

Eeva Lamminpää

**SISÄINEN MOTIVAATIO
TYÖVOIMAKOULUTUKSESSA**

**Koulutuskäytännöt itsemäärämisen ja
pätevyyden kokemusten mahdollistajina**

**Pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2002
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Lamminpää, Eeva. SISÄINEN MOTIVAATIO TYÖVOIMAKOULUTUKSESSA. Koulutuskäytännöt itsemääräämisen ja pätevyyden kokemusten mahdollistajina. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2002. 87 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksessa tarkasteltiin työvoimakoulutusta sisäisen motivaation käsitteellisessä viitekehyksessä. Opiskelijoiden haastattelujen analysoinnissa käytettiin Decin (1976) sekä Decin ja Ryanin (1985) määritelmää sisäisestä motivaatiosta pätevyyden ja itsemääräämisen kokemuksina. Decin ja Ryanin mukaan ihmisellä on mahdollisuus kokea toiminnassaan itsemääräämisen ja pätevyyden tunteita, jotka palkitsevat toimijaa sinälleen ilman ulkoisia palkkioita. Tutkimuksessa tarkasteltiin tekijöitä, jotka ovat yhteydessä opiskelijoiden pätevyyden ja itsemääräämisen kokemuksiin työvoimakoulutuksessa. Siinä yksi keskeisin käytäntöihin vaikuttavista tekijöistä on itseohjautuvuus. Tutkimustehtävinä oli selvittää, miten opiskelijan aikaisemmat työ- ja koulutuskokemukset ovat yhteydessä pätevyyden ja itsemääräämisen kokemuksiin, miten pätevyyden ja itsemääräämisen kokemukset ovat yhteydessä työvoimakoulutuksen käytäntöihin ja ketkä ovat opiskelijan pätevyyden ja itsemääräämisen kokemusten kannalta merkittäviä henkilöitä.

Tutkimuksessa analysoitiin 16 haastattelun aineistoa, jossa aikuisopiskelijat kertoivat koulutustarpeista, -motiiveista ja -kokemuksista työvoimakoulutuksessa. Haastattelujen analysointi tehtiin Decin (1976) sekä Decin ja Ryanin (1985) sisäisen motivaation määritelmän perusteella ja tutkimusaineistoa analysoitiin edelleen sisällön teemoittelun kautta.

Opiskelijat kuvaavat enemmän itsemääräämisen ja pätevyyden kokemuksia koulutusta edeltävissä työkokemuksissa kuin varsinaiseen koulutukseen liittyvissä kokemuksissa. Sisäisen motivaation viitekehyksessä koulutuksen käytännöt sijoittuivat näennäisyyksien toimintakulttuuriin, jossa puheen ja toiminnan tasot ovat usein ristiriidassa. Koulutuksessa näennäisyys ilmeni erityisesti opetuksen haasteellisuuden kokemuksissa, opiskelijoiden vaikutusmahdollisuuksissa sekä itseohjautuvuuden käytänteissä. Sisäisen motivaation kannalta keskeisiä koulutuksen käytäntöjä arvioitiin suhteessa kokemuksiin sekä ammattitaidon kehittymisestä että opiskelijan roolin omaksumisesta. Merkittävimmät koulutuskäytännöt sisäisen motivaation kannalta olivat koulutuksen sisältöjen valinta, arviointi- ja palautekäytännöt sekä työharjoittelu. Keskeisin henkilö opiskelijan sisäisen motivaation kannalta on opettaja, jonka merkitys korostuu erityisesti palautteen antajana.

Avainsanat: Työvoimapolitiittinen aikuiskoulutus, työvoimakoulutus, motivaatio, sisäinen motivaatio, itseohjautuvuus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	KOHTI TYÖVOIMAKOULUTUKSEN LAADULLISTA ARVIOINTIA	5
2	TYÖVOIMAPOLIITTINEN KOULUTUS	8
2.1	Työvoimapolitiittisen koulutuksen historia	9
2.2	Työvoimapolitiittisen koulutuksen toteuttaminen	12
2.2.1	Ammatillinen aikuiskoulutus.....	13
2.2.2	Ohjaava koulutus	15
3	SISÄINEN MOTIVAATIO	17
3.1	Motivaation määritelmiä.....	17
3.1.1	Opiskelumotivaatio.....	19
3.1.2	Oppimismotivaatio	19
3.2	Sisäinen ja ulkoinen motivaatio.....	21
3.3	Decin & Ryanin sisäisen motivaation teoria	22
3.3.1	Sisäisen motivaation prosessi	24
3.3.2	Valinta, autonomia ja haasteet	26
4	ITSEOHJAUTUVUUDEN KÄYTÄNNÖT JA SISÄINEN MOTIVAATIO....	29
4.1	Itseohjautuvuus aikuiskasvatuksen käytännöissä	29
4.2	Itseohjautuvuuden kritiikkiä.....	31
4.3	Itseohjautuvuus ja ohjauksen asiantuntijuus	33
4.4	Sisäinen motivaatio itseohjautuvuuden osa-alueena	34
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	37
5.1	Tutkimustehtävät.....	37
5.2	Tutkimuksen aineisto ja kohdejoukon rajaaminen.....	39
5.3	Laadullinen tapaustutkimus	41
5.4	Aineiston analyysi	41
5.5	Tutkimuksen luotettavuus	44

6	TULOKSET	46
6.1	Mikä pitää yllä koulutususkoa?	46
6.1.1	Osallistumisen lähtökohtina vahva koulutususko ja halu osallistua....	46
6.1.2	Työelämän osaajasta opiskelijan rooliin opettelijaksi	49
6.2	Näennäisyyksien toimintakulttuuri.....	52
6.2.1	Koulutuksen haasteellisuus kateissa.....	53
6.2.2	Vaikuttamisen paikat ja mahdollisuudet.....	55
6.2.3	Itseohjautuvasti ”oman onnensa nojassa”	56
6.3	Osaava ammattilainen vai pätevä opiskelija – koulutuksen solmukohtien tunnistaminen	57
6.3.1	Opiskelun sisältöjen merkitys opiskelijalle	57
6.3.2	Työharjoittelu aidon palautteen mahdollistajana.....	58
6.3.3	Palautteen ja arvioinnin informatiivisuus kateissa	60
6.4	Sisäisen motivaation vuorovaikutuksellisuus.....	61
6.4.1	Opettaja portinvartijana sisäisen ja ulkoisen välissä	62
6.4.2	Muut vuorovaikutuksen osapuolet.....	63
7	SISÄINEN MOTIVAATIO TYÖVOIMAKOULUTUKSESSA	65
7.1	Koulutusprosessin kriittiset piirteet sisäisen motivaation näkökulmasta	66
7.2	Työvoimakoulutuksen taustasitoumukset ja käytännöt	69
7.3	Tutkimusprosessin arviointia	73
	LÄHTEET	75
	LIITTEET	

1 KOHTI TYÖVOIMAKOULUTUKSEN LAADULLISTA ARVIOINTIA

Työvoimapolitiittinen koulutus on yleistynyt huomattavasti, ja siten myös kiinnostus sen tuloksellisuutta kohtaan on ilmeinen. Työvoimapolitiittisen koulutuksen evaluoinnissa on usein keskeisenä näkökulmana vaikuttavuus, joka määritellään koulutuksen jälkeisenä työhön sijoittumisena tai yleisemmin koulutuksen työvoimapolitiittisen tarkoituksenmukaisuuden perusteella. Itse koulutuksen sisältöjen ja käytäntöjen arviointi on jäänyt melko vähäiseksi. (Räisänen 1995, 235.)

Esimerkiksi vuonna 2000 työvoimakoulutuksen päätti 41 573 henkilöä. Kolme kuukautta työvoimakoulutuksen päättämisestä 43,5 % heistä oli edelleen työttömänä. (Suomen työllisyyspolitiikan toimintasuunnitelma 2001.) Arvioinnin keskittyessä yksipuolisesti tuloksellisuuteen tulee myös miettiä, mitä nämä luvut oikeastaan kertovat koulutuksesta tai millaista tukea ne antavat koulutuksen kehittämiseen. Työvoimapolitiittinen koulutus on yksi lama-ajan myötä voimakkaimmin yleistynyt työttömien aikuiskoulutusmuoto, jota on pidetty käytännössä vain työttömien varastointina (Lehtisalo & Raivola 1999, 170). Täten onkin tärkeää tarkastella koulutuksen käytäntöjä tavoitteena näiden käytäntöjen kehittäminen. Tässä tutkimuksessa koulutusta arvioidaan tuloksellisuutta kuvaavien lukujen sijaan laadullisemmin osallistujien sisäisen motivaation kautta. Mikkonen (1997, 165) arvioi työvoimakoulutuksen ongelmaksi juuri vaikeuden seurata koulutuksen laadullista kehitystä koulutuksen määrän lisääntyessä.

Motivaation tutkimiseen liittyen aikuiskasvatuksessa on oltu pääasiassa kiinnostuneita opiskelumotivaatiosta. Tutkimuksissa on kartoitettu syitä osallistumiseen ja osallistumattomuuteen (esim. Courtney 1992; Cross 1988). Myös oppimismotivaatiota on tutkittu siitä näkökulmasta, miten itse oppiminen motivoi opiskelijoita (esim. Ruohotie 1998). Tässä tutkimuksessa yhdistän opiskeluun osallistumisen sekä varsinaisen

opiskeluprosessin suhteessa aikaisempiin työ- ja koulutuskokemuksiin (kuvio 3, sivu 36). Sisäisen motivaation näkökulmasta koulutukseen osallistuja arvioi kokemuksiaan suhteessa nykyhetkeen sekä kokemustaan eri elämänalueilla. Tässä tutkimuksessa sisäisen motivaation näkökulmaa käytetään opiskelijan kokonaisvaltaisen elämäntilanteen tarkastelemiseen. Sisäinen motivaatio on tutkimuksessa määritelty Decin (1976) sekä Decin ja Ryanin (1985) mukaan, jolloin yksilön pätevyyden ja itsemääräämisen kokemukset nähdään toiminnan sisäisesti palkitsevina voimina. Pätevyyden ja itsemääräämisen kokemukset koulutuksessa ovat riippuvaisia myös koulutuksen ulkopuolisista kokemuksista ja elämäntilanteista.

Tutkimuksessa tarkastellaan sisäistä motivaatiota pääasiassa ulkoisesti säädellyn ja ohjatun työvoimakoulutuksen kontekstissa. Tutkimustehtävänä on selvittää, miten opiskelijan aikaisemmat koulutus- ja työkokemukset vaikuttavat pätevyyden ja itsemääräämisen kokemuksiin, miten pätevyyden ja itsemääräämisen kokemukset ovat yhteydessä työvoimakoulutuksen käytäntöihin ja ketkä ovat pätevyyden ja itsemääräämisen kokemusten kannalta merkittäviä henkilöitä. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan, millaista tietoa työvoimakoulutuksesta Decin (1976) sekä Decin ja Ryanin (1985) kognitiivinen ja yksilökeskeinen sisäisen motivaation määritelmä mahdollistaa.

Tutkimusaineiston muodostaa Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen aikuiskoulutuksen kehittämisprojektissa¹ kerätyt yli 40-vuotiaiden aikuisopiskelijoiden haastattelut. Tähän pro gradu -tutkimukseen valituissa 16 haastattelussa haastatellut ovat opiskelleet eri puolella Suomea työvoimapolitiisessa ammatillisessa aikuiskoulutuksessa tai ohjaavassa koulutuksessa. Nämä ovat yleisimmät työvoimapolitiisen koulutuksen muodot. Haastattelujen analyysimenetelmänä on käytetty sisällön teemoittelua.

Seuraavassa luvussa kuvataan lyhyesti työvoimakoulutusta työvoimapolitiikan välineenä ja perustellaan tutkimuksessa käytettävien koulutustermien valintaa. Työvoimakoulutuksen lyhyen historiallisen kuvauksen kautta tuodaan esille työvoimakoulutuksen yhteydet yhteiskunnallisiin muutoksiin sekä koulutuksen suhde ulkoiseen ohjaukseen ja säätelyyn. Samassa luvussa esitellään myös ammatillinen aikuiskoulutus sekä ohjaava koulutus tyypillisimpinä työvoimakoulutuksen muotoina. Kolmannessa luvussa kuvataan motivaatioon liittyvää käsitteellistämistä sekä tarkennetaan motivaation käsit-

¹ Tutkimuksesta on ilmestynyt raportti Stenström, M-L., Linnakylä, P., Malin, A., Nikkanen, P., Piesanen, E. & Valkonen, S. 2002. Yli 40-vuotiaat aikuiskoulutuksessa ”Kyllä sieltä aina jotain reppuun jää”.

telyä Decin (1976) sekä Decin ja Ryanin (1985) näkökulmaan sisäisestä motivaatiosta. Viidennessä luvussa perustellaan itseohjautuvuuden kautta sisäisen motivaation tarkastelun merkittävyyttä työvoimakoulutuksessa. Itseohjautuvuus on tutkimuksessa linkkinä sisäisen motivaation ilmiön sekä tutkimuksen kohteena olevan työvoimakoulutuksen välillä. Tutkimuksen loppuosan muodostavat varsinaisen tutkimusprosessin kuvaaminen, tulosten esitleminen sekä pohdinta

2 TYÖVOIMAPOLIITTINEN KOULUTUS

Työvoimapalvelulaissa (Laki 605/1994) määritellään, että valtio järjestää ja kehittää työvoimapalveluja yksityisten henkilöiden ammatillisen kehittymisen ja työhön sijoittumisen tukemiseksi. Erilaisia työvoimapalveluja ovat työnvälitys, ammatinvalinnan ohjaus, työvoimapoliittinen aikuiskoulutus, koulutus- ja ammattitietopalvelu sekä ammatillinen kuntoutus. Työvoimapoliittisen aikuiskoulutuslain (Laki 603/ 1991) mukaan koulutuksen tarkoituksiksi määritellään työvoiman kysynnän ja tarjonnan välisen tasapainon ylläpitäminen sekä työttömyyden ja työvoimapulan torjuminen aikuisväestön koulutusta edistämällä. Työvoimapoliittinen aikuiskoulutus määritellään työvoimapoliittisin perustein hankittavaksi aikuiskoulutukseksi, joka on pääasiassa ammatillista koulutusta. Työvoimapoliittisen aikuiskoulutuslain toimeenpanoa valvoo ylimpänä viranomaisena työministeriö.

Käytännön kentällä työvoimapoliittisella aikuiskoulutuksella tarkoitetaan useimmiten työvoimakoulutusta tai työvoimapoliittista koulutusta. Tässä tutkimuksessa käytetään termiä työvoimakoulutus, kun puhutaan koulutuksesta enemmän käytännön tasolla, kuten opiskelijoiden kokemuksia kuvattaessa. Arkikielessä työvoimakoulutus on lähes poikkeuksetta käytetty nimitys työvoimapoliittisesta koulutuksesta. Puhuttaessa koulutuksesta yleisemmällä hallinnollisella tasolla käytetään myös käsitettä työvoimapoliittinen koulutus. Työministeriö määrittelee työvoimapoliittisen koulutuksen rahoitusperusteen mukaan työhallinnon rahoittamaksi koulutukseksi, joka on opiskelijoille maksutonta. Tämä koulutus on suunniteltu ensisijaisesti työttömille työnhakijoille sekä työttömiksi joutuville 20 vuotta täyttäneille henkilöille. Työvoimapoliittiseen koulutukseen hakeudutaan työvoimatoimiston kautta, ja työvoimatoimisto myös valitsee opiskelijat. Opiskelijoiden on mahdollista saada koulutuksen ajalta työttömyysturvaa vastaa-

vaa koulutustukea tai työmarkkinatukea. (Työministeriö - Koulutus.) Työvoimapolitiittinen aikuiskoulutus on osa työvoimapolitiikan toteuttamista ja samalla osa työhallinnon palvelujen kokonaisuutta. Työhallinnon yhdeksi tehtäväksi on määritelty koulutuspalvelujen turvaaminen työttömille työnhakijoille (Työvoimapolitiittinen aikuiskoulutus vuonna 1993, 6). Työvoimakoulutuksen määritelmässä tuodaan esille sekä yhteiskunnallinen työelämän säätely että koulutukseen osallistujan näkökulma. Laissa korostetaan kuitenkin vielä erikseen yksilön oikeuksia. Työvoimapolitiittisten palveluiden, ja siten työvoimakoulutuksenkin, tulee lain mukaan perustua asiakkaiden tarpeisiin ja vapaaseen valintaan (Laki 605/1994).

2.1 Työvoimapolitiittisen koulutuksen historia

Nykyään työvoimakoulutuksesta puhutaan julkisessa keskustelussa usein työväestön varastoimisena ja työntekijäreservinä (esim. Hyypä 1999). Alkujaan työvoimakoulutus kuitenkin kehitettiin tarpeeseen työllistää väestöä tehokkaasti. Koulutus on vähitellen muuttunut yhteiskunnassa esiintyneiden tarpeiden ja työvoimapolitiittisten linjausten myötä. Työvoimakoulutusta on vähitellen haluttu erottaa muusta koulutustarjonnasta korostamalla sen ominaispiirteitä.

Nykyisestä työvoimapolitiittisesta aikuiskoulutuksesta puhuttiin alkujaan ammattikursseina, jotka tarkoitettiin työttömyyden hoitokeinoksi. Ammattiopetusta annettiin työttömyysavustuksen lisänä 17-23-vuotiaille. Työvoimapolitiittisen koulutuksen alkuvaiheessa 1930-luvulla sosiaaliministeriö oli vastuussa ammattikurssitoiminnasta ja sen valvonnasta. Sota-aika vaikutti osaltaan kurssien järjestämiseen. Sota-aikana ammattikursseilla reagoitiin naistyövoiman tarpeeseen erityisesti teollisuudessa. Sotien jälkeen järjestettiin pikakoulutusta sodanjälkeisen yhteiskunnallisen tilanteen asettamiin vaatimuksiin. Esimerkiksi sotakorvausteollisuus tarvitsi käyttöönsä naisten ja nuorten muodostamaa työvoimareserviä. Koulutuksen ensisijaisena tavoitteena oli kuitenkin asepalveluksesta palaavien nuorten nopea kouluttaminen. Koulutuksella pyrittiin joustavuuteen, tehokkuuteen ja yhteistoimintaan työelämän ja teollisuuden kanssa. Pikakoulutustoiminta oli ennen kaikkea yhteiskunnallisen tilanteen vaatimaa koulutusta, jolla vastattiin sodanjälkeisen ajan tarpeisiin vahvasti työpainotteisella opetuksella. (Leskinen, Talka & Pohjonen 1997, 12-27.)

Vuonna 1965 hallitus antoi eduskunnalle lakiesityksen työllisyyttä edistävästä ammattikurssitoiminnasta. Vakiintuneemman ammattikurssitoiminnan tarve oli ilmeinen, koska täysin tilapäisellä pohjalla ollut kurssijärjestelmä osoittautui käytännössä riittämättömäksi. Kurssit oli suunnattu pääasiassa nuorille, jotka olivat todennäköisessä vaarassa jäädä ilman ammattikoulutusta koulutuspaikkojen vähäisen määrän vuoksi. Esityksellä varauduttiin vastaamaan työvoiman nopealla ja joustavalla kouluttamisella yhteiskunnan rakennemuutoksiin. (Leskinen ym. 1997, 62.) Vuonna 1965 annettiin laki ja asetus työllisyyttä edistävästä ammattikurssitoiminnasta. Asetuksella luotiin selkeämpiä linjoja mm. kurssien järjestämisoikeuteen, opettajapätevyyteen ja opintososiaaliin etuihin. Vuonna 1966 työvoimapolitiikan uutena toimintamuotona aloitettiin työllisyysammattikurssit, jotka olivat työttömyysuhan alla oleville tarkoitettua kurssimuotoista perus, jatko- tai täydennyskoulutusta. Näiden ammattikurssien merkitys jäi vielä 1960-luvulla kuitenkin melko vähäiseksi. (Sihto 1981, 46-47.) Jo 1960-loppupuolella esiintyi tämän päivän keskustelussakin tuttua kritisointia siitä, että kurseja järjestettäessä on kiinnitetty liian vähän huomiota opiskelijoiden työllistymisen mahdollistamiseen. Valtioneuvoston toimesta tutkittiin jo vuonna 1967 työvoimakoulutukseen osallistuneiden alalle sijoittumista. (Leskinen ym. 1997, 69-70.)

Ammattikurssitoiminnan monivaiheisessa kehityksessä seuraava vaihe oli kurssikeskusten perustaminen. Vuonna 1969 annettiin esitys lähinnä aikuisikäisten työllisyyskoulutusta hoitavien kurssikeskusten perustamisesta. Käytännössä ehdotusta ei kuitenkaan aluksi kannatettu. (Leskinen ym. 1997, 69-70, 78.) 1970-luvun alussa työllisyyskurseja järjestettiin lähes kaikilla paikkakunnilla, joille jo oli perustettu kurssikeskus. Kurssikeskusten perustamisen tavoitteena oli helpottaa laajan ja hajanaisen toiminnan valvontaa ja luoda koko maan kattava kurssikeskusjärjestelmä. (Leskinen ym. 1997, 80.) Lama aiheutti 1970-luvulla paineita työvoimapolitiittisen koulutuksen laajentamiseksi. Samalla syntyi myös tarve selkeyttää työvoimakoulutuksen ja ammattioppilaitosten toiminnan välistä rajaa. Työllisyyskoulutus haluttiin nähdä selkeämmin osana yleistä koulutusjärjestelmää. (Katajisto 1994, 156.) Työttömyysturvan laajentuminen 1970-luvulla lisäsi työvoimahallinnon vaikuttamisen mahdollisuuksia työvoimakoulutuksessa. Työttömyysturvan lopettamisesta tai sillä uhkaamisesta muodostui työvoimahallinnon keskeinen pakote, jolla työttömiä voitiin pakottaa osallistumaan ammattikursseille. Yleisen ammatillisen työvoimakoulutuksen tavoite oli joustavuuden kehittäminen, mikä käytännössä tarkoitti lyhyitä kurseja sekä pintapuolista ja kapea-alaista koulututusta. 1970-luvun lopulla kurssitoimintaa suunnattiin enemmän aikuisille ja samalla sekä täy-

dennys- että jatkokoulutuksen määrää lisättiin. (Sihto 1981, 50-51, 54-56.) 1970-luvun lopulla aikuiskoulutuksen kehittämistyössä keskusteltiin, miten kurssitoiminnassa voitaisiin huomioida paremmin aikuisopiskelijan elämäntilanne, tarpeet sekä koulutuksen yleinen tila (Leskinen ym. 1997, 220).

1980-luvulla paineet työllisyyskoulutuksen kehittämiseksi olivat suuret ja vuonna 1983 ehdotettiin koulutustarjonnan lisäämistä. Työllisyyskoulutukseen kohdistuvaan paineeseen vaikutettiin kehittämällä omaehtoista ja taloudellisesti tuettua työpaikkakoulutusta, joka suunnattiin erityisesti työttömille ja työttömyysuhan alla oleville. Samalla työllisyyskoulutuksen järjestelmässä toivottiin selkeyttä työ- ja opetusviranomaisten työnjakoon ja työllisyyskoulutuksen asemalle osana ammatillista aikuiskoulutusta. Työllisyyskoulutuksella haluttiin vastata mahdollisimman joustavasti työvoimapolitiikan tarpeisiin. 1986 työvoimaministeriön aloitteesta ehdotettiin, että työllisyyskurssimäärärahat sekä ammatilliset kurssikeskukset tulisi siirtää työvoimaministeriön alaisuuteen. Keskeinen termimuutos tapahtui 1988, jolloin luovuttiin nimityksestä työllisyyskoulutus, koska nimi yhdistettiin liikaa työttömyyteen. 1980-luvun lopulla myös työvoimapolitiittinen vastuu ja rahoitusvastuu työllisyyskoulutuksen toteuttamisesta siirtyivät työvoimaviranomaisille ja työvoimapiirit olivat koulutuksen ostajia. (Leskinen ym. 1997, 220-225.)

Vuonna 1991 kurssikeskukset nimettiin ammatillisiksi aikuiskoulutuskeskuksiksi, joiden toiminta muuttui tulosvastuulliseksi ja niiden asema ammatillisina oppilaitoksina tunnustettiin myös laissa ammatillisista aikuiskoulutuskeskuksista. Ammatillisissa aikuiskoulutuskeskuksissa työvoimakoulutus muodostaa nykyäänkin suuren osan koulutustarjonnasta. (Lehtisalo & Raivola 1999, 14; Katajisto 1994, 156-159.) 1990-luvulla kiinnitettiin erityisesti huomiota koulutuksen ja muun työvoimapolitiikan välisten yhteyksien tiivistämiseen. (Ropponen 1996, 67.) Uudella lailla oli tarkoitus laajentaa ja monipuolistaa koulutustarjontaa. Lain myötä tulleen oppilaitosten välisen kilpailun lisääntymisen odotettiin edistävän toiminnan taloudellisuutta ja opetuksen tasoa. Vuoden 1991 uuden lainsäädännön vakiintumisen aikoihin työttömyys lisääntyi Suomessa huomattavasti. Korkean työttömyyden aika vaikutti siihen, että työttömien joukossa oli yhä enemmän korkeammin koulutettuja ihmisiä, mikä vaikutti myös työvoimakoulutukseen osallistuvien koulutustarpeiden muuttumiseen. (Leskinen ym. 1997, 226-228.)

2.2 Työvoimapoliittisen koulutuksen toteuttaminen

Työvoimapoliittinen aikuiskoulutus on nykyisen työvoimapoliittisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain mukaan pääasiassa ammatillista koulutusta. Yleissivistävää koulutusta voidaan myös pitää työvoimakoulutuksena, kun sen puuttuminen estää työllistymisen tai osallistumisen ammatilliseen koulutukseen. (Laki 603/ 1991.) Lehtisalo ja Raivola (1999, 168) toteavat, että työvoimakoulutus edustaa huomattavaa osaa aikuisten koulutustarjonnasta ja on siten monin tavoin yhteydessä myös muuhun ammatilliseen koulutukseen. Heidän mukaansa työvoimakoulutusta ei olisi alkujaankaan pitänyt erottaa muusta aikuisten ammatillisesta opetuksesta.

Työvoimakoulutuksen kehittämisestä ovat vastuussa työministeriö, opetusministeriö sekä opetusministeriön alainen keskusvirasto, jotka toimivat keskenään yhteistyössä. Valtiolla on työvoimakoulutuksen rahoitusvastuu. Käytännössä työhallinto ostaa työllisyyskoulutuksena järjestettävän ammatillisen perus- ja jatkokoulutuksen aikuis- koulutuskeskuksilta, eri oppilaitoksilta, korkeakouluilta tai muilta koulutusta järjestäviltä tahoilta. Työvoimakoulutuksen toiminnassa noudatetaan ennaltaehkäisyn periaatetta, jonka mukaan työllisyyskoulutukseen turvaudutaan vasta, kun omaehtoisen koulutuksen tai henkilöstökoulutuksen keinot on käytetty. Tämä periaate tukee työvoimakoulutuksen suunnittelun lähentämistä vastaavan omaehtoisen koulutuksen suunnitteluun. (Lehtisalo & Raivola 1999, 14, 141-142.)

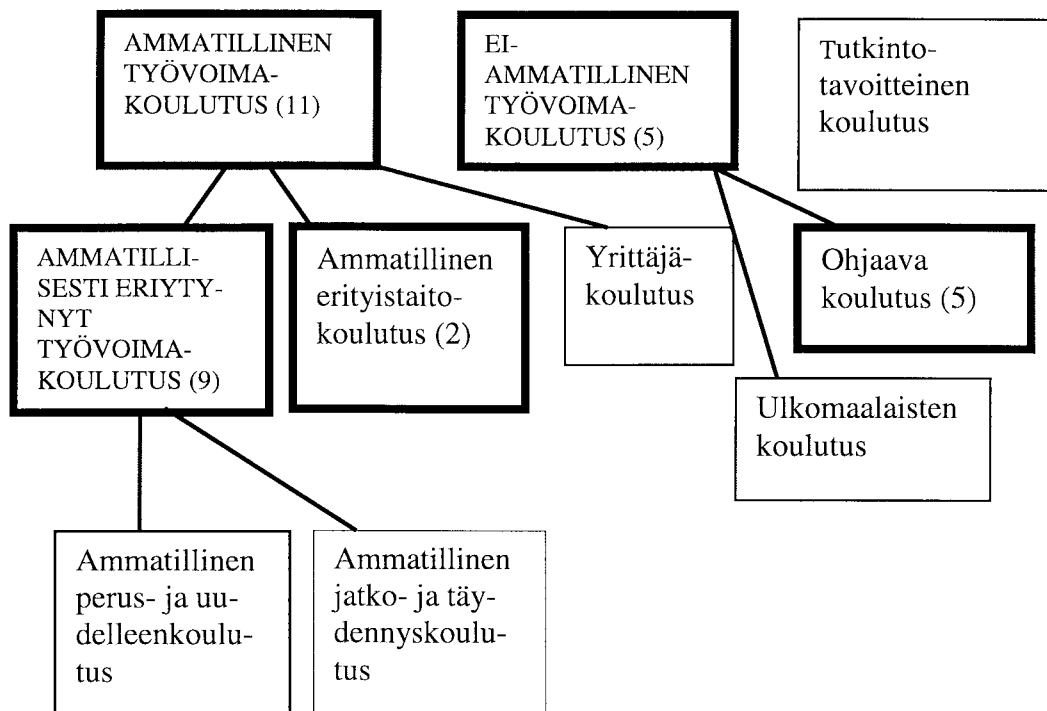
Työvoimakoulutuksen suorittaneiden määrä kasvoi tasaisesti vuoteen 1997 asti, minkä jälkeen määrä on vähentynyt. Vuonna 1999 työvoimakoulutuksen suoritti 71300 henkilöä, joista 72 % suoritti koulutuksen oppilaitoksissa eikä työelämässä. (Oppilaitos-tilastot 2001.) Työvoimakoulutukseen osallistujien ikäjakauma on painottunut 90-luvun alkupuolella yli 30-vuotiaisiin. Esimerkiksi vuonna 1993 noin 66 % koulutuksen aloittaneista kuului tähän ikäryhmään. (Työvoimapoliittinen aikuiskoulutus vuonna 1993, 9.) Koulutuksen toteuttamisessa on painottunut jatko- ja täydennyskoulutus. Ohjaavan koulutuksen osuus on noussut jatkuvasti työurien monimutkaistuesssa ja vaatiessa yhä enemmän henkilökohtaista suunnittelua. Ohjaavan koulutuksen päätavoitteena on koulutettavien työhön sijoittamisen edistäminen tai työpaikan säilyttämisen varmistaminen. (Työvoimapoliittinen aikuiskoulutus vuonna 1993, 12-13.) Työhallinto ostaa lähes kaiken ohjaavan koulutuksen ja siten työhallinto onkin eräs ohjaavan koulutuksen keskeisimmistä yhteistyökumppaneista (Järvinen, Katajisto, Kellberg & Onnismaa 1996, 39).

Ohjaavan koulutuksen osuus työvoimakoulutuksesta on perinteisesti ollut noin 10 %. Noin kaksi kolmasosaa ohjaavasta koulutuksesta on viime vuosina hankittu ammatillisilta aikuiskoulutuskeskuksilta. (Onnismaa 1998, 19.)

2.2.1 Ammatillinen aikuiskoulutus

Ammatillinen aikuiskoulutus jaotellaan joko tavoitteiden luonteen tai rahoituksen mukaan. Koulutus jaetaan tutkinto- ja vapaatavoitteiseen tavoitteiden luonteen mukaan. Rahoituksen mukaan koulutuksessa voidaan erottaa työvoimapolitiittinen ammatillinen aikuiskoulutus, omaehtoinen ammatillinen aikuiskoulutus, työnantajien järjestämä henkilöstökoulutus sekä oppisopimuskoulutus. (Ropponen 1996, 21.) Oppilaitosten toimintaan etsitään jatkuvasti uusia työmuotoja, joustavampia opetuskäytäntöjä ja uusia kontakteja työhallintoon sekä työelämään samalla, kun osalla oppilaitoksista yhteistyö työelämän kanssa ja opiskelun valinnaisuus vähenevät (Katajisto 1994, 187). Aikaisempien tutkimusten mukaan työvoimakoulutuksen eri koulutustyypeistä myönteisimmän arvioinnin sai ammatillinen perus- ja uudelleen koulutus sekä työmarkkina-aseman että opiskelijan oman arvion perusteella. Ammatillista jatko- ja täydennyskoulutusta ei arvioitu yhtä myönteisesti. Ohjaavan koulutuksen vaikuttavuus arvioitiin eri koulutustyypeistä vähäisimmäksi. (Mikkonen 1997, 162-165.)

Mikkonen (1995, 96) jaottelee työvoimakoulutuksen ammatilliseen ja ei-ammattilliseen työvoimakoulutukseen (kuvio 1). Näihin eri ryhmiin kuuluvilla opiskelijoilla on huomattavia eroja työmarkkinataustansa perusteella.



KUVIO 1. Työvoimakoulutuksen ryhmittely Mikkosen (1995, 96) mukaan ja haastattelujen jakautuminen eri koulutusmuotoihin osallistuneisiin

Silvennoinen (1999, 31) on kritisoinut Mikkosen jaottelua, koska opiskelijoiden tavoitteet voivat olla ammatillisessa opiskelussa hyvinkin ei-ammattillisia ja vastaavasti ei-ammattilliseen koulutukseen taas osallistuu ihmisiä ammatillisin tavoittein. Silvennoinen pitääkin keskeisempänä jakoperusteena työssä olevien ja työttömien osallistumista ammatilliseen aikuiskoulutukseen. Tämän tutkimuksen kannalta Mikkosen (1995) jaottelu kuvaa kuitenkin hyvin työvoimakoulutuksen käsitteen alle kuuluvia erilaisia koulutusvaihtoehtoja.

Ammatillisesti eriytynyt koulutus edustaa perinteistä työvoimakoulutusta, joka liittyy selkeästi tiettyyn ammattiin tai ammattialaan. Ammatilliseen erityistaitokoulutukseen sisältyy mm. nykyisin yleinen A-kortin suorittamiseen tähtäävä tietotekniikan kurssi. (Mikkonen 1995, 95.) Tämän tutkimuksessa kannalta on tarkoituksenmukaista kuvata tarkemmin ei-ammattillisen työvoimakoulutukseen kuuluvaa ohjaavaa koulutusta. Ohjaavan koulutuksen taustalla olevat pedagogiset periaatteet ja itseohjautuvuuteen liittyvä ohjauskeskustelu ovat mielenkiintoista taustaa sisäisen motivaation tarkastelulle työvoimakoulutuksessa. Toisaalta opiskelijoiden koulutuskokemukset haastatteluissa

ohjaavaan koulutukseen ja ammatilliseen työvoimakoulutukseen osallistumisesta eivät eroa merkittävästi toisistaan.

2.2.2 Ohjaava koulutus

Ohjaava koulutus on uusi työvoimakoulutuksen muoto, jonka ympärille on sen yleistyksen myötä kehittynyt ammatillisia tavoitteita korostavasta työvoimakoulutuksesta eroava puhetapa. Keskusteluun ohjaavan koulutuksen pedagogiikasta ja käytännöistä liittyy erityinen ohjauksen asiantuntijuuden kehittäminen suhteessa opiskelijoiden itseohjautuvuuden tukemiseen. (esim. Vehviläinen 2001.)

Onnismaa (1998, 19) pitää ohjaavaa koulutusta eräänlaisena yleisnimikkeenä, jonka alle sijoittuu hyvinkin erilaista koulutustoimintaa. Erilaisille ohjaavan koulutuksen muodoille yhteisinä piirteinä hän pitää projektimaista tiedonhankintaa, henkilökohtaisen ja ryhmäohjauksen yhdistelyä sekä koulutuksen aikana jäsenyten suunnitelmien kokeilemistä käytännössä. Pasanen (1993) puolestaan erottaa ohjaavan koulutuksen muusta ammattiin tähtäävästä aikuiskoulutuksesta oppijakeskeisyyden ja itseohjautuvuuden perusteella. Ohjaavaan koulutukseen osallistuvaa opiskelijaa tuetaan hahmottamaan minäkuvaansa erilaisilla toiminnan ja kokemuksen tasoilla. (Onnismaa 1998, 20.)

Ohjaava koulutus voidaan jakaa koulutuksen tavoitteiden mukaisesti työn ja koulutuksen hakuun, ammatinvalintaan tai elämäntaitoihin painottuvaan koulutukseen. Ohjaavassa koulutuksessa keskeinen lähtökohta on tukea työelämän tai koulutuksen muutosvaiheessa olevia nuoria ja aikuisia tekemään itsenäisiä päätöksiä työuransa suhteen. Koulutus on muutoksen väline, joka mahdollistaa oppimaan oppimisen, aktiivisuuden ja itseohjautuvuuden, joita pidetään edellytyksinä ammatillisessa koulutuksessa tai työelämässä selviytymiselle. (Järvinen, Katajisto, Kellberg & Onnismaa 1996, 16-17, 20.) Ohjaavassa koulutuksessa keskeisin ominaisuus on prosessiivisuus, jolla tarkoitetaan opiskelijan itsetuntemuksen kehittymiseen perustuvaa suunniteltua muutosta. Ohjaava koulutus on yksi osa yksilön muutosprosessia, joten koulutusta ei tulisi irrottaa yksilön muista elämämpiireistä. (Järvinen, Katajisto, Kellberg & Onnismaa 1996, 18.)

Vehviläinen (1997, 198-199) kuvaa ohjaavaa koulutusta uutena aikuispedagogiikkana. Sille on ominaista oppijan aktiivisuuden ja aktiivisen toiminnan käyttäminen opiskeluprosessin lähtökohtana sekä kouluttajan roolin muuttuminen fasilitaattoriksi. Koulutusprosessissa painotetaan tiedollisten tavoitteiden sijaan vuorovaikutuksellisuutta

eikä sillä tavoitella toivetoivoja, kuten työllisyyttä. Kuten aikuispedagogiikassa nykyään on yleistä, tämänkin koulutuksen organisoinnissa painottuvat avoimet ja itseohjaavat oppimisjärjestelyt. Myöhemmin Vehviläinen (2001) on hahmotellut ohjaavan koulutuksen käytänteitä siihen kuuluvien vuorovaikutusilmäiden ominaislaadun kautta. Ohjaavassa koulutuksessa vuorovaikutus voidaan nähdä menetelmänä, jolla rohkaistaan opiskelijaa itseohjautuvuuteen. Vuorovaikutuksessa korostetaan myös toiminnan opiskelijälähtöisyyttä. (Vehviläinen 2001, 204.)

Ohjaavaan koulutukseen liittyen keskustellaan sekä sen pedagogisesta erityislaadusta että koulutuksen työelämäyhteyksistä. Keskustelussa ohjaavasta koulutuksesta pohditaan myös tasapainoa työelämän tarpeiden sekä asiakaskeskeisyyden välillä. Onnismaan (1998, 21) mukaan ohjaava koulutus on muuttunut 1990-luvulla monipuolisemmaksi ja siihen on tullut mukaan uusia kohderyhmiä. Ohjaavan koulutuksen kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä ovat olleet työelämän muutokset, koulutuksen ostoperiaate ja tulostavoittelun. Työhallinnon rooli on vahvistunut koulutuksen ostajana ja tulostavoitteiden määrittäjänä. Vehviläinen (1996) on kritisoinut ohjaavan koulutuksen ristiriitaista asemaa, koska se tukee itsemääräämiseen perustuvaa ohjausideologiaa ollen samalla jatke hallinnollisille sanktioille. Ensinnäkin opiskelija on mahdollista pakottaa kurssille karensilla uhaten. Toisaalta työhallinto mittaa koulutuksen tuloksellisuutta mittareilla, jotka eivät vastaa opiskelijoiden tavoitteita. (Onnismaa 1998, 11.) Sepposen (1996, 143, 150) tutkimuksessa yhtenä tavoitteena oli työvoimatoimistojen työmenetelmien kehittäminen virkailijakeskeisyydestä asiakaskeskeisyyteen. Tutkimuksen perusteella hän ehdottaa, että ohjaavassa koulutuksessa tulisi käyttää enemmän aikaa osallistujien elämäntilanteiden jäsentämiseen. Koulutus tulisikin nähdä laajemmin ihmisen kasvua tukevana ja oman elämäntilanteen hallintaa ohjaavana toimintana.

Ohjaavan koulutuksen käytäntöjen kehittämistä käytävässä keskustelussa tulee selkeästi esille itseohjautuvuuden ihanteiden siirtäminen käytäntöihin ohjauksen tai opetuksen järjestelyissä. Aikaisemmin itseohjautuvuutta on pidetty erityisesti monimuoto-opetukseen kuuluvana pedagogisena perustana. Uusinta itseohjautuvuuskeskustelua käydään verkkopedagogiikan kehittämiseen liittyen (Pasanen 2001, 53). Tässä tutkimuksessa ohjaava koulutus antaakin mielenkiintoisen mahdollisuuden tarkastella sisäistä motivaatiota itseohjautuvuuden käytännöissä. Mielenkiintoista on myös tarkastella, miten tämän uusimman työvoimakoulutuksen muodon pedagogiikka heijastuu perinteisempään työvoimakoulutukseen.

3 SISÄINEN MOTIVAATIO

Motiiveihin ja motivaatioon liittyvä käsitteistö on yleisesti psykologiakeskeistä ja siinä motiivit määritellään yksilön inhimillisenä voimavarana, joka on toiminnan liikkeelle paneva voima. Eri motivaatio- ja motiiviteorioissa keskustellaan yksilön roolista aktiivisena tai passiivisena ympäristön ärsykkeisiin reagoijana. Monissa teorioissa käsitys ihmisestä ja ihmisen toiminnasta on humanismista tuttua kuvausta aktiivisesta, valintoja tekevästä ja itseään toteuttamaan pyrkivästä yksilöstä. Motivaatioteorioissa kuvataan yksilön aktiivisia pyrkimyksiä sisäisen tasapainotilan saavuttamiseen. (mm. Weiner 1984; Deci & Ryan 1985; Ruohotie 1998.)

3.1 Motivaation määritelmiä

Motiivit voidaan määritellä päämääräsuuntautuneeksi käyttäytymistä alkuun panevaksi ja suuntaavaksi voimaksi, joka voi olla joko tiedostettua tai tiedostamatonta. Motiivit aikaansaavat motivaation. Ruohotie (1998) kuvaa käsitteen motivaatio merkinneen alkujaan liikkumista, mistä termin merkitys on vähitellen laajentunut kuvaamaan myös käyttäytymistä virittäviä ja ohjaavia tekijöitä. Motivaation kantasanasta motiivista puhuttaessa viitataan usein tarpeisiin, haluihin, vietteihin tai sisäisiin yllykkeisiin. Keskustelu palkkioista ja rangaistuksista liittyy myös kiinteästi motiiveihin. (Ruohotie 1998, 36-37.) Motiivit nähdään osana yksilön elämän suunnitelmia yleisesti perheeseen, työhön ja koulutukseen liittyen. Motiiveissa nähdään keskeisimpinä elementteinä tavoitellut päämäärät sekä yksilön halu oppia uutta. (Paane-Tiainen 2000, 25.)

Deci ja Ryan (1985, 3) jakavat motivaatioteoriat kahteen luokkaan sen mukaan, miten ne määrittelevät ihmisen luonteen ominaislaadun ja toimintaa aktivoivat tekijät. Mekanistiset teoriat (*mechanistic theories*) olettavat ihmiset passiivisiksi ympäristöön reagoijiksi, kun taas organismiteoriat (*organismic theories*) näkevät ihmisen tahtovana ja aloitteellisena toimijana. Organismiteorioissa sisäinen motivaatio nähdään alkuvoimana ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa toimimiselle. Ruohotien (1998, 37) mukaan erilaisissa motivaation määritelmässä usein esiintyvät kolme yhteistä ominaisuutta ovat vireys, suunta ja systeemiorientoituminen (taulukko 1). Deci ja Ryan (1985, 3-4) taas pitävät toiminnan lähtöenergiaa ja suuntaa keskeisinä elementteinä eri motivaatioteorioissa. Lähtöenergia kuvataan synnynnäisinä ja toiminnan kautta saavutettuina tarpeina. Suunta on puolestaan prosessi, jonka kautta sisäiset ja ulkoiset ärsykkeet saavat merkityksen. Merkityksen löytäminen vuorostaan suuntaa yksilöä tarpeiden tyydyttämiseen tähtäävään toimintaa.

TAULUKKO 1. Motivaation eri määritelmien yhteiset ominaisuudet (Ruohotie 1998, 37)

Vireys	Yksilön energiavoima, joka ”ajaa” häntä käyttäytymään tietyllä tavalla
Suunta	Viittaa toiminnan päämääräsuuntautuneisuuteen, jolloin käyttäytyminen on suunnattu jotakin kohti
Systeemiorientoituminen	Yksilössä ja hänen ympäristössään olevat voimat, jotka palauteprosessin kautta joko vahvistavat hänen tarpeensa intensiteettiä ja energiansa suuntaa tai saavat hänet luopumaan toimintansa suunnasta ja suuntaamaan ponnistuksensa toisaalle.

Opiskeluun liittyvässä motivaation määrittelemisessä on ongelmana yleistys, jonka mukaan osallistumis- ja oppimismotivaatio tulkitaan virheellisesti samaksi ilmiöksi. On oletettu, että kun tiedämme yksilön syyt osallistua, tiedämme myös muut oppimistoimintaan liittyvät tekijät. (Courtney 1992, 52.) Täten onkin tarpeen erotella opiskelu- ja oppimismotivaatioon liittyvää teoretisointia ja käsitteistöä.

3.1.1 Opiskelumotivaatio

Opiskelumotivaatioon liittyvät teoriat jaetaan usein kolmen eri otsikon alle: ratkaisumallit, elämänsykliteoriat ja motivaationaalinen suuntautuminen. Ratkaisumallit keskittyvät erityisesti päätökseen, joka johtaa osallistumiseen, varsinaisten motiivien tarkastelun sijaan. Elämänsykliteoriat ovat lainanneet ideoita ja käsitteitä elämänkaaritutkijoilta. Elämänvaiheen muutos herättää tarpeen oppia uutta tietoa tai taitoja erityisesti elämänkulun siirtymävaiheissa. Motivaationaaliset orientaatioteoriat perustuvat Houlen (1961) typologiaan. Teoriat huomioivat persoonallisuuden ja temperamentin motivaationaalisten orientaatioiden ohella osallistumiseen vaikuttavina tekijöinä. (Courtney 1992, 53-75.)

Motivaatio liittyy myös sosiaalisiin arvoihin, kuten ryhmään kuulumiseen tai toisten tapaamiseen (Paane-Tiainen 2000, 26). Leistevuo (1998) on tutkinut erityisesti sosiaalista toimintaa ja sosiaalisia motiiveja aikuisopiskelussa. Hänen yhteenvedossaan kotimaisista tutkimuksista osallistumismotiiveihin liittyen opinnollisuus näyttää olevan ensisijaista, mutta motiivirakenteisiin kuuluvat myös sosiaaliset motiivit. (Leistevuo 1998, 34.)

Eri osallistumisteorioilla on pyritty löytämään käytännön ohjesääntöjä, joilla liittäisiin osallistumista koulutukseen. Tällaisia ohjesääntöjä ovat esimerkiksi elämänkaaren siirtymiin reagoiminen, relevantin tiedon tarjoaminen tai itseluottamuksen tason nostaminen. (Cross 1988, 133-151.) Kaikissa opiskelumuodoissa opiskelijoiden pitäminen aloitetun opiskelun piirissä on noussut yhtä tärkeäksi kysymykseksi kuin osallistumisen lisääminen (Rakich, Pittinger & Hirschbul 1999.) Täten myös oppimismotivaatiota tulisi tarkastella erikseen.

3.1.2 Oppimismotivaatio

Paane-Tiainen (2000, 26) pitää motivaatiota keskeisenä tekijänä kaikessa oppimisessa. Keskeinen motivaatioon liittyvä tunne on kokemus toiminnan mielekkyydestä. Tämä merkitsee kokemusta siitä, että opiskeltava asia tuntuu itselle hyödylliseltä. Deci ja Ryan (1985, 3-4) puhuvat tästä mielekkyyden kokemuksesta merkityksen etsimisenä, mikä suuntaa yksilöä hänen toiminnassaan. Paane-Tiainen (2000, 26) kuvaa oppimismotivaatiossa vaikuttavina tekijöinä uutta tietoa asiasta, sen sisällöistä sekä siihen liittyvistä odotuksista ja tavoitteista. Motivaatioon liittyen oppiminen voi sinällään olla itseisarvo tai sillä voi olla myös välineellisempi arvo. Tämän mukaan motivaatiossa voidaankin

3.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Sisäinen-ulkoinen -jaottelu on yhdistetty alkujaan Rotterin (1966) kontrollin sijainti käsitteeseen. Muissa teorioissa vastaavia jaotteluja ovat yksilö-ympäristö, taipumus-tilannekohtaisuus, vapaus-rajoittaminen. Samaan luetteloon kuuluu Decin ja Ryanin motivaation jaottelu sisäiseen ja ulkoiseen. Näiden jaottelujen perusteella myös toiminnan kausaalisuus on nähty tärkeäksi osaksi motivaation tarkastelua. (Weiner 1984, 21-22.)

Decillä (1976, 20-21) on hyvin kognitiivinen lähestymistapa motivaatioon. Telanteen (1997, 237) mukaan erilaisissa kognitiivisissa motivaatioteorioissa motivaatio syntyy aktiivisessa vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa. Aktiiviseen vuorovaikutukseen liittyen on pohdittu vuorovaikutuksen luonnetta ja sen vaikutusta ihmisten käyttäytymiseen. Telanne näkee yhtenä tämän keskustelun tuloksena käyttäytymisen selittämisen motivaation sisäisen ja ulkoisen ulottuvuuden kautta.

Kognitiivisten odotusarvoteorioiden ihmiskuvan ytimen muodostaa käsitys aktiivisesta toimijasta, jolla on halu saavuttaa tasapaino sisäisten kognitiivisten rakenteiden ja ympäristön ärsykkeiden välille. Tämän tasapainon saavuttamisessa ihmisen kyvykkyyden ja osaamisen kokemuksia pidetään motivaation kannalta tärkeitä. Toiminnan tavoite on nähtävä tietyn käyttäytymisen seurauksena mutta toimijalla on myös itsellään oltava kyky tehtävän suorittamiseen. Odotusarvoteorioissa sisäisen ja ulkoisen motivaation vuorovaikutus ilmenee jo teorioiden perusoletuksissa. Teorioiden mukaan tavoitetsuuntautunut toiminta on riippuvainen palkkio-odotuksista sekä henkilökohtaisista kausaalisuuden kokemuksista. (Telanne 1997, 238.)

Työelämän motivaatiotutkimukseen liittyen Thomas (2001) puhuu sisäisen motivaation keskeisenä tekijänä psykologisista palkkioista, joita ihminen saa työstään. Sisäinen motivaatio ilmenee aitona kiinnostuksena toimintaa kohtaan, jolloin yksilö yrittää suoriutua siinä paremmin ja kokee samalla innostusta ja tyydytystä. Sisäistä motivaatiota voi kokea jo työtä tehdessä eikä sillä tavoitella vain tulevaisuudessa tapahtuvaa. Sisäisen motivaation tunnusmerkkejä työelämässä ovat mielekkyyden, valinnanvapauden, pätevyyden ja edistymisen tunteet. (Thomas 2001, 67-70.) Oppimisen kontekstissa sisäinen motivaatio on hyvin lähellä oppimismotivaatiota, jossa oppiminen nähdään siinä yksilöä palkitsevana. Ruohotie (1993, 79) on määritellyt sisäisen motivaation olevan osa toimintaa, johon yksilö ryhtyy itse toiminnan vuoksi. Sen sijaan ulkoinen

motivaatio viittaa toimintaan, johon ryhdytään tavoitteena paremmat tulokset, ulkoiset palkkiot tai negatiivisten seuraamusten välttäminen. Ulkoisessa motivaatiossa motivaation liikkeelle paneva voima tai tahto on riippuvainen jostain toimintaan liittyvästä ulkoisesta tekijästä, kuten palkkiosta. Sisäinen motivaatio eroaa tästä, koska toiminnan voima nousee itse toiminnasta sinällään.

Sisäisestä motivaatiosta puhuttaessa ei voida unohtaa ulkoista motivaatiota. Vaikka sisäinen ja ulkoinen motivaatio eroavat toisistaan käyttäytymistä virittävien ja suuntaavien motiivien perusteella, ne eivät ole täysin erillisiä toisistaan. Sisäinen motivaatio on sisäisesti välittyttä ja käyttäytymisen syyt ovat siinä sisäisiä. Ulkoinen motivaatio riippuu puolestaan ympäristöstä ja palkkiot välittää joku ulkopuolinen henkilö. Sisäinen ja ulkoinen motivaatio tulisi ennen kaikkea nähdä toisiaan täydentävinä osaluueina. (Ruohotie 1998, 32.) Paane-Tiainen (2000, 27) yhdistää sisäisen motivaation ja yleisesti myönteisen asenteen oppimiseen ja opiskelun sisältöihin. Nämä ovat molemmat tekijöitä, joiden kautta opiskelutulokset paranevat ja jotka tukevat opiskelijaa, kun hän kohtaa vaikeuksia oppimisessaan. Sisäinen motivaatio ja myönteinen asenne oppimiseen tukevat onnistumisen kokemusta sekä mahdollisuutta kokea vaikeudet haasteina.

3.3 Decin & Ryanin sisäisen motivaation teoria

Edward Deci on aloittanut sisäisen motivaation tutkimuksen jo 1970-luvulla, mistä lähtien hän on kirjoittanut aiheesta lukuisia artikkeleita pääasiassa psykologisissa julkaisuissa yhdessä Richard Ryanin kanssa (liite 3). Tässä tutkimuksessa aineiston analyysin kannalta ei ole keskeistä teorian kehittymisen historian tarkastelu yksityiskohtaisemmin, vaan heidän tutkimustyönsä tuloksena syntynyt sisäisen motivaation määrittelemine ja teoretisointi. Tutkimuksessa tarkasteltavan sisäisen motivaation määritelmän on alkujaan kehittänyt Deci, mutta hän on tutkinut sisäistä motivaatiota *Intrinsic motivation* -teoksen (1975) jälkeen yhdessä Ryanin kanssa. Tässä tutkimuksessa puhun yleensä Decin ja Ryanin sisäisen motivaation määritelmästä, koska Decin ensimmäisen teoksen jälkeen suurin osa tutkimuksesta ja artikkeleista on tehty yhdessä Ryanin kanssa.

Decin lähtökohdat sisäisen motivaation tutkimukselle ovat yhteneväisiä muidenkin sisäisen motivaation määritelmien ja kuvausten kanssa. Toimintaan ei sisälly ilmeistä palkkiota ja toiminta sinällään on toimijaa palkitseva elementti. ”*Intrinsically*

motivated activities are ones for which there is no apparent reward except the activity itself. People seem to engage in the activities for their own sake and not because they lead to an extrinsic reward. The activities are end in themselves rather than means to an end.” Tältä pohjalta Deci tarkastelee yksityiskohtaisemmin toiminnan sisäisiä seurauksia, jotka toimija kokee palkitsevina. (Deci 1976, 23-24.)

Decin (1976, 100) mukaan sisäisesti motivoitunut käyttäytyminen on toimintaa, jossa osallistumisen tavoitteena on kokea pätevyyttä ja itsemääräämistä. *”Intrinsically motivated behaviour is behaviour which is motivated by a person’s need for feeling competent and self-determining in dealing with his environment.*” Pätevyyden ja itsemääräämisen tunteet ovat sisäiseen motivaatioon liittyviä käyttäytymistä sinällään palkitsevia sisäisiä kokemuksia. *”Intrinsic motivation is based in the innate, organismic needs for competence and self-determination. It energizes a wide variety of behaviours and psychological processes for which the primary rewards are the experiences of effectiveness and autonomy.*” (Deci & Ryan 1985, 32.)

Ihminen käy toiminnassaan läpi prosessia, jossa hän etsii ja valloittaa itselleen optimaalisia haasteita osana jokapäiväistä elämäänsä. Sisäisesti motivoitunutta käyttäytymistä voi siten kognitiivisen evaluaatioteorian (*cognitive evaluation theory*) mukaan olla kahdenlaista. Ensinnäkin, kun ympäristö ei tarjoa yksilölle riittävästi ärsykeitä, hän alkaa erityisesti etsiä niitä. Henkilö, jolle ympäristö ei tarjoa ärsykeitä ei voi myöskään kokea pätevyyttä eikä itsemääräämistä. Haasteita etsiessään yksilö etsii samalla mahdollisuuksia kokea pätevyyttä ja itsemääräämistä. Toisaalta sisäisesti motivoituneen käyttäytymisen tavoitteena on haasteiden voittaminen ja elämän epätasapainon vähentäminen. Kun henkilö kykenee voittamaan kohtaamansa haasteet, hänen on mahdollista kokea pätevyyttä ja itsemääräämistä. (Deci 1976, 61-62.) *”The intrinsic needs for competence and self-determination motivate an ongoing process of seeking and attempting to conquer optimal challenges. When people are free from the intrusion of drives and emotions, they seek situations that interest them and require the use of their creativity and resourcefulness. They seek challenges that are suited to their competencies, that are neither too easy nor too difficult... In short, the needs for competence and self determination keep people involved in ongoing cycles of seeking and conquering optimal challenges.*” (Deci & Ryan 1985, 32-33.)

Käytännössä sisäisen motivaation määrittelemisessä ja operationalisoimisessa on ollut ongelmia. Deci ja Ryan (1985, 34) ovat määritelleet sisäisen motivaation toiminnaksi, johon ei kuulu ulkoista kontrollia tai palkkiota. Tästä puhutaan myös vapaan

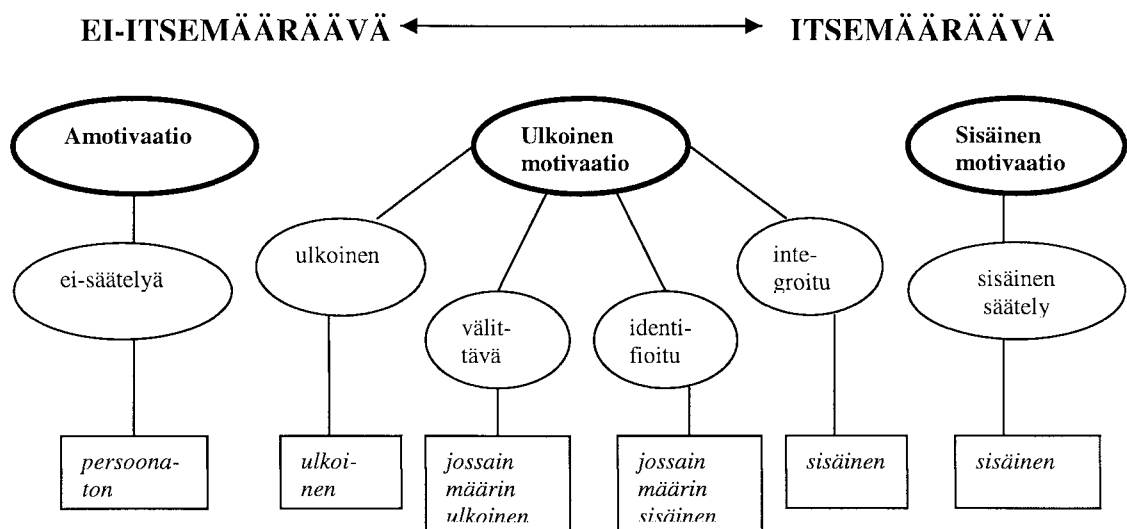
toiminnan mittana (*free-time measure*). Wiersma (1992) on tutkinut erityisesti sisäisen motivaation operationalisointia eri tutkimuksissa. Sisäiseen motivaatioon liittyvää ulkoisten palkkioiden vähentävää vaikutusta on hänen mukaansa liioiteltu. Wiersman mukaan operationalisoitaessa sisäinen motivaatio vapaan toiminnan mitan mukaan ulkoisilla palkkioilla on sisäistä motivaatiota vähentävä vaikutus. Kun sisäinen motivaatio operationalisoidaan tehtäväsuoritus mitalla (*performance measure*), niin sekä sisäiset että ulkoiset palkkiot näyttävät vaikuttavan motivaatiota lisäävästi. Tämä ulkoisen palkkion sisäistä motivaatiota vähentävä vaikutus onkin ollut Decin kognitiivisessa evaluaatioteoriassa eniten keskusteltu näkökulma. Wiersman lisäksi muutkin ovat kritisoineet ulkoisten palkkioiden vaikutusta sisäistä motivaatiota vähentävänä tekijänä olevan liioiteltua. Deci ja Ryan ovat kuitenkin jatkuvasti puolustaneet omaa teoriaansa aiheesta käydyissä keskusteluissa. (esim. Wiersma 1992; Cameron & Pierce 1996; Deci, Ryan & Koestner 1999.) Tässä tutkimuksessa keskustelu palkkioiden vaikutuksesta sisäiseen motivaatioon on vain yksi juonne kognitiiviseen evaluaatioteoriaan liittyen eikä siihen liittyvää keskustelua ole tarpeen tarkastella enempää tässä tutkimuksessa.

3.3.1 Sisäisen motivaation prosessi

Psykologiassa ymmärrys ihmiskäsityksestä on kehittynyt ihmisen passiivisuutta korostavasta ajattelusta kohti ihmisen aktiivisen luonteen hyväksymistä (Deci & Ryan 1985, 19). Ryanin ja Decin (2000) mukaan ihminen käyttäytyy parhaimmillaan ennakoivasti ja sitoutuneesti. Inhimillisuus ilmenee tällöin uteliaisuutena, elinvoimana ja motivoituneisuutena. Käyttäytymisessä tällaiset ominaisuudet ilmenevät haluna oppia uutta, kehittää itseä ja oppia uusia taitoja. (Ryan & Deci 2000, 68.)

Ihmisen tarve kokea itsensä päteväksi ja itsemäärääväksi motivoi häntä kehittämään sisäisesti yhtenäistä minäkuvaa. Tämä ihmisen kehittyminen on jatkuvaa sisäisten ja ulkoisten ärsykkeiden prosessointia. Organismien integraatioteoriaan (*organismic integration theory*) liittyy mm. käsitys siitä, että ihmisellä on taipumus optimaalisissa olosuhteissa alkaa arvostaa ja aktiivisesti säädellä käyttäytymistä, joka alkujaan ei ollut spontaania tai kiinnostavaa. Ihmisillä on myös yleistynyt tendenssi olla itsenäinen tai ulkoisesti kontrolloitu, mihin liittyy myös yksilöiden välisiä persoonallisuuseroja tämän taipumuksen mukaan. (Deci & Ryan 1985, 10.) Tässä teoriassa sisäistäminen (*internalization*) ja integraatio (*integration*) ovat keskeisiä asioita lapsuuden sosialisatiossa, mutta samalla tavalla myös käyttäytymisen säätelyssä läpi koko elämänkaaren. Orga-

nismien integraatioteoria tarkastelee ulkoisen motivaation eri muotoja ja niitä kontekstuaalisia tekijöitä, jotka vaikuttavat sisäistämiseen ja integraatioon käyttäytymisen säätelyssä. Teoriasta on esitetty taksonomia (kuviokuva 2) sen mukaan, miten itsesäätely ja kausaalisuuden kokeminen ovat yhteydessä erilaisiin motivaatiotyyleihin. Deci, Ryan ja Koestner (1999, 695) määrittelevät käyttäytymisen säätelyssä integraation ja sisäistämisen välisen eron siten, että sisäistäminen on enemmänkin vain sääntöjen noudattamista mutta integraatio tarkoittaa näiden sääntöjen omaksumista osaksi omaa sisäistettyä toimintaa. Integraation saavuttamista voi kuvata klassisena sisäisen motivaation tilana, jossa käyttäytymisen säätely on täysin sisäisten palkintojen varassa ja havaittu syyn sijainti on sisäinen (Ryan & Deci 2000, 72).



KUVIO 2. Itsemääräämisen jatkumo käyttäytymisessä yhteydessä motivaatiotyylin, käyttäytymisen säätelyyn ja kausaalisuuden sijaintiin. (Ryan & Deci 2000, 72.)

Sisäinen motivaatio on luonteenomaista jo lapsen toiminnassa, kun käyttäytyminen ilmentää sisäistä halua oppia, vastaanottaa haasteita ja ratkaista ongelmia. Samalla tavalla aikuisen käyttäytymisessä on mahdollista havaita käyttäytymistä, jossa ulkoinen palkkio ei ole ilmeinen. Ensisijaisena toiminnan motivaattoreina ovat ennemminkin käyttäytymisen osana olevat sisäiset kokemukset. Palkkiot koetaan luontaisena osana toimintaa, vaikka ne olisivatkin vain toissijaisessa roolissa käyttäytymiseen motivoitu-

misessa. (Deci & Ryan 1985, 11.) Decin (1976) kognitiivinen evaluaatioteoria kuvaa myös kausaalisuuden muutosta. Teoriassa oletetaan, että ulkoinen palkkio kuten raha muuttaa syyn sijainnin kokemisen sisäisestä ulkoiseen. Rahaa vastaaviksi ulkoisiksi palkkioiksi on määritelty rangaistuksen välttäminen, palkinnot, ruoka tai voittaminen. Syyn sijaintiin päinvastaisesti vaikuttavia eli sisäistä kausaalisuutta edistäviä palkkioita ovat kiitos ja positiivinen palaute. (Deci 1976, 142; Deci & Ryan 1985, 49-50.) Toisaalta palkkio ja palaute voivat olla osa toimintaa, vaikka niitä ei pidetä varsinaisesti toiminnan syynä. Kun palkkiot ja palaute vaikuttavat henkilön pätevyyden tai itsemääräämisen tunteeseen, ne vaikuttavat myös sisäiseen motivaatioon. Kontrolli ja informatiivisuus ovat palkkion kaksi ulottuvuutta. Jos kontrolli on palautteen vallitseva elementti, muutosta tapahtuu kausaalisuuden kokemisessa. Informatiivisuuden myötä muutos tapahtuu kompetenssin ja itsemääräämisen kokemisessa. Erityisesti myönteinen sanallinen palaute on yhteydessä sisäisen motivaation kasvuun. Negatiivinen palaute vastaavasti vähentää tunnetta pätevyydestä ja itsemääräämisestä. (Deci 1976, 141-142.)

Sosiaalisen itsemääräämisen teoria on yläteoria kognitiivisen evaluaation ja organisin integraation teorioille. Kognitiivisen evaluaation teoriassa erityisen kiinnostuksen kohteena on eritellä tekijöitä, jotka selittävät muutoksia sisäisessä motivaatiossa. Teoriassa tarkastellaan ennen kaikkea sosiaalisia ja ympäristöllisiä tekijöitä, jotka edistävät tai heikentävät sisäistä motivaatiota. Ryan ja Deci (2000) tarkastelevat *itsemääräämisen teoriassa (self-determination theory)* sosiaalisia ja kontekstuaalisia tekijöitä ja tilanteita, jotka tukevat tai estävät luonnollisia itsemotivoitumisen prosesseja ja tervettä psykologista kehitystä. Siten teoriassa on tutkittu tekijöitä, jotka edistävät ja estävät sisäistä motivaatiota, itsesäätelyä ja hyvinvointia. Näiden tekijöiden perusteella ihmisellä on kolme synnynnäistä tarvetta: pätevyys (*competence*), autonomia (*autonomy*) ja yhteyttäisyys (*relatedness*). Itsemääräämisen teoria esitetään usein lähestymistapana ihmilliseen motivaatioon ja persoonallisuuteen. Teoriassa tarkastellaan myönteisten kehitystendenssien lisäksi sosiaalisia ympäristöjä, jotka estävät myönteistä kehitystä. (Ryan & Deci 2000, 68-70.)

3.3.2 Valinta, autonomia ja haasteet

Sisäisen motivaation ymmärtämiseksi keskeisiä yksilön toiminnassa vaikuttavia osaluueita ovat valinta, autonomisuus ja tahdonvoima (Deci & Ryan 1985, 7). Näistä seuraavaksi tarkastellaan enemmän valinnan mahdollisuutta, autonomista käyttäytymistä ja

haasteellista toimintaa sisäisen motivaation osa-alueina. Myös palkkioita voidaan pitää sisäisen motivaation yhtenä elementtinä, mutta tätä on käsitelty jo sisäisen motivaation prosessi alaotsikon yhteydessä.

Toimintaan sisältyvän valinnan mahdollisuuden ymmärtämisessä on tärkeä ymmärtää myös syyn koettu sijainti eli *locus of causality*. (Deci & Ryan 1985, 7.) Tähän liittyen kausaalisuus eli syy-yhteys, tulee ensinnäkin erottaa syyn käsitteestä. Toisaalta *locus of control* tulee erottaa *locus of causality* käsitteestä. Deci, Ryan ja Koestner (1999) rinnastavat kontrollin sijainnin -käsitteeseen havaitun kontrollin käsitteen. Havaittu kontrolli viittaa Rotterin (1966) mukaan siihen ajatteleeko ihminen olevansa kykenevä vaikuttamaan halutun toiminnan tuloksen saavuttamiseen. Usko omiin vaikuttamismahdollisuuksiin on kuitenkin eri asia kuin todellinen itsemäärääminen. Kausaalisuuden sijainti, joka rinnastetaan havaittuun itsemääräämiseen viittaa enemmän siihen kokeeko yksilö toiminnan vaikuttimena vapaan valinnan vai halutun tuloksen.

Jos sisäisesti motivoituneeseen toimintaan sisältyy *valinnan mahdollisuus*, toiminnan syyn sijainti koetaan sisäiseksi. Vastaavasti ulkoisesti motivoituneen käyttäytymisen syyn sijainti on ulkoinen. Siinä palkkiot ovat seurausta ulkoisista tekijöistä, kun taas sisäisesti kontrolloidussa käyttäytymisessä yksilöt kokevat omat sisäiset mahdollisuutensa vaikuttaa käyttäytymisen tuloksiin. Tosin ympäristötekijöillä itsemääräämistä on mahdollista tukea tai estää. Vuorovaikutus ympäristön kanssa vaikuttaa siten sisäisen motivaation kehittymiseen ja muuttumiseen. (Deci 1976, 90; Deci & Ryan 1985, 34, 38.)

Sisäisesti motivoitunut henkilö on vapaa ulkoisista paineista, kuten palkkioista. *Autonominen käyttäytyminen* sisältää todennäköisemmin sisäistä motivaatiota, kun kontrolli ja vahvistaminen eivät ole käyttäytymisen syynä. Koska itsemäärääminen tai vapaus ulkoisesta kontrollista ovat edellytyksenä sisäisen motivaation ilmenemiselle, sisäisen motivaation voidaan sanoa perustuvan tarpeeseen olla itsemääräävä. Yksilöllä ei ole tarvetta kontrolloida ympäristöä, vaikka hänellä on tarve olla itsemääräävä. Tämän perusteella yksilölle tulee antaa valinnan mahdollisuus. (Deci & Ryan 1985, 29-31.) Kun ihmisellä on mahdollisuus itsemääräämiseen, hän tekee valintoja ja hänelle on mahdollista osallistua, koska hän kokee toiminnan itsessään merkitykselliseksi (Deci & Ryan 1985, 57).

Tarve kokea pätevyyttä ja itsemääräämistä saavat yksilön etsimään *optimaalisia haasteita*, mikä saa ihmisen toimimaan aktiivisesti. Optimaalinen haaste määritellään suhteessa tehtävän vaikeustasoon. Haasteiden etsiminen rinnastetaan epätasapainon

etsimiseksi, jotta sitä voisi vastaavasti vähentää. Haaste määritellään joksikin, mikä edellyttää kykyjen venyttämistä jotakin uutta kokeilemalla. Sisäisestä motivaatiosta käyttäytymisessä kertovat osaltaan myös kokemus mielenkiinnosta toimintaa kohtaan ja toiminnasta nauttiminen. Ihmiset osallistuvat toimintaan, joka kiinnostaa heitä. Toimijan kykyjen suhteen vaikeusasteeltaan sopiva haaste herättää mielenkiintoa ja nautintoa. (Deci & Ryan 1985, 33-34, 38.) Ruohotie (1998, 39) on tehnyt käytännön toiminnan ohjeeksi listan käytännöistä, jotka edistävät sisäisen motivaation syntymistä. Näissä ohjeissa esitetään selkeitä vaatimuksia ohjaajan kyvyille ja toiminnalle. Yhtä selvästi ohjeissa tulee esille vaatimukset toiminnan haasteellisuudesta ja siitä miten haasteellisuus vastaa yksilön kykyjä.

Tämän tutkimuksen kannalta on keskeistä ymmärtää sisäinen motivaatio prosessina. Se ei ole staattinen tila tai yksilön ominaisuus vaan se muuttuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Esimerkiksi opiskeluprosessin aikana sisäisen motivaation prosessi on vuorovaikutuksessa opetuskäytänteisiin. Decin ja Ryanin sisäisen motivaation määritelmässä esille tulevat sisäisen motivaation osa-alueet ovat tutkimuksessa tarkastelupisteitä, joiden avulla sisäinen motivaatio on mahdollista yhdistää käytännön koulutustoimintaan.

4 ITSEOHJAUTUVUUDEN KÄYTÄNNÖT JA SISÄINEN MOTIVAATIO

Itseohjautuvuutta pidetään sekä koulutuksen tavoitteena että välineenä. Sen perusteella suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan aikuiskasvatuksen käytäntöjä. Sillä on myös normatiivinen vaikutus opettajuuden määrittelemiseen. Itseohjautuvuus välittyy koulutuksen käytäntöihin sekä toiminnan pedagogisissa periaatteissa että aikuiskasvattajien sitoutumisessa itseohjautuvuuteen ammatillisessa taustafilosofiassaan. Erityisesti ohjauvaan koulutukseen liittyvässä keskustelussa itseohjautuvuudella on vaikutusta ohjaamisen uuden pedagogisen aseman vakiinnuttamisessa. Vaikka itseohjautuvuus onkin aikuiskasvatuksen kentällä vakiinnuttanut asemansa, se on myös hyvin paljon kriittistä keskustelua herättävä käsite, jonka teorioihin ja määritelmiin sisäinen motivaatio usein liitetään.

4.1 Itseohjautuvuus aikuiskasvatuksen käytännöissä

Nykyisen itseohjautuvuuskeskustelun juuret aikuiskasvatuksessa ovat lähtöisin 1960-luvulta, jolloin Knowles on nimennyt itseohjatun oppimisen aikuiskasvatuksen tunnuspiirteeksi. Ahteenmäki-Pelkonen (1998) kuitenkin korostaa, että ajatus oppijan itseohjautuvuudesta on vanhempi. Hän liittää näkemykset itsekasvatuksesta ja itsetuntemuksesta samaan viitekehykseen itseohjautuvuuden kanssa. Knowlesin myötä kehittynyt itseohjautuvuus käsitteen käyttö ja määritteleminen luetaan kuitenkin tämän päivän näkökulmasta perinteiseksi käsitykseksi itseohjautuvuudesta, joka pohjaa humanistiseen psykologiaan ja kasvatusajatteluun. Humanistinen ihmiskäsitys korostaa yksilön olevan

luonnostaan hyvä sekä pyrkivän kasvuun ja itsetoteutukseen. Ihmisellä oletetaan siten olevan luontainen kasvupotentiaali, jota hän pyrkii toteuttamaan. (Ahteenmäki-Pelkonen 1998, 59-60.)

Vehviläisen (1997, 199) mukaan Suomessa suurin osa aikuispedagogisista tilanteista organisoidaan nykyään avoimina ja itseohjautuvuutta tukevin oppimisjärjestelyinä. Koulutuskäytännöissä itseohjautuvuutta on viime aikoina käytetty yhtenä toiminnan kehittämisen ja käytännön toteuttamisen yleisimpänä perusteluna. Myös Ahteenmäki-Pelkonen (1998, 59) sanoo vallitsevan oppimis- ja koulutusnäkömyksen perustuvan ajatukseen itseohjautuvuudesta koulutuksen päämääränä ja tavoitteena. Näiden itseohjautuvuuteen perustuvien näkemysten kautta itseohjautuvuus vaikuttaa koulutuksen menetelmäratkaisuihin ja toteutukseen. Mezirow on kuvannut aikuiskouluttajien ammatillisuutta, jossa yhtenä kriteerinä käytännön toimintamallien ohella kuuluu sitoutuminen arvopäämääriin, kuten itseohjautuvuuteen (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 148). Vehviläinen (2001, 205) tiivistää itseohjautuvuuden olevan selitystapa tai ymmärrettävyyden lähde, jota voidaan pitää suomalaisen aikuiskasvatuksen ja ohjauksen keskeisenä ja seuraamuksellisena osana.

Itseohjautuva oppiminen voidaan määritellä hyvinkin yleisesti toiminnaksi, jossa oppijan on mahdollista toimia itseohjautuvasti. Tämä tarkoittaa käytännössä mahdollisuutta vaikuttaa tavoitteenasetteluun, materiaalin valintaan, oppimisstrategioihin ja -menetelmiin sekä evaluointiin. Oppijalla on mahdollisuus tukeen ja ohjaukseen opettajalta ja opiskelutovereilta. (Ruohotie 1993, 11.) Itseohjautuva oppija osaa määritellä omat oppimistarpeensa ja -tavoitteensa. Opiskelija tietää, mitä hän tahtoo ja osaa oman oppimisensa asiantuntijana etsiä keinot tavoitteiden saavuttamiseksi. (Ahteenmäki-Pelkonen 1998, 60.) Itseohjautuvuutta esitellään erilaisissa oppimisen ja opettamisen oppaissa ja sen perusteella on määritelty hyviä käytäntöjä. Voimakkaimmillaan on ilmaistu, että oppijoiden itseohjautuvuus on 1990-luvulla sekä koulujärjestelmän toiminnan edellytys että keskeinen toiminnan tavoite (Koro 1993b, 23).

Opettajuskeskusteluun itseohjautuvuudella on myös ollut oma vaikutuksensa. Keskeinen kysymys on ollut, miten opettajan rooli muuttuu opiskelijan autonomisuutta korostettaessa. Esimerkiksi Pasanen (1998, 12-13) on kuvannut oppijan autonomisuutta aikuiskasvatuksen itseohjautuvuuskeskustelussa tilaksi, jossa ulkopuolisen ei tarvitse puuttua toiminnan suunnan kontrollointiin tai ohjaamiseen. Ihmisen autonomisuutta loukkaamatta häntä ei voida suoraan opettaa tai ohjata, vaan ainoastaan tukea hänen oppimistaan. Opettaja siirtyy entisenä didaktisena subjektina syrjään ja opiskelijoille siir-

tyy ennen yksinomaan opettajuuteen kuulunutta valtaa (Pasanen 2001, 49). Onnismaan (1996, 286) mukaan itseohjautuvuuden ja opettajuuden välillä näyttää olevan paradoksaalinen suhde. Mitä enemmän opiskelijalta odotetaan itseohjautuvuutta, sitä enemmän heillä on tarvetta ohjaukselle. Yleisin itseohjautuvuuskeskusteluun liittyvä puhe opettajuudesta liittyy fasilitaattori keskusteluun, jossa opettajan rooliksi jää oppimisprosessin tukeminen (mm. Vehviläinen 1997).

Itseohjautuvuutta on kuitenkin myös kritisoitu. Esimerkiksi Pasanen (1998) arvostelee itseohjautuvuudessa korostuvia humanistiseen traditioon kuuluvia itsetoteutuksen periaatteita ihmiskäsityksen kulmakivenä (vrt. Deci & Ryan 1985). Pasanen pitää itseohjautuvuutta länsimaisten yksilöllisyyttä korostavien arvojen ja ihanteiden mukaisena ominaisuutena ja yksilökeskeisyyttä korostavan psykologiatieteen herkkupalana. (Pasanen 2001, 46.) Itseohjautuvuuden käyttö oppimisen järjestelyissä on hänen mukaansa välineellistynyt. Itseohjautuvuuden välineellinen käyttö ja itseohjautuvan opiskelun määrittelemisen vain opiskelijan ominaisuuksien perusteella on johtanut sekä itseohjautuvuuskeskustelua että käytännön sovelluksia umpikujaan. (Pasanen 1998, 11.) Pasanen mukaan Mezirowin itseohjautuvuudessa parasta on se, että itseohjautuvuutta ei pidetä yksilön ominaisuutena, vaan ennemminkin mahdollisuutena osallistua kriittiseen diskurssiin. Hänen mielestään itseohjautuvuuden paikka on enemmän ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa kuin yksilön päässä. (Pasanen 2001, 46.)

4.2 Itseohjautuvuuden kritiikkiä

Itseohjautuvuus on tällä hetkellä aikuiskasvatuksessa yksi yleisimmistä ja vakiintuneimmista käsitteistä, johon liittyvä käyttöteoria on hyvin vaihtelevaa. Itseohjautuvuuden itsestään selvyydellä voi olla piiloisia vaikutuksia, jotka eivät aina ole koulutuksessa toivottuja tavoitteita.

Itseohjautuvuus on perinteisesti yksi aikuiskasvatuksen keskeisimmistä käsitteistä. Knowlesin mukaan itseohjautuvuus on aikuiskasvatukselle ominainen käsite, jonka avulla voidaan erottaa andragogiikka ja pedagogiikka toisistaan. Knowlesin mukaan aikuisopiskelijan keskeinen piirre on juuri itseohjautuvuus, kun taas nuorten ja lasten opiskelua kuvaa ulkoohjautuvuus. (Knowles 1980, 43-45.) Pasanen (2001, 48) puhuu itseohjautuvuudesta tavaramerkkinä, jolla aikuiskasvatus on nostanut omaa arvoan-

sa. Brookfield (1993, 227, 240) kuvaa itseohjautuvuuden ja aikuiskasvatuksen välistä suhdetta metaforalla avioliitosta, joka on asettunut harmonisiin ja tasaisiin rutiineihinsa. Samalla hän puhuu itseohjautuvuudesta Troijan hevosena, jonka tuttuus ja itsestään selvänä pidetty hyvyys sisältää toiminnan tasolla paljon piiloisia vaikutuksia.

Yleisesti itseohjautuvuus määritellään kahdesta lähtökohdasta oppijan ominaisuutena tai itseohjautuvuutta tukevan opiskeluprosessin piirteenä (Koro 1993a, 32; Varila 1990; Pasanen 1998, 20-21). Pasanen kuvaa näitä ulottuvuuksia oppijan tilanäkemysnä sekä oppimisprosessin ulottuvuutena (Pasanen 2001, 49). Toisessa jaottelussa itseohjautuvuutta voidaan pitää sekä aikuiskasvatuksen päämääränä että metodina (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 196). Nämä itseohjautuvuuden eri näkökulmat tulisi määritellä selkeästi, kun suunnitellaan koulutuksen tavoitteita ja opetusmenetelmiä.

Itseohjautuvuuskeskustelussa on käytetty paljon erilaisia termejä, jotka ovat välillä hyvinkin sekavia ja niiden väliset painotuserot ovat vähäisiä. Esimerkiksi keskustelussa on erotettu toisistaan käsitteet itsesäädely (*self-regulated*) ja itseohjautuva (*self-directed*) oppiminen. Niemivirran (1998, 6) mukaan käsitteiden peruspiirteet ovat hyvinkin samanlaiset, mutta itseohjautuvuus on selkeästi liitetty aikuisten oppimiseen ja opettamiseen ja itsesäädely oppiminen taas on enemmän osa oppimispsykologista keskustelua. Niemivirta kuvaa itsesäädellyn oppimisen ominaislaatua opiskelijan omana aktiivisuutena opiskelijan roolissa, mikä on olennaisena osana itsesäädelyä oppimista. Itsesäädellyn oppimisen eri määritelmille yhteisiä piirteitä ovat usko opiskelijan kykyyn arvioida ja säädellä omaa oppimisprosessia, arviointi- ja palautesysteemin välttämättömyys sekä itsesäätelytoiminnan kuvaus ja taustalla olevat syyt. Itsesäädely oppiminen määritellään opiskelijan aktiivisuutta korostavaksi haasteiden etsimiseksi ja esteiden voittamiseksi (vrt. Deci & Ryan 1985) luovan ongelmanratkaisun keinoilla. (Niemivirta 1998, 6-7.)

Kasvatustieteellisessä keskustelussa käytetään jatkuvasti ulkoohjautuvuutta itseohjautuvuuden vastakohtana (Pasanen 2001, 47; Ahteenmäki-Pelkonen 1994, 165). Mielestäni tämä jaottelu korostaa myös sisäisen ja ulkoisen motivaation vastakkain asettamista sen sijaan, että mietittäisiin näiden toisiaan täydentävää luonnetta, kuten Ruohotie (1998) ehdottaa. Pasanen (2001, 48) mukaan näkemystä itseohjautuvuudesta yksinomaan ihmisen sisäisenä ominaisuutena on tuettu erilaisten mittareiden käytöllä. Hänen mukaansa juuri tapa nähdä itseohjautuvuus oppijan ominaisuutena edustaa näkemystä, jossa itseohjautuvuus rinnastetaan opiskelijan persoonallisuuden piirteisiin. Pasanen toivoo lisää keskustelua itseohjautuvuuden subjektista vaihtoehtona vallalla olevalle

koulutussysteemiselle ja didaktiselle keskustelulle. (Pasanen 1998, 20-21.) Garrison (1997, 19-20) taas ehdottaa, että itseohjautuvuus -keskustelussa tarvitaan lisää oppimisen sisäisten prosessien tarkastelua vastapainoksi ulkoisen kontrollin käsitteille.

Ahteenmäki-Pelkonen (1998, 59) on tutkinut erityisesti Mezirowin itseohjautuvuus-käsitteitä, joissa puhutaan kollektiivisesta itseohjautuvuudesta vastapainona perinteiselle yksilönäkökulmalle itseohjautuvuudesta. Itseohjautuvuus on totuttu liittämään henkilökohtaisiin opetussuunnitelmiin, itsenäisiin työskentelykäytäntöihin ja etäopiskeluun. Pasanen (2001, 50) puhuu itseohjautuvuuden kompastuskivenä ilmiöstä, jossa itseohjautuvuus väärällä tavalla käsitetään yksinohjautuvuudeksi. Toisaalta Mezirowinkin näkemyksissä itseohjautuvuuteen liittyy hyvin yksilöpainotteinen ihmiskuva, kun hän yhdistää oppimisen ja itseohjautuvuuden yksilön syvään, eksistentiaaliseen muutosprosessiin. ”*Aikuisella on syvä tarve ymmärtää omien kokemustensa merkitys ja sitä kautta myös elämänsä tarkoitus.*” (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 122, 257.) Tämä ymmärrys kuvaa itseohjautuvuuden ja sisäisen motivaation käsitteiden läheisyyttä. Toisaalta Mezirow on kyseenalaistanut itseohjautuvuuden perinteisiä näkemyksiä ja niihin sisältyviä itseäänselvyyksiä. Ahteenmäki-Pelkonen kuitenkin esittää kysymyksen, ovatko itseohjautuvuus keskustelun reunaehdot jo niin vakiintuneita, että niitä on vaikea muuttaa. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 254.)

4.3 Itseohjautuvuus ja ohjauksen asiantuntijuus

Suomalaisessa aikuiskasvatuksessa on ohjaavan koulutuksen yleistymisen myötä käyty keskustelua itseohjautuvuudesta osana ohjauksen asiantuntijuutta (mm. Onnismaa 1998, Vehviläinen 2001). Onnismaa (1996, 286) ennakoi, että itseohjautuvuutta korostavassa aikuiskoulutuksessa ohjaus ja uudet oppimisympäristöt tulevat korvaamaan perinteistä didaktiikkaa. Tämän ohjauksen asiantuntijuuden nähdään kehittyneen ja vakiintuneen enemmänkin reaktiona yhteiskunnan muutoksiin kuin teoreettisen jäsenyyden myötä. Ohjauksen asiantuntijuuden ydinajatus on, että opiskelijoita autetaan ohjaamaan itse itseään. Aikuiskoulutusjärjestelmän itseohjautuvuus-painotuksen lisääntyessä katsotaan tarvittavan yhä enemmän ohjausta. Itseohjautuvuuden lisäksi aikuiskoulutusjärjestelmän muutos monimuoto-opetusta korostavaan suuntaan ja ammattitutkintolain uudistuminen lisäävät ohjauksen tarvetta, kun oppijaa täytyy yhä enemmän ohjata oppimaan itsenäi-

sesti. (Järvinen, Katajisto, Kellberg & Onnismaa 1996, 4.) Pasasen mukaan ohjausta ei tule pitää muuta opetustoimintaa vähäpätöisempänä asiana. Hän korostaa, että opiskelijat eivät toimi luonnostaan yksin eivätkä itsestään. Hän näkee ohjauksen ainoana keinona, jolla asioita on edes mahdollista saada sujumaan itseohjautuvammin. (Pasanen 2001, 55.)

Vehviläinen (2001, 204-205) on tarkastellut ohjaavan koulutuksen vuorovaikutusilmiöitä, joilla tavoitellaan opiskelijan rohkaisemista itseohjautuvuuteen. Hän nimeää ohjauskeskustelut aikuiskasvatuksen yhdeksi menetelmäksi, jossa hänen tutkimuksensa mukaan ohjaajat sitoutuvat itseohjautuvuuden ideaaliin. Tämä itseohjautuvuus konkretisoituu käytännössä siihen, että ohjaaja ohjaa opiskelijaa tekemään itse ratkaisunsa, vaikka opiskelija tarjoaa ongelmaa ohjaajan ratkaistavaksi. Silvennoinen (2002) esittää kriittistä suhtautumista ohjaavan koulutuksen pedagogiikkaan, joka voi olla opiskelijoille alkujaankin kulttuurisesti hyvin vieras. Ohjaavan koulutuksen käytännössä tulee ottaa huomioon pelkkien ohjauskäytänteiden lisäksi tärkeänä näkökulmana kohdejoukon ikä, sukupuoli ja sosio-ekonominen status. Hän tuo ohjaavasta koulutuksesta käytävään keskusteluun näkökulman, jonka mukaan koulutus voi olla kontrolloiva hallintojärjestelmä, joka voi vähentää yksilön autonomisuutta ja elämänhallintaa. (Silvennoinen 2002, 124.)

4.4 Sisäinen motivaatio itseohjautuvuuden osa-alueena

Sisäinen motivaatio tulee usein esille osana itseohjautuvuuskeskustelua ja se nähdään itseohjautuvuuden yhtenä osa-alueena tai edellytyksenä. Sisäisen motivaation ja itseohjautuvuuden teoriataustoissa näyttää myös olevan paljon samankaltaisuuksia, kuten ihmiskäsitys ja ymmärrys yksilön toiminnasta.

Knowlesin itseohjautuvuuteen liittyvän ihmiskuvan taustalla on Maslowin tarvehierarkia, jonka ihanteena on terve persoonallisuus, jonka ensisijaisena motivaationa on tarve itsetoteutukseen. Knowles korostaa myös aikuisten oppimisen olevan ennen kaikkea sisäinen prosessi. (Knowles 1980, 28, 55.) Tämä oppimisen sisäinen ulottuvuus korostuu käytännössä itseohjautuvuuden käsitteen ollessa lähellä itsekontrollin- ja säätelyn käsitteitä. Tämän käsitteellisen läheisyyden vuoksi syntyy ajatus autonomiasta, johon ulkopuolisen ei tarvitse puuttua. (Pasanen 1998, 13.)

Mezirowin mukaan oppimisprosessissa tapahtuva kriittinen itsetiedostaminen edistää itsetuntemusta, minkä seurauksena yksilön autonomia lisääntyy. Mezirowin mukaan autonomia on osa itseohjautuvuutta ja sitä voidaan pitää itseohjautuvuuden alakäsitteenä. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 93.) Deci ja Ryan (1985, 29-31) pitävät juuri autonomiaa yhtenä sisäisen motivaation edellytyksenä.

Monissa itseohjautuvuuden määritelmässä sisäinen motivaatio on esitetty yhdeksi itseohjautuvan oppijan tai oppimisprosessin piirteeksi. Esimerkiksi Koron (1993a, 86-90) muokkaama Guglielminon (1977) itseohjautuvuuden SDLR- mittari sisältää neljä faktoria, joissa sisäinen motivaatio ja suunnitelmallisuus ovat yhtenä faktorina itsetuottamuksen ja oma-aloitteisuuden, luovuuden ja joustavuuden sekä itsearviointin kanssa.

Skager (1978) on tehnyt yhteenvedon itseohjautuvuuden tutkimuksista ja teorioista. Sisäinen motivaatio on itseohjautuvuuden osa-alue ja se on määritelty opiskelijan osallistumisena opintoihin ilman ulkoisesti havaittavaa kontrollia. Sisäisesti motivoituneet opiskelijat jatkavat todennäköisemmin opiskelua myös formaalin oppimisympäristön ulkopuolella. (Skager 1984, 24.)

Garrison (1997, 18) kuvaa itseohjautuvuuden mallissaan motivaatiota toiminnan viriämisenä ja aloittamisena. Hän ehdottaa itseohjautuvuuden ymmärtämiseen pyrkivässä teoreettisessa mallissaan motivaatiota yhdeksi itseohjautuvan oppimisen piirteeksi itsehallinnan (*self-management*) ja itsetarkkailun (*self-monitoring*) ohella. Hänen mukaansa oppimisprosessin kognitiivisia ja motivaationaalisia ulottuvuuksia on huomioitu liian vähän, minkä vuoksi itseohjautuvan oppimisen käsitteestä puuttuu olennaista perusymmärrystä.

Motivaation näkökulma itseohjautuvuudessa korostaa sen merkitystä tehtävään liittyvässä aloitteessa ja tehtävän suorittamisen ylläpitävänä voimana kognitiivisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Motivaation ymmärtämisessä tulee erottaa oppimisprosessista sekä päätös osallistua että päätös suorituksen jatkamisesta. Aloittamismotivaatio on sitoutumista tiettyyn tavoitteeseen ja päätös toimia sen saavuttamiseksi. Tehtävämotivaatio on taas tendenssi keskittyä ja pysyä opiskelutoiminnassa ja tavoitteissa. Motivaatio, joka ilmenee mm. vastuuntuntona oppimisessa, on vuorovaikutuksessa sekä ulkoisiin olosuhteisiin että sisäisiin tiloihin. Garrison väittää, että ulkoinen motivaatio voi täydentää ja lisätä sisäistä motivaatiota. Toisaalta ulkoiset tekijät voivat yhtä hyvin vähentää halukkuutta ottaa vastuuta oppimisesta. (Garrison 1997, 26-29.)

Sisäinen motivaatio voidaan nähdä itseohjautuvuuden osa-alueena (esim. Skager), itseohjautuvan oppimisprosessin määrittelemisenä yksilön sisäiseksi prosessiksi (esim. Knowles) tai itseohjautuvuuden seurauksena (esim. Mezirow). Itseohjautuvuuden käytännöt ovat tässä tutkimuksessa perustelu sisäisen motivaation tarkastelulle työvoimakoulutuksen kontekstissa. Itseohjautuvuus näyttää olevan tärkeä osa koulutuksen käytäntöjä, ja sisäinen motivaatio liittyy kiinteästi itseohjautuvuuskeskusteluun. Täten sisäisen motivaation tarkastelemisen osana työvoimakoulutusta perusteltuna.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimustehtävät

Tutkimusprosessi ja tutkimustehtävien muodostaminen on ollut sekä aineisto- että teorialähtöinen prosessi. Tutkimuksessa on käytetty valmista haastatteluaineistoa, joka on ollut tutkimuksen lähtökohtana. Tutkimustehtävät on laadittu aineistoon tutustumisen jälkeen. Tutkimustehtävien muodostamista on kuitenkin edeltänyt myös alustava teoriataustaan tutustuminen ja kysymykset ovatkin hyvin teorialähtöisiä. Koska aineisto on tuotettu tutkijasta riippumatta, tutkimuksessa on jouduttu jälkikäteen kehittämään teoreettiset silmälasit, joiden läpi aineistoa on tarkasteltu (Eskola & Suoranta 1998, 154). Teoriatausta on ohjannut voimakkaasti aineiston lukuprosessia ja analyysia. Teemoittelussa aineistosta nostetaan esiin tutkimusongelmaa vastaavia teemoja (Eskola & Suoranta 1998, 176). Tässä tutkimuksessa teemoittelu on tutkimustehtävien alla olevien kysymysten kannalta keskeisten kokemustyyppien aineistolähtöistä esille tuomista. Tutkimustehtäviä on tarkistettu jatkuvasti tutkimusprosessin aikana.

Tutkimustehtävien (kuviot 3) avulla yhdistän työvoimakoulutuksen laajemmin osallistujien koulutus- ja työhistoriaan. Ensimmäisen tutkimustehtävän taustalla on oletus, että aikaisemmat työ- ja koulutuskokemukset vaikuttavat tämän päivän koulutukseen osallistumisessa ja opiskelussa. Toinen tutkimustehtävä on rajoittunut selkeästi koulutuksen kulttuuriin ja käytänteisiin sekä siihen, miten ne mahdollistavat toiminnan sisäisen palkitsevuuden. Kolmannessa tutkimustehtävässä huomioidaan koulutukseen liittyvän vuorovaikutuksen merkitys opiskelijan kokemuksiin sisäisestä motivaatiosta sekä sen kehittymiselle. Kaikkien tutkimustehtävien viitekehyksenä on Decin (1976)

sekä Decin ja Ryanin (1985) määritelmä sisäisestä motivaatiosta. Tässä tutkimuksessa sisäinen motivaatio tarkoittaa lähinnä kokemusta itsemääräämisestä ja pätevydestä toimintaa sisäisesti palkitsevana tekijänä.

1 Miten opiskelijan aikaisemmat koulutus- ja työkokemukset ovat yhteydessä pätevyyden ja itsemääräämisen kokemuksiin työvoimakoulutuksessa?

- 1.1 Miten kokemukset ovat suhteessa osallistumis päätökseen?
- 1.2 Miten kokemukset ilmenevät koulutusprosessin aikana?

2 Mitä pätevyyden ja itsemääräämisen kokemukset ilmentävät työvoimakoulutuksen käytännöistä?

- 2.1 Millaisia ovat koulutuksen toimintakulttuurin piirteet pätevyyden ja itsemääräämisen kokemusten näkökulmasta?
- 2.2 Mitkä ovat pätevyyden ja itsemääräämisen kokemusten kannalta keskeisiä koulutuskäytäntöjä?

3 Ketkä ovat opiskelijan itsemääräämisen ja pätevyyden kokemusten kannalta merkittäviä henkilöitä?



KUVIO 3. Tutkimustehtävien sijoittuminen työvoimakoulutuksen prosessiin

Tutkimuksen lopussa palataan vielä Decin (1976) sekä Decin ja Ryanin (1985) määritelmään sisäisestä motivaatiosta. Varsinaisten tutkimustehtävien lisäksi tutkimuk-

sessä tarkastellaan, miten tämä kognitiivinen ja yksilölähtöinen sisäisen motivaation teoretisointi mahdollistaa työvoimakoulutuksen arvioinnin. Mitä sisäisen motivaation kokemukset ilmentävät työvoimakoulutuksen käytänteistä?

5.2 Tutkimuksen aineisto ja kohdejoukon rajaaminen

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen aikuisten koulutustarpeita ja -motivaatiota koskevassa tutkimusprojektissa (2001-2002), jonka tavoitteena oli aikuiskasvatuksen kehittäminen. Alkuperäisen tutkimuksen tavoite oli kerätä tietoa yli 40-vuotiaiden vähäisen tai vanhentuneen pohjakoulutuksen omaavien aikuisten koulutustarpeista. Tämän tiedon avulla on tavoiteltu koulutuksen sisältöjen, opiskelumuotojen ja tarjonnan uudistamista opiskelijoiden henkilökohtaisten toiveiden ja tarpeiden mukaan. Tutkimus tehtiin haastattelututkimuksena ja haastateltavat valittiin siten, että he edustaisivat mahdollisimman hyvin erilaisia aikuis-koulutusmuotoja, työtaustoja, koulutustarpeita ja elämäntilanteita. Tutkimusta varten haastateltiin myös opettajia. Alkuperäisestä aineistosta sain luettavakseni 18 opiskelijoiden haastattelua ja 3 opettajien haastattelua. Tutkimuksen haastattelut on litteroitu sanasta sanaan nauhoitettujen haastattelutilanteiden mukaan.

Omaa tutkimustani varten aineistosta on rajattu kohdejoukko, joka on osallistunut työvoimakoulutuksena järjestettyyn aikuiskoulutukseen. Näiden opiskelijoiden koulutuksen rahoittamisvastuussa on valtio ja opiskelijat saavat koulutuksen aikana työttömyyskorvausta sekä koulutuskorvauksen (30 mk/ pv). Opiskelijoiden osallistuessa työvoimakoulutukseen heidän ansiosidonnaisten päivärahopäiviensä laskenta keskeytyy. Työvoimakoulutuksen kontekstiin kuuluu monenlaista koulutusta ja osallistujilla on hyvin vaihtelevat koulutus- ja työtaustat (taulukko 2). Tutkimusta voi sanoa laadulliseksi tapaustutkimukseksi, jossa työvoimakoulutus on tutkittava tapaus, jota pyritään ymmärtämään osallistujien kokemusten kautta.

TAULUKKO 2. Haastateltujen koulutustaustat ja työvoimakoulutuksen muodot

	Enintään kansa-, kansalais- tai peruskoulu	Ammatillinen kurssi alle 12kk	Ammatillinen koulutus yli 12kk	Yhteensä
Ammatillinen aikuiskoulutus	3	3	3	9
Erityistaitokoulutus	-	-	2	2
Ohjaava koulutus	2	-	3	3
Yhteensä	5	3	8	16

Käyttämäni aineiston kohdejoukkoon kuuluvilla henkilöillä oli koulutukseen osallistumista edeltäneenä aikana pitkä, keskimäärin vuoden, työttömyys tai lyhyitä pätikätyösuhteita. Osalla heistä oli kuitenkin myös kokemuksia pitkistä työsuhteista ennen pidempiaikaista työttömyyttä. Lähes kaikilla haastatelluilla on vähäinen tai vanhentunut ammatillinen koulutus kansa- tai peruskoulun jälkeen. Useimmat ovat hankkineet ammatillisen osaamisensa työtä tekemällä. Kohdejoukkoon kuuluu opiskelijoita sekä ammatillisesta että ei-ammatillisesta työvoimakoulutuksesta. Yhteensä tässä tutkimuksessa käytetään 16 haastattelua 21:stä haastattelusta. Harkitsin aluksi myös opettajien haastattelujen ottamista mukaan tutkimusaineistoon, mutta luovuin tästä ajatuksesta haastattelujen lukuprosessin aikana. Syynä aineiston rajaamiseen oli, että opettajien haastattelut eivät näyttäneet tuovan tutkimustehtävien kannalta merkittävää uutta tietoa ja kaksi opiskelijahaastattelua ei sopinut tutkimuksen kohdejoukkoon. Tähän tutkimukseen valitut haastattelut jakautuvat Mikkosen (1996, 96) jaottelun (kuvio 2) mukaan ammatillisen ja ei-ammatillisen työvoimakoulutuksen alueelle. Yksitoista haastattelua on tehty ammatilliseen työvoimakoulutukseen osallistuneille. Näistä haastatteluista yhdeksän on ammatillisesti eriytyneestä työvoimakoulutuksesta ja kaksi haastattelua ammatilliseen erityistaitokoulutukseen osallistuneista. Viisi haastattelua on ei-ammatillisen työvoimakoulutuksen alueelta ohjaavaan koulutukseen osallistuneista. Vaikka ammatillisen ja ohjaavan työvoimakoulutuksen erot ovatkin suuria, niin haastattelujen osalta osallistujien näkökulmat näyttävät olevan melko samanlaisia. Koulutettavien taustat eivät eroa huomattavasti ja koulutuksen käytäntöjen kuvaukset muistuttavat paljon toisiaan. Oh-

jaava koulutus on yleistymässä oleva työvoimakoulutuksen muoto ja siten aiheellista ottaa huomioon tutkimuksessa.

5.3 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkittava ilmiö ja siten muotoutuva tutkimustehtävä ovat avainasemassa, kun tutkimusotetta valitaan. Laadullisella menetelmällä voidaan paljastaa ja ymmärtää ilmiöiden taustalla olevia yksityiskohtaisia tekijöitä ja niiden välisiä suhteita. Määrällisillä menetelmillä näiden tekijöiden tarkastelu on vaikeaa. Laadullista tutkimusta voidaan kuvata yleisesti tutkimukseksi ihmisten elämästä, kertomuksista, käyttäytymisestä tai vuorovaikutuksellisista suhteista. (Strauss & Corbin 1990, 17, 19.) Laadullisen tutkimuksen tavoite voidaan määritellä hyvin yleisesti jonkin ilmiön kokonaisvaltaiseksi tarkasteluksi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 161).

Tässä tutkimuksessa laadullinen tutkimusote on ollut alusta alkaen selvä valinta, koska tutkimuksessa käytetään valmista haastatteluaineistoa. Lisäksi tämän tutkimuksen tarkoituksena on muodostaa kokonaisvaltainen kuva tietystä ilmiöstä tietyn koulutuskulttuurin viitekehyksessä. Tutkimuksessa työvoimakoulutus on tapaus, jossa sisäisen motivaation ilmiötä tutkitaan. Tavoitteena on siis ymmärtää sisäisen motivaation ilmiötä osana työvoimakoulutusta. Kiinnostuksen kohteena on, millaiset tekijät opiskelijan koulutusprosessissa ovat yhteydessä sisäisen motivaation kokemuksiin.

5.4 Aineiston analyysi

Strauss ja Corbin (1990, 18) pitävät laadullisen tutkimuksen olennaisena piirteenä analyysin tekemistä laadullisin menetelmin. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (1997, 168) pitävät laadullisen tutkimuksen yhtenä olennaisena piirteenä induktiivista analyysia. Tässä tutkimuksessa analyysimenetelmäksi valittiin sisällön teemoittelu, jolla uskoin saavani parhaiten vastaukset tutkimuskysymyksiin. Suoranta ja Eskola (1992, 279) luokittelevat teemoittelun kuuluvaksi perinteisiin analyysimenetelmiin. Muita analyysimenetelmien yläluokkia ovat tekstien tutkiminen teksteinä ja diskursiiviset analyysitavat.

Analyysitavan valinnassa yleisohjeena voidaan pitää, että valitaan tapa, jolla saadaan parhaiten vastaus tutkimustehtävään. Ymmärtämään pyrkivässä analyysissa käytetään kvalitatiivista analyysia ja päätelmien tekoa. Analyysin vaiheita ovat kuvaaminen, luokittelu, yhdistäminen ja selittäminen. Tulosten analysoinnista on vielä jatkettava edelleen synteessin tasolle, jolloin asetettuihin tutkimuskysymyksiin annetaan selkeät vastaukset. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että analyysi ei etene lineaarisesti eri vaiheiden kautta, vaan että prosessissa palataan usein polveillen edeltäviin vaiheisiin. (Hirsjärvi ym. 1997, 219-222.) Laadullisessa tutkimuksessa analyysilla tavoitellaan selkeyttä ja uutta tietoa tutkittavasta asiasta (Eskola & Suoranta 1998, 138).

Tässä tutkimuksessa alkuperäinen tavoite oli hahmottaa sisäisen motivaation eri elämänalueita yhdistävää luonnetta. Halusin pitää lähtökohtana, että sisäinen motivaatio on ilmiö, joka on samanlainen eri elämänalueilla. Sisäinen motivaatio voi yhdistää eri elämänalueet esimerkiksi koulutuksen piiriin. Tämän tavoitteen vuoksi harkitsin tutkimuksen alussa *grounded theory* lähestymistapaa. Analyysin menetelmäksi harkitsin vertailevan analyysin metodia, jossa ominaista on koodauksen ja analyysin yhdistäminen uuden teorian luomisen prosessissa. Näin olisi ollut mahdollista muodostaa teoriaa, jonka soveltaminen käytäntöön onnistuisi luontevasti (Glaser & Strauss 1974, 5). Tutustuminen *grounded theory* lähestymistapaan sen käyttöä puoltavien ja rajoittavien tekijöiden tarkentamisen kautta osoitti keskeiseksi rajoitteeksi valmiin aineiston käyttö. Valmis ja rajattu aineisto ei tue teoreettista otosta, jossa yhdistetysti kerätään, koodataan ja analysoidaan aineistoa. Rajatun aineiston vuoksi myös teoreettisen saturaation tavoitteleminen olisi ollut epäluontevaa. Suurin syy tämän lähestymistavan hylkäämiseen tässä tutkimuksessa oli motivaatioon liittyvien käsitteiden ja teorioiden runsaus. Siten ei olisi ollut tarkoituksen mukaista lähteä tekemään käsitteellistämistä ja teoretisointia alusta asti. Motivaation käsitteistö on ajattelussa niin sisäistettyä, että Glaserin (1978, 2, 31) mukaan *grounded theory* lähestymistavassa tärkeän teoreettisen sensitiivisyyden saavuttaminen olisi ollut hankalaa. Käsitteiden ja teorioiden runsaus puoltaa myös ajatusta tietyn teorian huolellisemmasta tarkastelusta ja arvioinnista. Tämän harkintaprosessin jälkeen hylkäsin *grounded theory* -lähestymistavan.

E erityisesti analyysi- ja tulkintavaiheen suhde on ollut vaikea selittää osana tutkimusprosessin etenemistä. Suorannan ja Eskolan (1992, 276) mukaan tämä suhde voidaan nähdä kahdella tavalla. Toisaalta analyysia ja tulkintaa ei tarvitse selkeästi erottaa toisistaan. Toisaalta nämä voidaan nähdä ainakin teknisesti erillisinä tapahtumina. Tässä tutkimuksessa on jälkimmäisen määrittelyn mukaan eroteltu koko aineistosta tutkimuk-

sen kannalta olennainen aineisto teemojen perusteella, minkä jälkeen tästä aineistosta on tehty varsinaiset tulkinnat.

Tämän tutkimuksen kannalta oleelliset teemat hahmottuivat luontevasti, kun tutustuin tutkimuksen lähtökohtana olleeseen valmiiseen aineistoon. Teemoittelu tuntui myös luontevalta analyysin tavalta, joka soveltui hyvin tähän tutkimusprosessiin. Aineistoon tutustumisen kautta rajasin ensin oman tutkimukseni kannalta olennaisimmat haastattelut. Aineistoon hyväksyttiin haastattelut, joissa opiskelija oli osallistunut työvoimakoulutuksena järjestettyyn aikuiskoulutukseen. Sisäiseen motivaatioon liittyvään teoriataustaan tutustumisen jälkeen muodostin haastatteluista teemat oman tutkimukseni näkökulmasta (liite 1). Teemat kehittyivät vähitellen testaamalla alustavasti muodostettuja teemoja uusissa haastatteluissa, minkä kautta pystyin taas kehittämään teemoja eteenpäin. Lopulta teemoiksi muotoutuivat

1. Aikaisemmat koulutuskokemukset,
2. Aikaisemmat työkokemukset,
3. Työvoimakoulutukseen hakeutuminen ja koulutuksen aloittaminen,
4. Koulutuskokemukset työvoimakoulutuksessa,
5. Oppimiskokemukset työvoimakoulutuksessa sekä
6. Tulevaisuuden suunnitelmat.

Näiden teemojen alle jaottelin kaikki aineiston haastattelut sen perusteella, mikä on niiden yhteys itsemääräämisen ja pätevyyden kokemuksiin. Nämä teemat ovat myös tämän tutkimuksen tapa kuvata työvoimakoulutuksen todellisuutta. Eskola ja Suoranta (1998, 143) ovat todenneet, että todellisuuden tematisointi tietystä näkökulmasta vaikuttaa siihen, mistä osasta tutkimuskohteesta tulee totta ja mikä taas rajautuu pois.

Sisällön analyysi on tehty erikseen ammatilliseen koulutukseen ja ohjaavaan koulutukseen osallistuneille, koska nämä koulutuksen muodot ovat osittain tavoitteiltaan hyvinkin erilaisia. Toisaalta taas löytyy paljon sisällöllisiä päällekkäisyyksiä ja toteutus on hyvin samankaltaista esimerkiksi opetusmenetelmien suhteen. Erillinen analyysi antoi kuitenkin mahdollisuuden havaita koulutusmuotojen välisiä eroja. Jaettuani aineiston teemojen alle etenin kohti tulkintaa lukemisen ja kirjoittamisen kautta. Tulkinnassa taustalla vaikuttavana viitekehyksenä on ollut tutkimuksessa käytetty Decin (1976) ja Decin ja Ryanin (1985) määritelmä pätevyyden ja itsemääräämisen kautta muotoutuvasta sisäisestä motivaatiosta. Toisaalta rajatusta aineistosta on nostettu esille aineistolähtöisesti kokemusten tyyppejä.

5.5 Tutkimuksen luotettavuus

Kaikkosen (1995, 433) mukaan onnistunut laadullinen tutkimuskirjoitus saattaa lukijan mahdollisimman lähelle tutkittavaa ilmiötä ja tutkijaa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuus perustuu tutkijan huolelliseen oman työn raportointiin. Lukijalle tulee antaa mahdollisimman tarkka kuva sekä tutkimuksen tekemisen teknisistä operaatioista että tutkijan ajatusprosessista. Tynjälän (1991, 389) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuskeskustelussa on kaksi ajattelusuuntaa. Perinteisessä keskustelussa pääpaino on tutkimusmetodiikkaan liittyvissä teknisissä tekijöissä. Toisessa keskustelulinjassa pohditaan enemmän tietoteoreettisia näkökohtia. Mäkelän (1990, 47, 59) mukaan teknisen onnistuneisuuden kriteerit eivät kerro varsinaisesti tutkimuksen tieteellisestä arvosta, mutta ovat tutkimuksen lukijan kannalta kuitenkin olennainen perusta tutkimuksen arvioinnille. Lukija ei saa jäädä tulkinnoissaan vain tutkijan intuition armoille, vaan hänen pitää saada mahdollisuus omien päätelmien tekoon. Tietoteoreettisessa keskustelussa Kaikkonen (1990, 433-434) esittää, että olennaisia kysymyksiä tutkimuksen arvioinnissa ovat, miten tutkija ymmärtää ja määrittää tutkimuksensa ja itsensä tutkijana, taustaoletukset ja tavoitteet, koska tämä on perusta metodologisille ratkaisuille. Tutkimuksen arvioinnin kannalta raportoinnissa tulee esittää myös esiintyneet ongelmat, jotka ovat mahdollisesti vaikuttaneet tutkimuksen tuloksiin.

Lincoln ja Guba (1985) ovat taas määritelleet vastaavanlaisina laadullisen tutkimuksen luotettavuustekijöinä sen totuusarvon, sovellettavuuden, pysyvyyden ja neutraalisuuden. Nämä vastaavat perinteisiä määrällisen tutkimuksen kriteereitä laadullisen tutkimuksen näkökulmasta. (Tynjälä 1991, 390.) Mäkelä (1990) on puolestaan määritellyt tutkimuksen arvioinnin kriteereiksi aineiston merkittävyyden ja yhteiskunnallisen paikan, aineiston riittävyyden, analyysin kattavuuden sekä analyysin arvioitavuuden ja toistettavuuden. (Mäkelä 1990, 47-48.)

Kvalitatiivisen analyysin arvioitavuus ja toistettavuus tutkimuksen kriteereinä liittyvät läheisesti sen raportointiin. Analyysin arvioitavuus tarkoittaa, että lukija kykenee seuraamaan tutkijan päättelyä ja saa näin edellytykset omalle arvioinnille tutkijan tulkinnoista. Analyysin toistettavuus merkitsee luokittelu- ja tulkintasääntöjen esittämistä niin yksiselitteisesti, että toisella tutkijalla on mahdollisuus niitä soveltamalla päästä samoihin tuloksiin. Kvalitatiivisen analyysin ominaispiirteisiin päästään parhaiten käsi esittelemällä luokitteluprosesseja. (Mäkelä 1990, 53.) Tähän liittyy Lincolnin ja

Guban (1985) esittämä tutkimustilanteen arviointi, jossa huomioidaan tutkimustilanteesta ja ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät. Tutkimuksella tavoitellaan objektiivisen totuuden sijaan ennen kaikkea näkökulmaa, jolloin tulee miettiä, miten tutkijan oma viitekehys vaikuttaa kenttätyöhön. (Tynjälä 1991, 391-392.) Tässä tutkimuksessa yleisenä tutkimuksen tarkoituksena voidaan pitää ilmiön käsitteellistämisen vaikutusta tutkimuksesta saataviin tuloksiin. Tätä voi pitää eräänlaisena tutkimukseen sisään rakennettuna arviointina.

Tutkijan on pystyttävä perustelemaan aineistonsa analysoimisen arvoiseksi. Ennen kaikkea tutkijan tulee määritellä aineistonsa yhteiskunnallinen ja kulttuurinen paikka ja tuotantoehdot. Yksittäisten ihmisten tuottama teksti on suhteessa hänen yhteiskunnalliseen asemaansa. Aineiston tuottamistilannetta ja tutkijan mahdollista vaikutusta aineiston luonteeseen tulisi myös eritellä. Yhteiskunnallinen todellisuus vaikuttaa aina kulttuuristen tekstien sisältöön. (Mäkelä 1990, 48.) Tähän liittyen Lincoln & Guba (1991, 390) ovat esittäneet käsitteen vastaavuus. Sillä arvioidaan, onko tutkijan tuottama kuva todellisuudesta vastaava suhteessa alkuperäiseen tilanteeseen. Tutkijan kuvaus tutkittavasta kontekstista tulee erityisen tärkeäksi myös arvioitaessa tulosten siirrettävyyttä, joka on riippuvainen siitä, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellysympäristö ovat. (Tynjälä 1991, 390.) Tässä tutkimuksessa ongelmalliseksi muodostuu tutkijan toissijainen asema tutkimusaineiston tuottamisessa. Tutkimusaineisto jää helposti irralliseksi tutkittavan ilmiön kontekstista, kun käytetään toisen haastattelijan tekemää aineistoa.

Aineiston riittävyys ja analyysin kattavuus tutkimuksen kriteereinä tarkoittavat esimerkiksi aineiston kylläntymistä eli saturaatiota. Tutkimuksen analyysin kattavuus perustuu taas siihen, että tutkija ei muodosta tulkintoja vain satunnaisten poimintojen perusteella. (Mäkelä 1990, 52.) Aineiston hankintaan liittyen tässä tutkimuksessa ei ole voitu vaikuttaa aineiston riittävyteen. Tässä tutkimuksessa aineiston kattavuus perustuu lähinnä huolelliseen koko aineistoon tutustumiseen ja tutkimukselle olennaisen aineiston perusteluun rajaamisen.

Tynjälän yhteenvedon mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantavia tekijöitä ovat triangulaatio, kenttätyön tekniikat sekä analyysin tekniikat (Tynjälä 1991, 392-393.) Tässä tutkimuksessa ei ole pystytty kontrolloimaan aineiston hankinnassa vaikuttavia tekijöitä. Tämä lähtötilanne asettaa suuremmat vaatimukset raportoinnille ja tulkintaprosessien kuvaamiselle tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi.

6 TULOKSET

6.1 Mikä pitää yllä koulutususkoa?

Opiskelijoiden aikaisemmat koulutus- ja työkokemukset ovat mielenkiintoisessa vuorovaikutuksessa keskenään kuten myös suhteessa kokemuksiin työvoimakoulutuksesta. Haastatteluissa esiintyi selkeää kuvausta opiskelijoiden vahvasta koulutususkosta. Koulutukseen suhtaudutaan myönteisesti luonnollisena osana nykypäivän työelämää ja elämää yleensäkin. Koulutukseen osallistutaan myös tavoitteina vaikuttaa omaan elämään, erityisesti työllistymisen mahdollisuuksiin. Taustalla olevat työ- ja koulutuskokemukset vaikuttavat myös opiskelijoiden näkemyksissä itsestään työntekijänä ja opiskelijana. Käsitukset itsestä työntekijänä ja opiskelijana eroavat toisistaan huomattavasti, mikä osaltaan vaikuttaa myös osallistumiseen ja erityisesti koulutusprosessin aikaisiin kokemuksiin ja arvioihin käytännöistä.

6.1.1 Osallistumisen lähtökohtina vahva koulutususko ja halu osallistua

Haastatellut opiskelijat ovat hyvä esimerkki suomalaisten voimakkaasta koulutususkosta. Opiskelijoiden koulutuspuheessa kuvataan myönteistä asennoitumista elinikäiseen oppimiseen ja koulutukseen. Koulutukselle annetaan arvoa elämän kulkuun vaikuttajana, sillä sen uskotaan parantavan esimerkiksi työllistymismahdollisuuksia. Elinikäisestä oppimisesta puhutaan luonnollisena osana työelämää ja elämää yleensä.

Mä olen sitä mieltä, että me opitaan joka päivä jokainen jotain uutta. Se on semmonen, että ollaan me sitten työssä taikka ollaan kotona. Mä oon sitä mieltä, että kukaan ei oo koskaan täysin valmis siihen, mitä tekee taikka on. (03)

Ensisijaisen tärkeä näkökulma työvoimakoulutukseen osallistumisessa on osallistujan omakohtainen halu ja mielenkiinto koulutusta ja sen sisältöjä kohtaan. Monet opiskelijat kertovat esimerkkejä siitä, miten koulutuksessa oli ollut mukana opiskelijoita, joilla ei ollut selvästikään motivaatiota osallistua koulutukseen. Myös Mikkosen (1997, 165) tutkimuksessa on todettu, että koulutettavien puutteellinen sisällöllinen ja omakohtainen motivaatio osallistua koulutukseen ovat ongelmana työvoimakoulutuksessa. Haastateltujen mukaan motivaation kehittymistä ei tueta pakottamalla ihmisiä osallistumaan vastentahtoiseksi koettuun koulutukseen esimerkiksi tukien menettämisen uhalla.

Ja näin ollen myöskään työvoimatoimisto ei saa pakottaa näihin, koska mun kurssitovereitani oli semmosia, joilla ei ollu motivaatiosta tietoaakaan. Heidät oli pakotettu, jos ei ota kurssia vastaan niin menee päivärahat. Ett se on niinko väärä periaate lähteä tällä uhkaus – kiristys systeemillä. (03)

Niin, se on niin ihmisestä kiinni. Eihän tieto paha oo missään muodossa. Mutta en minä ainakaan lähtisi jonnekin laitossiivoajan kurssille, tai mihinkä työvoimatoimisto siihen pyytäis ja käskis. Kyllä siinä pitää olla se oma halu itesä, olipa se koulutus mikä tahansa. (12)

Haastateltujen opiskelijoiden osallistumispäätöstä edelsi usein hyvinkin tarkka harkinta sekä erilaisten vaihtoehtojen arvioiminen. He käyttivät työvoimatoimistoa lähinnä resurssina opiskelupäätöksen tekemisessä, ja sieltä saatu apu oli ensisijaisesti opiskelijan oman aktiivisuuden varassa. Työvoimatoimistolta toivotaankin aktiivisempaa roolia koulutusvalintojen tukemisessa. Mikkonen (1996, 87) on tutkimuksensa perusteella ehdottanut, että työvoimatoimistojen asiakaspalvelun tulisi vaikuttaa enemmän asiakkaiden koulutusmotivaatioon. Myös koulutustarjonnan tulisi olla monipuolisempaa ja paremmin erilaisten koulutustaustan omaavien osallistujien tarpeita vastaavaa. Tällöin tasaisempi osallistuminen olisi mahdollista.

Opiskelijat kertovat yleisesti nähneensä vaivaa erilaisten koulutusmahdollisuuksien selvittämiseksi, ja koulutus päätöstä oli harkittu suhteessa työelämään, erityisesti omiin työllistymismahdollisuuksiin. Vain muutama haastatelluista kokee omalla kohdallaan, että työvoimatoimisto oli pakottanut heidät osallistumaan työvoimakoulutukseen.

Erityisesti ammatilliseen aikuiskoulutukseen osallistuneet kertoivat selkeästi omakohtaisesta halusta osallistua juuri tiettyyn koulutukseen. Ohjaavaan koulutukseen

osallistuneilla oli hieman enemmän kokemusta siitä, että koulutukseen osallistumiseen ei välttämättä ollut kovin voimakasta omakohtaista motivaatiota.

Tää oli ihan mun omaehtoinen, ett tosiaankin mä laitoin kun näin lehdestä tai jostakin. Mä laitoin hakemuksen. Mä oikein niin seurasin ja katoin, ett eik tänne seudulle niinko ala. Mä tekstiteeveestä niinko katoin esimerkiksi, ett Tampereella on, ett laitoshuoltajan koulutus alkaa. Mä aattelin, ett ei kai nyt sentään ei Tampereelle lähe, eiks täällä päin. Sitt tärppäs ja täälläkin alko. (01)

No, se vähän niinko tarjottiin mulle ensin, ett mietipä tätä. Minä aattelin, että tää on vapaaehtoinen. Kun mä menin työvoimatoimistoon, niin se ei enää ollutkaan vapaaehtoinen. (17)

Mikkosen (1996, 89; 1997, 114) mukaan opiskelijoiden motivaatiolla on vaikutusta myös koulutuksen arviointiin. Arvioinnin myönteisyys on yhteydessä motivaatioon. Toimintahakuisesti motivoituneet arvioivat koulutusta kielteisemmin kuin opiskelijat ilman omakohtaista motivaatiota.

Vaikka yleisen puheen tasolla haastatellut kuvaavat koulutusta myönteiseen sävyyn ja he puhuvat sen vaikuttavuudesta työllistymisen mahdollistajana, kuvaukset käytännön kokemuksista ovat ristiriidassa suhteessa tähän puheeseen. Esimerkiksi jo puhe työvoimakoulutuksesta on huomattavasti kriittisempää kuin puhe koulutuksesta yleensä. Osallistujat kuvaavat työvoimakoulutusta koulutuksena pelkästään koulutuksen vuoksi. Työvoimapolitiittinen koulutus koetaan ihmisten varastointina, jotta viranomaiset voivat siistiä työllisyystilastoja.

Mä luulen, ett ne vaan halus pois kortistosta nämä. Niinko lehdessäkin haastateltiin, siin oli joku keski-ikänen nainen, joka sanos, että kun ei enää paikat kestä siivoojana niin hän menee tonne metallipajalle... niin ett ihan järjetön ajatus, ett eihän. Saadaanhan ne pois kortistosta. Se on vähän raakaakin. Sit kun ne on täällä, niin se on niitten häpiä, jollei ne pärjää. (02)

Työvoimakoulutuksella on haastatelluille ensisijaisesti välineellinen arvo ja siihen osallistutaan ennen kaikkea työllistymisen toivossa. Siten työllistyminen on myös osallistujan näkökulmasta keskeinen työvoimakoulutuksen arvioinnin kriteeri. Toisaalta opiskelija kertoo koulutuspuheessaan, että työvoimakoulutus on erittäin merkittävä tekijä työllistymisen kannalta. Käytännön kokemukset koulutuksen vaikuttavuudesta ovat kuitenkin olleet hyvin vähäisiä, kun opiskelijat kertovat kokemuksistaan konkreettisemmin.

- H: Onko sillä vaikutusta sun palkkaukseen, työoloihin tai johonkin muuhun, kun sä oot käyny tämmösen kurssin?*
O: Kyllä tuota niin työllistymiseen sillä on ihan varmasti vaikutuksia...
H: No mites yleensä työllisty teidän kurssilaiset?
O: No, minun tietääkseni me kaks.
H: Te kaks ja teitä oli kuinka monta?
O: Hetkinen oliko meitä 15 vai 16... (04)

Sisäisen motivaation kehittymisen lähtökohta näyttää olevan hyvä. Koulutusta arvostetaan ja sillä koetaan olevan merkitystä työllistymisen kannalta. Siten siihen osallistuminenkin koetaan myönteisenä. Vaikka osallistumistilanteessa opiskelijaa motivoi kokemus siitä, että koulutuksella voidaan vaikuttaa työllistymiseen, käytännössä tämä kokemus ei enää vahvistu. Haastatelluille oli kokemusten perusteella muodostunut selkeä mielipide siitä, että ehdoton edellytys koulutuksen onnistumiselle on omakohtainen halu osallistua. Vastoin yleistä oletusta ammatilliseen työvoimakoulutukseen osallistujat näyttävät olevan hyvinkin motivoituneita aloittamaan koulutuksen. Suurin osa haastatelluista oli osallistunut koulutukseen omasta vapaasta tahdosta. Keskeiseksi kysymykseksi nouseekin, miten tämä halu osallistua ja myönteinen asenne koulutukseen pystyttäisiin ylläpitämään ja hyödyntämään myös koulutuksen aikana.

6.1.2 Työelämän osajasta opiskelijan rooliin opettelijaksi

Yleisesti haastateltavat kertoivat, miten työelämään oli siirrytty hyvinkin nuorina suoraan koulun penkiltä. Opiskelijoilla oli työttömyyttä edeltäneeltä ajalta työkokemuksia monilta erilaisilta ammattialoilta. Työelämässä toimijan rooliin kuvataan kuuluneeksi aktiivinen osallistuminen ja vaikuttaminen. Haastatellut olivat ylpeitä omasta osaamisesta ja ammattitaidosta aikaisemmissa työtehtävissä. Osa haastatelluista oli toiminut itsenäisenä yrittäjänä. Silloin työ oli ollut erityisen itsenäistä ja sitä varten oli myös kouluttauduttu omaehtoisesti. Haastatellut muistelevat aikaa työelämässä ylpeinä ja siinä on selvästikin ollut mahdollisuuksia kokea ylpeyttä omasta osaamisesta ja itsemääräämistä.

- O: Joo, mie olin yrittäjänä siellä seudulla.*
H: No, kerros vähän siitä. Minkä tyyppistä?
O: No, se oli tämmönen kirja/lahjatavara. Siellä oli luontaistuotteita ja kaikkee. Ett se oli semmonen ihan itseni työllistämiseksi... Ei ollu mitään alan kou-

lutusta. Ja yksin toimin niin kuin siin sillä tavalla, ettei ollu ketään toisia. Tykkäsin siitä kyllä kovasti. (05)

Ja tota mä oon aikasemmin työssäni toiminut reilun kymmenen vuotta hotellin house keeping-osastolla erilaisissa tehtävissä, kerroshoitajana vuoropäällikkönä ja hotelliemäntänä. Ja sieltä jäin sitten aikanaan konkurssin kautta työttömäksi. (03)

80-luvulla, ett mähän olin kymmenkunta vuotta siellä pankissa. Ett se oli niinko viimeinen työjakso. Mä oon ollu niinko osastosihteerinä ja tehny yrityksen kaikki konttorityöt kirjanpidosta palkkalaskentaan kaikki. (12)

Tällä hetkellä haastatellut näkevät työn elämänalueena, jossa ulkoisilla tekijöillä kuten yhteiskunnan lamakausi, korkea ikä, terveys tai kotiseudun työllisyystilanne, on erittäin merkittävä rooli työllistymiseen vaikuttavina tekijöinä. Näihin tekijöihin yksilöllillä ei ole omia aktiivisia vaikuttamisen mahdollisuuksia. Verrattaessa kuvauksia aikaisemmista työkokemuksista tämän päivän käsitykseen työelämästä kuvaukset tämän päivän työelämästä näyttävät melko pessimistisiltä.

No, en usko enää mitään koulutukseen... ei. Ei, ei kohta 54 vuotta, ei mitään toivoa. Kyll on tyydyttävä osaansa. (11)

Se on ihan selvä fakta, ett mä seuraavan kerran 55 täytän, mull ei oo mitään asiaa enää työnhakuun. (12)

Ett sekin on vähän semmosta seutuu, ett siellä ei tosiaankaan niitä töitä oo. (05)

Koulutuspuheessaan haastatellut kertovat uskovansa, että koulutuksen avulla työelämän ulkoiset esteet voidaan ylittää. Myös Storhammar (1992, 13) on todennut tutkimuksessaan, että työttömälle työpaikan saaminen on keskeisin koulutuksen tavoite, minkä perusteella koulutuksen vaikuttavuutta arvioidaan. Kuitenkin käytännössä usko koulutuksen mahdollisuuksiin on erilaisten koulutuskokemusten myötä murentunut. Haastatellut kuvaavat tilannetta kurssista kurssiin siirtymisenä. Tämän seurauksena he eivät usko enää, että koulutuksella olisi merkitystä työllistymisen kannalta. Työllistyminen on kuitenkin juuri se ensisijainen tavoite tai toive, jonka vuoksi he koulutukseen osallistuvat.

Niin, ett se on kyll ihan täysin niinko ainut syy, ett mie tääll kurssilla oon, ett mie saisin töitä. (05)

Se kuinka haastatellut nykyisessä opiskelijan roolissa arvostavat aikaisempia kokemuksia työelämässä on mielenkiintoinen seikka. Työntekijän roolistaan he kertovat ylpeästi ja kuvaavat tässä yhteydessä myös omaa pätevyyttä. Työelämän osaaajan rooli suhteessa nykyiseen opiskelijan rooliin voi olla ylikorostunut, jos aikaisemmat koulutuskokemukset ovat vähäisiä tai jos ne eivät ole olleet kovin myönteisiä. Opiskelijan rooli on outo verrattuna työntekijän rooliin ja se ei välttämättä palkitse kokemuksella itsestä pätevästä opiskelijana tai vaikuttamisen mahdollisuudella. Tämä tilanne voi lisätä koulutuksen välineellistä merkitystä työllistymisen mahdollistavana tekijänä.

No, en mä koskaan koulussa oo tykänny olla, jos niikseen tulee... On tää ollu ihan kivaa. Kyllä mä ensin aattelin, että noinkohan musta on opiskelijaks, mut kyllä ihan. Yllättävänkin hyvin on siis, kun aattelee siin mieless, ett mä oon aina ollu vähän koulukielteinen tyyppi. Ett ainakin mulla tavallinen koulunkäynti kouluss oli niin tervanjuontia. (10)

Koulutuksen alussa haastatellut kokivat opiskelijan roolin haasteellisena. Vähitellen koulutuksen aikana roolin omaksuminen ja hallitseminen myös palkitsi monia haastateltuja. Kokemus uusien taitojen ja aihealueiden hallitsemista oli koettu opiskelussa palkitsevana.

Epäilee, että pystyykö sitä. ...Niin kun näkee, että pystyy, että ei tää nyt niin kauheeta ollukaan. Ett kyll mä vähän niin kuin odotin, ett tää ois voinu olla vaikeempaakin kun mitä on ollu kuitenkaan.

...Että silloin alkuun tuntu, kun selitettiin tätä ohjelmaa ja muuta, että kyllä mä aattelin loppujen lopuks, että ei tää nyt ihan niin vaikeeta ollukaan kun mä kuvittelin sen olevan. (10)

Tämä ATK-puoli justiin on, enhän mä koskaan oo sitä käynykkään. Täähän oli mulle uutta, kun mä tulin tälle kursselle. Näihin valmisohjelmien käyttöön, niin siin on kaikki uutta. Mä oon ylpee itsestäni. Mä oon läpässy kaikki hyvin. (12)

Haastatellut kuvaavat aikaisempia kokemuksia työelämässä hyvin myönteisesti. Opiskelijan roolista ei puhuta yhtä myönteisesti, eikä heillä ole siitä myöskään kovin paljoa kokemusta. Opiskelijan roolin omaksuminen on kuitenkin mahdollista kokea palkitsevana. Tämä asetelma saattaa vaikuttaa opiskelijan haluun päästä äkkiä pois kou-

lutuksesta takaisin työelämään, jossa on taas mahdollista kokea pätevyyttä ja itsemääräämistä. Toisaalta tämän päivän työelämässä vaikuttavat tekijät nähdään hyvin ulkoisina ja omien vaikutusmahdollisuuksien ulkopuolella olevina. Periaatteessa koulutuksesta puhutaan mahdollisena keinona vaikuttaa työllistymiseen. Tilanne on vaikea, jos kokemukset koulutuksesta eivät tue uskoa työllistymiseen koulutuksen avulla ja samalla työllistyminen on opiskelijan ainoa syy osallistua työvoimakoulutukseen.

6.2 Näennäisyyksien toimintakulttuuri

No, välill tuntuu, ett on semmosii päivii, että ois ollu ihan sama, ett oonko kouluss vai ei. Ihan oikeesti. Välill on semmosii päivii. Ett sit saattaa olla, ett opettaja antaa jotain, että jos kenellä on nyt mitä töitä kesken, niin ett tää aika on nyt varattu siihen. Vaikk joku iltapäivä. Ja sit jos on semmosii siellä, joill ei oo mitään kesken, niin mitä myö sit tehään siellä. Näillähän saattaa olla, mitkä on käyny sitten sen edellisen, heill saattaa olla niitä kirjallisia tehtäviä viel tekevätkin. Aika paljon istutaan ja tarinoiaan siellä keskenämme. (05)

Edellä olevan kuvauksen mukaan opiskeluksi kutsutaan myös ajan viettämistä tarinoiden opiskelukavereiden kanssa, kunhan se tapahtuu formaalissa kouluympäristössä. Opiskelijoiden kertoessa koulutuskokemuksistaan nousee selkeästi esille eri koulutusikäntöjä kattavaa ristiriitaa siitä, mitä käytännöistä puhutaan suhteessa opiskelijan kokemaan todelliseen koulutustoimintaan. Sisäisen motivaation kannalta keskeinen kysymys kaikissa koulutusprosessin vaiheissa on, missä määrin opiskelijan haluun osallistua aktiivisesti toimintaan ja käytännön kehittämiseen vaikuttaa, jos koulutuksessa puhutaan yhtä ja toimitaan toisin. Koulutuksen kulttuurin näennäisiä käytänteistä ovat esimerkiksi todellisuutta vastaamaton koulutuksen mainonta, tyhjänpäiväisiksi koetut tehtävänannot, käytännössä yhdentekevät osallistumisvaatimukset ja merkityksettömät poissaolosäännöt.

Siis oli tämmösiä, että laadi joku. Tee nyt vaikka sitten ...teet joku kotisivut, mutta kaikkihan tajuaa sen, että ei siinä ajassa pysty semmosta tekemään itse asiassa. Ett siinä, se oli just se mitä me yritettiin saada, että vaikka tätä ..., joka on nykytekniikkaa ja on niinko semmonen kaikista kovatasoisin webbianaattisesti, tämmönen webbi multimediaohjelma. Mutt tota mehän sitä yritettiin saada, että sitä olis pitäny olla kuukausi ainakin. Kun siinä ajassa voi jotain jo tehäkin. Mutta se ei niinko onnistunu. ...Ammattienglantia, ammattienglanti meinas sitä, sanotaan puolet porukasta ei puhunu englantia... (04)

O: Siellä on hirveesti porukkaa, jolla on poissaoloja paljon. Ja oli hirveet ukaasit, että jos oot niin ja niin paljon pois, että tuo lääkärintodistusta. Niin sitten pistetään kurssilta pois ja menettää päivärahat. Kuitenkaan sitten kauheesti tätä ei tapahtunut. Sitä uhattiin, mutta sitä ei tehty. ...Ett mun mielestä siellä on ihan selvästi tämmöstä lepsuutta siinä asiassa. Ja tota, musta se on väärin, että joku sitten lähti ja joku ei lähteny.

H: Ja kuitenkin kaikille annettiin todistus, ilmeisesti?

O: Kaikille annettiin todistus ja meill oli todistuksessa arvosanat yhdestä viiteen. (03)

Sisäisen motivaation näkökulmasta työvoimapolitiisessa toimintakulttuurissa ilmenee ristiriita koulutuksesta puhuttujen toimintaperiaatteiden ja todellisten käytäntöjen välillä. Työvoimapolitiisessa koulutuksessa ilmeni näennäisyyksien toimintakulttuurin piirteitä käytännöissä, jotka vaikuttavat opiskelijan mahdollisuuksiin kokea itsemääräämistä ja pätevyyttä. Ensinnäkään koulutus ei näytä tarjoavan opiskelijalle riittävästi mahdollisuuksia kohdata haasteita. Toisaalta opiskelijalle periaatteellisella tasolla annettu mahdollisuus vaikuttaa opetukseen ei toteudu käytännön kokemuksissa. Lisäksi itseohjautuvuus on opiskelijan näkökulmasta melko tyhjä käsite.

6.2.1 Koulutuksen haasteellisuus kateissa

Esimerkiksi Deci (1976) pitää ihmisen luonteelle ominaisena halua etsiä ja kohdata haasteellisia tilanteita, joiden selvittäminen taas vuorostaan antaa mahdollisuuden kokea itsemääräämistä ja pätevyyttä. Epätasapainotila ei ole elämässä aina epämiellyttävää, vaan edustaa parhaimmillaan mahdollisuutta haasteiden vastaanottamiseen. (Deci 1976, 161-162.)

Opiskelukäytännöt aliarvioivat helposti opiskelijoiden potentiaalia kehittyä rajoittamalla heidän mahdollisuuksia vastaanottaa haasteita. Käytännössä haastatellut ilmaisevat haluavansa ottaa vastaan haasteita. He haluavat kokeilla uutta ammattia ja kokea sen haasteellisuuden antamaa kokemusta omasta kehittymisestä. Toisaalta käytännössä oli myös nähty halukkuutta haasteiden välttämiseen. Opiskelun kuvauksissa ilmeni myös, että opiskelijoilla on vähän harjoituksia ja osaamisen testaaminen on vähäistä. Toiset toivoivat enemmän ja haasteellisempia tehtäviä, kun taas toisille nykyinen tilanne oli juuri sopiva. Kukaan haastatelluista ei ilmaissut, että joutuisi erityisesti ponnistelemaan harjoitusten kanssa. Harjoitustyöt he kokevat ennemminkin yksitoikkoisiksi ja omien taitojen kehittäminen niissä nähdään

mahdottomana. Opettajien käyttäytyminen saa opiskelijat joskus epäilemään tehtävien tarkoituksenmukaisuutta. Jos opettajat eivät ole kiinnostuneita siitä, miten tehtävä on suoritettu tai onko sitä tehty ollenkaan, opiskelijan on vaikea kokea onnistumisen iloa.

Kyll mun mielestä ihan mukavasti, ett ainahan niiss on jotain kehittämisen vaaraa, mutt siin on kanss se, ett tietyt asiat vaaditaan ja ne menee vain, täytyy tehdä. ett en mä sitten tiedä, jos tehtäis helpompia vaatimuksii aikuisille niin oisko sekään nyt kovin viisasta sitten... Nimenomaan, ett jos tehdään joku helpompi sarja aikuisille. Niin sitt sill ei oo enää mitään merkitystä sill tavalla. (02)

Ja sitten toisaalta tää riittävä monipuolisuus. Nyt oli maalarikoulutuksessa yks ongelma se, että ne jotka työsti hallilla niin koulu otti liikaa ykstoikkosia työtehtäviä vastaan, elikkä ovia, joiden työstäminen on pitkä prosessi, vaikee, että sä saat sen hiottua, kitattua ja kaikki. Joo, hyvän näköseks. Mutta sit, jos sulle tuodaan niinko seittemän peräkkäin, ett viittiks ton vielä. Niin se on tylsää. (03)

O: Tosa ainakin ... loppuu monta kertaa täysin motivaatio tollain aikuiskoulutuskurssilla siihen päiväistumiseen, siihen, että jottain asiaa junnataan, junnataan, junnataan, junnataan, junnataan.

H: Niin, se rasittaa sitten hirveesti.

O: Juu, ettei niin kuin etene... Semmosta niin kuin ett selitettään, selitettään taikka... Kuten tässä laitoshuoltajan kurssillakin jotkut opettajat - melkein uudestaan kirjoitettiin jotkut kirjatkin.

H: Niin, kyllä. Että tavallaan semmosta turhaa.

O: Ihan turhaa. Minkä olis pystynyt lukemaan siitä kirjasta suoraan. (09)

Koulutuksessa olevat haasteet saattavat olla myös epärealistisia, kuten tuli esille erityisesti valtakunnallisten näyttökokeiden suhteen. Näyttökokeen vaatimuksia kritisoitiin ylivoimaisiksi suhteessa koulutuksessa vaadittaviin taitoihin ja osaamiseen. Jos näyttökokeiden tarkoitus on kehittää koulutuksen laatua, niin käytännön opetuksen tasolla olisi vielä paljon tehtävää.

Semmonen on ainakin yks, mikä tulee mieleen, että kun tää pitäis valmentaa tähän tutkintoon, koneistajan ammattitutkintoon. Mun mielestä se on vähän kohtuuton vaatimus, kun siihenhän vaaditaan periaatteessa viiden vuoden työkokemus ja ammattikoulu ja meidän pitäisi sit puolessa vuodessa tai vuodessa omaksua ne vastaavat tiedot. Sitt koko talvi ollaan tehty jotain yksinkertaisia tilaustöitä ja sit yhtäkkiä tulee tämmönen aika vaativa tutkinto. Niin se ei mun mielest oo hyvä. (02)

6.2.2 Vaikuttamisen paikat ja mahdollisuudet

Decin mukaan mahdollisuus olla itsemääräävä kehittää sisäistä motivaatiota. Vastaavasti itsemääräämisen mahdollisuuksien puuttuminen vähentää sisäistä motivaatiota. (Deci & Ryan 1985, 31.) Aktiivisesta osallistumisesta seuraa palkitsevia kokemuksia itsemääräämisestä, jos on mahdollista huomata oman osallistumisen vaikutus toimintaan. Pasasen (1998, 25) mukaan oppiminen jää usein ulkoisten rakenteiden varaan sen vuoksi, että opiskelijalla ei ole ollut mahdollisuuksia osallistua opetuksen suunnitteluun tai toteutukseen. Opiskelijoiden koulutuskokemuksissa tuli esille näennäisyyttä myös vaikuttamisen mahdollisuuksien suhteen. Eräässä koulutuksessa opiskelijoiden vaikutusmahdollisuuksiin oli kiinnitetty erityistä huomiota järjestämällä eri toimijoiden välinen kehittämissyhmä, jonka toteutus oli kuitenkin käytännössä jäänyt keskeneräiseksi. Erityisesti opettajan välityksellä yritetään aktiivisesti vaikuttaa koulutuksen sisältöihin tai toteutukseen, mutta sekään ei opiskelijoiden mukaan tuottanut aina tulosta. Opiskelijat olivat olleet myös aktiivisia vaikuttajia koulutuksen kehittämistahoa kohtaan, mutta sillä ei kuitenkaan ollut käytännössä mitään vaikutusta.

O: Me käytiin kyllä silloin edellistalvena yhden kurssitoverini kanssa tota paikallisessa työvoimatoimistossa kertomassa, että me koemme olevamme liikaa oman onnemme nojassa. Siellä on työvoimatoimistossa semmonen Marja Mäyrä, joka on maalarikurssin tämmönen kummitäti, jonka luokse saatiin sitten aika ja käytiin sitten yhden kurssikaverin kanssa siellä ja hän otti kyllä meidät hellästi vastaan ja keskusteli kauniisti, mutta ei ainakaan vuodessa ollu mitään tapahtunu, että.

H: Ahaa, ett se ei tuottanut tulosta se teidän käynti...

O: Me käytiin siellä ihan, ett me menttiin ja kysyttiin, että onks hän tavattavissa ja sanottin ettei oo ajanvarausta, mutta hänellä oli sitten aikaa. Ja hän otti meidät vastaa, mutta ei.

H: Ei se tuottanut tulosta?

O: Hän kyllä kirjas kovasti ja lupas viedä eteenpäin, mutt ei mitään tapahtunu. (03)

Opiskelijoiden vaikuttamisen mahdollisuudet on toteutettu melko epämääräisesti. Vaikuttamisen mahdollisuuksia oli järjestetty, millä opiskelijoiden annettiin ymmärtää, että vaikuttaminen on suotavaa. Toisaalta itsemääräämisen käytäntöjen mukaan toimimista ei sitten palkittu toiveiden huomioon ottamisella. Käytännössä vaikuttaminen näyttää riippuvan hyvin paljon pelkästään opettajan ja opiskelijan välisestä vuorovaikutuksesta jokapäiväisen opiskelun ohessa. Onnismaan (1996, 289) mukaan opiskelijan osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien lisääminen nähdään koulutuksessa

haasteena, koska ihmisten omista voimavaroista tulee entistä keskeisempi osa koulutusprosessia muiden resurssien vähetessä.

6.2.3 Itseohjautuvasti ”oman onnensa nojassa”

Aikuisen ihmisen kun laittaa tonne joutavana istumaan pöyvän taakse, pulpetin ääreen, se tuntuu kyllä tosi tyhjänpäiväiseltä. Ett mielummin tekis vaikka jotain yhtäpäättä ja sit lähtis pois... (05)

Suhtautuminen itseohjautuvuuteen on usein hyvin epäilevää ja kokemukset siitä ovat hyvin epämääräisiä. Onnismaa (1996) on esittänyt näkökulman siitä, miten ohjauksen tarve tulee lisääntymään, kun yksilöllinen pärjääminen tulee yhä keskeisemmäksi työssä ja koulutuksessa. Samalla kun koulutukset muotoutuvat ratkaisuksi erilaisiin yhteiskunnallisiin muutoksiin ja tarpeisiin, niiden ohjauksen suunnittelusta puuttuu teoreettinen jäsenitys. Haastateltujen opiskelijoiden näkökulmasta itseohjautuvuus tarkoittaa usein käytännössä sitä, että opiskelija jää opiskelussa oman onnen nojaan. Itseohjautuvuuteen liittyy usein opettajan tarve opettaa kahta ryhmää samanaikaisesti, jolloin itseohjautuvuuden perusteella toinen ryhmä voidaan jättää ilman ohjausta.

H: ...tai miten sä suhtaudut tähän itseohjautuvuuteen?

O: Mä en kyllä suhtaudu siihen, siis tämmöseen. Tämähän oli tämä itseneuvova opiskelujakso. Ino, jolle me nyt naurettiin koko ajan. Ei sillä ollu niinko mittään merkitystä. Se me saatiin järjestettyä sen kurssin aikana sillai, ett oli just niitä itseneuvovaa opiskelua niin me saatiin, mä en muista mikähän se oli se. Taisi olla just tämä Fotoshoppi. Niin saatiin yks luokka, jossa me saatiin olla, jossa oli vanhat Fotoshop versiot. Ne ei tahtonu oikeen toimia ja sinne just tää kaveri, joka opetti ja oli tämä 3D homma. Niin varsinainen mitä se opetti, niin sillai ett se kävi aina siellä kattomassa. Se anto, että tehkää nyt jottain ja näin pois päin ja kävi ite. Miten se nyt olis kerinny, kun sillä oli koko päivän muuta opetusta, niin se kävi aina välillä kättelemassa ja näin pois päin. Minä olin silloin ihan omilla kämpillä, kun mulla oli noi konneet siellä. (04)

Myönteinen itseohjautuvuuteen liitetty asia on itsenäinen tiedonhankinta, joka on myös muilla elämänalueilla hyödynnettävä taito. Opiskeluun kuuluu lähes poikkeuksetta itsenäisiä tehtäviä ja tiedonhankintaa. Itseohjautuvuutta kuvataan usein kuitenkin lähinnä tyhjänpäiväiseksi fraasiksi. Koulutuspuheessa sitä selkeästi kannatetaan ja pidetään hyvänä asiana, mutta käytännön kokemukset sisältävät usein päinvastaisen viestin.

Opiskelun arjessa itseohjautuvuuden käytännöt näyttäisivät edellyttävän myös enemmän itseohjautuvuutta tukevia ohjauksen käytäntöjä (vrt. Onnismaa 1996).

H: Mitä tarkoitat itseopiskelulla?

O: No, just tätä, että kun tää on niin tiivis tää kurssi, niin olis joku mahdollisuus sit niin lisäpanostaa siihen..

H: Mitenkä sä ajattelisit, että sen voisi toteuttaa?

O: En kyllä tiää.

H: Luetteks te kirjoja?

O: Ei miull oo ainakaan mitään sanottu.

H: Entäs opetusmonisteita? Jaetaanko teille?

O: No, joitakin.

H: Mutta pääasiassa tapahtuu ihan siellä vaan luennoimalla?

O: Kyllä.

H: Kirjotatteks te ylös sitten?

O: Kirjotetaan osa ylös. Ja joistakin sit tärkeimmistä asioista saadaan monisteet.

H: Mutt varsinaisia oppikirjoja ei oo käytössä?

O: Ei oo ainakaan kukaan sanonu, ett pitäis hankkia. Enkä oo kenelläkään nähny. (05)

6.3 Osaava ammattilainen vai pätevä opiskelija – koulutuksen solmukohtien tunnistaminen

Sisäisen motivaation kannalta opiskelun käytännöt voidaan jaotella toisaalta suhteessa kokemuksiin itsestä osaavana ammattilaisena ja toisaalta pätevästä opiskelijana. Näin opiskelukokemuksia arvioidaan käytännössä oman ammatillisen osaamisen kehittymisen ja toisaalta opiskelijan roolin palkitsevuuden kautta. Näiden kokemusten arvioinnin tapojen avulla on mahdollista hahmottaa koulutuksen solmukohtia sisäisen motivaation kannalta. Ammatillisen osaamisen näkökulmassa painottuvat koulutuksen sisällöt ja työharjoittelukokemukset, erityisesti niiden merkitys opiskelijalle. Opiskelijan roolin palkitsevuuteen liittyvät koulutuksen arviointi- ja palautekäytännöt, jotka ovat tärkeitä myös ammatillisen osaamisen kannalta.

6.3.1 Opiskelun sisältöjen merkitys opiskelijalle

Opiskelijat suhtautuvat erityisen kriittisesti koulutuksen sisältöihin. He eivät arvioi teoriaopetusta yhtä tärkeäksi kuin työssä oppimista, ja sen suoma mahdollisuutta oppia käytäntöjen kautta. He näkivät teoriaopetuksen arvon siinä, miten se antaa valmiuksia

työharjoitteluun. Erityisesti ohjaavaan koulutukseen osallistuneet ilmaisivat koulutuksen sisältöjen olevan tyhjänpäiväisiä ja jopa opiskelijan osaamista aliarvioivia.

Kyll must noi... tääll on semmosia oppiaineita, kun esimerkiks työnhaku ja laatutekniikka ja jotainvastaavii, mitkä mun mielestä kyll hyvin turhanpäiväsiä ja aika huonosti järjestettykin. ett vois olla enemmän niin, ett kohdistettais niit kurssei just joku työnhaku kurssi, maahanmuuttajille ja näill nuorille ja tämmösille. Täss on montakyt vuotta ollu työelämässä niin tietää ihan hyvin, ett pitää laittaa siistit vaatteet ja pestä naama, kun menee kysyyn töitä, ett... Niin, ja sit kun ne tulee ne kurssit semmoseen kriittiseen vaiheeseen, ett pitäis valmistautua siihen kokeeseen. Niin sit yhtäkkiä viikoks joutuu pois niinko tämmöseen ihan sinänsä turhanpäiväiseen. Niin se niinku siin on ärsyttäny. (02)

Sitten oli tämmöstä just yrittäjyyttä ja näitä oli kyllä loputtomiin. Ja orientoitumista opiskeluun, siis tämmösiä ihan naurettavia. Kun kaikilla oli varmaan niinko valmis motivaatio alkaa heti opiskeleen. Siellä ihmiset niinko turhautuu. Se oli ihan tämmöstä hömpän pömppää kauheesti. Ja niihin me yritettiin, just että eiköhän jätetä nämä pois ja tuota niin saatas enemmän niinko tuota ammattiopetusta. Se ei kyllä onnistunu millään tavalla. Että me oltiin just niinkö, että ne oli laitettu sillai, koska ei ollu opettajia ja näin poispäin. (04)

Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa olleet opiskelijat pitävät tärkeinä erityisesti ammattiin liittyviä oppiaineita. Niiden osuutta tulisi lisätä suhteessa työnhakukoulutukseen tai yrittäjyyteen, jotka opiskelijat kokevat turhiksi omista oppimisen tarpeista ja tavoitteista nähtynä. Ohjaavaan koulutukseen osallistuneilla on selkeästi kriittisempi suhtautuminen koulutuksen sisältöihin kuin ammatillisen koulutuksen opiskelijoilla.

6.3.2 Työharjoittelu aidon palautteen mahdollistajana

Aikaisemmassa tutkimuksessa Naumanen ja Silvennoinen (1996) ovat tutkineet työn ja koulutuksen välistä vuoropuhelua. He ovat kartoittaneet työelämän muutoksiin liittyviä koulutustarpeita, koulutuksen ja työelämän yhteyksiä, yritysten työllistämispotentiaalia sekä rekrytointia ja työn uudelleen jakoa. Työelämän kannalta koulutus vastaisi paremmin sen vaatimukseen, jos sitä siirrettäisiin enemmän työpaikoille. Yritysten kannalta työntekijän asenteet ja sitoutuminen ovat tärkeämpiä tekijöitä kuin koulutustausta. (Naumanen & Silvennoinen 1996, 283-287.) Rahikainen (1999, 43) puhuu samasta asiasta ehdottaessaan, että koulutuksen tulisi avautua moneen eri suuntaan. Aikuisopetuksessa tulisi olla enemmän valinnan mahdollisuuksia ja aikuiskoulutuksen tulisi hyödyntää enemmän juuri työelämän mahdollisuuksia.

Työelämäyhteyksien tarve tulee esille myös haastatteluissa työssäoppimiseen ja työharjoitteluihin liittyen. Haastatellut pitävät erittäin tärkeänä mahdollisuutta oppia tekemisen kautta. Aikaisemman ammattitaidon hankkimisen kokemukset olivat pääasiassa juuri työssä oppimista sekä tekemällä opittua, mikä oli koettu hyväksi tavaksi kehittyä ammatissa.

Se oli niinko K-kaupan myyjä –kurssi, ett ei niinko muuta. Elikkä oon menny ihan koulun penkiltä, siihen aikaan mentiin nuorena. Ja silloin kun oli töitä. Elikkä mä oon ollu 36 vuotta myyjänä ja oppinu sitten työssä. (01)

H: En oo käynny ammattikoulutusta.

O: Olet niin kuin oppinu...

H: Ihan työn kautta oppinu. (06)

Toisaalta työharjoittelun kautta on mahdollista saada palautetta omasta osaamisesta, mikä koetaan erityisen arvokkaaksi. Työharjoittelu nähdään myös työllistymisen kannalta olennaisena tekijänä, koska sen kautta voidaan todistaa todellista osaamista. Työssäoppimisen näkökulmaan liittyen työharjoittelua ei pidetä ensisijaisesti oppimisen paikkana, vaan ennemminkin oman pätevyyden osoittamisen mahdollisuutena. Työharjoitteluun halutaan mennä onnistumaan ja näyttämään koulutuksessa hankittua osaamista. Työharjoittelun tarkoitus ei ole opiskella kaikkea alusta, vaan soveltaa jo teoriassa opittua.

Ja sitten tietyst nää kun on tämmösiä tiiviitä kursseja, niin miun mielestä nää teoriatunnitkin pitäis olla sit semmosii, ett siell käytäs niin kuin näitä asioita todella läpi, niitä semmosiakin, mitä sit joutuu tekemään tuolla työharjottelupaikalla. Ettei sysättäs sit sitä varsinaista opettamista niin sinne työharjottelupaikkaan. On kauheen nolo, jos kurssilta menee työharjottelija siihen... (05)

Työharjoittelupaikkojen tilapäisyys ei palkitse opiskelijoiden oppimista. Käytännössä työhön sopeutuminen ja tehtävien oppiminen palkitaan käytännössä jatkuvuuden puuttumisella. Kun työharjoittelu päättyy, opiskeleminen täytyy taas aloittaa uudestaan alusta jossain toisessa työpaikassa. Toiveena on usein työharjoittelupaikkojen jatkuvuus. Opiskelijat haluaisivat jatkaa työskentelyä samassa paikassa myös harjoittelujakson päätyttyä.

Mikä ett ei. Kyllähän just tämmöstä., Se on tietysti se pakokauhu siitä, kun ei vielä osaa. Sitten kun tulee sellasta varmuutta siihen työhön niin, sitten ja sitten kun se on niinku tavallaan, monta kertaa puhuttu tuttavien kanssa, jotka ovat samalla tavalla, kun tekevät aina jossakin puoli vuotta tai jonkin vuoden ja sitten joutuvat pois. Harmittaa kun jonkun asian opit niin sun pitää sitten niinko lähtee pois. Tämmöset ihmiset jotka vakituisessa työpaikassa on, niin ne osaa sen pohjan niinko tavallaan. Niillä on se pohjaosaaminen vankka ja sitten ne opettelee aina jotain uutta, mutta sitten niinko meikäläiselle, kun aina joutuu opettelemaan kaikki uudet, kaikki uudet ohjelmat on aina ja. Aina tietokoneet on, kaikissa on eri jutut, että siinä aina niinko taas alotat niinko alusta. (13)

6.3.3 Palautteen ja arvioinnin informatiivisuus kateissa

Työvoimakoulutuksen arvioinnista esitetään huomattavan paljon kritiikkiä. Lähes poikkeuksetta opiskelijat kokevat saaneensa puutteellisesti palautetta sekä omista opiskelutaidoista että osaamisen kehittymisestä. Arviontikäytännöistä puuttuu opiskelijan näkökulmasta loogisuus, koska he eivät koe arvioinnin perustuvan todelliseen suoritukseen. Opettaja ei ole välttämättä edes nähnyt arvioimaansa työkohdetta tai minkäänlaisia kokeita suorituksen arvioimiseksi ei ole pidetty.

H: Olitko sä tyytyväinen vai pettynyt arviointitulokseen?

O: Mun täytyy sanoa, että mä olin tyytyväinen. Mulle molemmat kouluttajat anto kolmosen ja mä oon sitä mieltä, että mulla on oppimista, mutta en mä nyt ihan tumpelokaan oo. Ett siinä mielessä mä olin ihan tyytyväinen siihen kolmoseen, jonka sain molemmilta. Mutta se oli vähän semmonen niinko hatusta tempastu, että se ei oo niinko välttämättä silleen fakta.

H: Että se ois nimenomaan katsonu sun käden työn ja arvioinu sen tarkalleen.

O: Joo, ett se puuttuu. Ja sellasella todistuksella on tosi huono lähtee työmarkkinoille. (03)

O: Eihän siinä mitään tutkintoon johtavaa. Siinä todettiin vaan, että on tuota noin suorittanut, on käynyt, mutta ei mitään sen kummosempia. Mehän yritettiin siinä jossain vaiheessa, että meidän pitäis saada niitä, siis arvostelu.

H: Saitteks te mitään?

O: Ei. Ainoastaan hienon lapun, että on käyty.

H: Hyväksytty kurssi.

O: Onks se hyväksytty kurssi sitten vai mikä, että on suorittanu, on ollu paikalla ja näin poispäin. Mitään kokeita ei ollu, siis semmosta, että ois vaadittu jotain. Me vaan istuttiin siellä. (04)

Mua ei kyllä kiinnostaa, mitä siellä lukkee, kun itehän sen tietää, mitä sitä osaa, mitä ei. Mutt ennenhän se oli, ett se pitäis niinko toiselle tuoda julki. Niin kyllä mä sanon, että tota niin. Enempi tommosessa vois olla semmonen yksilöllinen

arvostelu, ett sillon opettaja pystyis niinko sanomaan antamaan lausunnon, ett missä on hyvä, todella hyvä, tällä tavalla. Ett se niinko yksilöis enempi sitä. Ettei vaan, ett on saanu a-ajokortin. Se ois yksilöitynä enempi, koska nyhän on niin paljon erikoisaloja ja kaiken näköisiä on. Tämä vois olla aivan ok. (12)

Arviointikin nähtiin työllistymisen mahdollisuuksia palvelevana tekijänä. Usein työvoimakoulutuksen arvioinnissa arvioidaan vain läsnäoloa, mikä ei ole työelämän näkökulmasta merkityksellistä tietoa. Työllistymisen kannalta haastatellut toivoivat informatiivisempaa arviointia, joka antaisi työnantajalle tietoa työnhakijasta ja hänen osaamisestaan. Myös opiskelijan roolissa he toivovat palautetta tehtävien suorittamisesta. Negatiivista palautetta he pitivät arvokkaana opiskelutaitojen kehittämisen mahdollisuutena.

O: Mää tässä yhtenä kertana, mää laitoin sähköpostia, että toivois niin kuin palautetta.

H: Joo, kyllä. Ja se olisi niinko ihan oppilaan oikeusturvankin kannalta tärkeä, että tietäis, että oonko mä käsittäny tän jutun oikein.

O: Ja sitten, kun siltä pohjalta palautetta... Vaikka olis negatiivinenkin palaute, siitä pystyy oppimaan.

H: Kyllä sulla on ihan hyvä asenne. Niinhän se pitää ollakin. Että jos sitä palautetta ei anneta, kuinkas sitä tietää, missä menee.

O: Niin, että ei pysty ittees kehittään, kun ei tiää, missä mää nyt oikeestaan menen. Mä menen nyt tässä vaan. (09)

6.4 Sisäisen motivaation vuorovaikutuksellisuus

Opiskelijoiden kertomukset kuvaavat hyvin vähän opiskelun vuorovaikutuksellisuutta. Opettajan rooli vuorovaikutuksen kannalta keskeisenä henkilönä tulee selkeimmin esille, kun aineistoa tarkastellaan itsemääräämisen ja pätevyyden kokemusten viitekehyksessä. Opettaja on välittävä tekijä monissa opiskelijan opiskelukokemuksissa, kun taas muut vuorovaikutussuhteet vaikuttavat enemmän opiskelijan mahdollisuuksiin osallistua koulutukseen tukemalla opiskelun arkipäivässä. Työharjoittelukokemuksiin liittyen pidettiin arvokkaina kohtaamisia työelämässä, kuten asiakaskontakteissa. Opiskelijat pitivät asiakkaiden myönteistä palautetta erityisen arvokkaana osoituksena omasta osaamisesta.

6.4.1 Opettaja portinvartijana sisäisen ja ulkoisen välissä

Deci & Ryan (1985, 253) esittävät opettajan kommunikaatioon liittyvinä ulottuvuuksina informatiivisuuden ja kontrollin. Decin ja Ryanin (1985) kognitiivisen evaluaatioteorian mukaan yksi keskeinen sisäiseen motivaatioon vaikuttava tekijä on opettajan tyyli. Kun opettajan opetustyyli tukee autonomisuutta (*autonomy supportive*), opiskelijat kokevat enemmän sisäistä motivaatiota ja itsearvostusta. (Richer & Vallerand 1995, 705). Itseohjautuvuuden käytännön toteutuksissa opiskelija jää usein ”oman onnensa nojaan”. Opettaja on opiskelijoiden kokemuksissa ehdottomasti koulutuksen keskeisin henkilö. Opettaja on välittäjä, jonka avulla opiskelijan on mahdollista sisäistää osaamisen ja toiminnan kriteerit osaksi sisäistettyä toiminnan arviointia (*integration*). Opettajan tulee varmistaa, että opiskelijat saavat riittävästi mahdollisuuksia haasteisiin. Opettajalla on suuri vastuu erityisesti palautteen antamisessa. Opettaja on myös pitkään työttömänä olleelle opiskelijalle tärkeä yhteyshenkilö työelämään.

Tietysti siinä vaaditaan se, että opettaja on ammattitaitonen ja tuota semmosta niinku tietää, missä tämä yhteiskunta on nyt menossa, tavallaan että. Ossais antaa niitä semmosia oikeita vinkkejä sieltä ja niitä oikeita naruja mitä vedellä, koska ne tahtoo aina tässä työttömänä ollessa niinko tavallaan hävitä. ... Samalla on, tietysti sitten hyvin tämmönen jämäkkä ja semmonen mikä on paljonkin tullu tässä vastaan. (15)

Haastatellut pitävät opettajia yleensä ammattitaitoisina. Opettajan ammattitaidossa arvostetaan hyvää persoonallisuutta, jämäkkyyttä ja käytännön työkokemuksen kautta hankittua tietoa opetuksen sisällöistä. Opettajalta halutaan saada palautetta oman opiskelun tueksi. Opiskelijoiden mukaan opettajalla on omalla persoonallisella opetustyyllillään mahdollista saada myös heikon motivaation omaavat opiskelijat innostumaan opiskelusta.

Oli selkeä, hän anto työtehtävän jokaiselle. Se oli ATK tunnilla tosiaan ja hän anto ohjeet selkeästi, ei tota liian nopeesti, mutta ei kuitenkaan mitään näivetävää tahtia. Selkeästi sano, että ilmottakaa, jos menee kone stoppiin ja tuli viereen ja neuvo, eikä tehny puolesta, vaan pisti meidät itse kuitenkin tekeen. Ja hän on siis persoonana on todella viehättävä naisihminen ja... (03)

O: Opettajat on kyllä ihan ammattitaitosii. Ei heidän oo mitään... He kyllä tosiaan kaikki tietävät, mitä he opettavat ja osaavat ite. Ja monet ovat ihan tehneetkin tätä, esimerkiks tää meidän valvojakin, niin hän on ihan työskennellytkin tällä alalla aikoinaan, silloin kuin on opiskellut. Hän on ollut hotellissa siivoomassa ja tietää kyllä, mist puhuu.

H: Se on tietysti ihan hyvä, ettei se oo vaan semmosta teoriatietoa.

O: Joo, ei kukaan heistä ei oo varsinaisesti vaan pelkkä opettaja. Ett he on kaikki tän niin kuin työnääkin tehneet jossain vaiheessa elämäänsä. (10)

Opiskelijat ymmärsivät yleisesti hyvin opettajan tehtävän vaikeuden, kun opiskeluryhmässä opiskelijoiden koulutus ja työtaustat ovat hyvin erilaisia. Mielenkiintoisena näkökulmana opiskelijat kääntävät keskustelun motivaatiosta ylösalaisin kyseenalaisuudessaan myös opettajan motivaation omaan työhönsä.

Mutta he eivät joko syvenny siihen omaan työtehtäväänsä tarpeeks tai sitten heillä ei oo motivaatiota... Sit tää naisopettaja vielä niin tiedän hänen tilanteensa niin hän opiskelee ilta ja viikonloppuisin insinöörin tutkintoo. Ja sitten hänellä on vielä kotonaan hoidettavana puolikuntoinen anoppi. Elikkä must tuntuu ihan suoraan sanottuna, ett hän ei. ...Ei jaksanut keskittyä. Mun täytyy sanoo se ihan suoraan, koska mä koin sen näin. Hän oli välillä hajamielinen ja monta kertaa sai käydä pyytämässä ohjeita, neuvoa ja hän lupas tulla ja saatto mennä puol tuntii, tunti toista, eikä näkyny, ett taas saat mennä hakeen. Se oli ihan oikeesti, se oli turhauttavaa. (03)

6.4.2 Muut vuorovaikutuksen osapuolet

Työelämässä suoritettu työharjoittelu mahdollistaa erilaisia kontakteja, joiden kautta on mahdollista kokea pätevyyttä ja osaamista. Harjoittelussa on koettu myös mahdollisuutta opettaa työpaikalle uusia työkäytänteitä. Haastatellut kertovat kokemuksia siitä, että työharjoittelupaikassa hyödynnettiin opiskelijan sinne tuomaa tietoutta muuttamalla työkäytäntöjä sen mukaisesti. Työpaikalta saatua palautetta pidetään erityisen arvokkaana opiskelijoiden näkökulmasta. Erityisesti oikeiden asiakaskontaktien kautta saatu myönteinen asiakaspalaute on arvokasta tunnustusta omista taidoista.

Joo, kyllä ja silloin me pystyttiin soittamaan kouluttajille, ett mitä välineitä me tarvitaan ja sit taas taloyhtiö, kun hankki aineet. Niin isännöitsijä joka aamu, kun lähti töihin kävi tervehtimässä meitä siinä, juteltiin ja hän tiesi mitä tuo. Ja homma niinko pelas hirveen hyvin. Toinen oli Oikokadulla yks huoneistoremontti, niin siellä asunnon omistaja kävi mylöskin joka päivä ja tsemppas meitä ja hyväksy. ...Että tota ne oli hurjan mielenkiintoisia siitä, että siinä oli tosiaan omistajat, haltijat, osakkaat koko ajan kiinnostuneita ja siinä mukana. ... Se että näiden asiakkaitten kanssa oli hurjan mukava työskennellä. ... Että se oli todella upeeta, että näissä muutamassa kohteessa oli tämmönen, että me oltiin suoraan asiakkaaseen kontaktissa ihan päivittäin ja saatiin sitten myöskin heiltä lopuks palautteet. (03)

Me vietiin täältä omat välineet, kaikki koneet, kun me tehtiin vahanpoistot, kaikki siellä peruspesut. Siis pestiin se koko asuntola. Ja sit ne mielenkiinnolla (työpaikan henkilökunta) kulki siellä mukana. Että nyt he oli sitten hommanneet sinne uusia. Esimerkiksi siinä, ett siivous... niillä ei ollu siivousvaunuja ollenkaan. Ne kanto sangot mukanaan paikasta toiseen, niitä välineitän ja... Että tavallaan hekin oppi siinä sitten uutta. Ett olivat nyt sitten hommanneet sit uusia välineitä. Oli vaunut ja oli kaikkee muuta. Ja koneista puhuttiin niille, että koneillakin helpottaa sitä jokapäiväistä siivoamista, kun jynssätään. (10)

Haastatellut kuvaavat perhettä ja ystäviä opiskelun kannustajina ja opiskelun mahdollistajina käytännössä. Toiset opiskelijat ovat tärkeä vuorovaikutuksen resurssi varsinaisessa opiskelussa. Esimerkiksi ohjaavassa koulutuksessa opiskelijoiden erilaista työ- ja koulutustaustaa pidetään koulutuksessa rikkautena. Koulutuksessa opiskelijat saavat kokemuksia opettajan rooliin asettumisesta, kun he opastavat toisia opiskelijoita. Toisilta opiskelijoilta kysyminen on häiritsevää, jos se on ainoa mahdollisuus saada neuvoa opiskelutilanteessa. Toisaalta opiskelijat saattavat tunnistaa omaa osaamista ohjatessaan toisia. Toisiin opiskelijoihin tukeutumista pidetään luonnollisena osana opiskelua.

Se (opettaja) joutu kuitenkin opettamaan semmosta ohjelmaa, minkä se on vaan joskus käyny läpi. Ei siinä tota nyt paljoa riemastuta. Mä opetin sinne näille opiskelijoille vähän aikaa aina, että piti aina sanoo, että mikä tuo ja mikä tuo on. Ne käytiin niin huonosti läpi, että eihän... (04)

Kyllä toinen toisiamme autetaan. Uskaltaa mennä kysymään. (05)

7 SISÄINEN MOTIVAATIO TYÖVOIMAKOULUTUKSESSA

Tutkimusprosessin lähtökohtana oli kolme ennakko-oletusta, jotka vaikuttivat tutkimusasetelmaan ja tutkimusprosessiin. Ensimmäkin oletin, että itseohjautuvuus on enemmän opittu asia kuin itsestään selvä inhimillinen opiskelijan ominaisuus. Toisaalta oletin, että sisäinen motivaatio on olennainen osa itseohjautuvuutta ja sen kehittymisen prosessia. Kolmas ennakkokäsitykseni oli, että työvoimakoulutuksessa korostuu enemmän ulkoinen kuin sisäinen motivaatio. Ennakko-oletusteni perusteella muodostin tutkimuksen yleiset tavoitteet. Kuinka sisäinen motivaation ilmenee työvoimakoulutuksen kontekstissa? Millaista tietoa sisäisen motivaation jäsenyksellä on mahdollista saada työvoimakoulutuksesta, jossa itseohjautuvuus on yksi keskeisimmän vaikuttava taustaoletus?

Tutkimustehtävillä selvitettiin, miten opiskelijan aikaisemmat työ- ja koulutuskokemukset ovat yhteydessä työvoimakoulutuksessa koettuihin itsemääräämisen ja pätevyyden kokemuksiin, miten koulutusprosessi mahdollistaa pätevyyden ja itsemääräämisen kokemuksia ja ketkä ovat näiden kokemusten kannalta merkittäviä henkilöitä. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena oli arvioida Decin (1976) sekä Decin ja Ryanin (1985) sisäisen motivaation määritelmän käyttökelpoisuutta työvoimakoulutuksen tarkastelussa.

Seuraavassa alaluvussa tuon esille tärkeimmät tulokset sisäisen motivaation viitekehityksessä. Tulokset on tiivistetty alaluvun loppuun tutkimusasetelman mukaan (kuvio 4). Tätä seuraavassa alaluvussa tuloksia on pohdittu laajemmin koulutustoiminnan taustasitoumusten ja käytännön realiteettien vastaavuuden näkökulmasta. Lopuksi arvioin vielä tutkimusprosessia.

7.1 Koulutusprosessin kriittiset piirteet sisäisen motivaation näkökulmasta

Opiskelijoiden osallistumismotivaatiota kuvaa enemmän välineellisyys kuin sisäiseen motivaatioon liittyvät mielikuvat. Opiskelijat osallistuvat koulutukseen pääasiassa työllistyäkseen sen avulla. Koulutukseen ei siis osallistuta koulutuksen itsensä vuoksi, vaan enemmänkin välineellisin tavoittein. Koulutuspäätös on kuitenkin usein omaehtoinen valinta. Omaehtoisuudesta kertoo esimerkiksi harkittu kurssivalinta ja osallistumispäätös. Omaehtoisuus osallistumisessa tukee aikaisempien tutkimustulosten mukaan myös myönteistä arviointia koulutuksesta (Mikkonen 1996; 1997). Edellytyksiä sisäiselle motivaatiolle on siis olemassa, jos ajatellaan ihanteellisena lähtökohtana olevan aktiivinen ja tietoisia valintoja tekevä ihminen.

Opiskelijoiden kertomuksissa käytännön opiskelukokemuksista tulee kuitenkin esille, että myönteiset ennakkokäsitykset koulutuksesta eivät vahvistu osallistumiskokemuksissa. Erityisesti työvoimakoulutus, johon osallistutaan työllistymistä tavoitellen, koetaan usein vain koulutukseksi koulutuksen vuoksi. Työvoimakoulutuksesta puhuttaessa koulutuksen välinearvo työllistämisen mahdollistajana tuodaan selkeästi esille. Samalla annetaan ymmärtää, että kokemukset koulutuksen työllistämisaikutuksista ovat huonoja. Tämä tilanne herättää tutkimustehtävien tarkastelun ja käytäntöjen kehittämisen kannalta kysymyksen, pystytäänkö opiskelijoiden myönteistä suhtautumista koulutukseen ja sen tuomiin mahdollisuuksiin ylläpitämään ja kehittämään koulutusprosessin aikana (vrt. sisäistämisen prosessi Ryan & Deci 2000).

Opiskelijoiden aikaisemmat työkokemukset ovat olleet huomattavasti myönteisempiä pätevyiden ja itsemääräämisen kokemusten näkökulmasta kuin aikaisemmat koulutuskokemukset. Haastatellut kuvasivat aikaisempia työkokemuksia ylpeästi kuvaten erityisesti omaa pätevyyttä ja ammattitaitoa. Opiskelijan roolista oli vähemmän kokemusta ja siinä ei useinkaan ole koettu itseä kovin päteväksi. Koulutuskäytänteiden kannalta onkin tärkeää tiedostaa tilanne, jossa opiskelijoiden kokemukset toisaalta työelämän osaajana ja toisaalta opiskelijan roolista vaikuttavat koulutuskäytännöissä. Tämän perusteella voisi olettaa, että opiskelijoiden välineellinen suhtautuminen koulutukseen korostuu, mikä asettaa koulutuksen käytännöille haasteeksi opiskelijan sisäisen motivaation kehittämisen juuri opiskelijan roolin kautta. Myönteisiä työkokemuksia tulee käytännöissä hyödyntää, mutta toisaalta tulee ennakoida kielteisten koulutuskokemusten vaikutus. Haastatellut kuvasivat jonkin verran myös käytännössä oppimisen

sisäistä palkitsevuutta. Opiskelutaitojen ja uusien asiasisältöjen oppiminen voidaan kokea palkitsevana koulutuksen aikana.

Kun työvoimakoulutusta tarkastellaan itsemääräämisen ja pätevyyden kokemusten kautta, käytäntöjä voidaan kokonaisuudessa kuvata näennäisyyksien toimintakulttuurina. Tämä toimintakulttuuri kattaa erilaisia opetustilanteita ja käytänteitä opiskelijan koulutusprosessin aikana. Opiskelijoiden koulutuspuhe ja todelliset käytännön kokemukset eivät vastaa aina toisiaan. Haastatteluissa esille tulleita näennäisyyksien toimintakulttuurin piirteitä olivat haasteellisuuden puuttuminen, vaikuttamisen käytäntöjen yhdentekevyys ja itseohjautuvuuden käsitteen tyhjentyminen. Decin ja Ryanin (1985) teorioissa sisäisen motivaation kannalta tärkeinä elementteinä tulevat esille ihmisen tarve kohdata haasteita, joiden voittaminen mahdollistaa sisäisen palkitsevuuden kokemuksen. Valinnan ja vaikuttamisen mahdollisuudet edistävät kokemusta sisäisestä syyn sijainnin kokemuksesta, mikä puolestaan edistää kokemusta itsemääräämisestä. Itseohjautuvuuden käytännön toteutukset taas koetaan käytännössä vain nimellisenä, mikä korostaa toiminnan näennäisyyttä. Deci, Ryan ja Koestner (1999) ovat sanoneet, että ihmisen usko kykynsä vaikuttaa toiminnassaan on eri asia kuin todellinen itsemäärääminen. Näennäisyyksien toimintakulttuuri ylläpitää opiskelijoiden uskoa siihen, että he pystyvät vaikuttamaan, vaikka heillä ei olekaan todellista itsemääräämistä. Kaikki tutkimuksessa esille tuodut näennäisyyksien kulttuurin piirteet ovat haasteita opetuksen kehittämiseksi. Muutoksen edellytyksenä ovat varmasti koulutuksen suunnittelun kehittäminen ja toimijoiden sitoutuminen suunniteltujen toimintalinjojen noudattamiseen.

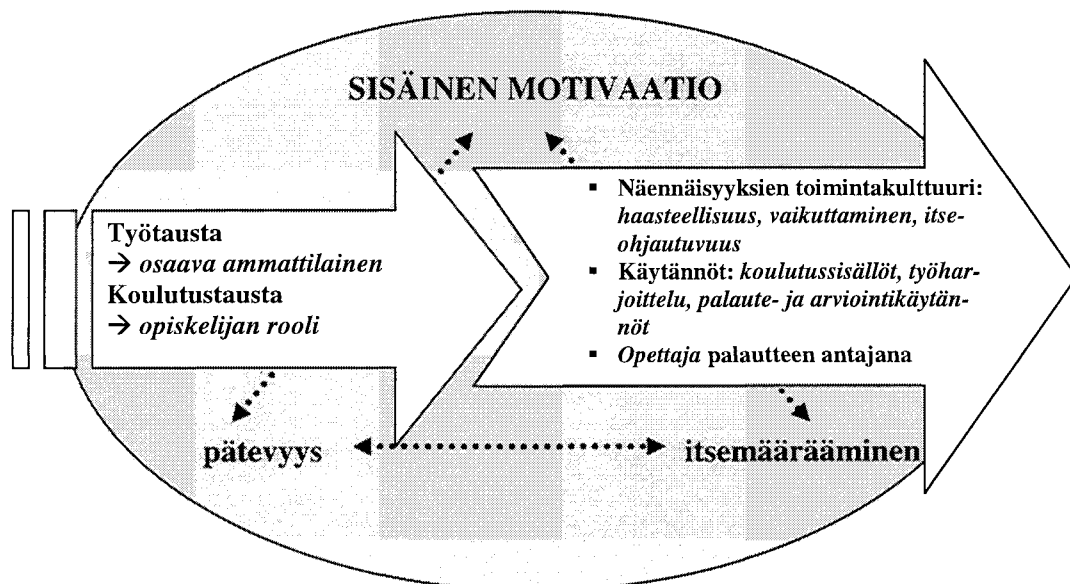
Sisäisen motivaation kannalta keskeisimpiä koulutuskäytäntöjä ovat opetussisältöjen valinta, työharjoittelu sekä palaute- ja arviointikäytännöt. Nämä käytännöt on tutkimuksessa tunnistettu sen mukaan, miten opiskelija määrittelee käytäntöjä suhteessa oman ammattitaitonsa kehittymiseen tai opiskelijan roolin omaksumiseen. Sisäiseen motivaatioon liittyen näitä koulutuskäytäntöjä voidaan arvioida sen mukaan, miten ne tukevat toiminnan sisäistämistä (*integration*). Sisäistäminen tarkoittaa ulkoapäin annettujen ohjeiden ja normien sisäistämistä osaksi omaa sisäistettyä toiminnan säätelyä. Tämä sisäistetty toiminnan säätely on kehittyneempi muoto pelkästä sääntöjen noudattamisesta (*internalization*). (Deci, Ryan & Koestner 1999.) Kokemukseen omasta ammatillisesta pätevyydestä ja sen kehittymisestä vaikuttavat erityisesti opetuksen sisällöt ja työharjoittelukokemukset. Palaute- ja arviointikäytäntöjen kautta on mahdollista kokea sekä ammatillista osaamista että opiskelijan roolissa onnistumista. Palautteen avulla

toiminnan kriteerit on myös mahdollista sisäistää osaksi omaa sisäistä toiminnan sääteilyä.

Opetuksen sisällöissä on opiskelijan näkökulmasta keskeistä, mitä valmiuksia ne antavat työharjoitteluun. Opetuksen sisältöjen tulee olla ammattialan suhteen relevantteja, jolloin koulutuksen sisältöjä on mahdollista kokeilla työharjoittelussa. Työharjoittelun tavoitteina ovat onnistumisen kokemukset ja omaa osaamisen testaaminen. Tämä voidaan myös ilmaista siten, että ihmiset haluavat työharjoittelussa kokea olevansa päteviä osaajia. Työharjoittelu mahdollistaa arvokkaaksi koetun palautteen omasta osaamisesta erityisesti asiakaskontaktien kautta. Palaute- ja arviointikäytännöt ovat opiskelijan näkökulmasta puutteellisia eikä arvioinnin ja todellisen suorituksen välillä nähdä yhteyttä. Palautteeseen ja arviointiin kaivataan erityisesti lisää informatiivisuutta, jotta omaa toimintaa olisi mahdollista arvioida ja kehittää. Decin (1976, 141-142) mukaan palkkion informatiivisuus on yksi sisäistä motivaatiota edistävä tekijä. Sisäisen motivaation kannalta arvioinnin sisältöön tulisi kiinnittää enemmän huomiota, jotta sen perusteella olisi mahdollista kokea pätevyyttä omasta kehityksestä ja toisaalta sisäistä kriteerit oman toiminnan arviointia varten.

Opettaja on opiskelijalle palautteen kannalta varsin tärkeä henkilö, vaikka puhutaankin itseohjautuvasta opiskelusta. Opettaja on opiskelijalle keskeisin välittäjä sisäisen prosessoinnin ja toiminnan välillä. Ryanin ja Decin (2000) mukaan käyttäytymisen säätelyssä on kaksi keskeistä prosessia: sisäistäminen ja integraatio. Tutkimustulosten perusteella voidaan miettiä opettajan roolia prosessissa, jossa ihminen sisäistää ulkoiset käyttäytymisen säännöt osaksi sisäistettyä toiminnan arvioinnin kriteeristöä. Toisaalta vuorovaikutus opettajan kanssa koetaan myös mahdollisuudeksi vaikuttaa koulutukseen. Opettajan kautta opiskelijat pystyvät käytännössä parhaiten vaikuttamaan opetuksen sisältöihin ja toteutukseen, mikä mahdollistaa itsemääräämisen kokemuksen. Tässä aineistossa opiskelun vuorovaikutuksellisuus ei tullut kovin selkeästi esille. Jatko tutkimuksia ajatellen työvoimakoulutuksen vuorovaikutuksellisuus voisi olla tärkeä aihe syventyä tarkemminkin. Deci ja Ryan (2000, 68-70) esittävät yhtenä sisäisen motivaation ulottuvuutena itsemääräämisen ja pätevyyden ohella yhteydellisyuden (*relatedness*) tarpeen, jota he pitävät yhtenä ihmisen synnynnäisistä tarpeista. Tätä ulottuvuutta ei tässä tutkimuksessa tuotu esille, ja Deci itsekin on keskittynyt kirjallisuudessa enemmän itsemääräämisen ja pätevyyden kokemuksiin. Tämän alueen kautta olisi mahdollista yhdistää tutkimusta työvoimakoulutuksesta enemmän sosiaalisten oppimisteorioiden viitekehykseen. Sosiaaliset oppimisteoriat mahdollistaisivat myös paremmin työvoimakou-

lutuksen tarkastelun suhteessa opiskelijan elämänhistoriaan ja muihin elämäalueisiin, mikä Silvennoisen (2002) mukaan olisi tärkeää. Pasanen (2001, 47) on kritisoinut sisältä ohjautuvuutta, joka voi käytännössä tarkoittaa vain sääntöjen omaksumista sinällään (ks. *internalization*) ja niiden jäykkää toistamista omassa toiminnassa. Todellinen sisäistäminen (ks. *integration*) olisi mahdollista vain vuorovaikutuksen avulla. Vuorovaikutuksessa ulkoiset säännöt sinällään sisäistämisen sijaan voidaan muokata omaan ajatusmaailmaan sopiviksi. Vuorovaikutuksellisuuden ei myöskään tarvitse jäädä pelkästään henkilösuhteiden tasolle. Eri elämäalueiden roolit ja toimintanormit ovat myös keskenään vuorovaikutuksessa ja niistäkin voi löytyä aiheita työvoimakoulutuksen tutkimiseen jatkossa.



KUVIO 4. Keskeiset tulokset tutkimusasetelmaan sijoitettuna

7.2 Työvoimakoulutuksen taustasitoumukset ja käytännöt

Opiskelijoiden osallistumista koulutukseen työllistymistavoittein ei voida pitää yksinomaan huonona asiana. Työvoimakoulutuksen tavoitteena on alkujaankin ollut ihmisten työllistäminen (Leskinen ym. 1997, 12-27). Tämä koulutuksen alkuperäinen tavoite on edelleen voimakkaasti osallistujien esille tuoma osallistumistavoite. Työvoimapolitiittinen aikuiskoulutuslakikin korostaa työvoimakoulutuksen tehtävänä työttömyyden ja

työvoimapulan torjumista koulutuksen keinoin. Tämä tausta-ajatus kuitenkin usein hämärtyy, kun aletaan puhua uudesta ohjaavan koulutuksen pedagogiikasta ja sille asetetuista tavoitteista. Onnismaa (1998, 20) kuvaa esimerkiksi ohjaavan koulutuksen antavan mahdollisuuden minäkuvan hahmottamiseen erilaisilla toiminnan ja kokemuksen tasoilla. Tällä tavalla työvoimakoulutuksen työllistämistavoite piilotetaan hienojen sanojen ja koulutuspuheen taakse. Opiskelijoiden tasolla työvoimakoulutuksella tavoitellaan edelleen työllistymistä, kun toiminnan suunnittelun ja toteutuksen tasolla puhutaan itsetoteutuksen tai itseohjautuvuuden mahdollistamisesta. Itseohjautuvan tai sisäisesti motivoituneen ihmisen ideaali on jo niin itsestään selvänä pidetty asia, että meissä herättää aitoa ihmetystä, jos osallistumisen motiivina ei ensisijaisesti olekaan halu kehittää itseään, vaan konkreettinen toive saada työtä.

Tämän tutkimuksen teoriataustassa pyrin kritisoimaan itseohjautuvuuden teorioiden käyttöä koulutuskäytännöissä sinällään ilman teorioiden kyseenalaistamista. Käytin tutkimuksessa Decin (1976) sekä Decin ja Ryanin (1985) sisäisen motivaation määritelmää työvoimakoulutuksen arvioinnin välineenä käytäntöjen itsestänselvyysien paljastamiseksi. Teorian kautta esille nousseet asiat ovat tärkeitä työvoimakoulutuksen kehittämisen kannalta. Tuloksia lukiessa tulee muistaa, että käytetyn sisäisen motivaation teoretisoinnin taustalla on samankaltainen humanistinen ihmiskäsitys kuin kritisoidun itseohjautuvuudenkin taustalla. Molempien ilmiöiden teoretisoinnin taustalla näyttää olevan ihanteellinen käsitys ihmisestä, joka haluaa olla itsenäinen, kohdata haasteita ja kehittää itseään rajattomasti. Tämä ideaalinen opiskelijäkäsitys näyttää olevan usein kaukana opiskelijan arjesta, kun tavoitteena on päästä kokeilemaan omia taitoja aidossa työympäristössä ja saada sitä kautta vakituinen työpaikka. Tutkimuksen perusteella näyttää, että opiskelijoilla on taipumus tai ilmaistu halu toimia niin, että sisäinen motivaatio kehittyisi. Opiskelijoiden koulutuspuheen tasolla he ovat lähellä humanistista ihmiskuvaa. Käytännön kokemusten ja toimintamallien kuvausten kautta esille tuleva käsitys oppijasta näyttäisi kuitenkin vaativan erilaista ihmiskäsitystä, joka ei sokeasti luota ihmisen aktiivisuuteen ja sisäiseen haluun kehittyä. Käytännössä tämä voisi tarkoittaa, että koulutuksen taustalla on sitouduttu taustafilosofioihin, joita pitäisi jatkuvasi päivittää käytännön kokemusten perusteella.

Työllistymisen tavoitteeseen ei varmasti käytännössä liitetä yhtä yleviä tavoitteita kuin Decin ja Ryanin sisäisen motivaation teoriat olettavat ihmisen toiminnasta ja valinnoista. Yhtä hyvin halu saada vakituinen työ voi olla opiskelijan tavoitteena yksinkertaisesti, koska halutaan vakituiset tulot. Vasta kun talous on kunnossa ja elämä jär-

jestyksessä, on mahdollista miettiä sisäisesti motivoitunutta toimintaa. Tutkimuksen mukaan opiskelijoiden taloudellinen tilanne on hankala työvoimakoulutuksessa opiskelun aikana, koska koulutuksesta saatua kulukorvausta ei pidetty riittävänä (Piesanen 2002, 29). Myös työn arvostus yhteiskunnassa vaikuttaa varmasti osallistujien tavoitteisiin. Ihminen ei koe täyttävänsä kunnan kansalaisen vaatimuksia, jos hän on työtön. Koulutukseen liittyvät tavoitteet ovat siten alkujaankin enemmän välineellisiä kuin sisäisen motivaation ihanteiden mukaisia. Haastateltavien kertomukset työvoimakoulutuksen arjesta näyttävät olevan yhtä kaukana sisäisen motivaation teorioista kuin itseohjautuvuuden kritisoiduista teorioistakin. On myös tärkeää tiedostaa kuinka kaukana itseohjautuvuuden ideaaliin sitoutuneiden kouluttajien käsitykset ovat opiskelijoiden todellisista tavoitteista ja tarpeista. Decin ja Ryanin teorian heikkoudet tiedostaen sen avulla on kuitenkin mahdollista arvioida koulutuskäytäntöjä ja nostaa esille tärkeitä kehittämisen paikkoja.

Tutkimustulosten myötä on mahdollista määritellä käytännön tasolla, mitä pätevyiden ja itsemääräämisen kokemukset edellyttävät ja miten ne ilmenevät opiskelijoiden kertomuksissa koulutuskokemuksistaan. Pätevyiden kokemukseen liittyviä sisäisen motivaation edellytyksiä ovat kokemus kehittymisestä ammattilaiseksi omalla alallaan, kokemus kehittymisestä opiskelijana, kokemus haasteiden voittamisesta ja kokemus uusien asioiden oppimisesta. Näille kokemuksille edellytyksenä ovat haasteita tarjoavat opiskelutehtävät ja uskottavat sekä informatiiviset palaute ja arviointikäytännöt. Arvioinnin ja palautteen tulee ennen kaikkea sisältää tietoa opiskelijan edistymisestä ja kehittymisen paikoista. Itsemääräämisen kokemukseen liittyviä sisäisen motivaation edellytyksiä ovat konkreettiset kokemukset siitä, että koulutukseen osallistumisella on todella vaikutusta omaan työllistymiseen. Koulutuksen käytännöissä opiskelijalle on taattava myös todellinen mahdollisuus vaikuttaa koulutukseen. Todellinen vaikuttaminen edellyttää joustavia käytäntöjä, jotta opiskelijoiden toiveita todella on mahdollisuus ottaa huomioon ja vaikuttamisesta tulee todellinen osa koulutusta.

Pätevyiden kokemuksissa itsearviointi suhteessa ammattitaitoon ja toisaalta opiskelijan roolin sopeutumisessa oli kiinnostava näkökulma. Ammattitaitoon liittyen aikuisopiskelijat pohtivat usein enemmän työhistoriaa ja opiskelun jälkeistä aikaa, eivätkä niinkään silloista hetkeä opiskelussa. Opiskelijoilla on oikeus informatiiviseen palautteeseen, mikä mahdollistaa pätevyiden kokemisen sekä ammattilaisena että opiskelijana. Opiskelijalle olisi aikaisempien koulutuskokemusten kompensoimiseksi annettava mahdollisuuksia haasteiden kokemiseen opiskelijan roolissa, jotta opiskelijan roo-

lista tulisi myös myönteinen osa persoonallisuutta. Tämä olisi myös edellytys elinikäisen oppimisen valmiuksien edistämiseksi, jos tätä ihannetta halutaan koulutuksessa edistää.

Itsemääräämiseen liittyen vaikuttamisen mahdollisuudet ovat yksi mahdollisuus koulutusprosessin aikaisen itsemääräämisen tunteen vahvistamiseen. Jos vaikuttamisen paikat ja tavat osoittautuvat vain kulliseksi, ne todennäköisesti vain vähentävät opiskelijoiden innokkuutta vaikuttaa. Nämä ovat käytännön tason yleistyksiä sisäisen motivaation suunnitteluun ja samalla yleisiä näkökulmia kaikkeen toiminnan suunnitteluun. Mezirowin mukaan itseohjautuvuus johtaa autonomiaan (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 93). Deci taas näkee, että autonomia on edellytys sisäiselle motivaatiolle (Deci & Ryan 1985). Muodostamalla ketju näistä kahdesta ajattelutavasta voidaan yksinkertaistaen ajatella, että itseohjautuvuuden kautta on myös mahdollista tukea sisäistä motivaatiota, joka olisikin itseohjautuvuuden yläkäsite. Tämä edellyttää kuitenkin, että autonomia ei tarkoita toiminnallisuuden ja itsemääräämisen suhteen tyhjää tilaa, jolle on annettu nimi koulu. Näitä käsitteitä voi pyöritellä monella tavalla ja johtaa niistä käytännön toiminnan sääntöjä ja didaktisia ohjelistoja. Käytännössä on kuitenkin tärkeämpää miettiä, missä määrin opiskelijoiden kokemukset ja opetuksen käytäntöjen taustafilosofiat kohtaavat toisensa kuin laatia didaktisia ohjelistoja.

Tutkimusprosessin yhtenä tavoitteena oli arvioida Decin (1976) sekä Decin ja Ryanin (1985) sisäisen motivaation määritelmän käyttökelpoisuutta koulutuksen arvioinnissa. Mitä sisäisen motivaation kokemukset ilmentävät työvoimakoulutuksen käytänteistä? Yleisesti arvioiden itsemääräämisen ja pätevyyden kokemisen mahdollisuuden kautta löytyi työvoimakoulutukseen liittyviä kriittisiä piirteitä. Itsemäärääminen ja pätevyys näyttävät olevan tärkeät käsitteet itseohjautuvuutta suosivissa opetusjärjestelyissä. Käytäntöjen toteutuksen tasolla sisäinen motivaatio itseohjautuvuuden osana ei näytä olevan vielä riittävästi huomioon otettu näkökulma. Arvioinnin ei tule kuitenkaan rajoittua pelkästään näihin käsitteisiin. Itsemääräämisen ja pätevyyden kokemuksia voitaisiin kuitenkin pitää yhtenä tarkastelun kohteena arvioinnin kokonaisuudessa. Tämän tutkimuksen perusteella näkisin, että Decin ja Ryanin määritelmällä saadaan tärkeää tietoa koulutuksen käytännöistä.

Lähtökohtana ollut oletus itseohjautuvuudesta enemmän opittuna asiana kuin inhimillisenä ominaisuutena on vahvistunut opiskelijoiden käytännön kokemuksia lukiessa. Sisäinen motivaatio on käsitteenä hyvin lähellä itseohjautuvuutta ja kehittyy samalla tavalla vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Molempiin käsitteisiin liittyvät

teoria, käsitteistö ja kieli ovat hyvin samansuuntaisia. Toisaalta käsitteiden samankaltaisuus on herättänyt kysymyksen, josko samat tulokset olisi ollut mahdollista saavuttaa pelkästään itseohjautuvuuden teoriataustalla. Työvoimakoulutuksen ulkoohjautuvuus on melko ilmeistä, jos pitäydytään työvoimapoliittisen säätelyn tasolla. Yksilötasolla tilanne ei kuitenkaan ole yhtä selkeä. Opiskelijoilla on toisaalta välineellinen suhtautuminen koulutukseen, mutta myös kokemuksia sisäisestä motivaatiosta ja ilmauksia humanismin ihanteen mukaisesta ihmiskuvasta. Alun perin tavoitteenani oli löytää kriittinen näkökulma työvoimakoulutuksen arviointiin Decin (1976) sekä Deci ja Ryanin (1985) sisäisen motivaation teoretisoinnin pohjalta. Todellisuudessa tämä teoria osoittautui vain lisäksi itseohjautuvuuden teorioihin olettaen samoja itsestäänselvyksiä. Teorian taustalla on ihmiskäsitys, joka olettaa oppijan olevan luonnostaan aktiivinen ja itsetoteutusta tavoitteleva. Yksilöllisyyden korostaminen jättää varjoonsa oppimisen yhteydessä, mikä on myös itseohjautuvuudessa kritisoitu asia.

7.3 Tutkimusprosessin arviointia

Tutkimusprosessin keskeisin haaste oli valmiin aineiston käyttäminen omassa tutkimuksessa. Tutkimuksen lähtökohtana oli tutkimusaineisto, jonka perusteella hahmotin omaa tutkimuksellista näkökulmaa. Tutkimustehtävät ovat teorialähtöisesti muodostettuja, mutta ne ovat muuttuneet jatkuvasti tutkimusprosessin aikana. Valmiin aineiston käyttäminen vaikuttaa ennen kaikkea mahdollisuuksiin arvioida tutkimuksen luotettavuutta, koska aineiston kerääminen ja siinä vaikuttavat tekijät ovat keskeinen kriteeri laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. Tätä ongelmaa olen yrittänyt ratkaista esittelemällä tuloksiani haastattelun toiselle tekijälle ja kyselemällä häneltä arviota tekemistäni tulkinnoista. Toisaalta näen luotettavuuden arvioinnissa ongelmana myös sen, että tutkimustuloksia on vaikeaa sijoittaa mihinkään tiettyyn koulutuskäytänteiden kontekstiin. Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan usein yleistettävyyden sijaan mahdollisuudesta sijoittaa tulokset joihinkin tiettyihin käytäntöihin. Tässä tutkimuksessa haastateltujen taustoissa ovat vaikuttaneet työvoimakoulutuksen sateenvarjokäsitteen alla olevat hyvin erilaiset koulutuskäytänteet. Tämä rajoittaa tulosten soveltamista käytännön toimintamalleihin. Käytännön toiminnan kehittämisessä keskeisenä tekijänä pidän juuri erityisen kontekstin tunnistamista. Tämän tutkimuksen tulokset ovat enemmänkin esille

tuotuja keskustelun aiheita, joiden kautta varsinainen käytäntöjen kehittäminen on mahdollista aloittaa.

Tällä tutkimuksella on arvoa käytännön koulutustoiminnan kehittämisessä ja arvioinnissa, ennen kaikkea keskustelun herättäjänä. Tutkimuksessani olen tuonut esille kriittistä näkökulman työvoimakoulutuksen käytänteistä opiskelijoiden kokemusten kautta. Tarkoituksena ei ole arvostella, vaan etsiä mahdollisuuksia kehittämiseen. Usein aikuiskoulutuksen ihmiskuva olettaa aikuisopiskelijan aktiiviseksi ja itseohjautuvaksi, jolloin koulutus järjestetään olettaen, että opiskelijat ovat itseohjautuvia jo koulutukseen tullessaan. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kyseenalaistaa myös liiallinen asioiden olettaminen ja omaksuminen toimintaan aikuiskasvatuksessa muodissa olevien tai vaikiintuneiden teorioiden ja käsitteiden mukaan. Ennen toteutusta tulee aina kartoittaa todellinen tilanne ja lähtökohdat, jolle toimintaa kehitetään. Tämän tutkimuksen tuloksissa olen esittänyt kriittisiä näkökulmia, jotka kumoavat liiallisia ennalta oletettuja totuuksia kasvatuksen käytänteissä liittyen itseohjautuvuuteen. Työvoimakoulutuksen tutkimuksista en ole löytänyt vertailukohdaksi tutkimuksia, jotka näin selkeästi keskittyisivät koulutuskäytänteisiin. Ehkä oletetaan, että työvoimakoulutuksen käytännöissä ei ole omaleimaisuutta, joka edellyttäisi sen erillistä tarkastelua suhteessa muuhun aikuiskoulutukseen (vrt. Lehtisalo & Raivola 1999). Onhan myös mahdollista, että työvoimakoulutuksen käytäntöjen tutkimisella on annettavaa yleisesti aikuiskoulutuksen kehittämistyöhön. Tutkimukseni vahvistaa käytännön kentällä olevaa opiskelijoiden kriittistä keskustelua työvoimakoulutuksesta. Uskon, että tutkimuksen tulokset eivät tuo myöskään mitään täysin uutta opettajille ja kentällä toimijoille. Tutkimuksen anti on enemmänkin asioiden jäsentäminen uudella tavalla sisäisen motivaation viitekehyksessä. Asioiden sijoittaminen laajempien otsikoiden alle mahdollistaa, että yhteen epäkohtaan puuttumisen sijasta voitaisiin vaikuttaa koulutuksen toteuttamisen taustalla vaikuttaviin periaatteisiin. Käytännön kehittämistyön kannalta näkisin kuitenkin myös koulutuskäytäntöjen kontekstin paremmin huomioivan tutkimuksen tarpeellisenä.

LÄHTEET

- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1997. Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta. Systemaattinen analyysi Jack Mezirowin itseohjautuvuuskäsityksistä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 157.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1998. Mezirow – itseohjautuvuuskeskustelun toisinajattelija. *Aikuiskasvatus* 18 (1), 59-63.
- Ames, R. & Ames C. (toim.) 1984. Research on motivation in education. Vol 1. Student motivation. Florida: Academic press.
- Brookfield, S. 1993. Self-directed learning, political clarity, and the critical practice of adult education. *Adult education quarterly* 43 (4), 227-242.
- Cameron, J. & Pierce, D. 1996. The debate about rewards and intrinsic motivation: Protest and accusations do not alter the results. *Review of educational research* 66 (1), 39-51.
- Courtney, S. 1992. Why adults learn. Towards a theory of participation in adult education. New York: Routledge.
- Cross, P. 1988. Adults as learners. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deci, E. 1976. Intrinsic motivation. New York: Plenum.
- Deci, E. & Ryan, R. 1985. Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour. New York: Plenum.
- Deci, E., Ryan, R. & Koestner, R. 1999. The undermining effect is a reality after all – extrinsic rewards, task interest, and self-determination: reply to Eisenberger, Pierce and Cameron (1999) and Lepper, Henderlong and Gingras (1999). *Psychological Bulletin* 125 (6), 692-700.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Garrison, D. 1997. Self-directed learning. Toward a comprehensive model. *Adult education quarterly* 48 (1), 18-33.
- Glaser, B. 1978. Theoretical sensitivity- San Francisco: University of California.
- Glaser, B. & Strauss, A. 1974. The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. Chigago: Aldine.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Honka, J. (toim.) 1999. Matti Peltonen Näkijä ja tekijä. Saarijärvi: OKKA.

- Hyypä, H. 1999. Varanto varastossa. Koulutussosiologian tutkimuskeskus RUSEN julkaisuja nro 3. Turku.
- Jakku-Sihvonen, R. & Yrjölä, P. (toim.) 1994. Aikuiskoulutus 1990-luvun Suomessa. Helsinki: Opetushallitus.
- Jyrkämä, J. (toim.) 1981. Työttömänä Suomessa syyt, seuraukset ja näköalat. Vaasa: Suomen tutkijaliitto.
- Järvinen, P., Katajisto, J., Kellberg, A. & Onnismaa, J. 1996. Ohjaavan koulutuksen opetussuunnitelman laatiminen. Helsinki: Opetushallitus.
- Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. *Kasvatus* 5, 427-435.
- Kajanto, A. (toim.) 1993. Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista. Helsinki: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Kajanto, A. (toim.) 1995. Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. Jyväskylä: Gummerus.
- Katajisto, J. 1994. Ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset. Teoksessa R. Jakku- Sihvonen & P. Yrjölä (toim.) Aikuiskoulutus 1990-luvun Suomessa, 155-197.
- Knowles, M. 1980. The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy. Chicago: Follet.
- Koro, J. 1993a. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 98.
- Koro, J. 1993b. Itseohjattu oppiminen – aikuiskoulutuksen tavoite vai väline. Teoksessa A. Kajanto (toim.) Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista 1993. Helsinki: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 21-45.
- Laki 603/ 1991. Laki työvoimapolitiittisesta aikuiskoulutuksesta.
- Laki 605/ 1994. Työvoimapalvelulaki.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Juva: WSOY.
- Leistevuo, A. 1998. Sosiaalinen toiminta ja sosiaaliset motiivit aikuisopiskelussa. *Aikuiskasvatus* 18 (2), 169-173.
- Leskinen, R., Talka, A. & Pohjonen, P. 1997. Ammatillisen aikuiskoulutuksen vaiheet. Pikakoulutuksesta aikuiskoulutuskeskuksiin. Jyväskylä: Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten liitto r.y.
- Manninen, J. (toim.) 1998. Aikuiskoulutus modernin murroksessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 158.

- Mikkonen, I. 1995. Työvoimakoulutukseen hakeutumisen motivaatio ja koulutuksen kokeminen. *Aikuiskasvatus* 15 (2), 93-101.
- Mikkonen, I. 1996. Työvoimakoulutus ja työmarkkinapolun käänneet. Vaikuttavuuden arviointia ensimmäisen vuoden seurannan perusteella. Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus nro 129. Helsinki.
- Mikkonen, I. 1997. Työvoimakoulutus osana työmarkkinapolkua. Koulutuksen vaikuttavuus yksilötasolla. Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus nro 174. Helsinki.
- Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Naumanen, P. & Silvennoinen, H. 1996. Työn ja koulutuksen vuoropuheluun. Työelämän koulutustarpeet osa 1. Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus nro 140. Helsinki.
- Niemivirta, M. 1998. What drives the learner? Goals and motivation in learning. Helsinki: Education department.
- Onnismaa, J. 1996. Ohjauksen tarve lisääntymässä? *Aikuiskasvatus* 16 (4), 286-293.
- Onnismaa, J. 1998. Aikuisten ohjaus auttamiskäytäntönä. Näkökulmia ohjauksellisten työtapojen erityispiirteisiin. Työelämän tutkimus 2/ 1998. Helsinki: Opetushallitus.
- Oppilaitostilastot 2001. Koulutus 2001: 4. Helsinki: Tilastokeskus.
- Paane-Tiainen, T. 2000. Oppijaksi aikuisena. Helsinki: Edita.
- Pasanen, H. 1998. Refleksiivisen itseohjautuvuuskäsitteen hahmotusta. Teoksessa: J. Manninen (toim.) Aikuiskoulutus modernin murroksessa. Näkökulmia työllistymistä edistävän koulutuksen ja ohjauksen merkityksiin ja vaikuttavuuteen. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 158, 11-59.
- Pasanen, H. 2001. Itseohjautuvuus aikuiskoulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 21 (1) 2001, 46-55.
- Piesanen, E. 2002. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia eri koulutusmuodoissa: ”Kyllä lähinnä nautin, kun huomaa, että vanha äijäkin oppii vielä!” Teoksessa M-L. Stenström, Linnakylä, P. et. al. Yli 40-vuotiaat aikuiskoulutuksessa ”Kyllä siellä aina jotakin reppuun jää” Opetusministeriö, Koulutus ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja. Helsinki, 24-66.

- Rahikainen, M. 1999. Aikuiskoulutus Suomessa ja muualla Euroopassa. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. Keskustelualoitteita nro 192. Helsinki.
- Rakich, J. S., Pittinger, L. & Hirschbul, J. 1999. Characteristics and motivational factors of adult learners. *Education and society* 17 (2), 33-42.
- Richer, S. & Vallerand, R. 1995. Supervisors' interactional styles and subordinates' intrinsic and extrinsic motivation. *The journal of social psychology* 135 (6), 707-722.
- Ropponen, M. 1996 (toim.) Ammatillinen aikuiskoulutus Suomessa. Opetushallitus moniste 50/ 1996. Helsinki: Opetushallitus.
- Ruohotie, P., Leino, J. & Rauhala, P. (toim.) 1993. Oppimis ja opettamismotivaatio ammatillisissa opinnoissa. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 7.
- Ruohotie, P. 1993. Motivaatio ja itseohjautuva oppiminen. Teoksessa P. Ruohotie, J. Leino & P. Rauhala (toim.) Oppimis- ja opettamismotivaatio ammatillisissa opinnoissa. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 7, 5-80.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 1999. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Teoksessa J. Honka (toim.) Matti Peltonen: Näkijä ja tekijä. Saarijärvi: OKKA, 68-83.
- Ryan, R. & Deci, E. 2000. Self determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist* 55 (1), 67-78.
- Räisänen, H. 1995. Pääasia, että pääsee työhön. Työvoimakoulutuksen evaluaatio; menetelmiä ja tuloksia. Teoksessa A. Kajanto (toim.) Aikuiskasvatuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. Jyväskylä: Gummerus.
- Sepponen, K. 1996. Koulutus – portti työmarkkinoille? Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus nro 162. Helsinki.
- Sihto, M. 1981. Suomalainen työvoimapolitiikka. Teoksessa J. Jyrkämä (toim.) Työttömänä Suomessa: syyt, seuraukset ja näköalat. Vaasa: Suomen tutkijaliitto, 44-62.
- Silvennoinen, H. 1999. Aikuiskoulutus ja työttömyys. Tilastokeskus. Koulutus 1999/3. Helsinki.
- Silvennoinen, P. 2002. Ikääntyvät pitkäaikaistyöttömät ja ohjaava koulutus. *Aikuiskasvatus* 22 (2), 124-133.

- Skager, R. 1984. Organizing schools to encourage self-direction in learners. Hamburg: Pergamon.
- Stenström, M-L., Linnakylä, P., Malin, A., Nikkanen, P., Piesanen, E. & Valkonen, S. 2002. Yli 40-vuotiaat aikuiskoulutuksessa ”Kyllä sieltä aina jotain reppuun jää”. Opetusministeriö, Koulutus ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja. Helsinki.
- Storhammar, E. 1992. Aikuiskoulutus ja työelämän muutos. Tietoja aikuiskoulutukseen hakeutuneista ja heidän koulutusratkaisuksistaan sekä arvioita aikuiskoulutuksen vaikutuksista työmarkkina-asemaan. Jyväskylän yliopisto. Keski-Suomen Taloudellinen tutkimuskeskus. Julkaisuja 123. Jyväskylä.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park: Sage.
- Suomen työllisyyspolitiikan toimintasuunnitelma 2001.
<http://www.mol.fi/tiedotus/nap200117.html> (luettu 18.01.2002)
- Suoranta, J. & Eskola, J. 1992. Kvalitatiivisten aineistojen analyysitapoja luokittelemassa - eli noin 8 tapaa aineiston erittelyyn. Kasvatus (3), 276-280.
- Telanne, M. 1997. Sisäinen motivaatio. Muutamia teoreettisia ja empiirisiä havaintoja. Hallinnon tutkimus (3), 237-245.
- Thomas, K. 2001. Sisäinen motivaatio ja miten se toimii. Yritystalous (1), 67-71.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus (22), 5-6, 387-398.
- Työministeriö - Koulutus. <http://www.mol.fi/koulutus> (luettu 22.3.2002)
- Työttömänä Suomessa. Vaasa: Suomen tutkijaliitto, 44-62.
- Työvoimapoliittinen aikuiskoulutus vuonna 1993. 1995. Työhallinnon julkaisu nro 81. Helsinki: Työministeriö.
- Varila, J. 1990. Itseohjautuvan oppimisen käsitteellistä ja empiiristä tarkastelua. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tutkimuksia N:o 2.
- Vehviläinen, S. 1997. Aikuiskasvatus ja integroidut koodit: Ohjaava koulutus avoimena aikuispedagogiikkana. Aikuiskasvatus 17 (3), 198-208.
- Vehviläinen, S. 2001. Neuvon pidättäminen neuvonpyynnön jälkeen. Merkkejä ohjauksellisuudesta ja itseohjautuvuus-ihanteesta keskustelussa. Aikuiskasvatus 21 (3), 204-213.

- Wiersma, U. 1992. The effects of extrinsic rewards in intrinsic motivation: A meta-analysis. *Journal of occupational & organizational psychology* 65 (1), 101-114.
- Weiner, B. 1984. Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. Teoksessa R. Ames & C. Ames (toim.) *Research on motivation in education*. Vol 1. Student motivation. Florida: Academic press.

LIITE 1: Analyysin teemarunko

A: TAUSTALLA VAIKUTTAVAT KONTEKSTIT; Kokemukset omasta pätevydestä ja itsemääräämisen mahdollisuudesta (TAUSTA)

1 Minä ja koulutus (TAUSTA: koulutus)

- Millaisia koulutuskokemuksia?
- Mikä on koulutuksen merkitys henkilökohtaisesti?
- Asenne koulutukseen, elinikäiseen oppimiseen

2 Minä ja työelämä (TAUSTA: työ)

- Miten työelämästä kerrotaan?
- Millaiset tekijät vaikuttavat työelämään pääsemisessä ja työelämässä (sis./ ulk.)?
- Työ ja työttömyystausta

B: TYÖVOIMAKOULUTUS; Kokemukset pätevydestä ja itsemääräämisestä

1 Hakeutuminen ja aloitus (TVK: hakeutuminen)

- Käsitys työvoimakoulutuksesta
- Mikä houkuttelee osallistumaan?
- Miksi osallistun?

2 Kokemukset koulutuksessa, osallistuminen (TVK: osallistuminen)

- Koulutuksen suunnittelu
- Kouluttautumisen arkipäivä
- Opettaja, kouluttaja
- Ohjauskokemukset/ HOPS
- Koulutuksessa käytetyt menetelmät (lähi/ etä)
- Työharjoittelukokemukset
- Palautteen saaminen ja arviointi

(jatkuu)

3 Kokemukset oppimisesta (TVK: oppiminen)

- Mitä olen oppinut itsestäni opiskelijana?
- Mitä olen oppinut omasta osaamisestani?
- Muuta

C: TULEVAISUUS (TULEVA)

- Koulutussuunnitelmat
- Työsuunnitelmat
- Haaveet/ toiveet elämässä

LIITE 2: Alkuperäinen haastattelurunko

I NYKYINEN ELÄMÄNTILANNE

- 1 Taustatietojen täydentäminen (perhe, koulutus, työ)
- 2 Vapaa-ajan käyttö ja ajankäytön hallinta
- 3 Taloudellinen tilanne koulutuksen aikana, mahdolliset tuet (~ sosiaalinen asema)
- 4 Eri elämänalueiden tärkeys (perhe, elintaso, itsensä kehittäminen, harrastukset)
- 5 Tyytyväisyys elämäntilanteeseen (elämänmyönteisyys, itsetunto)
- 6 Ilmenneet ongelmat, vaikeudet

II KOULUTUKSEEN OSALLISTUMINEN

A: Henkilökohtaiset näkemykset

- 1 Koulutushistoria ja nykyinen opiskelu
- 2 Koulutuksen tarve (ulkoiset paineet = työnantajan ym. tarpeet vs. omat haasteet = millaista koulutusta juuri itse kokee tarvitsevansa, arvio omasta ammattitaidosta)
- 3 Koulutukseen hakeutumisen motiivit, odotukset (terveydelliset syyt, muodollinen pätevyys, työllistyminen, työnantajan vaateet, itsensä kehittäminen)
- 4 Koulutukseen hakeutumisen esteet (taloudelliset tekijät, toimeentulo, itsetunto, omat kyvyt, oppimisvaikeudet, tietotekninen osaaminen)
- 5 Mahdollisen aiemman keskeyttämisen syyt
- 6 Arvio nykyisen koulutuksen merkityksestä työelämässä (palkkaukseen, työoloihin, sosiaaliseen arvostukseen)
- 7 Opiskelun vaikutukset perhe-elämään ja vapaa-aikaan

B: Suhtautuminen aikuiskoulutukseen yleensä:

- 1 Aikuiskoulutuksen merkitys (koulutettavalle/ työnantajalle)
- 2 Aikuiskoulutuksen ilmeneminen (palkkauksessa/ työoloissa/ arvostuksessa)
- 3 Opiskelumahdollisuudet (omaehtoinen/ työnantajan tai viranomaisen järjestämä)
- 4 Opetussisällöt (teorian ja käytännön suhde)
- 5 Opetusjärjestelyt (oppimateriaalin saatavuus, koulutuksen ajoitus, lähi-/ etäopetus)
- 6 Kouluttajien rooli
- 7 Ohjaus- ja tukipalvelut (kirjallinen materiaali, henkilökohtainen ohjaus, ohjauksen ajoitus, itseohjautuvuuden tukeminen)
- 8 Oppiminen (opiskelutaitojen arviointi ja kehittäminen)
- 9 Suhtautuminen elinikäiseen oppimiseen
- 10 Miten aikuiskoulutusta tulisi kehittää?

(jatkuu)

III AIKUINEN TYÖELÄMÄSSÄ

- 1 Työelämän muutosten vaikutukset (työtehtävät, tietotekniikan osuus, ammattitaidon vanheneminen)
- 2 Ikärakenteen muuttumisen vaikutukset
- 3 Ikääntymisen vaikutukset
- 4 Työnantajan suhtautuminen (työntekijään ihmisenä, terveyteen, elämäntilanteeseen, kouluttautumiseen)
- 5 Työttömyyden/ työttömyysuhan vaikutukset

IV TULEVAISUUDEN SUUNNITELMAT

- 1 Koulutushalukkuus ja jatkokoulutus suunnitelmat
- 2 Työelämään liittyvät tavoitteet
- 3 Keskeiset elämäntilanteeseen liittyvät tavoitteet

LIITE 3: Decin ja Ryanin julkaisuja sisäisestä motivaatiosta 1971-2001

(Tähdellä merkittyihin ei ole tutustuttu tutkimusprosessin aikana)

- Deci, E. 1971. Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of personality and social psychology* 18, 105-115.
- * Deci, E. 1972a. The effects of contingent and non-contingent rewards and controls on intrinsic motivation. *Organizational behaviour and human performance* 8, 217-229.
- Deci, E. 1972b. Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement and inequity. *Journal of personality and social psychology* 22, 113-120.
- *Deci, E., Benware, C. & Landy, D. 1974. The attribution of motivation as a function of output and rewards. *Journal of personality* 42, 652-667.
- Deci, E., Cascio, W. & Krusell, J. 1975. Cognitive evaluation theory and some comments on the Calder Staw critique. *Journal of personality and social psychology* 31, 81-85.
- Deci, E. 1976. *Intrinsic motivation*. Second ed. New York: Plenum Press.
- Deci, E. & Ryan, R. 1980. The empirical exploration of intrinsic motivation processes. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in experimental social psychology*. Vol 13 New York: Academic press, 39-80.
- Deci, E., Schwartz, A., Sheinman, L. & Ryan, R. 1981a. An instrument to assess adult's orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of educational psychology* 73, 642-650.
- * Deci, E., Betley, G., Kahle, J. Abrahams, L.& Prorac, J. 1981b. When trying to win: Competition and intrinsic motivation. *Personality and social psychology bulletin* 7, 79-83.
- Deci, R., Nezlek, J. & Sheinman, L. 1981c. Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of personality and social psychology* 40, 1-10.
- Deci, E. & Ryan, E. 1985. *Intrinsic motivation and self determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.

- Ryan, R., Connell, J. & Deci, R. 1985. A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames & R. Ames (eds.) *Research on motivation in education*. Vol. 2. The classroom milieu. New York: Academic press, 13-51.
- Deci, R. & Ryan, R. 1987. The support of autonomy and the control of behaviour. *Journal of personality and social psychology* 53, 1024-1037.
- * Deci, E. & Ryan, R. 1991. A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.) *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38 Perspective on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press, 237-288.
- Deci, E., Eghrari, H., Patrick, B & Leone, D. 1994. Facilitating internalisation: The self-determination theory perspective. *Journal of personality* 62, 119-142.
- * Deci, E. & Ryan, R. 1995a. Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. Kernis (Ed.) *Efficacy, agency, and self-esteem*. New York: Plenum, 31-49.
- * Ryan, R., Deci, E. & Grolnick, W. 1995b. Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.). *Development and psychopathology: Theory and methods*. New York: Wiley, 618-655.
- Ryan, R. & Deci, E. 1996. When paradigms clash: Comments on Cameron and Pierce's claim that rewards do not undermine intrinsic motivation. *Review of educational research* 66 (1), 33-38.
- Reeve, J. & Deci, E. 1996. Elements of the competitive situation that affects intrinsic motivation. *Personality and social psychology bulletin* 22 (1), 24-33.
- Ryan, R., Kuhl, J. & Deci, E. 1997. Nature and autonomy: Organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behaviour and development. *Development and psychopathology* 9, 701-728.
- Deci, E., Koestner, R. & Ryan, R. 1999a. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological bulletin* 125 (6), 627-668.
- Deci, E., Koestner, R. & Ryan, R. 1999b. The undermining effect is a reality after all – extrinsic rewards, task interest, and self-determination: Reply to Eisenberg, Pierce and Cameron (1999) and Lepper, Henderlong and Gingras (1999). *Psychological bulletin* 125 (6), 692-700.

- Ryan, R. & Deci, E. 2000a. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American psychologist* 55 (1), 68-78.
- * Ryan, R. & Deci, E. 2000b. When rewards compete with nature: The undermining of intrinsic motivation and self-regulation. In C. Sansone & J. Harackiewicz (Eds.) *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. New York: Academic press, 13-54.
- Deci, E., Ryan, R. & Koestner, R. 2001. Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of educational research* 71 (1), 1-27.
- Deci, E., Ryan, R. & Koestner, R. 2001. The pervasive negative effects of rewards on intrinsic motivation: Response to Cameron (2001). *Review of educational research* 71 (1), 43-51.