Tampereen yliopisto

Henriikka Niemi

”TÄYTYY USKOA, ETTÄ ITSESSÄ ON OSAAMISTA JA HYVIÄ PUOLIA”

Narratiivinen tutkimus luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyydestä opiskeluarjessa

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro Gradu -tutkielma
Toukokuu 2021

TIIVISTELMÄ

HENRIIKKA NIEMI: ”Täytyy uskoa, että itsessä on osaamista ja hyviä puolia.” - Narratiivinen tutkimus luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyydestä opiskeluarjessa.

Pro gradu –tutkielma, 79s., 1 liites.
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Luokanopettajan tutkinto-ohjelma
Toukokuu 2021

Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena oli tutkia, millaisia minäpystyvyyskokemuksia luokanopettajaopiskelijat rakentavat opiskeluarjessaan sekä, millaisia merkityksiä ne saavat heidän kertomuksissaan. Huomiota olin myös kiinnittänyt siihen, millaisia minäpystyvyyttä vahvistavia ja haastavia tekijöitä ilmeni luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksissa. Minäpystyvyydellä tarkoitan opiskelijan uskomuksia itsestään ja kyvyistään niin suoriutua kuin selviytyä koulutuksen asettamista tehtävistä sekä tavoitteista.

Tutkimukseni pohjautui Albert Banduran kehittämään minäpystyvyyden käsitteeseen ja sosiokognitiiviseen teoriaan. Tämän tutkimuksen teoreettiseksi viitekehykseksi valikoitui minäpystyvyyden tarkasteleminen akateemisessa kontekstissa. Akateeminen viitekehys käsitteli koulutuksen roolia, akateemista suoriutumista, tunnekokemuksia ja motivaatiota sekä muutospotentiaalia. Tarkoituksena oli huomioida minäpystyvyyden kokonaisvaltaista vaikutusta opiskelijoiden opiskeluarjessa.

Tämän tutkimuksen aineistona toimii seitsemän luokanopettajaopiskelijan kirjoittamat kertomukset, jotka keräsin helmi-maaliskuussa 2021. Kyseessä oli laadullinen tutkimus ja tutkimusmenetelmäksi valikoitui narratiivinen tutkimusote. Aineisto analysoitiin sekä narratiivien analyysin että narratiivisen analyysin avulla. Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyttä käsittelevistä narratiiveista löytyi kahdenlaisia juonia: minäpystyvyyttä vahvistavia ja haastavia. Näistä kahdesta pääkategoriasta löytyi viisi alakategoriaa, jotka käsittelivät koulun ja kodin tukiverkostoja, negatiivisia tunteita, itseensä uskomista, opettajan osaamista ja vuorovaikutusta, sekä koronakevään aiheuttamia tuntemuksia. Aineiston pohjalta muodostettiin neljä fiktiivistä tyyppikertomusta. Nämä narratiivit kokosivat luokanopettajaopiskelijoiden lyhyet minäpystyvyyskertomukset uudeksi kertomukseksi.

Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyskertomukset ilmensivät minäpystyvyyden kokonaisvaltaista vaikutusta opiskelijoiden yliopistoarjessa suoriutumisessa ja selviytymisessä. Luokanopettajaopiskelijoiden mukaan läheiset, ystävät, yliopisto-opettajat ja harjoittelujen ohjaajat vahvistivat ja tukivat minäpystyvyyden rakentumista. Lisäksi positiivinen vuorovaikutus, kannustava ilmapiiri sekä opettajan ammattitaito yliopisto-opetuksessa lisäsivät motivaatiota ja turvallisuuden tunnetta. Nämä tekijät koettiin minäpystyvyyden vahvistumisen kannalta tärkeiksi. Merkittävässä roolissa oli myös itseensä uskominen, itsevarmuus ja itsetunto. Ne määrittivät osaltaan opiskelijan positiivista tai negatiivista suhtautumista omiin kykyihin ja opinnoissa suoriutumiseen.

Minäpystyvyyden rakentumista haastoi luokanopettajaopiskelijoiden mukaan heikko itsetunto, negatiiviset tunteet ja koronakevään aiheuttamat vaikeudet. Yksinäisyys, riittämättömyys ja epävarma tulevaisuudenkuva ajoivat luokanopettajaopiskelijoita kyseenalaistamaan minäpystyvyyttään ja selviytymistään tulevina opettajina. Oli merkityksellistä huomata, että minäpystyvyysuskomukset voivat muokata yksilöiden ajattelua myös yhteiskunnallisella tasolla sekä ohjailla opiskelijan käyttäytymistä että elämänvalintoja.

Avainsanat: minäpystyvyys, koulutuksellinen minäpystyvyys, sosiokognitiivinen teoria, luokanopettajaopiskelija, narratiivinen tutkimus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

HENRIIKKA NIEMI: “You have to believe that you have competence and good qualities in yourself.” - A Narrative study of Primary School teacher Students’ Self-efficacy in their everyday school lives.

Master’s Thesis 79 pages, 1 Appendix page
University of Tampere
Faculty of Education and Culture
Primary School Teacher Education
May 2021

The purpose of my master’s thesis is to examine what kind of self-efficacy experiences primary school teacher students construct in their everyday school lives and what meanings it conveys in their narratives. In addition, I have drawn attention to what kind of reinforcing and debilitating factors of self-efficacy become apparent in primary school teacher students’ narratives. By self-efficacy, I mean the student’s beliefs about oneself and the abilities to both perform and cope with the tasks and goals set by the education.

I have based my research on the social learning theory and the construct of self-efficacy developed by Albert Bandura. Self-efficacy in the academic context was chosen as the theoretical framework. The academic frame of reference addressed the role of education, academic performance, emotional experiences, and motivation as well as potential for change. The purpose was to consider the holistic effect of self-efficacy in students’ everyday school life.

The data in this study consists of self-produced narratives written by seven primary school teacher students, which I collected in February-March 2021. This study is qualitative, and a narrative research approach was chosen as the research method. The Data was analyzed by using both narrative analysis and analysis of narratives. Two types of plots were found in the narratives on primary school teacher students’ self-efficacy: strengthening and challenging. Of these two main categories, five subcategories were found that dealt with topics such as school and home support networks, negative emotions, self-beliefs, teacher’s competence and interaction, and feelings caused by the Corona pandemic. Based on the data, I formed four types of fictional narratives. These narratives compiled the primary school teacher students’ short self-efficacy stories into a new cohesive narrative.

Primary school teacher students’ narratives of self-efficacy revealed the holistic effect of self-efficacy on students’ day-to-day performance and survival in university. According to primary school teacher students, loved ones, friends, university teachers and the mentor teachers in internships strengthened the construction of self-efficacy. Also, positive interaction, supportive atmosphere, and teacher’s competence in university teaching increased students’ motivation and sense of security. These factors were considered important for the strengthening of self-efficacy. Self-belief, self-confidence, and self-esteem also played a significant role. They contributed to determining the student's positive or negative attitude towards their own abilities and performance in their studies.

According to the primary school teacher students, the construction of self-efficacy had weakened by low self-esteem, negative emotions, and the difficulties caused by the corona pandemic. Loneliness, inadequacy, and an uncertain vision of the future drove primary school teacher students to question their self-efficacy and survival as future teachers. It was relevant to notice that self-efficacy beliefs can also shape the thinking of individuals at the societal level and thus can determine both behavior and life choices.

Keywords: self-efficacy, academic self-efficacy, social learning theory, primary school teacher student, narrative research

The originality of this thesis has been verified by the Turnitin OriginalityCheck service.

Prologi

Elettiin kevättä. ”Minusta sinä sopisit opettajaksi”, sanoi tytön sisko. Tyttöä se ajatus samaan aikaan pelotti, että kiehtoi. Hän ei ollut keksinyt muuta ammattia, joka sopisi hänelle paremmin, mutta pystyisikö hän siihen? Olisiko hänestä siihen? Osaisiko hän? Pitäähän sitä kuitenkin yrittää. Niinhän sitä aina sanotaan: yrittänyttä ei laiteta.

*

Junamatka Rovaniemeltä Tampereelle oli pitkä. Juna puksutti tasaiseen tahtiin ja tyttö tuijotti ikkunasta, kuinka lumisade vaihtui verkalleen vesisateeksi. Hänen mielessään pyöri ajatuksia siitä, mikä hänestä kenties tulisi. Opettajako? Hänestä tuntui, ettei luokanopettajakoulutuksen haastatteluvaihe mennyt niin hyvin. ”Olisin pystynyt parempaankin”, tyttö puuskahti. Kunnianhimoinen kun hän oli.

*

Aikaa kului. Syksy toi tullessaan mieluisan tervehdyksen. Tyttö asteli yliopiston ovista sisään mietteliäs ilme kasvoillaan. Viisi vuotta tulisi kulumaan ennen kuin hänestä tulisi opettaja. Hyvä niin. Opettamisesta hän en tiennyt kovinkaan paljon. Tyttö pohti, mahtaisiko joskus tulla se aika, kun hän kokisi olevansa tarpeeksi valmis?

*

Harjoitteluun tyttö heittäytyi pelonsekaisin ajatuksin. Monilla oli jo kokemusta. Tuntemukset osoittautuivat vääriksi, sillä tyttö pärjäsi erinomaisesti. Tyttöä kuitenkin huoletti hänen lempeytensä ja suuri sydän. Siihen ohjaaja vastasi kannustaen: ”Ei sinun muuttua tarvitse. Lempeytesi on sinun supervoimasi.”

*

Oli opinpolku ylä- ja alamäkiä täynnä. Usein onnistumisen iloa! Toisinaan epäonnistumisen tuottamaa surua! Kaikesta aina selvittiin. Kaikesta otettiin opikseen. ”Hiljaa hyvä tulee”, isä muistutti.

*

Valmistumisen kynnyksellä tyttö miettii koulutuspolkuaan taaksepäin. Kuinka paljon hän olikaan kasvanut ja muuttunut kaikkien niiden vuosien aikana. Kuinka huolet, pelot ja mietteet olivat kääntyneet iloksi, toivoksi ja tyytyväisyydeksi. Kuinka paljon läheisten tuki ja oma tahto oli kannustanut häntä eteenpäin. Nyt hän pystyisi mihin vain. Hän oli sen todistanut. Maailma on avoin niille, jotka jaksavat uskoa siihen aina yhä uudestaan ja uudestaan.

*

Sisällys

1 JOHDANTO 7

2 KATSAUS MINÄPYSTYVYYDEN MÄÄRITTELYYN 10

2.1 Minäpystyvyys sosiokognitiivisen teorian mukaan 10

2.1.1 Minäpystyvyyden rakentajat 12

2.2 Minäpystyvyyden yhteys lähikäsitteisiin 14

3 MINÄPYSTYVYYDEN TARKASTELU AKATEEMISESSA KONTEKSTISSA 16

3.1 Koulutuksen rooli opiskelijan minäpystyvyyden kehityksessä 16

3.2 Akateeminen suoriutuminen ja menestyminen 20

3.3 Tunnekokemukset osana minäpystyvyyttä 22

3.4 Motivaatio ja muutospotentiaali 26

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS 29

4.1 Narratiivinen tutkimus 29

4.2 Tutkimushenkilöt ja aineistonkeruumenetelmä 32

4.3 Aineiston analyysitavat ja -vaiheet 34

4.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys 37

5 MINÄPYSTYVYYDEN VAHVISTAJAT JA HAASTAJAT 39

5.1 Kodin ja koulun tukiverkostot: *”Läheiset ihmiset ovat kullanarvoinen minäpystyvyyden tunnetta vahvistava tekijä”* 39

5.2 Negatiiviset tunteet: *”Tuntuu, ettei ole koskaan riittävä”* 43

5.3 Itseensä uskominen: *”Itseen ja omiin kykyihin uskominen on vaikuttanut valtavasti opiskelun arkeen”* 45

5.4 Opettajan osaaminen ja vuorovaikutus: *”Opettajat osasivat muuttaa aiheet mielenkiintoisiksi”* 49

5.5 Koronakevään aiheuttamat tuntemukset: *”Tunsin oloni aikaansaamattomaksi ja lamaantuneeksi luuseriksi”* 52

6 YHTEENVETO JA KERTOMUSTEN TULKINTAA 55

6.1 Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyskokemusten rakentuminen opiskeluarjessa 55

6.2 Vahvistavat ja haastavat minäpystyvyysnarratiivit 57

6.2.1 Vaikeuksissa Kahlaaja 58

6.2.2 Verkostoituja 58

6.2.3 Tunnemyrskyyn Törmännyt 59

6.2.4 Positiivisuuden Vaalija 60

7 POHDINTA 62

LÄHTEET 68

LIITTEET 78

Liite 1: Tutkimustiedote ja kirjoituspyyntö 78

KUVIOT

KUVIO 1. KOLMITAHOISEN VASTAVUOROISUUDEN MALLI BANDURAA (1977, S. 9) MUKAILLEN 11

KUVIO 2. KOULUTUKSELLISEN MINÄPYSTYVYYDEN RAKENTUMISEEN LIITTYVÄT ULOTTUVUUDET (PARTANEN, 2011, S. 186) 17

KUVIO 3. VAHVAT JA HAASTAVAT MINÄPYSTYVYYSNARRATIIVIT 57

KUVIO 4. MINUUDEN RAKENTUMINEN (LEATHER, 2019, S. 163) 65

1 JOHDANTO

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkin minäpystyvyyden rakentumista luokanopettajaopiskelijoiden opiskeluarjessa. Kiinnostus minäpystyvyyden tutkimiseen lähti siitä ajatuksesta, että korkeakouluopiskelijan voidaan olettaa *"tuntevansa itsensä opiskelijana"* esimerkiksi pitkän koulutustaustansa vuoksi. Siitä huolimatta osa opiskelijoista ei kuitenkaan etene opinnoissaan tarpeeksi tai eivät valmistu yliopistosta ajallaan. Opiskelijoiden opiskelutaidot ja -tekniikat voivat olla hyvät, mutta silti ongelmallisiin tilanteisiin saatetaan ajautua. Tällaista tilannetta voisi selittää heikentynyt minäpystyvyys eli ihmisen uskomus omasta kyvykkyydestään suoriutua (Bandura, 1995, s. 2). Lisäksi nimenomaan luokanopettajaopiskelijoiden kokema minäpystyvyys ja sen antamat merkitykset ovat mielenkiintoisia tutkimuskohteita yhteiskunnalliselta kannalta katsottuna. Luokanopettajaopiskelijoiden voidaan nähdä olevan avainasemassa tulevaisuuden ja yhteiskunnan rakentajina. Erityisen tärkeää on tiedostaa opettajan asema ja vaikutus tulevien sukupolvien elämässä, persoonan kehittymisessä ja jopa uravalinnoissa. Lisäksi minäpystyvyyttä on tutkittu paljon kansainvälisellä tasolla, mutta Suomessa se painottuu paljolti yksittäisten aineiden minäpystyvyyden mittaamiseen. Tästäkin syystä koen, että minäpystyvyyden tutkiminen juuri suomalaisessa kontekstissa on tärkeää.

Kyky selviytyä haastavistakin tilanteista ja usko omaan pystyvyyteen ovat vuosien aikana nousseet eräänlaisiksi kansalaistaidoiksi. Arjen vaihtelevat tilanteet, tehtävistä ja kokeista selviytyminen, onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset kaikki yhtäältä muokkaavat käsitystä minäpystyvyydestä. Juntunen (2020, s. 33) esittää, että onnistumisen, epäonnistumisen ja selviytymisen kokemukset ovat kaikki tärkeässä asemassa minäpystyvyyden rakentumisessa. Elämänkulun aikana sattuvat paikoin yllättävätkin käännekohdat voivat muokata ihmisten elämää (Oravala & Rönkä, 1999, s. 274). Toisin sanoen, esimerkiksi ilon ja surun kokemukset niin akateemisessa kontekstissa kuin yksityiselämässäkin voivat vaikuttaa korkeakouluopiskelijan opiskeluun ja suoriutumiseen. Huomion arvoista on se, että uskomukset määrittelevät,

minkälaisia haasteita otamme vastaan, miten reagoimme niihin, mihin ajattelemme pystyvämme ja ovat siten läsnä yksilön jokapäiväisessä elämässä.

Schwarzer ja Fuchs (1995, s. 259) toteavat, että maailmassa tapahtuu paikoin yllättäviä ja pikaisiakin muutoksia. Taloudellinen lama, työttömyys ja yhteiskunnalliset muutokset saattavat olla avainasemassa yksilön kokeman stressin ja esimerkiksi opiskelijoiden kokemien suorituspaineiden kasvussa. Maailma on muuttunut paljon 1990-luvun loppupuoliskolta, mutta edelleen epävarmuus voidaan mieltää osaksi ihmiselämää ja yhteiskunnan rakenteita niin Suomessa kuin globaalistikin. Koronapandemian aiheuttama epävarmuus ja työttömyys ja siltä osin aiheutuvat niin taloudelliset kuin yksilön henkiset ja fyysiset menetykset voivat vaikuttaa yksilön kokemaan kyvykkyyteen ja vaikeuksista ylitse pääsemiseen. Globaali koronapandemia on tuonut uusia haasteita myös yliopisto-opiskelijoiden opiskeluarkeen. Etäopetus korostaa opiskelijan oma-aloitteisuutta, joka vuorostaan peräänkuuluttaa minäpystyvyyden osallisuutta ja tärkeyttä. Alemany-Arrebola, Rojas-Ruiz, Granda-Vera sekä Mingorance-Estrada (2020, ss. 1–2) toteavatkin tutkimuksensa perusteella, että yhteiskunnan muutokset ja pandemia vaikuttivat opiskelijoiden minäpystyvyyteen. Korkeakouluarkeen liittyvät tekijät, kuten tehtävien ylikuormitus, suorituspaineet ja siitä johtuva stressi yhdistettynä pandemiatilanteeseen heikensivät uskoa akateemiseen minäpystyvyyteen. Siten voidaan ajatella, että minäpystyvyys on paitsi tärkeä mutta ajankohtainen aihe korkeakouluopiskelijoille. Yliopisto-opiskelijat ovat tulevaisuuden korkeasti koulutettua työvoimaa ja siten opiskelijoilla on suuri merkitys Suomen tulevaisuuden kannalta. Lisäksi yksilölliset tarpeet muuntuvat ajan saatossa ja uusien tukitoimien tarve voi nousta esille (Ozen, Ercan, Irgil & Sigirli, 2010, s. 127).

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millaisia minäpystyvyyskokemuksia luokanopettajaopiskelijat rakentavat opiskeluarjessaan sekä, millaisia merkityksiä ne saavat heidän kertomuksissaan. Lisäksi huomiota olen myös kiinnittänyt siihen, millaisia minäpystyvyyttä vahvistavia ja vastaavasti heikentäviä tekijöitä ilmenee luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksissa. Minäpystyvyys on ilmiönä hyvin laaja, joten koin perusteelliseksi rajata minäpystyvyyden tutkimisen akateemiseen kontekstiin ja tarkastella minäpystyvyyttä luokanopettajaopiskelijan opiskeluarjen kannalta. Minäpystyvyys sijoittuu vahvasti psykologian tutkimuskenttään, mutta luokanopettajaopiskelijana tarkoitukseni on yhdistää tutkielmaani erityisesti kasvatustieteellistä näkökulmaa. Lisäksi haluan kiinnittää huomiota niin psyykkisiin,

sosiaalisiin, emotionaalisiin kuin kognitiivisiin tekijöihin minäpystyvyyden rakentumisessa, jolloin tutkimuksessani korostuu yksilön kokonaisvaltaisuus.

Yksilöllisyyttä ja identiteettiä korostaa myös narratiivinen tutkimusote, jonka olen valinnut tämän pro gradu -tutkielman tutkimusmetodiksi. Minäpystyvyys voi olla ilmiönä hyvin kokemusperäinen ja paikoin subjektiivinen, jolloin narratiivinen tutkimusote tuntui luontaiselta vaihtoehdolta. Carless ja Douglas (2017, s. 307–308) luonnehtivat, että *"kertomuksellisuus tarjoaa oivalluksia siitä, millaista elämä on ruumiillistuneena - elävänä, hengittävänä, tuntevana - ihmisenä."* Narratiiviset tutkimukset paljastavat siten, kuinka ihmisten kokemukset konstruoituvat tarinankerronnan avulla sekä, millaisia vaikutuksia niillä on ihmiselämässä. Aikaisempi kandidaatintutkielmani perustui myös tämän pro gradu -tutkielman tavoin narratiiviseen tutkimusotteeseen. Täten narratiivinen tutkimus ja analyysitapa -osiot sisältävät teoriapohjaa kandidaatintutkielmastani. Lisäksi tunnekokemuksia käsittelevä teoriaosio pohjautuu aikaisempaan kandidaatintutkielmaani yhteisen teoriaosion vuoksi.

Tutkimuksen alussa luon katsauksen minäpystyvyyden määrittelyyn ja sosiokognitiiviseen teoriaan sekä esittelen minäpystyvyyden kannalta keskeiset lähikäsitteet. Tämän jälkeen tarkastelen minäpystyvyyttä ja sen rakentumista akateemisessa kontekstissa. Tutkimukseni neljäs luku käsittelee narratiivista tutkimusta, tutkimushenkilöitä ja aineistonkeruumenetelmää, analyysia sekä tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä. Lopuksi esittelen tulokset, lyhyen yhteenvedon, aineistosta koostetut narratiiviset tyyppikertomukset sekä pohdinnat.

2 KATSAUS MINÄPYSTYVYYDEN MÄÄRITTELYYN

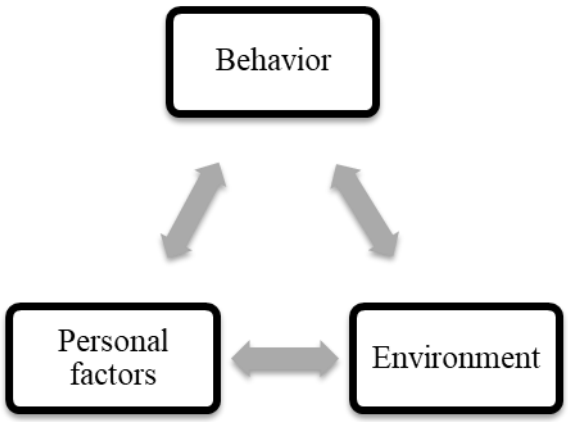
Tässä luvussa tarkastelen minäpystyvyyden määritelmiä erityisesti Banduran (1977, 1994, 1995) sosiokognitiivisen teorian, sekä siihen pohjautuvan minäpystyvyysteorian ja muiden perustavanlaatuisten tieteellisten tutkimusten avulla. Banduran (1977, 1994, 1995) teoria on minäpystyvyyden ymmärtämisen kannalta hyvin olennainen, joten tässä tutkimuksessa se toimii minäpystyvyyden määrittelyn perustana. Tässä pro gradu - tutkielmassa minäpystyvyyden tutkiminen voisi auttaa avartamaan oman pystyvyyden ja uskomuksien merkitystä opiskelijan kokonaisvaltaiseen opiskeluarkeen ja valaisemaan, mistä minäpystyvyys rakentuu, sekä niitä tekijöitä, jotka saattavat heikentää tai puolestaan vahvistaa minäpystyvyyden tunnetta.

2.1 Minäpystyvyys sosiokognitiivisen teorian mukaan

Ihmisten tahto hallita elämänsä kulkua on Banduran (1995, ss. 1–2, 69) mukaan yhteydessä melkein kaikkeen, mitä ihmiset päättävät tehdä. Elämäntapahtumiin vaikuttaminen voi tuoda heille monia henkilökohtaisia ja sosiaalisia etuja. Kyky vaikuttaa lopputuloksiin luo ennustettavuutta, jolloin yksilön on mahdollisuus arvioida omaa toimintaa ja valmistautua tuleviin haasteisiin. Kyvyttömyys hallita omassa elämässä tapahtuvia asioita, kuten vaikka opinnoissa suoriutumista, voi puolestaan vaikuttaa negatiivisesti ihmisen elämänlaatuun synnyttäen ahdistusta ja pelkoa. Ihmisen toimintakyvyn kannalta mikään ei ole niin keskeistä kuin ihmisten uskomukset omasta minäpystyvyydestään. Minäpystyvyydellä tarkoitetaan uskoa omiin kykyihin suoriutua tehtävistä erilaisia toimintatapoja käyttämällä. Siksi on tärkeää ymmärtää, miten tällaiset uskomukset kehittyvät, jotta voidaan saada parempi käsitys minäpystyvyyden asemasta ja vaikutuksista ihmisten elämässä. Minäpystyvyyden ilmiötä voi olla myös hankala tavoittaa, sillä kyse on juuri ihmisten henkilökohtaisista uskomuksista ja mielenmaisemista. Omia uskomuksia ei osata välttämättä kyseenalaistaa, vaikka ne

voisivatkin olla vahingollisia ja saattavat edesauttaa haitallisten käyttäytymismallien muodostumista.

Bandura (1977, s. 9) tuo esille teoksessaan ”The social learning theory” sosiokognitiivisen teorian, joka määrittelee yksilön oppimista osana yhteisöä. Sitä havainnollistetaan kolmitahoisen vastavuoroisuuden mallin avulla (reciprocal determinism), jossa esitetään yksilön kokonaisvaltaiseen käyttäytymiseen vaikuttavia tekijöitä (ks. kuvio 1). Käyttäytyminen, persoonalliset tekijät, kuten yksilön persoona ja luonteenpiirteet sekä ympäristö voidaan mieltää itsenäisiksi, mutta kuitenkin toisiinsa kytkeytyviksi tekijöiksi, jotka määrittelevät ihmisten tekemiä valintoja ja kokonaiskäyttäytymistä.



KUVIO 1. Kolmitahoisen vastavuoroisuuden malli Banduraa (1977, s. 9) mukaillen

Huomion arvoista on kuitenkin se, että toisinaan voivat esimerkiksi ympäristötekijät, kuten ilmapiiri tai yhteisön säännöt, vaikuttaa vahvastikin käyttäytymismalleihin. Toisaalta on myös mahdollista, että persoonalliset tekijät syrjäyttävät ympäristötekijöiden vaikutuksen, jolloin yksilön persoona vaikuttaa siten enemmän ihmisen käyttäytymiseen. (Bandura, 1977, ss. 9–10) Toisin sanoen, opettajan pyrkimys esimerkiksi kannustamaan ja motivoimaan opiskelijoita tekemään tehtäviä ei aina saa aikaan toivottua tulosta. Opiskelijan mielenkiinto ja luonteenpiirteet voivat olla opettajan vaikutteita suurempia. Williams ja Williams (2010, ss. 453–454) tuovat tutkimuksessaan esiin minäpystyvyyden merkitystä matematiikan oppimisessa. He mieltävät minäpystyvyyden osaksi persoonallisia tekijöitä ja tutkivat sen vaikutusta suhteessa käyttäytymiseen. Koulutuksellisen minäpystyvyyden kietoutuminen kolmitahoisen vastavuoroisuuden malliin voi ilmetä opiskelijan kykynä lähestyä vaikeitakin haasteita, asettaa tarpeeksi

haastavia tavoitteita sekä edistää niitä käyttäytymistapoja, joilla jatkaa ponnisteluja opintojen suhteen epäonnistumisista huolimatta. Näin ollen minäpystyvyydellä saattaa olla yhteys niin korkeakoulussa hyvin suoriutumiseen kuin puutteelliseen suoriutumiseen. Williams ja Williams (2010) huomauttavatkin, että opinnoissa suoriutumisen suhde minäpystyvyyteen on implisiittinen.

2.1.1 Minäpystyvyyden rakentajat

Kolmitahoisen vastavuoroisuuden mallin lisäksi Bandura (1994, ss. 2–3, 1995, ss. 3–5) on määritellyt minäpystyvyyden rakentumista. Pystyvyysteorian mukaan minäpystyvyys rakentuu neljästä osa-alueesta: aikaisemmista osaamisen kokemuksista, sijaiskokemuksista, sosiaalisesta ja verbaalisesta suostuttelusta sekä tunnetiloista. Osaamisen kokemus (mastery experience) voidaan nähdä merkittäväksi, sillä epäonnistumiset muokkaavat käsitystä omasta osaamisestaan negatiivisesti. Huomion arvoista on myös se, että epäonnistumiset voivat heikentää minäpystyvyyttä varsinkin silloin, kun yksilö ei ole vielä saanut tarpeeksi onnistumisen kokemuksia tai minäpystyvyyden tunne ei ole vakiintunut. Jos epäonnistumisia tapahtuu ennen kuin esimerkiksi opiskelija on saanut rakennettua tarpeeksi uskoa omaan pystyvyyteen suoriutua ja selviytyä, voi epäonnistumiset estää minäpystyvyyden kehittymistä parempaan suuntaan. Pelkät onnistumisetkaan eivät aina takaa minäpystyvyyttä vahvistavaa kehitystä. Helposti saavutettu menestys rohkaisee yksilöä tietynlaiseen kärsimättömyyteen, jolloin onnistumisten pitäisi tapahtua nopeasti. Tällöin epäonnistuminen voi lannistaa jopa enemmän. Myös helposti saavutettu menestys ja onnistumisen kokemus voi opettaa yksilöä odottamaan aina helposti saavutettuja tuloksia vähäisillä ponnisteluilla. Silloin ihminen saattaa helposti lannistua epäonnistumisista, sillä hankaluuksien kohtaamiseen ei olla totuttu. Toisaalta epäonnistumisista ylitse pääseminen ja kokemukset erinäisten vastoinkäymisten hallinnasta voivat olla hyödyllisiä opetuksia minäpystyvyyttä rakentaessa. Erityisen tärkeässä asemassa on luottamus ja usko tehtävistä suoriutumiseen vaikeuksista huolimatta. Luottamalla omaan kykyynsä onnistua, pystyy yksilö nousemaan vastoinkäymisistä yhä vahvemmin.

Sijaiskokemukset (vicarious experiences) syntyvät Banduran (1994, s. 3) mukaan sosiaalisten mallien avulla. Toisiin ihmisiin vertaaminen, kuten esimerkiksi opiskelijan samaistuminen toiseen opiskelijaan tai positiivisten onnistumisten todistaminen, voi auttaa minäpystyvyyttä tukevien sijaiskokemusten rakentumista. Toisten tarkkailu myös

epäonnistumisissa auttaa alentamaan yksilön omia ennakko-oletuksia ja käsityksiä erinäisissä tehtävissä suoriutumisessa. Toisin sanoen, esimerkiksi korkeakouluopiskelijan kokemaa painetta saattaa vähentää koettu vertaistuki ja malli. Henkilökohtaiset epäonnistumiset eivät välttämättä tunnu niin suurilta, kun opiskelija löytää samanhenkisyyttä toisista opiskelijoista. Keskenään liian erilaiset opiskelijat eivät kuitenkaan saa merkittäviä minäpystyvyyttä kasvattavia sijaiskokemuksia, sillä samaistumista tai vertailukohtaa ei yleensä ole.

Sosiaalinen ja verbaalinen suostuttelu on kolmas Banduran (1994, s. 3) määrittelemä minäpystyvyyden rakentaja. Sanallinen ja kannustava palaute auttaa yksilöä uskomaan omiin kykyihinsä sekä edesauttaa ponnistelemaan vielä pidemmälle. Lisäksi sosiaalinen suostuttelu auttaa ylläpitämään oman pystyvyyden tunnetta ja helpottaa itsetuntoa tilanteissa, joissa ihminen epäröi itseään. Sosiaalinen ja verbaalinen suostuttelu ikään kuin vahvistaa opiskelijan minäpystyvyyden tunnetta, jolloin opiskelija pystyy suoriutumaan tulevista, jopa haasteellisiksi koetuista tilanteista. Mikä tahansa verbaalinen palaute ei kuitenkaan vahvista yksilön minäpystyyttä. Epärealistinen palautteenanto tai jopa valheellinen kuva omasta pystyvyydestä saattaa johtaa pettymykseen silloin, kun tehtävistä suoriutuminen ei tapahtunutkaan toivotulla tavalla. Täten voidaan ajatella, että ihmiset, jotka uskottelevat itselleen, että he eivät ole tarpeeksi kyvykkäitä, saattavat vältellä haasteita. Tällaisessa tilanteessa opiskelijat saattavat helposti antaa periksi, sillä he eivät usko, että pystyvät selviytymään.

Viimeinen Banduran (1994, s. 3) minäpystyvyysteoriaa määrittävä osa-alue muodostuu fyysisistä ja emotionaalisista tiloista, jotka voivat määritellä suhtautumista ja luottamista omiin kykyihin. Erinäiset stressireaktiot ja jännitteet voidaan kokea yksilöä haavoittaviksi, joka puolestaan voi heikentää yksilön suorituskykyä. Kestävyyttä ja sinnikkyyttä vaativissa tilanteissa yksilö voi kokea esimerkiksi väsymyksen, säryn ja kivun merkkeinä fyysisestä heikkoudesta. Lisäksi tunnetilat, positiiviset ja negatiiviset, voivat omalta osaltaan niin heikentää kuin vahvistaa minäpystyvyyttä. Bandura (1994) esittää, että yksilöiden luomia uskomuksia voidaan muokata vähentämällä yksilön kokemaa stressiä sekä korjaamalla opittuja negatiivisia taipumuksia. Intensiiviset emotionaaliset tilat ja fyysiset reaktiot eivät itsessään ole ongelma, mutta huomiota tulisi keskittää pikemminkin siihen, miten ihmiset kokevat ne ja miten niitä käsitellään sekä tulkitaan.

Kaiken kaikkiaan nämä neljä minäpystyvyyden osa-aluetta yhdessä muokkaavat yksilön uskomusta minäpystyvyydestä ja ovat siten ratkaisevassa asemassa esimerkiksi

opiskelijan ajatusmaailman rakentumisessa ja suhtautumisessa tuleviin opintoihin. Sosiokognitiivista teoriaa on kuitenkin kritisoitu ajan saatossa. Beauchamp, Crawford ja Jackson (2019, s. 113) huomauttavat, että ihmisten tekemiä ennakko-odotuksia (outcome expectancies) ei ole aikaisemmin pidetty minäpystyvyyden pääasiallisena rakentajana. Banduran (1977a, ss. 193–195) mukaan minäpystyvyysuskomukset vaikuttavat vain hetkellisesti yksilön ennakko-odotuksiin mahdollisesta lopputulemasta, mutta eivät yksinään muuta käyttäytymistä. Minkäänlaista kausaalista suhdetta ei ole yksilön uskomusten ja lopputuloksen välillä. Williamsin ja Rhodesin (2016, s. 118–120) kriittisessä katsauksessa kuitenkin huomattiin, että ennakko-odotukset voivat olla yhteydessä lopputulemaan, sillä ne voivat auttaa yksilöä kuvittelemaan esimerkiksi onnistumisen ja epäonnistumisen mahdollisuuksia ja siten vaikuttavat minäpystyvyyteen. Eräässä tutkimuksessa tutkimushenkilöitä pyydettiin kuvittelemaan erilaisia terveydelle haitallisia käyttäytymismalleja, kuten esimerkiksi tupakointi, ja sen tuomat negatiiviset seuraukset. Tutkimuksessa huomattiin, että tutkimushenkilöiden minäpystyvyysuskomukset parantuivat nimenomaan ennakoinnin johdosta, eikä minäpystyvyysteoriassa mainituista minäpystyvyyden lähteistä, kuten esimerkiksi aikaisemmista kokemuksista. Siten voidaan tulkita, että minäpystyvyyden lähteitä voi olla useampia kuin aikaisemmin on voitu olettaa. Siltä osin aikaisempaan minäpystyvyysteoriaan voidaan suhtautua varauksella.

2.2 Minäpystyvyyden yhteys lähikäsitteisiin

Minäpystyvyyttä tarkasteltaessa on syytä erotella muutamia lähikäsitteitä, jotka liittyvät olennaisesti minäpystyvyyteen. Tällaisia ovat minäpystyvyyden lisäksi muun muassa itsesäätely. Schunk ja Zimmerman (2007, s. 7) viittaavat Banduraan (1997b), jonka mukaan minäpystyvyys (self-efficacy) keskittyy uskomuksiin omasta kyvykkyydestä suoriutua, kun taas itsesäätelystä (self-regulation) puhuttaessa yksilön itse tuottamat ajatukset ohjaavat tietotaidon omaksumista ja vaikuttavat siten oppimiseen (Schunk & Zimmerman, 2007, ss. 7–8).

Minäpystyvyyttä voidaan määritellä myös minäkäsityksen näkökulmasta (self-concept theory). Minäkäsitystä muokkaavat yksilön muovaamat skeemat eli käsitykset itsestään menneisyydessä, nykyisyydessä ja ajatukset tulevaisuuden minuudesta. (Markus & Nurius, 1986, s. 955) Ajan merkitys ja minäkäsitys ovat minäpystyvyyden kannalta tärkeitä siinäkin suhteessa, että yksilö pystyy reflektoimaan ja vertailemaan omaa

pystyvyyttään. Monien tutkimusten mukaan ihmiset pyrkivät näkemään itsensä positiivisempana nykyhetkessä kuin menneisyydessä (Wilson, Buehler, Lawford, Schmidt & Yong, 2012, s. 342). Toisin sanoen, ihmiset esimerkiksi ajattelevat olevansa parempia kuin aikaisemmin tai vastaavasti toimivan vielä paremmin tulevaisuudessa.

Itsetunto on myös oma konseptinsa, vaikka sen voidaan nähdä liittyvän minäpystyvyyteen. Itsetunto perustuu nimensä mukaisesti tunteeseen itsensä arvosta, kuten esimerkiksi hyväksytyksi tulemisen tunteesta. Itsetunto voidaan nähdä enemmänkin olemisena kuin taas minäpystyvyys liittyy pikemminkin tekemiseen (Zulkosky, 2009, s. 98). Keltikangas-Järvinen (2017, s. 9) puolestaan luonnehtii itsetunnon olevan myös itsearvostusta. Tärkeintä on uskoa omiin päämääriinsä silloinkin, kun kohtaa vastarintaa, sekä olla tyytyväinen omiin saavutuksiin. Minäpystyvyyden näkökulmasta on siis tärkeää osata olla tyytyväinen esimerkiksi yliopisto-opinnoissa suoriutumisesta sekä pitää kiinni tavoitteista, joita on asettanut, vaikka vastaan tulisikin kritiikkiä tai epäluuloa. Pystymisen kokeminen on siten kytköksissä myös itsearvostukseen. Itsevarmuus tulee esille, kun opiskelija pohtii, kuinka paljon hän kokee voivansa vaikuttaa omaan elämään tai esimerkiksi opiskeluyhteisöön. Itsevarma opiskelija ei myöskään lähtökohtaisesti jää katumaan sattuneita tapahtumia tai tekemiänsä ratkaisuja.

On myös tiedostettava, että jokainen opiskelija on yksilöllinen, eikä jokaista opiskelijaa voi siten asettaa tiettyyn muottiin tai tehdä äkkipikaisia päätelmiä yksilön itsevarmuudesta. Koska hyvään itsetuntoon kuuluu myös pettymysten sietämistä ja niistä ylitse pääsemistä, voi minäpystyvyydellä olla yhteys itsetuntoon ja erityisesti sen laatuun (Keltikangas-Järvinen, 2017, s. 25). Tärkeää on myös huomata se, että heikon minäpystyvyyden omaava opiskelija voi kokea epäonnistumiset merkittävinä ja niistä selviytyminen voi olla vaikeampaa kuin vahvan minäpystyvyyden omaavalla opiskelijalla (Bandura, 1994, ss. 3–4). Täten voidaan päätellä, että heikon minäpystyvyyden omaavalla opiskelijalla voi olla myös heikko itsetunto, jonka vuoksi voi olla vaikeaa uskoa omiin kykyihin ja opinnoista selviytymiseen.

3 MINÄPYSTYVYYDEN TARKASTELU AKATEEMISESSA KONTEKSTISSA

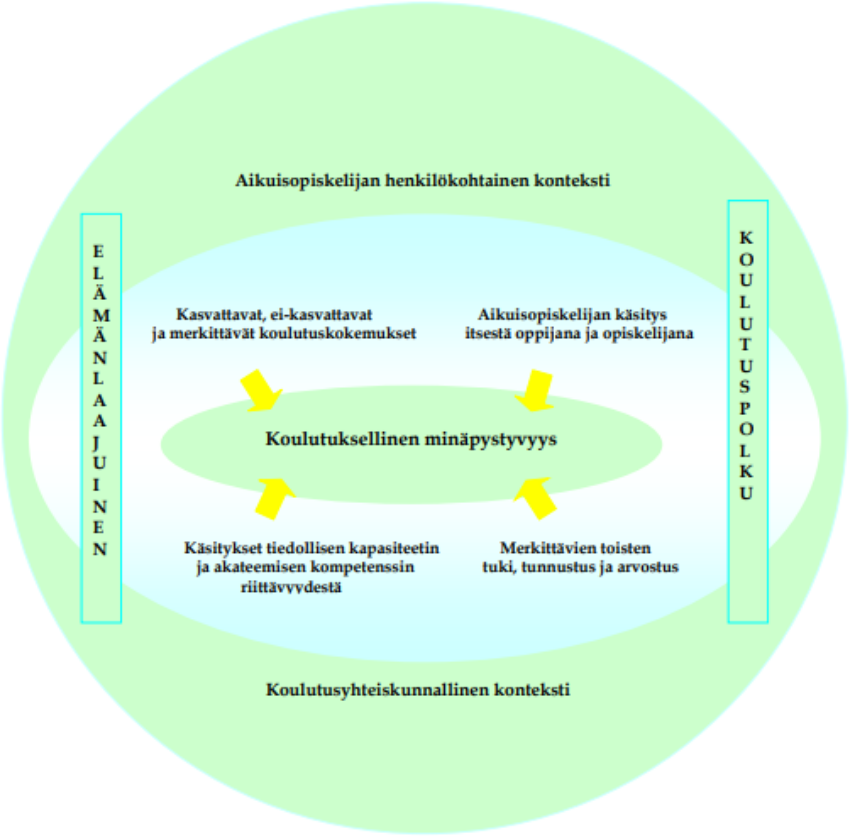
Tässä luvussa käsittelen tutkimukseni teoreettista viitekehystä eli minäpystyvyyden tarkastelua nimenomaan akateemisesta näkökulmasta katsottuna. Minäpystyvyys mielletään lähes perustavanlaatuiseksi osaksi ihmisen tahdonvapautta (Caprara, Scabini & Regalia, 2006, s. 97). Cassidy (2015, s. 8) on tutkinut akateemisen minäpystyvyyden roolia brittiläisten yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa. Tutkimusten pohjalta huomattiin, että minäpystyvyydellä oli positiivisia vaikutuksia yliopisto-opiskelijan resilienssin muodostumisessa. Ozer ja Bandura (1990, ss. 484–485) puolestaan esittävät tutkimustulostensa pohjalta, että minäpystyvyysuskomuksilla on merkittävä rooli muun muassa tunnetilojen säätelemisen ja käytöksen kannalta. Samansuuntaisia tutkimustuloksia on havainnut Hamill (2003, s. 116), jonka mukaan minäpystyvyys säätelee niin yksilön toimintaa kuin emotionaalista hyvinvointia erilaisten kognitiivisten, motivoivien, affektiivisten sekä valikoivien prosessien toimesta. Näiden tutkimusten tapaan olen rajannut tutkimuksen teoreettisen viitekehykseni käsittelemään psyykkisiä, sosiaalisia, emotionaalisia sekä kognitiivisia minäpystyvyyteen vaikuttavia tekijöitä. Seuraavissa kappaleissa käsittelen koulutuksen roolia, akateemista suoriutumista ja menestystä, tunnekokemuksia ja viimeisenä motivaatiota osana opiskelijan minäpystyvyyden rakentumista.

3.1 Koulutuksen rooli opiskelijan minäpystyvyyden kehityksessä

Mielenkiinto koulutuksellista minäpystyvyyttä kohtaan on noussut paljon viime vuosina. Sharman ja Nasan (2014, ss. 57–58) mukaan koulutuksellinen minäpystyvyys viittaa opiskelijan uskoon ja arvioon omista kyvyistä, joiden avulla yksilö voi organisoida, toteuttaa ja säännellä oppimistehtävistä selviytymistä, sekä ylläpitää yliopistossa suoriutumisen tasoa. Oppilaitoksissa vietetty aika muodostuu yhdeksi suureksi,

pitkäkestoiseksi kokonaisuudeksi ja siten koulutuspolkujen tuomat kokemukset ovat isossa osassa ihmiselämää. Jo varhaislapsuuden opintopolut voidaan nähdä tärkeässä roolissa yksilön tulevaisuuden kannalta. Täten kasvatustieteiden tutkijat ovat olleet kiinnostuneita opiskelijoiden mielenmaisemista ja siitä, minkälainen merkitys opiskelijan minuudella oikeastaan on koulutuksen saralla.

Myös Partanen (2011 ss. 3–4, 186) on mieltänyt minäpystyvyyden osaksi elämänlaajuista koulutuspolkua. Hän käyttää tutkimuksessaan koulutuksellisen minäpystyvyyden käsitettä, jolla hän kuvaa aikuisopiskelijoiden minäpystyvyyttä ja niihin liittyviä uskomuksia. Koulutuksellinen minäpystyvyys rakentui Partasen (2011) tutkimuksessa monesta ulottuvuudesta, kuten aikuisopiskelijan merkittävistä kokemuksista sekä aikuisopiskelijan minäkäsityksestä ja kompetenssista. *"Merkittävät toiset"* kuten perheenjäsenten, ystävien ja opettajien antama tuki koettiin tärkeäksi niin koulussa kuin yksityiselämässäkin (ks. kuvio 2). Näitä osa-alueita yhdisti toisaalta aikuisopiskelijan henkilökohtainen tausta mutta myös koulutusyhteiskunnallinen ympäristö. Tätä kokonaisuutta ohjasi myös koko elämän mittainen koulupolku.



KUVIO 2. Koulutuksellisen minäpystyvyyden rakentumiseen liittyvät ulottuvuudet (Partanen, 2011, s. 186)

Omassa tutkimuksessani päädyin käyttämään minäpystyvyyden käsitettä ja nojaan myös Partasen (2011) käsitykseen minäpystyvyydestä laajempana ilmiönä. Joissakin tutkimuksissa selontekoa tehdään koulutuksellisen ja yleisen minäpystyvyyden välille. Koulutuksellinen minäpystyvyys liitetään usein taitojen ja menestyksen mittaamiseen, kun taas minäpystyvyys yleisesti yksilön luomiin uskomuksiin omasta pystyvyydestään (ks. Pajares, 1996; Brown, Cook, Galindo & Quarles, 2019). Täten päädyin käyttämään muotoa *"minäpystyvyys akateemisessa kontekstissa",* jolloin viitekehykseni kattaisi muutakin kuin yksittäisiä tekijöitä tai muuttujia.

Partasen (2011) määrittelemän koulutuksellisen minäpystyvyyden perusteella voitaisiin päätellä, että minäpystyvyys akateemisessa kontekstissa on monitahoinen ja merkityksellinen ilmiö, jolla on kauaskantoisia seurauksia. Tutkimuksessa selvisi, että jotkut aikuisopiskelijat olivat jättäneet koulutuspolkunsa kesken nuoruudessaan ja nyt myöhemmin opiskellessaan he halusivat eroon keskeneräisyydeksi mielletystä asemasta. Pystyvyyden näyttäminen osoittautui tärkeäksi osaksi aikuisopiskelijoiden koulutuksen saralla. Aikuisopiskelijat muun muassa kiteyttivät minäpystyvyysuskomuksiaan sanomalla *"kyllä minusta on johonkin."* (Partanen, 2011, s. 197) Siinä missä aikuisopiskelijat ilmaisivat keskeneräisyyttään, voivat vasta-aloittelevat luokanopettajaopiskelijat kokea samanlaisia pystyvyyden tuntemuksia. Varsinkin nuoruudessa koettu epävarmuus, osaamattomuus ja riittämättömyys voivat muodostaa käsityksiä minäpystyvyydestä. Kokemukset ja ikä omalta osaltaan voivat tuoda itsevarmuutta, mikä voi puolestaan uupua monelta opiskelijalta tai aloittelevalta luokanopettajalta. Eräänlaisen keskeneräisyyden hyväksyminen voikin toisaalta olla hyvä asia.

Perustavanlaatuista on myös se, että korkeakoulut eivät keskittyisi pelkästään kehittämään opiskelijoiden kompetenssia vain myös auttamaan opiskelijoiden minäpystyvyyden rakentumista (van Dinther, Dochy & Segers, 2011, s. 98). Toisin sanoen, minäpystyvyyskokemukset voivat olla hyvinkin merkityksellisiä opiskelijan opiskelun kannalta. Vaikka opiskelija olisikin tietotaidollisesti osaava, voi opiskelijan suorituskyky laskea esimerkiksi stressin tai ahdistuksen vuoksi.

Myös opettajien vaikutus on tunnustettava. Koulutuksellisesta näkökulmasta katsottuna opettajien minäpystyvyydellä voi olla myös merkitystä. Sellaiset opettajat, jotka omaavat vahvan minäpystyvyyden, pystyvät luomaan uskoa opiskelijoihin ja erityisesti sellaisiin, jotka kamppailevat oman minäpystyvyyden tunteen kanssa. Vastaavasti heikon minäpystyvyyden omaava opettaja saattaa ajatella, että paljoakaan ei

ole tehtävissä, jos opiskelija on itse epämotivoitunut. (Bandura, 1997b, viitattu lähteessä Zulkosky, 2009, ss. 100–101) Täten voidaan päätellä, että varsinkin luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden tukeminen voidaan nähdä niin yksilöllisesti kuin yhteiskunnallisestikin merkittävänä. Luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset, käsitykset, tunteet ja sosiaalinen palaute yhtäältä muokkaavat uskomuksia omasta pystyvyydestä ja voivat olla jopa tulevaisuudessa luomassa opettajan ammatti-identiteettiä.

Yhteenkuuluvuuden ymmärtäminen voi olla myös avainasemassa opiskelijoiden akateemisen minäpystyvyyden kartoittamisessa sekä opiskelijoiden opiskeluarjen mielekkyydessä. Opettajilla on mahdollisuus luoda luotettava ja hyvä yhteishenki, joka voi auttaa opiskelijoita tuntemaan olonsa osaksi yhteisöä. Freeman (2007, ss. 204–205) viittaa Goodenowiin ja Gradyyn (1993), jotka esittävät, että tällaiset tekijät auttavat opiskelijoita niin akateemisesta kuin sosiaalisesta näkökulmasta katsottuna, sillä yhteenkuuluvuus näyttää vahvistavan opiskelijan myönteistä suhtautumista. Minäpystyvyyden voidaan nähdä kietoutuvan kuuluvuuden tunteeseen, sillä vankka koettu minäpystyvyys sekä kokemus yhteenkuuluvuuden tunteesta voi auttaa yltämään ylipäätänsä parempiin opintosuorituksiin. Argumenttiani tukee Aelenei, Martinot, Sicard ja Darnon (2020, s. 375), jotka tutkivat minäpystyvyyden ja yhteenkuuluvuuden tunteen yhteyttä erityisesti naisopiskelijoiden keskuudessa. Alenei ja kollegat (2020) esittivät, että naisopiskelijat, jotka eivät kokeneet kuuluvansa yliopistoon, tunsivat myös vähemmän minäpystyvyyden tunnetta akateemisessa kontekstissa.

Opettajakoulutus on hyvin monipuolinen koulutusohjelma, jossa korkeakouluttajilla on suuri vastuu niin opiskelijoiden opettamisesta kuin myös omasta ammatillisesta kehittymisestään (Hökkä, 2012, s.17). Lähtökohtaisesti tulevia opettajia kouluttavat ammattilaiset tarvitsevat kehittyneempää ammatillista osaamista, ymmärrystä ja laajempaa pedagogista tietotaitoa opettaessaan luokanopettajaopiskelijoita opettamaan (Swennen, Volman & van Essen, 2008, ss. 172–173). Kouluttajien työnkuvaan voidaan nähdä liittyvän niin sanottu kaksoisrooli. Opettajat eivät pelkästään tue opettajaopiskelijoiden oppimista, vaan myös välittävät toiminnallaan opettajuuden mallia opiskelijoille (Korthagen, Loughran & Lunenberg, 2005, s. 111). Näin ollen he voivat toimia myös minäpystyvyyden roolimalleina.

3.2 Akateeminen suoriutuminen ja menestyminen

Monien tutkimuksien perusteella koulutuksen ja tutkinnon hankkiminen nähdään perustavan pohjan aikuisuudelle erityisesti toimeentulon näkökulmasta, mutta myös sosiaalisten suhteiden ja psyykkisen hyvinvoinnin tärkeyttä tulisi korostaa (Bondy, Peguero & Johnson, 2017, s. 487; Kao & Thompson, 2003, s. 425; Buchmann, Condron, & Roscigno, 2010, ss. 436–437; Oakes, 2005, s. 83). Koulutuksessa suoriutuminen ja menestyminen ovat osa korkeakouluopiskelijoiden jokapäiväistä elämää ja siten voidaan ajatella, että on perustavanlaatuista ymmärtää ja tutkia niitä tekijöitä, jotka edistävät opinnoissa menestymistä (Bondy, Peguero & Johnson, 2017, s. 487).

Zimmerman (1995, s. 202) esittää, että akateeminen kompetenssi ja sen kehittäminen on opiskelijauran ehkä kaikkein vaikein kognitiivisuutta ja motivaatiota sisältävä prosessi. Opiskelu vie suurimman osan ihmisen hereilläoloajasta aina lapsuudesta aikuisikään saakka. Koulutus voi olla paikoin kilpailukykyistä sekä yksilöä määrittävää, sillä opintomenestys saattaa määritellä tulevaisuuden opintopolkuja ja työuravalintoja. Siten opiskelijoiden minäpystyvyyden kehitys on yksi suurimpia vaikuttimia heidän kokonaisvaltaisessa oppimisessaan ja opiskeluarjessa suoriutumisessa. Zimmermanin (1995) käsitys yhteiskunnan kilpailukyvystä ja opiskelijoiden menestyksen ajankohtaisuudesta ei ole juurikaan muuttunut vuosien saatossa. Yhä enenevissä määrin esimerkiksi lukio-opiskelijat kokevat paineita suoriutua opinnoistaan hyvin arvosanoin, jotta heillä olisi mahdollisimman hyvät jatkokoulutusmahdollisuudet. Bandura, Barbaranelli, Caprara, ja Pastorelli, (2001, ss. 188, 197) esittävätkin, että erityisesti opiskelijat, joilla on vankka minäpystyvyys ja itsesäätelyn taito, hallitsevat oppimistaan lähtökohtaisesti paremmin sekä pystyvät vastustamaan kiusauksia ja sosiaalisia paineita. Näin ollen opiskelijat, joille on rakentunut vahva käsitys minäpystyvyydestään, todennäköisesti suoriutuvat koulutuksesta onnistuneesti ja ovat paremmin valmistautuneita erilaisiin ammatillisiin positioihin nykypäivän paikoin muuntuvassa ja hektisessä yhteiskunnassa.

Opettajaopiskelijoiden kasvavat huolet omista kyvyistään, kompetenssistaan, opinnoissa epäonnistumisesta ja menestymisestä sekä jaksamisestaan opettajan työssä voivat vaikuttaa heidän minäpystyvyysuskomuksiinsa. Näiden huolien ja haasteiden tiedostaminen voi olla myös merkittävässä osassa tulevien opettajien tukemisessa ja positiivisemman tulevaisuuskuvan luomisessa. Shawer (2013, s. 202) esittää, että

positiivinen asenne minäpystyvyyttä kohtaan auttaa opiskelijaa luottamaan kykyihinsä sekä suorittamaan tehtäviä käyttämällä harkintakykyään ja suunnittelemalla erinäisiä oppimisstrategioita. Heikomman minäpystyvyyden omaavat korkeakouluopiskelijat luottavat itseensä lähtökohtaisesti vähemmän, mikä vuorostaan vaikuttaa heidän kykyynsä tehdä päätöksiä. Tallaiset opiskelijat saattavat epäröidä omia päätöksiään tai voivat tuntea olonsa kykenemättömäksi tehdä tarvittavia ratkaisuja, mikä saattaa vaikuttaa negatiivisesti opiskelijan kognitiiviseen toimintaan, opinnoissa suoriutumiseen ja ammatissa toimimiseen.

Omaan tutkimukseeni peilaten, voi luokanopettajaopiskelijoiden mielen sisäisillä prosesseilla on suurikin merkitys. Jotta korkeakoulussa suoriutuisi, menestyisi ja jaksaisi opiskella, voidaan ajatella, että omien uskomusten rakentamisella on paikkansa ja erityisesti sillä, kuinka optimistisesti opiskelija suhtautuu minäpystyvyytensä. Aikaisemmassa kandidaatintutkielmassani tutkin luokanopettajaopiskelijoiden negatiivisia tunnekokemuksia ja erään opiskelijan oma suhtautuminen näytti vaikuttavan muun muassa koulumenestykseen: *”Kyllä mä ainakin haluaisin toivoo, että olis niin, että olis enemmän opiskelumotivaatioo ja sitten niinku oma suhtautuminen tehtäviin olis positiivisempi. Mä uskon siihen, että kun oma suhtautuminen ois positiivisempi, niin se vaikuttais ihan niinku* ***koulumenestykseenkin.****”* Vaikka opinnoissa suoriutumiseen liitetäänkin paljon opiskelukykyyn liittyviä tekijöitä, kuten oppimistekniikoita, strategioita ja tietotaitoa, voi henkilökohtaisella suhtautumisella olla painoarvoa. Kun opiskelumotivaatio on hukassa ja suhtautuminen opiskelutehtäviin mahdollisesti takkuaa, voi minäpystyvyyden tunne vastaavasti heiketä. Siinä vaiheessa opiskelijan käsitysten ja uskomusten rooli voi korostua entisestään.

Tumenin, Shulrufin ja Hattien (2008, s. 249) tutkimuksessa selvisi, että opiskelijan hyvä koulumenestys ensimmäisellä lukukaudella ennusti vankasti tulevien opiskeluvuosien menestystä niin koulutuksessa kuin tutkinnon suorittamisessa määräajassa. Toisin sanoen, onnistumisen ja minäpystyvyyden kokemukset jo alun alkaen saattavat tukea yliopistossa suoriutumista. Vaikka opiskelija kohtaisikin vastoinkäymisiä ja epäonnistumisia matkan varrella, hänen minäpystyvyytensä tunne on saattanut jo vakiintua tarpeeksi ensimmäisen vuoden myönteisten kokemusten myötä ja siten ne eivät välttämättä vaikuta opiskelijan kokemaan minäpystyvyyteen heikkenevästi. Myöskään koulumenestys ei automaattisesti kärsi satunnaisista epäonnistumisista, kun opiskelija uskoo selviytyvänsä niistä, sillä *”onhan hän aikaisemminkin selvinnyt.”*

Minäpystyvyyden ilmentymistä on kuitenkin kritisoitu ajan saatossa. Minäpystyvyyden ja yliopisto-opinnoissa suoriutumisen tutkimisessa voidaan nähdä olevan aukkoja. Monet tutkimukset tarkastelevat pelkästään jossakin aineessa, kuten matematiikassa suoriutumista ja siihen liittyvää minäpystyvyyttä. Hyvin vähän tutkimuksista keskittyy itse opiskelijoiden sisäisiin muutoksiin ja sitä kautta minäpystyvyyden ja koulusuoriutumisen vahvistumiseen. (Soland, 2019, s. 1) Bandura (1993, ss. 118, 120) esittääkin, että opiskelijan minäpystyvyysuskomukset säätelevät yksilöllistä oppimista ja aikaisempi akateeminen toiminta määrittelee opiskelijoiden motivaatiota, toiveita ja akateemista suoriutumista. Cassidy (2015, s. 3) huomauttaa, että lisää tutkimustietoa tarvitaan siitä, mitä korkean minäpystyvyyden omaavat opiskelijat oikeastaan tekevät, jotta he saavuttavat positiivisia oppimistuloksia. Hamill (2003, s. 118) tuo esiin argumentin, joka näyttää olevan samansuuntainen. Yllättävän vähän alan tutkimuksesta keskittyy siihen, miten minäpystyvyys liittyy opiskelijoiden käyttäytymiseen, kun he kokevat esimerkiksi vastoinkäymisiä ja millä tavoin he sietävät kyseisiä tilanteita sekä miten he päättävät toimia. Omassa tutkimuksessani olen myös kiinnostunut niistä tekijöistä, jotka heikentävät ja vastaavasti vahvistavat opiskelijoiden minäpystyvyyttä. Täten argumentit, jotka Cassidy (2015) ja Hamill (2003) toivat esiin, ovat myös tämän tutkimuksen kannalta olennaisia. Minäpystyvyyden kokemusten ja niiden merkitysten kartoittaminen akateemisessa kontekstissa voisivat valaista tätä vähän tutkittua näkökulmaa.

3.3 Tunnekokemukset osana minäpystyvyyttä

Banduran (1994) minäpystyvyysteorian pohjalta voidaan todeta, että aikaisemmilla kokemuksilla ja tuntemuksilla on vaikutusta minäpystyvyyden rakentumisen kannalta. Minäpystyvyyden sosiokognitiivisen teorian lisäksi tunnekokemuksia voidaan tutkia myös sosiaalisesta ja kognitiivisesta näkökulmasta. Koska minäpystyvyys on useasti sidoksissa koulutuksessa koettuihin tunnekokemuksiin, koin tunnekokemusten kartoittamisen perusteellisena.

Tunteet synnyttävät meissä reaktioita, iloa, surua, vihaa, joita kutsumme tunteiksi. Niiden syntyyn vaikuttavat kokemamme tapahtumat ja tilanteet. (Nummenmaa, 2010, s. 11; Laine & Aho, 2005, s. 61) Tunteita voidaan myös määrittää kognitiivisesta näkökulmasta, jolloin tunteet syntyvät yksilön tulkinnasta. Tulkintaa ohjaa koetut tilanteet, joissa yksilö on joko itse tapahtuman keskiössä tai osallisena. Myös ympäristön

yhteydellä on koettu olevan merkitystä tunnekokemusten synnyssä. (Lazarus, Kanner, & Folkman, 1980, s. 192) Lazaruksen (1991, s. 87) tunneteoriassa esitellään kaksi arvioinnin vaihetta: primaariarviointi (primary appraisal) ja sekundaariarviointi (secondary appraisal). Primaariarvioinnissa yksilö ikään kuin arvioi koettua tilannetta ja sen merkitystä oman hyvinvoinnin kannalta. Tilanteen tuottama ärsyke koetaan joko vahinkona, uhkana tai mahdollisuutena. Olennaista on se, että ihminen pohtii potentiaalisia vaihtoehtoja ja niiden mahdollisia seurauksia. Esimerkiksi mahdollisuuden ilmetessä yksilö pyrkii punnitsemaan voiton ja kasvun mahdollisuuksia, kun taas uhaksi tai vahingolliseksi koetussa tilanteessa pohditaan tilanteen aiheuttamaa tuhoa. Sekundaariarvioinnissa ihminen puolestaan arvioi selviytymismahdollisuuksiaan ja vaihtoehtojaan, jotka voivat ilmetä stressaavissa tilanteissa. (Lazarus ym., 1980, s. 193; Lazarus, 1991, s. 87) Toisin sanoen, opiskelija voi esimerkiksi kokea esityksen pitämisen uhkaavana, jolloin tilanteen vakavuutta, hyötyjä ja haittoja arvioidaan. Tilanteen uhkaavuus nostaa vastaavasti esiin esimerkiksi pelon tunteita. Seuraavaksi opiskelija jäsentää mielessään mahdolliset selviytymiskeinot ja ratkaisut riippuen siitä, mihin hän kokee pystyvänsä. Lazarus ja kollegat (1980) kuitenkin kritisoivat emootioteoriaa argumentoimalla, että kaksivaiheinen arviointi ei etene aina rationaalisesti, vaan joskus arviointiprosessit ovat voivat olla limittäisiä.

Kognitiivisesta näkökulmasta katsottuna tunteet ovat nähtävissä myös ihmisten ajattelussa ja kielessä. Laineen ja Ahon (2005, ss. 60–61) mukaan kognitiivisuus ilmenee, kun ihminen puhuu tuntemuksistaan, pohtii niiden vaikutuksia ja pystyy nimeämään, mitä tunteita kokee sekä osaa ajatella, miten reagoi tunteita herättävissä tilanteissa. Tunteiden ilmaisun tavat voivat kuitenkin olla erilaisia riippuen kulttuurista, kasvatuksesta ja aikaisemmista kokemuksista. Näin ollen voidaan perustella, että myös yliopisto-opiskelijoiden tunnereaktioissa ja kokemuksissa voi olla eroja. Laine ja Aho (2005, s. 61) huomauttavat myös, että kognitiivisessa tavassa luokitella tunteita ja tunnekokemuksia on omat kritiikkinsä. Nimittäin kaikki ihmiset eivät välttämättä tiedosta omia tunteitansa, eivätkä huomaa, mitkä tekijät aiheuttavat tunnereaktioita. Tämän kritiikin voi nähdä paikkansapitäväksi, sillä myös Dunderfeltin (2006, s. 73) käsitys on samansuuntainen. Hänen mukaansa tunteiden nimeäminen voi olla hankalaa, sillä tunteet ovat abstrakteja ja subjektiivisia tuntemuksia. Toisaalta koetut emootiot voivat olla yllättävän vahvoja. Vaikka opiskelija osaisikin rationaalisesti ajatella, että esimerkiksi ahdistus, jännitys tai epäröinti on turhaa, ei koettuja tunnetiloja pysty aina äkillisesti sammuttamaan.

Joidenkin tutkimusten mukaan negatiivisilla tunteilla on haitallisia vaikutuksia akateemisessa kontekstissa (Rowe & Fitness 2018, s. 1). Dirkxin (2001) mukaan opiskelijat kokivat yliopistossa tapahtuvan opetustilanteen stressaavana tai tylsänä. Pelko ja ahdistus ovat myös yleisimpiä tutkimuksissa nousseita negatiivisia tunteita. Koetut negatiiviset tunnekokemukset ovat kriittisessä roolissa opiskelijan oppimisprosessissa. (Dirkx 2001, s. 64). Pekrun, Goetz, Titz ja Perry (2002) puhuvat tutkimuksessaan akateemisista tunteista, jotka sisältävät opiskelijoiden kokemat saavutukset ja niistä johtuvat tunteet korkeakouluympäristössä. Käsite kattaa myös onnistumiseen ja epäonnistumiseen liittyviä tuntemuksia, jotka ilmenevät opetustilanteissa ja oppimisprosesseissa (Pekrun ym., 2002, ss. 91–92). Tässä tutkimuksessa käytän kuitenkin akateemisten tunteiden sijasta mieluummin universaaleja käsitteitä, kuten emootiot tai tunteet. Tätä valintaa perustelen sillä, että opiskelijan kokonaisvaltaisuuden huomioon ottaen korkeakoulussa koetut tunteet ja tunnekokemukset ovat paljon muutakin kuin saavutuksiin liittyvää. On tärkeää huomata, että joidenkin tunteiden, kuten esimerkiksi ahdistuksen tai häpeän, vaikutukset voivat olla hyvin moninaisia. Ne voivat vahingoittaa opiskelijan motivaatiota ja itsesäätelyä. On kuitenkin mahdollista, että esimerkiksi ahdistus puolestaan kehottaa opiskelijaa selviytymään kyseisistä tilanteista, eikä välttelemään niitä. Aikaisemmat häpeän kokemukset ja tuntemukset vuorostaan voivat auttaa opiskelijaa arvioimaan asetettuja tavoitteita ja pohtimaan erilaisia strategioita niiden saavuttamiseksi. (Hirvonen, Putwain, Määttä, Ahonen & Kiuru, 2020, s. 950; Pekrun ym., 2002, ss. 91–92) Toisin sanoen, tunnekokemuksista voidaan ottaa opiksi ja myös negatiiviset tunteet voivat ohjata opiskelijaa rakentamaan parempaa pystyvyyden tunnetta.

Ihmisten uskomukset ja käsitykset omista selviytymistaidoistaan ja -kyvyistään ovat yhteydessä siihen, miten paljon stressiä tai jopa masennusta koetaan paikoin uhkaavissa tai hankalissa tilanteissa. Vahvan minäpystyvyyden omaavalla opiskelijalla saattaa olla huomattavasti helpompaa kontrolloida ikäviä tuntemuksia ja ajatuksia sekä he pystyvät hallitsemaan mahdollisia uhkia. Heikon minäpystyvyyden omaava opiskelija, joka ei myöskään usko selviytyvänsä vaikeuksista, saattaa kokea voimakasta ahdistuneisuutta. Vaikka negatiiviset tunteet ja paikoin jännittävät sekä ahdistavatkin tilanteet ovat osa ihmiselämää ja siten väistämättömiä, on yksilön ajattelutavalla suuri valta. (Bandura, 1994, ss. 5–6) Negatiivinen ja vähättelevä itsepuhelu ei usein vahvista minäpystyvyyden tunnetta, eikä näin ollen auta luomaan optimistisempaa kuvaa omista kyvyistä ja selviytymisestä opiskeluarjen vaihtelevissa tilanteissa. Jatkuvat ahdistuksen,

pelon ja epävarmuuden tuntemukset nakertavat minäpystyvyyttä, itsetuntoa, voimavaroja, hyvinvointia ja saattavat vaikuttaa myös korkeakouluopiskelijan sosiaaliseen käyttäytymiseen Epäonnistumisen kokemukset yhtäältä ylläpitävät tällaista haitallista noidankehää erityisesti silloin, kun opiskelija ei kykene tuottamaan selviytymisstrategioita. Ozen, Ercan, Irgil ja Sigirli (2010, ss. 132–133) esittävätkin, että korkeakouluopiskelijoiden ahdistuksen tasoa tulisi seurata entisestään ja tutkijoiden tulisi jatkaa ahdistuksen ennusmerkkien selvittämistä.

Opettajan roolia opiskelijan negatiivisten tunnekokemusten osana ei voida myöskään vähätellä. Eräässä tutkimuksessa opettaja nähdään aikuisopiskelijan tunteiden ilmaisemisen rajoittavana tekijänä (Dirkx 2001, s. 67). Toisin sanoen, aikuisen ihmisen ei oleteta kokevan tai näyttävän tunteitaan samalla tavalla. Ahdistuksen aiheuttamat fysiologiset reaktiot, kuten sydämen sykkeen nousu tai hikoilu voidaan tulkita minäpystyvyyttä heikentäviksi tai opiskelijan kompetenssin vajeeksi (Schunk & DiBenedetto, 2020, s. 3). Siten opiskelijana voi olla hankalaa ilmaista tuntemuksiaan, sillä tällaiset tilanteet voidaan kokea sensitiivisinä. Tunteiden hallinnan taito voisi olla minäpystyvyyden kannalta merkittävää, sillä paikoin voimakkaat reaktiot sekä stressi saattavat nujertaa osaamisen kokemuksia.

Moilanen, Lindroos, Tolvanen, Sevón, Autio ja Rönkä (2020, ss. 301–302, 305, 308–309) selvittivät mobiilipäiväkirjatutkimuksen avulla korkeakouluopiskelijoiden opiskeluarjessa syntyvää stressiä, stressitekijöitä sekä niiden hallintaan liittyviä keinoja. Opiskelijaelämän hektisyys ja tiukka aikataulu miellettiin yhdeksi merkittäväksi stressitekijäksi. Läheiset ihmiset mainittiin tutkimuksessa myös tärkeiksi ja erityisesti keskusteluapu ja tuki helpottivat yliopistoarjessa koettua stressiä. On kuitenkin tärkeää huomata, ettei kaikilla opiskelijoilla on välttämättä tällaisia tukiverkostoja, kumppania tai perhettä, jonka kanssa jutella. Huomiota tulisi kiinnittää persoonallisten tekijöiden lisäksi opetuksen ajanjaksoihin ja toteutustapoihin. Siten tällainen tietoisuus voisi olla niin opettajien kuin yliopistokoulutuksenkin kannalta hyödyllistä Se voisi auttaa opettajia suunnittelemaan joustavampia ja yksilöllisyyttä huomioon ottavia oppimistapoja sekä mahdollisuuksia edetä opinnoissa eri aikatauluissa. Tämä puolestaan voisi tukea minäpystyvyyden tunteen vahvistumista.

3.4 Motivaatio ja muutospotentiaali

Pajares (2006, ss, 339–341, 343) luonnehtii, että minäpystyvyys mielletään koulutuspsykologian kentällä merkittäväksi tekijäksi. Nykypäivänä voi olla lähes mahdotonta selvittää ihmisen toiminnan lähtökohtia, kuten motivaatiota, oppimista ja saavutuksia tunnustamatta minäpystyvyysuskomuksien roolia näissä prosesseissa. Ensiarvoisen tärkeää on huomata, että motivaatio on oppimisen kannalta tärkeää, sillä se ylläpitää opintojen mielekkyyttä, keskittymiskykyä sekä mahdollistaa positiivisemman suhtautumisen. Motivaatio voi auttaa parantamaan opintomenestystä, joka on puolestaan opiskelijalle merkityksellistä niin itseluottamuksen, itsevarmuuden kuin minäpystyvyyden kehittymisen kannalta

Tavoitteiden asettaminen on opiskelijan opiskeluarjessa alati läsnä. Banduran (1994, s. 5) mukaan motivaatio syntyy monien metakognitiivisten prosessien avulla. Ihmiselle on ominaista muodostaa ajatuksia ja käsityksiä siitä, mitä he osaavat ja minkälaisia tavoitteita he asettavat. Tavoitteisiin tai henkilökohtaisiin päämääriin perustuvaa motivaatiota voidaan määritellä kolmella tavalla: suoritusta seuraavat tyydyttävät ja ei-tyydyttävä reaktiot, tavoitteiden saavuttamiseksi koettu minäpystyvyys ja tavoitteiden mukauttaminen opiskelijan edistyksen perusteella. Näin ollen minäpystyvyys myötävaikuttaa motivaatioon monin tavoin, kuten esimerkiksi siihen, kuinka paljon opiskelija näkee vaivaa, minkälaisia tavoitteita kohti hän pyrkii, kuinka kauan hän kykenee ponnistelemaan vaikeuksien edessä ja kuinka paljon hän sietää epäonnistumisia. Toisin sanoen, esimerkiksi onnistumisen kokemuksesta johtuva tyytyväisyys ja ilo voivat lisätä motivaatiota, joka puolestaan vahvistaa pystyvyyden kokemusta. Myönteinen pystyvyyden tunne taas auttaa jäsentämään uskomuksia omista taidoista ja kyvyistä suoriutua ja selviytyä sekä asettamaan haastaviakin tavoitteita.

Korhonen ja Hietava (2011, ss. 5–7, 51–52) tuovat esiin raportissaan ”mikä motivoi ja mikä ei?” motivaation ja sitoutumisen välisen yhteyden. Motivaatio mielletään merkittäväksi tekijäksi opiskelijan sitoutumisen ja sitoutumattomuuden kannalta ja pahimmillaan heikko motivaatio voi johtaa opintojen keskeyttämiseen. Motivaation kadottamiseen liittyviä ongelmia oli muun muassa aikataulutukseen liittyvät ongelmat, työn aloittaminen ja vaikeiksi koetut opiskelutekniikat. Korhonen ja Hietava (2011) lisäävät myös, että Tampereen yliopistossa teetetyssä motivaatiota ja sitoutumista käsittelevässä tutkimuksessa yllättävän moni opiskelija oli kokenut paljon motivaatiopulaa. Toisaalta melkeinpä yhtä suuri joukko opiskelijoita vastaavasti eivät

olleet kokeneet motivaation kanssa ongelmia. Vaikka syitä sitoutumattomuuteen ja jopa opintojen keskeyttämiseen voi olla monia, on hyvin mahdollista, että minäpystyvyydellä voi olla niihin osuutta. Opiskelijan uskomus siitä, ettei kykene selviytymään opinnoista, voi johtaa myös sitoutumattomuuteen, sekä koulutusohjelman keskeytykseen. Toistuvat epäonnistumiset tai vastaavasti onnistumiset näyttävät tekevän minäpystyvyysuskomuksista niin ikään lukkiintuneempia, vaikka minäpystyvyys usein miten mielletäänkin vaihtelevaksi ja muokkaantuvaksi. Huomion arvoista on kuitenkin se, minäpystyvyyden ja opintojen keskeyttämisenä välistä yhteyttä on toistaiseksi tutkittu vähän. (Brown ym., 2019, ss. 816, 819; Bong & Skaalvik, 2003, s. 29) Tästä näkökulmasta katsottuna minäpystyvyyden tutkiminen voi olla paikallaan, sillä minäpystyvyyden vaikutukset näyttävät olevan alati laajenevia ja monimuotoisia.

Koulutuksellista minäpystyvyyttä tukee myös opiskelijan suhtautuminen muutoksiin. Dweck (2008, ss. 392–393) tuo esille teorian, jonka mukaan yksilön usko siihen, että hänellä on mahdollisuus muuttua niin halutessaan, on kytköksissä niin hyvinvointiin kuin tavoitteiden saavuttamiseen. Yeagerin, Johnsonin, Spitzerin, Trzesniewskin, Powersin sekä Dweckin (2014, s. 879) tutkimuksen tulokset olivat hyvin samansuuntaisia, sillä niin sanotun muutospotentiaalin omaavat opiskelijat pystyivät muokkaamaan omia tulkintojaan. Tämä puolestaan vaikutti kokonaisvaltaisesti koulusuoriutumiseen, kuten esimerkiksi arvosanojen parantumiseen, stressin vähenemiseen ja yleiseen terveyteen. Muutokseen myönteisesti suhtautuminen ja muutoksen mahdollisuuteen uskominen saattavat siis olla yhteydessä akateemiseen minäpystyvyyteen ja sen vahvistumiseen.

Usko muutokseen tai omaan mahdolliseen potentiaaliin ei kuitenkaan ole aina yksinkertaista. Ojanen (2019, ss. 39–41) toteaa, että jo varhaisessa iässä opitut toimintamallit ja ajattelutavat voivat määritellä alitajuntaisesti yksilön tekemiä valintoja ja suhtautumista, joten niitä voi olla lähtökohtaisesti hankala muuttaa. Ihmisillä on tapana asettaa rajoituksia, joiden uskotaan määrittelevän, mihin yksilö pystyy ja mihin vastaavasti ei. Tällaisia rajoitteita voivat olla esimerkiksi ajan puute, taloudellinen tilanne, taidot, ikä tai yksilön muodostama käsitys itsestään. Joskus tällaiset käsitykset voivat olla vääristyneitä. Voi olla mahdollista, että opiskelijan ajan puute esimerkiksi vaikeuttaa opiskelutehtäviin panostamista, joka ei puolestaan edesauta opiskelijan mahdollisuutta muuttaa tilannetta. Toisinaan rajoitukset voivat olla eräänlaisia suojelumekanismeja. Uskon menettäminen voi johtua iän mittaan karttuneista kokemuksista ja epäonnistumisista, joiden pohjalta yksilö luo kuvaa niistä asioista, joita

kokee joko osaavansa tai ei. Täten opiskelijan motivaatio nousee tärkeäksi osaksi minäpystyvyyden rakentumista akateemisessa kontekstissa. Ojanen (2019) kiteyttää minäpystyvyyden ja motivaation suhdetta seuraavanlaisesti: *”Mitään ei tapahdu, jos vain odotamme suurta innostusta […].”*

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä tutkimuksessa tarkastelen minäpystyvyyden rakentumista luokanopettajaopiskelijoiden opiskeluarjessa ja sen tuomia merkityksiä heidän kertomuksissaan. Minäpystyvyys voidaan mieltää välttämättömäksi osaksi ihmisen toimintakykyä ja on siten läsnä korkeakouluopiskelijoiden opinnoissa. Tutkimusotteeksi tässä tutkimuksessa valikoitui narratiivinen tutkimus, jonka aineistona toimii luokanopettajaopiskelijoiden kirjoittamat kertomukset. Tutkimusta ohjaa tarkoin laadittu tutkimuskysymys: *Millaisia minäpystyvyyskokemuksia luokanopettajaopiskelijat rakentavat kertomuksissaan?* Päätutkimuskysymystä määrittelee seuraavat alakysymykset:

- Millaiset minäpystyvyyden kokemukset ovat olleet luokanopettajaopiskelijoiden opiskeluarjessa merkityksellisiä?
- Millaisia minäpystyvyyttä vahvistavia ja heikentäviä tekijöitä ilmenee luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksissa?

Seuraavissa luvuissa käsittelen tutkimukseni narratiivista metodologiaa, tutkimushenkilöitä ja aineistonkeruumenetelmää, analyysia ja lopuksi arvioin tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

4.1 Narratiivinen tutkimus

Narratiivisuus ja narratiivinen tutkimus tarjoaa mahdollisuuden tehdä runsaasti oivalluksia eletystä elämästä. Narratiiviset menetelmät ottavat huomion kohteeksi ihmisen kokemuksen konkreettisista tapahtumista. (Carless & Douglas, 2017, s. 307). Narratiivisuus käsitteenä viittaa alkuperäiseen latinakieliseen sanaan ”narratio”, jolla tarkoitetaan kertomusta ja ”narrare” puolestaan ilmaisee kertomista. Englannin kielessä käytetään kuitenkin nykypäivänä ”narrative” ja ”narrate” -käsitteitä puhuttaessa kertomuksesta ja kertomisesta. Pitkään narratiivisuudelle ei ollut yksioikoista

suomennosta, mutta nykypäivänä kerronnallisuutta pidetään narratiivisuuden synonyyminä. (Heikkinen, 2018, s. 145)

Narratiivisessa tutkimuksessa törmää usein myös kertomuksen ja tarinan -käsitteisiin. Vaikka näitä ilmaisuja pidetäänkin useasti arkikielessä synonyymeinä, on niillä Heikkisen (2018, ss. 145–149) mukaan perustavanlaatuinen ero. Tarinalla viitataan tapahtumiin tai tapahtumakulkuun. Tarinalle ominaista ovat henkilöhahmot ja ympäristö, jossa tekoja ja tapahtumia tapahtuu. Lisäksi erinäiset sattumat ja taustatoimijat määrittelevät tarinan kulkua. Kertomus eli narratiivi puolestaan ottaa huomioon niin sanotun kerronnallisen diskurssin, joka sisältää erilaisia kertomisen tapoja ja muotoja sekä historiallisia että kulttuurisia näkökulmia. Näin ollen tarinoita voidaan tulkita ja tutkia erilaisina kertomisen tapoina. Kiinnostusta voidaan myös suunnata siihen, miten todellisuutta konstruoidaan tai mitä kertomuksissa *"todella tapahtui."* Nähdäkseni todellisuus voi olla paikoin subjektiivista ja valikoivaa, joten Heikkinen (2018) näyttää myös mieltävän todellisuuden paradigman viittauksellaan.

Narratiivisen tutkimuksen ydin perustuu tuotettuihin kertomuksiin eli narratiiveihin, jotka toimivat koetun todellisuuden ja niiden merkitysten välittäjinä (Heikkinen, Huttunen & Kakkori, 1999, s. 39). Totuuden problematiikkaa voidaan tutkia korrespondenssiteorian näkökulmasta. Fiktiivisen ja tieteellisen faktatiedon välille muodostuu usein kahtiajako. Heikkinen ja kollegat (1999, s. 39) tarkastelevat kriittisesti Bridgesin (1998, 1999) argumenttia, jonka mukaan tarinan pitäisi perimmäiseltä olemukseltaan jollain tapaa viihdyttää, eikä pyrkiä ainoastaan totuuteen. Vaade totuudesta ikään kuin latistaa kertomusta ja sen vaikutusvoimaa. Heikkinen ja kollegat (1999) kuitenkin esittävät, että tieteellisestä näkökulmasta katsottuna tutkimuksen tulisi esittää luotettavaa, totuuteen perustuvaa tietoa, jolloin viihdyttävyydellä ei ole niin suurta painoarvoa. Perustavanlaatuista on kuitenkin pohtia fiktion ja faktan suhdetta. Fiktiivisetkin tarinat voivat olla todentuntuisia ja toisaalta taas tutkimusraportitkin voidaan mieltää osaltaan fiktiivisiksi. Nekin ovat lopulta jollain tapaa luotuja ja muotoiltuja.

Narratiiviseen tutkimukseen liittyy myös oleellisesti itse kertoja. Polkinghorne (1991) huomauttaa, että narratiivisesta näkökulmasta katsottuna ihminen ei ole erillinen, muista irrallaan oleva olento vaan jokainen yksilö on osa tarinaa. Identiteetti on keskeinen osa ihmisen elämää ja tarinaa. Narratiivista identiteettiä määrittelee kulttuuri, perhe, ympäristö ja yksilön kokemat tapahtumat koko elämänkaaren aikana. Ihmisten perustarpeisiin kuuluu merkityksellisyyden tunteminen. Ihminen on tunteva olento, joka

haluaa paitsi kokea itsensä merkitykselliseksi, että tehdä asioita, jotka koetaan itselle tärkeiksi. Ihminen on siis oman elämänsä päähenkilö ja siten luo omaa tarinaansa. (Polkinghorne 1991, s. 135) Keskeistä on myös eletty aika ja jatkuvuus. Brunerin (1991, s. 20) mukaan ihminen luo elämänkertaansa kaiken aikaa ja sitä määrittää niin menneet tapahtumat kuin sosiaalinen konteksti. Kanoninen menneisyys luo kuuluvuuden tunnetta (sense of belonging). Toisinaan omaelämänkerta auttaa ihmisiä määrittämään, keitä he ovat, mistä he tulevat sekä millaisia he ovat. Identiteetti voi kuitenkin muuttua ajan saatossa. Muistot ja tapahtumat – niin hyvät kuin huonotkin – muokkaavat käsitystä omasta itsestään. Läheisen menettäminen, lapsen syntyminen tai muu iso elämän muutos voi johtaa tarkempaan itsetutkiskeluun ja omien valintojen kriittiseen tarkastelemiseen. Polkinghornen (1991) käsitystä tukee myös Heikkisen, Huttusen ja Kakkorin (1999, s. 46) käsitys, jonka mukaan oman tarinansa kertominen tai siitä puhuminen voi asettaa yksilön ikään kuin *”uuteen valoon.”* Toisin sanoen, ihminen saattaa pohtia käsityksiään ja arvojaan, jolloin tämä mahdollistaa muutoksen. He huomauttavat kuitenkin, että jokaisen ihmisen ei tarvitse kertoa tai kirjoittaa omaa elämäntarinaansa saadakseen mahdollisesti elämää mullistavaa hermeneuttista kokemusta. Sisäinen monologi itsensä kanssa voi riittää identiteetin muutokseen. Hatchin ja Wisnievskin (1995, ss. 117–118) mukaan tutkittavaa aihetta voidaan lähestyä myös siitä näkökulmasta, että tarinoilla halutaan parantaa tutkimushenkilöiden oloja ja vaikuttaa mahdollisten muutosten syntyyn.

Elämä ja siihen kuuluvien kokemusten ja merkitysten tutkiminen kiehtoo niin ihmisiä kuin yhä useampia tutkijoitakin. Näin ollen ihmisten kokemukset voidaan mieltää tarinoiksi ja niitä voidaan elää uudestaan sekä muotoilla kertomusten avulla. (Clandinin, Caine, Estefan, Huber, Murphy & Steeves, 2015, s. 27; Syrjälä, 2018, s. 221) Ihmiskokemusten tutkiminen voi olla monimutkaista erityisesti sen monikerroksisen luonteen vuoksi. Kokemusta voidaan luonnehtia jopa eräänlaiseksi jatkuvaksi virtaukseksi (Polkinghorne, 2005, s. 138). Moilanen ja Räihä (2015, s. 59) huomauttavat, että kokemukset saattavat olla vain hetkellisesti tietoisia ja kokonaisuudessaan jopa tyhjiin ammentamattomia. Lisäksi niiden jäsentäminen kielellisenä ilmaisuna voi olla vaikeaa. Laineen (2015, s. 34) mukaan jonkinlainen esituttuus tai ymmärrys tutkimuksen kohteesta on edellytys merkitysten ymmärtämiselle. Hänen mukaansa asioiden ymmärtäminen on kenties mahdotonta, jos ne eivät ole entuudestaan tuttuja. Siten voidaan ajatella, että tämän tutkimuksen tekemiseen voi vaikuttaa se, että tutkijana

minulla on esiymmärrystä tutkittavasta aiheesta sekä omakohtaisia kokemuksia yliopisto-opiskelusta.

Tässä pro gradu -tutkielmassa keskityn minäpystyvyyden rakentumiseen ja sen antamiin merkityksiin kertomuksellisuuden avulla. Kertomusten nähdään olevan ihmisen perusta, sillä identiteettimme rakentuu kertomusten varaan. Ajatuksena on nostaa tietoiseksi ja näkyväksi käsitys minuudesta, joka kehittyy päivä päivältä tarinanomaisesti ja muokkaantuu kokemusten perusteella. (Heikkinen, 2001, ss. 166, 118)

4.2 Tutkimushenkilöt ja aineistonkeruumenetelmä

Tämän pro gradu -tutkielman aineistona toimii seitsemän luokanopettajaopiskelijan kirjoittamat kertomukset minäpystyvyyden rakentumisesta ja niiden merkityksistä heidän opiskeluarjessaan. Aineistoni keräsin vuoden 2021 helmi-maaliskuussa ja aineistonkeruumenetelmänä käytin avointa kirjoituspyyntöä (Liite 1). Narratiivisessa tutkimuksessa käytettävä aineisto voi olla moninaista, kuten esimerkiksi haastatteluja, kirjoitelmia ja tuotettuja kertomuksia (Polkinghorne, 2005, s. 144). Siten luokanopettajaopiskelijoiden itse kirjoittamien kertomuksien hankkiminen oli narratiivisen tutkimusotteen huomioiden perusteellista.

Tutkimushenkilöiden valintaa ohjasi sopivan kohderyhmän löytäminen. Laadullisen tutkimuksella halutaan rikastuttaa kokemusta ja sen ymmärtämistä, joten on luontevaa, että tutkija valitsee tutkimukselleen hedelmällisiä ja tarkoituksenmukaisia tutkimushenkilöitä. Valinnan ei tarvitsekaan olla sattumanvaraista, eikä huolta tarvitse ensisijaisesti pitää siitä, kuinka paljon aineistoa on saatu, vaan kuinka riittävää, kyllästä ja rikasta kerätty tutkimusaineisto on. (Polkinghorne, 2005, s. 140) Oman tutkimukseni kohdalla tukeuduin aluksi niin sanottuun eliittiotantaan, sillä eräs tutkimushenkilö oli hyvin kiinnostunut tutkimusaiheestani ja hän koki, että hänellä olisi kokemuksia minäpystyvyydestä. Käytin myös niin sanottua lumipallo-otantaa (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 88), jolloin otin yhteyttä tutkimukseeni sopivaan luokanopettajaopiskelijaan Heidän avullaan sain myös uusia tutkimukseeni sopivia tutkimushenkilöitä. Lähestyin aluksi maisterivaiheen opiskelijoita, sillä koin, että heillä olisi opiskeluvuosiensa puolesta tarpeeksi kokemusta minäpystyvyydestä. Päädyin kuitenkin laajentamaan kohderyhmää ja julkaisin kirjoituspyyntöni luokanopettajaopiskelijoille suunnatussa sosiaalisen median ryhmässä lisäinformanttien saamiseksi. Kyseisessä ryhmässä on opiskelijoita ensimmäisen ja viimeisen vuosikurssin väliltä. Luokanopettajaopiskelijat lähettivät

kertomuksensa minulle sähköisesti ja anonyymisti. Tutkimusta tehdessä en siis tavannut tutkimushenkilöitä fyysisesti.

Narratiivisessa tutkimuksessa usein käytetyt avoimet lähestymistavat antavat tutkimushenkilöille mahdollisuuden ja vapauden nostaa esiin asioita, joita he pitävät merkityksellisinä. Esimerkiksi sensitiivisten, hiljennettyjen tai jopa tabuksi luokiteltujen kertomuksien kertominen saattaa haastaa jo olemassa olevia käsityksiä ja teorioita. Kun kertomuksiin suhtaudutaan niihin kuuluvalla vakavuudella, on hyvin mahdollista, että ihmisille tulee tarve muuttua ihmisyyttä koskevan ymmärryksen syventyessä. (Carless & Douglass, 2017, s. 308) Polkingorne (2005, s. 138) puolestaan luonnehtii, että ihmisillä itsellään on mahdollisuus päästä käsiksi omiin kokemuksiinsa, kun taas muille tahoille ne eivät ole suoraan saatavilla. Tällaisia kokemusperäisiä ilmiöitä tutkittaessa, aineiston tulisi muodostua ensimmäisen persoonan tai tutkimushenkilöiden omatekemistä tuotoksista, kirjoitelmista tai kertomuksista, joissa he itse asemoivat kokemuksiaan.

Tutkimuksen edetessä huomasin kuitenkin, että tutkimushenkilöiden kirjallisia kertomuksia oli aluksi hankala saada. Nähdäkseni tällainen ilmiö voisi johtua muun muassa oikeanlaisen vastauksen tuottamisen asettamasta paineesta. Heikkinen (2001, s. 127) puoltaa näkemystäni, sillä universaalien totuuksien sijaan totuuksia voi olla monia, sekä ne voivat vaihdella riippuen yksilöstä, joten omaan tutkimukseenikaan ei ole *”oikeita”* vastauksia. Vaikka kirjoituspyynnössä painotin vapaamuotoisen tarinan kirjoittamista, voi oikein vastaamisen pelko voi kuitenkin ohjailla tutkimushenkilöä. Joskus voi olla vaikeampi aloittaa kirjoittamaan kuin puhumaan esimerkiksi haastattelutilanteissa. Toisaalta minäpystyvyys voi olla niin käsitteenä kuin ilmiönäkin vaikea ymmärtää. Siksi liitin kirjoituspyyntööni muutaman apukysymyksen, jolla operationalistin minäpystyvyyttä. Tähän palaan tarkemmin luvussa ”4.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.”

Avoimessa kirjoituspyynnössä on siten hyvät ja huonot puolensa. Useasti kirjallisesta narratiivisesta aineistosta nousee esiin erilaisia huolia, kuten esimerkiksi kasvokkaisen kontaktin puute, tutkijan ja tutkimushenkilön jokseenkin kaukainen tai jopa anonyymi suhde. Toisaalta juuri tällainen anonyymiys voi auttaa tutkimushenkilöä kirjoittamaan ja kertomaan jotain sellaista, jota hän ei uskaltaisi kasvotusten kertoa. Toisaalta on myös mahdollista, että tutkittavilla on paljon enemmän aikaa pohtia ja reflektoida kirjoittamaansa kuin esimerkiksi haastattelussa ja näin ollen tutkimushenkilö ei joudu tilanteeseen, jossa täytyisi välittömästi vastata.

Aineiston kerättyäni poistin tekstistä tietoja, joiden perusteella tutkimushenkilöt voitaisiin tunnistaa. Tätä merkitsen tutkimukseni tulos -osioissa käyttämällä merkkiä […]. Narratiiveihin olen liittänyt luokanopettajaopiskelijoita kuvaavat sitaattikoodit Lo1, Lo2, Lo3 ja niin edespäin. Kertomusten pituus vaihteli tutkimushenkilöttäin ja muutama opiskelijoista (Lo2, Lo5) kirjoitti pidempiä kertomuksia, mutta suurin osa (Lo1, Lo3, Lo4, Lo6, Lo7) taas lyhyempiä. Keskimäärin kertomukset olivat mitaltaan alle puolen sivun pituisia. Luokanopettajaopiskelijoiden kertomukset eivät olleet niin sanotusti klassisen narratiivisen aineiston mukaisia, jossa on nähtävissä selkeä juonikaari, sekä tyypilliset tarinan vaiheet: aloitus, keskivaihe ja lopetus (Poikolainen, 2006, s. 140). Yhteistä kertomuksissa oli se, että ne vaikuttivat pikemminkin katkelmilta tai episodeilta, joissa tarinan kulku saattoi vaihtua nopeastikin.

4.3 Aineiston analyysitavat ja -vaiheet

Narratiivisen tutkimuksen analyysia voidaan luokitella kahdella tapaa: narratiivinen analyysi ja narratiivien analyysi. Kummassakin tavassa yhdistyy tarinoiden tulkinta, mutta näillä kahdella tavalla on omat päämääränsä ja se riippuu vahvasti siitä, mitä aineistolla halutaan kertoa. Salmela ja Uusiautti (2017, s. 47) viittaavat Polkinghorneen (1995), jonka mukaan kyseessä on kaksi tapaa erotella tietämistä. Narratiivinen analyysi (narrative analysis) korostaa yleisesti ymmärrystä ja aineiston pohjalta uuden kertomuksen jäsentämistä ja tuottamista. Aineiston pohjalta tuotetut narratiivit yhdistelevät samanlaisuuksia, mutta toisaalta myös eroavaisuuksia voidaan havaita. Tällaiset huomiot tulevat usein ilmi analysointivaiheessa, jossa kertomuksia luetaan yhä uudestaan. Näiden huomioiden pohjalle perustuu aineiston kokoavat narratiivit, jotka usein kuvaavat tutkittua kohdetta hieman eri tavoin. Lisäksi aineiston teemoista voidaan löytää yhteyksiä aikaisempiin teorioihin tai tutkimuksen hypoteeseihin, joita tulenkin oman tutkimukseni osalta avaamaan myöhemmin tutkimukseni yhteenvedossa. Siitä huolimatta narratiivien analysoinnin perimmäinen tarkoitus ei ole pelkästään todistaa jonkin teorian paikkansapitävyyttä. Olennaista on se, että jokaisen ihmisen tuottama tarina nähdään yhtä arvokkaana ja ainutlaatuisena.

Riessman (2008, ss. 53, 77) tuo esille näkökulman, jonka mukaan narratiivista analyysia voi toteuttaa myös rakenteellisesta näkökulmasta katsottuna. Tällöin analyysissa keskitytään aineiston rakenteeseen, kuten esimerkiksi kertojan tapaan ilmaista kertomaansa tai pohditaan syitä, miksi haastateltava tuo esiin tiettyjä asioita

kertomuksessaan. Tällaisiin ilmauksiin kiinnitin huomiota tutkimukseni tulos -osiossa, jossa avaan kertomuksen kertojan kielellisyyttä.

Narratiivien analyysi (analysis of narratives) puolestaan yhdistetään aineiston luokitteluun, kategorisointiin ja sisällön merkityksiin. Salmela ja Uusiautti (2017, s. 47) viittaavat Polkinghornen (1995) käsitykseen narratiivien analyysista, jossa aineistoa kategorisoidaan teemoittain. Myös McAdams (2012, ss. 2, 4) luonnehtii, että päämääränä on löytää aineistosta samanlaisuuksia, yhteisiä tekijöitä ja toistuvia kuvioita. Narratiivien analyysi eroaa narratiivisesta analyysistä siltä osin, että analyysi kohdistuu nimenomaan tarinoiden sisältöön ja sitä kautta toteutettavaan teemoitteluun, eikä niinkään vastaa kysymykseen, miten haastateltavat ovat narratiivit rakentaneet (Holstein & Gubrium, 2012, s. 6; Sparkes & Smith, 2012, s. 12; Salmela & Uusiautti, 2017, s. 47). McAdams (2012, s. 7) huomauttaa vielä, että lähtökohtana tulisi olla narratiivit, joiden avulla voidaan edetä niin sanotusti askel kerrallaan kohti temaattisempaa kokonaisuutta.

Tutkimukseni analysointivaiheen alussa päädyin käyttämään laadullista sisällönanalyysia niin sanotusti aineiston järjestyksen luomisessa. Myös Äärelä (2012, s. 105) ja Salo (2015, s. 171) ovat luonnehtineet sisällönanalyysin eräänlaiseksi esianalyysivaiheen työkaluksi. Etsin aineistosta eroavaisuuksia ja samanlaisuuksia sanojen, lauseiden ja kokonaisien kertomuksien pohjalta ja tein muistiinpanoja ja havaintoja löydöksistäni. Luettuani aineistoa aina uudestaan ja uudestaan, huomasin, että luokanopettajaopiskelijoiden kertovan perheensä tai läheistensä antamasta tuesta käyttämällä esimerkiksi sanoja *”äiti”, ”kumppani*” ja *”yliopistolta saadut ystävät.”* Täten huomasin, että läheisten läsnäolo oli selvästi luokanopettajaopiskelijoille merkityksellistä. Siten aloin huomata muitakin ilmaisuja, kuten *”heikko itsetunto”*, *”ahdistavaa ja pelottavaa”* sekä *”positiiviset palautteet*”, joita käytettiin monissa kertomuksissa. Alustavasti löysin aineistostani neljä teemaa, jotka liittyivät läheisiin ihmisiin, tunteisiin, opettajiin sekä minuuteen liittyviin tekijöihin, kuten itsetuntoon ja itseluottamukseen. En osannut vielä tällöin löytää teemoja kuvastavia ja niihin sopivia pääkäsitteitä. Lisäksi luokitteleminen ja teemojen löytäminen ei ollut aina niin yksioikoista, eikä kertomuksia voinutkaan lokeroida yksittäisten sanojen perusteella. Joskus jouduin lukemaan aineistoa ikään kuin rivien välistä ja kysymään itseltäni, mitä tässä halutaan ilmaista ja miksi kertoja tuo tiettyjä seikkoja esiin. Laine (2018, s. 37) huomauttaa myös, että ryhmitteleminen ja aineiston abstrahoiminen ei tarkoita sitä, että kertomuksien ominaispiirteet häviäisivät. Tarkoituksena on järjestää aineistoa merkityksellisiksi kokonaisuuksiksi ja valmistella tulevaa tulkintaa.

Saatuani kartoitettua neljä alustavaa minäpystyvyyden teemaa, en ollut vielä varma, miten narratiivisuus ilmenisi niissä. Vaikka olinkin tehnyt aikaisemman kandidaatintutkielmani narratiivista tutkimusotetta käyttäen, tuntui uuden tutkimuksen tekeminen yhtä lailla haastavalta. En myöskään halunnut esitellä aineistoani pelkkinä luettelomaisina tuloksina, vaan halusin tuoda tutkimuksen narratiivisuuden ja kertomusten merkityksen esiin niin opiskelijan opiskeluarjen näkökulmasta kuin yhteiskunnallisestikin. Tutkijana minua ei kiinnostanut ainoastaan se, mitä sanotaan, vaan miten ja miksi luokanopettajaopiskelijat kertovat, mitä kertovat. Vasta myöhemmin luettuani luokanopettajaopiskelijoiden narratiiveja uudestaan, havaitsin, että kertojat rakensivat kertomuksissaan niin vahvistavia kuin haastaviakin minäpystyvyyden kokemuksia ja niihin liittyviä heikentäviä sekä vahvistavia tekijöitä heidän opiskeluarjessaan. Tällainen ahaa -elämys onkin narratiiviselle analyysille ominaista niin kuin Salmela ja Uusiautti (2017, s. 47) sekä Polkinghorne (1995) mainitsivat aikaisemmin. Siten huomasin, että kertomukset alkoivat muistuttaa erilaisia *selviytymisnarratiiveja,* joita asemoitiin *vahvan* ja *haastavan* minäpystyvyyskokemuksen perusteella.

Tein tiivistelmiä luokanopettajaopiskelijoiden kokemista haastavista ja vahvistavista minäpystyvyyttä koskevista kertomuksista, jolloin sain selvyyden aineistoni pääasiallisista teemoista sekä niiden juonellisuudesta. Minäpystyvyys kietoutui osassa tarinoissa vahvasti kodin ja koulun ympärille, joten siitä muodostui tutkimukseni ensimmäinen kategoria: *koulun ja kodin tukiverkostot*. Samalla tavalla luokittelin tutkimukseni loput kategoriat: *negatiiviset tunteet, itseensä uskominen, opettajan osaaminen ja vuorovaikutus* sekä viidenneksi ja viimeiseksi teemaksi nousi *koronakevään aiheuttamat tuntemukset*. Koronakevättä koskevat minäpystyvyyskertomukset olivat niin sanotusti *”altavastaajia*”, sillä siitä ei kerrottu kuin kahdessa narratiivissa. Liiallisen luokittelun, ilmaisujen etsimisen ja rakenteelliseen analyysiin keskittymisen myötä olisin ehkä unohtanut näiden kertomuksien läsnäolon. Siinäkin mielessä pidin sitä hyvänä ratkaisuna, että en unohtanut narratiivista analyysia, jolla korostetaan yleistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä ja sen ilmentymisestä kertomuksissa.

Aineistoni pääasialliseksi analyysitavaksi muotoutui siis sekä narratiivinen että narratiivien analyysi, sillä ne eivät ole toisiaan poissulkevia. Narratiivien analyysia käytin tutkimukseni tulos -osiossani, jossa nostin esiin määrittelemieni teemojen perusteella niin sanottuja episodeja, katkelman tapaisia kertomuksia. Narratiivista analyysia käytin

puolestaan muodostamalla aineistostani neljä tyyppikertomusta, jotka kokoavat aineistoni lyhyet minäpystyvyysnarratiivit isommaksi kokonaisuudeksi - uudeksi kertomukseksi.

4.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimusta tehdessä on otettava huomioon tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä seikkoja. Hyvän tieteellisen tutkimusperinteen mukaisesti tutkimukseni aineistosta poistettiin suorat tunnistetiedot ja aineisto anonymisoitiin henkilötietolain ja tietosuojalain edellytykset huomioon ottaen. Tutkimukseni kannalta ei ollut olennaista kerätä henkilötietoja tai muuta arkaluontoista tietoa. Tutkijana kuitenkin tiedostin, että esimerkiksi tutkimushenkilöiden kirjoittamat narratiivit voivat olla hyvinkin sensitiivisiä ja tutkimushenkilöt voivat ilmaista kertomuksissaan henkilökohtaisia teemoja omasta aloitteestaan. Kirjallisen narratiivisen aineiston hankkimista suunnitellessa tulee eettisyyttä noudattaa samaan tapaan kuin haastattelutilanteissakin. Narratiiviselle tutkimusotteelle ominaista on avoimuus, joten pyrin pitämään saman avoimen periaatteen suunnitellessani tutkimuskirjettä.

Narratiivisessa tutkimuksessa painotetaan avoimuutta ja avoimessa kirjoituspyynnössä voidaan antaa tutkimushenkilölle täysi vapaus kertoa tutkittavasta aiheesta (Ruusuvuori & Tiittula, 2005, ss. 11–12), joten kehotinkin aluksi luokanopettajaopiskelijoita kertomaan minäpystyvyyden kokemuksistaan opiskeluarjessaan asettamatta mitään sen ihmeellisempää viitekehystä. Huomasin kuitenkin, että minäpystyvyys käsitteenä voi olla hankala niin ymmärtää kuin hahmottaa. Testasin avoimen kysymyksen toimivuutta ensin muutamalla vapaaehtoisella koehenkilöllä, jotka totesivatkin, että ovat innoissaan, mutta kysymys tuntui kovin laajalta ja sitä täytyisi pohtia kunnolla. Saman ilmiön huomasin toistuvan, kun kertomuksia ei meinannut aluksi tulla. Päädyin muuttamaan kirjoituspyyntöäni siten, että lisäsin kaksi apukysymystä, joilla operationalistin minäpystyvyyttä. Pyysin luokanopettajaopiskelijoita muun muassa kertomaan omista onnistumisen tai epäonnistumisen kokemuksista ja sitä kautta puhumaan itseensä ja kykyihinsä uskomisen merkityksestä. Saaranen-Kauppisen ja Puusniekan (2009, s. 23) tavoin jouduin kovasti pohtimaan sitä, että ovatko päätökseni niin sanotusti *”oikeita”*, mutta toisaalta pidin mielessäni myös sen, että pro gradu -tutkielmani kannalta on tärkeää saada tutkimustani vastaavaa tietoa. Painotin, että tutkimushenkilöt voisivat käyttää apukysymyksiä

halutessaan, mutta se ei ollut pakollista. Tämän jälkeen huomasin, että vastauksia alkoi tulla hyvään tahtiin ja kertomukset olivat hyvinkin moninaisia.

Brunerin (1991, s. 10) mukaan tutkimushenkilöillä on aina mahdollisuus valikoida kertomaansa tietoa, joka on tutkijana olennaista tiedostaa. Toisaalta narratiivisessa tutkimusotteessa ei välttämättä etsitä absoluuttista totuutta, vaan se antaa mahdollisuuden ymmärtää ympärillä olevaa maailmaa ja sen ilmiöitä eri näkökulmista käsin. Olennaista on siis päättää, halutaanko tutkimuksella todistaa, että kyseessä oleva tarina on totta vai onko tarinan tarkoitus vain tuntua aidolta. (Heikkinen, 2015, s. 126–127) Tutkijana tiedostan myös oman opiskelijataustani ja sen, että minulla on kokemusperää niin opiskeluarjesta kuin minäpystyvyydestäkin. Siten on otettava huomioon, että omat henkilökohtaiset kokemukset eivät väritä tutkimusaineistoa. Lisäksi olen itsekin luokanopettajaopiskelija ja tunnen muutamia kanssaopiskelijoita. Tämä on voinut olla vaikuttava tekijä tutkimushenkilöiden halukkuudessa tai päätöksessä osallistua tutkimukseeni. On myös mahdollista, että tutkimushenkilöt muokkasivat kertomuksiaan sen mukaan, kuinka hyvin he tuntevat tutkimuksen tekijän. Osaltaan tällainen esituttuus voi helpottaa ja rohkaista kertomaan jotain sellaista, mitä ei muuten kertoisi.

Ricoeur (1988, s. 249 1992, s. 140) huomauttaa, että narratiivit eivät voi olla koskaan täysin eettisesti neutraaleja kertomuksia. Joskus tarinoiden kerronnassa motiivina on tarve provosoida ja vaikuttaa kyseiseen tilanteeseen tai ilmiöön. Meretojan (2017, s. 89) mukaan kertomuksellinen muoto ei sinänsä tee kertomuksista joko hyviä tai huonoja. Eettisesti ratkaisevaa on se, miten kertomukset laajentavat tai vuorostaan vähentävät yksilöiden uskoa muutokseen ja mahdollisuuksiin. Nussbaum (2010, s. 95–96) puolestaan esittää, että tärkeämpänä tulisi nähdä käsite *”narratiivisesta mielikuvituksesta”* (narrative imagination), joka tarkoittaa toisen tilanteeseen samaistumista. Tutkijana pyrin huomioimaan nämä argumentit, sillä narratiivisen tutkimuksen hienous piilee siinä, että tarinoihin, tunteisiin ja henkilöihin pystytään samaistumaan.

5 MINÄPYSTYVYYDEN VAHVISTAJAT JA HAASTAJAT

Tässä luvussa esitän tutkimukseni tulokset ja teemat. Minäpystyvyyden kokemukset jakautuivat viiteen kategoriaan seuraavanlaisesti: kodin ja koulun tukiverkostot, negatiiviset tunteet, itseensä uskominen, opettajan osaaminen ja vuorovaikutus sekä koronakevään aiheuttamat tuntemukset. Jokaisen luokanopettajaopiskelijan kertomuksen kohdalla olen myös kuvannut tapahtumia ja niiden kulkua samalla juontaen niiden merkityksellisyyttä ja yhteyttä opiskelijan kokemusmaailmassa.

5.1 Kodin ja koulun tukiverkostot: *"Läheiset ihmiset ovat kullanarvoinen minäpystyvyyden tunnetta vahvistava tekijä"*

Läheisten ihmisten merkitys luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden kokemuksissa nousi esiin useissa narratiiveissa. Perheen, ystävien, kumppanin ja opiskelutovereiden tuki kaikki yhtäältä auttavat opiskelijaa uskomaan kykyihinsä selviytyä opiskeluarjen tuomista haasteista. Lisäksi rentoutuminen nousi tässä narratiivissa merkittäväksi minäpystyvyyttä vahvistavaksi tekijäksi. Opiskeluarjesta irtaantuminen ja rentoutuminen lähipiirin kanssa saavat ajatukset hetkeksi pois suorittamisesta ja koulutuksen asettamista vaateista, mikä voi olla opiskelijalle paikoin raskasta. Vahvuudet ja heikkoudet ovat osa jokaisen ihmisen elämää. Merkityksellistä on kuitenkin se, että heikkoudet eivät vie liikaa tilaa vahvuuksilta. Yksi luokanopettajaopiskelija toteaakin, että heikkouksia ei tulisi nostaa esiin liiakseen. Epäonnistumiset ovat inhimillisiä, mutta joskus ne saattavat varjostaa onnistumisen kokemuksia, jolloin epäonnistumisiin on helppo jäädä vellomaan. Täten läheisten ihmisten muistutus ja kannustus ovat tässä tapauksessa opiskelijan minäpystyvyyden tunteen kannalta arvokkaita tekijöitä. Läheisten tuen lisäksi myös hyväksytyksi tuleminen nousee merkittäväksi osaksi minäpystyvyyttä vahvistavana tekijänä.

Vahvistavia tekijöitä opiskeluarjessa ovat ehdottomasti omalla kohdallani ympärillä olevat ***läheiset*** *ja tärkeät ihmiset.* ***Oma kumppani*** *on valmis kotona puhumaan aina mistä tahansa asioista ja tukemaan. Olen myös läheinen* ***perheeni*** *kanssa, ja sekä yliopistolta tullut* ***kaveriporukka*** *että vanhemmat* ***ystävät*** *tukevat aina ja* ***palauttavat uskoa omaan osaamiseen****. Tärkeää on myös rentoutuminen näiden ihmisten kanssa tai yksinkin, niin että voi viedä suorittamisesta ajatuksia pois ja olla vaan oma itsensä ilman että jatkuvasti vaatii itseltään jotain. […] Täytyy uskoa, että itsessä on osaamista ja hyviä puolia, eikä nostaa heikkouksia tarpeettoman paljon esiin. Epäonnistumisen muistaa paljon helpommin itse, mutta onnistumisista on hyvä aina olla joku muistuttamassa. Sitä varten* ***läheiset*** *ihmiset ovat kullanarvoinen minäpystyvyyden tunnetta vahvistava tekijä. Ja parhaat ihmiset* ***hyväksyvät minut sellaisena kuin olen****. (Lo2)*

Toisinaan jonkin läheisen ihmisen vaikutusvalta ja tuki voi olla ratkaiseva tekijä minäpystyvyyden tunteen rakentumisessa ja siten voi vaikuttaa läpi elämän. Läheisten ihmisten vilpitön tuki luo turvallisuuden tunnetta ja auttaa uskomaan itseensä silloinkin, kun itse epäröi. Alla olevassa kertomuksessa luokanopettajaopiskelija koki, että hänen äitinsä on suurin minäpystyvyyttä vahvistava tekijä, sillä hän on uskonut opiskelijaan lapsuudesta asti. Toisen ihmisen vankka ja järkkymätön kannustus ja tuki voi toimia muistutuksena opiskelijan osaamisesta ja siitä, mihin hän pystyy.

Olen pienestä pitäen saanut ***äidiltäni*** *vahvistusta ja uskoa omaan oppimiseeni. Äitini on valanut uskoa minuun niin kauan kuin muistan. Koen, että äitini vaikutus omaan uskooni itsestäni on ollut tärkein yksittäinen asia. Minun minäpystyvyyden tunnettani on myös vahvistanut* ***ystävien ja läheisieni kommentit****, sekä onnistumisen kokemukset läpi koulu-urani. (Lo6)*

Kanssaopiskelijoiden tuoma vertaistuki ja ryhmähenki voivat myös nostattaa opiskelijan kyvykkyyden tunnetta. Tiiviissä ja tutussa ryhmässä opiskelu voi luoda turvallisen oppimisympäristön, jossa opiskelijan on mielekästä oppia uutta. Luokkahuoneilmapiiri ja yhteishenki vahvistivat tässä narratiivissa opiskelijan uskoa itseensä ja kykyihinsä. Lähtökohtaisesti positiivista palautetta voi saada tutuilta opiskelukavereilta helpommin kuin tuntemattomilta. Eräs luokanopettajaopiskelija mainitsi kertomuksessaan, että opiskelukavereilta pystyi kysymään apua hankaliksi koetuissa asioissa matalalla kynnyksellä. Luokanopettajakoulutuksen alussa opinnot voivat olla hyvinkin intensiivisiä, sillä pari ensimmäistä vuotta menevät perusopetuksessa opetettavien monialaisten aineiden opiskelussa. Tällöin opiskelijat viettävät paljon aikaa heille valmiiksi osoitetussa ryhmässä ja opiskelukaverit tulevat tutuiksi. Myöhemmin tapahtuva ryhmien erkaantuminen voikin tuntua uudenlaiselta haasteelta. Entuudestaan tutut

ryhmäläiset hajaantuvat eri kursseille omien mielenkiintojensa mukaisesti. Tässä narratiivissa luokanopettajaopiskelija puhuu opintojen alkuajoista, joka antaa mielikuvan, että hänen tilanteensa voi olla nykyisin erilainen. Siitä huolimatta tällaiset ryhmäkokemukset ovat auttaneet vahvistamaan opiskelijan uskoa itseensä ja kaiketi vaikuttavat edelleen.

Kurssikavereiden lisäksi ohjaajan tuki nousi tärkeäksi osaksi minäpystyvyyden tunteen rakentumista. Jännittävät ja uudet tilanteet, kuten esimerkiksi luokanopettajaopiskelijoiden opetusharjoittelut voivat nostaa esiin epävarmuutta omasta osaamisesta ja toimimisesta opettajana. Luokanopettajaopiskelija luonnehti ohjaajan ja opiskelutovereiden tuen merkittävänä minäpystyvyyttä tukevana tekijänä. Ymmärrettävästi onnistumisen kokemukset, erityisesti harjoitteluissa, voivat nostattaa pystyvyyden tunnetta. Ne viestittävät opiskelijalle, että hän on pystynyt saavuttamaan tavoitteitaan. Epäonnistumisten salliminen myös madalsi mahdollisia ennakko-oletuksia ja koettua suorituspainetta. Siten epäonnistumisetkin koettiin osaksi harjoittelua eivätkä ne vaikuttaneet minäpystyvyyden kokemuksiin negatiivisesti. Epäonnistumisien salliminen voi olla opiskelijan kokemusmaailmassa merkittävää, sillä epäonnistumisiin ei tarvitse jäädä rypemään, kun niihin suhtaudutaan hyväksyvästi.

> *Opintojen alussa meillä oli tiivis ryhmä, jonka kanssa suoritimme melkein kaikki kurssit. Teimme paljon ryhmätöitä ja opimme toisiltamme uusia asioita. Koen, että juurikin nämä* ***ryhmäkokemukset vahvistivat uskoa itseeni****.* ***Ryhmäläisiltä sai kannustusta ja kiitosta*** *työskentelystä ja jos joku asia tuntui hankalalta, tiesi, että asiasta voi matalalla kynnyksellä kysyä opiskelukavereilta. Harjoittelut jännittivät minua aluksi ja koin hieman epävarmuutta siitä, miten pärjään opiskelijana luokassa oppilaiden kanssa. Tähän kuitenkin auttoi ohjaajalta ja opiskelukavereilta saatu tuki. Lisäksi onnistumisen kokemukset harjoittelussa lisäsivät minäpystyvyyden tunnetta. Koen, että harjoitteluissa oli myös sallittua epäonnistua. Sen vuoksi koen, että epäonnistumiset harjoittelussa eivät heikentäneet uskoani omiin kykyihini. (Lo1)*

Oppimisympäristöllä voi olla paljon merkitystä opiskelijan kokeman opiskelumielekkyyden kannalta. Luotettavassa, turvallisessa ja erityisesti positiivisessa ympäristössä opiskelija rohkaistuu keskustelemaan opiskelukavereiden kanssa ja pystyy tuomaan itsensä ja osaamisensa esiin. Hyvä ilmapiiri voi auttaa ja rohkaista opiskelijaa, vaikka ei tuntisikaan toisia kanssaopiskelijoita etukäteen. Eräänlainen ulkopuolisuus tai yksinäisyys voidaan kokea turvattomuutena, niin kuin alla olevassa kertomuksessa kuvataan. Opiskelukaverit voivat toimia turvaverkostona, jolloin omia mielipiteitä uskalletaan tuoda esille. Tämä voi luoda yksinäiselle opiskelijalle kuvan siitä, että muut

ovat niin sanotusti parempia, vaikka kyse ei olisikaan todellisuudessa osaamisesta. Lisäksi opiskelija kuvaa ulkopuolisuuden ja ystävien puutteen harmistuttavan ja aiheuttavan pelkoa kurssilla suoriutumisesta. Epävarmuus voidaan kokea heikkoutena, jolloin ihminen ei halua paljastaa haavoittuvuuttaan. Kertomuksen kertoja asettaa itsensä hyvin sensitiiviseen asemaan kertoessaan syvimmistä tuntemuksistaan. Kertomuksen kertominen voikin olla terapeuttista ja tapa käsitellä negatiivisiakin tunteita. Lisäksi tällaisten tilanteiden käsitteleminen vaatii paljon ymmärrystä ja opettajan ammattimaisuutta, varsinkin silloin, kun opiskelija ei tunne ketään, eikä hänellä ole automaattisesti ketään entuudestaan tuttua opiskelutoveria, jolta kysyä apua.

Opiskelija luonnehti yksinäisyyttä ja siitä seuranneita sosiaalisia tilanteita jopa epämiellyttäviksi, mutta pystyi kääntämään kokemuksensa lopulta vahvuudeksi. Onnistumiset tuovat hyvää mieltä ja mielekkään opiskelun kannalta on tärkeää tuntea ylpeyttä omista suorituksista ja ponnistuksista. Tavoitteiden asettaminen voi auttaa opiskelijaa suunnittelemaan omaa opiskeluaan. Luokanopettajaopiskelija totesikin, että kahlasi kurssinsa läpi hänelle riittävän hyvin arvosanoin, jolloin omaa toimintaa suhteutetaan koettuihin tilanteisiin ja haasteisiin. Aikaisemmat kokemukset auttavat kohtaamaan uusia tilanteita ja olemaan itsevarmempi ja rohkeampi jatkossakin. Lisäksi sosiaalinen vertailu toi tässä tapauksessa huonommuuden tunnetta, eikä toiminut nostattavana tekijänä. Siten opiskelijalle oli tärkeää huomata, että hän on hyvä juuri sellaisena kuin hän on, eikä hänen tulisi pohtia liikaa muiden mielipiteitä. Opiskelijaryhmän vaikutus minäpystyvyyteen on kuitenkin merkittävä, sillä esimerkiksi etäopintoja suorittaessa opiskelijalle on tärkeää, että on tuttuja, joihin voi ottaa yhteyttä avun tarpeessa.

> *Opinnoissa yleisesti omaa kyvykkyyttä ja* ***uskoa itseen tukee luotettava, turvallinen, sosiaalinen sekä positiivinen oppimisympäristö.*** *Eräällä kurssilla kerran, olin aivan tuntemattomien opiskelijoiden kanssa. Ryhmän muut opiskelijat tunsivat toisensa hyvin. Kurssilla tuntui, että minun on turvatonta kysyä tai esittää omia mielipiteitä, sillä muut tuntuivat olevan paljon parempia kuin minä ja he keskustelivat ja jakoivat jo muutenkin paljon ajatuksia keskenään. Kurssin aikana tunteita oli monia...välillä harmitti ja välillä oli pelkoa omasta suoriutumisesta ja oppimisesta, kun kynnys kysymiseen ja oman epävarmuuden paljastamiseen oli suuri. Kurssin loputtua olin kuitenkin kahlannut kurssin läpi ja saanut siitä kuitenkin riittävän hyvän numeron.* ***Tällöin tunsin ylpeyttä siitä, että selvisin epämiellyttävistä, ja jopa yksinäisistä tilanteista kurssilla.*** *Tällainen kokemus myös kannustaa minua jatkossa olemaan itse paljon vahvempi ja rohkeampi ja muistaa ajatus siitä, että olen riittävä tällaisenaan, eikä ole väliä mitä muut minusta ja taidoistani ajattelevat. Nyt etenkin* ***etäopintojen aikana ryhmän tärkeys on jälleen korostunut****, sillä*

on turvallista, että aina on joku, jolle voi laittaa viestiä ja kysyä opintoihin liittyviä asioita." (Lo5)

5.2 Negatiiviset tunteet: *"Tuntuu, ettei ole koskaan riittävä"*

Aikaisemmat kokemukset, ajatukset itsestä opiskelijana sekä mahdollisesti myös muiden odotukset muovaavat opiskelijan käsitystä siitä, minkälainen opiskelija hän kokee olevansa tai vastaavasti millainen hänen tulisi olla. *"Hyvän opiskelijan (Lo2)"* maine voi motivoida, mutta myös vuorostaan ahdistaa, kuten yhden luokanopettajaopiskelijan tarinassa ilmeni. Ulkopuolelta tulevat odotukset voivat aiheuttaa paineita omasta opiskelusta suoriutumisessa, jolloin tietynlaisen tason ylläpitäminen voidaan kokea stressaavana. Tässä narratiivissa opiskelija koki muiden odotusten johtavan paikoin liian itsekriittiseen arviointiin omasta suoriutumisesta ja tämä aiheutti opiskelijalle epämiellyttävän tunteen. Itsekriittisyys ja epämiellyttävät tunnetilat johtivat riittämättömyyden tunteeseen ja siten ne haittasivat opiskelijan minäpystyvyyden rakentumista. Omaan kokemukseensa vedoten luokanopettajaopiskelija luonnehtikin, että hyväksyminen on hänelle minäpystyvyyttä vahvistava tekijä. Kertojan kannalta on ymmärrettävää, että hän ilmaisee hyväksymisen tärkeyttä. Hyväksyntä ja hyväksytyksi tuleminen on perustavanlaatuinen osa ihmiselämää.

> *Omat kokemukset lapsuudesta lähtien vaikuttavat, sillä olen aina kokenut olevani "hyvä opiskelija" ja äidin mukaan minulla on aina ollut "hyvä lukupää". Se että muut uskovat omiin kykyihin on ihanaa ja motivoivaa, mutta toisinaan* ***myös ahdistavaa ja stressaavaa****. Muiden odotukset muuttuvat omiksi odotuksiksi, ja välillä kovista yrityksistä huolimatta ei onnistu siten kuten haluaisi. Tämä taas johtaa joskus* ***epämiellyttävän korkeaan itsekriittisyyteen,*** *ja näin ollen haittaa uskoa omiin kykyihin, koska* ***tuntuu, ettei ole koskaan riittävä****. Lopuksi haluaisin sanoa, että paras vahvistava tekijä on oman kokemukseni mukaan* ***hyväksyminen****. Hyväksyy itsensä ja taitonsa sellaisina kuin ne ovat, eikä yritä väkisin. (Lo2)*

Ammattiin opiskelevan mielessä voi pyöriä monenlaisia kysymyksiä, ja tunnetilat voivat vaihdella aina ilosta ja innostuksesta niin pelkoon kuin ahdistukseen. Opettajan työtä voidaan luonnehtia moninaiseksi ja vaihtelevaksi ammatiksi, jossa opettajan pedagogiikka, didaktiikka ja tietotaito ovat opetuksen kannalta tärkeitä peruspilareita. Luokanopettajan työhön kuuluu perusopetuksessa opetettavien monialaisten oppimissisältöjen hallitseminen. Eräs luokanopettajaopiskelija totesi, ettei koe hallitsevansa kaikkia oppiaineita tarpeeksi hyvin. Etenkin koettu ammatillinen kompetenssi aiheutti muun muassa pelkoa ja ahdistusta tulevasta. Tällaiset tunteet

johdattelivat luokanopettajaopiskelijaa pohtimaan itsensä sopivuutta kyseiselle alalle. Erilaisia tuntemuksia voi aiheuttaa myös harjoittelutilanteet, jotka voivat olla uusia ja haastavia sekä tuntua paikoin pelottavilta. Lopuksi opiskelija kuitenkin luonnehtii kertomuksessaan, että itsenäisellä opiskelulla voi saada itsevarmuutta opetusharjoitteluun, jolloin itseluottamus kasvaa sekä omiin kykyihin uskominen vahvistuu.

> *Opettajan tietotaito tulee olla kattava ja juuri harjoitteluissa on monesti huomannut, kuinka ei vielä hallitse kaikkea opetussisältöä lähellekään niin hyvin mitä pitäisi. Tämä saa monesti aikaan* ***pelon sekä ahdistuksen*** *tunnetta ja herättää pohtimaan* ***"onko tämä sittenkään minun alani?"****. Usein tunteista pääsee eroon ja itsestä löytää motivaatiota perehtyä asioihin ja opetussisältöihin itsenäisesti, jolloin itseensä luottaminen kasvaa. (Lo5)*

Opiskeluarjessa selviytyminen voidaan nähdä yhtenä perustavanlaatuisena tekijänä niin opiskelijan minäpystyvyyden kuin psyko-fyysis-sosiaalisen hyvinvoinnin kannalta. Epävarmuuden ja riittämättömyyden tunne nousi esiin luokanopettajaopiskelijan reflektoinnissa. Opiskelija pohti omaa selviytymistään opettajan ammatissa ja peilasi omaa tietotaitoaan ja kyvykkyyttään kokemuksien kautta. Opiskelijan kertomuksesta välittyi hänen reflektoiva otteensa ja ajattelutapansa. Luokanopettajaopiskelija ilmaisi myös epävarmuutta siitä, ettei hän tiedä, mistä kyseiset epäilyt ja riittämättömyyden tunne tulevat. Hän kuitenkin arvioi sen liittyvän omiin tuntemuksiinsa kyvyistään ja osaamisestaan mahdollisesti yliopistosta valmistumisen jälkeen. Opiskelijalle ei ole välttämättä muodostunut minäpystyvyydelle oleellista *”minä pystyn ja osaan”* -tuntemusta. Toisaalta myös tietynlainen yliopistomaailman ja työelämän vastaavuus voi olla epävarmuuden ja kyseenalaistamisen aiheuttaja. Työelämän vaihtelevat tilanteet vaativat nopeaa reagointikykyä, päätöksentekoa ja joskus improvisaatiotakin. Opiskelija muistutti narratiivissaan, että luokanopettajaopiskelijan on oltava avoin ja heittäydyttävä erilaisiin tilanteisiin liikaa pohtimatta omaa kompetenssiaan. Joskus ennakkoluuloista, odotuksista, käsityksistä ja epävarmuuksista irtautuminen saa aikaan onnistumisen kokemuksia ja sitä kautta opiskelijan on mahdollista vahvistaa minäpystyvyyden käsitystään niin opinnoissa kuin tulevana luokanopettajana.

> *Opiskeluarkeani on useasta seurannut ajatus "****selviänkö*** *tulevasta työstä opettajana, olenko oppinut* ***riittävästi*** *opintojeni aikana?". En tiedä mistä ajatus kumpuaa, mutta liittyy vahvasti omiin tunteisiini kyvykkyydestä etenkin opintojen jälkeen. Luokanopettajaopiskelijan on*

otettava erilaisia tilanteita avoimesti vastaan, riippumatta siitä kokeeko hän itsenä riittävän vahvaksi/taitavaksi tähän. (Lo5)

5.3 Itseensä uskominen: *"Itseen ja omiin kykyihin uskominen on vaikuttanut valtavasti opiskelun arkeen"*

Terve itsetunto ja itsevarmuus ovat olennainen osa tasapainoista elämää. Itsevarmuus luo rohkeutta olla oma itsensä, uskoa kykyihinsä sekä selviytyä opiskeluarjen askareista. Yksi luokanopettajaopiskelija totesikin, että itsevarma olotila ja työmäärästä selviytyminen *"pienemmilläkin ponnistelulla (Lo2)"* tekee yliopisto-opiskelusta vaivattomampaa. Pitkäkestoiset ja liiaksi kuluttavat ponnistelut opinnoissa pärjäämiseksi voivat vähentää opiskelun mielekkyyttä, sekä tehdä opiskelusta henkisesti raskasta (Moilanen ym., 2020, s. 302). Opiskeltavien asiasisältöjen, tehtävien ja kurssien kasaantuessa voi koulutuksellisen minäpystyvyyden tunne heikentyä. Lisäksi luokanopettajaopiskelijan narratiivissa tuli esille erilaisten psyykkisten ongelmien vaikutus minäpystyvyyteen, kuten esimerkiksi ahdistushäiriö. Täten opiskelija voi kokea, että omat rajat tulevat ikään kuin vastaan, kun jokaista opiskelutehtävää tai asiaa ei voikaan kontrolloida. Tilanne voi kärjistyä siihen pisteeseen, että opiskelija lamaantuu, eikä pysty enää jatkamaan eteenpäin. Ahdistuksen tunteet voivat vaikuttaa keskittymiseen ja siten nostattavat pelkoa ja huolta, jolloin arjessa rentoutuminen ja sen tasapainottaminen voi olla hankalaa.

> *Itseen ja omiin kykyihin uskominen on vaikuttanut valtavasti opiskelun arkeen. Silloin kun tuntuu, että* ***olo on itsevarma*** *ja hommat hoituvat pienemmälläkin ponnistelulla, opiskelu on melko vaivatonta. Toisaalta* ***työmäärän lisääntyessä usko omaan osaamiseen horjuu*** *helpommin, varsinkin, kun itselläni on ahdistushäiriö eikä kaikkea työtä pysty jatkuvasti kontrolloimaan.* ***Ahdistushäiriö vähentää siinä mielessä uskoa omiin kykyihin****, että tulee helpommin sellaisia pisteitä, joissa tuntuu, että nyt ei vaan yksinkertaisesti pysty. Että on liikaa asioita, eikä pysty rauhoittumaan tai tasapainottamaan arkea. (Lo2)*

Heikko itsetunto nousi erään luokanopettajaopiskelijan kertomuksessa esille. Tässä narratiivissa opiskelija tuo esiin lapsuudesta asti kokemansa heikon itsetunnon, jonka hän kokee heikentävän minäpystyvyyttä. Narratiivissa on nähtävissä eräänlaista vähättelyä ja uskottelua, jota voidaan käyttää jonkinlaisena itsesuojelukeinona tai keinona työntää pois negatiiviset tunteet. Luokanopettajaopiskelija luonnehtikin, että epäonnistumiset eivät harmita, koska hän ei ollut alun alkaenkaan yrittänyt tarpeeksi. Myös sosioekonominen tausta nousi esiin tässä narratiivissa merkittävällä tavalla. Opiskelijan perheenjäsenet eivät olleet suorittaneet korkeakoulututkintoa, joten se ajoi opettajaopiskelijan

epäilemään omaa paikkaansa yliopistossa. Heikko itsetunto ja mahdolliset ympäristötekijät saattoivat vaikuttaa opiskelijan suhtautumiseen ja motivoitumiseen opinnoissa. Luokanopettajaopiskelija kuitenkin mainitsi, että sai kohtuullisen hyviä arvosanoja pienellä työnteolla, joten ylimääräiseen panostukseen ei ollut tarvetta. Samassa virkkeessä kertoja tuo esiin reflektoivaa, pohtivaa otetta kertomuksessaan ja vaikuttaa jopa siltä, että hän haastaa lukijaa kysymällä kysymyksiä, kuten ”*miksi panostaisin, kun voin pienellä vaivalla saada ihan ok arvosanoja? (Lo4)”*

Omalla ajattelulla ja identiteetillä on myös paljon merkitystä, sillä ne ohjailevat yksilön toimintaa ja sitä, minkälaiseksi hän kokee itsensä. Luokanopettajaopiskelija kertoi, että ei koe olevansa viisas, sillä hyviä arvosanoja saa aika helposti. Myöhemmin opiskelija kuitenkin mainitsi, että hänen käsityksensä itsestään voi olla väärä, mutta hän ei pysty sitä myöntämään. Opiskelijan kertomuksessa on nähtävissä jokseenkin ristiriitaisia ja lähes paradoksaalisia asetelmia. Lisäksi yksilön omat käsitykset itsestään, identiteetistään ja luonteenpiirteistään voivat muodostaa erilaisia ja jopa haitallisiakin skeemoja, jotka estävät vahvan minäpystyvyyden rakentumista niin akateemisessa kontekstissa kuin arjessakin.

> *Heikentävä tekijä itseeni uskomisessa on ollut lapsuudesta asti* ***heikko itsetunto*** *- olen ajatellut, että jos en yritä kunnolla, ei haittaa, vaikka epäonnistun, "enhän edes yrittänyt tarpeeksi". Perheestäni lähes kukaan ei ole korkeasti kouluttautunut, joten olen monesti yliopistoaikanani kyseenalaistanut kuulumiseni yliopistoon. Olen monessa kohdassa mennyt mielestäni sieltä, mistä aita on matalin. Tästä huolimatta olen opintojeni aikana saanut melko hyviä arvosanoja, ja tästä syystä myös motivaationi panostaa koulutehtäviin on ollut melko alhaalla. Miksi panostaisin, kun voin pienellä vaivalla saada ihan ok arvosanoja?* ***En pidä itseäni fiksuna****, ja ajatukseni on, että luokanopettajakoulutuksessa hyviä arvosanoja saa todella helposti.* ***Saattaa myös olla, että todellisuudessa olen ihan fiksu, mutta en vain itse voi myöntää sitä.*** *(Lo4)*

Parhaimmillaan minäpystyvyys ja yksilön vankka usko suoriutua asetetuista tehtävistä voi edesauttaa tasapainoisemman elämän kehittymistä. Eräs luokanopettajaopiskelija totesi narratiivissaan, että minäpystyvyysuskomukset auttavat ylläpitämään motivaatiota, joka puolestaan helpottaa omassa arjessa toimimista. Ensiarvoisen tärkeää on myös huomata, kuinka itseensä ja omiin kykyihinsä uskominen vähentää opiskeluun liittyvää stressiä, jolloin itseluottamuskin kohenee. Itseluottamusta voi kuitenkin heikentää arjen hektisyys ja, kuten opiskelija narratiivissaan mainitsi, erityisesti tiukat aikataulut vaikuttavat minäpystyvyyden tuntemuksen vähentymiseen.

Itseensä ja kykyihinsä uskominen opiskeluarjessa nousee esiin monessa eri konseptissa, mutta jokaisessa niissä on hurjan tärkeässä roolissa. Itseen ja kykyihin uskominen ylläpitää opiskelumotivaatiota, helpottaa arjen tilanteita, mahdollistaa vähemmän stressaavaa opiskeluarkea, sillä ***silloin itse pystyy luottamaan siihen, että minä pystyn*** *tähän ja minä selviydyn tästä ajallaan. Välillä tuntuu kuitenkin, että tiukat aikataulut saavat uskon itseen vähenemään. (Lo5)*

Onnistumisen kokemukset voivat auttaa niin minäpystyvyyden rakentumista kuin itseluottamustakin. Papyrina, Strebel ja Robertson (2021, s. 96) toteavatkin, että opiskelijan tietoisuus itseluottamuksestaan sekä sen kielellinen ilmaisu edistävät emotionaalista hyvinvointia. Tämä auttaa opiskelijoita valmistautumaan potentiaalisiin esteisiin tulevaisuudessa. Selviytymisen kokemukset lisäävät positiivista suhtautumista omiin kykyihin ja siten saattavat nostaa itseluottamusta, joka on vahvasti kytköksissä minäpystyvyyden kokemuksiin. Aikaisempien kokemusten puute etenkin luokanopettajaopiskelijan opiskelijauran alussa voi aiheuttaa epävarmuutta esimerkiksi harjoittelussa, jossa opiskelija pääsee toimimaan opettajana ensimmäistä kertaa. Yksi opiskelija luonnehtikin, että opettajuus oli hänelle entuudestaan vierasta ja hänen ensisijaisena tavoitteenaan oli saada muodostettua yhteys oppilaisiin. Yhteyden luominen tuntui kuitenkin hankalalta, sillä kasvomaskin takaa puhuminen haittasi kommunikointia etenkin sellaisen oppilaan kanssa, jolle kasvon ilmeiden ja suun liikkeiden tunnistaminen oli tärkeää. Tällaisesta haasteesta ylitse pääseminen koettiin palkitsevaksi ja se vuorostaan nostatti opettajaopiskelijan itseluottamusta.

Suurin onnistumisen kokemukseni tapahtui ensimmäisessä harjoittelussa. Olin ennen harjoittelua epävarma pystyvyydestäni, koska minulla ei ollut mitään aiempaa opettaja- tai sijaiskokemusta. Luokkahuoneessa opettajana toimiminen oli siis täysin uutta. Yksi tavoitteistani oli luoda yhteys oppilaisiin. Tätä tavoitetta hankaloitti kasvomaskin käyttö, jolloin suuri osa kasvojeni ilmeistä ja täten kommunikoinnista jää piiloon oppilailta. Onnistuin kuitenkin lähentymään oppilaiden kanssa, mikä lisäsi ***itseluottamustani*** *opettajana. Erityisen palkitsevaa oli, kun pystyin monen viikon työn tuloksena luomaan yhteyden oppilaaseen, jolla oli haasteita kommunikaation kanssa. (Lo7)*

Minäpystyvyysuskomukset voivat määrittää paljolti sitä, miten yksilö suhtautuu esimerkiksi omaan ammattiinsa, identiteettinsä sekä opettajuuteensa. Eräs opiskelija luonnehti minäpystyvyysuskomuksien vaikuttavan muun muassa opettajan ”*arvopohjaan (Lo5).*” Riittämättömyys ja erinäisistä tilanteista selviytyminen sekä sinnikkyys koettiin vahvistavan omaa pystyvyyden tunnetta. Sinnikkyys auttaa rakentamaan periksiantamattomuutta, jolloin opiskelija jaksaa yrittää yhä uudestaan vaikeuksista

huolimatta. Riittämättömyyden ja osaamattomuuden tunteet kuuluvat luontaisesti ihmiselämään ja siten niiden kääntäminen voitoksi ovat ymmärrettävästi avain asemassa opiskelijan pystyvyyden ja opettajuuden kehittymisessä. Siten tällaiset kokemukset voivat olla merkityksellisiä niin opiskelijalle itselleen kuin myös tulevan luokanopettajan ammatissa toimimisessa. Siinä, missä toisen riittämättömyyden ja osaamattomuuden tunne luo epävarmuutta, voi se aiheuttaa toisessa opiskelijassa päinvastaisia reaktioita. Yksi luokanopettajaopiskelija koki, että luokanopettajakoulutuksen puutteet, kuten diabetesta sairastavan oppilaan auttaminen ja hoitaminen, ajavat hänet opiskelemaan asiasisältöjä itsenäisesti. Huomion arvoista on myös se, että opettajaopiskelijan kokema heikko minäpystyvyys ei heikentänytkään hänen pystyvyyttään, vaan päinvastoin auttoi opiskelijaa kehittämään osaamistaan ja siten rakentamaan minäpystyvyyttään entisestään. Toisin sanoen, opiskelijalla on mahdollisuus valita suhtautumistaan ja on huomattava, että kokemus osaamattomuudesta ei aina lamauta opiskelijaa, vaan voi motivoida opiskelijaa kehittymään.

> ***Omiin kykyihin uskominen*** *luo pohjaa oman ammatti-identiteetin kehittymiselle, sekä auttaa kehittymään omassa työssä ja rakentamaan myös omaa mm. arvopohjaa. Omissa opiskeluissani omiin kykyihin uskominen on noussut ehkä vahvimmin esiin harjoitteluissa, joissa useasti on tuntunut, että ei ole vielä riittävän hyvä opettamaan. Harjoittelussa omiin kykyihin uskominen on ollut monesti koetuksella, mutta kykyihin luottaminen on myös vahvistunut harjoittelussa hurjasti, kun onkin huomannut selvinneen monista tilanteista. Monet harjoitteluiden kokemukset ovat kannustaneet opiskelemaan asioita myös itsenäisesti, sillä on huomannut, että opintomme eivät pysty opettamaan minua täysin. Koulutuksessamme ei tule esimerkiksi vastaan erilaisia turvallisuuteen ja terveyteen liittyviä seikkoja kuten vaikkapa epipen kynän käyttö tai verensokerin seuranta, jotka molemmat ovat oppilailla esiin tulevia asioita. Osaltaan opinnoissani siis heikko usko omaan kyvykkyyteen onkin loppupeleissä kannustanut jatkamaan ja kehittämään omaa kyvykkyyttäni. (Lo5)*

Epäonnistumisen ja onnistumisen kokemukset voivat määritellä sitä, miten opiskelija kokee oman koulutuksellisen minäpystyvyytensä. Tässä narratiivissa luokanopettajaopiskelijan pääseminen yliopistoon suoraan lukiosta eli koulutuksellinen jatkumo vahvisti hänen tunnettaan siitä, että hän pystyy suoriutumaan yliopisto-opiskelusta. Epäonnistumiset eivät olleet saaneet niin suurta painoarvoa opiskelijan kertomuksessa, sillä hän pystyi suhtautumaan niihin *"rennosti (Lo6)."* Opiskelija tiedosti kuitenkin, että huolimatta hänen vahvasta uskostaan itseensä ja tekemisiinsä, hän ei voi kuitenkaan tehdä kaikkea täydellisesti, sillä voimavarat ovat rajalliset. Epäonnistumisetkin koettiin ikään kuin lukittuina, staattisina asioina, jotka johtuivat

pikemminkin voimavarojen rajallisuudesta kuin tietotaidon puutteesta. Ihmiselämään ja opiskeluun kuuluu oman rajallisuuden ymmärtäminen ja se, että kaikkeen ei voi eikä pysty panostamaan täydellisesti. Opiskelija asemoi itseään kertomuksessaan suhteessa yhteiskunnan hektisyyteen, vaateisiin ja työmäärään. Hänelle on merkityksellistä se, että hän tekee parhaansa, eikä hänen siten tule ottaa turhaan paineita opiskelussa suoriutumisessa.

> *Se, että pääsin lukiosta suoraan opiskelemaan opettajaksi haluamaani yliopistoon, on vaikuttanut pitkälti siihen, miten koen oman minäpystyvyyteni. OKL:n opinnoissa minulla on pysynyt sama tunne pitkälti koko opiskeluaikani ajan. Kun olen kokenut onnistumisen kokemuksia ne ovat motivoineet minua jatkamaan ja yrittämään parhaani. Kun olen kohdannut epäonnistumisia opinnoissani, olen osannut ottaa asian hyvin rennosti, enkä ota mitään lisäpaineita asiassa.* ***Vaikka koen vahvasti uskoa itseeni, tiedän, etten voi suoriutua kaikesta täydellisesti.*** *Minulle on tärkeää, että yritän parhaani omien voimavarojeni mukaan. 80% riittää, eikä aina tarvi eikä täydy pyrkiä täydellisyyteen. Epäonnistumisista pyrin oppimaan jotain, mutta on ollut tilanteita, kun epäonnistuminen johtuu vain omien voimavarojen puutteesta, jolloin en olisi voinut tehdä mitään enempää. (Lo6)*

5.4 Opettajan osaaminen ja vuorovaikutus*: ”Opettajat osasivat muuttaa aiheet mielenkiintoisiksi”*

Opettajan ammatillista osaamista ja opiskelijoiden kanssa kommunikointia voisi luonnehtia opettajan ammatin keskeisiksi osa-alueiksi. Opettajan taidokkuus, kompetenssi ja positiivinen kanssakäyminen opiskelijoiden kanssa luo turvallista ja kannustavaa ilmapiiriä. Opettajan yksi tärkeimmistä tehtävistä on motivoida oppilaita ja niin kuin eräs luokanopettajaopiskelija totesi: ”*hyvillä opettajilla on ollut vaikutusta (Lo3).*” Luokanopettajaopiskelija kuitenkin koki, ettei opettaja motivoinut häntä suoranaisesti, vaan opettajan luoma hyvä ilmapiiri teki tehtävänsä. Toisin sanoen, opiskelija toi esille myös oman sisäisen motivaationsa merkityksen. Lisäksi vuorovaikutus kanssaopiskelijoiden kesken koettiin merkittäväksi tekijäksi. Kuitenkaan ihan millainen tahansa kanssakäyminen ei auta motivoimaan opiskelijaa ja siten rakentamaan vankkaa koulutuksellista minäpystyvyyttä. Positiivisuus ja kannustaminen olivat minäpystyvyyden vahvistumisen kannalta keskeisiä.

Onnistumisen kokemukset ovat vahvasti vaikuttaneet siihen, miten koen suoriutuvani tulevista opinnoista. Hyvin sujunut kurssi on antanut uskoa omaan toimintaan ja sitä kautta tulevaan. Koen, että myös ***hyvillä opettajilla*** *on ollut vaikutusta. Opettajat eivät ole välttämättä suoraan motivoineet oppimaan ja sitä kautta suoriutumaan hyvin opinnoista, vaan* ***he ovat luoneet hyvän ja motivoivan ilmapiirin*** *kursseillaan sekä niihin liittyvillä luennoilla, pienryhmätapaamisilla yms. Onnistumisten ja hyvien opettajien* ***lisäksi positiivinen ja kannustava kanssakäyminen*** *vertaisten kanssa kursseilla on auttanut luottamaan itseensä opiskelijana sekä omiin taitoihin ja kykyihin suoriutua opinnoista. (Lo3)*

Luokanopettajaopiskelija (Lo3) jatkaa kertomustaan toisessa kappaleessa, jossa korostuu opettajan ammattitaito ja osaaminen, sillä opettajat pystyivät muuntamaan epämieluisiksi koettuja tutkimuskursseja mielekkäämmiksi sekä yksinkertaisemmiksi. Täten voi olla hyvin mahdollista, että opiskelijan tylsiksi koetut kurssit ja niissä onnistuminen sekä niiden mieltäminen sittenkin kiinnostaviksi, voivat olla paljolti sidoksissa opettajan toimintaan ja näin ollen parantavat luokanopettajaopiskelijan pystyvyyden tunnetta. Narratiivissa on havaittavissa luultavasti eräänlaista kaipuuta, kun opiskelija puhuu ”*aiemmasta yliopistostaan (Lo3)”* samalla käyttäen runsaasti verbin mennyttä muotoa. Mielenkiinto voi kuitenkin loppua, jos opiskelija ei koe tulevia tutkimuskursseja mielenkiintoisiksi tai opettaja ei osaakaan muuttaa niitä opiskelijoille mielekkäiksi ja ymmärrettäviksi kokonaisuuksiksi. Luokanopettajaopiskelija kuitenkin kertoi narratiivissaan, että onnistumisen kokemukset varsinkin epämielenkiintoisiksi koetuissa aihepiireissä ovat auttaneet häntä muuttamaan suhtautumistaan kyseisiin kursseihin. Kaikkia aiheita ei voikaan tuntea mielenkiintoisiksi, sillä jokaisella yksilöllä on omat mielenkiinnonkohteensa, mutta siksi opettajana onkin tärkeää pohtia, miten saisi mahdollisimman monen kiinnostumaan ja motivoitumaan sekä minäpystyvyyden kokemuksen vahvistumaan.

En koe tutkimuksiin liittyviä kursseja mielenkiintoisiksi, mutta aiemmassa yliopistossani […] tutkimuskursseja vetävät ***opettajat osasivat muuttaa aiheet mielenkiintoisiksi ja helpommin lähestyttäviksi****.* ***Opettajien lisäksi positiivinen ilmapiiri*** *kursseilla paransi oppimishalua ja uskoa omaan osaamiseen ja oppimiseen. Onnistumisen kokemukset kyseisten kurssien aikana paransi omaa opiskelijan minäkäsitystä. Ne ovat muokanneet myös suhtautumista muihin kursseihin, jotka eivät aluksi herätä kiinnostusta. (Lo3)*

Eräs luokanopettajaopiskelija nostaa esiin opettajan ja erityisesti harjoitteluista vastaavien opettajien merkityksen minäpystyvyyden rakentajana. Positiivinen palaute kannustaa luokanopettajaopiskelijaa uskomaan omiin kykyihin, jotka voivat olla harjoittelussa koetuksella. Opiskelija tuo kuitenkin esille myös oman tahdon merkityksen.

Omiin kykyihin uskominen ja halu kehittyä kietoutuu opiskelijan oman tahdon ympärille, jolloin tarinan kertojan minuudella ja ajatusmaailmalla on selvästi vaikutusta. Opiskelija kertoo myös, kuinka yhteiskunnan epävakaa tilanne ei vaikutakaan negatiivisesti minäpystyvyyden tunteeseen, vaan päinvastoin saa aikaan positiivisemman uskomuksen suoriutua opinnoista ja kaikesta, mitä tuleman pitää. Tällainen voidaan mieltää lähes paradoksaaliseksi, sillä ympäristön epävakaudella voidaan nähdä olevan negatiivisia vaikutuksia. Luokanopettajaopiskelija kuitenkin perustelee tuntemustaan sillä, että nykypäivänä luokanopettajan pitää olla monipuolinen ja osata joustaa sekä mukautua vaihtelevissakin tilanteissa. Tämä ikään kuin kasvattaa opiskelijaa kohtaamaan tulevaisuuden haasteita. Erityisen tärkeänä pidetään myös sitä, että itseä kehitetään myös muutenkin kuin pelkkää luokanopettajan työtä varten. Nähtävissä on siis eräänlaista *kasvutarinaa*. Kasvun ja jatkuvan kehittymisen tärkeys korostuu paikoin muuttuvassa ja muuntuvassa maailmassa.

> *Omiin kykyihin suoriutua opinnoista on vaikuttanut **kentältä (opettajilta)** tulevat **positiiviset palautteet** ja kommentit sekä oma tahto kehittyä opettajana. Myös tulevaisuuden hieman epävarma kuva vaikuttaa mielestäni positiivisesti kykyyni suoriutua eri opinnoista, sillä monipuolisella pätevyydellä pidän tulevaisuuden ovia avoinna ja kehitän itseäni mahdollisesti myös muita kuin vain opettajan virkaa varten. (Lo5)*

Opettajan ammatillinen osaaminen ja vuorovaikutus tuli esiin myös toisen luokanopettajaopiskelijan kertomuksessa seuraavanlaisesti: ***"Ohjaavalla opettajalla** oli suuri merkitys minäpystyvyyden parantamiseen. Hän oli kiinnostunut meidän harjoittelijoiden kehityksestämme ja meidän kokemistamme haasteista. Hän tarjosi mielenkiintomme perusteella tilaisuuksia avoimeen ja turvalliseen keskusteluun sekä erilaisia materiaaleja koskien esimerkiksi erilaisia auktoriteettityyppejä (Lo7)."* Opettajan kiinnostus opiskelijoita ja heidän tarpeitaan kohtaan koettiin merkityksellisenä. Etenkin opiskelijoiden kokemat haasteet voivat olla opiskelijalle itselle sensitiivisiä, jolloin opettajan tarjoama tuki ja ymmärrys voi auttaa opiskelijaa käsittelemään kokemuksiaan, sekä kehittämään itseään opettajana. Mielekkyys ja mielekkyyden kokeminen on tärkeä osa motivaation ylläpitämistä, opinnoissa etenemistä ja työssä jaksamista. Erityisesti tässä narratiivissa opiskelija tuo esille opettajan roolia opintojen mielekkyyden ylläpitämisessä. Ohjaava opettaja otti huomioon luokanopettajaopiskelijoiden mielenkiinnot, joka mahdollisti sen, että opiskelija tuli kuulluksi ja nähdyksi. Ensiarvoisen tärkeää oli myös tilaisuus avoimeen ja turvalliseen

keskusteluun niin harjoittelijoiden kuin ohjaavan opettajan välillä. Turvallisen ympäristön luominen onkin yksi positiivisen vuorovaikutuksen peruspilareista. On ymmärrettävää, että luokanopettajaopiskelijan minäpystyvyyden kannalta on merkityksellistä olla osa avointa ja turvallista ympäristöä, jossa voi uskaltautua esittämään omia mielipiteitä ja jakamaan kokemuksia. Opettajan kiinnostus myös opiskelijoiden auktoriteettityyppejä kohtaan korosti luokanopettajaopiskelijoiden yksilöllisyyttä ja omanlaista opettajuutta, jota jokainen opettajaopiskelija rakentaa opiskelu- ja työkokemustensa avulla.

5.5 Koronakevään aiheuttamat tuntemukset: *”Tunsin oloni aikaansaamattomaksi ja lamaantuneeksi luuseriksi”*

Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyttä käsittelevissä kertomuksissa nousi esille myös koronakeväästä aiheutuvia tuntemuksia, joilla oli paikoin negatiivisiakin seurauksia. Tämän teeman nouseminen oli hieman yllättävä ja vaikka koronakevät tuli esiin vain kahdessa episodisessa narratiivissa, koin kuitenkin merkitykselliseksi tuoda esiin luokanopettajaopiskelijoiden autenttisia minäpystyvyyskokemuksia. Laineen (2018, s. 37) argumentti on myös samansuuntainen, sillä hän toteaa, että yksittäiset kertomukset tai niiden ominaispiirteet eivät tarkoita, että ne olisivat epäolennaisia.

Maailmanlaajuisella ja terveyttä uhkaavalla koronapandemialla on ollut omat vaikutuksensa opiskelijoiden kouluarjessa suoriutumisessa ja jaksamisessa. Uudet ja yllättävät tilanteet pakottavat ihmisiä keksimään uusia keinoja sopeutua ja toimia yhteiskunnassa. Etäopiskelun määrä lisääntyi kaikilla kouluasteilla, mutta erityisesti korkeakouluissa, joissa opiskelee paljon eri-ikäistä aikuisväestöä. Alla olevassa kertomuksessa luokanopettaja ilmaisi, että etäopiskelu on ajoittain heikentänyt minäpystyvyyttä, sillä hän opiskelee kaiken aikaa yksin. Yliopistossa käyminen ja opiskeleminen on iso osa opiskelijan jokapäiväistä sosiaalista kanssakäymistä. Se on paikka, jossa tavataan opiskelutovereita, jutellaan, jaetaan kokemuksia ja kommunikoidaan luennoilla. Siten yksinäisyys korostuu etäopiskelussa ihan uudella tavalla. Luokanopettajaopiskelija pohti kertomuksessaan sitä, että riittääkö hänen työpanoksensa kurssien läpäisemiseen, sillä fyysistä luokkahuoneessa tapahtuvaa vertailukohtaa ei ole. Toisaalta avun pyytämisen kynnys voi olla ruudun takana suuri. Riittämättömyyden tunne tässä narratiivissa näyttäytyy enemmänkin epävarmuutena kuin

taidon puutteena. Riittämättömyys näyttää myös menevän ja tulevan, jolloin kyse ei näyttäisi olevan staattisesta tunteesta. Kertomuksessa luokanopettajaopiskelija kuitenkin tiedostaa, että hän on suoriutunut opinnoistaan hyvin, joten samalla työpanoksella hän uskoo pärjäävänsä tulevaisuudessakin. Lisäksi opiskelijan ennakointitaidot tulevat tässä narratiivissa hyvin esille. Asioiden pohtiminen ja reflektoiminen voi auttaa opiskelijaa mittailemaan omia kykyjään ja kuten tässä narratiivissa, vahvistamaan pystyvyyden käsitystä aikaisemman menestyksen perusteella.

> *Koen, että **etäopiskelu** on välillä heikentänyt uskoa omiin kykyihini. **Työskentelen lähes koko ajan yksin.** Pohdin aina välillä **riittääkö** se mitä teen esimerkiksi kursseista suoriutumiseen. Tiedostan kuitenkin sen, että olen pärjännyt opinnoissa tähän asti hienosti ja uskon, että kun jatkan samaan malliin myös näin etäopiskelun aikana, pärjään myös tulevissa opinnoissa. (Lo1)*

Joskus yllättävät vaikeudet voivat johtaa epäonnistumiseen. Eräs luokanopettajaopiskelija kirjoitti kertomuksessaan koronakevään vaikuttaneen pro gradu -tutkielman palautuksen viivästymiseen, jolloin hän koki epäonnistuneensa. Luokanopettajaopiskelija (Lo4) käytti ilmauksia *”aikaansaamaton”* ja *”lamaantunut luuseri”* kuvaillessaan itseään ja tuntemuksiaan. Pettymysten ja vaikeuksien käsitteleminen on minäpystyvyyden kannalta tärkeä taito. Etäopiskelu ei sujunut kertomuksen kertojan mukaan ollenkaan. Tämä on kertojan kannalta ymmärrettävää, sillä kotiympäristö voi sisältää paljon virikkeitä ja houkutuksia, jolloin opiskelusta ei saa otetta. Myös työajat voivat venyä pitkiksi, jolloin arjen tasapaino järkkyy. Siten luokanopettajaopiskelijan kertomus muistuttaa eräänlaista *traumanarratiivia*. Etäopetus ja systemaattisen koulurutiinin puute syöksi opiskelijan laskukierteeseen, jonka vuoksi hän lamaantui ja siten ei saanut tutkielmaansa valmiiksi. Opiskelija kertoo kuitenkin opiskelutilanteensa muutoksesta, sillä opiskelutoverin kanssa sovitut opiskelutapaamiset auttoivat luokanopettajaopiskelijaa eteenpäin. Toisin sanoen, opiskelija siis keksi tavan selviytyä ja löysi keinon saada minäpystyvyyden tunteen takaisin.

> ***Koin epäonnistuneeni**, kun en saanut **koronakevään** vuoksi palautettua graduani tavoiteaikaan mennessä. **Tunsin oloni aikaansaamattomaksi ja lamaantuneeksi luuseriksi**. Kotona opiskelu ei onnistunut minulta yhtään. Vasta, kun pääsin kirjastoon opiskelemaan ja sovimme kaverini kanssa opiskelutreffejä, aloin taas saada opiskelutehtäviäni eteenpäin. (Lo4)*

Kaiken kaikkiaan luokanopettajat toivat esille koronakevättä käsittelevissä kertomuksissaan riittämättömyyttä, yksinäisyyttä ja jopa lamaannusta. Kaikki nämä tuntemukset näyttivät heikentävän minäpystyvyyden tunnetta. Kummassakin narratiivissa oli kuitenkin *toiveikas* loppu. Oman pärjäämisen ja menestyksen tiedostaminen auttoi yhtä opiskelijaa jatkamaan opintoja samaan tapaan, kun taas toinen opiskelija järjesti opiskelutapaamisia ystävän kanssa, jolloin opiskelu alkoi taas sujua ja minäpystyvyyden tunne vahvistua.

6 YHTEENVETO JA KERTOMUSTEN TULKINTAA

Tässä luvussa esitän tutkimusaineistostani saadut viisi teemaa ja teen yhteenvedon niiden keskeisestä sisällöstä. Sen jälkeen vuorossa on narratiivisen analyysin avulla muodostetut luokanopettajaopiskelijoiden vahvaa ja haastavaa minäpystyvyyttä kuvaavat tyyppikertomukset. Nämä narratiivit kokoavat aineistoni uudeksi kertomukseksi.

6.1 Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyskokemusten rakentuminen opiskeluarjessa

Aineiston pohjalta havaitsin, että luokanopettajaopiskelijat rakensivat minäpystyvyyttä narratiiveissaan niin *vahvistavien* kuin *haastavien* kokemuksien kautta. Näiden kahden kertomustyypin alle muodostui neljä teemaa: kodin ja koulun tukiverkostot, negatiiviset tunteet, itseensä uskominen, opettajan osaaminen ja vuorovaikutus sekä koronakevään aiheuttamat tuntemukset. Luokanopettajaopiskelijat kertoivat narratiiveissaan yllättävän paljon läheisten, kuten äidin, kumppanin, yliopistokavereiden, kurssitovereiden ja harjoittelussa ohjaavien opettajien antamasta tuesta. Toisaalta siinä, missä eräs opiskelija koki äitinsä tuen tärkeimmäksi minäpystyvyyttä vahvistavaksi tekijäksi, toinen taas koki, että äidin odotukset voivat jopa stressata.

Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden kertomuksia väritti myös negatiiviset tunteet. Ahdistus, pelko, riittämättömyys, itsekriittisyys ja stressaava tunnetila esiintyi opiskelijoiden narratiiveissa. Negatiiviset tunteet näyttivät haastavan minäpystyvyyden rakentumista ja kehittymistä. Lisäksi ne ajoivat luokanopettajaopiskelijat kyseenalaistamaan kompetenssiaan, sekä selviytymistään opinnoissa, opettajan työssä ja tulevaisuudessa yleensäkin.

Itseensä uskominen nousi kolmantena teemana esiin ja oli kodin ja koulun tukiverkoston kanssa teemoista suurin. Lapsuusajoista asti muodostunut heikko itsetunto sai aikaan vähättelevän suhtautumisen omaa toimintaa kohtaan. Lisäksi tiukat aikataulut koettiin itseensä uskomista vähentäviksi. Monissa narratiiveissa kuitenkin kerrottiin

myös itseensä uskomisen positiivisista puolista. Harjoitteluissa asetetuissa tavoitteissa onnistuminen ja esteiden voittaminen kaikki yhtäältä lisäsivät itseluottamusta ja itsevarmuutta. Tällaiset onnistumisen kokemukset ilmensivät vahvan minäpystyvyyden rakentumista.

Opettajan osaaminen ja vuorovaikutus nähtiin positiivisen ilmapiirin luomisena, motivoimisena, sekä kannustavana ja positiivisena palautteena. Lisäksi opiskelijan mielenkiintojen ja persoonallisuuden huomioiminen koettiin vahvistavan minäpystyvyyttä ja lisäävän positiivisempaa ajattelua. Opettajan taito luoda positiivista ja turvallista ilmapiiriä kannusti myös opiskelijoita positiiviseen vuorovaikutukseen keskenään.

Viimeisenä aineistosta nousi esille koronakevään aiheuttamat tuntemukset, jotka ilmenivät yksinäisyytenä, eräänlaisena epävarmuutena ja epäonnistumisena. Koronakeväästä kertovia kertomuksia oli kaksi ja siten koronakevät oli aineistossani vähiten ilmennyt teema. Koin kuitenkin, että kertomukset olivat kertojien kokemusmaailmassa sekä merkittäviä että ainutlaatuisia ja siksi toin ne esiin. Koronakevään vaikutus oli siinäkin mielessä merkityksellistä, sillä se ei pelkästään aiheuttanut ohimeneviä tunnetiloja, vaan myös lannisti yhtä opiskelijaa ja tämän minäpystyvyyttä sekä vaikutti opiskelijan valmistumissuunnitelmiin. Lisäksi etäopetuksen koettiin lisäävän epävarmuutta oman opiskelupanoksen riittävyydestä.

Banduran (1994, 1995) minäpystyvyysteorian tapaan aikaisemmat kokemukset niin epäonnistumiset kuin onnistumisetkin ilmenivät kertomuksissa. Epäonnistumiset saatettiin kokea joko *merkityksellisinä* tai *merkityksettöminä.* Siinä, missä osa koki vahvoja negatiivisiakin tunteita, osa koki, ettei niillä ole niin suurta merkitystä minäpystyvyyden kannalta. Sijaiskokemuksia eli sosiaalista vertailua ei tutkimuksessani esille tullut juurikaan. Läheiset olivat enemmänkin positiivisen palautteen antajia kuin roolimalleja. Yhdessä kertomuksessa opiskelija kuitenkin koki olonsa epävarmaksi, sillä kanssatoverit vaikuttivat osaavimmilta. Jonkinlaista sosiaalista vertailua oli siis havaittavissa, mutta opiskelija ei ottanut kanssaopiskelijoistaan mallia.

6.2 Vahvistavat ja haastavat minäpystyvyysnarratiivit

Tulosten pohjalta olen muodostanut neljä tyyppikertomusta, jotka kuvaavat luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden vahvistavia ja haastavia kokemuksia heidän opiskeluarjessaan (ks. kuvio 3). Narratiivit yhdistelevät aineistosta nousseita yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia, jotka ovat mukana minäpystyvyyden kokemusten ja kertomusten rakentumisessa. Luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksiin liittyi oleellisesti opiskeluarjessa selviytyminen ja suoriutuminen, jotka mielsin *selviytymisnarratiiveiksi*. Yhdistin narratiiveihin tulos -osiossa esittelemiäni keskeisiä ja merkityksellisiä teemoja sekä piirteitä, jotka nousivat luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksissa esille.

Huomautan kuitenkin, että narratiivit eivät kuvaa mitään tiettyä minulle kertomuksen lähettänyttä narratiivia, vaan tarkoituksena on luoda narratiivit, jotka kuvaavat minäpystyvyyden rakentumista, niistä johtuvia tunteita ja tekijöitä sekä minäpystyvyyden kokijoita, jossa kertojalla on oma roolinsa. Narratiivit siis kuvaavat fiktiivisesti luokanopettajan kokemaa minäpystyvyyttä ja sen vahvuutta tai haastavuutta.

KUVIO 3. Vahvat ja haastavat minäpystyvyysnarratiivit

6.2.1 Vaikeuksissa Kahlaaja

Vaikeuksissa Kahlaajan usko omaan minäpystyvyyteensä heikkenee erityisesti työmäärän lisääntyessä. Yliopistosta tulevat, kasaantuvat tehtävät sekä niukka aikataulutus saa Vaikeuksissa Kahlaajan niskavillat nousemaan pystyyn. Opiskeluarjen tasapainottaminen tuntuu Vaikeuksissa Kahlaajan mielestä hankalalta ja se saakin hänet useasti pohtimaan yliopistossa selviytymistä.

Joskus epävarmuus ja epäluulo iskee Vaikeuksissa Kahlaajaan, jolloin hän kokee menettävänsä uskon itseensä. Sisarukset suorittivat myös yliopistotutkinnot ja valmistuivat ajallaan. Silloin Vaikeuksissa Kahlaajasta tuntuu, että muiden odotukset tuntuvat tulevan osaksi omia. Perheen ja ystävien tuki on mukavaa ja voimaannuttavaa, mutta myös osaltaan luo paineita menestyä ja onnistua. Vaikeuksissa Kahlaajan haasteet positiivisen minäpystyvyyden tunteen ylläpitämisestä juontaa juurensa myös aikaisemmista kokemuksista. Lapsuudessaan Vaikeuksissa Kahlaaja uskoi pystyvänsä mihin vain, mutta vähitellen koulutuspolun aikana epäonnistumiset alkoivat lannistaa ja kaivertaa mieltä. Opiskeluarjesta on tullut yhä enemmän selviytymistä ja Vaikeuksissa Kahlaaja yrittääkin suoriutua koulutehtävistään pienillä ponnisteluilla. Usko omiin kykyihin selviytyä koulutehtävistä tuntuu vaikeuksien takia haastavalta.

Heikko itsetunto vaivaa Vaikeuksissa Kahlaajaa. ”Miten voi uskoa pystyvänsä, jos ei usko ensin itseensä?”, hän pohtii. Vaikeuksissa Kahlaaja ei oikein tiedä, mitä hänen tulisi tehdä, jotta hän voisi palauttaa uskon itseensä ja omaan tekemiseensä. Hänen on vaikea uskoa, että omat taidot ovat riittävät ja Vaikeuksissa Kahlaajan saattaakin löytää usein kyseenalaistamassa osaamistaan tulevana luokanopettajana.

Kaikista vaikeuksista huolimatta Vaikeuksissa Kahlaaja saa voimaa tästä mietelauseesta: ”Joskus tulee se päivä, kun katsot taakse päin ja voit hymyssä suin tokaista, että tästäkin selvittiin.”

6.2.2 Verkostoituja

Verkostoituja viihtyy ihmisten seurassa ja nauttii läheisten antamasta tuesta ja läsnäolosta. Verkostoitujan opiskeluarjessa minäpystyvyys kukoistaa opettajan antamasta positiivisesta palautteesta. Kotona oman kumppanin keskusteluapu auttaa

Verkostoitujaa aina vaikeinakin aikoina. Rentoutuminen onnistuu kuin käden käänteessä, kun rinnalla on ihminen, joka jaksaa valaa uskoa siihen, että pystyy ja pärjää niin yliopisto-opinnoissa kuin arjessakin. Tästä verkostoituja on kovin kiitollinen.

Läheisten tuki ja turva tuntuu Verkostoitujasta merkitykselliseltä, sillä se motivoi ja auttaa Verkostoitujaa jatkamaan opiskelua. Verkostoituja pyrkii hankkimaan tukiverkkoa ympärillensä, minne vain hän meneekin. Opetusharjoittelun alkaessa Verkostoituja sai tukea muista ryhmäläisistä, joiden kanssa oli turvallinen olo keskustella avoimesti niin onnistumisista kuin epäonnistumisistakin. Ohjaavan opettajan kehut ja kannustus vahvisti Verkostoitujan minäpystyvyyden tunnetta, minkä vuoksi hän sai lisää itseluottamusta onnistua haastavasta opetustilanteesta harjoittelussa. Hän totesikin oppitunnin päätteeksi "Minä tein sen! Minä pystyin siihen!" Valtava onnen ja ylpeyden tunne valtasi Verkostoitujan kauttaaltaan.

Kerran Verkostoituja sattui kuitenkin menemään yliopiston kurssille, jossa hän ei tuntenut ketään. Tilanne tuntui jokseenkin turvattomalta ja ahdistavalta. Kaikki muut näyttivät tuntevan toisensa. Vieraassa opiskeluympäristössä toimiminen oli haaste Verkostoitujalle, joka oli tottunut olemaan tuttujen ihmisten ympäröimänä. Ensimmäistä kertaa Verkostoitujasta tuntui, ettei hän uskaltanut kertoa mielipiteitään opetustilanteessa ja hän yrittikin kovasti peitellä osaamattomuuden kokemustaan. Hänen mieleensä hiipi epävarmuus itseään ja osaamistaan kohtaan, sillä muut opiskelijat tuntuivat olevan taitavia.

Yksinäisyys ei tuntunut Verkostoitujasta mukavalta ja hän huokaisikin helpotuksesta, kun kurssi oli ohi. Riemu ja ylpeys kuitenkin valtasi verkostoitujan mielen, sillä hän oli todellakin selviytynyt kurssista. Tämä on kokemus, joka muistuttaa Verkostoitujaa siitä, että tuttujen ihmisten puutteesta huolimatta hän "teki sen!"

6.2.3 Tunnemyrskyyn Törmännyt

Tunnemyrskyyn Törmännyt seilaa negatiivisten tunteiden aallokossa. Opiskeluarjesta suoriutuminen aiheuttaa Tunnemyrskyyn Törmänneessä monenlaisia tuntemuksia. Yliopistoarjessa koetut epäonnistumiset lannistavat Tunnemyrskyyn Törmännyttä. Sellaisten kokemusten jälkeen on vaikeaa kasata ajatuksia ja uskoa siihen, että suoriutuu opinnoista. Tunnemyrskyyn Törmännyttä huolettaa myös tulevaisuuden näkymät ja oma opettajuus. Hän useasti pohtii mielessään "onko minusta tähän?" Pelko ja ahdistus omasta riittämättömyydestä ja kompetenssista ovat jatkuvasti läsnä.

Tunnemyrskyyn Törmännyt pohtii usein, voiko elämässä kokea olevansa täysin valmis. "Valmistaako luokanopettajakoulutus tarpeeksi kohtaamaan tulevaisuuden haasteita? Pystynkö selviytymään?" Tunnemyrskyyn Törmännyt tiedostaa kuitenkin, että kaikkea ei pysty kontrolloimaan. Luokanopettajaopiskelijana hän kokee, että hänen pitää pystyä sietämään muutoksia ja paikoin epävarmoja tulevaisuudenkuvia.

Harjoittelut tuntuvat Tunnemyrskyyn Törmänneen mielestä jännittäviltä. Pelon ja epävarmuuden tunteita helpottaakseen Tunnemyrskyyn Törmännyt pyrkii opiskelemaan opetettavia asiasisältöjä itsenäisesti. Se luo itsevarmuutta ja uskoa omaan tekemiseen. Tämä on Tunnemyrskyyn Törmänneelle tärkeää, sillä hän tarvitsee vahvistusta ja tukea erityisesti silloin, kun hän kokee itsensä riittämättömäksi. Tukea Tunnemyrskyyn Törmännyt saa äidiltään, joka jaksaa aina tarpeen tullen kannustaa. Se saa Tunnemyrskyyn Törmänneen minäpystyvyyden kohenemaan.

Joskus Tunnemyrskyyn Törmänneen on hankala sanoittaa tuntemuksiaan, eikä hän aina tiedä, mistä ne johtuvat. Hän on kova pohtimaan ja taipuu joskus liiankin ankaraan itsekriittisyyteen. "Teinkö tarpeeksi? Oliko esseeni varmasti tarpeeksi hyvä. Minun olisi pitänyt tehdä se vielä paremmin", vatvoo Tunnemyrskyyn Törmännyt. Hyväksyntä tuntuu kuitenkin Tunnemyrskyyn Törmänneestä lohduttavalta. Hän muistuttaa itseään siitä, että jokaisen opiskelijan tulisi riittää sellaisena kuin on.

6.2.4 Positiivisuuden Vaalija

Positiivisuuden Vaalija viihtyy positiivisessa ilmapiirissä ja pyrkii suhtautumaan opiskeluarjen tehtävistä suoriutumiseen toiveikkaasti ja optimistisesti. Positiivisuuden Vaalija pitää itseensä uskomista arvossaan, sillä se on auttanut häntä monien esteiden yli. Positiivisuuden Vaalijan vahva uskomus omasta minäpystyvyydestään vahvistui jo lukioaikoina. Kova työ ja uurastus tuotti tulosta. Positiivisuuden Vaalija sai yliopistopaikan suoraan lukion päätyttyä, joka puolestaan osoitti Positiivisuuden Vaalijalle sen, että hän pystyy suoriutumaan asetetuista tavoitteista.

Positiivisuuden Vaalija pyrkii vähentämään ennakkoluulojaan. Vaikka Positiivisuuden Vaalija ei aina jaksaisikaan kiinnostua kaikenlaisista yliopistokursseista, antaa hän kuitenkin mahdollisuuden, mikäli opettaja on itse motivoitunut ja innostunut opettamaan. Opettajan pedagoginen ja didaktinen taito luoda mielekästä oppimiskokonaisuutta vahvistaa Positiivisuuden Vaalijan minäpystyvyyttä.

Ensimmäistä harjoittelua Positiivisuuden Vaalija muistelee lämmöllä. Aikaisempaa opetuskokemusta hänellä ei ollut, joten opettaminen oli uusi ja jännittävä asia. Tämän lisäksi koronakevät toi lisää hankaluuksia opettamiseen. Piti muistaa kasvomaskit, turvavälit ja käsien pesut. Positiivisuuden Vaalija pohti, mahtaisiko kaikki onnistua niin kuin pitäisi? Positiivisuuden Vaalijalla on kuitenkin rohkea ja uskaltaa heittäytyä uusiin tilanteisiin. Vaikka hän epäonnistuisikin, hän tietää, että teki parhaansa. Ohjaajan tuki ja avoimuus kannusti Positiivisuuden vaalijaa löytämään oman tapansa opettaa ja pian hän huomasi, kuinka luontaista opettaminen hänelle oli. Hän halusi ylläpitää iloista ja positiivista asennetta, joka tarttui oppilaisiinkin. Tästä kokemuksesta muodostui hänen opiskelu-uransa virstanpylväs. Täten Positiivisuuden Vaalijaa kuvastaa motto: ”hyvin uskallettu on puoliksi voitettu.”

Etäopiskelu on mietityttänyt Positiivisuuden Vaalijaa. Yliopistokaverit ovat olleet tuki ja turva, mutta nyt Positiivisuuden Vaalijan arkipäivä kuluu yksin tietokoneen ääressä puurtaen. Se on ajanut hänet epäilemään minäpystyvyyttään hetkellisesti. Positiivisuuden Vaalija osaa kuitenkin kääntää tällaiset tilanteet voitoksi. Hän tietää, että hän on menestynyt yliopisto-opinnoissa loistavasti ja niin hän tekee tulevaisuudessakin.

7 POHDINTA

Kodin ja koulun antama tuki, itseensä uskominen, negatiiviset tunteet, opettajan vuorovaikutus ja kompetenssi sekä yhteiskunnallinen koronapandemia ovat tämän tutkimuksen perusteella läsnä opiskelijoiden kertomuksien avulla jäsennetyissä kokemuksissa sekä yliopistoarjessa. Siten pohdin, minkälaisena suomalainen korkeakoulu ja luokanopettajakoulutus näyttäytyy ja mitä tulisi tehdä toisin, jotta luokanopettajaopiskelijat uskoisivat vahvemmin minäpystyvyyteensä. Koulutuksessa pärjäämisen ja opiskelijoiden emotionaalisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin kannalta voisi ajatella, että jonkinlaista muutosta tarvitaan ainakin opiskelijoiden tuntemusten käsittelyssä sekä opiskelijoiden erilaisten psyykkisten ajatusmallien tukemisessa yliopisto-opinnoissa.

Ihminen on sosiaalinen olento ja yksi perustarpeista on kommunikoida ihmisten kanssa, jakaa huolia ja murheita sekä saada tukea ja turvaa läheisistä ihmisistä. Aikaisemmin esittelemässäni Partasen (2011) tutkimuksessa kodin ja koulun tuki oli läsnä minäpystyvyyden rakentumisessa akateemisessa kontekstissa. Näin tapahtui myös omassa tutkimuksessani ja nähdäkseni se saattoi korostua vielä enemmän. Tätä voisi selittää se, että nuoret aikuiset kaipaavat tukea ja haluavat varmistusta osaamisestaan. Riittämättömyys, epävarmuus sekä ahdistus voivat olla osa kaikenikäisten ihmisten elämää, mutta ehkäpä nuoruus ja kokemattomuus aiheuttaa opiskelijoille vielä enemmän tunnontuskia, eikä usko omiin kykyihin selviytyä tunnu aina itsestäänselvyydeltä. Pohdin kuitenkin, että miten mahtaa käydä sellaisten opiskelijoiden, joilla ei ole ketään, jonka luokse kääntyä. Osa luokanopettajaopiskelijoista ilmaisi, että kokivat olonsa yksinäisiksi, niin ennen koronan aiheuttamaa etäopetusta kuin sen jälkeenkin. Kurssit, joissa ei ole yhtään tuttuja opiskelutovereita, voivat olla jännittäviä, hermostuttavia ja ahdistaviakin.

Myös opetusharjoittelut voivat olla tilanteita, joissa opiskelijat kokevat epävarmuutta. Siten ymmärrän, miksi luokanopettajaopiskelijat nostivat kertomuksissaan harjoitteluista saatuja kokemuksia ja ohjaajan merkityksellisyyttä niissä. Harjoittelutilanteissa opiskelija voi olla haavoittuvassa asemassa varsinkin, jos opiskelijalla ei ole vielä tarpeeksi hallinnan kokemuksia. Tilanne voi muutenkin olla

sensitiivinen ja riittämättömyyden tunne saattaa tuntua häkellyttävältä. On ymmärrettävää, että opiskelijat haluavat onnistumisen kokemuksia sekä haluavat näyttää, että he selviytyvät harjoittelusta. Harjoittelut ovat oppimistilanteita, jolloin omat kyvyt ja usko opettajan työstä selviytymiseen ovat sanojen mukaisesti *"koetuksella."* Täten käsitän, miksi positiivisen palautteen ja vuorovaikutuksen tärkeys korostui luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksissa. Positiiviset sanat lämmittävät mieltä erityisesti haastavista tilanteista selviytymisen jälkeen.

Myös yhteiskunnan epävarma tilanne ja alati muuttuvat yhteiskunnalliset vaateet siitä, millainen on tehokas ja osaava yksilö luo paineita opiskelijoiden elämässä. Kunttu, Pesonen ja Saari (2016, s. 98) mainitsevat yliopisto-opiskelijoille osoitetun terveyskyselyn myötä, että vain 66 prosenttia vastaajista koki psyykkisen hyvinvointinsa hyväksi tai erittäin hyväksi. Opiskelijoiden henkistä hyvinvointia heikensi tehtävien aiheuttama ylirasitus, tyytymättömyys, erinäiset huolet ja masennuksen tunteet, jotka johtivat jopa unettomuuteen. Tällaiset tekijät tekivät opiskelijat onnettomiksi. Myös omassa tutkimuksessani tuli esiin huolet omasta pärjäämisestä, stressistä sekä arjen tasapainottamisesta. Moilanen ja kollegat (2020, s. 309) esittävät, että yksi keino vähentää stressiä olisi opettaa stressinhallintaan liittyviä taitoja, kuten riittävien yöunien ja terveellisen ruokavalion sekä erityisesti itsereflektion taitoja opiskelijoille.

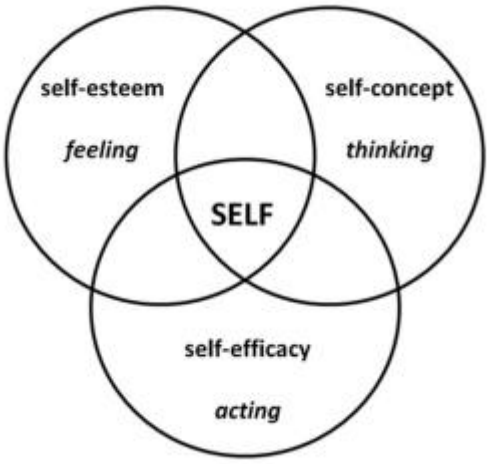
Opiskelijoiden mieltä näyttää painavan ajatus kompetenssin puutteesta ja siitä, että pystyvätkö he suoriutumaan tulevaisuudessa luokanopettajan työssä. Lisäksi huolta aiheuttaa luokanopettajakoulutus, joka ei osaltaan vastaa käytännön työssä kohdattuja tilanteita. Eräs opiskelija mainitsi, että EpiPen -kynän käyttö tai verensokerin seuranta tulevat ilmi jokapäiväisessä työssä ja nämä seikat täytyy itse omaksua koulutuksen ulkopuolella. Luokanopettajaopiskelijan oletetaan siis olevan avoin ja omaksuvan taidon improvisoida ja heittäytyä tilanteisiin riippumatta koetusta kyvykkyydestä. Luokanopettajan työ onkin monipuolista ja voidaan pohtia, että voiko ammattiin valmistautua koskaan täysin? Ajankohtaisten uutisten ja artikkeleiden mukaan luokanopettajaksi opiskelu ei kiinnosta yhä useampaa korkeakouluhakijaa. Monet kokevat, etteivät pystyisi suoriutumaan opettajan tehtävistä, sillä työ koetaan niin haasteelliseksi. Täten voidaan ajatella, että minäpystyvyysuskomukset muokkaavat yksilöiden ajattelua ihan yhteiskunnallisella tasolla ja ohjailee heidän ajatuksiaan ja käsityksiään omasta osaamisesta.

Opiskeluilmapiiri sekä opettajan että ohjaajan kannustus ja motivointi mahdollistivat vahvan minäpystyvyyden rakentumisen. Erinäiset pelon, epävarmuuden ja

ahdistukset tunteet nähtiin omaa kyvykkyyttä heikentävinä. Osa kuitenkin ilmaisi, että muiden ihmisten apu, läsnäolo ja tuki lievittivät näitä tuntemuksia. On tärkeää huomata, että jokainen opiskelija reagoi esteisiin, haasteisiin ja muutoksiin eri tavalla. Mielen prosessit eivät välttämättä näy ulkopuoliselle. Täten pohdin, että millaisia tukitoimia voitaisiin keksiä, jotta luokanopettajaopiskelijat eivät jäisi yksin ajatustensa kanssa. Positiivisesta pedagogiikasta voisi olla hyötyä, eikä vain peruskoulussa lasten kanssa, vaan myös korkeakouluissa aikuisten keskuudessa. Positiivista suhtautumista, kannustusta ja kehumista pitää sanoittaa ja harjoitella. Tällainen voi olla yllättävän vaikeaakin, sillä suomalaisesta kontekstista katsottuna ihmisten tykkäävät vähätellä itseään ja itsensä kehuminen voidaan kokea vaikeaksi. Lapsillakin on yllättävän paljon sellaisia minäpystyvyysuskomuksia, kuten *”en osaa”* tai *”ei minusta kuitenkaan ole siihen”*, joista osa voi olla opittua myös aikuisilta. Opettajan vaikutus on siten suuri. Opettaja voi olla monen lapsen ainut tuki ja turva. Silloin opettajan luoma usko ja kannustus nousee merkittäväksi tekijäksi lapsen minäpystyvyyden tunteen kannalta.

Jäin myös pohtimaan negatiivisia minäpystyvyysuskomuksia, ja niiden vaikutuksia tulevaisuudessa. Miten käy lasten, jos tuleva luokanopettaja itsekin kokee, ettei ole tarpeeksi viisas tai osaava? Elämänpolun aikana koetut kokemukset muokkaavat myös itsetuntoa, ja joskus ne voivat johtaa heikkoon itsetuntoon. Toisinaan uskomukset ja käsitykset voivat olla haitallisia. Tällaiset käsitykset voivat vaikuttaa tulevan luokanopettajan opettajuuteen ja käsitykseen omasta ammatti-identiteetistään. Myös hyvinvointi ja erityisesti työhyvinvointi voi tulla vastaan, jos käsitykset itsestään ja osaamisestaan ovat negatiivisia. Itseensä ja omiin kykyhiin uskominen auttaa luomaan arvopohjaa ja sitä, miten haluaa opettaa lapsia arvostamaan itseään ja vahvuuksiaan.

Erityisen yllättävää on se, että itseensä uskominen oli niin isossa osassa tätä tukimusta. Itseensä uskominen on tiedostamista, ajattelua, reflektointia. Prosessi on paljolti mentaalista ja psykologista itsetutkiskelua. Mielenmaailman ilmiöitä voi olla hankala tavoittaa ja ne voivat olla paikoin myös abstrakteja, joten niitä voi olla vaikea kielellisesti ilmaista. Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden kokemukset ja niiden tuomat merkitykset paljastivat, että kyseessä on hyvin moninainen prosessi, johon kuuluu paljon omien ajatusten ja käyttäytymismallien reflektointia. Leather (2013, s. 163) esittää, että minuus rakentuu itsetunnosta (self-esteem), minäkäsityksestä (self-concept) ja minäpystyvyydestä (self-efficacy). Nämä kaikki kolme osa-aluetta yhdistävät tuntemukset, ajattelun ja toiminnan, jotka voidaan nähdä minuuden perustana (ks. kuvio 4).



KUVIO 4. Minuuden rakentuminen (Leather, 2013, s. 163)

Opiskelijoiden minuus oli merkittävä osa minäpystyyskokemuksia ja läsnä kertomuksissa. Yllättävintä oli sisäisen monologin ja erinäisten tietoisuuden ja tiedostamisen prosessit, joita opiskelijat pohtivat sisimmissään. Kertomuksissa oli vahvasti nähtävissä tunne, ajattelu ja toiminta. Esimerkiksi heikko itsetunto ajoi luokanopettajaopiskelijan pohtimaan ja kyseenalaistamaan työpanostaan, joka vuorostaan vaikutti hänen käyttäytymiseensä. Tämä johti puolestaan siihen, että opiskelija omin sanoin *"meni sieltä, mistä aita on matalin (lo4)."* Tämän perusteella voidaan todeta, että minäpystyvyydellä on iso rooli niin minuuden kuin toimintakyvyn osalta. Vaikka opiskelija tuntisikin negatiivisia tuntemuksia ja pohtisi niistä koituneita ajatuksia, on yksilöllä mahdollisuus aina valita ja muuttaa toimintaansa. Tämän tutkimuksen perusteella minäpystyvyyskokemuksien muodostuminen ei ole aina niin lineaarista ja yksiselitteistä. Muutamat minäpystyvyyskokemukset olivat jokseenkin paradoksaalisia. Tämä tarkoittaa sitä, että vaikka lukuisat tekijät ja merkit osoittivat siihen, että opiskelijan minäpystyvyys on heikko, se ei kuitenkaan vaikuttanutkaan esimerkiksi opinnoissa suoriutumiseen. Yhdessä kertomuksessa heikko minäpystyvyys koettiin jopa vahvistavaksi ja siten motivoivaksi.

Akateeminen opiskelu ja elämä vaatii opiskelijoiltakin totuttautumista. Jokaisella yhteisöllä on omat hyväksyttävät säännöt ja tavat, jotka ohjailevat käyttäytymistä (Simola, 2013, ss. 40–41). Joskus tuntemukset voivat aikuisen näkökulmasta tuntua häpeällisiltä, eikä heikkouksia haluta tuoda esiin. Voidaan ajatella, että aikuiset opiskelijat osaavat käsitellä tällaisia tunteita ja tilanteita, joten epävarmuuden paljastamisella voi olla korkea kynnys. Kyseessä voi olla myös jonkinlainen leimaantumisen pelko. Pohdin myös, että jos opiskelijat pystyisivät tuomaan ilmi

minäpystyvyyttä heikentäviä tekijöitä ja kokemuksia sekä kommunikoimaan ne onnistuneesti opettajien kanssa, auttaisiko se vahvistamaan minäpystyvyyden rakentumista? Akateemisesta näkökulmasta katsottuna, opiskelijoiden minäpystyvyys voisi vahvistua, jos kiinnitettäisiin huomiota myös opiskelijoiden tunteisiin. Turvattomuuden tunne tuli esille opiskeluarjessa ja vaikutti luokanopettajaopiskelijan minäpystyvyyteen. Opettajalla on mahdollisuus nostattaa opiskelijoiden yhteenkuuluvuuden tunnetta ja ryhmähenkeä. Yksinäisyys ja yksin oleminen nostattaa kynnystä esittää omia mielipiteitä, jolloin oppiminen koetaan epämieluisana. Jos jokin tilanne koetaan negatiivisena tai epämiellyttävän, se ei nostata opiskelijan minäpystyvyyden kokemusta. Oppimisen ei kuuluisi perimmältä olemukseltaan tuntua turvattomalta, ahdistavalta ja pelottavalta. Ihminen viettää ison osan elämästään käymällä koulua, joten tällaiset tunnekokemusten huomioiminen on ensiarvoisen tärkeää. Opettajalla onkin iso merkitys ilmapiirin ja turvallisuuden luomisessa. Turvattomuuden ja yksinäisyyden tunteet eivät myöskään katoa aikuistuessa. Myös yliopisto-opiskelijat voivat tuntea ulkopuolisuuden tunnetta, joka on tärkeätä informaatiota akateemisen koulutuksen kannalta.

Tunnetaitojen kehittäminen voisi olla ratkaisuna negatiivisten tunteiden säätelemiseen. Täten pohdin, että pitäisikö esimerkiksi tunnetiloja, epäonnistumisia ja arjen vaikeuksia normalisoida? Eräänlainen täydellisyyden tavoittelu voi vaivata luokanopettajaopiskelijoita. Monissa kertomuksissa kerrottiinkin riittämättömyydestä ja siitä, kuinka kovista yrityksistä huolimatta epäonnistumisia tapahtui. Tällaisissa tilanteissa opiskelija saattaisi ehkä kaivata erilaista suhtautumista erityisesti opettajan tai ohjaajan puolelta. Sen sijaan, että opettaja listaisi, mikä kaikki meni pieleen, voisi opettaja kehua: *”Hienoa, että olit rohkea ja yritit parhaasi kaikesta huolimatta.”* Tällainen suhtautuminen voisi auttaa alentamaan opiskelijan itsekriittisyyttä ja olemaan armollisempi itselleen.

Minäpystyvyys on syvimmältä olemukseltaan osa toimintakykyä, joka on puolestaan elämämme perusedellytys. Kaikkea toimintaamme ohjaa ajatuksemme ja uskomuksemme siitä, mihin kykenemme ja pystymmekö suoriutumaan. peruskoulussa, lukiossa, korkeakoulussa, parisuhteessa, perhe-elämässä, terveellisten elämäntapojen ylläpitämisessä sekä, millaisia asioita koemme mielekkääksi ja, millaisia tavoitteita asetamme elämässä. Siten koen, että tällaisen ilmiön tutkiminen on ollut sekä tärkeää että ajankohtaista. Luokanopettajaopiskelija näkökulmasta katsottuna opettajalla on suuri vastuu. Lapsista kasvaa yksilöllisiä ja persoonallisia aikuisia, jotka peilaavat omaa

pystyvyyden tunnetta suhteessa siihen, mitä ammatinvalintoja tekevät ja miten he ylipäätään selviytyvät elämässä. Jos he eivät koe pystyvänsä näihin, he voivat luoda haitallisia käyttäytymismalleja ja jopa syrjäytyä yhteiskunnasta. Yhteiskunnassamme ei ole varaa ajaa lapsia, nuoria tai nuoria aikuisia siihen pisteeseen, että he eivät jaksa uskoa koulutuksesta suoriutumiseen ja elämässä selviytymiseen.

Jatkotutkimusaiheita ajatellen olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin *selviytymisstrategioita* ja sitä, millä toimin opiskelijat selviytyvät opinnoistaan ja miten he niihin päätyvät. Muutamissa tarinoissa opiskelijat kuvasivat haastavan minäpystyvyyskokemuksen muuttumista vahvaksi ja sellaisen tiedon tutkiminen laajemmalla tasolla voisi tuoda lisää ymmärrystä minäpystyvyyden vahvistamisesta sekä opiskelijoiden henkilökohtaisen hyvinvoinnin lisäämisestä. Myös minäpystyvyys ja *yhteiskunnallisen kriisiin vaikutus* voi olla suuri. Se, mitä luokanopettajaopiskelijat kuvasivat kahdessa kertomuksessa, saattaa olla pintaraapaisu siitä, mitä opiskelijat kokevat vielä laajemmissa mittakaavoissa. Uudemmat sukupolvet eivät ole kokeneet elämässään tällaisia vaikeuksia ja näin laajaa globaalia kriisiä. Siten minäpystyvyyden tutkiminen koronan aiheuttamien esteiden ja vaikeuksien näkökulmasta voisi olla sekä mielenkiintoista että tärkeää.

Toivon, että tutkimukseni on tuonut ymmärrystä minäpystyvyydestä laaja-alaisena ja kokonaisvaltaisena ilmiönä akateemisessa kontekstissa. Minäpystyvyys on avainasemassa opiskelijan hyvinvoinnin, toimintakyvyn, opiskeluarjessa selviytymisen sekä työn kontekstissa. Se on enemmän kuin yksittäinen suoritus tai arvosana. Luokanopettajaopiskelijan näkökulmasta katsottuna tutkimukseni ja niissä esitetyt kertomukset voisivat toimia itsereflektiona. Niiden avulla voitaisiin jäsentää käsitystä siitä, millainen luokanopettaja haluaisin olla, miten haluaisin oppilaideni tuntevan koulussa, mikä vaikutus opettajan omalla minäpystyvyydellä on, sekä miten luon vahvistavaa ja positiivista minäpystyvyyttä jatkossa, jotta oppilaatkin uskoisivat suoriutuvansa ja selviytyvänsä. Lopuksi haluan Heikkisen ja kollegoiden (1999, s. 43) tavoin tiivistää kertomuksen merkitystä opiskelijan minäpystyvyyden ja paremman elämänlaadun rakentumisessa: *”Tärkeintä on, että tarina toimii — että se auttaa kertojaansa elämään entistä mielekkäämpää ja vapaampaa elämää.”*

LÄHTEET

Aelenei, C., Martinot, D., Sicard, A., & Darnon, C. (2020). When an academic culture based on self-enhancement values undermines female students' sense of belonging, self-efficacy, and academic choices. *The Journal of social psychology*, *160*(3), 373-389. https://doi.org/10.1080/00224545.2019.1675576

Alemany-Arrebola, I., Rojas-Ruiz, G., Granda-Vera, J., & Mingorance-Estrada, Á. (2020). Influence of COVID-19 on the Perception of Academic Self-Efficacy, State Anxiety, and Trait Anxiety in College Students. *Frontiers in Psychology*, *11*, 570017–570017. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.570017

Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, *28*(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. Teoksessa V. S. Ramachaudran (toim.) *Encyclopedia of human behavior*, *Volyymi 4*, (s. 71–81). New York: Academic Press. Haettu 13.11.2020 osoitteesta: https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf

Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692

Bandura, A. (1997b). Teoksessa Schunk, D., & Zimmerman, B. (2007). Influencing Children's Self-Efficacy and Self-Regulation of Reading and Writing Through Modeling. *Reading & Writing Quarterly*, *23*(1), 7–25. https://doi.org/10.1080/10573560600837578

Bandura, A. (1997b). Teoksessa Zulkosky, K. (2009). Self-Efficacy: A Concept Analysis. *Nursing Forum (Hillsdale)*, *44*(2), 93–102. https://doi.org/10.1111/j.1744-6198.2009.00132.x

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (2001). Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories. *Child Development*, *72*(1), 187–206. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00273

Beauchamp, M., Crawford, K., & Jackson, B. (2019). Social cognitive theory and physical activity: Mechanisms of behavior change, critique, and legacy. *Psychology of Sport and Exercise*, *42*, 110–117. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.11.009

Bondy, J., Peguero, A., & Johnson, B. (2017). The Children of Immigrants' Academic Self-Efficacy: The Significance of Gender, Race, Ethnicity, and Segmented Assimilation. *Education and Urban Society*, *49*(5), 486–517. https://doi.org/10.1177/0013124516644049

Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, *15*(1), 1–40. https://doi.org/10.1023/A:1021302408382

Bridges, D. (1998). Teoksessa Heikkinen, H., Huttunen, R., & Kakkori, L. (1999). "Ja tämä tarina on tosi...": Narratiivisen totuuden ongelmasta. *Tiedepolitiikka: Edistyksellinen tiedeliitto ry:n julkaisu, 24*(4), 39–52.

Bridges, D. (1999). Teoksessa Heikkinen, H., Huttunen, R., & Kakkori, L. (1999). "Ja tämä tarina on tosi...": Narratiivisen totuuden ongelmasta. *Tiedepolitiikka: Edistyksellinen tiedeliitto ry:n julkaisu, 24*(4), 39–52

Brown, T., Galindo, C., Quarles, B., & Cook, A. (2019). Self-Efficacy, Dropout Status, and the Role of In-School Experiences Among Urban, Young Adult School-Leavers and Non-leavers. *The Urban Review*, 51(5), 816–844. https://doi.org/10.1007/s11256-019-00508-3

Bruner, J. (1991). Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, *Volyymi 18*, No. 1, s. 1–21. The University of Chicago Press.

Buchmann, C., Condron, D. J., &. Roscigno, V. J. (2010). Shadow Education, American Style: Test Preparation, the SAT and College Enrollment. *Social Forces, 89*(2), 435–461. https://doi.org/10.1353/sof.2010.0105

Caprara, G. V., Scabini, E., & Regalia, C. (2006). "The Impact of Perceived Family Efficacy Beliefs on Adolecent Development." Teoksessa Pajares, F., & Urdan, T.

(toim.) *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 97–115). IAP - Information Age Pub., Inc.

Carless, D., & Douglas, K. (2017). Narrative research. *The journal of positive psychology, 12*(3), s. 307-308. https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262611

Cassidy, S. (2015). Resilience building in students: The role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, *Volyymi 6,* 1781–1781. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01781

Clandinin, J., Caine, V., Estefan, A., Huber, J., Murphy, M. S., & Steeves, P. (2015). Places of Practice: Learning to Think Narratively. *Narrative Works*, *5*(1). Haettu 08.05.2021 osoitteesta: https://journals.lib.unb.ca/index.php/NW/article/view/23783

van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, *Volyymi 6*(2), 95–108. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.10.003

Dunderfelt, T. (2006). *Voimavarana itsetuntemus*. Kirjapaja Oy.

Dweck, C. S. (2008). Can Personality Be Changed?: The Role of Beliefs in Personality and Change. *Current Directions in Psychological Science: a Journal of the American Psychological Society*, *17*(6), 391–394. https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00612.x

Freeman, T., Anderman, L., & Jensen, J. (2007). Sense of Belonging in College Freshmen at the Classroom and Campus Levels. *The Journal of Experimental Education*, *75*(3), 203–220. https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.203-220

Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). Teoksessa Freeman, T., Anderman, L., & Jensen, J. Sense of Belonging in College Freshmen at the Classroom and Campus Levels. *The Journal of Experimental Education*, *75*(3), 203–220. https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.203-220

Hamill, S. K. (2003). Resilience and self-efficacy: the importance of efficacy beliefs and coping mechanisms in resilient adolescents. *Colgate University. Journal of the Sciences*, *35*, 115–146. Haettu 06.05.2021 osoitteesta: http://groups.colgate.edu/Cjs/Student_Papers/2003/Hamill.Pdf

Hatch, J., & Wisniewski, R. (1995) "Life history and narrative: questions, issues, and exemplary works." Teoksessa Hatch, J., Wisniewski, R. (toim.), R., Blumenfeld-Jones, D., Polkinghorne, D., Emihovich, C., Nespor, J., Barber, L., Barone, T.,

Zeller, N., Goodson, I., Bloom, L., & Munro, P. *Life history and narrative* (s. 113–131). Falmer Press.

Heikkinen, H. L. T, Huttunen, R. & Kakkori, L. (1999). "Ja tämä tarina on tosi...": Narratiivisen totuuden ongelmasta. *Tiedepolitiikka: Edistyksellinen tiedeliitto ry:n julkaisu, 24*(4), 39–52.

Heikkinen, H. L. T. (2000). Tarinan mahti: Narratiivisuuden teemoja ja muunnelmia. *Tiedepolitiikka: Edistyksellinen tiedeliitto ry:n julkaisu, 25*(4), 47–58.

Heikkinen, H. L. T. (2001). ”Kerronnallinen tutkimus.” Teoksessa Aaltola, J., & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiinlähtökohtiin ja analyysimenetelmii*n (s. 149–167). Jyväskylä: PS-kustannus.

Heikkinen, H., L. T. (2018). ”Kerronnallinen tutkimus.” Teoksessa Aaltola, J., & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 145–159).
(5., uudistettu ja täydennetty painos). PS-kustannus.

Hirvonen, P., Putwain, D. W., Määttä, S., Ahonen, T., & Kiuru, N. (2020). The role of academic buoyancy and emotions in students' learning-related expectations and behaviours in primary school. *British Journal of Educational Psychology, 90*(4), 948–963. https://doi.org/10.1111/bjep.12336

Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2012). Introduction: establishing a balance. Teoksessa *Varieties of Narrative Analysis* (s. 1–). SAGE Publications, Inc. https://doi.org/10.4135/9781506335117.n1

Hökkä, P. (2012). *Teacher Educators amid Conflicting Demands: Tensions between Individual and Organizational Development*. Haettu 12.04.2021 osoitteesta: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37532/9789513946401.pdf

Juntunen, A. (2020). Nuoret ja elävä toimijuuden tunto elämänkulun käännekohdissa. *Janus (Jyväskylä, Finland)*, *28*(1), 20–41. https://doi.org/10.30668/janus.70093

Kao, G., & Thompson, J.S. (2003). Racial and Ethnic Stratification in Educational Achievement and Attainment. *Annual Review of Sociology*, *29*(1), 417–442. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.29.010202.100019

Keltikangas-Järvinen, L. (2017). *Hyvä itsetunto*. Helsinki: Werner Söderström osakeyhtiö.

Korhonen, V., & Hietava, S. (2011). *Mikä opiskelijaa motivoi, mikä ei?: korkeakouluopintoihin sitoutuminen motivaationäkökulmasta tarkasteltuna.* Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö.

Korthagen, F., Loughran, J., & Lunenberg, M. (2005). Teaching teachers—studies into the expertise of teacher educators: an introduction to this theme issue. *Teaching and Teacher Education*, *21*(2), 107–115.https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.007

Kunttu, K., Pesonen, T., & Saari, J. (2016). Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016. *Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia, 48*. Haettu 18.04.2020 osoitteesta: https://www.yths.fi/app/uploads/2020/01/KOTT_2016-1.pdf

Laine, K., & Aho, S. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa.* Otava.

Laine, T. (2015). ”Miten kokemusta voidaan tutkia?” Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 29–51). Jyväskylä: PS-kustannus.

Laine, T. (2018). ”Miten kokemusta voidaan tutkia?” Teoksessa Valli, R., & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 25–42) (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-kustannus.

Lazarus, R. S., Kanner, A. D, & Folkman, S. (1980). “Emotions: A cognitive-phenomenological analysis.” Teoksessa Plutchick, R. & Kellerman, H. (toim.) *Emotion. Theory, Research and Experience. Theories of emotion* (s. 189–217). Academic Press.

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion & Adaption*. New York: Oxford University Press.

Leather, M. (2013). 'It's good for their self-esteem': the substance beneath the label: the substance beneath the label. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *13*(2), s. 158–179. https://doi.org/10.1080/14729679.2012.737701

Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible Selves. *The American Psychologist*, *41*(9), 954–969. https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954

McAdams, D. P. (2012). “Exploring psychological themes through life-narrative accounts.” Teoksessa. Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (toim.) *Varieties of Narrative Analysis* (s. 1–20). SAGE Publications, Inc. https://doi.org/10.4135/9781506335117.n2

Meretoja, H. (2017). *The Ethics of Storytelling: Narrative Hermeneutics, History, and the Possible*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780190649364.001.0001

Moilanen, P., & Räihä, P. (2015). ”Merkitysrakenteiden tulkinta.” Teoksessa Valli, R., & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 52–73). Jyväskylä: PS-kustannus.

Moilanen, S., Autio, L., Tolvanen, A., Sevón, E., & Rönkä, A. (2020). "From Intense to Leisurely Study Days: A Diary Study of Daily Wellbeing among Students in Higher Education" *Open Education Studies*, vol. 2, nro. 1, 295-311. https://doi.org/10.1515/edu-2020-0133

Nummenmaa, L. (2010). *Tunteiden psykologia*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.

Oakes, J. (2005). *Keeping Track: How Schools Structure Inequality* (2., painos.). New Haven, CT: Yale University Press.

Ojanen, M. (2019). *Voiko persoonallisuus muuttua?* PS-kustannus.

Oravala, S., & Rönkä, A. (1999) Käännekohdat elämänkulussa. *Psykologia 34* (4), 274–280. Haettu 26.04.2021 osoitteesta: https://docplayer.fi/41829886-Oravala-sanna-ronka-anna-kaanekohdat-elamankulussa-psykologia-suomen-psykologisen-seuran-julkaisu-issn-1999-4-s.html

Ozen, N. S., Ercan, I., Irgil, E., & Sigirli, D. (2010). Anxiety Prevalence and Affecting Factors Among University Students. *Asia-Pacific Journal of Public Health*, *22*(1), 127–133. https://doi.org/10.1177/1010539509352803

Ozer, E., & Bandura, A. (1990). Mechanisms Governing Empowerment Effects: A Self-Efficacy Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *58*(3), 472–486. https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.3.472

Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research, 66*(4), 543–578. https://doi.org/10.3102/00346543066004543

Pajares, F. (2006). “Self-Efficacy during childhood adolescence. Implications for Teachers and Parents.” Teoksessa Urdan, T., & Pajares, F. (toim.) *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 339–367). Information Age Publishing, Incorporated.

Papyrina, V., Strebel, J., & Robertson, B. (2021). The student confidence gap: Gender differences in job skill self-efficacy. *Journal of Education for Business*, *96*(2), 89–98. https://doi.org/10.1080/08832323.2020.1757593

Partanen, A. (2011). *"KYLLÄ MINÄ TÄSTÄ SELVIÄN." Aikuisopiskelijat koulutustarinansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajina.* Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. Haettu 03.11.2020 osoitteesta: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/27071/978-951-39-4273-1.pdf

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist, 37*(2), 91–105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4

Poikolainen, J. (2006). Narratiivinen tutkimus tieteellisen ajattelun oppimisesta ja rakentumisesta. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja, 37*(2), 7

Polkinghorne, D. (1995). Teoksessa Salmela, M., & Uusiautti, S. How to implement the narrative approach in different phases of a positive psychological research? A four-dimensional analysis. International *Journal of Research Studies in Psychology. Volyymi 6*, nro. 1, 43–55. University of Lapland.

Polkinghorne, D. (2005). Language and Meaning: Data Collection in Qualitative Research. *Journal of Counseling Psychology*, *52*(2), 137–145. https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.137

Ricoeur, P. (1988). *Time and Narrative. Volyymi 3*, translated by Kathleen Blamey & David Pellauer. University of Chicago Press.

Ricoeur, P. (1992). *Oneself as another* (1990), translated by Kathleen Blamey. University of Chicago Press.

Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. SAGE Publications.

Rowe, A., & Fitness, J. (2018). Understanding the role of negative emotions in adult learning and achievement: A social functional perspective. *Behavioral Sciences*, *8*(2), 27–. https://doi.org/10.3390/bs8020027

Ruusuvuori, J., & Tiittula, L. (2005). Teoksessa Ruusuvuori, J., Tiittula, L. (toim.), Aaltonen, T., Alastalo, M., Rastas, A., Tienari, J., Vaara, E., Meriläinen, S., Lumme-Sandt, K., Alasuutari, M., Hyvärinen, M., Löyttyniemi, V., Valtonen, A., & Nuolijärvi, P. *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 9–21). Vastapaino.

Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - menetelmäopetuksen tietovaranto* [pdf-verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. (Viitattu 15.03.2021)

Salmela, M., & Uusiautti, S. (2017). How to implement the narrative approach in different phases of a positive psychological research? A four-dimensional analysis. *International Journal of Research Studies in Psychology*, *6*(1). https://doi.org/10.5861/ijrsp.2017.1704

Salo, U-M. (2015). ”Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet.” Teoksessa Aaltonen, S., & Högbacka, R. (toim.) *Umpikujasta oivallukseen: refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa.* (s. 166–190). Tampere University Press.

Schunk, D., & DiBenedetto, M. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, *60*, 101832–. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832

Schunk, D., & Zimmerman, B. (2007). Influencing Children’s Self-Efficacy and Self-Regulation of Reading and Writing Through Modeling. *Reading & Writing Quarterly*, *23*(1), 7–25. https://doi.org/10.1080/10573560600837578

Schwarzer, R., & Fuchs, R. (1995). “Changing risk behaviors and adopting health behaviors: The role of self-efficacy beliefs.” Teoksessa Bandura, A. (toim.) *Self-efficacy in changing societies* (s. 259–288). Cambridge: Cambridge University Press.

Shawer, S. (2013). Initial teacher education: Does self-efficacy influence candidate teacher academic achievement and future career performance? *Journal of Further and Higher Education, 37*(2), 201–223. https://doi.org/10.1080/0309877X.2011.645448

Simola, M. (2013). Ei pelkällä järjellä: Tunnekokemus näkökulmana yliopistoyhteisön hallinnan dynamiikkaan. *Tiedepolitiikka: Edistyksellinen tiedeliitto ry:n julkaisu, 38*(1), 39–46.

Sparkes, A. C., & Smith, B. (2012). “Narrative Analysis as an Embodied Engagement with the Lives of Others.” Teoksessa. Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (toim.) *Varieties of Narrative Analysis* (s. 1–20). SAGE Publications, Inc.

Soland, J. (2019). Modeling academic achievement and self-efficacy as joint developmental processes: Evidence for education, counseling, and policy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *65*, 101076– https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101076

Syrjälä, L. (2018). ”Elämänkerrat ja tarinat tutkimuksessa.” Teoksessa Valli, R., & Aarnos, E. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 221–233) (5., uudistettu painos.). PS-kustannus.

Swennen, A., Volman, M., & van Essen, M. (2008). The development of the professional identity of two teacher educators in the context of Dutch teacher education. *European Journal of Teacher Education, 31*(2), 169–184. https://doi.org/10.1080/02619760802000180

Tumen, S., Shulruf, B., & Hattie, J. (2008). Student pathways at the university: patterns and predictors of completion. *Studies in Higher Education (Dorchester-on-Thames)*, *33*(3), s. 233–252. https://doi.org/10.1080/03075070802049145

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

Williams, T., & Williams, K. (2010). Self-Efficacy and Performance in Mathematics: Reciprocal Determinism in 33 Nations. *Journal of Educational Psychology*, *102*(2), 453–466. https://doi.org/10.1037/a0017271

Williams, D., & Rhodes, R. (2016). The confounded self-efficacy construct: conceptual analysis and recommendations for future research. *Health Psychology Review*, *10*(2), 113–128. https://doi.org/10.1080/17437199.2014.941998

Wilson, A., Buehler, R., Lawford, H., Schmidt, C., & Yong, A. (2012). Basking in projected glory: The role of subjective temporal distance in future self-appraisal. *European Journal of Social Psychology, 42*(3), 342–353. https://doi.org/10.1002/ejsp.1863

Yeager, D., Johnson, R., Spitzer, B., Trzesniewski, K., Powers, J., & Dweck, C. (2014). The Far-Reaching Effects of Believing People Can Change: Implicit Theories of Personality Shape Stress, Health, and Achievement During Adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, *106*(6), 867–884. https://doi.org/10.1037/a0036335

Zimmerman, B. (1995). “Self-efficacy and educational development.” Teoksessa Bandura, A. (toim.) *Self-Efficacy in Changing Societies. Cambridge University Press* (s. 202–231). https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692

Zulkosky, K. (2009). Self-Efficacy: A Concept Analysis. *Nursing Forum (Hillsdale)*, *44*(2), 93–102. https://doi.org/10.1111/j.1744-6198.2009.00132.x

Äärela, T. (2012). *“Aika palijon vaikuttaa minkälainen ilime opettajalla on naamalla.”: nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan.* Lapin yliopistokustannus. Haettu 24.02.2021 osoitteesta: http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-586-1

LIITTEET

Liite 1: Tutkimustiedote ja kirjoituspyyntö

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia minäpystyvyyden merkityksestä opiskeluarjessa

Osa 1

Hyvä luokanopettajaopiskelija,

Teen pro gradu -tutkimusta minäpystyvyyden merkityksestä juuri SINUN opiskeluarjessa ja opiskelukokemuksissa. Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia minäpystyvyydestä sekä niiden tuomia merkityksiä opiskelijan opiskelukokemuksissa. Lisäksi tarkoituksena on lisätä ymmärrystä tekijöistä, jotka vahvistavat ja heikentävät opiskelijan minäpystyvyyden tunnetta. Minäpystyvyydellä tarkoitan opiskelijan uskomuksia ja käsityksiä omasta kyvykkyydestään suoriutua erilaisista tehtävistä.

Olen kiinnostunut juuri sinun tarinastasi, kokemuksestasi, muistostasi ja siitä, millaisia tunteita ne herättivät sinussa. Tarina on vapaamuotoinen, eikä sillä ole pituusrajaa.

Jos sinulla on kysyttävää, voit ottaa minuun yhteyttä sähköpostilla [redacted]

Lämpimin terveisin,
Henriikka Niemi

Tiedoksi tutkimukseen osallistuville:

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja sinulla on oikeus vetäytyä tutkimuksesta milloin tahansa. Aineisto anonymisoidaan henkilötietolain ja tietosuojalain edellytykset huomioon ottaen. Henkilötietojasi ei myöskään luovuteta ulkopuolisille ja aineisto pidetään salattuna sekä turvattuna. Kyseessä on pro gradu -tutkimus, johon tutkijan lisäksi vain opinnäytetutkimuksen ohjaajalla voi olla pääsy tutkimuksen ohjaamista ja tarkastamista varten.

Pro gradu -tutkimustani ohjaa kasvatustieteiden yliopistonlehtori [redacted]

1. Millaisia merkityksiä itseesi ja omiin kykyihisi uskomisella on ollut opiskeluarjessasi? Kerrothan mielellään omia kokemuksia/muistoja konkreettisista tilanteista ja siitä, mitä tunteita ne herättivät sinussa.

   Voit käyttää halutessasi apukysymyksiä tarinasi tukena:

   1. Mitkä tekijät ovat vahvistaneet ja/tai heikentäneet uskoasi itseesi ja kykyihisi suoriutua opinnoista?

   2. Kerro onnistumisen/epäonnistumisen kokemuksestasi.
   Miten kyseiset kokemuksesi ovat muokanneet opiskeluarkeasi? Entä, mikä on auttanut sinua selviytymään kyseisistä tilanteista?

   Kirjoita vastaus