

Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden kehittyminen  
opetusharjoitteluiden aikana – portfoliokirjoitusten tarkastelua

Sylvi Kuha ja Satu Päivärinta

Pro gradu -tutkielma

Luokanopettajan koulutusohjelma

Lapin yliopisto

Kevät 2026

Tiedekunta: Kasvatustieteiden tiedekunta  
Työn nimi: Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden kehittyminen opetusharjoitteluiden aikana – portfoliokirjoitusten tarkastelua  
Tekijät: Sylvi Kuha ja Satu Päivärinta  
Koulutusohjelma: Luokanopettajan koulutusohjelma  
Ohjaaja: Lenita Hietanen Ft, Dos  
Työn laji: Pro gradu -tutkielma  
Sivumäärä: 81 sivua  
Vuosi: 2026

#### Tiivistelmä:

Tässä tutkimuksessa tarkastelimme luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden kehittymistä neljän opetusharjoittelun aikana. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten minäpystyvyys kehittyy opetusharjoitteluiden aikana sekä millaiset kokemukset ja tekijät vaikuttavat sen takana. Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena koskien neljää Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijaa, ja aineistona toimi heidän opetusharjoitteluiden yhteydessä kirjoitetut henkilökohtaiset portfoliokirjoitukset. Aineiston analyysi toteutettiin teorialähtöisen ja teoriaohjaavan sisällön analyysin avulla, joissa teoreettisena viitekehystenä toimi Albert Banduran sosiokognitiivinen teoria ja minäpystyvyyden neljän osa-alueen malli.

Tutkimuksen tulokset osoittivat Banduran minäpystyvyyden osa-alueiden ilmenemisen harjoitteluiden aikana, joista merkittävimiksi nousivat onnistumisen kokemukset sekä fysiologiset ja affektiiviset tilat. Onnistumisen kokemukset ilmenivät erityisesti opetusharjoitteluihin liittyvissä tehtävissä saavutettuina onnistumisina, jotka vahvistivat opiskelijoiden minäpystyvyyttä ja ammatillista kehittymistä. Fysiologiset ja affektiiviset tilat ilmenivät etenkin stressin, epävarmuuden ja turhautumisen tunteiden kautta. Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyys kehittyi dynaamisena prosessina läpi opetusharjoitteluiden, joissa sekä onnistumisen että epäonnistumisen kokemukset muovasivat vaihtelevasti opiskelijoiden kokemuksia omasta minäpystyvyydestään. Jokaisen opiskelijan minäpystyvyyden kehityskaari näyttäytyi erilaisena, mutta jokainen opiskelija koki neljännen harjoittelun jälkeen kehittyneensä huomattavasti.

Avainsanat: minäpystyvyys, luokanopettajaopiskelija, opetusharjoittelu, portfoliokirjoitus

# Sisälllys

<b>Johdanto</b> .....	5
<b>2. Minäpystyvyys</b> .....	7
2.1 Sosiokognitiivinen teoria .....	9
2.2 Minäpystyvyyden osa-alueet .....	10
2.3 Opettajan minäpystyvyys.....	14
<b>3. Ammatillinen kehittyminen</b> .....	18
3.1 Opetusharjoittelut opettajaopiskelijoiden kehittymisen tukena .....	20
3.2 Reflektio kehittymisen välineenä .....	25
<b>4. Tutkimuksen toteutus</b> .....	29
4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....	29
4.2 Laadullinen tapaustutkimus .....	29
4.3 Tutkimusaineiston keruu .....	30
4.4 Aineiston analyysi.....	31
<b>5. Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden ilmeneminen ja kehittyminen opetusharjoitteluiden aikana</b> .....	36
5.1. Minäpystyvyyden osa-alueiden ilmeneminen portfoliokirjoituksissa .....	36
5.1.1 Onnistumisen kokemukset .....	36
5.1.2 Sijaiskokemukset .....	41
5.1.3 Sanallinen vahvistaminen .....	44
5.1.4 Fysiologiset ja affektiiviset tilat.....	46
5.2. Minäpystyvyyden kehittyminen opetusharjoitteluiden aikana .....	51
5.2.1 Tapaus 1.....	51
5.2.2 Tapaus 2.....	53
5.2.3 Tapaus 3.....	55
5.2.4 Tapaus 4.....	57
<b>6. Yhteenveto</b> .....	61
6.1 Johtopäätökset .....	61

6.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus .....	66
6.3 Tutkimuksen arviointi.....	68
6.4 Pohdinta .....	71
Lähteet: .....	73

## Johdanto

Suomen yhteiskunnallisessa keskustelussa ovat korostuneet viime vuosina opettajien työtaakan kasvu, hyvinvointi sekä oppilaiden oppimistulosten heikentyminen (ks. MTV Uutiset, 20.09.2025; Rantamäki, 15.11.2024). Nämä seikat ovat lisänneet tarvetta tarkastella opettajan työssä jaksamiseen vaikuttavia tekijöitä, joista aiemman tutkimuksen perusteella keskeisiä ovat opettajan minäpystyvyyssuskomukset.

Aiemman tutkimuksen mukaan vahvalla minäpystyvyydellä on vaikutusta muun muassa parempaan opetuksen laatuun, alhaisempaan riskiin työuupumukselle ja suurempaan sitoutumiseen opetustyöhön (Pitkäniemi & Martikainen 2022, 2). Vahva minäpystyvyys tukee opettajan hyvinvointia vähentämällä stressiä ja lisäämällä työtyytyväisyyttä, kun taas heikko minäpystyvyys voi aiheuttaa uupumusta ja heikentää työssä jaksamista (Zee & Koomen 2016; Skaalvik & Skaalvik 2007). Opettajan minäpystyvyydellä on havaittu olevan vaikutuksia myös oppilaiden oppimiseen, motivaatioon ja heidän pystyvyyssuskomuksiinsa (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001, 783). Tämän perusteella on tärkeää tutkia, mitkä tekijät vaikuttavat luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyteen ja miten se kehittyy jo opintojen aikana.

Tämän laadullisen tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyys kehittyy opetusharjoitteluiden aikana. Tarkastelimme opiskelijoiden neljän opetusharjoittelun yhteydessä kirjoittamia portfoliokirjoituksia ja analysoimme, miten Banduran (1997) minäpystyvyyden osa-alueet niissä ilmenevät, ja miten eri harjoittelukokemukset vaikuttavat minäpystyvyyden kehittymiseen. Tutkimuksemme perustuu opiskelijoiden reflektioon pohjautuviin kirjoituksiin, jotka tarjoavat konkreettisen välineen opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen ja itsearvioinnin seuraamiseen. Ne voivat antaa myös näyttöä siitä, mitä systemaattisia tukitoimia opettajankoulutus voisi tarvita minäpystyvyyden vahvistamiseksi (Fornaciari & Juutilainen 2023).

Aiemmat tutkimukset osoittavat, että harjoittelukokemukset voivat vahvistaa opiskelijoiden minäpystyvyyttä. Esimerkiksi Jordaniassa toteutetussa tutkimuksessa harjoittelukokemusten, autenttisten oppimiskokemusten ja ohjauksen merkitys korostui minäpystyvyyden kehittämisessä (Altarawneh, Alkhazaleh, Alkhazaleh & Tarawneh 2023). Vaikka minäpystyvyyttä on tutkittu kasvatustieteessä melko laajasti eri oppiaineiden ja kontekstien näkökulmista, kuten musiikin opinnoissa (Sepp, Kangas, Hietanen & Ruismäki 2023) ja liikunnan opetuksessa (Martins, Costa & Onofre 2015), tutkimus luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden kehittämisestä opetusharjoitteluiden aikana on edelleen hajanaista. Useimmat tutkimukset keskittyvät vain yhden opetusharjoittelujakson vaikutuksiin (Eğinli & Solhi 2021) ja pääosa tutkimuksesta perustuu kyselyihin tai haastatteluihin (Martins, Costa & Onofre 2015; Altarawneh ym. 2023). Tutkimusta minäpystyvyyden kehittämisestä opiskelijoiden reflektioon pohjautuvien tekstien kautta on sen sijaan vähän. Körkkö, Kyrö-Ämmä ja Turunen (2016) ovat tehneet tutkimuksen pohjautuen opiskelijoiden portfoliokirjoituksiin, mutta tarkastellen niitä opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen sekä reflektioprosessien näkökulmasta. Portfoliot tarjoavat tutkimukseemme tässä suhteessa merkittävää lisäarvoa, sillä ne mahdollistavat opiskelijoiden syvällisten pohdintojen, henkilökohtaisten kokemusten ja ammatillisen kehittymisen prosessin seuraamisen pidemmällä aikavälillä, meidän tutkimuksessamme usean harjoittelujakson ajalta.

Suomalaisessa kontekstissa aihetta on tutkittu melko vähän, ja olevassa oleva tutkimus on keskittynyt esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajien minäpystyvyyteen (Pitkäniemi, Hirvonen, Heikka ja Suhonen 2024). Pitkäniemi ja Martikainen (2022) ovat tutkineet opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden lähteitä, mutta vain yksittäisten opetustilanteiden yhteydessä. Tutkimuksemme syventää aiempaa tutkimusta tuomalla pitkittäisen näkökulman minäpystyvyyden kehittämiseen lähes koko luokanopettajakoulutuksen ajalta suomalaisessa kontekstissa. Tulokset voivat tarjota arvokasta tietoa opettajankoulutuksen kehittämiseen sekä luoda perustan tukitoimille ja ohjaukselle, joiden avulla opiskelijoiden ammatillista kehittymistä ja minäpystyvyyttä voidaan vahvistaa koulutuksen aikana.

## 2. Minäpystyvyys

Banduran mukaan mikään ihmistoiminnan mekanismeista ei ole yhtä keskeinen tai läpitunkeva kuin ihmisen minäpystyvyys, jolla viitataan uskomuksiin omista kyvyistä suunnitella ja toteuttaa tarvittavat toimenpiteet sellaisten tilanteiden hallitsemiseksi, joita tulevaisuudessa saattaa kohdata (Bandura 1995, 2–3). Tämä ydinuskomus muodostaa ihmisen motivaation, hyvinvoinnin ja saavutusten perustan. Jos yksilö ei usko omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa, hänellä on vähän kannustimia toimia sinnikkäästi vaikeuksien edessä. Monet motivaatiotekijät juontavat juurensa ydinuskomuksesta, jossa ihminen kokee, että hänellä on valtaa saada aikaan muutoksia toiminnallaan. (Bandura 2005, 4.)

Zimmermanin (1995) mukaan minäpystyvyys kiteytyy yksilön arvioon omasta kyvykkyydestään suoriutua tietyistä tehtävistä, eikä se liity yksilön henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Minäpystyvyyden tunteeseen voivat vaikuttaa erilaiset tilanteet ja asiayhteydet. Esimerkiksi matematiikassa koettu minäpystyvyys voi poiketa tunteeseen liittyvästä pystyvyydestä, sillä yksilön pystyvyyssuomukset ovat sitoutuneita tiettyyn toiminnalliseen kontekstiin. Myös ympäristöllä on merkitystä minäpystyvyyteen. Esimerkiksi kilpailullinen tai yhteistyöhönperustuva ympäristö, voi joko vahvistaa tai heikentää yksilön uskoa omiin kykyihinsä. (Zimmerman 1995, 202–203.) Pystyvyys tarkoittaa luovaa ja tuottavaa kykyä toimia niin, että kognitiiviset, sosiaaliset ja käyttäytymiseen liittyvät osataidot yhdistyvät johdonmukaiseksi toiminnaksi erilaisten tavoitteiden saavuttamiseksi (Bandura 1986, 391).

Minäpystyvyys ohjaa sitä, kuinka paljon yksilö panostaa tehtäviin, miten hän selviytyy esteistä tai reagoi vaikeuksiin. Lisäksi minäpystyvyys vaikuttaa yksilön tavoitteisiin ja pyrkimyksiin sekä siihen, miten hän suhtautuu haasteisiin ja motivoi itseään ponnistelemaan vaikeuksien edessä. Pystyvyyssuomukset muokkaavat myös yksilön odotuksia tuloksista sekä sitä, miten ympäristön mahdollisuudet ja esteet koetaan. Henkilöt, joilla on vahva minäpystyvyys, kokevat vaikeudet mahdollisuuksina oppia ja kehittyä sen sijaan, että ne näyttäytyisivät uhkina. Heikko

minäpystyvyys puolestaan voi saada ihmiset yliarvioimaan tehtävien vaikeutta, mikä voi aiheuttaa stressiä, ahdistusta ja rajoittaa ratkaisujen löytämistä. (Schunk & Pajares 2009, 35–36; Bandura 2005 4; Bandura 1995, 4.) Onnistuminen saavutetaan kuitenkin usein vasta jatkuvan kokeilun ja erilaisten toimintatapojen testaamisen kautta, mikä vaatii määrätietoista ja pitkäjänteistä ponnistelua. Epävarmat yksilöt luopuvat tästä prosessista helposti, jos heidän ensiyrityksensä eivät tuota toivottua tulosta (Bandura 1986, 391.)

Yksilön uskomukset omista kyvyistään vaikuttavat siihen, miten hän lähestyy ja ratkaisee haastavia tehtäviä (Schunk & Pajares 2009, 35–36). Tämä havaittiin Collinsin (1982) tutkimuksessa, jossa lapset jaettiin kahteen eri ryhmään heidän oman matemaattisen minäpystyvyytensä mukaan. Molemmat ryhmät saivat samat haastavat matemaattiset ongelmat ratkaistavaksi. Kuten odotettua oli, matemaattisesti kyvykkäämpi ryhmä suoriutui annetuista ongelmista paremmin kuin toinen ryhmä. Tutkimuksesta kuitenkin huomattiin, että minäpystyvyysuskomuksilla oli merkitystä, sillä molemmista ryhmistä ne, jotka uskoivat itseensä, ratkaisivat enemmän ongelmia, hylkäsivät virheelliset strategiat nopeammin ja päättivät työstää enemmän niitä, joissa kokivat epäonnistuvansa, sekä omasivat positiivisemmän asenteen matematiikkaa kohtaa. Onkin tärkeä huomata, että koettu minäpystyvyys on merkittävä suorituskyvyn määräävä tekijä, joka toimii osittain riippumatta taustalla olevista taidoista (Bandura 1986, 391.)

Minäpystyvyyden ja itsetunnon käsitteitä käytetään usein synonyymeinä. Todellisuudessa itsetunto ja minäpystyvyys viittaavat täysin eri asioihin. Minäpystyvyys liittyy arvioihin omista kyvyistä, kun itsetunto puolestaan koskee arviota omasta arvokkuudesta. Yksilö voi siis kokea itsensä täysin kyvyttömäksi jossain toiminnassa ilman, että se heikentäisi hänen itsetuntoaan, koska hän ei liitä omaa arvoaan kyseiseen toimintaan. Samalla tavoin yksilö voi kokea olevansa erittäin pystyvä jossakin tehtävässä, mutta ei silti koe ylpeyden tunnetta, vaikka suoriutuikin siitä erinomaisesti. On kuitenkin totta, että ihmiset yleensä panostavat sellaisten taitojen kehittämiseen, jotka saavat heidät tuntemaan itsensä arvokkaiksi. (Bandura 1997, 11.) Minäpystyvyys eroaa myös itseluottamuksen ja minäkäsityksen käsitteistä siinä, että minäpystyvyys on tilanneriippuvainen ja tulevaisuusorientoitunut (Bong & Skaalvik 2003).

Minäkäsitys viittaa yleistyneeseen itsearvioon, joka sisältää monenlaisia itseä koskevia reaktioita ja uskomuksia, kuten tunteita omasta arvosta sekä yleisiä käsityksiä omasta pätevyydestä (Zimmerman & Cleary 2005, 48).

Pystyvyyssuskomukset liittyvät yksilön käsityksiin omista valmiuksistaan saada aikaan tuloksia ja saavuttaa tiettyjä tavoitteita. Tällöin ne eroavat muiden teorioiden käsitteistä, jotka kuvaavat henkilökohtaista pätevyyttä. Minäpystyvyyden arviointi riippuu aina meneillä olevasta tehtävästä ja tilanteesta, eli se on vahvasti kontekstisidonnaista, ja ihmiset suhteuttavat nämä arviot aina siihen tavoitteeseen, jota kohti he ovat pyrkimässä. (Pajares 1997, 3.) Ihmisen omat pystyvyyssuskomukset vaikuttavat siihen, miten hän ajattelee, tuntee, toimii ja motivoi itseään (Bandura 1995, 2). Ne ovat keskeinen tekijä yksilön kyvykkyydessä. Tämän vuoksi eri ihmiset, joilla on samanlaiset taidot tai sama ihminen eri olosuhteissa, voivat suoriutua huonosti, riittävästi tai poikkeuksellisen hyvin sen mukaan, miten heidän uskonsa omaan pystyvyyteen vaihtelee. (Bandura 1997, 37.)

## 2.1 Sosiokognitiivinen teoria

Banduran (1986) sosiokognitiivisen teorian mukaan ihmisen käyttäytyminen syntyy yksilöllisten tekijöiden, käyttäytymisen ja ympäristön keskinäisestä vuorovaikutuksesta, eikä sitä voida selittää pelkästään sisäisten motiivien tai ulkoisten tekijöiden avulla. Useimmat psykologiset teoriat ovat perinteisesti olettaneet, että oppiminen voi tapahtua pelkästään toimimalla ja havainnoimalla toiminnan vaikutuksia. Käytännössä tämän ajatuksen on oletettu olevan ensisijainen tapa oppia. Todellisuudessa oppimista voi tapahtua välillisesti tarkkailemalla toisten ihmisten käyttäytymistä ja sen seurauksia heille. Kyky oppia havainnoimalla mahdollistaa käyttäytymismallien ja niiden sääntöjen omaksumisen ilman vaivalloista ja pitkällistä kokeilua ja virheiden tekemistä. (Bandura 1986, 18–19.) Ihmiselle tyypillinen ominaisuus on kyky reflektoidaan itsetietoisuuteen. Reflektoinnin kautta ihmiset voivat jäsentää kokemuksiaan, tutkia ajatuksiaan ja uskomuksiaan, arvioida itseään ja muokata sen perusteella omaa ajatteluaan ja käyttäytymistään. (Bandura 1986, 20; Schunk & Pajares, 2009, 36.)

Toinen sosiokognitiiviselle teorialle ominainen tunnuspiirre on sen korostama itsesääätelytoimintojen keskeinen rooli. Ihmiset eivät käyttäydy pelkästään muiden mieltymysten mukaisesti, vaan suurin osa heidän toimintansa ohjautuu omien sisäisten standardien ja omien tekojen arvioinnin kautta. Kun henkilökohtaiset normit ovat omaksuttu, suorituksen ja normien välinen ero aktivoi arvioivia vasteita, jotka muokkaavat myöhempää käyttäytymistä. (Bandura 1986, 21.) Itsesääätelyjärjestelmä toimii viitekehyksenä, jonka avulla yksilö pystyy havaitsemaan, säätelemään ja arvioimaan omaa toimintaansa. Käyttäytyminen muotoutuu itsesääätelyjärjestelmän ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Tämä mahdollistaa itsesäätelyn, jonka kautta yksilö voi ohjata omia kognitiivisia prosessejaan ja toimintaansa sekä vaikuttaa näin myös ympäristöönsä. (Pajares 1997, 3.)

Banduran (1986) mukaan itsearvioinnilla yksilö pystyy arvioimaan omia kokemuksiaan ja ajatteluprosessejaan. Tämän näkemyksen mukaan yksilön aiemmat tiedot ja taidot eivät yksinään ennusta tulevaa toimintaa, vaan olennaista onkin se, miten yksilö uskoo pystyvänsä käyttämään niitä. Pätevä toiminta edellyttää yksilöltä tasapainoa pystyvyysuskomusten ja todellisten taitojen välillä. Uusien tietojen ja taitojen oppimisessa pystyvyysuskomukset vaikuttavat siihen, miten näitä taitoja uskoo oppivansa. (Pajares 1997, 2.)

Sosiokognitiiviseen teoriaan (Bandura 1986) liittyy olennaisesti minäpystyvyys. Se toimii mekanismina, jonka kautta yksilön kognitiiviset prosessit, käyttäytyminen ja ympäristö kytkeytyvät toisiinsa. Teoria käsittelee minäpystyvyyttä kokemuksiin perustuvana uskomuksena omista kyvyistä, ja se ohjaa merkittävästi ihmisten valintoja, ponnisteluja, tunteita sekä oppimista.

## 2.2 Minäpystyvyyden osa-alueet

Ihmisen omat pystyvyysuskomukset muodostavat merkittävän osan heidän itsetuntemuksestaan (Bandura 1997, 79). Pystyvyysuskomusten luonteen ymmärtämiseksi on

hyödyllistä tarkastella, miten ne muodostuvat, sekä miten niitä voidaan muuttaa (Pajares 1997, 3; Waddington 2023, 237). Bandura jäsentää sosiokognitiivisen teorian pohjalta minäpystyvyyden rakentumisen neljään pääasialliseen osa-alueeseen: Onnistumisen kokemuksiin, sijaiskokemuksiin, sanalliseen vahvistamiseen sekä fysiologisiin ja affektiivisiin tiloihin. Vaikutus voi sen luonteen mukaan välittyä yhden tai useamman minäpystyvyyden osa-alueen kautta. (Bandura 1997, 79.)

Henkilön omien kykyjen arvioinnissa merkityksellinen tieto, olipa se saatu minkä tahansa osa-alueen kautta, ei itsessään ole ohjaavaa oppimista. Sen opettava arvo tulee esiin vasta silloin, kun pystyvyydestieto prosessoidaan kognitiivisesti ja pohditaan reflektiivisesti. Tämän vuoksi on tärkeää erottaa toisistaan itse koetun tiedon välittyminen ja tieto, joka valitaan sekä liitetään osaksi yksilön pystyvyyssarvioita. Monet henkilökohtaiset, sosiaaliset ja tilanteeseen liittyvät tekijät vaikuttavat siihen, miten suorat kokemukset ja sosiaalisesti välittynyt tieto tulkitaan kognitiivisesti. (Bandura 1997, 79.) On kuitenkin tärkeää ymmärtää, että minäpystyvyyden osa-alueet eivät sellaisenaan muutu pätevyyden arvoksi. Jokainen yksilö tulkitsee kokemuksiansa tuloksia, jotka puolestaan rakentavat perustan minäpystyvyyden arviolle. Yksilöiden välillä voi olla paljon eroja siinä, mihin he kiinnittävät huomiota ja mihin he pohjaavat oman arvioin pystyvyydestään. Siispä tiedon valikointi, tulkinta, yhdistely ja muistaminen vaikuttavat kaikki osaltaan minäpystyvyyden arviointiin. (Pajares 1977, 4.)

### *Onnistumisen kokemukset*

Toiminnan kautta saadut onnistumisen kokemukset ovat tyypillisesti vaikutusvaltaisin ja merkittävin pystyvyydestiedon lähde. Niiden vahvuus ja vaikutus eivät kuitenkaan näyttäyty samalla tavalla, sillä minäpystyvyyden rakentumiseen vaikuttavat yksilölliset ja kontekstuaaliset tekijät. (Usher & Pajares 2008, 751.) Onnistumisen kokemukset tarjoavat aidon todisteen omasta kyvykkyydestä ja siitä, pystyykö yksilö tekemään kaiken mahdollisen onnistuakseen. Tällaiset kokemukset vahvistavat yksilön minäpystyvyyttä, kun taas epäonnistumisen kokemukset heikentävät sitä, etenkin silloin, kun epäonnistumisia tapahtuu

ennen kuin pystyvyyden tunne on vakiintunut. (Bandura 1997, 80; Schunk & DiBenedetto 2020, 5 & 8; Pajares 1997, 3.)

Jos ihmiset saavat vain helppoja onnistumisia, he odottavat nopeita tuloksia, joita epäonnistumiset lannistavat helposti. Tämän vuoksi myös resilienssillä on osallisuutta pystyvyyden rakentumiseen. On todettu, että satunnaiset vastoinkäymiset ja haasteet opettavat sen, että onnistuminen vaatii yleensä jatkuvaa vaivannäköä. Vaikeudet tarjoavat myös mahdollisuuden kääntää epäonnistuminen onnistumiseen hiomalla omia kykyjä tilanteen hallitsemiseksi. Kun yksilöllä on tunne siitä, että hän omaa kaiken tarvittavan onnistuakseen, toipuu hän nopeasti myös takaiskuista. (Bandura 1997, 80.)

### *Sijaiskokemukset*

Toiminnan kautta saatu pystyvyytieto ei ole ainut informaation lähde. Ihminen hyödyntää omien kykyjen arvioinnissa myös välillisiä kokemuksia, jotka välittyvät mallien suoritusten kautta. Mallintaminen on toinen tehokas keino vahvistaa yksilön käsityksiä omasta pystyvyydestä. Yksilön on helpompaa arvioida omia kykyjään sellaisissa tehtävissä, joista saa suoraan tiedon onnistumisesta tai epäonnistumisesta. Esimerkiksi uimataito on sellainen, jossa ei juuri ole epäselvyyttä. Koska useimmat toimet eivät suoraan anna tietoa omasta riittävydestä, joutuu yksilö arvioimaan omia kykyjä suhteessa muiden saavutuksiin. Esimerkiksi, jos opiskelija saa matematiikan kokeesta 87 pistettä, ei hän tiedä onko se hyvä vai huono vertaamalla sitä muiden opiskelijoiden suorituksiin. (Bandura 1997, 86–87.)

Mallin vaikutus yksilön elämässä voi olla merkittävä. Malli voi vahvistaa yksilön pystyvyyssuhteita, jotka puolestaan vaikuttavat siihen, millaisen suunnan elämä saa. Osa sijaiskokemuksista muodostuu myös sosiaalisista vertailuista suhteessa muihin. Nämä vertailut voivat merkittävästi vaikuttaa siihen, millaiseksi yksilö kokee oman pätevyytensä. (Pajares 1997, 3.) Mallien epäonnistumisten vaikutus riippuu paljon siitä, kuinka samantasoisena tarkkailija kokee mallin pätevyyden. Mallin epäonnistuminen voi vaikuttaa negatiivisemmin

tarkkailijan minäpystyvyyteen silloin, kun hän kokee olevansa mallin kanssa samalla tasolla kyvykkyydessä. Jos puolestaan tarkkailija kokee oman pystyvyytensä paremmaksi kuin mallin, ei mallin epäonnistuminen heikennä hänen minäpystyvyyttään. (Brown & Inoye 1978, 901.)

### *Sanallinen vahvistaminen*

Sanallinen vahvistaminen on keino vahvistaa yksilön uskoa omiin kykyihin tavoitteen saavuttamiseksi. Pystyvyyden tunteen ylläpitäminen haasteiden keskellä on helpompaa, kun yksilölle merkitykselliset ihmiset ilmaisevat luottavansa yksilön kykyihin, eivätkä epäile niitä. Pelkkä sanallinen vahvistaminen ei välttämättä yksin riitä luomaan pysyvää kasvua koetussa pystyvyydessä. Se voi kuitenkin vahvistaa yksilön uskoa omiin kykyihin, jos palaute pysyy realistisena eikä ylitä liiaksi. Ne henkilöt, jolle on annettu sanallista vahvistamista kohdatessaan haasteita, ovat taipuvaisempia ponnistelemaan ja yrittämään pidempään, kuin ne, jotka epäilevät omia kykyjään. He puolestaan keskittyvät omiin puutteisiinsa vaikeuksien keskellä. (Bandura 1997, 101.) Chasen (1998) tutkimuksessa havaittiin, että sanallinen vahvistaminen voi ilmetä myös itsepuheena, jossa yksilön itselleen suuntaama puhe vahvistaa pystyvyyssuskomuksia. Itsepuheen merkitys yksilön minäpystyvyydelle korostuu etenkin haastavissa tilanteissa. (Usher & Pajares 2008, 783.)

Schunkin ja DiBenedetton (2020, 5) mukaan sanallinen vahvistaminen ja sijaiskokemukset voivat lisätä yksilön minäpystyvyyttä, mutta pysyvään muutokseen tarvitaan myös omia onnistumisen kokemuksia. Sanallinen vahvistaminen voi siis vahvistaa yksilön uskoa omaan pystyvyyteensä ja kannustaa ponnistelemaan kohti onnistumisia, mikä edistää omien taitojen kehitystä ja pystyvyyden tunnetta. Sen vaikutus on suurimmillaan silloin, kun usko omiin kykyihin perustuu todellisiin mahdollisuuksiin. Epärealistiset käsitykset omasta pystyvyydestä sen sijaan altistavat epäonnistumisille sekä heikentävät vakuuttelijan uskottavuutta ja yksilön itsevarmuutta. (Bandura 1997, 101.) Esimerkiksi yksilön ponnistelua koskeva palaute on uskottavaa silloin kun hän tekee paljon töitä oppimisen alkuvaiheessa. Taitojen kehittyessä palaute muuttuu vähemmän uskottavaksi ja voi jopa välittää yksilölle negatiivista minäpystyvyyteen liittyvää tietoa, koska hän voi alkaa pohtimaan, miksi onnistuminen

kyseisessä asiassa vaatii edelleen suurta vaivannäköä, vaikka omat taidot ovat kehittyneet. (Schunk & DiBenedetto 2020, 12.)

### *Fysiologiset ja affektiiviset tilat*

Fysiologiset ja affektiiviset tilat, kuten ahdistus, stressi, vireystila, väsymys ja mieliala, antavat osaltaan tietoa pystyvyyssuskomuksista (Pajares 1977, 4). Ihmisillä on kyky muuttaa omaa ajatteluaan, jolloin pystyvyyssuskomukset vaikuttavat merkittävästi fysiologisiin ja affektiivisiin tiloihin. Ihmiset arvioivatkin omaa pystyvyyttään näiden tilojen perusteella. Fysiologiset pystyvyyden indikaattorit ovat hyvin merkityksellisiä fyysisen suoriutumisen, terveyden ja stressitekijöiden hallinnan alueilla. Ihmiselle on tyypillistä tulkita stressaavissa tai kuormittavissa tilanteissa oman kehon reaktioita merkinä heikentyneenä toimintakykyä ja haavoittuvuutena. (Bandura 1997, 106.) Tämän vuoksi ihmiset odottavat suoriutuvansa tehtävästä paremmin silloin, kun keho ei ole jännittynyt, kireä ja fyysisesti levoton (Bandura 1997, 106; Schunk & DiBenedetto 2020, 5).

Kasvava stressi voi nostaa ahdistustasoa niin, että se johtaa toimintahäiriöihin, joita ihmiset pelkäävät. Kielteiset ajatukset ja pelot omasta pystyvyydestä voivat myös laukaista stressin, joka edesauttaa lopulta heikkoa suoritusta, jota yksilö pelkää. (Pajares 1977, 4.) Tavat, jotka lieventävät affektiivisia reaktioita ja vahvistavat hallintapystyvyyttä, lisäävät uskoa omaan pystyvyyteen ja parantavat myös itse suoritusta. Minäpystyvyyden vahvistamiselle merkityksellistä on siis fyysisen hyvinvoinnin tukeminen, stressin vähentäminen ja kehon reaktioiden realistinen tulkinta. (Bandura 1997, 106.)

## 2.3 Opettajan minäpystyvyys

Opettajan uskomukset omasta pätevyystään ovat keskeisiä tekijöitä, jotka ohjaavat hänen toimintaansa ja päätöksiään luokkahuoneessa (Woolfolk Hoy, Hoy & Davis 2009, 627–628).

Opettajan minäpystyvyydellä viitataan usein siihen, miten hyvin opettaja uskoo kykenevänsä suoriutumaan luokan hallintaan, opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen sekä ongelmanratkaisuun liittyvistä tehtävistä (Liu, Sulaim, Raihan & Nawi, 2025, 588). Opettajan minäpystyvyys ei ole yksiselitteistä, vaan se näyttäytyy moniulotteisena kokonaisuutena, johon voidaan sisällyttää kuusi erillistä, mutta keskenään korreloivaa minäpystyvyyden ulottuvuutta: opetus, opetuksen mukauttaminen oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin, oppilaiden motivointi, luokanhallintataidot, yhteistyö kollegoiden ja vanhempien kanssa ja muutoksista ja haasteista selviytyminen (Skaalvik & Skaalvik 2007, 620).

Banduran (1986) sosiokognitiivisen teorian näkökulmasta opettajan minäpystyvyys vaikuttaa hänen käsitykseensä omasta kyvystään edistää oppilaiden osallistumista ja oppimista myös silloin, kun oppilailla on oppimishaasteita tai he ovat heikosti motivoituneita. Vahvan minäpystyvyyden on todettu lisäävän opettajan avoimuutta ja halua kokeilla uusia opetusmenetelmiä. Lisäksi se on yhteydessä huolellisempaan opetuksen suunnitteluun ja organisointiin, tehokkaampiin ongelmanratkaisutaitoihin sekä valmiuteen hakea tarvittaessa apua. Edellä mainitut asiat vaikuttavat puolestaan opettajan kykyyn mukauttaa omaa opetustaan haastavissa tilanteissa. (Lazarides & Warner, 2020.)

Minäpystyvyys vaikuttaa opettajan ponnisteluihin ja pitkäjänteisyyteen, jotka puolestaan vaikuttavat käyttäytymiseen ja suoriutumiseen (Tschannen-Moran & McMaster 2009, 229). Minäpystyvyyden luonnetta voidaan kuvata syklisenä. Erilaiset tilanteet luovat kokemuksia, jotka tarjoavat uutta tietoa, jota taas käsitellään tulevien pystyvyyssuostusten muokkaamiseksi. Vahva minäpystyvyys johtaa suurempaan ponnisteluun ja sinnikkyyteen, mikä auttaa saamaan parempia suorituksia vahvistaen näin henkilökohtaisia pystyvyyssuostuksia. Tämä prosessi toimii myös päinvastoin. Heikko minäpystyvyys johtaa vähäiseen ponnisteluun ja jopa luovuttamiseen, mikä voi näkyä opettajan työssä esimerkiksi heikompina oppimistuloksina. Tämä voi puolestaan heikentää uskoa omaan kykyihin toimia opettajana. Onnistumisten ja epäonnistumisten kautta opettaja alkaa muodostamaan tietynlaista kuvaa omista pystyvyyksistään, jotka vakiintuvat ajan myötä. (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy 1998, 233–234.)

Zeen ja Koomenin (2016) mukaan minäpystyvyys heijastuu merkittävästi opettajan henkiseen hyvinvointiin. Vahvan minäpystyvyyden omaavat opettajat kokevat vähemmän stressiä, emotionaalista uupumusta, depersonalisaatiota ja yleistä työuupumusta. Vahva usko omaan opetuskykyihin lisää henkilökohtaista onnistumisen tunnetta, työhön sitoutumista ja työtyytyväisyyttä. (Zee & Koomen 2016, 1007.) Heikko minäpystyvyys vaikuttaa opettajien työhyvinvointiin, sillä se voi saada opettajat keskittymään omaan puutteisiinsa ja liioittelemaan uhkien vakavuutta, mikä voi lisätä stressiä ja heikentää työssä jaksamista. Heikot onnistumisodotukset liittyvät usein luokanhallintaongelmiin, oppilaiden heikkoon suoriutumiseen sekä mahdollisiin ristiriitoihin vanhempien kanssa. Tällaiset tilanteet voivat horjuttaa opettajan ammatillista identiteettiä ja lisätä emotionaalista uupumusta ja depersonalisaatiota. Tutkimustulokset, jotka osoittavat vahvan yhteyden minäpystyvyyden ja työuupumuksen välillä, korostavatkin minäpystyvyyden keskeistä merkitystä hyvinvoinnille ja työssä jaksamiselle. (Skaalvik & Skaalvik, 2007, 621.)

Gale ym. (2021) tarkastelivat opettajien minäpystyvyyttä Banduran (1997) määrittelemien minäpystyvyyden osa-alueiden kautta. Tulokset osoittavat, että onnistumisen kokemukset vaikuttavat merkittävimmin opettajan pystyvyyssuskomuksiin. Oppilaiden koulusuoriutuminen oli lähes tärkein tekijä, joita opettajat peilasivat omaan opetuksen tasoonsa. Hyvä koulumenestys vahvisti uskoa omaan opetuskykyihin, kun heikot oppimistulokset puolestaan heikensivät sitä. Sosiaalinen vahvistaminen oli myös merkittävä pystyvyyttä vahvistava tekijä. Opettajat pitivät merkityksellisenä niin oppilaiden kuin kollegoiden antamaa palautetta, ja erityisesti palautteen antajan asiantuntemus lisäsi palautteen vaikuttavuutta. Myös keskustelut oppilaiden kanssa vahvistivat kokemusta omasta osaamisesta. (Gale, Alemdar, Cappelli & Morris 2021, 7–8.)

Sijaiskokemukset eivät nouse yhtä vahvasti esiin minäpystyvyyden tukijana. Kollegoiden seuraaminen saattaa joko vahvistaa tai heikentää pystyvyyttä riippuen siitä, syntyykö tilanteessa kannustava samaistumisen tunne vai vertailuasetelma, joka aiheuttaa paineita omaan suoriutumiseen. Affektiiviset ja fysiologiset tilat näyttäytyvät heikentävänä tekijöinä

opettajien minäpystyvyydessä erityisesti silloin, kun työhön liittyy stressiä, uupumusta tai väsymystä. Epäselvät odotukset tai tuen puute voivat lisätä epävarmuutta ja horjuttaa luottamusta omaan tekemiseen. Opettajan kokemat tunnetilat kietoutuvat tiiviisti pystyvyyden arviointiin ja voivat toimia sekä pystyvyyden lähteenä että sen seurauksena. (Gale ym. 2021, 10–11.)

Opettajan vahva pystyvyyden tunne tukee motivaatiota, suurempaa vaivannäköä, sinnikkyyttä ja resilienssiä koko opetusuran ajan (Woolfolk Hoy, Hoy & Davis 2009, 638). Vahvan minäpystyvyyden on todettu heijastuvan myös oppilaiden oppimiseen vaikuttaen heidän saavutuksiinsa, motivaatioonsa ja pystyvyysuskomuksiinsa (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, 783; Zee & Koomen 2016, 981). Myös Niemisen, Koivuhovin ja Vainikaisen (2024) tutkimus vahvistaa, että opettajan korkea minäpystyvyys, erityisesti luokan oppimisilmapiirin ja käyttäytymisen hallinnan osalta, vahvistaa oppilaiden motivaatiota ja uskoa omiin kykyihin.

### 3. Ammatillinen kehittyminen

Opettajan ammatillinen kehittyminen on jatkuva prosessi, jossa ammatillista osaamista kehitetään opintojen aikana sekä myöhemmin työssä ja työyhteisössä saatujen kokemusten kautta (Komulainen 2010, 36; Sancar, Atal & Deryakulu 2021). Siihen vaikuttavat opettajan ominaisuudet, opetuksen sisältö sekä opetusstrategiat, -menetelmät ja -tavat. Ammatillinen kehittyminen vaikuttaa oppilaiden oppimistuloksiin. Koulukontekstit, opetussuunnitelmat, yhteistyö sekä tukitoimet ovat osaltaan olennainen osa ammatillisen kehittymisen prosessia. (Sancar, Atal ja Deryakulu 2021, 8.)

Opettajan ammatillisen kehittymisen prosessista ei välttämättä pysty selvästi havaitsemaan prosessille tyypillistä vaihteellisuutta. Jokaisen opettajan kehittymistarina on aina ainutlaatuinen, ja jokaiset sen sisältämät tarinat ovat itsessään arvokkaita ja erilaisia. Ammatillisessa kehityksessä keskiössä ovatkin opettajan henkilökohtaiset ja merkitykselliset oppimiskokemukset. (Repo & Gustafsson 2006, 55; Ruohotie 2006, 115.) Opettajaidentiteetti vaikuttaa osaltaan ammatilliseen kehittymiseen. Opettajaidentiteetin muodostuminen on dynaaminen prosessi, joka kehittyy, muuttuu ja rakentuu kokemusten, tiedon ja sosiaalisen osallistumisen kautta. (Fajardo Castañeda 2014, 50.) Identiteetin keskiössä ovat toimijuus ja tunteet, joita pystyvyysuskomukset yhdistävät. Pystyvyysuskomukset puolestaan ohjaavat sitä, kuinka määrätietoisesti opettaja pyrkii kohti omia tavoitteitaan. Pystyvyysuskomukset ja oppimiskokemukset ovat merkittävässä vuorovaikutuksessa keskenään, toisaalta pystyvyysuskomukset vaikuttavat myös opettajan pedagogiseen ajatteluun. (Pitkänen 2021, 33, 41.)

Pitkänen (2021) tutki väitöskirjassaan luokanopettajien ammatillista kehittymistä uran alkuvaiheessa olevista opettajista kokeneiksi ammattilaisiksi. Hänen tutkimuksensa mukaan opettajan uran alkuvaiheessa ammatillinen kehittyminen voi jakautua kahteen polkuun, joita edetä. Vahvat pystyvyysuskomukset ja mahdollisuus itsenäiseen työhön tukivat opettajien

rohkeutta kokeilla uusia pedagogisia ratkaisuja ja tarttua uusiin oppimismahdollisuuksiin. Epävarmuutta kokevat opettajat kaipasivat puolestaan kokeneiden kollegoiden tukea, jota he eivät aina saaneet, mikä puolestaan johti koulun vaihtamiseen tai oman ammatillisen osaamisen kehittämiseen ulkopuolisin keinoin. Opettajan ammatillista kasvua kannattelevat varhaiset kokemukset, onnistumiset ja roolimallit, jotka vahvistavat uskoa omaan kykyihin vielä vuosikymmenien jälkeenkin. (Pitkänen 2021, 150.) Pitkäsen (2021) havainnot tukevat käsitystä siitä, että minäpystyvyys voi toimia opettajan ammatillisen kehityksen tärkeänä mahdollistajana tai rajoittavana tekijänä.

Krasniqin ja Ismajlin (2025) tutkimus osoittaa, että säännöllinen palaute on erinomainen työkalu ammatilliseen kehittymiseen, sillä se tarjoaa opettajille analyysia heidän opetuksestaan. Tutkimuksen tulokset osoittavat selvästi, että ne opettajat, jotka saavat palautetta useammin, kokevat sen muita hyödyllisemmäksi oman opetuksen kehittämisessä. Säännöllinen palaute tukee ammatillista kehittymistä, opetustapojen parantamista sekä opettajan minäpystyvyyden vahvistamista. (Krasniq & Ismajli 2025, 12 & 14.)

Ventistan ja Brownin (2023) kansainvälinen tutkimus osoittaa, että opettajien ammatillinen kehittyminen on välttämätöntä nykypäivän kouluissa, joissa opettajilta edellytetään korkeatasoista asiantuntijuutta. Yleisimmät kehitysmahdollisuudet ovat edelleen koulutuksissa, mutta kehitys suuntautuu yhä enemmän yhteisöllisiin ja koulun arkeen kiinnittyviin menetelmiin. (Ventista & Brow 2023, 8–9.) Näitä ovat esimerkiksi vertaisoppiminen, kokeneen opettajan ohjaus, opetuskäytännöt ja arviointi. Tavoitteena on lisätä opettajien kulttuurista sensitiivisyyttä, arviointiosaamista sekä oikeudenmukaista ja yhdenvertaista arviointia. (Ventista & Brow 2023, 8–9; Sanusi, Zulkifli, Hamzah & Jait 2025, 2225.) Tutkimuksen mukaan ammatillista kehittymistä ei nähdä vielä kaikkialla luonnollisena osana oppivaa organisaatiota, vaan siihen tartutaan valitettavasti vasta kun tarve ilmenee. Saatavilla olevan näytön perusteella erityisesti pitkäkestoinen ja yhteisöllinen ammatillinen kehittyminen voivatkin parantaa oppilaiden oppimistuloksia. Jotta opettajat voisivat vastata koulumaailman vaatimuksiin, tulisi ammatillinen kehittyminen nähdä jatkuvana ja koulun rakenteisiin kuuluvana osana, eikä irrallisena toimenpiteenä. (Ventista & Brow 2023, 8–9.)

### 3.1 Opetusharjoittelut opettajaopiskelijoiden kehittymisen tukena

Opettajankoulutus rakentuu käsitykselle opettajan työstä tietoperustaisena ja reflektiivisenä käytäntönä, jossa teoria ja käytäntö tukevat toisiaan. Koulutuksen keskiössä on, että opettajaopiskelijat saavuttavat opettajan työn laaja-alaista perusosaamista sekä saavat valmiuksia oman ammatillisen kehittymisen jatkuvaan ylläpitämiseen. Opettajaksi oppimisen tueksi käytetään tarkoituksenmukaisia, monipuolisia ja kokeilevia työtapoja, jotka edistävät yhteistyötä sekä opiskelijoiden kesken että opettajankouluttajien ja muiden ammattilaisten kanssa. Opettajankoulutus ja mahdollisuudet täydennyskoulutuksiin vahvistavat ja muodostavat ammatillisen kehittymisen jatkumon. (Husu & Toom 2016, 22.) Opettajankoulutus on merkityksellinen opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta. Opintojen aikana opiskelijan tulisi ymmärtää, millaisia uskomuksia, oletuksia ja arvoja piilee oman toiminnan taustalla, sillä tämä muodostaa lähtökohdan ammatillisen identiteetin rakentumiselle. (Turunen, Komulainen & Rohiola 2009, 179.)

Opetussuunnitelma on koulutuksen ydin, joka sisältää opetettavan asian sisällön. Siihen liitetään kysymyksiä koulutuksen tarkoituksesta, tavoitteista ja siitä, miksi tiettyjä asioita ylipäätään opetetaan. (Null 2023, 1–2.) Luokanopettajankoulutus sisältää kandidaatin ja maisterivaiheen tutkinnot, jotka rakentuvat opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa kuvatuista erilaajuisista opintojaksoista ja niiden muodostamista opintokokonaisuuksista. Nämä sisältävät muun muassa kasvatustieteen perus-, aine-, ja syventävät opinnot, joille opettajankoulutusten opetuksesta vastaava henkilöstö määrittelee kirjalliset opetussuunnitelmat. (Vitikka, Salminen & Annevirta 2012, 24–25.) Metsäpelto ym. (2021) tarkastelivat luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa esiintyviä luokanopettajan osaamistavoitteita, joiden perusteella luokanopettajakoulutuksen keskeisimpänä tavoitteena on vahvistaa valmistuvien opettajien oppiaineiden sisällöllistä hallintaa ja pedagogista asiantuntijuutta. Näitä taitoja täydentävät hyvät sosiaaliset kyvyt toimia vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä oppilaiden ja muiden toimijoiden kanssa. (Metsäpelto ym. 2021, 176.)

Lapin yliopistossa kandidaatin tutkinto antaa opiskelijalle laaja-alaiset ja edistyneet tiedot kasvatustieteestä sekä valmiudet ymmärtää pedagogiikan ja opetustyön keskeisiä teorioita, käsitteitä ja menetelmiä. Opiskelija oppii arvioimaan kriittisesti kasvatuksen ja opetuksen käytänteitä sekä soveltamaan teoreettista tietoa käytännön kasvatus- ja opetustilanteissa. Maisteriopinnot syventävät kasvatustieteellistä asiantuntijuutta ja tarjoavat opettajan työkäytänteisiin erikoistuvia tietoja ja taitoja, joita tarvitaan monimuotoisissa opetustilanteissa, itsenäisessä päätöksen teossa ja tutkivassa työssä. Luokanopettajaopinnot tähtäävät siihen, että valmistuva opettaja kykenee toimimaan asiantuntijan roolissa ja ottamaan huomioon pedagogiset, tutkimukselliset ja eettiset näkökulmat sekä johtamaan ja kehittämään opetusta monimutkaisissa ja muuttuvissa toimintaympäristöissä. (Lapin yliopisto 2024–2027.)

Ohjatut opetusharjoittelut ovat keskeisessä roolissa opettajankoulutuksessa ja pedagogisissa opinnoissa. Lapin yliopiston harjoitteluista vastaa tiedekunnan ja harjoittelukoulun edustajista koostuva ohjausryhmä, jonka tehtävänä on opetusharjoitteluiden ja niihin kytkeytyvien opintojen suunnittelu ja koordinointi. Lapin yliopiston luokanopettajakoulutus sisältää yhteensä viisi ohjattua opetusharjoittelua, joista neljä ensimmäistä suoritetaan Lapin yliopiston Harjoittelukoululla ja viimeinen harjoittelu opiskelijan itse valitsemassa koulussa. Rajallisten harjoittelupaikkojen vuoksi osa opiskelijoista suorittaa harjoitteluita Rantavitikan peruskoulussa, joka on Lapin yliopiston sopimuskoulu. (Pursiainen ym. 2019, 96–97.)

Opetusharjoitteluiden keskeisenä tavoitteena on yhdistää teoreettinen tieto käytännön opetustyöhön ja tukea opiskelijoiden jatkuvaa ammatillista kasvua. Lapin yliopistossa harjoittelut etenevät vaiheittain. Ensimmäisessä harjoittelussa opiskelija pääsee tutustumaan kouluympäristöön ja luokan sosiaalisiin ilmiöihin sekä harjoittelemaan turvallisen ja vuorovaikutteisen oppimisilmapiirin luomista. Ainedidaktisessa ja monialaisessa harjoitteluissa opiskelija suunnittelee ja toteuttaa tavoitteellisempia ja laajempia oppimiskokonaisuuksia, joissa hän huomioi laaja-alaisen osaamisen tavoitteet, eriyttämisen, erilaiset opetusmenetelmät ja digipedagogiset ratkaisut. Syventävässä harjoittelussa opiskelija syventää pedagogista osaamista ja kasvatuksellista ajattelua, kehittää kykyä toimia

asiantuntijayhteisössä oppilaiden oppimisen ja kasvun edistämisessä. Harjoittelussa opiskelija arvioi omaa opettajuutta ja käyttää tutkivaa otetta ammatillisen kasvun ja työhyvinvoinnin edistämisessä. Viimeisessä harjoittelussa opiskelija soveltaa kartuttamaansa tietoa käytännön työssä. Opiskelija tukee moninaisten oppijoiden oppimista, kasvua ja hyvinvointia luomalla tarkoituksenmukaisia oppimisympäristöjä, toteuttaa tiimiopettajuutta sekä ymmärtää jatkuvan ammatillisen kehittymisen tärkeänä osana opettajan työtä. (Lapin yliopisto 2024–2027.)

Opettajakoulutuksen pedagogiset opinnot tähtäävät siihen, että opiskelija hankkii vahvat edellytykset toimia ja kasvaa opettajan roolissa erilaisissa muuttuvissa ja haasteellisissa koulutusympäristöissä. Tämän pohjalta harjoitteluiden hajauttaminen on perusteltua. Se takaa opiskelijoille mahdollisuuden harjoitella eri ympäristöissä ja laajentaa sillä tavoin omaa ammatillista osaamista. (Komulainen 2010, 29.)

Lapin yliopistossa ennen opetusharjoittelujaksojen alkamista osallistutaan seminaareihin, joissa luokanopettajaopiskelijat perehtyvät kasvatustieteellisiin teorioihin ja eri tutkimusmenetelmiin. Näitä tietoja sovelletaan harjoitteluiden aikana. Opetusharjoittelujaksojen jälkeisissä seminaareissa opiskelijat puolestaan arvioivat teoriaa uudelleen peilaten niitä käytännön kokemuksiin harjoittelusta. Näitä kokemuksia tuodaan esille ja niistä keskustellaan yhdessä muiden opiskelijoiden ja opettajien kanssa. Opetusharjoitteluihin kuuluu myös omien portfolioiden kirjoittaminen, joiden kirjoittamisen aloittaminen yleensä ajoittuu harjoittelujaksojen päättymiseen. Portfoliokirjoituksia ohjaavat annetut kysymykset, jotka auttavat opiskelijoita keskittymään keskeisiin harjoittelukokemuksiin ja näkökulmiin. Harjoitteluiden tavoitteena on painopisteiden vaihdellessa syventää reflektioita ja ohjata tarkastelemaan sekä arvioimaan omia toimintatapoja, opetusta, oppilaiden oppimista ja luokkatilanteiden vuorovaikutusta. (Körkkö, Kyrö-Ämmälä & Turunen 2016, 200.)

Opetusharjoitteluiden tavoitteena on tukea opiskelijan ammatillista kasvua opettajaksi sekä tarjota mahdollisuuksia yhdistää teoreettinen tieto käytännön työhön (Komulainen, Turunen

& Rohiola 2009, 169). Harjoitteluiden aikana opiskelijan rooli muuttuu jatkuvasti opettajaksi ja taas opettajasta opiskelijaksi. Näihin rooleihin liittyvät odotukset eroavat yliopiston ja harjoittelukoulun välillä, mikä vaatii opiskelijalta oman identiteetin ja aseman jatkuvaa uudelleen jäsentämistä. Siirtymätilanteiden onnistumisen keskiössä on opiskelijan kokema kyvykkyys sekä yhteisön tuki ja yhteenkuuluvuuden tunne. Harjoittelu tukee parhaiten oppimista silloin, kun harjoittelun vaatimukset ja opiskelijan tunne omasta kyvykkyydestä ovat tasapainossa. Uudet ja haastavat tilanteet voivat horjuttaa hallinnan tunnetta ja lisätä stressiä, jonka vuoksi opiskelijan tukeminen jatkuvasti muuttuvissa tilanteissa on tärkeää. Riittävä aika sopeutua ja mahdollisuus edetä hiljalleen uusien asioiden kanssa auttavat opiskelijaa oppimaan opettajan työn käytännöt ja rakentamaan ammatillista identiteettiään. (Turunen, Komulainen & Rohiola 2009, 189–190.)

Opetusharjoittelut ovat keskeinen osa opettajaopiskelijoiden ammatillista kehittymistä, ja niiden huolellisella suunnittelulla on ratkaiseva merkitys oppimisen laadulle. Harjoittelut ja ammatillinen kehittyminen tulisi nähdä yhtenä kokonaisuutena, jossa opiskelijat vastaavat opetuksesta samalla kun he suunnittelevat ja arvioivat oppitunteja yhdessä muiden kanssa, saavat säännöllistä ja kohdennettua palautetta sekä kehittävät tietoisesti pedagogista osaamistaan. Laadukas ohjaus, oppituntien rakenteisiin, sisältöihin ja pedagogisiin ratkaisuihin tutustuminen sekä videopohjainen valmennus ovat tekijöitä, joiden on todettu auttavan opettajaksi opiskelevia saavuttamaan merkittäviä edistysaskeleita opetuksen suunnittelussa, arvioinnissa ja käytännön toteutuksessa. Samalla he rakentavat reflektiivisen ammattilaisen identiteetin, jonka avulla he pystyvät opettamaan monenlaisissa oppimisympäristöissä. (Verma 2025, 234.) Ammatillisen identiteetin rakentuminen ei kuitenkaan ei kuitenkaan tapahdu pelkästään yksilötasolla, vaan myös osana yhteisöä. Fajardo Castañedan (2016, 62) tutkimus osoittaa, että opettajayhteisö on keskeinen osa ammatillisen identiteetin muodostumista ja ylläpitämistä, vaikka uusien jäsenten osallistuminen voi alkuun aiheuttaa jännitteitä.

Opetusharjoitteluiden rooli opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden kehittämisessä on merkittävä, ja ne voivat toimia tärkeänä pystyvyyssuomusten vahvistajana. Berg ja Smith

(2018) havaitsivat, että opiskelijoiden pystyvyysuskomukset kasvoivat suoritettuaan viimeisen opetusharjoittelunsa. Koska pystyvyysuskomukset muuttuvat hitaasti, onkin myönteiset kokemukset erityisen tärkeitä. Jotta opetusharjoittelut tukisivat opettajaopiskelijoiden pystyvyyttä, tulisi niissä varmistaa opiskelijoiden onnistumisen kokemuksia, verbaalista kannustusta, sijaiskokemuksia, sekä ohjausta fysiologisten ja affektiivisten reaktioiden tulkintaan. (Berg & Smith 2018, 537–538.)

Yerdelen, Tas ja Osmanoglun (2024) havaitsivat, että opiskelijoiden pystyvyysuskomukset muuttuivat harjoitteluiden aikana. Näihin muutoksiin vaikuttivat opiskelijoiden minäpystyvyyden tasot ennen harjoittelun alkua. Heikomman minäpystyvyyden omaavien opiskelijoiden pystyvyysuskomukset vahvistuivat merkittävästi opetuskokemusten myötä. Sen sijaan opiskelijat, joilla oli alun perin korkea minäpystyvyyden taso, kokivat uskomustensa heikentyvän harjoittelun aikana. Tätä voidaan selittää sillä, että ennen käytännön kokemusta opiskelijat aliarvioivat opetustyön haasteellisuuden, jolloin todelliset opetustilanteet voivat luoda ristiriitaisia tunteita omien odotusten ja todellisen suoriutumisen välillä. Tutkimus vahvistaa myös Banduran (1997) esittämien minäpystyvyyden osa-alueiden, erityisesti sanallisen vahvistamisen ja sijaiskokemusten, merkityksen. Laadukas ohjaus ja palaute sekä kokeneiden opettajien havainnointi näyttäytyivät keskeisinä tekijöinä, jotka tukivat opiskelijoiden minäpystyvyyttä. (Yerdelen, Tas & Osmanoglun 2016, 10–12.)

Näitä tuloksia tukee myös Man, Cavanaghin ja McMaughin (2025) tutkimus, joka osoittaa opiskelijoiden pystyvyysuskomusten keskeiseksi osa-alueeksi onnistumisen kokemukset. Tämä vahvistaa Banduran (1977) väitteen kyseisen osa-alueen merkittävydestä minäpystyvyyden rakentumisessa. Tutkimuksen tulokset korostavat myös sijaiskokemusten ja sanallisen vahvistamisen merkitystä, mutta pienemmässä roolissa kuin Yerdelen ym. (2016) tutkimus. Yhteistä näille tutkimuksille on kuitenkin se, että ohjaavan opettajan palaute ovat merkittävien sanallisen vahvistamisen muoto. (Ma, Cavanagh & McMaugh 2025, 475; Yerdelen, Tas & Osmanoglun 2016, 10–12.)

Opetusharjoittelua ohjaavan opettajan rooli ja hänen ohjausmenetelmänsä vaikuttavat merkittävästi opettajaopiskelijoiden uskomuksiin itsestään opettajina (Nikoçeviq-Kurti 2022, 1252). Erityisesti ohjaajan antamalla palautteella on havaittu olevan merkitystä. Minäpystyvyyden vahvistamisen näkökulmasta sen tulisi korostaa opiskelijan edistymistä kohti asetettuja tavoitteita sen sijaan, että se painottuisi yksinomaan puutteisiin tai epäonnistumisiin. Palautteen vaikutus korostuu todennäköisemmin silloin, kun ohjaava opettaja antaa sen todellisen opetustilanteen perusteella, sillä konkreettisiin tilanteisiin liittyvä palaute koetaan uskottavammaksi ja siten vaikuttavammaksi. Tämä tukee myös Banduran (1997) näkemystä siitä, että sanallisen vakuuttelun vaikutus on riippuvainen palautteen antajan uskottavuudesta ja asiantuntijuudesta. (Pfitzner-Eden 2016, 11–12.)

Opetusharjoittelun kokemusten pohtiminen kehittää opettajaopiskelijoiden käytännön tietoa. Harjoitteluun osallistuvan henkilöstön, kuten ohjaavien lehtoreiden ja yliopiston didaktikkojen, tulee hyödyntää aktiivisesti rooliaan ja tarjota opiskelijoille kokemuksellista tukea virallisen ohjauksen ohella. Tällainen vuorovaikutus voi auttaa opettajaopiskelijaa näkemään asioita eri näkökulmista ja edistää opetuksen laadun kehittymistä samalla, kun pedagoginen osaaminen vahvistuu. Reflektiiviset käytännöt harjoittelun aikana auttavat opettajaopiskelijaa purkamaan ja jäsentämään pedagogista tietoaan. (Sunggingwati & Susilo 2025, 8.)

### 3.2 Reflektio kehittymisen välineenä

Itsereflektiolla tarkoitetaan oman toiminnan ja oppimisen tarkkailua ja arviointia. Omaan itsereflektiota laajennetaan arvioimalla omia kokemuksia ja suhteuttamalla ne omaan elämäntarinaansa. Opettajaopiskelijalle ja valmistuneelle opettajalle itsereflektio on erityisen tärkeää, sillä opettajan työssä korostuu kasvatustieteellisen tiedon sekä erilaisten toimintamallien kriittinen tarkastelu ja jatkuva kehittäminen. (Ruohotie 2006, 114–118.)

Opetusharjoitteluissa opiskelija saa käsityksen siitä, mitä hän osaa tehdä eri ympäristöissä ja miten hän voisi parantaa omaa suoritustaan. Tämä onnistuu integroimalla suoritus ja itsereflektio. Omien itsearviointitaitojen kehittäminen auttaa myös itse opiskelijaa kehittymään ammatissaan tarkkailemalla omaa suoritusta itsearvioinnin, reflektiivisen oppimisen ja roolisuorituksen mallintamisen avulla. Itsereflektio ja itsensä kehittämishalu auttavat opiskelijaa ymmärtämään omaa identiteettiään ja sitä, millaiseksi hänen pitäisi tulla. Harjoitteluissa tulisi luoda turvallinen ja rohkaiseva ilmapiiri, joka luo edellytykset itsereflektiiviselle ajattelulle ja henkilökohtaiselle kasvulle. (Ruohotie 2006, 118–119.)

Pandeyn ja Mohantyn (2025, 7) mukaan reflektiivisellä käytännöllä on todistettu olevan merkittävä rooli ammatillisessa kehitymisessä. Reflektio auttaa opettajaa tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja kehittämiskohteitaan, mikä vahvistaa hänen ammatillista identiteettiään, lisää itsevarmuutta ja edistää pedagogista osaamistaan. Reflektiivisyys on myös hyvä työväline parantamaan omaa itseymmärrystä ja resilienssiä, mikä puolestaan auttaa kehittymään jatkuvasti muuttuvassa koulutyössä. Pandey ja Mohanty esittävät myös mentoroinnin reflektiota edistävänä tekijänä, ja opetusharjoittelut tarjoavat tämän tekijän tukemaan opiskelijan ammatillista kasvua. Myös Li (2025) korostaa tutkimuksessaan mentoroinnin ja vertaispalautteen merkitystä osana reflektiota.

Reflektiiviset käytännöt tukevat henkilökohtaista ja ammatillista kehitystä, mutta niiden vaikutukset ovat myös kokonaisvaltaisia. Reflektointi auttaa tunnistamaan omia vahvuuksia ja kehityskohteita, mutta myös omaksumaan opetuksen keskeisiä arvoja ja kiinnostuksen kohteita. Opettajan työssä reflektion merkitys korostuu ja opiskeluaikana opitut reflektiiviset taidot auttavat opiskelijoita kehittämään nykyaikaisessa työelämässä tarvittavia kriittisen ajattelun, ongelmanratkaisun ja digitaalisen lukutaidon taitoja. (Li 2025.) Reflektiolla on todettu olevan yhteyttä myös opettajan kokemaan minäpystyvyyteen. Reflektiivinen toiminta lisää itsetuntemusta, tarkoituksenmukaisempaa opetus- ja oppimiskäytäntöjen suunnittelua, vahvistavaa ongelmanratkaisukykyä sekä edistää uuden tiedon rakentumista. (Liu, Sulaiman, Raihan & Nawi 2025, 588.)

Körkkö, Kyrö-Ämmälä ja Turunen (2016) tutkivat Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden ammatillista kehittymistä portfoliokirjoitusten sisältämien reflektioiden kautta. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajaopiskelijoiden ammatillinen kehittyminen rakentuu vahvasti reflektioprosessien kautta, joissa harjoittelujaksot yhdistävät teorian ja käytännön kokemukset sekä tukevat opettajaidentiteetin muodostumista. Ensimmäisten opetusharjoitteluiden alkuvaiheessa opiskelijoiden reflektiot keskittyvät opiskelijoihin itseensä, mutta kokemuksen kasvaessa pohdinnat laajenevat käsittämään oppilaita, luokkahuoneita, kouluyhteisöä ja laajempaa kontekstia. Ohjattu reflektio, palaute sekä vertais- ja ohjaajantuki vahvistavat opiskelijan luottamusta omiin opetustaitoihin. Reflektoinnin taito ei kuitenkaan synny automaattisesti, vaan se kehittyy kriittisen pohdinnan ja ohjauksen myötä. Opetusharjoitteluiden sisältämät erilaiset harjoittelutehtävät ja portfoliokirjoitukset auttavat osaltaan syventämään opiskelijoiden pohdintaa ja yhdistämään teoriaa, käytäntöä sekä tutkimusta. Reflektioprosessia voidaan tukea myös videoihin perustuvien tarkastelumenetelmien avulla, jotka mahdollistavat keskeisten opetushetkien tarkastelun ja analysoinnin jälkeenpäin. (Körkkö, Kyrö-Ämmälä & Turunen 2016, 204–205.)

Almutawan ja Alfahidin (2024) tutkimuksessa opettajaksi opiskelijat osoittivat myönteistä asennetta reflektiivisten päiväkirjojen kirjoittamiseen, ja osallistujat kokivat sen arvokkaaksi välineeksi ammatillisen kehityksen ja henkilökohtaisen kasvun tukemisessa. Reflektointi auttoi opiskelijoita parantamaan kognitiivisia toimintojaan ja kehitti heidän itsetuntemustaan sekä antoi mahdollisuuden haasteiden analysoimiseen, mikä johti strukturoidumpiin ongelmaratkaisumenetelmiin ja parempaan päätöksentekoon. (Almutaw & Alfahid 2024, 153.) Myös Li (2025) havaitsi tutkimuksessaan, että reflektiiviset käytännöt vahvistivat opettajaopiskelijoiden valmiutta navigoida ja reagoida tehokkaasti erilaisissa oppimisympäristöissä sekä vaikuttivat positiivisesti itseluottamukseen ja ongelmanratkaisukykyyn.

Reflektiivisten päiväkirjojen on todettu olevan erityisen hyödyllisiä itsetuntemuksen lisäämisessä ja omien opetuskäytänteiden ymmärtämisessä. Päiväkirjojen kirjoittaminen on auttanut opettajaopiskelijoita myös tunteiden ja stressin hallinnassa. Opetusharjoittelut

aiheuttavat usein monenlaisia tunteita, joiden reflektointi on vähentänyt opiskelijoiden opetukseen liittyvää ahdistusta ja tasapainottanut työelämän kuormitusta. Reflektion avulla opiskelijat ovat kokeneet, että he ovat valmiimpia selviytymään haasteista ja mukauttamaan opetusstrategioitaan luokkahuoneessa. Resilienssin lisääntyminen on läheisesti yhteydessä opiskelijoiden kasvavaan itseluottamukseen ja ammatillisen identiteetin rakentumiseen. (Almutaw & Alfahid 2024, 153.)

Reflektiivisillä käytänteillä on keskeinen rooli opettajankoulutuksessa, sillä niiden avulla varmistetaan valmistuville opettajille jatkuva kyky itsenäiseen reflektioon. Reflektiivisiä taitoja omaksutaan aktiivisen harjoittelun, kuten reflektiivisten päiväkirjojen kirjoittamisen sekä opiskelijoiden ja vertaisten antaman palautteen tarkastelun kautta. Opettajankoulutuksen tulee tarjota selkeää ohjausta reflektiivisten harjoitteiden toteuttamiseen ja varmistaa, että niillä on yhteys ammatillisen kehityksen tavoitteisiin. Näin voimme varmistaa, että valmistuvat opettajat kykenevät reflektioon myös työelämässä. (Li 2025.)

## 4. Tutkimuksen toteutus

### 4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyys ilmenee ja kehittyy erilaisten käytännön kokemusten ja niistä tehtyjen reflektioiden kautta. Analysoimme opiskelijoiden portfoliokirjoituksia ja selvitämme, miten minäpystyvyyden neljä osa-aluetta ilmenevät opiskelijoiden teksteissä. Lisäksi tarkastelemme, miten opiskelijoiden minäpystyvyys kehittyy neljän opetusharjoittelujakson aikana. Haluamme lisätä tutkimuksellamme ymmärrystä siitä, miten opetusharjoittelut tukevat luokanopettajaopiskelijoiden ammatillista kasvua ja minäpystyvyyden kehittymistä.

Tutkimuksessa vastaamme seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten Banduran minäpystyvyyden neljä osa-aluetta ilmenevät luokanopettajaopiskelijoiden portfoliokirjoituksissa opetusharjoitteluiden aikana?
2. Miten luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyys kehittyy opetusharjoitteluiden aikana?

### 4.2 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkimuksemme on laadullinen tapaustutkimus. Tapaustutkimuksen määritelmiä on monia, mutta yhtenäistä kaikille on se, että aineistoa yhtä tapausta kohden on paljon ja tapauksia tarkastellaan sellaisessa ympäristössä ja yhteydessä, jossa ne todellisuudessa ilmenevät. Hyvä tapaustutkimus edellyttää, että tutkija analysoi ilmiötä vertaillen ja huomioi sen toimintaympäristön, eikä pyri irrottamaan tai yleistämään sitä kontekstistaan (Piekkari &

Welch 2020, 209). Tapaustutkimus soveltuu hyvin tutkimukseemme, koska sen avulla pystymme keskittymään kunkin opiskelijan kokemuksiin ja reflektioihin syvällisesti ja yksityiskohtaisesti. Tutkimuksessamme tapauksena tarkastellaan Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoita, joiden portfoliokirjoitukset toimivat tutkimusaineistona. Nämä portfolioit ovat luonteeltaan reflektiivisiä ja sisällöllisesti laajoja, ja ne sisältävät opiskelijoiden henkilökohtaisia pohdintoja ja harjoittelukokemuksia. Näin ne muodostavat monipuolisen aineiston opiskelijoiden kokemusten ja reflektioiden analysoimiseksi. Analyysissämme huomioimme yksilöllisen kontekstin emmekä pyri irrottamaan ilmiötä sen ympäristöstä tai tekemään laajoja yleistyksiä, mikä vastaa tapaustutkimuksen keskeisiä kriteerejä.

Lähestymme tutkimuskysymyksiä laadullisesti, sillä tarkastelemme aineistoa kokonaisuutena ja pyrimme ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä sen luonnollisessa kontekstissa. Laadullisen tutkimuksen keskeinen ominaispiirre on tutkimuksen perustuminen ihmisten subjektiivisten kokemusten ja näkemysten tarkasteluun (Alasuutari 2011, 38–39; Juuti & Puusa 2020, 59). Laadullinen tutkimusote sopii ilmiöihin, jotka rakentuvat ihmisten kokemuksista, heidän välisestä vuorovaikutuksesta ja sitä jäsentävässä kielessä (Puusa & Juuti 2020, 77). Tutkimuskysymyksemme ovat laadullisia juuri sen vuoksi, että ne perustuvat reflektiiviseen tekstiaineistoon, ja pyrkivät ymmärtämään minäpystyvyyden kokemuksellista ilmenemistä ja kehitystä. Tämä edellyttää laadullista analyysiä.

### 4.3 Tutkimusaineiston keruu

Käsitlemme tutkimuksessamme neljän opiskelijan portfoliokirjoituksia. Informanttien määrä ei ole suuri, sillä voimme odottaa pitkiä kirjoituksia jo yhdeltä informantilta. Laadullista analyysiä tukeekin se, että meidän ei ole järkevää kerätä aineistoa niin monelta, että se olisi tilastollisesti merkitsevää. (Alasuutari 2011, 38–39.) Laadullisen tutkimuksen ensisijaisena tavoitteena ei ole tilastollinen yleistäminen, vaan tutkimuksen tarkoituksena voi olla esimerkiksi jonkin ilmiön kuvaaminen tai tietyn toiminnan ymmärtäminen. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tiedonantajien valinta on tarkoitukseen sopivaa, jotta saadaan syvälinen käsitys tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 3.4 Tutkimukseen

osallistuvien määrä.) Tutkimuksemme aineistona ovat luokanopettajaopiskelijoiden kirjoittamat portfoliokirjoitukset, jotka on kirjoitettu neljän eri opetusharjoittelun yhteydessä. Portfoliot sisältävät opiskelijoiden reflektioita harjoittelun kokemuksista, oppimisesta ja ammatillisesta kehitymisestä erilaisissa tilanteissa. Portfoliot tarjoavat näin tarkoituksenmukaista aineistoa, sillä ne sisältävät opiskelijoiden kokemuksellista tietoa ja mahdollistavat minäpystyvyyden tarkastelun autenttisisessa ammatillisessa kontekstissa.

Laadullisen tutkimuksen yksi yleisistä aineistonkeruumenetelmistä on erilaisista dokumenteista koottu tieto. Kirjallinen aineisto, jota hyödynnetään tutkimuksessa, voidaan jakaa joko yksityisiin dokumentteihin tai joukkotiedotuksen tuotteisiin, joista aineistomme lukeutuu ensimmäiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 3.3 Muita aineistonkeruumenetelmiä.) Hyödynnämme tutkimuksessa mukavuusotantaa, jossa tutkimukseen osallistujat valitaan kätevyuden ja saatavuuden perusteella (Creswell 2014, 158). Tutkimuksemme informanteina hyödynnämme omia luokanopettajaopiskelijakontakteja, sillä heidän portfoliokirjoituksensa ovat helposti saatavilla. Mukavuusotanta on myös realistinen vaihtoehto sen vuoksi, kun tarvitseviemme informanttien määrä on pieni, eikä sitä voi kerätä laajemmalla joukolla, joten omat kontaktit toimivat luontevana kohderyhmänä. Tutkimuksemme ei pyri laajoihin yleistyksiin vaan ilmiön syvälliseen ymmärtämiseen kontekstissaan, joten mukavuusotanta on myös sen vuoksi tutkimusasetelmaan sopiva ja perusteltu valinta. (Creswell 2014, 158 & 168.)

Lähestyimme luokanopettajaopiskelijoita viestillä, jossa kerroimme tutkimuksemme tarkoituksesta ja kysyimme heidän kiinnostustaan osallistua tutkimukseen. Myöntävän vastauksen saatuaamme lähetimme sähköpostin välityksellä linkin kyselypohjaan, johon he liittivät oman portfoliokirjoituksensa anonyymisti.

#### 4.4 Aineiston analyysi

Tutkimusaineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin avulla. Se toimii perusanalyysimenetelmänä, jota hyödynnetään usein laadullisen tutkimuksen perinteissä.

Sisällönanalyysi toimii niin yksittäisenä metodina kuin myös väljänä teoreettisena kehyksenä, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Sisällönanalyysin avulla voidaan tarkastella aineistoa systemaattisesti ja objektiivisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103–104.)

Sisällönanalyysi voi olla aineistolähtöistä, teorialähtöistä tai teoriaohjaavaa. Näiden kolmen analyysimuodon erot liittyvät siihen, miten tutkittavaa ilmiötä kuvaava teoria ohjaa aineiston hankinnassa, analyysissa ja raportoinnissa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 111.) Tässä tutkimuksessa hyödynnämme ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta teorialähtöistä sisällönanalyysia, jossa tietty teoria, malli tai auktoriteetin esittämä ajattelu toimii pohjana tutkimukselle ja ohjaa sitä koko tutkimusprosessin ajan. Teorialähtöisen analyysin avulla pyritään saamaan uutta ymmärrystä, joka voi tarkentaa tai täydentää aiempaa teoriaa. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissa tutkija siis kuvaa tietyn käsitteellisen mallin tai teorian, jonka pohjalta aineistoa tarkastellaan ja analysoidaan. (Vilka 2025, 6. sisällönanalyysi; Tuomi & Sarajärvi 2018, 110.) Toisessa tutkimuskysymyksessä hyödynnämme teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, jossa analyysi etenee aineiston ehdoilla, mutta sitä ohjaa teoreettinen viitekehys. Teoriaohjaavassa analyysissa teoreettisia käsitteitä voidaan pitää jo tiedettynä, eikä niitä tarvitse luoda itse aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133.)

Tutkimuksemme nojaa Banduran jäsentämiin neljään minäpystyvyyden osa-alueeseen, jotka pohjautuvat sosiokognitiiviseen teoriaan ja ohjaavat tutkimusprosessia kokonaisuudessaan. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta analyysissa keskiössä olivat nämä minäpystyvyyden osa-alueet. Teorialähtöinen analyysi mahdollisti opiskelijoiden reflektioista nousevien kokemusten tunnistamista ja luokittelua, sekä niiden kehittymisen seuranta. Toisen tutkimuskysymyksen analyysissa ei käytetty suoria teoreettisia kategorioita, vaan analyysi eteni pääosin aineistolähtöisesti, jota kuitenkin ohjasivat sosiokognitiivinen teoria ja minäpystyvyyden osa-alueet.

Aloitimme analyysiprosessin tutkimustehtävän rajaamisella ja analyysin kohteena olevan ilmiön määrittelyllä. Kävimme aineistot aluksi läpi silmäillen, jotta saimme jonkinlaisen ensikäsityksen aineiston sisällöstä. Tämän jälkeen kävimme aineiston läpi huolellisesti

koodaten. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta tarkastelimme kirjoituksia minäpystyvyyden osa-alueiden näkökulmasta. Etsimme teksteistä kuvauksia ja kokemuksia, jotka liittyivät minäpystyvyyden keskeisiin osa-alueisiin. Tunnistetut ilmaukset koodattiin värikoodein sen mukaan, mihin minäpystyvyyden osa-alueeseen ne liittyivät.

Luotettavuutta lisätäksemme teimme koodauksen itsenäisesti ja muodostimme kumpikin koodauksen perusteella oman erillisen taulukon, johon kokosimme merkityt ilmaukset tiivistettyinä. Taulukossa kategorioinamme toimivat Banduran minäpystyvyyden osa-alueet: onnistumisen kokemukset, sijaiskokemukset, sanallinen vahvistaminen sekä fysiologiset ja affektiiviset tilat. Muodostimme taulukon siten, että jokainen opiskelija käsiteltiin erillisenä tapauksena, jolloin pystyimme tarkastelemaan yksittäisten opiskelijoiden minäpystyvyyden kokemukset itsenäisesti. Lisäksi erottelimme jokaisen opetusharjoittelun omaksi osakseen kunkin kategorian sisään. Seuraavassa vaiheessa vertasimme tekemiämme koodauksia ja taulukoita keskenään. Tarkastelimme koodauksen yhteneväisyyksiä ja mahdollisia eroavaisuuksia, joista keskustelimme ja toimme molemmat esiin omat näkemyksemme. Tämän prosessin tuloksena päädyttiin yhteisesti sovittuun lopulliseen luokitteluun (Taulukko 1), jonka jälkeen syvennyimme yhdessä tarkastelemaan kutakin osa-aluetta tarkemmin.

Taulukko 1: Osa analyysitaulukostamme

	TAPAUS 1
Onnistumisen kokemukset	<p><b>Harjoittelu 1:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Turvallisen ja vuorovaikuttaisen ilmapiirin luominen</li> <li>- Tuntisuunnitelmien täyttäminen</li> <li>- Oppilaan tuntemuksen kehittyminen</li> <li>- Luottamuksen ja tunnesiteen rakentaminen oppilaiden kanssa</li> </ul> <p><b>Harjoittelu 2:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hyvät ryhmänhallintataidot</li> <li>- Ohjeistuksen antaminen selkeästi</li> <li>- Tuntien suunnittelutaitojen kehittyminen</li> <li>- Oppilaantuntemuksen syveneminen</li> <li>- Yhteisopettajuuden sujuminen hyvin</li> </ul> <p><b>Harjoittelu 3:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiimityöskentelyn sujuminen</li> <li>- Onnistunut suunnitteluvastuun jako</li> <li>- Oppilaiden osallistaminen</li> <li>- Arvioinnin helpompi toteutus</li> <li>- Kehittymistä ajankäyttämisessä</li> </ul> <p><b>Harjoittelu 4:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Oppimisympäristön luominen</li> <li>- Opetusmenetelmien valinta</li> <li>- Oppilaantuntemus</li> <li>- Vahvat sosiaaliset - ja ryhmänhallintataidot</li> <li>- Yhteistyö</li> <li>- Kärsivällinen suhtautuminen aikaa vieviin asioihin</li> </ul>

Vertailimme osa-alueiden sisällä olevia merkintöjä keskenään niiden sisältämien yhtäläisyyksien ja erojen perusteella. Ryhmittelimme samaa merkityssisältöä kuvaavat ilmaukset eri teemoihin. Tämän avulla muodostimme kokonaiskuvan siitä, millaisia minäpystyvyyden kokemuksia opiskelijoiden kirjoituksissa esiintyi. Analyysin lopputuloksena syntyi neljän pääkategorian alle rakentuva kokonaisuus, joka kuvaa aineistossa esiintyviä minäpystyvyyden kokemuksia (Taulukko 2).

Taulukko 2: Minäpystyvyyden kokemusten teemoittelu

<p><b>Onnistumisen kokemukset</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Opetustaidot</li> <li>- Vuorovaikutus ja ilmapiiri</li> <li>- Ammatillinen kehittyminen</li> </ul>	<p><b>Sijaiskokemukset</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Opetuksen havainnointi</li> <li>- Kollegiaalinen oppiminen</li> <li>- Lehtoreiden esimerkit</li> </ul>
<p><b>Sanallinen vahvistaminen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vertaistuki</li> <li>- Palaute</li> <li>- Kannustus</li> <li>- Ohjaajan tuki</li> </ul>	<p><b>Fysiologiset ja affektiiviset tilat</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Positiiviset tunteet: varmuus, ilo ja onnistuminen</li> <li>- Negatiiviset tunteet: stressi, epävarmuus, turhautuminen ja väsymys</li> <li>- Haasteet ja epämukavuus: esiintyminen, kurinpito ja yhteistyö</li> <li>- Ristiriitaiset tunteet opettajuudesta</li> </ul>

Toisen tutkimuskysymyksen osalta tarkastelimme minäpystyvyyden kehittymistä tapauskohtaisesti. Kiinnitimme huomiota siihen, miten yksittäisen opiskelijan kokemukset minäpystyvyydestä näyttäytyvät ja muuttuvat eri opetusharjoitteluiden aikana. Analysoimme jokaisen opiskelijan kohdalla harjoitteluja yksitellen siitä näkökulmasta, millaisia minäpystyvyyttä kuvaavia kokemuksia opiskelijat toivat esiin.

Hyödynsimme analyysissa jo muodostamaamme taulukkoa (Taulukko 1), johon olimme kategorisoineet minäpystyvyyden osa-alueet ja siihen liittyvät ilmaukset. Taulukosta pystyimme muodostamaan kokonaiskuvan minäpystyvyydestä tietyn harjoittelun aikana sekä tunnistamaan toistuvia teemoja ja opiskelijan kehityskaarta. Taulukon lisäksi palasimme uudelleen opiskelijoiden portfoliokirjoituksiin, jotta pystyimme tarkastelemaan yksittäisiä ilmauksia ja kokemuksia osana laajempaa kontekstia. Taulukon ja alkuperäisen aineiston tarkastelun avulla pystyimme tarkastelemaan, miten opiskelijoiden uskomukset omista kyvyistään muuttuivat harjoitteluiden aikana.

## **5. Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden ilmeneminen ja kehittyminen opetusharjoitteluiden aikana**

Tässä luvussa esittelemme luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden ilmenemistä ja kehittymistä neljän opetusharjoittelujakson aikana. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastellaan minäpystyvyyden osa-alueiden ilmenemistä opiskelijoiden portfoliokirjoituksissa tuomalla esiin, millaisia kokemuksia ja havaintoja opiskelijat kuvaavat kunkin osa-alueen osalta. Toisessa alaluvussa esitellään tapauskohtaisesti kunkin opiskelijan minäpystyvyyden kehittymistä opetusharjoittelujaksojen aikana. Tulosluku tarjoaa kokonaiskuvan minäpystyvyyden eri ulottuvuuksista sekä sen kehityksestä käytännön opetuskokemusten myötä.

### **5.1. Minäpystyvyyden osa-alueiden ilmeneminen portfoliokirjoituksissa**

#### **5.1.1 Onnistumisen kokemukset**

Onnistumisen kokemukset nousivat minäpystyvyyden osa-alueista merkittäväksi minäpystyvyyden lähteeksi luokanopettajaopiskelijoiden portfoliokirjoituksissa. Opiskelijat kuvasivat onnistumisen kokemuksia erityisesti opetuksen suunnitteluun, ryhmänhallintaan, oppilaiden kohtaamiseen sekä opettajan roolissa toimimiseen liittyen. Opetusharjoitteluiden onnistumisen kokemukset lisäsivät opiskelijoiden luottamusta omaan kykyihinkin ja vahvistivat käsitystä itsestään opettajana.

Opetusharjoittelut tarjosivat opiskelijoille mahdollisuuden kehittää omaa opettajuuttaan aidossa oppimisympäristössä, jossa pitää aidosti pohtia pedagogisia valintoja, jotta ne palvelisivat oppilaita, sekä pohtia opetusta, jonka tulee olla samalla opetussuunnitelman mukaista. Opetuksen suunnittelu ja tuntisuunnitelmien laatiminen tuottivat opiskelijoille onnistumisen kokemuksia ja auttoivat opiskelijoita tunnistamaan omia vahvuuksiaan.

*Opin paljon mitä oppitunnin suunnittelu vaatii. Pitää ottaa huomioon oppimisympäristö, kaikki oppilaat yksilöinä, opetettava aine, resurssit, mihin pyritään ja miksi. (T3)*

*Oppituntien suunnitteleminen ehdottomasti vahvuus ideoiden monipuolisuuden valossa sekä innostuin esimerkiksi askartelujutuista, tekemään Powerpointteja ja kokeilemaan uusia juttuja. (T2)*

Opetuksen suunnittelu edellytti selkeää tavoitteiden asettamista niin itselle opettajana, oppilaille kuin koko opetustilanteelle. Opiskelijat kuvasivat onnistumista tavoitteiden asettamisesta ja niiden tärkeydestä oppimisen kannalta. Tavoitteiden saavuttaminen teki oppimisesta näkyvää vahvistaen uskoa siihen, että hyvä suunnittelu ja oma toiminta vaikuttavat opetuksen onnistumiseen. Opiskelijat kuvasivat myös hyvien tavoitteiden luomisen merkittäväksi osaksi arviointia. Jokainen opiskelija kuvasi ensimmäisten harjoitteluiden aikana kokevansa haastetta arvioinnin suhteen, mutta harjoitteluiden edetessä tapahtui siinä paljon kehitystä.

*Opin laittamaan tavoitteita niin itselleni opetustani koskien kuin oppilaille opetussisältöjä ja työskentelyä koskien. Opin myös, kuinka tärkeää tavoitteiden kertominen oppilaille on. Sillä, että oppilaat saivat esimerkiksi tunnin alussa kuulla kyseisen tunnin tavoitteet, vaikutti hyvin paljon heidän innostumiseensa ja työskentelyynsä. (T4)*

*Prosessin aikainen arviointi onnistui mielestäni hyvin. (T2)*

*Yllätyinkin, miten arviointia oli tässä harjoittelussa helpompi toteuttaa. (T1)*

Opiskelijat kokivat oppilaantuntemuksen yhtenä tärkeimmistä tekijöistä opettajan työssä. He kertoivat, että oppituntien suunnittelemisen ja opettaminen oli huomattavasti sujuvampaa, kun tunsivat oppilaiden vahvuudet, kiinnostuksen kohteet, oppimistyyliä ja mahdolliset haasteet. Kun oppilaat tulivat tutuiksi, opetusta oli helpompi järjestää tarkoituksenmukaisesti ja oli helpompi huomioida erilaiset avun ja eriyttämisen tarpeet. Opiskelijoiden mukaan oppilaantuntemus vahvisti myös opiskelijan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen rakentumista. Luottamuksellisen ja turvallisen ilmapiirin luominen helpottui, kun opiskelija pystyi kohtaamaan ja huomioimaan oppilaan yksilönä ja oppilas koki tulevansa arvostetuksi omana itsenään. Oppilaantuntemus ja luottamuksellinen ilmapiiri vahvistivat opiskelijoiden ammatillista varmuutta. Pedagogisten ratkaisujen tekeminen koettiin tällöin perustellummaksi, koska päätökset pohjautuivat tietoon oppilaiden yksilöllisistä tarpeista.

*Onnistuin luomaan melko nopeastikin turvallisen ja vuorovaikutteisen ilmapiirin minun ja lasten välille. (T1)*

*Tämä (oppilaantuntemus) auttoi itseäni huomaamaan näiden oppilaiden avun tarpeen sekä mahdollisti erityisesti eriyttämisen huomioimisen myös omassa toiminnassani. (T1)*

*Koen, että pystyn luomaan oppilaille turvallisen ja mieluisan oppimisympäristön ryhmänhallintataidoilla ja pedagogisilla ratkaisuilla. (T3)*

Opiskelijat kokivat onnistumista erityisesti silloin, kun he uskalsivat kokeilla erilaisia opetusmenetelmiä ja havaitsivat niiden tukevan oppimista käytännössä. Myös yhteisopettajuus tarjosi harjoitteluissa opiskelijoille mahdollisuuden uudenlaisten työskentelytapojen kokeiluun. Onnistumisen kokemukset opetusmenetelmien käytössä vahvistivat opiskelijoiden kokemusta omasta osaamisestaan sekä rohkaisivat opiskelijoita kokeilemaan erilaisia pedagogisia ratkaisuja ennakkoluulottomammin myös jatkossa.

*Harjoittelussa huomasi, että lähdin ajattelemaan oppituntien suunnittelua tietynlaisen raamin kautta. Kuitenkin kun raamit ylitti, sai loistavia onnistumisen kokemuksia. Haluan, että uusien opetusmenetelmien kokeileminen jatkuu loppuun saakka. (T3)*

*...olen koko pistetyöskentelyn ajan samalla pisteellä, jotta näen ryhmän jokaisen osaamistason helpommin. Pääsin näkemään monia mahdollisuuksia yhteisopettajuuden toteuttamiseen. Nämä eri toimintatavat jäi mieleeni pääosin positiivisina kokemuksina, joita mielellään hyödynnän myöhemminkin. (T1)*

Opiskelijat kokivat opettajajohtoisen opetusmenetelmän helppona ja turvallisena vaihtoehtona toteuttaa opetusta. Kun opiskelijat kuitenkin rohkaistuivat poistumaan tutuista opetustavoista ja siirtyivät opettajan roolista enemmän ohjaajan rooliin, loi se uusia onnistumisen kokemuksia. Opiskelijat kertoivat pystyvänsä antamaan enemmän vastuuta ja päätöksenteko mahdollisuuksia oppilaille, mikä paransi oppilaiden osallistamista oppitunneilla.

*Ohjaajan rooli onnistui mielestäni hyvin, loin tietyt yhteiset sävelet työn edistymiselle ja tuntikohtaiset tavoitteet, mutta annoin oppilaiden itse työstää ja vuorovaikuttaa keskenään työn sisällöstä tietyissä raameissa. (T2)*

*Oppijoiden osallistaminen toteutui hyvin ja sen tasoisille oppijoille sopivalla tavalla. Loimme raamit, joiden sisällä oppijat saivat tehdä omia valintoja. (T3)*

Ryhmänhallinta on keskeinen osa opettajan työtä ja opettajan pedagogista osaamista. Opiskelijoiden mukaan toimivaan ryhmänhallintaan vaikuttivat vahva oppilaantuntemus sekä hyvä ja toimiva tuntisuunnitelma. Ne ennaltaehkäisivät oppitunneilta ylimääräistä levottomuutta ja tukivat oppilaiden keskittymistä opetukseen. Opiskelijat kokivat onnistuneensa ryhmänhallinnassa, mikä vahvisti heidän pystyvyysuskomuksiaan toimia erilaisissa opetustilanteissa.

*Koen, että minulla on hyvät ryhmänhallintataidot. Tässä harjoittelussa pääsin erityisesti harjoittelemaan selkeiden ohjeiden antamista... Hyvään ryhmänhallintaan vaikuttaakin se, miten osaa ohjeistaa tehtävien pariin, sillä epäselvät ohjeet voivat aiheuttaa oppilaissa levottomuutta. (T1)*

*Ryhmänhallintataidot koin riittävän hyväksi. Ensimmäistä oppituntia lukuun ottamatta koin, että ryhmänhallinnassa ei ollut mitään ongelmaa. Ryhmä toimi kuten olin ajatellut. Oli hienoa huomata, miten tietynlainen struktuuri, esimerkiksi kilahtava kello, voi olla niin suuri tekijä oppitunnin kulussa ja sen rytmityksessä. (T3)*

Opettajuuden olennaisessa asemassa on luokan edessä toimiminen ja äänessä oleminen. Opiskelijat kuvasivat kyseisen roolin saattavan olevan aluksi jännittävä, kun harjoittelussa on muitakin katsomassa omaa tunnin pitoa. Esiintyminen kuitenkin nähtiin onnistuneena kokemuksena, jossa tapahtui kehittymistä sekä pystyvyyden tunnetta siitä, että pystyi suoriutumaan omasta tunnista hyvin. Eräs opiskelija (T4) nosti esille omaa resilienssiään luokan edessä toimimiseen. Hän kuvasi yrittävänsä tehdä luokan edessä aina parhaansa ja luotti omaan toimintaansa. Jos se ei vastannut seuraajien odotuksia, ei hän kokenut kritiikkiä omaa pystyvyyttään heikentävänä, mikä heijastaa resilienssille ominaista kykyä kohdata epävarmuutta ja luottamuksen säilyttämistä omista kyvyistä.

*...sain varmuutta esiintymiseen ja ryhmä toimi ohjeistukseni mukaisesti ja iloitsi oppimisesta. (T2)*

*Minua ei jännitä opettajantyössä itse luokan eteen meneminen, vaikka harkassa sekin kyllä vähän jännitti, kun luokan reuna oli täynnä tuijottavia ja arvioivia silmiä... Koen vahvuudekseni esiintymisrohkeuteni. Minusta on kiva astua luokan eteen ja opettaa uusia asioita sellaisille, jotka eivät niitä osaa. (T4)*

*Minua ei haittaa laittaa itseäni alttiiksi toisten katseille sillä tiedän yrittäväni parhaani ja jos se ei jollekin riitä, se on hänen ongelmansa. (T4)*

Onnistumisen kokemuksiin kuuluu myös kokemukset epäonnistumisista. Opiskelijoiden kirjoituksissa kuitenkin korostui suhtautuminen omiin epäonnistumisiin positiivisesti. He eivät kokeneet omia epäonnistumisiaan itseään lamauttavana, vaan näkivät epäonnistumiset mahdollisuutena kehittää itseään ja omaa osaamistaan. Hyvä resilienssi ja rakentava suhtautuminen omaan epäonnistumiseen voivat suojata minäpystyvyyttä heikkenemiseltä ja tukea sen säilymistä haastavasta kokemuksesta huolimatta.

*Kuinka otin oppia epäonnistumisistani ja kasvoin ihmisenä sekä opettajana persoonana. Tämä on ollut pitkä mutta ei suinkaan turha matka ja olen nyt hyvin onnellinen siitä, että pääsin perille vaikeuksista ja esteistä huolimatta. (T4)*

*Joskus laitteet eivät välttämättä toimi tai itse oppitunti on omassa päässä vaikuttanut selkeämmältä kuin miten se todellisuudessa lopulta menee. Tärkeää onkin suhtautua lempeydellä mahdollisiin muutoksiin. Melkoisen paljon täytyy oikeasti tapahtua, jotta yksittäinen oppitunti olisi todellisuudessa huono tai epäonnistunut. (T1)*

*Ehkä tärkeimpänä harkasta mieleen jäi se, että hyväksi opettajaksi oppii vain opettamalla, virheiden kera ja tämän yritän muistaa tulevaisakin harjoitteluissa. (T2)*

### 5.1.2 Sijaiskokemukset

Minäpystyvyyden osa-alueista sijaiskokemukset jäivät opiskelijoiden portfoliokirjoituksissa kaikista osa-alueista vähäisimmäksi minäpystyvyyden lähteeksi. Sijaiskokemusten osalta opiskelijat nostivat esille luokan lehtorin toiminnan havainnoinnin, kollegiaalisen oppimisen ja

oppilaiden havainnoinnin. Lehtorin opetuksen seuraaminen oli opiskelijoista hyvin hyödyllistä. Sen avulla he pääsivät kiinni luokan rutiineihin, opettajan opetustyyliin ja opetusmenetelmiin, ja näin pystyivät ottaa toimivia menetelmiä mukaan omaan opetukseen ja suoriutua hyvin omista tunteista.

*Oli todella antoisaa olla luokan perällä ja seurata oppitunteja sekä oppilaita. Sieltä käsin näki asiat aivan eri tavalla kuin luokan edessä. Esimerkiksi ryhmän muodostaminen oli huomattavasti helpompaa, kun oli nähnyt miten oppilaat tulevat toimeen toistensa kanssa ja millaisia temperamenttipiirteitä oppilailla ilmeni. (T3)*

*Itse koin havainnoinnin mielekkääksi ja hyvin hyödylliseksi. Itse ainakin opin paljon jo ihan vain tarkkailemalla. (T4)*

*Observoinnin kautta pääsee hyvin käsiksi opettajan opetustyyliin sekä oppilaiden rutiineihin, ominaispiirteisiin sekä toimintatapoihin. (T2)*

Opiskelijat pitivät merkittävänä lehtoreiden antamaa tietoa oppilaista, heidän tarpeistaan ja heille sopivista opetusmenetelmistä. Lehtoreiden antaman tiedon kautta opiskelijat saivat välillistä kokemustietoa kyseisestä oppilasryhmästä ja luokan toimintakulttuurista. Tämä auttoi heitä muodostamaan käsitystä opetustilanteista ja siitä, mihin heidän tuli pystyä vastaamaan opetuksessaan, jotta jokainen oppilas sai tarvitsemansa tuen oppiakseen.

*Oppilaan tuntemusta edisti se, että tarkkailin oppilaiden toimintoja sekä kuuntelin ja kyselin luokanlehtorin ja erityisopettajan ajatuksia oppilaista ja heidän taidoistaan. (T1)*

*Oppilaantuntemusta edistivät lehtorin kertominen jokaisesta oppilaasta, heidän moninaisuudestaan ja tarpeista sekä taidoista. (T2)*

Opiskelijat kokivat toisten opiskelijoiden oppituntien havainnoinnin opettavaiseksi ja oppituntien seuraaminen loi opiskelijoiden välille yhteenkuuluvuutta, sillä opetustilanteet herättivät opiskelijoissa samankaltaisia kokemuksia ja tunteita. Opiskelijoiden pitämien oppituntien havainnointi antoi opiskelijalle mahdollisuuden peilata omia valmiuksiaan vertaisiinsa. Opiskelijoiden pitämällä oppitunneilla haasteet ja onnistumiset erosivat hieman lehtorin tunteista, mikä tarjosi opiskelijalle mahdollisuuden oman opettajuuden kehittymisen arviointiin.

*Oli kiva seurata paljon tunteja, muidenkin tunteista oppi paljon ja sai omaan ideapankkiin ideoita. (T2)*

*Opiskelijoiden pitämät tunnit loivat yhteenkuuluvuuden tunnetta, sillä tuntien pitäminen aiheutti monissa opiskelijoissa samankaltaisia tunteita. Tunnilla koetut haasteet ja onnistumiset näyttäytyivät opiskelijoiden tunneilla hieman eri tavalla kuin luokanlehtorin tai aineenopettajien pitämällä tunneilla. (T1)*

Eräs opiskelija nosti esille myös oppilaiden toiminnan havainnoinnin oppitunnin aikana merkittävänä tekijänä oman suoriutumisen arvioinnissa. Oppilaiden reaktiot toimivat eräänlaisena vertailukohtana ja mallina siitä, miten omat pedagogiset ratkaisut toimivat kyseisellä oppitunnilla. Opetustilanteissa tehty havainnointi tarjosi mahdollisuuden oman toiminnan reflektointiin, mikä auttoi opiskelijaa kehittämään omaa opetustaan.

*Omaa työtä pystyy arvioimaan parhaiten oppilaiden kautta. Oppilaat osaavat antaa välitöntä ja suoraa palautetta. Olen oppinut, että kannattaa tarkasti seurata oppilaiden ilmeitä ja tekemisiä oppituntien aikana. Ne kertovat pidettävästä oppitunnista todella paljon. Laajemmassa kuvassa omaa toimintaa on tärkeää arvioida itsereflektion kautta. Mikä meni hyvin, missä onnistuin, mitä tekisin toisin ovat kysymyksiä, joita kannattaa päivittäin miettiä. (T3)*

### 5.1.3 Sanallinen vahvistaminen

Sanallinen vahvistaminen jäi minäpystyvyyden osa-alueista myös hieman vähemmälle huomiolle opiskelijoiden portfoliokirjoituksissa. Opiskelijat korostivat kuitenkin vertaistuen, muilta saadun palautteen ja keskustelut ohjaavien lehtoreiden kanssa merkityksellisiksi oman opettajuuden kehittymisen kannalta. Opiskelijat kokivat vertaistuen merkityksen olevan tärkeä osa harjoitteluja. Erityisesti tilanteissa, joissa opiskelija koki epävarmuutta tai epäonnistumista omasta suorituksestaan, muilta opiskelijoilta saatu palaute auttoi näkemään tilanteen toisesta näkökulmasta. Turvallinen ja avoin ilmapiiri opiskelijoiden välillä auttoi myös opiskelijoita poistumaan rohkeasti omalta mukavuusalueeltaan.

*Vertaistuki toisilta opiskelijoilta olikin harjoittelun yksi parhaista helmistä! (T1)*

*Meillä oli hyvä, avoin, turvallinen ja keskusteleva ilmapiiri, jossa tsemppasimme täysillä toisiamme... Onneksi opiskelijaryhmämme oli todella mukava ja kannustava ja juuri siksi uskalsin poistua mukavuusalueeltani. (T4)*

Opiskelijat kertoivat palautteen olevan usein melko pintapuolista, joka ei selittänyt onnistumisen taustalla olevia tekijöitä. Myös pelkän negatiivisen ja ikävän palautteen kuuleminen tuntui opiskelijoista pahalta ja lisäsi epävarmuutta omasta osaamisesta. Palaute koettiin tärkeäksi silloin, kun se auttoi opiskelijaa huomaamaan omia kehityskohteitaan sekä sen, missä puolestaan onnistui hyvin. Lisäksi syy-seuraus-suhteiden pohtiminen opiskelijoiden onnistumisessa tai epäonnistumisessa koettiin tärkeänä, sillä se antoi tietoa siitä, miksi ja mitä opiskelijan tulisi kehittää tai mikä takaa onnistuneen suorituksen. Sen sijaan palautteen kohdentuminen omaan persoonaan opetuksessa suoriutumisen sijasta koettiin hyvin ikävänä, sillä sellainen palaute ei auta kehittämään omaa opettajuutta.

*Koin varsinkin harkan alussa, että palaute on minuun itseeni keskittyvää, henkilökohtaiseen minään liittyvää ei toimintaani ja tunnin sisältöihin... (T2)*

*Palaute, jossa sanotaan vaan että meni ihan hyvin ja että tuota tiettyä juttua voisi ensi kerralla mieltä hieman enemmän, ilman perusteluja, syitä ja kehitysideoita ei mielestäni oikein ohjaa eteenpäin. (T4)*

*Edellisillä kerroilla en kokenut saavani sellaista palautetta vaan pelkkää negatiivista ja ikävää palautetta. Koin, että minulle kerrottiin vain se, mikä oli mennyt huonosti, eikä toimintatavoista edes keskusteltu palautteen jälkeen. Ainoastaan kommentoitiin, kuinka asiat ohjaajan mielestä olisi pitänyt tehdä omien päätösteni sijaan. (T4)*

Keskustelut ohjaavan lehtorin ja muiden ammattilaisten kanssa tarjosivat opiskelijoille mahdollisuuden kehittää omaa osaamistaan ammattilaisten kokemusten ja tiedon kautta. Näissä vuorovaikutustilanteissa opiskelijat vahvistivat omia käsityksiään omista kyvyistään toimia opettajana. Keskustelut mahdollistivat myös oman toiminnan reflektoinnin ja sitä kautta jatkuvan itsensä kehittämisen. Hyvä vuorovaikutus ohjaajan kanssa tuki myös haastavissa tilanteissa ja rohkaisi opiskelijaa pyytämään apua.

*Erilaiset keskustelut muun muassa ohjaavien lehtorien kanssa ovat olleet erittäin antoisia ja muovannut minua opettajana juuri sellaiseksi kuin olen. Opettajaksi, joka uskaltaa kysyä apua ja neuvoa. Opettajaksi, joka antaa palautetta sekä vastaanottaa palautetta sekä opettajaksi, joka reflektoi omaa toimintaa ja pyrkii kehittämään itseään jatkuvasti. (T3)*

*Tällä kerralla minulla oli ihana ohjaaja, jonka kanssa kemiamme synkkasivat. Meillä oli myös paljon samankaltaisia näkemyksiä hänen kanssaan. Sain joka päivä sekä hyvää että kehittävää palautetta. (T4)*

#### 5.1.4 Fysiologiset ja affektiiviset tilat

Opetusharjoittelut aiheuttivat opiskelijoille monenlaisia tunteita. Harjoittelut nähtiin merkityksellisiltä oman alavalinnan pohtimisen suhteen, johon opiskelijat peilasivat usein omia tunteita ja taitoja. Opiskelijat kuvasivat harjoitteluista nousevan ilon, mielekkyyden ja onnistumisen tunteita, mutta vastapuolena myös tunteita harjoitteluiden rankkuudesta, stressaavuudesta ja epävarmuudesta.

*Välillä nautin harkasta ja opettamisesta. Se oli mieluisaa, merkityksellistä ja koin, että olen oikealla alalla. Toisinaan harkka oli ihan hanurista. Koin, että en osaa, en opi, en ymmärrä. En kuulu tänne. Minusta ei ole opettajaksi. (T3)*

*...harkka todellakin kuluttaa niin fyysisiä kuin psyykkisiäkin voimavaroja hyvin paljon. (T4)*

Stressaavat tunteet opiskelijoilla liittyivät pääosin tuntien suunnitteluun, opettamiseen ja työmäärään. Oma epäily tunnin selkeydestä, ammattitaidosta sekä erilaisten oppilaiden kohtaamisesta kuormitti opiskelijoita henkisesti. Stressi näkyi myös uupumuksena, kun työmäärä ja asioiden pohtiminen ei rajoittunut pelkästään koululle, vaan venyivät iltaan asti. Opiskelijoilla oli suunnittelussa tietyt aikarajoitteet, jotka estivät osaltaan omaa valmistautumista oppitunneille, mikä aiheutti riittämättömyyden tunteita. Kokonaisuudessaan stressi heijastui opiskelijoiden pystyvyysuskomuksiin ja kykyyn toimia opettajana.

*Eniten stressiä ja pohdintaa tuotti omat tunnit, osaanko opettaa niin että kaikki ymmärtävät, onko suunnitelmani riittävän selkeät ja kykenenkö opettamaan ammattitaitoisesti, miten kohtaan erilaiset oppilaat ja kysymykset. Työmäärä myös näkyi itsessäni stressaantumisena, kämpillä myöhään miettimisenä sekä tuntui että olin viikonloput aivan puhki ja osittain kipeänä. (T2)*

*Tällä hetkellä aikarajoitteissa stressaa eniten se, että tykkään itse suunnitella asiat kunnolla mutta aikarajoitteiden vuoksi kaiken täydellinen suunnitteleminen on mahdotonta. (T4)*

Opiskelijoiden kirjoituksissa epävarmuus liittyi vahvasti opettajan rooliin kohdistuviin odotuksiin ja käsityksiin omasta osaamisesta. Ajatus siitä, että opettajan tulee suoriutua täydellisesti ja osata kaikki, lisäsi paineita ja epävarmuuden tunteita sekä pelkoa siitä, että tuottaa omalla toiminnallaan muille pettymyksen. Esimerkiksi oppiaineen heikko tietotaidon hallinta näyttäytyi voimakkaana epävarmuutena, joka ilmeni eräällä opiskelijalla (T4) selkeänä fyysisenä ja emotionaalisenä reaktiona. Myös aiemmat epäonnistumisen kokemukset heijastuivat negatiivisesti omaan itseluottamukseen ja varmuuteen omasta toiminnasta. Lisäksi opetettava luokka-aste näyttäytyi epävarmuutta lisäävänä tekijänä silloin, kun opiskelijalla oli vähemmän kokemusta kyseisestä ikäryhmästä. Opetustyön ennakoimattomuus ja se, ettei kaikki asiat ole koko ajan omassa kontrollissa koettiin myös epävarmuutta lisäävänä tekijänä. Kokonaisuudessaan opiskelijat kokivat epävarmuuden liittyvän opettajan rooliin kohdistuneisiin korkeisiin vaatimuksiin sekä omien kokemusten ja opetustilanteiden hallinnan keskeneräisyyteen.

*Toisaalta opettajan rooli tuo myös epävarmuutta sillä, kun olen opettajan roolissa, tuntuu kuin minun pitäisi osata aivan kaikki ja olla aivan kaikessa täydellinen, jotta olisin hyvä opettaja. (T4)*

*Haastavaksi koin luottamisen omaan suunnitelmaan... (T3)*

*Englannin opettaminen tuotti minulle hieman enemmänkin tuskaa, koska vieraat kielet ovat aina olleet sekä heikkouteni että pelkoni. Olen itse todella huono vieraissa kielissä ja rehellisesti sanottuna kun kuulin, että opetan harkassa englantia, ensimmäinen reaktioni oli itkuun purskahtaminen. (T4)*

Eräs opiskelija (T4) kuvasi myös vihan, surun ja pettymisen tunteita. Ne nousivat esiin harjoittelun epäonnistumisen kautta. Järkytys heijastui esille siitä, kun hän ei kokenut ymmärtävänsä perustetta harjoittelun hylkäämiselle, vaikka kehittymistä olikin tapahtunut uuteen yritykseen. Epäonnistuminen näyttäytyi haluna luovuttaa ja vaihtaa alaa, mutta opiskelijalla oli vahva halu olla opettaja, ja jatkaa omaa kehittymistään, eikä hän suostunut luopumaan unelmastaan.

Jännitys korostui luokan edessä olemisessa, jossa opettajana oleminen ei itsessään jännittänyt opiskelijoita, vaan useat oppituntia seuraavat ihmiset aiheuttivat jännityksen. Muiden oppituntia seuraamassa olevien läsnäolo johti oman toiminnan kriittiseen tarkasteluun ja reflektointiin. Opiskelijoiden jännitystä lisäsivät myös oma epävarmuuden tunne opetettavan aineen tietotaidosta sekä se, ettei tunteja tarvinnutkaan kaikissa harjoitteluissa suunnitella yksityiskohtaisesti ja äärimmäisen tarkasti, mikä oli aiemmin tuonut paljon turvaa opetukseen.

*Minua ei jännitä opettajantyössä itse luokan eteen meneminen, vaikka harkassa sekin kyllä vähän jännitti, kun luokan reuna oli täynnä tuijottavia ja arvioivia silmiä. (T4)*

*Kun kuulin käytännöstä, jossa ei suunnitella jokaista oppituntia pikku tarkalleen erikseen, olin melko jännittynyt. Mietin, kuinka ihmeessä voin pitää hyviä oppitunteja, jos niitä ei ole yksityiskohtaisesti suunniteltu ja aikataulutettu. (T4)*

Opiskelijat kuvasivat turhautumisen tunteita varsinkin harjoittelun alkuvaiheessa, kun oli paljon seuraamista, eikä oma opetus ollut vielä ehtinyt alkamaan. Väsyminen nousi esiin usein opiskelijoiden kuvatessa harjoittelun työmäärää ja siihen vastaamisen vaatimuksia. Opiskelijat kokivat harjoittelut hyvin intensiivisinä ja opiskelijat kuvasivat väsymistä myös jatkuvasta tiimissä toimimisesta. Erityisesti isossa ryhmässä toimiminen kulutti voimavaroja ja aiheutti turhautumista. Jatkuva joustaminen ja periksi antaminen omista näkemyksistä vaikutti negatiivisesti omaan jaksamiseen.

*Minut yllätti harkan aikana sen intensiivisyys ja puuduttavuus. Harkka tuntui välillä todella työläältä ja usein nousi ajatus siitä, että miten voi suunnitella päivän/viikon kaikki oppitunnit, pitää ne, ja saada niistä vielä hyviä. (T3)*

*Isossa ryhmässä toimiminen on itselle enemmän voimavaroja vievää ja raskasta kuin antoisaa. (T2)*

*Oma jaksaminen ei ole hyvällä tolalla pitkässä juoksussa, jos suostut muiden suunnitelmiin ehdottomasti ja tanssit muiden pillien mukaan. (T3)*

Opetusharjoitteluissa opiskelijat uppoutuivat opettajan rooliin ja kertoivat monista positiivisista tunteistaan opettajuutta kohtaan. Opiskelijat kuvasivat opetustyön olevan merkityksellistä ja innostavaa erityisesti tilanteissa, joissa he huomasivat oppilaissa oppimisen iloa ja innostusta. Opettajan työ koettiin merkityksellisenä myös sen vuoksi, että opiskelija sai olla mahdollistamassa oppilaiden oppimisen ja toimia turvallisena aikuisena heidän arjessaan. Tämä näyttäytyi opiskelijoissa myös ylpeytenä valitsemaansa ammattia kohtaan.

*Jaksan työssäni, sillä koen merkityksellisyyttä siitä, että voin mahdollistaa oppimista ja olla oppilaan tarvitsema turvallinen aikuinen. (T1)*

Opettaminen on innostavaa ja kivaa tekemistä, varsinkin kun saa oppilaat mukaan ja kun näkee heissä oppimisen iloa ja innostusta. (T2)

*Opettajan roolissa oleminen tuo minulle rohkeutta, itsevarmuutta ja tietynlaista ylpeyttä. (T4)*

Opiskelijoiden kuvauksissa myönteiset tunteet ja tuttuuden tunne näyttäytyivät varmuutta tukevinä tekijöinä opetusharjoitteluissa. Harjoittelun aloitusta helpotti se, että opetettava ikäryhmä oli jollakin tasolla entuudestaan tuttu sekä opetettavat aineet olivat itselle mieluisia

ja hallussa. Tämä lisäsi opiskelijoissa innostusta ja vähensi huomattavasti stressiä. Harjoittelun myönteinen ja hyväksyvä ilmapiiri loi opiskelijoille turvallisen tilan oppia ja kokeilla uutta. Kokemus siitä, että virheitä sai tehdä ja keskeneräisyys oli sallittua, vahvistivat uskoa omaan osaamiseen.

*Oli toisaalta helppo mennä harjoitteluun, koska tiesi millaisia tietyn ikäiset oppilaat keskimäärin ovat. (T3)*

*Minut otettiin lämpimästi vastaan ja koin että sain olla opettelemassa opettamista. Minulla ei ollut sellaista tunnetta, että olisin tekemässä jonkinlaista näyttöä opettamisesta. Tunnelma oli paljon vapaampi ja juuri se teki harjoittelusta onnistuneen. (T3)*

*Kun kuulin suomen kielen aiheen, kansansadut olin hyvin innoissani, sillä rakastan satuja ja niiden avulla opettamista ja oppimista. Se ei siis tuottanut minulle suurempaa stressiä. (T4)*

Opiskelijat kirjoittivat sekä innostuksen ja epävarmuuden tunteista pohtiessaan tulevaa opettajan uraa ja omia valmiuksiaan toimia opettajana. Huolta aiheutti oma kokemattomuus, työmäärä, jaksaminen ja ennakoimattomat tekijät, kuten luokka, koulu ja oppilaiden vanhemmat. Samalla kuitenkin opiskelijat kokivat työn merkitykselliseksi ja antoisaksi, mikä motivoi heitä opettajan uraa kohti. Opiskelijoiden toiveissa oli, että työn kuormittavuus ja työmäärä ei johtaisi heitä väsymiseen ja riittämättömyyden tunteeseen ammattiaan kohtaan, vaan he halusivat pystyä nauttimaan tekemästään merkityksellisestä työstä. Opiskelijoiden kokema jännite työn vaativuuden ja sen merkityksellisyyden välillä heijasti sekä innostusta että realistista pohdintaa omista valmiuksista toimia opettajana tulevaisuudessa.

*Huolta herättää vielä oma kokemattomuus ja ajoittain jaksaminen, kuinka jaksaa opettajan työtä, kun se vaati niin monta huomioitavaa asiaa myös oppituntien ulkopuolella. (T2)*

*Opetustyössä minua huolettaa eniten kiireen tuntu ja aikarajoitteet. (T4)*

*...toki on asioita, jotka mietityttävät kuten millainen luokka tulee vastaan, millaisia vanhempia luokkalaisilla on, millainen mahdollisesti uusi koulu on, uudet tavat, uudet ihmiset ja mukaan pääseminen. (T2)*

*Haluan ehdottomasti tehdä tärkeää työtä lasten oppimisen parissa, mutta en halua kokea jatkuvaa riittämättömyyttä ja väsymystä työhön liittyen. (T1)*

## 5.2. Minäpystyvyyden kehittyminen opetusharjoitteluiden aikana

### 5.2.1 Tapaus 1

Portfoliokirjoitus toi ilmi opiskelijan minäpystyvyyden vahvistumisen ja jäsentymisen. Ensimmäisen harjoittelun aikana opiskelijan minäpystyvyys ilmeni erityisesti onnistumisenkokemuksina vuorovaikutteisessa ilmapiirissä, oppilassuhteen rakentumisessa sekä tuntisuunnitelmien toteuttamisessa. Opiskelijan ilmaukset liittyen minäpystyvyyteen olivat tilannesidonnaisia painottuen yksittäisiin onnistumisiin.

Toinen harjoittelu laajensi opiskelijan minäpystyvyyden ilmentymistä opetuksen hallintaan. Opiskelija kuvasi kehittyneensä ryhmänhallintaidoissa, tehtävänannon selkeydessä ja opetuksen suunnittelutaidoissa. Samalla opiskelija tiedosti omia haasteita liittyen arviointiin ja ajankäyttöön. Opiskelija koki kuitenkin yhteisopettajuuden, vertaistuen ja palautteen tukevan omaa toimintaansa ja oman opettajuuden kehittymistä. Tässä vaiheessa minäpystyvyys näyttäytyi melko vakaana, mutta epävarmuuden tunteita ilmeni epämukavuusalueella opettamisessa. Opiskelija oli kuitenkin oivaltanut, että omat taidot eivät ole niin tärkeitä kuin itse opettaminen.

*Oivalsin kuitenkin, että kaikessa ei itse tarvitse olla loistavan hyvä, sillä omaa osaamista tärkeämpää on opettaminen. On siis täysin hyväksyttyä, että opettaja ei osaa kaikkea, ja voikin myöntää sen ääneen oppilaille. (T1)*

Kolmannessa harjoittelussa opiskelijan minäpystyvyys näyttäytyi vahvempana pedagogisena varmuutena. Tässä harjoittelussa vahvana teemana toimi yhteisopettajuus ja sen vahvistaminen, jossa opiskelija kertoi saaneensa paljon onnistumisen kokemuksia oppilaiden osallistamisesta ja vastuun jaosta. Lisäksi opiskelija koki kehittyneensä arvioinnin toteuttamisessa ja ajankäytössä, jota yhteisopettajuus auttoi tukemaan. Minäpystyvyys näyttäytyi lisääntyneenä varmuutena ja toiminnan sujumisena.

*Yllätyinkin, miten arviointia oli tässä harjoittelussa helpompi toteuttaa... (T1)*

*Ajankäytön suhteen onnistuin yllättävän hyvin. Monina iltoina en tehnyt kotona mitään mikä liittyisi harjoitteluun, sillä suunnittelu oli jo hoidettu Harjoittelukoululla. (T1)*

Opiskelijan minäpystyvyys ilmeni neljännen harjoittelun jälkeen kokonaisvaltaisena pedagogisena varmuutena. Opiskelija koki pystyvänsä luomaan toimivia ja turvallisia oppimisympäristöjä, joiden suunnittelussa otetaan huomioon erilaiset oppijat ja heidän elämämaailmansa. Harjoitteluiden ja onnistumisen kokemusten myötä opiskelija koki omat sosiaaliset taidot vahvuutena, joiden avulla hän uskoo pärjäävänsä erilaisten ihmisten kanssa ja selviävänsä missä tahansa luokassa. Tuleva opettajaura herätti opiskelijassa huolta työuupumuksesta ja riittämättömyydestä, mutta hän nosti reflektointitaidot tärkeäksi osaksi omien rajojen ja väsymisen merkkien tunnistamista. Opiskelijan reflektointitaidot ovat sillä tasolla, että hän pystyi tarkastelemaan tunteidensa taustalla vaikuttavia tekijöitä.

*...opettajuuteni ehdoton vahvuus liittyy sosiaalisiin taitoihini. Tulen erilaisten ihmisten kanssa hyvin toimeen. Sosiaalisten taitojen avulla tiedän selviäväni missä tahansa luokassa. (T1)*

*Minusta onkin hyvä tiedostaa, että kivojen asioidenkin äärellä voi kokea väsymystä ja uupumusta. Mikäli tällainen tilanne osuisi omalle kohdalle, niin tarvittavia toimenpiteitä on todennäköisesti helpompi tehdä, kun ne on edes pikaisesti käynyt joskus mielessä. (T1)*

### 5.2.2 Tapaus 2

Ensimmäisen harjoittelun kohdalla opiskelija koki varmuutta ihmissuhdetaidoissa sekä oppituntien ideoinnissa, mikä vahvisti hänen minäpystyvyyttään opettajana toimimisessa. Esiintyminen tuotti vielä epävarmuutta, ja hän tunnisti tarpeen kehittää erityisesti puhenopeuttaan ja selkeyttään opetuksen ohjaamisessa. Opiskelijan uskomukset itsestään toimia opettajana olivat hyvät. Hän tunnisti omat vahvuutensa, mutta myös omat epävarmuutensa ja kehittämiskohteensa.

*Näen itseni opettajana, sellaisena, joka pystyy pitämään kuria, osaa suunnitella tunteja, joka on kiva ja yrittää parhaansa. Haluaisin kehittyä opettajana siihen pisteeseen, että opettamistyylini olisi vielä mielenkiintoisempi ja mukaansa tempaava sekä esiintyminen olisi täysin luontevaa ja rentoa. (T2)*

Opiskelija koki toisessa harjoittelussa edelleen varmuutta oppituntien suunnittelutaidoissa ja niiden pitämisessä, aikataulutuksessa sekä luotettavana aikuisena olemisessa. Toisen harjoittelun kohdalla hän koki kehittyneensä ryhmänhallintataidoissa ja saaneen lisää ymmärrystä erilaisista työtavoista ja niiden merkityksestä erilaisille oppijoille. Lisäksi opiskelija kertoi yhteisopettajuuden kokeilun tarjoavan onnistumisen kokemuksia ja olevan ammatillisesti kehittävä. Arviointi, asioiden liiallinen suunnittelu ja isossa ryhmässä

toimiminen kuluttivat opiskelijan voimavaroja ja loivat epävarmuuden tunteita. Tuntien miettiminen ja suunnittelu pitkälle yöhön sekä opetuksen stressaaminen etukäteen heijastivat opiskelijan tarvetta varmistaa omaa osaamistaan ja onnistumistaan, mikä kertoo vielä rakentuvasta minäpystyvyydestä. Erilaisten harjoittelukokemusten myötä opiskelija koki itsensä varmempana opettajana, mutta tunnisti myös omat kehityskohteensa ja epävarmuutensa. Kehityskohteiden tunnistaminen viittaa siihen, että opiskelija tiedosti, millaiseksi opettajaksi hän haluaa kehittyä, mutta hänen uskonsa omiin kykyihinsä toteuttaa tätä ihannetta ei ollut vielä täysin vakiintunut.

*Koin saavani paljon varmuutta omaan opettamiseen... (T2)*

*Haluan kehittyä varmaksi, kivaksi, innostavaksi, kaikki huomioivaksi ja luontevaksi opettajaksi. (T2)*

*...osaanko opettaa niin että kaikki ymmärtävät, onko suunnitelmani riittävän selkeät ja kykenenkö opettamaan ammattitaitoisesti... (T2)*

Kolmannessa harjoittelussa opiskelijan minäpystyvyydessä oli nähtävissä vahvistumista. Hän kuvasi saaneensa varmuutta erityisesti tiimityöskentelystä, joka oli aiemmissa harjoitteluissa tuottanut paljon negatiivisia tunteita. Onnistumisen kokemuksia syntyi myös oppilaiden osallistamisesta ja arvioinnista. Kehitystä näkyi lisäksi siinä, että hän uskalsi antaa oppilaille enemmän vastuuta ja luotti heidän työskentelyynsä. Siirtymä opettajajohtoisesta opetuksesta kohti oppilaslähtöisempää toimintatapaa heijastaa vahvistunutta uskoa omaan pedagogiseensa osaamiseen. Opiskelija koki tarvitsevansa edelleen kirjallisen suunnitelman jokaiselle oppitunnille tuomaan turvaa. Samalla hän pyrki kuitenkin tietoisesti irrottautumaan liiallisesta tarkkuudesta oppituntien suunnittelussa keskittyen enemmän omaan palautumiseen. Minäpystyvyys näyttäytyi tässä vaiheessa aiempaa vakaampana, mutta opiskelija tukeutui edelleen kirjallisiin suunnitelmiin ja selkeisiin rakenteisiin oman varmuutensa tukemisessa.

*Näen itseni taas varmempana opettajana, sellaisena, joka kohtaa oppilaat yksilöinä ja pyrkii huomioimaan hyvän. (T2)*

*Toki tässä harjoittelussa yritin myös haastaa itseäni olematta liian tarkka suunnitelmissani ja palautumaan kotona unohtaen koulumaailman asiat. Tämä onnistui jo paremmin kuin viime harjoittelussa ja siihen olen tyytyväinen, sillä harkan loputtua en ollut aivan puhki tai tullut kipeäksi. (T2)*

Opiskelijan minäpystyvyys näyttäytyi vahvistuneelta ja aiempaa vakiintuneempana neljännen harjoittelun jälkeen. Hän tunnisti omat vahvuutensa ja oman opettajaidentiteettinsä tämänhetkisen vaiheen. Opiskelija koki suunnitelmallisuuden edelleen keskeisenä vahvuutenaan, ja hän koki iloa sen hyödyntämisestä opetuksessa. Opiskelija luotti kykyynsä rakentaa oppitunteja ja oppimisjaksoja, joiden sisällöt tukevat asetettuja tavoitteita. Opiskelija näki tulevan opettajauransa pääosin valoisana, mutta siihen liittyi myös epävarmuutta ja jännitystä esimerkiksi omasta kokemattomuudesta ja työn kuormittavuudesta. Kokonaisuudessaan minäpystyvyys oli kehittynyt neljän harjoittelun aikana melko vahvaksi ja tasapainoiseksi. Opiskelija luotti omaan osaamiseensa, tunnisti epävarmuutensa sekä kykeni tarkastelemaan toimintaansa realistisesti.

*Opettajana olen juuri tällä hetkellä vapautuneempi kuin koskaan aiemmin. Koen, että olen saanut paljon lisää varmuutta omaan tekemiseen. (T2)*

*Kun on harjoiteltu jotain asiaa ja oppilas oppii sen, voi hyvillä mielin luottaa omaan opettamisen tapaan. (T2)*

### 5.2.3 Tapaus 3

Ensimmäisessä harjoittelussa opiskelija pystyi onnistumisen kokemusten myötä luottamaan enemmän omaan toimintaansa, mutta tunnisti myös harjoittelun aikana nousseita epävarmuuksiaan ja kehittämiskohteitaan. Epävarmuutta toi oppituntien suunnittelu ja

erityisesti luottaminen tehtyyn suunnitelmaan. Opiskelija koki opettajuuden ja opettajan työn haasteellisempänä, mitä oli joskus kuvitellut. Hän tunnisti jatkuvan roolimallina olon vaativan paljon oman toiminnan reflektointia ja koki tämän haasteellisena. Opiskelija pohti rajojen asettamista oppilaille ja sitä, ettei asettaisi mukavuutta liikaa oppimisen edelle. Lisäksi hän reflektoi omaa miellyttämisen tarvettaan ja tämän seurauksia omalle jaksamiselleen. Opiskelijan ajatukset omasta osaamisestaan ja epävarmuuksistaan kertoivat kehittyvästä minäpystyvyydestä. Hän tunnisti epävarmuutensa ja reflektoi niitä, jonka avulla hän pyrki löytämään tasapainon oman hyvinvoinnin ja oppilaiden oppimisen välillä.

*Haluaisin löytää oman linjan ja pitää siitä kiinni, vaikka välillä käytäisiin ojan pohjalla asti. Virheistä oppii ja ne ovat oppimismahdollisuuksia. (T3)*

Opiskelija kuvasi toista harjoittelujaksoaan ristiriitaisin tuntein. Toisaalta harjoittelu ja opettaminen tuntui merkityksellisestä ja mieliseltä, mutta esiin nousi myös riittämättömyyden tunteita. Opiskelija koki pystyvänsä toimimaan opettajana ja hallitsemaan ryhmää, mutta tunsikin edelleen oppituntien suunnittelun suurena haasteena. Lisäksi epävarmuutta aiheutti selkeän ohjeistusten antaminen oppituntien aikana. Opiskelijan minäpystyvyys ei ollut vielä vakiintunut, mutta kehittävä palautteen ja onnistumisien myötä opiskelija pystyi luottamaan oman ammattitaitonsa kehittyvän vuosien varrella.

*Näen itseni opettajana, jolla on tulevaisuus, mutta paljon työtä tehtävänä. (T3)*

*Haluaisin kehittyä opettajaksi, joka luottaa itseensä ja omiin opetus- menetelmiin sekä tiedostaa miksi opettaa milläkin tavalla. (T3)*

Kolmannen harjoittelun jälkeen opiskelija uskoi ja luotti enemmän omaan kykyihinsä toimia opettajana. Vahvistuneeseen minäpystyvyyteen vaikuttivat erityisesti onnistumisen kokemukset tiimityöskentelystä, oppilaiden osallistamisesta sekä hyvin toimivista oppilaslähtöisistä opetusmenetelmistä. Opiskelija koki tarvetta kehittyä siinä, miten osaisi

paremmin ottaa erilaiset oppijat huomioon ja tarjota kaikille oppilaille sopivat tavat oppia. Arviointi tuotti vielä epävarmuutta ja opiskelija halusi kehittyä arvioimaan jokaista oppilasta yksilöllisemmin. Opiskelija kuvaili vapauden tunnetta siitä, ettei hänellä ollut suorituspaineita opettamisesta. Hän kertoi ilmapiirin olevan aiempaa rennompaa, mikä antoi rohkeutta toteuttaa omaa opetustaan omalla tyyllillä, mikä osaltaan myös vaikutti opiskelijan minäpystyvyyden vahvistumiseen.

*Näen itseni nyt luokanopettajana, joka luottaa enemmän itseensä ja omaan tapaan opettaa. (T3)*

Opiskelijan minäpystyvyys sai vahvistusta neljän harjoittelun aikana. Hän luotti omiin ryhmänhallintataitoihin ja pedagogiseen osaamiseen, ja uskoi pystyvänsä luomaan oppilaille turvallisen ja mieluisan oppimisympäristön sekä toimimaan vastuullisena työyhteisön jäsenenä. Neljännen harjoittelun aikana opiskelija koki onnistumista erityisesti erilaisten opetusmenetelmien kokeilusta ja sai siitä lisää varmuutta omaan osaamiseen. Harjoitteluiden tarjoamien kokemusten myötä opiskelijan minäpystyvyys oli selvästi vakiintunut. Hän näki itsensä opettajana, joka uskaltaa kysyä apua ja neuvoa, osaa antaa ja vastaanottaa palautetta. Lisäksi hän tiedosti reflektoinnin tärkeyden ja halun kehittää itseään jatkuvasti.

*Koen olevani tällä hetkellä opettaja, jolla on riittävät valmiudet lähteä työelämään harjoittelemaan lisää opettajuutta. Juuri loppuneen syventävän harjoittelun jälkeen koen varmuutta omasta osaamisestani ja iloa siitä, että olen opiskelemassa tätä alaa. (T3)*

#### 5.2.4 Tapaus 4

Ensimmäinen harjoittelu antoi opiskelijalle realistisen kuvan opettajan työstä, mikä sai hänet arvioimaan omia kykyjään uudella tavalla. Opiskelija koki epävarmuutta erityisesti yhteistyötaitoistaan ja siitä, että hänen oli vaikea jakaa vastuuta muiden kanssa. Lisäksi

epävarmuutta esiintyi opettajan rooliin liittyen, sillä opiskelija ajatteli, että hänen pitäisi toimia täydellisesti ollakseen hyvä opettaja. Opiskelija tunnisti hyvin omia vahvuuksiaan, mikä auttoi häntä uskomaan itseensä ja omiin kykyihinsä toimia opettajan työssä. Opiskelijan minäpystyvyyden oli vielä kehittymässä, jonka myös opiskelija itse tunnisti.

*Tällä hetkellä näen itseni vielä aika hatarana opettajana. Olen hyvä ryhmänhallinnassa ja monissa muissa asioissa, mutta harkka näytti minulle myös sen, kuinka pitkä matka minulla on oikeasti siihen opettajuuteen ja opettajana olemiseen, millainen tahtoisin opintojeni jälkeen olla. (T4)*

Toisessa harjoittelussa opiskelija koki oman minäpystyvyyden opetettavien aineiden sisältöjen ja luokka-asteiden suhteen aiempaa harjoittelua positiivisempana. Epävarmuutta tuotti liikunnan ja englannin opettaminen, jonka opiskelija koki omaksi heikkoudeksi. Hän otti kuitenkin rohkean asenteen omalla epämukavuusalueella olemiseen ja ylitti itsensä saaden onnistumisen kokemuksia. Opiskelija tarkasteli omaa positiivista kehittymistään suhteessa edelliseen harjoitteluun arvioinnin, opetuksen tavoitteiden asettamisen sekä laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden huomioimisen osalta. Opiskelija koki palautekeskustelut itselleen hyödyllisiksi, joiden avulla hän pystyi kehittämään omaa osaamistaan. Myös aiempi epävarmuus omista yhteistyötaidoista näyttäytyi aiempaa parempana, joka heijastui positiivisiin kokemuksiin yhteisopettajuudesta. Nämä heijastivat myös opiskelijan minäpystyvyyden kasvua.

*Opin paljon kaikkea tärkeää ja hyödyllistä sekä opettajan työstä että omasta opettajapersoonastani. Sain muutettua omia negatiivisia asenteitani muun muassa tiettyjä oppiaineita tai niiden sisältöjä kohtaan, ylitin itseni opettamalla ensimmäistä kertaa englantia ja sain paljon ihania, hyviä ja opettavaisia muistoja. (T4)*

Kolmas harjoittelu oli opiskelijan minäpystyvyyden kannalta haasteellinen, sillä harjoittelun uusinnat lisäsivät epävarmuutta ja heikensivät huomattavasti opiskelijan uskomuksia omiin

kykyihin. Vaikka harjoittelun uusinnat heikensivät opiskelijan minäpystyvyyden kokemusta, vahva halu opettajuuteen tuki kuitenkin hänen resilienssiään ja sai hänet refleктоimaan omaa toimintaansa ja työskentelemään itsensä kehittämiseksi entistä tehokkaammin. Reflektointi, sijaistaminen ja työnohjaajan tuki auttoivat opiskelijaa ymmärtämään paremmin omaa toimintaansa ja kehittämiskohteitaan, mikä rohkaisi opiskelijaa yrittämään uudelleen.

Opiskelija sai paljon varmuutta omaan tekemiseen onnistumisten myötä. Hän uskalsi poistua mukavuusalueeltaan ja kokeilla oppilaslähtöisiä opetusmenetelmiä sekä opettamista ilman tarkkoja suunnitelmia. Lisäksi opiskelija koki ryhmätyöskentelyn aiempaa antoisampana ja lehtorin ohjauksen vahvistavan omaa ammatillista osaamistaan. Kokonaisuudessaan harjoittelut sisälsivät minäpystyvyyttä heikentäviä ja vahvistavia kokemuksia, mutta onnistuneen harjoittelusuorituksen ja vahvan itsensä kehittämisen myötä opiskelijan minäpystyvyys kehittyi.

*Olen aina ollut hyvin varma siitä, että opettajuus on juuri se asia, mitä elämältäni haluan. Olin siihen asti ollut hyvin varma asiasta ja minulla oli ollut vahva opettajapersoona. Kuitenkin toisen hylkäyksen jälkeen koin hyvin pitkään hyvin suurta epävarmuutta ja ensimmäistä kertaa minusta tuntui kuin koko opettajaidentiteettini olisi murskattu täysin. (T4)*

*Matka sinne ei todellakaan ollut helppo ja yksinkertainen mutta olen hyvin onnellinen siitä, että en taaskaan antanut periksi vaan kiipesin yli esteiden ja vastoinkäymisten. Tällä matkalla minä myös opin hyvin paljon. Tiedän myös sen, että tämä vasta yksi etappi, että matkaa on vielä edessäpäinkin... (T4)*

Neljännän harjoittelun alussa aiemmat epäonnistumisen kokemukset varjostivat opiskelijan uskoa omaan tekemiseensä, mutta onnistumisen kokemukset ja sanallinen vahvistaminen tukivat hänen minäpystyvyyttään. Opiskelija tunnisti omat vahvuutensa ja epävarmuutensa sekä arvioi niiden vaikutusta omaan toimintaansa, mikä auttoi minäpystyvyyden vahvistamisessa. Opiskelija uskoi ja luotti pystyvänsä toimimaan opettajan työssä tulevaisuudessa tiedostaen samalla jatkuvan itsensä kehittämisen tarpeen työelämässä.

*Edellisen harjoittelun epäonnistumiset vaivasivat mieltäni vielä tämänkin harjoittelun alussa, mutta mitä pidemmälle harjoittelua mentiin, sitä itsevarmemmaksi taas tulin. (T4)*

*Olin vaan niin onnellinen ja tuntui, että olen taas askeleen lähempänä sitä opettajuutta, jota kohti pyrin. (T4)*

*...minä en koe olevani vielä valmis opettaja. Olen ehkä valmis työskentelemään opettajan tehtävissä mutta valmis opettaja en missään nimessä ole. (T4)*

## 6. Yhteenveto

### 6.1 Johtopäätökset

Opiskelijoiden minäpystyvyyys vaikuttaa opettajuuden kehittymiseen merkittävästi, sillä uskomukset omista kyvyistä vaikuttavat siihen, miten opiskelijat kohtaavat opetustilanteita ja ammatillisia haasteita (Bandura 1995, 2). Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, millaiset kokemukset vaikuttavat luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyteen ja sen kehittymiseen neljän eri opetusharjoittelujakson aikana. Tässä luvussa tarkastelemme tutkimuksen tuloksia tutkimuskysymys kerrallaan verraten niitä aiempiin tutkimuksiin.

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme oli: Miten Banduran minäpystyvyyden neljä osa-aluetta ilmenevät luokanopettajaopiskelijoiden portfoliokirjoituksissa opetusharjoitteluiden aikana? Tämän kysymyksen avulla selvitimme, miten minäpystyvyyden osa-alueet näkyvät opiskelijoiden kuvaamissa kokemuksissa ja reflektioissa. Minäpystyvyyden ymmärtämiseksi on tärkeää tarkastella, millaiset kokemukset voivat toimia pystyvyyssuskomuksia vahvistavana tai niitä muokkaavina (Pajares 1997, 3; Waddington 2023, 237). Opetusharjoittelut tarjoavat opiskelijoille keskeisen ympäristön tällaisten kokemusten syntymiselle, minkä vuoksi niiden tarkastelu auttaa ymmärtämään minäpystyvyyden rakentumista.

Tutkimuksemme tulokset osoittavat, että onnistumisen kokemukset toimivat merkittävimpinä tekijöinä opiskelijoiden minäpystyvyyden rakentumisen kannalta. Tulos on linjassa aiemman tiedon kanssa siinä, että toiminnan kautta saadut onnistumisen kokemukset nähdään tyypillisesti vaikutusvaltaisimpana ja eniten tietoa antavina omista pystyvyyssuskomuksistaan (Usher & Pajares 2008, 751). Opetusharjoitteluiden aikana koetut onnistumisen kokemukset vahvistivat opiskelijoiden luottamusta omiin kykyihin toimia opettajana, mikä tukee heidän ammatillista kehittymistään. Tulokset korostavat opetusharjoitteluiden merkitystä

luokanopettajakoulutuksessa, sillä ne tarjoavat opiskelijoille mahdollisuuden onnistumisiin käytännön opetustyössä.

Tulosten mukaan opiskelijat suhtautuivat kokemuksiinsa epäonnistumisista pääosin positiivisesti ja näkivät ne osana omaa kehittymistään. Tämä osoittaa, että heidän resilienssinsä tukee minäpystyvyyden säilymistä haastavissakin tilanteissa. Banduran (1997, 80) mukaan vaikeudet tarjoavat mahdollisuuden kehittää omia kykyjä ja näin kääntää epäonnistuminen onnistumiseen. Tämä asenne korostui vahvasti myös opiskelijoiden reflektioissa.

Toisena vahvana osa-alueena tuloksissa ilmeni fysiologiset ja affektiiviset tilat. Opiskelijat kokivat opetusharjoitteluiden aikana useita eri tunteita. Merkittävimiksi nousivat kuitenkin stressin, epävarmuuden ja turhautumisen tunteet. Opetusharjoitteluiden aikana opiskelijat kokivat stressiä ja epävarmuutta erityisesti oppituntien suunnittelussa ja se koettiin määrittävänä mittarina omassa osaamisessa. Opiskelijat kuvasivat suunnittelun kuormittavaksi ja aikaa vieväksi prosessiksi. Oppituntien suunnittelu saattoi jatkua harjoittelupäivien jälkeen kotona jopa iltaan saakka, mikä vaikutti heikentävästi opiskelijoiden hyvinvointiin. Opiskelijat myös kokivat helposti yksittäiset tilanteet ja niissä onnistumisen osoituksena omasta osaamisestaan. Opetustilanteet koettiin siis sekä oppimistilanteina että eräänlaisina arvioinnin paikkoina, joissa opiskelijat arvioivat omaa pätevyyttään toimia opettajana. Tämä saattaa osaltaan lisätä paineita suoriutua harjoittelusta ja onnistua opetustilanteista. Pajaresin (1977, 4) mukaan omat kielteiset ajatukset ja pelot pystyvyydestä ovat yksi mahdollinen stressin laukaisija, joka voi edesauttaa heikkoa suoritusta. Vaikka opiskelijoilla olikin kielteisiä ajatuksia omasta pystyvyydestään, ei se näyttäytynyt heikkona suorituksena.

Tulokset osoittavat, että opiskelijoiden kokemuksissa sanallinen vahvistaminen ja sijaiskokemukset eivät ilmenneet niin merkityksellisinä kuin kaksi aiempaa osa-aluetta. Täten ne jäivät minäpystyvyyden osa-alueista heikoimmiksi minäpystyvyyden lähteiksi, vaikka opiskelijat viittasivat esimerkiksi oman ammatillisen kehittymisen kannalta tärkeisiin palautekeskusteluihin. Tämä kertoo siitä, että sanallinen vahvistaminen ja sijaiskokemukset

eivät välttämättä vahvistaneet opiskelijoiden minäpystyvyyttä niin merkittävästi, vaikka teoreettisesti ne ovat merkityksellisiä minäpystyvyyden rakentumisessa (Bandura 1997). Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteivät ne olisi olleet tärkeä osa opiskelijoiden harjoittelukokemusta ja omaa kehittymistään, sillä muun muassa ohjauksen ja palautteen rooli ovat voineet jäädä useasta syystä vähemmälle huomiolle opiskelijoiden portfoliokirjoituksissa. Tulosten tarkastelussa onkin hyvä huomioida aineiston tuomat rajoitukset ja se, että sanallisen vahvistamisen ja sijaiskokemusten merkitys voi olla silti merkittävä osa minäpystyvyyden kehittymistä, vaikka ne eivät korostuneet opiskelijoiden kirjoituksissa.

Sanallisen vahvistamisen osalta tuloksissa korostuu myös ohjaajan roolin merkitys sekä palautteen laatu. Opiskelijoiden kuvaamissa kokemuksissa palaute näyttäytyi merkityksellisenä silloin, kun se auttoi tunnistamaan omia kehityskohteita sekä ymmärtämään omaa toimintaa ja sen seurauksia. Palautteen saaminen oli silloin ratkaisevaa, kun se tuki opiskelijan ajattelua ja oman toiminnan jäsentämistä. Tämä havainto on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, jossa korostetaan palautteen suuntaamista opiskelijan edistymiseen suhteessa asetettuihin tavoitteisiin sekä sen yhdistämistä konkreettisiin opetustilanteisiin (Pfitzner-Eden 2016). Opiskelijan kokemukset palautteen hyödyllisyydestä liittyvät siis sen kykyyn tehdä oppimisprosessi näkyväksi ja ymmärrettäväksi. Tulokset viittaavat myös siihen, että ohjaajan kyky antaa rakentavaa palautetta on keskeinen tekijä sen kannalta, kuinka merkitykselliseksi sanallinen vahvistaminen opiskelijoiden kokemuksissa muodostuu. Tämä havainto tukee aiempaa tutkimusta siitä, että ohjaavan opettajan rooli on merkittävä opettajaopiskelijoiden uskomuksiin itsestään opettajana (Nikoceviq-Kurti 2022).

Toinen tutkimuskysymyksemme oli: Miten luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyys kehittyy opetusharjoitteluiden aikana? Tämän kysymyksen avulla selvitimme, millä tavoin opiskelijoiden minäpystyvyys kehittyi neljän opetusharjoittelun aikana. Koska minäpystyvyys on merkittävä ihmisen toimintaan vaikuttava mekanismi, joka viittaa yksilön uskomuksiin omista kyvyistään suunnitella ja toteuttaa toimenpiteitä eri tilanteiden hallitsemiseksi, tarjoavat opetusharjoittelut opiskelijoille mahdollisuuden muovata käsityksiään omasta

osaamisestaan ja siten vahvistaa minäpystyvyyttään opettajankoulutuksen aikana (Bandura 1995, 2–3).

Tapauskohtainen tarkastelu osoitti, että luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyydessä tapahtui vahvistumista. Harjoitteluiden edetessä opiskelijat saivat onnistumisten kautta lisää varmuutta omasta opettajuudestaan sekä pystyvyydestään toimia eri opetustilanteissa, mikä on linjassa Banduran (1997) ja Galen ym. (2021) kanssa, sillä heidän mukaansa konkreettiset onnistumiset takaavat vahvimman uskomuksen omista kyvyistä. Ensimmäisen harjoittelun aikana opiskelijat tunnistivat omat vahvuutensa ja omat kehityskohteensa, joihin he kiinnittivät huomiota tulevienkin harjoitteluiden aikana.

Opiskelijoiden oman toiminnan reflektointi on keskeisessä asemassa pystyvyyssuskomusten rakentumisessa ja ammatillisessa kehittämisessä, sillä käsitykset omista kyvyistä muodostetaan kokemusten ja niiden arvioinnin kautta (Bandura 1997; Pandey & Mohanty 2025, 7). Tulokset tukevat tätä näkemystä, sillä minäpystyvyyden kehittyminen kytkeytyi opiskelijoiden lisääntyneeseen reflektointiin harjoitteluiden aikana. Opiskelijoiden minäpystyvyys kehittyi huomattavasti harjoitteluiden edetessä. Ensimmäisen harjoittelun epävarmuudet väistyivät onnistumiskokemusten myötä ja neljännen harjoittelun jälkeen opiskelijat näkivät itsensä paljon varmempana opettajana ja valmiimpana siirtymään kohti työelämää.

Banduran (1986) mukaan minäpystyvyys kehittyy dynaamisesti perustuen erilaisten kokemusten kautta saatuihin uskomuksiin omista kyvyistä. Tämä näkyi vahvasti myös tuloksissa, sillä opiskelijoiden minäpystyvyys ei kehittynyt lineaarisesti, vaan jokaisen tapauksen kohdalla heidän reflektioissaan ilmeni vaihtelua omasta minäpystyvyydestään harjoitteluiden aikana. Epäonnistumisen kokemukset ja niistä kumpuava epävarmuus saattoivat hetkellisesti heikentää opiskelijoiden pystyvyyden tunnetta, mutta toisaalta he tarkastelivat niitä usein myös mahdollisuuksina oppia ja kehittää omaa ammatillista osaamista.

Vaikka sanallinen vahvistaminen ja sijaiskokemukset eivät ilmenneet yhtä vahvasti opiskelijoiden kokemuksissa, aiempi tutkimus korostaa niiden keskeistä merkitystä minäpystyvyyden kehittämisessä. Laadukas ohjaus, rakentava palaute sekä kokeneiden opettajien havainnointi ovat keskeisiä tekijöitä minäpystyvyyden kehittämisen kannalta (Yerdelen, Tas & Osmanoglun 2016). Näihin rakenteisiin tulee kiinnittää erityistä huomiota opettajankoulutuksen suunnittelussa. Opetusharjoitteluiden tulee tarjota opiskelijoille monipuolisia mahdollisuuksia, jotka tukevat kaikkia minäpystyvyyden osa-alueita, jotta minäpystyvyys kehittyy kokonaisvaltaisesti.

Opetusharjoitteluiden myötä jokainen opiskelija sai varmuutta ja luottamusta omaan osaamiseensa, mikä korostaa opetusharjoitteluiden merkitystä osana luokanopettajakoulutusta. Erityisesti neljännen harjoittelun kohdalla opiskelijat kuvasivat luottamusta itseensä opettajina ja arvokkaiden kokemusten myötä he uskovat pystyvänsä kohtaamaan työelämän avoimin mielin. Toki opettajantyön vaativuus ja siihen liittyvät muutokset aiheuttivat epävarmuutta, mutta jo opiskeluaikoina vakiintunut ja vahvistunut minäpystyvyys voi auttaa uskomaan omiin kykyihin myös tulevaisuudessa. Nämä huomiot ovat linjassa Turusen, Komulaisen ja Rohiolan (2009, 179) kanssa siinä, että opetusharjoittelut ovat merkityksellisiä ammatillisen identiteetin kannalta, sillä ne tarjoavat opiskelijoille mahdollisuuden muovata omia taitoja, uskomuksia ja toimintaa, mitkä toimivat lähtökohtina opiskelijan ammatillisen identiteetin rakentumiselle.

Tulosten pohjalta voidaan päätellä, että opetusharjoittelut tarjoavat opiskelijoille tärkeän oppimisympäristön, jossa he saavat aitoja kokemuksia opettajan ammattiin liittyen sekä voivat kehittää omaa minäpystyvyyttään asteittain. Koska opetusharjoittelussa opiskelijat saavat paljon varmuutta omaan ammatilliseen osaamiseen, on tärkeää, että luokanopettajakoulutuksessa panostetaan harjoitteluiden suunnitteluun ja toteuttamiseen. Tämä tulkinta saa tukea myös aiemmasta tutkimuksesta, jonka mukaan pystyvyyssuomusten vahvistamiseksi opetusharjoittelussa tulee mahdollistaa onnistumisen kokemuksia, tarjota verbaalista kannustusta ja sijaiskokemuksia sekä tukea opiskelijoita fysiologisissa ja affektiivisissa reaktioissa (Berg & Smith 2018). Opiskelijoiden tukeminen monipuolisesti

opettajan työssä ja erilaisten haasteiden kohtaamisessa voi auttaa heitä kääntämään omat epävarmuudet oppimismahdollisuuksiksi ja edistää minäpystyvyyden kehittymistä.

Tutkimuksemme tulokset ovat linjassa aiemman tutkimuksen kanssa siitä, että opetusharjoittelut tukevat opiskelijoiden minäpystyvyyden kehittymistä. Tulokset toisaalta myös syventävät aiempaa tutkimusta tuomalla pitkittäisen näkökulman minäpystyvyyden kehittymiseen. Neljän opetusharjoittelujakson tarkastelu tuo ymmärrystä siitä, että opiskelijoiden kokemukset epävarmuudesta ja onnistumiseen liittyvistä paineista muuttuvat vähitellen harjoitteluiden edetessä, ja onnistumisten myötä opiskelijat saivat varmuutta ja käsitystä omasta osaamisestaan. Myös opetuskokemusten reflektoinnilla on selkeä rooli minäpystyvyyden kehittämisessä. Opetusharjoittelut sekä oman toiminnan reflektointi niiden aikana ovat tärkeä osa luokanopettajakoulutusta.

## 6.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksemme perustuu tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2023) hyvän tieteellisen käytännön -ohjeiden (HTK) mukaisiin tutkimuksen peruseriaatteisiin, jotka ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto. Avasimme valintojamme ja kaikkia tutkimuksen eri vaiheita avoimesti, jotta tutkimuksesta tulee läpinäkyvä.

Eettisestä näkökulmasta tutkimusluvut ja osallistujien suostumus tulee hankkia ennen tutkimusaineiston keräämistä. (TENK 2023). Tutkimuksemme informantit olivat yli 18-vuotiaita, ja aineisto koostui yksityisistä dokumenteista, joten heidän suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta oli välttämätön. Huolehdimme siitä, että osallistujat saivat riittävästi tietoa tutkimuksen tavoitteista, tarkoituksesta ja aineiston käsittelystä. Lisäksi korostimme, että osallistuminen on täysin vapaa ehtoista ja että tutkimuksesta voi vetäytyä missä tahansa tutkimusprosessin vaiheessa.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) mukaan aineisto tulee anonymisoida ja poistaa kaikki tunnistettavuus, sekä säilyttää huolellisesti, jolla varmistetaan, ettei tieteellinen toiminta vaaranna kummankaan osapuolen terveyttä ja turvallisuutta. (TENK 2023). Keräsimme aineistomme Forms –kyselypohjan kautta anonymisti ja varmistimme ettei aineisto sisällä mitään tunnistettavia tietoja, kuten ohjaavien opettajien, oppilaiden tai opiskelijoiden nimiä. Tutkimusaineisto säilytettiin Cryptomator-sovelluksen avulla tietoturvalisessä kansiossa, johon oli pääsy vain meillä tutkijoilla. Aineisto hävitetään tutkimuksemme valmistuttua. Koska aineisto sisälsi henkilökohtaisia reflektioita opiskelijoiden harjoittelukokemuksista, käsitelimme sitä erityisellä luottamuksella ja varovaisuudella, emmekä sisällyttäneet raportointiin arkaluonteisia tai tunnistettavia aineistolainauksia.

Hyvällä laadulliselle tapaustutkimukselle olennaista on aineiston tarkastelu siinä ympäristössä ja kontekstissa, jossa ne todellisuudessa ilmenevät, huomioiden analysoinnissa asioiden kontekstista irrottamisen ja yleistämisen poisjättämisen (Piekkari & Welch 2020, 209). Tähän pyrimme koko tutkimusprosessin ajan.

Tutkimuksemme luotettavuutta voidaan tarkastella uskottavuuden, luotettavuuden ja eettisyyden käsitteiden kautta. Uskottavuus rakentuu siitä, miten tutkimusta lukevat tai siihen osallistuneet henkilöt uskovat tutkimuksen tulokset todeksi ja luottavat tutkijoiden asianmukaiseen tapaan kerätä aineisto ja analysoida se. Luotettavuus puolestaan edellyttää oikeanlaisten lähestymistapojen, perustelujen ja menetelmävalintojen valitsemista, sekä niiden vakuuttavaa esittämistä lukijalle. Hyvään tutkimuskäytäntöön kuuluu eettisten periaatteiden ja kriteereiden noudattaminen, sekä tutkimuksen pyrkiminen aikaansaamaan hyvää huomioiden kaikkien turvallisuus. (Juuti & Puusa 2020, 167–168.)

Hyödynsimme tekoälyä tutkimusprosessin eri vaiheissa Lapin yliopiston tekoälyohjeistuksen mukaisesti (2025). Käytimme sitä ideoinnissa, joidenkin englanninkielisten artikkeleiden kääntämisessä sekä tekstin tiivistyksessä ja muotoilussa. Etsimme tekoälyn avulla myös tutkimukseemme sopivia tutkimusartikkeleita tarkistaen kuitenkin itse lähteiden luotettavuuden ja soveltuvuuden tutkimukseemme. Tiedostimme tekoälyn voivan antaa

mahdollisesti virheellistä ja harhaanjohtavaa tietoa, mikä edellytti meiltä kriittistä arviointia ja tulkintaa. Emme käyttäneet tekoälyä aineiston analyysiin, eikä se päässyt käsittelemään tunnistettavia tai luottamuksellisia tietoja.

### 6.3 Tutkimuksen arviointi

Aineistonamme toimivat neljän luokanopettajaopiskelijan portfoliokirjoitukset, jotka ovat eräänlaisia dokumenttiaineistoa, ja siten yksi yleinen laadullisen tutkimuksen aineistolähde (Tuomi & Sarajärvi 2018, 3.3 Muita aineistonkeruumenetelmiä). Tutkimuksemme kannalta aineisto toimi hyvin ja saimme sen avulla vastattua tutkimuskysymyksiimme ja näin pääsimme tutkimuksemme tavoitteeseen. Aineistomme informanttien määrä on hyvin pieni, joka tulee huomioida siinä, että tulosten ei ole tarkoituskaan olla tilastollisesti merkittäviä, vaan syventyä luokanopettajien minäpystyvyyteen pienellä otannalla.

Aineiston tulkinnessa on huomioitava se, että kirjoitukset pohjautuvat opetusharjoitteluihin liittyviin tehtäviin ja näin osaltaan ohjaavat niiden kirjoittamista. Opiskelijat ovat voineet mahdollisesti hyödyntää kirjoitusprosessissaan valmiiksi annettuja apukysymyksiä, jotka ohjaavat kirjoitusta tietynlaiseen suuntaan. Näin ollen opiskelija on voinut vastata vain näihin kysymyksiin ja jättää paljon omia kokemuksia ja reflektiotaan portfoliokirjoituksen ulkopuolelle. Aineisto on myös kerätty ennestään tutuilta opiskelijakollegoilta, mikä saattaa jossain tapauksessa vaikuttaa tutkimusaineiston tuottamiseen tai tulkintaan. Tämän tutkimuksen aineistona olevia portfoliokirjoituksia ei ole alun perin luotu tätä tutkimusta varten, eikä tutkijoilla siten ole ollut vaikutusta niiden kirjoitusprosessiin tai sisältöön, eivätkä tutkimuskysymyksemme myöskään ohjanneet suoraan aineiston tuottamista. Pyysimme ainoastaan lupaa käyttää opiskelijoiden valmiita tuotoksia. Toisaalta osallistujien tuttuus on voinut helpottaa aineiston saatavuutta ja osallistujien suostumusta tutkimukseen.

Tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmäksi mietimme myös haastattelua. Se olisi mahdollistanut meille kysymysten esittämisen juuri niistä asioista, jotka koemme

merkityksellisiksi tutkimuksemme kannalta. Olisimme voineet saada esimerkiksi minäpystyvyyden osa-alueiden ilmenemisestä enemmän yksityiskohtaisempaa tietoa kysymällä juuri niihin liittyviä kysymyksiä, sillä nyt aineistossamme painottuu selkeästi tietyt osa-alueet. Toki näin olisi voinut käydä myös haastattelutilanteessa. Päädyimme lopulta portfoliokirjoituksiin myös sen vuoksi, että harjoitteluista on kulunut huomattavan pitkä aika, jolloin harjoitteluiden tapahtumat eivät ole opiskelijoilla tuoreena mielessä ja paljon on voinut jo unohtua. Koimme portfoliokirjoitusten olevan juuri sen ajankohdan pohdintaa sekä tuoreiden kokemusten ja mielteiden tuotosta.

Banduran (1986) sosiokognitiivinen teoria on tutkimuksemme keskiössä, jonka keskeisenä käsitteenä minäpystyvyys toimii. Teoria tarjosi tutkimukseemme selkeän viitekehyksen ymmärtää, miten erilaiset kokemukset vaikuttavat yksilön uskomuksiin omista kyvyistä ja niiden kehittymiseen. Teoria soveltui hyvin opiskelijoiden portfoliokirjoitusten analysointiin, sillä ne sisälsivät reflektioita harjoittelun kokemuksista ja oppimisesta. Hyödynsimme aineiston analyysissa sekä teorialähtöistä että teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, jotka koimme tarkoituksenmukaisena tutkimuskysymystemme kannalta. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla Banduran valmiit teoreettiset käsitteet auttoivat minäpystyvyyden osa-alueiden systemaattisessa tarkastelussa. Teoriaohjaava sisällönanalyysi oli mielestämme tarkoituksenmukaisempi toiseen tutkimuskysymyksen, sillä tavoitteenamme oli tarkastella minäpystyvyyden kehittymistä opetusharjoittelujaksojen aikana. Tällöin teoria antoi tulkinnalle suunnan, mutta analyysia ei rajoittanut ennalta määritellyt käsitteet tai luokittelut, vaan se tarjosi mahdollisuuden myös aineistosta esiin nousevien muutosten ja kehityskulkujen huomioimisen. Valitut analyysitavat soveltuivat hyvin tutkimukseemme ja tukivat tutkimuksen tavoitteita mahdollistaen minäpystyvyyden tarkastelun sekä teoreettisesti jäsenneilynä että opiskelijoiden kokemusten kautta rakentuvana prosessina.

Tutkimuksemme onnistui vastaamaan tavoitteeseemme hyvin, sillä se tuotti syvempää tietoa siitä, miten luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyys kehittyy opetusharjoitteluiden aikana ja millaisia tekijöitä sen takana on. Tapauskohtainen tarkastelu minäpystyvyyden näkökulmasta mahdollisti opiskelijoiden kokemusten ja muutosten seuraamisen pitkällä

aikavälillä asteittaisesti. Tämä auttoi hahmottamaan sitä, miten minäpystyvyys muuttuu ja kehittyy vähitellen opiskelijoiden kokemusten kautta. Samalla analyysi toi esille sen, miten minäpystyvyyden eri osa-alueet ilmenivät opiskelijoiden kokemuksissa ja vaikuttivat heidän uskomuksiinsa omasta pystyvyydestään toimia opettajana. Tutkimuksessamme pystyimme siis tarkastelemaan sekä opiskelijoiden minäpystyvyyden kehittymistä pitkän aikavälin aikana että niitä tekijöitä, jotka osaltaan vaikuttavat taustalla opiskelijoiden minäpystyvyyteen harjoitteluiden aikana.

Laadullista tutkimusta tehdessä on tärkeää tarkastella myös tutkijoiden omien näkemysten vaikutusta havaintoihin sekä sitä, millainen rooli esiyymmärryksellä on tutkimuksessa (Juuti & Puusa 2020, 60). Tässä tutkimuksessa pyrimme tiedostamaan ja refleктоimaan omia ennakkokäsityksiämme jo tutkimuksen alkuvaiheessa. Lisäksi analysoimme aineistot ensin itsenäisesti, minkä jälkeen vertasimme ja kokosimme havaintomme yhdessä. Tämä menettelytapa auttoi vähentämään yksittäisen tutkijan subjektiivisen näkökulman vaikutusta ja vahvisti analyysin luotettavuutta sekä tulosten monipuolisuutta.

Tutkimus toteutettiin kahden tutkijan välisenä yhteistyönä. Kirjoitusprosessin aloitimme teoreettisesta osuudesta, jonka raamit loimme yhdessä mutta kirjoittamista jaoimme osiin, joista toinen tutkija oli enemmän vastuussa. Vaikka molemmilla tutkijoilla oli oma vastuualue, luimme ja täydensimme toisen kirjoittamaa osuutta, jos se sitä vaati. Näin saimme kirjoitusprosessin etenemään sulavammin. Aineiston analyysissä alkuvaihe ja koodaaminen suoritettiin yksin. Tällä pyrimme vahvistamaan tutkimuksen luotettavuutta, kun aineistoa voi tarkastella useammasta näkökulmasta. Kun aineisto oli ensin koodattu yksin, keskustelimme ja vertailimme näkemyksiämme kriittisesti. Tämä mahdollisti lopullisen analyysimme tarkentamisen yhteistyössä. Analyysin pohjalta kirjoitetut tulokset aloitimme kirjoittamaan ensin yhdessä, jotta molemmat tutkijat ovat yhteisymmärryksessä siinä, miten tuomme tulokset esille. Sen jälkeen kirjoitusprosessi eteni samalla tavoin kuin teoreettinen osuus. Loimme yhteisesti raamit ja ideoimme sisällön, jonka jälkeen kirjoitimme kumpikin omia osuuksiamme samalla täydentäen ja kommentoiden toisen osuuksia.

Huomioimme myös oman asemamme tutkijoina. Olemme Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoita ja olemme käyneet samat opetusharjoittelujaksot sekä kirjoittaneet niistä portfoliokirjoitukset. Tämä tausta toi aineiston tarkasteluun ymmärrystä, mutta samalla se sisälsi riskejä ennakkokäsitysten vaikutuksesta. Tiedostimme roolimme vaikutuksen koko tutkimusprosessin ajan ja refleктоimme omaa suhdettamme tutkittavaan ilmiöön. Huolehdimme siitä, etteivät omat harjoittelukokemuksemme ohjanneet aineiston analyysia tai tulkintaa, vaan pidimme analyysin mahdollisimman aineistolähtöisenä. Lisäksi perustelimme tulkintojamme tutkimusaineistoon nojaten.

#### 6.4 Pohdinta

Tutkimuksemme tulokset kertovat siitä, että opetusharjoitteluun liittyvät odotukset ja työmäärä kuormittavat opiskelijoita. Tämä korostaa tarvetta tukea entistä paremmin opiskelijoiden jaksamista ja hyvinvointia harjoitteluiden aikana. Opetusharjoittelut tulee suunnitella niin, etteivät esimerkiksi oppituntien suunnittelu ja niiden toteutus aiheuttaisi liikaa stressiä ja muodostuisi yksittäiseksi osaamisen mittariksi. Hyvinvoinnin tukemiseksi opiskelijoilla pitäisi olla harjoitteluiden aikana tunne siitä, että he voivat kokeilla ja epäonnistua ilman suurempia paineita suoriutua täydellisesti tehdyn suunnitelman mukaan. Opetusharjoitteluissa tulee korostaa myös opettajantyön kokonaisvaltaisuutta, jossa yksittäisiä oppitunteja ei nähdä työn tärkeimpänä tehtävänä, vaan siihen kuuluu myös monia muita tehtäviä. Luokanopettajankoulutuksessa onkin hyvä huomioida se, että opetusharjoittelut eivät ainoastaan valmista opettajaa käytännön työtehtäviin, vaan tukevat myös myönteisen ja realistisen näkemyksen muodostumista omasta ammatillisesta tulevaisuudesta. Tällainen lähestymistapa voi vähentää paineita ja stressiä tukien opiskelijoiden hyvinvointia sekä edistää realistisen käsityksen muodostumista opettajan ammatillisista vaatimuksista.

Tulokset heijastuvat myös yhteiskunnalliseen keskusteluun opettajan työn vaativuudesta ja opettajien hyvinvoinnista. Suomessa opettajien hyvinvointi on herättänyt keskustelua jo pidemmän aikaan, sillä opettajan ammattiin liittyvät vaatimukset ja odotukset ovat kasvaneet. Opiskelijoiden huoli omasta jaksamisesta korostaa tarvetta kiinnittää opettajankoulutuksessa

enemmän huomiota työhyvinvointiin liittyviin seikkoihin. Minäpystyvyyden kehittymisen näkökulmasta on olennaista, että kuormitus ei pääse kasvamaan liian suureksi, sillä liiallinen kuormitus voi heikentää uskoa omiin kykyihin toimia opettajana. Opetustyöhön liittyvä liiallinen paine voi johtaa uupumukseen ja ammatillisen motivaation heikkenemiseen.

Varhaiset kokemukset opettajan työstä sekä onnistumiset ja roolimallit vaikuttavat merkittävästi opettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymiseen, ja ne voivat vahvistaa uskoa omiin kykyihin vielä vuosien jälkeen (Pitkänen 2021.) Opetusharjoittelut ovat siis tärkeässä roolissa minäpystyvyyden kannalta. Ne valmistavat opiskelijoita tulevaan ammattiin tarjoamalla heille mahdollisuuksia kehittää omaa osaamistaan, säädellä työmäärää ja muodostaa käsitystä opettajan työn arjesta. Tämä auttaa luomaan pohjaa sekä minäpystyvyydelle että työhyvinvoinnille. Opettajankoulutusta on kuitenkin tärkeää tarkastella sen suhteen, millaisia kokemuksia opiskelijoille mahdollistetaan ja millaisia merkityksiä niille annetaan. Lisäksi on hyvä arvioida, saavatko opiskelijat riittävästi onnistumisen kokemuksia ja tukea haastavissa tilanteissa sekä sitä, korostuvatko koulutuksessa liikaa vaatimukset ja suoriutuminen. Jos keskeneräisyydelle ja oppimiselle ei anneta tarpeeksi tilaa, voi tämä heikentää minäpystyvyyden kehittymistä.

Tutkimuksemme tarjoaa useita jatkotutkimusmahdollisuuksia minäpystyvyyden kehittymisen tarkasteluun luokanopettajakoulutuksen kontekstissa. Jatkossa ilmiötä voisi tutkia laajemmalla aineistolla, jotta luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksista saataisiin kattavampi kuva. Lisäksi tutkimuksemme tuloksissa sijaiskokemukset ja sanallinen vahvistaminen ilmenivät muita minäpystyvyyden osa-alueita vähemmän, minkä vuoksi jatkossa olisi tärkeää tarkastella syvemmin ohjauksen, palautekeskustelujen ja muiden toiminnan havainnoinnin merkitystä minäpystyvyyden osa-alueiden vahvistumisessa. Koska tuloksissamme korostui merkittävästi stressi ja epävarmuus, jatkotutkimusaiheena olisi perusteltua selvittää niiden yhteyttä opiskelijoiden minäpystyvyyden kehittymiseen ja hyvinvointiin. Tutkimus tarjoaa myös mahdollisuuden tutkia tulevaisuudessa sitä, onko luokanopettajakoulutus tarjonnut tarvittavan minäpystyvyyden ja ammatillisen osaamisen ensimmäisiin opetusvuosiin kentällä.

## Lähteet:

Alasuutari, P. (2011). Laadullinen tutkimus 2.0. Vastapaino.

Almutawa, H. & Alfahid, M. (2024). *Reflective Journal Writing: EFL Pre-Service Teacher's Perceptions during Practicum*. *Language Teaching Research Quarterly*, 45, 140–156.

Altarawneh, A., Alkhazaleh, M., Alkhazaleh, Z. & Tarawneh, R. (2023). *School-based practicum and pre-service teachers' self-efficacy: Impact and challenges*. *International Journal of Education and Practice*, 11(2), 308–319. DOI:[10.18488/61.v11i2.3340](https://doi.org/10.18488/61.v11i2.3340)

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). *SELF-EFFICACY: The Exercise of Control*. W.H. Freeman and Company.

Bandura, A. (2005). *Adolescent development from an agentic perspective*. Teoksessa F. Pajares & T. Urdan (toim.) *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Berg, D. G. B. & Smith, L. F. (2018). *The effect of school-based experience on preservice teachers' self-efficacy beliefs*. *Issues in Educational Research*, 28 (3), 530–544. <https://www.iier.org.au/iier28/berg.pdf>

Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). *Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really?* *Educational Psychology Review*, 15(1). DOI: [10.1023/A:1021302408382](https://doi.org/10.1023/A:1021302408382)

Brown, I., & Inouye, D. K. (1978). *Learned helplessness through modeling: The role of perceived similarity in competence*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36. 900–908.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Fourth edition. SAGE.

Eğimli, İ. & Solhi, M. (2021). *The impact of Practicum on Pre-Service EFL Teachers' Self-Efficacy Beliefs: First Step into Professionalism*. *Shanlax International Journal of Education*, 9(4), 223–235.

Fajardo Castañedan, J. A. (2014). *Learning to Teach and Professional Identity: Images of Personal and Professional Recognition*. *Issues in Teachers' Professional Development*, 16(2), 49–65.

Fornaciari, A. & Juutilainen, M. (2023). *Who has the power to define the ideal teacher? Insights into the social structure of Finnish teacher education*. *Frontiers in Education*, 8(1297055). <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1297055>

Gale, J., Alemdar, M., Cappelli, C. & Morris, D. (2021). *A mixed Methods Study of Self-Efficacy, the Sources of Self-Efficacy, and Teaching Experience*. *Frontiers in Psychology*, 6(750599). <https://doi.org/10.3389/educ.2021.750599>

Husu, J. & Toom, A. (2016). *Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan*. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi. Opetus- ja kulttuuri ministeriö.

Juuti, P. & Puusa, A. (2020) *Laadullisen tutkimuksen tominaispiirteet*. Teoksessa A. Puusa, & P. Juuti. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

Komulainen, J., Turunen, T. & Rohiola, U. (2009). *Ohjatun harjoittelun tavoitteet*. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K-P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi, & T. Turunen. (toim.), *Opettajuuteen ohjaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Komulainen, J. (2010). *Ohjattu harjoittelu luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukena* [Väitöskirja, Oulun Yliopisto].

Körkkö, M. K., Kyrö-Ämmälä, O. M. K., & Turunen, T. A. (2016). *Professional development through reflection in teacher education*. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198-206. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>

Lapin yliopisto. (2024–2027). *Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas*. "Luettu 2.4. 2025". [https://ulapland.fi/wp-content/uploads/sites/3/2025/08/Lapin-Yliopisto\\_KTK-opinto-opas-2024-2027.pdf](https://ulapland.fi/wp-content/uploads/sites/3/2025/08/Lapin-Yliopisto_KTK-opinto-opas-2024-2027.pdf)

Lapin yliopisto. (2025). *Tekoälyn käyttö opetuksessa — Kasvatustieteiden tiedekunta*. "Luettu 14.1.2026". <https://ulapland.fi/wp-content/uploads/sites/3/2025/09/Tekoalyohjeitus-KTK-2.9.2025.pdf>.

Lazarides, R. & Warner, L. (2020). *Teacher Self-Efficacy*. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. DOI: [10.1093/acrefore/9780190264093.013.890](https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.890)

Li, H. (2025). *Reflective Practice for Pre-Service Teacher's Professional Development*. *Sage pen*, 15(3). <https://doi.org/10.1177/21582440251363136>

Liu, Z., Sulaiman, T., Raihan, N. & Nawi, C. (2025). *How Does Teaching Reflection Shape Teacher Confidence? A Theoretical and Empirical Review on Enhancing College English Teachers' Self-Efficacy*. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 14(2), 588-598. DOI: [10.6007/IJARPED/v14-i2/25278](https://doi.org/10.6007/IJARPED/v14-i2/25278)

Ma, K., Cavanagh, M. & Mcmaugh, A. (2025). *Sources of pre-service teacher self-efficacy: a longitudinal qualitative inquiry*, *Asia Pacific Journal of Education*, 45:2, 463–478, DOI: [10.1080/02188791.2022.2136140](https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2136140)

Martins, M., Costa, J. & Onofre, M. (2015). *Practicum experiences as sources of pre-service teachers' self-efficacy*. *European Journal of Teacher Education*, 38(2), 263–279. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.968705>

Metsäpelto, R-L., Heikkilä, M., Hangelin, S., Mikkilä-Erdmann, M., Poikkeus, A-M. & Warinowski, A. (2021). *Osaamistavoitteet luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa: Näkökulmana Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli*. *Kasvatus*, 52(2), 164–179. <https://doi.org/10.33348/kvt.111437>

MTV Uutiset. (20.09.2025). Vanhemmat uuvuttavat opettajia – koulutus ei valmista huoltajiin. ”Luettu 15.11.2025”. <https://www.mtvuutiset.fi/artikkeli/vanhemmat-uuvuttavat-opettajia-koulutus-ei-valmista-huoltajiin/9226476>

Nikoçeviq-Kurti, E. (2022). *Predictive Power of Five-Factor Mentoring Model on Student Teachers' Teaching Self-Efficacy Beliefs*. *European Journal of Educational Research*, 11(3), 1245-1257. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.3.1245>

Nieminen, A-K., Koivuhovi, S. & Vainikainen M-P. (2024). *Opettajan minäpystyvyyys ja sen yhteydet motivationaaliin uskomuksiin painotetuilla sekä yleisopetuksen luokilla*. *Kasvatus*, 55(4), 347–365. <https://doi.org/10.33348/kvt.148846>

Null, W. (2023). *Curriculum: From Theory to Practice*. 3<sup>rd</sup> edition. Rowman & Littlefield.

Pajares, F. (1997) *Current Directions in Self-efficacy Research*. Teoksessa Maehr, M. & Pintrich, P. R. (toim.), *Advances in motivation and achievement*, 10, Greenwich, CT: JAI Press. 1–49.

Pandey, P. & Mohanty, P. (2025). *Role of Reflective Practice in Teacher Identity Formation: A Qualitative Perspective*. *International Journal of Research and Scientific Innovation*, XII(V): 1–8. <https://doi.org/10.51244/IJRSI.2025.12050001>

Pfitzner-Eden, F. (2016). *Why Do I Feel More Confident? Bandura's Sources Predict Preservice Teacher's Latent Changes in Teacher Self-Efficacy*. *Frontiers in Psychology*, 7(1486). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01486>

Piekkari, R. & Welch, C. (2020). *Oodi yksittäistapaustutkimukselle ja vertailun moninaiset mahdollisuudet*. Teoksessa A. Puusa, & P. Juuti. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

Pitkänen, P. (2021). *Luokanopettajien ammatillinen kehittyminen nuorista vasta-alkajista kokeneiksi ammattilaisiksi* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8957-6>

Pitkäniemi, H., Hirvonen, R., Heikka, J. & Suhonen K. (2024). *Teacher Efficacy, Its Sources, and Implementation in Early Childhood Education*. *Early Childhood Education Journal* 53, 1705–1715. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01713-w>

Pitkäniemi, H. & Martikainen, T. (2022). *Sources and variation of self-efficacy in cases of student teaching practicum*. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 8(1). DOI: [10.57126/noad.v8i1.8683](https://doi.org/10.57126/noad.v8i1.8683)

Pursiainen, J., Rusanen, H., Raudasoja, E-M., Nurkkala, R., Kortelainen, T., Partanen, S. & Peuna, I. (2019). *Selvitys opettajankoulutuksen rakenteesta yliopistoissa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. Helsinki.

Puusa, A. & Juuti, P. (2020). *Laadullisen tutkimuksen olemus*. Teoksessa A. Puusa, & P. Juuti. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

Rantamäki, P.-K. (15.11.2024) *Työhyvinvointi ajautui törmäyskurssille – ennen pitkää tulee seinä vastaan*. OAJ: Opettaja. <https://www.opettaja.fi/tyossa/tyohyvinvointi-ajautui-tormayskurssille-ennen-pitkaa-tulee-seina-vastaan/>

Repo, E. & Gustafsson, A. (2006). *Elämäkerrallinen näkökulma ammatilliseen ja persoonalliseen identiteettiin*. Teoksessa A. Eteläpelto, & J. Onnismaa (toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikerta. Kansanvalistusseura.

Ruohotie, P. (2006). *Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa*. Teoksessa A. Eteläpelto, & J. Onnismaa (toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikerta. Kansanvalistusseura.

Sancar, R., Atal, D. & Deryakulu, D. (2021). *A new framework for teachers' professional development*. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103305. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305>

Sanusi, N., Zulkifli, H., Hamzah, M. I. & Jait, K. (2025). *Professional development in classroom assessment: a systematic review*. *Journal of Education and Learning*, 19(4), 2220-2228. DOI: 10.11591/edulearn.v19i4.22026

Schunk, D.H. & DiBenedetto, M.K. (2020). *Self-efficacy and human motivation*. *Advances in Motivation Science*. Elsevier Inc. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2020.10.001>

Schunk, D.H. & Pajares, F. (2009). *Self-efficacy Theory*. Teoksessa K.R Wentzel, & A. Wigfield (toim.), *Handbook of Motivation at School*. Routledge.

Sepp, A., Kangas, J., Hietanen, L. & Ruismäki, H. (2023). *Sources influencing primary school student teachers' self-efficacy beliefs in their music studies*. *Music Education Research*, 25(1), 26-48. DOI: 10.1080/14613808.2022.2118249

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2007). *Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout*. *Journal of Educational Psychology* 99 (3), 611-625.

Sunggingwati, D. & Susilo, S. (2025). *Deconstructing Expert and Practical Knowledge of EFL Student Teachers*. *Mextesol Journal*, 49(1), 1-11.

Tschannen-Moran, M. & McMaster, P. (2009). *Sources of Self-Efficacy: Four Professional Development Formats and Their Relationship to Self-Efficacy and Implementation of a New Teaching Strategy*. *The Elementary School Journal*, 110(2).

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. (1998). *Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure*. *Review of Education Research*, 68(2), 202–248.

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). *Teacher efficacy: capturing an elusive construct*. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.

Tschannen-Moran, M. & McMaster, P. (2009). *Sources of Self-Efficacy: Four Professional Development Formats and Their Relationship to Self-Efficacy and Implementation of a New Teaching Strategy*. *The Elementary School Journal*, 110(2).

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi. [e-Pub julkaisu].

Turunen, T., Komulainen, J., & Rohiola, U. (2009). *Opiskelijan ammatillinen kehittyminen*. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K-P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi, & T. Turunen. (toim.), *Opettajuuteen ohjaaminen*. PS-kustannus.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. TENK. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 2. Helsinki. [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)

Usher, E. & Pajares, F. (2008). *Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions*. *Review of Educational Research*, 78(4), 751–796.

Ventista, O. M. & Brown, C. (2023). *Teachers' professional learning and its impact on students' learning outcomes: Findings from a systematic review*. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100565. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100565>

Verma, M. (2025). The Role of Internship and Professional Development in Teacher Education: A Mixed-Methods Study of Impact on Novice Teacher Competence. *International Scientific Refereed Research Journal*, 8 (4), 228–236.

Vilkka, H. (2025). *Tutki ja kehitä*. Santalahti-kustannus.

Vitikka, E., Salminen, J. & Annevirta, T. (2012) *Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa. Opetussuunnitelman käsittely opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vitikka-e.-salminen-j.-ja-annevirta-t.-opetussuunnitelma-opettajankoulutuksessa.-2012.pdf>

Waddington, J. (2023). *Self-efficacy*. *ELT Journal*, 77(2), 237–240. <https://doi.org/10.1093/elt/ccac046>

Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. & Davis, A. (2009). Teachers' Self-Efficacy Beliefs. Teoksessa K.R. Wentzel, & A. Wigfield (toim.), *Handbook of Motivation at School*. Routledge.

Yerdelen, S., Tas, Y. & Osmanoglu, A. (2024). *Investigating the change in prospective science teachers' self-efficacy beliefs and the sources of this change during the teaching practice course*. *Frontiers in Psychology*, 9(1427513). <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1427513>

Zee, M. & Koomen, H. (2016). *Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research*. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. DOI: 10.3102/0034654315626801

Zimmerman, B. (1995). *Self-Efficacy and educational development*. Teoksessa A. Bandura (toim.), *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press, 202–231.

Zimmerman, B. & Cleary, T. (2005). *Adolescents' development of personal agency. The Role of Self-Efficacy Beliefs and Self-Regulatory Skill*. Teoksessa F. Pajares & T. Urdan (toim.) *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.