

Emilia Sillanpää

**”SEHÄN ONKIN IHAN KUMMALLINEN
AJATUS, ETTÄ LUOKANOPETTAJAN PITÄIS
OSATA KAIKKI”
LUOKANOPETTAJIEN KOKEMUKSIA ITSESTÄÄN
TAIDEKASVATTAJINA**

TIIVISTELMÄ

Emilia Sillanpää: Luokanopettajien kokemuksia itsestään taidekasvattajina
Pro gradu – tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Huhtikuu 2021

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on itsestään taidekasvattajina. Tämän lisäksi tutkimuksen tarkastelukohteena on luokanopettajien kokemukset taidekasvatuksesta. Taidekasvatusta tarkasteltiin peruskoulun taideaineiden; kuvataiteen ja musiikin kautta. Taidekasvatuksen käsitteitä selvitettiin tutkimuskirjallisuutta ja perusopetuksen opetussuunnitelmaa hyödyntäen.

Tutkimus on kvalitatiivinen, ja tutkimuksen metodologisena lähtökohtana toimii fenomenologia. Fenomenologia on tieteenfilosofia, joka ohjaa koko tutkimuksen toteutustapaa tutkimusongelmasta tutkimuksen analysointiin. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin avointa haastattelua ja aineistoa analysoitiin fenomenologisella analyysimallilla. Haastattelut toteutettiin syksyllä 2020. Analyysimetodina toimi tulkitseva fenomenologinen analyysi (IPA). Tutkimukseen osallistui seitsemän luokanopettajaa.

Tutkimuksen tuloksia esitellään fenomenologisen tutkimussuuntauksen mukaisesti merkitysverkostoilla, jotka on muodostettu aineistolähtöisesti empiirisestä aineistosta. Tutkimuksessa tultiin siihen tulokseen, että luokanopettajien taidekasvattajaidentiteetti rakentuu koetusta taitotasosta ja aineenhallinnasta. Koettuun taitotasoon vaikuttavat tekninen taito ja omat kouluaikaiset kokemukset taideaineiden parissa. Aineenhallintaan vaikuttavat työkokemus ja luokanopettajakoulutuksessa saadut valmiudet. Tutkimus osoitti, että luokanopettajat kokivat oman taidekasvattajan ammatillisen identiteettinsä vahvaksi, mikäli heillä on riittävät valmiudet ja taidot taideaineisiin. Suurin osa opettajista kokee omat taitonsa ja valmiutensa musiikkikasvatuksen kohdalla riittämättömiksi. Sen sijaan kuvataidekasvatuksessa suurin osa opettajista kokee oman taitotasonsa riittävänä.

Tulokset osoittivat, kuinka luokanopettajien taitotaso taidekasvatuksessa rakentuu pitkälti ennen opettajan työtä. Luokanopettajakoulutus ei tarjoa riittävästi musiikillisia valmiuksia, sillä suurin osa luokanopettajista kokee musiikin opettamisen lähes mahdottomana. Kuvataidekasvatuksen osalta luokanopettajien kokemukset omasta kompetenssistaan olivat myönteisemmät. Suurin osa luokanopettajista kokee saaneensa luokanopettajakoulutuksessa tarvittavat taidot kuvataiteen opettamiseen. Luokanopettajien kokemukset taideaineiden välillä tuovat arvokasta tietoa siitä, mitä taidekasvatuksen toteuttaminen vaatii käytännössä. Vaikka luokanopettajakoulutus antaa kelpoisuuden taideaineiden opettamiseen, suuri osa opettajista kokee riittämättömyyden tunnetta taidekasvattajana.

Avainsanat: taidekasvatus, kuvataidekasvatus, musiikkikasvatus, ammatillinen identiteetti, opettajaidentiteetti, taidekasvattaja, fenomenologia, avoin haastattelu

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TEOREETTINEN VIIITEKEHYS	7
2.1	Taidekasvatus	7
2.1.1	<i>Kuvataidekasvatuskasvatus</i>	9
2.1.2	<i>Musiikkikasvatus</i>	12
2.2	Identiteetti.....	15
2.2.1	<i>Opettajan ammatillinen identiteetti</i>	19
2.2.2	<i>Taidekasvattajan ammatillinen identiteetti</i>	22
3	TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	26
4	METODOLOGIA	28
4.1	Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	28
4.2	Avoin haastattelu.....	32
4.3	Tutkimuskohde.....	34
4.4	Tulkitseva fenomenologinen analyysi (IPA).....	36
5	TUTKIMUSTULOKSET	39
5.1	Taidekasvattajan ammatillisen identiteetin merkitykset	39
5.2	Taitotason merkitysverkosto	41
5.2.1	<i>Kouluaikaisten kokemusten merkitys</i>	42
5.2.2	<i>Teknisen taidon merkitys</i>	44
5.3	Aineenhallinnan merkitysverkosto	47
5.3.1	<i>Työkokemuksen merkitys</i>	48
5.3.2	<i>Valmiuksien merkitys</i>	50
5.4	Tulosten yhteenveto.....	53
6	POHDINTA	56
6.1	Tutkimuksen pohdinta ja johtopäätökset	56
6.2	Tutkimuksen arviointia	61
6.2.1	<i>Tutkimuksen luotettavuuden arviointia</i>	62
6.2.2	<i>Tutkimuksen eettisyyden arviointia</i>	63
6.2.3	<i>Jatkotutkimushaasteet</i>	65
	LÄHTEET	67

1 JOHDANTO

Taidekasvatus on kokenut monia muutoksia viime vuosien aikana. Nykyään taidekasvatus kattaa kokonaisvaltaisesti luovan ilmaisun niin musiikin kuin kuvataiteen osalta. Musiikkikasvatus ei keskity ainoastaan laulamiseen ja soittamiseen, eikä kuvataidekasvatus rajoitu vain piirtämiseen ja maalaamiseen. Taidekasvatuksella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa taideaineisiin painottuvaa opetusta peruskoulussa. Taideaineisiin kuuluvat musiikkikasvatus ja kuvataidekasvatus. Taidekasvatukseen kuuluvat myös koulujen kautta tehdyt kulttuuriin liittyvät vierailut ja tapahtumat. Museovierailut ja muut kulttuuritapahtumat ovat olennainen osa koulun toimintaa, ja koulun tulee tarjota monipuolisesti kulttuurikokemuksia jokaiselle lapselle. Institutionaalista taidekasvatusta tarkastellessa on huomioitava, että nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [POPS], 2014) mukaan oppiaineet ylittävät ainekohtaisia rajoja, ja taidekasvatus voi ulottua moneen eri oppiaineeseen. Taideaineiden opettamisen integrointi muihin oppiaineisiin on opettajasta itsestään kiinni. Taidekasvatus voi olla osana jokaisen oppiaineen opetusta, jos opettaja niin päättää toimia.

Taideaineet ovat muuttuneet oppiainesisältöjen lisäksi myös rakenteellisesti. Perusopetuksen nykyinen tuntijako (POPS, 2014) on ajanut taito- ja taideaineet ahtaalle. Nykyisessä tuntijaossa yläkoulun taito- ja taideaineiden valinnaisten tuntien määrää kavennettiin viiteen tuntiin. Myös luokanopettajankoulutuksessa on heikennetty taito- ja taideaineiden osaamisaluetta vähentämällä näiden opetusaikoja (Hyvönen, 2000, s. 14). Yhteiskuntamme olosuhteet ovat aina olleet taide- ja taitoaineita vastaan, eikä niille ole osoitettu tarvittavia resursseja opetuksen sisältöjen ja tavoitteiden toteuttamiseksi (Suomi, 2019, s. 26). Taito- ja taideaineiden horjuva asema on herättänyt julkista keskustelua, johon pro gradu – tutkielmani voi tuoda lisää näkemyksiä.

Tämän pro gradu – tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on itsestään taidekasvattajina, sekä mistä tekijöistä taidekasvattajan ammatillinen identiteetti rakentuu. Tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajien taidekasvattajuutta peruskoulukontekstissa. Tutkimusongelmaa ohjasi luokanopettajien ammatillisen taidekasvattajaidentiteetin tutkimuksen vähäisyys.

Kandidaatin tutkielmassani tutkin luokanopettajien käsityksiä kuvataidekasvatuksesta ja selvitin kuvataidekasvatuksen asemaa osana opetussuunnitelmaa. Kandidaatin tutkielmaa tehdessäni kiinnostuin opettajien identiteetin merkityksestä opetuksen ja taidekasvatuksen kannalta. Opettajien identiteetti vaikuttaa heidän tapaansa toteuttaa taidekasvatusta käytännössä, joten taidekasvatus voi saada hyvin erilaisen aseman opettajasta riippuen. Taideaineiden opetuksen kysymykset muodostavat oman tutkimuskohteensa luokanopettajien työssä. Jokainen luokanopettaja saa pätevyyden ja oikeuden toteuttaa taidekasvatusta alakoulussa. Luokanopettajan, eli kasvatustieteiden maisterin, tutkinto koostuu 300: sta opintopisteestä. Tutkinto sisältää kasvatuksen, kasvatopsykologian, tieteellisen kirjoittamisen, kandidaatin ja pro gradu – tutkielman sekä lukuisten harjoitteluiden lisäksi kaikki alakoulussa opetettavat oppiaineet. Etenkin taito- ja taideaineiden opinnoissa luokanopettajaopiskelijoiden omalla kiinnostuksella ja aiemmalla harrastuneisuudella on suuri merkitys.

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen, ja sitä ohjaa fenomenologinen tieteenfilosofia. Tutkimuksen empiirinen aineisto on kerätty avointa haastattelua hyödyntäen syksyllä 2020. Haastattelujoukko koostui seitsemästä Pirkanmaalla ja Kanta-Hämeessä työskentelevästä luokanopettajasta, joilla on omakohtaista kokemusta taidekasvatuksen toteuttamisesta peruskoulun luokilla 1-6.

Tutkimus etenee siten, että toisessa luvussa perehdytään taidekasvatuksen käsitteen määrittelyyn sekä esitetään taidekasvatuksen osa-alueet suomalaisessa peruskoulujärjestelmässä: kuvataidekasvatus ja musiikkikasvatus. Kuvataidekasvatuksen ja musiikkikasvatuksen käsitteiden määrittelyn lisäksi tuodaan esiin taideaineiden tavoitteet perusopetuksen opetussuunnitelmaan nojaten. Luvussa 2.2 käsitellään identiteetin määritelmää. Identiteettiä tarkastellaan opettajan ammatillisen identiteetin sekä taidekasvattajan ammatillisen identiteetin kautta. Kolmannessa luvussa

esitellään tutkimusta ohjaavat kysymykset. Neljännessä luvussa tuon esille tutkimuksen metodologiset valinnat, aineistonkeruumenetelmät ja tutkimuskohteen. Luvun lopussa esittelen aineiston tulkitsevan fenomenologisen analyysin. Luvussa 5 esitellään tutkimustulokset. Viimeinen eli kuudes luku kokoaa yhteen tutkimuksen. Liitän tutkimustulokset ja aiemmin esitetyn teoreettisen viitekehyksen yhteen. Lisäksi tämä luku sisältää pohdintaa. Luvun lopussa tarkastellaan tutkimuksen eettisyyttä ja arvioidaan luotettavuutta sekä esitellään jatkotutkimushaasteet.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Taidekasvatus

Taidekasvatus (engl. art education) on kasvatuksen osa-alue, joka keskittyy taiteeseen. Taidekasvatuksella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kouluissa tapahtuvaan institutionaaliseen kasvatukseen osa-alueeseen, joka on keskittynyt taiteeseen. Tutkimus on keskittynyt peruskoulun luokkien 1-6 taidekasvatukseen. Koulukasvatus on sitoutunut velvollisuuteen; kouluilla on velvollisuus toteuttaa kasvatusta niin, että jokainen lapsi saa tarvittavan sivistyspohjan toimiakseen yhteiskunnassa aktiivisena toimijana. Tutkimuksessani taidekasvatukseen lasketaan kuuluvaksi suomalaisen peruskoulujärjestelmän määrittämät taideaineet: kuvataide ja musiikki. Taidekasvatukseen kuuluu olennaisesti myös muu taideaineiden oppituntien ulkopuolella oleva toiminta, kuten museovierailut. Nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS, 2014) mukaisesti opetuksessa tulisi suosia ilmiölähtöisyyttä ja oppiainerajoja ylittävää kasvatusta. Näin taidekasvatus voi ulottua lähes jokaiseen oppiaineeseen ja oppimiskokonaisuuteen, mikäli opettaja päättää niin tehdä.

Aiempi tutkimus taidekasvatuksen tutkimuskentällä on pirstaleista. Taidekasvatuksen tutkimuskenttä on monimuotoinen, eikä sille ole yhtä yleispätevää määritelmää. Taidekasvatuksen tutkimuksen määrittelyllä on omat haasteensa, sillä taidekasvatuksen määritelmä on itsessään hajanainen. Taidekasvatuksessa on osia eri tieteenaloilta, kuten kasvatustieteistä, psykologiasta, media- ja viestintätieteistä. Taidekasvatukseen kuuluvat olennaisesti suomalaisen peruskoulujärjestelmän virallisten taideaineiden musiikin ja kuvataiteen lisäksi myös teatteri-, tanssi- ja mediakasvatus. Myös käsityön yhteys taideaineisiin on selkeä, vaikka käsityöt määritellään taitoaineiksi suomalaisessa peruskoulujärjestelmässä.

Yleisesti taidekasvatuksen tutkimus sijoittuu taiteen ja tieteen monialaiseen välimaastoon, jossa yhdistyvät niin kasvatustiede kuin taide. Taide ja tiede ymmärtävät ja esittävät maailmaa eri tavoin (Venkula, 2011, s. 17). Taide on syntynyt tarpeestamme ymmärtää ympäristöämme ja toisiamme. Tästä näkökulmasta taide on tapa ymmärtää maailmaa (Väkevä, 2007). Taidekasvatuksen määritelmä vaihtelee eri tieteenalojen välillä. Taidekasvatuksella on kuitenkin yksi yhtenäinen tehtävä, joka on saada aikaan hyvää taiteen avulla (Saarnivaara & Varto, 2000, s. 43). Taidekasvatus on paljon enemmän kuin taidetta, mutta taiteella on keskeinen asema. Ilman taidetta ei voisi olla taidekasvatustakaan. Taide itsessään on koko elämän kannalta välttämätöntä (Kallio, 2005, s. 40). Taiteen avulla todellisuus voidaan hahmottaa muuten kuin rationaalisella ja loogisella päättelyllä. Taide mahdollistaa yhteyden sellaisiin todellisuuden tasoihin, jotka eivät muuten avautuisi. (Venkula, 2011, s. 41.) Kasvatuksella on kuitenkin täysin erilainen merkitys ja erilaiset pyrkimykset, joiden toteutuminen on yhteiskunnallisten instituutioiden, kuten koulujen, vastuulla (Saarnivaara & Varto, 2000).

Kouluissa toteutettavalla kasvatuksella on velvollisuuteen sitoutunut idea; koulujen tulee toteuttaa kasvatusta niin, että lapsista kehittyy aktiivisia kansalaisia yhteiskunnassa. Kouluissa toteuttava kasvatus on tavoitteellista toimintaa, jolla pyritään saamaan lapset sopeutumaan yhteiskuntaan ja toimimaan yhteiskunnan vaatimalla tavalla yleisesti hyväksytyjen arvojen mukaisesti. Perusopetuslaissa (628/1988) 2§ määrittää koulujen opetuksen tavoitteet seuraavasti: ". . . opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen . . ."

Kasvatuksen tulee tukea lasten kasvua ihmisyyteen (POPS, 2014). Koulukasvatuksella on useita eri tavoitteita ja pyrkimyksiä, joista yksi on auttaa lapsia ja nuoria ilmaisemaan omia tunteuksiaan. Lapsen kasvussa tarve itseilmaisulle on keskeistä. Oppilaat tarvitsevat asiantuntevan opettajan ohjausta kehittyäkseen omien tunteiden ja ajatustensa luovassa ilmaisussa. Taidekasvatuksen asemalle on esitetty useita perusteluja. Taidekasvatus voi edistää lapsen persoonallisuuden kehittymistä. Luovuus kumpuaa henkilökohtaisista kokemuksista ja tunteuksista, ja se tarjoaa mahdollisuuden ilmaista omia kokemuksia, tunteita ja ajatuksia (Pohjakallio, 2006). Taidekasvatus tarjoaa keinoja ympäristön havainnointiin ja suunnittelutaitojen

kehittymiseen. Suunnittelun ja ympäristön havainnoimisen taidot ovat taiteen lisäksi apuna myös luonnontieteellisessä ajattelussa, joten taidekasvatuksesta on hyötyä myös muiden oppiaineiden ja yleisesti ajattelun kehittämisessä. Taidekasvatuksella on merkittävä rooli yhteiskunnan ajallisessa kehityksessä, sillä sen tarkoituksena on edistää yhteiskunnan tarpeita. Taidekasvatuksessa voidaan keskittyä myös tekniseen koulutukseen ja teolliseen kulttuuriin. Koulujen tarjoaman taidekasvatuksen tehtävänä on edistää yhteiskunnallista tilannetta. Taiteella on itseisarvo, ja sillä on merkitystä yhteiskunnallisen ja eettisen maailman avaajana. Taide on osana yhteiskuntaa ja taidekasvatus voi täten kehittää ymmärrystä yhteiskunnallisista tekijöistä. Taide rakentaa yksilön maailmankuvaa ja lisää tietoa ympäröivästä yhteiskunnasta. (Pohjakallio 2006.)

Taide- ja kulttuurielämän edistäminen kouluissa on ensisijaisen tärkeää, sillä jokainen lapsi ansaitsee saada kokemuksia taiteesta. Miten käy niiden lasten, joilla ei ole taloudellista mahdollisuutta harrastaa taidetta vapaa-ajalla, mikäli taidekasvatuksen asema heikkenee entisestään? (Anttila & Jakku-Sihvonen, 2006, s. 4.) Suomalaisen peruskoulujärjestelmän on turvattava jokaisen lapsen yhtäläiset mahdollisuudet taide- ja kulttuurikokemuksiin.

Vaikka taidekasvatuksen merkittävä rooli lasten ja nuorten kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta on huomioitu taideaineiden opetuksen sisältöjä laajentamalla, on samanaikaisesti taito- ja taideaineiden opetuksen tuntimääriä kavennettu. Taideaineiden tunteja on kavennettu tuntijakomuutosten myötä; nykyisessä tuntijaossa opetusmääriin tehtiin supistuksia 7-9 -luokkalaisten valinnaisten taito- ja taideaineiden tuntien määrään, joka on nyt viisi tuntia viikossa. Luokilla 1-6 taito- ja taideaineita opetetaan kuusi tuntia viikossa (POPS, 2014). Taideaineiden horjuva asema suomalaisessa peruskoulussa on uhkana suomalaisen koulun sivistysperinteelle (Anttila & Jakku-Sihvonen, 2006). Tulevaisuuden uhkakuvana onkin tilanne, jossa tuntijakopäätökset heikentävät taito- ja taideaineiden asemaa entisestään.

2.1.1 Kuvataidekasvatuskasvatus

Kuvataidekasvatus (engl. visual arts education) on yksinkertaistaen kasvatuksen osa-alue, joka keskittyy kuvataiteeseen. Tutkimuksessani käytän myös

kuvataidekasvatuksen rinnakkaista termiä kuvataideopetus ja yleisesti taidekasvatus. Kuvataidekasvatus on koulussa toteutettavaa kuvataiteen opetusta. Kuvataiteessa on olennaisinta, että oppilas löytää henkilökohtaisen suhteen taiteeseen (Laitinen, 2006, s. 34–35).

Kuvataidekasvatuksen ydin on oman ilmaisun kautta tutustuminen omaan itseensä ja maailmaan (Hyvönen, 2000). Taidekasvatus mahdollistaa itsetuntemuksen kehittymisen ja maailmankuvan rakentumisen ilmaisun myötä (Pohjakallio, 2006, s. 27–28). Taiteen avulla kokemukset ja tunteet voidaan ilmaista kuvina; taide antaa keinon käsitellä omia tunnekokemuksia. Kuvataidekasvatuksen oppimistapahtuma alkaa oppilaan omista tunnekokemuksista käsin. Taide antaa myös keinoja kehittää toimintaamme. Se kehittää ajattelemista ja tarjoaa universaaleja taitoja, joita tarvitaan muuallakin kuin taiteen kentällä. (Rantakare, 2004, s. 212–215.) Kokonaisvaltaisen taidekasvatuksen tavoitteena on kehittää oppilaan omaa kokemusta maailmasta ja itsestä, mikä parhaimmillaan johtaa itseluottamuksen vahvistumiseen ja kykyyn olla läsnä (Hyvönen, 2000). Taideopetuksen tavoitteena on, että oppilaalle muodostuu henkilökohtainen suhde taiteeseen. Taideaineiden opetuksessa pyrkimyksenä on se, että oppilas ymmärtää taiteen merkityksen niin yhteiskunnassa kuin omassa elämässään. Tämän lisäksi lapsia ja nuoria tulee kannustaa taide- ja kulttuurielämään osallistumiseen (Rantakare, 2004).

Taiteen tuottamisessa on niin yksilöllinen kuin ryhmänkin tuottama merkitys. Koulu on yksi lapsen ja nuoren merkittävimpiä sosiaalisia yhteisöjä, joissa tapahtuva toiminta edistää yksilön kehittymistä. Taiteen tekemisen tavoitteena on, että oppilas voi nauttia omien ajatustensa ilmaisemisesta kuvallisesti. Kuvataideopetuksessa on myös olennaista kehittää oppilaan taitoja pitkäjänteiseen työskentelyyn. (Rantakare, 2004, s. 215–216.) Peruskoulun opetussuunnitelma ohjaa opettajaa toteuttamaan monipuolista kuvataidekasvatusta. Opettajan tulisi esittää taide osana kulttuuria, sillä taide on aina kiinni yhteiskunnallisissa puitteissa. Taidekasvatuksella on tärkeä rooli oppilaiden tietoisuuden lisäämisessä kulttuurin, perinnön, paikan ja identiteetin osalta niin paikallisesti kuin maailmanlaajuisesti (Paatela-Nieminen, Itkonen & Talib, 2016). Taidekasvatuksen tutkijat perustelevat taidekasvatuksen asemaa pitkälti kulttuurisen osaamisen ja identiteetin rakentumisen kautta.

Kuvataidekasvatuksessa on olennaista kehittää oppilaan omaa suhdetta taiteeseen. Taiteen tekeminen syvenee, kun oppilas saa mahdollisuuden sitoa omat kokemuksensa osaksi taidetta. (Räsänen, 2000.) Taiteellisen toiminnan lähtökohtana tulisikin olla oppilaan oma elämä ja omat kiinnostuksen kohteet. Kun taidekasvatuksessa otetaan huomioon oppijan omakohtaiset kokemukset ja elämysmaailma, kehittyy taiteellisten ja ilmaisullisten taitojen lisäksi myös ajattelu- ja tunnetaidot. Taideoppiminen korostaa oppilaan tietoisuuden kasvua ja muokkaa oppijan suhdetta niin ympäröivään maailmaan, itseän kuin muihinkin ihmisiin. (Räsänen, 2000, 14–16.)

Edellä esitettyjä perusteluita tukevat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS, 2014), jotka luettelevat kuvataidekasvatuksen tehtäväksi rohkaista lapsia löytämään oma tiensä taiteen avulla sekä rakentaa omaa kasvuaan ihmiseksi. *”Oppilaiden identiteettien rakentumista, kulttuurista osaamista ja yhteisöllisyyttä vahvistetaan kuvia tuottamalla ja tulkitsemalla”* (POPS, 2014, s. 143). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on esitetty lisää kuvataidekasvatuksen tehtävistä. Kuvataiteen opetus perustuu oppilaiden omista kokemuksista ja mielikuvista kumpuavaan luovaan ilmaisuun sekä oppilaiden kriittisen ajattelun kehittymiseen (POPS, 2014, s. 143). Näiden kasvatuksellisten tavoitteiden lisäksi kuvataiteen opetuksen tehtävänä on kehittää oppilaiden ymmärrystä taiteeseen, ympäröivään maailmaan ja visuaaliseen kulttuuriin. Visuaalisella kulttuurilla tarkoitetaan rajatonta visuaalisen viihteen ja elämän muotoa (Varto, 2009). Visuaalisen kulttuuriin sisältyvät nykypäivän arkiset asiat, kuten televisio, media ja videot, mutta myös muut kuvalliset viestinnät, kuten mainonta. Kuvataide on sisällynyt vahvasti osaksi yhteiskuntaa, ja kuvataidekasvatuksella voidaan avata ymmärrystä yhteiskunnallisista ja eettisistä tekijöistä.

Kuvataiteen merkitys suomalaisessa peruskoulujärjestelmässä on muuttunut huomattavasti. Kuvataiteen opetus on ollut osana suomalaisessa koulussa jo 1800-luvulta, jolloin oppiainetta kutsuttiin termeillä `kuvaanto` tai `piirustus`. 1940-luvulla piirustuksessa, nykyisessä kuvataiteen opetuksessa, edellytettiin hyvän numeraalisen arvioinnin saamiseksi lähes teknistä moitteettomuutta. Tällainen perinteisen piirtämisen korostaminen on vaikuttanut kuvataiteen oppiaineeseen vielä tänäkin päivänä (Merta, 2006, s. 69). 1950-luvulla oppiaineen nimi ja samalla asema muuttuivat kuvaamataidoksi.

Kuvaamataito keskittyi yksilön henkilökohtaiseen kuvalliseen tuottamiseen. Myös erilaiset menetelmät ja tekniikat olivat suuressa osassa opetuksen sisältöä. Kuvataiteen käsite otettiin käyttöön vuonna 1999. Oppiaineen nimen muutoksen taustalla oli ajatus oppiaineen taitokeskeisyydestä irrottautuminen taideaineeksi, ja tämän myötä oppiaine sai taideleiman. Nimenmuutoksessa tärkeintä ei ole oikea määrittely vaan oppiaineen sisällöllinen muutos. (Pullinen, 2010, s. 60–65.) Nykyisessä opetussuunnitelmassa kuvallinen tuottaminen on vain yksi neljästä eri osa-alueesta (POPS, 2014), vaikka ennen vuotta 1999 kuvallinen tuottaminen oli kuvataiteen opetuksen ensisijainen tavoite. Kuvataiteen sisältö oppiaineena on laajentunut huomattavasti koulutuspoliittisten ratkaisujen myötä.

Kuvataiteen opetuksen sisältöä on laajennettu koskemaan esteettistä, ekologista ja eettistä arvottamista, visuaalisen kulttuurin tulkitsemista sekä visuaalisen havaitsemisen ja ajattelun kehittymistä kuvallisen tuottamisen lisäksi (POPS, 2014, s. 144). Luokanopettajilla on mahdollisuus toimia kuvataidekasvattajana ja käsitellä kuvataidetta oppiainekohtaisten rajojen yli, jolloin kuvataide voi olla osana useaa oppimiskokonaisuutta. Jotta opetussuunnitelmassa esitettyihin kuvataidekasvatuksen tavoitteisiin pystytään vastaamaan, opettajilta vaaditaan kuvataidekasvatuksen laaja-alaista ymmärrystä ja aineenhallintaa.

2.1.2 Musiikkikasvatus

Musiikkikasvatus (engl. music education) on kasvatuksen osa-alue, joka keskittyy musiikkiin. Musiikkikasvatusta tarkastellaan tässä tutkimuksessa peruskoulussa toteuttavana musiikin opettamisena ja musiikillisten kulttuurikokemusten tuottamisena. Musiikkikasvatukseen sisältyvät koulujen musiikin tuntien lisäksi muut oppiaineet, koulun juhlalliset ja tapahtumat sekä koulun ulkopuolella järjestetty toiminta. Musiikillinen toiminta on osana koulun toimintaa arjessa ja juhlassa (POPS, 2014). Musiikkikasvatuksen keskeisin tehtävä on auttaa oppilasta löytämään oma kiinnostuksen kohteensa musiikin parissa (Suomi, 2019, s. 44).

Perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS, 2014, s. 141–143) mukaan musiikin opetuksen tarkoituksena on tarjota oppilaille edellytykset musiikilliseen toimintaan ja kulttuuriseen osallisuuteen. Musiikin opetuksen merkitys on etenkin

kulttuurisen osaamisen tukemisessa. Musiikkikasvatus ohjaa oppilaita tulkitsemaan musiikin eri merkityksiä eri kulttuureissa. Musiikkikasvatus *”rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista musiikkiin ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen”* (POPS, 2014, s. 141). Musiikkikasvatuksen tehtävänä on kehittää oppilaiden luovaa musiikillista ajattelua ja kokonaisvaltaista kasvua. Musiikkikasvatuksen tavoitteena on edistää oppilaiden kykyä toimia yhteistyössä muiden kanssa. Koulun tarjoama musiikinopetus edistää oppilaiden ilmaisutaidon kehittymistä sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmässä. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa tuodaan esiin, että vuosiluokilla 3-6 musiikin opetuksen tavoitteena on: oppilaiden rohkaisu improvisointiin, kannustaminen tunnetilojen ilmaisuun sekä ohjaus musiikillisen maailman esteettiseen, kulttuuriseen ja historialliseen monimuotoisuuteen (POPS, 2014).

Musiikkikasvatus voi parhaimmillaan mahdollistaa oppilaiden persoonallisuuden ja kulttuurisen ajatusmaailman rikastuttamisen (Suomi, 2019, s.71–72). Myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa huomioidaan koulun tarjoaman musiikkikasvatuksen merkitys oppilaan kulttuurisen ymmärryksen edistäjänä. Musiikkikasvatusta ohjaa usein opettajan omat taidot ja motiivit. Luokanopettaja voi omilla valinnoillaan vaikuttaa merkittävästi oppilaiden asennoitumiseen musiikkia kohtaan. Monelle lapselle koulu voi olla ainoa musiikkikasvatusta tarjoava taho. (Suomi, 2019.) Musiikin pedagoginen arvo voidaan nähdä kulttuuristen tapojen rajoja ylittävänä tekijänä. Musiikkikasvatuksen arvo on osana yleistä kulttuurista sivistysprosessia, johon koulujen kasvatus perustuu. Musiikkikasvatus, osana taidekasvatusta pyrkii yhteiskunnalliseen edistykseen. (Väkevä, 2004, s. 344–345.)

Niin kuvataidekasvatus kuin musiikkikasvatus tarjoavat lapsille ainutkertaisia kokemuksia taiteen parissa. Kuvataide- ja musiikkikasvatuksen tarjoamat mahdollisuudet edistävät lapsen mielikuvituksen ja ilmaisutaitojen kehittymistä. Lisäksi ne tukevat identiteetin rakentumista ja kulttuurista osaamista. (POPS, 2014.) Musiikki tarjoaa keinoja, joilla oppilaat voivat oppia tutkimaan omia kokemuksiaan, yksilöllisyyttään ja tätä kautta elämään merkityksellistä elämää. Musiikki ja sen tarjoama taide antavat kokemuksia muuttaa suhteemme ympäröivään maailmaan ja luontoon sekä tarjota kulttuurista merkitystä (Väkevä, 2000, s. 73). Symbolistisen taideteorian mukaan musiikki ja taide ylipäättään ovat välineitä todellisuuden tavoittamiseksi. Musiikki

voi parhaimmillaan auttaa henkisen elämän muotoutumisessa. Musiikki on itsessään tapa kokea maailma. Musiikki voi toimia niin pedagogisena välineenä kuin yhteiskunnallisena voimavarana, osana ympäröivää kulttuuria ja maailmaa. (Väkevä, 2004, s. 345–346.) Musiikki on itsessään universaalista toimintaa, jossa persoonalliset, sosiaaliset ja kulttuuriset merkitykset yhdistyvät. Musiikki on kulttuurisidonnaista, ja se vaikuttaa eri kulttuuriympäristöissä eri tavalla. Musiikki tuottaa yhteisöllisten kulttuurikokemusten lisäksi yksilöllisiä merkityksiä. (Juvonen, 2008.)

Musiikki on kuulunut osaksi suomalaista koulua laulu -nimisenä oppiaineena kansakoulun opetusohjelmassa 1800-luvun puolivälin jälkeen. Laulu- ja soittotaitoa pidettiin perusvaatimuksina kansakoulunopettajan taidoissa. Opettajankoulutukseen pyrkivien tuli valintakokeiden aikana osoittaa taitonsa taideaineissa, ja taitojen puuttuminen saattoi estää pääsyn opettajankoulutukseen (Vesioja, 2008). Musiikki otettiin käyttöön oppiaineen nimenä vuonna 1963, ja 1970-luvulle siirryttäessä musiikinopetus laajentui huomattavasti. Vaikka laulaminen oli yhä tärkein sisältö musiikinopetuksessa, laulun rinnalle tuli tutustuminen musiikin aikakausiin ja tyyliuuntauksiin. Tällöin luova musiikillinen ilmaisu tuli osaksi opetussuunnitelmaa. (Suomi 2019.) 1990-luvulla musiikin opetussuunnitelmassa tunnustettiin musiikin tehtävä oppilaan tunne-elämän ja luovuuden kehittymisessä (POPS, 1994, s. 97). Nykyisessä opetussuunnitelmassa musiikinopetus alkoi keskittyä enemmän yhteistoiminnallisuuteen ja myönteisten kokemusten saamiseen musisoinnin myötä. Opetuksessa keskitytään luomaan oppilaalle positiivinen suhde musiikkiin, mikä luo pohjaa koko elinajan kestäväälle musiikkiharrastukselle (Suomi, 2019, s. 48). Musiikkikasvatuksen asema suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on monimuotoistunut ja laajentunut sisällöltään merkittävästi. Vaikka musiikkikasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä on laajennettu, musiikin tuntimäärät ovat pysyneet samana niin alakoulussa kuin yliopistojen oppisisällöissäänkin.

2.2 *Identiteetti*

Tutkimukseni keskittyy sekä opettajan että taidekasvattajan ammatilliseen identiteettiin, joka rakentuu ammatin ja työn kautta. Jotta opettajan ammatillista identiteettiä voidaan tarkastella, tutkimuksessa on selvitettävä ensin identiteetin käsite. Identiteetin käsitteen tutkimuksellinen käyttö edellyttää tarkkaa rajaamista (Ropo, 2015, s. 30).

Identiteetti (engl. identity) on käsitteenä monimuotoinen ja monitieteinen tutkimuskohde. Tutkimuksissa ei kuitenkaan ole selkeää määritelmää identiteetin käsitteelle. Identiteetillä voidaan viitata ihmisen kokemukseen itsestään tai kuulumisesta eri yhteisöihin. Identiteetikäsitteen monimuotoisuus näkyy siinä, että identiteettiä voidaan määritellä kolmella ulottuvuudella. Ensimmäinen ulottuvuus kuvaa itseymmärrystä ja kiinnostusta itsestä. Toinen näkökulma liittyy yksilön yhteisyyteen ja yksilöllisyyteen. Kolmannessa näkemyksessä identiteetti nähdään osana yhteisöllistä asemaa. (Ropo, 2015, s. 27.)

Identiteettiä voidaan tarkastella samuuden ja itseyden myötä. Ihmisen samuutta muihin voidaan määrittää esimerkkeinä sormenjäljen ja yhteisen geeniperimän avulla. Itseys vastaa yleisimmin kysymyksiin, kuten: kuka minä olen? Millainen olen itselleni ja muille? (Heikkinen, 1999b; Almiala, 2008). Itseys on yksilön kokemaa oman elämän ainutlaatuisuutta. Yksilön identiteettiä ei voida identifioida yksilön käyttäytymisestä ja tapahtumista, vaan se on yksilön sisällä oleva kokemus omasta elämästä ja itsestä. Identiteetti on elämänhistoriallisesti, ei biologisesti, määrittynyt (Hall, 1999, s. 23). Yhtä ja yhtenäistä identiteettiä ei ole mahdollista muodostaa, sillä yksilön toiminta ja ajatukset ovat niin moninaisia (Ropo, 2009, s. 7).

Identiteettiä kuvataan usein yksilön ominaisuutena, joka muodostuu tiedostamattomissa toiminnoissa jatkuvasti (Hall, 1999). Identiteetti on samanaikaisesti pysyvä osa yksilöä, mutta se myös muuttuu jatkuvasti. Identiteetti on identifioitumista eri rooleihin ja hierarkioihin, joita yksilö kohtaa jokapäiväisessä elämässään syntymästään asti (Erikson, 1994, s. 159). Identiteetin muodostaminen alkaa aina lapsuudesta asti, eikä se koskaan tule valmiiksi. Identiteetti ymmärretään kehittyvänä osana yksilöä. Se rakentuu vuorovaikutuksessa kulttuuristen kontekstien, instituutioiden ja ihmisten kanssa

(Beauchamp & Thomas, 2009, s. 179). Identiteetti ei perustu objektiiviselle tiedolle, vaikka se on todellinen, ja kuvaa yksilön todellisuutta.

Identiteetti on käsite, kuinka yksilön kokema menneisyys on osana häntä ja kuinka yksilö itse asemoi itsensä (Hall, 1999). Kansalaisuus, sukupuoli ja yhteiskunnallinen luokka ovat olleet yleisimmät lähtökohdat identiteetin tarkastelulle (Ropo, 2015). Nämä aiemmin vahvat ja vankat yhteisöt ovat kuitenkin muuttuneet moninaisemmiksi ja liikkuvimmiksi. Nykymaailmassa perinteiset yhteisöt ja niihin kuuluminen on vähentynyt huomattavasti. Aiemmin yhteisöihin kuuluminen oli identiteetin vakauden perusta. Nykyään ilman kulttuurista vahvistusta identiteetistä on tullut yksilön itse muodostama konstruktio. (Ropo, 2015, s. 27.) Postmodernissa maailmassa identiteetin kohde on yksilö itse. Ihminen ei enää rakennu kansan tai luokan mukaan, pikemminkin ajatellaan, että ihmisellä ei ole enää perimmäistä olemusta. Ihminen voi itse yksilönä tulla sellaiseksi kuin haluaa (Heikkinen, 1999a, s. 186). Identiteetti rakentuu omien kokemusten ja niistä tehtyjen tulkintojen myötä (Ropo, 2009, s. 5).

Identiteetin tutkimuksessa on useita eri näkökulmia, joista postpositivistinen näkökulma tukee tämän tutkielman fenomenologista tutkimussuuntausta. Postpositivistisen näkökulman mukaisesti kokemuksilla on todellinen merkitys identiteetin rakentumisessa. Postpositivismi kuvaa identiteettiä sosiaalisena todellisuutena ja ihmisen paikasta siinä. Identiteetti rakentuu vuorovaikutuksessa ja sosiaalisissa kanssakäymisissä. Se on samanaikaisesti konstruoitu ja todellinen osa yksilön elämää. (Kuusela, 2006, s. 39–41.)

Identiteetti on yhdistelmä minäkuvaa ja käsityksiä siitä, miten muut näkevät meidät (Banegas & Cad, 2019, s. 24). Identiteetti rakentuu niin ihmisen omien käsitysten kuin muiden tekemien määritelmien myötä. Identiteetti kuvaa millaiseksi yksilö kokee itsensä. (Saastamoinen, 2006, s. 168.) Ihminen muodostaa identiteettien avulla näkemyksen omasta asemastaan yhteiskunnassa (Almiala, 2008, s. 30). Identiteetit auttavat yksilöä selvittämään oman paikkansa lisäksi, mihin hän kuuluu. Identiteetit vastaavat kysymykseen siitä ”keitä olemme” (Saastamoinen, 2006, s. 168). Identiteetti kuvaa sosiaalista todellisuutta ja ihmisen paikkaa siinä. Se on minän, oman sisäisen itsen, varmuutta siitä, kuka on (Laine, 2004, s. 34.)

Ihmisen identiteetti ei ole täysin subjektiivinen, sillä kokemukset perustuvat yhteiseen olemassa olevaan maailmaan. Identiteetti on kuin rakenne, jonka avulla voidaan nähdä ja ymmärtää maailmaa eri tavoilla. (Kuusela, 2006, s. 44–46.) Identiteetti muotoutuu jatkuvasti, ja se rakentuu itseä koskevista käsityksistä, uskomuksista, muistikuvista ja niiden välisistä suhteista (Syvänen & Ropo, 2013, s. 106). Identiteetin käsite luokitellaan usein persoonalliseen ja sosiaaliseen identiteettiin. Sosiaalinen identiteetti kuvaa yksilön identifioitumista eri yhteisöihin ja ryhmiin, esimerkiksi ammattiin. Tutkimukseni lähtökohta identiteetin tutkimukselle on ammatillinen identiteetti, joka on sidoksissa sosiaaliseen identiteettiin, mutta sisältää myös persoonallisen osan (Almiala, 2008; Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010).

Ammatillinen identiteetti on aikuisen keskeinen identiteetin osa. Se tulisi nähdä osana yksilön laajempaa persoonallista identiteettiä (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010, s. 27). Persoonallista identiteettiä kuvataan yksilön käsityksenä itsestään (Kuusela, 2006). Ervin Goffman (1983) esittää, että persoonallinen identiteetti merkitsee jatkuvuutta yksilön elämänhistorian myötä (Almiala, 2008, s. 32). Persoonallinen identiteetti kehittyy oman sisäisen keskustelun ja tunteiden tulkinnalla (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010, s. 37–38). Persoonallinen identiteetti osoittaa vuorovaikutuksessa syntyneitä yksilöllisiä kokemuksia (Fadjukoff, 2007, s. 10). Archer korostaa persoonallisen identiteetin hallitsevuutta (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010; Archer, 2003). Persoonallinen identiteetti määrittyy yksilön sisäisessä keskustelussa, johon liittyy vahvasti yhteiskunta ja sosiaalinen maailma, jossa yksilö elää ja toimii. Persoonallisen identiteetin määritelmä ei siis ulkoista itseään yhteiskunnasta ja sosiaalisesta ympäristöstä. Se tukee näkökulmaa, jossa yhteiskunnan vaikutus muuttuu osaksi identiteettiä vain henkilökohtaisen prosessin myötä. Ajatuksemme ja huolestamme eivät koskaan ole vain sosiaalisia, sillä konstruimme maailmaa oman itsemme kanssa. (Archer, 2003, s. 81). Archerin soveltama sosiaalinen teoria esittää identiteetin konstruoituneen vuorovaikutuksellisissa suhteissa ympäristön ja muiden ihmisten kanssa.

Ammatillisen identiteetin sosiaalinen osa liittyy Meadin identiteettiteoriaan siten, että identiteetti voi kehittyä vain sosiaalisessa ympäristössä (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004, s. 107). Samanaikaisesti, kun sosiaalinen ympäristö vaikuttaa yksilöön, yksilö vaikuttaa takaisin sosiaaliseen maailmaan ja

yhteiskuntaan (Mead, 1934, s. 180). Meadin identiteettiteoria korostaa sosiaalisen ympäristön vaikutusta yksilön identiteetin rakentumiseen; vasta sosiaalisissa suhteissa ja vuorovaikutuksessa on yksilön mahdollista tulla kokonaiseksi (Mead, 1934). Sosiaalisen identiteetin teoriassa identiteettiä on pidetty sosiaalisena konstruktiona (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010, s. 32). Sosiaalinen identiteetti osoittaa yksilöiden aseman sosiaalisessa rakenteessa yhteiskunnassa (Fadjukoff, 2007, s. 10). Sosiaalisen identiteetin käsitteellä voidaan ilmaista jäsenyyttä ja yhteenkuuluvuutta, kuten ammatillista jäsenyyttä opettajana toimimisessa. Sosiaalinen identiteetti, objektiminä, esitetään identiteetin osana, joka voidaan tietää ja havaita. Persoonallinen identiteetti korostaa yksilön näkökulmaa identiteetin muodostumisessa, ja sosiaalinen identiteetti yksilön ja yhteisön korrelointia. Persoonallinen identiteetti, subjektiminä, kuvataan sosiaalisen minän reflektioijana ja arvioijana. (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010, s. 35.)

Tutkimuksen kannalta ei ole hedelmällistä erotella opettajan ja taidekasvattajan ammatillista identiteettiä vain persoonalliseen tai sosiaaliseen identiteettiin. Opettajan ammatillinen identiteetti on osana sosiaalista identiteettiä, joka kuvaa opettajaryhmään jäseneksi kuuluvuutta. Tämä edistää oman opettajaidentiteetin kehittymistä. Opettajien ammatillisen identiteetin tarkastelussa persoonallinen identiteetti on vahvasti sidoksissa työn luonteen puolesta. Ammatillista identiteettiä tarkastellessa on huomioitava, että niillä ammattiryhmillä, joissa oma minuus, persoona ja tunteet ovat vahvasti mukana, kuten opettajan tehtävissä, persoonallisen identiteetin merkitys korostuu (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010, s. 28).

Vaikka identiteetti ei pysy samana koko yksilön elämän ajan, kuvaa se kuitenkin minän pysyvyyttä. Identiteetti on varmuutta siitä, kuka on ja keneksi on kasvamassa. Identiteettiä voidaan kuvata minän kokonaisuutena, joka on koetun elämänhistorian ja oman elämän ymmärryksen tulos. (Laine, 1999, s. 238.) Yksilön identiteettiä tarkastellessa on tärkeää huomioida, että ihmisellä on useita eri identiteettejä. Identiteetillä on oma tutkimuskohteensa ammatin näkökulmasta.

2.2.1 Opettajan ammatillinen identiteetti

Opettajan ammatillinen identiteetti (engl. teacher identity) kuuluu osaksi yksilön henkilökohtaista persoonallista identiteettiä, sekä sosiaalista identiteettiä. Opettajan ammatillinen identiteetti on opettajan kuva siitä, millainen hän on opettajan työssä, mihin hän pyrkii ammatissaan ja miten hän selviytyy opettajan tehtävässä (Almiala, 2008, s. 35). Käytän tässä tutkimuksessa ammatti-identiteetin ja ammatillisen identiteetin käsitteitä rinnakkain. Identiteetin käsite on merkityksellinen ammatin näkökulmasta. Ammatti-identiteetin merkitys opettajilla on suuri. Opettajien ammatti-identiteetti muokkaa heidän tapansa ajatella ja opettaa. (Vähäsantanen, Hökkä, Eteläpelto & Rasku-Puttonen, 2019, s. 192.)

Opettajan ammatillisen identiteetin nähdään kehittyvän lähes henkisenä kasvuprosessina. Opettajan ammatillista identiteettiä ei kuvata vain yksilön itse rakentamana ominaisuutena, vaan se konstruoituu opettajayhteisössä. (Kari & Heikkinen, 2001, s. 44.) Opettajayhteisön jäsenten arvot ja yhteenkuuluvuuden tunne rakentuvat sen tuloksena, että yksilöt identifioivat itsensä yhteisön jäseniksi (Ropo, 1999). Opettajan ammatillinen identiteetti muodostaa oman tutkimuskohteensa.

Ammatillinen identiteetti tarkoittaa yksilön käsitystä itsestä ammatillisena toimijana (Vähäsantanen ym., 2012). Ammatti-identiteetti kuvaa henkilökohtaista ymmärrystä oman ammatin edustajana toimimisesta. Lisäksi se kuvaa, millaiseksi yksilö kokee itsensä tarkasteluhetkellä suhteessa ammattiinsa, sekä millaiseksi hän haluaa työssään tulla. (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010, s. 26.) Ammatillinen identiteetti rakentuu koko työuran ajan jo opettajankoulutuksesta lähtien. Yksilö aloittaa ammatillisen identiteettinsä rakentamisen jo koulutuspolullaan (Heikkinen, 1999a, s. 192). Ammatilliseen identiteettiin kuuluvat yksilön työtä koskevat arvot, tavoitteet, uskomukset ja näkemykset, sekä mihin hän kuuluu ja samaistuu. Opettajien ammatilliseen identiteettiin kuuluvat näiden lisäksi myös oppimiseen ja opetukseen liittyvät käsitykset. (Vähäsantanen ym., 2012, s. 97.) Ammatillista identiteettiä kuvataan yksilön käsitykseksi itsestään ammatillisena toimijana, eli millaisena yksilö näkee itsensä suhteessa työhön (Almiala, 2008, s. 33). Tässä tutkimuksessa opettajien ammatillinen identiteetti sitoutuu heidän toteuttamaansa taidekasvatukseen.

Ammatillista identiteettiä muodostetaan yhteenkuuluvuuden ja samuuden sekä eronteon ja toiseuden toiminnoilla. Erontekoa ammattiryhmien jäsenien välillä voidaan tehdä jopa tiedostamattomasti, esimerkiksi pukeutumisen ja puhetapojen avulla. (Kari & Heikkinen, 2010, s. 146.) Opettajan ammatillisen identiteetin muodostuessa yksilö voi tiedostamattaan korostaa oman ammattiryhmänsä tyypillistä kielen käyttöä ja pukeutumistapaa. Identiteetin rakentuminen voi muodostua yhteisön jäsenyyden myötä. Ammatillinen identiteetti ei kuitenkaan tarkoita yhteisöjen sisällä olevia käsityksiä ja odotuksia sekä yleisiä yhteiskunnassa hyväksytyjä normeja siitä, mitä opettajan tulisi tietää ja toimia. Ammatillinen identiteetti koostuu siitä, mitä opettajat pitävät tärkeänä omassa ammatissaan, elämässään niin käytännön kokemustensa kuin henkilökohtaisten taustojensa kautta (Beijaard ym., 2004, s. 108).

Opettajaidentiteetti rakentuu omassa työyhteisössä omien kokemusten pohjalta. Opettajien ammatilliseen identiteettiin kuuluvat arvot, tunteet, kokemukset, tulevaisuuden pyrkimykset, ammatilliset tiedot ja osaaminen (Virta, Hökkä, Eteläpelto & Rasku-Puttonen, 2019, s. 193). Opettajan ammatillinen identiteetti on hänen kokemuksena siitä, millainen hän on opettajana. Ammatillisen identiteetin rakentuminen on usein hidasta, ja sitä tulisi rakentaa jo opettajankoulutuksessa ennen työuran aloittamista, jolloin tulevien opettajien on aloitettava tutkimaan omaa opettajaidentiteettiään (Virta ym., 2019; Beijaard ym., 2004). Opettajankoulutus on avainasemassa opettajaksi tulemiseen ja ammatillisen kehityksen jatkumiseen (Ahonen, Pyhältö, Pietarinen & Soini, 2015, s. 151).

Tutkimuksissa ammatillinen identiteetti nähdään yksilön käsityksenä itsestään ammatissaan. Ammatillinen identiteetti rakentuu yksilön ammatillisen ja henkilökohtaisen historian sekä tulevaisuuden odotuksien myötä (Virta ym., 2019, s. 193–194). Ammatillisen identiteetin muodostavat subjektien käsitykset itsestään ammatillisina toimijoina ja yksilöinä, joilla on ammattiin sitoutuneita ihanteita, vakaumuksia ja arvoja (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi, 2014, s. 645). Ammatillinen identiteetti muodostuu sosialisoinnin kautta, jolloin yksilö voi kokea itsensä osana työn tarjoamaa yhteisöä (Laine, 2004, s. 72). Opettajan ammatillista identiteettiä kuvataan opettajan ammatin ytimenä. Opettajan ammatillinen identiteetti antaa valmiudet opettajille ymmärtää oman

paikkansa työssä ja yhteiskunnassa. Opettajan identiteetti muodostuu opettajuuden kokemuksen kautta (Beauchamp & Thomas, 2009, s. 178).

Opettaja vaikuttaa työssään koko persoonallaan (Laine, 2004). Opettajan ammatillisen identiteetin rakentuminen alkaa jo ennen luokanopettajankoulutusta. Myös opettajan omilla kouluaikaisilla kokemuksilla on merkitystä siinä, millaiseksi opettajan oma ammatillinen identiteetti muodostuu. Omien koulu aikaisten oppimiskokemusten pohjalta muodostetaan ensimmäinen käsitys opettajuudesta ja rakennetaan malleja siitä, miten opettajana toimitaan. (Nuutinen, 2018, s. 20.) Opettajan ammatillinen identiteetti ei kuitenkaan ole valmis opettajankoulutuksen päätyttyä, vaan se rakentuu jatkuvasti koko työuran ajan (Kari & Heikkinen, 2001, s. 57). Osa aiemmin toteutetuista tutkimuksista kuvaa opettajuutta kutsumuksena, joka on joillekin selviö jo lapsuudesta alkaen. Vaikka puhe kutsumusammattista on hieman vanhanaikaista, on monilla opettajilla kuitenkin kasvu tähän kutsumukseen. Kutsumus voi olla lapsuudesta asti ollut lähes synnynnäinen ominaisuus tai vasta työn kautta muotoutunut. (Suoranta, 2003, s. 132). Opettajuudella viitataan usein siihen, että opettajaksi kasvetaan tai jopa synnyetään (Kari & Heikkinen, 2001). Opettajan ammatillisen identiteetin kannalta on tärkeää huomioida kutsumuksen merkitys. Opettajan työssä persoonalliset ominaisuudet ovat erityisen tärkeässä asemassa (Nuutinen, 2018, s. 20). Opettajan ammattiin kuuluu tiettyjä erityispiirteitä, kuten kutsumuksen ja oman persoonan merkitys. Opettajana toimiminen vaatii persoonallista osaamista, joka korostaa opettajan työssä ammatillisen identiteetin merkitystä.

Ammatillinen identiteetti kehittyy sosialisoin myötä. Tämä edellyttää, että yksilö kokee itsensä osana työyhteisöä ja ammattikuntaa sekä laajemmin myös koko yhteiskuntaa (Laine, 1999, s. 238). Opettajan identiteettiin vaikuttavat subjektiivisen käsityksen ja reflektion lisäksi myös yksilön ympärillä olevat ihmiset ja heidän käsityksensä siitä, miten opettajan tulisi toimia (Beijaard ym., 2004, s. 109–110). Opettajan identiteetin rakentumiseen vaikuttavat myös työyhteisön ulkopuolella olevat ihmiset ja yhteiskunnan odotukset. Ammatillista identiteettiä tutkittaessa on huomioitava, että ammatillinen identiteetti muuttuu jatkuvasti yksilön ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen myötä (Laine, 1999, s. 251). Opettajan työntekijän kutsumus työhön usein kehittyy vakaumuksesta antaa apua sitä tarvitseville, mikä ilmentää ammatillista identiteettiä (Eteläpelto &

Vähäsantanen, 2010). Opettajan ammatillista identiteettiä kuvataan aiemmissa tutkimuksissa olennaisena osana opettajuutta. On huomioitava, että opettajan ammatillinen identiteetti on yksi osa ihmisen laajempaa käsitystä itsestään ja identiteetistään (Laine, 2004, s. 35). Samaten kuin muut identiteetit, opettajankaan ammatillinen identiteetti ei koskaan tule valmiiksi (Kari & Heikkinen, 2001).

2.2.2 Taidekasvattajan ammatillinen identiteetti

Vain harva tutkimus on keskittynyt koskemaan taidekasvattajia. Opettajien ammatillista identiteettiä koskevia tutkimuksia ja kirjallisuutta on runsaasti, mutta taidekasvattajaidentiteettiin liittyvää kirjallisuutta on vähän. Vaikka taidekasvattajaidentiteetti kuuluu osaksi opettajien ammatillista identiteettiä, se kuitenkin muodostaa oman tutkimuskohteensa taidekasvatuksen kentällä. Taidekasvattajien ammatillinen identiteetti sijoittuu opettajan ammatillisen identiteetin ja taideaineiden maailmojen väliin (Rusanen, 2007, s. 58–59). Taidekasvattajien ammatillinen identiteetti on jatkuvassa vuoropuhelussa oman taiteellisen suhtautumisen ja opettajan roolin kanssa (Thornton, 2011, s. 35).

Taidekasvatusta tarkastellaan usein taideaineiden aineenopettajien kautta. Tässä tutkielmassa tutkimuskohteena ovat luokanopettajat. Luokanopettajilla on vastuu oppilaille tarjottavasta taidekasvatuksesta kuuden ensimmäisen kouluvuoden aikana. Nämä kuusi ensimmäistä kouluvuotta tarjoavat suurimman osan oppilaiden kouluajan saamasta taidekasvatuksesta. Tässä tutkimuksessa on tarkoitus muodostaa käsitys siitä, millaiseksi taidekasvattajaksi luokanopettajat kokevat itsensä.

Rusanen (2007) on tutkinut kuvataidekasvattajan roolia varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksessa esitettiin, että taidekasvattajan roolin omaksuminen vaatii tilan ja paikan luomista. Taidekasvattajalle ei riitä vain materiaalien ja välineiden käytön hallinta, vaan hän tarvitsee ymmärrystä myös taiteen ja taidekasvatuksen tehtävistä ja kasvatuksen kokonaisvaltaisesta suunnittelusta. Luokanopettajalla voi parhaimmassa tapauksessa olla mahdollisuus saattaa oppilas löytämään taiteen maailma, mikä voi kestää loppuelämän (Merta, 2006, s. 6–10). Taidekasvattaja rakentaa lapsen suhdetta taiteeseen. Sen perustana on kuitenkin taidekasvattajan oma suhteensa

taiteeseen (Rusanen, 2007, s. 140). Taidekasvattajan on oltava tietoinen, että omat ajatukset ja käsitykset taiteesta toimivat taidekasvatuksen pohjana. Taidekasvattajien omat arvot ja näkemykset tulevat esiin taidekasvatuksessa joko tiedostutetusti tai tiedostamattomasti.

Merta ja Pullinen (2020) ovat tarkastelleet tulevien kuvataidekasvattajien identiteettiä. Heidän tuloksensa osoittavat, että tulevat kuvataidekasvattajat pohjaavat kuvataidekasvattajan identiteettinsä taitotasonsa myötä. Kuvataidekasvattajaksi opiskelevat pitävät omaa teknistä taitotasoaan taiteen opettamisen lähtökohtana. Tekninen taito näyttää olevan lähtökohtana opettamiselle myös musiikin ja tanssin aloilla. Taidolla on opettamisessa kuitenkin monimuotoinen merkitys. Pedagoginen taito voi olla arvokkaampaa taidekasvattajalla kuin itse tekninen taiteellinen taito. Riittävän hyvä opettaja ja taidekasvattaja on omistautunut taiteelle ja on pedagogisesti tietoinen. Taidekasvattajan liiallisella taiteellisella kunnianhimolla voi olla häiritsevää vaikutus lasten ja nuorten taiteelliseen kasvuun, jos oppilaat alkavat tavoitella opettajan taiteellisia tavoitteita. Taidekasvatuksessa on tärkeää antaa mahdollisuus epäonnistumiseen. (Merta & Pullinen, 2020, s. 304.)

Tulevia luokanopettajia koskeva tutkimus musiikkikasvatuksen saralla on osoittanut huolestuttavan kuvan luokanopettajaopiskelijoiden musiikillisesta kompetenssista. Luokanopettajan koulutuksen musiikinopinnot ovat suppeat laajuudeltaan. Tulevan luokanopettajan vastuulle voi joutua kaikki musiikin oppisisällöt luokilla 1-6. (Juvonen, 2008, s. 127–128.) Juvosen (2008) toteuttama tutkimus kymmenen vuoden takaa osoitti, ettei luokanopettajankoulutus pysty tarjoamaan kaikille opiskelijoille tarvittavia valmiuksia musiikin opettamiseen alakoulussa. Luokanopettajaopiskelijoiden luottamus omiin kykyihin oli hyvin matala, ainoastaan ne opiskelijat, joilla oli musikaalista osaamista harrastuneisuuden osalta, kokivat kompetenssinsa riittäväksi. Luokanopettajaopiskelijoiden oma harrastuneisuus ja kokemukset musiikin parissa osoittautuivat olemaan avainasemassa musiikillisessa kompetenssissa. Musikaalisina itseään pitävät arvioivat pärjäävänsä musiikinopetuksessa hyvin. (Juvonen, 2008, s. 130–133.) Luokanopettajien musiikkikasvatusta koskevilla taidoilla on suuri merkitys, sillä suurin osa musiikin opetuksesta annetaan oppilaiden kuuden ensimmäisen kouluvuoden aikana (Vesioja, 2006, s. 59).

Vesioja (2006) on tutkinut luokanopettajien käsityksiä itsestään musiikkikasvattajina. Tutkimuksesta saadut tulokset osoittivat, että luokanopettajalla tulee olla riittävä aineenhallinta kokeakseen itsensä musiikkikasvattajaksi. Heikko musiikillinen aineenhallinta vaikeuttaa musiikinopetuksen suunnittelua ja aiheuttaa epävarmuutta omassa työssä. Pitkä opettajakokemus musiikin parissa tai innostus opettajan työssä ei korottanut tutkittavien arvioita itsestään musiikkikasvattajina, jos aineenhallinta koettiin heikoksi. Tutkimustulokset osoittivat myös, että opettajat olivat vasta työelämässä huomanneet, kuinka paljon valmiuksia musiikkikasvatus vaatii (Vesioja, 2006.)

Suomi (2019) on tutkinut luokanopettajiksi valmistuvien musiikillista osaamista perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta. Tutkimustulokset osoittavat, ettei luokanopettajakoulutus tarjoa riittävästi valmiuksia musiikillisen osaamisen saavuttamiseksi. Tutkittavista suuri osa kokee musiikilliset tietonsa välttäviksi. 60% tutkittavista opiskelijoista pitää musiikin opettamista haastavana tai jopa mahdottomana, vaikka koulutus antaa kaikille valmistuville luokanopettajille pätevyyden opettaa kaikkia taide- ja taitoaineita. (Suomi, 2019, s. 179–180.) Tulokset toistavat Juvosen (2008) ja Vesiojan (2006) tutkimusten tuloksia. Musiikkikasvattajia koskeva tutkimus on verraten yhteneväistä ja osoittaa, kuinka luokanopettajien arviot omista valmiuksistaan toteuttaa musiikkikasvatusta ovat heikolla tasolla. Luokanopettajien arviot itsestään vaikuttavat suoraan heidän ammatilliseen identiteettiinsä ja kokemukseen omasta musiikillisesta kompetenssista.

Taidekasvattajan ammatillista identiteettiä koskeva tutkimus on osoittanut etenkin musiikkikasvatuksen osalta huolestuttavan kuvan. Luokanopettajaopiskelijoiden ja luokanopettajien käsityksissä toistuu musiikillisten valmiuksien riittämättömyys. Taidekasvattajan ammatillinen identiteetti pohjautuu aiempien tutkimusten tuloksien perusteella pitkälti taiteellisiin taitoihin ja valmiuksiin, vaikka olennaisinta taidekasvattajana toimimisessa on ohjata oppilaita kohti henkilökohtaisia tulkintoja sen sijaan, että toistettaisiin toisen tekemiä tulkintoja. Oppilaille on syvempi sitoutuminen työhön, kun työ on lähtenyt heidän omista ajatuksistaan eikä arvosanoista tai määrääjasta. (Gates, 2016, s. 18.) Taidekasvattajan tulee tukea oppilaiden henkilökohtaisia ratkaisuja, jotta oppilaille muodostuu henkilökohtainen suhde

taiteeseen. Kasvattaja siirtää oppilaisiinsa niitä arvoja ja periaatteita, joita he itse opettajina omaavat (Suoranta, 2003). Jos opettajan arvomaailmaan kuuluu olennaisesti taide, hän jakaa taiteen arvostuksen oppilailleen. Jokaisella taidekasvattajalla on ainutlaatuinen oikeus ja velvollisuus toimia taiteellisen toiminnan innoittajana. Taidekasvattajan ja taidekasvatuksen merkitys korostuu etenkin niille lapsille ja nuorille, joille koulu on ensisijainen tai ainoa kulttuuri- ja taidekokemuksia tarjoava taho.

Taidekasvattajan ammatillista identiteettiä koskeva tutkimus on pääosin keskittynyt joko kuvataiteeseen tai musiikkiin. Taidekasvatusta harvoin tutkitaan kokonaisuutena, sillä eri taiteenaloja tutkitaan omina tutkimuskohteinaan. Tässä tutkimuksessa on tarkoituksenmukaista tutkia taidekasvatusta ja taidekasvattajan ammatillista identiteettiä niin musiikin kuin kuvataiteenkin osalta. Luokanopettajien ammatillinen taidekasvattajaidentiteetti voi erota taideaineiden välillä. Tällä voi olla iso vaikutus taideaineiden toteutukseen ja eheän taidekasvattajan identiteetin muodostumiseen. Koska luokanopettajilta vaaditaan kykyä opettaa molempia taideaineita, on myös tarkoituksenmukaista tarkastella luokanopettajien ammatillista identiteettiä molempien taideaineiden parissa.

3 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia, millainen taidekasvattajan ammatillinen identiteetti luokanopettajilla on. Tämän lisäksi tutkimus tarkastelee, miten luokanopettajien taidekasvattajaidentiteetti vaikuttaa heidän toteuttamaansa taidekasvatukseen. Tätä tutkin luokanopettajien henkilökohtaisten kokemusten kautta. Tutkimuksen tarkastelukohteena on seitsemän luokanopettajan kokemukset itsestään taidekasvattajina.

Taidekasvatuksen käsite on rajautunut tutkimuksessani peruskoulussa toteutettaviin taideaineisiin: kuvataiteeseen ja musiikkiin. Tutkimuksessani taidekasvatuksen määritelmään kuuluu olennaisesti taidekasvatuksen oppiaineiden sisällöt sekä taidekasvatus osana muuta opetusta ja toimintaa. Luokanopettajan ammatillista identiteettiä on tutkittu paljon, mutta taidekasvatuksen kysymykset ovat oma tutkimuskohteensa opettajien työssä ja opettajien ammatillisen identiteetin tarkastelussa. Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda luokanopettajien omia näkökulmia esiin tutkimalla luokanopettajien subjektiivisia kokemuksia taidekasvatuksen parissa.

Tutkimuskysymykset rajautuivat aihekirjallisuuden perusteella seuraaviksi:

1. Millaisina taidekasvattajina luokanopettajat kokevat itsensä?
2. Mitkä tekijät vaikuttavat luokanopettajien ammatillisen taidekasvattajaidentiteetin muodostumiseen?

Tutkimus on rajattu koskemaan luokanopettajien kokemuksia, sillä heillä on omakohtaisia kokemuksia taidekasvattajana toimimisesta. Luokanopettajat ovat peruskoulun tarjoaman taidekasvatuksen asiantuntijoita, ja he toteuttavat taidekasvatusta haluamallaan tavalla. Täten luokanopettajien kokemukset

taidekasvattajina voivat erota toisistaan merkittävästi. Tutkimuskysymysten tavoitteena on tuoda esille, millaisena luokanopettajat kokevat taidekasvattajan ammatillisen identiteettinsä.

Taidekasvatuksen osa-alue on yksi osa luokanopettajien työssä ja arjessa. Luokanopettajien ammatillinen identiteetti on tutkimuksen keskiössä taidekasvatuksen osalta, jolloin tarkastelun kohteena on koettu taidekasvattajan ammatillinen identiteetti. Fenomenologisen tieteenfilosofian mukaisesti kokemukset muokkaavat yksilön todellisuutta. Kokemusten ainutkertaisuus ja yksilöllisyys mahdollistaa ennakko-oletuksen, että luokanopettajilla on erilaisia kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä.

4 METODOLOGIA

4.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Kvalitatiivisen tutkimusotteen mukaisesti tutkimuksen tavoitteena on tulkita ja kuvailla. Kvalitatiivisen tutkimuksen keskiössä ovat merkitykset (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita luokanopettajien ammatti-identiteetistä taidekasvatuksen parissa sekä yksilöiden taidekasvatuksen subjektiivisista kokemuksista.

Tutkimus tehdään luokanopettajien näkökulmasta. Tutkimuksessa on metodologisesti tukeuduttu konstruktivismiin, ja tutkimusmenetelmää ohjaa fenomenologinen tieteenfilosofia. Konstruktivismi korostaa todellisuuskäsityksen intersubjektiivisuutta, eli saman yhteisön jäsenet jakavat usein samoja sosiaalisesti rakentuneita identiteettirakenteita ja tapoja tulkita maailmaa. Tässä tutkimuksessa konstruktivistisen tieteenfilosofian mukaisesti voidaan olettaa, että luokanopettajat jakavat tiettyjä sosiaalisesti konstruoituja identiteettiasetelmia. Konstruktivistinen tieteenfilosofia korostaa yhteisön merkitystä yksilön todellisuuden rakentumisessa. (Siren & Pekkarinen, 2017, s. 6). Konstruktivistisen metodologian mukaisesti luokanopettajilla voi olla yhteisiä arvoja ja maailmankatsomuksellisia näkökantoja. Tutkimukseni tukeutuu metodologisesti konstruktivistiseen tieteenfilosofiaan, mutta on luonteeltaan fenomenologinen.

Fenomenologinen tieteenfilosofia tukee konstruktivistista näkemystä. Vaikka fenomenologia korostaa yksilön omaa koettua todellisuutta, fenomenologia ei väheksy yhteiskunnan ja yhteisöllisyyden näkökulmaa. Yksilöt ovat sitoutuneita yhteiskuntaan ja eri yhteisöihin, tässä tutkimuksessa opettajayhteisöihin ja opettajuuteen. Saman yhteisön jäsenet ovat usein samanlaisia suhteissaan maailmaan. Yhteisöjen jäsenillä on yhteisiä piirteitä ja tapoja kokea maailma. Tämä osoittaa, että yksilöiden kokemusten tutkiminen

paljastaa myös jotain yleistä. Fenomenologinen filosofia sisältää ajatuksen siitä, että ihminen on yhteisöllinen olento, ja merkitykset, joiden kautta yksilön todellisuus rakentuu, syntyvät yhteisössä. Merkitykset ovat intersubjektiivisia, eli kokemusten kautta syntyneet merkitykset ovat luonteeltaan yhteisöllisiä. (Laine 2018, s. 32–33.) Fenomenologinen merkitysteoria jakaa saman ajatuksen kuin konstruktivistinen tieteenfilosofia. Tieteenfilosofiat eivät riitele keskenään, vaan täydentävät toisiaan tässä tutkimuksessa. Fenomenologiaa voidaan kuvata täysin omana filosofisena suuntauksena, jolla on oma erityinen tutkimuksen alansa, joka keskittyy kokemusten tutkimiseen (Kakkori & Huttunen, 2014, s. 369).

Tämän tutkimuksen metodologinen lähestymistapa on fenomenologia, sillä se sopii ihmisten ainutlaatuisten ja yksilöllisten kokemusten tutkimiseen. Fenomenologinen tieteenfilosofia korostaa konstruktivismiin mukaisesti tiedon subjektiivisuutta. Fenomenologia luo tutkimukselle yhteneväisen metodologisen pohjan. Fenomenologia ulottuu tieteenfilosofiasta, teoriapohjaan, aineistonkeruumenetelmään ja tutkimusmenetelmään. Luokanopettajien kokemusten tutkimisessa on tärkeää huomioida, kuinka kokemukset rakentavat yksilön totuutta ja tietoa maailmasta. Luokanopettajilla on omakohtaista kokemusta taidekasvattajana toimimisesta, ja heidän taidekasvattajaidentiteettinsä on muodostunut näiden kokemusten kautta. Opettajien ammatillinen identiteetti rakentuu ajatusten tunteiden ja kokemusten myötä (Virta ym., 2019). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan yksilön omia kokemuksia ja yksilön maailmankuvan jäsentämisen tapaa.

Fenomenologia on 1900-luvun alussa kehittynyt filosofinen suuntaus, joka keskittyy inhimillisten kokemusten tarkasteluun. Fenomenologia keskittyy omaan tutkimusalaansa: tietoisuuteen ja kokemukseen (Kakkori & Huttunen, 2014, s. 369). Fenomenologia on yksinkertaisimmillaan määriteltynä tieteenfilosofia, joka tutkii ihmisten kokemuksia. Kokemukset ovat syntyneet ja edustavat sitä todellisuutta, jossa yksilö elää ja toimii. Kokemukset ovat yksilön tapa ymmärtää häntä ympäröivää maailmaa, itseään ja muita (Tökkäri, 2018, s. 64–65). Fenomenologisen filosofian mukaisesti ihmisillä on pääsy maailmaan kokemusten kautta (Kakkori & Huttunen, 2014). Fenomenologisen ajattelutavan kautta kokemukset nähdään ilmiönä, todellisina ja olemassa olevina osina

maailmassa (Latomaa, 2012, s. 298). Kokemukset tuottavat oman ainutlaatuisen tutkimusalueensa ihmisen elämismaailman tutkimuksessa.

Fenomenologian oppi-isänä voidaan pitää Edmund Husserlia. Fenomenologiassa on ennen kaikkea kyse filosofisesta lähtökohdasta. (Husserl, 1995, s. 9.) Fenomenologia perustuu oletukselle siitä, että todellisuus tavoitetaan kokemusten kautta (Laine, 2004, s. 116). Fenomenologian tavoitteena on tuoda yksilöiden kokemuksia näkyväksi. Yksilöiden kokemusten perusteella voidaan tulkita ja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä. Fenomenologisessa tutkimuksessa on tarkoituksena kuvata, miten yksilö kokee todellisuutensa. Husserlin fenomenologisen perustan mukaan maailma ilmenee yksilölle kokemusten kautta. Kokemukset eivät kuitenkaan ole pysyviä, vaan ovat jatkuvassa muutoksessa asettuessaan keskinäisiin suhteisiin. (Niskanen 2009, s. 107–110.) Kokemus on tutkittavien subjektiivinen tila, joka rakentuu tutkittavien senhetkisestä koetusta todellisuudesta (Almiala, 2008, s. 82).

Husserl painotti fenomenologisessa tutkimuksessa puhtaiden kokemusten tutkimista. Puhdas kokemus tarkoitti Husserlille subjektin kokemusta ilman ulkoapäin tulevaa teoreettista taakkaa (Husserl, 2012). Husserlin perimmäinen tarkoitus oli luoda fenomenologian tutkimuksessa absoluuttinen tiede, jonka tutkimuskohteena oli puhdas kokemus (Niskanen, 2009, s. 101). Moderni fenomenologia on muuttunut Husserlin perimmäisestä tarkoituksesta. Martin Heidegger, Husserlin seuraaja ja oppilas, kumosi Husserlin näkemyksiä ja muutti fenomenologian suuntaa. Heidegger toi esiin ihmisen erottamattoman sitoutumisen maailmaan. Heidegger korosti käytännöllistä elämismaailmaa ja omakohtaisia kokemuksia, kun taas Husserl pyrki osoittamaan, että elämismaailma voi olla tutkimuskohteena ilman inhimillistä olemassaoloa. (Niskanen, 2009, s. 103–105.) Vaikka Husserlia pidetään fenomenologisen tieteenfilosofian merkkihenkilöinä, monet fenomenologisen filosofian haarat etäännyvät Husserlin alkuperäisestä ajatuksesta (Kakkori & Huttunen, 2014). Tässä tutkimuksessa fenomenologia toimii filosofisena tutkimussuuntauksena, joka soveltuu kokemusten tutkimiseen. Kasvatustieteiden tutkimukseen kuuluu filosofisten ajattelutapojen soveltaminen empiirisen ilmiön tutkimiseksi (Perttula, 2012, s. 319).

Fenomenologisessa tutkimuksessa on olennaista tiedon subjektiivisuus. Todellisuus ja tieto rakentuvat yksilökohtaisten kokemusten myötä.

Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan on tärkeä huomioida, millaisista todellisuuksista elämäntilanne voi koostua. Elämäntilanne on se, joka merkityksellistyy ja tajunnallinen toiminta puolestaan se, jossa ymmärrys elämäntilanteesta kehittyy. Kokemuksen rakenteeseen kuuluvat olennaisesti molemmat. Kokemus on suhde ihmisen ja elämäntilanteen välillä. (Perttula, 2009, s. 117–119.)

Fenomenologisen lähestymistavan mukaan ihmisillä on pääsy maailmaan kokemusten kautta (Kakkori & Huttunen, 2014, s. 367). Yksilöiden kokemukset eivät koskaan täysin vastaa toisiaan, eikä täysin yleistä tietoa kokemuksista voida saavuttaa. (Tökkäri, 2018). Fenomenologiassa toisten ihmisten kokemusten tutkiminen vaatii tutkijalta ymmärrystä siitä, että kokemukset ovat tutkittaville ihmisille yhtä todellisia ilman, että tutkija on niistä kiinnostunut (Perttula, 2009, s. 135). Tutkimukseni tarkoituksena on ymmärtää tutkittavien kokemuksia. Ihmistieteiden tutkimisessa edellytetäänkin tutkimuskohteen tuntemista ja ymmärtämistä (Raatikainen, 2005, s. 5). Fenomenologia on tieteenfilosofialtaan pikemminkin kuvaileva, kuin selittävä. Fenomenologisen tieteenfilosofian mukaisesti ihmiset rakentuvat suhteessa maailmaan, jossa he itse elävät. Maailma rakentuu yksilön kokemusten myötä, ja kokemuksellisuus on fenomenologisen tieteenfilosofian mukaisesti maailmasuhteen perustavanlaatuisen muoto. Kokemuksia tutkittaessa tutkitaan merkityksiä. Kokemusten tutkimisessa tutkitaan kokemuksista syntyneitä merkityksiä ja merkityssisältöjä. (Laine, 2018, s. 31–32.)

Perttula (2012) kuvaa fenomenologiaa etenkin metodologisena ajatteluna. Fenomenologia tutkii koettuja ilmiöitä ihmisten yksilökohtaisina kokemuksina. Kokemusten tutkiminen ei kuitenkaan tee tutkimuksesta fenomenologista. Fenomenologinen filosofia korostaa ihmisen ainutlaatuista olemassaoloa maailmassa (Rauhala, 1993, s. 69). Fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan, mikä on tutkitun ilmiön kannalta oleellisinta. Fenomenologinen ajattelutapa korostaa subjektiivisten kokemusten merkitystä tiedon ja todellisuuden tarkastelussa (Ulvinen, 2012, s. 52). Olennaisinta fenomenologisen tutkimuksen toteuttamisessa on se, että tutkittavilla on omakohtainen side ja kokemus tutkittavaan ilmiöön (Laine, 2018, s. 41). Tässä tutkimuksessa luokanopettajilla on omakohtaisia kokemuksia taidekasvatuksesta ja taidekasvattajana toimimisesta. Fenomenologisen tutkimussuuntauksen

mukaisesti empiirisestä aineistosta nostetaan esiin merkityksiä, jotka kootaan yhteisiksi merkitysverkostoiksi.

4.2 Avoin haastattelu

Tutkimuksen aineistonhankintamenetelmänä on käytetty avointa haastattelua. Haastattelut tehtiin luokanopettajien yksilöhaastatteluina vuoden 2020 marraskuun ja joulukuun välisenä aikana. Fenomenologisessa tutkimuksessa olennaista on ymmärrys yksilön kokemuksista, joita pyritään tuomaan esiin yleisimmin haastattelujen kautta. Tutkijan tulee luoda haastattelutilanteesta sellainen, että haastateltava voi kuvata yksityiskohtaisia kokemuksiaan. Haastattelun teemoja ei pitäisi rajata etukäteen, sillä tutkija ei voi etukäteen tietää, millaisia asioita haastateltavat tuovat esille. (Lehtomaa, 2009, s. 170.) Haastattelutilanteen tulisi olla mahdollisimman keskustelunomainen ja luonteva. Haastattelutilanteet alkoivat taustatietojen kartoituksella, johon kuului koulutustaustan selvittäminen. Tämän pohjalta johdattelin haastateltavia kertomaan opettajankoulutukseen hakeutumisesta ja omista kokemuksistaan opettajankoulutuksessa. Keskustelut lähtivät taustatietojen kartoittamisella luonnollisesti käyntiin.

Avoin haastattelu antaa tilaa tutkittavan puheelle, jolloin tutkittava voi vapaasti kertoa omista kokemuksistaan. Avoimessa haastattelussa aiheen määrittely on väljää ja haastattelu liikkuu haastateltavan ehdoilla (Hirsjärvi & Hurme, 2015, s. 46). Avoin haastattelu muistuttaa tavallista vuorovaikutusta, eikä haastattelun kulkua ole ennalta suunniteltu. Haastateltavan annetaan puhua aiheesta vapaasti. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tutkijalla on avoimessa haastattelussa lupa ohjata haastateltavaa kuvaamaan kokemuksiaan. Käytännössä tutkija etenee oman intuitionsa varassa. (Lehtomaa, 2009, s. 170–171.) Fenomenologinen tutkimus tunnistaa, että haastattelutilanteessa tutkija esittää kysymykset aina omista subjektiivisista lähtökohdistaan käsin (Ulvinen, 2012, s. 53). Fenomenologiselle tutkimukselle tärkeää on tutkijan herkkyys haastattelutilanteessa. Tutkijalta vaaditaan kykyä olla läsnä haastateltavan kanssa. Fenomenologisen haastattelun tulisi olla mahdollisimman avoin tilanne, jossa kysymykset ovat kuvailevia ja havainnollistavia (Laine, 2018, s. 39).

Haastatteluaineistoa ei hankita, vaan aineisto syntyy tutkijan kyvystä olla läsnä tilanteessa ja rakentaa kontakti toiseen ihmiseen (Lehtomaa 2009, s. 178). Haastattelut toteutettiin pääosin kasvotusten, mutta kahden haastateltavan kanssa haastattelut toteutettiin Zoom- etäyhteyden avulla. Zoom- haastatteluissa sekä haastateltavalla että tutkijalla oli videointi päällä mahdollisimman keskustelunomaisen ja luontevan haastattelutilanteen varmistamiseksi. Videoyhteyden avulla, tutkijan näkökulmasta haastateltavat pystyivät kiinnittymään haastatteluun. Haastattelut nauhoitettiin puhelimen sanelu-toiminnolla haastateltavien suostumuksella litterointia varten. Haastattelujen paikkoina toimivat luokanopettajien omat luokkatilat ja yhdessä haastattelussa opettajanhuone. Haastattelussa, joka pidettiin opettajanhuoneessa, oli mukana haastattelun ulkopuolisia ihmisiä, he eivät kuitenkaan vaikuttaneet haastattelun kulkuun ja sisältöön millään tavalla. Suurin osa haastatteluista pidettiin rauhallisessa ja yksityisessä tilassa. Haastatteluissa ei vaikuttanut olevan eroja sen suhteen pidettiinkö haastattelut etäyhteyksillä vai kasvotusten. Myöskään haastattelutilalla ei näyttänyt olevan vaikutusta.

Haastattelutilanteessa tutkittava ei vain muistele kokemuksiaan, vaan hän tietoisesti tai tiedostamattaan päättää, mitä ja miten kertoo kokemuksistaan (Tökkäri, 2018, s. 68). Haastattelutilanne vaikuttaa haastateltavien tapaan jakaa omia kokemuksiaan. Jokaisella haastateltavalla on oma totuutensa kokemuksistaan, joten jokaisessa haastattelussa oli oma painotuksensa ja pituutensa. Kokemuksia ja identiteettiä koskevassa tutkimuksessa on otettava huomioon, että haastattelutilanteet osoittavat vain haastatteluhetkellä olevan todellisuuden. Haastatteluissa esitetyt merkitykset ovat kontekstuaalisesti rakentuneita siihen tilanteeseen (Ropo, 1999, s. 155). Identiteettiä ja kokemuksia koskevat merkitysrakenteet rekonstruoidut ajallisesti ja ympäristöllisesti. Täten voidaan olettaa, että jokainen haastattelu on ainutkertainen ja ainutlaatuinen.

Fenomenologisessa tutkimuksessa haastateltaviksi valitaan yksilöitä, joilla on omakohtaisia kokemuksia tutkimukseen painottuvasta ilmiöstä (Lehtomaa, 2009, s. 167). Tässä tutkimuksessa tutkittava ilmiö on taidekasvattajan ammatillisen identiteetin rakentuminen. Sen omakohtaiset kokijat ovat luokanopettajia, jotka ovat muodostaneet omaa ammatillista identiteettiään taidekasvatuksen parissa. Tässä tutkimuksessa suoritettavat haastattelut ovat tutkittavien tutkimushetkellä ilmaisemia kuvauksia heidän kokemuksistaan ja

koetusta ammatillisesta identiteetistään. Tutkittavien kokemukset omasta ammatillisesta identiteetistä ja taidekasvatuksesta rakentuvat jatkuvasti uudelleen luokanopettajien työssä ja arjessa.

4.3 Tutkimuskohde

Fenomenologisen tutkimusotteen mukaisesti haastattelujen litterointi tehdään sanatarkasti. Haastattelujen kesto vaihteli noin 25 minuutista yli tunnin mittaisiin haastatteluihin. Haastattelujen erot pituudessa johtuivat tutkijan mielestä siitä, kuinka paljon haastateltavat halusivat jakaa omia kokemuksiaan haastatteluhetkellä, ja kuinka paljon he pohtivat heille annettuja aiheita.

Tutkimuksessa on otettava huomioon, että yhden haastattelukerran aikana ei ole mahdollista saada selville kokonaiskäsitystä tutkittavasta aiheesta. Kokemusten tutkimisessa on myös huomioitava, että kokemuksia tulee jatkuvasti lisää, mikä voi vaikuttaa haastattelujen sisältöön. Luonnolliset tekijät, kuten unohtelu tai kiire, voivat myös vaikuttaa siihen, mitä haastateltavat tuovat esiin haastattelutilanteiden aikana. Tutkijan näkökulmasta avoin haastattelu mahdollisti keskustelunomaisen ilmapiirin ja molemminpuolisen luottamuksen. Haastatteluihin valikoitui seitsemän luokanopettajaa, joilla on omakohtaista kokemusta taidekasvatuksen toteuttamisesta peruskoulussa. Luokanopettajien tutkimuskohde valikoitui harkinnanvaraisesti. Harkinnanvaraisen otannan etuna on tutkimuskohteen edustavuus (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 96–97). Tutkimukseen osallistuneet haastateltavat kerättiin eri kanavien kautta. Esittelin tutkimukseni aihepiiriä luokanopettajille toimiessani luokanopettajan sijaisena. Tämän seurauksena suurin osa luokanopettajista rekrytoitiin kasvotusten. Haastattelujen ajankohdista sovittiin pääosin sähköpostin välityksellä, mutta osan kanssa kasvotusten. Haastattelijoukkoa rekrytoidessa sain osalta sähköpostin välityksellä kirjallisen suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta. Kuitenkin suurin osa rekrytoinnista tapahtui kasvotusten ja tapasin luokanopettajia ennen haastatteluja, jolloin suostumus tutkimukseen tehtiin sanallisesti. Haastateltavia informoitiin siitä, miten haastatteluaineiston kanssa toimitaan.

Haastattelijoukko koostui seitsemästä luokanopettajasta, jotka työskentelevät Pirkanmaan ja Kanta-Hämeen alueilla. Fenomenologisissa

tutkimuksissa tutkimusjoukko on usein suhteellisen pieni. Tarkoituksena on löytää homogeeninen joukko, jotta voidaan tutkia eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia kokemusten välillä (Smith, Flowers & Larkin, 2009, s. 3). Haastateltavien taustatiedot on kirjattu alla olevaan taulukkoon. Haastateltavien nimet on muutettu anonymiteetin suojelemiseksi. Taulukossa on esitetty vain ne taustatiedot, jotka ovat tutkimuksen kannalta olennaisia. Tässä tutkimuksessa valmistumisajankohta ja taideaineiden erikoistumisopinnot ovat tärkeässä asemassa luokanopettajien ammatillisen identiteetin rakentumisessa. Valmistumisajankohta kuvaa pääosin kertynyttä opetuskokemusta. Taideaineiden erikoistumisopinnot kuvaavat luokanopettajien lisäopintoja taideaineissa.

Taulukko 1. Haastateltavien taustatiedot

Haastateltavien nimet	Valmistumisvuosi	Taideaineiden erikoistumisopinnot
Mari	1994	Ei
Kirsi	2001	Kuvataide
Sofia	2002	Ei
Saara	2010	Musiikki
Monja	2018	Ei
Soila	2000	Ei
Pirjo	2006	Ei

Haastateltavien iät vaihtelivat 28-61 ikävuoden välillä. Haastateltavien valmistumisvuosi osoittaa, kuinka kauan heillä on opettajakokemusta. Kaikki haastatteluihin osallistuneet luokanopettajat ovat naisia. Haastattelujoukkoon valikoituneilla opettajilla on vaihtelevasti opetuskokemusta. Eniten kokemusta taidekasvatuksesta ja opettajan työstä on Marilla, joka on toiminut opettajana 27 vuotta. Vähiten opetuskokemusta on Monjalla, joka on toiminut opettajana noin kahden vuoden ajan. Haastattelujoukkoon on harkinnanvaraisesti valikoitu

luokanopettajia, joilla on eroavaisuuksia valmistumisajankohdan ja työkokemuksen perusteella. Ne luokanopettajat, jotka ovat toimineet opettajan työssä useita vuosia, ovat saaneet mahdollisuuden rakentaa opettajan ammatillista identiteettiään kauemmin, kuin ne luokanopettajat, jotka ovat vasta opettajauransa alussa.

Haastattelujoukkoon valikoitui myös vahvasti taideorientoituneita luokanopettajia. Pirjolla ja Soilalla on harrastuneisuutta kuvataiteen eri osa-alueilla. Kahdella haastateltavista on taideaineiden aineenopettajan pätevyys: Kirsillä kuvataiteesta ja Saaralla musiikista. Muut luokanopettajat eivät tuoneet esiin taiteellista harrastuneisuuttaan. Kaikki luokanopettajat kuitenkin kertoivat olevansa kiinnostuneita taiteesta. Seitsemän luokanopettajan haastattelujen litteroinnista kertyi noin 60 sivua tekstiä (fontti Calibri leipäteksti, riviväli 1,5). Aineiston litterointivaiheessa on poistettu suorat viittaukset koskien haastateltavien työyhteisöjä, paikkakuntia ja muita tunnistetietoja. Aineisto litteroitiin sanatarkasti empiirisen haastatteluaineiston pohjalta. Haastateltavien nimet muutettiin jo litterointivaiheessa.

4.4 Tulkitseva fenomenologinen analyysi (IPA)

Tutkimuksen tarkoituksena on saavuttaa luokanopettajien kokemuksia, joita tulkitaan fenomenologisesti merkityskokonaisuuksina ja näistä johdettuina merkitysverkostoina. Tutkimuksen analyysin tarkoituksena on löytää taidekasvatusta ja taidekasvattajan ammatillista identiteettiä koskevat merkitykset. Analyysimetodina on fenomenologiseen tutkimukseen soveltuva tulkitseva fenomenologinen analyysi. Tulkitseva fenomenologinen analyysimalli eli IPA (interpretative phenomenological analysis) soveltuu kokemusten tutkimiseen. IPA jakaa näkemyksen fenomenologisen tieteenfilosofian kanssa siitä, että ihminen tulkitsee yhteiskuntaa ja ympäristöään omien kokemustensa kautta. (Smith ym., 2009, s. 3). Tulkitseva fenomenologinen analyysi korostaa tulkinnallista otetta aineiston analysoinnissa.

Empiiristä aineistoa analysoidessani käytin soveltaen Smithin ja kollegoiden (2009) vaiheittain ohjeistamaa IPA:n analyysimallia. Aloitin empiirisen aineiston

analyysin lukemalla litteroidun haastatteluaineiston monta kertaa läpi. Toisen vaiheen aikana kommentoin ja tein merkintöjä litteroidusta empiirisestä aineistosta. Kommentoinnit lisäsin aineiston word- tiedostoon ohjelman omalla työkalulla. Tulkitseva fenomenologinen analyysi ei sisällä sääntöjä, miten aineistoa kommentoidaan (Tökkäri, 2018, s. 76). Tässä tutkimuksessa aineiston kommentit keskittyivät alustavien merkityksien rakentamiseen ja yksittäisten ilmaisujen nostamiseen ja kuvailemiseen. Analyysin kolmannessa vaiheessa keskityin etsimään ensin yksilöllisiä merkityksiä aineistosta. Neljännessä analyysivaiheessa pyrin etsimään yksilöllisten merkitysten välille yhteyksiä. Neljännessä vaiheessa tein löytämistäni merkityksistä taulukon, johon liitin mukaan lyhyitä lainauksia aineistosta. Lainaukset osoittavat millaisiin ilmaisiin merkitykset perustuvat (Tökkäri, 2018, s. 76). Viidennessä vaiheessa siirryin yhteisen merkityskuvion muodostamiseen edellisen vaiheen taulukon perusteella. Kuudennessa vaiheessa aloitin analyysin ja tutkimustulosten kirjoittamisen ylös. Tulkitsevassa fenomenologisessa analyysissä edetään vaiheissa 1-4 haastattelu kerrallaan (Tökkäri, 2018). Yksittäisistä haastatteluista pyritään etsimään merkityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkijan näkökulmasta haastattelujen yksilöllinen tarkastelu edesauttoi haastateltavien kokemusten analysointia. Kun olin käynyt kaikki haastattelut monta kertaa läpi ja etsinyt yksilöllisiä merkityksiä ja niiden välisiä yhteyksiä, pystyin etsimään kaikista haastatteluista yhteisiä merkityksiä. Analyysivaiheiden myötä edetään yksilöllisten merkitysten kautta muodostettuun yhteiseen merkitysverkostoon, joka kokoaa koko empiirisen haastatteluaineiston yhteen. Aineiston analysointivaiheissa 5-6 aineistoa käsitellään kokonaisuutena (Smith ym., 2009; Tökkäri, 2018).

Merkitysverkostoissa on yhdistettynä niitä merkityksiä, jotka olivat yhteisesti jaettuina. Aineistoa analysoidessa etsin ensin aineistoanalyysin kolmannessa vaiheessa yksilöllisesti jaettuina merkityskokonaisuuksia. Yksilöllisesti jaetut merkityskokonaisuudet jakautuivat aluksi seitsemään eri merkityskokonaisuuteen: kuvataidekasvattajan ammatillinen identiteetti; musiikkikasvattajan ammatillinen identiteetti; taidekasvatuksen toteuttaminen omassa työssä; taidekasvatuksen asema ja arvostus; harrastuneisuus ja kiinnostus taiteesta sekä koulukokemukset taidekasvatuksesta, joka jakaantui vielä kahteen alakokonaisuuteen: kokemukset musiikista ja kokemukset

kuvataiteesta. Tässä vaiheessa tein alustavan taulukon yksilöllisistä merkityskokonaisuuksista, ja tähän liitin lainauksia empiirisestä aineistosta. Tämän alustavan taulukon pohjalta rakensin yhteisen merkitystaulukon, jossa kokosin yhteen yksilöllisiä merkityskokonaisuuksia. Alustavasta seitsemästä merkityskokonaisuudesta muodostin ensin yhden suuren merkitysverkoston, joka kokoaa yhteen empiirisen haastatteluaineiston tulokset. Taidekasvattajan ammatillisen identiteetin merkitysverkoston jaoin vielä kahteen merkitysverkostoon: taitotason ja aineenhallinnan merkitysverkoston. Nämä kaksi merkitysverkostoa tuovat esiin ne osa-alueet, jotka vaikuttavat taidekasvattajan ammatilliseen identiteettiin ja heidän kokemukseensa itsestään taidekasvattajina.

Aineistosta nousi esiin eroavaisuuksia merkitysten välillä. Yksittäisiä merkityksiä voidaan esittää tuloksissa, kunhan tutkija erottelee, mitkä kokemukset ovat yhteisiä ja mitkä eivät (Tökkäri, 2018, s. 76). Kuitenkin kaikki haastatteluista kerätyt merkitykset ovat osana samaa merkitysverkostoa, vaikka itse merkityksissä olisi eroavaisuuksia luonteensa puolesta. Kokemusten ainutkertaisuus ja ainutlaatuisuus on tapa tulkita aineistoa. Tutkijan on huomioitava, että yhteisesti jaetut merkitykset voivat sisältää yksilöiden omia kokemuksia merkityksen sisällä. Tulkitseva fenomenologinen analyysi painottaa tutkimuksen tuloksien kirjoittamista analyysin osana. Kirjoittaminen on osana analyysiä, sillä tuloksia raportoidessa tutkija tekee kokoavaa tulkintaa merkityksistä. (Tökkäri, 2018, s. 76–77.) IPA korostaa metodina, että kokemukset ovat tulkinnallisia. Tutkimustuloksia esitellessä nostetaan suoria lainauksia empiirisestä aineistosta, jotta tutkijan tekemät tulkinnat aineistosta tulevat läpinäkyvästi esille (Smith ym., 2009). Seuraavassa luvussa tuodaan esiin fenomenologisen analyysin avulla löydettyjä tutkimustuloksia merkitysverkostoina.

5 TUTKIMUSTULOKSET

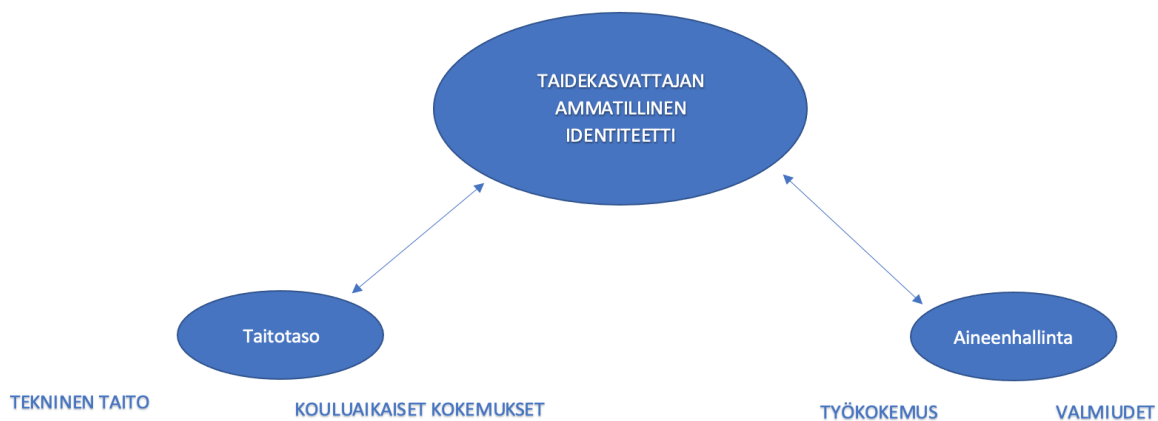
Tässä luvussa käydään läpi tutkimuksen tuloksia, jotka perustuvat tulkitsevaan fenomenologiseen analyysiin avulla. Empiirisen haastatteluaineiston tuloksia esitellään fenomenologisen tutkimussuuntauksen mukaisesti eli haastattelujen pohjalta muodostetuilla merkitysverkostoilla. Suoria lainauksia nostetaan esiin merkitysverkostojen esittämisessä.

Merkitysverkostoissa yhdistettiin merkityksiä, jotka olivat yhteisesti jaettuja haastateltavien kesken. Taidekasvattajan ammatilliseen identiteettiin liittyvät merkitykset olen keskittänyt ensin yhdeksi laajaksi merkitysverkostoksi (Kuvio 1.), jonka pohjalta muodostin kaksi erillistä ja täsmentävää merkitysverkostoa (Kuvio 2. & Kuvio 3.). Merkitysverkostot on muodostettu mahdollisimman aineistolähtöisesti empiirisen haastatteluaineiston pohjalta. Tutkimustulosten ensimmäisessä osassa esitellään merkitysverkosto, joka kattaa luokanopettajien ammatillisen taidekasvattajaidentiteetin rakentumisen. Tutkimustuloksia tarkastellaan merkitysten kautta alaluvuissa, joissa merkityksiä esitellään tarkemmin ja tutkimustuloksista tehdään tulkintaa. Tutkimustuloksista tehdään myös yhteenvetoa tässä luvussa.

5.1 Taidekasvattajan ammatillisen identiteetin merkitykset

Empiirisen aineiston perusteella luokanopettajien kokemus omasta taidekasvattajan ammatillisesta identiteetistä rakentuu koetusta taitotasosta, johon sisältyvät koettu tekninen taito ja luokanopettajien omat kouluaikaiset kokemukset taideaineiden parissa. Koetun taitotason lisäksi taidekasvattajan ammatilliseen identiteettiin vaikuttaa vahvasti aineenhallinta taideaineissa, johon sisältyy työkokemuksen ja omien taiteellisten valmiuksien merkitykset. Alla olevassa kuviossa (Kuvio 1.) on esitetty taidekasvattajan ammatillisen identiteetin merkitysverkosto, joka on muodostettu aineistolähtöisesti tulkitsevan

fenomenologisen analyysin avulla. Taidekasvattajan ammatillisen identiteetin merkitysverkosto (Kuvio 1.) kuvastaa aineistoanalyysin ensimmäistä merkitysverkostoa. Tämän pohjalta olen muodostanut tarkentavat merkitysverkostot, jotka tuovat esiin, mistä taitotason ja aineenhallinnan merkitykset koostuvat. Haastatteluaineistosta käy ilmi, että yksittäiset tärkeimmät tekijät, jotka selittävät, millaisena taidekasvattajana luokanopettajat pitävät itseään, ovat koettu taitotaso ja aineenhallinta. Taidekasvattajan ammatillisen identiteetin taitotason ja aineenhallinnan merkitysverkostoa tarkastellaan myöhemmin erikseen, jotta saadaan mahdollisimman kattava kuva siitä, mitkä tekijät muodostavat koetun taitotason ja aineenhallinnan kokemukset.



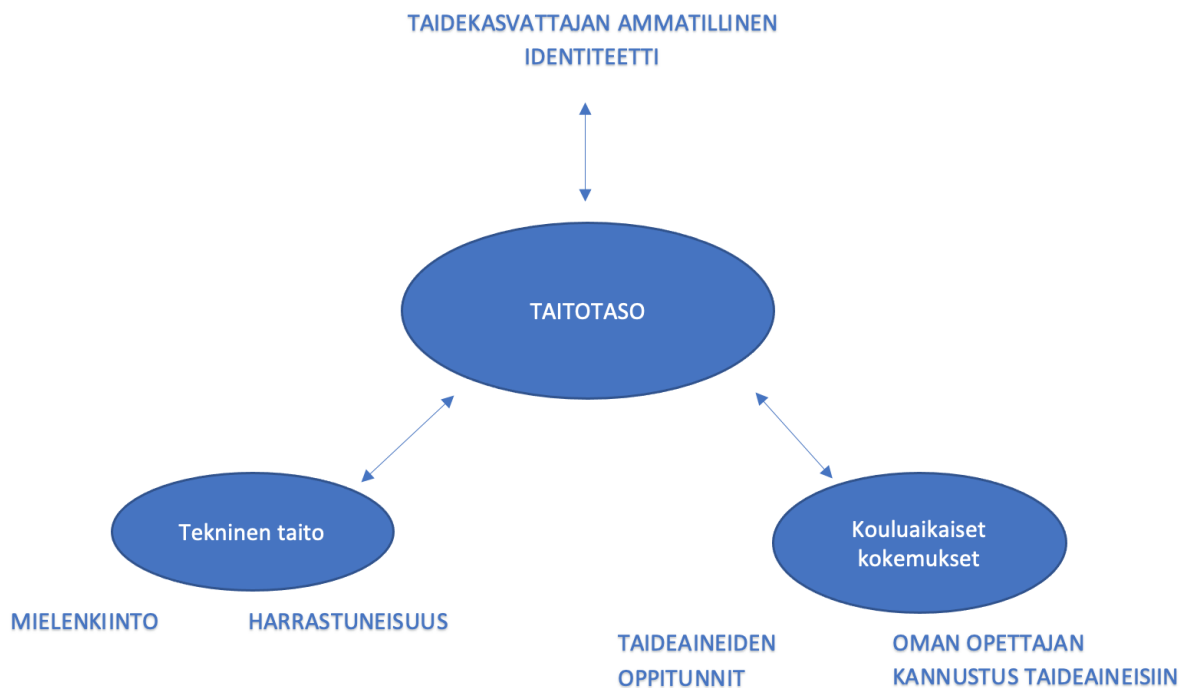
Kuvio 1. Taidekasvattajan ammatillisen identiteetin merkitysverkosto

Merkitysverkostot tuovat esille luokanopettajien kokemukset siitä, mistä taidekasvattajan ammatillinen identiteetti rakentuu. Taitotason ja aineenhallinnan merkitysverkostojen luvuissa tarkastellaan tarkemmin sitä, miten yhteisesti jaetut merkitykset vaikuttavat luokanopettajien kokemukseen omasta itsestään taidekasvattajina. Taitotasolla ja aineenhallinnalla on yhteys luokanopettajien kokemuksiin omasta taidekasvattajan ammatillisesta identiteetistä. Taitotason merkitykseen liittyvät luokanopettajien omat kouluaikaiset kokemukset ja teknisen taidon merkitys. Aineenhallinnan merkitykseen kuuluu työkokemus sekä yliopistokoulutuksen tarjoamat valmiudet taideaineiden parissa.

Merkitysverkostot ovat rakentuneet niistä tekijöistä, jotka vaikuttavat luokanopettajien ammatillisen taidekasvattajaidentiteetin muodostumiseen.

5.2 Taitotason merkitysverkosto

Tutkimustuloksissa taitotasoa käsitellään luokanopettajien subjektiivisena kokemuksena omasta kyvykkyydestään. Luokanopettajien kuvaukset taitotason vaikutuksesta taidekasvattajan ammatilliseen identiteettiin kohdistuivat tekniseen taitoon ja omiin kouluaikaisiin kokemuksiin taideaineiden parissa. Haastateltavat esittivät, että oma mielenkiinto ja harrastuskokemukset taideaineissa vaikuttivat omaan koettuun tekniseen taitoon (Kuvio 2.). Kouluaikaisiin kokemuksiin vaikuttivat vahvasti kokemukset taideaineiden oppitunneilta ja oman kouluaikaisen opettajan kannustus taideaineiden parissa.



Kuvio 2. Taidekasvattajan ammatillisen identiteetin taitotason merkitysverkosto

5.2.1 Kouluaikeisten kokemusten merkitys

Empiirisen aineiston pohjalta luokanopettajien ammatillinen taidekasvattajan identiteetti oli selkeästi yhteydessä luokanopettajien kokemukseen omasta taitotasostaan. Haastattelujen perusteella taitotaso rakentuu harrastuneisuudesta, joka edistää niin mielenkiintoa kuin teknistä taitoa taideaineissa. Tämän lisäksi kouluaikeiset kokemukset taideaineiden oppitunneilta ja oman opettajan kannustus taideaineisiin vaikuttivat luokanopettajien kokemuksiin omista taidoistaan. Haastateltavat toivat esiin, kuinka oma taitotaso edistää omaa asemaa taidekasvattajana. Luokanopettajat kuvasivat epävarmuuttaan taidekasvattajina, etenkin teknisten taitojen puutteena.

Ongelma muodostuu, jos opettaja kokee oman taitotasonsa riittämättömäksi. Oma kykenemättömyys toteuttaa monipuolista ja laadukasta taidekasvatusta on raskasta luokanopettajalle. Oma kielteinen asenne omasta taitotasosta on usein seurausta lapsuuden ja nuoruuden kokemuksista. Omat koulukokemukset voivat pahimmillaan aiheuttaa luokanopettajalle epävarmuutta toimia taidekasvattajana. Nämä kouluaikeiset kokemukset vaikuttavat suoraan siihen, millainen kokemus luokanopettajalla on omasta taitotasostaan. Omat kouluaikeiset kokemukset voivat aiheuttaa epävarmuuden tunnetta omasta kyvykkyydestä. Kouluaikeiset kokemukset vaikuttavat koetun taitotason myötä luokanopettajan ammatillisen taidekasvattajaidentiteetin muodostumiseen. Taideaineiden oppitunneilla ja oman kouluaikeisen opettajan toteuttamalla taidekasvatuksella voi olla kauaskantoiset vaikutukset.

”Sillon opettaja saatto olla aika lannistava yksilö”. (Mari)

”Mä jotenki koin, et mä en oo hirveen taitava kuvataiteessa ja se tuntu aika hankalalta ja sit ku sai vielä luokkakavereilta semmosta et, jos tehtii vaikka jotai ryhmätyötä et sä voit vaikka leikata nii sit tuli itelle semmonen et noni mä oon ihan huono.” (Monja)

”Siihen aikaan annettiin numerot jo kakkosella ja mul oli siinä muistaakseni jopa kutonen ja sit mä totesin et aa mä en osaa laulaa, en laula enää et se sit loppu, että sen takia.” (Kirsi)

Samanaikaisesti, kun kouluaikaiset kokemukset voivat lannistaa ja luoda epävarmuutta omasta taiteellisesta kyvykkyydestä, voivat luokanopettajien omat kouluaikaiset kokemukset parhaimmillaan vahvistavat omaa taitotasoa ja edistävät taidekasvatukseen kiinnittymistä sekä oman taiteellisen suhteen kehittymistä. Haastatteluissa toistui omien kouluaikaisten opettajien kannustuksen merkitys taideaineisiin. Jos taidekasvatus oli innostavaa, ja sitä painotettiin paljon opetuksessa, luokanopettajat kokivat taidekasvatuksen mielekkäämmäksi omana kouluaikanaan. Tämän lisäksi merkittävä tekijä taidekasvatukseen kiinnittymisessä oli oman kouluajan luokka ja ryhmähenki. Parhaimmillaan omat kouluaikaiset kokemukset edistivät taideaineisiin kiinnittymistä. Oma opettaja on omalla taidekasvatuksellisella toiminnallaan toiminut ensimmäisenä opettajan mallina. Yksi haastateltavista toi esiin, että hänen alakouluaikainen kuvataiteen opettajansa on ollut suurin yksittäinen innoittaja opettajan uralla.

”Ja oon myös koulussakin siitä tykänny, et meil oli kyllä kiva luokka sillee, et meil oli tosi monta, jotka oli musiikista kiinnostunu nii jotenki ruokittiin toinen toisiamme siinä musassa.” (Saara)

”Meil oli aivan ihana opettaja alakoulussa ja mä tykkäsin etenki vesiväreistä ja kuvis ja meidän kuviksen opettaja anto mulle paljon. Ja no siis mä en silloin tienny et musta tulee luokanopettaja mut sieltä ehk lähti se ajatus et vitsi ois kiva opettaa kuvista.” (Soila)

Taideaineiden oppitunneilla saadut kokemukset muovaavat lapsen taiteellista identiteettiä ja rakentavat taiteellista itsetuntoa. Jos kouluaikaiset kokemukset taideaineiden parissa ovat negatiivisia, eikä opettaja ole kannustanut taideaineisiin, voi vaikutus olla suuri luokanopettajan taidekasvattajaidentiteetin rakentumisessa. Fenomenologisen tutkimussuuntauksen mukaisesti kokemukset muodostuvat osaksi yksilön todellisuutta ja tapaa havainnoida maailmaa. Vaikka taidekasvattajan ammatilliseen identiteettiin vaikuttavat koulukokemusten lisäksi monet muut tekijät, koulukokemusten merkitystä ei voida aliarvioida. Kaikki luokanopettajat toivat esiin omia koulukokemuksiaan ja

omien kouluaikaisten opettajien vaikutusta taiteellisen identiteetin rakentumisessa. Haastatteluissa toistuu kouluaikaisten kokemusten merkitys taidekasvattajan identiteetin rakentumisessa.

5.2.2 Teknisen taidon merkitys

Kouluaikaisten kokemusten lisäksi koettuun taitotasoon vaikuttaa olennaisesti tekninen taito taideaineissa. Jos tekninen taito taideaineissa koettiin vahvana, taidekasvatuksen toteuttaminen on mielekästä. Haastattelujen pohjalta tekninen taito muodostuu usein taideharrastuneisuuden ja mielenkiinnon myötä. Tekninen taito on olennainen osa luokanopettajien toteuttamaa taidekasvatusta. Luokanopettajat kuvasivat epävarmuuttaan taidekasvattajina etenkin teknisten taitojen puutteella. Luokanopettajat toivat haastatteluissaan esiin, että musiikillisten taitojen puute tekee musiikkikasvatuksen toteuttamisesta lähes mahdotonta ja erittäin vaivalloista. Vain Saara, jolla on musiikin aineenopettajan pätevyys ja vuosien musiikkiharrastus taustalla, koki musiikkikasvatukselliset kykynsä riittävinä ja oman musiikkikasvattajan ammatillisen identiteettinsä vahvana. Haastateltavista kaikki muut toivat esiin riittämättömyyden tunteita musiikkikasvattajina. Luokanopettajat arvioivat omia musiikkikasvatuksellisia kykyjään pääosin riittämättöminä. Monet luokanopettajat kertoivat välttävänsä musiikin opettamista. Haastatteluissa kuvattiin musiikin opettamista haastavana ja raskaana, mikäli tekninen taito musiikin parissa koettiin heikkona.

”Musiikkia en oo opettanu yhtenäkään vuotena, kun mulla ei oo sellasia taitoja et mä pystyisin sitä opettaan. Mä en osaa soittaa mitään, en laulaa ollenkaan et se on onneks saatu järjestetty. Sehän on ongelma meidänkin isossa koulussa, että oikeesti niitä opettajia, jotka pystyy opettaan musiikkia hyvin niin on aika vähän. Mutta sehän onkin kummallinen ajatus, että miks luokanopettajan pitäis osata kaikki.” (Sofia)

”...niillä luokilla, joilla on semmonen opettaja, jolla on enemmän taitoja nii varmasti siellä luokassa, voivat paljon enemmän musisoida.” (Monja)

”Et ihailen meidän koulun opettajia, jotka osaa opettaa musiikkia, jotka osaa lukee nuotteja ja se on niin hienoo. Mut sit kun ite ei vaan osaa yhtään.”

(Soila)

Tämän sijaan kuvataidekasvatuksessa luokanopettajien tekninen taito ei näytä olevan yhtä vahvasti yhteydessä opettajien kokemukseen omasta kyvykkyydestään toteuttaa taidekasvatusta. Luokanopettajat kokivat kuvataidekasvatuksen toteuttamisen helpompana, vaikka aiempaa harrastuneisuutta kuvataiteen parissa ei olisi. Luokanopettajat kuvasivat musiikin opetuksen toteuttamista erittäin työläänä ja vaivalloisena, jotkut jopa mahdottomana, mutta kuvataidekasvatuksen osalta luokanopettajien kokemukset olivat pääosin myönteisiä. Haastatteluissa toistettiin, kuinka kuvataidekasvatus on kevyempi taideaine, jossa opettajalta ei vaadita teknistä taidokkuutta yhtä paljon kuin musiikin parissa. Luokanopettajien kokemukset kuvataiteen parissa kuitenkin korostavat, että vaikka kuvataide ei vaadi yhtä paljon teknistä taidokkuutta, tekninen taidokkuus ja kiinnostus ovat edellytys hyvän ja laadukkaan kuvataidekasvatuksen toteuttamiselle.

”Kyllähän kuvista tavallaan pystyy, ei hyvin, mutta pystyy opettamaan, vaikka ei olis yhtään kiinnostunu tai ei itse osais mitään, mutta musiikkia ei.” (Sofia)

”Oon kuullu tämmösenki lauseen joskus et kuvista on niin helppo opettaa sehän vaan et annat aiheen ja sit voit vaan olla. Mikä on kolahdus taas itelle, kun kuvis on niin paljon muutaki.” (Kirsi)

Vain yksi haastateltava jakoi avoimesti omia vaikeuksiaan kuvataiteessa. Monja kuvasi kuvataidekasvatuksen toteuttamisen vaikeuksia vain teknisen taidon osalta. Haastattelussaan Monja kuvaili teknisen taidon puutteellisuutta etenkin oikeaoppisen piirtämisen osalta. Hän toi esille, että vaikka hän kokee oman teknisen taidokkuutensa kuvataiteessa puutteelliseksi, hän kuitenkin saa onnistumisen tunteita kuvataidekasvattajana pedagogisen taidokkuuden vuoksi. Pedagoginen taito näyttää olevan avainasemassa, mikäli opettaja kokee oman teknisen taidokkuutensa heikkona. Monjan haastattelu vahvistaa muiden

haastattelujen kuvauksia siitä, että kuvataidekasvatus ei ole yhtä riippuvainen opettajan omasta teknisestä taidokkuudesta, kuin musiikkikasvatus.

”Vaik mä en oo ite hyvä kuviksessa, mä voin silti opettaa hyvin.” (Monja)

On kuitenkin huomioitava, että vaikka kuvataidekasvatuksen toteutus ei ole yhtä riippuvainen luokanopettajan omasta taitotasosta, on teknisestä taidokkuudesta hyötyä kuvataiteen opetuksessa. Ne luokanopettajat, joilla on vahva tietämys ja taitotaso kuvataiteesta, kertoivat kokeneensa onnistumisen kokemuksia työelämässä ja arvioivat itseään innostavina kuvataidekasvattajina. Kuvataidekasvatuksessakin harrastuneisuus, oma mielenkiinto ja erikoistumisopinnot koettiin selkeänä etuna. Haastateltavista Kirsillä on kuvataiteen erikoistumisopintoja, sekä taidehistorian opintoja tehtynä. Kirsi kuvaa kuvataiteen lisäopintojen merkitystä oman kuvataide- ja kulttuurikasvattajan roolin omaksumiseen. Kirsi toi esiin, että kuvataiteen lisäopinnot ja omakohtainen harrastuneisuus ja kiinnostus kuvataiteessa ovat olleet tärkeässä roolissa kuvataiteen vakiintumisessa osaksi hänen opettajaidentiteettiään.

”Koen vahvasti olevani kuvataide- ja kulttuurikasvattaja. Otan mukaan kuvittamisen suurimpaan osaan töitä, ehkä enempi kun muut opettajat sinänsä.” (Kirsi)

Kirsin lisäksi kaksi muuta opettajaa nostivat esiin, kuinka heidän aiemmasta harrastuneisuudesta kuvataiteiden parissa on ollut hyötyä kuvataidekasvatuksen toteuttamisessa. Kiinnostuneisuuden ja kuvataiteen harrastuneisuuden lisäksi etenkin kuvataiteen erikoistumisopinnot ja taidekurssit koettiin arvokkaina laadukkaan kuvataidekasvatuksen toteuttamiseksi. Pirjo kuvaa kuvataideharrastuksen ja oman työn välistä yhteyttä seuraavasti:

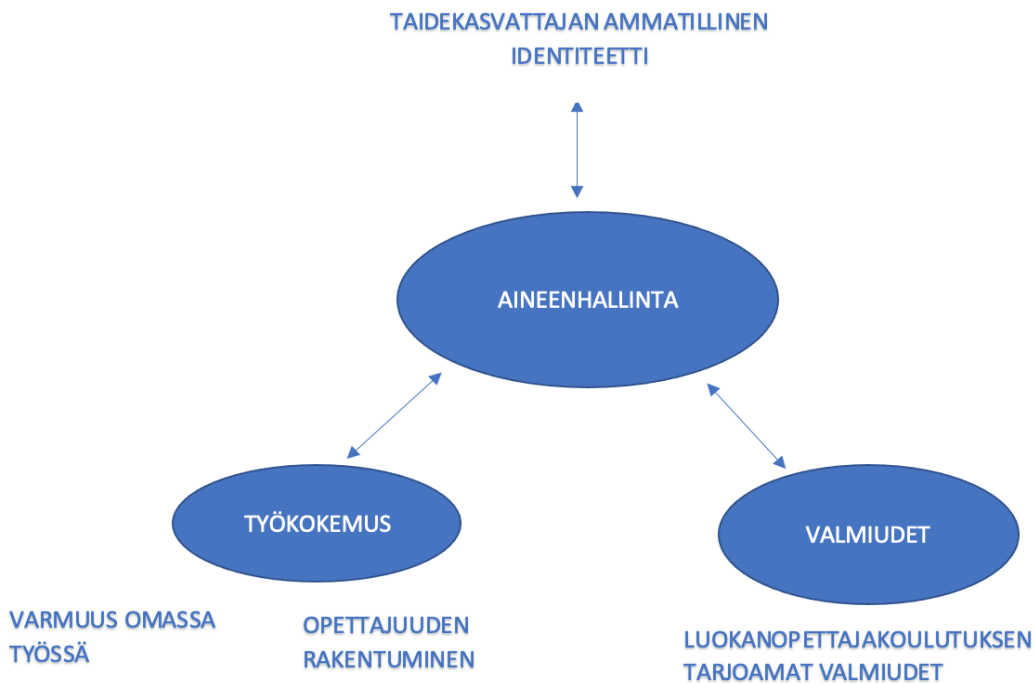
”Teen vapaa-ajallakin kuvishommia... Kyllä se tuo paljon lisää siihen omaan opetukseen” (Pirjo)

Teknisellä taidolla näyttää olevan vaikutusta etenkin musiikkikasvattajan identiteetin rakentumisessa. Musiikkikasvatuksen toteuttaminen on lähes

mahdotonta, mikäli koettu tekninen taitotaso on heikko. Kuvataidekasvatuksen osalta teknisellä taidolla ei näytä olevan yhtä suuri merkitys. Haastatteluissa toistuu kokemus siitä, että teknisestä taidosta on hyötyä kuvataidekasvatuksen toteuttamisessa, mutta tekninen taito ei ole edellytys kuvataidekasvatuksen toteuttamiselle.

5.3 Aineenhallinnan merkitysverkosto

Aineenhallinnan yhteyttä taidekasvattajan ammatilliseen identiteettiin käsitellään aineenhallinnan vaikutuksella koettuun kompetenssiin taidekasvatuksen toteuttamisessa. Tarkastelun kohteena on myös aineenhallinnan merkitys luokanopettajien taidekasvattajan identiteetin rakentumisessa. Tutkimustuloksissa aineenhallintaa käsitellään subjektiivisena kokemuksena, jolloin luokanopettajien omat merkitykset ja merkityksenannot tulevat esiin. Luokanopettajat kuvasivat aineenhallintaa ja sen vaikutusta omaan taidekasvattajaidentiteettiin työkokemuksen ja luokanopettajakoulutuksessa saatujen valmiuksien osalta. Haastateltavat tarkastelivat työkokemuksensa pohjalta luokanopettajakoulutuksessa saatuja taidekasvatuksen valmiuksia ja arvioivat niiden riittävyyttä opetustyössä.



Kuvio 3. Taidekasvattajan ammatillisen identiteetin aineenhallinnan merkitysverkosto

5.3.1 Työkokemuksen merkitys

Työkokemuksen merkitykset haastatteluissa painottuivat taideaineiden osalta itsevarmuuden kehittymiseen ja pedagogisen otteen löytämiseen. Luokanopettajat kuvasivat työkokemuksen merkitystä etenkin oman opettajuuden rakentumisella ja oman varmuuden kehittymisellä. Itsevarmuus ja uskallus kehittyvät työkokemuksen myötä. Opettajan ammatillinen identiteetti rakentuu pitkälti työkokemuksen kautta. Haastatteluissa kuvattiin ammatillisen identiteetin ja oman opettajuuden kehittymistä prosessina, joka muovautuu etenkin työn tuoman kokemuksen kautta. Työkokemuksella on empiirisen aineiston pohjalta suuri merkitys niin identiteetin muodostumiseen kuin pedagogisten taitojen ja varmuuden kehittymiseenkin.

”Viime vuosi oli kyllä tosi rankka, kun oli eka vuosi ja huomasin et menin paljon muiden opettajien perässä... tuntuu et nyt on löytäny sen oman opettajuuden. Et tää on mun tapa tehdä, se on ehkä erilainen, ku muiden, mut se on ihan täysin ok.” (Monja)

”Jos oon musiikkii pitäny nii siinäki oon yrittäny omii heikkouksia ja puutteita korjata et oon oma innostava itseni ja kaikil ois hyvä fiilis.” (Soila)

Kaikki luokanopettajat kuvasivat itseään innostavina ja kannustavina taidekasvattajina. Haastatteluissa toistui, kuinka omien taitojen ja valmiuksien puutteita pyritään korjaamaan innostavuudella. Jokainen luokanopettaja toivoi olevansa mahdollisimman kannustava ja rohkaiseva taidekasvattaja. Omalla opettajapersoonalla näyttää olevan merkitystä omien koettujen puutteellisten taitojen paikkaamisessa. Työkokemus mahdollistaa oman ammatillisen identiteetin rakentumisen. Mari, jolla on eniten työkokemusta opettajana toimimisesta 27 vuoden ajalta, kuvaa työkokemuksen merkitystä oman opettajapersoonan löytämisessä. Työkokemuksella on ensisijainen merkitys oman varmuuden kehittämisessä. Työkokemuksen myötä oma opetustyyli muodostuu ja oma uskallus toteuttaa taidekasvatusta kasvaa. Työkokemus tarjoaa mahdollisuuksia omien kasvatuksellisten ratkaisujen löytämiseen ja työn tekemiseen omalla tavalla. Haastatteluissa korostettiin, kuinka työkokemus mahdollistaa käytännössä oppimisen. Monia tarvittavia taitoja ei saada luokanopettajakoulutuksessa, vaan taidot kehittyvät opettajan ammatissa. Lähes kaikki haastateltavat toivat esiin, kuinka opetustyön realiteetit ja haasteet ovat tulleet esiin vasta opettajan ammatissa.

”... kantapään kautta tässä työn ohella oppinu toimiin opettajana.” (Pirjo)

”Se on ihan eri maailma tulla työelämään ja sen oppii sit vasta kun tekee töitä tän työn kautta.” (Saara)

Haastatteluissa tuotiin esiin työkokemuksen ja työssä viihtymisen yhteys. Työkokemus tuo varmuutta omaan opetukseen niin taideaineiden osalta kuin yleisesti kaikissa aineissa. Haastatelluista opettajista kuitenkin tuntuu, ettei vahva työkokemukseen riitä, jos tarvittavia valmiuksia taideaineiden opetukseen ei ole.

Haastattelujen perusteella taidekasvatukseen tarvittavat taidot ja valmiudet opitaan ja saadaan ennen opettajan työhön siirtymistä. Työkokemuksella ei näytä olevan yhteyttä uusien teknisten taitojen ja valmiuksien oppimiseen taideaineiden osalta. Opettajien kokemuksissa korostuu, kuinka laadukkaan taidekasvatuksen toteuttamiselle tarvitaan niin taitotasoa kuin aineenhallintaa.

”Täytyy sanoa, et ku sillee yrittää tehdä sen työnsä kunnolla nii siihen viikottaisen yhden musiikintunnin valmisteluun on menny varmaa enemmän aikaa, ku minkään muun valmisteluun yhteensä.” (Mari)

5.3.2 Valmiuksien merkitys

Kuitenkaan monivuotinen työkokemuskaan taideaineiden parissa ei nostanut luokanopettajien arvioita itsestään taidekasvattajina, mikäli aineenhallinta ja tekniset taidot koettiin heikoiksi. Aineenhallinta on edellytyksenä laadukkaan ja asiantuntevan taidekasvatuksen toteuttamiselle. Luokanopettajien haastatteluissa aineenhallintaan liitettiin vahvasti yliopiston luokanopettajakoulutuksen tarjoamat valmiudet taidekasvatuksen toteuttamiseen. Luokanopettajakoulutuksen tarkoituksena on tarjota riittävät valmiudet jokaiselle opettajalle. On tärkeää huomioida, että vain harvalla luokanopettajalla on taidekasvatuksen erikoistumisopintoja. Tässä tutkimuksessa vain yhdellä opettajalla oli ylimääräisiä opintoja kuvataiteesta ja yhdellä opettajalla musiikin opettajan pätevyys.

Suurin osa luokanopettajista toteuttaa taidekasvatusta ilman lisäkelpoisuuksia ja opintoja. Tällöin luokanopettajakoulutuksen tarjoamilla valmiuksilla on ensisijainen rooli luokanopettajien toteuttamassa taidekasvatuksessa ja taidekasvattajan ammatillisen identiteetin rakentumisessa. Luokanopettajakoulutuksen tulisi itsestään tarjota riittävät valmiudet jokaiselle tulevalle luokanopettajalle taidekasvatuksen toteuttamiseen alakoulussa. Haastatteluissa valmiuksien tarkastelu jakautui musiikkiin ja kuvataiteeseen. Tutkimustuloksia tarkastellessa musiikin ja kuvataiteen valmiudet esitetään saman valmiuksien merkitysverkoston alla. Musiikin ja

kuvataiteen valmiuksista tehdään kuitenkin erillistä tulkintaa haastatteluaineiston mukaisesti. Aineistolähtöisen tulkitsevan fenomenologisen analyysin mukaisesti merkitykset voivat olla osana samaa merkitysverkostoa, vaikka merkityksissä olisi eroavaisuuksia luonteensa puolesta. Tutkijan on eroteltava, mitkä merkitykset eroavat toisistaan ja hänen on tuotava mahdollisimman läpinäkyvästi esille, jos merkitykset eivät olleet yhteisesti jaettuja.

Musiikin opetuksen tarjoamia valmiuksia luokanopettajakoulutuksessa kuvailtiin pääosin puutteellisina. Musiikin opinnot koettiin vaikeina, jos aiempaa harrastuneisuutta ei ollut ja tekninen taitotaso koettiin heikkona. Kaikki muut luokanopettajat paitsi Saara kokivat musiikinopintojen tarjoamat valmiudet puutteellisina. Saara on tutkimuksen ainoa luokanopettaja, joka on suorittanut musiikin aineenopettajan pätevyyden.

”Musiikin sivuaineopinnois tuntu saavan tosi paljon, et käytän edelleen sieltä saamia juttuja mul on vielä papereita kotona ja käytän niitä edelleen opetuksessa.” (Saara)

Suurin osa tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista on suorittanut pakolliset musiikin kurssit ilman musiikin erikoistumisopintoja. Ne opettajat, joilla ei ollut omakohtaista kokemusta musiikin sivuaineopinnoista kuvailivat luokanopettajakoulutuksen antamia valmiuksia riittämättöminä. Ne opettajat, jotka kuvasivat musiikin opinnoista saatuja valmiuksia riittämättöminä, olivat ne, jotka kokivat oman musiikkikasvattajan ammatillisen identiteettinsä ja musiikillisen kompetenssinsa heikkona. Näyttää siltä, että luokanopettajakoulutus ei vahvistanut niiden luokanopettajien kokemusta omasta musiikillisesta kompetenssista, mikäli opettajat kokivat oman taitotasonsa heikkona jo ennen musiikin opintoja. Haastattelut osoittavat, ettei luokanopettajakoulutus pysty antamaan kaikille opettajille tarvittavia valmiuksia musiikkikasvatukseen toteuttamiseen.

”Muistan et ne, jotka valitsi musiikin siel OKL:ssä nii ne teki jotain kivoja projekteja ja musikaaleja ja sit ne esitti niitä meille. Mut musta tuntuu et se mikä meil oli sitä pakollista nii mä muistan teoriakokeet ja pianotunnit, et en mä sit ite saanu siitä oikein” (Kirsi)

”Meillä oli esimerkiksi sellanen musiikinkurssi, jossa piti tehdä jotain soinnuilla jotain, josta mä en ois selvinny ikinä jos mulla ei ois ollu yhtä opiskelukaveria, joka soitti pianoa ja laulo. Ja tämä mun opiskelukaverikin sano, et hän ei voi ymmärtää et tälläsiä teetetään kylmiltään et näit ei voi osata eikä näistä voi oppia mitään jos ei ymmärrä sitä.” (Sofia)

Luokanopettajakoulutuksen tarjoamia valmiuksia kuvataidekasvatuksen toteuttamiseen kuvattiin pääosin myönteisinä. Haastatteluissa toistuu kokemus siitä, että kuvataiteen opinnoista saadut valmiudet ovat riittäviä. Musiikin opinnoista saatuja valmiuksia kuvailtiin täysin päinvastoin riittämättöminä. Luokanopettajat kuvasivat kuvataiteen opinnoista saatuja valmiuksia hyödyllisinä. Osa luokanopettajista kertoi käyttävänsä yliopistosta saatuja kuvataiteen materiaaleja omassa opetuksessaan.

”OKL:ssä oli tosi kivaa kuvis. Siellä tuli niitä onnistumisen elämyksiä ja tuli sellanen olo lähes ekaa kertaa et en mä nyt ihan huono oookkaan.” (Monja)

”Mutta sitten taas toi kuvis, meidän kuviksen opettaja oli itsessään niin taitava et jäi tosi hyvä fiilis siitä” (Sofia)

”Sieltä saanu esimerkiksi ihmisen piirtämiseen liittyen vinkkejä. Et melkein sanasta sanaan meidän kuvisopee lainaten opetan tota aihetta, että muistan sen täysin.” (Saara)

Tutkimuksessa on otettava huomioon, että tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista vain Kirsi on suorittanut kuvataiteen ja taidehistorian lisäopintoja. Kirsi kertoo käyttävänsä näiden opintojen sisältöjä paljon oman kuvataideopetuksen tukena. Kuvataiteen lisäopintojen ja oman kiinnostuksen myötä Kirsi kokee vahvasti olevansa kulttuurikasvattaja. Kirsillä on jo ennestään valmiuksia kuvataiteeseen, joita muilla luokanopettajilla ei välttämättä ole. Kirsin valmiudet kuvataiteen opetukseen on otettu huomioon työssä; Kirsi on usein opettanut monille luokille kuvataidetta ja kuvataiteen valinnaisia opintoja. Kirsi kuvaa omia kuvataiteellisia valmiuksiaan ja kuvataidekasvattajan rooliaan työyhteisössään seuraavasti:

”Taidehistoria on sellanen mikä mua kiinnostaa. Ja myös ihan kuvataiteen teoria, et keskitytään oikeesti asiaan siinä opetuksessa... Ja kyl mä oon nytkin se ope, joka tälläkin hetkellä järkkää. Et tulee sitä, et mee sä viemään se meidänki porukka et oon käyny monien muiden luokkien kaa taidemuseossa.” (Kirsi)

5.4 Tulosten yhteenveto

Tässä luvussa tutkimustuloksista tehdään yhteenveto. Tutkimustulosten valossa luokanopettajien taidekasvattajaidentiteetti on pitkälti riippuvainen koetusta taiteellisesta kompetenssista. Taiteellinen taitotaso ja aineenhallinta olivat merkittävimmät tekijät luokanopettajan taidekasvattajan ammatillisen identiteetin rakentumisessa.

Ne luokanopettajat, jotka kokivat olevansa kuvataiteellisesti ja musikaalisesti lahjakkaita, kokivat oman taidekasvattajan ammatillisen identiteettinsä vahvaksi ja kokivat varmuutta taidekasvatuksen toteuttamisesta. Opettajien oma taitotaso, joka muodostuu niin taitotasoon vaikuttavista tekijöistä; harrastuneisuudesta ja luokanopettajien omista kouluaikaisista kokemuksista, vaikuttaa heidän kokemaansa kompetenssiin taidekasvattajina. Luokanopettajien kokemukset aineenhallinnasta vaikuttavat opettajien arvioon omasta kyvystään toteuttaa taidekasvatusta. Aineenhallintaan luokanopettajat liittivät työkokemuksen ja luokanopettajakoulutuksen kautta kehittyneet valmiudet taideaineissa. Haastattelujen perusteella luokanopettajien kokema taitotaso ja koettu aineenhallinta vaikuttavat molemmat merkittävästi opettajan taidekasvattajan ammatillisen identiteetin rakentumiseen. Nämä tekijät kuvaavat luokanopettajien kokemuksia itsestään taidekasvattajina.

Haastattelujen perusteella laadukkaan taidekasvatuksen varmistamiseksi opettajalla tulee olla teknisiä ja taiteellisia taitoja. Keskeistä on opettajien taitotason ja aineenhallinnan kehittäminen taideaineissa. Mikäli opettajat kokevat oman taitotasonsa ja aineenhallinnan riittäviksi, heidän kokemuksensa itsestään taidekasvattajina kasvavat. Haastatteluissa korostui, että osa opettajista saattaa kokea riittämättömyyttä taidekasvattajana, jos koettu taitotaso ei vastaa

taidekasvatuksen toteuttamiselle vaadittua tieto- ja taitopohjaa.

On merkityksellistä tarkastella taidekasvatuksen molempia osa-alueita: musiikkia ja kuvataidetta erikseen, sillä tutkittavat esittivät hyvin erilaisia kokemuksia eri taideaineiden välillä. Kuvataiteen taitotasoa ja aineenhallintaa koskevat tulokset ovat yhteydessä toisiinsa. Kuvataiteen valmiudet ja tekninen taito edistävät laadukkaan kuvataidekasvatuksen toteuttamista. Vahvalla teknisellä taidolla ja yliopistokoulutuksesta saatujen riittävien valmiuksien pohjalta kuvataidekasvatusta on helpompi toteuttaa. Vahva tekninen taito ja valmiudet eivät kuitenkaan ole luokanopettajien mukaan edellytys kuvataidekasvatuksen toteuttamiselle. Tutkimustulosten valossa kuvataiteen vahva taitotaso ja aineenhallinta ovat kuvataidekasvatuksen tukena, mutta kuvataidekasvatusta ei kuitenkaan ole mahdotonta toteuttaa, vaikka luokanopettaja kokisi oman taitotasonsa ja aineenhallintansa heikkoina. Luokanopettajien kokemukset itsestään kuvataidekasvattajina olivat pääosin myönteisiä. Suurin osa haastateltavista koki kuvataiteelliset taitonsa riittävinä ja luokanopettajakoulutuksen kautta saatuja kuvataiteellisia valmiuksia kuvattiin hyödyllisinä.

Tutkimustuloksissa on huomioitava, että musiikkikasvatuksen osalta luokanopettajat kuvasivat teknistä taitoa ja luokanopettajakoulutuksen tarjoamia valmiuksia välttämättöminä. Musiikkikasvatusta kuvattiin lähes mahdottomana toteuttaa ilman riittävää aineenhallintaa ja taitotasoa. Ne opettajat, joilla ei ollut aiempaa harrastuneisuutta tai lisäopintoja musiikista kuvasivat musiikin opetusta erittäin haastavana. Luokanopettajankoulutus ei näytä antavan riittäviä valmiuksia luokanopettajille toteuttaa musiikin opetusta. Kaikkien luokanopettajien musiikillinen kompetenssi ei riitä toteuttamaan musiikkikasvatusta, vaikka jokainen luokanopettaja saa virallisen pätevyyden musiikin opettamiseen vuosiluokilla 1-6. Jos vain ne opettajat, joilla on aiempaa musiikillista harrastuneisuutta kokevat omat taitonsa riittäviksi musiikkikasvatuksen toteuttamiseen, on luokanopettajankoulutus epäonnistunut tarjoamaan tarvittavia musiikkikasvatuksellisia taitoja.

Edes pitkä työkokemus tai kiinnostus musiikkiin ei vaikuttanut opettajien arvioihin itsestään musiikkikasvattajina, mikäli taitotaso ja aineenhallinta koettiin riittämättöminä. Työkokemuksella näyttäisi olevan eniten merkitystä opettajan ammatillisen identiteetin kehittämisessä, eikä niinkään oppiainekohtaisten

taitojen karttumisessa. Tutkimustulokset osoittavat, että taidekasvatukseen vaadittava taitotaso rakentuu pääosin ennen opettajan työhön siirtymistä luokanopettajakoulutuksessa ja omien kouluaikaisten kokemusten ja harrastusten pohjalta. Tutkimustuloksia tarkastellessa on otettava huomioon, että luokanopettajien arviot itsestään kuvataidekasvattajina eivät olleet yhteydessä heidän arvioon itsestään musiikkikasvattajina. Ainoastaan Saara, jolla oli musiikin aineenopettajan pätevyys ja pitkäaikainen musiikkiharrastus, arvioi itsensä niin hyvänä musiikkikasvattajana kuin kuvataidekasvattajana. Kaikki muut haastateltavat kokivat vain kuvataiteen omaksi vahvuudekseen. Musiikin kohdalla näyttää siltä, että osaaminen ja kiinnostus siirtyy harrastamisesta ammattiin.

Vaikka luokanopettajat kokivat taitotason ja aineenhallinnan pitkälti riittämättöminä musiikkikasvatuksen osalta, jokainen opettaja toivoi olevansa innostava ja kannustava taidekasvattaja. Luokanopettajat pyrkivät paikkaamaan omia taitotasoa ja aineenhallintaa koskevia puutteitaan omalla innostavuudellaan. Innostavuus on merkittävin yksittäinen tekijä, jonka jokainen luokanopettaja koki olennaiseksi taidekasvattajana toimimisessa. Kaikki luokanopettajat toivovat olevansa mahdollisimman innostavia ja rohkaisevia työssään omista taidollisista puutteistaan huolimatta.

6 POHDINTA

Tässä luvussa tutkimustuloksia tarkastellaan teoreettiseen viitekehykseen nojaten sekä tehdään tulkintaa tutkimustulosten pohjalta. Tässä osassa tuloksista tehdään johtopäätöksiä ja esitellään niistä johdettua pohdintaa. Tutkimuksen tavoitteena on luoda mahdollisimman laaja kuva siitä, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on itsestään taidekasvattajina, ja mitkä tekijät vaikuttavat luokanopettajien ammatillisen taidekasvattajaidentiteetin rakentumiseen. Tutkimus on antanut tietoa luokanopettajien ammatillisen identiteettiin vaikuttavista tekijöistä. Luokanopettajien kokemuksissa toistuu aineenhallinnan ja taitotason merkitys taideaineiden opetuksessa.

6.1 Tutkimuksen pohdinta ja johtopäätökset

Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on itsestään taidekasvattajina? Mitkä tekijät vaikuttavat luokanopettajien taidekasvattajaidentiteetin muodostumiseen? Näihin kysymyksiin antoivat luokanopettajien haastattelut selkeät vastaukset: kaikki painottivat oman koetun taitotason ja aineenhallinnan merkitystä. Luokanopettajien kokemukset itsestään ovat riippuvaisia teknisestä taitotasosta, omista kouluaikaisista kokemuksista taideaineiden parissa, työkokemuksesta ja luokanopettajakoulutuksen tarjoamista valmiuksista. Luokanopettajien arviot itsestään taidekasvattajina olivat korkealla, mikäli taitotaso ja aineenhallinta koettiin riittävinä. Kuitenkin tutkimustulokset osoittivat, että suurin osa tutkittavista koki oman taitotasonsa ja aineenhallinnan etenkin musiikin kohdalla riittämättöminä.

Tutkimustulokset osoittavat, että luokanopettajat kokevat oman kompetenssinsa taidekasvatuksessa usein vajavaisena. Poikkeuksena olivat ne luokanopettajat, joilla on aiempi harrastus musiikin tai kuvataiteen parissa. Usko

omiin kykyihin etenkin musiikin osalta oli matala. Tutkimustulokseni ovat vahvasti yhteydessä Vesiojan (2006) tutkimuksen tuloksiin, joiden mukaan luokanopettajien musiikkikasvattajan ammatillinen identiteetti rakentuu riittävän aineenhallinnan varaan. Tässä tutkielmassa aineenhallinta on toinen merkittävä kokonaisuus taitotason lisäksi, ja niiden pohjalle taidekasvattajan ammatillinen identiteetti rakentuu. Tutkimustulosten pohjalta aineenhallinta rakentuu luokanopettajien valmiuksista taideaineiden parissa ja työkokemuksesta. Tämä tutkielma osoittaa, mistä tekijöistä aineenhallinta rakentuu.

Vesiojan (2006) tutkimustuloksien mukaan heikko musiikillinen aineenhallinta vaikeuttaa musiikin opettamista, ja ilman musiikillisiä valmiuksia luokanopettajat kokevat epävarmuutta musiikin opettajina. Tämän tutkielman tulokset vahvistavat Vesiojan (2006) tutkimuksen tuloksia luokanopettajien musiikkikasvatuksellisesta osaamisesta ja valmiuksista. Luokanopettajien arviot itsestään musiikkikasvattajina olivat pitkälti riippuvaisia musiikillisista taidoista. Luokanopettajat kokivat musiikillisen taitotasonsa ja aineenhallinnan riittämättöminä, mikäli heillä ei ollut musiikin erikoistumisopintoja ja harrastuneisuutta musiikin parissa. Tuloksiin vaikutti merkittävästi musiikkiharrastuneisuus. Tästä voidaan tehdä päätelmä, kuinka opettajien kokemukseen omasta musiikillisesta pätevydestään vaikuttaa vahvasti musiikillinen harrastuneisuus. Musiikillinen kompetenssi vaatii aktiivista harrastuneisuutta ja vuosien kokemusta musiikillisista toiminnoista (Suomi, 2019, s. 225).

Niin Vesiojan (2006) kuin tämänkin tutkielman tulokset osoittavat, että luokanopettajien aineenhallinnalliset puutteet ovat esteenä opettajien kompetenssin kehittymiselle. Heikot musiikilliset taidot ja valmiudet vaikeuttavat musiikin opetuksen toteuttamista, eikä pitkäaikainen työkokemuksaan vaikuta tutkittavien arvioihin itsestään taidekasvattajana. (Vesioja, 2006, s. 265.) Yksi merkittävimmistä tuloksista korreloi Vesiojan (2006) tuloksen kanssa siitä, kuinka työkokemuksella ei näytä olevan merkitystä taidekasvatuksellisten valmiuksien kehittymisessä. Opettajat ovat vasta työelämässä havainneet, mitä opettajan työ ja taidekasvatus todellisuudessa vaatii.

Tässä tutkielmassa luokanopettajien kokemukset taideaineiden välillä eroavat merkittävästi toisistaan. Kuten edellä on esitetty luokanopettajien kokemukset musiikkikasvattajina, olivat riippuvaisia musiikkiharrastuneisuudesta

ja musiikillisesta kompetenssista. Suurin osa luokanopettajista koki itsensä riittämättömäksi musiikkikasvattajana, mutta kuvataidekasvattajina luokanopettajat kokivat itsensä pääosin pätevinä. Kuvataidekasvatuksessa taitotasolla ei näytä olevan yhtä vahvaa yhteyttä opettajien kokemukseen omasta kompetenssistaan toteuttaa taidekasvatusta. Tästä voidaan tehdä johtopäätös, että teknisestä taidokkuudesta on hyötyä kuvataidekasvatuksen toteuttamisessa, mutta tekninen taito ei ole edellytys kuvataidekasvatuksen toteuttamiselle. Tämä tutkimustulos on tuottanut uutta tietoa musiikkikasvatuksen ja kuvataidekasvatuksen eroista. Taideaineilla näyttää olevan merkittäviä eroja teknisen taidon ja valmiuksien suhteen. Siinä missä musiikkikasvatuksen toteuttaminen vaatii opettajilta teknistä taidokkuutta ja riittäviä valmiuksia, kuvataiteen opettamisessa tekninen taidokkuus koettiin voimavarana, mutta ei vaatimuksena.

Luokanopettajat kokivat kuvataiteen opettamisen helpompana, vaikka aiempaa harrastuneisuutta kuvataiteen parissa ei olisi. Kuitenkin kuvataiteen teknisestä osaamisesta on apua kuvataiteen opetuksessa. Ne opettajat, jotka kokivat kuvataiteellisen osaamisensa vahvana, arvioivat itseään hyvinä kuvataidekasvattajina. Luokanopettajien arviot itsestään nousivat, mikäli heillä on kuvataiteellista osaamista tai aiempaa harrastuneisuutta kuvataiteessa. Kuvataiteessa tekninen taitotason ja oikeaoppisen piirtämisen korostaminen on vaikuttanut vielä vuosikymmenienkin jälkeen (Merta, 2006, s. 69). Vielä tänäkin päivänä oikeaoppinen piirtäminen ja tekninen taidokkuus kuvataiteessa voivat vaikuttaa siihen, miten luokanopettajat arvioivat itseään taidekasvattajina.

Tutkimustulokset pitkälti vahvistivat aiempien tutkimusten tuloksia kuvataidekasvattajien identiteetin rakentumisesta. Kuvataidekasvatusta koskevat tulokset osoittavat, että taidekasvattajalta vaaditaan monipuolista osaamista. Taidekasvattajalla täytyy olla teknisen osaamisen lisäksi ymmärrystä myös taiteen ja taidekasvatuksen tavoitteista ja tehtävistä, sekä yleisesti kasvatuksen kokonaisvaltaisesta suunnittelusta (Rusanen, 2007, s. 140–141). Tutkimustulokset osoittavat, että luokanopettajilla on selkeä käsitys siitä, mitä taidekasvatus vaatii heiltä käytännössä. Luokanopettajat tietävät opetussuunnitelman tavoitteet, joiden pohjalta he toteuttavat taidekasvatusta. Kuitenkin, vaikka musiikkikasvatuksen ja kuvataidekasvatuksen tavoitteet ovat opetussuunnitelmassa kaikille samat, johdettu opetus voi olla jokaisen opettajan

kohtalla eri. Opettajat toteuttavat taidekasvatusta omien kykyjensä mukaisesti. Vaikka kaikilla tutkimuksen opettajilla on vahva tietopohja kuvataiteesta, osa saattaa kokea oman taitotasonsa vuoksi riittämättömyyttä taidekasvattajana. Rusasen (2007) tutkimustuloksiin verraten taidekasvattajan ammatillinen identiteetti rakentuu pitkälti teknisen taidokkuuden varaan. Vaikka opettajalla olisi ymmärrystä taidekasvatuksen tehtävistä, mutta ei tarvittavia taitoja ja valmiuksia, on taidekasvatuksen toteuttaminen hankalaa ja vaivalloista. Johtopäätöksenä on, että tekninen taidokkuus ja aineenhallintaan liittyvät valmiudet ovat merkittävimmissä asemassa taidekasvatuksen toteutuksessa.

Luokanopettajien kokemukset kuvataidekasvatuksesta kuitenkin korostavat, että vaikka teknisestä taidokkuudesta on hyötyä, kuvataiteen opetuksessa pedagoginen taito on olennaisinta. Luokanopettajat kokivat, että kuvataidekasvatuksessa pedagogisella taidolla on enemmän painoarvoa, kuin musiikkikasvatuksen parissa. Kuvataidekasvatuksessa pedagogisella taidolla voi olla jopa enemmän merkitystä kuin tekninen taiteellinen taito. Tämä tutkimustulos on yhteydessä aiempien tutkimusten tuloksiin. Vaikka tulevat taidekasvattajat usein pohjaavat ammatillisen identiteettinsä teknisen taidokkuuden varaan, pedagogisella taidolla on yhtä suuri tai jopa merkittävämpi asema taideaineiden opetuksessa. Taidekasvattajan tulee olla omistautunut taiteelle ja kasvatukselle. (Merta & Pullinen, 2020, s. 304.) Haastatteluissa toistui kokemus, että kuvataidekasvatuksessa opettajalta ei vaadita teknistä taidokkuutta yhtä paljon kuin musiikkikasvatuksessa. Tämä tutkimustulos on tuottanut merkittävää uutta tietoa kuvataidekasvatuksen erityispiirteistä.

Pedagoginen taito rakentuu pitkälti työkokemuksen myötä. Vaikka työkokemuksella on merkittävä rooli itsevarmuuden ja ammatillisen identiteetin rakentumisessa, työkokemuksella ei näytä olevan yhteyttä valmiuksien ja taitojen kehittymiseen. Työkokemuksella ei tutkimustulosten mukaan ole vaikutusta opettajien kokemukseen omasta taiteellisesta kompetenssistaan. Tästä voidaan tehdä johtopäätös, että taidekasvatukselliset taidot ja valmiudet rakentuvat ennen opettajan työtä. Tämän tutkielman tulosten mukaan työkokemus ei vaikuta taidekasvatuksellisten taitojen kehittymiseen. Tästä voidaan tehdä päätelmä, että työssä opittavat taidot ovat pääasiassa pedagogisia, mutta työn parissa ei opita uusia teknisiä taitoja. Tämä korostaa luokanopettajakoulutuksen merkitystä opettajan työssä tarvittavien taitojen ja valmiuksien edistäjänä. Tulokset

osoittivat, että luokanopettajakoulutuksen kautta saadut valmiudet ovat yksi merkittävä tekijä taidekasvattajan ammatillisen identiteetin rakentumisessa. Tämä tutkimustulos tuo uutta tietoa luokanopettajakoulutuksen merkityksestä taidekasvatuksellisten taitojen kehittymiselle. Tämä tulos vahvistaa aiempien tutkimusten tuloksia siitä, kuinka opettajan ammatillisen identiteetin kehittyminen alkaa jo luokanopettajakoulutuksessa. Luokanopettajakoulutuksella on ainutlaatuinen ja merkittävä asema opettajaksi kehittämisessä (Beijaard ym., 2004; Ahonen ym., 2015).

Jos luokanopettajakoulutus ei pysty antamaan tarvittavia valmiuksia, taidekasvatuksen tavoitteet voivat jäädä täyttymättä. Taidekasvatuksen tavoitteilla, koskien oppilaan identiteetin muodostumista, kulttuurisen ymmärryksen kehittymistä ja tunnekokemusten luovaa ilmaisua, on tärkeä asema lapsen kehittämisessä yhteisönsä jäseneksi. Mikäli taidekasvatuksen tavoitteisiin ei pystytä koulussa vastaamaan, on suomalaisen koulutusjärjestelmän monimuotoinen sivistysperinne uhkana kadota. (Anttila & Jakku- Sihvonen, 2006, s. 4–5). Kaikilla luokanopettajilla tulisi olla tarvittavat valmiudet opettaa kaikkia aineita. Luokanopettaja on asiantuntija-ammatti. (Suomi, 2019, s. 217.) Luokanopettajat ovat asiantuntijan asemassa taidekasvatuksessa ja koulutuksessa. On kuitenkin otettava huomioon, että Suomessa tulee aina olemaan kouluja, joihin ei ole mahdollisuutta palkata useita opettajia erityisosaamisen perusteella. Mikäli eri alueilla sijaitsevilla kouluilla on opettajia, joilla ei ole tarvittavia kykyjä toteuttaa taidekasvatusta, on uhkana eriarvoisuuden lisääntyminen taito- ja taideaineissa. (Juvonen, 2008, s. 128.)

Luokanopettajakoulutuksen tarjoamien valmiuksien lisäksi painoarvoa annettiin myös omille kouluaikaisille kokemuksille taideaineiden parissa. Myös opettajan omilla kouluaikaisilla kokemuksilla on merkitystä siinä, minkälaiseksi opettajan oma ammatillinen identiteetti muodostuu. Aiemmat tutkimukset esittävät, kuinka ammatillinen identiteetti alkaa jo ennen luokanopettajakoulutusta. Luokanopettajien omien koulu aikaisten kokemusten pohjalta muodostetaan ensimmäinen kuva opettajuudesta ja opettajana toimimisesta (Nuutinen, 2018, s. 20). Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat tätä näkemystä opettajan ammatillisen identiteetin rakentumisesta. Tulosten pohjalta voidaan esittää opettajaidentiteetin rakentumisen luonnollisen jatkumon: luokanopettajat toteuttavat taidekasvatusta omien taitojen ja valmiuksiensa

mukaan. Luokanopettajien kyvyt ja valmiudet toteuttaa taidekasvatusta ovat rakentuneet heidän alakouluajoiltaan saakka. Tutkielma vahvistaa näkemystä siitä, että opettaja aloittaa ammatillisen identiteettinsä rakentamisen jo omalla koulutuspolullaan. (Heikkinen, 1999a, s. 192.)

Omilla kouluaikaisilla kokemuksilla taideaineiden parissa on merkitys yhä työelämässä ja luokanopettajien taidekasvattajaidentiteetin rakentumisessa. Tämä tutkimustulos korostaa kouluaikeisten kokemusten merkitystä ammatillisen identiteetin kehitymisessä. Koulun toteuttamaa taidekasvatusta ja vaikutusta lapsien ja nuorten kehittymiseen ei pidä aliarvioida. Tutkimus osoittaa, että koulujen taidekasvatusta ei tulisi liioin laiminlyödä. Koulujen taidekasvatuksen antamalla taidoilla voi olla kauaskantoiset vaikutukset. Parhaimmillaan koulujen taidekasvatus voi innostaa oppilaita taideharrastuksen pariin ja tarjota monipuolisia taitoja taiteen parissa. Tämä tutkielma osoittaa, että jokaisella opettajalla tulisi olla tarvittavat kyvyt toteuttaa laadukasta ja innostavaa taidekasvatusta, jotta kaikki oppilaat saavat samat mahdollisuudet kehittyä taideaineiden parissa. Koulujen on turvattava jokaisen lapsen oikeus saada laadukasta ja asiantuntevaa taidekasvatusta. Monelle lapselle koulu voi olla ainoa musiikki- ja kuvataidekasvatusta tarjoava taho, jolloin koulujen toteuttaman taidekasvatuksen merkitys korostuu entisestään. (Suomi, 2019, s. 216–219.)

Tämän tutkielman tulokset ovat pitkälti yhdenmukaisia aikaisempien tutkimusten kanssa. Tästä voidaan tehdä johtopäätös, että vaikka taideaineiden oppisisältöjä on perusopetuksen opetussuunnitelmassa laajennettu, opettajien taitotaso on pysynyt pääosin samankaltaisena. Luokanopettajakoulutuksen taideopinnoissa ei ole tapahtunut muutoksia, vaikka taideaineiden tavoitteita on laajennettu huomattavasti. Tutkimustulosten perusteella luokanopettajat eivät pysty vastaamaan opetussuunnitelman tavoitteisiin musiikkikasvatuksen osalta.

6.2 Tutkimuksen arviointia

Tässä luvussa arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyteen liittyviä tekijöitä, sekä esitetään tutkielman pohjalta rakentuneet jatkotutkimushaasteet. Eettinen arviointi keskittyy tässä tutkimuksessa yksityisyyden sekä tutkijan ja

haastateltavien välisen luottamuksen arviointiin. Tutkimuksen luotettavuuden arviointi keskittyy tutkijan ja haastateltavien vuorovaikutussuhteen reflektointiin, eli siihen, ymmärtävätkö tutkittavat käsitteet ja ilmiöt samalla tavalla kuin tutkija. Tämän lisäksi luotettavuutta tarkastellaan fenomenologisen tutkimussuuntauksen ohjenuorien myötä. Luotettavuutta arvioidaan myös käytetyn kirjallisuuden ja sen relevanttiuden pohjalta.

6.2.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan haastattelutilanteen vuorovaikutussuhdetta refleктоimalla. Tutkijana koin haastattelutilanteet kaikkien tutkittavien kanssa keskustelunomaisina ja avoimina. Haastateltavat kertoivat tutkimusta koskevasta ilmiöstä omien kokemustensa pohjalta. Fenomenologisen tutkimussuuntauksen mukaisesti jokaisella yksilöllä on omakohtaisten kokemusten myötä rakentunut ainutlaatuinen kuva todellisuudesta. Tutkimuksen tuloksia ja luotettavuutta ei voida tarkastella reliabiliteetin keinoin. Kokemusten tutkimisessa on otettava huomioon, että kokemukset ovat aina ainutkertaisia ja ne muuttuvat jatkuvasti. Tällöin myöskin luokanopettajien todellisuus tutkittavasta aiheesta on jatkuvassa muutoksessa uusien kokemusten myötä.

Fenomenologisessa tutkimuksessa on tärkeää valita tutkittavat harkinnanvaraisesti. Tutkittavien valinnassa on olennaista, että heillä on kokemusta tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 85). Luokanopettajilla on kokemusta peruskoulun taidekasvatuksen toteuttamisesta ja taidekasvattajana toimimisesta. Tutkijana olen kiitollinen siitä, että tutkimukseeni osallistuneet luokanopettajat olivat halukkaita jakamaan kokemuksiaan avoimesti. Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan myös käytetyn kirjallisuuden ja sen relevanttiuden pohjalta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 200). Tutkimuksesta johdetut tulokset ovat selkeässä yhteydessä ja vahvistivat tutkimuksessa käytetyn kirjallisuuden tuloksia. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys kattaa laajasti taidekasvatuksen osa-alueet sekä esittää, mistä taidekasvattajan ammatillinen identiteetti rakentuu. Tutkimustulosten ja käytetyn kirjallisuuden vahva korrelaatio vahvistaa käytetyn kirjallisuuden relevanttiutta. Tutkimusongelmat muodostuivat tutkimuksen teorian pohjalta. Tutkimuksen teoria on ohjannut koko tutkimusprosessin kulkua.

Kokemus ei koskaan ole loppuun asti ymmärretty, sillä yksilöiden kokemuksissa on aina tiedostamattomia puolia ja erilaisia tunteita mukana. Kokemukset ovat aina yksilöllisiä jollakin tavalla, ja kokijalla on ainutlaatuinen suhde koettavaan ilmiöön. (Laine, 2018, s. 40.) Tutkija ei voi koskaan päästä täysin selville kokemuksista kerrotun perusteella, sillä kokemukset ovat ainutlaatuisia. Kokemusten tutkimuksessa on huomioitava, että tutkija voi tulkita vain niitä kokemuksia, joita tutkittava on päättänyt tutkimushetkellä jakaa. Kokemuksista puhuminen ei usein ole yksiselitteistä ja selkeää, vaan hyvin kuvailevaa. Omien kokemusten jakaminen voi vaatia vertauskuvien käyttöä ja kieltä, joka aiheuttaa empiiristä aineistoa analysoidessa monimerkityksisyyden ongelmia (Laine, 2018, s. 40). Luotettavuuden arvioinnissa esitetään mahdolliset virheet, kuten tutkijan kokemattomuus haastattelutilanteissa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 200). Kandidaatintutkielmassani olen haastattelut luokanopettajia teemahaastattelua hyödyntäen, joten koin oloni haastattelutilanteissa rennoksi. Jälkikäteen tarkasteltuna olisin tutkijana voinut jatkaa kahta haastattelua pidempään. Haastattelujen kesto oli riippuvainen haastateltavista ja jokaisen haastateltavan kanssa sisällöt vaihtelivat sen mukaan, mitä opettajat halusivat jakaa tilanteessa. Koen kuitenkin, että kahdessa haastattelutilanteessa olisin voinut esittää lisäkysymyksiä. Vaikka kahta haastattelutilannetta olisi jatkettu, en usko, että tämä olisi tuottanut uutta tietoa, vaan pikemminkin syventänyt haastatteluissa käsiteltyjä teemoja. On otettava huomioon, että haastattelut rakentuivat haastateltavien ehdoilla, jolloin haastattelujen kesto oli riippuvainen haastateltavista. Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa aineiston koko vaikuttaa riittävältä tutkimuksen laajuuteen nähden. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole tuottaa laajoja yleistyksiä, vaan tehdä näkyväksi luokanopettajien kokemuksia itsestään taidekasvattajina.

6.2.2 Tutkimuksen eettisyyden arviointia

Tutkijana noudatin hyvää tieteellistä käytäntöä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012). Kerättyä empiiristä aineistoa käytetään ainoastaan tässä tutkimuksessa. Eettisyyden arviointi keskittyy tässä tutkimuksessa etenkin tutkijan ja haastateltavan välisen luottamuksen ja yksityisyyden arviointiin.

Aineistonkeruumenetelmänä haastatteluihin liittyvät omat eettiset kysymyksensä. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Vapaaehtoisuus tutkimukseen osallistumisesta toteutui, kun tutkittavat tekivät suullisen suostumuksen tutkimukseen (Kuula, 2011, s. 100). Tässä tutkimuksessa suullinen suostumus riittää, sillä tutkimuksen kohderyhmänä toimivat yksittäiset luokanopettajat. Tutkijana varmistin haastateltavien rekrytoinnissa, että tutkimuksen tavoite ja toteutus oli selvillä. Haastateltaville annettiin mahdollisuus ottaa minuun tutkijana yhteyttä tutkimukseen liittyvistä asioista, ja heillä oli mahdollisuus peruuttaa tutkimukseen osallistuminen. Kaikki haastatteleman luokanopettajat halusivat pysyä mukana tutkimuksessa.

Tutkijan näkökulmasta avoimen haastattelun käyttö aineistonkeruumenetelmänä toimi tutkimuksessa tarkoituksenmukaisesti. Avoin haastattelu mahdollisti sen, että haastateltavien omat kokemukset tulivat kuuluviin. Pyrin tuomaan tutkittavien kokemukset mahdollisimman läpinäkyvästi esiin tutkimustuloksia esitellessäni. Tutkimuksen läpinäkyvyyttä korostaa suorien lainausten nostaminen empiirisestä aineistosta. Tulosluvussa esitetyt lainaukset ovat autenttisia lainauksia litteroidusta aineistosta. Kokemuksia kuvaaviksi lainauksiksi olen valikoinut empiirisestä aineistosta vain tietyt lainaukset, jotka kuvaavat parhaiten yhteisesti jaettua merkitystä. Merkittävä eettinen ongelma kokemuksen tutkimuksessa on silloin, kun tutkija kokee tutkittavan kokemuksen itselleen tutuksi. Tutkijan tulee kiinnittää erityistä huomiota, että keskittyy haastateltavien kokemuksiin eikä anna omien kokemusten vaikuttaa tutkimustuloksien rakentamiseen (Tökkäri, 2018, s. 70–71). Tutkijan näkökulmasta onnistuin pitämään haastattelutilanteen mahdollisimman keskustelunomaisena, jolloin haastateltavat kykenivät jakamaan avoimesti omia kokemuksiaan. Omasta näkökulmastani haastatteluissa oli molemminpuolinen luottamus, ja tämä tukee tutkimuksen eettisyyttä.

Haastateltavien yksityisyyden turvaamiseksi poistin empiirisestä aineistosta kuvaukset kotipaikkakunnista ja työyhteisöistä. Muut epäsuorat tunnistetiedot, kuten haastateltavien iät tai kuvaukset työhistoriasta, sekä aiemmista opinnoista poistettiin jo litterointivaiheessa. Anonymiteetin suojaamiseksi tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien nimet muutettiin jo litterointivaiheessa. Tutkimukseen jätetyt taustatiedot, kuten taideaineiden erikoistumisopinnot, sekä valmistumisajankohta eivät paljasta luokanopettajien identiteettejä. Epäsuorien

tunnistietietojen anonymisointi on tutkittavien henkilöllisyyden kannalta tärkeä osa tutkimuksen eettisyyttä (Kuula, 2011, s. 103).

6.2.3 Jatkotutkimushaasteet

Koen, että tutkielmani vahvisti aiempien tutkimusten tuloksia taidekasvattajia koskevassa tutkimuksessa. Taidekasvatuksen monitieteisellä tutkimuskentällä on kuitenkin tarvetta lisätutkimukselle. Usein taidekasvatusta koskevat tutkimukset käsittelevät taideaineiden aineenopettajien kokemuksia ja käsityksiä, mutta luokanopettajia koskevaa tutkimusta taidekasvatuksen saralla on vain vähän. Luokanopettajat ovat vastuussa taidekasvatuksen toteuttamisesta kuuden ensimmäisen kouluvuoden aikana, joten heitä koskevaa tutkimusta tarvitaan lisää. Yksi keskeinen jatkotutkimushaaste on pitkittäistutkimus taidekasvattajan ammatillisen identiteetin kehitymisestä luokanopettajakoulutuksesta lähtien.

Tähän tutkielmaan osallistuneet luokanopettajat olivat eri vaiheissa opettajan urallaan. Työkokemuksella näyttää olevan merkitystä etenkin opettajapersoonan ja varmuuden kehittämisessä. Kuitenkaan tässä tutkimuksessa ei selvinnyt, miten taidekasvattajan ammatillinen identiteetti on lähtenyt rakentumaan luokanopettajakoulutuksesta lähtien. Luokanopettajien asenteiden ja arvojen kehittyminen luokanopettajaopinnoista lähtien toisi arvokasta tietoa, miten opettajien identiteetti voi muuttua työelämään siirtyessä. Tästä tutkielmasta saatujen tulosten pohjalta opettajan ammatillinen identiteetti alkaa rakentua jo ennen luokanopettajakoulutusta, mutta opettajaopinnoilla on olennainen asema ammatillisen identiteetin muodostumisessa.

Yleisesti taidekasvatuksen kentällä on vielä paljon alueita, joita ei ole hyödynnetty tutkimuksessa. Taidekasvatuksen merkitystä koulun toiminnassa ei ole tutkittu juurikaan. Mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe on tutkia taidekasvatuksen asemaa peruskoulun toimintakulttuurin toteutuksessa. Musiikkiesitykset, museovierailut ja taidenäyttelyt ovat keskeisessä roolissa koulujen toiminnassa, ja ne rakentavat koulun toimintakulttuuria. Tällainen tutkimus voisi avartaa taidekasvatuksen moninaisuutta koulun toiminnassa, sekä tuoda näkökulmia, millainen asema taidekasvatuksella on suomalaisessa peruskoulujärjestelmässä. Tämän lisäksi kohdistaisin jatkotutkimuksen

alakoululaisten kokemuksiin taideaineista. Alakoulun taidekasvatuksen tutkimus ja kokemuksellisen tiedon kerääminen oppilailta voisi antaa hedelmällistä tietoa luokanopettajakoulutuksen kehittämiseksi.

LÄHTEET

Ahonen, E., Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. (2015). Student teacher's key learning experiences – Mapping the steps for becoming a professional teacher. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 151–165.

Almiala, M. (2008). *Mieli paloi muualle: Opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen*. [Väitöskirja, Joensuun yliopisto]. Erepo. Noudettu https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/8725/urn_isbn_978-952-219-171-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Anttila, E., & Jakku-Sihvonen, R. (2006). Esipuhe. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä*. Yliopistopaino.

Archer, M. (2003). *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge University Press.

Banegas, D.L., & Cad, A.C. (2019). Constructing teacher research identity: insights from Argentina. *European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 8(2), 23 – 37.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education, *Cambridge Journal of Education*, (39)2, 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>

Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.

Erikson, E. (1994). *Identity and the life cycle* (Reissued.). W. W. Norton & Company.

Eteläpelto, A., & Vähäsantanen, K. (2010). Teoksessa Eteläpelto, A., Onnismäa, J. (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Kansanvalistusseura. (ss. 26 – 43).

Fadjukoff, P. (2007). *Identity formation in adulthood*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Noudettu

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13394/9789513930073.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gates, L. (2016). Rethinking art education practice one choice at a time. *Art Education*, 69(2), 14-19, <https://doi.org/10.1080/00043125.2016.1141646>

Hall, S., Lehtonen, M., & Herkman, J. (1999). *Identiteetti*. Vastapaino.

Heikkinen, H. (1999a). Opettajapersoonan uusi tuleminen. Teoksessa Niemi, H., Piipari, M., Tuominen, S., & Laine, T. (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. TAJU. (ss.180-191).

Heikkinen, H. (1999b). Opettajaksi kertomusten kautta. Teoksessa Niemi, H., Piipari, M., Tuominen, S., & Laine, T. (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. TAJU. (ss.192-216.)

Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2015). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus University Press Oy.

Husserl, E., & Lehtinen, M. (2012). *Eurooppalaisten tieteiden kriisi ja transsendentaalinen fenomenologia*. Gaudeamus.

Husserl, E., Himanka, J., Hämäläinen, J., & Sivenius, H. (1995). *Fenomenologian idea: viisi luentoa* ([Näköisp.]). Loki-kirjat.

Hyvönen, L. (2000). Taidekasvatuksen teoriaa etsimässä. Teoksessa Urula, A. (toim.) *Taito- ja taidekasvatuksen tutkimuksia*. Hakapaino.

Juvonen, A. (2008). Luokanopettajaopiskelijoiden musiikkisuhde. Teoksessa Juvonen, A. & Anttila, M. *Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki. Kohti kolmannen vuosikurssin musiikkikasvatusta, osa 4*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 4. Joensuun yliopistopaino, (ss. 1—155).

Kakkori, L., & Huttunen, R. (2014). Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Saari, A., Jokisaari, O.-J. & Värri, V.-M. (toim.) *Ajan kasvatusta: kasvatustieteiden aikalaistutkimus*. Tampere University Press 2014, (ss. 367 – 400).

Kari, J., & Heikkinen, H. (2001) Teoksessa Kari, J., Moilanen, P., & Rähkä, P. (2001). *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. (ss. 41 – 61).

Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. (2. uud. p.). Vastapaino.

Kuusela, P. (2006). Realismi ja sosiaalisen identiteetin episteeminen status. Teoksessa P. Rautio & M. Saastamoinen (toim.) *Minuus ja identiteetti: sosiaali- psykologinen ja sosiologinen näkökulma*. Tampere University Press, (ss. 36 – 56).

Laine, T. (1999). Opettajuus luokanopettajaksi opiskelevan kehitystehtävänä. Teoksessa Niemi, H., Piipari, M., Tuominen, S., & Laine, T. (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. TAJU. (ss. 235 – 251).

Laine, T. (2004). Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis

Tamperensis 1016. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. Noudettu <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67394/951-44-5996-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysi- menetelmiin*. 5. Painos. PS-kustannus, (ss. 29 – 50).

Laitinen, S. (2006). Miksi kuvataidetta opetetaan koulussa ja mitä opettajan tulisi siitä osata? Teoksessa Jakku- Sihvonen, R. (toim.) *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro. 39. Yliopistopaino, (ss. 33 – 45).

Latomaa, T. (2012). Onko kokemuksen (psykologinen) tutkimus tiedettä? – tieteenteoreettinen vai tieteenpsykologinen kysymys. Teoksessa Kiviniemi, L., Koivisto, K., Latomaa, T., Merilehto, M., Sandelin, P., & Suorsa, T. (2012). *Kokemuksen tutkimus. III, Teoria, käytäntö*, tutkija. Lapin yliopistokustannus. (ss 15 – 48).

Lehtomaa, M. (2009). Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – Ymmärtäminen*. Lapin yliopistokustannus. (ss. 163–194).

Mead, G., & Morris, C. (1934). *Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist*. University of Chicago Press.

Merta, J. (2006). Herääminen - kuvataiteen kohtaamisesta hermeneuttiseen tulkintaan. Kuvataidetta opettavien luokanopettajien muotokuvan luonnostelua tapaustutkimuksen valossa. Tampere University Press. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. Noudettu <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67586/951-44-6590-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Niskanen, S. (2009). Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus*. 3 painos. Juvenes, (ss. 89 – 111).

Nuutinen, U. (2018). *Ammatillisen kasvun polku. Opettajuuden ontologinen rakentumisen yhteisöllisessä ryhmäprosessissa*. University of Jyväskylä. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Noudettu https://www.jyu.fi/edupsy/fi/tohtorikoulu/kasvatustieteiden-tohtoriohjelma/valmistuneet-vaitoskirjat/978-951-39-7526-5_vaitos31082018.pdf

Paatela-Nieminen, M., Itkonen, T., & Talib, M. (2016). Reconstructing imagined Finnishness: the case of art education through the concept of place. *The International Journal of Art& Design Education* 35 (2), 229–242.

Perttula, J. (2012). Mikä tekee kokemuksen tutkimuksesta fenomenologista? Fenomenologisen ajatteluni kehityspolkuja. Teoksessa Kiviniemi, L., Koivisto, K., Latomaa, T., Merilehto, M., Sandel, P., & Suorsa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus III: Teoria, käytäntö, tutkija*. Lapin yliopistokustannus, (ss. 319–336).

Pohjakallio, P. (2006). Puhetta taiteen paikasta koulussa: Taidekasvatuksen jatkuva perustelujen tarve. Teoksessa: Jakku-Sihvonen, R. (toim.) *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro. 39. Helsingin yliopisto. (ss. 10–32).

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. (1994). Opetushallitus

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Opetushallitus.

Pullinen, J. (2010). Johdattelua kuvataidekasvatuksen poluille. Teoksessa Lindfors, E., & Pullinen, J. (toim.) *Cygnaeuksen viitoittamalla tiellä. 90 vuotta opettajankoulutusta Hämeenlinnassa*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, (ss. 57 – 70)

Pullinen, J., & Merta, J. (2020) Good enough art teacher : Developing visual identity in teacher education. Teoksessa Ropo, E. & Jaatinen, R. (toim.) *Subject*

Teacher Education in Transition : Educating Teachers for the Future. (ss. 289 – 310).

Raatikainen, P. (2005). Ihmistieteet – tiedettä vai tulkintaa? Teoksessa Meurman-Solin, A., & Pyysiäinen, I. (toim.) *Ihmistieteet tänään*. Gaudeamus.

Rantakare, M. (2004). *Kokemuksellisuus taiteen ymmärtämisessä.* (212 - 221).

Rauhala, L. (1993). *Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä: maailmankuvan kokonaisrakenteen erittelyä ihmistä koskevien tieteiden kysymyksissä.* Tampereen yliopisto.

Ropo, E. (1999). Minuus, muutos ja oppiminen: elinikäisen oppimisen lähtökohtien teoreettista tarkastelua. Teoksessa Houni, P., & Paavolainen, P. *Taide, kertomus ja identiteetti.* Teatterikorkeakoulu. (ss. 149 – 165).

Ropo, E. (2009). Identiteetin kehittäminen opetussuunnitelman lähtökohtana. Teoksessa: Rabensteiner, P., & Ropo, E. *Identity and values in education.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. (ss. 5 – 19).

Ropo, E. & Gustafsson, A-M. (2010). Elämäkerrallinen näkökulma ammatilliseen ja persoonalliseen identiteettiin. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu.* Kansanvalistusseura. Aikuiskasvatuksen vuosikirja 46, (ss. 50–76).

Ropo, E. (2015). Identiteetin rakentuminen opetuksessa. Teoksessa E. Ropo, E. Sormunen & J. Heinström (toim.) *Identiteetistä informaatiolukutaitoon. Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija.* Tampere University Press, (ss. 19 – 25).

Ropo, E. (2015). Identiteetti tutkimuskohteena. Teoksessa E. Ropo, E. Sormunen & J. Heinström (toim.) *Identiteetistä informaatiolukutaitoon. Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija.* Tampere University Press. (ss. 26– 47).

Rusanen, S. (2007). *Taidekasvattajaksi varhaiskasvatukseen. Kuvataiteen opintojen kehittäminen lastentarhanopettajien koulutuksessa*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 77. Gummerus kirjapaino Oy.

Räsänen, M. (2000). *Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 28. Gummerus.

Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/index.html>

Saarnivaara, M., & Varto, J. (2000). Taidekasvatus ansana. Teoksessa Sava, I., & Räsänen, M. (toim.) *Näkökulmia taidekasvatukseen*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja F 13. Taideteollinen korkeakoulu.

Saastamoinen, M. (2006). Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. Teoksessa Rautio, P., & Saastamoinen, M. (toim.) *Minuus ja identiteetti: sosiaali- psykologinen ja sosiologinen näkökulma*. Tampere University Press, (ss. 168 – 178).

Sirén, T., & Pekkarinen, O. (2017). *Tieteenfilosofis-metodologisia perusteita pro gradu -tutkielman laadintaan*. Julkaisusarja 3: Työpapereita nro 3. Maanpuolustuskorkeakoulu, Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos.

Smith A J., & Flowers, P., & Larkin, M. (2009) *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, method and research*. SAGE.

Suomi, H (2019.) *Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto] JYU dissertations. Noudettu https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/63739/978-951-39-7765-8_vaitos18052019.pdf?sequence=-1&isAllowed=y

Suoranta, J. (2003). *Kasvatus mediakulttuurissa*. Vastapaino.

Syvänen, A., & Ropo, E. (2013). Identiteetti, autobiografinen muisti ja yhteisöllinen media opettajankoulutuksessa. Teoksessa Ropo, E., Sormunen, E., & Heinström, J. (toim.) *Identiteetistä informaatiolukutaitoon. Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija*. Tampere University Press, (ss. 104 – 117).

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. TENK. (www.tenk.fi)

Thornton, A. (2011). Being an Artist Teacher: A Liberating Identity? Teoksessa *International Journal of Art & Design Education*. (30)1. 31-36.

<https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2011.01684.x>

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

Tökkäri, V. (2018) Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Toikkanen, J. & Virtanen, I. (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI: Kokemuksen käsite ja käyttö*, (ss. 64 – 84).

Ulvinen, V-M. (2012). Ymmärtävää sosiologiaa: Fenomenologisen sosiologian näkökulma kokemuksen tutkimukseen. Teoksessa Kiviniemi, L. Koivisto, K. Latomaa, T. Merilehto, M. Sandel, P. & Suorsa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus III: Teoria, käytäntö, tutkija*. Lapin yliopistokustannus, (ss. 49 – 71).

Varto, J. (2009). Taide ja visuaalinen kulttuuri – onko eroa? Teoksessa Varto, J. *Synnyt/ origins 3/2009*. Aalto University Press, (ss. 29 – 44).

Venkula, J. (2011). *Alussa on teko IV. Taiteen välttämättömyydestä*. Kirjapaja Oy.

Vesioja, T. (2006). *Luokanopettaja musiikkikasvattajana*. kasvatustieteellisiä julkaisuja, no 113. [Väitöskirja, Joensuun yliopisto]. Noudettu <https://docplayer.fi/2063115-Luokanopettaja-musiikkikasvattajana.html>

Virta, J., Hökkä, P., Eteläpelto A., & Rasku-Puttonen, H. (2019) Professional identity among student teachers of physical education: the role of physicality, *European Journal of Teacher Education*, (42)2, 192-210. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576628>

Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A., & Rasku-Puttonen, H. (2012). Opettajien ammatillinen identiteetti, toimijuus ja sitoutuminen väljä- ja tiukkakäytäntöisessä koulutusorganisaatiossa. *Aikuiskasvatus: aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti*, 32(2), 2.

Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A., & Paloniemi, S. (2014). Identity and agency in professional learning. In Billett, S., Harteis, C., & Gruber, H. (Eds.) *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*, Vol. 2. Springer.

Väkevä, L. (2000). Naturalizing philosophy of music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*. Vol. (1)1 April 2002. 2 – 19.

Väkevä, L. (2004). *Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Dewey'n naturalistisessa pragmatismissa*. [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. Jultika. Noudettu <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514273109.pdf>

Väkevä, L. (2007). Art of Education, the art of education and the art of life. Considering the Implications of Dewey's later philosophy to art and music Education. In Regelski, T. & Bowman, W. (Eds.) *Action, Criticism & Theory for Music Education*, *The refereed journal of the Volume* (6)1, 1 – 15.