

Merkitykselliset aiemmat kokemukset työssäkäyvän ammatti- korkeakouluopiskelijän minäpystyvyyden kerronnassa

Tiina García

KM, opinto-ohjaaja

Satakunnan ammattikorkeakoulu

Väitöskirjatutkija, Tampereen yliopisto

tiina.garcia@samk.fi

Petri Nokelainen

FT, Professori

Tampereen yliopisto

petri.nokelainen@tuni.fi



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Tiivistelmä

Tässä tutkimuksessa syvennetään ymmärrystä päätoimisesti työssäkäyvien ammattikorkeakoulu (AMK) -opiskelijoiden opiskelijaminäpystyvyydestä. Minäpystyvyyss

rajautuu tarkastelemaan opiskelijan työssä ja opinnoissa syntyneitä aiempia kokemuksia, koska niiden on todettu olevan merkittävin minäpystyvyyden lähde.

Teemahaastatteluaineisto kerättiin eteläsuomalaisessa ammattikorkeakoulussa

syksyllä 2021. Haastateltavat olivat päätoimisesti työssä käyviä, alemmaa AMK-tutkintoa verkko- tai monimuoto-opintoina suorittavia opiskelijoita eri tutkinto-ohjelmista. Merkitykselliseksi minäpystyvyyden kokemuksiksi osoitettiin kokemukset opintoihin hakeutumisesta ja opintojen aloittamisesta positiivisena siirtymänä, kokemukset osaamisen syventymisestä teoreettisen ja käytännöllisen tiedon tiiviissä integraatiossa sekä kokemukset ammatillisen osaamisen kehittämisestä.

AMK-opiskelunsa aloittavien opiskelijoiden kasvava ikä, monimuoto- ja verkko-opiskelun lisääntyvä suosio sekä korkeakoulutuksen kansalliset lisäämistarpeet heijastuvat opiskelijan oman osaamisensa johtajuuden korostumiseen tulevaisuudessa. Tässä minäpystyvyydellä on merkittävä rooli, ja sen tutkimus perustelee paikkaansa. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää erityisesti ammattikorkeakoulujen ohjaus- ja opetustyössä, mutta myös muissa ammatillisen kasvun ohjausta järjestävissä instituutioissa ja organisaatioissa.

Avainsanat: *opiskelijaminäpystyvyys, aiemmat kokemukset, työssäkäyvä ammattikorkeakouluopiskelija*

.....

Meaningful mastery experiences in working UAS students' self-efficacy narratives

Abstract

The purpose of this research is to deepen the understanding about student self-efficacy of full-time working students at university of applied sciences (UAS). Exploring

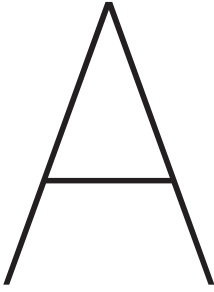
self-efficacy is limited to the mastery experiences of students formed previously in their work or studies. This outlining is based on previous research demonstrating mastery experiences being the most significant source of self-efficacy.

Theme interview data was collected in autumn 2021 in one university of applied sciences located in southern Finland. The interviewees were full-time working students of different bachelor's degree programmes, studying in blended or online study programmes. Students' meaningful experiences for self-efficacy related to positive admission process and successful transition to studies, deepened learning in intense integration of theoretical and practical knowledge, and development of professional competence.

The growing age of students entering higher education, increasing popularity of blended and online studying and national requirements to raise the number of citizens participating HE all reflect changes that emphasize the significance of student's self-management in one's own learning. In this, self-efficacy has essential role, and the research related to it is required. The results of this research benefit career guidance, counseling, and teaching practices implemented specially in universities of applied sciences, but also in other institutions and organizations executing vocational growth-related guidance.

Key words: *student self-efficacy, mastery experiences, working UAS student*

Johdanto



ammattikorkeakoulujen tehtävänä on tarjota ammatillisiin asiantuntijatehtäviin valmistavaa opetusta (Ammattikorkeakoululaki 932/2014, 4§). Tälle on tulevaisuudessa lisääntyvä tarve, sillä Hanhijoki (2020) toteaa asiantuntija- ja johtotehtävien lisääntyvän tulevaisuuden työelämässä, ja korkeakoulutasoisen osaamisen kysynnän kasvavan. Vuonna 2035 uusissa ja usein uutta osaamista vaativissa työpaikoissa korkeakoulutettujen työntekijöiden osuus työvoimatarpeesta on noin 60 %. Tämä lisää painetta nostaa myös jo työelämässä toimivien osaamistasoa. Lisäksi työelämän rakennemuutokset, jotka muokkaavat työtehtäviä työn uudelleenorganisoinnin kautta, vaikuttavat osaamisen uusintamisen vaateeseen. Vaativampiin tehtäviin siirryttäessä työntekijältä edellytetään korkeakoulutusta yhä useammin. Osaltaan tähän vastaa tavoite maamme korkeakoulutettujen määrän nostamisesta vähintään puoleen 25–34-vuotiaiden ikäluokasta vuoteen 2030 mennessä (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], n.d.).

Ammattikorkeakouluihin edellä mainitut ennakoinnit ja tavoitteet heijastuvat tutkintotarjonnan ja aloituspaikkojen tarkastelutarpeena. Huomionarvoista ovat myös muutokset ammattikorkeakoulututkinnon aloittavien opiskelijoiden ikärakenteessa ja opiskelumuotojen suosiossa sekä koulutuspoliittiset tavoitteet. Kun vuonna 2011 yli 25-vuotiaiden osuus kaikista alemman ammattikorkeakoulututkinnon aloittaneista (päivätoteutus) oli 21 %, vuonna 2021 se oli jo 34 % (Vipunen, 2022). Työnteon ja opiskelun samanaikaisuus kiinnostaa yhä nuorempia. Vuon-

na 2011 monimuoto- ja verkko-opinnot ammattikorkeakoulussa aloitti 375 alle 25-vuotiaasta opiskelijaa, vuonna 2021 vastaava opiskelijamäärä oli 2 937 (Vipunen, 2022). Tätä muutosta on osaltaan vauhdittanut koronapandemian aikainen etäopiskeluun siirtyminen, jonka seurauksena monet lähiopetukseen tottuneet opiskelijat mieltäytyivät verkko-opiskelun tietynlaiseen vapauteen ja sen mahdollistamaan samanaikaiseen ansiotyöhön (esim. Vanslambrouck ja muut, 2018).

Edellä kuvatut muutossuunnat merkitsevät todennäköisesti sitä, että yhä useampi ammattikorkeakoulututkinnon aloittava opiskelija on päätoiminen ansiotyöntekijä. Vuonna 2020 yli 25-vuotiaista AMK-tutkintoa suorittavista työskenteli melkein 60 % (Tilastokeskus, 2022). Vaikka tilasto ei erottele pää- ja osa-aikaisesti työskenteleviä, antaa se suuntaa opiskelijoiden työssäkäynnin yleisyydestä. Ammattikorkeakouluissa opiskelee tulevaisuudessa siis aiempaa enemmän opiskelijoita, joiden ajalliset resurssit, mielenkiinto sekä motivaatio jakaantuvat usealle elämän eri taholle. Opiskelijan kyky johtaa omaa osaamistaan korostuu, kun häneltä odotetaan erityistä aktiivisuutta, kykyä ja motivaatiota rakentaa ammatillista tulevaisuuttaan itsenäisesti ja tavoitteellisesti. Oman osaamisen ja oppimistarpeiden sekä voimavarojen tunnistaminen, henkilökohtaisten oppimistavoitteiden asettaminen ja niiden seuraaminen ovat näiden opiskelijoiden tärkeimpiä taitoja (Aljafari, 2021), ja ne kehittyvät minäpystyvyyden, opiskelijan omien kykyuskomusten kautta (Otmane ja muut, 2020). Opiskelijalta edellytettävä toimijuus (yksilön kyky tehdä päätöksiä ja toimia niiden mukaisesti) kumpuaa minäpystyvyydestä. Bandura (1997) määrittelee minäpystyvyyden yksilön kykyusko-

muksiksi suoriutua erilaisista tehtävistä ja tilanteista. Pystyvyyssuskomukset eivät ole pysyviä, vaan ne saattavat muuttua esimerkiksi silloin, kun yksilö on saanut myönteisiä kokemuksia selviytymisestään tai kun hänen osaamisensa on kasvanut. Minäpystyvyys vaikuttaa ihmisen toimintaan kognitiivisten, motivaationaalisten, emotionaalisten ja valintojen tekemisen prosesseissa. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme opiskeluun ja työhön liittyvien aiempien kokemusten merkityksiä työssäkäyvän ammattikorkeakouluopiskelijan opiskelijaminäpystyvyyden kerronnassa.

AMK-opiskelijan aiemmat kokemukset tutkimuskohteena

Opiskelijaminäpystyvyyden tarkastelu aiempiin kokemuksiin rajoittuen perustuu Banduran (esim. 1986, 1997) ja lukuisten muiden tutkijoiden (esim. French, 2013; Papastergiou, 2010; van Dinther ja muut, 2011; Zimmerman & Moylan, 2009) osoitukseen siitä, että yksilön aiemmat kokemukset (*mastery experiences*) ovat merkittävimpiä tekijöitä minäpystyvyyden rakentamisessa. Tämä rajausta mahdollistaa tietyn minäpystyvyystekijän syvemmän tarkastelun, ja soveltuu työssäkäyvän, aikuisen opiskelijan moniulotteisen ja rikkaan kokemusmaailman tutkimiseen.

Bartimote-Aufflick ja muut (2016) puhuvat aiemmista kokemuksista onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksina. Aiempi onnistuminen kasvattaa opiskelijan luottamusta omaan kykyihinsä. Koetut vaikeudet tai hankaluudet voivat kasvattaa minäpystyvyyttä, joka kehittyäkseen edellyttää kokemuksia voitetuista haasteista (Bandura, 1997). Tässä artikkelissa aiemmat kokemukset liittyvät opiskelijan onnistumisen ja epäonnistumisen sekä menestymisen ja hallinnan kokemuksiin

opinnoissa tai työssä. Emme oleta opiskelijan minäpystyvyyden rakentuvan pelkästään onnistumiskokemusten varassa, vaan tiedostamme myös muiden pystyvyyttä lähteiden merkityksen (Bandura, 1997; Bartimote-Aufflick ja muut, 2016).

Vaikka kirjallisuushaun mukaan korkeakouluopiskelijoiden minäpystyvyyttä on tutkittu laajasti, emme löytäneet AMK-opiskelijoiden minäpystyvyyttä koskevia, omaa tutkimusasetelmaamme vastaavia tutkimuksia. Vanhanen-Nuutinen ja muut (2016) tutkivat ammattikorkeakouluopiskelijoiden kokemuksia opintojen aikaisesta työssäkäynnistä ja sen hyödyntämisestä opinnoissa. Tutkimus ei eritellyt työssäkäyntiä päätoimisena tai osa-aikaisena. Tutkimuksessa osoitettiin, että työssäkäynnillä ei ollut vaikutusta opinnoissa etenemiseen ja ettei opetuksessa kannustettu opiskelijoita hyödyntämään opinnoissaan työssä oppimaansa.

Polon (2004) aikuisopiskelijoita yliopistotasoisissa opinnoissa koskevassa tutkimuksessa todettiin, että opitun soveltaminen omaan työhön, uuden ja aiemman tiedon keskinäinen vertailu ja työkokemukseen yhdistäminen lisäsivät opiskelun mielekkyyttä vastaten opiskelijoiden omia tavoitteita ja vaikutti näin myönteisesti heidän minäkäsitykseensä. Partasen (2011) väitöskirjassa yliopisto-opintonsa aloittaneiden aikuisopiskelijoiden pystyvyyssuskomusten merkitykset liittyivät opiskelijan itsestään muodostama oppija- ja opiskelijakuvaan sekä käsitykseen oman akateemisen kompetenssin riittävydestä. Lisäksi minäpystyvyyteen vaikutti sosiaalinen tuki (työ- ja opiskeluyhteisö, läheiset). Onnistuneet koulutuskokemukset auttoivat opiskelijaa muodostamaan myönteisiä odotuksia opintojensa suhteen, kun taas riittämättömyyden ja ulkopuolisuuden tunteet heikensivät minäpystyvyyttä.

Minäpystyvyys AMK-opiskelijan psykologisena voimavarana

Bandura (1986, 1996, 1997, 2006) määrittelee minäpystyvyyden yksilön uskomuksiksi ja arvioiksi omista kyvyistään ja oman toimintansa vaikutuksista. Opiskelijaminäpystyvyydellä tarkoitamme opiskelijan kykyuskomuksia saavuttaa opinnoille ja sitä kautta uralle asettamansa tavoitteet (Bandura, 1997). Vaikka tutkimuksemme keskittyy ammatikorkeakoulukontekstiin, opiskelijaminäpystyvyyden tarkastelussa on vahvasti mukana myös opiskelijan ammatillisen polun urapäätöksiin, vaikuttamismahdollisuuksiin ja itsearviointiin liittyvä ulottuvuus (kts. Gianakos, 2001). Minäpystyvyys on yksi tärkeimmistä opintomenestykseen ja opintojen jälkeiseen elämään vaikuttavista tekijöistä (Bandura, 1997; Pajares & Urda, 2006; Van Dinther ja muut, 2011; Zimmerman ja muut, 1992). Lukuisat tutkimukset osoittavat minäpystyvyyden merkittävän vaikutuksen myös työssä onnistumiseen (Betz, 2007; Hodgkinson & Healey, 2008; Stajkovic & Luthans, 1998). Minäpystyvyys vaikuttaa erityisesti yksilön valintoihin, pitkäjänteisyyteen ja joustavuuteen (Bandura, 1999). Minäpystyvä opiskelija on määrätietoinen ja sitkeä, ja hän ponnistelee ylittääkseen tavoitteisiinsa. Minäpystyvyydellä onkin merkittävä vaikutus opiskelijan motivaatioon ja sitä määrittävään käyttäytymiseen (van Dinther ja muut, 2011), positiivisuuteen ja selviytymiskatoon (Chemers ja muut, 2001).

Bandura (esim. 1997) kuvaa minäpystyvyyden muodostuvan pääsääntöisesti yksilön 1) aiemmista kokemuksista, 2) mallioppimisesta, 3) sosiaalisesta kannustuksesta sekä 4) fyysisistä ja psyykkistä tuntemuksista. Aiemmissa kokemuksissa kyse on onnistumisen kokemuksista. Malli-

oppimisessa yksilö havainnoi muita. Mitä samaistuttavampi havainnoitava on, sitä voimakkaampi vaikutus sillä on havaintoja tekevään yksilöön. Sosiaalisen tuen merkitystä minäpystyvyyden rakentumiselle tarkastellaan kannustuksen näkökulmasta. Jos yksilöä kannustaa hänelle merkittävä ihminen, hän ponnistelee enemmän. Minäpystyvyyden tulkintoja syntyy myös fyysisistä ja psyykkisistä tuntemuksista. Ahdistuneisuus, stressi ja masennus toimivat yksilölle merkinä hänen psyykkisen kykynsä heikkoudesta. Toisaalta stressi voi toimia minäpystyvälle yksilölle energian lähteenä.

Ihminen ei ole vain oman toimintansa toimeenpanija, vaan myös sen arvioija.

Yksilö painottaa minäpystyvyyden tietolähteitä tilannekohtaisesti. Schunk (1989) tähdentää, että tiedon vaikutus ei ole automaattista, vaan yksilö arvioi tilanteen haasteellisuutta, sen vaatimaa ponnisteluja ja aikaa sekä lopputulosta ja saamaansa apua. Zimmerman (2000) kuvaa yksilön reflektointia syy-seuraussuhteelliseksi prosessiksi, jota onnistumiseen tai epäonnistumiseen johtavien syiden etsiminen ohjaa vahvasti. Bandura (2001) toteaa, että ihminen ei ole vain oman toimintansa toimeenpanija, vaan myös sen arvioija. Hänen mukaansa yksilön kyky reflektoida itseään ja toimintaansa riippuu minäpystyvyyden kokemuksesta. Itsearviointinilla on todettu olevan merkittävä positiivinen vaikutus minäpystyvyyteen (esim. Panadero ja muut, 2017; Nieminen ja muut, 2021). Korkean minäpystyvyyden yksilö reflektoi vastoinkäymisiään etsien ratkaisuja, kun taas heikompi minäpystyvyys

näyttäytyy negatiivisissa ajatuksissa vello-
misena ja huolien kehämäisenä ajatteluna
(Bandura, 1997; van Seggelen-Damen &
van Dam, 2016). Se, miten yksilö suoriut-
umistaan selittää, määrittelee hänen tule-
viin suorituksiinsa kohdistuvia odotuksia
(Weiner, 1985).

Ammattikorkeakoulu- opiskelija – uusi minuus

Ammattikorkeakoulujen opiskelija-
valinnat toteutetaan monin eri ta-
voin. Perinteisten pääsykokeiden
rinnalle on luotu todistusvalintakäytäntö,
ja erilaisten väyläopintojen ja valintakoe-
kursseiden kautta jo ennakkoon tutkintoon
sisältyviä opintoja suorittamalla hakija voi
saada tutkinto-opiskeluoikeuden. Erityi-
sesti niille hakijoille, joiden usko omaan
pääsykoe- ja opiskelumenestykseen on
heikko, nämä vaihtoehdot tarjoavat toi-
senlaisia mahdollisuuksia korkeakoulu-
opintoihin. Pääsykokeeseen ja opintojen
aloittamiseen liittyy vahvoja minäpysty-
vyyttä kyseenalaistavia kokemuksia. Psy-
kologiset haasteet liittyvät suoriutumiseen
ja kykyyn hallita hankalia tilanteita
(Bandura, 1997), ongelmanratkaisutai-
toon (Pajares & Miller, 1994) ja opinto-
menestykseen (Afari ja muut, 2012; Ferla
ja muut, 2009).

Myös epä tietoisuus ammattikorkea-
kouluopiskelijan tasosta saattaa vaikuttaa
oman pystyvyyden kokemuksiin. Opis-
kelija voi ajatella opiskelukykynsä olevan
riittämätön (Merrill, 2012; Willans &
Seary, 2011). Tätä riittämättömyyttä voi
selittää perheen ja suvun vähäinen kou-
luttautuminen (Archer & Leathwood,
2003).

Korkeakouluun siirtyminen saattaa poi-
keta yksilön aiemmista opiskelun aloitta-
miseen liittyvistä kokemuksista. Tämä voi

aiheuttaa ahdistuneisuutta ja heikon mi-
näpystyvyyden tuntemuksia (Goodchild,
2019). Toisaalta kokemus voi myös olla
positiivinen ja vahvistaa minäpystyvyyttä
(Griffiths ja muut, 2004). Brunton ja
Buckley (2021) kuvaavat aikuisopiske-
lijän korkeakouluopintojen aloittamis-
ta haasteeksi minäkuvalle käyttäen meta-
foraa ”altaan syvään päähän heittämisestä”.
Työelämän ammatillisesta opinto-
jen noviisiksi siirtyminen on haastava til-
anne (Allen-Collinson & Brown, 2012;
Kahu & Nelson, 2018), joka edellyttää
taitoa navigoida muutoksessa (Gale &
Parker, 2014). Tässä intensiivisessä tilan-
teessa aikuisopiskelijan ymmärrys minä-
stä joutuu testiin (Baxter & Britton, 2001;
Willans & Seary, 2011), ja voidaan puhua
jopa identiteettien välisestä kamppailus-
ta (Sveningsson & Alvesson, 2003). As-
kham (2008) sanoo, että opiskelija pyr-
kii hyödyntämään olemassa olevaa iden-
titeettiään uuden minänsä muodosta-
misessa, jolloin seurauksena saattaa olla
identiteettien konflikti, kun työntekijän
vahva minä ei löydäkään paikkaansa kor-
keakoulun kontekstissa. Siirtymä työ-
stä opintoihin on tilanne, jossa opiskelija
usein kokee aloittelijamaisuutta, ristiriitai-
suutta ja epävarmuutta (Perrig-Chiello
& Perren, 2005), ja minäpystyvyyden on
todettu oleellisesti auttavan tämän haas-
teellisen tilanteen hallinnassa (Rigotti ja
muut, 2008). Minäpystyvyyden ymmär-
täminen merkittävänä osana opintoihin
hakeutumista ja aloittamista onkin tär-
keää, ja antaa uuden näkökulman siihen,
miten opiskelijan korkeakouluopintoihin
siirtymistä voidaan tarkastella (Bowles ja
muut, 2014).

Elias ja MacDonald (2007) määritte-
levät korkeakouluopiskelijan minäpysty-
vyyden uskomuksiksi saavuttaa itse asetet-
ut tavoitteet ja toteavat niiden kasvavan,
kun opiskelija ylittää tavoitteisiinsa. Vahvan

minäpystyvyyden opiskelijat odottavat itseltään paljon ollen luottavaisia, innostuneita, keskittyneitä, ahkeria ja resiliентtejä. Tällaiset opiskelijat menestyvät opinnoissaan (Bandura, 1997; Schunk & Pajares, 2002). Toisaalta Bandura (1986) toteaa, että opiskelija voi sitoutua opintoihin, vaikkei tuntisikaan kovin vahvaa minäpystyvyyttä onnistumisensa suhteen. Oleellista on, miten tärkeäksi hän opiskelunsa kokee, ja mihin sen haluaa vaikuttavan. Yksilön odotukset toiminnan lopputuloksista ja siitä, mihin se johtaa (*outcome expectations*) ovat merkittäviä, samoin tehtävän tai suorituksen arvo. Kaikki onnistumiset eivät siis ole yhtä merkittäviä minäpystyvyyden kannalta. Erityisesti haasteellisissa tehtävissä suoriutuminen lisää pystyvyyttä (Aryee ja muut, 2012) ja siitä seuranneen motivoitumisen (Schunk, 1989) tuloksena ihmisen suorituskyky paranee.

Oppiminen työn ja AMK-opintojen vuorovaikutuksessa

Ollakseen tuloksellista oppimisen tulee työn ja opintojen vuorovaikutuksessa olla syväsuuntautunutta. Syväoppimisessa opiskelija luo hollistista tietoa, ymmärtää ja sijoittaa asioita yhteyksiinsä ja hahmottaa tiedon kokonaisrakennetta, kun taas pintaoppija keskittyy yksityiskohtiin ja irrallisiin tietoihin. Vahvan minäpystyvyyden on todettu liittyvän syväoppimiseen (esim. Diseth, 2011). Omaan menestymiseensä uskova opiskelijan käyttää todennäköisemmin myös syvempiä ymmärtämisen prosesseja. Panadero ja muut (2017) uskovat, että syvemässä oppimisprosessissa opiskelija ponnistelee enemmän, todennäköisesti suoriutuu paremmin ja kokee onnistumista.

Ammattikorkeakoulu valmisteleo opiskelijaa asiantuntijatehtäviin, joissa tai-

to hyödyntää käytännöllistä ja teoreettista tietoa on yksi tärkeimmistä taidoista (Tynjälä, 2009; Wallin ja muut, 2019). Adaptiivisella asiantuntijuudella on kaikkopohjaa ammattikorkeakouluopiskelijan oppimisessa. Sillä tarkoitetaan kykyä soveltaa, sopeuttaa ja muuten “venyttää” tietoa uusiin tilanteisiin, missä varsinaista ydinosaamista ei ole (Vanasupa ja muut, 2010). Tynjälä (2004, 2008) katsoo asiantuntijuuden olevan teoreettisen ja käytännöllisen tiedon yhdistämistä, jota yksilö ohjaa itsesäätelytaidoilla. Niillä tarkoitetaan ajatusten, käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa tavoitteiden saavuttamiseksi (Zimmerman & Moylan, 2009). Myös Wallin ja muut (2019) korostavat yksilön kykyä muuntaa ja yhdistellä eri lähteistä saatua tietoa, reflektoida kokemuksta ja oppimista ja sitä kautta yhdistää teoreettisen tiedon käytäntöön soveltamista ja sujuvaa oppimisympäristöjen välillä siirtymistä (työ, opinnot) asiantuntijuuden kehittämisen avaintekijöiksi.

Beach (1999) puhuu merkittävästä siirtymistä, joilla hän tarkoittaa muualla hankitun tai muodostetun tiedon, identiteettien ja taitojen konstruktioita tai siirtymistä uuteen kontekstiin. Teoreettisen ja käytännöllisen tiedon yhdistäminen voidaan nähdä konstruointina, jossa opiskelija rakentaa laajempaa kokonaisuutta yhdistellen aiempia tietorakenteita uusiin. Tässä prosessissa, jossa sekä työssä että opinnoissa hankittu tieto täydentävät toisiaan, mahdollistuu myös toisessa kontekstissa opitun tiedon soveltaminen. Akkerman ja Bakker (2011) nimittävät eri käytäntöyhteisöjen välillä siirtyjiä “rajan ylittäjiksi” (*boundary crosser*). Työssäkäyvän tutkinto-opiskelijan kahden oppimisympäristön välillä tapahtuva “rajan ylitys” voidaan nähdä olevan pitkäkestoista ja toistuvaa. Oppimisympäristönä toimivat myös opiskelijan muut toimintapiirit,

kuten harrastukset ja luottamustoimet. Ehkäpä voisimmekin kutsua päätoimisesti työssäkäyviä aikuisopiskelijoita osuvammin termillä *boundary bouncer*, rajaponahtelija, viitaten opiskelijan omaan aktiiviseen ja dynaamiseen rooliin eri oppimisympäristöissä?

Tutkimuksen aineisto ja menetelmät

Tämän artikkelin tutkimustehtävänä on selvittää, minkälaiset opiskeluun ja työhön liittyvät aiemat kokemukset saavat merkityksiä työssäkäyvän ammattikorkeakouluopiskelijan minäpystyvyyden kerronnassa. Teema-haastatteluaineisto kerättiin syksyllä 2021 eteläsuomalaisessa ammattikorkeakoulussa. Haastattelukutsu lähetettiin alempaa AMK-tutkintoa verkko- tai monimuoto-opintoina suorittaville suomenkielisille opiskelijaryhmille, koska näissä ryhmissä oli todennäköisimmin eniten päätoimisesti työssäkäyviä opiskelijoita. Myöhemmin, haastatteltavien riittävän määrän kokoamiseksi, kutsuttiin mukaan myös englanninkielisten tutkinto-ohjelmien suomenkielisiä opiskelijoita. Suomen kielen käyttämiseen aineistonkeruun kriteerinä vaikutti se, ettei tämän tutkimuksen puitteissa ollut mahdollista tarkastella vastaajan kielen tai kulttuurin vaikutuksia tuloksiin. Jotta opiskelijalla olisi riittävästi kokemusta AMK-opiskelusta, yhtenä kriteerinä opiskelijoiden kutsumisessa haastatteluun oli, että opiskelijalla oli vähintään vuosi opintojen aloittamisesta.

Tiedot soveltuvista ryhmistä ja niiden sähköpostiosoitteista kerättiin ammattikorkeakoulun opiskelijatietokannasta, ja tähän oli pyydetty tutkimuslupa organisaatiolta. Haastattelukutsussa oli tietoa tutkimuksesta, määräaika ilmoittautumiseen ja linkki ilmoittautumislomakkeelle

sekä tutkijan yhteystiedot. Kutsussa mainittiin, että haastatteluun ilmoittautuvan tulee olla päätoimisesti työssäkäyvä opiskelija. Osallistuminen oli vapaaehtoista.

Ilmoittautumisajan päätyttyä ilmoittautuneille (30) lähetettiin sähköposti, joka sisälsi linkin yksilöhaastattelun ajanvaraukseen. Lopullinen haastatteltujen joukko (24) muodostui vanhustyön (4), sosiaalialan (3), liiketalouden (10), hoitotyön (2), logistiikan (4) ja tuotantotalouden (1) tutkinto-opiskelijoista. Haastatteltavien keski-ikä oli 38 vuotta (nuorin 22 vuotta, vanhin 60 vuotta). Naisia oli 20, miehiä neljä. Haastattelut toteutettiin verkossa, ja ne tallennettiin haastattelijan henkilökohtaiselle verkkoasemalle. Haastattelut toteutti sama henkilö, ja ne kestivät puolesta tunnista kahteen tuntiin, keskimääräisen keston ollessa 58 minuuttia.

Haastatteltavan taustatiedot (ikä, sukupuoli, koulutusohjelma, suoritettujen opintopisteet ja opintosuoritusten numeerinen keskiarvo) oli kerätty ammattikorkeakoulun opiskelijarekisteristä siinä vaiheessa, kun tiedettiin haastatteluun osallistujat. Taustatietoina voidaan pitää myös opiskelijan aiempaa koulutusta ja työhistoriaa, mutta niistä kysyttiin vasta haastattelutilanteessa. Haastattelun teemat ja esimerkkikysymykset on kuvattu Taulukossa 1 sivulla 20. Teemoissa edettiin opintoihin hakeutumisesta nykyhetken kautta tulevaisuuteen. Kysymykset koskivat opiskelijan opintoihin hakeutumisen motiiveja, aiempia opiskelu- ja koulukokemuksia sekä oppimisen arviointia. Halusimme kuulla myös opiskelijan tämänhetkisistä pystyvyyden tuntemuksista ja tulevaisuuden näkemyksistä. Haastattelun päätteeksi vastaaja sai kysyä mahdollisesti mieleen tulleita asioita ja kommentoida haastattelua.

Taulukko 1. Haastattelukysymysten aiheet ja kysymysesimerkkejä

Haastattelun teema	Kysymysesimerkki
Pystyvyyssuomukset opintojen hakeutumista ja aloittamisvaiheessa	<ul style="list-style-type: none"> • Kerroit pohtineesi opintoja kauan, mutta hakeuduit vasta nyt. Mistä arvelet sen johtuvan? • Minkälaisia ajatuksia sinulla oli omista kyvyistäsi opintojen alkaessa?
Aiemmat onnistumiset	<ul style="list-style-type: none"> • Kuvaile erityisen mieleen painunut kokemus töistä tai opinnoista • Oliko sinulla oppiaineita, joissa koet olleesi hyvä tai heikko?
Oppimisen arviointi	<ul style="list-style-type: none"> • Kuvaile, miten opinnoissa oppimasi on linkittynyt työhösi -tai toisin päin • Miten arvioit oppimistasi?
Tämänhetkinen pystyvyyssusko	<ul style="list-style-type: none"> • Onko sinulle herännyt uusia ajatuksia tai oivalluksia itsestäsi?
Näkemyks tulevaisuudesta	<ul style="list-style-type: none"> • Miten näet tulevaisuutesi? • Sanoit, ettet aiemmin olisi uskaltanut ajatella jatkavasi opintoja. Nyt kuitenkin mielesi on muuttunut. Mistä arvelet tämän muutoksen johtuvan?

Esitettyjen kysymysten järjestys noudatteli luontevaa keskustelua. Vähäsanaisempien haastateltavien kohdalla noudatettiin kysymyslistaa tiukemmin, kun taas puhe- ja liimien osallistujien vastauksista kumpusi usein yllättäviä, mutta aineistoa rikastuttavia aiheita ja näkökulmia. Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavatkin, että haastattelun etu on sen joustavuudessa ja keskustelunomaisuudessa. Heidän mukaansa kysymyksiä voi esittää siinä järjestyksessä kuin se on loogista keskustelun etenemisen kannalta, ja kysymysten painotus voi vaihdella haastateltavan kerronnasta riippuen.

Haastattelujen jälkeen aineisto litteroitiin, ja kullekin vastaajalle luotiin tunnus, esimerkiksi H1-41 (H1 haastateltava, 41 ikä). Emme etsineet tutkinto- tai sukupuolikohtaisia eroja, mutta iän katsottiin

voivan olla vastauksen informaatiota lisäävä tekijä.

Litteroinnin tarkkuuteen vaikuttaa se, mikä on keskeistä tutkimuskysymysten kannalta (Kallio, n.d.). Koska haastattelussa haluttiin kuulla opiskelijoiden aiemmista kokemuksista ja niiden merkityksistä, keskeistä oli se, *mitä* puhuttiin. Emme siis halunneet kiinnittää huomiota siihen, *miten* puhuttiin. Tarpeettomat sanat (toistot, täytesanat) ja äännähdykset jätettiin pois, ja tutkimuksen kannalta turhat tekstikohdat litteroitiin ylimalkaisemmin (esim. kohdat, joissa haastattelun osapuolet puhuivat säästä, maailmantapahtumista tms.) (kts. Kallio, n.d.; Ruusuvoori, 2010). Tällä pyrittiin helppolukuisuuden lisäämiseen, sillä liian tarkka litterointi vaikeuttaa aineiston lukemista ja keskeisten seikkojen hahmottamista (Nikander,

2010). Haastatteluaineistoa kertyi 215 sivua (A4, fontti Calibri 12, riviväli 1).

Aineiston analysointi aloitettiin lukemalla sitä läpi muutamaan kertaan. Sen jälkeen siitä alettiin etsiä tutkimustehtävän kannalta merkityksellisiä kohtia. Analyysissä keskityttiin siis vain niihin aineiston osiin, joista löydettiin tutkimuksen kannalta mielenkiintoisia kohtia. Analyysiyksikkönä toimivat sellaiset sanat, lauseet tai ajatuskokonaisuudet (Cohen & Morrison, 2018), joissa vastaaja kuvasi aiempia kokemuksiaan esimerkiksi onnistumisena, epäonnistumisena, menestymise-

nä tai saavuttamisena. Alkuperäisilmaisut tiivistettiin pelkistetyiksi ilmaisuiksi, joista muodostettiin niitä kuvaavat alaluokat. Viimeisessä vaiheessa alaluokista muodostettiin kolme yläluokkaa: 1) kokemukset opintoihin hakeutumisesta ja opintojen aloittamisesta positiivisena siirtymänä, 2) kokemukset osaamisen syventymisestä teoreettisen ja käytännöllisen tiedon tiiviissä integraatiossa, ja 3) kokemukset ammatillisen osaamisen kehittymisestä. Analyysin eteneminen kuvataan Taulukossa 2. Tulososio muodostuu näiden päaluokkien mukaisesti.

Taulukko 2. Analyysin eteneminen

Yläluokka	Alaluokka	Pelkistetyt ilmaisut	Alkuperäisilmaisu
Kokemukset opintoihin hakeutumisesta ja opintojen aloittamisesta positiivisena siirtymänä	Opintojen hakeutumis- ja aloittamisvaiheen epävarmuus ja ennakkoluulot hälvenevät myönteisten kokemusten myötä Tavoitteet motivoivat	Ennakkoluulo AMK-opintoihin, valintakokeesta itsevarmuutta, valintakoe madaltaa kynnystä, oma riittävyys, opintoihin valituksi tuleminen yllätys, tavoitteena yliopisto	<i>”Mää yllätyin ehkä ittestäni ton ekan vuoden jälkeen, että mää selvisin siitä. Koska mua pelotti ihan hirveesti lähtee opiskelemaan ammattikorkeeseen. Mää oon aina jotenkin ajatellu, että musta ei ole opiskelemaan enempää. Että se lähiohitoajan tutkinto on se, mihin mä pystyn. Mun suvussakaan ei ole minkäänlaista akateemista pohjaa oikein. Kaikki ollaan semmosia duunareita oltu [...]”</i>
Kokemukset osaamisen syventymisestä teoreettisen ja käytännöllisen tiedon tiiviissä integraatiossa	Työssä ja opinnoissa opitun yhdistäminen ja soveltaminen auttaa ymmärtämään ja muodostamaan laajempia kokonaisuuksia	Asioiden yhdistyminen, parempi ymmärrys, kokonaiskuvan muodostuminen, oma tekeminen saa teoreettisen taustan, opiskelu nopeutuu	<i>”Juu siitä huomaa eniten, ja varsinkin ne semmoset, mitkä pystyy ehkä yhdistämään just tämänhetkiseen työhön, ni sit tavallaan ku vie niitä sinne työhön ja pääsee kertoa niistä siellä tai siit tulee ittelte niin hyvä olo, et vitsi mä tiedän tästä asiasta, ja mä voin teille tästä nyt kertomaan ja jakaa tän asian.”</i>
Kokemukset ammatillisen osaamisen kehittymisestä	Ammatillisen osaamisen reflektointi Ammatillinen tulevaisuus	Uudet työtehtävät töissä, sijaisuus, työharjoittelu muualla kuin omassa työssä, opintojen suunnittelu, ahot, omat resurssit, työssä eteneminen, opiskelun jatkaminen	<i>”Koulussa ainakin tän vuoden aikana mää oon tosi paljon yllättynyt, kuinka paljon sanottavaa mulla on. Ja semmosta tietotaitoo kuitenkin loppujen lopuksi. Niissä mä koen itse niitä onnistumisen fiiliksiä kaikkein eniten.”</i> <i>”Mää aikasemmin ajattelin, että esimerkiksi johtajuus ja tämmönen ei mua niin kiinnostais. Mutta nyt mää voisin myös kuvitella, että mää voisin ainakin olla esihenkilö. Opiskella ainakin vähän sitä.”</i>

Tulokset

Tulosluku rakentuu analyysissä muodostettujen pääluokkien mukaisesti. Hakasulut vastaajien sitaateissa tarkoittavat tiivistettyjä tai anonyymiteetin varmistamiseksi poistettuja kohtia.

Kokemus opintoihin hakeutumisesta ja niiden aloittamisesta positiivisena siirtymänä

Pajares (2002) sanoo, että yksilön puutteellinen tieto tilanteen tai tehtävän vaatimuksista voi johtaa minäpystyvyyden virheelliseen tulkintaan. AMK-opintoihin hakeutumiseen oli liittynyt monenlaisia epäilyjä, jotka olivat kumoutuneet hakuprosessissa ja opintojen päästyä vauhtiin. Ajatus epäonnistumisen mahdollisuudesta perinteisessä pääsykokeessa ahdisti, ja valintakoe kurssi (jossa suoritettiin tiettyjä tutkintoon kuuluvia opintoja tietyin kriteerein) vaihtoehtoisena hakumahdollisuutena oli vahvistanut uskoa omaan osaamiseen ja opinnoissa pärjäämiseen:

”[...] Vaikka mä tavallaan voin mennä johonkin testiin tai kokeeseen, mä en ehkä kestä sitä, että en mä sen kautta jotenkin pääsekään. Ja se, viittinkö mä lähteä nuorten kanssa sinne pääsykokeisiin... Sitten kun tuo valintakoe oli semmonen, että sä omalla osaamisellasi pystyt osottaa, niin mun mielestä se oli loistava tapa. [...] Olin tosi onnellinen, kun pääsin sisään.” (H15-52)

”En pitäny missään nimessä selvänä, että pääsen opiskelemaan. Mä olin siitä vähän yllättyyny. Noin muuten mä pidin siitä toteutustavasta tosi paljon. Siinä oli kuitenkin se joku aika, minkä aikana niitä tehtäviä tehtiin, niin ei ollu ihan

sellanen tilanne, että nyt tai ei koskaan -tyyppisesti, kun on jossain pääsykokeessa, joka on silloin joskus toukokuun 30. päivä ja jos et silloin anna parastas, niin se oli siinä sitten tältä vuodelta. Se kurssi oli musta hyödyllinen ja kiva tapa. Se samalla vähän lämmitteli siihen aiheeseen, että mitä on tulossa opiskelemaan tai minkälaista se opiskelu on.” (H9-47)

Opintoihin hakeutumiseen liittyi myös uskomuksia oman opiskelukyvyyn riittämättömyydestä. Seuraava vastaaja oli kokenut aiemman koulutuksensa riittäväksi, mutta sen jälkeen työelämässä toimiminen oli saanut hänet innostumaan jatko-opinnoista. Perhetaustastaan kumpuaavan ja aiemmissa opinnoissa muodostuneen opiskelijaidentiteettinsä muutosta kohti korkeakouluopiskelijan identiteettiä ja opinnoissa pärjäämisen merkitystä minäpystyvyyteensä hän kuvaa näin:

”Mää yllätyin ehkä ittestäni ton ekan vuoden jälkeen, että mää selvisin siitä. Koska mua pelotti ihan hirveesti lähtee opiskelemaan ammattikorkeeseen. Mää oon aina jotenkin ajatellu, että musta ei ole opiskelemaan enempää. Että se lähihoitajan tutkinto on se, mihin mä pystyn. Mun suvussakaan ei ole minkäänlaista akateemista pohjaa oikein.” (H5-37)

Valintakoe kurssi pääsykokeena ei ollut helppo, mutta oma vahva motivaatio ja ahkera työ tunnistettiin tärkeiksi onnistumiseen vaikuttaviksi tekijöiksi: *”[...] mä olin niin motivoitunut siihen, että siinä kohtaa tuntu, että se on nyt se hetki. Tein siihen aika paljon töitä, että varmasti pääsen sisälle.” (H16-37)* Toisaalta moni vastaaja kertoi lapsuuden ja nuoruuden myönteisistä opiskelukokemuksistaan, joihin vaikutti silloisten opintojen vaivattomuus ja helppous. Tämä oli lisännyt uskoa omaan opiskelukykyyn ja kannatteli

myös AMK-opintoihin. Yksilön minäpystyvyyden tulkintaan vaikuttaakin vaaditun tehtävän tai tilanteen vaikeustaso ja oman ponnistelun määrä (Schunk, 1989).

Weinerin (1985) mukaan yksilön suoriutumista hänen omasta mielestään selittävät syyt vaikuttavat siihen, miten hän suhtautuu tulevaan. Haastateltavien kertomuksissa toistui kuvaus elämässä pärjäämisestä ja asioiden järjestymisestä ilman erityisiä syitä. Nämä aiemmat kokemukset elämässä onnistumisesta kuvaavat *yleistä* minäpystyvyyttä, joka vaikutti positiivisesti *kontekstikohtaiseen* (opiskeluun hakeutuminen) minäpystyvyyteen. Sama ilmiö toistuu vastauksissa, joissa vastaajat kertoivat vahvasta ammatillisesta osaamisestaan. Vankka ammattitaito antoi uskoa siihen, että oman alan opintoihin uskaltaisi hakeutua.

Onnistuminen nykyisiin opintoihin hakeutumisessa vahvasti opiskelijaminäpystyvyyttä myös tulevaisuuden opintojen näkökulmasta. Opiskelija kertoo pitkäaikaisesta haaveestaan opiskella yliopistossa, mutta usko omaan kykyyn pääsykokeessa onnistumiseen oli ollut heikko. Nykyiset opinnot olivat osoittautuneet suhteellisen helpoiksi antaen vastaajalle uskoa siihen, että hän pärjäisi myös yliopistossa:

”Mä oon aina pitänyt suurimpana kynnyksenä sitä yliopistoon pääsemistä. Että se pääsykoe on sellanen kilpailu, jossa mä en vaan voi pärjätä. Että mulla ei oo niitä opiskelutaitoja riittävästi, että mä voisin valmistautua siihen pääsykokeeseen niin, että mä pääsen oikeesti läpi. [...] nyt mä sit huomaan, kun viimeiset kurssit päätty, niin mulla on vähän yli nelosen keskiarvo kuitenkin. En mä mielestäni oo hirveesti pinnistelly minkään erityisen tason saavuttamiseksi. Että kyllä mä luulen, että mä pärjäisin siellä yliopistossa vastaavalla tavalla.” (H9-47)

Vastauksessa tulee selkeästi esiin opiskelijan kasvanut optimismi, jonka Bandura (1997) toteaa olevan tärkeää uusiin oppimistilanteisiin uskaltautumisessa.

Kokemukset osaamisen syventymisestä teoreettisen ja käytännöllisen tiedon tiiviissä integraatiossa

Teoreettisen ja käytännöllisen tiedon yhteensovittaminen koettiin onnistumisena ja oivallukseksi asioiden eri puolista ja perusteista. Työn kautta asia oli tuttua, vaikka ensin vaikutikin vieraalta: *”[...] sit sitä tavallaan ajattelee et vitsiläinen, et tätähän mä oon tehny, täähän on ihan tuttu juttu, mutta vaan vaikee nimi.” (H14-37)*

Oppiminen vaikuttaa motivaatioon ja sitä kautta auttaa opiskelijaa asettamaan itselleen tavoitteita (Zimmermann & Molyan, 2009). Teoreettinen tieto täydensi työssä tarvittavaa osaamista ja motivoi oppimaan. Vaikka joissakin opetusisällöissä ei nähty suoraa yhteyttä nykyiseen työtehtävään, niiden merkitys tulevaisuudessa nähtiin kuitenkin oppimiseen kannustavana tekijänä. Näitä tilanteita kuvaavat seuraavat haastateltavat: *”[...] Joutuu näkeä työtä, että pystyy ymmärtämään, että mitä hyötyy siitä olis. Se on keino motivoida itteensä, että miettii, mitä tästä voi joskus olla hyötyä. Sitten kun toimii asiantuntijaroolissa, niin sillonhan siitä todellakin voi olla.” (H10-41)*

Aiemmat opinnot olivat jo osoittaneet tietojen yhdistämisen merkityksen syvemälle ymmärtämiselle:

”Mun entisessäkin opiskelussa tradenomissa ihan suoraan mitä teit, pystyit hyödyntämään. Tuo taas niitä näkökulmia työstä. Ei tartte keksii mitään. Ne

jää myös mieleen, kun sä opiskelet sitä. Kun on tietoo, mitä käytännössä tapahtuu, se kloksahtaa. Saa teoreettisen viitekehyyksen siihen sitten.” (H18-60)

Vaikka tulososiossa tarkastellaan osamista omassa kappaleessaan, esitämme siihen liittyvät merkitykset tässä niiltä osin kuin niissä viitattiin teoreettiseen ja käytännölliseen tietoon. Seuraavalle vastaajalle oma ymmärrys asioiden yhteydestä oli onnistuminen, ja opittua haluttiin viedä myös työyhteisöön: ”[...] just ku viedä niitä sinne työhön ja pääsee kertoo niistä siellä... siit tulee itelle niin hyvä olo, et vitisi mä tiedän tästä asiasta ja mä voin teille tästä nyt kertomaan ja jakaa tän asian.” (H14-37)

”Jos mä pystyn työssäni käyttään hyväkseseen [opittua]. Viimesin juttu: kun meillä on muistisairaita, niin on tilanteita, että saatko sinä sen asukkaan, jos se ei ole yhteistyökykyinen, toimimaan millä opilla. [...] Kun sä pystyt yhdistämään sen, mitä olet lukuun, tiedät, että jotain on päähänkin mennä. Ja lääkkeitä esimerkiksi: tietää, onko nielemisvaikeuksia tai näillä on näitä lääkkeitä, jotka on siihen ja siihen. [...] Ollaan luettu, mitä se sisältää se homma. Jos sä pystyt yhdistämään siihen, kyllä sä silloin tiedät, että sä olet oppinut jotain.” (H18-60)

Työkokemuksella oli vaikutusta myös opintojen edistymiseen:

”[...]kunhan lunttasin vähän vanhoi työpapereit ja muistelin, et millai joku asia meni, ni ihan läpihuutojuttu, ja siit sai viis opintopistettä iha helpost... mut voi hyvinki kuvitel, et jos sekin olis ollu ihan uutta mulle, ni olis mennä monta kymmentä tuntii tän kurssin suorittamiseen.” (H1-27)

Samaa pohti toinen vastaaja, mutta nosti esiin yleisen, aiemman taustan merkityksen:

”Se oli yhdessä illassa tehty se kolmen pisteen kurssi. Se tulee taas sieltä työtaustan kautta. Pysty sinne niitä tehtäviä käyttämään ja pureksimaan. Se vähän näkyy, että jos sulla on vahva lukiotausta tai tämmönen perusfysiikka, matikka ja vähän käytännön työkokemusta, sä loistat yleisaineissa mutta ammattiaineissa takeltelee. Sitte jos on toisinpäin, että on kova työtausta, mutta on aikaa niistä yleisaineista, niissä takeltelee, mutta ammattiaineet on helppoja. Pystyy peilaamaan työelämään niitä kursseja ja tavoitteita ja tehtävänasetteluita. Pystyy kaivamaan ydintä esille niistä tehtävistä.” (H16-37)

Kokemus oman oppimisen ja osaamisen todentumisesta

Sosiokognitiivinen teoria korostaa yksilön toimijuutta itsensä kehittämässä, sopeutumisessa ja muutoksessa (Bandura, 2001). Toimijuudessa merkittävää on oma-aloitteisuus, proaktiivisuus, itsesäätely ja itsearviointi (Bandura, 2006). Jo vastaajien opintoihin hakeutumista voidaan pitää osoituksena aktiivisesta toimijuudesta. Omalla toiminnallaan he pyrkivät muuttamaan ammatillista tilannettaan kukin omien motiiviansa lähtökohdista. He tunnistivat hyvin osaamisensa kehittymistä ja reflektoivat sitä työssään tai opinnoissaan/oppimisessaan yleensä tapahtuneina muutoksina, kuten seuraava vastaaja kuvaa:

”Viime kesän yks semmonen iso in juttu oli, että sain tehdä jo palveluohjaajan sijaisuuden. Tavallaan luotettiin siihen, että se jo onnistuu, ja kyllä se onnistu-

kin. Ei siinä ollu mitään, vaikka mä en nyt koe, että mä uskaltaisin ees hakea. On itellä semmonen olo, että mun pitää vielä kasvaa hiukan.” (H23-41)

Edellinen vastaaja kokee osaamisen vielä riittämättömäksi hakeutuakseen haasteellisempaan tehtävään. Osaamisen tunnistaminen oli auttanut opiskelijoita hahmottamaan myös puuttuvaa osaamista ja aktivoinut heitä tilanteen korjaamiseen. Tämä ilmeni oppimistilanteiden optimointina, kuten seuraava vastaaja kuvaa. Hän olisi voinut suorittaa opintoihinsa sisältyvän työharjoittelun omalla työpaikallaan, mutta oppimisen maksimoimiseksi oli valinnut toisin: ”*Omas yksikös mä en muutenkaan nää järkee, että tekee näitä harjoitteluita. Mieluummin mä meen sen tunnin matkan päähän niin paljon kun mä sitä inhoonkin. On täysin uutta tietoa.*” (H10-41)

Osa vastaajista koki, ettei nykyinen työtehtävä tarjonnut sellaista oppimisen mahdollisuutta, jota itse halusi. Minäpystyvyyttä kokeva opiskelija hakeutuu oppimistilanteisiin. Seuraava vastaaja oli hakeutunut sijaiseksi ammatillisia tavoitteitaan vastaavaan tehtävään omalla työpaikallaan:

”[...]Mul ei oo viel riittävästi semmosta kovaa osaamista, millä mä voisin et heittää on nyt se mun juttu. Mä oon vasta sitä tässä nyt hakemassa. Nyt mä sit pääsin ikään kuin pykälää ylemmäs eli taholle, joka laatii sille ruohonjuuritasolle ohjeita. Mä sain sieltä viiden kuukauden sijaisuuden ja katotaan, miten mun nyt käy. Tää on kuin 16-vuotiaan ensimmäinen kesätyöpaikka mansikanpoimijana, eli nyt vihdoin mä saan hiukan edes jonkunnäköstä sellasta työkokemusta, joka jossain määrin voidaan jotenki sit noteerata.” (H22-38)

Osaamisen lisäämisen tavoite ilmeni myös henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman proaktiivisena rakentamisena. Osaamistarpeiden ja ammatillisen mielenkiinnon mukaisia opintoja oli poimittu eri ammattikorkeakoulujen tarjonnasta. Opintovalinnat eivät olleet rajoittuneet omaan koulutusalaan, vaan kiinnostavia opintoja oli löytynyt myös muilta aloilta.

Lisääntyneen osaamisen kautta moni vastaaja oli alkanut pohtia mahdollisuutta edetä urallaan, vaikka se ei välttämättä olisi ollut koulutukseen hakeutumisen alkuperäinen motiivi. Taustalla oli monesti halu päästä vaativampiin tehtäviin, kuten johtamistyöhön, ja nykyisissä opinnoissa menestyminen kannusti jatkamaan opintoja. Esihenkilöksi tuleminen edellyttää kuitenkin ylempää korkeakoulututkintoa:

”Mä tiiän, että mulla on paljon taitoja ja niitä myös arvostetaan. Mullahan on hirveen selkee suunnitelma, että kun mä tästä pääsen ja löydän paikkani, niin kyllä mä ne ylemmätkin opinnot sitten käyn. Ennen kun mä täytän 50, mulla on ylemmätkin opinnot käytynä.” (H23-41)

”Mulla on tavote tässä seuraavan neljän vuoden aikana valmistua yliopistosta. [...] on tavoitteena pyrkiä vaativampiin [alani] tehtäviin ja johtotehtäviin.” (H16-37). Myös Weinerin (1985) kuvaama toiminnan arvo motivoi: ”*Nyt mä ite oon vasta hokassu sen, että kouluttautuminen on oikeesti tosi hyvä juttu ja silmiä avaava. Ehkä toivon, että kun mä teen nää opiskelut loppuun, niin voisin ajatella, että opiskelen jopa lisää.”* (H5-37)

Osaamisen tunnistaminen ja oppimisessa onnistuminen koettiin positiivisena ja voimaannuttavana: ”*Koulussa ainakin tän*

*vuoden aikana mää oon tosi paljon yllätty-
nyt, kuinka paljon sanottavaa mulla on. Ja
semmosta tietotaitoo kuitenkin loppujen lo-
puksi. Niissä mä koen itse niitä onnistumi-
sen filiksiä kaikkein eniten.” (H5-37)*

*”Mä oon ollu positiivisesti yllättyyny kohta
1,5 vuoden aikana siitä, että miten pal-
jon mä jo osaan. Mulle nää opinnot ei
oo sillä tavalla ollu vaikeita. Nää on ol-
lu työläitä, mutta nää ei oo ollu vaikeita.
Mä en oo kertaakaan kokenu semmosta
tunnetta, että mä en selviä.” (H23-41)*

Osaamisen tunnistaminen vaikuttaa yksilön käsitykseen itsestään ja minäpystyvyydestään erityisesti oppijana, ja sitä kautta myönteisesti itsetuntemukseen, minäkäsitykseen ja hyvinvointiin (Airaksinen, 2020) sekä asiantuntijana kasvami- seen (Wallin ja muut, 2019).

Pohdinta

Osaamisen ennakoointifoorumin raportissa kuvataan tulevaisuuden osaamistarpeita vuoden 2035 työelämän näkökulmasta. Metataidoiksi-kin luonnehdittavat, muutoksen hallintaa edistävät osaamiset, kuten ongelmanratkaisutaidot, itseohjautuvuus, oppimiskyky sekä henkilökohtaisen osaamisen kehittäminen ja johtaminen kasvattavat merkitystään (Nyyssölä, 2022). On mielenkiintoista tarkastella tutkimustuloksiamme näiden ennakoititietojen valossa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä siitä, minkälaiset opiskeluun ja työhön liittyvät aiemmat kokemukset saavat merkityksiä päätoimisesti työssäkäyvän ammattikorkeakouluopiskelijan minäpystyvyyden kerronnassa. Merkityksellisiksi kokemuksiksi minäpystyvyyden rakentumisessa osoittautuivat ammattikorkeakouluun siirtymisen ja aloittamisen onnistuminen, oman osaamisen sy-

Opintoihin hakeutumisen haasteisiin ja niiden kääntämiseen onnistumiseksi tulisi kiinnittää nykyistä enemmän huomiota.

ventyminen teoreettisen ja käytännöllisen tiedon tiiviissä integraatiossa sekä ammatillisen osaamisen kehittyminen. Kun tarkastellaan tutkimustuloksia Nyyssölä (2022) edellä esittämien tulevaisuuden työelämätaitojen valossa, havaitaan niiden välillä vahvaa yhtenevyyttä. Näyttäisi siltä, että päätoimisesti työssäkäyvien AMK-opiskelijoiden merkittävät minäpystyvyyden ilmentymät kohtaisivat tulevaisuuden työn vaatimukset varsin hyvin.

Opintoihin hakeutumisen haasteisiin ja niiden kääntämiseen onnistumisiksi tulisi kiinnittää nykyistä enemmän huomiota. Ammattikorkeakouluopintojen sisällöistä ja vaatimustasosta sekä käytännön opiskelusta tulisi informoida hakijoita paremmin. Valintakoekurssit ja erilaiset väyläopinnot ovat oiva esimerkki vaihtoehtoisista tavoista aloittaa opiskelu, mutta vain, jos ne antavat realistisen kuvan opintojen vaativuudesta, toteutuksesta ja arvioinnista. Hakeutumista helpottaisi myös, jos työssäkäyvien, koulutusmaailman ulkopuolelta hakeutuvien käytettävissä olisi enemmän uraohjauksellisia palveluja jo opintoihin hakeutumisen vaiheessa.

On myös tarpeen suunnitella niitä erityisiä korkeakoulun tukitoimia, joita työelämästä tulevan, ensimmäistä kertaa korkeakouluopintoja aloittavan opiskelijan opintoihin integroitumisessa ja sitouttamisessa voitaisiin tarjota. Etenkin moni-

muoto- ja verkko-opiskelijoiden sosiaalinen tuki saattaa jäädä olemattomaksi. Hyödyllisiä keinoja voisivat olla erilaiset pienryhmäohjaukset, joissa opiskelijat voisivat ohjatusti reflektoida uuden minänsä muodostumista, ja kuulla vertaiskokemuksia. Minäpystyvyyden vahvistaminen onnistumiskokemusten kautta mahdollistuu myös kiinnittämällä huomiota opiskelijalle annettavaan palautteen luonteeseen, jonka tulisi olla riittävää ja informatiivista. Erilaisilla uraohjauksellisilla toimilla, kuten ohjauskeskusteluilla ja ura-ajattelua kehittäväillä kurseilla voidaan vahvistaa opiskelijan omien vahvuuksien tunnistamista. Uraohjauksen ajatus tulisi sisällyttää kaikkiin ammatillisiin AMK-aineisiin, eikä pitää sitä pelkästään irrallisena toimintana. Vaikka opiskelijan luottamuksen kasvattaminen itseensä ja pystyvyyteensä on ensiarvoisen tärkeää erityisesti opintojen alussa, voidaan tätä ajatusta laajentaa koskemaan muitakin ammatillisesti merkityksellisiä vaiheita. Tällaisia ovat erikoistumis- tai suuntautumisopintojen valinnat, työharjoittelu ja opintojen valmistuminen.

Oppimisen ja asiantuntijuuden näkökulmasta oman oppimisen ja osaamisen tunnistamisella on merkitystä onnistumisen kokemuksille. Polo (2004) totesi tutkimuksessaan tutkittaviensa reflektointitaidon heikoksi. Tätä tulosta eivät omat tutkimustuloksemme tue. Haastatellut pohtivat omia onnistumisiaan, tavoitteitaan ja toimintaansa varsin analyttisesti. Sen sijaan työssäkäyvän opiskelijan tarve ankkuroida työssä ja koulussa opittu tieto toisiinsa on tutkimuksemme mukaan minäpystyvyyden kannalta tärkeää, ja on linjassa aiempien tutkimustulosten (Polo, 2004; Tynjälä, 2009; Wallin, 2019) kanssa. Ellei eri oppimisympäristöissä opittujen tietojen yhdistämistä tapahdu, valtava määrä osaamista häviää tai jää irralli-

seksi. Opinnollistaminen, jossa opiskelija suorittaa tutkintoon kuuluvia opintoja työssään, on mielekäs keino hyödyntää eri oppimisympäristöjen tarjoamat mahdollisuudet. Työharjoittelujen aikana on tärkeää auttaa opiskelijaa tunnistamaan, käyttämään ja soveltamaan eri yhteyksissä oppimiaan tietoja ja taitoja, ja harjoittelun jälkeen purkaa osaaminen – mitä opiskelija tunnistaa osanneensa, ja mitä osaamista tarvitaan lisää.

Tutkimuksemme kohdistuminen tiettyjen tutkintoalojen työssäkäyviin, alempaa AMK-tutkintoa suorittaviin opiskelijoihin rajoittaa tutkimuksen yleistettävyyttä, samoin kuin pieni tutkittavien määrä. Lisäksi tutkittavien opintomenestys oli varsin hyvä, ja herättää kysymään, olisiko lopputulos ollut sama, mikäli haastateltuun olisi ilmoittautunut heikommin menestyneitä opiskelijoita. Jatkotutkimuksissa nämä seikat voisi ottaa huomioon. Mielenkiintoista olisi myös tutkia, miten tämän tutkimuksen tuloksia hyödyntävä interventio vaikuttaa AMK-opiskelijoiden minäpystyvyyteen.

Minäpystyvyys toimii kumulatiivisesti ja itseään toistavasti. Siksi sen merkitys oppimiselle, tavoitteiden asettelulle ja opintojen etenemiselle on erityinen. Myönteiset kokemukset minäpystyvyyden avaintekijöinä lisäävät uskoa itseen ja omaan oppimiskykyyn. Ne auttavat soveltamaan tietoa eri yhteyksissä, tunnistamaan omaa osaamista ja sen puutteita sekä toimimaan tarvittavalla tavalla. Partasen (2011) ja Polon (2004) tutkimustulokset, joissa minäpystyvyyden todettiin lisäävän optimismia ja positiivisia tulevaisuusodotuksia, tukevat vahvasti tutkimustuloksiamme. Aiemmista kokemuksista syntyneet minäpystyvyyden myönteiset tulkinnat motivoivat opiskelijaa oman osaamisensa johtamiseen ja uskoon siitä, että tulevaisuudessakin itsensä haastaminen osaamisen uusintami-

seen ja kehittämiseen kannattaa. Tämä on yksilön monipuolisen, toimijuutta korostavan ammatillisen kasvun ja elinikäisen oppimisen edellytys.

Lähteet

- Afari, E., Ward, G., & Khine, M. S. (2012). Global self-esteem and self-efficacy correlates: Relation of academic achievement and self-esteem among emirati students. *International Education Studies*, 5(2), 49–57. <https://doi.org/10.5539/ies.v5n2p49>
- Airaksinen, A. (2020). Oman osaamisen tunnistaminen voimaantumisen välineenä. *Sosiaalipedagoginen Aikakauskirja*, 21, 111–124. <https://doi.org/10.30675/sa.96099>
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Aljafari, R. (2021). Self-directed learning strategies in adult educational contexts: Helping students to perceive themselves as having the skills for successful learning. Teoksessa Information Resources Management Association (toim.), *Research Anthology on Adult Education and the Development of Lifelong Learners* (ss. 611–621). IGI Global.
- Allen-Collinson, J., & Brown, R. (2012). I'm a Reddie and a christian! Identity negotiations amongst first-year university students. *Studies in Higher Education*, 37(4), 497–511. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.527327>
- Ammattikorkeakoululaki 2014/932. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2019/20190117>
- Archer, L., & Leathwood, C. (2003). Identities, inequalities and higher education. Teoksessa L. Archer, M. Hutchings, & A. Ross (toim.), *Higher education and social class, issues of exclusion and inclusion* (ss. 175–191). Routledge.
- Aryee, S., & Chu, C. W. L. (2012). Antecedents and outcomes of challenging job experiences: a social cognitive perspective. *Human Performance*, 25(3), 215–234. <https://doi.org/10.1080/08959285.2012.684082>
- Askham, P. (2008). Context and identity: Exploring adult learners' experiences of higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 32(1), 85–97. <https://doi.org/10.1080/03098770701781481>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. Teoksessa F. Pajares, & T. C. Urdan (toim.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*. (ss. 307–336). IAP - Information Age Pub., Inc.
- Bartimote-Aufflick, K., Bridgeman, A., Walker, R., Sharma, M., & Smith, L. (2016). The study, evaluation, and improvement of university student self-efficacy. *Studies in Higher Education*, 41(11), 1918–1942. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.999319>
- Betz, N. E. (2007). Career self-efficacy: Exemplary recent research and emerging directions. *Journal of Career Assessment*, 15(4), 403–422. <http://doi.org/10.1177/1069072707305759>
- Baxter, A., & Britton, C. (2001). Risk, identity and change: Becoming a mature student. *International Studies in Sociology of Education*, 11(1), 87–104. <https://doi.org/10.1080/09620210100200066>
- Beach, K. (1999). Consequential transitions: A sociocultural expedition beyond transfer in education. *Review of Research in Education*, 24(1), 101–139. <https://doi.org/10.3102/0091732x024001101>
- Bowles, A., Fisher, R., McPhail, R., Rosenstreich, D., & Dobson, A. (2014). Staying the distance: Students' perceptions of enablers of transition to higher education. *Higher Education Research & Development*, 33(2), 212–225. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.832157>
- Brunton, J., & Buckley, F. (2021) 'You're thrown in the deep end': Adult learner identity formation in higher education. *Studies in Higher Education*, 46(12), 2696–2709. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1767049>
- Chemers, M. M., Hu, L., & García, B.F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55–64. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55>
- Cohen, M. L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. painos). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Diseth, Å. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 191–195. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.003>
- Elias, S. M., & MacDonald, S. (2007). Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict college performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(11), 2518–2531. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00268.x>

- Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and individual differences, 19*(4), 499–505. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.05.004>
- French, D. P. (2013). The role of self-efficacy in changing health-related behaviour: Cause, effect or spurious association? *British Journal of Health Psychology, 18*(2), 237–243. <https://doi.org/10.1111/bjhp.12038>
- Gale, T., & Parker, S. (2014). Navigating change: A typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education, 39*(5), 734–53. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.721351>
- Gianakos, I. (2001). Predictors of career decision-making self-efficacy. *Journal of Career Assessment, 9*(2), 101–114. <https://doi.org/10.1177/10690727010900201>
- Goodchild, A. (2019). Part-time students in transition: Supporting a successful start to higher education. *Journal of Further and Higher Education, 43*(6), 774–787. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1404560>
- Griffiths, D. S., Winstanley, D., & Gabriel, Y. (2004). Learning shock - the trauma of return to formal learning. *Management Learning 36*(3), 275–297. <https://doi.org/10.1177/1350507605055347>
- Hanhijoki, I. (2020). *Koulutus ja työvoiman kysyntä. Osaamisen ennakointifoorumin ennakointituloksia tulevaisuuden koulutustarpeista* (Raportit ja selvitykset 2020:6). Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/koulutus_ja_tyovoiman_kysynta_2035.pdf
- Hodgkinson, G. P., & Healey, M. P. (2008). Cognition in organizations. *Annual Review of Psychology, 59*(1), 387–417. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093612>
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development 37*(1), 58–71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
- Kallio, A. (n.d.). Litterointi. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-prosessi/litterointi/>
- Merrill, B. (2012). Learning to become an adult student: Experiences in a UK university. *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning, 5*(1), 21–42. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.014573539538788>
- Nieminen, J. H., Asikainen, H., & Rämö, J. (2021). Promoting deep approach to learning and self-efficacy by changing the purpose of self-assessment: A comparison of summative and formative models. *Studies in Higher Education (Dorchester-on-Thames), 46*(7), 1296–1311. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1688282>
- Nikander, P. (2010). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvaori, P. Nikander, & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 432–445). Vastapaino.
- Nyysölä, K. (2022). Koulutus tulevaisuudessa. Ennakointinäkökulmia koulunkäyntiin, kehittämiseen ja osaamiseen. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Koulutus_tulevaisuudessa.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (n.d.). *Suomi nostaa koulutus- ja osaamistasoaan lisäämällä korkeakoulutusta*. <https://okm.fi/koulutusselonteko/korkeakoulu>
- Otmame, O., Moubassime, M., & Ridouani, D. (2020). Factors affecting students' self-efficacy beliefs in Moroccan higher education. *Journal of Language and Education, 6*(3), 108–124. <https://doi.org/10.17323/jle.2020.9911>
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology, 86*(2), 193–203. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.193>
- Pajares, F., & Urdan, T. C. (2006). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. IAP - Information Age Publishing, Inc.
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review, 22*, 74–98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.00>
- Papastergiou, M. (2010). Enhancing physical education and sport science students' self-efficacy and attitudes regarding information and communication technologies through a computer literacy course. *Computers and Education, 54*(1), 298–308. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.08.015>
- Partanen, A. (2011). ”Kyllä minä tästä selviän”. *Aikuisopiskelijat koulutustarinansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajina* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/27071/978-951-39-4273-1.pdf?sequence=>

- Perrig-Chiello, P., & Perren, S. (2005). Biographical transitions from a midlife perspective. *Journal of Adult Development, 12*(4), 169–181. <https://doi.org/10.1007/s10804-005-7085-x>
- Polo, P. (2004). *Minästäkö kaikki riippuu? Ammatillisen aikuisopettajan valmiudet selviytyä muutuvassa toimintaympäristössä* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/67024>
- Rigotti, T., Schyns, B., & Mohr, G. (2008). A short version of the occupational self-efficacy scale: Structural and construct validity across five countries. *Journal of Career Assessment, 16*(2), 238–255. <https://dx.doi.org/10.1177/1069072707305763>.
- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, & J. Ruusuvuori, J. (toim.), *Haastattelun analyysi*. Vastapaino.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review, 1*(3), 173–208. <https://doi.org/10.1007/BF01320134>
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. Teoksessa A. Wigfield, & J. S. Eccles (toim.), *Development of achievement motivation* (ss. 15–31). Academic Press.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 124*(2), 240–261. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.124.2.240>
- Sveningsson, S., & Alvesson, M. (2003). Managing managerial identities: Organizational fragmentation, discourse and identity struggle. *Human Relations, 56*(10), 1163–1193. <https://doi.org/10.1177/00187267035610001>
- Tilastokeskus. (2022). *Opiskelijoiden työssäkäynti koulutusasteen ja iän mukaan, 2019–2020* [tilasto]. https://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_kou_opty/statfin_opty_pxt_132z.px/table/tableViewLayout1/
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Tammi.
- Tynjälä, P. (2004). Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus, 35*(2), 174–190. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1381368>
- Tynjälä, P. (2008). Työelämän asiantuntijuus ja korkeakoulupedagogiikka. *Aikuiskasvatus, 28*(2), 124–127. <https://doi.org/10.33336/aik.93812>
- Tynjälä, P. (2009). Connectivity and Transformation in Work-Related Learning – Theoretical Foundations. Teoksessa M.-L. Stenström, & P. Tynjälä (toim.), *Towards Integration of Work and Learning* (ss. 11–37). Springer.
- Wallin, A., Nokelainen, P., & Mikkonen, S. (2019). How experienced professionals develop their expertise in work-based higher education: A literature review. *Higher education, 77*(2), 359–378. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0279-5>
- Vanasupa, L., Stolk, J., & Harding, T. (2010). Application of self-determination and self-regulation theories to course design: Planting the seeds for adaptive expertise. *The International Journal of Engineering Education, 26*(4), 914–929.
- van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review, 6*(2), 95–108. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.10.003>
- Vanhanen-Nuutinen, L., Kotila, H., & Mäki, K. (2016). Työn ja opintojen yhdistäminen: Opintojen aikainen työssäkäynti ammattikorkeakouluopiskelijoiden kokemana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 18*(2), 9–26. <https://journal.fi/akakk/article/view/88233>
- van Seggelen-Damen, I., & Van Dam, K. (2016). Self-reflection as a mediator between self-efficacy and well-being. *Journal of Managerial Psychology, 31*(1), 18–33. <https://doi.org/10.1108/JMP-01-2013-0022>
- Vanslambrouck, S., Zhu, C., Lombaerts, K., Philipsen, B., & Tondeur, J. (2018). Students' motivation and subjective task value of participating in online and blended learning environments. *The Internet and Higher Education, 36*, 33–40. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.09.002>
- Vipunen -opetushallinnon tilastopalvelu. (2022). *Ammattikorkeakoulujen uudet opiskelijat 2011, päivätoteutus* [tilasto]. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Ammattikorkeakoulujen%20uudet%20opiskelijat%20-%20amk.xlsx
- Willans, J., & Seary, K. (2011). I feel like I'm being hit from all directions: Enduring the bombardment as a mature-age learner returning to formal learning. *Australian Journal of Adult Learning, 51*(1), 119–142. <https://doi.org/10.3316/ielapa.238739556155203>
- Weiner, B. (1985). An attribution theory of motivation and emotion. *Psychological review, 92*(4), 548–573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663–676. <http://doi.org/10.3102/00028312029003663>.

Zimmerman, B. J., & Moylan, A.R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. (2009). Teoksessa *Handbook of Metacognition in Education* (ss. 311–328). Routledge.

