämiä tarkemmin yksi kerrallaan, ristiintaulukointia hyödyntäen. Siten tarkastelen yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia oppimistuloksistaan yliopistossa sukupuolittain ja opiskeluvuosittain (1., 3., ja 5. opiskeluvuoden mukaan).

6.3.1 Asioiden kriittinen tarkastelu

Yleisesti voidaan todeta, että opiskelijat kokivat oppineensa tarkastelemaan asioita kriittisesti yliopisto-opintojensa aikana (taulukko 5).

TAULUKKO 5. Asioiden kriittinen tarkastelu sukupuolen mukaan

Olen oppinut tarkastelemaan asioita kriittisesti	1	2	3	4	5	
	Täysin eri mieltä				Täysin samaa mieltä	
Sukupuoli						Yhteensä
Mies	0	7	17	91	72	187 (n)
	0,0%	3,7%	9,1%	48,7%	38,5%	100%
Nainen	3	12	68	293	217	593
	0,5%	2,0%	11,5%	49,4%	36,6%	100%
Yhteensä	3	19	85	384	289	780 (n)
p=0,618						

Suurin osa vastaajista oli samaa mieltä väittämän kanssa (yhteensä 86,3 prosenttia, kun yhdistetään vastausvaihtoehdot 4 ja 5). Vain vajaa kolme prosenttia vastaajista koki, ettei ollut lainkaan tai oli vain hyvin vähän oppinut tarkastelemaan asioita kriittisesti (vastausvaihtoehdot 1 ja 2).

Vastaajan sukupuoli ei ollut yhteydessä siihen, miten hän koki oppineensa tarkastelemaan asioita kriittisesti (taulukko 6). Kun verrataan mitä tahansa vastausvaihtoehtoa keskiarvoon, ero on alle yhden prosenttiyksikön luokkaa. Mann-Whitneyn U-testin mukaan sukupuolten väliset erot eivät ole tilastollisesti merkitseviä ($p=0,618$).

TAULUKKO 6. Asioiden kriittinen tarkastelu opiskeluvuosien mukaan

Olen oppinut tarkastelemaan asioita kriittisesti	1	2	3	4	5	Yhteensä
Opiskeluvuosi	Täysin eri mieltä				Täysin samaa mieltä	
1 opiskeluvuosi	3 0,8%	14 3,6%	58 14,8%	214 54,6%	103 26,3%	392 (n) 100%
3 opiskeluvuosi	0 0,0%	4 1,9%	21 9,9%	100 46,9%	88 41,3%	213 100%
5 opiskeluvuosi	0 0,0%	1 0,6%	6 3,4%	70 40,0%	98 56,0%	175 100%
Yhteensä p=0,001	3	19	85	384	289	780 (n)

Taulukosta 6 nähdään vastausvaihtoehdon 3 valinneen 1. opiskeluvuoden jälkeen 14,8 prosenttia, 3. opiskeluvuoden jälkeen 9,9 prosenttia ja 5. opiskeluvuoden jälkeen enää 3,4 prosenttia. Vastaavasti vaihtoehdon 5 oli valinnut 1. opiskeluvuoden jälkeen 26,3 prosenttia, 3. opiskeluvuoden jälkeen 41,3 prosenttia ja 5. opiskeluvuoden jälkeen 56,0 prosenttia. Tässä on havaittavissa selvä ero mielipiteissä opiskeluvuosien myötä, sillä yhä useammat olivat väittämän kanssa täysin samaa mieltä (vastausvaihtoehto 5) kun opiskeluvuosia oli enemmän takana. Kruskal-Wallis H-testin mukaan tulos on tilastollisesti merkitsevä ($p = 0,001$).

6.3.2 Teoreettisen tiedon soveltaminen käytäntöön

Tarkastellaan seuraavaksi väittämää: ”Olen oppinut soveltamaan teoreettista tietoa käytäntöön” (taulukko 7).

TAULUKKO 7. Teoreettisen tiedon soveltaminen käytäntöön sukupuolen mukaan

Olen oppinut soveltamaan teoreettista tietoa käytäntöön	1	2	3	4	5		
	Täysin eri mieltä					Täysin samaa mieltä	Yhteensä
Sukupuoli							
Mies	2 1,1%	9 4,8%	49 26,2%	93 49,7%	34 18,2%	187 (n)	100%
Nainen	4 0,6%	43 7,3%	141 23,8%	302 50,9%	103 17,4%	593	100%
Yhteensä p=0,845	6	52	190	395	137	780 (n)	

Opiskelijoista 68,2 prosenttia oli lähes tai täysin samaa mieltä väitteen kanssa (vastausvaihtoehdot 4 ja 5). Sukupuolittaista eroa ei ole havaittavissa, miesten ja naisten välisten vastausten erot olivat varsin pieniä. Mann-Whitneyn U-testin mukaan sukupuolten välillä ei ole tilastollisesti merkitseviä eroja ($p=0,845$).

Taulukosta 8 näkyy, että mitä enemmän opiskeluvuosia oli takana, sitä selvemmin opiskelija oli samaa mieltä väittämän kanssa, Asia näkyy erityisesti vastausvaihtoehdon 5 valinneista, sillä ensimmäisen opiskeluvuoden vastaajista 12,5 prosenttia, kolmannen 19,7 prosenttia ja viidennen 26,3 prosenttia oli täysin samaa mieltä väittämän kanssa. Kruskal-Wallis H-testin mukaan tulos on tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$).

TAULUKKO 8. Teoreettisen tiedon soveltaminen käytäntöön opiskeluvuosien mukaan

Olen oppinut sovelta- maan teoreettista tietoa käytäntöön	1 Täysin eri mieltä	2	3	4	5 Täy- sin sa- maa mieltä	Yh- teensä
Opiskeluvuosi						
1 opiskeluvuosi	3 0,8%	30 7,7%	106 27,0%	204 52,0%	49 12,5%	392 (n) 100%
3 opiskeluvuosi	2 0,9%	13 6,1%	56 26,3%	100 46,9%	42 19,7%	213 100%
5 opiskeluvuosi	1 0,6%	9 5,1%	28 16,0%	91 52,0%	46 26,3%	175 100%
Yhteensä p=0,001	6	52	190	395	137	780 (n)

6.3.3 Tiedon erittely ja jäsentely

Väittämän: ”Olen oppinut erittelemään ja jäsentämään tietoa” kanssa vastaajat olivat pääsääntöisesti samaa mieltä (taulukko 9). Täysin ja lähes samaa mieltä oli 79,2 prosenttia vastaajista (vastausvaihtoehdot 4 ja 5 yhteensä).

TAULUKKO 9. Tiedon erittely ja jäsentely sukupuolen mukaan

Olen oppinut erittele- mään ja jäsentämään tie- toa	1 Täysin eri mieltä	2	3	4	5 Täy- sin sa- maa mieltä	Yh- teensä
Sukupuoli						
Mies	0 0,0%	3 1,6%	30 16,0%	103 55,1%	51 27,3%	187 (n) 100%
Nainen	2 0,3%	17 2,9%	110 18,5%	336 56,7%	128 21,6%	593 100%
Yhteensä p=0,069	2	20	140	439	179	780 (n)

Naisten ja miesten välillä oli pieniä eroja tiedon erittelyn ja jäsentelyn oppimisessa. Mann-Whitneyn U-testin mukaan sukupuolten väliset erot eivät kuitenkaan ole tilastollisesti merkitseviä ($p=0,069$).

Opiskeluvuosien mukaan tehty vastausten tarkastelu osoittaa, että opiskeluvuosien määrä oli yhteydessä tiedon erittelyyn ja jäsentelyyn (taulukko 10).

TAULUKKO 10. Tiedon erittely ja jäsentely opiskeluvuosien mukaan

Olen oppinut erittelmään ja jäsentämään tietoa	1	2	3	4	5	Yhteensä
	Täysin eri mieltä					Täysin sama mieltä
Opiskeluvuosi						
1 opiskeluvuosi	2 0,5%	14 3,6%	87 22,2%	231 58,9%	58 14,8%	392 (n) 100%
3 opiskeluvuosi	0 0,0%	6 2,9%	40 18,8%	118 55,4%	49 23,0%	213 100%
5 opiskeluvuosi	0 0,0%	0 0,0%	13 7,4%	90 51,4%	72 41,1%	175 100%
Yhteensä $p=0,001$	2	20	140	439	179	780 (n)

Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden vastauksissa vaihtoehto 4 oli yleisin (58,9 prosenttia), ja seuraavaksi eniten vastattiin valitsemalla vaihtoehto 3 (22,2 prosenttia). Kolmannen vuoden opiskelijoiden vastauksissa voidaan nähdä pientä siirtymää kohti vastausvaihtoehtoa 5 (vaihtoehdon 3 valitsi 18,8 prosenttia, vaihtoehdon 4 valitsi 55,4 prosenttia ja vaihtoehdon 5 valitsi 23,0 prosenttia). Viidennen vuoden opiskelijoiden vastauksissa siirtymä näkyy selvästi (vaihtoehdon 3 valitsi 7,4 prosenttia, vaihtoehdon 4 valitsi 51,4 prosenttia ja vaihtoehdon 5 valitsi 41,1 prosenttia). Vastaajat kokivat siten oppineensa erittelemään ja jäsentämään tietoa sitä paremmin, mitä enemmän heillä oli takanaan opiskeluvuosia. Kruskal-Wallisin H-testin mukaan tulos on tilastollisesti merkitsevä ($p=0,001$).

6.3.4 Uusien ideoiden kehittäminen

Katsotaan seuraavaksi kysymystä: ”Olen oppinut kehittämään uusia ideoita.” Taulukosta 11 näkyy, että eniten tutkittavat vastasivat valitsemalla vaihtoehdon 4 (keskimäärin 41,7 prosenttia kaikista vastauksista).

TAULUKKO 11. Uusien ideoiden kehittäminen sukupuolen mukaan

Olen oppinut kehittämään uusia ideoita	1 Täysin eri mieltä	2	3	4	5 Täysin samaa mieltä	Yhteensä
Sukupuoli						
Mies	4 2,1%	20 10,7%	43 23,0%	88 47,1%	31 16,6%	186 (n) 100%
Nainen	9 1,5%	79 13,3%	193 32,5%	237 40,0%	74 12,5%	592 100%
Yhteensä p=0,018	13	99	236	325	105	778 (n)

Sukupuolten välillä oli eroa siten, että miehistä suurempi osa vastasi valitsemalla vaihtoehdon 4 (miehistä 47,1 prosenttia verrattuna naisten 40,0 prosenttiin). Naisilla oli enemmän vaihtoehdon 3 mukaisia vastauksia (naisista 32,5 prosenttia verrattuna miesten 23,0 prosenttiin). Mann-Whitneyn U-testin mukaan vastaajan sukupuolen yhteys kykyyn kehittää uusia ideoita on tilastollisesti merkitsevä (p=0,018).

Taulukkoa 12 tarkastelemalla havaitaan, että mitä enemmän vastaajalle oli kertynyt opiskeluvuosia, sitä selvemmin vastaus keskittyi vastausvaihtoehtoon 4 (ensimmäisen vuosikurssin kohdalla 39,8 prosenttia ja viidennen vuosikurssin kohdalla jo 46,3 prosenttia vuosikurssin kaikista vastauksista). Opiskeluvuosien määrä oli siten yhteydessä siihen, miten opiskelijat kokivat oppineensa kehittämään uusia ideoita. Kruskal-Wallisn H-testin mukaan tulos on tilastollisesti merkitsevä (p=0,003).

TAULUKKO 12. Uusien ideoiden kehittäminen opiskeluvuosien mukaan

Olen oppinut kehittämään uusia ideoita	1 Täysin eri mieltä	2	3	4	5 Täysin samaa mieltä	Yhteensä
Opiskeluvuosi						
1 opiskeluvuosi	11 2,8%	53 13,5%	127 32,4%	156 39,8%	43 11,0%	390 (n) 100%*
3 opiskeluvuosi	1 0,5%	28 13,1%	66 31,0%	88 41,3%	30 14,1%	213 100%
5 opiskeluvuosi	1 0,6%	18 10,3%	43 24,6%	81 46,3%	32 18,3%	175 100%
Yhteensä p=0,003	13	99	236	325	105	778 (n)

6.3.5 Kyky luoda kokonaiskuva opetetuista asioista

Kun katsotaan väittämää: ”Kykyäni luoda kokonaiskuva opetetuista asioista on kehittynyt opintojeni seurauksena”, voidaan huomata vastaajien kokeneen, että oma kyky luoda kokonaiskuva opetetuista asioista oli kehittynyt opintojen seurauksena (taulukko 13). Vastaukset keskittyivät vaihtoehtoon 4 (kaikkien vastausten keskiarvo 54,1 prosenttia).

TAULUKKO 13. Kyky luoda kokonaiskuva opetetuista asioista sukupuolen mukaan

Kykyäni luoda kokonaiskuva opetettavista asioista on kehittynyt opintojeni seurauksena	1 Täysin eri mieltä	2	3	4	5 Täysin samaa mieltä	Yhteensä
Sukupuoli						
Mies	1 0,1%	6 3,2%	30 16,0%	93 49,7%	57 30,5%	187 (n) 100%
Nainen	4 0,7%	22 3,7%	107 18,0%	329 55,5%	131 22,1%	592 100%
Yhteensä p=0,050	5	28	137	422	188	780 (n)

Tässä sukupuolen mukaan tarkasteltuna tulokset ovat osin ristiriitaisia (taulukko 13). Vastausvaihtoehtojen 1 ja 2 määrä on molemmilla naisilla ja miehillä erittäin vähäinen. Vastausvaihtoehto 4 on naisilla yleisempi kuin miehillä (naisilla 55,5 prosenttia vastanneista naisista, ja miehillä 49,7 prosenttia vastanneista miehistä). Vastausvaihtoehdon 5 kohdalla ero on toisinpäin, sillä tämän vaihtoehdon valitsi miehistä 30,5 prosenttia, mutta naisista vain 22,1 prosenttia. Erot miesten ja naisten näkemysten välillä näkyvät erityisesti niiden opiskelijoiden kohdalla, jotka olivat väittämistä täysin samaa mieltä. Mann-Whitney U-testin mukaan erot ovat tilastollisesti merkitseviä ($p=0,050$).

Opiskeluvuosi-kohtainen tarkastelu osoittaa selkeästi, että mitä enemmän takana oli opiskeluvuosia, sitä vahvemmin oltiin samaa mieltä väittämän kanssa (taulukko 14).

TAULUKKO 14. Kyky luoda kokonaiskuva opetetuista asioista opiskeluvuosien mukaan

Kykyni luoda kokonaiskuva opetetuista asioista on kehittynyt opintojeni seurauksena Opiskeluvuosi	1 Täysin eri mieltä	2	3	4	5 Täysin samaa mieltä	Yhteensä
1 opiskeluvuosi	2 0,5%	18 4,6%	85 21,7%	209 53,3%	78 19,9%	392 (n) 100%
3 opiskeluvuosi	2 0,9%	7 3,3%	39 18,3%	112 52,6%	53 24,9%	213 100%
5 opiskeluvuosi	1 0,6%	3 1,7%	13 7,4%	101 57,7%	57 32,6%	175 100%
Yhteensä $p=0,001$	5	28	137	422	188	780 (n)

Taulukosta näkee, että vastausvaihtoehdon 4 prosentuaalinen määrä muuttuu ensimmäisen opiskeluvuoden 53,3 prosentista viidennen opiskeluvuoden 57,7 prosenttiin, ja samalla tavalla ensimmäisen vuoden vastausvaihtoehdon 5 vastausmäärä nousee ensimmäisen opiskeluvuoden 19,9 prosentista viidennen

opiskeluvuoden 32,6 prosenttiin. Kruskal-Wallisin H-testin mukaan tulos on tilastollisesti merkitsevä ($p=0,001$).

6.3.6 Osaamisen tunteen vahvistuminen

Opiskelijat kokivat yliopisto-opintojen vahvistaneen oman osaamisen tunnetta. Tutkittavat opiskelijat olivat asiasta selvästi samaa mieltä (taulukko 15): vastausvaihtoehdot 4 ja 5 edustavat yhteensä yli 70 prosenttia kaikista vastauksista (38,5 prosenttia ja 32,1 prosenttia).

TAULUKKO 15. Osaamisen tunteen vahvistuminen sukupuolen mukaan

Yliopisto-opintoni ovat vahvistaneet osaamisen tunnettani	1 Täysin eri mieltä	2	3	4	5 Täysin samaa mieltä	Yhteensä
Sukupuoli						
Mies	7 3,7%	14 7,5%	37 19,8%	68 36,4%	61 32,6%	187 (n) 100%
Nainen	17 2,9%	44 7,4%	110 18,5%	232 40,0%	189 31,9%	592 100%
Yhteensä $p=0,845$	24	58	147	300	250	779 (n)

Sukupuolittain tarkasteltuna eroja ei ole havaittavissa, sillä eri vastausvaihtoehtojen prosentuaaliset jakaumat ovat niin lähellä toisiaan. Mann-Whitneyn U-testi ei tue sitä oletusta, että sukupuoli vaikuttaisi eroihin ($p=0,845$).

Opiskelijat kokivat osaamisen tunteensa vahvistuneen opintojen myötä. Taulukosta 16 ilmenee kuitenkin, että eri vastausvaihtoehtojen prosentuaaliset määrät pysyvät samantasoisina vastausvaihtoehtojen, tosin opiskeluvuosien kurtumisen myötä voidaan havaita siirtymistä enemmän vastausvaihtoehdon 5 suuntaan (ensimmäisenä vuonna 28,6 prosenttia, kolmantena vuonna 36,2 prosenttia ja viidentenä vuonna 34,9 prosenttia vastauksista). Kruskal-Wallis H-testin mukaan erot eivät ole tilastollisesti merkitseviä ($p=0,082$).

TAULUKKO 16. Osaamisen tunteen vahvistuminen opiskeluvuosien mukaan

Yliopisto-opintoni ovat vahvistaneet osaamisen tunnettani	1	2	3	4	5		
	Täysin eri mieltä					Täysin sama mieltä	Yhteensä
Opiskeluvuosi							
1 opiskeluvuosi	13 3,3%	30 7,7%	76 19,4%	160 40,8%	112 28,6%	391 (n)	100%*
3 opiskeluvuosi	7 3,3%	20 9,4%	46 21,6%	63 29,6%	77 36,2%	213	100%
5 opiskeluvuosi	4 2,3%	8 4,6%	25 14,3%	77 44,0%	61 34,9%	175	100%
Yhteensä p=0,082	24	58	147	300	250	779 (n)	

6.3.7 Oppimisen jääminen pinnalliselle tasolle

Tarkastellaan väittämää "Oppimiseni on jäänyt melko pinnalliselle tasolle" (taulukko 17).

TAULUKKO 17. Oppimisen jääminen pinnalliselle tasolle sukupuolen mukaan

Oppimiseni on jäänyt melko pinnalliselle tasolle	1	2	3	4	5		
	Täysin eri mieltä					Täysin sama mieltä	Yhteensä
Sukupuoli							
Mies	28 15,0%	79 42,4%	49 26,2%	29 15,5%	1 0,5%	186 (n)	100%
Nainen	101 17,0%	267 45,0%	129 21,8%	80 13,5%	16 2,7%	593	100%
Yhteensä p=0,468	129	346	178	109	17	779 (n)	

Väittämä eroaa muista väittämistä siinä, että vastausvaihtoehdot on muotoiltu toiseen suuntaan suhteessa muihin väittämiin. Vastausvaihtoehto 1 tarkoittaa sitä, että oppiminen ei ole jäänyt pinnalliselle tasolle. Suurin osa vastaajista oli tätä mieltä väittämästä (vaihtoehdot 1 ja 2 yhteensä 60,9 prosenttia vastaajista).

Sukupuolittain tarkasteltuna naiset olivat väittämän kanssa hieman enemmän eri mieltä kuin miehet, mutta Mann-Whitneyn U-testin mukaan sukupuolten väliset erot eivät ole tilastollisesti merkitseviä ($p=0,468$).

Opiskeluvuosittain tarkasteltuna (taulukko 18) nähdään, että erityisesti viidennen opiskeluvuoden jälkeen tutkittavat olivat selvästi enemmän eri mieltä väitteen kanssa kuin ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen (tarkasteltaessa vastausvaihtoehtojen 4 ja 5 suhteellisia osuuksia).

TAULUKKO 18. Oppimisen jääminen pinnalliselle tasolle opiskeluvuosien mukaan

Oppimiseni on jäänyt melko pinnalliselle tasolle	1 Täysin eri mieltä	2	3	4	5 Täysin sama mieltä	Yhteensä
Opiskeluvuosi						
1 opiskeluvuosi	64 16,3%	165 42,1%	93 23,7%	59 15,1%	10 2,6%	391 (n) 100%
3 opiskeluvuosi	34 16,0%	90 42,3%	50 23,5%	36 16,9%	3 1,4%	213 100%
5 opiskeluvuosi	31 17,7%	91 52,0%	35 20,0%	14 8,0%	4 2,3%	175 100%
Yhteensä $p=0,060$	129	346	178	109	17	779 (n)

Opiskeluvuosien kasvaessa tutkittavat olivat enemmän sitä mieltä, että väittämä ei pidä paikkaansa (tästä osoituksena erityisesti vastausvaihtoehdon 2 vastausten nousu ensimmäisen vuoden 42,1 prosentista viidennen vuoden

52,0 prosenttiin). Kruskal-Wallis H-testin mukaan tulos ei kuitenkaan ole tilastollisesti merkitsevä ($p=0,060$).

6.3.8 Elämäkokemuksen hyödyntäminen opiskelussa

Tutkitaan väittämää ”Olen kyennyt hyödyntämään elämäkokemustani opiskelussani.” Tässä eniten vastauksia tuli vastausvaihtoehtoihin 4 ja 5 (yhteensä 66,1 prosenttia). Opiskelijat selvästikin kokivat, että he olivat kyenneet hyödyntämään elämäkokemustaan opiskelussaan (taulukko 19).

TAULUKKO 19. Elämäkokemuksen hyödyntäminen opiskelussa sukupuolen mukaan

Olen kyennyt hyödyntämään elämäkokemustani opiskelussani	1	2	3	4	5	
	Täysin eri mieltä				Täysin samaa mieltä	
Sukupuoli						Yhteensä
Mies	5 2,7%	23 12,3%	42 22,5%	65 34,8%	50 26,7%	185 (n) 100%
Nainen	12 2,0%	81 13,7%	98 16,5%	226 38,1%	175 29,5%	592 100%
Yhteensä $p=0,232$	17	104	140	291	225	777 (n)

Tulosten tarkastelu sukupuolittain (taulukko 19) osoittaa, että vaikka naiset vastasivat kokeneensa voineensa hyödyntää elämäkokemustaan opiskelussaan miehiä paremmin erityisesti vastausvaihtoehdoissa 4 ja 5, erot eivät ole kuitenkaan tilastollisesti merkitseviä ($p=0,232$).

Opiskeluvuosien määrä näkyy opiskelijan kokemuksissa siitä, miten hän koki olleensa kyennyt hyödyntämään elämäkokemustaan opiskelussaan (taulukko 20). Suositumman vastausvaihtoehdon 4 vastausten prosentuaalinen osuus on ensimmäisen ja viidennen opiskeluvuoden vastaajilla tarkalleen sama 40,6 prosenttia. Sen sijaan vaihtoehdossa 5 vastausten määrä laskee 30,9 prosentista 25,1 prosenttiin, ja vastaavasti vaihtoehdon 2 osuus nousee 9,7 prosentista

14,9 prosenttiin opiskeluvuosien myötä. Kruskal-Wallis H-testin mukaan tulos on tilastollisesti merkitsevä ($p=0,021$).

TAULUKKO 20. Elämäkokemuksen hyödyntäminen opiskelussa opiskeluvuosien mukaan

Olen kyennyt hyödyntämään elämäkokemukseni opiskelussani	1 Täysin eri mieltä	2	3	4	5 Täysin sama mieltä	Yhteensä
Opiskeluvuosi						
1 opiskeluvuosi	9 2,3%	38 9,7%	63 16,1%	159 40,6%	121 30,9%	390 (n) 100%*
3 opiskeluvuosi	5 2,3%	40 18,8%	47 22,1%	61 28,6%	60 28,2%	213 100%
5 opiskeluvuosi	3 1,7%	26 14,9%	30 17,1%	71 40,6%	44 25,1%	174 100%*
Yhteensä $p=0,021$	17	104	140	291	225	777 (n)

6.3.9 Käsitusten muuttuminen opintojen seurauksena

Tutkitaan lopuksi väittämää, jossa tarkastellaan, kokivatko opiskelijat käsityksensä opiskeltavista ilmiöistä muuttuneen opintojen seurauksena (taulukko 21). Kokonaisuudessaan vastaajat olivat sitä mieltä, että heidän käsityksensä opiskeltavista ilmiöistä olivat muuttuneet opintojen seurauksena (yleisin vastausvaihtoehto oli 4, peräti 46,8 prosenttia vastauksista).

Taulukosta 21 havaitaan, että sukupuolten välillä ei ole eroja sen mukaan, miten vastaajat kokivat käsityksensä opiskeltavista ilmiöistä muuttuneen opintojen aikana. Mann-Whitneyn U-testi antaa arvoksi $p=0,511$ eli tulos ei ole tilastollisesti merkitsevä.

TAULUKKO 21. Käsitusten muuttuminen opintojen seurauksena sukupuolen mukaan

Käsitykseni opiskelta- vista ilmiöistä ovat muuttuneet opintojeni seurauksena	1	2	3	4	5		
	Täysin eri mieltä					Täy- sin sa- maa mieltä	Yh- teensä
Sukupuoli							
Mies	4 2,1%	12 6,4%	39 20,9%	88 47,1%	43 23,0%	186 (n) 100%	
Nainen	4 0,7%	46 7,8%	143 24,1%	277 46,7%	123 20,7%	593 100%	
Yhteensä p=0,511	8	58	182	365	166	779 (n)	

Tämän väittämän kohdalla havaitaan opiskeluvuosikohtaisessa tarkastelussa, että erityisesti vastausvaihtoehdon 5 osuus kasvaa selvästi opiskeluvuosien myötä (taulukko 22). Ensimmäisenä vuonna samaa mieltä väitteen kanssa oli 16,8 prosenttia ja viidentenä jo 30,9 prosenttia vastaajista. Kruskal-Wallis H-testin mukaan tulos on tilastollisesti merkitsevä ($p=0,001$).

TAULUKKO 22. Käsitusten muuttuminen opintojen seurauksena opiskeluvuosien mukaan

Käsitykseni opiskelta- vista ilmiöistä ovat muuttuneet opintojeni seurauksena	1	2	3	4	5		
	Täysin eri mieltä					Täy- sin sa- maa mieltä	Yh- teensä
Sukupuoli							
1 opiskeluvuosi	5 1,3%	36 9,2%	100 25,5%	185 47,2%	66 16,8%	392 (n) 100%	
3 opiskeluvuosi	0 0,0%	14 6,6%	47 22,1%	105 49,3%	46 21,6%	212 100%	
5 opiskeluvuosi	3 1,7%	8 4,6%	35 20,0%	75 42,9%	54 30,9%	175 100%	
Yhteensä p=0,001	8	58	182	365	166	779 (n)	

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisiin tilanteisiin yliopisto-opiskelijoiden kokemukset viisaista ratkaisuista liittyivät ja miten yliopisto-opiskelijat kuvasivat tekemiään viisaita ratkaisuja. Tutkimuksen avulla haluttiin myös selvittää, miten yliopisto-opiskelijat arvioivat oppimistuloksiaan ja vaihtelivatko nämä arviot sukupuolen ja opiskeluvuosien mukaan.

Tutkimuksen tulokset osoittivat yliopisto-opiskelijoiden kokemusten viisaista ratkaisuista liittyneen usein opiskeluun, kuten opintoihin hakemiseen tai opintovalintoihin. Tämä tukee Königin ja Glückin (2013, 142) tutkimuksen tulosta, jossa yksilön viisauksäsitukseen vaikutti hänen sen hetkinen elämäntilanteensa. Lisäksi vastauksissa on nähtävissä yksilön aiempien elämäkokemusten merkitys hänen viisauksäsityksissään (Montgomery ym. 2002, 156; Weststrate ym. 2019, 108; Sternberg 2003, 39), esimerkiksi opiskelijoiden vastauksissa nousi esille erilaiset aiemmin tapahtuneet muutokset. Toisaalta nämä aineistossa kuvatut muutokset vaihtelivat opiskelijakohtaisesti, mikä ilmentää sitä, että viisaus tarkoittaa eri asioita eri ihmisille (Staudinger & Glück, 2011, 218). Opiskelijat kuvasivat vastauksissaan usein myös yliopisto-opintoihin liittyviä haasteita, kuten jatkuvaa tasapainottelua opiskelun ja muun elämän välillä ja tekemiään viisaita ratkaisuja niihin. Tämä tulos tukee näkemystä, jonka mukaan viisaus tulee usein esiin vaikeuksia kohdatessa, kuten kriisien yhteydessä (Staudinger & Glück 2011, 232).

Aiemmassa tutkimuksessa on tuotu esiin, että yleisesti ottaen ihmiset käsittelevät viisauden yhtenä ihmisenä olemisen päämääränä (Baltes & Staudinger 2000, 123). Tässäkin tutkimuksessa käsitys viisaudesta ideaalina oli yleistä tutkittavien keskuudessa. Opiskelijat kuvasivat tekemiään viisaita ratkaisuja osittain samankaltaisesti, niihin liitettiin muun muassa itsenäisyys, rohkeus ja harkitsevaisuus. Aiemman tutkimuksen mukaan viisauden kognitiivinen, reflektiivinen ja myötätuntoinen ulottuvuus (Ardelt 2003, 314) heijastuvat ominaisuuksissa,

joita monet ihmiset pitävät välttämättöminä viisauden ilmenemiseksi (Staudinger & Glück 2011, 219). Tässäkin tutkimuksessa kyseiset ulottuvuudet nousivat selvästi esiin opiskelijoiden vastauksissa, joissa he korostivat muun muassa epävarmuuden tunnistamista ja hyväksymistä, moninäkökulmaisuutta sekä myötätuntoista käytöstä osana tekemiään viisaita ratkaisuja.

Tutkimuksessa selvitettiin myös, miten yliopisto-opiskelijat arvioivat oppimistuloksiaan yliopistossa. Tulokset osoittivat, että opiskelijat arvioivat oppineensa yliopisto-opintojensa aikana monia yleisiä akateemisia taitoja ja työelämätaitoja. Suurin osa opiskelijoista oli täysin tai lähes täysin samaa mieltä jokaisen osaamiseen liittyvän väittämän kohdalla. Myös aiemmassa tutkimuksessa on todettu, että yliopistoaikana tapahtuu niin biologista kuin myös psykologista ja sosiaalista kehitystä (Blimling 2010).

Eroja omien oppimistulosten arvioinnissa tarkasteltiin oppilaan sukupuolen ja opiskeluvuoden mukaan. Erot vastauksissa sukupuolten välillä olivat pääosin hyvin pieniä. Joitakin pieniä sukupuolikohtaisia eroja oli huomattavissa koskien muun muassa arvioita kyvystä luoda kokonaiskuva opetettavista asioista: miehet arvioivat oppineensa luomaan kokonaiskuvan opetetuista asioista useammin verrattuna naisten arvioihin omista oppimistuloksistaan. Vastauksissa oli selkeästi havaittavissa opiskeluvuoden mukaista vaihtelua. Yleisesti mitä ylempää vuosikurssia opiskelija oli, sitä enemmän hän arvioi oppineensa. Tätä tulosta saattaa selittää se, että yliopisto-opiskelijoiden ajattelun valmiudet kehittyvät opintojen aikana (Kaartinen-Koutaniemi 2009, 42).

Tutkimuksen aihe on erittäin ajankohtainen, koska suomalainen yliopistokenttä on jatkuvassa muutoksessa (Kauppinen & Kaidesoja 2014, 23). Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan pitää hyödyllisinä yliopisto-opetuksen kehittämisen kannalta: opiskelijoiden koettu oppiminen on hyvä yliopisto-opetuksen laadun mittari (Uttl, White & Gonzalez 2017, 2). Tästä tutkimuksesta saadun tiedon valossa voidaan kohdentaa toimenpiteitä tietyn osa-alueen oppimisen parantamiseksi. Maxwellin (2007, 2-3) mukaan yliopistojen olisi kohdennettava panostus ennen kaikkea viisauden opettamiseen. Viisaudella on monia positiivisia vai-

kutuksia yksilöön, esimerkiksi viisaus voi saada aikaan yksilön kokemuksen elämäntyytyväisyydestä (Bangen ym. 2013, 1257). Lisäksi viisaus voi koskettaa välillisesti vaikuttaen sellaisten taitojen, kuten kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisun taitojen kehittymiseen, joita tarvitaan elämässä menestymiseen (Binkley ym. 2012, 39). On todettu, että yksilön kautta koko yhteiskunta voi hyötyä viisaudesta (Baltes & Staudinger 2000, 123).

7.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida validiteetin ja reliabiliteetin avulla. Validiteetti tarkoittaa, mittaako tutkimus sitä, mitä sen on tarkoituskin mitata. (Metsämuuronen 2009, 74.) Reliabiliteetin avulla kuvataan erityisesti tutkimuksen toistettavuutta (Metsämuuronen 2009, 74).

Pidän tutkimukseni validiteettia hyvänä, koska se vastaa alkuperäistä tarkoitustaan; alkuperäiseen tutkimusongelmaan on saatu vastaus riittävällä laajuudella. Tutkimuksessa on hyödynnetty sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista tutkimusotetta tutkimusongelmien kannalta tarkoituksenmukaisesti. Jatkossa samankaltaisen tutkimuksen toteuttaminen yhdistämällä kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusotetta tutkimusprosessin eri vaiheissa voisi tuoda lisäarvoa viisauden ja oppimisen tutkimuskentälle.

Tässä tutkimuksessa validiteettia lisäsi esimerkiksi se, että aineistona käytetyssä opiskelijakyselyyn toisessa osassa vastanneita oli kohtuullisen iso määrä, kaikkiaan 780 opiskelijaa. Puuttuvia arvoja oli aineistossa erittäin vähän, joten niiden ei ajateltu vaikuttavan tuloksiin. Tosin on olennaista huomioida ero kyselyyn vastanneiden sukupuolijakaumassa: ehdoton enemmistö oli naisia (76 prosenttia). Kaikki kyselyyn vastanneet olivat Jyväskylän yliopistossa opiskelevia tutkinto-opiskelijoita, mikä saattaa rajoittaa tulosten yleistettävyyttä. Tosin otos on siinä mielessä heterogeeninen, että vastaajia oli useasta eri tiedekunnasta. Havainnot eivät siten edusta vain yhden tai harvojen tiedekuntien opiskelijoiden näkemyksiä. Kuitenkin jatkossa tutkittaviksi voitaisiin valita yliopisto-opiskelijoita eri puolilta Suomea. Toiseksi jatkossa voitaisiin myös harkita tutkimuksen

kohdejoukon laajentamista, esimerkiksi tutkimus voitaisiin toteuttaa myös ammattikorkeakouluopiskelijoiden keskuudessa. Tällöin voitaisiin tarkastella eroja yliopisto- ja ammattikorkeakouluopiskelijoiden välillä, ja pohtia korkeakoulu-sektoreiden eri painotuksia. Tutkimusaineiston ainoa keräämismenetelmä oli kyselylomake, joka saattoi laskea saadun tiedon validiteettia (Hirsjärvi ym. 2013, 233). Jatkossa voitaisiin kiinnittää huomiota tähän, esimerkiksi keräten tiedot yhdistelemällä useampia tiedonkeruumenetelmiä. Lisäksi jatkossa voitaisiin selvittää erilaisten taustatekijöiden yhteyttä viisautta koskeviin käsityksiin, esimerkiksi onko tutkittavan iällä merkitystä viisautta koskevissa käsityksissä.

Tutkimuksen reliabiliteetin kannalta olennaista oli aineistonkeruun toteuttaminen pätevällä tavalla. Kysely oli laadittu asiantuntevasti, mahdollisimman selkeäksi ja helposti ymmärrettäväksi. Tästä huolimatta tuloksiin on saattanut aiheutua virheitä. Esimerkiksi kyselylomakkeen avoimien kysymysten muotoilu ja asettelu on voinut vaikuttaa tutkittavien tapaan vastata, jolloin vastaukset ovat saattaneet jäädä toivottua pinnallisemmiksi. Lisäksi on otettava huomioon opiskelijoiden kuvausten luotettavuus sinänsä, esimerkiksi ovatko kuvaukset todennukaisia opiskelijoiden omakohtaisia kokemuksia viisaista ratkaisuksista, vaikkakin aineiston teemoittelun avulla löydettiin samankaltaisia kuvauksia. Käsittelemällä yhtä teema-aluetta kerrallaan saatiin kuvattua tutkittua ilmiötä luotettavalla tavalla, tosin teemoittelu on aina tutkijan tekemää tulkintaa (Hirsjärvi ym. 2013, 233). Jatkotutkimusta ajatellen, opiskelijoiden viisaukokemuksia voitaisiin kartoittaa vain yhden kysymyksen sijaan laajemmalla määrällä kysymyksiä.

Jatkossa olisi mahdollista liittää tilastollisia menetelmiä viisauden tutkimiseen, koska Bangenin, Meekin ja Jestin (2013, 5) mukaan paras tapa tutkia viisautta on yhdistää erilaisia tiedonhankintamenetelmiä. Tämä voisi samalla parantaa tutkimuksen reliabiliteettia: kyselytutkimuksessa väärinymmärryksiä on vaikea kontrolloida, esimerkiksi vastaajien motivaatio vastata avoimesti ja rehellisesti voi vaihdella kyselyn täyttämisenä. Ei myöskään tiedetä, miten vastaajat ovat ylipäänsä selvillä aihealueista, joista kyselylomakkeella esitetään kysymyksiä. (Hirsjärvi ym. 2013, 195.)

Tutkimuksessa tarkasteltiin yliopisto-opiskelijoiden viisaukokemuksia ja koettuja oppimistuloksia. Tutkimuksen perusteella yliopisto-opintojen aikana on mahdollista kartuttaa monia arvokkaita taitoja, tietoja ja kokemuksia – asioita, jotka osaltaan edistävät viisaiden ratkaisujen tekemistä.

LÄHTEET

- Achenbaum, A. W. & Orwoll, L. (1991). Becoming wise: A psycho-gerontological interpretation of the Book of Job. *International Journal of Aging and Human Development*, 32(1), 21–39.
- Allan, J. (1996). Learning outcomes in higher education, *Studies in Higher Education*, 21(10), 93–108.
- Ardelt, M. (1997). Wisdom and life satisfaction in old age. *The Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 52(1), 15–27.
- Ardelt, M. (2003). Empirical assessment of a three-dimensional wisdom scale. *Research on Aging*, 25(3), 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. *Human Development*, 47(5), 257–285. doi:10.1159/000079154
- Ardelt, M. (2008). Self-development through selflessness: The paradoxical process of growing wiser. Teoksessa H. A. Wayment & J. J. Bauer (toim.) *Decade of behavior. Transcending self-interest: Psychological explorations of the quiet ego*. Washington, DC: American Psychological Association, 221–233.
- Ardelt, M., Pridgen, S. & Nutter-Pridgen, K. L. (2019). Wisdom as a personality type. Teoksessa R. Sternberg & J. Glück (toim.) *The Cambridge Handbook of Wisdom*. Cambridge: Cambridge University Press, 144–161.
- Asikainen, H., Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Vanthournout, G. & Coertjens, L. (2014). The development of approaches to learning and perceptions of the teaching-learning environment during bachelor level studies and their relation to study success. *Higher Education Studies*, 4(4), 24–36. doi:10.5539/hes.v4n4p24
- Asikainen, H., Virtanen, V., Parpala, A. & Lindblom-Ylänne, S. (2013a). Understanding the variation in bioscience students' conceptions of learning in the 21st century. *International Journal of Educational Research*, 62, 36–42. doi:10.1016/j.ijer.2013.06.010
- Asikainen, H., Parpala, A., Virtanen, V. & Lindblom-Ylänne, S. (2013b). The relationship between student learning process, study success and the nature of assessment: A qualitative study. *Studies in Educational Evaluation*, 39(4), 211–217. doi:10.1016/j.stueduc.2013.10.008
- Atkins, M. (1995). What Should We Be Assessing. Teoksessa P. Knight (toim.) *Assessment for learning in higher education*. London: Kogan Page, 25–33.

- Baltes, P. B. & Staudinger, U. M. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *The American Psychologist*, 55(1), 122–136. doi:10.1037//0003-066X.55.1.122
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bangen, K. J., Meeks, T. W. & Jeste, D. V. (2013). Defining and assessing wisdom: A review of the literature. *American Journal of Geriatric Psychiatry*, 21(12), 1254–1266. doi:10.1016/j.jagp.2012.11.020
- Biggs, J. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8(4), 381–394. doi:10.1007/BF01680526
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. Teoksessa P. Griffin, B. McGaw & E. Care (toim.) *Assessment and teaching of 21st century skills*. Dordrecht: Springer Netherlands, 17–66.
- Blimling, G. (2010). *The Growth and Development of College Students*. Teoksessa G. Blimling (toim.) *The Resident Assistant: Applications and Strategies for Working with College Students in Residence Halls*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company, 133–160.
- Brown, S. C. & Greene, J. A. (2006). The Wisdom Development Scale: Translating the Conceptual to the Concrete. *Journal of College Student Development*, 47(1), 1–19.
- Bruya, B. & Ardel, M. (2018). Wisdom can be taught: A proof-of-concept study for fostering wisdom in the classroom. *Learning and Instruction*, 58, 106–114. doi:10.1016/j.learninstruc.2018.05.001
- Cantor, N. & Kihlström, J. F. (1987). *Personality and social intelligence*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2003). Personality traits and academic examination performance. *European Journal of Personality*, 17(3), 237–250. doi:10.1002/per.473
- Clayton, V. & Birren, J. E. (1980). The development of wisdom across the life-span: A reexamination of an ancient topic. Teoksessa P. B. Baltes & O. G. Brim (toim.) *Life-span development and behavior*. New York: Academic Press, 103–135.
- Denney, N., Dew, J. & Kroupa, S. (1995). Perceptions of wisdom: What is wisdom and who has it? *Journal of Adult Development*, 2, 37–47.
- Entwistle, N. (2001). Styles of learning and approaches to studying in higher education. *Kybernetes*, 30(5–6), 593–603.
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed: A review*. New York: Norton.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York, NY: Basic Books.
- Glück, J., Bluck, S., Baron, J., McAdams, D. P. (2005). The wisdom of experience: Autobiographical narratives across adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 29(3), 197–208.
- Glück, J., & Bluck, S. (2013). The MORE life experience model: A theory of the development of personal wisdom. Teoksessa M. Ferrari & N. M. Weststrate (toim.) *The scientific study of personal wisdom*. Dordrecht, NL: Springer, 75–98.
- Glück, J., Bluck, S. & Weststrate, N. M. (2018). More on the MORE Life Experience Model: What We Have Learned (So Far). *The Journal of Value Inquiry*, 53(6), 349–370.
- Glück, J., Strasser, I. & Bluck, S. (2009). Gender differences in implicit theories of wisdom. *Research in Human Development*, 6(1), 27–44.
doi:10.1080/15427600902779370
- Grossmann, I., Na, J. Y., Varnum, M. E. W., Park, D. C., Kitayama, S. & Nisbett, R. E. (2010). Reasoning about social conflicts improves into old age. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 107(16), 7246–7250. doi:10.1073/pnas.1001715107
- Grossmann, I. (2017). Wisdom in context. *Perspectives on Psychological Science*, 12(2), 233–257. <http://doi.org/10.1177/1745691616672066>
- Heikkinen, H. & Huttunen, R. (2008). Hiljainen tieto, mentorointi ja vertaistuki. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 205–206.
- Hershey, D. A. & Farrell, A. H. (1997). Perceptions of wisdom associated with selected occupations and personality characteristics. *Current Psychology*, 16(2), 115–130.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2013). *Tutki ja kirjoita*. 15–17. painos. Helsinki: Tammi.
- Hoare, C. (2011). *The Oxford handbook of reciprocal adult development and learning*. New York: Oxford University Press.
- Jason, L. A., Reichler, A., King, C., Madsen, D., Camacho, J., Marchese, W. (2001). The measurement of wisdom: A preliminary effort. *Journal of Community Psychology*, 29, 585–598. doi:10.1002/jcop.1037
- Jeste, D. V. & Vahia, I. V. (2008). Comparison of the conceptualization of wisdom in ancient Indian literature with modern views: focus on the Bhagavad Gita. *Psychiatry*, 71(3), 197–209.

- Jeste, D. V., Ardel, M., Blazer, D., Kraemer, H. C., Vaillant, G. & Meeks, T. W. (2010). Expert consensus on characteristics of wisdom: A Delphi method study. *The Gerontologist*, 50(5), 668–680.
- Jyväskylän yliopiston www-sivu. N.d. Opetus, opiskelu ja oppiminen Jyväskylän yliopistossa opiskelijakysely. Viitattu 2.1.2020. <https://www.jyu.fi/yliopistopalvelut/kyselyt/henkilokunnalle-kyselyt-ja-palautteet/Opiskelijakysely>
- Kaartinen-Koutaniemi, M. (2009). Tieteellinen ajattelu yliopisto-opinnoissa: Haastattelututkimus psykologian, teologian ja farmasian opiskelijoista. Väitöskirja. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 221. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kauppinen, I. & Kaidesoja, T. (2014). A shift towards academic capitalism in finland. *Higher Education Policy*, 27(1), 23–41. doi:10.1057/hep.2013.11
- Kekes, J. (1983). Wisdom. *American Philosophical Quarterly*, 20, 277–286.
- Komarraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R. & Avdic, A. (2011). The big five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 51(4), 472–477. doi:10.1016/j.paid.2011.04.019
- König, S. & Glück, J. (2013). Individual differences in wisdom conceptions: Relationships to gratitude and wisdom. *The International Journal of Aging and Human Development*, 77(2), 127–147. doi:10.2190/AG.77.2.c
- Levitt, H. M. (1999). The development of wisdom: An analysis of Tibetan Buddhist experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 39(2), 86–105.
- Lindblom-Ylänne, S., Parpala, A. & Postareff, L. (2018). What constitutes the surface approach to learning in the light of new empirical evidence? *Studies in Higher Education*, 1–13. doi:10.1080/03075079.2018.1482267
- Lizzio, A., Wilson, K. & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27(1), 27–52. doi:10.1080/03075070120099359
- Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. (1996). Communities of practice toward expertise: Social foundation of university instruction. *Interactive minds*. Teoksessa P. Baltes & U. M. Staudinger (toim.) *Life-span perspectives on the social foundation of cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 394–411.
- Maxwell, N. (2007). *From Knowledge to Wisdom: The Need for an Academic Revolution*. Teoksessa R. Barnett & N. Maxwell (toim.) *Wisdom in the University*. London: Routledge, 1–33.
- Maxwell, N. (2012). Arguing for wisdom in the university: An intellectual autobiography. *Philosophia*, 40(4), 663–704.

- McKee, P. & Barber, C. (1999). On defining wisdom. *The International Journal of Aging & Human Development*, 49(2), 149–164.
- Meeks, T. W. & Jeste, D. V. Neurobiology of Wisdom: A Literature Overview. *Arch Gen Psychiatry*, 66(4), 355–365.
doi:10.1001/archgenpsychiatry.2009.8.
- Metsämuuronen, J. (2009). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Tutkijalaitos. 4. laitos, 1. painos. Helsinki: International Methelp Oy.
- Mickler, C. & Staudinger, U. M. (2008). Personal wisdom: Validation and age-related differences of a performance measure. *Psychology and Aging*, 23(4), 787–799. doi:10.1037/a0013928
- Montgomery, A., Barber, C., McKee, P. A. (2002). A phenomenological study of wisdom in later life. *The International Journal of Aging & Human Development*, 54(2), 139–157.
- Olejnik, M. (1999). Wisdom as value orientation: A cross sectional study with a person-oriented approach. *Polish Psychological Bulletin*, 30(2), 99–113.
- Oser, F., Schenker, D., & Spsychiger, M. (1999). Wisdom: An action-oriented approach. Teoksessa K. Reich, F. Oser & W. Scarlett (toim.) *Psychological studies on spiritual and religious development*. Lengerich, DE: Pabst Science Publishers, 155–172.
- Pasupathi, M., Staudinger, U. M. & Baltes, P. B. (2001). Seeds of wisdom: Adolescents' knowledge and judgment about difficult life problems. *Developmental Psychology*, 37(3), 351–361. doi:10.1037//0012-1649.37.3.351
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105. doi:10.1207/S15326985EP3702_4
- Perry, W. G. (1999). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Perry, C. L., Komro, K. A., Jones, R. M., Munson, K., Williams, C. L. & Jason, L. (2002). The measurement of wisdom and its relationship to adolescent substance use and problem behaviors. *Journal of Child and Adolescent Substance Abuse*, 12(1), 45–63.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A classification and handbook*. New York: Oxford University Press.
- Pohjalainen, M. (2012). Hiljaisen tiedon käsite ja hiljaisen tiedon tutkimus: katsaus viimeaikaiseen kehitykseen. *Informaatiotutkimus*, 31(3), 1–10.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322–338. doi:10.1037/a0014996

- Román, S., Cuestas, P. J. & Fenollar, P. (2008). An examination of the interrelationships between self-esteem, others' expectations, family support, learning approaches and academic achievement. *Studies in Higher Education*, 33(2), 127–138. doi:10.1080/03075070801915882
- Sharma, A., & Dewangan, R. L. (2017). Can wisdom be fostered: Time to test the model of wisdom. *Cogent Psychology*, 4(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/23311908.2017.1381456>
- Skaniakos, T., Honkimäki, S., Kallio, E., Nissinen, K. & Tynjälä, P. (2019). Study guidance experiences, study progress, and perceived learning outcomes of finnish university students. *European Journal of Higher Education*, 9(2), 203–218. doi:10.1080/21568235.2018.1475247
- Smith, J. & Baltes, P. B. (1990). Wisdom-related knowledge: Age/cohort differences in response to life-planning problems. *Developmental Psychology*, 26(3), 494–505. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.26.3.494>
- Staudinger, U. M. & Baltes, P. B. (1996). Interactive minds: A facilitative setting for wisdom-related performance? *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(4), 746–162.
- Staudinger, U. M., Lopez, D. F., & Baltes, P. B. (1997). The psychometric location of wisdom-related performance: Intelligence, personality, and more? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(11), 1200–1214. <https://doi.org/10.1177/01461672972311007>
- Staudinger, U. M. & Glück, J. (2011). Psychological wisdom research: Commonalities and differences in a growing field. *Annual Review of Psychology*, 62(1), 215–241. doi:10.1146/annurev.psych.121208.131659
- Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 607–627. doi:10.1037//0022-3514.49.3.607
- Sternberg, R. J. (1990). Understanding wisdom. Teoksessa R. J. Sternberg (toim.) *Wisdom: Its nature, origins, and development*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 3–10.
- Sternberg, R. J. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology*, 2(4), 347–365.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence and creativity synthesized*. Cambridge: 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). Why people often prefer wise guys to guys who are wise. Teoksessa R. Sternberg & J. Glück (toim.) *The Cambridge Handbook of Wisdom*. Cambridge: Cambridge University Press, 162–181.

- Takahashi, M. (2000). Toward a culturally inclusive understanding of wisdom: Historical roots in the east and west. *The International Journal of Aging and Human Development*, 51(3), 217–230. doi:10.2190/H45U-M17W-3AG5-TA49
- Takahashi, M. & Overton, W. F. (2010). Wisdom: A culturally inclusive developmental perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 26(3), 269–277.
- Taranto, M. A. (1989). Facets of wisdom: A theoretical synthesis. *The International Journal of Aging & Human Development*, 29(1), 1–21.
- Toom, A. & Onnismaa, J. (2008). Johdanto. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 9–30.
- Trowbridge, R. H. (2007). Wisdom and lifelong learning in the twenty-first century. *London Review of Education*, 5(2), 159–172. doi:10.1080/14748460701440905
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. painos. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*. Helsinki: TENK.
- Tynjälä, P. (1998). Writing as a tool for constructive learning: Students' learning experiences during an experiment. *Higher Education*, 36(2), 209–230. doi:10.1023/A:1003260402036
- Uttl, B., White, C. A. & Gonzalez, D. W. (2017). Meta-analysis of faculty's teaching effectiveness: Student evaluation of teaching ratings and student learning are not related. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 22–42.
- Valli, R. (2001). Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I – metodin valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 100–112.
- Webster, J. (2003). An exploratory analysis of a self-assessed wisdom scale. *Journal of Adult Development*, 10(1), 13–22. doi:10.1023/A:1020782619051
- Webster, J. (2010). Wisdom and positive psychosocial values in young adulthood. *Journal of Adult Development*, 17(2), 70–80. doi:10.1007/s10804-009-9081-z
- Weststrate, N. M., Bluck, S. & Glück, J. (2019). Wisdom of the Crowd. Teoksessa R. J. Sternberg & J. Glück (toim.) *The Cambridge Handbook of Wisdom*. Cambridge: Cambridge University Press, 97–121.

- Wink, P. & Helson, R. (1997) Practical and transcendent wisdom: Their nature and some longitudinal findings. *Journal of Adult Development*, 4(1), 1-14.
- Yang, S-Y. (2001). Conceptions of wisdom among Taiwanese Chinese. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(6), 662-680.
- Yhteiskuntatieteellinen tietokirjasto. (2004). Ristiintaulukointi. Viitattu 2.1.2020. <https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/ristiintaulukointi/ristiintaulukointi.html>