

Tessa Puukko

KUVATAIDEOPETTAJIEN KERTOMUKSIA AMMATTIIN JOHTANEISTA POLUISTA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
Tammikuu 2022

TIIVISTELMÄ

Tessa Puukko: Kuvataideopettajien kertomuksia ammattiin johtaneista poluista
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Elinikäinen oppiminen ja kasvatustieteet
Tammikuu 2022

Tämän kandidaatintutkielman tarkoituksena oli selvittää, millaisten polkujen kautta kuvataideopettajat ovat päätyneet heidän ammattiinsa. Tarkastelen kuvataideopettajien kokemuksia narratiivisen lähestymistavan kautta. Tutkimukseni etsii vastauksia kysymyksiin, millaisia polkuja tutkittavat ovat kulkeneet kohti kuvataideopettajan ammattia sekä, millainen juonirakenne on kuvataideopettajien kertomuksissa.

Tutkin novisiivivaiheessa olevia kuvataideopettajia, joilla on työkokemusta kuvataideopettajan ammatissa 0–5-vuotta. Keräsin aineistoni Facebookin julkisesta Kuvataideopettajat KUVIS -ryhmästä, yksityisestä Kuvataideopettajat KUVIS ry:n asiantuntijayhdistyksen Facebook -ryhmästä sekä tämän asiantuntijayhdistyksen sähköpostilistalta. Kirjoituspyyntöni vastasi kuusi kuvataideopettajaa.

Tutkimukseni on narratiivis-omaelämäkerrallinen tutkimus, sillä se käsittää kuvataideopettajien kertomukset omaelämäkerrallisesta näkökulmasta. Omaelämäkertomukset ovat teemakirjoituksia, koska kuvataideopettajat kirjoittavat elämästään kuvataideopettajuuden näkökulmasta. Tarkastelen narratiivisen analyysin avulla, millaisten kokemusten kautta kuvataideopettajat päätyivät heidän ammattiinsa. Käytän analyysissä Hollandin (1985) ammatinvalintateoriaa, Stetsin ja Burken (2000) sosiaalista identiteettiteoriaa ja identiteettiteoriaa sekä Ting-Toomeyn (2015) identiteettineuvotteluteoriaa. Tämän jälkeen tarkastelen kertomusten juonirakennetta McAdamsin (1996) ja Polkinghornen (1995) kriteerien pohjalta.

Kuvataideopettajien polut rakentuvat erilaisista tekijöistä. Jokainen opettaja on ollut kiinnostunut taiteesta ja tehnyt sitä joko lapsuudesta tai nuoruudesta alkaen itsenäisesti tai kuvataidekoulussa. Yläasteella ja lukiossa valittiin kuvataide valinnaiseksi oppiaineeksi sekä osa kävi kuvataidelukion. Osalle lapsuuden ja nuoruuden kuvataideopettajat toimivat esikuvina. He ovat kokeneet matkansa varrella haasteelliseksi muun muassa heikon koulumenestyksen opettajan roolin kannalta, ulkoapäin määritellyn identiteetin naissukupuolella ja taiteilijuuressa sekä sivupoluille astumisen.

He ovat Hollandin (1985) ammatinvalintateorian mukaan kaikki taiteellisia persoonallisuustyyppisiä ja osa sosiaalisia persoonallisuustyyppisiä. Heidän ammatinvalintaansa ohjasi halu taiteelliseen ammattiin, halu yhdistää sosiaalisuus ja taiteellisuus ammatiksi, halu innostaa muita ja tehdä samaa kuin lukion kuvataideopettaja, halu valita itselle luonteva opettamisen ammatti ja halu olla jotain muuta kuin ammattitaiteilija. Punaisena lankana kaikkien poluilla näkyy mielenkiinto taidetta kohtaan sekä oman taiteellisen persoonallisuustyyppin ja taiteellisten ympäristöjen yhteensovittaminen eri tavoin elämän eri vaiheissa. Tutkimus osoittaa, että oman polun löytäminen ei tapahdu suoraviivaisesti, jolloin koulutuspoliittiset päätökset nopeuttaa ja tehostaa koulutusvalintapäätöksiä voivat olla ongelmallisia ammatinvalinnan prosessimaisen luonteen takia.

Avainsanat: kuvataideopettaja, narratiivi, identiteetti, omaelämäkerta, ammatinvalinta, polku

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
1.1	Matkani kuvataideopettajaksi.....	4
1.2	Kuvataidekasvatuksen merkitys ja mahdollisuudet	5
2	TUTKIMUKSEN TEORIA	7
2.1	Narratiivisuus	7
2.1.1	<i>Narratiivi, kertomus ja tarina</i>	8
2.2	Identiteetti.....	10
2.2.1	<i>Narratiivinen identiteetti</i>	12
2.3	AmmatINVALINTA.....	13
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	15
3.1	Aineistonkeruu	15
3.2	Tutkimusasetelma	16
3.3	Tutkimuskysymykset.....	17
3.4	Tutkimusmenetelmät.....	18
3.5	Narratiivinen analyysi.....	18
3.5.1	<i>Kuusi kertomusta</i>	19
3.5.2	<i>Kertomusten juonirakenteiden analyysi</i>	29
4	JOHTOPÄÄTÖKSET	34
	LÄHTEET	39
	LIITTEET	43
	Liite 1: Ryhmä 1.	43
	Liite 2: Ryhmä 2.	44

1 JOHDANTO

1.1 *Matkani kuvataideopettajaksi*

Kiinnostus tähän aiheeseen heräsi oman kokemukseni kautta. Itselläni ei ollut mitään konkreettista syytä, miksi halusin kuvataidekasvatuksen pariin ja aloin miettiä, oliko muilla alalle päätyneillä selkeämpiä syitä ammattiin hakeutumiselle. Omat kokemukseni ja merkityksenantoni liittyivät vain yksittäisiin paikkoihin, ihmisiin, hetkiin ja aistikokemuksiin, joiden perusteella uskalsin todeta, että minusta voisi tulla kuvataideopettaja. Tätä kautta mielenkiintoni ja tutkimukseni idea kiinnittyi aluksi sisäiseen tarinaan omasta itsestä eli siihen, millaista merkityksenantoa ihminen kantaa itsestä suhteessa omaan elämäänsä.

Toisin sanoen, mikä on oman sisäisen puheen ja elämän välinen suhde. Eikä vain yksittäisiin ajatuksiin, vaan erityisesti siihen sisäiseen puheeseen, jonka kautta on itselle ja muille oma itsensä, ja jonka tarkoituksena on ohjata omaa toimintaa. Kuten tässä tapauksessa: miten vuorovaikutus omien elämäkokemusten ja sisäisen puheen välillä toimivat perusteluna omalle ammatinvalinnalle. Ajatuksena oli se, minkä asioiden varaan ihminen uskaltaa alkaa rakentamaan omaa itseään. Kuten esimerkiksi, onko auringonlaskun kauneuden tunteminen riittävä perustelu sille, että voisi sanoa olevansa hyvä taidealan ammatissa.

Näkökulmani kiteytyi alun pohdintojeni jälkeen konkreettisemmaksi eli siihen, millaisia polkuja kuvataideopettajat ovat kulkeneet, sen enempää ottamatta kantaa varsinaisesti sisäiseen puheeseen, jonka voisi ajatella olevan vaikeammin tutkittavissa sekä kiinnittyvän enemmän psykologiseen tutkimukseen. Tästä syystä tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut siitä, millaisia polkuja kuvataideopettajat ovat kulkeneet päätyäkseen kuvataideopettajan ammattiin. Samalla tutkimuksessa on pieniä viitteitä psykologiseen tutkimusalueeseen käsitteiden *identiteetti*, *kehitystehtävä* ja *narratiivinen tietäminen* osalta.

Olen pyytänyt kirjoituskutsulla kuvataideopettajia kertomaan, millaisten polkujen kautta he ovat päätyneet kuvataideopettajiksi. Täten heidän kokemuksensa jäsenyyden ja esiintymisen kautta, jolloin tämä tutkimus kiinnittyy narratiiviseen lähestymistapaan (Erkkilä 2011, 201). Tarkastelen teoriaosuudessa narratiivisuutta käsitteenä sekä tuon esille identiteettiä sekä ammatinvalintaan liittyviä teorioita, joita käytän aineiston analysoimisessa. Tutkimus on teoriasidonnainen, koska identiteettiteoriat ovat johdattaneet minua tutkimuksen aloittamisessa (Juhila 2021). Tarkemmin sanoen tutkimus pohjautui alussa ennakkokäsityksiini kuvataideopettajan identiteetin rakentumisesta elämäkokemusten myötä. Tästä huolimatta olen pyrkinyt tarkastelemaan aineistoa tekemieni havaintojeni pohjalta, joiden tueksi olen tuonut teoriaa sekä mukauttanut teoriaosuutta aineiston ehdoilla.

1.2 Kuvataidekasvatuksen merkitys ja mahdollisuudet

Halusin ottaa selvää, mitkä tekijät voivat vaikuttaa kuvataideopettajaksi tulemiselle ja siten ymmärtää, millaisten kokemusten kautta he ovat päätyneet ammattiin. Lisäksi, koska oma havahtumiseni kuvataideopettajaksi tapahtui hieman epävarmasti, niin halusin tietää, ovatko muutkin kokeneet sitä. Mielestäni on tärkeää tutkia, miten tähän ammattiin soveltuvat ihmiset päätyvät tälle alalle ja, ymmärtää, mitkä tekijät vaikuttavat ammatinvalintaan, jotta siihen soveltuvat ihmiset löytäisivät oman alansa ja paikkansa. Tämä voidaan nähdä merkityksellisenä kuvataideopettajille itselleen sekä kuvataidekasvatuksen laadun näkökulmasta, jossa laatu heijastuu lopulta oppijoiden kasvuun.

Kuvataidekasvatuksen päämääränä on kehittää oppilaiden kriittistä ajattelua sekä kannustaa vaikuttamaan omaan yhteisöön ja yhteiskuntaan. Sillä on myös tärkeä tehtävä kulttuuriperinnön säilyttämisen ja uusintamisen näkökulmasta. Lisäksi se kehittää muun muassa visuaalista ajattelua ja havainnointia, kuvallista tuottamista sekä esteettistä, eettistä ja ekologista arvottamista. (Opetushallitus.) Kriittisen ajattelun ja itseilmaisun taidot ovat siten tärkeitä yhteiskunnassa, joka muuttuu alati ja, jonka muutosta tulee ohjata inhimillisesti, eettisesti ja ekologisesti kestäväan suuntaan.

Kuvallinen tuottaminen itseilmaisuna on väistämättä sidoksissa ihmisyyteen ja sen kuvaamiseen eri ympäristöissä, jolloin päädytään myös väistämättä

eettisyyden teemoihin. Kuvalliseen käsitteellistämiseen ja tuottamiseen voidaan liittää myös luovuus ja mielikuvitus, jotka voidaan nähdä yksilön vahvuuksina, mutta myös taitoina liittyä yhteisöön. Toisin sanoen ne voidaan nähdä ongelmanratkaisutaitoina, kykyinä kyseenalaistaa sekä luoda kollektiivisesti jotain uutta.

Kuvataidekasvatus mahdollistaa täten muiden oppiaineiden rinnalla sen piiriin kuuluvia taitoja, jotka tukevat yksilöiden kasvua ja kehitystä, jolloin taide ei kuulu vain taiteilijoille tai taiteellisesti lahjakkaille ihmisille. Näillä taidoilla voi olla yhteiskunnallisesti merkittävää arvoa juuri esimerkiksi uusien keksintöjen ja käytäntöjen luomisessa. Lisäksi emme voi ohittaa luovuuden merkitystä yhtä isompien yhteiskunnallisten ongelmien ja kriisien ratkaisemisessa. Tarvitsemme siksi laadukasta kuvataidekasvatusta ja sen mahdollistavia opettajia. Ilman kuvataideopettajia ei ole kuvataidekasvatustakaan, jolloin heillä on oma roolinsa näiden prosessien mahdollistamisessa. Näen, että tästä syystä heillä on tärkeä yksilön kasvua ja toimijuutta sekä yhteiskuntaa tukeva tehtävä.

2 TUTKIMUKSEN TEORIA

Aiempi tutkimus koskee muun muassa musiikinopettajien ammatillista kehittymistä narratiivisena kokemuksena (Airosmaa 2012) sekä tutkimusta pianistien alanvaihdon narratiiveista (Huhtanen 2004). Opettajien ammatti-identiteettiin liittyvää tutkimusta löytyi runsaasti, mutta kuvataideopettajien ammatti-identiteettiin liittyvää tutkimusta ei löytynyt yhtä paljon. Muun muassa Seija Sairanen (2015) on tutkinut kuvataideopettajien ammatti-identiteettiä. Yksi vastaava ja hyvin samankaltainen tutkimus löytyi Talvikki Tenhusen tekemänä taiteilija-kuvataideopettajien ammatillisen identiteetin rakentumisesta elämänselityksessä. Hän tutki kuvataideopettajia, joilla on myös kuvataiteilijan ammattitutkinto. Hän tutki elämänselityksen näkökulman lisäksi näiden ammattien välistä suhdetta. (Tenhusen 2018.)

Tuon teoriaosuudessa esille käsitteet *narratiivisuus*, *narratiivinen tietäminen*, *narratiivi*, *kertomus*, *tarina* ja *omaelämäkerrallinen kertomus* sekä *identiteetti*, *narratiivinen identiteetti*, *ammattivalinta* ja *kehitystehtävä*. Tämän lisäksi tuon esille käsitteisiin liittyviä teorioita, kuten *sosiaalisen identiteettiteorian*, *identiteettiteorian*, *identiteettineuvotteluteorian*, *ammattivalintateorian* sekä *ammatillisen kehityksen teorian*.

2.1 Narratiivisuus

Hannu Heikkisen (2018) mukaan sosiaalitieteessä tapahtunut narratiivinen käänne toi narratiivisen tutkimuksen muiden tutkimusotteiden joukkoon 2000-luvulla. Käsitteistöä käytettiin moninaisesti, mutta nyt tutkimuksessa kerronnallisuus on vakiintunut narratiivisuuden suomennokseksi sekä kertomus narratiivin suomennokseksi. Kerronnallinen tutkimus on kertomisen ja kertomusten tutkimusta, jossa kerronnallisuus nähdään ihmisen tapana välittää ja rakentaa tietoa. (Heikkinen 2018, 171–172.)

Dan P. McAdamsin mukaan kertomuksellisuus on kulttuurillinen ilmiö, sillä jokaisella kulttuurilla on omat kansantarinsa, eepoksensa, historiansa, myyttinsä ja legendansa. Kertomuksellisuus on luonnollinen osa ihmisten välistä vuorovaikutusta sekä tiedon muodostamista ja välittämistä. (McAdams 1996, 27.) Tätä voidaan ymmärtää myös Jerome Brunerin [1986] *narratiivisen tietämisen* käsitteellä.

Raija Erkkilän (2011) mukaan narratiivisuuden käsitettä on tutkinut Jerome Bruner [1986], jonka mukaan narratiivisuus on ihmiselle luontainen tietämisen tapa. Hänen mukaansa kertomukset ovat tiedon muodostamisen tapa, jotka eivät esiinny suoraan ympäristössä, vaan ihminen rakentaa niitä itse havaintojensa pohjalta. Tämän ajattelun avulla ihminen jäsentää kokemuksiaan ja muistojaan ymmärrettäviksi kokonaisuuksiksi. Toinen tiedon muodostamisen tapa on Brunerin mukaan paradigmaattinen tietäminen, jolla hän tarkoittaa loogis-tieteellisen tiedon muodostusta, jonka avulla pyritään selittämään todellisuutta yleispätevän tiedon avulla. Narratiivinen tietäminen pyrkii ymmärtämään ihmisen toiveita, uskomuksia ja haluja, joiden avulla voidaan ymmärtää tapahtumien välisiä yhteyksiä. (Erkkilä 2011, 199–200.)

2.1.1 Narratiivi, kertomus ja tarina

Matti Hyvärisen (2021) mukaan tarinat rakentavat *käsityksiä*, kuten hyvästä elämästä tai tulevaisuudesta. Pyysin opettajien itseä koskevat kirjoitukset kertomusten muodossa, koska halusin tietää, mikä on opettajien käsitys siitä, miksi tai miten he päätyivät kuvataiteen opettajiksi. Tässä tutkimuksessa voidaan ajatella, että *polku* on se matka, jonka opettajat ovat kulkeneet erilaisten kokemusten kautta eli ovat kohdanneet erilaisia ilmiöitä, tapahtumia ja ihmisiä. Hyväristä (2021) mukaillen *kaksiaikaisuus* näkyy tässä tutkimuksessa *polun* ja *kerronnan* välillä. Polku eli *tarina* siitä, miten heistä tuli kuvataideopettajia liittyä menneeseen, ja *kerronta* eli *kertomus* tässä ajassa, kuvaa tätä aiemmin tapahtunutta tapahtumien kulkua. Hyvärisen mukaan tarinan ja kertomuksen erottaminen on tärkeää, koska se korostaa kertomisen aktiivista luonnetta, joka *rakentaa* ja *muokkaa* koettua eli tässä tapauksessa *polkua*. (Hyvärinen 2021.)

Täten kerronnalliseen tutkimukseen liittyy *konstruktivistinen tiedonkäsitys*, mikä tarkoittaa todellisuuden rakentamista kertomuksen avulla (Heikkinen 2018,

176). *Konstruktivismilla* tarkoitetaan, että ihminen muodostaa tietoa aiempien kokemustensa ja tiedon kautta, jolloin ihminen *rakentaa* eli *konstruoii* tietoa sekä omaa identiteettiään. Lisäksi uudet kokemukset ja keskustelut toisten ihmisten kanssa muokkaavat identiteettiä ja käsitystä todellisuudesta. (Heikkinen 2018, 178.) Tietäminen on siten *tietoteoreettisen relativismin* mukaan *suhteellista* eli se riippuu ajasta, paikasta ja asemasta, josta ilmiötä tarkastellaan (Heikkinen 2018, 177).

Kuitenkin *elämäkerrallisen tutkimuksen* näkökulmasta kertomukset ovat kertojalle aina tosia, jolloin kyseessä on tiedonmuodostukseltaan *realistinen paradigma* (Heikkinen 2018, 176). Nämä molemmat näkökulmat sisältyvät tutkimukseeni, koska kyseessä on narratiivis-elämäkerrallinen tutkimus. Konstruktivismi näkyy siten, kuten Dan McAdamsin ja Kate McLeanin mukaan aiempien elämäkokemusten voidaan nähdä aiheuttavan myöhempiä kokemuksia (McAdams & McLean 2013, 235) (kts. s.13), niin silloin tietäminen tapahtuu suhteellisena tiedonmuodostuksena eli kokemusten väliset merkityksenannot voivat muuttua ajan, paikan tai aseman mukaan. Varsinkin kun kokemuksista on aikaa ja kokonaiskuva tapahtumista on hahmottunut. Realistinen paradigma tarkoittaa tässä sitä, että tietyt elämäkokemukset ovat totta, ja joiden olemassaoloa ei voi muuttaa.

Raija Erkkilän mukaan kertoja rakentaa narratiivisen ajattelun avulla elämän eri tapahtumista kokonaisuuden eli *elämäkerran* (Erkkilän 2011, 201). Täten W. Diltheyn [1926,200] mukaan *omaelämäkerrallista kertomusta* kirjoittaessa yksilön ei tarvitse alkaa rakentamaan sitä elämäkokemusten kaaoksesta, vaan kertomus rakentuu valikoiduista *merkityksellisistä kokemuksista* (Habermas & Köber 2015, 151). Erkkilän mukaan kertomus on kuvaus kokemusmaailmasta, jolloin se sisältää jo koetun tulkintaa, eikä kokemuksia voida tavoittaa sellaisenaan (Erkkilä 2011, 201). Lisäksi Ruthellen Josselsonin ja Hanoch Flumin mukaan ainoastaan kertomus kykenee liittämään subjektiivisen kokemuksen ja sosiaalisen kontekstin yhteen sekä siten representoimaan tähän liittyvää aikaa (Josselson & Flum 2015, 140).

McAdamsin (1996) mukaan narratiiville, eli kertomukselle, on ominaista tietynlainen rakenne ja siihen kuuluvat komponentit. Kertomukseen kuuluu *ympäristö* ja siinä esiintyvät ihmiset tai ihmisten kaltaiset *hahmot*. Kertomukseen kuuluu myös jonkinlainen *alkutapahtuma*, joka kuvaa hahmojen luonnetta ja, joka

saa hahmot motivoitumaan jotakin *tavoitetta* kohti. Tavoitteen saavuttaminen edellyttää jonkin asian *yrittämistä* ja, yrittämisen seurauksena ilmenee jonkinlainen *reaktio*. Nämä yksittäiset kertomuksen elementit muodostavat kertomukselle *juonen*. Yleensä elementit ovat jollakin tavalla jännitteisiä ja odotamme näille jännitteille ratkaisua. Ratkaisu voi johtaa kertomuksen kliimaksiin eli *huipentumaan*, joka puolestaan johtaa kertomuksen *loppuratkaisuun*. (McAdams 1996, 25–26.)

Donald Polkinghorne (1995) mukaan kertomuksen avulla voidaan tuoda esiin elämän aikana ilmenneitä tapahtumia sekä ymmärtää tapahtumien ja tehtyjen valintojen välistä suhdetta. Juoni rakentaa kertomuksessa yksittäisten tapahtumien välille merkityksiä. Hän erottelee tiettyjä kriteerejä kertomuksen muodostamiselle. Kuten 1) elämässä tapahtuneet tapahtumat täytyy rajata juonelliseen muotoon, jolloin kertomuksessa tulee olla *alku ja loppu*. 2) Sisällyttämällä oma kokemus juonelliseen rakenteeseen, jossa on alku ja loppu, luo se kriteerit sille, *millaisia tapahtumia siihen sisällytetään*. 3) Tästä syystä valittujen tapahtumien tulee muodostaa *etenevä juoni*, jossa on huipentuma ja johtopäätös. 4) Kertomuksen avulla voidaan ymmärtää tietyssä ajassa tapahtuneiden *tapahtumien merkitystä*. (Polkinghorne 1995,7) Täten kertomus itsessään rakenteena rajaa kokemuksen kerrontaa. Olen kiinnostunut siitä, mitkä kokemukset kuvataideopettajat tuovat esiin tämän rajallisuuden puitteissa.

2.2 Identiteetti

Liisa Keltikangas-Järvinen määrittää identiteetin minän pysyvyydeksi ja varmuudeksi siitä, kuka on tai keneksi on kasvamassa (Keltikangas-Järvinen 1996, 112). Tästä syystä identiteetin käsite on keskeinen tämän tutkimuksen kannalta, sillä tarkastelen tutkimuksessa näitä identiteetin muodostukseen liittyviä kokemuksia kuvataideopettajuuden näkökulmasta. Tuon seuraavaksi esiin, miten identiteettiä on määritelty eri näkökulmista, kuitenkin toisiaan täydentäen.

Jan E. Stetsin ja Peter J. Burken (2000) mukaan identiteetin käsitettä voidaan tarkastella sosiaalipsykologisesta sekä psykologisesta näkökulmasta. *Sosiaalisen identiteettiteorian (social identity theory)* näkökulmasta identiteetin määrittäminen tapahtuu *itseluokitteluna (self-categorization)*, jolloin ihminen

kokee kuuluvansa johonkin sosiaaliseen kategoriaan tai ryhmään. Ryhmään kuuluvat jäsenet jakavat kokemuksen samanlaisuudesta, jolloin minän itseluokittelu on sosiaalisesti jaettu kokemus ja, jota korostetaan ryhmän sisällä. Puolestaan erilaisuutta korostetaan ulkoryhmiä kohtaan. Näitä samanlaisia ominaisuuksia voivat olla muun muassa asenteet, arvot, uskomukset tai puhetyylit. (Stets & Burke 2000, 224–225.)

Identiteettiteorian näkökulmasta (*identity theory*) identiteetin määrittäminen tapahtuu identifioitumalla (*indentification*). Identifioituminen tapahtuu, kun yksilö ottaa jonkun roolin ja hän sisällyttää tämän roolin osaksi itseään, jolloin rooliin kohdistuvat merkitykset ja odotukset ohjaavat yksilön käyttäytymistä ja tulevat osaksi tätä käyttäytymistä. Molemmat identiteettiteoriat sisältävät näkemyksen, että yksilöt muodostavat henkilökohtaisia ja uniikkeja identiteettejä yhteisten kulttuurillisten merkityksenantojen, kuten asemien ja symbolien kautta. (Stets & Burke 2000, 225.)

Stetsin ja Burken (2000) mukaan nämä rooli- ja ryhmäidentiteetit *motivoivat* yksilöitä, koska ne linkittyvät itsetuntoon, itseluottamukseen, itsen jatkuvuuteen sekä itsesäätelykykyyn. Tutkimukset osoittavat, kun rooli koetaan positiiviseksi niin itsetunto kasvaa. Lisäksi, kun rooli suoritetaan hyvin, hallinnan tunne ympäristöstä kasvaa sekä itsetunto ja itseluottamus kasvavat. Tämä tarkoittaa, että toimiessaan tietyissä rooleissa tai kuuluessaan tiettyihin ryhmiin yksilö kokee itsensä arvokkaaksi ja tehokkaaksi. (Stets & Burke 2000, 233.)

Keltikangas-Järvinen (1996) puhuu samankaltaisesta identiteetin muodostamisprosessista kuin *identiteettiteoria*. Hän käyttää käsitettä *samastuminen*, jossa lapsi tai nuori omaksuu hänelle tärkeiden ihmisten mielipiteitä, ajatuksia ja käyttäytymismalleja. Tärkeitä ihmisiä voivat olla esimerkiksi koulun opettajat tai vanhemmat. Hänen mukaansa suurin osa lapsen kehitykseen vaikuttavista vanhempien vaikutuksesta tulee samastumisprosessin kautta. Samastuminen tapahtuu, kun lapsi tai nuori kokee itsensä samanlaiseksi kuin samastumisen kohteena oleva henkilö, ihailee tätä ja haluaa tulla samanlaiseksi kuin tämä henkilö. Jos lapsi tai nuori saa hyväksyntää tältä henkilöltä, samastuminen vahvistuu. Keltikangas-Järvisen mukaan samastumisen avulla saavutetaan oma identiteetti, sillä samastumisen avulla lapsi tai nuori kuvittelee itseensä ihaillun henkilön ominaisuuksia ja lopulta

häneestä tulee näiden ominaisuuksien kaltainen. (Keltikangas-Järvinen 1996,112–113.)

Stella Ting-Toomeyn (2015) mukaan *identiteettineuvotteluteoria* (*identity negotiation theory*) puolestaan tarkoittaa identiteetin muodostamista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Ting-Toomeyn mukaan tämä teoria yhdistää sosiaalisen identiteetin teorian sekä identiteettiteorian, koska näitä molempia identiteettejä neuvotellaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Myös Ting-Toomeyn mukaan sosiaalisia identiteettejä ovat muun muassa yhteiskuntaluokka, sukupuoli, etnisuus tai perheroolit. Persoonallisia identiteettejä ovat kaikki ne itseä kuvaavat ominaisuudet, jotka sisällytetään itseen. Sana neuvottelu tarkoittaa yksilöiden tai ryhmien välistä verbaalista tai ei-verbaalista vuorovaikutusta, jonka avulla ylläpidetään, rohkaistaan tai uhataan identiteettikuvia. (Ting-Toomey 2015, 1,4.)

Phillip Hammackin (2015) mukaan Erik H. Erikson [1950, 1959] määrittää *identiteetin prosessiksi*, joka on osa ihmisen koko elämänaikaista kehitystä ja, joka on tämän kehityksen tulosta. Tämän lisäksi Erikson määrittää identiteetin muodostamisen omaksi nuoruuden kehitysvaiheeksi. Se on siirtymävaihe, jossa kokeillaan eri rooleja ja, joiden avulla etsitään omaa paikkaa yhteisössä. Identiteetin muodostuksen avulla pyritään säilyttämään sisäinen samankaltaisuuden ja jatkuvuuden kokemus. Jos tässä kehitystehtävässä ei onnistuta, syntyy roolihämmennys. (Hammack 2015,17.)

James Marcia (1966) määrittää identiteetin *egoidentiteetin statuksiksi*, jotka hän jakaa *etsivään, omaksuttuun, selkiintymättömään ja saavutettuun* identiteettiin. Hän on tutkinut näitä statuksia suhteessa ammatinvalintaan, uskonnolliseen tai poliittiseen ideologiaan, jotka kuvaavat konkreettisesti identiteetin muodostamista. Hän tuo esille muun muassa, kuinka identiteetin muodostamiseen voi liittyä ulkoapäin omaksuttuja käsityksiä, kuinka sen saavuttaminen voi edellyttää kriisejä ja etsimistä tai kuinka siihen voi kuulua kompromissien tekeminen. (Marcia 1966, 551–552.)

2.2.1 Narratiivinen identiteetti

Dan McAdamsin ja Kate McLeanin mukaan *narratiivinen identiteetti* tarkoittaa identiteetin muodostamista omaelämäkerrallisen tarinan kautta. Sen avulla

luodaan käsitystä itselle ja muille siitä, kuka on menneiden kokemusten seurauksena sekä millaiseksi on tulossa tulevaisuudessa. Narratiivisen identiteetin avulla ihminen pyrkii luomaan elämälleen *tarkoitusta, merkitystä* sekä *yhteneväisyyttä*. (McAdams&McLean 2013, 233.) Tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että aiempien kokemusten voidaan nähdä aiheuttavan myöhempiä kokemuksia (McAdams&McLean 2013, 235).

Kun identiteetin muodostamisprosessi tapahtuu suhteessa henkilön sen hetkisiin ilmiöihin, paikkoihin ja identiteetteihin, toisin sanoen sitä muodostetaan paikallisesti, niin narratiivinen identiteetti tarjoaa ajallisen näkökulman identiteetin muodostamiselle, koska se kuvastaa identiteetin jatkuvuutta suhteessa elämänkaareen. Tarvitsen siksi molempia käsitteitä, koska olen kiinnostunut paikallisista identiteetin muodostumiseen vaikuttaneista kokemuksista sekä näistä tehtyä yhteenvetoa, joka tapahtuu kertomuksena ja, jonka mahdollistaa siten narratiivinen identiteetti.

2.3 *AmmatINVALINTA*

Tarkastelen käsitettä *ammattivalinta*, koska tutkimukseni kohdistuu ensisijaisesti ammatin valitsemisen prosessin kuvailuun. *Ammatti-identiteetti* kuvaa puolestaan ammatissa rakentuvaa ja kehittyvää identiteettiä ja, joka kiinnittyy Vähäsantasen ym. (2012, 97) mukaan työssä ilmenevään toimijuuden käsitteeseen. Tästä syystä tarkastelen ammatinvalintaa koskevia teorioita.

Jari Erik Nurmen ym. (2018) mukaan Robert Havighurst [1948] on määrittänyt eri ikävuosien *kehitystehtäviä*. Hän määrittää kehitystehtävien yksilöön kohdistuvina odotuksina, jotka muuttuvat eri ikävuosien myötä. Odotukset ovat kulttuuriin kuuluvia uskomuksia, ja niihin liittyy institutionaalisia tekijöitä. Nuoruuden keskeisiin kehitystehtäviin kuuluu sukupuoli-identiteetin omaksuminen, suhteiden luominen toiseen sukupuoleen, koulutuksen hankkiminen sekä valmistautuminen työelämään. Täten ammatinvalinta voidaan nähdä nuoruuden yhtenä kehitystehtävänä. (Nurmi ym. 2018, 149.)

Eriksonin määrittämään [1950, 1959] identiteetin käsitteeseen kuuluu kehitystehtävien saavuttaminen (Hammack 2015,17) ja koska Nurmen ym. (2018) mukaan nuoruuden kehitystehtävänä on löytää ammatti, voidaan päätellä, että ammatinvalinta on osa identiteetin muodostamisprosessia. Lisäksi, koska

Marcia tuo esiin tutkimuksissaan (1996) kuinka ammatinvalinta – tai esimerkiksi uskonnollisen näkemyksen muodostaminen – on suhteessa identiteettistatuksiin, niin voimme päätellä Marcian tutkimusten mukaan, että ammatinvalinta voi olla myös esimerkiksi identiteetin etsintää kokeilemalla eri ammatteja - tai identiteetin saavuttamista, tarkoittaen oikean ammatin löytämistä.

John L. Hollandin (1985) *ammatinvalintateorian (theory of career choice)* mukaan ammatinvalintaa voidaan tarkastella yksilön ominaisuuksien ja ympäristön yhteensopivuuden näkökulmasta. Tarkoittaen sitä, että ihmiset hakeutuvat ympäristöihin, joissa he voivat harjoitella ja toteuttaa taitojaan, ilmaista arvojaan ja asenteitaan sekä toteuttaa itselle sopivia rooleja. Holland jakaa persoonallisuustyyppit kuuteen luokkaan: *realistinen, tutkiva, taiteellinen, sosiaalinen, yritteliäs* sekä *sovinnainen*. Holland tarkoittaa tällä jaottelulla, että suurin osa ihmisistä voidaan jakaa näihin tyyppeihin. Hän jakaa myös ympäristöt näihin kuuteen luokkaan ja, joita kutakin ympäristötyyppiä hallitsee vastaava persoonallisuustyyppi, koska samankaltaiset persoonallisuudet hakeutuvat heille sopiviin ympäristöihin. Esimerkiksi taiteellinen persoonallisuus hakeutuu taiteelliseen ympäristöön, jolloin taidealoja hallitsee taiteelliset ihmiset. (Holland 1985, 2–4.)

Donald E. Super määrittää ammatinvalinnan *ammattillisen kehityksen teorian (theory of vocational development)* avulla, jonka mukaan ammattiin kasvamiseen vaikuttaa muun muassa vanhempien sosioekonominen taso, persoonallisuus, mielenkiinnon kohteet ja arvot. (Super 1953, 189–190.) Superin mukaan lapsuuden ja nuoruuden identifioitumiskokemukset vaikuttavat osaltaan ammatillisten intressien muodostumiseen (1953, 188).

Ihmiset eroavat persoonallisuuksiltaan, kyvyiltään ja kiinnostuksen kohteiltaan, minkä vuoksi he ovat päteviä eri ammateissa. Eri ammatit edellyttävät tiettyjä kykyjä, ominaisuuksia ja persoonallisuustyyppisiä. Vaikka ihmisillä on melko pysyviä käsityksiä itsestään, ne voivat muuttua ajan kuluessa, jolloin omat ammatilliset mieltymykset ja pätevyydet voivat muuttua. Ammatillinen kehittyminen on siten prosessi, johon kuuluu Superin mukaan erilaisia vaiheita, kuten fantasiavaihe, alustava vaihe ja kokeiluvaihe. (Super 1953, 189.)

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Aineistonkeruu

Tutkimuksen aineisto on kerätty kuvataideopettajien asiantuntijayhdistyksen Facebook -ryhmästä ja sähköpostilistalta. Ensin lähetin tutkimustiedotteen Facebookin julkiseen Kuvataideopettajat KUVIS -ryhmään, mutta ryhmä osoittautuikin fanisivustoksi, eikä sen kautta tullut aineistoa. Tämän jälkeen lähetin tiedotteen jäsenten yksityiseen Kuvataideopettajat KUVIS ry:n asiantuntijayhdistyksen Facebook -ryhmään yhdistyksen toiminnanjohtajan avustuksella sekä siinä samalla yhdistyksen sähköpostilistalle. (Kuvis ry.)

Yhdistyksen toiminnanjohtaja ehdotti tiedotteen lähettämistä jäsenille myös jäsenkirjeessä, mutta sen ajateltiin tuottavan liikaa osallistujia tämän kokoiseen oppinäytetyöhön. Tutkimukseen osallistuneet ovat asiantuntijayhdistyksen jäseniä, ellei fanisivustolta ole joku yhdistykseen kuulumaton osallistunut. Asiantuntijayhdistyksen jäseniltä edellytetään kuvataideopetuksen tai taidekasvatuksen tutkinnon suorittamista tai visuaalisen kulttuurin opettajan kelpoisuusehtojen mukaisen tutkinnon tai opintojen suorittamista (Kuvis ry). Aineisto on harkinnanvaraisesti kerätty näyte.

Koska tässä tutkimuksessa halutaan tutkia työuran alkuvaiheessa olevia kuvataideopettajia, niin tutkimukseen osallistumisen ehtona on kuvataideopettajana työskentely 0–3 vuotta. Michael Huberman määrittää aloittelevan opettajan uran 1–3 vuoteen (1993, 13). Oletuksenani on, että kuvataideopettajan ammattiin hakeutumisen kokemukset ovat paremmin muistissa uran alkupäässä olevilla. On myös mahdollista, että mitä kauemmin on työskennellyt sitä paremmin osaa jäsentää aiempaa kokemusta, ja merkityksellisyys omasta polusta konkretisoituu paremmin, kun kokemuksista on aikaa. Kuitenkin merkittävämpänä erona voidaan pitää työuran pituutta, joka tuo lisää erilaisia merkityksiä kuvataideopettajuuteen, ja siksi sitä rajataan tässä

tutkimuksessa. Pitkään työuralla olleita voidaan tutkia myöhemmin, esimerkiksi pro gradu -tutkielmassani.

Tutkimukseen osallistumisen ehtona oli työkokemusta 0–3 vuotta. Kuitenkin vastauksia tuli yhdeksän kappaletta ja näillä osallistujilla oli työkokemusta 1,5–30 vuotta. Jotta sain tarpeeksi aineistoa, laajensin työvuosien määrän 0–5:n vuoteen, koska Terry Bowlesin ja Jessica Arnupin mukaan aloittelevan opettajan työvuosia on määritelty tutkimuksissa myös ensimmäisellä viidellä vuodella (Bowles & Arnup 2016, 5). Aineistoon valikoitui siten kuusi opettajaa, yksi mies ja viisi naista – ja heidän kertomuksensa. Kertomukset olivat pääosin muutaman rivin pituisia, jotkut pidempiä kuin toiset sekä yksi kertomus oli reilun sivun mittainen. Tutkittavat ovat iältään 28–37-vuotiaita. Jaoin tutkittavat kahteen ryhmään, ja molempiin aineistonkeruuryhmiin tuli kolme kertomusta.

Tutkimus on ollut tutkittaville pysähdys oman elämän äärelle. He ovat jakaneet omia kokemuksiaan minulle ja osa kokemuksista on voinut olla hyvin arkaluontoisia heille. Aineistoni on siinä mielessä arkaluontoinen, koska ihmiset ovat kertoneet heidän elämäntarinoitaan. Niitä ei välttämättä jaeta kokonaisuudessa kovin monelle ihmiselle. Olen siksi hyvin kiitollinen, että olen saanut tutkimusmielessä kuulla ja ymmärtää heidän kokemuksiaan.

Tutkimus noudattaa tutkimuksen eettisiä periaatteita: tiedotin osallistujia, mitä tutkin ja mitä varten tutkimus tehdään. Ilmoitin, että tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, sen sai keskeyttää koska tahansa ja, että kaikki aineisto hävitetään tutkimuksen päätyttyä. Olen säilyttänyt tutkittavien anonymiteetin keksimällä pseudonyymejä. Kysyin heiltä vain iän, työvuodet sekä sukupuolen. On kuitenkin mahdollista, että jotkut, jotka tuntevat heidät tarinansa saattavat tunnistaa heidät. En tarvinnut varsinaista tutkimuslupaa, koska he vastasivat lomakkeeseen omalla vapaa-ajallaan. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019.)

3.2 Tutkimusasetelma

Tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa on pientä kokeellisen tutkimusasetelman makua, koska halusin tarkastella kahdenlaisen kysymyksenasettelun vaikutusta vastauksiin. Tutkimustiedotteessa annoin kaksi linkkiä eri e-lomakkeisiin, jotta tutkittavat saatiin jaettua kahteen ryhmään. Jako tehtiin sukunimen alkukirjaimen

perusteella, koska ajattelin sen tuottavan tasaisesti vastauksia molempiin ryhmiin. Sukunimien alkukirjainten mukainen jako rakentui Ryhmä 1.: A-L ja Ryhmä 2.: M-Ö. Molemmissa e-lomakkeissa oli samat perustietokysymykset eli ikä, sukupuoli ja työvuodet. Ryhmät erosivat toisistaan pääkysymysten osalta. Ryhmä 1. sai pelkistetymmän kysymyksen: *Mikä on sinun polkusi kuvataideopettajaksi?*

Ryhmä 2. sai saman pääkysymyksen sekä minun omakohtaisen aistikkaan kertomukseni lapsuudestani. Tarkoitukseni oli sanoa heille, että minä tutkijana olen kiinnittänyt huomiota näihin tekstissä esittämiini asioihin ja kokemuksiin, joten mihin sinä olet vuorostasi kiinnittänyt huomiota omassa elämässäsi. (*Olen kiinnittänyt huomiotani tämän kaltaisiin asioihin, jotka koen merkityksellisiksi itseni kannalta. Minkälaisiin asioihin sinä olet kiinnittänyt huomiotasi? Voit halutessasi käyttää tätä kysymystä apunasi kertomuksesi kirjoittamisessa.*) (Liite.) Tämä vaihtoehto tarjosi dialogisemman yhteyden tutkijan ja tutkittavien välille, koska jaoin tutkijana heille oman kokemukseni. Lisäksi sen tarkoituksena oli tarjota tutkittaville monipuolisemman kuvailun mahdollisuus, kuten vaikka yksittäisten hetkien tai esineiden vaikutusta kokemuksiin, joiden tutkittava kokee merkitykselliseksi kuvataideopettajan ammattiin ryhtymiseksi. (Liite.)

Ennako-oletuksena oli, että minun omakohtainen kokemukseni voisi auttaa herättelemään informanttien kokemusmaailmaa monipuolisemmin, sillä kokemukset rakentuvat moniaistisena kokonaisuutena. Lisäksi mietin, että ilman aisteja herättelevää kertomusta kertomukset saattaisivat olla pelkästään kronologisia kuvaelmia kuvataideopettajaksi tulemisesta. Siksi tutkimusasetelmassa kokeiltiin molempia asetelmia. Oli mahdollista, että tämä esimerkkikokemuksen tarjoama alustus ohjaisi liikaa informanttien kertomuksia samanlaisiksi minun kertomukseni kanssa, mutta näin ei käynyt.

3.3 Tutkimuskysymykset

1. Millaisia polkuja tutkittavat ovat kulkeneet kohti kuvataideopettajan ammattia?
2. Millainen juonirakenne on kuvataideopettajien kertomuksissa?

3.4 Tutkimusmenetelmät

Jyrki Pöysä (2021) kutsuu omakohtaisista kokemuksista kirjoitettua aineistoa *kirjoituskutsuaineistoksi*, jota on käytetty tutkimusmenetelmänä suomalaisessa tutkimuksessa, muun muassa suomalaisten työttömyyden kokemuksia tai omaelämäkertoja tutkittaessa. Kirjoituskutsut eroavat menetelmältään kyselytutkimuksista sekä haastatteluista. Kirjoitettu aineisto perustuu kirjoittajan omaan kokemustietoon. Oleellista on kirjoittajan oma suhde koettuun, vaikka kokemuksiin sisältyisi toisilta kuultua tietoa. (Pöysä 2021.)

Vaikka kyseessä on omaa elämää koskeva kirjoitus, kirjoituskutsuaineisto eroaa myös spontaanisti kirjoitetusta päiväkirjasta, koska tutkija pyrkii ohjaamaan pääteeman avulla aihetta ja näkökulmaa. Tämän lisäksi kirjoittamiseen vaikuttaa kuviteltu lukija eli tässä tapauksessa kuviteltu tutkija, jolloin omaa kokemusta voidaan rajata ja käsitellä eri tavoin kuin itselle kirjoitetussa päiväkirjassa. Kuitenkin yhteistä päiväkirjalle ja kirjoituskutsuaineistolle on oman elämän pohtiminen ja dokumentointi. (Pöysä 2021.)

Pöysän (2021) mukaan kirjoituskutsuaineistoa voidaan kutsua myös *teemakirjoitukseksi*, joka vastaa haastattelumenetelmän teemahaastattelua (Pöysä 2021). Tässä tutkimuksessa teemakirjoitus on *omaelämäkerrallinen kertomus* kuvataideopettajaksi päättymisen polusta. Olen halunnut tutkijana kuvataideopettajien pohtivan omasta näkökulmastaan kokemuksia, jotka he kokevat vaikuttaneen heidän ammatinvalintaansa. Näin ollen lähestymistapa kokemusten kuvaamiseen on narratiivis-omaelämäkerrallinen. Taustaoletuksenani on, että ammatinvalintaan on voinut vaikuttaa muun muassa perhe, opettajat, mielenkiinnonkohteet tai taide-elämykset.

3.5 Narratiivinen analyysi

Donald Polkinghornen mukaan *narratiivinen analyysi* eroaa *narratiivien analyysistä* sillä, että narratiivinen analyysi pyrkii säilyttämään kertomuksen yhtenäisen juonellisen kokonaisuuden, jolloin analyysinä on tapahtumista muodostettu kertomus. Narratiivien analyysi pyrkii erottelemaan kertomuksen osat toisistaan, jolloin aineistoa luokitellaan ja erotellaan erilaisiin luokkiin (Polkinghorne 1995, 5,15.)

Narratiivisen analyysin tulos on kertomus, joka muodostuu alusta, keskikohdasta ja loppuratkaisusta. Tutkijan tulee säilyttää kertomuksessa tutkittavan ainutlaatuinen yksilöllisyys, joka on sidoksissa tiettyihin tapahtumiin. (Polkinghorne 1995, 17.) Narratiivisen analyysin tarkoitus on vastata kysymykseen, *miten* ja *miksi* tietynlaiset lopputulokset tapahtuivat (Polkinghorne 1995, 19).

3.5.1 Kuusi kertomusta

Narratiivinen analyysini koostuu kuvataideopettajien kertomuksiin eläytymisestä sekä kertomuksien kirjoittamisesta. Olen kirjoittanut ulkopuolisen tulkitsijan perspektiivistä, mutta olen halunnut säilyttää jokaisen kuvataideopettajan persoonallisen äänen analyysissäni. Halusin korostaa sitaatein heidän omimpia lausahduksiaan, joissa esiintyi tiettyä herkkyyttä. Näiden lausahdusten kertominen kertojan äänellä olisi vienyt tuon herkkyyden pois.

Tulkitsen opettajien kokemuksia Stetsin ja Burken (2000) *sosiaalisen identiteettiteorian* ja *identiteettiteorian* näkökulmasta sekä Ting-Toomeyn (2015) *identiteettineuvotteluteorian* näkökulmasta. Lisäksi tarkastelen kokemuksia identiteettiin liittyvien käsitteiden avulla. Jokainen kuvataideopettaja on etsinyt heille sopivaa ammattia, joten en siksi näe tarpeelliseksi eritellä identiteettistatuksia Marcian (1966) teorian mukaisesti. Aineiston perusteella voitaisiin sanoa, että jokainen on etsinyt ja löytänyt kuvataideopettajan ammatin, mutta aineisto ei kykene kertomaan tämän enempää identiteettistatuksista. Tarkastelen ammatinvalintaan liittyviä tekijöitä Hollandin (1985) *ammatinvalintateorian* pohjalta, ja jätän käyttämättä Superin (1953) *ammatillisen kehityksen teorian*, koska Hollandin teoria soveltui aineistooni paremmin.

Olli

Olli oli pitkään työttömänä nuorena. Hän ei käynyt lukiota, mutta sai opiskelusta kiinni opiskelleessaan muotoilua. Hän oli aina ollut hyvä piirtäjä. Muotoilun opinnot johdattivat hänet mainosalalle, joka sai hänet kuitenkin miettimään häntä kiinnostavia ammatteja.

"Heikosta koulumenestyksestä huolimatta olin aina pitänyt opettamista mielenkiintoisena ammattina." (Olli)

Hän päätti hakea kuvataideopettajakoulutuksen pääsykokeisiin ja saikin hyvät pisteet. Vaikka hän ei saanut lukio-opinnoista pisteitä, ja sisäänpääsy jäi siitä syystä hilkulle, pääsi hän kuitenkin ensimmäisellä yrittämällä sisään.

Ollin kertomuksessa työttömyys, lukio-opintojen puuttuminen sekä heikko koulumenestys vaikuttavat tuoneen haasteita hänen ammatinvalinnalleen. Hän sai kuitenkin opiskelusta kiinni muotoilun opinnoissa. Taiteellisuus näyttää johdattaneen häntä ammatinvalinnassa, koska hän perustelee muotoilun opintoihin pääsyä sillä, että oli aina ollut hyvä piirtäjä. Mainosalalla työskentely sai hänet pohtimaan muita ammatteja.

Olli kertoo, että vaikka hän menestyi heikosti koulussa, oli hän aina pitänyt opettamista mielenkiintoisena ammattina. Tässä mielenkiinto opettajuutta kohtaan voisi merkitä halua tulla opettajaksi, mutta joka ei olisi mahdollista, koska hän menestyi heikosti koulussa. Olli on siis kokenut jännitteiseksi heikon koulumenestyksensä ja opettajaksi kouluttautumisen. Hollandin *ammatinvalintateorian* mukaan ammatinvalintaan vaikuttaa omien ominaisuuksien ja ympäristön yhteensopivuuden saavuttaminen, jolloin yksilö voi muun muassa toteuttaa itselle sopivia rooleja sekä harjoitella ja toteuttaa taitojaan (Holland 1985, 2–4). Tästä näkökulmasta Ollin ammatinvalintaan liittyvää jännitteisyyttä voisi tulkita, että Ollille opettajan rooli tarjosi haasteen, jota hän voisi harjoitella. Täten hänen ominaisuutensa ja opettajan rooli eivät olleet vielä yhteensopivia opettajaksi hakeutumisen vaiheessa.

Hän päätti hakea kuvataidekasvatuksen opintoihin ja pääsi, vaikka pääseminen jäikin hilkulle lukiopisteiden puuttumisen takia. Ollin polku kuvataideopettajaksi on rakentunut taiteellisen mielenkiinnon, heikon koulumenestyksen tuoman haasteellisuuden sekä opettajaksi haluamisen kautta.

Veera

Veera kertoo olleensa aina kiinnostunut kuvataiteesta ja se oli koulussa hänen lempiaineensa. Hän harrasti lapsena ja nuorena kuvataidetta sekä piirtämistä.

Lukiossa hän suoritti mahdollisimman paljon valinnaisia kuvataidekursseja sekä teki kuvataidediplomin.

”Kuvataideopettajan ammatista aloin haaveilla yläasteikäisenä ja katsoin ylöspäin omaa yläasteen kuvataideopettajaa ja myöhemmin lukion kuvataideopettajaa – he toimivat minulla esikuvina, roolimalleina.” (Veera)

Lukion jälkeen hän kävi vuoden kansanopistossa kuvataidelinjalla saadakseen kokemusta eri tekniikoista ja lisätäkseen tietotaitoaan, koska ei päässyt ensimmäisellä yrittämällä opiskelemaan kuvataidekasvatusta. Tämän jälkeen hän suoritti taiteen kandidaatin ja taiteen maisterin tutkinnot ja valmistui kuvataideopettajaksi. Veera kokee nyt olevansa siinä ammatissa ja pisteessä, josta hän jo yläasteella haaveili.

Veera on ollut kiinnostunut kuvataiteesta jo lapsuudessa ja nuoruudessa. Koulu ja harrastukset näyttävät olleen hänelle taiteen tekemisen paikkoja. Veera alkoi haaveilla kuvataideopettajuudesta yläasteiässä sekä kertoo molempien – yläasteen ja lukion – kuvataideopettajien olleen hänelle roolimalleja. Simon Brownhill:n ym. (2021) mukaan *roolimallit* voivat olla inspiroivia ja motivoivia henkilöitä, jotka herättävät kunnioitusta ja halua tulla samanlaiseksi kuin he. Tämän lisäksi he ovat ihmisiä, joiden käyttäytymisestä halutaan oppia ja sitä halutaan mallintaa [Bricheno & Thornton 2007, 385], [Sealy & Singh 2010, 285] (Brownhill ym. 2021). Täten koulun kuvataideopettajat ovat tarjonneet mahdollisuuden *samastumiselle* ja *identifioitumiselle* identiteetin muodostamisprosessissa (Keltikangas-Järvinen 1996) (Stets&Burke 2000).

Haaste kuvataideopettajaksi tulemiselle tuli, kun hän ei päässyt ensimmäisellä yrittämällä opiskelemaan kuvataidekasvatusta. Tästä huolimatta hän harjoitteli vuoden taiteen tekemistä kansanopistossa ja pääsi opintoihin. Hän nivoo kokemuksensa yhteen lopussa sanomalla, että hän kokee olevansa nyt siinä pisteessä, josta jo yläasteella haaveili. Hän kokee haaveensa täyttyneen saaden olla nyt kuvataideopettaja. Veeran polku on muodostunut omasta mielenkiinnosta taidetta kohtaan, taiteen harrastamisesta, roolimalleina toimineista kuvataideopettajista sekä haaveesta tulla kuvataideopettajaksi.

Milla

”Ajattelin jo yläasteella, että haluaisin isona kuvisopeksi. Varmaankin siksi, että taide oli jo silloin itselleni todella tärkeää ja myös sosiaalinen ammatti kiinnosti minua.” (Milla)

Milla kävi kuvataidelukion ja se vahvisti hänen kutsumustaan. Hän haki taidekouluun, mutta ei päässyt sinne ja päätyi opiskelemaan sosionomiksi. Hän opiskeli alaa vuoden, mutta kaipasi koko ajan taidetta. Sitten hän päätti hakea kuvataidekasvatuksen opintoihin ja pääsi sisään. Milla on tehnyt opintojen jälkeen paljon muitakin töitä kuin vain kuvataideopettajan töitä, mutta kokee sen edelleen kutsumukseksi ja unelmatyökseen, jota hän saa tälläkin hetkellä tehdä.

Milla perustelee kuvataideopettajaksi haluamista sillä, että taide oli hänelle todella tärkeää. Hän ei kuitenkaan kerro sen enempää, miksi tai millä tavoin hän koki sen tärkeäksi. Hän perustelee kuvataideopettajaksi haluamista myös sosiaalisen ammatin takia. Sosiaalisen ammatin voisi tulkita tarkoittavan opettajan työn luonnetta. Hän ei puhu suoraan opettamisesta ja siihen liittyvästä mielenkiinnosta, joten hänen näkökulmansa opettajuuteen tuli kiinnostuksesta sosiaaliseen ammattiin.

Hollandin (1985) mukaan *sosiaalinen persoonallisuustyyppi* käyttää sosiaalista kompetenssia ongelmanratkaisuun työssä ja muissa tilanteissa. Sosiaaliset persoonallisuudet ovat mieltyneitä sosiaalisiin ammatteihin ja toimintoihin, kuten opettamiseen, kehittämiseen, parantamiseen tai tiedottamiseen, minkä vuoksi he hakeutuvat näihin inhimillisiin kykyihin liittyvien toimintojen pariin. (Holland 1985, 21.) Millalle kuvataideopettajan ammatti oli jo selvä vaihtoehto yläasteella. Lisäksi hän pystyi yhdistämään taiteellisen ja sosiaalisen ammatin toisiinsa, mikä tarkoittaa ominaisuuksien ja ympäristön yhteensopivuutta Hollandin (1985) *ammatinvalintateorian* mukaisesti. Taidealan ammatti ei ollut hänelle ainoa vaihtoehto, vaan hän päätyi opiskelemaan sosionomiksi, jolloin sosiaalisuus ominaisuutena ja ammatillisena kompetenssina näyttäytyi hänellä vahvana.

Millan ammatinvalintaan on vaikuttanut kuvataidelukion käyminen, koska se vahvisti hänen haluaan tulla kuvataideopettajaksi. Hän kuvaa ammattia kutsumukseksi. Millan polulla haasteena oli, kun opiskelupaikka ei auennut ja hän päätyi sosionomiopintoihin. Millan polku on rakentunut nuoruudessa

syntyneestä halusta tulla kuvataideopettajaksi, taiteen tärkeydestä, kiinnostuksesta sosiaaliseen ammattiin, kuvataidelukion käymisestä sekä sivupolun kautta päätyemisestä kuvataidekasvatuksen opintoihin.

Netta

Netan vanhemmat ovat arkkitehtejä ja he ovat ohjanneet häntä jo pienestä pitäen visuaalisen taiteen pariin: harrastusten, museovierailujen, elokuvien ja arkkitehtuuriekskursioiden kautta. Hän harrasti lapsena 11 vuotta kuvataidekoulua.

”Näistä vuosista kymmenenä minulla oli sama kuvataideopettaja, jonka opetuksessa oli viikosta toiseen mukava käydä ja joka osasi opettaa kiinnostavalla ja hausalla tavalla. Tämä opettaja toimi esikuvanani jo silloin, kun en tiennyt, mikä minusta tulisi isona.” (Netta)

Kun Netta valmistui lukiosta, hän ei tiennyt, mitä haluaisi tehdä elämällään. Hänen ainoa suuntaviivansa oli tehdä jotain, joka liittyy visuaaliseen kulttuuriin. Hän haki useampiin kouluihin ja pääsi opiskelemaan kuvataidekasvatusta. Hän kertoo, että onneksi pääsi, koska mitä pidempään hän opiskeli sitä enemmän ala tuntui hänelle omalta. Valmistumisen hetkellä hänellä oli vahvasti sellainen olo, että hän on alalla, josta pitää ja joka sopii hänelle hyvin.

Hollandin (1985) mukaan vanhemmat voivat vaikuttaa asenteillaan ja tarjoamallaan kokemuksillaan lasten ammatinvalintaan, kuten hakeutumalla tiettyihin ympäristöihin ja välttämällä toisia. Lisäksi ammatinvalintaan voi vaikuttaa biologinen periytyvyys, koska vanhemmilta voi periytyä fyysisiä ja psykologisia potentiaaleja. (Holland 1985, 16.) Netan perhekulttuuriin on sisältynyt taide vanhempien ammattien ja mielenkiinnon kautta. Täten Netan *sosiaalinen identiteetti* on muodostunut taiteelliseen perheeseen kuulumisen kautta, jossa taiteellisuus on ollut samanlaisuuden kokemuksen jakamista sekä vanhemmat ovat toimineet samastumisen kohteina. Vanhemmat ovat tarjonneet hänelle erilaisia taide-elämyksiä sekä mahdollisuuksia taiteen tekemiselle ja siitä puhumiselle perheen keskuudessa.

Netta on tehnyt intensiivisesti taidetta harrastuksen parissa jo lapsuudessa. Vaikka hänellä on taiteelliset vanhemmat ja, jotka ohjasivat häntä taiteen pariin,

koki Netta taidekoulun miellyttäväksi kokemukseksi. Lisäksi hän piti opettajan tavasta opettaa taidetta ja hän toimi esikuvana Netalle. Erityisesti silloin kun hän ei itse tiennyt, mikä hänestä tulisi isona. Netan polulla haasteena oli, että hänen päämääränsä oli avoin. Kuvataidekasvatus ei ollut hänelle ainoa vaihtoehto, sillä hän haki opiskelemaan sitä muiden alojen joukossa. Tunne, että ala sopii hänelle, vahvistui kuvataidekasvatuksen opinnoissa.

Netan polulla on ollut vaikuttamassa taiteelliset vanhemmat, taidekokemukset, lapsuuden taidekouluun kuuluminen ja taiteen harrastaminen, esikuvana toimiva opettaja sekä epävarmuus siitä, mitä tekisi ammatikseen. Erilaisten ammattivaihtoehtojen miettimisen ja kuvataidekasvatuksen opintoihin päättymisen jälkeen kuvataideopettajuus tuntui hänelle sopivalta alalta.

Kirsi

Kirsi on aina piirtänyt ja pitänyt siitä. Hän epäilee, että oli siinä myös hyvä, koska päiväkodin tädit ihmettelivät hänen teoksiaan. Lisäksi hänen äitinsä laittoi hänet taidekouluun neljävuotiaana. Penaalit ja luonnoskirjat kulkivat Kirsin mukana monien vuosien ajan. Ystävänäpäivisin hänelle annettuun sydämeen luokkalaiset kirjoittivat sanoja: taiteellinen, osaa piirtää tai luova. Todistuksessa kuvataide oli hänellä kymmenen ja niin moni muukin oppiaine. Moni puhui Kirsistä taiteilijana, mutta hän ei itse koskaan.

"Haaveilin ryhtyväni eläinlääkäriksi, Indiana Jonesiksi tai muuttavani Afrikkaan tutkimaan leijonia." (Kirsi)

Kirsi suunnitteli myös opiskelevansa kättilöksi tai lastenhoitajaksi, mutta taiteilijaa odottivat hänestä muut. Hän epäilee, että kai itsekin odotti, että jotain taiteen ympärillä päätyisi tekemään, koska hän rakasti sitä niin kovasti ja muut unelmat vaihtuivat lennosta. Taide pysyi hänen elämässään, mutta hän ei osannut sanoa, mitä se jokin sitten olisi. Kirsi osasi pohtia jo yläkoulussa josko arkkitehtuuri olisi hänelle ja lukiossa graafikon ammatti vaikutti olevan jokaisen taiteellisen ihmisen valinta, mutta kumpikaan ammatti ei kutsunut häntä. Hänen kaverinsakin löysivät oman juttunsa, mutta Kirsi halusi tehdä kaikkea – paitsi olla taiteilija.

"Kenties tieni johti koko ajan suuntaan, jonne sen kuuluikin --" (Kirsi)

Ensimmäinen tietoinen käänne kohti kuvataideopettajan uraa tuli häntä vastaan taidelukiossa tavallisena päivänä ja ihan tavanomaisella oppitunnilla. Hän oli juuri neuvonut luokkakaveriaan, mistä grafiikan telat löytyvät, kun opettaja tuli hänen luokseen. Opettaja ei hetkeen sanonut mitään. Hän seurasi vain, kuinka Kirsi neuvoi jo seuraavaa kaveriaan maalauksen varjostamisessa ja samalla avasi laatikon, jossa oli teippiä, jota kolmas luokkakaveri oli etsinyt. Opettaja katsoi Kirsiä ja sanoi, että hänestä tulisi hyvä kuvataideopettaja.

"Jokin napsahti. Ehkäpä juu. Voisin olla siinä hyvä. Ehkä pitäisin siitä. Itse en ollut edes harkinnut vaihtoehtoa --" (Kirsi)

Opinto-ohjaajakin totesi hänelle myöhemmin, että ammatti voisi sopia hänelle tai ainakin hän voisi hakea yliopistoon, kun muita ideoita ei oikein ollut.

"Hain. Ja pääsin. Ja rakastuin. Rakastuin mahdollisuuteen tehdä kaikkea mahdollista ja vähän mahdotontakin; piirtää, maalata, veistää, valokuvata." (Kirsi)

Hän rakastui haasteisiin, joita opettaminen tarjosi hänen mielikuvitukselleen. Hän rakastui vapauteen työssä, jossa saisi itse päättää, miten tehdä ja toimia. Hän rakasti olla osana järjestelmää, jossa hän oli koko ikänsä viihtynyt. Hän pääsi luomaan uutta vailla rajoituksia sille, mitä hän haluaa itse tehdä tai millainen olla. Hän sai tehdä taidetta, mutta hänen ei tarvinnut olla taiteilija. Vuosi yliopistossa muuttui viideksi. Hän piirtää edelleen – paljon ja jatkuvasti. Edelleen muut puhuvat Kirsistä taiteilijana ja osittain hän itsekin mieltää jo annetun tittelin omakseen. Hän on viimein löytänyt oman taiteilijaidentiteettinsä. Vaikka sitäkin enemmän hän kokee olevansa opettaja eikä usko, että hänestä tulee koskaan täyspäiväistä taiteilijaa.

"Ehkä syystä juuri minä tuutoroin sisaruksiani ja kavereitani läpi heidän kouluvuotensa. Ehkä syystä muistin aina jokaisen työkalun paikan jokaisessa luokassa. Ehkä syystä viihdyin ihmisten edessä ja heidän keskellään. Nykyään lähdän nimittäin töihin joka päivä hymyillen." (Kirsi)

Kirsi kirjoittaa omasta polustaan hyvin kertomuksellisesti, joten hänen kokemuksiinsa on helppo eläytyä. Kirsi kuvaa kertomuksessaan useita taiteen tekemiseen liittyviä esineitä sekä omaa suhdettaan niihin. Hän esimerkiksi osoittaa mielenkiintonsa ja harrastuneisuutensa taiteeseen vihkojen ja penaalien

mukana kantamisen esimerkin kautta. Tämän lisäksi hänen taiteellisuutensa on näkynyt eri tavoin lapsuudessa ja nuoruudessa: käynyt lapsena taidekoulussa, pohtinut yläkoulussa ja lukiossa taiteellisia ammatteja sekä käynyt kuvataidelukion.

Kirsi kuvaa myös hänen ympäristöönsä kuuluvien ihmisten ääntä ja toimintaa suhteessa häneen itseensä. Hän itse kuvaa piirtämistä asiana, jota hän aina teki ja, josta piti, mutta hän perustelee piirtämistaitoaan (”Ilmeisesti olin siinä hyvä--”) päiväkodin tätien ihmettelyllä ja sillä, että hänen äitinsä laittoi hänet taidekouluun. Tämän lisäksi hän kuvaa hänen taiteellisia ominaisuuksiaan luokkakaverien sanomana – eikä sanomalla niitä itse. Taitavuudesta kertoo myös, että hänen kuvataiteen kouluarvosanansa oli kymmenen, kuten moni muukin oppiaine.

Kirsi on saanut taiteellisuudelleen vahvistusta muiden ihmisten toimesta: äitinsä, päiväkodin tätien, luokkatoverien, opinto-ohjaajan ja opettajan toimesta. Taitojen tunnustamisen lisäksi häntä kutsuttiin taiteilijaksi, mutta hän ei halunnut määrittää sillä itse itseään tai halunnut siitä ammattia. Samalla kun Kirsi sai vahvistusta omasta itsestään ja ominaisuuksistaan, kohdistui hänen ammatinvalintaansa toisten ihmisten odotukset. Täten Kirsin polulla esiintyi jännite hänen oman mielenkiintonsa ja lahjakkuutensa, muiden ihmisten odotuksien sekä ammatinvalinnan välillä.

Ting-Toomeyn (2015) *identiteettineuvotteluteorian* mukaan Kirsin identiteettiprosessiin on kuulunut identiteettineuvottelu muiden ihmisten kanssa. Toiset ovat määrittäneet ja rohkaisseet Kirsin identiteettikuvaa, kun taas puolestaan Kirsi on kokenut taiteilijuuden uhaksi hänen identiteettikuvalleen. Täten Stetsin ja Burken (2000) *identiteettiteorian* mukaan Kirsi ei identifioitunut taiteilijan rooliin, vaan hän etsi hänelle sopivampaa roolia.

Kirsi pohti myös monia ei-taiteellisia ammatteja samalla, kun taide pysyi hänen elämässään. Hänellä oli monipuolisia ja mielikuvituksellisia ideoita ammatinvalintaan liittyen, jotka kuitenkin vaihtuivat tiuhaan. Kirsi perustelee tätä sillä, että mahdollisesti taiteellinen ura vain odotti hänen valintaansa, ja näin jälkikäteen hän näkee tuon etsinnän olleen osa hänen kuvataideopettajaksi tulemisen prosessiaan.

Hetki lukion kuvataideluokassa, jolloin Kirsi neuvoi toisia oppilaita, oli Kirsillemme opettajan roolin kokeilua. Opettajan tunnustus roolin sopivuudesta sai hänet

miettimään kuvataideopettajan ammattia, jota hän ei ollut harkinnut aiemmin. Tämä kuvataideopettajaksi tulemisen mahdollisuus purki tuon jännitteen, koska Kirsin ei tarvinnut tulla taiteilijaksi, mutta hän sai taiteellisen ammatin, joka ei ollut myöskään arkkitehdin tai graafikon ammatti.

Kuvataidekasvatuksen opinnot vahvistivat Kirsin ammatinvalinnan oikeaksi, sillä hän omien sanojensa mukaan rakastui siihen, mitä kuvataideopettajuus tarjosi ja mahdollisti. Hän sai vapauden päättää, miten tehdä ja toimia. Hän koki opettamisen luovaksi, koska se tarjosi hänen mielikuvitukselleen sopivasti haastetta. Hän sai jakaa innostusta oppilaille ja saada sitä heiltä. Hän koki opettajuuden enemmän omakseen kuin ammattitaiteilijuuden. Tästä huolimatta hän kokee löytäneensä taiteilijaidentiteettinsä. Taiteilijaidentiteetin omaksuminen ei edellyttänyt ammattitaiteilijan tutkintoa, vaan se löytyi kuvataideopettajuuden kautta.

Kirsin polulla on ollut päällekkäisiä prosesseja: 1) taiteellisuuden ja oman ammatinvalinnan yhteensovittaminen tulematta kuitenkaan taiteilijaksi sekä 2) tämän ratkaiseminen kuvataideopettajaksi opiskelemalla ja, joka osoittautuikin ammatiksi, johon hän rakastui ja, josta 3) seurasi taiteilijaidentiteetin löytäminen. Kirsin polulla on ollut siten kuvataideopettajuuden ja taiteilijuuden päällekkäiset prosessit.

Kirsin ja hänen lähiympäristöönsä kuuluvien ihmisten välinen *taiteilijaidentiteettineuvottelu* tuli päätökseen kuvataideopettajuuden kautta. Taiteilijaidentiteetin *löytyminen* merkitsee sitä, että tuo prosessi oli olemassa ja kehittyi matkan varrella, vaikka Kirsi ei halunnut varsinaiseksi taiteilijaksi. Vaikka muiden ylläpitämä identiteettineuvottelu saattoi olla tunnustus Kirsin lahjakkuudesta, koki hän sen silti rajoittavaksi, koska hän sanoo kuvataideopettajuudesta: ”Pääsin luomaan uutta vailla rajoituksia sille, mitä haluan itse tehdä tai millainen olla. Sain tehdä taidetta, mutta minun ei tarvinnut olla taiteilija.” Kirsi sai siten itse määrittää oman identiteettinsä ja valita oman ammattinsa. Stetsin ja Burken (2000) mukaan Kirsin kokemus opettajuuden sopivuudesta tarkoittaa opettajan *roolin* sopivuutta sekä palkitsevuutta, jolloin rooli motivoi Kirsiä, koska hän perustelee lopussa tätä opettajuuden sopivuutta tuutoroinnilla, kuvataideluokassa toimimisen helppoudella sekä viihtymisellä ihmisten keskuudessa.

Sara

Sara on aina kokenut opettamisen hänelle luontevaksi alaksi. Oppiaine vain vaihtui innostavan opettajan mukaan: aluksi luokanopettajasta äidinkielenopettajaksi ja siitä uskonnonopettajaksi sekä lopulta kuvataideopettajaksi. Hän ei valinnut kuvataidetta valinnaiseksi yläkoulun seitsemännellä luokalla, koska ajatteli olevansa jo hyvä siinä eikä hyötyvän siitä niin paljon. Lisäksi hän ajatteli, että koska hän oli tyttö, niin hänen kuuluisi valita tekstiilityö.

"Noh, sen kärvistelyn jälkeen menin lukioon, ja yhtäkkiä kuviskurssilla tajusin uudelleen 'että minähän olen hyvä tässä'. (Sara)

Tästä ajatuksesta seurasi pohdinnat siitä, voisiko hän jakaa oppimaansa eteenpäin ja innostaa muitakin.

"Varmasti tähän itse opettajuuden valitsemiseen on vaikuttanut se että olen vanhin lapsi, mutta kuvis itsessään on rakkauteni ja olen onnellinen kun saan sanoa oppilailleni että kuvis on ihan parasta." (Sara)

Saran polulla ammatinvalinta perustui hänelle luontevan ominaisuuden eli opettamisen varaan. Hän perustelee tätä kertomuksensa lopussa sillä, että hän on perheensä vanhin lapsi. Hän mietti luokanopettajaksi tuleamista sekä aineopettajuutta, johon etsi sopivaa oppiainetta. Hänen pohdintoihinsa vaikutti häntä innostaneet opettajat. Yläkoulussa kuvataiteen valitsematta jättäminen johtui siitä, että hän ei olisi hyötynyt sen valitsemisesta, koska oli jo siinä hyvä. Tämän lisäksi hän koki sukupuolirooliin liittyvää normiuden painetta valitsemalla käsityön, joka ei sitten tuntunutkaan hänestä itsestä hyvältä. Sara kohtasi kuvataiteen uudestaan lukion kurssilla, mikä antoi hänelle vahvistuksen omista taidoistaan.

Jännitteisyys näkyy siinä, että Sara valitsikin käsityön kuvataiteen sijasta, jonka koki kuitenkin epäsovivaksi itselle. Kun hän myöhemmin valitsi kuvataiteen, hän sai siitä vahvistuksen ja sai idean tulla kuvataideopettajaksi. Hän perustelee haluaan kuvataideopettajaksi sillä, että hän halusi jakaa oppimaansa sekä innostaa muita. Tämä tarve motivoitua innostaa muitakin ja jakaa oppimaansa eteenpäin kuvastaa Brownhill:n ym. mukaan halua oppia opettajan

käyttäytymisestä sekä mallintaa sitä (Brownhill ym. 2021), mikä tarkoittaa opettajan toimineen roolimallina Saralle.

Saran *sosiaalinen identiteetti* (Stets & Burke 2000) on muodostunut vanhimman lapsen perheroolista sekä naissukupuolesta. Nämä ovat olleet vaikuttamassa hänen ammatinvalintaansa: sukupuoleen kohdistuvat odotukset ohjasivat hänet väärän oppiainesisällön pariin, mutta perherooli mahdollisti hänelle opettajan roolin. Saran kuvataideopettajaksi tulemisen polku on rakentunut hänelle itselle luontevan ominaisuuden eli opettajuuden valitsemisesta, sopivan oppiainesisällön etsimisestä, häntä innostaneista opettajista, päätöksestä valita käsityö valinnaiseksi aineeksi, kuvataiteen uudestaan löytämisestä sekä oivalluksesta tulla kuvataideopettajaksi innostaakseen muita.

3.5.2 Kertomusten juonirakenteiden analyysi

Kaikki kuvataideopettajien kertomukset noudattivat kertomukselle tyypillistä juonellista rakennetta. Esittelemäni McAdamsin ja Polkinghornen (1996,1995) luomat kriteerit näkyvät kertomuksissa: niissä on selkeä aloitustapahtuma sekä lopetus, joka ratkaisee kertomuksessa ilmenneen jännitteen. Tarkemmin sanottuna jokaisen kertojan kertomus rakentui McAdamsin (1996) kertomukselle laatiman kriteeristön mukaisesti: *alkutapahtumasta*, joka kuvaa hahmojen luonnetta ja saa heidät motivoitumaan tavoitetta kohti, *yrittämisestä* sekä sen seurauksensa ilmenevästä *reaktiosta*. Nämä osat muodostivat erilaisia *jännitteitä* kuvataideopettajien poluilla sekä jokaisella jännitteet saivat omanlaisensa *ratkaisunsa*, jotka johtivat vielä kertomuksen *huipentumaan* ja *loppuratkaisuun*.

3.5.2.1 Alku ja luonne

Kaikilla kuvataideopettajilla on omanlaisensa lähtökohdat kuvataideopettajuuteen. Tämä näkyy kertomusten alkutapahtumien erilaisuudessa. Kertomusten aluissa on erilaisia tilanteita: työttömyyden kuvailua, kuinka kuvataide oli lempiaine koulussa sekä kuvataideopettajaksi tuleminen oli haaveena jo yläasteiässä. Lisäksi lähtökohtina ovat arkkitehtivanhempien ohjaaminen taiteen pariin, kuinka piirtäminen oli aina läsnä ja sitä oli kiva tehdä sekä, kuinka opettaminen tuntui aina itselle luontevalta.

Nämä alkutapahtumat rakentavat kertojien luonnetta ja voidaan tulkita Hollandin (1985) *ammatinvalintateorian* mukaisesti, että kaikki kuvataideopettajat voidaan nähdä taiteellisina persoonallisuustyyppinä, koska he kokivat taiteellisuuden itselle ominaiseksi ominaisuudeksi sekä jokainen on tehnyt taidetta, kuten piirtänyt, joko lapsuudesta tai nuoruudesta alkaen. Olli, Veera, Netta ja Kirsi ovat tehneet taidetta lapsuudesta alkaen. Heistä Netta ja Kirsi kävivät kuvataidekoulua – Kirsi aloitti sen neljävuotiaana ja Netta harrasti sitä lapsena yksitoista vuotta.

Veera haaveili jo yläasteella kuvataideopettajan ammatista sekä hän teki lukiossa mahdollisimman paljon kuvataidekursseja ja kuvataiteen lukiodiplomin. Milla ja Kirsi kävivät kuvataidelukion sekä Netta ja Sara kävivät myös lukion. Sara sai lukiossa vahvistuksen omista taiteen tekemisen taidoistaan ja innostavan opettajan myötä hän sai idean tulla kuvataideopettajaksi. Veeralle ja Saralle koulun kuvataideopettajat ovat toimineet roolimalleina. Puolestaan Netalle lapsuuden kuvataidekoulun opettaja toimi hänelle roolimallina.

Kirsille kuvataideopettajaksi tuleminen on rakentunut vahvasti taitelijaidentiteetin pohtimiselle. Lisäksi Ollin ammatinvalintaa on ohjannut vahvasti taide, koska hän opiskeli ensin muotoilijaksi. Netalle ammatinvalinta perustui haluun tehdä jotain visuaalisen taiteen parissa, johon kuvataideopettajuus sopi hyvin. Selkeimmin ammatinvalinta näkyy Veeralla ja Millalla, koska Veera alkoi haaveilla jo yläasteella kuvataideopettajan ammatista ja Milla halusi sitä jo yläasteella.

Hollandin (1985) määrittämä *taiteellinen persoonallisuustyyppi* tarkoittaa, että taiteelliset henkilöt suosivat monitulkintaisia, vapaita ja epäsystemaattisia toimintoja ja harrastuksia. He ovat kiinnostuneet taiteesta sekä luovat erilaisia taidemuotoja erilaisten inhimillisten, sanallisten ja fyysisten materiaalien, kuten kuvataiteen, musiikin, draaman tai kirjallisuuden, avulla. He suosivat taiteellisia ammatteja tai tilanteita, joissa voivat toteuttaa mielenkiintoaan sekä käyttävät taiteellisia kykyjään ongelmien ratkaisuun. (Holland 1985, 20.)

Taiteellisuus itseä kuvaavana ominaisuutena on ollut rakentamassa kaikkien kuvataideopettajien *identiteettiä* (Stets & Burke 2000). Tämän lisäksi he ovat kaikki kuuluneet joihinkin taiteellisiin ryhmiin, kuten lapsuuden kuvataidekouluihin, yläasteen tai lukion kuvataideryhmiin tai taidealan opintoihin. Millalle puolestaan ei-taiteellisen alan valitseminen saikin hänet haluamaan

taiteelliseen ammattiin, kun taas Olli halusi vaihtaa taiteellisten ammattien sisällä. Täten nämä ryhmäjäsenyydet ovat olleet rakentamassa heidän kaikkien *sosiaalista identiteettiä* (Stets & Burke 2000). Esimerkiksi Millalle yläasteella herännyt halu tulla kuvataideopettajaksi vahvistui kuvataidelukion käymisen myötä, jolloin voidaan sanoa, että taiteelliseen ryhmään kuulumisen eli *itseluokittelun* (Stets & Burke 2000) jatkuminen yläasteelta lukioon on ollut osaltaan vaikuttamassa ammatinvalintaan – kuten myös oma mielenkiinto taidetta kohtaan.

Taiteellisuuden lisäksi Millalla ja Kirsillä näkyy myös sosiaalisuuden ominaisuus. Lisäksi Saran identiteettiä on määrittänyt opettajuus, jota hän perustelee vanhimman lapsen perheroolilla. Millan kiinnostus sosiaaliseen ammattiin mahdollisti hänelle muita opintosuuntia, ja hän on kytkeytynyt valmistumisen jälkeen myös muihin ammatteihin. Milla ja Kirsi voidaan liittää vahvasti Hollandin (1985) *sosiaaliseen persoonallisuustyyppiin*, koska he perustelevat sosiaalisuuden miellyttävyyttä itselle.

3.5.2.2 Tavoite ja haaste

Kaikkia on yhdistänyt *tavoite* löytää itselle sopiva ammatti. Ammatinvalinta voidaan nähdä kehitystehtävänä, joka on ollut osana jokaisen opettajan kasvua. Kuitenkin tuon tavoitteen saavuttaminen oli *jännitteistä*, koska jokaisella ilmeni haasteita tätä tavoitetta saavuttaessaan. Ollilla oli haasteena heikko koulumenestys opettajan roolin kannalta. Millalla ja Veeralla oli haasteena, että he eivät päässeet ensimmäisellä yrittämällä kuvataidekasvatuksen opintoihin. Milla aloitti sosionomiopinnot ja Veera meni kansanopistoon harjoittelemaan kuvataiteen tekemistä. Olli ja Milla päätyivät sivupolun kautta kuvataidekasvatuksen pariin, koska Olli opiskeli ensin muotoilijaksi ja Milla keskeytti sosionomiopintonsa.

Netalla ammatinvalintaan liittyvä haaste johtui vaihtoehtojen avoimuudesta ja hän ei tiennyt mihin ammattiin hakeutuisi. Kirsillä oli myös paljon erilaisia vaihtoehtoja taiteellisista ja ei-taiteellisista ammateista ja lopulta hänelle oli haastavaa keksiä, mikä taiteellinen ammatti sopisi hänelle. Kirsin ammatinvalintaa haastoi lisäksi muiden ihmisten odotukset taiteilijaksi tulemisesta, mitä hän ei itse halunnut. Saralla haasteena oli sukupuoli-identiteetin

tuoma normiuden paine valita käsityö yläasteen valinnaiseksi aineeksi, joka ei tuntunutkaan hänestä itsestä hyvältä.

3.5.2.3 Huipentuma ja loppuratkaisu

Kuvataideopettajilla on erilaisia tulokulmia ja *identiteettejä* kuvataideopettajuuteen liittyen. Saralle se oli halu jakaa sama intohimo kuin nuoruuden kuvataideopettajillaan, kun taas Netalla oli tarve löytää sopiva ammatti itselleen sekä Kirsille se liittyi taiteilijaidentiteetin ympärillä liikkumiseen, pohtimiseen ja sen löytämiseen, vaikka kuvataideopettajuus vastasi hänelle sopivampaa ammattia. Kaikkia on yhdistänyt Hollandin (1985) *ammatinvalintateorian* mukaisesti hakeutuminen taiteellisuutta vastaavaan ammattiin – sivupolkujenkin kautta.

Erilaisten alkutapahtumien, luonteiden ja tilanteiden kautta kuvataideopettajat ovat luoneet kertomuksissaan erilaisia merkityksiä erilaisten tapahtumien välille ja, siten jokaisen polku on rakentunut hyvin yksilöllisesti. Jokainen koki haasteita ja he pääsivät näiden haasteiden yli. Loppuratkaisuna on kaikilla kuvataideopettajaksi tuleminen. Kukaan ei puhunut alanvaihdosta tai, että ala ei tuntunutkaan lopulta omalta. Tosin Milla koki kiinnittymistä muihinkin ammatteihin.

Lisäksi jokainen kertomus päättyi onnistumisen tunteeseen, joka toi kertomuksiin emotionaalisen *huipentuman ja loppuratkaisun*. Kaikilla muilla paitsi Ollilla onnistumisen tunteeseen liittyi ammatin sopivuus itselle, kun taas Ollilla onnistumisen tunne liittyi opintoihin pääsemiseen. Muut kuvasivat vahvemmin, kuinka ovat nyt ammatissa, josta ovat haaveilleet jo nuoruudessa, kuinka ovat onnellisia siitä, että saavat opettaa kuvataidetta tai kuinka ammatti on heille kutsumus- tai unelmatyö. Kirsi ja Sara kuvaavat kuvataideopettajuutta rakkauden sanalla.

Ammatinvalintaan vaikuttivat Ollilla mielenkiinto opettajuutta kohtaan ja halu vaihtaa alaa. Hän pääsi lukiopisteiden puuttumisesta huolimatta opintoihin. Veeralle yläasteen ja lukion kuvataideopettajat vaikuttivat hänen ammatinvalintaansa sekä kiinnostus kuvataidetta kohtaan lapsuudesta alkaen. Hänelle kuvataideopettajaksi tulo oli nuoruuden haaveen täyttymys. Millalle halu kuvataideopettajaksi tuli yläasteella. Ammatti sopi hänelle, koska hän pystyi

yhdistämään hänelle tärkeän taiteen ja sosiaalisen ammatin. Hän kokee sen kutsumustyökseen, vaikka hän tekee tällä hetkellä muitakin töitä.

Netalle taiteellisen ammatin valitseminen oli tärkein tekijä ammatinvalinnassa, ja hän sai opinnoissaan vahvistuksen kuvataideopettajuuden sopivuudesta itselle. Kirsin ammatinvalintaan vaikutti hänen läheisten tunnustus hänen taiteellisuudestaan, taiteilijaidentiteettineuvottelu sekä nuoruuden kuvataideopettajan ja opinto-ohjaajan tunnustus kuvataideopettajan ammatin sopivuudesta hänelle. Kertomuksessa Kirsille avautuu opettajuuden näkeminen erilaisten kokemusten kuvailujen kautta kuten, kuinka hän muisti jokaisen työkalun paikan kuvataideluokassa tai, kuinka hän viihtyi ihmisten edessä. Hän lopettaa kertomuksensa työstä tulevan hyvänolon tunteen kuvailulla. Saran ammatinvalintaan vaikutti kuvataideopettajien toimiminen roolimallina, jonka seurauksena hänkin halusi opettaa muita ja jakaa innostusta toisille. Hän kokee perheroolin vaikuttaneen opettajuuden valitsemiseen, mutta kokee ensisijaisesti kuvataiteen rakkaudekseen ja kokee onnellisuuden tunnetta, kun saa sanoa oppilailleen, että kuvataide on ihan parasta.

4 JOHTOPÄÄTÖKSET

Olen tarkastellut tässä tutkimuksessa noviisiopettajien kertomuksia kuvataideopettajan ammattiin johtaneista poluista. Tutkin narratiivisen analyysin avulla, miten ja miksi kuvataideopettajat päätyivät tähän ammattiin. Kuvataideopettajien ammattiin liittyvien polkujen tutkiminen onnistui kertomuksien ja niiden juonen analysoimisella. Muodostin heidän kertomuksistaan kertomukset, joita analysoin eri teorioiden avulla sekä tarkastelin kertomusten juonirakennetta. Juonirakenteen analysoiminen mahdollisti kokemusten ymmärtämisen juonen avulla juuri sen ajallisuuden ja tapahtumien yhteenliittymisen näkökulmasta. Täten se vastasi tutkimuskysymykseeni siitä, millaisia polkuja opettajat kulkivat ammatinvalintaan liittyen.

Aineistoni osoittaa, kuinka monenlaisia tekijöitä ja ilmiöitä ammatinvalintaan voi liittyä. Opettajuuden ja taiteen yhdistäminen oli yhdelle haastavaa heikon koulumenestyksen vuoksi, ja joillekin helpompaa opettajuuden luonnolliselta tuntuvan roolin vuoksi. Taidesuhte saattoi olla joillekin voimakkaampaa kuin toisille: yhdellä oli taiteelliset vanhemmat, toisella kuvataide oli lempioppiaine koulussa ja kolmannelle tärkeä asia elämässä. Näistä yhdelle kuvataideopettajalle taiteilijuus oli olennainen osa kuvataideopettajaksi kasvamista. Kuitenkin vain tämä yksi opettaja kuudesta puhui taiteilijaidentiteetistä, johon liittyi vahvasti Ting-Toomeyn (2015, 1,4) *identiteettineuvottelun* käsite. Aineistoni ei kerro sitä, kokivatko muutkin taiteilijaidentiteetin pohdintaa, ja onko se jonkinlainen osa myös kuvataideopettajaksi tulemistä juuri taidesuhteen takia, mutta tässä tutkimuksessa se näyttäytyi olevan vahvasti osana yhden kuvataideopettajan ammatinvalinta- ja identiteettiprosessia.

Tutkimus osoittaa, että taiteellinen mielenkiinto ja taiteelliset harrastukset ovat olleet osana kaikkien lapsuutta ja nuoruutta, joten taide on ollut läsnä kuvataideopettajien elämässä jo varhaisessa vaiheessa. Täten he ovat eläneet

tämänkaltaisen taidesuhteen kanssa, ja se on siivittänyt valintoja tulevaisuudessa, kuten, että vanhemmat laittoivat taidekouluun tai, että kuvataide valittiin valinnaiseksi aineeksi yläasteella tai lukiossa, koska taide kiinnosti tai siinä koettiin olevan hyviä. Lisäksi Milla huomasi sosionomiopinnoissa, että hän kaipasi taidetta ja päätti hakea kuvataidekasvatuksen opintoihin. Kun katsotaan tästä näkökulmasta, miten taide on kulkenut mukana elämän eri vaiheissa, voidaan todeta, että kuvataideopettajan ammattiin päätyminen on aikaa vievä prosessi, johon voi kuulua monenlaisia valintoja – tai valitsematta jättämisistä, jotka ovat voineet ohjata taas taiteen pariin. Haasteetonta ja jännitteetöntä polkua ei ollut kenellekään.

Punaisena lankana poluilla näkyy taide ja oma mielenkiinto sitä kohtaan, jolloin Hollandin (1985) *ammatinvalintateorian* mukaan tarkasteltuna voidaan sanoa, että opettajien poluilla näkyy vahvasti *taiteellisen persoonallisuustyyppin ja taiteellisten ympäristöjen* yhteensovittamistanssi eri tavoin ja elämän eri aikoina. Joillakin opettajilla tähän ovat vaikuttaneet omat vanhemmat, jotka ovat ohjanneet näihin taiteellisiin ympäristöihin tai sitten lapsuuden ja nuoruuden kuvataideopettajat, jotka ovat toimineet *esikuvina*, ja ovat vahvistaneet tutkittavien omaa sopivuutta kuvataideopettajan rooliin ja siihen kuuluvaan ympäristöön. Kuvataideopettajien lisäksi lukion opinto-ohjaaja ehdotti yhdelle alaa.

Eriksonin [1950, 1959] identiteettiä koskevan teorian mukaan tämä Hollandin (1985) esittämä persoonallisuustyyppin ja ympäristön yhteensovittaminen on voinut olla osa myös identiteetin muodostamista, koska Erikson toteaa identiteetin muodostuksen pyrkivän säilyttämään sisäistä samankaltaisuutta ja jatkuvuuden tunnetta. Eriksonin mukaan syntyy roolihämmennys, jos tässä samankaltaisuuden säilyttämisessä ei onnistuta. (Hammack 2015,17.) Tällöin taiteellisiin ympäristöihin hakeutuminen on voinut olla oman sisäisen identiteetin jatkuvuuden säilyttämistä ainakin taiteellisuuden ja ammatinvalinnan osalta. Lisäksi, kun kuvataideopettajat ovat kokeneet *haasteita* tässä prosessissa, kuten sivupoluille astumista ja, kun niitä ei ole koettu itselle sopiviksi, ne ovat aiheuttaneet halun suuntautua johonkin muuhun, tässä tapauksessa kuvataidekasvatuksen pariin. Omat taiteelliset mielenkiinnot ovat johdattaneet tästäkin haasteesta eteenpäin.

Koko tämä prosessi on ollut osana tutkittavien kehitystehtävää, jonka tarkoituksena on ollut löytää ammatti ja, joka on tapahtunut yhteiskunnan ja kulttuurin normien ja odotusten ohjaamana. Kuten Erikson [1950, 1959] teoriassaan toteaa, että identiteetin muodostaminen on nuoruuden *kehitystehtävä*, mutta kuuluu myös koko elämänaikaiseen kehitykseen ja on siihen kuuluvien kasvuprosessien tulosta. (Hammack 2015,17.) Lisäksi Keltikangas-Järvisen (1996, 112) mukaan identiteetti on pysyvyyttä ja varmuutta siitä, kuka on tai keneksi on kasvamassa. Kuvataideopettajien poluilla on näkynyt selvästi oman ammatin etsimistä sekä epävarmuuden ja varmuuden kokemuksia tähän liittyen. Veera ja Milla haaveilivat kuvataideopettajan ammatista jo yläasteella, joten heille ammatinvalinta oli jo hyvin selkeää nuoruudessa. Muut opettajat saivat idean vasta myöhemmin. Osa kuvataideopettajista saivat varmuutta esimerkiksi esikuvien tai toisten antamien palautteiden kautta.

Tutkimusasetelma tuotti kaksi ryhmää, joista toiselle ryhmälle annoin minun oman kertomukseni. Pyrin tällä kertomuksella tarjoamaan mahdollisuuden vastata vapaammin ja kuvailevammin siihen, miten heistä tuli kuvataideopettajia ja mihin asioihin he ovat mahdollisesti kiinnittäneet huomiota. Minua kiinnosti se elämis- ja kokemismaailma, josta he ovat ammentaneet kuvataideopettajuuteen. Tämä ero näkyi vain yhdessä kertomuksessa, joka oli kuvaileva ja eläväinen. Koska ero näkyi vain yhdessä kertomuksessa, voidaan todeta, että kysymyksen asettelulla ei ollut merkittävää eroa kertomuksien muodostamiselle. Ryhmään 1. kuuluivat Olli, Veera ja Milla sekä ryhmään 2. kuuluivat Netta, Kirsi ja Sara.

Antamistani peruskysymyksistä jäi puuttumaan kysymys, mikä tutkinto heillä varsinaisesti on tai missä he tekevät kuvataideopettajan työtä. Lisäksi, kun tutkimustiedote lähetettiin kuvataideopettajien julkiseen ja yksityiseen Facebook-ryhmään, niin en voi olla varma ovatko kaikki opettajat asiantuntijayhdistyksen jäseniä, mutta kertomuksista ilmeni, että he ovat ammatissa ja ovat siihen kouluttautuneet. Nämä puuttuvat tekijät olisivat voineet lisätä tutkimuksen luotettavuutta.

Lisäksi Vilma Hännisen (2018) mukaan omaelämäkerralliseen tutkimukseen liittyy *haavoittuvuuden* näkökulma, jolla hän tarkoittaa, että kertomuksen kertominen voi viedä huomaamatta mukanaan ja tutkittava voi paljastaa liikaa asioita itsestään. Koska tämä oli toteutettu kirjoituskutsuaineistolla (Pöysä 2021), tuo paljastavuuden riski oli yhtä lailla

olemassa kuin haastattelututkimuksessa, mutta he pystyivät keskeyttämään kertomuksen kirjoittamisen ja perumaan kertomuksen lähettämisen, milloin tahansa. Tässä mielessä mukanaan viemisen kokemus oli enemmän heidän hallinnassaan. Tämän lisäksi Hännisen (2018) mukaan, kun elämäntarina on keskeinen osa ihmisen minuutta, sen jakaminen tekee kertojan haavoittuvaksi sekä sen asettaminen tutkimuksellisesti näkyväksi ja siitä tehdyt tutkijan tulkinnat voivat tuntua loukkaavilta. (Hänninen 2018, 204–205.)

Koin tutkimusta tehdessä haasteelliseksi kertojien oman äänen säilyttämisen sekä heidän kokemuksiinsa liittyvän haavoittuvuuden suojaamisen. Vaikka heitä ei voi tunnistaa keksittyjen nimien vuoksi, voi joku tunnistaa heidät näistä kertomuksista. Lisäksi joidenkin kokemusten poistaminen haavoittuvuuden nimissä olisi tuonut aukon juonirakenteeseen, joten sen vuoksi en voinut jättää pois keskeisiä elementtejä tai vähentää liikaa kertojien omaa ääntä. Hännisen mukaan kertojien itseilmaisuuksella omalla äänellä sekä tutkittavien ominaislaadun kunnioittaminen ovat eettisen arvokkuuden perusta (Hänninen 2018, 204).

Tämä on yhdenlainen tutkimus, jolloin tämä tarjoaa yhdenlaisen näkö- ja tulokulman tähän aiheeseen. Jostain toisesta näkökulmasta katsottuna heidän poluillaan voisi näkyä erilaisia asioita tai toisenlaisia merkityksenantoja liittyen kuvataideopettajaksi kasvamiseen. Lisäksi heidän kokemuksissaan on voinut olla asioita, joita he eivät ole halunneet jakaa tai kokemuksiin on voinut sisältyä aiheita, jotka eivät olisi mahtuneet esittämieni kysymysten sisälle.

Tutkimusta tehdessä on ollut mielenkiintoista huomata, kuinka teoreettiset ja metodologiset käsitteet menevät lomittain. Kuten, kuinka narratiivisen identiteetin käsite yhdistää narratiivisuuden ja ihmisen identiteetin. Narratiivisuus on taas osa kulttuuria ja ihmisen psyyken kognitiivista tiedonmuodostuksen tapaa. Näiden ilmiöiden avulla kuvataideopettajat kykenevät muodostamaan kertomuksia itsestään sekä tulevat samalla jakaneeksi ja rakentaneeksi narratiivista identiteettiään, joka puolestaan rakentaa edelleen kertomusta siitä, mistä on tulossa ja mihin on menossa. Tästä näkökulmasta katsottuna tutkimus on voinut mahdollistaa heille uusia käsityksiä heistä itsestään.

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää ammatinvalintaan liittyvien prosessien ymmärtämisessä ja tutkimisessa. Erityisesti Hollandin (1985) ammatinvalintateorian näkökulmasta, miten tietyt persoonallisuustyypit

hakeutuvat heille sopiviin ympäristöihin, voisi tarjota erilaisen näkökulman koulutusvalintojen ohjaamiseen valtion tasolla. Lisäksi alalle hakevien tai alalla jo pitkään työskennelleiden elämäntarinoita voisi tutkia jatkossa. Tarinat ammatissa olevilta kuvataideopettajilta voivat tarjota erilaisia syitä ammatinvalinnalle kuin esimerkiksi opiskelijoiden kertomat tarinat. Ammattiin hakeutuvien tarinoissa voi olla erilaisia painotuksia ja merkityksenantoja kuin jo työssä olevilla. Toisaalta voisi luulla, että hyvin merkittävät tapahtumat saattaisivat pysyä eri vaiheissa olevien ihmisten tarinoissa. Näitä kertomuksia voisi tutkia esimerkiksi haastattelumenetelmällä, joka tarjoaisi laajemmat mahdollisuudet vuorovaikutukseen ja keskusteluun aiheen äärellä. Toisena jatkotutkimusmahdollisuutena voisi selvittää opettajien motivaatioon vaikuttavia tekijöitä, olisiko se taidelähtöistä vai opettajalähtöistä. Motivaation tutkimisen näkökulmasta olisi lisäksi kiinnostavaa tietää, kuinka merkittävässä roolissa opettajat tai muu koulun henkilökunta ovat olleet tutkittavien opintopoluilla.

LÄHTEET

- Airosmaa, K. (2012). *Viisi vuotta viisaampi? - Tarinoita nuorten musiikinopettajien kehityspoluilta*. Tampere: University Press.
- Bowles, T. & Arnup, J. L. (2016). Early career teachers' resilience and positive adaptive change capabilities. *The Australian Educational Researcher* 43(2). Springer.
https://www.researchgate.net/publication/289707533_Early_career_teachers'_resilience_and_positive_adaptive_change_capabilities. Viitattu 24.11.2021.
- Bricheno, P. & Thornton, M. E. (2007). Role Model, Hero or Champion? Children's Views Concerning Role Models. *Educational Research* 49 (4), 383–396. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1080/00131880701717230>
Viitattu 28.11.2021.
- Brownhill, S., Warwick, P., Warwick, J. & Brown Hadjukova, E. (2021). 'Role model' or 'facilitator'? Exploring male teachers' and male trainees' perceptions of the term 'role model' in England. *Gender and Education* 33(6), 645–660. <https://www-tandfonline-com.libproxy.tuni.fi/doi/full/10.1080/09540253.2020.1825638?scroll=top&nedAccess=true>. Viitattu 28.11.2021.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Dilthey, W. (1926). Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. *Gesammelte Schriften*, Volume VII. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the Life cycle*. New York: Norton.
- Erkkilä, R. (2011). Narratiivinen kokemuksen tutkimus: Koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus:*

Merkitys – Tulkinta – Ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 195–226.

- Habermas, T. & Köber, C. (2015). Autobiographical Reasoning is Constitutive for Narrative Identity: The Role of the Life Story for Personal Continuity. Teoksessa K. C. McLean & M. Syed (toim.) *The Oxford Handbook of Identity Development*. New York: Oxford University Press, 149–165.
- Hammack, P.L. (2015). Theoretical Foundations of Identity. Teoksessa K. C. McLean & M. Syed (toim.) *The Oxford Handbook of Identity Development*. New York: Oxford University Press, 11–30.
- Havighurst, R. J. (1948). *Developmental tasks and education*. New York: McKay.
- Heikkinen, H. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Keuruu: PS-kustannus, 170–187.
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments*. USA: Englewood Cliffs.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. USA: Teachers College Press.
- Huhtanen, K. (2004). *Pianistista soitonopettajaksi: tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjänä*. Helsinki: Hakapaino Oy.
<http://hdl.handle.net/10138/235068> Viitattu 22.9.2021.
- Hyvärinen, M. (2021). Kertomuksen tutkimus. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/teoreettis-metodologiset-viitekehykset/kertomuksen-tutkimus/>. Viitattu 22.9.2021.
- Hänninen, V. (2018). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Keuruu: PS-kustannus, 188–208.
- Josselson, R. & Flum, H. (2015). Identity Status: On Refinding the People. Teoksessa K. C. McLean & M. Syed (toim.) *The Oxford Handbook of Identity Development*. New York: Oxford University Press, 132–146.
- Juhila, K. (2021). Laadullinen tutkimus ja teoria. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>. Viitattu 15.11.2021.
- Keltikangas-Järvinen, L. (1996). *Hyvä itsetunto*. Juva: WSOY.

- Kuvis ry. <https://kuvis.fi/> Viitattu 24.11.2021.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of personality and social psychology* 3(5), 551–558. <https://oae-ovid-com.libproxy.tuni.fi/article/00005205-196605000-00008/HTML> Viitattu 25.11.2021.
- McAdams, D.P. & McLean, K.C. (2013). Narrative Identity. Current directions in psychological science. *A journal of the American Psychological Society* 22(3), 233–238. DOI: [10.1177/0963721413475622](https://doi.org/10.1177/0963721413475622) Viitattu 18.11.2021.
- McAdams, D.P. (1996). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. New York: The Guilford Press.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2018). *Ihmisen psykologinen kehitys*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Opetushallitus. Kuvataideopetuksen lähtökohtia. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kuvataideopetuksen-lahtokohtia>. Viitattu 18.11.2021.
- Polkinghorne, D.E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life History and Narrative*. Great Britain: Burgess Science Press. 5–23.
- Pöysä, J. (2021). Kirjoituskutsut. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/kirjoituskutsut/>. Viitattu 17.9.2021.
- Sairanen, S. (2015). *Kuvataideopettaja omalla tavallaan: Kuvataideopettajan ammatti-identiteetin ja persoonallisuuden tarkastelua työhyvinvoinnin näkökulmasta*. Lapin yliopisto. <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/61934>. Viitattu 15.12.2021.
- Sealy, R. H. V. & Singh, V. (2010). The Importance of Role Models and Demographic Context for Senior Women’s Work Identity Development. *International Journal of Management Reviews* 12(3), 284–300. <https://web-s-ebshost-com.libproxy.tuni.fi/ehost/detail/detail?vid=0&sid=666a9c60-45d2-4430-8c15f3d8dac2e26c%40redis&bdata=JkF1dGhUeXBIPWNvb2tpZSxpcCx1aWQmc2l0ZT1laG9zdC1saXZlJnNjb3BIPXNpdGU%3d#AN=52648563&db=bsu> Viitattu 28.11.2021.

- Stets, E.J. & Burke J. P. (2000). Identity Theory and Social Identity Theory. *Social Psychology Quarterly* 63(3), 224–237. Washington State University. <https://web-p-ebshost-com.libproxy.tuni.fi/ehost/detail/detail?vid=0&sid=2b3fbc09-97a4-44a2-8342-324c3db36fc3%40redis&bdata=JkF1dGhUeXBIPWNvb2tpZSxpcCx1aWQmc2l0ZT1laG9zdC1saXZlJnNjb3BIPXNpdGU%3d#AN=3805508&db=sxi> Viitattu 26.10.2021.
- Super, Donald E. (1953). A Theory of Vocational Development. *The American psychologist* 8 (5), 185–190. <https://oec.ovid.com/article/00000487-195305000-00002/HTML>. Viitattu 25.11.2021.
- Tenhunen, T. (2018). *Taiteilija-opettajan tarina. Tutkielma ammatillisen identiteetin rakentumisesta elämänsäkulussa*. Aalto-yliopisto: Taiteen laitos. <https://aaltodoc.aalto.fi/handle/123456789/36395> Viitattu 15.11.2021.
- Ting-Toomey, S. (2015). Identity negotiation theory. Teoksessa J. M. Bennett (toim.) *The Sage Encyclopedia of Intercultural Competence*. Los Angeles, CA: Sage Publications. 418–422. https://www.researchgate.net/publication/303786152_Identity_Negotiation_Theory Viitattu 24.11.2021.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019*. Helsinki. <https://tenk.fi/fi/eettinen-ennakoarviointi/ihmistieteiden-eettinen-ennakoarviointi> Viitattu 3.12.2021.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. (2012). Opettajien ammatillinen identiteetti, toimijuus ja sitoutuminen väljä- ja tiukkakäytäntöisessä koulutusorganisaatiossa. *Aikuiskasvatus* 32 (2), 3. artikkeli. Helsinki: Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. <https://www.doria.fi/handle/10024/89392> Viitattu 25.11.2021.

LIITTEET

Liite 1: Ryhmä 1.

Hei!

Tervetuloa kuvataideopettajien identiteettiä koskevaan tutkimukseen. Vastaamalla tähän e-lomakkeeseen sitoudut siihen, että vastauksiasi käytetään kandidaatintutkielmassani, ja mahdollisesti myöhemmin gradu -tutkielmassani, jos vastauksia tulee runsaasti. Vastaaminen tapahtuu anonyymisti ja vapaaehtoisesti. Voit siis koska tahansa keskeyttää osallistumisesi. Tutkimus noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä alusta loppuun saakka. Aineisto hävitetään tutkimuksen päätyttyä.

Osallistumiseen voit varata sen verran aikaa kuin itse parhaaksi näet.

Kiitos ajastasi!

1. Ikä
2. Sukupuoli:
 - a. Nainen
 - b. Mies
 - c. Joku muu
 - d. En halua kertoa
3. Työvuodet

4. Mikä on sinun polkusi kuvataideopettajaksi? Mitkä kokemukset elämäsi varrella ovat vaikuttaneet sinun ammatinvalintaasi? Kirjoita vapaamuotoinen kertomus siitä, miksi sinusta tuli kuvataideopettaja. Merkkimäärää ei ole rajattu.

Liite 2: Ryhmä 2.

Hei!

Tervetuloa kuvataideopettajien identiteettiä koskevaan tutkimukseen. Vastaamalla tähän e-lomakkeeseen sitoudut siihen, että vastauksiasi käytetään kandidaatintutkielmassani, ja mahdollisesti myöhemmin gradu -tutkielmassani, jos vastauksia tulee runsaasti. Vastaaminen tapahtuu anonyymisti ja vapaaehtoisesti. Voit siis koska tahansa keskeyttää osallistumisesi. Tutkimus noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä alusta loppuun saakka. Aineisto hävitetään tutkimuksen päätyttyä.

Osallistumiseen voit varata sen verran aikaa kuin itse parhaaksi näet.

Kiitos ajastasi!

1. Ikä
2. Sukupuoli:
 - a. Nainen
 - b. Mies
 - c. Joku muu
 - d. En halua kertoa
3. Työvuodet

Mikä on sinun polkusi kuvataideopettajaksi? Mitkä kokemukset elämäsi varrella ovat vaikuttaneet sinun ammatinvalintaasi? Kirjoita vapaamuotoinen kertomus siitä, miksi sinusta tuli kuvataideopettaja.

"Setäni hymyilee viiksekästä hymyään Rajalan kuistilla. Avaan haalean vihreäksi ja keltaiseksi maalatun oven ja astun tupaan. Ulko-oven vieressä oleva pesukaappi on muuttanut taas väriään. Nyt se on kirkkaan sininen. Mieleni tekee heti katsoa sinne sisään. Vihreä palasaippua, partaterä ja hammastahnaa. Tuvassa tuoksuu kaneli. Pentti on tehnyt taas lettutaikinan olut-kaneli-reseptillään. Kuulen puhetta kuistilta, muu perhe keskustelee. Palaan takaisin, mutta muistan eteisen oven, jonka takaa nousevat portaat vintille. Avaan komeron oven ja etsin valokatkaisijaa. Otan askelistani vauhtia ja kipuan portaat ylös ottaen tukea aina ylemmästä askelmasta. En uskalla mennä ylös asti, mutta siihen asti, kun vintti tuoksuu."

Olen kiinnittänyt huomiotani tämän kaltaisiin asioihin, jotka koen merkityksellisiksi itseni kannalta. Minkälaisiin asioihin sinä olet kiinnittänyt huomiotasi? Voit halutessasi käyttää tätä kysymystä apunasi kertomuksesi kirjoittamisessa. Merkkimäärää ei ole rajattu.