



OULUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY of OULU

KOSKELA HETA

MOTIVOIVA KOULUTTAJA KIITTÄÄ, KANNUSTAA, KYSELEE, KUUNTELEE Aikuis-  
opiskelijoiden kokemuksia kouluttajan vaikutuksesta opiskelumotivaatioon

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Kasvatustieteiden koulutus

2017



**Kasvatustieteiden tiedekunta**  
**Faculty of Education**

**Tiivistelmä opinnäytetyöstä**  
**Thesis abstract**

Kasvatustieteen koulutus Kasvatustieteen koulutus		Tekijä/Author Koskela, Heta	
Työn nimi/Title of thesis <b>MOTIVOIVA KOULUTTAJA KIITTÄÄ, KANNUSTAA, KYSELEE, KUUNTELEE</b> <b>Aikuisopiskelijoiden kokemuksia kouluttajan vaikutuksesta opiskelumotivaatioon</b>			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu	Aika/Year Kevät 2017	Sivumäärä/No. of pages 104+2
Tiivistelmä/Abstract <p>Tutkimusaiheena on, miten kouluttaja pystyy motivoimaan aikuisopiskelijoita lähihoitajakoulutuksessa. Tutkielman tarkoituksena on selvittää, mitkä ovat ne tekijät, joilla kouluttaja pystyy opiskelijoiden motivaatiota edistämään ja tukemaan sekä mitkä kouluttajaan liittyvät tekijät heikentävät opiskelijoiden motivaatiota. Motivointi liittyy opiskelijoiden opintojen edistymiseen sekä opintojen keskeyttämisen ennaltaehkäisyyn ja on siksi koulutuksen kentällä tärkeä tutkimusaihe. Tarkoituksena on myös tarkastella kouluttajan merkitystä opiskelijoiden motivaatiossa ja muodostaa kuva motivoivasta ja ei-motivoivasta kouluttajasta. Tutkimuskysymyksinä ovat mitkä kouluttajaan liittyvät tekijät vaikuttavat opiskelijoiden motivaatioon ja millä tavoilla kouluttaja voi vaikuttaa aikuisopiskelijoiden motivaatioon lähihoitajakoulutuksessa.</p> <p>Teoriapohjana on nostettu esille motivaatioon, motivoitumiseen ja erityisesti oppimismotivaatioon liittyviä tekijöitä. Aiempien motivaatiota koskevien tutkimusten tuloksia on käsitelty samojen teemojen mukaisesti kuin tämänkin tutkielman tuloksia. Huomionarvoista oli, että opiskelijoiden motivaatiota heikentäviä tekijöitä oli tutkittu verrattain vähän. Tutkimusaineisto on kerätty eläytymismenetelmää käyttäen ja tutkimusjoukkona toimi 94 lähihoitajakoulutuksessa opiskelevaa aikuisopiskelijaa. Opiskelijat kirjoittivat tarinan kehyskertomuksen jatkona sekä motivoivan että ei-motivoivan kouluttajan opetukseen osallistumisesta. Tutkimusaineiston analysoinnissa käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia, joka toteutettiin käyttämällä apuna teemoittelua ja tyypittelyä.</p> <p>Tutkimuksen tulokset toivat esille, että kouluttajan rooli motivaatiossa voidaan katsoa olevan merkittävä niin positiivisesta kuin negatiivisesta näkökulmasta katsottuna. Kouluttaja kykeni sekä tukemaan ja edistämään opiskelijoiden motivaatiota mutta hänellä oli vaikutusta myös motivaatiota heikentävästi. Kouluttajaan liittyvät, motivaatioon vaikuttavat tekijät olivat kouluttajan persoona, ammattitaito, opetustapa, arvot sekä oppimateriaali joista merkittävimmät tekijät motivoitumisen kannalta olivat kolme ensiksi mainittua. Motivoivaa kouluttajaa kuvattiin positiiviseksi, opiskelijansa huomioivaksi ja luotettavaksi. Kouluttajan osaamisen tuli olla laaja-alaista ja opetuksessa tämän osaamisen tuli näkyä monipuolisuutena ja käytännönläheisyytenä. Motivaatiota heikentävä kouluttaja puolestaan oli negatiivinen ja epäsosiaalinen.</p> <p>Tulosten mukaan motivaatioon vaikuttavat tekijät rakentuivat opiskelijoilla hyvin yksilöllisesti. Motivoivia tekijöitä tuli myös käyttää opetuksessa sopivassa määrin ja relevantilla tavalla. Opetuksessa motivointi tapahtui vuorovaikutuksessa erilaisia opetusmenetelmiä hyödyntäen. Tämä onkin haaste lisääntyvässä etä- ja verkko-opetuksessa. Vaikka kouluttajan persoonallisuus oli motivoimisen kannalta olennaista, tarvitsee kouluttaja sopivan persoonan tueksi myös omaa koulutus pohjaa ja työkokemusta. Opiskelijoiden motivaation kannalta tärkeää oli myös että opiskelijoille muodostui osallisuuden kokemus ja opiskelijat olivat aktiivisessa roolissa opetuksessa. Tuloksia voidaan hyödyntää opetusta ja kouluttajuutta kehitettäessä sekä opintojen keskeyttämisen ehkäisyyn liittyvissä toiminna.</p>			
Asiasanat/Keywords Aikuisopiskelija, kouluttaja, motivaatio, motivointi, eläytymismenetelmä			

## Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Motivaation määrittely</b> .....	<b>4</b>
2.1	Motivaatio ja motiivit .....	4
2.2	Motivaation erilaiset muodot .....	6
2.3	Oppimismotivaation määrittely.....	8
2.4	Motivoituminen ja siihen vaikuttavat tekijät.....	11
<b>3</b>	<b>Motivoiva kouluttaja</b> .....	<b>15</b>
3.1	Tehtävänä opiskelijoiden motivointi.....	15
3.2	Kouluttajana kehittymisen näkökulmat.....	17
3.3	Kouluttajan ammatillinen kasvu .....	19
3.4	Koulutuksen kehitystarpeet motivoimisen näkökulmasta .....	22
<b>4</b>	<b>Opiskelijoiden motivaatioon vaikuttavat tekijät aiemmissä tutkimuksissa</b> .....	<b>24</b>
4.1	Kouluttajan persoona .....	26
4.2	Kouluttajan ammattitaito .....	27
4.3	Opiskelijoiden osallisuuden ja yhteisöllisyyden kokemus .....	29
4.4	Opiskelijan huomiointi ja myönteinen ilmapiiri .....	31
4.5	Aiempien tutkimusten yhteenveto .....	34
<b>5</b>	<b>Tutkimuksen toteuttaminen</b> .....	<b>37</b>
5.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	37
5.2	Tutkimusaineisto ja sen kerääminen .....	38
5.3	Tutkimusaineiston analysointi .....	41
5.4	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus .....	45
<b>6</b>	<b>Tutkimuksen tulokset</b> .....	<b>48</b>
6.1	Kouluttajan persoonan vaikutus opiskelijoiden opiskelumotivaatioon .....	48
6.2	Kouluttajan ammattitaidon vaikutus opiskelijoiden opiskelumotivaatioon .....	57
6.3	Kouluttajan opetustavan vaikutus opiskelijoiden opiskelumotivaatioon .....	64
6.4	Millainen on motivoiva ja ei-motivoiva kouluttaja .....	78
<b>7</b>	<b>Johtopäätökset ja pohdinta</b> .....	<b>85</b>
<b>8</b>	<b>Luotettavuuden arviointi</b> .....	<b>94</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>99</b>

## Taulukot

Taulukko 1. Motivaatioon vaikuttavat tekijät aiemmissä tutkimuksissa	35
Taulukko 2. Alateeman muodostaminen aineiston kuvauksia yhdistelemällä	43
Taulukko 3. Kouluttajan persoonaan liittyvien tekijöiden vaikutus opiskelijoiden motivaatioon	56
Taulukko 4. Kouluttajan ammattitaitoon liittyvien tekijöiden vaikutus motivaatioon	63
Taulukko 5. Kouluttajan opetustavan vaikutus opiskelijoiden motivaatioon	77
Taulukko 6. Tyypilliseen motivoivaan ja ei-motivoivaan kouluttajaan liittyvät tekijät	83

## Liitteet

LIITE 1. Vastauslomake
------------------------

# 1 Johdanto

Motivaation ja motivoinnin merkitys oppimisessa on tärkeä. Tätä suhdetta kuvaa sanonta ”oppimisen ovi on sisältäpäin suljettu” jolla viitataan siihen, että opiskelijan on itsensä avattava ovi oppimiselle. Kukaan ulkopuolinen ei ovea voi avata, mutta opiskelijaa voidaan ulkoapäin huhuilla ja houkutellessa avaamaan ovi ja tehdä oven avaaminen houkuttelevaksi, hyödylliseksi ja innostavaksi. Näin voidaan kuvailla oppimiseen liittyvää motivointia. (Kupias & Koski 2012, 39.)

Tänä päivänä pidetään tärkeänä sitä, että opiskelijat ovat itseohjautuvia ja kykenevät itsenäiseen tiedon hankintaan. Itsenäisen toiminnan tueksi opiskelijat tarvitsevat kuitenkin motivointia. Tästä syystä kouluttajien merkitys opiskelijoiden motivaation ylläpitämisessä ja kehittämisessä on korostunut. (Honka, Lampinen & Vertanen 2000, 3–4.) Opiskelijan motivoiminen ei kuitenkaan tehtävänä ole helppo, vaan lukeutuu suurimpiin ammatillisten kouluttajien opetuksellisiin haasteisiin (Piha & Pynnönen 2007, 5). Siksi kouluttajien on tärkeää tiedostaa, miten he voivat opiskelijoita motivoida käytännön tasolla.

Koulutuksen kentällä onkin lisääntyvässä määrin kiinnitetty huomio opiskelijoiden motivaatioon. Opiskelijoiden opintojen keskeyttämisen taustalla on havaittu olevan yhtenä merkittävänä tekijänä nimenomaan motivaatio tai puhtaasti sen puute sekä siitä johtuva heikkosoituminen opintoihin. (Honkanen 2008, 23; Penttinen & Falck, 2007.) Opiskelijoiden heikkoon motivaatioon vaikutusta laajemminkin on hyvä tuoda esille. Heikkoon motivaatioon on esitetty olevan muun muassa syrjäytymisen yksi syy, joskin tämä problematiikka ei ole aina suoraviivaista. Opiskelun ollessa keskeinen osa opiskelijan elämää, on opiskeluun liittyvien tekijöiden vaikuttavuutta syrjäytymiseen hyvä kuitenkin tuoda esille. Erityisesti nuorten koulutuksessa tarpeeseen kehittää opiskelijoiden motivaatiota on kiinnitetty huomiota. (Kuronen 2011, 14.) Onkin syytä kiinnittää huomiota myös aikuisopiskelijoiden heikkoon motivaatioon, koska syrjäytyminen on nuorten ohella uhka myös aikuisille.

Käsillä olevassa opinnäytteessä tehty tutkimus on toteutettu ammatillisessa aikuiskoulutuskeskuksessa, jossa opiskelijat ovat aikuisia ja heitä opettavat ammatilliset aikuiskouluttajat. Siksi tässä tutkielmassa käytetään opettajasta ja kouluttajasta yhteistä käsitettä kouluttaja, vaikka aiemmissa tutkimuksissa ja lähdekirjallisuudessa olisikin käytetty käsitteenä opetta-

jaa. Tällä on pyritty johdonmukaistamaan ja selkeyttämään tutkielmassa käytettyjä käsitteitä.

Tässä tutkielmassa huomion kohteena on lähihoitajakoulutus, joka aikuiskoulutuksessa koostuu ammatillisista tutkinnonosista, joita tutkinnossa on viisi. Perusopintoihin kuuluu kolme pakollista tutkinnonosaa: kasvun tukeminen ja ohjaus, hoito ja huolenpito sekä kuntoutumisen tukeminen. Perusopintojen jälkeen opiskelijat valitsevat itseään kiinnostavan osaamisalan, joka on neljäs tutkinnon osa. Viides tutkinnonosa on vapaavalintainen, jonka opiskelijat joko valitsevat suoritettavaksi koulutuksen yhteydessä tai he voivat vaihtoehtoisesti yhdistää tutkintoon aiemmin suorittamiaan opintoja. (Opetushallitus 2014.) Tutkinnonosissa opiskellaan niin, että ensin opiskellaan teoria ja sitten työssäoppimisessa harjoitellaan teoriassa opittuja asioita. Tämän jälkeen saavutettu osaaminen, eli teoria ja käytäntö, osoitetaan tutkintotilaisuudessa. Tutkintotilaisuus kestää yleensä viisi työpäivää. Käytännössä päiväopiskeluna lähihoitajaksi opiskellaan kahdessa vuodessa. Lisäksi koulutuksen voi suorittaa monimuotoisesti työn ohella tai oppisopimuskoulutuksena. (Opetushallitus 2014.)

Lähihoitajakoulutuksessa on siis teoriapainotteisia jaksoja, jolloin opiskelu tapahtuu luokkaympäristössä. Luokkaympäristö on lähtökohtaisesti suunniteltu niin, että opiskelijat istuvat pulpeteissaan ja kouluttaja puhuu luokan edessä. Tällainen opiskeluympäristö asettaakin usein rajoituksia koulutuksen toiminnallisuudelle. Lisäksi luokkatiloissa toteutettavat teoriajakset haastavat motivointia ja motivaation ylläpitämistä, koska ne sisältävät usein paljon uutta ja ajoittain monimutkaistakin tietoa, joka opiskelijan on sisäistettävä. Näin ollen luokkaympäristö yhdistettynä opiskelijalle työteliäisiin teoriajaksoihin voidaan nähdä opiskelijan motivaatiolle haasteellisina.

Tällä opinnäytteellä pyritäänkin selvittämään, miten kouluttaja voi näihin haasteisiin vastata. Kouluttajille tämä tieto on tärkeää, jotta he pystyvät entistä paremmin motivoimaan aikuisopiskelijoita painottamalla motivoivia keinoja ja menetelmiä opetuksessaan ja vastaavasti välttämään ei-motivoivia tekijöitä. Tästä näkökulmasta käsin tarkasteltuna tarve opinnäytetyölle on työelämälähtöinen. Ammatillisissa oppilaitoksissa on parhaillaan menossa myös erilaisia hankkeita ja projekteja, joilla pyritään keskeyttämään opiskelijoiden opintojen keskeyttäminen. Yksi keino ennaltaehkäistä keskeyttäminen, on panostaa opiskelijoiden motivoimiseen ja motivaation ylläpitämiseen.

Opinnäytteen teoriaosuudessa tarkastellaan motivaation ja motiivien määritelmiä sekä tuodaan esille motivaation erilaisia muotoja. Erityisesti perehdytään oppimismotivaation käsitteeseen, joka on tässä tutkimuksessa oleellinen tekijä. Lisäksi tarkastellaan motivoitumista ja siihen liittyviä tekijöitä. Teoriaosuudessa nostetaan esille, mitä opiskelijoiden motivoiminen kouluttajalta vaatii ja millaisten kouluttajan kehittymiseen liittyvien näkökulmien avulla motivoimista on mahdollista tarkastella. Olennaisena asiana käsitellään myös kouluttajan ammatillista kasvua ja pureudutaan kouluttajiin liittyviin kehitystarpeisiin erityisesti motivoitumisen näkökulmasta. Ammatillista kasvua ja kouluttajana kehittymistä tarkastellaan, koska ne ovat avainasemassa, kun kouluttajan kykyä motivoida halutaan parantaa. Teoriaosuudessa on pyritty pitämään punaisena lankana käytännön työtä ja siihen liittyvää kehittämistä. Näitä asioita peilataan myöhemmin tutkimuksessa saatuihin tuloksiin.

Teoriaosan tueksi tutkimusraportissa tarkastellaan myös aiempien tutkimusten tuloksia ja huomio kiinnitetään opiskelijoiden motivaatioon vaikuttaviin tekijöihin. Aiempien tutkimusten tulosten jälkeen siirrytään tutkimuksen toteuttamisen tarkasteluun, jossa huomio kiinnitetään tutkimusprosessin etenemiseen. Pääluvussa kuusi esitellään tutkimuksessa saatuja tuloksia, joita on pyritty havainnollistamaan aineistosta otettujen lainausten avulla. Tuloksia peilataan myös tutkimuksen teoriaosuudessa käsiteltyihin asioihin, mitä on osaltaan jatkettu vielä johtopäätöksissä. Lisäksi tavoitteena on muodostaa kokonaiskuva motivoivasta ja ei-motivoivasta kouluttajasta. Tutkimusraportin lopuksi esitellään tehdyt johtopäätökset ja pohdinta sekä arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja tarkastellaan tutkimuksen prosessin etenemistä siihen liittyvine onnistumisineen ja haasteineen.

## 2 Motivaation määrittely

Motivaatio voidaan määritellä monin eri tavoin ja monista eri näkökulmista. Seuraavaksi esitellään motivaation yleisin määritelmä ja sen taustalla vaikuttavat motiivit. Motivaatiosta on nostettu esille myös sisäinen ja ulkoinen motivaatio, tilannemotivaatio ja yleismotivaatio sekä oppimismotivaatio. Oppimismotivaation määrittelyä on syvennetty tarkastelemalla oppimismotivaatiota eri oppimisteorioiden näkökulmista. Luvun lopuksi on käsitelty motivoitumista ja tarkasteltu motivoivia tekijöitä.

### 2.1 Motivaatio ja motiivit

Tämän opinnäytteen taustalla vaikuttaa motivaation yleinen määritelmä, jonka mukaan motivaatio on sisäinen tila, joka saa aikaan, ohjaa ja ylläpitää tiettyä toimintaa (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 177). Näin ollen motivaatiolla onkin vaikutusta siihen, millaisia valintoja ihminen elämässään tekee ja mihin asioihin panostaa (Lehtinen ym. 2007, 177). Ihmisen elämässä ei kuitenkaan vallitse yksi muuttumaton motivaatio, vaan eri tilanteissa ihmisen motivaatio voi vaihdella. Sen lisäksi, että motivaatio voidaan määritellä prosessiksi, se myös syntyy prosessissa ja siihen vaikuttavat erilaiset tekijät, kuten ihmisen usko omaan vaikutusmahdollisuuksiin, psykologinen aikaperspektiivi sekä tunteet. (Niermeyer & Seyffert 2004, 13.)

Motivaation taustalla ovat motiivit, joilla viitataan ihmisen tarpeisiin, haluihin, vietteihin, sisäisiin yllykkeisiin, palkkioihin ja rangaistuksiin. Nämä motiivit voivat olla sekä tiedostamattomia että tiedostettuja. Motiiveilla on kuitenkin aina päämäärä, jota kohden ne suuntaavat. (Aarnio, Kalakoski, Paavilainen, Rantala & Suomalainen 2013, 29; Peltonen & Ruohotie 1992; Pintrich 2003). Tiedostamattomista motiiveista johtuen voikin olla, että opiskelijat eivät aina kykene selittämään, miksi jokin asia kouluttajassa motivoi ja miksi jokin tekijä puolestaan heikentää motivaatiota. Tätä tutkielmaa on hyvä tarkastella tämä tausta huomioiden. Voi myös olla, että tiedostamattomat motiivit toimivat eri suuntaan tiedostettujen motiivien kanssa. Motiivien takana vaikuttavat skeemat, jotka ovat muodostuneet yksilön aiempien kokemusten perusteella. Näistä erityisesti varhaislapsuuden vuorovaikutussuhteiden merkitys on määritelty merkittäväksi. Etenkin tiedostamattomat motiivit voivat olla kehittyneet näiden vuorovaikutussuhteiden pohjalta ja niiden toimintaa ohjaavaa vaikutusta voi olla vaikea ihmisen itsensä tunnistaa. (Aarnio ym. 2013, 35.)



Motiiveja voidaan myös luokitella biologisiin, sosiaalisiin ja psykologisiin motiiveihin. Biologiset eli fysiologiset motiivit liittyvät hengissä säilymiseen ja peruselintoimintojen ylläpitämiseen. Sosiaaliset motiivit puolestaan tyydyttyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja niitä ovat muun muassa valta, suoriutuminen ja sosiaalinen arvostus. Psykologiset motiivit voivat tyydyttyä sen sijaan mielensisäisesti ilman vuorovaikutusta. Psykologisia motiiveja ovat muun muassa uteliaisuus, älyllinen luominen ja esteettinen nautinto. Lähes kaikissa motiiveissa kuitenkin nämä biologiset, psykologit ja sosiaaliset tekijät sekoittuvat. (Kalakoski, Laarni, Paavilainen, Anttila, Halonen & Kreivi 2007, 16.) Tässä tutkielmassa keskitytään erityisesti sosiaalisiin ja psykologisiin motiiveihin ja niiden kautta motivoitumiseen ja motivoimiseen. Nykypäivän motivaatiopsykologiassa painotetaan erityisesti näiden ihmisestä itsestään lähtevien sisäisten tekijöiden merkitystä motivaatioon (Kalakoski ym. 2007, 18).

Laajemmin tarkasteltuna motivaatio voidaan nähdä käyttäytymistä virittävien ja ohjaavien tekijöiden järjestelmäksi (Lämsä & Hautala 2004, 80). Kansanen (2004, 101) mukaan motivaatio voidaan myös määritellä motiivien aikaansaamaksi tilaksi. Motivaatiosta onkin esitetty erilaisia määritelmiä, joista on kuitenkin löydettävissä kolme yhteistä ominaisuutta. Ensimmäinen ominaisuus on vireys eli energia joka saa ihmisen toimimaan. Toinen tekijä on suunta, joka viittaa päämääräsuuntautuneisuuteen. (Ruohotie 1998, 36–37.) Kouluttajan tärkeänä tehtävänä onkin suunnata motivaatiota herättämällä mielenkiintoa opiskelua kohtaan (Kansanen 2004, 101). Kolmas tekijä on puolestaan systeemiorientoituminen, joka tukee yksilön suuntautumista oikeisiin asioihin saadun palautteen avulla (Ruohotie 1998, 36–37). Lähtökohtaisesti voidaankin ajatella, että tästä syystä palautteen merkitys koulutuksessa on oleellinen.

Tutkielman tavoitteena on huomioida motivoitumiseen vaikuttavat tekijät mahdollisimman laajasti. Taustalla onkin ajatus motivaation ja motivoitumisen yksilöllisyydestä, jonka vuoksi motivaatioon vaikuttavien tekijöiden moninaisuus on tärkeä huomioida. Motivaatioon ja motivoitumiseen liittyy mielihyvän periaate, jonka mukaan ihmistä ohjaa samanaikaisesti mielihyvän saavuttaminen ja kärsimyksen välttäminen. Lähestymismotivaatio liittyy ihmisen kokemiin positiivisiin asioihin kun taas välttämismotivaatio pyrkii välttämään negatiiviseksi koettuja asioita. (Aarnio ym. 2013, 30.) Nämä motivaation muodot osaltaan vahvistavat ajatusta motivaation yksilöllisestä rakentumisesta.

Myös Furmanin ja Aholan (2002) näkemyksessä nousee esille yksilöllisyys. Heidän mukaansa työhön liittyvä motivaatio koostuu kolmesta osatekijästä, jotka ovat asian tärkeys itselle, onnistumisen todennäköisyys sekä tekemisen ilo. Jokaisen tekijän painoarvo riippuu yksilöllisesti opiskelijasta, asiasta ja tilanteesta, mutta jos jokin tekijä on nolla, motivaatio katoaa. (Furman & Ahola 2002.) Tätä voitaneen soveltaa myös oppimismotivaatioon. Tällöin opiskelijan kokiessa opiskelun ja opiskeltavan aiheen itselleen tärkeiksi, uskoessaan onnistuvansa opiskeluun liittyvissä tehtävissä sekä opiskelun sisältäessä iloa ja positiivisia tunnekokemuksia, rakentuu opiskelijalle hyvä motivaatio.

## 2.2 Motivaation erilaiset muodot

Motivaatiosta voidaan erotella sisäinen ja ulkoinen motivaatio. Ulkoinen motivaatio tarkoittaa ihmisen pyrkimystä saavuttaa muita parempia tuloksia tai jokin ulkoinen palkinto. Vaihtoehtoisesti yksilön tavoitteena voi olla myös välttää jokin ulkoinen sanktio. Tällöin motivoiva tekijä ikään kuin sijaitsee yksilön ympäristössä. (Ruohotie 2000, 87.) Ulkoinen motivaatio liittyy yleensä alemman asteen tarpeisiin, joita ulkopuolelta tulevilla palkkioilla tyydytetään. Näitä ovat muun muassa tarpeet kokea yhteenkuuluvuuden ja turvallisuuden tunnetta. (Kohonen 2007, 108.)

Sisäisessä motivaatiossa yksilö toimii toiminnan itsensä vuoksi, ei saadun palkinnon takia tai rangaistuksen pelossa (Ruohotie 2000, 87). Sisäisen motivaation tavoitteellisuus syntyy itsensä toteuttamisen ja kehittämisen tarpeesta. Sisäisen motivaation taustalla voidaan nähdä psykologiset tarpeet ja arvot, jotka ihminen kokee tärkeiksi. Siksi sisäisen motivaation yhteydessä puhutaan ihmisen korkeamman asteen tarpeista. (Kohonen 2007, 108.) Näitä tarpeita nähdään olevan kolme. Ensimmäiseksi ihminen tahtoo olla pätevä jollain elämäntilanteilla. Lisäksi hän haluaa olla itsenäinen ja ohjata omaa toimintaansa. Kolmantena tarpeena ihminen haluaa saada kuitenkin samaan aikaan muiden tarpeiden kanssa tyydytystä myös vuorovaikutuksesta muiden kanssa. Näistä tarpeista johtuen sisäinen motivaatio voi heiketä, mikäli ihmisen toimintaa pyritään liikaa ohjailemaan ulkoapäin ja näin rajoittamaan myös ihmisen itsenäisyyttä. (Kalakoski ym. 2007, 29–30.) Mikäli opiskelijalla ei ole mahdollisuutta osallistua opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen, jää hänen motivaationsa usein ulkoisten palkintojen varaan eikä sisäistä motivaatiota pääse syntymään (Pasanen 1998, 25).

Sisäistä motivaatiota ylläpitävät palkkiot ovatkin yleensä tehokkaampia ja kestoaltaan pitkäaikaisempia kuin ulkoisen motivaation palkkiot (Ruohotie 1998, 38). Sisäisen motivaation

ohjaama ihminen voi kokea myös eräänlaisen *flown*, jolloin hän paneutuu innostuneena tehtävään ja toiminta vie mukanaan ilman suuria ponnisteluja (Aarnio ym.2013, 47). Tällöin toiminta itsessään on opiskelijalle nautinnollista ja hän kokee hallitsevansa niin toimintaansa, kuin ympäristöään. *Flown* ansiosta hänen ajan- ja paikantajunsa katoavat, eikä hän koe myöskään epäonnistumisen pelkoa. (Kalakoski ym. 2007, 31.) *Flown* kokeminen vaatii, että ihminen on taitava siinä mitä tekee ja tekeminen on niin haastavaa, että ihminen työskentelee kykyjensä ääri rajoilla. (Aarnio ym. 2013, 47.)

Vaikka sisäisellä ja ulkoisella motivaatiolla on erilaiset sisällöt, ei niitä voida pitää täysin toisistaan erillisinä vaan ne tulee nähdä toisiaan täydentävinä. (Ruohotie 1998, 38.) Ulkoinen motivaatio voi myös vähitellen sisäistyä. Tällöin ihmistä ohjaavat aluksi ulkoiset tekijät mutta pikku hiljaa ihminen alkaa kokea sisäistä ohjausta toimia tietyllä tavalla (Aarnio ym. 2013, 46). Sisäisen ja ulkoisen motivaation yhteys voi olla myös ristiriitainen. Ulkoisella motivoinnilla voidaan ajautua siihen, ettei opiskelijalla itsellään ole mahdollisuutta ohjata toimintaa, vaan toiminnan ohjaaminen tapahtuu ulkopuolelta. Tällöin ulkoinen motivointi ei tue sisäisen motivaation kehittymistä. Ulkoisella motivoinnilla voidaan tukea sisäistä motivoitumista, mikäli toiminta ja sen ympäristö tukevat opiskelijan autonomian kokemusta, mahdollisuutta vaikuttaa toimintaan sekä ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. (Lehtinen ym. 2007, 183.)

On tärkeä huomata, että vaikka opiskelijan sisäinen motivaatio kohdistuisi tiettyyn opiskeltavaan alueeseen, ei sitä automaattisesti voida siirtää koskemaan kaikkea opiskeltavaa ainesta. Tässä tilanteessa tarvitaan myös ulkoista motivaatiota. (Kansanen 2004, 102.) Kaikkein paras onkin, kun sisäinen ja ulkoinen motivaatio toimivat rinnakkain. Jos opiskelija on vain sisäisesti motivoitunut, saattaa hän syventyä omiin pohdintoihinsa ja kurssien suorittaminen jää sivuseikaksi. Jos taas opiskelija on vain ulkoisesti motivoitunut, pyrkii hän saavuttamaan ainoastaan mahdollisimman hyviä arvosanoja mahdollisimman vähällä työllä. Tällöin puolestaan asioiden oikea ymmärtäminen jää sivuseikaksi. (Virtanen 2001, 30.) Opiskelun näkökulmasta opiskelijan tulisi siis olla sekä ulkoisesti, että sisäisesti motivoitunut ja näitä molempia motivaation muotoja olisi olennaista koulutuksessa tukea. Lähtökohteisesti tässä tutkielmassa kiinnitetään huomio kuitenkin motivaation kokonaisvaltaiseen tukemiseen, eikä lähdetä kovin tarkasti erittelemään sisäisen ja ulkoisen motivoimisen eroja.

Sisäisen ja ulkoisen motivaation lisäksi voidaan erottaa yleismotivaatio ja tilannemotivaatio. Yleismotivaatio nähdään hyvin samankaltaisena kuin asenne, mutta asenne on pysyvämpi ja

hitaasti muuttuva, kun taas yleismotivaatio on lyhytkestoisempi. Ylipäänsä motivaation ja asenteen välistä suhdetta on kuvattu vertaamalla sitä säätilan ja ilmaston väliseen suhteeseen. Sää on hyvin tilannekohtainen ja saattaa muuttua nopeasti, kun taas ilmasto on laajempi ja muuttuu hitaasti. Lisäksi yleismotivaatio kohdistuu toiminnan suorittamiseen liittyvään viireyteen, kun taas asenne vaikuttaa toiminnan laatuun. (Peltonen 1985, 53.)

Tilannemotivaatio nostaa puolestaan esille motivaation tilannesidonnaisuuden eli sen dynaamisen luonteen. Motivaatio riippuu sisäisistä ja ulkoisista ärsykkeistä, jotka saavat aikaan kulloiseenkin tavoitteeseen suuntautuvaa toimintaa. Tilannemotivaatioon liittyvät sekä konkreettiset tavoitteet, että yleismotivaatio. Yleismotivaatio kuvaa opiskelijan opiskelua laajemmin, kun taas tilannemotivaatio pienempiä osia, kuten yksittäisen asian harjoittelamista. (Kohonen 2007, 108–109.) Mäkinen ja Olkinuora (2002, 22) puhuvat puolestaan yleisorientaatiosta ja korostavat opiskelijoiden henkilökohtaisia merkityksiä, jotka vaikuttavat yleisorientaation rakentumiseen ja opiskelun linkittymiseen osaksi muuta elämää. Tämä orientaatio ohjaa myös oppimisstrategioiden valinnassa (Mäkinen & Olkinuora 2002, 22). Myös tämä näkemys vahvistaa ajatusta motivaatiosta hyvin henkilökohtaisesti ja yksilöllisesti rakentuvana tekijä.

Motivaatioon liittyen voidaan erottaa myös suoriutumismotivaatio, joka ilmenee ihmisen haluna tavoitella ja saavuttaa entistä haastavampia tavoitteita ja kehittyä jatkuvasti paremmaksi ja taitavammaksi. (Aarnio ym. 2013, 48–49.) Suoriutumismotivaatio liittyy ihmisen sisäiseen motivaatioon, jossa hän ei odota saavansa ulkoisia palkintoja, vaan toiminta ja siinä kehittyminen koetaan itsessään palkitsevaksi (Kalakoski ym. 2007, 40). Tämä suoriutumismotivaatio nähdään melko pysyväksi persoonallisuuden ominaisuudeksi ja se on yhteydessä ahkeruuteen ja sinnikkyYTEEN. Tällainen ihminen menestyy yleensä koulussa, työelämässä ja muilla elämänalueilla. Vaarana näillä korkean suoriutumismotivaation omaavilla ihmisillä on, että he väsyvät jatkuvaan elämässä suoriutumiseen. (Aarnio ym. 2013, 48–49.)

### **2.3 Oppimismotivaation määrittely**

Motivaatio on tärkeässä asemassa puhuttaessa opinnoissa menestymisestä. Motivoituneella opiskelijalla on valmius ottaa vastaan ja suorittaa erilaisia tehtäviä, sekä ottaa vastuu omasta oppimisestaan. Motivoitunutta opiskelijaa on kuvattu itseohjautuvaksi opiskelijaksi, joka tekee saamansa tehtävät ajallaan ja suoriutuu myös niistä kursseista, jotka eivät häntä suora-

naisesti kiinnosta. Motivoituneella opiskelijalla on opintoihinsa liittyen myös sisua ja periksiantamattomuutta sekä realistiset tavoitteet, jotka hän yleensä saavuttaa. (Kauppila 2003, 43.)

Puhuttaessa koulutuksesta motivaation yhteydessä, voidaankin nostaa esille oppimismotivaation käsite. Sillä viitataan yksilön haluun ponnistella saavuttaakseen oppimis- tai kehittymistavoitteensa. Myös oppimismotivaation taustalla nähdään olevan motiivit, jotka viritävät, suuntaavat sekä ylläpitävät oppimiseen liittyvää toimintaa. (Ruohotie 2000, 87.) Vaikka tässä Ruohotien määritelmässä oppimismotivaatio vaikuttaa selkeältä käsitteeltä, ei se sitä aina ole. Oppimismotivaatio on opiskelijalle haasteellinen, koska se liittyy yleensä sellaiseen tehtävään, joka vie ajallisesti pitkän ajan. Näin ollen sen saavuttamista ei voida aina etukäteen tarkasti kuvailla, vaan se on usein epämääräinen. Tällainen tehtävä voi olla esimerkiksi tutkinnon suorittaminen. Opiskelumotivaatio ei myöskään synny vain halusta saavuttaa tavoitteet, vaan siihen liittyy myös mielenkiintoa opiskeltavaa ainesta kohtaan. (Nevgi 1998, 3.) Huomionarvoista on, että oppimistilanteissa opiskelijalla voi olla monen suuntaisia tavoitteita joista kaikki eivät kytkeydy suoraan opiskeluun.. Näitä voivat olla yhteenkuuluvuus, sosiaalinen tuki, turvallisuus, viihtyminen ja itsemääräämisen tarve. Nämä vievät osaltaan opiskelijan energiaa, mutta myös motivoivat, kun niitä saavutetaan. (Blumenfeld, Kempner & Krajcik 2006.)

Oppimismotivaatio ja motivaatio yleensäkin nähdään eri teorioissa johtuvan eri asioista. Behaviorismi on kiinnostunut siitä, miten ihmisen toimintaan voidaan vaikuttaa erilaisten palkintojen ja rangaistusten avulla, koska ihminen nähdään nimenomaan ulkoisten ärsykkeiden ohjaamana olentona (Aarnio ym.2013, 32). Behavioristisen oppimiskäsityksen keskiössä ovat siis ärsykkeet ja niitä vastaavat reaktiot. Tässä näkemyksessä motivaation syntyminen ja ylläpitäminen liitetäänkin positiivisiin oppimiskokemuksiin, jotka koetaan vahvistuksiksi tehdystä toiminnasta. (Nurmi & Salmela-Aro 2002.) Tähän oppimiskäsitykseen kuuluu myös mallioppiminen Banduran (1986; 1993) teorian mukaisesti eli tällöin opiskelijan tulisi havainnoida oppimistavoitteensa saavuttavia, innokkaasti opiskelevia opiskelijoita ja omak-sua heidän tapansa opiskella.

Dynaamisissa oppimisteorioissa tunnetuin motivaation selitysmalli puolestaan on Freudin näkemys persoonallisuuden jakautumisesta kolmeen rakenteelliseen osaan. Nämä osat kamppailevat ihmisen psyykkeestä ja motivaatio on yksi osa ihmisen persoonallisuutta.

Näin ollen ihminen on sisäisten viettien ohjailema. Oppimismotivaation näkökulmasta yksilötekijöihin vaikuttamalla voidaan säädellä yksilön motivoitumista. (Nurmi & Salmela-Aro 2002; Weiner 1992.)

Yhdysvaltalainen tutkija Martin E. Ford on puolestaan kehittänyt kognitiivisen motivaatio-teorian, jossa olennaisina tekijöinä ovat tavoitteet, tunteet ja selviytymisodotukset. Motivoitulla toiminnalla on aina tavoite ja suunta mihin yksilö pyrkii. Olennaista on, että tavoitteet ovat yksilön itsensä asettamia ja hän on valmis niihin sitoutumaan. Yksilö tavoittelee asioita, joista hän on kiinnostunut ja hän voi myös asettaa tavoitteet järjestykseen niiden arvon mukaan. (Aarnio ym. 2013, 42–43).

Fordin motivaatioteoriassa toisena tekijänä motivaatioon vaikuttavat tunteet. Tunteet nähdään syntyvän vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Positiiviset tunteet viittaavat lähestyvään tavoitteen saavuttamiseen ja tukevat toiminnan jatkamista kun taas negatiiviset tunteet kertovat, ettei toiminta etene suunnitelmien mukaan. Tällöin ihminen arvioi uudestaan tavoitetta ja sen saavuttamisen eteen tarvittavaa työtä. Voi myös olla, että negatiiviset tunteet saavat ihmisen sisuuntumaan, jolloin hän työskentelee entistä aktiivisemmin saavuttaakseen tavoitteen. Kolmas tekijä eli selviytymisodotukset liittyvät puolestaan ihmisen minäpystyvyyden kokemukseen eli siihen oletukseen kuinka hyvin hän tehtävästä suoriutuu ja millaiset hänen omat vaikuttamisen mahdollisuutensa ovat. Motivaation kannalta kaikki nämä kolme tekijää ovat tärkeitä. Näin ollen, jos joku niistä puuttuu, ei ihminen motivoitu toimintaan. Fordin mukaan, vaikka ihmisellä olisi selkeä tavoite johon liittyy myönteisiä tunteita, ei hän jaksa motivoitua toimintaan, jos hän kokee kykynsä riittämättömiksi suhteessa tavoitteen saavuttamiseen. (Aarnio ym. 2013, 43–45.)

Erityisesti sosiokognitiivisissa näkemyksissä nousee esille opiskelijan omat uskomukset itsestään oppijana, sekä opiskelijan käsitykset oppimistilanteista ja tehtävistä. Nämä uskomukset voidaan jakaa kahteen ryhmään, joista toisessa ovat opiskelijan arvostukset ja käsitykset tehtävistä. Tässä ryhmässä olennaista on opiskelijan käsitys siitä, mitkä asiat ovat hänelle tärkeitä ja mitä hän tavoittelee. Toiseen ryhmään kuuluvat opiskelijan itseensä kohdistamat käsitykset eli mihin hän kykenee, pystyykö hän hallitsemaan omaa toimintaansa ja oppimistilannetta sekä onko hänellä mahdollisuutta vaikuttaa opiskelun lopputulokseen. Ajatuksena on, että positiiviset uskomukset ja käsitykset kannattelevat opiskelijan motivaatiota, kun taas negatiiviset heikentävät sitä. (Tynjälä 1999, 100–101.)

Motivaatiota voidaan tarkastella siis eri näkökulmien ja teorioiden avulla. Tässä tutkielmassa motivaatiota lähestytään lähinnä sosiokognitiivisesta näkökulmasta, jossa motivaatio nähdään dynaamisena ja monitahoisena ilmiönä. Tämän näkökulman mukaan opiskelijoita ei voida suoraan luokitella kahteen toisilleen vastakkaiseen luokkaan: motivoituneisiin ja ei-motivoituneisiin opiskelijoihin. Sen sijaan opiskelijoiden nähdään motivoituvan yksilöllisesti eri asioista, konteksteista ja tilanteista. Oppimismotivaatioon nähdään vaikuttavan kulttuuri, persoonallisuus ja konteksti, mutta myös opiskelijan oma näkemys toiminnastaan, motivaatiostaan ja opiskelustaan. Tämä kontekstisidonnaisuus on lähtökohtana tälle tutkielmalle, koska sen ajatus on, että opiskeluympäristön kautta on mahdollista vaikuttaa opiskelumotivaatioon. (Linnenbrink & Pintrich 2002.) Tarkoituksena ei kuitenkaan ole vahvistaa tai todentaa tätä näkökulmaa, vaan selvittää, mitkä ovat opiskelijaa motivoivat tekijät kouluttajassa, joka myös edustaa opiskeluympäristöä.

#### **2.4 Motivoituminen ja siihen vaikuttavat tekijät**

Siihen, miten ihminen motivoituu, vaikuttavat monet tekijät. Ihmisen arvot, asenteet ja mielenkiinnon kohteet ohjaavat osaltaan motivoitumista. (Ruohotie 2000, 86.) Jos ihminen kokee asian merkitykselliseksi, haluaa hän oppia sen, jolloin hän on motivoitunut opiskeluun (Markkula & Suurla 1997, 23). Huomionarvoista on, että modernin motivaatiokäsityksen mukaan kukaan ulkopuolinen henkilö, esimerkiksi kouluttaja, ei pysty opiskelijaa motivoimaan oppimaan vaan motivoitumisesta tulisi puhua eräänlaisena suostutteluna oppimaan. Tällöin kouluttajan tehtävänä nähtäisiin nimenomaan opetuksellisten järjestelyjen avulla muodostaa luokkaan hyvät edellytykset parhaan oppimismotivaation syntymiselle. (Byman 2002, 37.) Tässä tutkielmassa kouluttajan rooli opiskelijoiden motivoitumisessa ja motivaation tukemisessa nähdään kuitenkin erityisen olennaisena tekijänä, eikä sen merkittävyyttä lähdetä tässä yhteydessä kyseenalaistamaan tai tarkastelemaan tarkemmin.

Motivoitumiseen vaikuttavat myös itseen kohdistuvat orientaatiot, joita ovat minäkäsitys, minäarvostus ja tehokkuususkomukset. Lisäksi saavutusorientaatiot ohjaavat motivoitumista. Saavutusorientaatioilla tarkoitetaan suoriutumisen tarvetta, tehtävä- ja ego-orientaatiota sekä ihmisen oppimis- ja suoritustavoitteita. (Ruohotie 2000, 86.) Motivoitumisessa eli motivaation synnyttämisessä ja ylläpitämisessä on tärkeää, että opiskelun tavoitteet ovat selvillä. Opiskelijan tulee siis tuntea tavoitteet, hyväksyä ne ja toimia niiden suuntaisesti. (Kansanen 2004, 102.) Opiskelijan ja kouluttajan tulisi jakaa tietoisesti oppimisen vastuu niin,

että opiskelijalla on vastuu opiskelusta ja kouluttajan roolina on toimia oppimisen tukijana. Tällöin myös kurssin tavoitteista, sisällöistä ja arvioinnista tulisi neuvotella opiskelijan kanssa. Tämä osaltaan tukisi sekä kouluttajan ja opiskelijan välistä vuorovaikutussuhdetta, että tavoitteiden sisäistämistä. (Lindblom-Ylänne, Lonka & Slotte 2001, 116.)

Opiskeluun motivoitumisessa tärkeää on, että opiskelijan henkilökohtaiset tavoitteet ovat opetussuunnitelman tavoitteiden kanssa samassa linjassa. Olennaista on sisäistää toiminta, joka pyrkii opetussuunnitelman mukaisiin tavoitteisiin niiden tärkeyden takia, ei ulkoisten palkintojen tai rangaistusten vuoksi. Tällaisen toiminnan sisäistämisessä kouluttajan ohjauksella on merkitystä. (Kansanen 2004, 102.) Tämä tausta huomioiden Byman (2002, 35) on nostanut esille olennaisen kysymyksen, mikseivät opiskelijat saa osallistua opetussuunnitelmien tekemiseen. Tämä osaltaan viestii siitä, ettei olla kiinnostuneita opiskelijoiden sitoutumisesta opetussuunnitelmiin. (Byman 2002, 35.)

Myös palautteen merkitys motivoinnissa on olennaisen tärkeä. Vaikka opiskelu olisi aluksi ulkoisesti säädeltyä, voi opiskelija sisäistää ja integroida toiminnan omaksi toiminnakseen. Tällöin opiskelulla on opiskelijalle sisäinen arvo ja opiskelija kykenee säätämään opiskelua sisäisesti. Jotta sisäistäminen ja integraatio tapahtuisivat, tarvitsee opiskelija positiivista palautetta toiminnastaan ja mahdollisuuden vaikuttaa opintoihinsa. (Lehtinen ym. 2007, 184.) On esitetty, että erityisesti tehtävistä saatu positiivinen palaute, pätevyyden tunteet sekä kiinnostavat ja relevantit tehtävät ohjaavat opiskelijoita syvällisen oppimisen pariin (Boekarts & Corno 2005.) Kun opiskelija sisäistää ja integroi opiskelun omaksi toiminnakseen onnistuneesti, johtaa se hyvään motivoitumiseen ja motivaatioon. (Lehtinen ym. 2007, 184.)

Opiskelijan onkin opiskelumotivaation parantamiseksi ja ylläpitämiseksi saatava tietoa omasta oppimisestaan ja toiminnastaan. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 106; Tynjälä 1999, 106). Palautteen ohella myös arvioinnilla voidaan tukea opiskelijan motivaatiota silloin, kun arvioinnin tavoitteena on oppimisen ohjaaminen ja tukeminen, ei niinkään opiskelijan edistymisen kontrollointi (Hakkarainen ym. 2005, 106; Tynjälä 1999, 106). Oppimisen on katsottu edellyttävän oppijan ja opiskeltavan aineksen välistä vuorovaikutusta, jossa oppijan aktiivisen roolin tulee korostua. Arviointi ja palaute toimivatkin osana tätä vuorovaikutusta ja niiden tehtävänä on tukea, ohjata ja kannustaa oppijaa opinnoissaan, edistää opiskelijan kasvua opetussuunnitelman tavoitteiden suuntaisesti sekä vahvistaa itsetuntoa.



Näin ollen arviointi ja palaute toimivat myös opiskelijan minäkuvan rakennusvälineinä. Onkin huomioitava, että palautteella on opiskelijan kehitystä itsensä tuntevaksi ja hyväksyväksi ihmiseksi edistävä rooli, mikäli se on yksilöllistä, totuudenmukaista ja monipuolista (Ihme 2009, 17–18).

Bandura (1986; 1993) onkin nostanut esille onnistumisen kokemukset nimenomaan motivaatiota vahvistavina tekijöinä. Kuitenkin sekä palautteen, että onnistumisen kokemusten tulee olla realistisia. Onnistumisen kokemuksia ei tule rakentaa tarjoamalla liian helppoja tehtäviä. Oppimisen, osaamisen ja pätevyyden tunteiden vahvistaminen tukee siis myös oppimismotivaatiota. (Pintrich 2003, 671–673.) Pintrichin (2003, 671–673) mukaan tässä kehässä on olennaisesti läsnä minäpystyvyyden kokemus. Sellaiset opiskelijat, jotka luottavat omiin kykyihinsä ja joilla on usko siihen, että he pystyvät suoriutumaan hyvin opinnoistaan, ovat myös motivoituneempia opiskelemaan kuin ne, joilla on huono minäpystyvyyden tunne. (Pintrich 2003, 671–673.) Minäpystyvyyden kokemus tarvitsee tuekseen myös ympäristöä, jonka tulee tarjota mahdollisuudet tavoitteiden saavuttamiseen (Aarnio ym. 2013, 44). Tämän tutkielman avulla onkin mahdollista kiinnittää huomio siihen, miten kouluttaja toimii vahvistaakseen oppimisen, osaamisen ja pätevyyden tunteita opiskelijassa ja tukeakseen positiivisen minäpystyvyyden tunteen syntymistä.

Motivoitumiseen vaikuttavia tekijöitä ovat myös persoonallisuuden piirteet. Ruoho-tie (2000, 80) on erotellut toisistaan suoriutumiseen perustuen sopeutuvan ja omatoimisen suoriutujan. Sopeutuva suoriutuja on yleensä sosiaalinen ja ulospäinsuuntautunut, joka etsii sosiaalisia suhteita. Motivoitumisen kannalta olennaista hänelle ovat sosiaaliset kannustimet. Omatoimisella suoriutujalla puolestaan on vahvat kontrollimekanismit ja voimakas suoriutumisen tarve. Hänelle tärkeää on itsenäiset työskentelymahdollisuudet ja joissain tapauksissa hän saattaa jopa eristäytyä muista ihmisistä. Tällaista suoriutujaa motivoivat tehtävällykkeet eli motivointi tapahtuu tehtävien avulla. (Ruohotie 2000, 80.)

Muita motivaatioon positiivisesti vaikuttavia tekijöitä on havaittu olevan tekemällä oppiminen, jota mahdollistamalla ja tukemalla edistetään myös opintoihin motivoitumista. Toisaalta myös myönteisen ilmapiirin on havaittu edistävän oppimista ja toimintaan sitoutumista ja sitä kautta tukevan myös oppimismotivaatiota. (Kannisto, Lundahl & Maikola 2007.) Opiskeluun liittyvän heikon motivaation taustalla on yleisimmin nähty olevan huonot opiskelukokemukset. Nämä opiskelukokemukset ovat johtuneet motivoivien palkintojen puutteesta sekä liian korkeista vaatimuksista, jotka ovat johtaneet pettymyksiin ja oppimisen

ilon katoamiseen. Oppimisen ilo onkin tärkeä tekijä motivaation ylläpitämisessä. Mikäli oppiminen on aina ikävää, ei se saavuta sille asetettuja tavoitteita (Kauppila 2003, 53). Huomionarvoista on myös, että myönteinen asenne opiskelua kohtaan rakentuu nimenomaan motivaation avulla. Puutteellisella tai jatkuvalla negatiivisella palautteella vaikutetaankin siis sekä motivaatioon, että asenteeseen, eivätkä ne näin ollen pääse tukemaan toisiaan. (Kauppila 2003, 44.)

Opiskelumotivaatiota alentavia tekijöitä ovat myös kilpailevat intressit, jolloin aika ja energia kuluvat muihin asioihin kuin opiskeluun. Boekaertsin ja Cornon (2005) mukaan opiskelijan kokiessa opiskeluun liittyvät tehtävät liian vaikeina ja kiinnostamattomina, sekä opiskelijan kokiessa stressiä, saattaa hän alkaa opiskelemisen sijaan keskittymään enemmän oman emotionaalisen hyvinvointinsa vahvistamiseen (Boekaerts & Corno 2005). Huono motivaatio voi johtua myös siitä, ettei opiskelija ole riittävästi sitoutunut opiskelun tavoitteisiin. Tämän taustalla voi olla epäselvät tavoitteet ja opiskelun päämäärättömyys. (Kauppila 2003, 49–50; Penttinen, Sarapik & Vallius-Leinonen 2009, 59.) Heikon motivaation taustatekijöitä voivat olla myös kehittymättömät opiskelustrategiat ja –tekniikat, jotka eivät sovellu erilaisten oppimisessa eteen tulevien ongelmien ratkaisemiseen. Joskus opiskelijoilla on myös henkilökohtaisia tilanteita ja syitä, jotka heikentävät motivaatiota. (Kauppila 2003, 49–50.)

### 3 Motivoiva kouluttaja

Aiemmissa luvuissa on käsitelty motivaatiota ja motivoitumista. On tullut esille, että kouluttajan rooli oppimismotivaation synnyssä ja tukemisessa on tärkeä. Olennaista olisi myös kehittää opiskelijoiden motivoimista. Tässä luvussa nostetaan esille tekijöitä, joita kouluttajalta edellytetään, jotta hän voi motivoida opiskelijoitaan.

#### 3.1 Tehtävänä opiskelijoiden motivointi

Kouluttajia ja heidän osaamistaan koskevaan kirjallisuuteen tutustuttaessa tuli esille, että puhuttaessa hyvästä kouluttajasta, viitataan samalla myös motivoivaan kouluttajaan. Kouluttaja on hyvä, kun hän kykenee motivoimaan ja huono kun hän ei osaa motivoida. Kaikki kouluttajaan liittyvät tekijät kietoutuvat näiden määritelmien ympärille. Myös tämän tutkielman lähtökohtana on, että kouluttajan osaamisessa ratkaisevan tärkeää on hänen kykynsä motivoida, siksi tässä sivutaan myös hyvää kouluttajaa kuvaavia piirteitä.

Ollakseen hyvä ja motivoiva, kouluttajan on tärkeää kyetä toteuttamaan yksilöllistä opetusta. Opetuksessa tulee huomioida opiskelijoiden erilaiset kokemustaustat, tiedon käsittelytavat sekä oppimisstrategiat. (Kaikkonen 2008, 47.) Olennaista on, että kouluttajalla on taitoa kohdata erilaisuutta, mikä tulee esille opiskelijoiden yksilöllisenä kohtaamisena ja ohjaamisena (Kaikkonen 2008, 49.) Tämä tulee Talvion (2002, 158) mukaan opetuksessa esille opiskelijoiden taustojen ja oppimistyylien tuntemisena sekä pedagogisten ratkaisujen valitsemisena opiskelijoiden tarpeet huomioiden (Talvio 2002, 158). Toisaalta painotetaan kuitenkin sellaisen oppimisympäristön luomista, jonka motivoivasta vaikutuksesta hyötyisivät kaikki opiskelijat. Tällöin huomio siirtyy pois yksittäisen opiskelijan tarpeista kohti koko ryhmää hyödyttävää motivoivaa ympäristöä. (Byman 2002, 26.)

Muita Talvion (2002, 158) esiin nostamia, ammattitaitoiseen kouluttajuuteen kuuluvia elementtejä ovat kouluttajan hyvä ammatinhallinta ja hyvä tietoisuus opetussuunnitelman perusteista ja tavoitteista. Lisäksi kouluttajan on tärkeää tiedostaa ja analysoida omia henkilökohtaisia arvojaan sekä oppilaskokemuksia. (Talvio 2002, 158.) Taustakirjallisuudesta nousee myös esille, että kouluttajalta odotetaan viisautta. Kouluttajalla tulee olla omaa ammattialaa laajemminkin käsitys ammateista, työelämästä ja sekä käsitys siitä, mitä ja miten tulee

oppia selvitäkseen tulevassa ammatissa (Kaikkonen 2008, 49). Olennaista kouluttajan asiantuntijuudessa on pyrkiä ohjaamaan opiskelijoiden tarkkaavaisuus relevantteihin asioihin ja herättää heidät toimimaan itsereflektionsa avulla (Jyrhämä 2002, 88).

Aikuiskouluttajille on myös kehitetty ohjeet opiskelijoiden motivoimiseen, jotka perustuvat koulutusohjelman eri vaiheisiin. Kyseisiä ohjeita voidaan kuitenkin soveltaa myös yksittäisille oppitunneille ja opintokokonaisuuksiin. Ohjeissa motivoimisen tekijät on jaettu esivaiheeseen, varsinaiseen oppimisvaiheeseen sekä jälkivaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa on olennaista motivoida opiskelija edessä olevaan oppimistapahtumaan. Tämä tapahtuu tekemällä tavoitteet selväksi opiskelijalle sekä tuomalle esille myös koulutuksen ja työelämän yhteys. (Ruohotie 1998, 124.) Onkin motivaation kannalta tärkeää, että opiskelija näkee ja ymmärtää opintojen konkreettisen hyödyn itselleen (Mäkinen 2004, 72–73). Motivoinnin näkökulmasta on hyvä ottaa opiskelijat mukaan tavoitteiden asetteluun. Tässä vaiheessa voi hyödyntää koulutuksen jo käyneiden kokemuksia (Ruohotie 1998, 124). Tällä osaltaan voitaisiin vastata myös Nevgin (1998, 3) esiin nostamaan haasteeseen, jossa oppimismotivaation ylläpitämisen vaikeus nähtiin johtuvan siitä, että tutkinnon suorittaminen vei ajallisesti pitkän ajan. Koska motivaatioon vaikuttavat tekijät ovat moninaiset, voi tässä vaiheessa olla hyvä kysyä opiskelijoilta myös suoraan mitkä asiat heitä opiskelussa motivoivat (Kupias & Koski 2012, 41.)

Varsinaisessa oppimisvaiheessa tärkeää on motivoida opiskelijaa osallistumaan oppimistapahtumaan aktiivisesti. Motivointi tapahtuu opiskelijan tasoon suhteutetuilla oppimistehtävillä, joissa opiskelijalla on realistinen mahdollisuus onnistua. (Ruohotie 1998, 124–125.) Tehtäviä valittaessa opiskelijoiden taso tulee huomioida niin, että tehtävissä on sopivasti haastetta. On tärkeää, että kouluttaja kykenee esittämään annetut tehtävät oppimismahdollisuuksina. (Ruohotie 1998, 39.) Olisi myös hyvä, että oppimistehtävät olisivat yhteydessä käytännön tilanteisiin ja työhön. Oppimisen tulisi edetä niin, että siinä huomioidaan opiskelijoiden lähtötaso, edetään askel kerrallaan sekä hyödynnetään erilaisia oppimistyyliä. (Ruohotie 1998, 124–125.) On todettu, että käyttämällä erilaisia opetusmenetelmiä ja oppimisympäristöjä sekä korostamalla opiskelijan ja kouluttajan välistä kumppanuutta, voidaan motivaatiota ja sitoutumista opintoihin tukea (Honkanen 2008, 24).

Oppimisvaiheessa opiskelijoiden oppimista tulee palkita hyödyntäen sekä sisäisiä että ulkoisia palkintoja. Palaute on tärkeä tekijä vahvistamaan opiskelijan uskoa siihen, että hän kykenee saavuttamaan opiskeluun liittyvät tavoitteet. Paras keino palkita oppimista on osoittaa

opiskelijalle, että hän kykenee soveltamaan oppimaansa käytäntöön. Tähän puolestaan päästään antamalla opiskelijalle onnistunutta, relevanttia palautetta, jolla tuetaan oppimista. (Ruohotie 1998, 124–125.) On kuitenkin havaittu, että mitä konkreettisempaa oppimiseen liittyvä palkitseminen on, sitä enemmän se heikentää sisäistä motivaatiota pitkän ajan kuluessa. Näin ollen parhaiten motivoivat abstraktimmat palkkiot, joita ovat muun muassa hymy, sanallinen kannustus ja kiitos. Näitä kouluttajien kannattaakin käyttää oppimisesta palkistamiseen ja motivoimiseen. (Kalakoski 2007, 31.)

Kolmannessa eli viimeisessä vaiheessa opiskelijaa tulee motivoida soveltamaan oppimaansa käytäntöön. Kouluttajan on tärkeä huolehtia, että opiskelija saa soveltamisessa riittävästi tukea. Lisäksi on edettävä vaiheittain niin, ettei odoteta opiskelijan heti kykenevän soveltamaan kaikkea oppimaansa, vaan soveltaminen tapahtuu asteittain. (Ruohotie 1998, 125.) Tällainen oppimisprosessin kuvaus motivoinnin näkökulmasta soveltunee erittäin hyvin lähihoitajakoulutukseen, jossa koulutus etenee tutkinnonosittain alkaen teoriaopinnoista ja päättyen työssäoppimiseen ja tutkintotilaisuuteen, jossa opiskelija osoittaa osaamisensa käytännön työtehtävissä. (Opetushallitus 2014.)

### **3.2 Kouluttajana kehittymisen näkökulmat**

Kouluttajana kehittyminen on aiheena laaja ja edellyttää monien tekijöiden huomioonottamista. Tässä tutkielmassa keskistytään tarkastelemaan niitä asioita, joihin kouluttaja voi itse vaikuttaa. Taustalla on ajatus oman ammattitaidon ja asiantuntijuuden kehittämisen tärkeydestä, joiden myötä myös kyky motivoida paranee. Kouluttajan ammattitaitoa ja asiantuntijuutta voidaan tarkastella neljän osa-alueen avulla. Ensimmäinen näistä osa-alueista on substanssi, jolla viitataan kouluttajan ammatilliseen tietotaitoon. Tähän osa-alueeseen kuuluvat kouluttajan työelämäosaaminen ja valmius suunnitella, toteuttaa ja kehittää oman alan tehtäviä. Toinen osa-alue on pedagoginen osa-alue, johon kuuluvat kasvatukselliset taidot ja koulutusprosessin hallinta. Kasvatukselliset taidot tulevat esille kouluttajan kykynä opettaa, ohjata ja motivoida opiskelijoita. Koulutusprosessin hallinta sen sijaan näkyy koulutusprosessin suunnitteluna, toteutuksena ja arviointina. (Helakorpi 2006.)

Kolmantena osa-alueena on puolestaan kehittäminen. Kehittäminen kohdistuu tässä erityisesti oman osaamisen ja oman alan ja työelämän kehittämiseen. Viimeinen ammattitaitoa ja asiantuntijuutta koskeva osa-alue on työyhteisöihin liittyvä ja se sisältää tiimityö- ja verkosto-osaamisen. Tähän osa-alueeseen kuuluvat myös talous- ja hallinto-osaaminen. Näihin

osa-alueisiin liittyen on kehitetty erilaisia mittareita, joiden avulla kouluttaja voi arvioida omaa osaamistaan ja sitä, missä osa-alueessa hänellä mahdollisesti olisi kehitettävää. (Hela-korpi 2006.) Näin kouluttaja voi tiedostaa omat kehittämisen tarpeensa ja kehittää omaa ammattitaitoaan ja asiantuntijuuttaan myös opiskelijoita motivoivampaan suuntaan.

Kouluttajan kehittymisen taustalta voidaan erottaa kolme tekijää, joita hyödyntämällä kehittymistä voi viedä eteenpäin. Nämä tekijät ovat kriittinen reflektio, itseohjautuva oppiminen ja transformatiivinen oppiminen. Kehittymiseen liittyvät myös kouluttajan henkilökohtaiset ominaisuudet, mieltymykset, psyykkinen rakenne, oppimistyyli, arvot, kokemukset sekä toimintaympäristö. (Ruohotie 1998, 125–127.) Kouluttajalta vaaditaan kriittistä reflektiota oman työnsä suhteen. Tärkeää on käsitellä oman työn sosiaalisen kontekstin sekä oman toiminnan seurauksia. (Kaikkonen 2008, 51.) Toimintatapojen kriittisen reflektoinnin avulla kouluttaja voi kehittää opettamisen kontekstiaan vuorovaikutuksellisempaan, opiskelijoiden osallisuutta lisäävämpään sekä kriittisyyttä ja kyseenalaistamista painottavampaan suuntaan. Opetusmenetelmien kokeileminen voi myös johtaa uusien oppimista tuottavien menetelmien käyttöönottoon. (Ruohotie 1998, 125–127.) Kouluttajan on myös kriittisen reflektion avulla mahdollista tiedostaa omaa työtä ohjaavat arvot ja käsitykset. Tällöin mahdollistuu omaan työhön liittyvien periaatteiden rakentaminen, mikä selkeyttää opetustyötä. (Kaikkonen 2008, 51.)

Kouluttajan kehittymistä voidaan tarkastella myös eri näkökulmista. Teknisen näkökulman avulla huomio kiinnittyy opetuksen suunnitteluun liittyviin toimintatapoihin, syy-seuraussuhteisiin, oppiainekeskeisyyteen sekä tiedonsiirtoon. Kehittymisen menetelmänä on tässä itseohjautuva oppiminen ja tavoitteena oppia valitsemaan tilanteeseen sopivat koulutusmenetelmät huomioiden ryhmän ominaisuudet sekä opiskeltava aines. (Ruohotie 1998, 127–129.) Toinen näkökulma on humanistinen näkökulma, jossa korostuvat yksilölliset oppimistarpeet ja oppimistyyli. Tässäkin näkökulmassa kehittymisen menetelmänä on itseohjautuva oppiminen ja siinä keskitytään luomaan opiskelijoiden ja kouluttajan välille vuorovaikutusta sekä oppimismyönteinen ja positiivinen ilmapiiri. Myös opiskelijoiden tarpeisiin vastaaminen on keskeisessä roolissa. (Ruohotie 1998, 127–129.)

Sosiaalisen toiminnan näkökulmasta kehittyminen tapahtuu hyödyntäen niin transformatiivista oppimista, kriittistä reflektiota kuin itseohjautuvaa oppimista. Olennaista on opetusta ohjaavien olettamuksien ja arvojen tiedostaminen ja kyseenalaistaminen. (Ruohotie 1998, 127–129.) Tähän liittyy myös oman oppimiskäsityksen tarkastelu, koska olettamuksena on,

että kouluttajan tiedostamatonkin oppimiskäsitys säätelee kouluttajan toimintaa pedagogisessa prosessissa (Rauste-von Wright 1997, 27). Kriittisyys tarjoaakin näin ollen tilaisuuden kehittää niin teoreettista ymmärrystä, kuin opetuksellisia käytäntöjä (Ruohotie 1998, 127–129). Postmoderni näkökulma puolestaan korostaa merkityssisältöjä ja niiden välisiä ristiriitoja. Tässä näkökulmassa keskiössä on kriittinen reflektio sekä itseohjautuva oppiminen. Hyvällä kouluttajalla odotetaan olevan kyky edetä käytännöstä teoriaan sekä kyseenalaistaa ja puolustaa omia näkemyksiään ja tekemiään ratkaisuja. Lisäksi kouluttajan tulee ymmärtää, miten organisaation toimintatapoja voi muuttaa kehittämisen näkökulmasta. (Ruohotie 1998, 127–129.)

### 3.3 Kouluttajan ammatillinen kasvu

Aiemmassa kappaleessa huomion kohteena ovat olleet kouluttajan kehittymiseen liittyvät osa-alueet, menetelmät ja näkökulmat. Koska tutkielman taustalla on ajatus kouluttajan merkittävästä roolista motivoinnissa, on olennaista syventyä tarkemmin kouluttajan ammatilliseen kasvuun ja sen tuomiin mahdollisuuksiin parantaa kouluttajan kykyä motivoida opiskelijoitaan. Honka, Lampinen ja Vertanen (2000) ovat kuvanneet kouluttajan ammatillista kasvua kolmen toiminta-alueen kehittymisen avulla. Ensimmäinen näistä toiminta-alueista on kouluttajan persoonallisuus, joka määrittää kouluttajan työvälineeksi. Sen lisäksi, että kouluttajan tulisi olla valmis kehittämään itseään, työtään ja työyhteisöään paremman opetuksen suuntaan, tulee hänen kyetä myös tukemaan opiskelijoiden persoonallista kehittymistä ja kasvua. (Honka ym. 2000, 44–45.)

Toinen toiminta-alue on kognitiiviset prosessit. Myös tässä kouluttajan on olennaista kehittää omia kognitiivisia prosesseja ja kiinnittää huomiota opiskelijoiden oppimiseen ja tiedon syvälliseen käsittelyyn. Kolmanneksi ammatillisen kasvun alueeksi on määritelty ammatillinen toimintavalmius, jolla viitataan ammatillisten ja pedagogisten taitojen yhdistymiseen. Kouluttajalta edellytetään taitoja, joiden avulla hän kykenee ohjaamaan niin yksittäistä opiskelijaa, kuin opiskelijaryhmiä, mutta häneltä vaaditaan myös oman ammatti-osaamisen kehittämistä ja kykyä toimia erilaisissa oppimisympäristöissä. (Honka ym. 2000, 44–45.)

Erään kouluttajiin liittyvän uskomuksen mukaan kouluttajaksi synnyttään, eikä siihen voida opiskella. Taustalla on ajatus siitä, että kouluttajalle kehittyy kouluttajan työhön sopiva persoona ja taidot ikään kuin synnyinlahjana. Näin ollen opettajankoulutus olisi täysin turha. Kouluttajalle on kuitenkin tärkeää kehittää omaa persoonaansa tiedostaen. (Kaikkonen 2008,

55.) Myös Raehalme ja Talib (2006) pitävät kouluttajan persoonaa tärkeänä kouluttajan työvälineenä. Pelkkä hyvä tietotaito ei vielä tee hyvää motivoivaa kouluttajaa. (Raehalme & Talib 2006.) Kaikkosen (2008, 59) mukaan päinvastoin ajateltuna myöskään pelkän persoonallisuuden varaan ei hyvä kouluttajuus voi rakentua, minkä vuoksi kouluttajaan liittyviä tekijöitä tarkastellaan tässä tutkielmassa persoonallisuuden lisäksi laajemminkin.

Olenainen kysymys onkin, millainen on kouluttajan hyvä persoonallisuus ja miten siihen voi kasvaa. Kaikkonen (2008, 57) on tuonut esille, että kouluttajan vahva persoona rakentuu oppimisen ja oman ammattialan asiantuntijuuden kautta. Lisäksi siihen vaikuttaa tietoinen pedagoginen, ammatillinen ja persoonallinen kehittyminen. Olennaista onkin reflektiivisesti rakentaa omaa persoonallista ammattiosaamista, mikä tulee esille kykynä liikkua persoonan ja ammattiroolin välillä. (Kaikkonen 2008, 57.) Kun persoonallisuutta tarkastellaan opiskelijoiden motivoitumisen näkökulmasta, nostaa Ruohotie (1998, 39) kouluttajan tärkeiksi ominaisuuksiksi erityisesti kärsivällisyyden ja kannustavuuden. Olennaista on myös se, että kouluttaja tukee opiskelijaa hänen oppimiseen liittyvissä ponnisteluissa, eikä aiheuta pelkoa kriittisyydellään tai rangaistuksilla uhkaamalla. Näiden ominaisuuksien avulla kouluttajan on mahdollista tukea opiskelijan sisäisen motivaation kehittymistä. (Ruohotie 1998, 39.)

Raehalme ja Talib (2006) nostavat tärkeinä asioina esille myös kouluttajan yhteiskunnallisen roolin, yhteisöllisyyteen liittyvän kehittämisen sekä vuorovaikutukseen liittyvän osaamisen tärkeyden. Myös näihin asioihin kouluttajan tulisi kiinnittää ammatillisessa kasvussaan huomiota. Jos ajatellaan kouluttajan roolin ja sitä kautta myös ammattitaitovaatimusten muuttuvan yhä enemmän ohjauksen suuntaan, tulisi korostaa kykyä kuunnella, sietää erilaisuutta ja ristiriitoja (Nikkola & Räihä 2007, 13). Erityisesti maahanmuuttajaopiskelijoiden lisääntyminen asettaa kouluttajalle vaatimuksia tunnistaa ja hyväksyä erilaisuutta (Suutarinen 2007, 54).

Jotta kouluttaja voi tukea opiskelijan opiskelumotivaation kehittymistä, tulee hänen tiedostaa selkeästi oppimisen päämäärä ja tavoite, sekä kyetä tuottamaan myös opiskelijalle syvää tiedostamista oppimisen tavoitteista. (Kauppila 2003, 52.) Ammatillisessa kasvussa yksi huomion kohde tulisikin olla oman työn tavoitteiden pohtiminen ja sisäistäminen. Toisaalta myös opiskelijoilla tulee olla mahdollisuus vaikuttaa omiin tavoitteisiinsa ja asettaa niitä myös itsenäisesti (Kauppila 2003, 84.)



Ammatillisen kasvun tulee entistä paremmin huomioida myös opetukseen liittyvät vaatimukset, jotta ne nivoutuisivat aiempaa tiukemmin osaksi kouluttajana kehittymistä. Näitä vaatimuksia ovat muun muassa opiskelijoiden tarpeisiin ja tavoitteisiin soveltuvan koulutusmateriaalin käyttäminen, oppimistuotosten palkitseminen, sellaisen itseluottamuksen synnyttäminen, jonka turvin opiskelija kykenee suoriutumaan opinnoistaan sekä opiskelijoiden onnistunut tarkkaavaisuuden suuntaaminen. (Ruohotie 1998, 121.) Myös Rauste-von Wright (1997, 30) on nostanut esille että kouluttajan on tärkeää suunnata opiskelijan valikoiva tarkkaavaisuus opiskelun kannalta tärkeisiin asioihin ja toisaalta myös mahdollistaa kysymysten herääminen opiskelijassa itsessään. Olennaista on kiinnittää huomiota myös riittävään ja monipuoliseen palautteen saantiin, mikä tukee asioiden ymmärtämistä ja kehittää oppimistaitoja. (Rauste-von Wright 1997, 30.)

Tutkielman alkuasetelmaa ja teoriapohjan muodostumista ovat ohjanneet tutkielman tekijän tekemät havainnot opetuksen kentällä. Aikuiskoulutuksessa on tullut esille, että kouluttajan on tärkeä kyetä opetuksessaan riittävästi huomioimaan ja tukemaan opiskelijoiden itseohjautuvuutta ja itsesääteilyä. Tutkijan omien havaintojen perusteella tämä vaatii kouluttajalta ajoittain perinteisestä kouluttajan roolista poistumista ja oppimiseen liittyvän vastuun antamista opiskelijalle, jolloin opiskelijalla on mahdollisuudet toimia ja tehdä itsenäisiä valintoja. Näin opiskelijalle muodostuu itsesääteilykykyä ja taitoa itseohjautuvuuteen. Nämä ovatkin erittäin tärkeitä asioita, joihin on kiinnittävä huomiota, koska muun muassa Lindblom-Ylänteen, Lonkan ja Slotten (2001, 112–113) mukaan kun opiskelijalla on itsesääteilykykyä, pystyy hän asettamaan itselleen oppimiseen liittyviä tavoitteita sekä ylläpitämään motivaatiotaan.

Myös Richer ja Vallerand (1995, 705) ovat huomanneet, että kouluttaja vaikuttaa opetustyyllillään opiskelijoiden sisäiseen motivaatioon. Kouluttajan opetustyyli tukee opiskelijoiden sisäistä motivaatiota ja itsearvostusta kun se korostaa ja tukee opiskelijoiden autonomisuutta (Richer & Vallerand 1995, 705.) Autonomisuutta ja itsesääteilykykyä voidaan tukea käyttämällä itseohjautuvuuteen perustuvia opetusmenetelmiä kuten parityöskentelyä, oppimistehtäviä, erilaisia ryhmissä toteutettavia töitä, projektitöitä, multimediaa, yhteistoiminnallista oppimista ja tentteihin valmistautumista. (Kauppila 2003, 83.)

Toisaalta tilanteessa, jossa kouluttajalla on konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen näkemys oppimisesta, saattaa ongelmaksi muodostua se, että opiskelijat kokevat oman vastuunsa oppimisesta liian suureksi. Kun opiskelijat ohjataan käsittelemään tietoa itsenäisesti,

toimimaan itseohjautuvasti ja työskentelemään oppimisensa eteen, saattaa opiskelijoille muodostua kokemus, ettei kouluttaja tee mitään, vaan siirtää työnsä opiskelijoiden tehtäväksi. Perinteisesti opiskelijat ovat saattaneet tottua siihen, että kouluttaja on äänessä ja vastaa toiminnasta, kun taas opiskelijoiden rooli on kuunnella ja tehdä muistiinpanoja. (Raustevon Wright 1997, 32–33.) Näin ollen onkin tärkeää, että kouluttajalla on taito harjaannuttaa opiskelijoiden itseohjautuvuutta ja itsesäätelyä asteittain.

### 3.4 Koulutuksen kehitystarpeet motivoimisen näkökulmasta

Tarkasteltaessa koulutuksen ja motivaation välistä yhteyttä, on hyvä nostaa esille opintoihin sitoutuminen. Opintoihin sitoutumisen nähdään olevan motivaation eräänlainen seuraus, mutta toisaalta ne ovat kiinteässä vuorovaikutuksessa toisiinsa nähden. (Korhonen & Hietava 2011, 6.) Mitä voimakkaammin opiskelija on sitoutunut opiskeluunsa liittyviin tavoitteisiin, sitä enemmän se auttaa tavoitteiden saavuttamisessa (Kalakoski ym.2007, 42). Muun muassa Kannisto, Lindahl ja Maikola (2007) huomauttavat, että opiskelijan opintoihin sitoutumista voidaan tukea onnistuneella ohjauksella. Myös opiskelun vapaaehtoisuus tukee sitoutumista ja opintoihin motivoitumista (Ruohotie 1998, 39). Näin ollen mikäli koulutuksessa on tavoitteena tehostaa oppimista ja edistää opintoihin sitoutumista, on hyvä tarkastella erityisesti motivaatiota. Sen lisäksi, että tehokas oppiminen edellyttää yksilön valmiutta ja halukkuutta suorittaa tehtäviä ja tavoitella koulutuksen suorittamista, vaikuttaa motivaatio myös muihin oppimisen kannalta tärkeisiin tekijöihin. Näitä tekijöitä ovat pitkäjänteisyys, tarkkaavaisuus, keskittymiskyky, ajattelu, oppimisstrategiat ja asioiden muistaminen. (Piha & Pynnönen 2007, 65.)

Opetuksen tulisi lähtökohtaisesti herätellä opiskelijan kiinnostus opiskeluun ja opiskeltaviin asioihin. Tätä kautta rakentuu myös motivaatio sekä sitoutuminen opiskeluun ja siihen liittyviin tavoitteisiin. Tämän näkemyksen mukaan kun opiskelija on kiinnostunut opiskeltavasta asiasta, valitsee hän itse itselleen sopivat opiskelustrategiat, jos hän kokee että haluaa asian oppia. Tämä puolestaan vaikuttaa positiivisesti oppimistuloksiin. (Kalakoski 2007, 46.) Olennaista onkin rakentaa opetuksesta ja oppimisympäristöistä opiskelijoiden kiinnostuksen herättäviä. Siksi tässä tutkielmassa tarkastellaan muun muassa sitä, miten kouluttaja saa rakennettua mielenkiintoista opetusta.

Lisäksi Salmio ja Mäkelä (2009) ovat todenneet, että ammatillisen koulutuksen tarjoama ohjaus ja tuki on riittämätöntä. Ongelmana on myös se, etteivät tuki ja ohjaus kohdennu

niille opiskelijoille, jotka niistä eniten hyötyisivät. Riittäväällä henkilökohtaisella ja koko opiskelijaryhmään kohdistuvalla ohjauksella on todettu voitavan vähentää niitä ongelmia, jotka ajan myötä heikentävät opiskelijan motivaatiota. (Salmio & Mäkelä 2009.) Voi myös olla, että ohjausta ja tukea on riittävästi, mutta se ei ole opiskelijan tarpeen mukaista. Opin-tojen keskeyttämisen ja siihen liittyvän huonon motivaation taustalla onkin arveltu olevan myös riittämätön opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden tunnistaminen ja tarpeisiin vastaami-nen (Honkanen 2008, 23). Ruohotien (1998, 39) mukaan huonon motivaation taustalla voi olla myös se, ettei koulutus ole pystynyt vastaamaan opiskelijan sille asettamiin vaatimuk-siin ja odotuksiin.

Pelkkä koulutussuunnitelma ei takaa opiskelijoiden motivoitumista vaikka se olisi tehty hy-  
vin vaan rinnalle tarvitaan suunnitelma opiskelijoiden motivoinnista. Näitä kahta suunnitel-  
maa ei tosin ole mielekästä täysin erottaa toisistaan, vaan opiskelijoiden motivointi tulisi  
osaltaan sisällyttää koulutussuunnitelmaan ja nostaa esille keinoja, joilla motivaatiota voi-  
daan tukea. Olisikin tärkeää, että kaikki kouluttajat ymmärtäisivät motivoimisen tärkeyden  
ja tiedostaisivat siihen liittyvät tekijät hyödyntäen niitä opetuksessaan. Tutkielman tavoit-  
teena onkin nostaa motivointi yhdeksi koulutukseen liittyväksi kehitettäväksi kohteeksi.

Kuitenkaan uusissa, 1.8.2015 voimaan tulleissa sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinnon pe-  
rusteissa ei mainita motivoimisesta muuten kuin opiskelijalta vaadittavissa ammattitaitovaa-  
timuksissa, jotka liittyvät lähihoitajan käytännön työn toteuttamiseen ja asiakkaan kanssa  
työskentelyyn (Opetushallitus 2014). Tutkinnon perusteet ovat se ohjenuora, jonka perus-  
teella oppilaitokset tekevät omat opetussuunnitelmansa. Samalla se toimii apuna myös kou-  
luttajalle opetusta suunniteltaessa ja toteutettaessa. Tästä syystä motivointiin olisi hyvä kiin-  
nittää huomiota edes maininnan tasolla. Toisaalta voi olla, että kouluttajien oletetaan opet-  
tajankoulutuksen saaneina hallitsevan opiskelijoiden motivoinnin. Olennaista on, että oppi-  
laitokset opetussuunnitelmiaan ja toteutussuunnitelmiaan tehdessään sekä kouluttajia täy-  
dennyskouluttaessaan kiinnittäisivät riittävästi huomiota motivoimisen teemaan.

#### **4 Opiskelijoiden motivaatioon vaikuttavat tekijät aiemmissä tutkimuksissa**

Tutustuttaessa viimeaikaisiin opiskelumotivaatiota koskeviin tutkimuksiin, oli yllättävää kuinka vähän niitä loppujen lopuksi oli saatavilla. Vaikka motivaatio on Kososen (2005, 6) mukaan yksi sosiaali- ja terveydenhoitoalan opiskelijavalinnoissa painotettava asia, oli motivaatioon vaikuttavia tekijöitä tutkittu verrattain vähän ammatillisen koulutuksen alueella. Tästä syystä johtuen aiempina tutkimuksina on nostettu esille motivaatiota käsitteleviä tutkimuksia, jotka jokseenkin eroavat näkökulmaltaan tai tutkittavien taustalta tästä tutkielmasta. Lähinnä tätä tutkielmaa on Lamminpään (2002) Pro gradu tutkielma ”Sisäinen motivaatio työvoimakoulutuksessa”, jossa tarkastellaan hoiva-avustajaopiskelijoiden koulutus- tarpeita, -motiiveita ja -kokemuksia. Tämä samantasoinen tutkielma on otettu mukaan poikkeuksellisesti siitä syystä, että hoiva-avustajakoulutusta voidaan tarkastella rinnakkain lähihoitajakoulutuksen kanssa, koska se on sisällöltään samantyyppinen, joskin huomattavasti lyhyempi koulutus. Osallistujat ovat lisäksi aikuisopiskelijoita ja huomio on kohdistunut sisäiseen motivaatioon, mikä nousi tässäkin tutkielmassa lopulta olennaiseksi tekijäksi. Tutkielmien samankaltaisen lähtöasetelman vuoksi onkin mielenkiintoista tarkastella onko tutkielmista saatu samansuuntaisia tuloksia.

Kohonen (2007) on puolestaan tutkinut tutkimuksessaan ”Mistä motivaatio työhön ja koulutukseen” vajaakuntoisten ja pitkäaikaistyöttömien työ- ja koulutusmotivaatiota. Tutkimuksessa motivaatiota tarkastellaan kahdesta näkökulmasta: koulutukseen osallistuneiden sekä heitä ohjanneiden näkökulmista. Kohonen (2007) on nostanut esille tärkeänä tekijänä sen, että kaikkien motivaatioon voidaan vaikuttaa ja se on myös kannattavaa, koska motivoitunut ihminen työskentelee jopa 60 % tehokkaammin kuin ei motivoitunut. Tämä huomio korostaa motivoimisen tärkeyttä ja tekee tämän tutkielman tuloksista entistä oleellisempia. Kohosen (2007) tutkimuksessa koulutus tosin toteutetaan hyvin työvaltaisesti eikä opetukseen käytetä luokkatiloja.

Luokkatiloissa tapahtuvaa opetusta ei myöskään ole tutkinut Korhonen (2003). Sen sijaan hänen tutkimuksensa ”Oppijana verkossa. – Aikuisopiskelijan oppimiseen suuntautuminen ja oppimiskokemukset verkkopohjaisessa oppimisympäristössä” on tarkastellut verkossa tapahtuvaa opiskelua. Tässä tutkimuksessa huomion kohteena ovat hoitotieteen avoimen yliopiston opiskelijat ja heidän opiskelumotivaatioonsa vaikuttavat tekijät. Onkin mielenkiin-

toista tarkastella, miten erilaisia motivaatioon vaikuttavat tekijät ovat ja löytyykö niistä yhtäläisyyksiä kun opiskeluympäristöt ovat erilaiset. Myös lähihoitajakoulutuksessa kehityssuunta on kohti lisääntyvää verkko- ja etäopiskelua, joten myös verkossa ja etänä tapahtuvaan motivointiin on syytä kiinnittää tulevaisuudessa enemmän huomiota.

Korhonen ja Hietava (2011) ovat sen sijaan tarkastelleet opiskelijoiden motivaatiota ja opintoihin sitoutumista yliopistossa. Heidän tutkimuksensa ”Mikä opiskelijaa motivoi ja mikä ei?” pohjautuu opiskelijoiden omiin kokemuksiin. Onkin mielenkiintoista nähdä motivoivatko samat tekijät myös yliopisto-opiskelijoita kuin ammatillisessa koulutuksessa olevia. Tutkielman tuloksia tarkastellaan myös Pintrichin (2003) tekemien tutkimusten tulosten kanssa. Pintrichia on erityisesti kiinnostanut se, mikä opiskelijoita motivoi tilanteessa, jossa luokkatila toimii oppimisen ja opetuksen kontekstina. Toisaalta hän on kiinnittänyt huomiota myös siihen, tunnistavatko opiskelijat heidän motivaatioonsa vaikuttavat tekijät. Tässä tutkielmassa lähtöolettamuksena on, että opiskelijat kykenevät tunnistamaan ja kuvaamaan heidän motivaatioonsa vaikuttavia tekijöitä niin positiivisesta, kuin negatiivisesta näkökulmasta.

Tutkielman tuloksia tarkastellaan myös Pihan ja Pynnösen (2007) tutkimuksen tulosten valossa. He keräsivät ammatillisilta kouluttajilta kertomuksia ja kuvauksia, jotka käsittelivät kouluttajien työtä, haasteita ja haasteiden ratkaisemista. Yhtenä teemana aineistossa nousi esille opiskelijoiden motivoiminen. Aineiston perusteella huomattiin, etteivät kouluttajat aina kyenneet hahmottamaan opiskelijoiden motivoimiseen käyttämiään menetelmiä ja keinoja, mikä nostaa tämän tutkielman tulokset mielenkiintoiseen valoon ammatillisten kouluttajien työn kehittämisessä. Olennaisena asiana tuli esille kouluttajien näkemys oman opetuksensa vaikuttavuudesta. Näin ollen ne kouluttajat, jotka uskoivat opetuksellaan olevan vaikutusta opiskelijoiden motivoitumiseen, kokivat olevansa osaltaan myös vastuussa opiskelijoiden oppimisesta. Tutkimuksen aineistona olevissa kertomuksissa tuli myös esille, että kouluttajien asenteet henkilökohtaista ohjausta ja opiskelijan yksilöllistä tukemista kohtaan olivat muuttuneet positiivisemmiksi. (Piha & Pynnönen 2007.)

Aiemmissä tutkimuksissa, tutkittaessa kouluttajan yhteyttä opiskelijoiden motivaatioon, motivaatioon vaikuttavina tekijöinä nousi esille niin kouluttajan persoonaan, ammattitaitoon ja arvomaailmaan kuin opiskelijoiden kokemuksiin osallisuudestaan ja huomioimisestaan liittyviä asioita. Seuraavaksi käsitellään aiempien tutkimusten tuloksia. Tuloksia käsitellään

tässä samantyyppisten otsikoiden alla kuin tämän tutkielman tuloksia. Näin asioiden tarkastelu rinnakkain on helpompaa.

#### 4.1 Kouluttajan persoona

Kouluttajan tärkeä rooli opiskelijoiden motivaation synnyssä ja ylläpitämisessä nousi esille muun muassa Pihan ja Pynnösen (2007) tutkimuksessa. Tutkimuksessa tuli esille, että kouluttajan oma motivaatio ja innostus opetettavaa aihetta kohtaan tukivat opiskelijoiden motivaatiota. Samoin Korhonen ja Hietava (2011) havaitsivat, että motivoivia tekijöitä opiskelijoiden mielestä olivat innostavat kouluttajat. Lisäksi opettajien tuli olla opiskelijoita tukevia ja opiskelijoihin luottavia. Vastaavasti motivaatiota heikensivät ”leipääntyneet” kouluttajat, jotka olivat työhönsä kyllästyneitä. Myös Pintrich (2003, 667–686) on huomionnut samoja tekijöitä omista motivaatiotutkimuksissaan. Hänen mukaansa opiskelijan oppimisen ja oppimismotivaation kannalta tärkeää on, että kouluttaja on sitoutunut tehtäväänsä. Kohosen (2007) tutkimuksessa vastaajat toivat esille, että ohjaajan tuli olla sellainen, että häntä ei tarvinnut pelätä. Ohjaajalta tulikin voida kysyä asioita ja apua jännittämättä ja ohjaajan tuli luoda ohjaustilanteista rauhallisia. Lisäksi tärkeäksi koettiin, että ohjaaja tervehti koulutukseen osallistujia.

Pihan ja Pynnösen (2007) tutkimuksessa kouluttajan persoonan merkitys nähtiin olennaisena tekijänä opiskelijoiden motivoitumiselle. Pelkät kouluttajan tiedot ja taidot eivät riittäneet motivoimiseen, vaan olennaista oli muun muassa kouluttajan vilpitön halu auttaa ja toimia opiskelijoiden kanssa yhteistyössä. Tässä merkittäväksi tekijäksi nousi aito ja inhimillinen opiskelijan kohtaaminen. Kouluttajan tulikin olla avoin ja hänellä tuli olla halua olla vuorovaikutuksessa opiskelijoidensa kanssa. Oli myös tärkeää, että kouluttaja hyväksyi erilaisuuden. Olennaista tässä oli, että kouluttaja pohti omaa käsitystään maailmasta, ihmisestä ja oppimisesta sekä sitä, miten nämä asiat näkyvät hänen arjen työssään. (Piha & Pynnönen 2007.)

Lamminpään (2002) tutkimuksen tuloksissa kävi ilmi, että koulutuksen tehtävänantoja epäiltiin, koska kouluttaja ei aina tarkastanut tehtäviä, eivätkä opiskelijat näin ollen saaneet tarvitsemaansa palautetta ja onnistumisen kokemuksia. Kouluttajan persoonalta odotettiin johdonmukaisuutta, jämäpyyttä ja tiukkuutta niin, että sovituisista asioista pidettiin kiinni ja kouluttajan odotettiin hoitavan työnsä eli tarkistavan tehtävät ja antavan niistä palautteen.

Tällaista jämäkkää ja hyvää persoonallisuutta omaavaa kouluttajaa luonnehdittiin persoonaltaan ammattitaitoiseksi. (Lamminpää 2002, 53–59.) Lamminpään (2002) tutkimukseen osallistujat toivat esille, että kun kouluttajan persoonallinen opetustyyli oli opetukseen sopeva, pystyi hän sen avulla tukemaan ja parantamaan huonoakin motivaatiota.

#### **4.2 Kouluttajan ammattitaito**

Aiempien tutkimusten valossa voidaan todeta, että kouluttajan ammattitaito vaikuttaa opiskelijan motivaatioon sitä edistäen. Vastaavasti ammattitaidottomuus voi heikentää opiskelijoiden motivaatiota. Jo pelkästään kouluttajan kyky rakentaa opiskelijoille oikeanlaisia tehtäviä vaikuttaa opiskelijoiden motivoitumiseen. Tehtävien on tärkeää olla inspiroivia ja kiinnostavia sekä opiskelijalle itselleen merkityksellisiä. Ei riitä, että tehtävien avulla kerrataan asioita, vaan tehtävien täytyy tarjota opiskelijalle myös uutta opittavaa mahdollisuuksien mukaan. (Pintrich 2003, 673–675.) Myös mikäli opetus on opiskelijoille liian helppoa tai liian vaikeaa, ei se tue opiskelumotivaatiota (Korhonen & Hietava 2011).

Myös Lamminpään (2002) tutkimuksessa, jossa tutkittiin sisäistä motivaatiota työvoimakoulutuksessa, nostettiin esille kouluttaja ja häneen liittyvät tekijät. Tässä tutkimuksessa tekijät liittyivät nimenomaan opetustyyliin liittyviksi piirteiksi. Tutkimuksessa tuli esille motivaatiota häiritsevänä tekijänä koulutuksessa puhuttujen toimintaperiaatteiden ja todellisten käytäntöjen välillä oleva ristiriita. Koulutusta mainostettiin todellisuutta vastaamattomalla tavalla, tehtävänannot koettiin hyödyttömiksi sekä sovitut osallistumisvaatimukset ja poissaolosäännöt todettiin käytännössä yhdentekeviksi. Tämä saattoi osaltaan liittyä itse koulutuksen ongelmiin, mutta myös kouluttajan toteuttamaan opetukseen ja sitä kautta hänen ammattitaitoonsa, toimintatapaansa ja persoonaansa. (Lamminpää 2002.)

Pihan ja Pynnösen (2007) tutkimuksessa kouluttajan ammattitaito nähtiin motivaation kannalta oleellisena. Se tuli esille muun muassa hyvinä vuorovaikutustaitoina ja opetuksen suunnittelun kautta. Oli tärkeää, että kouluttaja oli jäsentänyt omaa opetustaan, tunti opetukseensa liittyvät kokonaisuudet ja hallitsi niiden eri osat. Lisäksi kouluttajalla oli hyvä ajanhallinta ja hän oli ennalta suunnitellut tehtävät ja opetusmenetelmät. Suunnitelmaan tuli jättää myös riittävästi tilaa opiskelijoiden osallistumiselle. Näin ollen oppimistilanteista rakentui mielekkäitä ja opiskelijoilla oli jo lähtökohtaisesti aktiivinen rooli opetuksessa. Kouluttajan ammattitaitoa kuvattiin myös opetukseen liittyvän ”flow”-n aikaansaamisena. Kou-

luttajat näkivät, että oman kehitysorientoituneisuuden, innostuksen, sinnikkyuden, rohkeuden ja työssäjaksamisen kautta on mahdollista vaikuttaa opetukseen. Pahimmillaan ei-motivoiva opetus onkin rutiininomaista suorittamista, kun taas parhaimmillaan se on opetuksen intoa eli ”opetusflowta”. (Piha & Pynnönen 2007.)

Kouluttajan ammattitaitoon liittyy myös kyky yhdistää teoria käytäntöön. Pihan ja Pynnösen (2007) tutkimuksen tulosten mukaan käytännön ja teorian yhdistämisen taito opetuksessa on opiskelijoiden motivaation kannalta tärkeää. Korhosen ja Hietavan (2011) tutkimuksen mukaan opiskelijoiden motivaatiota heikensi, mikäli opetus oli liian teoriapainotteista. Lamminpää (2002) puolestaan on tehnyt huomion, että kouluttaja koetaan ammattitaitoiseksi, kun häneltä löytyy käytännön työkokemusta joka näkyy myös opetussisältöjen tiedollisena hallintana. Olennaista oli myös se, että opetuksen sisältö antoi tärkeitä valmiuksia työssäoppimisiin sekä tulevassa työssä toimimiseen. Näin ollen opetuksen sisällön tuli olla relevantti ammattialalla toimimisen suhteen. (Lamminpää 2002, 62–68.) Opetuksessa oli tärkeää, että kouluttaja kykeni tuomaan esille opetettavan asian yhteyden ja merkityksen tulevan ammatin käytännön työhön. Tällöin hän kykeni toiminnallaan lisäämään opiskelijoiden motivaatiota oppia. (Piha & Pynnönen 2007, 66.)

Kun koulutus pystyy vastaamaan opiskelijoiden sille asettamiin vaatimuksiin ja odotuksiin, voidaan opiskelijoiden sisäistä motivaatiotaan tukea. Puolestaan mikäli koulutus ei pysty vastaamaan opiskelijan sille asettamiin odotuksiin, on opiskelijalla haasteita ylläpitää motivaatiota. Tämä tuli esille Korhosen (2003) tutkimuksessa, jossa tutkittiin avoimen yliopiston verkko-opetukseen osallistuvien opiskelijoiden oppimiseen suuntautumista ja oppimiskokemuksia. Olennaista opiskelijan motivaation kannalta oli tavoitteiden saavuttamisen motivoivuus eli motivaatio kasvoi ja vahvistui kun tavoitteita saavutettiin ja niistä koettiin olevan hyötyä. Saman huomion tekivät myös Korhonen ja Hietava (2011). Tämä tosin edellytti, että tavoitteet olivat opiskelijoilla selkeästi tiedossa.

Muita Korhosen (2003) tutkimuksessa esille nousseita motivoivia tekijöitä oli muun muassa oppimisen kokeminen mielekkäänä, jolloin olennaista oli kouluttajan kyvykkyys rakentaa opiskelusta kiinnostavaa ja mielekästä. Pihan ja Pynnösen (2007) tutkimuksen mukaan motivoiva ja opiskelijoita innostava opetus syntyi opetuksen joustavuuden ja oppijan valmiuksien huomioimisen avulla. Joustavuuden taustalla oli kouluttajan sosiaalinen herkkyys, jolloin kouluttajalla oli kykyä lukea ryhmää ja hän kykeni joustavasti muuttamaan valmiita opetukseen liittyviä suunnitelmiaan, jos tilanne sitä vaati. Samoin Korhonen ja Hietava



(2011) havaitsivat, että mielenkiintoiset kurssit ja mielekkäät aihepiirit tukivat oppimismotivaatiota, kun taas turhiksi koetut kurssit heikensivät motivaatiota. Kohonen (2007) puolestaan toi esille, että toisaalta opetuksen piti olla myös ennustettavaa, jotta opiskelijat tiesivät, mitä seuraavaksi tapahtuu. Saman huomion vahvistavat myös Piha ja Pynnönen (2007). Heidän mukaan selkeä opiskeluun liittyvä struktuuri on motivaation kannalta tärkeä, koska se lisää ennustettavuutta, eikä opiskelijoiden tarvitse käyttää energiaa arvailemalla mitä seuraavaksi tapahtuu. Osaltaan sen nähtiin myös lisäävän turvallisuutta ja sitä kautta edistävän osallistumista opetukseen.

Myönteinen asenne opiskelua kohtaan rakentuu motivaation avulla. Tämä tekijä nousi esille yliopisto-opiskelijoiden motivaatiota tarkasteltaessa. Asennoitumiseen liittyi hyvin vahvasti motivaation lisäksi myös se, millaiseksi opiskelijan suhde opintoihin ja opiskeluympäristöön oli muodostunut. Jos opiskelija koki opiskeluympäristön vieraannuttavana, vaikutti se hänen motivaatioonsa negatiivisesti. Tässä yhteydessä opiskeluympäristöön sisällytettiin niin kouluttajat, opetus, ilmapiiri kuin opittavat sisällöt. (Korhonen & Hietava 2011, 57–62.) Myös Lamminpään (2002) tutkielmassa myönteinen asenne nousi motivaatiota tukevaksi tekijäksi. Tulosten perusteella havaittiin, että motivaatiota tuki, jos opiskelijalla oli omakohtainen halu ja kiinnostus koulutusta ja sen sisältöjä kohtaan. Olennaista oli myös nähdä koulutuksella olevan merkitystä työllistymisen kannalta.

Korhonen (2003, 180) on tuonut toisaalta esille, että opiskelijan halu ja tarve kehittää itseä ja omaa ammatti-identiteettiä saavat hänet näkemään oppimisen merkityksellisenä prosessina, mikä näkyy myönteisenä ja ennakkoluulottomana asennoitumisena opintoihin. Voidaan sanoa, että sisäinen motivaatio ruokkii myönteistä asennoitumista opintoihin, mikä taas ruokkii motivoitumista. Näiden yllämainittujen tekijöiden valossa voidaan todeta, että on erittäin oleellista kiinnittää huomiota opiskelijan motivaatioon. Tästä syystä tässä tutkimuksessa huomio on kiinnitetty kouluttajan mahdollisuuksiin motivoida opiskelijaa ja tukea tätä kautta opinnoissa menestymistä.

### **4.3 Opiskelijoiden osallisuuden ja yhteisöllisyyden kokemus**

Pihan ja Pynnösen tutkimuksessa (2007) nousi esille motivoivina tekijöinä opiskelijoiden mahdollisuus vaikuttaa opetukseen sekä kouluttajan kyvykkyys rakentaa monipuolisia oppimisympäristöjä niin, että myös opiskelijoilla on mahdollisuus vaikuttaa ympäristöjen viih-

tyvyyteen. Lamminpään tutkimuksessa (2002) puolestaan tuli esille, että motivaatiota ei tukenut, jos opiskelijoilla ei ollut mahdollisuutta vaikuttaa opetukseen tai jos mahdollisuus oli tarjottu, se oli hyvin epämääräinen eikä opiskelijoiden toiveita opetuksen suhteen kuitenkaan lopulta huomioitu. Opiskelijoilla oli myös kokemus siitä, että opiskeluun liittyvät vaikuttamisen mahdollisuudet perustuivat opiskelijan ja kouluttajan väliselle vuorovaikutukselle ja sitä kautta kouluttajan järjestämille mahdollisuuksille vaikuttaa. Tästä voidaankin päätellä, että opiskelijoiden kokemukset mahdollisuuksistaan vaikuttaa olivat hyvin kouluttajakohtaisia.

Lamminpään (2002) tutkielmassa itseohjautuvuus näyttäytyi opiskelijoille pääasiassa negatiivisessa valossa. Sen koettiin käytännössä tarkoittavan sitä, että opiskelijat jätettiin ilman tarvittavaa opetusta ja ohjausta selviämään itsenäisesti erilaisista tehtävistä. Piha ja Pynnönen (2007) ovat saaneet samansuuntaisia tuloksia omassa tutkimuksessaan. Kouluttajat kokiivatkin opiskelijoiden itseohjautuvuuden tukemisen, oman toiminnan säätelyn edistämisen sekä vastuuseen opettamisen tärkeiksi. Tämä tapahtui antamalla tilaa opiskelijan omille oivalluksille ja ideoille. Kouluttajan rooli olikin pohtia ja miettiä asioita opiskelijoiden rinnalla. Itseohjautuvuus oli kouluttajien mukaan parhaimmillaan yksi koulutuksen ihanne, mutta pahimmillaan se voitiin ymmärtää opiskelijan harkituksi heitteillejätöksi. (Piha & Pynnönen 2007.)

Lamminpään (2002) tutkielmassa nousi esille myös motivoivien tekijöiden yksilöllisyys. Osa vastaajista koki, että motivaatiota heikensi, kun koulutus ei tarjonnut tarpeeksi haasteita ja tehtäviä koettiin olevan liian vähän ja ne olivat liian helppoja. Toisaalta osalle vastaajista sen sijaan tilanne tehtävien osalta oli sopiva ja haasteita haluttiin jopa tietoisesti välttää. (Lamminpää 2002, 53–54.)

Opiskelijoiden osallisuus ja sen yhteys motivaatioon tuli esille myös opetusmenetelmien yhteydessä. Kohonen (2007) havaitsi, että vastuu motivoi eli opiskelijalla tuli olla mahdollisuus suunnitella ja toteuttaa itsenäisesti erilaisia tehtäviä. Myös Pihan ja Pynnösen (2007) mukaan tärkeää oli, että opiskelijat pääsivät mukaan opetuksen suunnitteluun. Korhonen (2003) sen sijaan havaitsi, että erilaiset pari- ja ryhmätyöt koettiin motivoivina, mutta ne myös heikensivät motivaatiota, jos opiskelijalle ei riittänyt paria tai ryhmää vaan hän joutui työskentelemään yksin. Toisaalta tämä kertoo myös kouluttajan ammattitaidosta ja opiskelijoiden ohjaamisesta opetusmenetelmien käyttöön liittyen, mutta myös vertaisopiskelijoi-

den merkityksestä. Yhteisöllisyyden ja opiskelijakollegoiden yhteys opiskelijoiden motivaatioon havaittiinkin eri tutkimuksissa. Korhosen (2003) tutkimuksessa vertaisopiskelijoiden tuki ja läsnäolo koettiin oppimista ja motivaatiota tukeviksi tekijöiksi, koska vertaisten avulla pystyttiin vertaamaan omaa oppimisprosessia ja sen vaiheita muiden oppimisprosesseihin. Lisäksi olennaista oli, että vertaisopiskelijoiden avulla mahdollistui uusien ajatusten syntyminen ja eri näkökulmien vertailu omassa ajattelussa.

Sekä Kohosen (2007) että Korhosen ja Hietavan (2011) tutkimuksissa mainittiin motivaatiota tukevana tekijänä vertaistuen saaminen. Vertaistukeen ja integroitumiseen liittyvä yhteisöllisyyden merkitys tuli esille Korhosen ja Hietavan (2011) tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin yliopisto-opiskelijoiden näkökulmasta motivoivia tekijöitä. Toisaalta yhteisöllisyyden konteksti ei kuitenkaan noussut muiden kontekstien rinnalla merkitsevästi motivoivaksi tekijäksi. Yhteisöllisyys koettiin kuitenkin etenkin kasvatustieteen opiskelijoiden keskuudessa motivoivaksi tekijäksi. Kasvatustieteiden opiskelussa hyödynnetäänkin pienryhmätyöskentelyä ja ongelma-perustaista oppimista muita tiedekuntia enemmän, joten siellä pedagogisten yhteisöjen merkitys on suurempi. (Korhonen & Hietava 2011, 57–62.) Tästä näkökulmasta se on pedagogisesta lähellä lähihoitajaopintoja. Sen sijaan Lamminpään (2002) tutkielmassa toiset opiskelijat koettiin tärkeänä vuorovaikutuksen resurssina ja nähtiin olennaisena, että muiden koulutus- ja työtaustoja pystyttiin opetuksessa hyödyntämään.

Vaikuttamisen mahdollisuuteen liittyy myös opiskelun vapaaehtoisuus. Kun opiskelu oli vapaaehtoista eikä pakollista, oli opiskelijoilla valinnanmahdollisuus opiskelujen suhteen. Opiskelumotivaatiossa olennaista onkin nimenomaan opiskelemisen vapaaehtoisuus, mikä nousi esille Kohosen (2007, 161–162) tutkimuksessa. Vapaaehtoisuuteen perustuvassa opiskelussa on usein kyse sisäisestä motivaatiosta. Tämä näkyy siinä, että opiskelijat ovat kiinnostuneita opiskeltavasta aiheesta, he uskovat saavansa edistymisen kokemuksia sekä saavuttavansa henkilökohtaisia tavoitteitaan opiskelun avulla. Kun koulutuksesta halutaan motivaatiota kehittävää ja ylläpitävää, tulisikin koulutuksen sisältöön ja opetusjärjestelyihin kiinnittää erityistä huomiota jotta nämä opiskelijoiden odotukset täyttyisivät.

#### **4.4 Opiskelijan huomiointi ja myönteinen ilmapiiri**

Aiempien tutkimusten tulosten mukaan opiskelijan motivaation kannalta olennaista on opiskelijan saama henkilökohtainen ohjaus, mahdollisuus työssäoppimiseen sekä ammatillisen

roolin rakentuminen niin, että opiskelijalla on mahdollisuus näyttäytyä ammattilaisen roolissa läheisille ihmisille. (Piha & Pynnönen 2007, 67–68.) Myös Lamminpään (2002) tutkielmassa tuli esille, että koulutuksen motivoivuus liittyi toisaalta siihen, että opiskelija sai kokemuksia itsestään osaavana ammattilaisena, mutta toisaalta myös pätevänä opiskelijana. Tämä vaati kouluttajalta opiskelijan kehittymisen tunnistamista, koulutuksen sisältöjen kykyä vastata työelämän haasteisiin sekä palkitsevia arviointi- ja palautekäytäntöjä. Vastavasti, jos opiskelija koki saavansa puutteellista palautetta omista opiskelutaidoistaan ja osaamisen kehittymisestä, heikensi se hänen opiskelumotivaatiotaan. (Lamminpää 2002, 60.)

Lisäksi kouluttajan toiminta opetustilanteissa katsottiin merkitykselliseksi motivaation kannalta ja etenkin opiskelijoiden huomion ja tarkkaavaisuuden ohjaaminen tärkeisiin asioihin oli motivoivaa. (Piha & Pynnönen 2007, 67–68.) Kohosen (2007) tutkimuksen mukaan motivaation kannalta tärkeää on, että ohjausta on riittävästi. Ohjaus koettiin motivaatiota tukeväksi, kun sitä sai henkilökohtaisia opetussuunnitelmia tehtäessä ja ongelmatilanteissa. Korhonen ja Hietava (2011) puolestaan tarkastelivat oppimisen organisoinnin kontekstiin liittyviä tekijöitä ja toivat esille niiden motivoivan vaikutuksen. Näihin tekijöihin kuuluivat niin opetus ja opetushenkilökunnan toiminta, kuin opiskelijan saama tuki, ohjaus, arviointi ja palaute. Tutkimuksessa ei kuitenkaan sen tarkemmin avattu näitä tekijöitä ja niiden painoarvoa motivoimisen näkökulmasta suhteessa toisiinsa. (Korhonen & Hietava 2011.)

Kun tekemällä oppimista tuettiin ja mahdollistettiin, oli se motivaatiota edistävä tekijä. Tekemällä oppiminen liittyikin vahvasti työssäoppimisjaksoihin. Lamminpään (2002) tutkimuksessa työssäoppimisen merkitys motivaatiota tukevana tekijänä tuli esille erityisesti palautteen saannin kautta kun taas Kohosen (2007) tutkimuksessa se liittyi käytännön kautta oppimisen motivoivaan vaikutukseen. Työssäoppiminen koettiin motivoivana, koska sieltä sai palautetta omasta osaamisestaan. (Lamminpää 2002, 53–59).

Työssäoppimisen tarkempi tarkastelu motivaation näkökulmasta jää tämän tutkimuksen ulkopuolelle, koska se liittyy koulutuksen rakenteisiin ja käytäntöihin, eikä työssäoppiminen ole kouluttajakohtaista. Kouluttaja ei siis voi määrittellä, onko koulutuksessa työssäoppimista ja millaisissa jaksoissa sitä toteutetaan. Kuitenkin tässä tutkielmassa tarkastellaan muita työssäoppimisen yhteydessä esille tulleita teemoja, kuten teorian ja käytännön yhdistämistä sekä palautteen antamista, jotka ovat aiemmissakin tutkimuksissa nousseet esille.

Muihin aiempiin tutkimuksiin verrattuna Kohosen (2007) tutkimuksen tuloksissa nousi esille hieman eri asioita. Koulutukseen liittyviksi motivaatiotekijöiksi mainittiin koulutuksen henkilökohtaistaminen. Koulutus tuki motivaatiota, mikäli se vastasi osallistujien kehittymistarpeita. Koulutuksessa opiskelija piti ottaa huomioon yksilönä huomioiden hänen osaamisensa ja oppimisen tarpeensa. Toinen motivaatiotekijä oli opiskelijoiden oppimistyylien tunnistaminen ja niiden huomioiminen opetuksessa. (Kohonen 2007, 161–162.) Tämä liittyi osaltaan myös opetusmenetelmien monipuoliseen käyttöön. Myös Pihan ja Pynnösen (2007) tutkimuksessa nämä asiat nousivat opiskelijoiden motivaation kannalta tärkeiksi tekijöiksi. Opiskelija huomioitiinkin hyödyntämällä opetuksessa hänen aiempia kokemuksiaan. Tämä edellytti että kouluttaja oli selvittänyt opiskelijan lähtötilanteen. Taustalla oli ajatus siitä, että opiskelijan aiemmalla tiedolla ja kokemuksilla oli tärkeä rooli uuden oppimisessa.

Ammattitaitoisella, motivoivalla kouluttajalla todettiin olevan kyky huomioida opiskelijan oppimistyyliä ja ohjata opiskelija käyttämään omia vahvuuksiaan oppimisen tukena. Kouluttajien mukaan tällainen opetuksen yksilöllistäminen oli motivaation kannalta tärkeää. Käytännön opetuksessa yksilöllistäminen näkyi asioiden, sisältöjen ja menetelmien monipuolistamisena, opiskelijoiden yksilöllisenä ohjauksena, kannustamisena sekä onnistuneena opiskelijan kohtaamisena. (Piha & Pynnönen 2007.)

Useassa tarkastellussa tutkimuksessa nousi esille kouluttajan jakama huomio opiskelijalle (Kohonen 2007; Lamminpää 2002; Piha & Pynnönen 2007). Tämä tapahtui ohjauksen, tuen, palautteen ja kannustuksen avulla. Nämä tekijät tukivat opiskelijan motivaatiota, jos niitä annettiin riittävästi. Vastavuoroisesti puutteellinen ohjaus, tuki ja kannustus vaikuttivat motivaatioon negatiivisesti. Kohosen (2007) tutkimuksen tulosten mukaan palautteen tuli olla positiivista ja kannustavaa ollakseen motivoivaa. Toisaalta myös korjaavaa palautetta toivottiin saatavan. Myös Lamminpään (2002) tulosten mukaan rakentavaa palautetta pidettiin tärkeänä. Palautteen ja arvioinnin toivottiin olevan entistä informatiivisempaa ja mahdollistavan opiskelutaitojen kehittymisen. Motivaatiota heikensi, mikäli koettiin, että kouluttajan antama arviointi ei perustunut opiskelijan todelliseen suoritukseen. (Lamminpää 2002.) Pihan ja Pynnösen (2007) mukaan jotta arviointi on opiskelijan motivaatiota tukevaa, tulee sitä tehdä monipuolisesti ja jatkuvasti. Lisäksi se on tärkeä suunnitella etukäteen ja tiedottaa siitä myös opiskelijoille.

Aiemmissä tutkimuksissa tarkasteltiin myös myönteisyyden ilmapiirin merkitystä opiskelijoiden motivaatiolle. Pintrich (2003, 667–686) havaitsi omissa motivaatiota koskevissa tutkimuksissaan että opiskeluympäristön ilmapiirin tuli olla nimenomaan lämmin ja opiskelijaa tukeva. Kohonen ja Hietava (2011) puolestaan vahvistavat ilmapiirin merkityksellisyyttä tuomalla esille, että huonoksi koettu ilmapiiri heikensi opiskelijoiden motivaatiota. Kohonen (2007) sen sijaan havaitsi, että sosiaaliset suhteet olivat hyvin merkittävä motivaatiota tukeva tekijä, jonka turvin pystyttiin myös kompensoimaan motivaatiota heikentäviä tekijöitä. Hyvän ilmapiirin nähtiin rakentuvan vertaisilta saadun tuen ja kannustuksen avulla ja ilmapiirin kannalta myös ryhmän vuorovaikutuksen tuli olla kunnossa.

Pihan ja Pynnösen (2007) tutkimuksessa tulikin esille, että kouluttajilla oli tavoitteena avoin ja myönteinen opiskeluilmapiiri, jossa jokainen opiskelija koki olevansa hyväksyty. Tähän pyrittiin mahdollistamalla opiskelijoille tutustuminen vertaisiinsa ja tätä kautta rakennettiin turvallinen ilmapiiri, jossa painotettiin hyviä vuorovaikutussuhteita. Onnistunutta ryhmäytämistä pidettiin myös tärkeänä, koska sen avulla nähtiin saavutettavan luokkaan hyvän yhteishengen ja pohjan ryhmän yhteistyölle. Lisäksi olennaiseksi nähtiin yhteisten pelisääntöjen sopiminen. (Piha & Pynnönen 2007.)

Kohosen (2007) tutkimuksessa havaittiin, että työ- ja koulutusmotivaatiossa on kaksi olennaista ydinseikkaa. Ensimmäinen näistä on epäonnistumisen kehän murtaminen. Tällä tarkoitettiin sitä, että opiskelijan, joka on epävarma itsestään ja jolla on valmiiksi huonot kokemukset teoriapainotteisten opintojen vaikeudesta sekä heikko minäkäsitys, on tärkeää saada onnistumisen kokemuksia. Toinen tekijä on motivoiva ohjaus (ja opetus), joka mahdollistuu opiskelijan tarpeita vastaavien kannusteiden valinnalla. Tällöin opiskelija saa sellaista ohjausta ja kannustusta kuin hän yksilöllisesti tarvitsee. (Kohonen 2007.) Osaltaan näitä tekijöitä vahvistaa Korhosen ja Hietavan (2011) tutkimuksen tulokset, joissa motivoivina tekijöinä nousivat merkittävästi esille henkilökohtaiseen kontekstiin liittyvät tekijät eli opiskelijan käsitys itsestään oppijana, omat kehitystavoitteet sekä oppimisen säätelyprosessit. Näin ollen, kun opiskelijan henkilökohtaista kontekstia tuetaan ja edistetään, vaikutetaan myönteisesti motivaatioon.

#### **4.5 Aiempien tutkimusten yhteenveto**

Yhteenvetona tutkimuksista ja niiden tuloksista todettakoon, että suurin osa motivaatioon vaikuttavista tekijöistä olivat sellaisia, jotka voivat olla motivaatiota tukevia mutta huonosti

tai puutteellisesti toteutettuna ne voivat olla myös motivaatiota heikentäviä tekijöitä. Osataan nämä tekijät todennäköisesti vaikuttavat opiskelijoihin hyvin yksilöllisesti. Jotkin opetusmenetelmät tukevat toisen opiskelijan motivaatiota kun taas toinen opiskelija kokee erilaisten opetusmenetelmien rasittavan motivaationsa ylläpitämistä. (Korhonen 2007.)

Tähän liittyi tuloksissa myös motivaatiota tukevana tekijänä kouluttajan kyky tunnistaa oppimistyylejä ja huomioida ne opetuksessa eli opetusmenetelmien valinnassa. (Kohonen 2003.) Tämä saattaisikin olla ratkaisu motivoimisen yksilöllisyyden haasteeseen: tunnistaa mitkä asiat yksilöä motivoivat ja käyttää niitä motivoimiseen. Aiempien tutkimusten tuloksissa esille tulleet, opiskelijoiden motivaatioon liittyvät tekijät, ovat hyvin kouluttajalähtöisiä eli kouluttaja pystyy näihin tuloksissa esille tulleisiin seikkoihin vaikuttamaan. Onkin mielenkiintoista tutkia, nousevatko nämä tekijät esille tässä tutkimuksessa ja millaisessa roolissa ne esiintyvät.

Aiemmista tutkimuksista löytyi myös yhteisiä tekijöitä. Opiskeluun liittyen havaittiin että sisäinen motivaatio on ulkoista motivaatiota tärkeämmässä asemassa kun puhutaan opintoihin sitoutumisesta ja kiinnittymisestä (Korhonen 2003; Korhonen & Hietava 2011; Lamminpää 2002). Lisäksi tuotiin esille että motivaatiotekijöiden vaihtelevuuden ja yksilöllisyyden takia ei voida määritellä selkeästi yhtä yleistä taustatekijää (ks. esim. Korhonen 2003). Tässä tutkielmassa on keskitytty tarkastelemaan oppimisympäristöä ja siihen liittyviä motivaatiotekijöitä. Korhonen ja Hietava (2011) kuitenkin huomauttavat, että motivaatiotekijöitä on syytä tarkastella laajemmassa kontekstissa ja huomioida opiskelijan henkilökohtaiseen elämänpiiriin liittyvät motivaatiotekijät, mikäli halutaan muodostaa kokonaiskuva oppimismotivaation rakentumisesta.

Aiempiä tutkimusten tuloksia on käsitelty pilkkoen ja yhdistellen niitä toisiinsa motivaatioon vaikuttavien tekijöiden mukaan. Kokonaisuuden hahmottamiseksi seuraavassa taulukossa (taulukko 1.) on koottu yhteen aiemmat tutkimukset ja niiden keskeisimmät tulokset.

Tutkimus	Motivoivat tekijät	Motivaatiota haittaavat tekijät
Kohonen 2007	-koulutuksen henkilökohtaistaminen: vastasi kehittämistarpeita -oppimistyylien tunnistaminen ja huomiointi opetuksessa -pakollisuuden puuttuminen -vertaistuki ja riittävä ohjaus	Ei mainintoja

Korhonen 2003	-pari- ja ryhmätyöskentely, vertaistuki -olennaisten taitojen oppiminen, oppimistavoitteiden saavuttaminen, mielekkäät oppimiskokemukset -ennakkoluuloton asenne	-työparin puute tehtävissä
Korhonen & Hietava 2011	-innostavat, tukevat ja opiskelijoihin luottavat kouluttajat -mielenkiintoiset kurssit ja aihepiirit -onnistumisen kokemukset -eteneminen opinnoissa -opintojen onnistunut organisointi -keskustelu ja tuki, ohjaus, palautteen saanti -ajanhallinta, opintojen rytmitys	-leipääntyneet kouluttajat -huono ilmapiiri -teoreettiset tai turhat sisällöt ja kurssit -vaatimustaso liian helppo/vaikea -epävarmuus alasta -vieraannuttava opiskeluympäristö
Lamminpää 2002	-kouluttajan persoonallinen opetustyyli -ammattitaitoinen kouluttaja: jämäkkä, hyvä persoonallisuus, käytännön työkokemus joka näkyi opetuksessa	-toimintaperiaatteiden ja käytäntöjen ristiriita -palautteen ja onnistumisen kokemusten puute -huonot vaikuttamisen mahdollisuudet
Piha & Pynnönen 2007	-kouluttajan oma motivaatio ja innostus -taito yhdistää teoria ja käytäntö -opiskelijoiden mahdollisuus vaikuttaa opetukseen -kouluttajan kyky rakentaa monipuolisia oppimisympäristöjä -henkilökohtainen ohjaus -mahdollisuus ammatillisen roolin osoittamiseen läheisille -opiskelijoiden huomion ja tarkkaavuuden ohjaaminen	Ei mainintoja
Pintrich 2003	-opiskelijaa inspiroivat, kiinnostavat ja merkitykselliset tehtävät joissa uutta opittavaa -opiskelijan taitojen mukaiset tehtävät -onnistumisen ja minäpystyvyyden kokemukset - kouluttajan sitoutuminen työhön -lämmän ja tukeva ilmapiiri	-huono minäpystyvyyden tunne

Taulukko 1. Motivaatioon vaikuttavat tekijät aiemmissä tutkimuksissa

Niin kuin yllä olevasta taulukosta (taulukko 1.) käy ilmi, on aiemmissä tutkimuksissa nousut esille huomattavasti enemmän motivaatiota tukevia tekijöitä, kuin sitä heikentäviä tekijöitä. On mahdollista, että tutkimusten lähtöasetelmat ovat jo olleet sellaiset, etteivät ne ole mahdollistaneet huomion kiinnittämistä motivaatiota heikentäviin tekijöihin. Tässä tutkielmassa tavoitteena on nostaa myös nämä heikentävät tekijät esille ja tarkastella niitä motivaatiota tukevien tekijöiden rinnalla.



## 5 Tutkimuksen toteuttaminen

Tässä kappaleessa kerrotaan tutkimuksen tarkoituksesta, siihen liittyvästä aineistosta ja sen keräämisestä, analysoinnin prosessista sekä tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Tutkimuksen toteuttamista pyritään raportoimaan niin seikkaperäisesti, kuin mahdollista, jotta lukijan on helppo seurata ja arvioida tutkimusta.

### 5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen alkuvaiheessa tutkimukselle asetettiin kysymykset, jotka tutkimuksen edessä muokkautuivat. Alkuvaiheen yksi kiinnostava kysymys oli, voiko kouluttaja vaikuttaa opiskelijoiden motivaatioon. Aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen ja aiempiin tutkimuksiin tutustuttaessa kävi kuitenkin selväksi, että tämä kysymys on itsestäänselvyys eli se on jo osaltaan tutkittu. Saman johtopäätöksen vahvisti myöhemmin myös kerätty aineisto. Tästä syystä tutkimuskysymyksiä muokattiin tutkimuksen edessä. Uusitalon (1999, 51) mukaan empiirisen tutkimuksen vaiheet etenevätkin niin, että aluksi tutkimukselle määritellään tutkimusongelma, jota ongelmaa sivuvaan kirjallisuuteen tutustumisen jälkeen täsmennetään.

Tutkimus on kuvaileva tutkimus, jossa pyritään muodostamaan kuvaa motivoivasta kouluttajasta. Tutkimuksessa nostetaan esille myös kuva ei-motivoivasta kouluttajasta. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää mitkä tekijät kouluttajassa motivoivat opiskelijoita ja miten kouluttaja voi motivoida aikuisopiskelijoita lähihoitajakoulutuksessa. Tavoitteena on nostaa esille kouluttajan merkitys motiivinnissa ja motivaation ylläpitämisessä. Tutkimuskysymyksinä tutkimuksessa ovat:

1. Mitkä kouluttajaan liittyvät tekijät vaikuttavat opiskelijoiden motivaatioon?
2. Millä tavoilla kouluttaja voi vaikuttaa aikuisopiskelijoiden motivaatioon lähihoitajakoulutuksessa?

Tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa teoriaa rakennetaan alhaalta ylös eli aineistosta lähtien ilman merkittäviä ennako-olettamuksia tai määritelmiä. Vaikka tutkimuksella ei ole selkeitä hypoteeseja, on tutkijalla omat kokemuksensa jotka vaikuttavat havaintoihin (Eskola & Suoranta 2008, 19). Nämä kokemukset eivät kuitenkaan rajaa tutkimuksen toteuttamista, vaan huomio kiinnitetään niiden tiedostamiseen ja mahdollistetaan näin tutkimuksesta oppiminen tutkijalle itselleen. Uusien näkökulmien avaaminen ja ajattelun vauhdittaminen ovat aineiston tarjoamia mahdollisuuksia tutkijalle, kun hän pystyy tarkastelemaan aineistoa

mahdollisimman objektiivisesti. Aiemmat tutkimukset aiheesta kulkevat tulosten tarkastelun rinnalla sekä toimivat taustana, johon tuloksia voi verrata mutta tarkoituksena ei ole vahvistaa tai kumota aiempia tutkimustuloksia. (Eskola & Suoranta 2008, 19–20.)

## 5.2 Tutkimusaineisto ja sen kerääminen

Tutkimusaineisto kerättiin eläytymismenetelmän avulla. Tutkimusjoukkona oli 94 lähiohittajakoulutuksessa opiskelevaa aikuisopiskelijaa. Määrältään tutkimusjoukko oli siis suu-  
reikko, huomioiden eläytymismenetelmään sovelletun saturoitumiskriteerin, mikä on 15–20 vastausta kehyskertomusta kohden (Eskola 1997, 24; Rita, Valtanen & Eskola 2003, 129). Toisaalta näin varmistettiin riittävä aineiston saanti. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat olivat eri vaiheissa opintojaan eli osa opiskelijoista suoritti ensimmäisen vuoden perusopin-  
tojaan ja osa opiskelijoista oli toisen vuoden osaamisalaopinnoissa. Tällä ei kuitenkaan nähty tutkimuksen kannalta olevan suurta merkitystä ja tästä syystä vastauksia ei jaoteltu opintojen vaiheen mukaan. Vastaajilta ei kysytty erikseen taustatietoja, kuten ikää tai sukupuolta, koska niiden ei nähty tuovan tutkimukseen lisäarvoa. Saarasin ja Eskolan (2003, 149) mu-  
kaan vastaajilta ei yleensä kysytäkään taustatietoja eläytymismenetelmää käytettäessä.

Laadullisen tutkimuksen aineistonkeruussa on tärkeää kiinnittää huomiota tiettyihin tekijöi-  
hin. Tutkimusjoukon määrää rajattaessa on olennaista varmistaa aineiston teoreettinen edus-  
tavuus jolloin kaikki tutkimuskysymysten kannalta olennaiset tekijät tulevat esille. (Uusitalo  
1999, 80.) Laadullisen tutkimuksen alalla ajatellaankin, että aineistoa on tarpeeksi, kun uu-  
den aineiston kerääminen ei tuota enää tutkimuskysymysten kannalta uutta tietoa. Aineisto  
alkaa toisin sanoen toistamaan itseään (Tuomi & Sarajärvi 2009, 89). Tätä kutsutaan kyl-  
läntymiseksi eli saturaatioksi. Olennaista laadullisessa tutkimuksessa ei olekaan aineiston  
tilastollinen yleistettävyyys. Eläytymismenetelmällä kerättyä aineistoa ei kasvatetakaan vas-  
taajia lisäämällä vaan käyttämällä erilaisia kehyskertomuksia joita tutkimuksessa voi olla 2–  
4. (Eskola 1997, 22–25; Eskola & Suoranta 2008, 110–112.)

Tässä tutkielmassa rajaaminen tapahtui sekä tutkittavien määrää rajaamalla, että tutkimus-  
kysymysten avulla. Tutkittaviksi valikoituivat lähes kaikki eräässä uusimaalaisessa aikuis-  
koulutuskeskuksessa sosiaali- ja terveysalan perustutkintoa suorittavat aikuisopiskelijat, joi-  
den äidinkieli on suomi. Sen sijaan tutkimusjoukkoon ei otettu mukaan vasta opintonsa aloit-  
taneita opiskelijoita. Tällä varmistettiin se, että tutkimukseen osallistuneilla on kokemusta  
tutkittavasta ilmiöstä eli tässä tapauksessa erilaisten kouluttajien opetukseen osallistumisesta

(Tuomi & Sarajärvi 2009, 88). Tutkimukseen otettiin mukaan vain päiväopiskelijat ja ulkopuolelle jäivät monimuoto- ja oppisopimusopiskelijat, joiden opinnot on toteutettu eri tavalla kuin päiväopiskelijoiden.

Myös maahanmuuttajataustaiset opiskelijat jäivät tutkimuksen ulkopuolelle. Tällä varmistettiin, että vastaajat käsittelevät niitä asioita, joita on tarkoitus tutkia ilman, että käsitteitä tutkimustilanteessa erityisemmin avataan (Mäkinen 2006, 103). Maahanmuuttajalle jo motivoituminen saattaa olla käsitteenä haastava ymmärtää. Toisaalta kvalitatiivinen aineisto toimii eräänlaisena näytteenä tutkimuksen kohteena olevasta kielestä ja kulttuurista (Alasuutari 1999, 88). Lisäksi eläytymismenetelmä aineistonkeruumenetelmänä on hyvin kulttuurisidonnainen, koska se tuottaa aineistoa tietystä kulttuurista ja kulttuurisista merkityksistä käsin (Eskola & Suoranta 2008, 116). Näin ollen kielen lisäksi kulttuuritausta olisi ollut yhtenä vaikuttavana tekijänä taustalla, joka olisi ollut tutkimuksessa hyvä huomioida.

Eläytymismenetelmässä tutkimusaineisto kerätään pienimuotoisten tarinoiden avulla, jotka tutkimusjoukko kirjoittaa tutkijoiden antamien ohjeiden ja kehyskertomuksen mukaan (Eskola 1997, 5; Eskola & Suoranta 2008, 110). Keskeistä menetelmässä on varioida kehyskertomuksia niin, että jotakin tiettyä, yhtä tekijää muutetaan ja muut tilanteen osat pidetään vakioina. (Eskola & Suoranta 2008, 110–112). Aineiston analyysissä kiinnitetään huomiota vastauksissa esiin nouseviin eroihin, jotka riippuvat varioidusta tekijästä. Kehyskertomuksen tuleekin muilta osin pysyä samanlaisena kaikissa variaatioissa. (Eskola 1997, 18; Eskola & Suoranta 2008, 111–112.).

Kehyskertomuksen synnyttämien mielikuvien mukaan vastaaja lähtee viemään kehyskertomusta eteenpäin tai kuvaa mitä kehyskertomusta ennen on tapahtunut. (Eskola 1997, 5; Eskola & Suoranta 2008, 110). Kehyskertomuksissa keskitytään vain olennaisimpiin asioihin ja siksi kehyskertomukset on hyvä pitää lyhyinä. Tällöin välttytään siltä, että vastaajat kiinnittäisivät huomionsa johonkin epäolennaiseen seikkaan, mikä voi olla vaarana pitkissä kehyskertomuksissa. (Eskola 1997, 18; Eskola & Suoranta 2008, 112–113.) Eskola ja Suoranta (2008, 115) suosittelevat kehyskertomusten ulkoasun pitämistä mahdollisimman yksinkertaisena. Tässä aineistonkeruussa A4-paperin ylälaitaan oli kirjoitettu lyhyt alustus tutkimuksesta sekä rivin mittainen kehyskertomus (LIITE 1.).

Kehyskertomukset on hyvä testata etukäteen. Testauksen kautta on mahdollista nähdä minkä tyyppisiä vastauksia kertomuksen avulla on mahdollista saada ja olisiko kertomusta syytä muuttaa, vai toimiiko se sellaisenaan. (Eskola 1997, 19; Eskola & Suoranta 2008, 115.)

Tässä tutkimuksessa kehyskertomukset testattiin yhdellä ryhmällä ja todettiin, että kertomukset toimivat parhaiten niin, että ohjeistus on suullinen ja paperilla on vain lyhyt ohje. Suullinen ohjeistus myös rohkaisi opiskelijoita kysymään tarkentavia ohjeita.

Testauksen perusteella kehyskertomus esitettiin vastaajille suullisesti. Siinä vastaajia pyydettiin kuvittelemaan tilanne, jossa he ovat luokkahuoneessa ja on alkamassa motivoivan kouluttajan oppitunti. Vastaajien tuli kertomuksissaan kuvailla tilanteen kulkua. Ohjeistuksessa suunnattiin opiskelijoiden huomio nimenomaan kouluttajan rooliin motivoinnissa. Mikäli aineistossa olisi voinut tuoda esille kaikki mahdolliset motivaatioon vaikuttavat tekijät, olisivat kouluttajaan liittyvät tekijät voineet jäädä vähäisemmiksi. Rajaamisella pyrittiinkin kohdistamaan huomio tiettyyn asiaan niin, että siitä saatiin mahdollisimman paljon ja tarkasti irti.

Suullisella ohjeistuksella pyrittiin tukemaan entistä paremmin eläytymisteemaa. Suullisessa ohjeistuksessa tuotiin esille, että kirjoitelmia kirjoittaessaan vastaajilla on vapaat kädet sen suhteen, kenen näkökulmasta he tarinansa kirjoittavat ja miten tekstinsä rakentavat. Saarasen ja Eskolan (2003, 146) mukaan kertomusten näkökulma eli perspektiivi on yleensä valmiiksi valittu, mutta tässä tutkimuksessa sen valinta jätettiin vastaajille. Suurin osa vastaajista kuvasikin tilanteita omasta opiskelijan näkökulmastaan ja muutama kirjoitti kouluttajan roolista käsin. Osa vastaajista kirjoitti asiat ranskalaisin viivoin, mikä on Eskolan ja Suorannan (2008, 111–112) mielestä tässä tilanteessa sopivaa.

Aineistonkeruutilanteessa kerrottiin tutkimuksesta, missä aineistoa tullaan käyttämään. Sama informaatio oli kirjoitettu myös vastauslomakkeisiin. Tutkimusetiikan näkökulmasta on tärkeää, että tutkimukseen osallistujat saavat kirjallisen informaation sekä esittävät vapaaehtoisen suostumuksensa silloin kun aineisto kerätään suoraan tutkittavilta ja tallennetaan sellaisenaan. (Kuula 2006, 119.) Näin ollen tutkittavat esittivät suostumuksensa osallistumalla tutkimukseen eli kirjoittamalla kertomuksensa. Aineistonkeruutilanteessa vastaajille korostettiin vastaamisen vapaaehtoisuutta, mikä on Eskolan (1997, 14) mukaan eläytymismenetelmän yksi periaate. Vaihtoehtona olisi ollut jättää vastaamatta. Useinkaan vastaajia ei eläytymismenetelmässä tarvitse erityisesti motivoida vastaamaan, jos tutkimuksen aihe ja kehyskertomus koskevat vastaajia eli heillä on siihen kosketuspintaa (Eskola 1997, 22). Tässä tutkimuksessa kaikki 94 aineistonkeruutilanteissa mukana ollutta opiskelijaa vastasi eli osallistui tutkimukseen.

Eläytymismenetelmän käytöllä on pyritty saavuttamaan ihmiselle ominaisia arkipäivän toimintamuotoja, kuten harkintaa ja vastakkainasettelua (Eskola 1997, 12; Eskola & Suoranta 2008, 111). Tässä vastaajilla on mahdollisuus rakentaa vastakkainasettelu sen suhteen, mikä heitä kouluttajassa motivoi ja mikä ei motivoi ja tarkastella tätä vastakkainasettelua kirjoittaessaan kirjoitelmia. Vastaajat kirjoittivat siis kaksi tarinaa kahden kehyskertomuksen mukaan. Aineisto olisi ollut mahdollista kerätä myös niin, että puolet vastaajista olisivat kirjoittaneet toisen kehyskertomuksen pohjalta ja puolet taas toisen kehyskertomuksen pohjalta (ks. esim. Rita ym. 2003, 129). Tällöin kuitenkin vastaajilla ei olisi ollut mahdollisuutta samanlaiseen vastakkainasetteluun ja vertailuun aineistonkeruutilanteessa. Kummallekin kehyskertomukselle oli varattu oma viivoitettu A4-paperi, johon oli mahdollista kirjoittaa kummallekin puolelle (LIITE 1.). Aineistoa kertyi lopulta 194 käsinkirjoitetun A4-sivun verran. Sivut on laskettu aloitettujen sivujen mukaan eli kaikkia sivuja ei ollut kirjoitettu täyteen.

Eläytymismenetelmän käyttö aineistonkeruussa liittyy yleensä fenomenologiseen tutkimusstrategiaan ja eroaa narratiivisista omaelämäkerta-aineistoista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 212–213; Metsämuuronen 2006, 239). Saaranen ja Eskola (2003, 144) huomauttavat kuitenkin, että eläytymismenetelmäaineistosta konstruoidut, tyypittelyn avulla muodostetut tyypit ovat hyvin usein narratiiveja eli narratiivisuus niiden osalta kulkee lähellä tätä tutkimusta. Toisaalta aineisto ei täysin sovi narratiiviseen tutkimukseen, koska ranskalaisin viivoin annetut vastaukset eivät täytä kaikkia narratiiveilta vaadittuja kertomuksellisia piirteitä (Saaranen & Eskola 2003, 148).

### **5.3 Tutkimusaineiston analysointi**

Alasuutari (1999, 39) on määritellyt laadullisen aineiston analyysin koostuvan kahdesta vaiheesta: havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Havaintojen pelkistämisessä aineistoa tarkastellaan tietystä, valikoidusta näkökulmasta ja huomio kiinnitetään kysymyksenasettelun kannalta olennaiseen tietoon. Tähän liittyy myös havaintojen yhdistämistä, jolloin karsiutuu ylimääräinen tieto. (Alasuutari 1999, 40–43.) Aineiston analysoinnissa huomio kiinnitettiin vain kouluttajaan liittyviin tekijöihin sekä hänen toimintaansa ja muut asiat jätettiin tarkastelun ulkopuolelle. Osa vastaajista olikin nostanut esille motivoivina tekijöinä koulutukseen ja opetukseen yleisesti liittyviä asioita, jotka eivät henkilöityneet

kouluttajaan. Lisäksi vastauksissa nousi esille motivoivina tekijöinä opiskelijoiden tunnetiloja, joita ei kouluttajan toiminnan näkökulmasta ollut kuitenkaan avattu enempää, jotta niitä olisi ollut mahdollista yhdistää kouluttajaan ja hänen ominaisuuksiinsa tai toimintaansa.

Tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla ja apuna käytettiin teemoittelua. Aineisto merkittiin numerokodeilla, jotta alkuperäisen kohdan löytäminen olisi helpompaa. Aineiston lukemisen yhteydessä aineistosta nousi selkeästi esille tietyt, usein toistuvat pääteemat. Tässä pääteemojen muodostumisen vaiheessa tutkimuskysymyksistä ensimmäinen oli olennaisessa roolissa. Tämän jälkeen lähdettiin keräämään ja yhdistelemään kouluttajaan liittyviä tekijöitä aineistosta pääteemojen alle ranskalaisilla viivoilla. Positiivisista tekijöistä kertyi pääteemojen alle 12 sivua aineistoa. Tässä kohtaa merkittiin käsitteen yhteyteen aineiston numero, mikäli eri aineistossa oli samaa asiaa kuvattu joko samoin tai hieman eri käsittein. Samalla tavalla toimittiin negatiivisten tekijöiden kanssa, joista kertyi 9 sivua aineistoa vastaavien pääteemojen alle.

Aineistosta karsiutuikin tässä vaiheessa pois kaikki epäolennainen aines eli epäolennainen informaatio. Näin toteutui siis myös Vilkan (2007, 140) kuvaama aineiston pelkistäminen. Pelkistämistä ohjasivat tutkimuskysymykset eli ikään kuin etsittiin aineistosta vastauksia tutkimuskysymyksille. Tämä aineiston pelkistäminen ja yksinkertaistaminen toimii pohjatyönä sisällönanalyysille (Choen, Morrison & Manion 2007, 494.) Tämän vaiheen jälkeen lähdettiin etsimään pääteemojen alla oleville tekijöille yhteistä nimittäjää eli muodostamaan alateemoja. Tarkoituksena oli löytää ja tarkastella sellaisia aineiston piirteitä, jotka esiintyvät usean vastaajan kertomuksissa ja joille löytyy yhteinen nimittäjä. Tässä vaiheessa tutkijan analyysi korostuu, koska vastaajat käyttävät samasta ilmiöstä erilaisia ilmaisuja ja tutkijan tehtävänä on koodata ne sisällön perusteella samaan luokkaan eli saman teeman alle. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 173.)

Alateemoja muodostettaessa huomio siirtyi toiseen tutkimuskysymykseen. Alla olevassa taulukossa (taulukko 2.) käsitellyn oppimateriaali-pääteeman alle tulivat alateemat selkeys, monipuolisuus ja oppimista tukeva luonne. Näiden alateemojen alle jakautuivat aineistossa oppimateriaalia koskevat maininnat. Alla esimerkki alateeman muodostamisesta, johon on yhdistetty kuvaukset aineistosta.

Pääteema:	Alateema:	Kuvaukset aineistosta:
Oppimateriaali	Selkeys	Loogisessa järjestyksessä 49, 52, Jäsen- nelty aineisto 13
		Helposti luettavaa ja selkeää 45, 49, 50, 52, Ymmärrettävää 69
		Selkeä ohjeistus tehtävänantoihin 2,3,11,24,25,30,43

Taulukko 2. Alateeman muodostaminen aineiston kuvauksia yhdistelemällä.

Teemoittelun avulla pystyttiin näkemään, mitkä ovat olennaiset asiat aineistossa ja ryhmitelyn avulla aineistosta muodostui uusi johdonmukainen kokonaisuus, mikä aineistolähtöisessä sisällönanalysissä on tavoitteenakin (Vilkkä 2007, 140). Analyysissä tarkasteltiin myös mainintojen lukumäärää. Teemoittelussa ei tosin lukumäärillä ole merkitystä vaan sillä, mitä teemoista on sanottu (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Lukumäärien avulla pystyttiin kuitenkin huomioimaan asioiden painoarvoa suhteessa toisiinsa. Analysoinnissa analysoitiin erikseen ensin motivoivaan kouluttajaan liittyvät asiat ja vasta sitten ei-motivoivaan kouluttajaan liittyvät asiat. Alasuutarin (1999) määrittelemässä laadullisen analyysin toisessa vaiheessa eli arvoituksen ratkaisemisessa tulkitaankin tuloksia ja saadaan vastauksia tutkimuksen alussa asetettuihin kysymyksiin.

Kun aineisto oli analysoitu ja tutkimuksen tulokset alustavasti kirjoitettu auki, jäi tunne tulosten hajanaisuudesta ja vaikeudesta hahmottaa kokonaiskuvaa. Lisäksi Eskolan (1997, 6) mukaan eläytymismenetelmän parasta antia on, kun voi vertailla ja analysoida eri kehysker-  
tomuksista saatuja tuloksia rinnakkain. Tämä jäi kuitenkin tulosten tarkastelussa vähäiseksi, joten analyysia päätettiin jatkaa tyypittelyn avulla. Tyypittelyssä aineistoa ryhmitellään tyy-  
peiksi. Tyypittely voidaan pohjimmiltaan määritellä luokitteluksi, jossa aineistoa ryhmitel-  
lään, laitetaan osajoukkoihin tai kategorioihin tietyn kriteerin mukaan (Choen ym. 2007, 492).

Tyypittelyssä tyyppejä voidaan muodostaa eri tavoin. Yksi tapa muodostaa tyyppi on au-  
tenttinen tyyppi, joka sisältää yhden vastauksen ja toimii esimerkkinä laajemmasta aineiston  
osasta. Toinen tyyppi on yhdistetty tyyppi, joka on mahdollisimman yleinen eli tähän tyypp-  
piin otetaan mukaan suurimmassa osassa tai kaikissa vastauksissa esiintyneet asiat. Kolmas  
tyyppi on puolestaan mahdollisimman laaja tyyppi. Tähän tyyppiin on otettu mukaan asiat,  
jotka ovat esiintyneet vain yhdessä vastauksessa. Tällöin keskiössä on loogisuus. Tällainen

tyyppi on mahdollinen, mutta sitä ei nähdä kovinkaan todennäköisenä. (Eskola & Suoranta 2008, 183.)

Tässä tutkielmassa tyypittely toteutettiin toisen vaihtoehdon mukaan eli tyypeistä muodostettiin mahdollisimman yleinen tyyppi. Lopputuloksena nämä tyypit ovatkin tiivistyneet niin, että niiden avulla voidaan yhteenvedonomaisesti kuvata yleisimmät vastaukset. Tällöin tyypeistä jäi pois sellaiset vastaukset, jotka ovat esiintyneet vain harvoin. Tässä katsottiin, että tyypilliseksi piirteeksi voidaan ottaa tekijä, jonka vähintään 20 vastaajaa on kertomuksessaan tuonut esille. Poikkeus tehtiin materiaaliin liittyvien ominaisuuksien kohdalla, jonka teemaan muutenkin oli viitattu vähäisesti. Materiaaliin liittyen tyypittelyyn otettiin mukaan sekä positiivisista että negatiivisista tekijöistä eniten viittauksia saanut ominaisuus. Tyypittelyn avulla tapahtuneen analysoinnin tuloksena syntyikin kaksi tyyppiä: motivoiva kouluttaja ja ei-motivoiva kouluttaja. Tuloksissa kuvataan millainen on vastausten mukaan tyypillinen motivoiva kouluttaja ja millainen puolestaan on ei-motivoiva kouluttaja. Näitä tyypejä vertailemalla voidaankin päästä nopeasti aineistoon sisälle ja nähdään eri kehyskertomusten synnyttämien tarinoiden erot (Saaranen & Eskola 2003, 151).

Käyttämällä kahta analyysimenetelmää pyrittiin tuomaan esille ja yhdistämään eri menetelmillä saatu tieto. Teemoittelun avulla koottiin vastauksissa esiintynyt kokoelma motivoivia ja ei-motivoivia tekijöitä kouluttajassa ja tyypittelyn avulla muodostettiin aineiston havainnollisempi esittämistapa tiivistettynä, jonka kautta oli helpompi muodostaa kokonaiskuva siitä millaisia motivoiva ja ei-motivoiva kouluttaja yleensä ovat. (Eskola & Suoranta 1997, 93.) Eskola (2003, 149) huomauttaakin, että laadullisessa aineistossa on yleensä mahdollista käyttää useita erilaisia analyysimenetelmiä samassakin tutkimuksessa ja hän myös suosittelee näin tekemään, jos se on tutkimuksen kannalta järkevää.

Aineiston perusteella tehtyjä tulkintoja on pyritty havainnollistamaan käyttäen lainauksia tutkimusaineistosta. Sitaattien perään on merkitty vastaajia kuvaava numerokoodi, joka kertoo lukijalle, etteivät kaikki sitaatit perustu yhtä vastaajaa koskevaan aineistoon. Sitaattien käytössä on huolehdittu siitä, ettei niiden perusteella ole mahdollista tunnistaa vastaajaa, vaan anonymiteetti säilyy. Sitaatit on merkitty tekstiin lainausmerkein, kursivoituna sekä sisennettynä.

Tutkimuksen tuloksia käsiteltäessä pyrkimyksenä oli asettaa teoria vuoropuheluun tulosten kanssa. Tällöin tulkintaa kohti edettiin yhdistelemällä analyysissä tehtyjä huomioita aiem-



piin tutkimuksiin sekä teorioihin. Näin toimittiin teemoittelun avulla syntyneitä tuloksia tarkasteltaessa. Sen sijaan tyypittelyn avulla muodostettuihin tyyppeihin ei peilattu aiempien tutkimusten tuloksia ja teoriaa, koska haluttiin välttää toistoa ja pitää kuvaukset motivoivasta ja ei-motivoivasta kouluttajasta selkeinä ja ytimekkäinä. Lopuksi tutkimusprosessi eteni johdopäätöksiin, joissa huomio keskittyi erityisesti kouluttajan kehittymisen tarpeen näkökulmaan. Pohdinnan lopuksi esitettiin tutkimuksen kuluessa heränneitä ideoita siitä, miten jatkotutkimusta voisi aiheesta toteuttaa. (Eskola & Suoranta 2008, 176.)

#### 5.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Eettisyyden ja luotettavuuden arviointi ei ole vain mittauksen luotettavuuden arviointia reliabiliteetin ja validiteetin avulla, vaan arviointi kohdistetaan jokaiseen tutkimuksen vaiheeseen ja jokaiseen tutkijan tekemään valintaan. (Eskola 2003, 155.) Tutkimuksen eettisyydessä on olennaista, että tutkija pohtii tutkimuksensa eri vaiheissa tehtyjen ratkaisujen kestävyyttä ja merkityksiä. Huomio on kiinnitettävä erityisesti tutkimuksen mahdollisiin seurauksiin ja siihen todellisuudenkuvaan, mitä tutkimus osaltaan rakentaa. (Pohjola 2007, 12.) Tässä tutkielmassa eettisyyteen on pyritty kiinnittämään huomiota kaikissa tutkimuksen teon vaiheissa, mutta erityisesti aineiston keruun vaiheessa. Se onkin usein tutkimuksen yksi kriittinen vaihe eettisyyden suhteen (Pohjola 2007, 19).

Eläytymismenetelmän haasteisiin ja samalla myös tutkimuksen luotettavuuteen liittyvä asia on, tuottaako aineistonkeruumenetelmä vain stereotyyppisiä vastauksia, mutta se toisaalta tuo esille myös poikkeuksellisia vastauksia. Eläytymismenetelmän avulla tehdyssä tutkimuksessa ei näin ollen välttämättä löydetä yleistä käsitystä, vaan koetellaan itsestään selvinä pidettyjä näkemyksiä ja käsityksiä. (Eskola & Suoranta 2008, 116–117.) Eläytymismenetelmän etuna onkin nimenomaan se, että aineistosta nousee yleensä esille stereotyyppien lisäksi yllätyksiä ja ne muodostavatkin usein tutkimuksen mielenkiintoisimman osion (Eskola 1997, 27).

Tutkimuksen tekemisessä on noudatettava rehellisyyden ja avoimuuden periaatteita kaikkien niiden tahojen suuntaan, jotka tutkimukseen osallistuvat. Pohjola (2007, 20) onkin nostanut esille ongelman riittämättömästä eettisestä informoinnista. Tähän pyritään tässä tutkielmassa kiinnittämään huomiota keräämällä aineisto opiskelijoilta anonyymisti eli heidän

ei odoteta laittavan kirjoitelmiin omia nimiään. Tutkimusaineisto myös analysoidaan ja tulokset esitetään niin, ettei opiskelijoita voi tekstin perusteella tunnistaa. Kun vastaajille luvataan anonymiteetti eli henkilöllisyyden salaaminen, rohkaisee se heitä vastaamaan rehellisesti ja näin ollen helpottaa myös olennaisen aineiston saantia (Mäkinen 2006, 114). Luotettavuutta lisää myös se, että ennen aineiston keräämistä vastaajille kerrotaan rehellisesti tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta. Tutkimusta varten on haettu virallinen tutkimuslupa tutkimusympäristönä toimivan aikuiskoulutuskeskuksen rehtorilta. Tutkimuksesta on tiedotettu ja siitä on keskusteltu työyksikössä, jossa tutkimus on toteutettu. Näin on huolehdittu siitä, että kaikki tutkimuksen kentällä olevat toimijat ovat tietoisia tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta.

Oman haasteensa tutkimuksen eettisyyteen tuo se, että tutkielman toteuttaja toimii kouluttajan roolissa tutkimusjoukkoon nähden. Alustavasti aineiston kerääminen suunniteltiin niin, että toinen kouluttaja olisi kerännyt aineiston. Tämä osoittautui kuitenkin käytännössä hankalaksi toteuttaa, eikä se olisi poistanut eettisyyteen liittyvää haastetta. Pyrkimys onkin toimia tutkijana mahdollisimman eettisesti niin, että vastaajien anonymiteettiä painotetaan. Lisäksi tuodaan selkeästi esille, että tutkimuksen tarkoituksena on yleisesti parantaa motiivointia ja antaa kouluttajille vinkkejä, miten kannattaa ja ei kannata toimia. Tarkoituksena ei siis ole selvittää kouluttajien henkilökohtaisia tapoja toimia eikä sitä, millaisia näkemyksiä milläkin opiskelijaryhmällä kouluttajista on.

Tutkimuksen luotettavuutta pyritään parantamaan kuvailemalla mahdollisimman tarkasti tutkimuksen toteuttamista. Myös aineiston analyysin arvioitavuuteen kiinnitetään huomiota eli pyritään siihen, että lukijan on mahdollista seurata tutkijan päättelyä. Lisäksi analyysin toistettavuuden näkökulmasta analyysissä pyritään käyttämään mahdollisimman yksiselitteisiä luokittelu- ja tulkintasääntöjä, joiden mukaan analyysi olisi mahdollisuus toistaa. (Uusitalo 1999, 81.) Tutkimuksen luotettavuuden kannalta onkin hyvä, että tutkija on kirjoittanut tutkimusraporttinsa mahdollisimman seikkaperäisesti ja vastuullisesti eli kuvannut raportissa tutkimuksen kulkua, käytettyjä menetelmiä ja tulkinnan perusteita. Näin lukija pystyy seuraamaan tutkimusprosessia ja arvioimaan sen luotettavuutta. (Varto 1996, 112.)

Eskola (2003, 141) huomauttaa, että laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kuvaukseen liittyvä ongelma usein on se, että osataan kyllä sanoa mitä pitäisi arvioida, mutta ei kyetä soveltamaan sitä omaan tutkimukseen eli ei pystytä arvioimaan luotettavuutta oman tutkimuksen kannalta. Myöskin tutkimusprosessissa tehdyt mahdolliset virheet on syytä tuoda esille

avoimesti (Mäkinen 2006,102). Tutkimuksen luotettavuutta onkin arvioitu tutkielman lopuksi käyttäen apuna Tracyn (2010) kahdeksan kriteerin laadullisen tutkimuksen mallia.

## 6 Tutkimuksen tulokset

Kaikki tutkimuksen osallistujat toivat kertomuksissaan esille, että kouluttajaan liittyvät tekijät vaikuttavat oppimismotivaatioon. Osa tekijöistä vaikuttaa positiivisesti ja osa puolestaan negatiivisesti. Oppimismotivaatio voidaankin nähdä hyvin kouluttajakohtaisena tekijänä, eikä aina kurssilla ja aiheella ole motivaation kannalta niin suurta merkitystä. Motivoitumiseen vaikuttavat tekijät ovat hyvin yksilöllisiä, joten toista opiskelijaa motivoi tietty tekijä, kun taas toista opiskelijaa sama tekijä ei motivoi tai se jopa heikentää motivaatiota. Tulosten mukaan kouluttaja pystyy motivoimaan opiskelijoita eri tavoin ja keinoin, jotka liittyvät pääasiassa kouluttajan opetustapaan, ammattitaitoon ja persoonaan.

### 6.1 Kouluttajan persoonan vaikutus opiskelijoiden opiskelumotivaatioon

Vastaajista 65 eli noin kaksi kolmasosaa mainitsi kertomuksissaan motivaatioon positiivisesti vaikuttavia, kouluttajan persoonaan liittyviä tekijöitä. Sen sijaan 77 vastaajaa olivat tunnistaneet kouluttajan persoonaan liittyviä tekijöitä, jotka heikensivät heidän motivaatioaan. Motivaatiota heikentäviin tekijöihin olikin kiinnitetty enemmän huomiota kuin motivaatiota tukeviin tekijöihin. Saattaa olla, että häiritsevät tekijät persoonassa on helpompi tunnistaa motivaatioon negatiivisesti vaikuttaviksi tekijöiksi. Kouluttajalta saatetaankin odottaa neutraalia tai positiivista persoonallisuutta, jolloin siihen liittyviä motivoivia tekijöitä ei välttämättä tunnisteta tai tiedosteta yhtä hyvin. Vastaajista 57 oli sellaisia, jotka olivat kertomuksissaan tuoneet esille motivaatioonsa sekä positiivisesti että negatiivisesti vaikuttavia kouluttajan persoonaan liittyviä tekijöitä. Voidaankin ajatella, että nämä vastaajat näkivät kouluttajan persoonan vaikuttavan merkittävästi motivaatioonsa.

Kouluttajan kyky motivoida katsottiin muodostuvan hänen koko persoonastaan ja siihen liittyvistä asioista. Persoonallisuus onkin määritelty kouluttajan työvälineeksi, jonka avulla hän työtään tekee (Honka, Lampinen & Vertanen 2000). Ammattitaito ja pätevyys eivät siis suoraan kerro kouluttajan kyvystä motivoida opiskelijoita, vaan myös hänen persoonansa pitää olla opetustyölle sopiva. Saman johtopäätöksen ovat tehneet Piha ja Pynnönen (2007) omassa tutkimuksessaan.

Tärkeimmät kouluttajan persoonallisuuteen liittyvät tekijät olivat kannustavuus ja positiivisuus, helppo lähestyttävyyys, empaattisuus sekä huumorintajuisuus. Joka kolmas vastaajista (n=33) oli maininnut kannustavuuden kouluttajan tärkeäksi ominaisuudeksi motivaation

kannalta. Useissa muissakin tutkimuksissa kannustus on koettu myönteiseksi motivoivaksi tekijäksi (Kohonen 2007; Lamminpää 2002; Piha & Pynnönen 2007). Edellytyksenä tosin oli, että kannustusta tuli saada riittävästi, jotta se tuki motivaatiota ja edisti opintoja.

Kannustamisen tärkeys tuli esille tilanteissa, joissa opiskelijan usko itseensä ja mahdollisuksiinsa oppia olivat koetuksella. Kannustamisen tärkeys liittyi erityisesti aikuisopiskelijan rooliin, jolloin usein ikää on enemmän ja aiemmista opinnoista aikaa. Tällöin kaivattiin motivointia opiskelijaa kannustamalla ja valamalla uskoa opinnoista suoriutumiseen.

*”Tässä vaiheessa opiskelua on tullut vastaan erittäin ammattitaitoisia kouluttajaa, jotka kannustaa ja valaa uskoa siihen, että meistä aikuisopiskelijoista tulee hyviä ammattilaisia uudessa ammatissa, vaikka itsestään välillä tuntuu, että on liian vanha oppimaan.” (Vastaaja 62.)*

Vastaajista joka neljäs (n=26) oli maininnut positiivisuuden tärkeäksi tekijäksi kouluttajassa. Aiemmissa tutkimuksissa kouluttajaan liittyvä positiivisuus ei ole noussut esille motivaatiota tukevana tekijä. Sen sijaan motivaation kannalta olennaiseksi tekijäksi on havaittu opiskelijan oma positiivinen asennoituminen oppimiseen (Korhonen 2003). Tässä tutkielmassa positiivisuus ilmeni kouluttajassa pirteytinä, energisyytenä ja hyväntuulisuuksena. Kouluttajan positiivisuus liittyi sekä siihen, että hän oli hyvin elämänmyönteinen ja hänellä oli positiivinen asenne, mutta myös siihen, että kouluttajasta syntyi opiskelijalle positiivinen kuva. Positiivisuuden motivoiva vaikutus tuli esille niin, että positiivisen kouluttajan kanssa oli mukavaa tehdä töitä eli osallistua hänen opetukseensa mutta myös niin, että kouluttajaa oli helppo lähestyä. Vastaajat kokivat positiivisen kouluttajan innostuneena, innostavana, motivoituneena ja motivoivana. Tärkeää olikin, että kouluttaja pystyi tartuttamaan tai välittämään oman positiivisen tunnetilansa opiskelijoille.

*”Opettaja saa omalla positiivisuudellaan ja innostuneisuudellaan oppilaatkin paremmin keskittymään asiaan.” (Vastaaja 68.)*

Empaattisuutta piti tärkeänä 15 vastaajaa. Empaattisuus tuli esille kykynä asettua opiskelijan asemaan. Empaattinen kouluttaja oli ymmärtäväinen ja tätä kautta myös luotettava, koska opiskelijat kokivat voivansa luottaa sellaiseen kouluttajaan, jonka he tiesivät ymmärtävän heitä ja heidän tilannettaan. Erityisen tärkeänä pidettiin kouluttajan kykyä ymmärtää aikuisopiskelijan asemaa, jolloin elämäntilanteet ja perheet asettivat opiskelulle haasteita, mikä vaati kouluttajalta joustoa ja ymmärrystä.

Vastaajista 18 piti tärkeänä kouluttajan helppoa lähestyttävyyttä. Kouluttajaa oli helppo lähestyä, kun hän oli ystävällinen, mukava ja rento. Lisäksi lähestymisen helppoutta lisäsi avoimuus eli kun kouluttaja kertoi jotain itsestään ja elämästään, opiskelijat kokivat, että häntä on helppo lähestyä ja tällainen kouluttaja myös pystyi motivoimaan heitä. Kouluttaja toi näin itseään lähemmäksi opiskelijoita, jolloin kouluttajan ja opiskelijoiden roolien välinen kuilu kapeni. Kun kouluttaja oli samalla tasolla tasavertaisena opiskelijoiden kanssa, kokivat opiskelijat opetukseen osallistumisen helpommaksi. Avoimuus kouluttajan ominaisuutena on tullut esille myös Pihan ja Pynnösen tutkimuksessa (2007), tosin näkökulmana ovat kouluttajien omat näkemykset siitä millainen kouluttajan tulee olla motivoidakseen opiskelijoita. Helppo lähestyttävyys tuli aiemmissa tutkimuksissa (Kohonen 2007) esille niin, että motivaatiota tuki, kun kouluttajaa ei tarvinnut pelätä vaan kouluttajalta uskalsi kysyä asioita.

Myös huumorintaju liittyi lähestyttävyyteen ja vastaajista 21 oli maininnut huumorintajuisuuden motivoivana tekijänä kouluttajan persoonassa. Kuitenkaan aiemmissa tutkimuksissa kouluttajan huumorintaju ei ole noussut esille. Vastaajien mukaan kouluttajan huumorintaju tuli opetuksessa esille hauskuutena ja erilaisten humorististen juttujen kertomisena oppitunneilla. Vastaajat kuvasivat, että huumorintajuista kouluttajaa jaksoi kuunnella ja hänen kuuntelemiseensa ja opetukseensa keskittyi. Toisaalta huomiota kiinnitettiin siihen, että kaikkiin aiheisiin huumori ei kuitenkaan sovi, vaan huumoria tulee käyttää harkiten aiheesta ja tilanteesta riippuen. Osaltaan kouluttajan huumorintaju vaikutti opetuksen ja luokan ilmapiiriin rentouteen positiivisesti ja myös tätä kautta motivoi opiskelijoita.

Vastaajista 12 piti kouluttajan napakkuutta tärkeänä ominaisuutena motivaationsa kannalta. Napakka kouluttaja huolehti opiskelijoiden työrauhasta luokassa. Myös Lamminpään (2002, 53–59) tutkimuksessa nousi esille jämäkkyys osana ammattitaitoisen kouluttajan persoonaa. Huomio kiinnittyi erityisesti siihen, että kouluttaja huolehti, että sovituiista asioista pidettiin kiinni ja hoiti työnsä. Tässä tutkielmassa vastaajat kuvasivat kurin ja työrauhan ylläpitämisen näkyvän niin, että kouluttaja piti oppitunneilla käytävät keskustelut aiheessa, jakoi puheenvuoroja tasapuolisesti sekä kielsi kännyköiden käytön tunnin aikana.

*”Hyvä opettaja pitää myös kuria. Jos opettaja ei uskalla kieltää oppilaita käyttämästä kännykkää, niin koko luokka ei ole enää mukana opetuksessa. Eli hyvä opettaja pitää napakkaa otetta oppilaista ja kertoo rajat, joissa toimitaan, muuten luokan levottomimmat alkavat terrorisoida muiden opiskelurauhaa.”*  
(Vastaaja 59.)

Kouluttajan tuli myös vaatia opiskelijoilta sopivassa määrin ja näin osoittaa kantavansa vastuun oppimisesta. Pihan ja Pynnösen (2007) tutkimuksessa tuli esille sama asia; kun kouluttaja kokee olevansa vastuussa opiskelijoiden oppimisesta, uskoo hän pystyvänsä opetuksellaan myös motivoimaan opiskelijoitaan. Vastauksissa ymmärrettiin, että ilman työtä eli opiskelua ei tapahdu oppimistakaan, ja että oppiminen on myös hyvän kouluttajan tavoite, johon hänen opetuksellaan tulee pyrkiä.

*”Vaativuus, kun se on perusteltua oppimisen kannalta! liian helpolla päästävä opettaja ei palvele oppimista.” (Vastaaja 50.)*

Kouluttajan persoonaan liittyvät myös hänen arvonsa. Vastaajista 45 oli tuonut esille, että kouluttajan arvot vaikuttivat heidän motivaatioonsa. Aineistosta nousi olennaisena tekijänä esille toisen ihmisen kunnioittaminen, mikä näkyi kouluttajan toiminnassa opiskelijan huomioimisena ja erilaisuuden hyväksymisenä. Kouluttaja kuunteli opiskelijoitaan ja kohteli heitä tasa-arvoisesti. Kouluttajan kuvattiin olevan kiinnostunut opiskelijoista ja heidän asiastaan sekä opiskelijan hyvinvoinnista, mikä tuli esille opiskelijoihin tutustumisena ja tuntemisena. Ruohotien (2000, 80) mukaan kouluttajan onkin tärkeää tiedostaa opiskelijoiden persoonallisuuden piirteet, jotka vaikuttavat heidän motivoitumiseensa. Näin hän pystyy motivoimaan opiskelijoita paremmin. (Ruohotie 2000, 80.)

Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että kun kouluttaja tuntee opiskelijansa, pystyy hän tukemaan ja vahvistamaan oppimisen, osaamisen ja pätevyyden tunteita sekä edistämään minäpystyvyyden kokemusta (Pintrich 2003). Myös Piha ja Pynnönen (2007) toivat esille opiskelijoiden oppimistyylien tunnistamisen tärkeyden ja niiden hyödyntämisen opiskelijan hyväksi. Tämän tutkielman aineiston perusteella opiskelijat kokivatkin itsensä erityiseksi, kun kouluttajalla oli halua tutustua heihin.

*”Jaksaa tutustua ja havainnoida oppilaansa, ”tuntee heidän luonteensa” Se on opettajan voimavara osata käyttää oppilaan vaihvuuksia avukseen ja sitä paremmin oppilaan avuksi.” (Vastaaja 19.)*

Kouluttaja osoitti opiskelijoille arvostavansa heitä, kun hän kuunteli kunnioittavasti opiskelijan vastauksia ja mielipiteitä eikä nauranut tai tyrmännyt niitä. Lisäksi kouluttajan oli tärkeä ottaa opiskelijoiden elämäkokemus huomioon opetuksessaan. Opiskelijan huomiointi ei tarkoittanut sitä, että kaikki olisi huomioitu samalla tavalla, vaan siinä tuli huomioida yksilöllisyys.

Yksilöllisyyden huomioimiseen liittyen oli tärkeää, että kouluttaja hyväksyi opiskelijoiden erilaisuuden. Sama tekijä nähtiin motivoivana myös Pihan ja Pynnösen (2007) tutkimuksessa. Tässä tutkielmassa yksilöllisyyden huomioiminen tarkoitti sitä, että kouluttaja ei odottanut kaikkien oppivan samalla tavalla. Näin ollen kouluttaja ei myöskään vaatinut kaikilta opiskelijoilta samoja asioita. Samat asiat ovat nousseet esille myös Kohosen (2007) tutkimuksessa, joka korostaa yksilöllisyyden huomiointia motivaatioon positiivisesti vaikuttavana tekijänä. Tähän liittyen Kohonen (2007) painottaa oppimistyylien tunnistamista ja niihin vastaamista käyttäen sopivia opetusmenetelmiä. Tämän opinnäytetyön aineisto vahvistaa saman huomion eli motivoivan kouluttajan nähtiin pystyvän opetuksessaan ottamaan huomioon opiskelijoiden vahvuudet ja heikkoudet valitsemalla ryhmälle sopivat oppimismenetelmät ja – materiaalit sekä tukemalla myös opiskelijaa itseään tunnistamaan omat vahvuutensa ja heikkoutensa.

Vastaajista 77 oli tuonut kertomuksissaan esille, että kouluttajan persoonassa oli tekijöitä, jotka vaikuttivat motivaatioon sitä heikentävästi. Tällaisia tekijöitä olivat puutteelliset vuorovaikutustaidot ja epäsosiaalisuus, puutteelliset esiintymistaidot, epävarmuus, joustamattomuus ja negatiivisuus. Myös motivoivan kouluttajan tärkeiksi koetuista ominaisuuksista kannustavuus ja huumorintajuisuus puuttuivat motivaatiota heikentävältä kouluttajalta. Vastaajista 43 oli tuonut esille puutteelliset vuorovaikutustaidot ja epäsosiaalisuuden motivaatiotaan heikentävinä tekijöinä. Huonot vuorovaikutustaidot ja epäsosiaalisuus tulivat esille kouluttajan toiminnassa niin, että hän ei huomionnut opiskelijoita vaan opetus oli hyvin yksipuolista. Opiskelijat eivät saaneet puheenvuoroa eikä kouluttaja esittänyt opiskelijoille kysymyksiä. Vastaajien mukaan tällainen kouluttaja ei kyennyt vuorovaikutukseen opiskelijoiden kanssa. Myös Piha ja Pynnönen (2007) korostavat kouluttajan vuorovaikutustaitojen merkitystä opiskelijoiden motivaatiolle ja erityisesti kouluttajan halua olla vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa.

Kouluttajan puutteellisen taidon esiintyä oli nostanut esille 42 vastaajaa motivaatiota heikentävänä tekijänä. Sen sijaan aiemmissa tutkimuksissa ei kouluttajan esiintymiseen viitattu positiivisesta eikä negatiivisesta näkökulmasta eli niissä sen ei katsottu olevan merkityksellinen tekijä. Esiintymistaitojen puute näkyi kouluttajan toiminnassa pääasiassa heikkona ulosantina ja vääränlaisena äänenkäyttönä. Näkemyksiä oli monia ja kouluttajasta riippuen opiskelijoiden motivaatiota heikensi äänenkäyttöön liittyen hyvin eri asiat.



*”Puhetyyli: mutiseva / paapattava / kääkättävä / monotoninen / hiljainen ääni / liian kova ääni” (Vastaja 94.)*

Aineiston perusteella voidaan sanoa, että äänenkäytön motivoiva vaikutus perustui siihen, että se on neutraali eikä tule esille ärsytystä herättävällä tavalla. Opiskelijoiden motivaatiota lisäksi heikensi, jos kouluttajan puhe oli epäselvää. Tällöin opiskelijat joutuivat kohdistamaan energiansa puheen ymmärtämiseen. Jos puhetta ei ymmärtänyt, ei opetuksessa pysynyt mukana, jolloin halu opiskella laski. Kouluttajan puhetta ei myöskään jaksanut kuunnella, jos se oli monotonista eli kouluttaja ei käyttänyt äänenpainoja sekä oli ilmeetön ja eleetön. Tällöin kouluttaja ei esiintymisellään pystynyt nautitsemaan opiskelijoiden huomiota positiivisella tavalla.

*”Ei motivoivan opettajan opetus on pitkäveteistä, monotonisella äänellä hyviin hitaasti etenevää pelkkää puhetta, jossa ei pysy ajatus mukana opettajalla kuin opiskelijalla. Opiskelija huomaa ajatustensa harhailevan ja olosta tulee levoton kun yrittää pysyä paikallaan ja jaksaa kuunnella. Opetuksesta ei jää mitään mieleen kun ei siihen edes pysty keskittymään. Lopuksi jää vain pitkästynyt tunne ja ajatus siitä että päivä meni hukkaan.” (Vastaja 81.)*

Kolmas merkittävä tekijä oli epävarmuus, jonka oli nostanut esille 27 vastaajaa. Epävarma kouluttaja ei uskaltanut heittäytyä tilanteisiin, vaan hän oli jännittyneen oloinen. Tällainen kouluttaja oli opiskelijoiden suhteen alentuva, eikä pystynyt pitämään tunneilla kuria eli häneltä puuttui auktoriteetti. Auktoriteetin puuttumisen kuvattiin liittyvän luottamukseen, eli kun kouluttajalta puuttui auktoriteetti, opiskelijat kokivat, ettei häneen voinut samalla tavalla luottaa kuin auktoriteetin omaavaan kouluttajaan.

*”aikuisopiskelijoiden opettajalla pitää olla ns.munaa sanoa: Olen opettaja, minä päätän. Liika sovittelu ja vääntö miten toimitaan, millaisia kokeita tehdään ymsyms. aiheuttaa levottomuutta eikä koskaan ole tasapuolinen kaikille.” (Vastaja 67.)*

Opiskelijoilla oli tällaisesta kouluttajasta tunne, että hän pelkäsi ja arasteli tuntien pitämistä ja opiskelijoita, eikä luottanut itseensä ja taitoihinsa. Lisäksi osa opiskelijoista käytti kouluttajan puuttuvaa auktoriteettia ja epävarmuutta hyväkseen ja käyttäytyi kouluttajaa kohtaan negatiivisesti. Tämä lisäsi negatiivisuuden ilmapiiriä luokassa ja heikensi muiden motivaatiota opiskella.

*”Kuri on huono eli luokan terroristit pääsevät hyppimään silmille, jolloin luokan pahaolo kasvaa.---. Luokan pahaolo kasvaa, koska luokan röyhkeimmät*

*käyttäytyvät loukkaavasti opettajaa kohtaan, jolloin muille tulee pahaolo alarvoisen käytöksen takia.” (Vastaaja 59.)*

Joustamattomuus, johon liittyi myös liiallinen autoritaarisuus, esiintyi 17 vastaajan kertomuksessa. Tällainen kouluttaja ei pystynyt joustamaan omista toimintatavoistaan vaan kouluttajan tunneilla asiat tehtiin juuri niin kuin kouluttaja sanoi. Kouluttaja ei pystynyt katsomaan asioita eri näkökulmista eikä hän kuunnellut muita vaan saattoi jyrätä omilla mielipiteillään opiskelijoiden mielipiteitä. Lisäksi kouluttajalla ei ollut tilannetajua, jotta hän olisi voinut muuttaa toimintaansa sen mukaan, mitä luokkatilanne vaati. Vastaavasti Piha ja Pynnönen (2007) havaitsivat, että kouluttajan sosiaalinen herkkyys tuki opiskelijoiden motivaatiota eli kouluttajalla tuli olla kyky lukea luokkatilanteita ja muuttaa suunnitelmiaan tarvittaessa.

Kouluttajan negatiivisuuden koki motivaatiotaan heikentäväksi tekijäksi puolestaan 17 vastaajaa. Opiskelijat kokivat kouluttajan negatiiviseksi, kun hän oli aina huonotuulinen. Negatiivisesta kouluttajasta opiskelijoille muodostui kuva, ettei hänellä ollut kaikki hyvin, mikä puolestaan vaikeutti kouluttajaan ja hänen ammattitaitoonsa luottamista. Negatiivinen kouluttaja oli myös uupuneen, kireän ja kiukkuisen oloinen. Ei-motivoiva vaikutus perustui siihen, että kouluttajan negatiivisuus tarttui myös opiskelijoihin.

Yhtenä motivaatiota heikentävänä tekijänä tuli esille kannustuksen puute (n=11). Myös aiemmissa tutkimuksissa (Kohonen 2007; Lamminpää 2002; Piha & Pynnönen 2007) kannustuksen puute tai vähyys on noussut motivaatiota heikentävänä tekijänä esille. Tässä tutkimuksessa kannustuksen puutetta kuvattiin niin, että kouluttaja ei kannustanut joko yhtään tai kannustus ei ollut riittävää. Kouluttajalta ei myöskään saanut palautetta tai jos sitä sai, se oli pääasiassa negatiivista. Tästä syystä onnistumisen kokemukset jäivät vastaajilla vähäisiksi. Kuitenkin onnistumisen kokemukset on havaittu olevan olennaisessa roolissa epäonnistumisen kehän murtamisessa, joka on opiskelumotivaation kannalta tärkeää (Kohonen 2007), joten niiden tuottamiseen on syytä kiinnittää huomiota.

Aiemmin tuotiin esille, miten kouluttajan arvot tukivat opiskelijoiden motivaatiota. Kouluttajan arvot vaikuttivat opiskelijoiden motivaatioon myös sitä heikentävästi. Vastaajista 39 oli kiinnittänyt huomionsa arvojen negatiiviseen vaikutukseen. Ei-motivoiva kouluttaja ei kunnioittanut muita ihmisiä, mikä tuli esille opiskelijan huomioimisen puutteena tai vähäisyytenä sekä epätasa-arvoisena toimintana. Kouluttaja saattoi arvottaa opiskelijoita muun

muassa sen mukaan, miten he pärjäsivät tenteissä. Epätasa-arvo näkyi kouluttajan toiminnassa myös niin, että hän suosi tiettyjä opiskelijoita antamalla vain heille tehtäviin lisäaikaa. Hän ei myöskään huomionnut luokan kaikkia opiskelijoita kuten hiljaisia ja syrjässä pysyviä.

Opiskelijoiden motivaatiota heikentävä kouluttaja ei osoittanut olevansa kiinnostunut oppilaiden taustoista ja elämäkokemuksista. Opiskelijoille muodostui kouluttajasta käsitys, että hänellä ei ole aitoa kiinnostusta opiskelijoita kohtaan, eikä hän nähnyt vaivaa muodostaakseen luokkaan tai opiskelijoihin sidettä. Opiskelijoilla oli kokemus, että tällainen kouluttaja katsoi heitä ikään kuin ylempää, koska hän kohteli heitä ala-arvoisesti. Kouluttaja puhui opiskelijoiden päälle ja käyttäytyi opiskelijoita kohtaan syyllistävästi, koppavasti ja kiukkuisesti. Kouluttaja ei myöskään uskonut opiskelijoiden osaavan ja ymmärtävän mitään ja hän puhui opiskelijoille kuin älyllisesti alempiarvoisille.

*”Todella ei-motivoiva opettaja voi pitää opiskelijoita lapsina: eihän ne mitään osaa, ymmärrä. Luottamus heihin puuttuu täydellisesti.” (Vastaaja 28.)*

Vastaajat kuvasivat myös, että ei-motivoiva kouluttaja ei hyväksy erilaisuutta eikä huomioi opiskelijoiden yksilöllisyyttä. Kouluttajan koettiin olevan rasistinen maahanmuuttajaopiskelijoita kohtaan ja lisäksi hänellä oli valmiiksi ennakkosenteita ja -käsityksiä aikuisopiskelijoista. Opiskelijat kokivat, että kouluttaja käyttäytyi loukkaavasti heitä kohtaan tilanteissa, joissa selvisi, etteivät kouluttajan ennakkokäsitykset opiskelijoistaan täyttyneet.

*”Ikääntyneellä opettajalla on ihme käsitys siitä, että jos olet tietyn ikäinen n.40-50v. sulle on tapahtunut kaikki asiat: on asunnot ostettu ja lapset tehty. Hän ei huomioi että kaikilla asiat eivät ole menneet tietyn kaavan mukaan: nuorena naimisiin, lapset, perhe, asunnot jo maksettu. Sitä sitten ihmettelee ”huulipyöreänä” luokan edessä.” (Vastaaja 76.)*

Kouluttajana kehittymisessä tärkeää on tiedostaa ja kyseenalaistaa omat opetusta ohjaavat oletukset ja arvot ja pyrkiä kehittämään niitä (Ruohotie 1998, 127–129). Myös Piha ja Pynnönen (2007) toivat esille, että kouluttajan oli tärkeä miettiä omia käsityksiään ihmisestä, maailmasta ja oppimisesta sekä tarkastella myös, miten nämä käsitykset tulevat esille opetustyössä. Vastaajien mukaan ei-motivoiva kouluttaja ei osannut huomioida opiskelijoiden erilaisuutta, eikä heidän erilaisia oppimistyylejään opetuksessa, vaan hän suunnitteli ja toteutti opetuksen ajatellen vain omaa mukavuuttaan ja oppimistyyliään. Tällainen kouluttaja vaatii vastaajien mukaan kaikilta samoja asioita, jolloin opiskelijat joutuvat epämiellyttäviin tilanteisiin kohdatessaan liian kovia vaatimuksia, joihin he eivät pysty vastaamaan.

Liian korkeiden vaatimusten onkin nähty liittyvän heikkoon motivaatioon (Kauppila 2003). Kaikki opiskelijat eivät halua olla äänessä tai luokan edessä, jolloin tällaiset tilanteet saataan kokea painostavina ja jopa ahdistavina ja tämä vaikuttaa motivaatioon sitä heikentävästi.

*”Ei-motivoiva opettaja painostaa ja vaatii oppilaita tekemään asioita jotka eivät välttämättä jokaiselle sovi. Hän ei ymmärrä että jokainen ihminen on erilainen ja oma persoonansa.” (Vastaja 83.)*

Seuraavassa taulukossa (taulukko 3.) on koottu tiivistetysti yhteen kouluttajan persoonaan liittyvät opiskelijoiden motivaatioon vaikuttavat tekijät sekä tuotu esille tekijöihin liittyvien mainintojen määrä. Vastaajien määrä osoittaa kuinka moni vastaaja on viitannut vähintään yhteen joko positiivisesti tai negatiivisesti vaikuttavaan tekijään. Motivaatioon vaikuttavien tekijöiden kohdalla puolestaan on vastaajien määrä, jotka ovat viitanneet juuri siihen tekijään.

<b>Motivaatioon positiivisesti vaikuttavat tekijät (65 vastaajaa)</b>	<b>Motivaatioon negatiivisesti vaikuttavat tekijät (77 vastaajaa)</b>
Kannustavuus (n=33)	Puutteelliset vuorovaikutustaidot ja epäsozialisuus (n=43)
Positiivisuus (n=26)	Puutteelliset esiintymistaidot (n=42)
Huumorintajuus (n=21)	Epävarmuus (n=27)
Helppolähestyttävyys (n=18)	Joustamattomuus ja liika autoritaarisuus (n=17)
Empaattisuus (n=15)	Negatiivisuus (n=17)
Napakkuus (n=12)	Kannustuksen puute (n=11)
Kouluttajan arvot (n=45) -Toisen ihminen kunnioittaminen: opiskelijan huomioiminen ja erilaisuuden hyväksyminen, yksilöllisyyden huomioiminen	Kouluttajan arvot (n=39) -Ei kunnioita muita ihmisiä, ei huomioi opiskelijoita, epätasa-arvoinen toiminta, ei hyväksy erilaisuutta eikä huomioi yksilöllisyyttä

Taulukko 3. Kouluttajan persoonaan liittyen tekijöiden vaikutus opiskelijoiden motivaatioon

Taulukosta (taulukko 3.) on nähtävillä, että motivaatioon negatiivisesti vaikuttaviin tekijöihin on viitattu runsaammin, mikä nostaa esille kouluttajan persoonan merkityksen motivaatioon.

tiota heikentävänä tekijänä. Myös kouluttajan toiminnassa esille tulleet arvot nousivat vahvasti esille ja kokemukset niiden vaikuttavuudesta olivat hyvin yksiselitteiset: positiivisesti vaikuttavat arvot olivat vastakohtia negatiivisesti vaikuttavien arvojen kanssa.

## 6.2 Kouluttajan ammattitaidon vaikutus opiskelijoiden opiskelumotivaatioon

Motivoivaa kouluttajaa kuvailtiin myös hänen ammattitaitonsa kautta. Vastaajista 80 mainitsi kouluttajan ammattitaidon motivoivaksi tekijäksi. Sekä positiivisen että negatiivisen vaikutuksen näkökulmasta ammattitaitoa kuvattiin neljän eri käsitteen kautta. Ammattitaito nähtiin koostuvan työkokemuksesta, teorian tiedosta, taidosta opettaa sekä taidosta asettua kouluttajan rooliin. Merkittävimmäksi ammattitaidon alueeksi motivaation edistämisen näkökulmasta koettiin taito opettaa, jonka mainitsi 56 vastaajaa eli yli puolet vastaajista. Vastaajien mukaan motivoivalla kouluttajalla on taitoa ja kykyä suunnitella opetustaan. Ammattitaitoisesti suunniteltu opetuspäivä rakentui vastaajien mukaan loogisesti ja selkeästi ja sen etenemisestä myös tiedotettiin päivän aluksi, jolloin opetuksessa pysyi paremmin mukana. Myös Pihan ja Pynnösen (2007) tutkimuksen mukaan opetuksen suunnittelu oli tärkeässä roolissa opiskelijoiden motivaation tukemisessa. Heidän mukaansa hyvässä suunnitelmassa oli olennaista olla riittävästi tilaa opiskelijoiden osallistumiselle.

Opetus oli suunniteltu vaihteittain, jolloin erilaiset opetusmenetelmät vaihtelivat ja näin mielenkiinto opetusta kohtaan säilyi. Tällöin opetustilanteista rakentui mielekkäitä, mikä oli myös Korhosen (2003) tutkimuksen mukaan motivoivaa. Lisäksi motivoiva kouluttaja rakentaa opetuksen perustuvaksi todellisiin esimerkkeihin.

*”Motivoivalla opettajalla on paljon tietoa ja henkilökohtaista työkokemusta alasta, jota hän opettaa. Hän osaa tuoda opetuksessa omia tietojaan esille kertomalla käytännön esimerkkejä työelämästä. Opetus on mielenkiintoista, koska hän tuo oman persoonansa esille opetuksessa ja osaa jakaa erilaisten esimerkkien kautta onnistumisia ja epäonnistumisia, erilaisia todellisia työelämäntilanteita ja tapauksia...” (Vastaaja 51.)*

Niin kuin edellä olevassa lainauksessa tulee esille, olennaista kouluttajan opetustaidossa on tiedon soveltaminen niin, että teorian tiedon pystyy opetuksessa yhdistämään erilaisiin tapauskuvauksiin. Myös Piha ja Pynnönen (2007) olivat tutkimuksissaan havainneet, että kouluttajan ammattitaitoon liittyi kyky yhdistää teoria käytäntöön ja tämä taito oli opiskelijoiden motivaation kannalta tärkeä. Taitoon opettaa liittyy myös se, että kouluttaja tietää mitkä asiat ovat oikeasti tärkeitä ammatissa toimimisen kannalta ja opetus painottaa juuri näitä asioita.

Opiskelijoita motivoikin se, että he tietävät opiskelevansa tulevaisuuden työnsä kannalta olennaisia asioita. Tätä tulosta vahvistaa myös Pihan ja Pynnösen (2007) tutkimus.

Lisäksi Piha ja Pynnönen (2007) havaitsivat omassa tutkimuksessaan, että opiskelijoiden motivaatiota tukevaa oli, kun kouluttaja ohjasi opiskelijoiden huomion ja tarkkaavaisuuden opiskelussa tärkeisiin asioihin. Tämän tutkielman aineistossa opiskelijat kokivatkin, että tällöin aika ei mene hukkaan vaan ajalle saa vastinetta. Opetustaitoisella kouluttajalla odotettiin olevan myös kokeilunhalua uusille opetustavoille. Ruohotien (1998, 125–127) mukaan kouluttaja voikin kehittää omaa ammattitaitoaan juuri kokeilemalla erilaisia opetusmenetelmiä, mikä mahdollisesti johtaa uusien oppimista tuottavien opetusmenetelmien löytymiseen.

Yli puolet vastaajista (n=52) piti ammattitaidon kannalta tärkeänä erityisesti kykyä asettaa kouluttajan rooliin. Ammattitaitoinen, motivoiva kouluttaja kuvattiin opettamisesta ja opettamastaan aiheesta innostuneeksi ja kiinnostuneeksi, motivoituneeksi ja työstään nauttivaksi, joka teki työtään sydämellään. Tämän havainnon vahvistaa Pihan ja Pynnösen (2007) tutkimus, jonka mukaan kouluttajan oma motivaatio ja innostus opetettavaa aihetta kohtaan tukivat opiskelijoiden motivaatiota. Pintrichin (2003, 667–686) tutkimuksessa puolestaan opiskelijoiden motivaation kannalta olennaista oli kouluttajan sitoutuminen työhönsä.

Kun opiskelijat pystyivät muodostamaan kouluttajaan luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen, tuki se heidän opiskelumotivaatiotaan. Luottamuksellisen suhteen muodostuminen vaati kouluttajalta sitä, että hän tuli toimeen erilaisten opiskelijoiden kanssa, mutta hänellä tuli myös olla osaamista opettamastaan alasta. Tämä vaatimus olikin kouluttajan ja opiskelijan välisen luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen erityispiirre, eikä se liittynyt kahden opiskelijan välisen luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen edellytyksiin. Kun kouluttajalla oli tietoa, taitoa ja vuorovaikutusosaamista vaikutti se myös kouluttajan varmuuteen opettaa. Motivoivan kouluttajan kykyyn asettaa kouluttajan rooliin liittyi lisäksi kehittämisenäkökulma: kouluttaja halusi kehittyä ja sen avuksi hän keräsi opiskelijoilta palautetta. Ammattitaitoisen kouluttajan ominaisuus onkin oman osaamisen kehittäminen (Honka, Lampinen & Vertanen 2000, 44–45).

Kolmantena ja neljäntenä koulutustaitoon liittyvinä käsitteinä olivat työkokemus ja teoria. Työkokemuksen ammattitaitoon liittyvänä osana oli maininnut 26 vastaajaa kun taas teoriatiedon oli tuonut esille vain 8 vastaajaa. Tämän perusteella voidaan ajatella, että opiskelijoiden motivaation tukemisen kannalta on tärkeämpää, että kouluttajalla on työkokemusta kuin että hänellä olisi vahva teoriapohja. Myös Lamminpään (2002) tutkimuksen mukaan

kouluttaja koetaan ammattitaitoiseksi, kun hänellä on työkokemusta käytännön työstä ja tämä ammattitaito koetaan opiskelijoiden keskuudessa motivoivaksi tekijäksi. Työkokemus opetuksessa tulee Lamminpään (2002) tulosten mukaan esille opetussisältöjen tiedollisena hallintana. Tuloksia vahvistaa tässä tutkielmassa myös se, että opiskelijat kuvasivat kertomuksissaan parhaiksi ja mielenkiintoisimmiksi oppimistilanteiksi nimenomaan kouluttajan kertomia esimerkkejä työelämästä, kun taas teoriapitoinen opetus koettiin kuivaksi ja epämieluisaksi. Aineiston perusteella kouluttajalta odotettiin kuitenkin laajempaa teoriaosaamista kuin mitä hänen opettamansa aihe olisi vaatinut. Nämä näkemykset vaikuttivat myös oppimismotivaatioon: mielenkiintoinen opetus tuki motivaatiota ja epämieluisa opetus haittasi motivaatiota.

Motivoivalla kouluttajalla tuli vastaajien mukaan olla työkokemusta siitä, mitä kouluttaa, käsitys siitä mitä työkentällä tapahtuu sekä tieto siitä mistä opettaa. Ruohotien (1998, 124) mukaan motivaation kannalta on olennaista, että koulutuksen ja työelämän yhteys tuodaan esille erityisesti opintojen alussa. Piha ja Pynnönen (2007) ovat huomioineet saman asian, mutta korostavat yhteyden esille tuomisen tärkeyttä koko opintojen ajan. Tämän tutkielman aineiston perusteella kouluttajalla odotetaan olevan työkokemuksen avulla hankittua viisautta asioista sekä kouluttajan eduksi katsotaan, jos hän käy välillä työelämässä päivittämässä osaamistaan. Näin hän pystyi tuomaan opetuksessaan esille ajantasaisia esimerkkejä työelämästä ja havainnollistamaan tätä kautta teoriaa.

*”Opettajalla on käytännön osaamista työelämästä, hän kertoo esimerkkejä siitä ”kuivan” teoratiedon lisämausteeksi. Hänellä tulisi olla käsitys mitä kentällä tapahtuu, mitä on tulossa ja uudet virtaukset. Ehkäpä hän ei ole opettanut montaa vuotta peräkkäin, vaan välillä ollut opettamansa alan töissä itse.” (Vastaaja 37.)*

Ammattitaitoa oli myös se, että kouluttaja käytti opetuksensa tukena selkeää ja oppimista tukevaa oppimateriaalia. Aiemmissä tutkimuksissa oppimateriaaleista tuli esille vain tehtävien merkitys motivaatioon. Tämän tutkielman vastaajista 37 oli maininnut oppimateriaalin motivaatioonsa positiivisesti vaikuttavaksi tekijäksi. Materiaaliksi käsitettiin tässä kaikki se, minkä avulla opetus tapahtui ja mikä tuki oppimista. Tärkeimmiksi ominaisuuksiksi materiaalissa mainittiin selkeys, oppimista tukeva luonne sekä monipuolisuus. Vastaajista 17 piti selkeyttä materiaalin tärkeänä ominaisuutena. Motivoivaa, selkeää aineistoa kuvattiin loogisessa järjestyksessä olevaksi, jäsennellyksi, helposti luettavaksi ja ymmärrettäväksi. Luentoja tukevissa dioissa ei saanut olla liikaa tekstiä ja tehtävänantojen tuli olla selkeitä.

*”Ensinnäkin opetusmateriaalin täytyy olla selkeä ja asianmukainen. Asiat täytyy olla selkeästi ymmärrettävässä muodossa eikä materiaalin tule sisältää epäolennaisia asioita (sellaisista joita ei lähihoitaja tarvitse työssään). Asioiden tulee olla esillä johdonmukaisesti sellaisessa muodossa, että asioista on helppo muodostaa kokonaiskuva.” (Vastaja 52.)*

Merkittävä materiaalin motivoivaan vaikutukseen liittyvä tekijä oli sen oppimista tukeva luonne (n=14). Oppimateriaali koettiin motivoivaksi, kun se oli aiheeseen liittyvää, siinä ei ollut epäolennaisia asioita sekä se vastasi opetuksen tasoa. Joko liian monimutkainen ja vaikea tai liian helppo oppimateriaali ei opiskelijoiden kokemuksen mukaan tukenut motivaatiota. Materiaalin tulikin edetä opetuksen mukaan ja huomioida opiskelijoiden taso. Sekä Pintrich (2003, 673–675), että Ruohotie (1998, 124–125) ovat todenneet, että tehtävät ovat motivoivia, kun ne huomioivat opiskelijoiden tason. Tällöin ne tarjoavat haastetta, mutta mahdollistavat kuitenkin tehtävissä onnistumisen. Tehtävät koettiin aineiston perusteella motivoiviksi, kun niistä sai kokonaisvaltaisen käsityksen opiskeltavasta asiasta ja niissä joutui pohtimaan opittua asiaa sekä syventymään siihen.

Vastajista 68 toi puolestaan esille ammattitaidon puutteen vaikuttavan negatiivisesti motivaatioonsa. Tällöin kyse oli siitä, että kouluttajalta puuttui ammattitaito joko kokonaan tai se oli puutteellista. Merkittävin negatiivinen vaikutus oli kouluttajan puutteellisessa taidossa asettua kouluttajan rooliin. Tämän asian toi esille 37 vastaajaa. Puutteellinen taito asettua kouluttajan rooliin näkyi kouluttajan motivaation ja kiinnostuksen puutteena omaa työtään ja opiskelijoita kohtaan. Opiskelijoiden mukaan tällainen kouluttaja antoi heille kuvan, ettei ole sitoutunut työhönsä eikä hän ota työtään tosissaan.

*”Turhauttaa, koska tuntuu ettei opettaja ota opetustilannetta tosissaan. Miksi minunkaan siis pitäisi? Asiat ja tehtävät jää hoitamatta ajallaan, ja rästihommia kertyy. Lopulta tehtävät tekee kopioimalla Googlestä, koska mitä väliä, ei kiinnosta. Jos opettaja ei ole motivoitunut, ei hän pysty motivoimaan opiskelijaakaan.” (Vastaja 35.)*

Tämän vahvistaa myös Pintrich (2003, 667–686) jonka tutkimuksessa on tullut esille, että opiskelijoiden oppimismotivaation kannalta on tärkeää, että kouluttaja on sitoutunut tehtäväänsä. Motivaatiota heikentävä kouluttaja koettiin työhönsä kyllästyneeksi, jolle riitti vain, että hän sai työn suoritetuksi eli opetustuntinsa kulumaan. Opiskelijoilla oli tunne, että kouluttajalla ei ole riittävää ammattitaitoa ja hän vaikutti epäpätevältä. Kouluttajalla saattoi kuitenkin olla ammattitaitoa, mutta hänellä ei ollut kykyä tuoda sitä esille mistä johtuen hän antoi itsestään ammattitaidottoman kuvan.



Joissakin tilanteissa tuli esille, että kouluttajan ja opiskelijoiden käsitykset kouluttajan roolista ja tehtävistä olivat ristiriitaiset. Kouluttaja ei ollut kiinnostunut ottamaan asioista selvää, jos opiskelijat kysyivät jotakin sellaista asiaa, johon kouluttaja ei osannut heti vastata.

*”Vastauksien etsiminen kysymyksiin: kaikkea ei voi kukaan tietää, mutta voi edes yrittää ottaa asiasta selvää, ei vain todeta, että ”googleta”.” (Vastaaja 50.)*

Motivaatioon negatiivisesti vaikutti vastaajien mukaan myös se, jos kouluttajalla oli puutteellinen teorian tieto. Tämän oli nostanut esille 32 vastaajaa, mikä oli suuri määrä verrattuna saman tekijän positiivisen vaikutuksen esille nostaneiden vastaajien määrään (n=8). Näin ollen kouluttajan puutteellisen teorian tiedämyksen negatiivinen vaikutus opiskelijan motivaatioon oli merkittävämpi kuin erityisen hyvän teorian tiedämyksen positiivinen vaikutus. Voi olla, että kouluttajalta lähtökohtaisesti odotettiin hyvää teorian tiedämystä ja siksi puutteelliseen teorian tiedämykseen kiinnitettiin herkemmin huomiota, kun kouluttajalla ei teorian tiedämystä ollut. Huomionarvoista on, että myöskään aiemmissa tutkimuksissa ei kiinnitetty huomiota kouluttajan teorian tiedämykseen negatiivisesta mutta ei myöskään positiivisesta näkökulmasta käsin.

Puutteellisen teorian tiedämyksen omaava kouluttaja ei opetuksessaan ymmärtänyt itse mitä opetti ja mistä puhui. Hän ei myöskään osannut vastata opiskelijoiden esittämiin kysymyksiin. Tämä johtui siitä, että hän ei ollut perehtynyt asiaan ja hänen tietonsa olivat vanhentuneita. Kokonaisuudessaan puuttuvasta teorian tiedosta johtuen opiskelijat kokivat, ettei kouluttajalla ollut riittäviä tietoja, eikä hän siksi ollut kykenevä opettamaan heitä. Kokemukseen kouluttajan teorian tiedämyksestä ja sen puutteellisuudesta vaikutti myös se, osasiko kouluttaja selittää asioita tarpeeksi ymmärrettävästi. Jos näin ei tapahtunut, saattoivat opiskelijat kokea, ettei kouluttajalla ole tarpeeksi tietoa. Aineistossa vastaajat olivat myös asettaneet vuorovaikutus- ja pedagogiset taidot vastakkain teorian tiedämyksen kanssa eli he pohtivat sitä, kumpi on kouluttajalle tärkeämpi: tieto vai taito. Motivaation kannalta koettiin, että kouluttajalla on tärkeä olla taitoa opettaa ja olla vuorovaikutuksessa, mutta oppimisen kannalta kouluttajan täytyi puolestaan olla asiantuntija.

*”Kun mietin kumpi olisi huonompi vaihtoehto: opettaja on asiantuntija, muttei osaa opettaa tietoa, tai ei niin pätevä asiapohjalla, mutta kyvykäs vuorovaikutukseen. En osaa sanoa, ehkä oppimisen kannalta asiantuntija on parempi, mutta mielenkiinnon säilymisen ja viihtymisen kannalta vuorovaikutuksen hallitseva opettaja.” (Vastaaja 37.)*

Honka, Lampinen ja Vertanen (2000) ovat myös pohtineet asiaa ja esittävätkin yhtenä kouluttajan ammatilliseen kasvuun liittyvänä asiana juuri tämän taidon yhdistää ammatilliset ja pedagogiset taidot. He puhuvatkin ammatillisesta toimintavalmiudesta. Jotta kouluttaja voi opiskelijoitaan motivoida, tulee hänellä olla niin ohjauksellisia taitoja kuin ammattialaan liittyvää osaamista. Kouluttajan puutteellinen taito opettaa vaikuttikin motivaatioon sitä heikentävästi 31 vastaajan mukaan. Tämä tuli vastaajien mukaan esille opetustuntien suunnitelmallisuuden puutteena. Suunnitelmallisuus onkin nähty tärkeänä opiskelijoiden motivaatiota tukevana asiana aiemmissakin tutkimuksissa (Piha & Pynnönen 2007).

Kun kouluttaja ei ollut suunnitellut opetusta, ei hän välttämättä opetustunnin aluksi tiennyt mitä hänen pitäisi puhua ja oli muutenkin opetuksessaan epävarma. Kouluttaja ei myöskään hallinnut päivän rakennetta eli tuntien ja taukojen pituuksia. Puutteellinen taito opettaa synnytti huonoa ja heikkoa opetusta, jossa kouluttaja ei osannut selittää asioita ymmärrettävästi, ei osannut käyttää luokan teknisiä laitteita ja sähköisiä oppimisympäristöjä. Kouluttaja myös vaati opiskelijoita oppimaan epäolennaisia asioita ja vaati kaikkia opiskelijoita oppimaan samalla tavalla yhtä opetusmenetelmää käyttäen.

Sen sijaan puutteellinen tai puuttuva työkokemus heikensi vain 6 vastaajan motivaatiota. Puutteellisen tai puuttuvan työkokemuksen takia kouluttaja toimi käytännössä eri tavalla kuin teoriassa opetti eli hänellä ei ollut käytännön työkokemusta opettamistaan asioista.

*”Opettaja työskentelee aseptiikan vastaisesti esim. pistoksia opettaessa.”  
(Vastaaja 7.)*

Kouluttaja, jolta puuttui työkokemus, ei perustanut opetustaan käytännön kokemuksille eikä osannut avata teoreettista opetustaan käytännön kautta. Tämä teki opiskelijoiden mukaan opetuksesta raskasta ja puuduttavaa. Myös Korhonen ja Hietava (2011) havaitsivat, että liian teoriapainotteinen opetus heikensi opiskelijoiden motivaatiota. Hyvällä kouluttajalla onkin havaittu olevan kyky edetä käytännöstä teoriaan (Ruohotie 1998, 127–129), mikä ei tässä toteutunut. Työkokemuksen merkityksen oli tuonut esille huomattavasti suurempi vastaajajoukko positiivisen vaikutuksen kuin negatiivisen vaikutuksen näkökulmasta. Todennäköisesti sen vaikutus motivaatiota edistävästi on merkittävämpi. Sen sijaan kouluttajan työkokemuksen puute ei ole tämän tutkielman perusteella merkittävä motivaatiota heikentävä tekijä, vaikka puolestaan Penttinen ym. (2009, 59) ovatkin korostaneet, että opiskeltaessa ammattiin vaikuttaa opintojen kytkeytymättömyys työelämään negatiivisesti motivaatioon.

Kouluttajan puutteellinen ammattitaito saattoi näkyä myös puutteellisena kykynä valita opetukseen sopiva oppimateriaali. Vastaajista 20 oli kuvannut oppimateriaalin vaikuttavan negatiivisesti motivaatioonsa. Vastaajat kuvasivat ei-motivoivaa materiaalia sekavaksi, puutteelliseksi ja huonolaatuiseksi. Sekavaksi materiaali koettiin, koska powerpointit olivat sekaisin eikä kouluttaja aina itsekään tuntenut materiaaliaan. Joskus materiaalin sekavuus saattoi johtua myös siitä, että sitä oli liikaa. Tällöin materiaalia oli vaikea hallita, eikä kaikkeen ehtinyt opetustuntien aikana tutustua. Huonolaatuinen materiaali oli puutteellista ja siitä saattoi puuttua otsikointi, jolloin opiskelijoilla oli vaikeuksia yhdistää materiaalia oikeisiin aiheisiin ja asioihin. Tällainen materiaali oli vaikeaselkoista, eikä kouluttaja käsitellyt materiaaliaan riittävästi.

*”Opetusmateriaali on vaikeaselkoista, esim. muutaman sanan ranskalaisia viivoja, joita hän ei kuitenkaan avaa. Siitä on vaikea muodostaa kokonaisuutta.” (Vastaaja 37.)*

Kun materiaalin käyttöä ei ollut suunniteltu ja valmisteltu kunnolla, ei materiaali tukenut asian hahmottamista vaan opiskelijat kokivat turhautumista ja tämä vaikutti negatiivisesti motivaatioon. Lisäksi opiskelijat kuvailivat opetustilanteita, joissa he eivät saaneet mitään materiaalia tai materiaali oli vanhaa ja sisälsi virheellistä tietoa.

Alla olevassa taulukossa (taulukko 4.) on esitetty tiivistetysti kouluttajan ammattitaitoon liittyviä tekijöitä, jotka vaikuttavat opiskelijoiden motivaatioon.

<b>Positiiviset tekijät (n=80)</b>	<b>Negatiiviset tekijät (n=68)</b>
Taito opettaa (n=56) -taito ja kyky suunnitella opetus: opetuspäivä selkeä ja looginen, vaiheittainen -kyky soveltaa tietoa ja nostaa tärkeät asiat esille	Puutteellinen taito opettaa (n=31) -opetustuntien suunnitelmallisuuden puute -kouluttaja opetuksessaan epävarma ja ei struktuuria, ei hallinnut tietotekniikkaa -keskittyi epäolennaisiin asioihin
Kyky asettua kouluttajan rooliin (n=52) -innostunut ja kiinnostunut opettamisesta -luottamuksellinen suhde opiskelijoihin -halu kehittyä	Ei kykyä asettua kouluttajan rooliin (n=37) -kouluttaja työhönsä kyllästynyt -ei kykyä tuoda ammattitaitoa esille -ristiriitainen käsitys kouluttajan roolista opiskelijoiden kanssa
Työkokemus (n=26) -opetuksessa mukana käytännön esimerkkejä -koulutuksen ja työelämän yhteys esille	Puutteellinen työkokemus (n=6) -toimi käytännössä eri tavalla kuin opetti -ei käytännön esimerkkejä opetuksessa

Teoria (n=8) -laaja teorian tietopohja	Puutteellinen teorian tieto (n=32) -ei ymmärrystä opetettavista asioista -ei osaa vastata kysymyksiin -vanhentunutta tietoa
Taito käyttää oppimateriaalia (n=37) -materiaalin selkeys, oppimista tukeva luonne, monipuolisuus	Puutteellinen taito käyttää oppimateriaalia (n=20) -materiaalin sekavuus, puutteellisuus, huonolaatuisuus

Taulukko 4. Kouluttajan ammattitaitoon liittyvien tekijöiden vaikutus motivaatioon

Taulukosta (taulukko 4.) käy selville, että samat tekijät ovat nousseet esille motivaatioon vaikuttavina tekijöinä tutkittaessa positiivisesti sekä negatiivisesti vaikuttavia tekijöitä. Kuitenkin viittauksien määrässä on eroja. Esimerkiksi puutteellinen teorian tieto on koettu huomattavasti merkittävämmäksi tekijäksi negatiivisesta näkökulmasta verrattuna kouluttajan hyvään teorian tiedon hallintaan, mikä puolestaan on motivaatioon positiivisesti vaikuttava tekijä. Työkokemuksen suhteen asia on päinvastoin eli hyvä työkokemus on koettu huomattavasti motivoivammaksi tekijäksi verrattuna siihen, miten vähäisesti puutteellinen työkokemus on tuotu esille motivaatiota heikentävänä tekijänä.

### 6.3 Kouluttajan opetustavan vaikutus opiskelijoiden opiskelumotivaatioon

Vastaajista kaikki (n=94) olivat tuoneet kertomuksissaan esille kouluttajan opetustavan vaikutuksen motivaatioonsa. Vastaajista 91 oli nostanut esille, että kouluttaja pystyi opetustavallaan tukemaan heidän motivaatiotaan. Motivoivan kouluttajan opetustavan kuvailtiin olevan opiskelijaa osallistava, vuorovaikutukseen perustuva ja selkeä. Opetustavassa oli motivaation näkökulmasta tärkeää myös monipuolisuus ja sen kautta syntyvä mielenkiintoisuus, aiheesta ja aikataulussa pysyminen sekä suunnitelmallisuus. Lisäksi motivoiva opetustapa oli ajatuksia herättävä, siinä annettiin palautetta ja huomioitiin kohderyhmä. Olennaista oli opetuksen sisältö eli sen tuli perustua sekä teoriaan että käytäntöön. Opetustavan tuli myös tukea hyvän ilmapiirin rakentumista ja ylläpitämistä.

Tärkeimmiksi asioiksi kouluttajan opetustavassa vastaajat kokivat opetuksen monipuolisuuden (n=62). Lisäksi nähtiin, että monipuolisuuden ja persoonallisuuden kautta syntyi myös opetuksen mielenkiintoisuus, jonka oli tuonut esille 36 vastaajaa. Tämän tuloksen vahvistaa Lamminpään (2002) samansuuntainen tulos persoonallisen opetuksen motivaatiota tukevasta vaikutuksesta.

*”Opetus tavan eri vivahdeiden tuominen lisää myös kiinnostusta. Tuntien rakenteiden eriäväisyys lisää sekin kiinnostavuutta.” (Vastaaja 48.)*

Käytännössä opetuksen monipuolisuus tapahtui käyttämällä erilaisia opetusmenetelmiä oppimisen edistämiseksi. Näitä olivat muun muassa opetuskäynnit, kokemuskouluttajat, erilaiset tehtävät, pari- ja ryhmätyöt, projektit, näytelmät ja draama sekä värien, äänien, kuvien ja videoiden käyttäminen opetuksessa. Motivoivaksi opiskelijat kokivat opetuksen, kun siinä tehtiin käytännön työtä ja mahdollistettiin myös itsenäinen opiskelu. Erilaisten opetusmenetelmien käytöllä onkin todettu voitavan tukea itseohjautuvuutta ja itsesäätelyä (Kauppila 2003, 83) ja kun opetus korostaa ja tukee opiskelijan autonomisuutta, tukee se samalla myös opiskelijan sisäistä motivaatiota (Richer & Vallerand 1995, 705).

Monipuolisuuden avulla voitiin tukea mielenkiinnon ylläpitämistä ja eri oppimistyylien huomioimista. Saman asian olivat havainneet myös Piha ja Pynnönen (2007) sekä Kohonen (2007) omissa tutkimuksissaan. Tämän tutkielman aineiston perusteella opiskelijat eivät monipuolisuudella pyrkineet siihen, että tunneilla olisi aina kivaa ja mielekästä, vaan sitä perusteltiin oppimisen näkökulmasta. Vastaajien mukaan asiat jäivät paremmin muistiin, kun niitä käsiteltiin muillakin tavoin kuin luennoimalla. Toisaalta tämä kertoo siitä, että monipuolisilla opetusmenetelmillä pystyttiin vastaamaan eri oppimistyylien tarpeisiin, jolloin oppimista tapahtui. Vastaajille tämä oppiminen konkretisoituikin asioiden muistamisena.

Vastaajien mukaan mielenkiintoinen opetus alkaa kouluttajan persoonallisella ja kuulijansa huomioivalla tyylillä, joka saa opiskelijan kiinnostumaan aiheesta ja opiskelija haluaa kuulla aiheesta lisää. Tällainen opetustyyli pitää otteessaan koko tunnin ajan eli opetuksessa pysyy mukana, vaikka aihe ei kiinnostaisikaan. Tärkeää kouluttajan tavassa opettaa on se, että hän eläytyy opetukseensa ja opetus on luontevaa sekä havainnollistavaa. Näin kouluttaja saa oman innostuksensakin tarttumaan opiskelijoihin.

*”Parhaimmillaan opetus on niin mielenkiintoista, että harmittaa kun on kahvitauon aika. Opettajan omat, todelliset esimerkit ovat aina mielenkiintoista kuultavaa.” (Vastaaja 25.)*

Käytännön esimerkkien käyttäminen opetuksessa nousi mielenkiintoisen opetuksen tärkeäksi tekijäksi. Vastaajalle eli opiskelijalle tunnin mielenkiintoisuudesta kertoi se, ettei hän huomannut tunnilla ajankulua vaan uppoutui aiheeseen. Koettiin, että opetus oli mielenkiintoista, kun koulupäivät ja –viikot menivät nopeasti.

Vastaajien mielenkiintoa ja motivaatiota tukevaa on, jos kouluttaja kertoo päivän aluksi jotain itsestään, esiintyy luokassa rennosti sekä jakaa myös omia mielipiteitään opiskelijoille. Näin ollen vastaajien mukaan olennaista on kouluttajan persoona, ei suoranaisesti pedagogiset taidot. Myös Lamminpään (2002) tutkimuksessa on tullut esille, että opettamiseen sopivan persoonallisen opetustyylin omaavan kouluttajan on mahdollista tukea ja parantaa motivaatiota ja sillä on merkitystä myös huonon motivaation korottamisessa. Pelkästään pedagogisesti hyvä kouluttaja ei siis välttämättä tuota mielenkiintoista opetusta, vaan siihen tarvitaan lisäksi persoonallisuutta. Pedagogiset taidot näkyivät kuitenkin sellaisen opetuksen suunnittelussa, jossa toteutuivat opetusmenetelmien monipuolisuus sekä vaikeita ja haastavia aiheita käsittelevä sujuva ja mielenkiintoinen opetus. Tähän kouluttaja ei puolestaan pelkän persoonallisuuden avulla kyennyt.

Vastaajista 58 piti motivaationsa kannalta tärkeänä opiskelijaa osallistavaa ja vuorovaikutukseen perustuvaa opetustapaa. Myös Pihan ja Pynnösen (2007) tutkimuksessa on tullut esille motivoivana tekijänä nimenomaan opiskelijoiden mahdollisuudet vaikuttaa. Myös Lamminpää (2002) on saanut tutkimuksessaan samansuuntaisia tuloksia, mutta hän huomauttaa havainneensa myös, että osallistumisen mahdollisuudet ovat hyvin kouluttajakohaisia. Riippuukin kouluttajasta ja hänen opetustavastaan onko opiskelijoilla mahdollisuutta vaikuttaa ja onko opetus näin ollen motivoivaa. Molempien tutkimusten tulokset ovat samassa linjassa tämän tutkielman tekemien huomioiden kanssa. Ruohotien (1998, 124–125) mukaan motivoinnin näkökulmasta on tärkeää kannustaa opiskelijoita aktiivisesti osallistumaan opetukseen. Tämän tutkielman aineistossa opiskelijaa osallistava tapa opettaa kannustikin osallistumaan, aktivoi ja keskustelutti.

*”Aito läsnäolo, mukaanotto ja aktivointi auttaa mielestäni pysymään opetuksen rytmissä mukana sekä helpottaa aiheeseen keskittymistä. Tiedän, että opettaja on saanut minusta hyvän otteen, kun eläydyn samoin kuin kouluttaja tunnetilaan, kysyn tai jopa haastan kouluttajan uudella näkökulmalla.” (Vastaaja 70.)*

Motivoivassa opetustavassa opiskelijat pystyivät osallistumaan opetukseen mielipiteiden jakamisen ja kysymysten esittämisen kautta. Kouluttaja kiinnitti huomiota koko ryhmän osallistamiseen ja keskustelun kautta toi teoriaa selväksi. Opetuksessa toteutui aito dialogi ja kaikilla oli mahdollisuus olla äänessä. Vuorovaikutuksellinen opetus koettiin tässä aineistossa enemmänkin yhdessä asioiden pohtimisena kuin perinteisenä opetuksena, jossa kouluttaja antaa opiskelijalle tiedon.

*”Motivoiva opettaja pitää opiskelijat hereillä tunnilla. Hän ei pelkäästään puhua pälpätä taukoamatta käyden läpi dioja/opetusmateriaalia, vaan kysyy ja kyseenalaistaa opettamiaan asioita. Hän ottaa opiskelijat osaksi opetusta.” (Vastaaja 31.)*

Pihan ja Pynnösen (2007) mukaan kouluttajilla itselläänkin oli käsitys, että opiskelijoiden motivaatiota tuki, kun kouluttaja pohti ja mietti asioita opiskelijoiden rinnalla. Myös kohderyhmän huomiointi oli opetustavassa opiskelijoiden motivaatiota tukevaa. Sen oli tuonut esille 55 vastaajaa. Aiemmissakin tutkimuksissa (Kohonen 2007; Lamminpää 2002; Piha & Pynnönen 2007) kouluttajan jakaman huomion on todettu tukevan motivaatiota silloin kun sitä saa riittävästi. Aiemmissa tutkimuksissa huomiointi tapahtui ohjauksen, tuen, palautteen ja kannustuksen avulla, kun taas tässä tutkielmassa huomiointiin liittyen tarkasteltiin kouluttajan toimintaa laajemminkin. Vastaajien kuvauksissa huomiointi tuli esille jo pelkäästään niin, että kouluttaja tervehti ja aloitti tunnin kyselemällä opiskelijoiden kuulumisia. Myös Kohonen (2007) oli tutkimuksessaan havainnut tervehtimisen motivoivan vaikutuksen. Tämä osoittaaakin kuinka pienellä asialla on merkitystä, kun puhutaan huomioimisen ja motivoinnin yhteydestä. Lisäksi vastaajien mukaan motivoiva kouluttaja katsoi silmiin, puhui opiskelijoihin päin, meni sen opiskelijan luo, joka vastasi hänen esittämään kysymykseen sekä käytti opiskelijoiden nimiä. Tärkeää oli myös, että kouluttaja kiitti ja kuunteli sekä tarttui opiskelijoita kiinnostaviin aihealueisiin.

Kohderyhmän huomiointi näkyi myös erilaisten lähtötasojen huomioimisena opetuksessa ja opiskelijoiden yksilöllisenä tukemisena. Myös Kohosen (2007, 161–162) tutkimuksen mukaan motivaation kannalta on tärkeää tunnistaa ja huomioida opiskelijoiden jo olemassa oleva osaaminen sekä oppimisen tarpeet. Opiskelijoilla oli tällaisen opetustavan kautta kokemus, että kouluttaja välitti opiskelijoista ja heidän oppimisestaan aidosti.

*”Opetuksessa luodaan opiskelijalle tunne siitä, että hänestä huolehditaan, tällöin opiskelijalle syntyy halu yrittää enemmän. Motivoiva opettaja ottaa oppilaat huomioon yksilöinä ja hänellä on kyky muuttaa omia suunnitelmiaan tietyn ryhmän tarpeita vastaaviksi. Motivoivan opettajan opetus on osallistavaa ja ryhmää huomioivaa.” (Vastaaja 47.)*

Yksi motivoivaan opetustapaan liittyvä asia oli aiheessa ja aikataulussa pysyminen eli opetuksen rajaaminen (n=33). Tärkeää oli, että kouluttaja aloitti opetuksen oikeaan aikaan ja keskittyi opettamiseen. Piha ja Pynnönen (2007) toivat esille, että myös kouluttajat itse olivat huomioineet, että hyvällä ajanhallinnalla oli merkitystä motivaatiolle. Aiheessa pysymisellä viitattiin puolestaan tunneilla tapahtuvan keskustelun rajaamiseen niin, että se pysyi

aiheessa mutta myös siihen, että kouluttaja itse pysyi aiheessa eikä opetus eksynyt muihin aiheisiin. Toiseen aiheeseen eksyminen kuitenkin sallittiin, jos kouluttaja pystyi perustelemaan sen hyvin oppimisen näkökulmasta.

*”(Opettaja) Pitää aikatauluista kiinni mahd. mukaan. Ei anna luokan ”tari-nankertojan” ryöstää opetusaikaa. Pysyy asiassa rennosti, ei paniikkia vaikka joskus rönsyää aiheen viereen jos osaa kertoa miten opiskelija ko. asiasta hyö-tyy.” (Vastaja 26.)*

Opetustapaa, joka koettiin motivoivaksi, kuvattiin ymmärrettäväksi ja selkeäksi. Nämä tekijät olivat saaneet aineistossa 31 mainintaa. Käytännössä tämä toteutui, kun kouluttaja kertoi kurssin sisällön ymmärrettävästi ja konkreettisesti, puhui selkeästi, kuuluvasti ja rauhallisesti. Oli tärkeää, että kouluttaja opetti asioita omin sanoin ja asioita kuvaillen eli pelkkä diojen esittäminen ei riittänyt. Opiskeltavia asioita tuli myös selittää perusteellisesti, riittä-vän yksinkertaisesti ja niin kauan kuin oli tarve. Kouluttajan tuli varmistaa, että opiskelija oli ymmärtänyt asiat ja opiskelijoista oli tärkeää, että opetuksessa vältettiin kiirettä ja huo-lehdittiin, että opiskelijoilla oli tarpeeksi aikaa päästä asioihin sisälle.

Suunnitelmallisuus ja johdonmukaisuus, joilla viitattiin selkeään struktuuriin, mainittiin 28 kertaa. Kouluttajaa kuvaavana piirteenä johdonmukaisuus on noussut esille motivoivana te-kijänä myös Lamminpään (2002) tutkimuksessa. Suunnitelmallisuudesta ja johdonmukai-suudesta kertoo se, että kouluttaja on perehtynyt päivän aiheisiin ja on suunnitellut ja val-mistellut tunnit etukäteen. Opetustunnit rakentuvat järkevästi ja opetus etenee johdonmu-kaisesti. Tärkeää on, että päivän aihe ja ohjelma käydään lyhyesti läpi sekä asetetaan selke-ästi tavoitteet ja keinot, miten tavoitteisiin pyritään. Aineistossa koettiin tärkeäksi erityisesti se, että opiskelija pystyy ennakoimaan päivän kulun ja voi olla varma siitä, mitä pitää mil-loinkin tehdä eli mitä kouluttaja häneltä odottaa ja vaatii. Saman huomion olivat tehneet myös Kohonen (2007) ja Piha ja Pynnönen (2007), joiden mukaan ennustettavuus lisäsi tur-vallisuuden tunnetta ja tuki opetukseen osallistumista. Tätä kautta tapahtui myös motivaat-ion tukeminen.

Motivoiva opetustapa ei ollut vain sitä, että siinä oppi, vaan olennaista oli sen ajatuksia he-rättävä luonne. Tämän asian olivat tuoneet esille 20 vastaajaa, jotka korostivat opetustavan kykyä kyseenalaistaa ja haastaa ajattelemaan eli saada opiskelijat pohtimaan asioita eri nä-kökulmista. Tärkeää olikin oivaltaa asiat itse eikä saada valmiita vastauksia.



*”Opettaja heittää paljon kysymyksiä ja MIKSI sana on pääosassa. MIKSI tehdään näin? Mitä siitä seuraa? Entä jos tehdäänkin näin? Miksi tekisimme niin? Mitä siitä...jne. Kyseenalaistetaan asiat” (Vastaja 66.)*

Kyky rakentaa hyvä ilmapiiri mainittiin aineistossa 17 kertaa. Pintrich (2003) on omissa tutkimuksissaan havainnut, että opiskeluympäristön lämmin ja opiskelijaa tukeva ilmapiiri edesauttaa sekä oppimista että motivaatiota. Myös Ruohotie (1998) on nostanut esille, että kouluttajan täytyy pystyä luomaan oppimismyönteinen ja positiivinen ilmapiiri ollakseen hyvä ja motivoiva kouluttaja. Tässä tutkielmassa vastaajat kokivat, että kouluttajan kyky rakentaa hyvä ilmapiiri luokkaan näkyi kouluttajan kykynä nostaa luokkahenkeä leppoisalla ja rennolla opetustyyllillä eli opetus oli asiallista mutta huumorintajuista.

*”Tunnilla on vapaa ja iloinen tunnelma, ei tarvitse jännittää, on turvallista esittää mielipiteensä. Opettaja on mahdollistanut tämän omalla käytöksellään. Hän on itse vapautunut, koska tietää asian mitä opettaa ja valmistellut tunnin ajatellen juuri meidän ryhmää.” (Vastaja 6.)*

Hyvä ilmapiiri syntyi vastaajien mukaan siitä, että kouluttaja pyrki sopimaan asioista yhdessä opiskelijoiden kanssa. Tässä tutkielmassa vastaajat toivatkin esille kokemuksiaan suhteestaan kouluttajaan. Kouluttaja ei jäänyt vain etäiseksi hahmoksi opiskelijoille, kun hän liikkui luokassa ja kohteli kaikkia opiskelijoita tasa-arvoisesti ja oikeudenmukaisesti sekä sai opiskelijat puhaltamaan yhteen hiileen ja auttamaan toisiaan. Tärkeää onkin tukea luokan ilmapiiriä ja sitä kautta luoda yhteishenkeä ja yhteisöllisyyttä luokkaan. Yhteisöllisyyden ja vertaistuen onkin katsottu myös aiemmissa tutkimuksissa tukevan opiskelumotivaatiota, mutta edistävän osaltaan myös myönteistä ilmapiiriä (Kohonen 2007; Korhonen & Hietava 2011).

Palautteen anto motivaatiota tukevana tekijänä sai 14 mainintaa. Koettiin tärkeäksi, että kouluttaja antaa sekä hyvää, että rakentavaa palautetta. Kouluttajan tulikin huomioida opiskelijoissa tapahtunut kehitys. Samansuuntaisia tuloksia ovat saaneet myös Kohonen (2007) ja Lamminpää (2002) joiden tuloksissa korostui informatiivisen, korjaavan ja rakentavan palautteen merkitys opiskelutaitojen kehittymisessä. Tässä tutkielmassa havaittiin, että palautteen antamisen avulla kouluttajalla oli mahdollisuus saada opiskelijat kokemaan onnistumisia ja uskomaan omaan oppimiseen. Tämän saman huomion on tehnyt myös Ruohotie (1998, 124–125). Lehtinen ym. (2007, 184) huomauttavat lisäksi, että riittävä positiivinen palaute edistää ja tukee erityisesti sisäisen motivaation kehittymistä. Tällöin opiskelun ei tarvitse olla niin ulkoa säädeltyä, mikä on itseohjautuvuutta vaativassa aikuisopiskelussa tärkeää.

Tutkielman tulosten mukaan motivoivaa oli myös, kun kouluttaja osasi kehua muutenkin kuin arvosanoin.

*”Opettaja osaa nostaa luokkahenkeä ja toisaalta myös yksittäisten oppilaiden motivaatiota ja itsetuntoa opiskelussa. Huomioi kehittymisen ja osaa tarvittaessa kehua muutenkin kuin arvosanoin. Oppilas saattaa olla edistynyt opinnoissaan, vaikka arvosanat eivät olisi nousseet.” (Vastaaja 18.)*

Kouluttajan opetustavan negatiivisen vaikutuksen motivaatiolleen olivat tuoneet esille 90 vastaajaa. Motivaatiota heikentävä opetustapa oli yksitoikkoinen, sekava eikä opetus huomioinut kohderyhmää. Opetuksesta puuttui vuorovaikutus eikä opiskelijoilla ollut aktiivista roolia opetuksessa. Lisäksi opetus ei pysynyt aiheessa ja aikataulussa. Opetustavassa merkittävämmän motivaatiota heikensi yksitoikkoisuus eli monipuolisuuden puute (n=59). Tämä tuli esille opetusmenetelmiltään samana toistuvana opetuksena. Opetuksesta puuttuivat siis monipuolisuus ja vaihtelevuus. Erilaisilla opetusmenetelmillä olisi vastaajien mukaan voitu tukea erilaisten opiskelijoiden oppimista. Myös Kohonen (2007, 161–162) on omassa tutkimuksessaan tehnyt saman huomion. Hän korostaakin monipuolisten opetusmenetelmien käytön tärkeyttä opiskelijoiden erilaisten oppimistyylien huomioimisessa. Tässä tutkielmassa nousikin esille, että yksitoikkoisessa opetuksessa kouluttaja ei huomioinut eri oppimistyyliä.

Vastaajien mukaan ei-motivoivassa opetuksessa ei myöskään ollut mahdollisuutta tehdä mitään luovaa, vaan opetus oli hyvin virikkeetöntä. Se ei siis tarjoillut opiskelijoille mahdollisuutta osallistumiseen ja toimintaan. Opetus oli paitsi hyvin kouluttajajohtoista, se oli myös kouluttajakeskeistä, jossa opiskelijoilla oli sivustaseuraajan rooli. Pihan ja Pynnösen (2007) tutkimuksen mukaan oppimismotivaatiota tukeekin, kun opiskelijalla on opetuksessa aktiivinen rooli. Yksitoikkoinen opetus saattoi olla myös sitä, että jotain asiaa oli liikaa eli oli liikaa yksilötehtäviä, liikaa kouluttajan luentoja tai liikaa ryhmätehtäviä. Tässäkin asiassa kouluttajan tuli löytää tasapaino eli kultainen keskitie.

*”Ei liikaa kalvosulkeisia, mutta ei myöskään liikaa ryhmätöitä koska niissä on se vaara olemassa, että joku ryhmässä oleva on ns. siivellä eläjä. Asioista keskustelu on hyvä, koska silloin jokainen voi kertoa oman kokemuksensa ”oikeasta elämästä”. Tosin monesti minä ainakin kyllästyn jos joku kertoo tarinaansa liian pitkään ja toivon lisää kalvosulkeisia...” (Vastaaja 5.)*

Vastaajista 52 oli tuonut esille, että opetus, joka oli sekavaa, struktuuritonta ja suunnittelematonta ei tukenut heidän motivaatiotaan. Kertomuksissa vastaajat kuvasivat kouluttajaa sekavan oloiseksi, joka ei itsekään pysynyt omassa opetuksessaan mukana eikä opetus ollut hänen hallinnassaan. Kouluttajan opetustunnit eivät olleet suunniteltuja ja siksi jäsentymättömiä ja niistä puuttui struktuuri.

*”Valmistelemattomat, huonosti suunnitellut tunnit, luennot, materiaalit eivät motivoi. Epävarmuus päivän/kurssin sisällöstä ja kulusta ja epäselvät ohjeet/tehtävät ovat pahimmat motivaation tappajat. Jos opettaja ei tiedä mitä opettaisi/keskustelisi niin ei pysty tekemään tehtäviä/ryhmitöitä yms. kunnolla. ---. Ei motivoiva opetus on epäselvää, jäsentelemätöntä, suunnittelematonta, asiasisällöltään riittämätöntä, yllätyksetöntä, tylsää.” (Vastaaja 17.)*

Opetuspäivän alussa kouluttaja ei alustanut lainkaan aihettaan tai esitellyt päivän kulkua. Näin ollen opiskelijoilla ei ollut mahdollisuutta ennakoida mitä päivä tuo tullessaan. Opetus oli myös sekavaa, koska kouluttaja puhui asioista epäjohdonmukaisesti, hyppeli aiheesta toiseen ja toisti paljon samoja asioita näyttäen samoja dioja toistuvasti. Opiskelijoilla oli vaikeuksia pysyä tällaisessa opetuksessa mukana eivätkä he kyenneet hahmottamaan asioista kokonaiskuva. Opiskelijoilla ei myöskään muodostunut käsitystä siitä, mikä oli opetuksen tavoitteena. Aiempien tutkimusten (Korhonen 2003; Korhonen & Hietava 2011) perusteella voidaan todeta, että opiskelijan motivaation kannalta on oleellista, että hän ymmärtää opiskeluunsa liittyvät tavoitteet. Sen sijaan epämääräiset tavoitteet ja opiskelun päämäärättömyys johtavat tavoitteisiin sitoutumattomuuteen, mikä puolestaan heikentää motivaatiota.

Motivaatiota heikentävässä opetustavassa kouluttaja ei pitänyt sovitusta asioista kiinni vaan hän toimi spontaanisti ja ailahtelevasti. Myös Lamminpään (2002, 53–59) tutkimuksessa tuli esille motivaatiota haittaavana tekijänä epäluottamus, joka syntyi, kun kouluttaja ei pitänyt sovitusta asioista kiinni. Lamminpään (2002) tekemät huomiot ovat samassa linjassa tässä tutkielmassa tehtyjen havaintojen kanssa liittyen epäluottamukseen. Kouluttajan sekava toiminta heikensi hänen uskottavuuttaan ja vaikutti suoraan opiskelijan motivaatioon negatiivisesti.

*”Jos opettaja jatkuvasti ”sählää”, muuttaa tehtävän antoa tai tenttipäivää moneen kertaan, uskottavuus kärsii. Miksi opiskelijan täytyisi olla säntillinen ja hoitaa tehtävät ajallaan, jos opettaja niitä koko ajan muuttelee?” (Vastaaja 25.)*

Sekavassa opetuksessa kouluttaja antoi tehtävänantoihin epäselvät ohjeet, muutti ohjeita kesken tehtävän tekemisen tai tehtävän arviointiperusteet olivat epäselvät. Ruohotien (1998,

39) mukaan tehtävät tulisi kyetä perustelevaan oppimismahdollisuuksina ja kouluttajan olisi tärkeää olla apuna, jos opiskelija sitä tarvitsee. Ei-motivoiva kouluttaja ei kuitenkaan aineiston mukaan kyennyt antamaan tarvittavaa ohjeistusta edes siinä vaiheessa, kun opiskelija pyysi tarkennusta ja apua tehtävään.

*”Kysyttäessä, miten tehtävä tehdään, vastaa ”päätä ite”, koska kysytty, koska ei pääse alkuun, kun ei tiedä/osaa” (Vastaja 80.)*

Opetuksen huono suunnittelu tuli esille siinä, ettei tehtäville ollut varattu riittävästi aikaa, vaan opiskelijoilla oli kiire tehdä kaikki määrättyt tehtävät. Kun kouluttaja ei kyennyt suunnittelemaan opetustaan kunnolla, ei hän ehtinyt käydä kaikkia aiheita läpi tunnilla. Tällöin aiheet annettiin kotitehtäviksi opiskelijoille, mikä koettiin epäoikeudenmukaisena ratkaisuna.

*”Opettaja ei osaa suunnitella opetusta tehdyn suunnitelman pohjalta, aiheita joita hän ei ehdi käymään tunneilla antaa opiskelijoille etätehtäviksi (pahimmillaan ryhmätöinä), vaikka lukujärjestyksessä ei ole määrättyjä etäpäiviä aiheille.” (Vastaja 7.)*

Opetuksen epätarkoituksenmukaisuus nousi tämän tutkielman aineistossa yhdeksi motivaatiota heikentäväksi tekijäksi (n=42). Opetuksen epätarkoituksenmukaisuudella viitattiin siihen, että opetuksen sisältö ei pystynyt tavoittamaan oppimiseen liittyviä tavoitteita. Tämän vahvistavat myös Korhosen (2003) sekä Korhosen ja Hietavan (2011) tutkimukset, joissa oppimismotivaation kannalta oli olennaisen tärkeää, että opiskelija saavutti opiskeluunsa liittyviä tavoitteita. Epätarkoituksenmukaisessa opetuksessa ei viitattu käytännön esimerkeihin, vaan se perustui pelkästään teoretiedon läpikäymiseen. Tällöin ei myöskään tehty käytännönharjoituksia tunnilla. Opiskelijoille jäikin tunne, että opetetut asiat jäivät epäselviksi tai ettei kouluttaja ollut kertonut riittävästi aiheesta, jotta opiskelija voisi toimia käytännössä. Kouluttaja hyppi aiheiden yli eikä käynyt aiheita kunnolla läpi vaan poimi aiheista mielestään tärkeimmät. Opiskelijoiden motivaatiota heikensi myös, jos opetus kohdistui epäolennaisiin aiheisiin eikä ammatissa tarvittavaan tärkeään tietoon. Opiskelijat kokivatkin oman aikansa arvokkaana ja halusivat käyttää aikansa olennaisten asioiden opiskelemiseen.

*”Ei osaa keskittyä tunnillaan tärkeisiin, tulevassa ammatissa vaadittaviin asioihin, vaan aikaa kuluu epäolennaisiin tai väärin (aiheen ulkopuolella oleviin) asioihin” (Vastaja 20.)*

Vastaajien mukaan kouluttajakeskeinen opetus, jossa opiskelijoilla ei ollut mahdollisuutta osallistua opetukseen eikä opetuksessa ollut vuorovaikutusta ei tukenut heidän motivaatioitaan (n=39). Onkin todettu, että opiskelijan sisäinen motivaatio ei pääse kehittymään, jos häntä ohjaillaan liikaa ulkoapäin eikä hänellä ole mahdollisuutta vaikuttaa ja osallistua (Lehtinen ym.2007, 183–184; Pasanen 1998, 25). Tällaisessa ei motivoivassa opetustavassa kouluttaja ei kysellyt opiskelijoilta eikä antanut opiskelijoille mahdollisuutta kysyä. Kouluttaja ei myöskään kannustanut opiskelijoita keskusteluun eikä pahimmassa tapauksessa edes sallinut keskustelua tunneilla. Samansuuntaisia tuloksia ovat saaneet myös Piha ja Pynnönen (2007) sekä Lamminpää (2002).

*”Opettaja on hiljainen ja vaisu, hän istuu tietokoneen takana, puhuu hiljaa ja lukee lähes vain mitä diassa lukee... Opetus on suurimmalta osalta juuri tällaista, jos joku yrittää osallistua ja luoda keskustelua, hän tyrmää, vaikenee, ei selkeästi ole itse perehtynyt aiheeseen ja osaa jatkaa, ei itse viittaa opettamaansa esimerkein. Antaa hiljaisten haaveilijoiden vaipua omiin ajatuksiin eikä herättele kysymyksillä tai herättäkö mielipiteisiin ja kokemuksiin.” (Vastaaaja 30.)*

Aineiston perusteella voisikin päätellä, että kouluttaja pelkäsi joutuvansa alueelle, jossa hänen tietonsa eivät olleet riittäviä. Toisaalta vastaajien mukaan kouluttajalla saattoi olla oppimisenäkemys, jonka mukaan hän odotti, että opetustunneilla opiskelijat istuvat paikallaan ja kuuntelevat jolloin kouluttaja voi kaataa opiskelijoille kaiken tiedon. Jos opiskelijat yllättäen avasivatkin keskustelua, saattoi se sotkea kouluttajan suunnitelmat. Opiskelijat kokivat, että oli järkevämpää olla hiljaa, jotta opetus etenisi.

*”Ei motivoiva opettaja ei luo keskustelua tai menee itsekkin hieman sekaisin jos oppilaat pyrkivät keskustelua luomaan ja näin ollen kukaan ei viitsi edes kysyä mitään että homma etenisi.” (Vastaaaja 81.)*

Vastaajien mukaan oli haasteellista keskittyä ja pitää ajatukset aiheessa, kun opetukseen ei saanut osallistua. Tällainen opetustapa ei antanut tilaa opiskelijoiden omalle ajattelulle eikä haastanut opiskelijoita pohtimaan. Lindblom-Ylänne ym. (2001, 112–113) ovat havainneet, että motivoinnin näkökulmasta olisikin tärkeää, että kouluttaja huomioisi ja tukisi opiskelijoiden itsesäätelyä ja itseohjautuvuutta. Aineiston mukaan ei-motivoiva kouluttaja ei näitä huomioinut, vaan ohjasi opiskelijoita välillä liiankin tiukasti. Jos opiskelijat saivat jonkin tehtävän, saattoi kouluttaja tulla puuttumaan tehtäväntekoon kesken kaiken, mikäli opiskelijan työ ei miellyttänyt häntä.

Kertomuksissa kuvattiin myös ei-motivoivia tilanteita, joissa opiskelijat kokivat tekevänsä kouluttajan työt eli etsivät tietokoneella itse kaiken tiedon, eikä kouluttaja oikeasti opettanut heitä tai edes neuvonut. Vastuu tiedonhakemisesta ja oppimisesta oli opiskelijoilla ja tällaiset vaatimukset koettiin liian suurina.

*”Ei motivoi, kun opettaja ei hoida päätehtäväänsä eli opeta, vaan vastuu tiedonhakemisesta siirretään oppilaalle. Koulutus voisi tällöin yhtä hyvin olla kokonaan etäkurssina.” (Vastaaaja 51.)*

Aiemmissä tutkimuksissa (Lamminpää 2002; Piha & Pynnönen 2007) onkin tuotu esille, että liiallisessa itseohjautuvuuden korostamisessa on vaaransa, jos kouluttaja jättää opiskelijat liiaksi oman onnensa nojaan. Toisaalta Kohosen (2007) tulosten mukaan myös vastuun koettiin motivoivan eli opiskelijalla tuli olla mahdollisuus suunnitella ja toteuttaa itsenäisesti tehtäviä.

Opiskelijoiden motivaatiota heikensi myös, mikäli kouluttaja ei riittävästi huomionnut opetuksensa kohderyhmää (n=25). Näissä tilanteissa kouluttaja ei ollut suunnitellut opetusta juuri sille ryhmälle, jota opetti. Ruohotie (1998, 127–129) onkin tuonut esille kouluttajan yhtenä kehittymisen näkökulmana opetuksen suunnittelun niin, että suunnittelun perustana on opetettava ryhmä. Tällä Ruohotie tarkoittaa sitä, että kouluttaja on koulutusmenetelmiään valitessaan huomionnut ryhmän ominaisuudet ja opiskeltavan asian. Tässä tutkielmassa vastaajien kertomuksissa tämä puute tuli esille muun muassa siinä, että kouluttajalla oli opiskelijoiden lähtötasosta epärealistinen kuva, jolloin opetus oli joko liian helppoa tai liian vaikeaa. Kouluttaja saattoi pitää joitakin opettamiaan asioita liian itsestäänselvyyksinä eikä tästä syystä selittänyt vaikeita asioita riittävästi. Lisäksi hän käytti opiskelijoille tuntematonta ammattisanastoa opetuksessaan. Samansuuntaisia tuloksia ovat saaneet myös Korhonen ja Hietava (2011).

Kouluttaja saattoi myös vastaavasti arvioida opiskelijoiden osaamisen todellisuutta heikommaksi, jolloin opiskelijat kokivat pääsevänsä opetuksessa liian helpolla. Tällöin kouluttajan antamat tehtävät olivat liian helppoja, kouluttaja käytti runsaasti aikaa jo opittuihin asioihin eivätkä opiskelijat kokeneet oppivansa mitään uutta. Kouluttajalla oli myös vaikeuksia huomioida opiskelijoiden ikää. Aikuisopiskelijat toivat esille, että motivaatiota heikensi, jos kouluttaja kohteli heitä kuin lapsia tai nuoria. Tämä näkyi holhoamisena ja epätarkoituksenmukaisina opetusmenetelminä.

*”Aikuisia kohdellaan kuin nuoria opiskelijoita, eli holhotaan ja luodaan liian tiukkoja rajoja.” (Vastaaja 78.)*

Muita motivaatiota heikentäviä tekijöitä opetustavassa olivat mielenkiinnottomuus, jonka olivat tuoneet esille 24 vastaajaa. Mielenkiinnottomuus oli vahvassa yhteydessä yksitoikkoiseen opetukseen. Yksitoikkoinen opetus oli tylsää eikä herättänyt vastaajien mielenkiintoa opetusta kohtaan. Opetus ei ollut persoonallista eikä kouluttaja saanut opiskelijoita mukaan opetukseen. Yhtenä syynä mielenkiinnottomaan opetukseen oli liika kaavamaisuus, jolloin opetuksesta puuttui kokonaan yllätyksellisyys.

*”Opetus on samalla kaavalla toistuvaa ei yllätä millään tavalla eikä ole muutenkaan kiinnostavaa, koska tuntirakenne noudattaa tiettyä kaavaa. Opettaja ei osaa heittäytyä mukaan vaan pitää oman roolinsa tiukasti, ei osaa olla oma itsensä.” (Vastaaja 61.)*

Opiskelijat kokivat mielenkiinnottomuuden johtuvan myös flow-kokemuksen puutteesta. Tällä flow-kokemuksella opiskelijat viittasivat imuun, joka imaisee mukaansa. Tällöin kaikki muu ympärillä oleva unohtuu ja keskittyy vain flow-kokemuksen aikaansaamaan asiaan. Flow-kokemus takaa sen, että opiskelija keskittyy meneillään olevaan toimintaan.

*”-Laimeaa, ei tempaa mukaansa*

*-Ei ole kiva mennä luennolle jonka opettaja ei motivoi minua*

*-Opetuksen flow- ei ole kohdallaan” (Vastaaja 70.)*

Mielenkiintoinen huomio on, että Pihan ja Pynnösen (2007) aineistossa kouluttajat kuvasivat opetuksen ”flown” syntymisen tärkeyttä opiskelijoiden motivaation näkökulmasta. Nähtiinkin, että kouluttajan kokiessa opetuksen intoa, tukee se motivaatiota, kun taas opetus rutiininomaisena suorittamisena saattaa heikentää opiskelumotivaatiota. Tämän tutkielman aineiston perusteella mielenkiinnoton opetus ei tukenut oppimismotivaatiota, mutta se ei myöskään kannustanut tulemaan tunneille. Nevgi (1998, 3) onkin huomauttanut, että motivaatio ei synny pelkästään halusta saavuttaa tavoitteet, vaan siihen tarvitaan myös opiskelijan omaa mielenkiintoa opiskeltavaa ainetta kohtaan. Kun opiskelijoilla oli jo valmiiksi kokemus kouluttajan mielenkiinnottomasta opetuksesta, vaikutti se heidän ennakoasentoutumiseen ennen opetuksen alkamista.

*”Ei-motivoivan opettajan tunneille tuleminen on kuin odottaisi hammaslääkärissä juurihoidon alkamista... ei kovin mukavaa siis. Jos opiskelijoista tuntuu*

*aina siltä, että haluaisi repiä korvansa irti mieluummin kuin kuunnella opetusta, syy saattaa olla juurikin siinä, ettei opetus ole motivoivaa.” (Vastaja 25.)*

Kansanen (2004, 101) on todennut, että kouluttajan tärkeänä tehtävänä on nimenomaan suunnata motivaatiota herättämällä mielenkiintoa opiskelua kohtaan. Kun tämä tehtävä ei toteudu, ei opiskelijoilla välttämättä ole kykyä itsenäisesti herättää mielenkiintoaan ja ylläpitää motivaatiotaan. Näin ollen vaarana on, että ei-motivoiva kouluttaja vaikuttaa mielenkiinnon ja motivaation heikkenemiseen pidemmälläkin aikavälillä.

*”Ennakkoasenne opettajaa kohtaan on jo muodostunut valmiiksi penseäksi. Ei motivoiva opettaja voi jopa sammuttaa mielenkiinnon opettamaansa aiheeseen. Aineesta tulee pakkopullaa.” (Vastaja 6.)*

Motivaatiota heikensi, mikäli kouluttaja ei pysynyt opetuksessaan aikataulussa ja aiheessa. Tähän asiaan liittyen 23 vastaajaa olivat kertomuksissaan viitanneet aikataulujen pettämiseen ja muihin aiheisiin eksymiseen. Aikataulut ja niissä pysyminen vaikuttivat motivaatioon kahdesta eri suunnasta. Jos kouluttaja ei pysynyt suunnitellussa aikataulussa, heikensi se opiskelijoiden motivaatiota mutta motivaatiota haittasi myös, jos kouluttaja piti tarkasti aikataulusta kiinni. Tämä tuli esille niin, että oppitunnit lopuivat minuutin tarkkuudella, vaikka olennaiset aiheet oli jo käsitelty. Kouluttaja saattoikin keksiä ylimääräisiä, vastaajien kokemusten mukaan turhia tehtäviä, jotta opetusaika täytyisi.

Vastajat nostivat motivaatiota heikentäviksi tekijöiksi opetustavassa myös palautteen puuttumisen (n=16) sekä kyvyttömyyden tukea ja ylläpitää positiivista ilmapiiriä tunneilla (n=6). Palautteen puuttuminen opetuksessa näkyi suoraan siinä, että opiskelijat kokivat, etteivät saa riittävästi palautetta tai palaute ei ollut heidän kertomuksissaan riittävän kattavaa tukemaan motivaatiota. Palautteen olisi pitänyt olla myös oikeanaikaista eli se piti saada riittävän pian suorituksen jälkeen. Liian myöhään saadun palautteen ei koettu motivoivan opiskeluun.

*”Kurssin alussa pyydän oppilaita kirjoittamaan papereita ja palauttamaan ne nopeasti, mutten anna niistä mitään palautetta muutamaan viikkoon. Mielestäni se on oppilaan vika jos hän ei tiedä jos hänen kirjoitelmansa ovat tarpeeksi hyviä (pitkiä ja asiaan pureutuvia).” (Vastaja 91. kirjoitettu kouluttajan näkökulmasta)*

Vastaajien kertomuksissa tuli myös esille, ettei kouluttaja välttämättä ymmärtänyt palautteen merkitystä opiskelijalle ja hänen motivaatiolleen. Lamminpään (2002) mukaan opiskelijan motivaatiota tukee, kun hän saa kokemuksia itsestään osaavana ammattilaisena sekä



pätevänä opiskelijana. Tämä vaatii kouluttajilta opiskelijan kehityksen tunnistamista sekä palkitsevia arviointi- ja palautekäytäntöjä. Vastaajien mukaan palautteen rooli olisi ollut toimia oppaana, jonka avulla olisi voinut saada vinkkejä siitä, mihin asioihin tulisi kiinnittää huomiota, jotta voisi kehittää itseään ja omaa osaamistaan. Motivaation kannalta tällaiset vinkit opiskelussa koettiin tärkeiksi. Kouluttaja teetti myös opetustunneillaan erilaisia tehtäviä, joita ei kuitenkaan käyty läpi. Saman tuloksen oli saanut Lamminpää (2002) omassa tutkimuksessaan. Tehtävien tarkistamatta jättäminen johti siihen, etteivät opiskelijat saaneet onnistumisen kokemuksia. Näin ollen motivaatiota ei tukenut sellaisiin tehtäviin paneutuminen, joiden lopputuloksesta ei saanut minkäänlaista palautetta.

Alla olevassa taulukossa (taulukko 5.) esitetään opiskelijoiden motivaatioon positiivisesti ja negatiivisesti vaikuttavat, kouluttajan opetustapaan liittyvät tekijät rinnakkain, jolloin niiden keskinäinen vertailu helpottuu.

<b>Positiiviset tekijät (n=91) opetustavassa</b>	<b>Negatiiviset tekijät (n=90) opetustavassa</b>
Monipuolisuus (n=62) ja sitä kautta syntyvä mielenkiintoisuus (n=36)	Yksitoikkoinen (n=59)
Opiskelijaa osallistava ja vuorovaikutukseen perustuva (n=58)	Sekava (n=52)
Huomioitiin kohderyhmä (n=55)	Opetuksen epätarkoituksenmukaisuus (n=42)
Aiheessa ja aikataulussa pysyminen (n=33)	Puuttui vuorovaikutus eikä opiskelijoilla aktiivista roolia (n=39)
Selkeys (n=31)	Ei huomionnut kohderyhmää (n=25)
Suunnitelmallisuus (n=28)	Mielenkiinnottomuus (n=24)
Ajatuksia herättävä luonne (n=20)	Ei pysynyt aiheessa eikä aikataulussa (n=23)
Tuki hyvää ilmapiiriä (n=17)	Puuttui palaute (n=16)
Annettiin palautetta (n=14)	Ei tukenut positiivista ilmapiiriä (n=6)

Taulukko 5. Kouluttajan opetustavan vaikutus opiskelijoiden motivaatioon

Taulukosta (taulukko 5.) tulee hyvin esille, miten merkittävänä tekijänä kouluttajan opetustapa vastaajien mukaan on heidän motivaatiolleen. Sekä opetustavan negatiivinen, että positiivinen vaikutus on saanut aineistossa runsaasti viittauksia. Lisäksi vastaajat ovat olleet hy-

vin yksimielisiä siitä, mitkä opetustapaan liittyvät tekijät heitä motivoivat ja mitkä puolestaan heikentävät motivaatiota, koska viittausten määrään nähden opetustavasta on eroteltu verrattain vähän tekijöitä.

#### 6.4 Millainen on motivoiva ja ei-motivoiva kouluttaja

Aineiston kertomusten avulla voitiin tyypitellä kuvaukset motivoivasta ja ei-motivoivasta kouluttajasta. Kuvaukset syntyivät niistä tekijöistä, joihin vastaajat olivat määrällisesti eniten viitanneet. Tarkoitus oli muodostaa tiivistetty tyypillinen kuvaus motivoivasta ja ei-motivoivasta kouluttajasta ja kuvaillaan niitä rinnakkain, jolloin kuvausten vertailu mahdollistuu. Aiemmissä alaluvuissa tuloksiin on pyritty kattavasti yhdistelemään teoriaa ja aiempien tutkimusten tuloksiin. Toiston välttämiseksi tässä alaluvussa kuvaukseen ei ole yhdistetty aiempien tutkimusten tuloksia eikä teoriaa, koska nähdään, että niitä on tuotu esille riittävän kattavasti edellisissä alaluvuissa.

Motivoiva kouluttaja on kannustava ja positiivinen. Hän ymmärtää kannustamisen merkityksen opintojen etenemisessä ja opiskelijan tukemisessa. Hän myös tunnistaa sellaiset tilanteet, joissa opiskelija kaipaa kannustusta ja erityisesti tiukoissa tilanteissa kouluttaja panostaa opiskelijan kannustamiseen. Kouluttaja rohkaisee sanallisesti opiskelijoita tilanteissa, joissa he kokevat epävarmuutta omasta osaamisestaan ja kyvykkyydestään. Vaikka kannustaminen ei tuota aina toivottua lopputulosta, ei kouluttaja anna helpolla periksi. Hän pyrkiikin etsimään eteen tuleviin ongelmiin ratkaisut.

*”Motivoiva opettaja huomioi myös oppilaiden mahdolliset suuret elämän muutokset ja on valmis keskustelemaan jos niiden takia on jäänyt esim. tehtäviä rästiin.” (Vastaaja 24.)*

Näin ollen kouluttaja ei lannistu haasteiden edessä. Kouluttajalla on toisin sanoen kyky katsoa ja mennä eteenpäin. Kouluttajan positiivisuus tulee esille elämänmyönteisyytenä. Hän ei valita pienistä asioista vaan on aina iloinen ja hyväntuulinen. Kouluttajalla on positiivinen asenne ja hänen elämänmyönteisyytensä ja energisyytensä tarttuu myös opiskelijoihin. Kouluttaja on työstään hyvin innostunut ja työhönsä motivoitunut ja opiskelijat samaistuvatkin kouluttajan tunnekokemukseen. Tärkeimpiä ominaisuuksia kouluttajassa on luottamuksellisuus. On tärkeää, että opiskelijat pystyvät muodostamaan kouluttajaan luottamuksellisen suhteen ja kokevat kouluttajan luottamuksensa arvoiseksi. Kouluttaja on luottamuksen arvoinen, kun hän ei kerro opiskelijan asioista muille.

*”Hyvä opettaja on sympaattinen ja tilannetajuinen. Ei huutele oppilaiden asioita koko koulun kuullen.” (Vastaja 19.)*

Luottamuksen arvoinen kouluttaja pitää antamansa lupaukset. Luottamuksellisuuteen vaikuttavat välillisesti myös muut tekijät joita ovat muun muassa vuorovaikutustaidot, ammattitaito sekä opiskelijoiden kunnioittaminen.

Sen sijaan ei-motivoiva kouluttaja on persoonaltaan epäsosiaalinen, eikä hänellä ole riittäviä vuorovaikutustaitoja. Kouluttaja ei kykene mutta ei myöskään halua olla opiskelijoidensa kanssa vuorovaikutuksessa. Hänelle on hankalaa jopa katsoa opiskelijoita silmiin. Ei-motivoiva kouluttaja ei osaa olla luokan edessä muiden huomion kohteena, vaan hän on hyvin epävarma itsestään ja osaamisestaan. Hän ei ole varma, osaako hän vastata opiskelijoiden kysymyksiin ja siksi ei anna opiskelijoille edes mahdollisuutta kysyä. Kouluttaja toivookin, että tunneilla opiskelijat ovat vain hiljaa eivätkä esitä hänelle kysymyksiä. Hän pelkää epäonnistumista ja sitä, että opiskelijat saavat hänestä osaamattoman kuvan. Tästä johtuen kouluttaja ei pysty myöntämään, ettei tiedä jotain asiaa, vaan esittää tietävänsä ja antaa opiskelijoille jopa vääriä vastauksia.

Motivoivan kouluttajan arvomaailma perustuu opiskelijan huomioimiseen, mikä tarkoittaa opiskelijoiden aitoa kuuntelemista ja tasa-arvoista kohtelua. Kouluttajalla ei ole luokassa suosikkiopiskelijoita, joita hän kohtelisi eri tavalla kuin muita antamalla tehtäville enemmän palautusaikaa. Sen sijaan kouluttaja on kiinnostunut kaikkien opiskelijoiden vastauksista ja kuuntelee niitä kunnioittavalla asenteella.

*”Motivoiva opettaja ottaa kaikki huomioon, eikä ota suosikkeja luokalta tai ei ainakaan näytä oppilaille kuka on suosikki. Motivoiva opettaja antaa myös muidenkin vastata esitettyihin kysymyksiin, eikä vain sen joka tietää aina ensimmäisenä vastauksen.” (Vastaja 1.)*

Hän ei naura opiskelijoiden vastauksille eikä kyseenalaista kenenkään mielipidettä, vaikka se olisi erilainen kuin kouluttajan oma mielipide. Kouluttaja ei myöskään käytä auktoriteettiaan väärin alistamalla opiskelijoita vaan hän osoittaa dialogisilla keskusteluilla olevansa tasavertainen opiskelijoiden kanssa. Näiden toimintatapojen kautta motivoiva kouluttaja osoittaa opiskelijoille arvostavansa heitä.

Vastaavasti ei-motivoiva kouluttaja ei huomioi opiskelijoitaan. Hänelle on tyypillistä suosia sellaisia opiskelijoita, jotka suoriutuvat tenteistä muita opiskelijoita paremmin. Kouluttaja saattaa myös jättää huomiotta luokan hiljaisimmat opiskelijat tai vaatii heitä luokan eteen

esiintymään, vaikka se olisi opiskelijasta epämiellyttävää tai jopa ahdistavaa. Kouluttaja toimii kuin häntä ei kiinnostaisi opiskelijat.

*”Ei kuuntele oppilaita, jyrää omilla mielipiteillä ja samoihin kaavoihin kangistuneilla menetelmillään.” (Vastaja 34.)*

Kouluttajalla ei ole halua tutustua opiskelijoihinsa. Siksi hän ei kysele opiskelijoiden taustoista ja mielipiteistä vaan keskittyy omaan puhumiseensa. Hän ei myöskään tiedä opiskelijoiden nimiä, eikä siksi voi kutsua opiskelijoita nimiltä. Koska hän ei tunne opiskelijoita, ei hänellä ole ymmärrystä opiskelijoiden elämäntilanteista jotka mahdollisesti asettavat haasteita opiskelijoiden opiskelulle. Kouluttajalla on näkemys, että hän on ylempiarvoisempi opiskelijoihin nähden. Opiskelijoille muodostuukin kouluttajasta epäkunnioittava ja epäempeattinen kuva eikä luottamuksellista suhdetta pääse syntymään.

Motivoivan kouluttajan ammattitaito perustuu taitoon opettaa. Taito opettaa näkyy kykynä soveltaa tietoa opetuksessa eli kouluttaja opettaa teoriaa käytännön esimerkkien kautta. Kouluttaja tietää mitkä asiat ovat tulevan ammatin kannalta tärkeitä ja keskittyy opetuksessaan niihin. Kouluttaja hallitsee myös teknologian ja pystyy hyödyntämään luokan teknisiä välineitä opetuksessaan. Hänellä on vahva kyky asettua kouluttajan rooliin ja hän antaa itsestään työstään innostuneen ja motivoituneen kuvan. Hänellä on sekä hyvät vuorovaikutus- että pedagogiset taidot. Kouluttaja on itsevarma omassa roolissaan ja hän onnistuu rakentamaan luottamuksellisen suhteen opiskelijoihinsa. Kouluttajan ammattitaitoa on riittävä työkokemus, jota hän myös osaa hyödyntää opetuksessaan tuoden runsaasti esille esimerkkitapauksia oikeasta työelämästä.

*”Opettaja kertoo omista kokemuksistaan mitä työelämässä on tapahtunut ym. Se tuo mielenkiintoa opiskeluun, kun vähän avataan mihin olemme menossa. Viikko hupsahtaa nopeasti kun tällaisia opettajia on ollut meillä. asiat jää paremmin mieleen tällä tavoin ja opetusta on kiva seurata.” (Vastaja 76.)*

Ei-motivoivalla kouluttajalla ei puolestaan ole kykyä asettua kouluttajan rooliin. Hänellä ei ole pedagogisia taitoja ja hänestä muodostuu kuva, ettei häntä juurikaan kiinnosta opettaminen. Hän ei osoita millään tavalla olevansa innostunut ja motivoitunut työhönsä, vaan hän suorittaa työtään kyllästyneen oloisesti. Kouluttaja ei ole kiinnostunut oppivatko opiskelijat hänen tunneillaan mitään ja hän saattaa jopa ääneen kyseenalaistaa omaa opetustaan. Lisäksi hänellä on puutteellinen teoriapohja ja taito opettaa. Nämä tulevat esille riittämättöminä tietoina ja taitoina, jolloin kouluttajasta saa ammattitaidottoman kuvan.

*”Opettaja ei kerro riittävästi tietoa aiheeseen(esim. mittaukset), jotta sen voisi oppia tekemään oikein (Vastaaja 7.)*

Hän saattaa opettaa vääriä tai vanhentuneita asiatietoja ja ohjata toimimaan virheellisellä tavalla käytännön työtilanteissa. Jos opiskelijat kysyvät kouluttajalta, ei kouluttaja osaa vastata kysymyksiin eikä hän myöskään ole valmis etsimään kysymyksiin vastauksia. Näistä tekijöistä johtuen opiskelijat eivät luota kouluttajaan eikä kouluttaja näin ollen pysty luomaan opiskelijoihin luottamuksellista suhdetta.

Opetustavaltaan motivoiva kouluttaja on monipuolinen eli hän käyttää opetuksessaan erilaisia opetusmenetelmiä ja rohkeasti kokeilee uusia, erilaisia tapoja oppia. Monipuolisuuden kautta kouluttaja pystyy edistämään opetuksen mielenkiintoisuutta. Lisäksi kouluttajan opetus on mielenkiintoista, koska hän tekee työtä omalla persoonallaan.

*”Opetus on mielenkiintoista, ksoka hän (=opettaja) tuo oman persoonansa esille opetuksessa ja osaa jakaa erilaisten esimerkkien kautta onnistumisia ja epäonnistumisia...” (Vastaaja 51.)*

Hän ei siis esitä mitään, vaan on aidosti oma itsensä. Motivoiva kouluttaja huomioi aina sen, kelle opettaa. Hänelle on ominaista opiskelijoiden huomiointi jo katsekontaktilla ja tervehdymisellä. Kouluttaja myös aistii luokan ilmapiiriä ja soveltaa opetustaan sen mukaan. Lisäksi kouluttaja huomioi jokaisen opiskelijan yksilönä, jolloin kouluttajasta syntyy opiskelijoille kuva, että hän välittää heistä.

Motivoivan kouluttajan opetus perustuu vuorovaikutukselle ja hän pyrkii osallistamaan opiskelijoita mahdollisimman paljon kannustamalla opiskelijoita keskusteluun ja mielipiteiden vaihtoon. Hänelle on tärkeää, että opiskelijat ovat aktiivisessa roolissa opetuksessa ja oppiminen tapahtuu yhdessä asioita pohtien. Kouluttaja pysyy opetuksessaan aikataulussa ja aiheessa. Hänellä on taito rajata keskustelu pysymään aiheessa loukkaamatta puhujaa. Kouluttaja antaa opiskelijoille käsityksen, että hän on tasavertainen opiskelijoihin nähden, mutta säilyttää silti tietyn auktoriteettiaseman, jotta opetus pysyy hallinnassa.

Motivoivan kouluttajan opetus on ymmärrettävää ja selkeää ja tätä tukee se, että opetus on ennalta suunniteltua ja siinä on johdonmukainen rakenne. Näin opiskelijoilla on mahdollisuus ennakoida päivän kulku ja pysyä opetuksessa paremmin mukana. Kouluttaja on itse etukäteen perehtynyt aiheeseen ja hän tietää mistä puhuu.

*”Opettaja on itse hyvin perillä aiheesta, ja hänellä on uutta tietoa ja myös hetkittäin hän peilaa sitä esim. vanhoihin menetelmiin/tietoihin.” (Vastaaja 37.)*

Lisäksi kouluttaja on suunnitellut opetuksensa ja kertoo opetuspäivän aluksi mikä on päivän tarkoitus ja tavoitteet. Motivoivan kouluttajan opetustapa on ajatuksia herättävä eli opetuksesta jää mieleen asioita ja opetus synnyttää uusia näkökulmia asioihin. Kouluttaja mahdollistaa tämän kyseenalaistamalla asioita ja haastamalla opiskelijoita ajattelemaan. Hän ei siis tarjoile valmista tietoa vaan antaa opiskelijoille mahdollisuuden oivaltaa itse.

Ei-motivoivan kouluttajan opetustapa puolestaan on hyvin yksitoikkoinen. Hän ei käytä esimerkiksi opetuksessaan hyväksi erilaisia opetusmenetelmiä ja – ympäristöjä. Hän opettaa aina saman kaavan mukaan ja yleensä pelkästään luennoimalla eli lukemalla asiat suoraan esittämistään dioista. Hänen tunneillaan ei vierailta alaan liittyvillä työpaikoilla eikä tunneille saavu vierailevia luennoitsijoita. Kouluttajalla on epärealistinen käsitys, että hänen opetuksensa on niin hyvää ja laadukasta etteivät opiskelijat muuta tarvitse. Yksitoikkoisuudesta johtuen opetus on hyvin mielenkiinnostonta eikä se saa opiskelijoita innostumaan ja kiinnostumaan opetettavista aiheista. Ei motivoivan kouluttajan opetus on sekavaa. Opetuksessa eivät pysy mukana opiskelijat eikä kouluttaja itse.

*”Motivaatio myös tippuu silloin kun opettaja ei pysy kärryillä omassa aineessaan ja koko aika tulee uutta ohjeistusta yhteen tehtävään.” (Vastaaja 19.)*

Opetuksen sisältö on myös tarkoitukseensa nähden sopimaton eli se on joko liian vaikeatasoista tai liian helppotasosta opiskelijoihin nähden. Kouluttaja ei näin ollen huomioi opetusta suunnitellessaan sitä, keitä hän milloinkin opettaa vaan suunnittelee opetuksen täysin oman mielensä mukaan. Kouluttaja käyttää myös samaa, kerran suunnittelemaansa opetusta vuodesta toiseen. Opiskelijoilla ei ole ei-motivoivan kouluttajan tunneilla mahdollisuutta osallistua opetukseen vaan heidän tehtävänsä on istua hiljaa paikallaan ja kuunnella. Vuorovaikutusta ei tunneilla esiinny, vaan äänessä on vain kouluttaja. Kouluttaja ei pysy aiheissa ja aikataulussa vaan hänen puheensa eksyy aiheesta toiseen eikä kouluttajan kertomat asiat liity aina opetettavaan aiheeseen. Kouluttaja ei myöskään pysty pitämään aikataulusta kiinni, vaan osa aiheista jää käsittelemättä kokonaan. Kouluttaja saattaa pitää aikataulusta kiinni myös hyvin tarkasti, jolloin hän keksii opiskelijoille niin kauan tehtäviä kuin opetusaikaa on jäljellä.

*”Ensimmäinen tunti kuuluu siihen, että tietokoneet ja tykit saadaan päälle. Turhanpäiväisiä jankataan koko päivän, ja väkisin pidetään ja keksitään asioita, jotta oppilaat ovat kolmeen asti.” (Vastaja 33.)*

Aina näillä tehtävillä ei ole suoraa funktiota ja tavoitetta opetettavaan asiaan nähden. Pint-richin (2003) tutkimusten mukaan tehtävien pitää olla merkityksellisiä opiskelijalle itselleen ja niiden tulee myös tarjota uutta opittavaa, jotta ne tukevat oppimismotivaatiota.

Opetusmateriaaliltaan motivoiva kouluttaja on selkeä. Materiaali on rakennettu ymmärrettävästi eli se on loogisessa järjestyksessä etenevää ja jäsenneiltyä. Näin ollen opiskelijat ymmärtävät materiaalin sisällön. Materiaali sisältää olennaista ja ajantasaista tietoa ja tehtävissä on selkeät tehtävänannot, jotka eivät muutu tehtävän edetessä. Kouluttaja ei myöskään anna opiskelijoille tehtäviä päällekkäin vaan huolehtii siitä, että opiskelijoilla on mahdollisuus keskittyä yhteen tehtävään kerrallaan. Ei-motivoivan kouluttajan materiaali sen sijaan on hyvin sekavaa, eikä opiskelija välttämättä saa materiaalista aina selvää. Kouluttaja ei avaa materiaalissa olevia epäselviä asioita, koska ei välttämättä itsekään ymmärrä materiaaliaan. Materiaalissa on virheellistä tietoa, koska kouluttaja on käyttänyt samaa materiaalia jo vuosia, jolloin tieto on ehtinyt vanhentua. Opiskelijat eivät hyödy näin ollen materiaalista eikä se tue heidän oppimistaan.

Seuraavassa taulukossa (taulukko 6.) on kerätty yhteen motivoivaan kouluttajaan ja ei-motivoivaan kouluttajaan liittyvät tyypillisimmät piirteet, joihin on aineistossa viitattu määrällisesti eniten.

<b>Tyypillinen motivoiva kouluttaja</b>	<b>Tyypillinen ei-motivoiva kouluttaja</b>
Kannustava ja positiivinen, luottamuksen arvoinen, itsevarma	Epäsosiaalinen, ei riittäviä vuorovaikutustaitoja, epävarma itsestään ja osaamisestaan
Työstään innostunut ja motivoitunut	Ei kiinnostunut opettamisesta
Kouluttaja tietää mistä puhuu, opetus ajatuksia herättävää	Puutteellinen teoriapohja ja taidot: väärää tai vanhentunutta tietoa, virheelliset työtavat
Huomioi opiskelijat, kuuntelee ja kunnioittaa Kohtelee opiskelijoita tasa-arvoisesti Tasavertainen opiskelijoihin nähden säilyttään auktoriteetin	Ei huomioi opiskelijoita eikä halua tutustua opiskelijoihin, suosii tiettyjä opiskelijoita
Huomioi kohderyhmän, soveltaa opetusta	Ei luottamuksellista suhdetta opiskelijoihin
Osaa soveltaa tietoa opetuksessaan ja opettaa käytännön esimerkkien kautta, keskittyy olennaisiin asioihin, opetus perustuu vuorovaikutukselle, osallistaa opiskelijoita, Käyttää monipuolisesti opetusmenetelmiä	Ei mahdollisuutta osallistua, ei vuorovaikutusta, ei osaa vastata kysymyksiin

Mielenkiintoinen opetus, kouluttajan persoonallinen tyyli opettaa, on oma itsensä Hyvät vuorovaikutus- ja pedagogiset taidot	Yksitoikkoinen, sekava ja mielenkiinnoton opetus, opetus liian helppoa tai liian vaikeaa, ei huomioi kohderyhmää, ei pedagogisia taitoja
Riittävä työkokemus, hallitsee teknologian	Ei pysy aiheessa ja aikataulussa
Oppimateriaali selkeää, ymmärrettävää, jäsenneiltyä, olennaista ja ajantasaista tietoa, materiaalia ei ole liikaa	Tehtävät merkityksettömiä opiskelijoille, materiaali sekavaa, materiaalissa vanhaa tai virheellistä tietoa, ei tue oppimista
Opetus ymmärrettävää ja selkeää, ennalta suunniteltua ja johdonmukainen rakenne, kouluttaja kertoo tavoitteet, pysyy aiheessa ja aikataulussa	

Taulukko 6. Tyypilliseen motivoivaan ja ei-motivoivaan kouluttajaan liittyvät tekijät

Taulukosta (taulukko 6.) tulee esille miten paljon samoja asioita motivoivan kouluttajan ja ei-motivoivan kouluttajan kuvauksessa on, ne ovat vain toistensa vastakohtia. Osaltaan nämä vahvistavat tyypiteltyjen kuvausten luotettavuutta.



## 7 Johtopäätökset ja pohdinta

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää, mitkä kouluttajaan liittyvät tekijät motivoivat opiskelijaa ja mitkä puolestaan ovat motivaatiota heikentäviä tekijöitä. Lisäksi tavoitteena oli selvittää mitkä ovat ne tavat, joilla kouluttaja voi vaikuttaa aikuisopiskelijoiden motivaatioon lähihoitajakoulutuksessa. Voidaan todeta, että sananlasku ”kauneus on katsojan silmissä” pätee myös motivoitumiseen. Opiskelijat kokevatkin motivoivat tekijät hyvin yksilöllisesti. Jokin tekijä motivoi yhtä opiskelijaa, kun taas toisen opiskelijan motivaatiota sama tekijä voi jopa heikentää. Lisäksi kaikkiin motivaatioon vaikuttaviin tekijöihin liittyi kultaisen keskitien löytäminen. Kouluttajan onkin tärkeä löytää sopiva tapa ja optimaalinen määrä käyttää motivoivia tekijöitä. Jos kouluttaja panostaa johonkin tekijään liikaa, saattaa se heikentää opiskelijoiden motivaatiota mutta näin tapahtuu myös, jos kouluttaja jättää jonkin motivoivan tekijän huomioimatta tai ei panosta siihen tarpeeksi.

Tutkielmassa huomio kiinnitettiin siis kouluttajaan liittyviin tekijöihin. Aineistosta nousi esille viisi motivaatioon vaikuttavaa tekijää, jotka olivat persoona, arvot, ammattitaito, opetustapa ja oppimateriaali. Merkittävimmiksi teemoista nousivat kouluttajan opetustapa ja ammattitaito. Myös persoonan merkitys arvioitiin merkittäväksi motivoitumisen näkökulmasta. Sen sijaan kouluttajan arvot ja materiaali olivat pienemmässä roolissa.

Tutkielmassa kouluttajan persoona näyttäytyi olennaisena tekijänä opiskelijan motivoinnissa. Merkittävimmät tekijät motivoivan kouluttajan persoonassa olivat kannustavuus, positiiivisuus ja huumorintajuisuus. Näiden tekijöiden avulla rakentui motivaation kannalta tärkeä kouluttajan helppo lähestyttävyyys, johon liittyivät myös kouluttajan positiivinen tunnelataus ja mieliala. Viimeksi mainittujen tekijöiden motivoiva vaikutus perustui siihen, että tämä positiivinen tunnelataus ja mieliala tarttuivat kouluttajalta opiskelijoille. Motivoitunut, innostunut ja iloinen kouluttaja pystyi tartuttamaan näitä tekijöitä myös opiskelijoihinsa.

Koska kouluttajan negatiiviset tunnelataukset ja mielialat koettiin puolestaan motivaatiota lannistaviksi asioiksi, voidaan ajatella, että myös ne siirtyivät opiskelijoille samalla mekanismilla. Tähän liittyen motivaation tilanne- ja kouluttajakohtaisuus korostuu. Positiiviset kouluttajat motivoivat, kun taas elämänasenteeltaan negatiivisemmat kouluttajat koetaan motivaatiota heikentäviksi. Kouluttajien tulisikin jo lähtökohtaisesti asennoitua opetuspäi-

vään positiivisesti, mutta myös avata opiskelijoille, jos kouluttajalla on jostakin syystä negatiivinen mieliala. Silloin opiskelijoiden on helpompi ylläpitää omaa innostusta ja motivaatiota.

Ammattitaitoinen kouluttaja kykeni tukemaan opiskelijan motivaatiota, kun hänellä oli taitoa opettaa ja kykyä asettua kouluttajan rooliin. Ammattitaitoisella kouluttajalla oli sekä teoretietämystä, että käytännön työkokemusta ja hän osasi hyödyntää näitä taitoja opetuksessaan. Vastaajat odottivat, että kouluttajalla oli tietämystä myös aiheista, joita hän ei opettanut. Vastaajilla olikin hyvin stereotyyppinen näkemys, jonka mukaan kouluttajan tuli olla viisas. Kouluttajan tuli olla tasavertainen suhteessa opiskelijoihin, mutta hänen tuli olla älyllään ja tietämykseltään opiskelijoita parempi. Viisaan ja älykkään kouluttajan puheita kuunneltiin ja hänellä oli tätä kautta kyky motivoida.

Samana asiaa vahvistavat myös ammattitaitoon liittyvät motivaatiota heikentävät tekijät. Niistä puutteellinen kyky asettua kouluttajan rooliin, puutteellinen taito opettaa sekä riittämättömän teoretieto todettiin motivaatiota heikentäviksi tekijöiksi kouluttajassa. Saattoi myös olla, että kouluttajalla kyllä oli riittävästi teoretietoa taustallaan, mutta hän ei osannut välittää sitä opiskelijoille asti eli hän ei osannut hyödyntää sitä opetuksessaan. Opettamiseen liittyvät taidot eli pedagogiset taidot nousivatkin ammattitaidossa keskiöön eli motivoivalla kouluttajalla oli taito ohjata, soveltaa ja hyödyntää osaamistaan opetuksessa.

Olenneisimmat asiat opetustavassa motivaatiota tukevasta näkökulmasta olivat opetukseen liittyvä monipuolisuus sekä sen opiskelijaa osallistava ja vuorovaikutukseen perustuva luonne. Aineistossa osallisuuden kokemus nousi motivaation kannalta tärkeäksi tekijäksi. Tärkeää oli, että kouluttaja oli opetuksen suunnittelussaan huomionnut kohderyhmän. Jos kouluttajan opetustavasta puolestaan puuttuivat motivoivaksi todetut tekijät, heikensi se tulosten mukaan opiskelijoiden motivaatiota. Erityisesti motivaatiota heikentävänä tekijänä nousi esille opetukseen liittyvä sekavuus. Kouluttajan arvoihin liittyen tutkielman perusteella voidaan todeta, että motivoivan kouluttajan arvomaailma pohjautuu vahvasti toisen ihmisen kunnioittamisen periaatteeseen. Opiskelijat kokivatkin, että kouluttaja, joka oli tasavertainen suhteessa heihin, pystyi motivoimaan heitä. Tasavertaisuus osaltaan liittyi luottamuksen muodostumiseen kouluttajan ja opiskelijoiden välillä.

Vaikka kehittämiskohteet ovat kouluttajien tiedossa, tarvitaankin tietoa siitä, miten niihin käytännössä voitaisiin vaikuttaa. Huolestuttavaa onkin, että kouluttajat tietävät miten heidän tulisi toimia, mutta eivät välttämättä tunne tai tiedosta sopivia toimintatapoja (Piha &

Pynnönen 2007). Tämän tutkielman perusteella keinoja muun muassa motivaatiota tukevan vuorovaikutuksen lisäämiseen voisivat olla kysymysten esittämisen mahdollistaminen, dialogiset keskustelut opiskelijoiden kanssa sekä opetuksen perustuminen yhdessä asioiden pohtimiseen. Olennaista kehittämisessä onkin viedä huomio käytännön toteutukseen eikä vain selvittää asioita teoriassa.

Opiskelijoiden entistä paremmalla motivoimisella on edessään myös haasteita. Muun muassa lähihoitajakoulutuksessa on lisätty etänä tapahtuvan itsenäisen opiskelun ja verkko-opiskelun määrää, mikä herättää kysymyksen motivaation tukemisesta ilman kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutusta. Tutkielmassa nousikin lisäksi esille liiallisen itseohjautuvuuden tukemisen haittapuoli, kun opiskelijat kokivat jääneensä ilman tukea. Jo Onnismaa (1996, 289) on huomauttanut, että opiskelijan omat voimavarat tulevat entistä keskeisemmiksi koulutukseen motivoitumisessa ja koulutuksesta selviämässä, koska muut resurssit tulevat väheneväksi. Onkin syytä kiinnittää näihin asioihin riittävästi huomiota etäopetuksen suunnittelussa.

Aiemmin on tullut esille, että ammatillisen koulutuksen tarjoama ohjaus ja tuki ovat riittämättömiä eivätkä ne kohdennu niille opiskelijoille, jotka niitä tarvitsisivat (Salmio & Mäkelä 2009.) Tässä tutkielmassa avun ja tuen saaminen tuli esille motivaatiota tukevana tekijänä, mutta sen rooli verrattuna muihin tekijöihin oli vähäinen. Avun ja tuen puute sen sijaan ei tullut esille motivaatiota heikentävänä tekijänä. Tämän perusteella voidaankin todeta, että ainakin jossain määrin riittävän avun ja tuen tarjoamisen haasteeseen on pystytty vastaamaan ja erilaisilla opintojen keskeyttämistä ennaltaehkäisevillä hankkeilla on varmasti ollut vaikutusta tähän. Lisäksi apua ja tukea voidaan tarjota myös muiden, kuin kouluttajalähtöisten kanavien kautta tukemalla muun muassa vertaisryhmien toimintaa. Lähihoitajakoulutuksessa hyödynnetäänkin paljon opiskelijaryhmiä ja sitä kautta opiskelijalla on laajempi verkosto saada tarvitsemaansa apua ja tukea. Kouluttajan tuleekin kiinnittää tuen ja avun tarjoamiseen riittävästi huomiota tulevaisuudessakin, koska opiskelijan motivaatiota heikentäviä haasteita on todettu voitavan vähentää riittävällä sekä henkilökohtaisella että koko opiskelijaryhmään kohdistuvalla ohjauksella (Salmio & Mäkelä 2009).

Kouluttajan pätevyyttä määrittelevissä vaatimuksissa huomio kiinnitetään pääasiassa työkokemukseen ja teoriaopintoihin ja motivaation kannalta olennaisimmat seikat jäävät vähälle huomiolle kouluttajien paikkoja täytettäessä. Vain harvoissa paikoissa työhaastattelun yhteydessä järjestetään mahdollisuus opetusnäytteen antamiseen. Sen avulla olisi kuitenkin

mahdollista arvioida sekä kouluttajan persoonaa, opetustaitoa, kykyä asettua kouluttajan rooliin kuin taitoa hyödyntää omaa työkokemusta ja teoriapohjaa. Osaltaan opiskelijoiden motivaatiota voidaan näin ollen kehittää jo kouluttajien paikkoja täytettäessä kiinnittämällä huomiota motivoimisen kannalta oikeisiin asioihin.

Toisaalta näitä asioita olisi hyvä tarkastella jo opettajankoulutuksessa. Valintakokeissa tulisi hakijan persoonaan kiinnittää entistä enemmän huomiota ja myös pohtia hakijan kanssa sitä, onko hänen persoonansa opetustyöhön soveltuva. On hyvä miettiä, onko hakija sosiaalinen, elämänsenteeltään positiivinen ja pitääkö hän ihmisten parissa ja usein myös huomion keskipisteenä työskentelystä. Lisäksi tämän teeman tulisi jatkua koko opintojen ajan. Usein ajatellaan, että ihmisen persoona on suojattu alue, jolle muilla ei ole asiaa. Kuitenkin opettajankoulutuksessa olisi hyvä pohtia, voisiko persoonallisuuttakin ohjata kohti parempaa opettajuutta etenkin, kun tiedostetaan kouluttajan persoonaan liittyvät tekijät, jotka edistävät opiskelijoiden motivaatiota. Kouluttajat tekevät hyvin pitkälle persoonallaan töitä, mutta tosiasia on se, ettei kaikkien persoona sovi opetuslalle ainakaan motivoimisen näkökulmasta.

Tärkeä on myös varmistaa, että kouluttajien ammatillinen kasvu jatkuu työelämässä. Tänä päivänä siihen kiinnitetään huomiota lähinnä kehityskeskusteluilla ja mahdollistamalla erilaisia koulutuksia. Kuitenkin myös työssäjaksamiseen ja työhön motivoitumiseen olisi syytä kiinnittää huomiota järjestelmällisemmin ja sitä tulisi myös riittävästi tukea. Kuitenkaan tämän päivän jatkuvasti lisääntyvä työmäärä ei ainakaan edistä näitä tekijöitä vaan todennäköisesti osaltaan haastaa opiskelijoiden opiskelumotivaatiota välillisesti.

Persoonan merkitys motivoimisessa ei ole mitenkään uusi asia. Tästä esimerkkinä on Ruohotie, joka on jo vuonna 1998 julkaisemassaan teoksessa nostanut esille, että hyväksi kouluttajaksi kehittyemisessä on huomiota kiinnitettävä myös henkilökohtaisten piirteiden kehittämiseen. Tässä tutkielmassa yksi taustalla oleva näkemys onkin ollut, että hyvä kouluttaja on myös motivoiva kouluttaja. Tutkielman tulokset vahvistavatkin tätä näkemystä siitä, että hyvän kouluttajan ja motivoivan kouluttajan käsitteet kietoutuneet tiukasti yhteen. Siksi huomiota on kiinnitetty Ruohotien (1998) määrittelemiin kouluttajan kehittymisen tarpeisiin ja tutkielmassa tehtyjä havaintoja on tarkasteltu näihin kehittymisen tarpeisiin verraten. Onkin tullut tutkielman tulosten perusteella esille, että kehittymisen tarpeet ovat osaltaan ajankohdaisia edelleen ja niihin tulisi painokkaammin kiinnittää huomiota.

Palaute nousi esille aiemmissa tutkimuksissa hyvin vahvana motivaatioon vaikuttavana tekijänä. Tämä ei kuitenkaan tullut yllätyksenä, kun otetaan huomioon, että motivaation määritelmässäänkin yhdeksi motivaation liittyväksi tekijäksi on määritelty systeemiorientoituminen, joka edellyttää palautteen saamista (Ruohotie 1998, 36–37). Myös tässä tutkielmassa vastaajien mukaan palaute tuki heidän motivaatiotaan, kun sitä sai riittävästi. Jos taas palautetta ei saanut riittävästi tai lainkaan, heikensi se opiskelijoiden motivaatiota. Palaute ei kuitenkaan noussut esille erityisen vahvana tekijänä. Todennäköisesti kouluttajat kiinnittävät palautteen antamiseen hyvin huomiota, jolloin opiskelijat saavat sitä sopivasti motivaationsa tueksi. Lähihoitajakoulutus sisältää runsaasti itsenäisesti suoritettavia tehtäviä, jotka arvioidaan sanallisesti. Tämä osaltaan varmistaa palautteen saantia. Tällöin palautetta ei välttämättä tunnisteta motivaatioon liittyväksi tekijäksi etenäkään, jos sen puutteellisuus ei ole tullut opinnoissa eteen.

Tässä tutkielmassa luottamus muodostui merkittäväksi tekijäksi ja siihen viitattiin usean eri teeman sisällä. Huomionarvoista on, että aiemmissa tutkimuksissa luottamus koettiin vähäisenä tekijänä, eikä se noussut merkittävästi esille. Luottamuksen motivoiva vaikutus perustuu eri tekijöihin. Kun kouluttaja on saavuttanut opiskelijoiden luottamuksen, uskaltavat opiskelijat kertoa kokemuksiaan ja mielipiteitään rohkeammin kuin jos he eivät luottaisi kouluttajaan. Tämä lisää heidän osallisuuden ja kuulluksi tulemisen kokemuksiaan, jotka osaltaan tukevat oppimismotivaatiota. Myös ongelmatilanteissa opiskelijat uskaltavat turvautua kouluttajaan ja kertoa hänelle huoliaan, jolloin opiskelija ei jää ongelmiensa kanssa yksin vaan kouluttaja auttaa heitä löytämään ongelmiin ratkaisut. Myös omaan oppimiseen halutaan panostaa, kun kouluttaja koetaan luotettavana. Tällöin hänen osaamiseensa pystytään myös luottamaan eikä tarvitse epäillä hänen tietojensa paikkansapitävyyttä niin kuin epäluotettavan kouluttajan kohdalla joutuisi tekemään.

Huolenaiheena kouluttajan ja opiskelijoiden välisen luottamuksellisen suhteen syntymisessä on kasvavat opiskelijaryhmien koot. Jos kouluttajalla on kahdenkymmenen opiskelijan ryhmä, on opiskelijoihin tutustuminen ja luottamuksellisen suhteen muodostaminen mahdollista. Mutta jos opiskelijaryhmä kasvaa niin, että kouluttaja opettaa täydelle auditoriolle, on opiskelijoiden henkilökohtainen tunteminen haastavaa. Saman haasteen edessä ollaan, jos kouluttaja kouluttaa monelle ryhmälle samaan aikaan, jolloin hän saattaa kohdata viikon aikana sataakin opiskelijaa. Voidaankin sanoa, että suuret opiskelijaryhmät ja opetusryhmien moninaisuus ovat myös haaste opiskelijan motivaatiolle.

Vaikka tutkielman tutkimuskysymykset eivät kohdistuneet erikseen sisäisen ja ulkoisen motivaation tarkasteluun, voidaan tätä näkökulmaa sivuta aineiston ja siitä saatujen tulosten perusteella. Aineistossa nousi esille erityisesti sisäiseen motivaatioon liittyvät tekijät. Kouluttajaan liittyvien asioiden tuli tukea oppimista eli vastaajien kehittymistä. Sen sijaan ulkoiseen motivaatioon liittyviin tekijöihin ei viitattu juuri lainkaan. Pelkästään arvosanoja ei koettu motivoivaksi tekijäksi, vaan palautteen saantia pidettiin tärkeänä, jotta tiedettäisiin, missä on kehitettävää. Tämä viittaa vastaajien sisäisen motivaation olemassaoloon. Tätä ajatusta vahvistaa myös Lamminpään tutkimuksen (2002) samansuuntaiset tulokset, jossa huomio kiinnitettiin nimenomaan sisäiseen motivaatioon ja sitä tukeviin tekijöihin. Tässä tutkielmassa sen sijaan ei lähtökohtaisesti lähdetty rajaamaan ulkoiseen ja sisäiseen motivaatioon liittyviä tekijöitä.

Todennäköisesti sisäisen motivaation korostuminen liittyy kahteen tekijään. Tutkimusaineisto kerättiin aikuisopiskelijoilta, joten aikuisilla on ymmärrystä asioiden sisäistymisen tärkeydestä tulevan työelämän kannalta. Tällöin he eivät koe pelkkiä arvosanoja olennaisina vaan ymmärtävät oppimisen merkityksen laajemmin. Toiseksi kyseessä on vapaaehtoisuuteen perustuva koulutus, joten oletamus on, että opiskelijoilla on koulutukseen hakeutessaan halu opiskella uusia asioita ja kehittää itseään. Tällöinkin arvosanat ja ulkoiset palkkiot jäävät toissijaisiksi.

Tutkielman aineiston perusteella tehtyjä havaintoja on mielenkiintoista tarkastella myös suhteessa motivaatiota käsitteleviin teorioihin, joita on avattu tutkielman teoriaosuudessa. Behavioristisessa oppimiskäsityksessä olennaista ovat ärsykkeet ja niitä vastaavat reaktiot (Nurmi & Salmela-Aro 2002). Tuloksissa positiiviset oppimiskokemukset eli opiskelijan onnistumisen kokemukset nousivatkin motivoiviksi tekijöiksi. Kouluttajan onkin näin ollen tärkeää mahdollistaa tehtävissä onnistuminen ja onnistumisen kokemukset. Tätä kautta hän voi myös murtaa opiskelijan taustalla mahdollisesti vaikuttavan epäonnistumisen kehän. Toisaalta haasteiden on myös oltava opiskelijalle realistiset. Liian helpoilla tehtävillä kouluttaja voi viestiä aliarvioivansa opiskelijoita ja heidän osaamistaan. Myös Pintrich (2003, 671–673) on korostanut, ettei onnistumisen kokemuksia tule tuottaa opiskelijalle tarjoamalla liian helppoja tehtäviä. Tämän tutkielmankin tuloksissa tehtävien ja ylipäänsä opetuksen tuli olla opiskelijoiden tason huomioivaa, jotta se kykeni tukemaan opiskelijoiden motivaatiota.

Dynaamisissa oppimisteorioissa korostui puolestaan yksilötekijöihin vaikuttamisen tärkeys (Nurmi & Salmela-Aro 2002; Weiner 1992). Tässä tutkielmassa havaittiin, että opiskelijat

motivoituivat hyvin yksilöllisesti eli samatkin tekijät vaikuttivat opiskelijoihin eri tavoin. Jo pelkästään kouluttajan toteuttama yksilöllisyyden huomiointi ja erilaisuuden hyväksyminen koettiin motivoiviksi tekijöiksi. Kouluttajan onkin syytä pyrkiä vastaamaan opiskelijoiden motivoimisen tarpeisiin yksilöllisesti. Tämä edellyttää kouluttajalta opiskelijoihin tutustumista ja heidän motivaatiotaan tukevien ja heikentävien tekijöiden tunnistamista. Oppilaitosten tulisikin tarkastella resursointia myös tästä motivaation näkökulmasta: onko opettajilla riittävästi aikaa tutustua opiskelijoihinsa vai ovatko opiskelijaryhmät nykyään niin isot, että opiskelijoiden tunteminen edes nimeltä on haastavaa. Tätä opiskelijoihin tutustumisen tärkeyttä ja kasvavia ryhmäkokoja on tarkasteltu jo aiemmin luottamuksellisen suhteen näkökulmasta.

Yksilöllisyys nousi esille myös sosiokognitiivisessa näkemyksessä, jossa nähdään opiskelijan motivoituvan yksilöllisesti eri asioista, konteksteista ja tilanteista. Motivaatioon vaikuttavat tämän teorian mukaan kulttuuri, persoonallisuus sekä konteksti mutta myös opiskelijan oma näkemys toiminnastaan, motivaatiostaan ja opiskelustaan. (Linnenbrink & Pintrich 2002.) Aiemmin tässä kappaleessa on tarkasteltu kouluttajan mielialojen ja tunteiden siirtoa opiskelijalle. Onkin mahdollista, että kouluttaja toimii eräänlaisena peilinä opiskelijalle peilaten opiskelun mielekkyyttä ja omaa näkemystään opiskelijan roolista. Näin ollen se, miten kouluttaja on asennoitunut opetukseensa ja opiskelijoihin, vaikuttaa opiskelijoiden käsityksiin opetustilanteista, opetukseen liittyvästä kontekstista, omasta motivaatiostaan ja itsestään oppijana. Innostava, motivoitunut ja positiivinen kouluttaja näkee näin ollen opiskelijan, hänen toimintansa ja motivaationsa positiivisesti ja tartuttaa tätä näkemystä opiskelijalle tukien näin myös opiskelijan motivaatiota.

Jos kouluttaja on elämänasenteeltaan negatiivinen ja asennoituu opetukseensa ja opiskelijoihinsa negatiivisesti, on vaarana, että hän saa myös opiskelijan näkemään asiat negatiivisessa valossa. Tällöin opiskelijalle muodostuu opetuksesta, omasta motivaatiostaan ja itsestään oppijana negatiivinen kuva, joka heikentää entisestään motivaatiota ja opiskelun mielekkyyttä. Tällä voi olla kauaskantoiset seuraukset, kun opiskelija siirtyy negatiivisen asenteen turvin työelämään. Tästä syystä onkin olennaista korostaa positiivisen elämänasenteen tärkeyttä kouluttajan ammatissa.

Sosiokognitiivisessa näkemyksessä korostetaan myös yksilön omaa aktiivista roolia merkitysten etsijänä ja ympäristön ymmärtäjänä. Motivaatioon nähdäänkin vaikuttavan opiskelijan omat uskomukset roolistaan oppijana sekä käsityksensä oppimistilanteista ja tehtävistä

(Tynjälä 1999, 100–101). Tässä tutkielmassa sivuttiin minäpystyvyyden kokemusta ja sen tukemista, mutta se ei kuitenkaan ollut merkittävässä roolissa motivaation kannalta. Sen sijaan osallisuuden kokemukset ja vaikuttamisen mahdollisuudet nousivat motivaatiota tukevinä tekijöinä vahvemmin esille. Kouluttajan onkin tärkeä mahdollistaa ja korostaa opiskelijan aktiivista roolia antaen sille riittävästi tilaa opetuksessaan. On tärkeää, että opiskelijalla on oppimistilanteissa aktiivisen toimijan, eikä sivustaseuraajan rooli. Näin ollen toivoisi, että perinteisestä oppimiskäsityksestä, jossa kouluttaja puhuu ja opiskelija kuuntelee, luovuttaisiin lopullisesti ja toteutettaisiin entistä enemmän osallistamiseen ja vuorovaikutukseen perustuvaa opetusta. Tämä vaatisi erityisesti pitkän linjan opettajilta käsitysten ja näkökulmien uudistamista ja omasta perinteisestä kouluttajan roolista luopumista.

Tutkielman teoriaosiossa nousi esille, että opiskelijan ja kouluttajan olisi tärkeää jakaa tietoisesti vastuu oppimisesta. Tämä tukisi kouluttajan ja opiskelijan välistä vuorovaikutussuhdetta, mutta edistäisi myös opiskeluun liittyvien tavoitteiden sisäistymistä opiskelijalla. (Lindblom-Ylänne ym. 2001, 116.) Tässä tutkielmassa motivaation kannalta tärkeänä tekijänä nousikin esille nimenomaan opiskelijan ja kouluttajan välinen vuorovaikutus. Voidaan sanoa, että opiskeluun liittyvien asioiden yhdessä sopiminen edistää opiskeluun sitoutumista ja oppimismotivaation kehittämistä ja ylläpitämistä. Tämä tekijä olisi hyvä huomioida uusissa opetussuunnitelmia tehtäessä ja ottaa opiskelijat mukaan opetuksen suunnitteluun jo entistä varhaisemmassa vaiheessa ja laajemmassa mittakaavassa. Esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelmia tehtäessä mukana on myös joukko lasten vanhempia ja lisäksi lapsia on asian tiimoilta kuultu. Miksi ei siis toimittaisi näin myös ammatillisen koulutuksen puolella? Näin opiskelijoillakin olisi entistä vahvempi kokemus omasta osallisuudestaan, he saisivat äänensä kuuluviin ja opintoihin liittyvä sitoutuminen paranisi.

Tutkielman teossa luotettavuuteen ja eettisyyteen pyrittiin kiinnittämään erityistä huomiota. Tutkielman tekijän oma rooli kouluttajana suhteessa vastaajiin asetti omat haasteensa samoin kuin aineiston keräämiseen liittyvä menetelmällinen vieraus. Luotettavuus ja eettisyys pyrittiin varmistamaan turvaamalla vastaajien anonymiteetti ja korostaen vastaamisen vapaaehtoisuutta. Lisäksi tutkimuksen kulkua on kuvattu mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja valintoja perustellen. Luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä tekijöitä arvioidaan tarkemmin seuraavassa kappaleessa, mutta kokonaisuutena arvioituna tutkielma on toteutettu luotettavuuden ja eettisyyden vaatimukset huomioiden.



Kehittämisehdotuksista ja jatkotutkimusideoista huomio kiinnittyi erityisesti kehyskertomusten kehittämiseen sekä käytännön työn eli kouluttajan toiminnan kehittämiseen. Yhdeksi kehyskertomukseksi olisi ollut mielenkiintoista valita tilanne, jossa opiskelija olisi ollut kouluttajan roolissa ja hänen olisi pitänyt toteuttaa motivoivaa opetusta. Näin jälkikäteen ajateltuna tämä olisi ollut erittäin mielenkiintoinen asetelma, jossa opiskelijat olisivat pohtineet nimenomaan niitä asioita mitkä kouluttajassa motivoivat ja mihin asioihin kouluttaja voi itse vaikuttaa. Tällöin olisi ylimääräinen informaatio jäänyt aineistossa ehkä vähäisemmäksi.

Oppimismotivaation on nähty olevan opiskelijalle myös haasteellinen, koska siihen liittyvän tavoitteen eli tutkinnon suorittamisen saavuttaminen vaatii ajallisesti merkittävän panostuksen. Tästä syystä tavoitteen saavuttaminen nähdään usein epämääräisenä, eikä tavoitteen hahmottamisen vaikeus tue oppimismotivaatiota. (Nevgi 1998, 3.) Tähän haasteeseen voitaisiinkin koulutuksen kentällä vastata hyödyntämällä entistä enemmän jo valmistuneita opiskelijoita eli tässä tapauksessa tutkinnon suorittaneita, työssä toimivia lähihoitajia. Olisi-kin tärkeää, että opiskelijat kuulisivat, mitä on luvassa, kun he saavuttavat opiskeluun liittyvät tavoitteensa. Samalla he voisivat myös pohtia, onko tavoite juuri heille sopiva eli opiskelevatko he oikealla alalla. Mikäli ala on opiskelijalle oikea, on ammatissa toimivan lähihoitajan kokemusten kuuleminen varmasti opiskelijaa kiinnostavaa. Näin voitaisiin selkiyttää sekä tavoitetta että lisätä mielenkiintoa opiskelua kohtaan.

Tutkimuksen teon yhteydessä tuli esille, että motivaation negatiivisesti vaikuttavia tekijöitä on tutkittu hyvin vähän. Huomio onkin kiinnittynyt vain motivaatiota tukeviin ja edistäviin tekijöihin ja on pyritty painottamaan niiden lisäämisen tärkeyttä. Motivaatio on koulutuksen alueella erityisen tärkeä ja arkakin aihe, koska se vaikuttaa ihmisen tekemiin valintoihin pitkälläkin tähtäimellä (ks. Lehtinen ym.2007, 177). Vaarana on, että yksi ei-motivoiva kouluttaja voi heikentää opiskelijan motivaatiota siinä määrin, että opiskelija päätyy tekemään hätäisiä valintoja oman urapolkunsa suhteen, joita mahdollisesti katu myöhemmin. Motivaatiota ja opiskelijan motivoitumista mutta myös motivaation heikkenemistä tulisikin tarkastella mahdollisimman monesta eri näkökulmasta ja pyrkiä vaikuttamaan niihin eri kanavia pitkin. Kouluttaja voikin pyrkiä lisäämään omaan kouluttajuuteensa opiskelijoiden motivaatiota tukevia ja lisääviä tekijöitä, mutta toisaalta hän voi myös pyrkiä vähentämään ja ennaltaehkäisemään sellaisten tekijöiden olemassaoloa joiden on todettu heikentävän opiskelijoiden motivaatiota.

## 8 Luotettavuuden arviointi

Laadullista tutkimusta voi arvioida useasta eri näkökulmasta. Tässä kappaleessa tutkielman luotettavuutta arvioidaan Tracyn (2010) laadullisen tutkimuksen arvioinnin mallin mukaisesti, joka sisältää kahdeksan kriteeriä. Tämä malli huomioi kattavasti eri näkökulmat ja sen vahvuutena on myös käytännönläheisyys. Arviointi on tehty rehellisesti ja realistisesti haasteita ja vaikeuksia peittelemättä. Tavoitteena on ollut välttää Eskolan (2003, 141) esiin tuoma ongelma, jossa tutkija tietää teoriassa, miten pitäisi arvioida mutta ei kykene soveltamaan sitä omaan tutkimukseensa. Arvioinnissa onkin huomioitu tutkimuksen vahvuudet ja heikkoudet ja sitä on tehty tutkijaa säästelemättä. Näin ollen se osaltaan lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Laadullisen tutkimuksen avulla on mahdollista kiinnittää huomiota tarpeellisiin ja merkittäviiin ajankohtaisiin tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksen merkityksellisyys rakentuukin sen tarjoamien näkökohtien, yleisen ajankohtaisuuden sekä sen herättämän mielenkiinnon avulla. (Tracy 2010, 837, 840.) Motivaatio ja motivoiminen ovat yksi koulutukseen liittyvä haaste, jonka voisi ajatella olevan aina ajankohtainen. Viime aikoina niihin on oppilaitoksissa kiinnitetty lisääntyvässä määrin huomiota. Toinen ajankohtainen koulutuksen kentällä puhuttava asia on opintojen keskeyttäminen. Tämän tutkielman tausta-ajatuksena onkin, että panostamalla opiskelijoiden motivoimiseen ja motivaation tukemiseen voidaan opiskelijoiden opiskelua tukea ja näin ollen myös opintojen keskeyttämistä ennaltaehkäistä. Voidaankin sanoa, että tutkielma on aiheeltaan tarpeellinen, ajankohtainen ja keskustelua herättävä ja sen tulokset ovat hyödyllisiä kouluttajien kehittymisen kannalta.

Ajankohtaisuuteen on kiinnitetty huomiota käyttämällä tutkielmassa ajankohtaisia, pääasiassa 2000-luvulla julkaistuja, suomalaisia ja kansainvälisiä lähteitä mahdollisimman monipuolisesti. Mukana on myös joitakin vanhempia lähteitä, koska niiden on katsottu olevan aiheen kannalta olennaisia teoksia ja tuovan lisänäkökulmia tarkasteltavaan asiaan. Lähdekirjallisuuteen pohjautuen on keskeisiä teemoja, käsitteitä ja aiempien tutkimusten tuloksia nostettu esille ja avattu sekä peilattu saatuihin tuloksiin vuoropuhelunomaisesti.

Toinen Tracyn (2010, 841) mallin mukainen kriteeri on ankaruus. Sillä viitataan tulosten laadukkuuteen. Tulosten laadukkuus varmistetaan käyttämällä monipuolista aineistoa. Aineisto tuleekin kerätä ja analysoida huomioiden hyvän tieteen tekemisen käytännöt eikä aineiston käsittelyä tule tehdä kiireellä ja liian pienillä resursseilla. Tämän tutkielman aineisto

on kerätty eläytymismenetelmän avulla kertomuksina, jotka vastaajat ovat kirjoittaneet kahden kehyskertomuksen perusteella. Aineistoa on kerätty useaan otteeseen noin kahden viikon aikana ja sen sisältöön on paneuduttu systemaattisesti useita kertoja tutkimuksen teon eri vaiheissa varmistaen näin kaikkien olennaisten asioiden esille tulon. Näillä ratkaisuilla on pyritty varmistamaan tutkimusaineiston monipuolisuus. Koska tutkimukseen osallistujia oli verrattain iso joukko ( $n=94$ ) ja he kirjoittivat tarinan kummankin kehyskertomuksen perusteella, kertyi aineistoa runsaasti. Näin ollen aineistoa ei lähdetty hankkimaan lisää haastattelujen avulla vaan luotettiin kertomusten tarjoavan tutkielman kannalta kaiken relevantin tiedon. Haastatteluissa ei myöskään vastaajien anonymiteetti olisi säilynyt samanlaisena, jolloin tutkielman tekijän rooli vastaajien kouluttajana olisi saattanut asettaa haasteita haastattelutilanteessa.

Aineistonkeruun jälkeen heräsi epäily siitä, miten aineiston ja sitä kautta myös tulosten luotettavuuteen vaikuttaa se, että samat tutkittavat ovat kirjoittaneet molempiin kehyskertomuksiin. Tyypillisesti eläytymismenetelmässä vastaajat kirjoittavat vain yhden kehyskertomuksen perusteella kertomuksensa ja se, mikä kehyskertomus kullekin vastaajalle tulee, on satumanvaraista. Tämän tutkielman aineistonkeruussa vastaajat kirjoittivat kertomuksensa molempien kehyskertomusten perusteella eli he kirjoittivat käytännössä kaksi eri tarinaa. Näin ollen kertomusten kirjoittamisvaiheessa vastaajilla oli jo valmiiksi vertailuasetelma, koska he kirjoittivat kertomukset kahteen toisilleen vastakkaiseen kehyskertomukseen. Tämä on osaltaan voinut lisätä motivaatioon vaikuttavien tekijöiden vastakohtaisuuksien tarkastelua, mutta se ei ole kannustanut vastaajia kuitenkaan epärehellisyyteen. Lisäksi kaikki vastaajat ovat olleet samassa tilanteessa eli kaikilla on ollut mahdollisuus huomioida kertomuksissaan vastakkainasettelu. Näin ollen tuloksia voidaan haasteista huolimatta pitää luotettavina.

Haasteet aineistonkeruussa osoittavatkin tutkielman tekijän puutteellista tutustumista eläytymismenetelmään, ja näin ollen myös sen liian aikaista käyttöä. Analyysimenetelmään olisi kin pitänyt paneutua huolellisemmin ennen sen käyttöä. Eskolan (1997) mukaan tämä onkin eläytymismenetelmän haaste eli siihen ei tutustuta riittävän hyvin ennen käyttöä.

Tutkimus tulee toteuttaa myös laadullisen tutkimuksen vilpittömyyttä kunnioittaen eli niin tutkijan, tutkimusprosessin ja kuin tiedonantajien tulisi pyrkiä rehellisyyteen ja läpinäkyvyyteen. Käytännössä tämä näkyy tutkimuksen avoimuutena. (Tracy 2010, 842.) Tutkimusta ja

sen toteuttamista onkin pyritty kuvaamaan mahdollisimman tarkasti ja kattavasti. Kuvauksessa on pyritty siihen, että lukija kykenisi toistamaan tutkimuksen samanlaisena tutkimusraportin avulla. Tutkimusta on myös arvioitu vilpittömästi tuoden esille kehittämiskohteet ja ongelmat. Tiedonantajien rehellisyyttä on tuettu takaamalla heille anonymiteetti. Tiedonantajat kirjoittivat kertomuksensa nimettöminä ja kirjoitelmat käsiteltiin niin, ettei ketään voinut aineiston lainausten perusteella tunnistaa. Näitä vastaajien kokemuksia on tuotu esille niitä värittämättä ja tuloksia on tarkasteltu kunnioittaen kaikkia tutkimuksessa esillä olevia osapuolia. Tutkimuksessa ei ole pyritty löytämään ongelmia vaan kehittämisen keinoja. Koko tutkimusprosessi onkin toteutettu vilpittömästi, rehellisesti ja läpinäkyvästi.

Tutkimuksen on Tracyn (2010, 842–844) mukaan oltava myös uskottava, mikä tarkoittaa tutkimuksen ja sen tulosten realistisuutta ja luotettavuutta. Tähän on pyritty kuvaamalla mahdollisimman aidosti ja rehellisesti tutkimusprosessia ja sen eri vaiheita. Tutkimus myös perustuu täysin tiedonantajilta saatuun aineistoon ja sen pohjalta syntyneeseen pohdintaan. Aineiston aitoutta on tuotu esille suorien lainausten avulla ja tätä kautta lisätty myös luotettavuutta. Tutkimukseen osallistujien kertomuksiin on liitetty tuloksia tarkasteltaessa teoreettisia näkökulmia, jotka yhdessä pohdinnan kanssa ovat mahdollistaneet uusien näkökulmien avautumisen. Luotettavuuteen on pyritty käyttämällä analyysitriangulaatiota eli aineisto on analysoitu käyttäen kahta eri analyysimenetelmää. Tällä on varmistettu tulosten luotettavuus analysointimenetelmästä riippumatta. Kahden eri menetelmän avulla on onnistuneesti tuotu esille sekä stereotypiat että poikkeuksellisemmat kuvaukset mutta toisaalta tuettu myös motivaatioon liittyvien tekijöiden kokonaisuuden hahmottamista.

Viides kriteeri on resonanssi. Resonanssilla Tracy (2010, 844–855) viittaa tutkijan kykyyn raportoida tutkimus niin, että kuvaus on kohderyhmää kunnioittava. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena tulee olla aito pyrkimys vaikuttaa tutkimuskohteeseen sitä kehittävästi. Tutkimusprosessissa onkin pidetty alusta loppuun huomio nimenomaan kehittämisenäkökulmassa. Teoriaosuudessa on käsitelty kouluttajan ammatillista kehittymistä ja tutkimuksen tulososiossa on tarkasteltu millaisia kehittämistarpeita kouluttajilla on ollakseen motivoivia ja kuinka hyvin ne kohtaavat teoriassa esitettyjen asioiden kanssa. Myös tutkimusraportin kieleen on kiinnitetty huomiota ja asiat on esitetty mahdollisimman selkeästi ja loogisesti, mikä onkin Tracyn (2010, 844–855) mukaan tärkeää.

Tracy (2010, 845–846) nostaa esille myös merkityksellisyyden, jolla kuvataan tutkimuksen teoreettista merkitystä yhdessä moraalisen, käytännöllisyyden, menetelmällisyyden ja

heuristisuuden kanssa. Tässä tutkielmassa anti ei kuitenkaan ole teoriassa, heuristisuudessa tai menetelmällisyydessä vaan tutkielma ja sen tulokset ovat merkityksellisiä käytännön kannalta. Tutkielmassa onkin pyritty kuvaamaan, kuinka kouluttajien tulisi toimia ja millaisia heidän pitäisi olla ollakseen motivoivia. Vastaavasti on kuvattu ei-motivoivia kouluttajia eli millaisia kouluttajien ei pitäisi olla, ja miten heidän ei pitäisi toimia. Tuloksia on pohdittu myös moraalien kannalta ja muun muassa arvot ovatkin yksi tutkielman kohde. Eettisyyteen on tutkimuksen eri vaiheissa kiinnitetty huomiota ja tutkimuksen seurauksia on tarkasteltu eettisesti. Tutkimustulokset ja lainaukset aineistosta onkin esitetty niin, ettei kuvailtuja yksittäisiä kouluttajia pystytä tunnistamaan tiedonantajien kertomuksista tehtyjen lainauksien ja esitettyjen tutkimustulosten perusteella.

Seitsemäs kriteeri on eettisyys, mikä tulee Tracyn (2010, 846–847) mukaan esille muun muassa tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien suhteen vapaaehtoisuutena eli tutkimukseen osallistuminen tapahtui vapaaehtoisesti. Vaikka vastaajat olivat aineistonkeruutilanteessa läsnä, heidän ei edellytetty kirjoittavan kertomuksiaan, vaan heidän oli mahdollista palauttaa myös tyhjä paperi. Kuitenkin kaikki aineistonkeruutilanteessa mukana olleet kirjoittivat kertomuksensa eli osallistuivat tutkimukseen. Tämä osaltaan vahvistaa tutkijaan kohdistuvaa luottamusta eli vastaajat pitivät tutkimuksen tekijää luotettavana. Tutkimukseen osallistuville myös luvattiin anonymiteetti, mikä on huomioitu tutkimusraportissa. Vastaajia ei siis ole mahdollista tunnistaa eikä tutkimuksessa ole tuotu esille edes sitä, missä oppilaitoksessa tutkimus on toteutettu.

Viimeinen kriteeri on puolestaan tutkimuksen merkityksellinen koherenssi. Tällä Tracy (2010, 848) viittaa tutkimuksen muodostamaan johdonmukaiseen ja loogiseen kokonaisuuteen, jonka eri osat ovat tasapainossa suhteessa toisiinsa. Tässä tutkielmassa mielekkään kokonaisuuden rakentaminen on onnistunut. Tutkielman osat eivät täysin ole tasapainossa keskenään, koska tutkimuksen tuloksia käsitellään muihin osioihin verrattuna eniten. Syynä tähän on tiedonantajien suuri määrä ja näin ollen myös aineiston suuri koko. Tulokset osio on kuitenkin tutkimuksen olennainen osa ja tuloksia onkin käsitelty resursseja säästelemättä, niin kuin Tracy (2010, 841) on aineiston käsittelyssä peräänkuuluttanut. Tutkimuksen kehittämisen kohta on teoriaosio, joka on jäänyt tulososioon verrattuna ohuehkoksi. Siinä huomiota olisi voinut enemmän kiinnittää motivoitumisen prosessiin. Näin olisi ehkä päästy syvemmälle myös eri tekijöiden motivaatioon liittyvässä vaikuttavuuden arvioinnissa.

Tutkimuksen tulee olla tutkimusasetelman mukainen, vastata tutkimuskysymyksiin sopivilla menetelmillä ja osoittaa tutkimuskäytännön ja teorian vuoropuhelua (Tracy 2010, 848). Eläytymismenetelmän on todettu tuottavan aineistolähtöiseen analyysiin sopivaa aineistoa (Eskola 1997, 30–31). Eläytymismenetelmä sopikin aineistonkeruumenetelmäksi tähän tutkielmaan ja sen avulla kerätyn aineiston perusteella pystyttiin vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysillä, joka sopi kertomusten muodossa olevan aineiston analysointiin hyvin. Analyysissä käytetyt teemoittelu ja tyypittely toimivat hyvin rinnakkain ja toivat kumpikin oman lisäarvonsa analyysiin. Tutkimus on siis tutkimusasetelmansa mukainen ja tuloksia on täydennetty teorialla. Muutamasta haasteesta huolimatta tutkielmasta onkin muodostunut perusteltu ja toimiva kokonaisuus.

## Lähteet

- Aarnio, K., Kalakoski, V., Paavilainen, P., Rantala, S. & Suomalainen, S. 2013. Skeema 4. Motivaatio, tunteet ja taitava ajattelu. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Alasuutari, P. Laadullinen tutkimus. 1999. Tampere: Vastapaino, 3. uudistettu painos.
- Bandura, A. 1986. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. 1993. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational psychologist 28, 117–148.
- Blumenfeld, P., Kempler, T. & Krajcik, J. 2006. Motivation and Cognitive Engagement in Learning Environments. 9 P. C. Blumenfeld, T. M. Kempler, J. S. Krajcik. R. K. Sawyer (toim.) The Cambridge handbook of: The Learning sciences. New York: Cambridge University Press, 475-488.
- Boekarts, M. & Corno, L: 2005. Self-regulation in the classroom. A perspective on assessment and intervention. Applied Psychology: an international review 54, 199-231.
- Byman, R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-Kustannus Opetus 2000, 25-41.
- Choen, L. Morrison, K. & Manion, L. 2007. Research methods in education. Oxon: Routledge.
- Eskola, J. 1997. Eläytymismenetelmä tiedonhankintamenetelmänä; lyhyt oppimäärä. Teoksessa J. Eskola (toim.) Eläytymismenetelmäopas. Tampere: Tampereen yliopisto, 5-40
- Eskola, J. 2003. Tutkijan monet valinnat. Ihmettelyä laadullisen aineiston äärellä. Teoksessa J. Eskola & S. Pihlström (toim.) Ihmistä tutkimassa. Yhteiskuntatieteiden metodologian ajankohtaisia kysymyksiä. Kuopio: Kuopio University Press, 137-160.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1997. Tarinoita ja taulukoita tarinoista –esimerkki eläytymismenetelmäaineiston analysoinnista. Teoksessa J. Eskola (toim.) Eläytymismenetelmäopas. Tampere: Tampereen yliopisto, 81-102.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino, 8.painos.
- Furman, B. & Ahola, T. 2002. Työpaikan hyvä henki ja kuinka se tehdään. Helsinki: Tammi.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen synnyttäjinä. Porvoo: WSOY.

- Helakorpi, S. 2006. Koulutuksen kehittävä arviointi. Työkaluja osaamisen johtamiseen. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 4/2006.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi, 13.painos.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Honka, J., Lampinen, L. & Vertanen, I. (toim.) 2000. Kohti uutta opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Skenaariot opettajan työn muutoksista ja opettajien koulutustarpeista vuoteen 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitinhankkeen (OPEPRO) selvitys 10. Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/49159\\_kohti\\_uutta\\_opettajuutta\\_toisen\\_asteen\\_ammattillisessa\\_koulutuksessa.pdf](http://www.oph.fi/download/49159_kohti_uutta_opettajuutta_toisen_asteen_ammattillisessa_koulutuksessa.pdf) Luettu 25.2.2015
- Honkanen, E. 2008. Ammatillisen koulutuksen ja erityisopetuksen kehittyminen. Teoksessa E. Honkanen, L.Kaikkonen & H. Kotila (toim.) Näkökulmia ammatilliseen erityisopetukseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 15-27.
- Ihme, I. 2009. Arviointi työvälteenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Jyrhämä, R. 2002. Ei kysyvä tieltä eksy. Pedagogisen ajattelun kehitysvaiheita. Teoksessa P.Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-Kustannus Opetus 2000, 73-95.
- Kaikkonen, L. 2008. Ammatillinen opettaja erilaisten oppijoiden ohjaajana. Teoksessa E. Honkanen, L.Kaikkonen & H. Kotila (toim.) Näkökulmia ammatilliseen erityisopetukseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 47-61.
- Kalakoski, V., Laarni, J., Paavilainen, P., Anttila, R., Halonen, S. & Kreivi, M. 2007. Persoona 4. Motivaatio, tunteet ja taitava toiminta. Helsinki: Edita.
- Kannisto, A., Lundahl, J. & Maikola, H. 2012. Koulutus ja käytännön hoitotyö tukena hoitotyön opiskeluun sitoutumisessa. Opinnäytetyö (AMK) Hoitotyön 5 koulutusohjelma/Sairaanhoitaja, Turun ammattikorkeakoulu. [http://theseus17-18.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/48668/Kannisto\\_Lundahl\\_Maikola.pdf?sequence=1](http://theseus17-18.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/48668/Kannisto_Lundahl_Maikola.pdf?sequence=1) Luettu 29.3.2015
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kauppila, R.A. 2003. Opi ja opeta tehokkaasti. Psykykinen valmennus oppimisen tukena. Jyväskylä: PS-Kustannus.



- Kohonen, S.-M. 2007. Mistä motivaatio työhön ja koulutukseen? Ohjatusti työllistyvien motivaation synty ja säilyminen. Teoksessa Ohjatusti työhön- Oppiminen, motivointi ja sosiaalinen yrittäjäyys. Diakonia-Ammattikorkeakoulun julkaisuja B Raportteja 34.
- Korhonen, V. 2003. Oppijana verkossa. Aikuisopiskelijan oppimiseen suuntautuminen ja oppimiskokemukset verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Väitöskirja. Kasvatustieteen laitos, Tampereen yliopisto. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67287/951-44-5658-0.pdf?sequence=1> Luettu 12.9.2015.
- Korhonen, V. & Hietava, S. 2011. Mikä opiskelijaa motivoi, ja mikä ei? Korkeakouluopintoihin sitoutuminen motivaationäkökulmasta tarkasteltuna. Campus Conexus -projektin julkaisuja B:, kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto. [http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Mik%C3%A4-opiskelijaa-motivoi\\_Korhonen\\_Hietava\\_\[verkkoversio\]\\_20110321.pdf](http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Mik%C3%A4-opiskelijaa-motivoi_Korhonen_Hietava_[verkkoversio]_20110321.pdf) Luettu 12.9.2015.
- Kupias, P. & Koski, M. 2012. Hyvä kouluttaja. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Kuronen, I. 2011. ”Mun kompassin neula vaan pyörii” Keskeyttämiskokemuksia ammatillisesta koulutuksesta. Koulutuksen tutkimuslaitos Tutkimuslustoista 41, Jyväskylän yliopisto. [https://ktl.jyu.fi/img/portal/19837/G041\\_verkkopublication.pdf](https://ktl.jyu.fi/img/portal/19837/G041_verkkopublication.pdf) Luettu 26.10.2015.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Lamminpää, E. 2002. SISÄINEN MOTIVAATIO TYÖVOIMAKOULUTUKSESSA Koulutuskäytännöt itsemääräämisen ja pätevyyden kokemusten mahdollistajina. Pro gradu tutkielma, Kasvatustieteen laitos, Jyväskylän yliopisto.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Lindblom-Ylänne, S., Lonka, K. & Slotte, C. 2001. Aiotko opiskelijaksi? Helsinki: Edita.
- Linnenbrink, E.A. & Pintrich, P.R. 2002. Motivation as an Enabler for Academic Success. *School Psychology Review* 31(3), 313-327.
- Lämsä, A-M. & Hautala, T. 2004. Organisaatiokäyttämisen perusteet. Helsinki: Edita.
- Markkula, M. & Suurla, R. 1997. Elinikäisen oppimisen hyvät käytännöt. Elinikäisen oppimisen komitean mietinnön (1997:14) liite.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp Ky, 3.painos.

- Mäkinen, M. 2004. Mikä minusta tulee ”isona”? Yliopisto-opiskelijan ammattikuvan kehittyminen. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä: pedagogisia ja yhteiskunnallisia näkökulmia. Juva: WSOY, 57-76.
- Mäkinen, O. 2006. Tutkimuseetiikan ABC. Helsinki: Tammi.
- Mäkinen, J. & Olkinuora, E. 2002. Mitä mielessä yliopisto-opiskelun alkumetreillä? Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden yleisorientaatiot. *Kasvatus* (33)1, 21-33.
- Nevgi, A.-M. 1998. Valinnasta valmistumiseen: opiskelumotivaation muutokset Helsingin kauppakorkean opiskelijoilla valintakokeesta opintojen loppuvaiheisiin. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 161.
- Niermeyer, R. & Seyffert, M. 2004. Motivaatio. Helsinki: Oy Rastor ab.
- Nikkola, T. & Räihä, P. 2007. Opettajan työn analyysi opiskelijavalintojen perustaksi. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Jyväskylä: PS-Kustannus, 9-21.
- Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. 2002. Modernin motivaatiopsykologian perusta ja käsitteet. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa: modernin motivaatiopsykologian perusteet. Keuruu: PS-Kustannus, 10-27.
- Onnismaa, J. 1996. Ohjauksen tarve lisääntymässä? *Aikuiskasvatus* 16 (4), 286-293.
- Opetushallitus 2014. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon perusteet. [http://www.oph.fi/download/162460\\_sosiaali\\_ja\\_terveysalan\\_pt\\_01082015.pdf](http://www.oph.fi/download/162460_sosiaali_ja_terveysalan_pt_01082015.pdf) Luettu 30.7.2015.
- Pasanen, H. 1998. Reflektiivisen itseohjeutuvuuskäsitteen hahmotusta. Teoksessa J. Manninen (toim.) Aikuiskoulutus modernin murroksessa. Näkökulmia työllistymistä edistävän koulutuksen ja ohjauksen merkityksiin ja vaikuttavuuteen. Helsingin yliopiston kasvatus-tieteen laitoksen tutkimuksia 158, 11-59.
- Peltonen, M. 1985. Koulutusoppi. Keuruu: Otava.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio: Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Aavaranta-sarja n:o 29. Keuruu: Otava.
- Penttinen, L. & Falck, H. 2007. Mutkia opintopolulla: keskeyttämistä harkitsevien ohjaustarpeet ja haettu ohjaus. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.) Opiskelijalähtöinen ohjaus yliopistossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

- Penttinen, L. & Sarapik, S. & Vallius-Leinonen, K. 2009. Opiskelijan äänellä ohjauksesta. Joensuun yliopiston ohjauskysely. Hallintoviraston raportteja ja selvityksiä no 48, Joensuun yliopisto. [https://www2.uef.fi/documents/13384/986238/opiskelijan\\_aanella.pdf/92972fcd-5ba5-4fed-9e79-65adae94ea29](https://www2.uef.fi/documents/13384/986238/opiskelijan_aanella.pdf/92972fcd-5ba5-4fed-9e79-65adae94ea29) Luettu 12.9.2015.
- Piha, L. & Pynnönen, P. 2007. Arjen avaimia. Tarinoita ammatillisesta opettajuudesta. Helsinki: Opetushallitus.
- Pintrich, P. 2003. A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology* 95 (4), 667-686. [http://outreach.mines.edu/cont\\_ed/Eng-Edu/pintrich.pdf](http://outreach.mines.edu/cont_ed/Eng-Edu/pintrich.pdf)
- Pohjola, A. 2007. Eettisyyden haaste tutkimuksessa. Teoksessa L. Viinamäki & E. Saari (toim.) Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. Helsinki: Tammi, 11-31.
- Raehalme, O. & Talib, M. 2006. Opettajan käytännön luovuus – vieläkö kansankynttilän liekki palaa? Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä (toim.) Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Jyväskylä: PS-Kustannus, 69-83.
- Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa –konstruktivismia käytännössä. Jyväskylä: PS-viestintä Oy.
- Richer, S. & Vallerand, R. 1995. Supervisors`interactional styles and subordinates` intrinsic and extrinsic motivation. *The journal of social psychology* 135 (6), 707-722.
- Rita, H., Valtanen, K. & Eskola, J. 2003. Tilastollisia tarinoita ja diskursiivisia tulkintoja. Teoksessa J.Eskola, A. Koski-Jännes, E. Lamminluoto, A.Saaranen, M. Saastamoinen & K. Valtanen (toim.) Tutkimusmenetelmällisiä reflektioita. Kuopio: University Press, 125-142.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WSOY.
- Saaranen, A. & Eskola, J. 2003. Narratiiveja narratiiveista. Eläytymismenelmäaineiston koettelu. Teoksessa J.Eskola, A. Koski-Jännes, E. Lamminluoto, A.Saaranen, M. Saastamoinen & K. Valtanen (toim.) Tutkimusmenetelmällisiä reflektioita. Kuopio: University Press, 143-162.
- Salmio, M.-H. & Mäkelä, M. 2009. Ammatillisen peruskoulutuksen opetuksen ja ohjauksen määrä ja riittävyys. Helsinki: Opetushallitus. [http://oph.fi/download/114597\\_Ammatillisen\\_peruskoulutuksen\\_opetuksen\\_ja\\_ohjauksen\\_maara\\_ja\\_riittavyys.pdf](http://oph.fi/download/114597_Ammatillisen_peruskoulutuksen_opetuksen_ja_ohjauksen_maara_ja_riittavyys.pdf) Luettu 26.10.2015.

- Suutarinen, S. 2007. Kansalaiskasvatuksen paluu haastaa opettajankoulutuksen. Teoksessa P. Rähkä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Jyväskylä: PS-Kustannus, 43-57.
- Talvio, M. 2002. Tutkimus opetustyössä – kuka, mitä, miten ja miksi?. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-Kustannus Opetus 2000, 151-172.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16, 10, 837–851.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Uusitalo, H. 1999. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Helsinki: WSOY, 1.-6.painos.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vilka, H. 2007. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi, 1.-2.painos.
- Virtanen, P. 2001. Oppimisen eväitä opiskelijalle ja tukea opettajalle. Ohjausta opiskelutaitoihin IQFORM-virtuaaliyliopistohankkeen virittämänä. *Pedagogica. Kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja* 7. Helsingin yliopisto.
- Weiner, B. 1992. *Human motivation: Metaphors, Theories and Research*. Newbury Park: Sage Publications.



