



Opettajaopiskelijan minäpystyvyys ja siihen liittyvät lähteet erilaisissa aineen opettamisen tilanteissa

TIMO MARTIKAINEN¹ JA HARRI PITKÄNIEMI²

timo.martikainen@uef.fi

¹Itä-Suomen yliopisto, Filosofinen tiedekunta, Itä-Suomen yliopiston harjoittelukoulu, Tulliportin normaalikoulu, ²Itä-Suomen yliopisto, Filosofinen tiedekunta, Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto

Tiivistelmä

Opettajan minäpystyvyys on luottamusta oman opetuksen voimaan ja merkitykseen. Keskeisenä tutkimustehtävänä oli etsiä niitä tekijöitä, jotka nostavat ja laskevat opettajaopiskelijan minäpystyvyyden uskomuksia opetuksen eri tilanteissa pääasiassa sosiokognitiivisen teorian suuntaamana. Kuvasimme videolle yhdeksän opettajaopiskelijan ohjatun harjoittelun oppituntia, ja haastattelimme heitä videonauhaa muistin tukena käyttäen (Stimulated Recall-haastattelu). Haastattelut äänitettiin, litteroitiin ja analysoitiin teemaattista analyysia hyödyntäen. Tutkimus osoittaa, että minäpystyvyyden tunne voi vaihdella oppitunnin aikana ($n = 4$). Uutta evidenssiä tuli aineenhallinnasta minäpystyvyyden lähteenä. Opettajaminäpystyvyyden haasteet erityisesti oppilaiden työskentelyn ohjaamisen ja oppimateriaalin toimivuuden osalta nousivat esille. Tutkimuksemme osoittaa, että minäpystyvyyttä ja sitä rakentavia tekijöitä voi ja tulee tutkia myös "mikroskooppisesti", porautuen erilaisiin oppitunnin aikaisiin opetustilanteisiin. Tämä opetuksen dynamiikkaan ja minäpystyvyyden lähteiden väliseen suhteeseen keskittyvä analyysi tarjoaa mahdollisuuksia ymmärtää sitä, miten opettajaopiskelija oppii ja kehittyy.

Avainsanat

opettajan minäpystyvyys, opettajaopiskelija, opettajankoulutus, opetusharjoittelu, opetustilanne, oppiaine

Student Teacher's Self-efficacy and Related Sources in Situations of Subject Teaching

Abstract

A teacher's self-efficacy is confidence in the power and meaning of one's own teaching. The main research task was to search for the factors that raise and lower student teachers' self-efficacy beliefs in different teaching situations, mainly guided by socio-cognitive theory. We videotaped the guided practice lessons of nine student teachers and interviewed them using the video tape as memory support (Stimulated Recall interview). The interviews were recorded, transcribed and analyzed using thematic analysis. The study shows that the feeling of self-efficacy can vary even during one lesson ($n = 4$). New evidence came from subject knowledge as a source of self-efficacy. Improving the teacher's self-efficacy, especially in terms of guiding students' work and the functionality of the learning material, came to the fore. Our research shows that self-efficacy and the factors that build it can and should be studied also "microscopically", drilling into different teaching situations during the lesson. This analysis focusing on the dynamics of teaching and the relationship between sources of self-efficacy offers opportunities to understand how student teachers learn and develop.

Keywords

teacher's self-efficacy, student teacher, teacher training, teaching practice, teaching situation, subject

Johdanto

Opettajan minäpystyvyyteen liittyvät uskomukset ovat opettajan omia käsityksiä kyvyistään harjoittaa ammattiaan (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001). Keskeisesti on siis kyse siitä, missä määrin opettaja luottaa oman opetuksensa voimaan ja merkitykseen opetuksen eri tilanteissa. Empiirinen tutkimus osoittaa, että opettajan minäpystyvyys on yksi avaintekijä opetuksen laadussa ja oppilaiden tukemisessa (Holzberger ym. 2013), opettajan sitoutumisessa (Durksen ym. 2017; Granziera & Perera 2019), työtyytyväisyydessä (Klassen & Chiu 2010) ja hyvinvoinnissa (Zee & Koomen 2016). Opettajan minäpystyvyyden on havaittu liittyvän oppilaiden oppimistuloksiin (Ross ym. 2001) ja kouluun sitoutumiseen (Reyes ym. 2012). Opettajan minäpystyvyyttä on tutkittu työelämän sekä opettajankoulutuksen ja opetusharjoittelun konteksteissa.

Mistä sitten opettajan minäpystyvyys, usko omiin kykyihin opetuksessa, syntyy? Puhutaan uskomuksista, jotka voivat olla esimerkiksi korkeita, ja toisaalta matalia. Mikä siis nostaa niitä ja mikä taas laskee? Opettajan minäpystyvyyden lähteitä (sources) sosiokognitiivisen teorian perusteella ovat opettajan henkilökohtaiset (onnistumisen ja epäonnistumisen) kokemukset, havainnot muiden opettajien toiminnasta, sosiaalinen palaute ja opetukseen liittyvät tunnetilat (Bandura, 1997). Alan empiirinen tutkimus on pyrkinyt arvioimaan muita tekijöitä, esimerkiksi opettajan tietämykseen liittyviä tekijöitä (ks. Morris ym. 2017). Nämä lähteet eivät vaikuta opettajien minäpystyvyysuskomuksiin suoraan, vaan yksilön kokemusten tulkintojen eli kognitiivisten prosessien kautta.

Omassa tutkimuksessamme olemme kiinnostuneet näistä prosesseista opettajankoulutuksessa, mutta etenkin siitä, miten nuo lähteet toimivat oppitunnin ”sisällä” ja opetusharjoittelussa. Tämä perspektiivi on alan tutkimuksessa uusi. Aikaisemmin on tutkittu minäpystyvyyttä lähinnä siten, miten se kehittyy suhteellisen laajan aikaperspektiivin aikana. Tuo perinne korostaa ilmiön suhteellista stabiilisuutta. Sveitsissä on kuitenkin tehty uusi tutkimus, joka kiinnostui minäpystyvyyden mahdollisesta variaatiosta eri oppituntien välillä (Rupp & Becker 2021). Opettajankoulutukseen sijoittuvassa tutkimuksessa tarkasteltiin opettajaopiskelijoiden (N = 120) minäpystyvyyden kehitystä kolmen viikon opetusharjoittelun aikana. Tulokset osoittivat, että opettajaopiskelijoiden minäpystyvyys vahvistui harjoittelun aikana. Tilastomenetelmiin perustuvissa analyyseissä havaittiin, että opettajaopiskelijoiden minäpystyvyydessä tapahtui vaihtelua

tunnista toiseen. Vaihteluun kytkeytyivät erityisesti onnistumisen kokemukset, yhteistyössä toimivien opettajien kanssa käydyt ohjauskeskustelut ja yhteissuunnittelu. Oma tutkimuksemme on siten askel vieläkin ”mikroskooppisempaan” suuntaan. Tutkimuksemme ei ole vastakkainen sosiokognitiivisen teorian ydinajatuksen kanssa, vaan se pyrkii tekemään ymmärrettäväksi sitä, millaisista tilanteista ja niistä koskevista pohdinnoista minäpystyvyys rakentuu myös pitemmän aikaperspektiivin kuluessa.

Tanskalaisessa äskettäin julkaistussa opettajankoulutuksen tutkimuksessa pyrittiin saamaan spesifiä tietoa opettajaopiskelijoiden minäpystyvyydestä (Nielsen ym. 2024). Tutkimuksessa selvitettiin sitä, mikä kenttäharjoittelua tehneiden opetusharjoittelijoiden mielestä tuntui haastavalta. Aineisto hankittiin ryhmähaastattelemalla kahta opettajaopiskelijaryhmää ja yksilöhaastattelemalla kenttäharjoittelua ohjaavia opettajia. Laadullisen sisällönanalyysin perusteella aineistosta löydettiin yhteensä 33 opetuksen kompetenssia. Haastavimmaksi tekijäksi tutkittavien mukaan tulkittiin opetettavan aineen sisältötiedon riittävyys. Kaksi yhtä paljon mainintoja saanutta haastetta olivat luokan johtamiseen sekä opetustyön tiedolliseen ja taidolliseen hallintaan liittyvät tekijät. Neljänneksi eniten mainintoja tuli opettaja-oppilas-suhteiden luomisesta, ja viidenneksi eniten tuntuun suunnittelun soveltamisesta oppitunnin aikana.

Opettajan minäpystyvyyden tutkimuksella on kohtuullisen pitkä perinne työelämän ja opettajankoulutuksen konteksteissa. On tutkittu sitä, mitä seuraamuksia minäpystyvyydellä on opettajalle itselleen, hänen oppilailleen ja laajemmin koko kasvatusta ajatellen. Vähemmän tutkimusta on tehty opetusharjoittelun kontekstissa ja etenkin siitä näkökulmasta, miten eri tilanteet varioivat oppitunnin aikana ja minkälaiset tekijät eli minäpystyvyyden lähteet ovat tuossa prosessissa mukana. Sosiokognitiivinen teoria osoittaa joitakin potentiaalisia tekijöitä, mutta laadullisen tutkimusmetodologian perinteessä (jota sovellamme tässä tutkimuksessa) meidän tulee olla avoimia mahdollisille uusille tekijöille. Voi olla, että voimme edelleen hienosäätää niitä tekijäkuvaus, joita on alkuperäisessä Banduran (1997) teoriassa minäpystyvyydestä ja sen lähteistä. Aikaisemman tutkimuksen perusteella seuraavat tutkimustehtävät ovat tässä, opettajankoulutuksen ja sen alaisen opetusharjoittelun kontekstiin sijoittuvassa tutkimuksessamme relevantteja:

- Missä määrin minäpystyvyyden uskomukset vaihtelevat oppitunnin aikana?
- Millaisia teorian mukaisia ja mahdollisen sen ulkopuolisia minäpystyvyyden lähteitä esiintyy eri opetustilanteissa?
- Millaisia minäpystyvyyden osa-alueita minäpystyvyyden ilmeneminen tuottaa erilaisissa opetustilanteissa?

Kokonaisuutena olemme kiinnostuneita siitä, millaiset tekijät rakentavat minäpystyvyyden uskomuksia. Situaatiokeskeinen analyysimme keskittyy etenkin siihen, millaiset lähteet ovat korkean tai matalan uskomuksen takana opettajaopiskelijan toteuttamilla oppitunneilla.

Tutkimuksen toteutus

Opettajaopiskelijan minäpystyvyyden lähteiden tarkastelun kohteiksi valittiin alkuperäisen sosiokognitiivisen teorian suuntaamana opetuskokemuksen pohdinta ja tulkinta (nk. mestarikokemukset), tunteiden käsittely, opetuksen toiminnan mallit ja palautteen käsittely (Bandura, 1997). Minäpystyvyyden osa-alueista päätettiin teorialähtöisesti keskittyä niihin osa-alueisiin, jotka sisältyvät tyypillisesti opettajan minäpystyvyyden käsitteeseen: oppilaiden sitoutumisen vahvistaminen, opetuksen työtapojen hallinta ja ryhmänhallinta (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001).

Tutkimuseettisesti tutkimuksessamme korostuu paneutuminen opettajaopiskelijoiden henkilökohtaisiin käsityksiin osana heidän opettajaksi opiskeluaan, joten eettinen sensitiivisyys on tärkeää. Tutkimushankkeelle on myönnetty koulutuksenjärjestäjältä tutkimuslupa ja tutkimukseen osallistuvilta on kysytty suostumus tutkimusaineiston käyttöön vapaaehtoisuuteen perustuen. Lisäksi tutkimushenkilöiden anonymiteetti on varmistettu tutkimuksen aikana muuttamalla tutkittavien nimet aineistossa. Varsinaisia poisjääntejä aineistosta ei tullut ja opettajaopiskelijoilta välittyi palaute tutkimuksen toteutuksen mielekkyydestä. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta tekijöiden tutkimusyhteistyö on ollut tärkeää. Tutkimusta on suunniteltu tiiviissä yhteistyössä käyttäen jaettua teoreettista ja tutkimuskäytäntöjen osaamista, mikä on tarkoittanut jatkuvaa kehittävää keskustelua tutkimuksellisista ratkaisuista.

Haastattelut

Vuonna 2022 haastateltiin yhdeksän opettajankoulutuksen opetusharjoittelijaa perusharjoittelussa tai syventävässä harjoittelussa. Perusharjoittelun ytimessä ovat opetuksen perustaidot ja opiskelijoilla on takana jo didaktiikan opintoja. Opettajaopintojen loppuvaiheessa syventävässä harjoittelussa teemana on opetuksen kokonaisvastuu sekä opetuksen kehittyminen ja kehittäminen. Opetusharjoittelua ohjaavat normaalikoulun opettajat opettajankoulutuksen opetussuunnitelman ja harjoittelusuunnitelmien sekä opetuskäytäntöjen puitteissa. Taulukkoon 1 on koottu tutkimushenkilöiden taustatietoja. Pseudonymien nimettyjen opettajaopiskelijoiden harjoitteluvaihe, vuosikurssi ja aikaisempi opetuskokemus näkyvät oheisessa koonnissa.

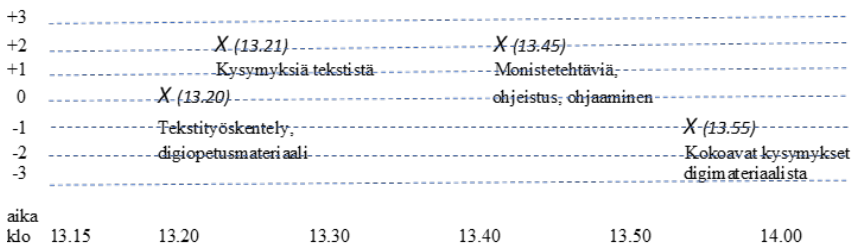
Taulukko 1. Tutkimushenkilöiden taustatietoja

<i>Pseudo- nyymi</i>	<i>Harjoitteluvaihe</i>	<i>Opiskeluvuosi</i>	<i>Aikaisempi opetuskokemus</i>
Teija	syventävä harjoittelu	3	3 vuotta
Sirpa	syventävä harjoittelu	5	2 kuukautta
Anne	syventävä harjoittelu	4	Muutamia päiviä
Terhi	syventävä harjoittelu	4	Muutamia päiviä
Antero	perusharjoittelu	3	Ei kokemusta
Kaija	perusharjoittelu	3	Ei kokemusta
Jenni	perusharjoittelu	3	Muutamia päiviä
Outi	perusharjoittelu	3	1 kuukausi
Annukka	perusharjoittelu	3	1 kuukausi

Haastattelut tapahtuivat opetusharjoittelutuntien jälkeisinä päivinä. Niitä kertyi 2 kpl suomen kielen ja kirjallisuuden (suk), 4 kpl matematiikan (ma) 2 kpl historian (hi) ja 1 kpl fysiikan/ympäristöopin (fy) oppitunneista. Oppitunnit olivat eri oppiaineissa yhdellä samalla luokalla perusasteen 5. luokan (keväällä 2022) ja

6. luokan (syksyllä 2022) aikana. Oppitunnit videoitiin ja myöhemmin videoita käytettiin haastattelun yhteydessä muistin tukena keskusteltaessa oppitunnin eri tilanteista (joissa opettajaopiskelijan minäpystyvyyden tunne mahdollisesti vaihteli). Tätä kutsutaan Stimulated Recall -tekniikaksi (tai SR-haastatteluksi). Haastattelut äänitettiin myöhemmin tapahtuvaa temaattista analyysiä varten (Braun & Clarke 2006).

Keskustelunomaiseen haastatteluun kehitettiin lomakepohja taustatietojen keruuta, opetustilanteiden muistiin merkitsemistä ja minäpystyvyydsarviointeja varten. Lisäksi lomakkeessa oli struktuuria antavat kysymykset minäpystyvyyden lähteistä keskustelua varten. Opetusharjoittelijat saivat valita oppituntinsa jälkeen 3–6 sellaista opetustilannetta, joissa heidän minäpystyvyytensä vaihteli +3 ja -3 välillä. Lomakkeessa olevan asteikon mukaan +3 tarkoitti maksimaalista ja korkeaa minäpystyvyyden tasoa, ja vastaavasti -3 mahdollisimman alhaista pystyvyyden tunnetta. Arviot merkittiin yhdessä haastattelijan kanssa lomakkeeseen (merkintä aikajanalle nimeten lyhyesti tilanne, esim. ”ryhmätyön aloittaminen”). Arvioinnin jälkeen haastattelussa opettajaopiskelijaa pyydettiin kuvaamaan kutakin valittua opetustilannetta minäpystyvyyden ja sen taustalla olevien tekijöiden osalta. Kuviossa 1 on esimerkki siitä, miten haastateltavan, Annen (pseudonyymi) haastattelulomakkeen täyttäminen (ennen haastattelua) osoittaa mahdollista minäpystyvyyden vaihtelua oppitunnin aikana sen eri tilanteissa. Seuraavassa kuviossa pystyakselilla on minäpystyvyyden arvioinnissa käytetty asteikko ja vaaka-akselilla opetustilanteiden ajallinen sijoittuminen.



Kuvio 1. Esimerkki Annen (pseudonyymi) minäpystyvyyden arvioinneista oppitunnin aikana sen eri tilanteissa

Tilannekohtaisten minäpystyvyydsarviontien jälkeinen haastattelu pyrki pureutumaan siihen, mitkä tekijät (lähteet) ovat kyseiseen opetustilanteeseen fokusoituvan pystyvyyden takana. Kaikista tutkimusaineiston oppitunneista ja niihin liittyvistä SR-haastatteluista syntyi vastaavanlainen dokumentti. Käytännössä aineistonkeruun ja käsittelyn, videoinnin, haastattelut ja niiden äänittämisen sekä litteroinnin hoiti toinen tutkimuksen tekijöistä eli normaalikoulun lehtori opetus- ja ohjaustyönsä ohessa. Yhdeksässä haastattelussa yksilöitiin yhteensä 36 opetustilannetta.

Aineiston analyysi

Aineiston analyysi perustui temaattiseen analyysiin (Braun & Clarke 2006). Analyysiprosessin tausta-ajatuksena oli, että analyysissa merkitysaineistoa pelkistetään valitsemalla ja suodattamalla tiettyjä riittävästi tutkimusongelmaan vastaavia merkityskokonaisuuksia sekä tämän jälkeen aineisto kootaan organisoituksi, tiivistetyksi informaatioksi, mikä mahdollistaa luotettavan tulokinnan sekä parantaa systemaattisuuden ja analyysiprosessin läpinäkyvyyttä (Huberman & Miles 1998; Miles & Huberman, 1994). Analyysin aluksi haastatteluaineistoa järjesteltiin kokoavaan Word-taulukkomuotoon. Taulukko koostui seuraavista sarakkeista:

- tutkittavan opettajaopiskelijan henkilöllisyyden häivyttävä pseudonyymi ja minäpystyvyydsarviot oppitunnin eri tilanteissa (3–6 tilannetta)
- vuosikurssi ja harjoitteluvaihe (perus- tai syventävä harjoittelu)
- opetuskokemus opintojen ulkopuolella
- oppitunnin oppiainekonteksti
- tutkijan muistiinpanot oppitunnista ja pelkistetty litteroitu SR-haastatteluaineisto
- tulkinta minäpystyvyyden osa-alueista
- tutkijan tulkinta minäpystyvyyden lähteistä

Minäpystyvyyden lähteiden ilmenemisestä sosiokognitiivisen teorian mukaisesti tarkasteltiin opettajaopiskelijan omia kokemuksia ja niihin pohjautuvia tulkin-toja, tunteiden käsittelyä, opetuksen toiminnan mallien havainnointia ja kannus-tavaa palautetta, jonka jälkeen ne luokiteltiin kolmeen kategoriaan positiivinen +, epävarma * tai negatiivinen -. Opettajaopiskelijan minäpystyvyyden osa-alueiden

esiintymisestä kiinnitettiin huomiota oppilaiden sitoutumisen vahvistamiseen, opetuksen työtapojen hallintaan ja ryhmänhallintaan. Näiden merkitysten koodauksessa käytettiin samaa asteikkoa positiivinen +, epävarma * tai negatiivinen -. Tutkimusaineistomme analyysin kokoavassa Word-taulukossa oli yhdeksän opettajaopiskelijaa ja seitsemän saraketta (ks. luettelo edellä). Aineistolle tuli pituutta pelkistetyssä tekstimuodossa noin 33 sivua.

Tulokset

Tutkimuksen tuloksena pystyttiin tunnistamaan minäpystyvyyden kannalta merkityksellisiä tilanteita oppitunnilla. Ensimmäisenä tutkimustehtävänä oli tarkastella missä määrin opettajaopiskelijoiden minäpystyvyysuskomuksissa oli havaittavissa vaihtelua oppitunnin eri tilanteissa. Seuraavaksi avataan tutkimustuloksia tarkemmin kahden valitun tapauskuvauksen kautta. Ensin tarkastellaan aineen opettamisen sellaista oppituntia, missä ilmeni verrattain stabiili, mutta korkea opettajaopiskelijan kokema minäpystyvyys (Outi, perusharjoittelu). Tämän jälkeen tarkastellaan oppituntia, missä minäpystyvyys näytti vaihtelevan ja käyvän matalalla tasolla. (Kaija, perusharjoittelu).

Minäpystyvyyden vaihtelevuus opetustilanteissa

Viidellä oppitunnilla ($n = 5$) esiintyi opettajaopiskelijan minäpystyvyysarvioiden perusteella stabiili minäpystyvyys. Näiden tutkittavien minäpystyvyysarviointit pysyivät siis positiivisina käytetyllä arviointiasteikolla. Vaihtelevaksi tulkittiin niiden neljän ($n = 4$) opettajaopiskelijan minäpystyvyys, jotka arvioivat minäpystyvyyttään jossakin oppitunnin tilanteessa neutraalilla tai negatiivisella arviolla. Tässä kuvailtavat kaksi minäpystyvyydeltään erilaista opettajaopiskelijaa ovat samalla havainnollistavia esimerkkitapauksia siitä, miten hyödynsimme tässä tutkimuksessa tutkimusmetodologiaa oppitunnin dynamiikasta ja siihen kytkeytyvistä tilannekohtaisista tulkinnoista. Tämän jälkeen esitetään kokoavat tutkimuslöydökset minäpystyvyyden lähteistä ja osa-alueista koko aineistossa.

Stabiili minäpystyvyys: Outi, perusharjoittelu, suomen kieli ja kirjallisuus

Outilla (perusharjoittelu, opetuskokemusta 1 kk) oli suomen kielen ja kirjallisuuden tunti, aiheena fantasiakertomuksen kirjoittaminen. Oppitunnin vaiheita ja minäpystyvyysarvioita olivat: kertaus fantasiatekstistä +3, kertomuksen suunnittelu ajatuskartan avulla +2 ja kirjoitusprosessin ohjaaminen +2. Tällä opettaja-opiskelijalla oli oman tulkintansa perusteella korkea minäpystyvyys. Seuraavassa haastattelulainauksessa nähdään, että hän koki tulevansa hyvin toimeen oppilaiden kanssa, mikä oli esimerkki onnistumisen kokemuksista minäpystyvyyden lähteenä. Toisaalta haastattelussa ilmeni, että oppiaineen ja opetuksen aiheen hallinnalla oli merkitystä minäpystyvyyden kannalta. Työtapojen hallinta, opetusvuorovaikutuksen sujuminen ja oppilaiden työskentely heijastuivat opettajan minäpystyvyyteen.

Haastattelija (H): Sinulla oli tässä arvio +3 minäpystyvyyttä. Minkä takia tilanteesta tuli sellainen? Kerro, mitä siinä oli mielestäsi taustalla.

Opettaja (O): Minulla oli siinä selkeä suunnitelma, että mitä teen. Olin tehnyt siihen ajatuskartan valmiiksi viime tunnin asioista. Sen pohjalta sitten käytiin ja siinä ihan hyvin oppilaat kuuntelivat sitä opetusta ja kerrattiin siinä yhdessä niitä. Se sujui hyvin ja tuntui luontevalta. Siinä ei ollut mitään erikoisuuksia. Se meni hyvin.

H: Sinähän olet ollut aika varmaotteinen muutenkin tässä harjoittelussa, että sinulla on jonkun verran opettajakokemusta ja olet selvästikin tottunut olemaan oppilaiden ja lapsiryhmien kanssa.

O: Joo, ohjauskokemusta minulla on paljon, monta vuotta (harrastuksen parista).

H: Luuletko, että se antaa sinulle vahvuutta?

O: Varmasti, se oppilaiden kanssa oleminen on tosi helppoa ja luontevaa.

Tunnin alun jälkeen lopputunti olikin enemmän oppilaskeskeistä suunnittelua ja kirjoittamista. Seuraavassa haastattelulainauksessa kuvaillaan, miten työtapojen muutos vaikutti jonkin verran kokemuksiin minäpystyvyydestä. Opetuksen työtavoilla näytti siis olevan yhteyttä minäpystyvyyden kokemuksiin sen suhteen,

miten toimiviksi opetuksen työtavat koettiin ja miten sitoutuneesti oppilaat näyttivät työskentelevän.

H: Sitten oli lopputunnissa kirjoitusprosessin ohjaamista. Minkä arvion annat siitä?

O: Se meni hyvin. Paremmin mitä odotin +2.

H: Oppilaat kirjottivat tietokoneilla, suurin osa ulkopuolella luokkaa kirjastossa jne. Sinun mielestäsi minäpystyvyyden tunne pysyi samana vahvana?

O: Minulle on tuttua, että työskennellään ympäriinsä ja kiertelen ohjaamassa oppilaita. Se oli helppoa, oppilaat lähtivät hyvin kirjottamaan ja olivat innoissaan aiheesta. Kävin katselemassa ja auttamassa tarvittaessa, toimi hyvin.

H: Et arvioi kuitenkaan +3?

O: Kun ollaan siellä täällä, ei voi kaikkea niin tarkkaan tietää, mitä siellä oppilaat tekevät, onhan siinä vähän epävarmuutta. Kyllä se yleisesti meni tosi hyvin.

Minäpystyvyyden lähteiden näkökulmasta Outin haastattelussa edellä oli havaittavissa myönteistä kokemusten pohdintaa ja tulkintaa sekä tunteiden käsittelyä. Aikaisemmin omaksutut vuorovaikutusmallit lasten kanssa vahvistivat minäpystyvyyttä. Lainauksen lopussa Outi pohti oppilaiden itsenäisen työskentelyn sujumista, millä oli merkitystä hänen minäpystyvyytensä arviointiin, sillä se laski hieman, pysyen kuitenkin edelleen korkealla. Haastattelun perusteella näytti, että Outin minäpystyvyys oli vahvaa koskien oppilaiden kiinnostuksen herättämistä ja työtapoja. Ryhmänhallintaan liittyvän epävarmuuden pohdinnan takia oppitunnin loppupuolella ilmeni hieman minäpystyvyydsarvioinnin laskua. Aineenhallinnassa opettajaopiskelija koki sisällöllistä osaamista. Hänen arvionsa minäpystyvyydestään pysyivät korkealla tasolla opetuksen eri osa-alueilla.

Vaihtelevuutta minäpystyvyydessä: Kaija, perusharjoittelu, matematiikka

Vaihtelevaa opettajan minäpystyvyyttä ilmeni Kaijan (perusharjoittelu, ei opetuskokemusta) matematiikan tunnilla, jossa oli tärkeimpänä elementtinä geometrian työpistetyöskentely (kuviot, piiri, kulmat, kappaleet, muistipeli). Pistetyöskente-

lyn minäpystyvyydsarvioksi tuli +1. Pistetyöskentelyn jälkeen seurasi tehtävien tarkistusta, jonka minäpystyvyys meni neutraaliksi 0. Oppitunnin loppukoonti arvioitiin +1:n minäpystyvyydsarvolla. Seuraavat haastattelulainaukset kuvaavat vaihtelevaa minäpystyvyyttä oppitunnin tilanteissa.

O: No, alkuun vähän jännitti, että saanko minä se tarpeeksi selkeästi toimimaan, tuleeko siitä kaaos? Ymmärtävätkö oppilaat ohjeet. Jotain piti selkeyttää ja ohjata. Yllättävän kivasti lähtivät tekemään. Ainakin jollain tapaa motivoituivat siihen. Eikä se ollut niin kaaos, mitä pelkäsin. Kuitenkin tekivät hommia. Ehkä ohjeistus oli haastavin osuus.

H: Se lähti toimimaan, kuten olit suunnitellut. Sitähän ei voi tietää etukäteen. Ohjeilla voi varmistella sitä. Sitä ei tiedä, miten ne ryhmät lähtevät toimimaan. Minkä antaisit minäpystyvyydsarvoksi itsellesi tähän pistetyöskentelyyn?

O: +1, vähän positiivisen puolella. Jäi olo, että pystyin tähän ja hyvä fiilis. Kyllä varmasti sieltä jotakin irti saivat, kun kuuntelin, mitä siellä juttelivat ja miettivät asioita.

H: Mikä vaikutti, että annoit +1? Miksi se oli positiivisella puolella? Sekö, että se toimi suunnitelman mukaan?

O: Varmasti se, että työskentely ei levähtänyt missään vaiheessa pahasti ainakaan. Oli ehkä joillekin ryhmille joku työskentelypiste liian nopea. Vaikka ei ole koke-musta opettamisesta, pysyin rauhallisena. Varmuutta tarvitsee paljon vielä. On jo tullut paremmaksi, ennen harjoittelua oli pelkona, että pystynkö tähän. Kyllä minä tästä selviän. Tuntuu omalta ja kivalta. Ei heitä hanskoja tiskiін, vaan innolla jat-kaa tästä eteenpäin.

H: Sehän on tosi positiivista. Mikä siinä on taustalla siihen, että on kokemus myön-teisellä puolella, on ihan mukava harjoitella?

O: On ollut kiva, että voinut suunnitella yhdessä tunteja, mutta myös yksin, että on saanut niistä palautetta ja ohjausta. Olen rohkaistunut käyttäytymisen ohjaami-seen, että ei tarvitse sietää esimerkiksi meluamista. Koulutuksessa on tehty paljon tuntisuunnitelmia. Monialaisissa opinnoissa on tehty näitä juttuja, sieltä saa teo-riaa tuotua taustalle tänne käytäntöön. En olisi ennen monialaisia opintoja (eri

aineiden didaktiikat) pystynyt näin hyvin tekemään. Semmoista varmuutta olen sieltä saanut. On kiva luokka, kun hakevat kontaktia, vaikka välillä on vähän meteliä.

Minäpystyvyyden lähteistä haastattelussa ilmeni omien kokemusten pohdintaa. Tunteiden käsittely haastattelussa oli avointa. Opettajaopiskelijalla tuntui olevan toiminnalleen minäpystyvyyttä tukevia malleja aikaisemmista opinnoista ja opetusharjoittelijoiden yhteistyöstä. Hänellä oli havaintoja oppilaiden työskentelyn sujumisesta, mistä välittyi palautetta oppitunnista. Kaija onnistui herättämään oppilaiden kiinnostusta ja sai työtavat toimimaan pääosin. Ryhmänhallinnan ja käyttäytymisen ohjaamisen pulmat verottivat minäpystyvyyttä aiheuttaen vaihtelua varsinkin työpistetehtävien tarkistusvaiheessa. Aineenhallinnan osalta Kaija osasi matematiikan sisällöt. Oppimateriaalin toimivuus oli ollut hänen mukaansa hieman epävarmaa ennakkoon ajateltuna. Oppitunnin aikaiset tapahtumat näyttävät vaikuttavan minäpystyvyyden vaihteluun tilannekohtaisesti. Opetusaihe ja opetuksen vaiheet eri työtapoineen ja opetusvuorovaikutuksen onnistuminen eri tilanteissa näkyvät minäpystyvyyden arvioinneissa.

Minäpystyvyyden lähteet

Opettajan minäpystyvyyden lähteiden vahvistava esiintyminen haastatteluaineistossa tulkittiin positiiviseksi +, epävarmaksi * tai negatiiviseksi -. Minäpystyvyyden lähteinä pidettiin rakentavaa kokemuksen pohdintaa ja tulkintaa, tunteiden käsittelyä, havaintoja opetuksen toiminnan malleista sekä palautetta (Bandura, 1997; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001). Palautteen osalta pitäydettiin oppituntihavainnoissa oppilaiden työskentelyn sujumisesta, koska palautekeskustelu haastatteluaineistossa kohdistui useimmiten oppilaiden toimintaan opetuksen aikana.

Taulukossa 1 on yhteenveto opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden lähteistä. Haastatteluista välittynyt kuva tämän tutkimuksen opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden lähteistä on varsin positiivinen, sillä omien kokemusten tulkinta ja opetukseen liittyvät tunteet ilmenivät pääosin minäpystyvyyttä rakentavina (taulukon 2 kaksi ensimmäistä saraketta). Minäpystyvyyttä tukevia toiminnan malleja opetukseen oli ollut saatavilla opettajaopintojen aikana (löytyi kaikilta opettajaopiskelijoilta). Erityisen kiinnostavasti minäpystyvyyden lähteistä ilmeni

palaute, joka välittyi oppilaiden havainnoimisesta opetuksen aikana. Se oli yhteydessä opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyssarvioihin, sillä suurin osa oli kiinnittänyt huomiota oppilaiden toiminnan sujumiseen tai innokkuuteen jossakin vaiheessa oppitunnilla, eivätkä opettajaopiskelijat olleet aina varmoja työskentelyn onnistuneisuudesta tavoitellulla tavalla. Kaiken kaikkiaan tämän tutkimuksen opetusharjoittelijoilla oli vähän epävarmuutta opetettavan aineen sisällön hallinnassa. Aineenhallinnan tunne siis ilmeni yleisesti minäpystyvyyden yhtenä vahvistavana lähteenä. Taulukon viimeisestä sarakkeesta näkyy, että ainoastaan historiaa opettaneet ilmaisivat epävarmuutta ainetietämyksessä.

Taulukko 2. Tulosten yhteenveto minäpystyvyyden lähteistä aineen opettamisen tilanteissa

(+ = positiivinen, * = epävarma, - = negatiivinen)

<i>Tutkimus- henkilö</i>	<i>Omat kokemukset</i>	<i>Tunteiden käsittely</i>	<i>Opetuksen mallit</i>	<i>Palaute oppilailta</i>	<i>Aineen- hallinta</i>
Teija (hi)	+	+	+	*	*
Sirpa (hi)	+	*	+	-	*
Anne (fy)	+	+	+	*	+
Kaija (ma)	+	+	+	+	+
Annukka (suk)	+	*	+	*	+
Outi (suk)	+	+	+	*	+
Jenni (ma)	+	+	+	*	+
Antero (ma)	+	+	+	+	+
Terhi (ma)	*	+	+	*	+

Hyvän opetuksen varmistaminen ja hyvän oppimisen laadun ylläpitäminen käytännössä ei ole helppo tehtävä. Oppilailta välittyvällä palautteella on opettajaminäpystyvyyden lähteenä huomattavan tärkeä merkitys. Pääosin minäpystyvyyden lähteistä voidaan sanoa, että opetuksen henkilökohtaisella kokemusten

pohdinnalla on ollut minäpystyvyyttä rakentava merkitys. Opetukseen liittyneillä tunteilla on enimmäkseen ollut myönteinen merkitys minäpystyvyydelle. Opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyttä ovat varsinkin tukeneet lisäksi opetuksesta saadut toiminnalliset mallit toisilta, kuten opettajankouluttajilta, harjoittelun ohjaajilta tai muilta opettajaopiskelijoilta.

Minäpystyvyyden osa-alueet

Opettajan minäpystyvyyden eri osa-alueista opettajaopiskelijoilla tarkasteltiin oppilaiden sitoutumisen vahvistamista, työtapojen hallintaa ja ryhmänhallintaa luokittelulla positiivinen +, epävarma * tai negatiivinen - (Bandura, 1997; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001). Haastatteluaineiston analyysissä opettajan minäpystyvyyden osa-alueet luokiteltiin seuraavalla tavalla: oppilaiden kiinnostuksen herättäminen, selkeyttäminen ja esimerkit, erilaiset työtavat, käyttäytymisen kontrolli, ohjaaminen ja oppimateriaalin toimivuus. Näiden opettajan minäpystyvyyden osa-alueiden esiintymistä tulkittiin tämän jälkeen haastatteluaineiston pohjalta. Taulukossa 3 on yhteenveto edellä mainituista pystyvyyden osa-alueista. Opettajaopiskelijoiden minäpystyvyys näytti aineistossa vahvimmalta erilaisten työtapojen hallinnassa (3 ensimmäistä saraketta).

Taulukko 3. Tulosten yhteenveto minäpystyvyyden osa-alueista aineen opettamisen kontekstissa

(+ = positiivinen, * = epävarma, - = negatiivinen)

Tutkimus- henkilö	Oppilaiden kiinnostuk- sen herättä- minen	Selkeyt- täminen, esi- merkit	Erilai- sia työta- poja	Käyttäy- tymisen kontrolli	Ohjaa- minen	Oppi- materiaa- lin toimivuus
Teija (hi)	+	+	+	*	-	+
Sirpa (hi)	*	+	+	*	-	*
Anne (fy)	+	+	+	+	*	*
Kaija (ma)	+	+	+	*	*	*
Annikka (suk)	+	+	+	*	*	*
Outi (suk)	+	+	+	*	+	*
Jenni (ma)	+	+	+	+	*	+
Antero (ma)	+	+	+	+	*	+
Terhi (ma)	+	+	+	+	*	+

Kiinnostava, täydentävä löydös oli opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden haasteiden kasautuminen eniten oppilaiden käyttäytymisen kontrolliin ja ohjaamiseen opetustilanteissa sekä oppimateriaalin toimivuuteen (3 jälkimmäistä saraketta).

Kokonaiskuvassa epävarminta siis näytti olevan opetusvuorovaikutuksen hallinta ja tavoitteelliseen työskentelyyn ohjaaminen sekä oppimateriaalin toimivuus. Tässä on kyse pedagogisesta sisältötiedosta ja sen soveltamisesta käytännössä: Miten opettaa ainetta sopivalla tavalla juuri näille oppijoille (ks. Shulman 2013)? Tämä on tyypillinen käytännön opetukseen ja minäpystyvyyteen liittyvä haaste, jonka kanssa tulevat opettajat joutuvat painimaan vielä jatkossakin.

Pohdinta

Tutkimuksessa hyödynnettiin opettajankoulutuksen opetusharjoittelun kontekstia, opettajaopiskelijoiden kokemuksia ja videoavusteista haastattelua (nk. SR-haastattelua) osana harjoittelun ohjausta. Primaarinen aineisto oli mikrota-solle yltävä merkitysaineisto, jota analysoitiin kvalitatiivisesti sisältöä pelkistämällä, kokoamalla ja siitä informaatiota syntetisoimalla sosiokognitiivista teoriaa hyödyntäen (Bandura, 1997). Teorian lisäksi Ruppin ja Beckerin (2021) tekemä tutkimus toimi viitelähtökohtana, johon voimme verrata omaa tutkimustamme. Kyseinen tutkimus oli kuitenkin tehty kvantitatiivisella otteella, ja havainnot minäpystyvyyden vaihteluista useampien oppituntien välillä oli saatu näkyviin erilaisilla kvantitatiivisilla tutkimusinstrumenteilla. Meidän tavoitteenamme sen sijaan oli opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden ja siihen liittyvien lähteiden laadullinen tarkastelu yhden oppitunnin aikana. Tätä tutkimustehtävää varten kehitimme videoavusteisen haastattelun metodologiaa SR-haastattelun ideoita soveltaen (mm. ajallisesti etenevä diagrammi, joka toimii haastattelun fokusoinnin apuvälineenä). Aineiston analyysi perustui temaattiseen analyysiin (Braun & Clarke 2006). Sovelsimme teorian (Bandura, 1997) lisäksi Tschannen-Moranin ja Woolfolk Hoyn (2001) esittämää osa-aluejakoa opettajan minäpystyvyydestä.

Tutkimuksemme tulokset osoittavat, että minäpystyvyyden tunne voi vaihdella oppitunnin ”sisällä” (4 tapausta 9 tapauksesta) Tämä on tutkimusmetodologisesti ja sisällöllisesti ajatellen merkittävä havainto, joka auttaa sekä praktikkoja että alan tutkijoita ymmärtämään sitä, että yksittäisillä oppitunnin tilanteilla voi olla minäpystyvyyttä kohottava tai laskeva merkitys. Tulos on kuitenkin hyvin linjassa alkuperäisen teorian ydinidean kanssa, sillä opettajuuden alkuvaiheessa opettajaopiskelijoiden minäpystyvyys on hyvin muovautuvaa. Toki kokeneella opettajalla minäpystyvyyden uskomukset ovat verraten stabiileja.

Tutkimuslöydökset minäpystyvyyden lähteistä tukevat kattavasti sosiokognitiivista teoriaa. Opetuskokemukset ja opetukseen liittyvät tunteet ilmenivät interaktiivisesti pääosin minäpystyvyyttä rakentavina. Tuore meta-analyysi (Täschner ym. 2025) osoittaa, että mestarikokemuksilla voidaan todeta olevan relevanttia vaikuttavuutta interventiodien kautta etenkin opettajankoulutuksen kontekstissa tehdyissä tutkimuksissa. Tässä tutkimuksessa tuo tutkimustulos saa tukea opetuksen tilanteiden laadullisten analyysien kautta, vaikka tutkimusmetodologia on tässä tutkimuksessa monella tapaa erilainen. Aikaisemmissa tutkimuksissa on

todettu, että emotionaalinen tekijä toimii vuorovaikutuksessa minäpystyvyyden kanssa, ja toisinaan onkin mahdoton sanoa, kumpi on ”syy” ja ”seuraus” (tark. Morris ym. 2017; Poulou 2007). Minäpystyvyyttä tukevia opetukseen liittyviä toiminnan malleja oli ollut löydöstemme mukaan saatavilla opettajankoulutuksen ja opetusharjoittelun aikana (sosiokognitiivisessa teoriassa käsite sijaiskokemukset, vicarious experiences).

Täydentävä havainto palautteesta minäpystyvyyden lähteenä oli niin sanottu oppilailta välittyvä palaute, jolla oli ollut vaikutusta minäpystyvyydsarviointeihin eli se, miltä oppilaiden työskentelyn sujuminen oli näyttänyt opetustilanteissa. Opettaja-oppilas-suhteiden luomisen kompetenssi oli tärkeä opetuksen haaste Nielsenin ym. (2024) tutkimuksessa. Opettaja-oppilas-suhde on vakiintunut tärkeäksi tekijäksi opettajan minäpystyvyyden tutkimuksessa (An ym. 2021). Yhtenä löydöksenä tutkimuksessamme voidaan pitää sitä, että opettajaopiskelijat eivät kokonaiskuvassa olleet epävarmoja oppiaineen sisällön hallinnassa. Se näyttäytyi tutkimuksen aineistossa minäpystyvyyttä vahvistavana lähteenä. Toisaalta Nielsenin ym. (2024) aineistossa opettavan aineen sisältötiedon riittävyys tulokittiin opettajaksi opiskelussa suurimmaksi haasteeksi. Aineenhallinnan kehittämisen yhteyttä opettajan minäpystyvyyteen selvitellään (Bjerke & Solomon 2020; Morris ym. 2017). Onko aineenhallinta tai opettajan tieto lähdetekijä, kuten Wang ym. (2016) tutkimuksessa, vai voidaanko se nähdä pystyvyyden yhtenä osa-alueena, on jossakin määrin epäselvää. Joissakin käsitteellisissä tarkasteluissa opettajan tietämistä ja tietoa pidetään esillä eräänlaisena ideaalina, jota pyritään kehittämään opettajankoulutuksen aikana (Shulman 2013). Samalla tiedetään, että pedagoginen sisältötieto kehittyy työelämän aikana (esim. aineenopettajilla) ja se mahdollistaa laadullisesti korkeatasoisen opetustoiminnan.

Opettajan minäpystyvyyden eri osa-alueista tarkasteltiin oppilaiden sitoutumisen vahvistamista, työtapojen hallintaa ja ryhmänhallintaa. Kiinnostavinta on opettajan minäpystyvyyden haasteiden kasautuminen oppilaiden käyttäytymisen kontrolliin ja ohjaamiseen opetustilanteissa sekä oppimateriaalin toimivuuteen. Nämä osa-alueet kytkeytyvät opetuksessa oppilaiden työskentelyn sujumiseen ja sen varmistamiseen. Tässä tutkimuksessa päästiin mikrotasolla siis kuvailemaan tarkemmin opettajan minäpystyvyyden teoreettisia osa-alueita opettajaopiskelija-aineiston avulla (Tschannen-Moranin ja Woolfolk Hoy 2001). Tutkimuslöydökset kuvaavat opettajan minäpystyvyyden lähteitä ja osa-alueita mikrotasolla tarkoittaen opettajan tuntemuksia ja ajatuksia minäpystyvyydestä oppitunnin

aikana ja sen jälkeisessä reflektiossa. Kuitenkin lähteen merkityksessä Banduran (1997) sosiokognitiivisen teorian tekijät ovat silloin, kun ne ovat esiintyneet opettajaopiskelijan elämässä ja koulutuksessa ennen esimerkiksi tutkimuksessa tarkasteltavana olevaa opetustilannetta. Lisäksi edellytyksenä on, että opettajaopiskelija on tehnyt tulkintoja noista aikaisemmista tilanteista. Emootiot voivat toisinaan sekoittua samanaikaisesti mestarikokemusten eli omien kokemusten kanssa siten, että on vaikea sanoa, onko emootiolla tuolloin merkitystä lähteenä (vai onko se pikemminkin ”tuotos” omasta mestarikokemuksesta). Tutkimuksemme löydökset paljastavat minäpystyvyyden kehittymisen jatkuvan prosessi- luonteisuuden ja vuorovaikutuksellisuuden.

Opetuksen ja opettajaksi opiskelun konteksteissa opiskelija on vuorovaikutuksessa kouluttajien, ohjaajien, muiden opiskelijoiden ja ennen kaikkea oppilaiden kanssa. Kaikki tämä vuorovaikutus rakentaa osaltaan opiskelijan minäpystyvyyttä. Minäpystyvyyden lähteet ovat siis paljolti sosiaalisia, kuten sosiokognitiivinen teoria antaa ymmärtää. Tulokset ovat linjassa Ruppin ja Beckerin (2021) havaintojen kanssa siitä, että opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden tunne liittyy muun muassa onnistumisen kokemuksiin opetustilanteissa, ja toisaalta positiivista merkitystä on ohjauskeskusteluilla oppituntien ulkopuolella.

Opettajankoulutuksessa, harjoittelun ohjauksessa ja opettajan työssä on syytä nostaa tietoisuuteen minäpystyvyyden prosesseja, jotta opettajana kehittymistä sekä nykypäivänä tarvittavien kompetenssien kehittämistä ja kehittymistä tuettaisiin tietoisin ajattelun, yhteisöllisyyden ja kannustavan palautteen avulla. Myös kasvatustieteellisen tutkimuksen ja teorioiden soveltamista opettajakoulutuksessa ja etenkin opetusharjoittelussa voidaan pitää sellaisena inspiraation lähteenä, joka omalta osaltaan voi tukea opettajan minäpystyvyyttä. Empiirinen tutkimus tukee kasvatustieteellisen tietämyksen ja minäpystyvyyden yhteyttä (esim. Hascher, & Hagenauer 2016)). Tämä voisi olla uusien tutkimusten suuntana.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa voidaan palata tutkimusyhteistyön merkitykseen, sillä se on mahdollistanut teoreettisen ja metodologisen kehittämisen tutkimusprosessin aikana. Näin tutkimukselliset ratkaisut ja tulkinnot ovat vahvistuneet. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteeri, siirrettävyys, toteutuu erityisesti opettajankoulutuksen ja opetusharjoittelun tutkimuskonteksteissa. Tulosten tarkastelussa havaittiin olennaisesti samansuuntaisia tutkimustuloksia aikaisempiin tutkimuksiin nähden: mestarikokemukset ja

sijaiskokemukset rakentavat opettajaopiskelijan minäpystyvyyttä etenkin opettajankoulutuksen kontekstissa (Täschner ym. 2025).

Lähteet

- An, Y., Li, L., & Wei, X. (2021). What influences teachers' self-efficacy in East Asia? Evidence from the 2018 Teaching and Learning International Survey. *Social Behavior and Personality*, 49(5), 1–13. <https://doi.org/10.2224/sbp.10359>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bjerke, A. H., & Solomon, Y. (2020). Developing self-efficacy in teaching mathematics: Pre-service teachers' perceptions of the role of subject knowledge. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(5), 692–705. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1595720>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Durksen, T. L., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2017). Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 67, 53–66. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.011>
- Granziera, H., & Perera, H. N. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 75–84. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.003>
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2016). Openness to theory and its importance for student teachers' self-efficacy, emotions and classroom behaviour in the practicum. *International Journal of Educational Research*, 77, 15–25. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.02.003>
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774–786. <https://doi.org/10.1037/a0032198>
- Huberman, A., & Miles, M. (1998). Data management and analysis methods. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (179–201). Sage.

- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. painos). Sage.
- Morris, D. B., Usher, E. L., & Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, 29(4), 795–833. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y>
- Nielsen, T., Lindemann, D. M., Toft, L., Pettersson, M., Jensen, L. S., Nielsen, E. H., & Larsen, G. G. (2024). Teacher and teaching-related practices student teachers may have difficulty believing they can enact/engage in while in field practice: Perspectives from student teachers and teachers in field-practice schools. *Nordic Studies in Education*, 44(2), 103–121. <https://doi.org/10.23865/nse.v44.6190>
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27(2), 191–218. <https://doi.org/10.1080/01443410601066693>
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700–712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Hannay, L. (2001). Effects of teacher efficacy on computer skills and computer cognitions of Canadian students in grades K-3. *Elementary School Journal*, 102(2), 141–156. <https://doi.org/10.1086/499697>
- Rupp, D., & Becker, E. S. (2021). Situational fluctuations in student teachers' self-efficacy and its relation to perceived teaching experiences and cooperating teachers' discourse elements during the teaching practicum. *Teaching and Teacher Education*, 99(3), 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103252>
- Shulman, L. (2013). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Journal of Education*, 193(3), 1–11. <https://doi.org/10.1177/002205741319300302>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Täschner, J., Dicke, T., Reinhold, S., & Holzberger, D. (2025). “Yes, I can!” A systematic review and meta-analysis of intervention studies promoting teacher self-efficacy. *Review of Educational Research*, 95(1), 3–52. <https://doi.org/10.3102/00346543231221499>

- Wang, L. Y., Tan, L. S., Li, J. Y., Tan, I., & Lim, X. F. (2016). A qualitative inquiry on sources of teacher efficacy in teaching low-achieving students. *The Journal of Educational Research*, 110(2), 140–150.
<https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1052953>
- Zee, M., & Koomen, H. M. (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.
<https://doi.org/10.3102/0034654315626801>