

Haasteita, motivaation lähteitä ja moninaisia työtehtäviä

Tutkielma kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden ja kuvataiteen opettajien
mielikuvista yläkoulun kuvataideopettajan työstä

Helena Stigell
Pro gradu -tutkielma
Kuvataidekasvatus
Taiteiden tiedekunta
Lapin yliopisto
2022

Lapin yliopisto

Tiedekunta: Taiteiden tiedekunta

Työn nimi: Haasteita, motivaation lähteitä ja moninaisia työtehtäviä – Tutkielma kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden ja kuvataiteen opettajien mielikuvista yläkoulun kuvataideopettajan työstä

Tekijä: Helena Stigell

Koulutusohjelma/oppiaine: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä, liitteiden lukumäärä: 76 sivua + 1 liite

Vuosi: 2022

Tiivistelmä:

Tämän tutkielman keskiössä ovat mielikuvat yläkoulun kuvataideopettajan työstä. Tutkielmassa tarkastelen, millaiseksi kuvataidekasvatuksen opiskelijat ja opettajat hahmottavat yläkoulun kuvataideopettajan työn ja muuttuvatko opiskelijoiden mielikuvat opintojen edetessä vastaamaan yläkoulun kuvataideopettajina työskentelevien käsitystä työstä.

Mielikuvat opettajan työstä eivät aina vastaa todellisuutta, vaan opettajan työ on usein ajateltua monimuotoisempaa ja vaatii opettajalta monenlaisia taitoja. Opettajaopiskelijan ammatillisen kehityksen myötä opiskelija kasvaa kohti opettajuutta ja mielikuva opettajan työstä sekä koulun arkitodellisuudesta täsmentyy.

Tutkielmani kiinnittyy osaksi laadullista tutkimusperinnettä, mutta sisältää myös kvantitatiivisen ja vertailevan tutkimuksen piirteitä. Tutkielman aineisto on kerätty kyselylomakkeen avulla kolmelta eri vastaajaryhmältä. Tutkielman tutkimusmenetelmänä käytän sisällönanalyysia ja luokittelun jälkeen kvantifioin aineiston vertaillakseni vastaajaryhmien vastauksia.

Yläkoulun kuvataideopettajan työnkuvan nähtiin rakentuvan monista eri työtehtävistä, haasteista ja motivoivista tekijöistä. Mielikuvat tarkentuivat opintojen edetessä ja muuttuivat kohti opettajina toimivien mielikuvia työajan ja työtehtävistä opetuksen, viestinnän, oppilastöihin liittyvien työtehtävien, valmistelun ja suunnittelun, arvioinnin, ruokailun ja valvontojen osalta. Mielikuvat muuttuivat kohti opettajavastaajien näkemystä etenkin opetustilanteissa toimimiseen liitettyjen haasteiden, mutta myös motivaation lähteiksi miellettyjen oppilaiden ja työyhteisön osalta.

Tutkielman tulosten ja aihepiirin kirjallisuuden perusteella vaikuttaa siltä, että mielikuvan muuttumiseen ovat yhteydessä opintojen aikana kertynyt tieto ja kokemukset opettajan työtodellisuudesta. Mielikuvan rakentuessa opettajan ammatillisen identiteetin ja käyttöteorian varaan on todennäköistä, että näiden muutos opintojen aikana muovaa myös mielikuvaa yläkoulun kuvataideopettajan työstä. Tutkielman tulokset ovat hyödyllisiä erityisesti kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman kehitystyön näkökulmasta.

Avainsanat: mielikuva, yläkoulun kuvataideopettajan työ, ammatillinen kehittyminen, laadullinen tutkimus, vertaileva tutkimus

Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän omia henkilötietoja.

Sisällys

1. Johdanto.....	1
2. Taustateoria	4
2.1. Mielikuva ja sen rakentuminen.....	4
2.2. Opettajan työ.....	7
2.3. Ammatillinen kehittyminen ja ammatillinen identiteetti	10
3. Tutkielman toteutus	13
3.1. Aineiston keruu.....	13
3.2. Tutkimusmenetelmä.....	15
4. Tulokset	21
4.1. Työtehtävät ja työaika.....	21
4.1.1. Työtehtävät	21
4.1.2. Työaika	29
4.1.3. Vertailu	37
4.2. Haastavat ja motivoivat tekijät	41
4.2.1. Haastavat tekijät	41
4.2.2. Motivoivat tekijät	46
4.2.3. Vertailu	51
5. Keskustelu	56
5.1. Mielikuvan muutos työnkuvan osalta	56
5.2. Mielikuvan muutos haastavien tekijöiden osalta	60
5.3. Mielikuvan muutos motivoivien tekijöiden osalta.....	64
6. Pohdinta.....	68
Lähteet	71
Liite 1.....	77

1. Johdanto

Ajatukset pitkistä kesälomista, lyhyistä ja aina samankaltaisina toistuvista työpäivistä sekä 1990-luvulta peräisin olevista opetusmetodeista piirtoheittimiseen leimaavat yhä edelleen mielikuvaa opettajan ammatista (Krautsuk, 2017). Opettajaopintojen aikana tulevan työn hahmottaminen on tärkeää ja työn todellisuuteen valmistaminen onkin yksi opettajankoulutuksen päätehtävistä (Kiviniemi, 2000, s. 3). Opettajaksi opiskelevien huonosta työelämätohdellisuuden hahmottamisesta kertonee se, että Suomessa joka viides vastavalmistunut opettaja lopettaa uransa kahden vuoden sisällä sen alkamisesta (Stenberg, 2015). Opettajien työnkuvan laajentuminen sekä muun muassa vaativuuden, kuormittavuuden ja työmäärän kasvu ovat saaneet opettajat jopa lakkoilemaan (Opetusalan ammattijärjestö, 2022).

Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmaan opiskelupaikan saatuaan kullakin opiskelijalla on lähtökohtanaan omaan henkilökohtaiseen historiaansa pohjautuva käsitys kuvataideopettajuudesta sekä kuvataideopettajan tekemästä työstä. Kuvataidekasvatuksen opintoihin suuntauduttaessa mielikuvia yläkoulun kuvataideopettajan työstä saattavat ohjata pääasiassa omat yläkouluaikaiset oppilaan näkökulmassa syntyneet kokemukset ja havainnot. Opintojen etenemisen myötä esimerkiksi opintoihin sisältyvissä useissa opetusharjoitteluissa kertyvät kokemukset ja havainnot mahdollistavat aivan toisenlaisen näkökulman muodostumisen yläkoulun kuvataideopettajan työtä kohtaan. Osa opettajan oppituntien ulkopuolella tekemästä työstä saattaakin jäädä oppilaan näkökulmasta huomaamatta ja realisoitua vasta opinnoissa ja opettajakokemuksen kertymisen myötä.

Tämän tutkielman keskiössä ovat kuvataideopettajien ja kuvataideopettajiksi opiskelevien erilaiset todellisuudet yläkoulun kuvataideopettajan työstä. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni on, millaiseksi kuvataidekasvatuksen opiskelijat ja opettajat hahmottavat yläkoulun kuvataideopettajan työn. Toinen tutkimuskysymykseni on, muuttuuko opiskelijoiden mielikuva yläkoulun kuvataideopettajan työstä opintojen edetessä vastaamaan yläkoulun kuvataideopettajan työssä työskentelevien käsitystä omasta työstään. Tutkimuskysymyksiini vastatakseni kartoitan mielikuvia yläkoulun kuvataideopettajan työssään kohtaamista haastavista ja motivoivista tekijöistä sekä siitä, paljonko yläkoulun kuvataideopettaja käyttää työnte-koon aikaa, milloin työtä tehdään ja mitä työtehtäviä työ sisältää.

Vertailen kuvataidekasvatuksen opinnot vasta aloittaneiden opiskelijoiden, kuvataidekasvatuksen opintojen loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden ja yläkoulun kuvataideopettajana toimivien henkilöiden kesken, miten mielikuva yläkoulun kuvataideopettajan työstä muuttuu läpi opintojen ja kohti työelämää. Tutkielmani aineiston olen kerännyt puolistrukturoitujen kyselylomakkeiden avulla. Tutkielma kiinnittyy osaksi laadullista tutkimusperinnettä ja analysoin aineistoa sisällönanalyysin keinoin hyödyntäen lisäksi aineiston kvantifiointia, jotta saatujen vastausten vertailu vastaajaryhmien välillä on mahdollista. Tutkielman keskeisiä teemoja ovat opettajaopiskelijoiden käyttöteorian muovautuminen ja ammatillinen kehittyminen sekä opettajaksi kasvamisen yhteys yläkoulun kuvataideopettajan työstä muodostetun mielikuvan muutokseen.

Suurin osa kuvataidekasvatus pääaineenaan valmistuneista sijoittuu työelämässä opetus- ja kasvatustehtäviin ja 70 prosentilla työnantajana on valtio tai kunta (töissä.fi, 2021). Yläkouluja ja yhtenäiskouluja oli Suomessa yhteensä noin 700 kappaletta vuonna 2021 (Suomen virallinen tilasto, 2022). Voidaankin olettaa, että merkittävä osa kuvataidekasvatusta pääaineenaan opiskelevista opiskelijoista sijoittuu työelämässä juuri yläkoulun kuvataideopettajan tehtäviin. Tämä tekee yläkoulun kuvataideopettajan työhön liitetyistä mielikuvista merkittäviä myös työelämässä sijoittumisen kannalta. Tutkielmassa kartoitettavat yläkoulun kuvataideopettajan työhön liittyvät haasteet tuovat esille tärkeää tietoa opettajien arjesta sekä siitä, millaiseen työtodellisuuteen kuvataidekasvatuksen opintojen tulisi opiskelijoita valmistaa. Toisaalta motivoivien tekijöiden kartoittaminen luo tietoa siitä, mitkä tekijät edistävät yläkoulun kuvataideopettajien työssä viihtymistä ja työhyvinvointia.

Koen tutkielman aiheen kiinnostavaksi, sillä oma käsitykseni yläkoulun kuvataideopettajan työstä on muovautunut paljon kuvataidekasvatuksen opintojen aikana. Tutkielman taustalla onkin käsitykseni siitä, että mielikuva kuvataideopettajan työhön liittyvistä haasteista, motivoivista tekijöistä ja työn sisällöistä saattaa muuttua radikaalistikin opintojen edetessä sekä kokemusten ja havaintojen karttuessa opettajana toimimisen myötä. Hypoteesini tutkielman tuloksista on, että opintojen alussa opiskelijoiden mielikuva yläkoulun kuvataideopettajan työstä on opinnoissaan pidemmällä olevia opiskelijoita epätarkempi eikä sisällä kaikkia opettajien mielikuvaan kuuluvia elementtejä. Opintojensa loppupuolella olevien opiskelijoiden mielikuvan yläkoulun kuvataideopettajan työtehtävistä ja työajoista odotan olevan opet-

tajien vastausten kanssa melko samankaltainen. Lisäksi arvelen, että opintojensa alkupuolella olevat opiskelijat uskovat työssä olevan vähemmän haasteita kuin mitä yläkoulun kuvataideopettajan työtä tekevät vastaajat arvioivat.

Tutkielman haasteeksi muodostui se, ettei aiempaa tutkimusta opettajaopiskelijoiden käsityksistä kuvataideopettajan työstä ole juurikaan saatavilla. Kuvataidekasvatuksen alalla ei ole aiemmin tutkittu sitä, millaisia mielikuvia alan opiskelijoilla on yläkoulun kuvataideopettajan työnkuvasta opintojen eri vaiheissa tai jo työelämässä opettajan roolissa toimiessa. Myöskään siitä ei ole paljoa tutkimustietoa, mitä asioita valmistuneet kuvataidekasvattajat pitävät yläkoulun kuvataideopettajan työssä haastavina ja motivoivina.

Teorialuvun ensimmäisessä alaluvussa käsittelen mielikuvan käsitettä sekä mielikuvan muodostumista. Toisessa alaluvussa teen katsauksen käsityksiin opettajan työstä ja kolmannessa alaluvussa tarkastelen opettajien ammatillista kehitystä ja ammatillista identiteettiä, joilla on yhteys siihen millaisena opettajat itse näkevät oman työnsä. Tämän jälkeen kerron, miten tutkielman empiirinen osuus on toteutettu. Luvun ensimmäisessä alaluvussa käsittelen aineiston keruuta ja toisessa alaluvussa perehdytän lukijan käyttämiini tutkimusmenetelmiin. Tulosluku on jaettu kahteen alalukuun, joista kumpikin jakautuu edelleen omiin alalukuihinsa. Ensimmäisessä alaluvussa esittelen vastaajien yläkoulun kuvataideopettajan työhön liittämiä haastavia ja motivoivia tekijöitä. Toisessa alaluvussa tarkastelen vastaajien mielikuvia yläkoulun kuvataideopettajan työtehtävistä sekä työskentelyajasta. Tulosluvun kummankin alaluvun viimeisessä alaluvussa teen saaduista tuloksista lyhyen yhteenvedon ja pyrin havaitsemaan mielikuvien muutoksen opintonsa vasta aloittaneiden vastaajajoukon, opintojensa loppupuolella olevien vastaajien ja opettajana toimivien vastaajaryhmien välillä. Keskusteluluvussa tarkastelen saatuja tuloksia suhteessa kirjallisuuteen. Luvun tarkoituksena on pohtia yläkoulun kuvataideopettajan työstä saadun mielikuvan mahdollista muutosta opintojen ja työelämäkokemusten myötä mielikuvan muodostumiseen sekä opettajan ammatilliseen kehitykseen liittyvää kirjallisuutta apuna käyttäen. Pohdintaluvussa tiivistän tutkielman olennaisimmat osat ja pohdin, miten saatuja tuloksia voitaisiin hyödyntää jatkossa.

2. Taustateoria

2.1. Mielikuva ja sen rakentuminen

Mielikuvaa ei määritellä ainoastaan konkreettisiksi visuaaliseksi kuvaksi, vaan näköaistimusten ohella mielikuvat täydentyvät myös muiden aistien kautta välittyneellä informaatiolla (Lehtonen, 1998, s. 135). Mielikuvat ovat aina subjektiivisia ja niihin vaikuttavat voimakkaasti mielikuvan omistajan omat henkilökohtaiset kokemukset (Rope & Mether, 2001, s. 13–17). Kähkönen (2003, s. 23–24) kuvaa mielikuvien olevan kuin jälkiä ympärillämme olevan maailman kohtaamisesta. Maailmaa kohdattaessa syntyy käsitteitä ja ajatuksia, jonka seurauksena mielikuvia voidaankin pitää omana dynaamisena todellisuutenaan (Kähkönen, 2003, s. 23–24). Esimerkiksi kokemukset omasta yläkoulun kuvataideopettajasta ja tämän työskentelystä tai kuvataidekasvatuksen opintoihin sisältyvissä opetusharjoituksissa kertynyt kokemus yläkoulun kuvataideopettajana toimimisesta muovaavat mielikuvaa yläkoulun kuvataideopettajan työstä.

Mielikuvat muodostuvat ihmisten käsitellessä aktiivisesti asioista saamaansa tietoa (Karvonen, 1999, s. 51). Mielikuvan rakentuessa vastaanotettuun informaatioon perustuen on huomattava, että informaatio voi saavuttaa vastaanottavan tahon sekä tarkoituksella että tarkoituksettomasti (Karvonen, 1999, s. 52). Halusimme tai emme, viestimme myös pelkällä läsnäolollamme ja normaalin toiminnan kautta, jolloin riittävä informaatio mielikuvan muodostumiseksi voi välittyä ilman varsinaista kontaktia toiseen (Karvonen, 1999, s. 52). Myös median rooli mielikuvien rakentumisen pohjalle tarvittavan tiedon tarjoajana on noussut aiempaa keskeisemmäksi. Median välityksellä saatu tieto mielikuvan kohteesta ei perustu suoraan havaintoon itse kohteesta, vaan on valmiiksi muovattu tietoa tuottavan tahon tarkoituksien mukaiseksi (Karvonen, 1999, s. 53). Median, omien kokemusten ja aistimusten lisäksi kunkin mielikuviiin vaikuttaa myös ympäristön suhtautuminen mielikuvan kohteeseen (Rope & Mether, 2001, s. 63–64). Vaikka henkilöllä ei olisi henkilökohtaista kokemusta kohteesta, voivat ympäristön asenteet synnyttää tästä joko negatiivisen tai positiivisen mielikuvan (Rope & Mether, 2001, s. 63–64).

Ympäristöstä löytyvien vihjeiden tarkastelu, tulkinta, päättely ja ymmärtäminen tuottavat informaatiota (Karvonen, 1999, s. 53). Tästä informaatiosta tehty havainto ei kuvasta täydellisesti todellisuutta, vaan havainto syntyy yhdistettäessä uusi havaittu informaatio mie-

lessä jo oleviin tietorakenteisiin eli skeemoihin (Karvonen, 1999, s. 53). Skeemat ovat abstrakteja rakenteita ja malleja, jotka muodostuvat muistiin kertyneiden kokemusten, havaintojen ja tulkintojen myötä, kun samankaltaista informaatiota luoneet tilanteet toistuvat tarpeeksi usein (Karvonen, 1999, s. 55). Mari Kähkönen (2003, s. 29) toteaa skeemojen rakentuvan sekä menneiden että vallitsevan hetken kokemusten myötä. Skeemat toimivatkin ikään kuin menneisyyden kokemuksista karttuneen tiedon varastoina, joita voidaan nykyhetkessä toimiessa hyödyntää (Kähkönen, 2003, s. 29).

Uutta havaittua kohdetta tarkastellaan aina suhteessa jo muodostuneisiin skeemoihin ja mielikuviin. Skeemojen avulla ennustetaan aiempiin havaintoihin ja tietoihin perustaen mitä tyypillisesti on odotettavissa, kun kohtaamme samankaltaisia asioita uudelleen (Karvonen, 1999, s. 53). Ihmisen aistiessa informaatiota, joka sopii jo mielessämme olevaan skeemaan, aktivoituu kaikki tähän skeemaan sisältyvä tieto (Karvonen, 1999, s. 53). Skeeman aktivoitumisen myötä havaitulta kohteelta saatetaan esimerkiksi odottaa tietynlaisia ominaisuuksia, joita ei kyseisestä kohteesta ole voitu vielä todentaa (Karvonen, 1999, s. 53). Skeemat ja mielikuvat ohjaavat huomaamaan kustakin kohteesta vain skeemaa tukevat ominaisuudet, jolloin tarkastelun valikoivuuden vuoksi skeemaan kuulumattomat ominaisuudet saattavatkin jäädä jopa kokonaan huomaamatta (Karvonen, 1999, s. 61). Tällöin uusi havainto vahvistaa olemassa olevaa skeemaa tukevia osia tehden samalla skeemasta entistä vankemman (Karvonen, 1999, s. 55). Myös Kähkönen (2003, s. 29) toteaa yksilöiden skeemoihin vaikuttavat aikaisemmat jo olemassa olevat skeemat, joiden perusteella kunkin havaintojärjestelmä valikoi, mitä valitsevassa hetkessä kulloinkin havaitaan ja mitä ei. Jos havaittu kohde ei täytä muodostuneita odotuksia, aletaan siihen soveltaa uuden kokemuksen sävyttämiä odotuksia (Karvonen, 1999, s. 53–54). Skeemat ja niiden muodostamat tietorakenteet muuntuvatkin jatkuvasti uusien kokemusten myötä (Karvonen, 1999, s. 53–54).

Antti Eskolan (2019, s. 80) mukaan mielikuva voi myös korvautua toisella. Vanha mielikuva ei tällöin kuitenkaan kokonaan katoa vaan jää mielessä taka-alalle ja ristiriitatilanteissa vanha mielikuva saattaaakin jälleen aktivoitua ja vaikuttaa ajatteluun (Eskola, 2019, s. 80). Muodostuneet skeemat vaikuttavat myös toimijuuteen ja ihmisten valinnat voivat vaihdella yksittäisten henkilöiden välillä huomattavasti kehittyneiden skeemojen erilaisuuden vuoksi (Kähkönen, 2003, s. 29). Myös Eskola (2019, s. 79–80) kirjoittaa muodostuneiden mielikuvien vaikuttavan kunkin omiin toimiin ja päätöksiin kuten vaikkapa harrastusten tai ammatin valintaan.

Karvonen (1999, s. 54) kirjoittaa mielikuvista olevan kyse silloin, kun havainnon tehdessään muisti aktivoi skeemoja, joiden avulla tehtyyn havaintoon liitetään uskomuksia, oletuksia ja arvostuksia, joita ei empiirisesti kyetä havaitsemaan. Monesti mielikuvat ovat luotettavia ja kertovat kohteistaan jotakin osuvaa ja olennaista, mutta ovat harvoin täysin oikeassa, joskus jopa täysin väärässäkin (Karvonen, 1999, s. 54). Maailman alati muuttuessa saattaa kuitenkin käydä siten, että entisenlaista maailmaa hyvin kuvaavat skeemat eivät uudenaikaisessa ympäristössä enää pädekään (Karvonen, 1999, s. 54). Eskola (2019, s. 127–128) korostaa iän myötä kertyneen ja kokemuksen kautta opitun tiedon merkitystä mielikuvien rakentajana. Kokemusperäinen tieto saattaa joskus olla yksilölle jopa enemmän totta kuin tieteellisesti oikeaksi todistettu tieto (Eskola, 2019, s. 127–128).

Mielikuvia kertyy jokaiselle yksilölle hyvin suuria määriä, mutta yksittäisten mielikuvien Kähkönen (2003, s. 23–24) kuvaa olevan passiivisia ja staattisia. Mielikuvien avulla kyetään sisäistämään todellisuutta ja niitä käytetään ajattelun apuna (Kähkönen, 2003, s. 23–24). Mielikuvat perustuvat muistissa oleviin tietoihin ja rakentuvat kunkin yksilön omien tarpeiden mukaisesti (Kähkönen, 2003, s. 23–24). Mielikuvien ja aiempien kokemusten muistaminen mahdollistaa myös menneen ja tulevan tarkastelun (Kähkönen, 2003, s. 29). Tämän tutkielman kontekstissa mielikuvat mahdollistavat myös tulevaisuuden uhkien ja toiveiden sekä haastavien ja motivoivien tekijöiden arvioimisen.

Hermeneutiikkaan liittyvän esiymmärryksen rakenteiden nähdään mahdollistavan ymmärtämisen. Karvonen (1999, s. 56) kuvailee esiymmärryksen rakenteiden olevan rakenteelliseksi muovautuneita aikaisempia kokemuksia. Merkittävää on, ettei esiymmärrys koostu pelkästään yksilön kokemusten muodostamasta tietoverkosta vaan siihen kuuluu lisäksi yhteisöllinen kulttuurinen muisti, joka säilyy ja välittyy yksilöiden ja sukupolvien välillä kielen avulla (Karvonen, 1999, s. 56). Kähkönen (2003, s. 25) kirjoittaa hermeneuttisesta kehästä, jossa maailmaa tulkitaan kunkin omista henkilökohtaisen näkemyksen lähtökohdista. Ilmiössä ihmisen mielen nähdään toimivan aina hermeneuttisesti tutkimuksen kohteesta riippumatta (Kähkönen, 2003, s. 25). Vaikka kulttuuri ja aatteet ihmisten ympärillä ovat yhteisiä ja takaavat yhteisymmärryksen, on jokaisella oma yksilöllinen sisältö omissa mielessään, jonka myötä mielensisällöistä, mielikuvista ja ajatuksista muotoutuu kullekin omanlaisiaan (Kähkönen, 2003, s. 25).

Ontologia on filosofinen oppi, jolla kuvataan kaikkea sitä, mitä on olemassa (Puolimatka, 2002, s. 41). Hermeneuttisen kehän lailla konstruktivistinen ontologia korostaa kunkin ihmisen yksilöllistä tapaa hahmottaa maailmaa (Puolimatka, 2002, s. 41). Puolimatkan (2002, s. 41) mukaan konstruktivistisen ontologian näkökulmasta maailmaa ei ole jaoteltu valmiiksi osiin, vaan todellisuus muotoutuu sen mukaan, miten erilaiset eri lähtökohdista tulevat ihmiset hahmottavat ja käsitteellistävät sen. Näin ollen ei ole olemassa vain yhdenlaista todellisuutta, vaan monia toisistaan eroavia todellisuusmaailmoja. Kähkönen (2003, s. 28) toteaa, että kognitiivisen psykologian näkökulmasta havaitseminen itsessään ei muuta maailmaa vaan itse havaitsijaa ja kaikki yksilön elämänsä aikana kerryttämät havainnot muovaavatkin hänestä juuri hänen itsensä kaltaisen. Uudet havainnot ja teot muovaavat sekä havaitsevaa yksilöä että tämän skeemoja jatkuvasti, minkä vuoksi jokaisella yksilöllä onkin omat ainutlaatuiset skeemansa ympäröivää maailmaa koskien (Kähkönen, 2003, s. 28). Kognitioteorian mukaan ihminen hyödyntää itse rakentamiaan käsitteellisiä konstruktioita ja mielikuvia tarkastellessaan maailmaa ja toimiessaan osana sitä (Puolimatka, 2002, s. 41).

2.2. Opettajan työ

Pitkiin lomiin ja lyhyisiin työpäiviin kiteytyvien mielikuvien sijaan Opetusalan ammattijärjestö OAJ (Krautsuk, 2017) kuvailee opettajan työnkuvaa varsin monipuoliseksi. OAJ:n (Krautsuk, 2017) mukaan opettajan työpäivät eivät noudata oppilaiden lukujärjestystä, vaan työpäivät ovat oppilaiden koulupäiviä pidempiä ja myös kesäloma oppilaiden lomaa lyhyempi. Opettajan ammatin kuvataan sisältävän muun muassa suunnittelua ja valmistelua, yhteistyötä kotien, koulukuraattorin ja psykologin ja mahdollisesti sosiaalityöntekijöiden ja monien muiden tahojen kanssa (Krautsuk, 2017). Ulkopuolelta tulevien lisääntyneiden vaatimusten myötä opettajan odotetaan kasvattavan lapsia yhteistyössä kodin kanssa, kun aiemmin opettajan on nähty toimivan auktoriteetin asemassa (Krautsuk, 2017). Myös tietotekniikan käytön lisääntyminen on muuttanut opettajan työnkuvaa (Krautsuk, 2017).

Husu ja Toom (2016, s. 9) kuvailevat opettajan työn olevan vastuullista ja vaativaa, hyvin autonomista ja tietointensiivistä asiantuntija- ja ihmissuhdetyötä. Työn sisällöiksi käsitetään opetuksen laajojen kokonaisuuksien sekä yksityiskohtaisempien opetustilanteiden valmistelu ja suunnittelu, kasvatustyö ja erilaisten opetettavien kohtaaminen ja tukeminen sekä yksilöinä että osana ryhmää (Husu & Toom, 2016, s. 9). Opettajan ammatissa ja työssä oppijoiden oppiminen on opetuksen ja koko koulun toiminnan keskiössä (Husu & Toom, 2016,

s. 11). Nykykoulussa opettajan tehtävänä on opettaa sekä tieteenalakohtaisia että geneerisempiä laajalti sovellettavia taitoja (Husu & Toom, 2016, s. 11). Opettajan työn nähdään sisältävän jatkuvaa ongelmanratkaisu- ja päätöksentekokykyä muuttuvissa vuorovaikutustilanteissa sekä työskentelyä yhdessä erilaisten sidosryhmien, kollegoiden ja oppijoiden vanhempien ja huoltajien kanssa (Husu & Toom, 2016, s. 9). Kiviniemi (2000, s. 72) määrittää opettajan työn vuorovaikutteiseksi ihmissuhdetyöksi, jota tehdään omalla persoonalla. Kiviniemi (2000, s. 20) on tutkimuksessaan havainnut opettajien kokevan työnsä merkityksellisenä toimintana myös opetusryhmän opettamista laajemmassa kulttuurisessa ja yhteiskunnallisessa kontekstissa.

Outi Takala (2000, s. 101–102) on tutkinut yläasteen opettajan roolin muutosta vuosituhanen vaihteessa. Hänen mukaansa opettajat kokivat työn muuttuneen rankemmaksi ja työläemmäksi työtehtävien laajentumisen ja lisääntymisen myötä (Takala, 2000, s. 101–102). Työnkuvan muutoksen lisäksi opettajan roolin havaittiin muuttuneen aiemmin vallalla olleesta hierarkiaan perustuvasta roolista kohti jatkuvaan sosiaaliseen prosessiin ja yhteistyöhön perustuvaa roolia (Takala, 2000, s. 101–102). Opettajan työhön kuuluu myös sosiaalisten ja työhön liittyvien ongelmien vähentäminen tai poistaminen, joiden Takala (2000, s. 101–102) näkee yhteistyön korostumisen ja opettajan roolin muuttumisen myötä yhä yleistyneen. Opettajan tehtäviksi Takala (2000, s. 101–102) määrittelee lisäksi yksilöllisen ja kollektiivisen palautteen antamisen, yhteistyöhalun ja me-hengen luomisen sekä koko yhteisön sosiaalistamisen organisaatioon, jotta organisaation tavoitteita voidaan yhdessä edistää. Yläasteen opettajan roolin muutoksen myötä opettajan tulee aiemman individualistisen identiteetin sijaan omaksua uusi kollektiivinen identiteetti pystyäkseen toimimaan opettajan muuttuneen roolin mukaisella tavalla (Takala, 2000, s. 101–102).

OVET-hankkeessa kehitetyssä opettajan osaamisalueita kartoittavassa MAP-mallissa ilmevät opettajan työn monipuolisuus ja työssä tarvittavat monet taidot ja osaaminen (Metsäpelto, Poikkeus, Heikkilä, Heikkinen-Jokilahti, Husu, Laine, Lappalainen, Lähteenmäki, Mikkilä-Erdmann, Warinowski, 2020). Opettajalta vaadittava osaaminen on MAP-mallissa jaoteltu viiteen eri osa-alueeseen: opetuksen ja oppimisen tietoperustaan, kognitiivisiin taitoihin, sosiaalisiin taitoihin, persoonallisiin orientaatioihin sekä ammatilliseen hyvinvointiin (Metsäpelto ym., 2020). Opetuksen ja oppimisen tietoperusta pitää sisällään sisältötietoa, pedagogista tietoa, pedagogista sisältötietoa, käytännöistä tietoa sekä kontekstuaalista tietoa (Metsäpelto ym., 2020). Kognitiivisten taitojen nähdään käsittävän taitoja tiedonkäsittelyn,

kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisun, luovuuden, metakognition sekä kommunikaation, argumentoinnin ja päättelyn alueilta (Metsäpelto ym., 2020). Opettajan työssä tarvittavia sosiaalisia taitoja ovat MAP-mallin mukaan vuorovaikutustaidot, tunnetaidot, moninaisuutta koskeva osaaminen, kulttuurienvälinen osaaminen ja vuorovaikutustaidot (Metsäpelto ym., 2020). Persoonallisten orientaatioiden luokka pitää sisällään henkilökohtaiset ominaisuudet, minäkäsitykset, ammatilliset uskomukset, arvot ja etiikan, motivaatiota koskevat orientaatiot sekä ammatillisen identiteetin (Metsäpelto ym., 2020). Ammatilliseen hyvinvointiin taas kuuluvat työhyvinvointi, stressinhallinta ja resilienssi (Metsäpelto ym., 2020).

Edellä kuvattujen taitojen lisäksi MAP-mallissa havaittiin opettajan työssä tarvittavan myös tilannekohtaista osaamista kuten havaitsemisen, tulkinnan ja päätöksenteon taitoja (Metsäpelto ym., 2020). Opettajan työssä toimiminen vaatii lisäksi erilaisten ammatillisten käytäntöjen omaksumista, joita on sekä yksilön, ryhmän ja kouluorganisaation tasolla että laajemmin paikallisella, kansallisella ja kansainvälisellä tasolla (Metsäpelto ym., 2020). Yksi opettajalle erityisen tarpeellinen taito on sen havaitseminen, miten hänen oma toimintansa vaikuttaa oppilaisiin ja heidän motivaatioonsa, oppimiseensa ja hyvinvointiinsa (Metsäpelto ym., 2020).

Kuvataiteen oppiaineessa opetuksen tehtäväksi on määritelty oppilaiden ohjaaminen tarkastelemaan maailmaa ja ilmaisemaan itseään taiteen keinoin (Opetushallitus, 2016, s. 426). Kuvataiteen oppiaineessa oppilaiden identiteetin kehittymistä, kulttuurista osaamista ja yhteisöllisyyden kokemusta tuetaan kuvien tulkittamisen ja tuottamisen kautta (Opetushallitus, 2016, s. 426). Kuvataiteen opetuksen avulla oppilaiden taiteen, ympäristön ja visuaalisen kulttuurin ilmiöiden ymmärrys kehittyy ja lisäksi opetus tukee oppilaiden kriittisen ajattelun kehitystä ja kannustaa heitä vaikuttamaan sekä omassa elinympäristössään että osana yhteiskuntaa (Opetushallitus, 2016, s. 426). Yläkoulussa kuvataiteen oppiaineessa on tavoitteena muun muassa syventää oppilaiden suhdetta kuvataiteeseen ja visuaaliseen kulttuuriin sekä vahvistaa oppilaiden kuvanlukutaitoa ja kuvallisen tuottamisen taitoja erilaisissa ympäristöissä (Opetushallitus, 2016, s. 426). Oppilaille on opetussuunnitelmassa asetettu kunnianhimoisia tavoitteita niin visuaalisen havaitsemisen ja ajattelun, kuvallisen tuottamisen, visuaalisen kulttuurin tulkinnan kuin esteettisen, ekologisen ja eettisen arvottamisenkin alueilla (Opetushallitus, 2016, s. 429).

Oppilaiden oppimiselle asetetut tavoitteet heijastuvat suoraan myös opetukselle ja opettajan toiminnalle asetettuihin tavoitteisiin. Peruskoulun opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2016, s. 247–248) mukaan opettajan tulee tarjota oppilaille erilaisia sisältöjä, oppimisympäristöjä ja työtapoja kuvataiteen oppimistavoitteiden saavuttamiseksi. Materiaaleja, teknologioita ja erilaisia ilmaisukeinoja tulee kannustaa käyttämään ja soveltamaan oppitunneilla monipuolisesti (Opetushallitus, 2016, s. 247–248). Opetuksen tulee mahdollistaa oppilaille verkko- ja mediaympäristöjen monipuolinen käyttö ja taiteidenvälisiä sekä koulun ulkopuolisia projekteja (Opetushallitus, 2016, s. 247–248). Lisäksi opettajan tehtävänä on eriyttää opetusta oppilaiden erilaisten yksilöllisten tarpeiden mukaisesti (Opetushallitus, 2016, s. 247–248).

2.3. Ammatillinen kehittyminen ja ammatillinen identiteetti

Opettajien omat mielikuvat omasta työstään näkyvät myös heidän työskentelytavoissaan. Katarina Stenberg (2015, s. 88–89) kirjoittaa opettajan työssään tekemien pedagogisten päätösten pohjautuvan opettajan henkilökohtaisiin uskomuksiin ja kuvailee myös opettajan näkemyksen omasta työstään rakentuvan kunkin oman opettajaidentiteetin kautta. Opettajan ammatti-identiteetin käsitetään olevan dynaaminen ja alati muuttuva prosessi, joka muodostuu kokemusten, tilanteiden ja ihmisten kanssa vuorovaikutuksessa toimimisen myötä (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006, s. 26). Myös Beijaard, Meijer ja Verloop (2004) kuvailevat ammatti-identiteetin muodostumista prosessina, jossa kunkin omat tiedot ja uskomukset, normit sekä arvot yhdistyvät opettajankoulutuksessa omaksuttuihin ja koulujen asettamiin ammatillisiin vaatimuksiin sekä yhteiskunnassa vallitseviin opettamista koskeviin arvoihin ja normeihin. Opettajan ammatillisen identiteetin nähdään alkavan rakentua jo ennen opettajankoulutuksen alkua oman henkilöhistorian ja opettajan työstä saatujen kokemusten karttuessa ja sen muotoutuminen jatkuu työelämässä työyhteisöön sosiaalistumisen myötä (Heikkinen, 2001, s. 32). Skeemojen ja mielikuvien muodostumiseen liittyvän teorian mukaisesti myös ennen opettajankoulutuksen alkua kehittyneet uskomukset toimivat perustana, johon uutta tietoa verrataan ja joka toimii myös suodattajana uudelle omaksuttavalle informaatiolle (Levin & He, 2008, s. 56).

Kiviniemi (2000, s. 20) kuvaa opettajan työtä ammatiksi, jossa kukin opettaja toimii oman opetus- ja kasvatustietämyksensä perusteella. Opetustyössä toimiessaan opettajalle kertyy paljon käytännönläheistä tietämystä sekä omasta työstään, opettamisesta että oppimisesta.

Opettajan työtä ohjaavista näkemyksistä puhuttaessa on kyse käyttäteoriasta, joka kehittyy reflektion ja opetustyöhön liittyvien kokemusten kertymisen myötä (Kiviniemi, 2000, s. 20). Stenberg, Karlsson, Pitkäniemi & Maaranen (2014, s. 207) ovat opettajaksi opiskelevien opettajaidentiteettien kehitystä tutkiessaan havainneet ammatti-identiteettien pohjautuvan opiskelijoiden omiin käyttäteorioihin.

Käyttäteoriaa voidaan myös kuvata tietynlaisena linkkinä ajattelun ja toiminnan välillä ja se ohjaa opettajan työssään tekemiä jokapäiväisiä valintoja. Korthagen (2004) kirjoittaa opettajan sisäisten mallien olevan osa käyttäteoriaa, joka perustuu muun muassa kunkin omiin koulukokemuksiin ja uskomuksiin opetuksesta. Opettajaopiskelijalla mallien rakentumisen taustalla vaikuttavat kunkin omat ennen opettajankoulutusta syntyneet kokemukset ja uskomukset, kun taas opettajalla malleja täydentävät myös opettajan roolissa hankitut kokemukset (Korthagen, 2004). Korthagenin (2001) mukaan opettajaopiskelijalle tulisi mahdollistaa opetuskokemuksia jo opiskelujen varhaisessa vaiheessa, jotta opiskelija oppii tunnistamaan opetustilanteessa käyttäytymiseensä vaikuttavista tunteista, mielikuvista, roolimalleista ja arvoista muotoutuvat sisäiset mallit. Tarvitaan sekä teoreettista tietoa että reflektointia, jotta nämä mallit tulevat osaksi käyttäteoriaa (Korthagen, 2004). Myös Stenberg (2015, s. 89–90) tunnistaa, että aloittavalla opettajaopiskelijalla on omiin kokemuksiinsa perustuvia ideaaleja opettajan työstä ja opettajana toimimisesta. Nämä uskomukset ovat resistantteja muutokselle ja mikäli uskomuksia ei koulutuksessa käsitellä, voi opiskelijan ideaalien ja käytännön koulutodellisuuden välille muodostua kuilu (Stenberg, 2015, s. 89–90). Oman käyttäteorian reflektointi onkin tärkeä osa sekä opettajaksi että opettajana kasvua ja kehittymistä.

Tämän tutkielman kontekstissa kiinnostavaa on erityisesti kuvataidekasvatuksen opintojen aikana tapahtuva ammatillinen kehitys. Kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden mielikuvien perustana ovat yläkoulun kuvataideopettajan työstä opetusharjoitteluiden aikana tehtyjen havaintojen lisäksi yliopistotason koulutus, joka tarjoaa valmiuksia toimia työelämässä oman alan asiantuntija- ja kehitystehtävissä, sekä pätevyiden toimia muun muassa kuvataideopettajan työssä (Lapin yliopisto, 2020, s. 10). Opetusharjoitteluiden voi nähdä olevan merkittävässä roolissa opettajaksi kasvamisen polulla ja osalle opiskelijoista opetusharjoittelu tarjoaa ensimmäisen kokemuksen opettajana toimimisesta. Mahdollisuus seurata opettajan arkea lähietäisyydeltä antaa opiskelijalle monipuolisen kuvan opettajan työn arkitodellisuudesta (Talikka, 2015, s. 96–97). Talikka (2015, s. 96–97) kirjoittaa opetusharjoitteluiden yhdistävän teoriaa ja käytäntöä vertaansa vailla olevalla tavalla ja olevan opiskelijalle tärkeä keino

löytää omat vahvuutensa opettajana ja kehittää sekä omaa asiantuntijuuttaan että reflektoinnin taitojaan. Tällä on merkitystä etenkin opiskelijan käyttöteorian muotoutumisen näkökulmasta.

Husu ja Toom (2016, s. 9) kirjoittavat koko opettajan työuran ajan jatkuvan oman oppimisen ja ammatillisen kehittymisen olevan työn perusprosesseja, joista opettajat vastaavat pääosin itsenäisesti peruskoulutuksensa päätyttyä. Koko toimintaympäristön ja ammatin ollessa jatkuvassa muutoksessa yhteiskunnan muuttumisen myötä, tulee opettajalla olla valmiuksia ja taitoja hallita alati muuttuvaa toimintakenttää (Husu & Toom, 2016, s. 9). Työn vaatimusten muuttuessa opettajat tarvitsevat erilaisia ammatti-identiteettiään tukevia malleja, sillä ammatti-identiteetin ollessa staattisen ja valmiin kokonaisuuden sijaan dynaamisen prosessin kaltainen, jokaisen on se itse muodostettava ja olosuhteiden muuttuessa sitä muovattava (Hänninen, 2008, s. 191).

3. Tutkielman toteutus

3.1. Aineiston keruu

Keräsin tutkielman aineiston puolistrukturoidun kyselylomakkeen avulla (liite 1). Keräsin vastauksia kolmelta eri vastaajaryhmältä: opintojensa alkuvaiheessa olevilta ensimmäisen vuosikurssin kuvataidekasvatuksen opiskelijoilta, maisterivaiheen syventävän harjoittelun kurssilla olevilta opintojensa loppuvaiheessa olevilta kuvataidekasvatuksen opiskelijoilta sekä jo työelämässä olevilta, yläkoulun kuvataideopettajan työtä tekeviltä kuvataideopettajilta. Vastauksia kertyi opintojensa alkupuolella olevilta kuvataidekasvatuksen opiskelijoilta 23 kappaletta, opintojensa loppuvaiheessa olevilta kuvataidekasvatuksen opiskelijoilta 16 kappaletta ja opettajana toimivilta henkilöiltä 19 kappaletta. Yhteensä kyselyyn vastasi 58 henkilöä. Tutkittavat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti.

Opiskelijoiden vastaajaryhmiltä keräsin aineiston fyysisin paperilomakkein. Vastaajilla oli noin kaksikymmentä minuuttia aikaa täyttää kyselylomaketta ja vastaukset kerättiin opiskelijoille pakollisten kurssien oppituntien alussa. Valitsin tämän aineistonkeruutavan, sillä näin uskoin saavani eniten vastauksia tutkimuksen kohderyhmiltä. Opintojensa loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden osalta keräsin aineiston joulukuussa 2019 ja toimin itse aineiston kerääjänä. Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoilta aineisto kerättiin tammikuussa 2020 ja kerääjänä toimi pyynnöstäni yliopistonlehtori Annamari Manninen. Koska aineistonkerääjinä toimivat eri henkilöt, myös aineistonkeruutilanteet voivat tästä syystä olla toisistaan eroavia, vaikka aineiston kerääjät toimivatkin samojen ohjeiden mukaan. Huomasin esimerkiksi joistakin ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden vastauslomakkeista viimeiseen kysymykseen vastaamisen vaikuttaneen jääneen kesken, mikä viittaa vastausajan loppumiseen. Onkin huomioitava, että mahdollisesti erilaiset tutkimustilanteet ja kyselylomakkeen täyttöön käytetyn ajan vaihtelu saattavat vaikuttaa tutkielman tuloksiin.

Kuvataideopettajina toimivilta tutkimukseen osallistuneilta henkilöiltä keräsin aineiston paremman saavutettavuuden vuoksi internet-lomakkeella, jota levitin Facebookin Kuvista-ryhmässä. Internet-lomakkeeseen päädyin, sillä sen avulla ajattelin saavuttavani useampia vastaajia ja vastaajien näin myös valikoituvan mahdollisimman satunnaisesti. Satunnaisotannan käyttäminen vähensi riskiä sille, että kyselyyn vastanneet olisivat valikoituneet omien ominaisuuksiensa mukaan. Satunnaisuus näytti toteutuvan opettajien vastaajaryhmän osalta melko hyvin, sillä kyselylomakkeeseen vastanneet opettajat olivat eri-ikäisiä ja heillä oli

myös vaihtelevasti kokemusta yläkoulun kuvataideopettajan työstä. Toisaalta on myös otettava huomioon, että Internet-lomake tavoitti myös vain osan tutkielman kohderyhmästä, tässä tapauksessa yläkoulussa opettavista kuvataideopettajista. Koska vastanneiden henkilöllisyyttä tai taustaa ei voitu varmentaa, on mahdollista että kyselyyn on vastannut myös henkilöitä, jotka eivät toimi kuvataideopettajina. Pidän tätä kuitenkin epätodennäköisenä.

Opettajille kohdistettu kyselylomake muodostettiin SurveyMonkey-sivuston avulla. Kyselylomakkeeseen oli mahdollista vastata helmikuun 2020 ajan. Molemmissa tutkimusaineiston keräystavoissa kyselylomakkeen kysymykset pysyivät samoina, vaikka lomakkeen jakelumuoto olikin eri. Lomakkeiden jakelutapaan liittyvien eroavaisuuksien vuoksi kyselylomakkeiden viimeisessä kysymyksessä on hieman eroavaisuutta, sillä paperilomakkeen kanssa täysin samanlaista vastausmahdollisuutta ei ollut digitaalisessa muodossa mahdollista toteuttaa. Kysymyksessä vastaajia pyydetään kuvailemaan yläkoulun kuvataideopettaja tyypillistä työviikkoa kirjaamalla työhön liittyvät elementit lomakkeen kalenterinäkömään. Opiskelijoiden saamassa vastauslomakkeessa kalenterissa on eriteltyä jokaisen viikonpäivän yksittäiset tunnit, kun taas opettajille jaetussa lomakkeessa aika-ikkunat ovat arkipäivien osalta pääosin kahden tunnin jaksoissa ja viikonloppujen osalta päivät on jaoteltu aamupäivään, iltapäivään ja iltaan. Kysymyksenasettelultaan kysymys oli kaikille vastaajille samankaltainen lukuun ottamatta vain opettajavastaajilla ollutta avointa kysymystä, jossa he saivat kertoa mahdollisia muita huomioita.

Kyselylomakkeessa kartoitin vastaajien mielikuvia yläkoulun kuvataideopettajan työn haasteista ja motivoivista tekijöistä avointen kysymysten avulla. Lisäksi kartoitin vastaajien ajatuksia yläkoulun kuvataideopettajan työn määrästä ja sen jakautumisesta arjessa pyytämällä heitä täyttämään kuvitteellisen yläkoulun kuvataideopettajan viikkokalenterin, johon vastaajat merkitsivät työhön kuuluvat elementit kuten oppitunnit ja oppituntien ulkopuoliset työasiat niille sopiviin aikaikkunoihin. Muodostin lomakkeen siten, että lomakkeen kysymyksiin vastatessaan vastaaja vastaa mahdollisimman suoraan tämän tutkielman tutkimuskysymyksiin.

Perustietoina kartoitin lisäksi vastaajien iän, sukupuolen, kuvataidekasvatuksen opintojen aloittamisvuoden, mahdollisen aiemman koulutuksen tai ammatin, suoritettut opetusharjoittelut, mahdollisen muun työkokemuksen kuvataideopettajan työstä, kuten tehdyt kuvataide-

opettajan sijaisuudet. Kokemusta kuvataideopettajan työstä selvitin lisäkysymyksellä kokemuksen määrstä ja siitä, miltä koulutusasteelta opettajakokemus on. Selvitin nämä asiat, sillä pitkällä olevien opintojen, usean suoritettun opetusharjoittelun ja muun karttuneen kokemuksen kuvataideopettajan työstä arvelin olevan yhteydessä realistisempaan ja tarkempaan kuvaan yläkoulun kuvataideopettajan työstä. Oli myös tiedossa, että ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden aineistonkeruutilanteessa on läsnä myös vain maisterivaiheen suorittavia opiskelijoita, joten näistä taustakysymyksistä saatujen tietojen avulla olisi ollut mahdollista tarkastella heitä muista vastaajista erillään. Kerätyt taustatiedot olisivat myös mahdollistaneet niiden ja aineistosta saatavien tulosten välisten yhteyksien havainnoimisen, mikäli kyseessä olisi ollut laajempi ja otannaltaan suurempi tutkielma.

3.2. Tutkimusmenetelmä

Tutkielmani sijoittuu osaksi laadullisen tutkimuksen perinnettä ja analyysimenetelmänä tässä tutkielmassa käytän sisällönanalyysiä. Laadullisen tutkimusperinteen sisällä tutkielma sijoittuu osaksi hermeneuttista tutkimusperinnettä ja käsittän tutkielman olevan luonteeltaan fenomenologis-hermeneuttinen. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tarkoituksena on tutkittavan ilmiön käsitteellistäminen ja tutkimuksen avulla pyritään tekemään tiedetyksi ja näkyväksi se, joka jo tunnetaan, mutta joka on ehkä häivyttynyt huomaamattomaksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimusasetelmaa voisi kuvata myös ymmärtäväksi, sillä pyrin tutkielmassani ymmärtämään, millaiseksi eri vastaajajoukot käsittävät yläkoulun kuvataideopettajan työnkuvan.

Lisäksi tutkielma on luonteeltaan myös vertaileva tutkimus. Vertailevassa tutkimuksessa pyritään hahmottamaan valittujen tapausten tai sosiaalisten yksiköiden välisiä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia (Lähdesmäki, Hurme, Koskimaa, Mikkola & Himberg, 2021), mikä tämän tutkimuksen kontekstissa tarkoittaa erityisesti eri vastaajaryhmien vastausten välisten erojen tavoittamista. Tutkielmassani vertailu on tarpeen, jotta saan selville, minkä asioiden osalta mielikuva yläkoulun kuvataideopettajan työstä muuttuu systemaattisesti opintojen etenemisen ja työelämään siirtymisen myötä. Koska tutkielma ei ole luonteeltaan pitkittäistutkimus, jossa tarkasteltaisiin saman ryhmän mielikuvan kehittymistä eri ajankohdina, ei tuloksien yhteydessä voida varsinaisesti puhua opintojen etenemisen ja työelämään siirtymisen myötä tapahtuvasta mielikuvan kehittymisestä. Saatuja tuloksia kuitenkin ver-

taillaan eri vastaajaryhmien kesken, jotta on mahdollista saada näkyviin mahdollinen kuvataidekasvatuksen opintojen ja kuvataideopettajakokemuksen yhteys mielikuvan muuttumiseen sekä selvittää, muuttuko kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden mielikuva yläkoulun kuvataideopettajan työstä opintojen myötä vastaamaan yläkoulun kuvataideopettajina toimivien mielikuvaa yläkoulun kuvataideopettajan työstä.

Tuloksia vastaajaryhmittäin vertaillakseni kvantifioin aineiston muuttaen ensin sisällönanalyysin avulla analysoidun sen numeeriseen muotoon. Toteutin kvantifioinnin laskemalla havaintojen lukumäärän tai joidenkin vastausten osalta osuuden kaikista vastaajaryhmän vastauksista, jonka jälkeen vertailu numeeriseen muotoon muunnettujen tulosten välillä oli vastausryhmien välillä mahdollista. Aineiston kvantifiointi on perusteltua, sillä laskemisen avulla voidaan varmistaa, etteivät laadullisen tutkimuksen tuloksina esitettävät päätelmät perustu vain tuntumaan (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Kvantifioinnin yhteydessä käyttämäni analyysitapojen voidaan katsoa liittävän tutkielmaan myös määrällisen tutkimuksen piirteitä.

Sekä laadullisen että määrällisen tutkimuksen perinteisiin liitettyjä menetelmiä käyttäessäni tutkielmani voidaan nähdä täyttävän myös Mixed methods research -menetelmän (MMR) tunnusmerkit. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan MMR voi tutkimuksessa toteutua esimerkiksi siten, että laadullista tai määrällistä osiota täydennetään tutkimuksessa myöhemmin näistä toisella. Näin myös tässä tutkielmassa menetellään, sillä ensin aineisto analysoidaan sisällönanalyysin keinoin ja tämän jälkeen kvantifioinnin keinoin aineisto muutetaan numeeriseen muotoon, jotta analyysiä voidaan jatkaa vertailemalla vastausryhmien vastauksia toisiinsa. Vaikka perinteisesti laadullisen ja määrällisen tutkimuksen suhde on nähty toisilleen vastakkaisina (Tuomi & Sarajärvi, 2018), Alasuutari (2011) muistuttaa, ettei kvantitatiivista ja kvalitatiivista tutkimustapaa pidä nähdä toisensa poissulkevinä tutkimustapoina, vaan kvantitatiivista ja kvalitatiivista tutkimusta voidaan hyvin soveltaa samassa tutkimuksessa saman aineiston analyysissä.

Tässä tutkielmassa noudatin Tuomen ja Sarajärven (2018) aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaista tutkimusmenetelmää. Aineistolähtöistä analyysiä tehtäessä on tärkeää huomioida, että esimerkiksi tutkijan määrittämällä tutkimusasetelmalla, käytetyillä käsitteillä ja menetelmillä voi olla vaikutusta saatuihin tuloksiin. Analyysiin eivät saa vaikuttaa esimer-

kiksi tutkijan omat ennakkoluulot, vaan analyysi tehdään mahdollisimman ennakkoluulottomasti aineiston vastaajien antamien tietojen ehdoilla (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt minimoimaan edellä kuvatun ongelman muun muassa aineistonkeruutavan valinnalla ja tutkimuslomakkeen kysymyksenasettelulla, joka perustuu suoraan tutkimusongelmaan. Tutkimuslomakkeen kysymyksenasettelun ansiosta sain vastaajilta hyvin suoraviivaisesti vastauksia, jotka vastaavat tämän tutkielman tutkimuskysymyksiin. Tämän vuoksi sisällönanalyysille tyypillistä karsintaa en joutunut aineistolle juurikaan tekemään, vaan aineisto oli valmis luokiteltavaksi sellaisenaan. Tämä vähensi myös riskiä sille, että jotkin aineiston havainnot olisivat jääneet huomiotta oman näkökulmani vuoksi. Näen myös aineiston kvantifioinnin vähentävän riskiä sille, että tutkijana omat käsitykseni vaikuttaisivat saatuihin tuloksiin.

Tarkastelin sisällönanalyysin avulla sekä yläkoulun kuvataideopettajan työssä haasteiksi ja motivoiviksi tekijöiksi miellettyjä tekijöitä että niitä työtehtäviä, joita vastaajat olivat kirjanneet kuuluvaksi yläkoulun kuvataideopettajan tyypilliseen työviikkoon. Toteutin analyysin tarkastelemalla jokaiselta vastaajaryhmältä kerättyä aineistoa erikseen. Sisällönanalyysin tein luokittelemalla aineistolähtöisesti vastaajien nimeämät työtehtävät, työn haasteet ja motivoivat tekijät. Aineistolähtöistä luokittelua tehdessä luokittelua ei määritä ennalta määrätty teoria, vaan luokat muodostetaan aineistosta luontevasti muodostuvien ryhmittymien mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Pyrin muodostamaan eri vastaajaryhmien aineistoista mahdollisimman samankaltaisia luokkia, jotta näiden vertailu keskenään olisi tutkielman myöhemmässä vaiheessa mahdollista. Luokittelun jälkeen toteutin aineiston kvantifioinnin laskemalla, montako kertaa kunkin luokan havaintoja kussakin vastaajaryhmän aineistossa esiintyy. Näin sain selvitettyä kuinka yleisiä havaitut ilmiöt, eli jonkin asian haasteeksi tai motivoivaksi tekijäksi mieltäminen sekä työtehtävät kunkin vastaajaryhmän aineistossa olivat. Havaintojen määrät selvitettyäni vertailin kolmen vastaajaryhmän aineistoa keskenään havaitakseni vastaajaryhmien vastausten väliset systemaattiset muutokset.

Lomakkeen viimeisen kysymyksen eli kalenterivastausten analysointi eroaa hieman haastavien ja motivoivien tekijöiden analyysistä, sillä työtehtävän lisäksi selvitettävänä oli kuhunkin työtehtävään käytettävä aika. Halusin suhteuttaa työtehtäviin käytetyn ajan vastaajien ilmoittamaan viikkotuntimäärään, jotta saadut tulokset eivät vääristy vastaajien arvioimien erilaisten viikkotyöaikojen takia. Sisällönanalyysin jälkeen laskin kunkin vastaajan kuvaile-

masta yläkoulun kuvataideopettajan tyypillisestä viikkokalenterista kunkin luokan havaintoihin käytetyn ajan. Tämän jälkeen laskin näiden havaintojen osuuden vastaajan ilmoittamasta yläkoulun kuvataideopettajan kokonaistyöajasta. Nämä osuudet koko vastaajaryhmän vastaajien vastauksista yhteen laskemalla ja edelleen jakamalla kaikkien vastaajien lukumäärän kesken sain määritettyä keskiarvot kunkin luokan havaintojen esiintyvyydelle kunkin vastaajaryhmän osalta. Näin sain selville millaiseksi kolme eri vastaajaryhmät keskimäärin käsittävät yläkoulun kuvataideopettajan työn rakenteen, kuten paljonko keskimäärin vastaajat ajattelevat yläkoulun kuvataideopettajalla olevan opetustunteja, opetuksen suunnittelua ja valmistelua tai vaikkapa Wilma- ja sähköpostiviestein hoidettavia asioita tyypillisen työviikkonsa aikana. Tyypilliset työajat analysoin pelkän kvantifioinnin keinoin laskemalla kunkin työskentelyajankohdan yleisyyden aineistoissa. Keskimääräiset viikkotyöajat selvitin laskemalla ensin jokaisen vastaajan ilmoittama yläkoulun kuvataideopettajan viikkotyöajan, jonka jälkeen laskin näistä keskiarvot laskemalla kunkin vastaajaryhmän vastaajien ilmoittamat viikkotyöajat yhteen ja jakamalla nämä kunkin vastaajaryhmän vastaajien lukumäärällä. Näiden tietojen pohjalta laadin kunkin vastaajaryhmän vastauksien keskiarvoihin perustuvan yläkoulun kuvataideopettajan viikkokalenterin, jossa sekä työnteon ajankohtien valinnalla sekä työhön liitetyillä elementeillä pyritään kuvaamaan mahdollisimman tarkasti keskimääräisen vastaajaryhmäläisen vastausta. Jatkoanalyysiä vertailemalla vastaajaryhmittäin muodostamiani keskiarvovastaajan kalentereita keskenään.

Jouduin jättämään analyysin ulkopuolelle opintojensa alkuvaiheessa olevien vastaajaryhmästä kahden vastaajan vastaukset vastauslomakkeen viimeisen kysymyksen osalta. Hylkäämistäni vastauksista ensimmäinen vaikutti jääneen vastaustilanteessa kesken, sillä kalenteria oli täytetty vain maanatain, tiistain ja keskiviikon osalta. Hylkäämistäni vastauksista jälkimmäisessä ei ollut kysymyksenasettelun mukaisesti kerrottu kuvataideopettajan työhön kuuluvia elementtejä, vaan raportoitu ainoastaan työssäoloaika. Tämän vuoksi päädyin analysoimaan kyseisten vastausten kohdalla vain vastaajien yläkoulun kuvataideopettajan työssä motivoiviksi ja haastaviksi mieltämiä tekijöitä. Yläkoulun kuvataideopettajan työnkuvan elementtien, niiden määrän ja sijoittumisen osalta analysoinkin vain 21 ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden vastaajaryhmään kuuluvan vastaukset. Opintojensa loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden vastaajaryhmän osalta analysoitiin kaikkien vastanneiden vastaukset, joita oli yhteensä 16. Opettajien vastaajaryhmästä jätin yhden vastaajan vastauksen analyysin ulkopuolelle, sillä vastaaja oli kirjannut vastaukseensa kaikki viikon tapahtumat

vapaa-ajan tekemisiään myöten, eikä osa kalenteriin merkityistä tehtävistä selvästikään liittynyt kuvataideopettajan työhön. Jotta vastaus ei olisi vääristynyt tulkittaessa mitkä tehtävistä kuuluvat yläkoulun kuvataideopettajan työnkuvaan ja mitkä eivät, päätin jättää vastaajan vastauksen kalenterikysymyksen osalta analysoimatta. Opettajana toimivien vastaajaryhmän vastauksia analysoinkin lomakkeen viimeisen kysymyksen osalta 18 kappaletta.

Opettajina toimivien vastaajaryhmän vastausten analysointiin oman haasteensa toi digitaalinen vastauslomake. Vastauslomaketta ei ollut mahdollista toteuttaa täysin vastaavana kuin muille vastaajaryhmille jaettua paperista vastauslomaketta. Ero vastauslomakkeiden välillä näkyi kysymyksessä, jossa pyydettiin vastaajia kuvailemaan tyypillistä yläkoulun kuvataideopettajan työviikkoa. Digitaalisessa lomakkeessa kalenterin ajankohdat oli merkitty arkipäivien osalta jaksoittain: ennen klo 8, klo 8–10, klo 10–12, klo 12–14, klo 14–16 ja klo 16 jälkeen. Lauantaille ja sunnuntaille ajoittuville työtehtäville oli digitaalisessa lomakkeessa varattu molempina päivinä varattu kolme eri aikaikkunaa: aamupäivä, iltapäivä ja ilta. Aamupäivän määrittelin tarkoittamaan aikaa ennen kahtatoista, iltapäivän kahdestatoista neljään ja illan neljästä eteenpäin. Lomakkeen rakenteesta johtuen saadut vastaukset olivat ajankohdiltaan hieman muilta vastaajaryhmiltä saatuja vastauksia epätarkempia.

Kysymyksenasettelusta huolimatta monet vastaajat eivät olleet työtehtävän kirjaamisen yhteydessä kuvanneet, kuinka kauan kutakin työtehtävää oli ajateltu tehtävän ja ilman ajankohdient ilmoittamista tätä oli jälkikäteen lähes mahdotonta päätellä. Tämän vuoksi jouduin itse tutkijana arvioimaan joidenkin vastaajien kuvailemien työtehtävien kestoja. Mikäli vastaaja oli jättänyt ajankohdan kirjoittamatta, arvioin työtehtävien keston olevan muiden vastaajan kuvailemien samanlaisten työtehtävien mittainen. Mikäli muita samankaltaisia työtehtäviä ei kyseisen vastaajan vastauksessa ollut, arvioin työtehtävän keston olevan muiden vastaajien vastauksissa esiintyneiden vastaavien työtehtävien keston mittainen. Tutkijan roolissa tekemäni arviointi saattaa vääristää tuloksia, mikäli vastaaja on ajatellut työtehtävän keston erilaiseksi kuin itse arvioimani. Lisäksi menettely voi heikentää tulosten tarkkuutta ja objektiivisuutta ja näenkin tämän yhtenä tutkimukseni suurimpana tulosten luotettavuutta heikentävän ongelmakohtana. Paperisten lomakkeiden ehdottomana etuna olikin, että käsin kirjoitetun tekstin sijoittelusta ja koosta pystyi aikamerkintöjen puuttuessa arvioimaan, millaista aikaikkunaa vastaaja oli vastatessaan kullekin työtehtävälle tarkoittanut.

Myös keskiarvojen laskeminen voidaan nähdä ongelmalliseksi, sillä sen voi nähdä kadottavan aineiston erityispiirteet, vaikka keskiarvo kuvaakin hyvin vastaajaryhmien yleistä mielikuvaa. Erityispiirteiden säilyttämiseksi kalentereiden tyypittely olisi voinut olla toimiva analyysitapa. Tätä en kuitenkaan toteuttanut, sillä muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta kalenterivastaukset olivat vastaajaryhmien sisällä keskenään hyvin samankaltaisia. Olen kuitenkin pyrkinyt kuvaamaan kalenterivastauksissa ilmenneitä merkittäviä erityisyyksiä työtehtävien ja työaikojen raportoinnin yhteydessä.

4. Tulokset

4.1. Työtehtävät ja työaika

4.1.1. Työtehtävät

Aineiston analyysia tehdessäni luokittelin vastaajien nimeämät yläkoulun kuvataideopettajan työtehtävät aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaan luokkiin, joita muodostui yhteensä 19 kappaletta. Muodostuneita luokkia ovat opetus, suunnittelu ja valmistelu, siivous ja järjestely, kokoukset ja palaverit, viestintä, arviointi, ruokailu, varsin yleisellä tasolla ilmaistut työtehtävät, kuvataiteen materiaaleihin liittyvät työtehtävät, valvonnat, oma koulutautuminen, oma taiteellinen toiminta, luokanvalvojan tehtävät, kuvataidekerhot, oppilastöihin liittyvät työtehtävät, koulun arkirutiinit, juhlat ja näyttelyt, oppilashuolto sekä viimeisenä luokkana esittelemäni luokka muut, johon on luokiteltu yksittäisten vastaajien mainitsemat työtehtävät, jotka eivät sopineet muihin muodostuneisiin luokkiin. Tarkempaa vertailua varten olen laskenut, kuinka suuren osuuden kunkin työtehtävän arvioitiin kussakin vastaajaryhmässä vievän yläkoulun kuvataideopettajan viikkotyöajasta, joka on laskettu kullekin vastaajaryhmälle erikseen heidän omien arvioidensa perusteella.

Kaikki kyselyyn vastanneet mielsivät yläkoulun kuvataideopettajan työnkuvaan kuuluvan opettamisen. Opintojensa alkupuolella olevien vastaajaryhmään kuuluvat opiskelijat arvioivat yläkoulun kuvataideopettajan työhön käytettävästä ajasta 53 prosenttia kuluvan opetukseen, mikä tarkoittaa noin 20 tuntia opetusta viikossa. Vastauksissa esiintyi paljon hajontaa ja vastaajien arviot tavanomaisen viikon oppituntimäärästä vaihtelivat kolmenkymmenen ja yhdeksän välillä. Vastaajat kuvailivat opetuksen olevan kuvataiteen opetusta yläkoulussa seitsemännen, kahdeksannen ja yhdeksännen luokan oppilaille. Opintojensa loppupuolella olevien vastaajien ryhmä mielsi yläkoulun kuvataideopettajan työstä opetusta olevan keskimäärin hieman vajaa 58 prosenttia eli lähes 20 tuntia viikossa. Tähän luokkaan on laskettu kuuluvaksi myös paikallisessa taidemuseossa opastuksen pitäminen tai kansanopistossa opettaminen, jotka kaksi vastaajaryhmän vastaajista mielsi kuuluvan yläkoulun kuvataideopettajan työnkuvaan. Keskimäärin muualla kuin yläkoulussa työskentelyyn arvioitiin kuluvan reilu puoli prosenttia yläkoulun kuvataideopettajan kokonaistyöajasta, eli vartin verran viikossa. Opettajina toimivien vastaajaryhmä kuvaili yläkoulun kuvataideopettajan työajasta käytettävän opetukseen keskimäärin 62 prosenttia, eli noin 21 tuntia viikossa. Vastaajista neljä mielsi yläkoulun kuvataideopettajan työhön kuuluvan yläkoulussa opettamisen lisäksi opetusta lukiossa, kolme vastaajaa arvioi opetusta olevan alakoulussa ja kaksi vastaajista

ajatteli yläkoulun kuvataideopettajan työskentelevän myös kuvataidekoululla. Vastaajista kolme arvioi työnkuvaan kuuluvan kuvataiteen opettamisen lisäksi muunkin oppiaineen opetusta. Sekä alakoulussa, lukiossa että kuvataidekoululla opettamiseen miellettiin kuhunkin käytettävän aikaa enintään puoli prosenttia viikossa eli vajaan vartin verran viikossa.

Kaikki vastaajaryhmät tunnistivat yläkoulun kuvataideopettajan työtehtäväksi opetuksen valmistelun ja suunnittelun. Opintojensa alkuvaiheessa olevien opiskelijoiden ryhmästä kahta vastaajaa lukuun ottamatta kaikki mielsivät työhön kuuluvan opetuksen suunnittelua ja valmistelua. Suunnitteluun ja valmisteluun vastaajat arvioivat kuluvan keskimäärin reilu kaksikymmentä prosenttia työajasta eli hieman yli seitsemän tuntia ja 45 minuuttia viikossa. Vastaajaryhmän sisällä vastauksissa oli paljon hajontaa yhden vastaajan arvioidessa suunnittelun ja valmistelun vievän aikaa viikossa peräti 27 tuntia. Opintojensa loppupuolella olevien vastaajaryhmästä yhtä lukuun ottamatta kaikki vastaajat mielsivät suunnittelun ja valmistelun kuuluvan osaksi yläkoulun kuvataideopettajan työnkuvaa. Suurin osa vastaajista oli maininnut opettajan suunnittelevan ainoastaan itsenäisesti, mutta tämän lisäksi kuusi vastaajaa oli arvioinut opettajan työhön kuuluvan yhteissuunnittelua, joka luokiteltiin itsenäisen suunnittelun ja valmistelun ohella kuuluvaksi suunnittelun ja valmistelun luokkaan. Vastaajat arvioivat opettajan yksin tekemään valmistelu- ja suunnittelutyöhön kuluvan opettajan työajasta keskimäärin 19 prosenttia eli reilu kuusi ja puoli tuntia viikossa. Yhteissuunnittelua arvioitiin olevan opettajan kokonaistyöajasta hieman vajaa kaksi prosenttia eli reilu puoli tuntia viikossa. Yhteensä sekä itsenäistä suunnittelua että yhteissuunnittelua arvioitiin yläkoulun kuvataideopettajan työajasta olevan vajaa 21 prosenttia, jolloin kaikkeen suunnitteluun arvioitiin kuluvan aikaa noin seitsemän tunnin ja vajaan vartin verran viikossa. Opettajina toimivien vastaajaryhmästä lähes kaikki eli viisitoista vastaajaa mielsivät suunnittelun ja valmistelun olevan osa yläkoulun kuvataideopettajan työtä. Myös yhden vastaajan mainitsema oman opetuksen kehittäminen laskettiin kuuluvaksi tähän luokkaan. Suunnitteluun ja valmisteluun arvioitiin kuluvan työajasta lähes 18 prosenttia eli noin kuuden tunnin verran viikossa. Suunnittelu jakautui kahteen luokkaan, itsenäiseen suunnitteluun ja yhteissuunnitteluun. Itsenäistä suunnittelua kuvattiin olevan noin 17 prosenttia viikon arvioidusta työajasta eli hieman vajaa kuusi tuntia viikossa. Kolme vastaajaa mainitsi työhön kuuluvan yhteissuunnittelua kollegoiden kanssa, johon arvioitiin kuluvan aikaa reilu puoli prosenttia yläkoulun kuvataideopettajan kokonaistyöajasta eli viikossa vajaan vartin verran.

Opintojensa alkupuolella olevien opiskelijoiden vastaajaryhmän vastaajista yhdeksän mielsi yläkoulun kuvataideopettajan työnkuvaan kuuluvan järjestelyä ja siivoamista. Aikaa siivoukseen ja järjestelyyn nähtiin kuluvan hieman alle viisi prosenttia yläkoulun kuvataideopettajan työajasta eli hieman yli tunnin ja 45 minuutin verran viikossa. Opintojensa loppupuolella olevien vastaajaryhmän vastaajista kolme arvioi siivouksen ja järjestelyn kuuluvan osaksi yläkoulun kuvataideopettajan työnkuvaan. Siivoukseen ja järjestelyyn arvioitiin käytettävän aikaa reilu puoli prosenttia, eli vartin verran viikossa. Opettajina toimivien vastaajaryhmän vastaajista kaksitoista mielsi siivouksen ja järjestelyn olevan osa yläkoulun kuvataideopettajan työtä. Siivoukseen ja järjestelyyn arvioitiin käytettävän reilu neljä prosenttia yläkoulun kuvataideopettajan arvioidusta kokonaistyöajasta eli hieman vajaa puolitoista tuntia viikossa.

Palaverit ja kokoukset luokkaan lukeutuvat monenlaiset palaverit ja kokoukset. Kokousten luokka käsittää erilaiset tiettyä teemaa koskevat työryhmäkokoukset, opettajainkokoukset ja vanhempainillat. Yhteissuunnittelupalaverit eivät kuulu tähän luokkaan, sillä ne luokitellin osaksi suunnittelun ja valmistelun luokkaa. Moniammatilliset yhteistyöpalaverit ja oppilaan asioista kokoustamisen taas olen luokitellut osaksi oppilashuollon asioiden luokkaa. Palaverien moninaisten sisältöjen ja niihin perustuvan luokittelun vuoksi kokouksien ja palaverien luonteisia työtehtäviä on sijoitettu myös muihin luokkiin. Opintojensa alkuvaiheessa olevien vastaajien ryhmästä seitsemän henkilöä eli kolmasosa vastaajista vastasi yläkoulun kuvataideopettajan työnkuvaan kuuluvan kokoukset ja palaverit, kuten opettajainkokoukset ja vanhempainillat. Palaverien ja kokousten ajateltiin vievän aikaa prosentin verran opettajan kokonaistyöajasta, eli vajaa puoli tuntia viikossa. Opintojensa loppupuolella olevien vastaajaryhmästä kolmetoista vastaajaa mielsi vastauksessaan palaverien ja kokousten kuuluvan osaksi yläkoulun kuvataideopettajan tyypillistä työviikkoa. Palaverihin ja kokouksiin ajateltiin kuluva yhteensä hieman alle 4 prosenttia yläkoulun kuvataideopettajan kokonaistyöajasta, eli noin tunnin ja 20 minuutin verran viikossa. Vastaajista yhdeksän eli yli puolen mielikuvissa yläkoulun kuvataideopettajan tyypilliseen työviikkoon kuuluivat opettajainkokoukset. Opettajainkokouksiin arvioitiin kuluva aikaa opettajan kokonaistyöajasta hieman alle kaksi prosenttia eli hieman yli puoli tuntia viikossa. Viisi vastaajaa vastasi jotakin tiettyä teemaa, kuten työhyvinvointia tai kestäväää kehitystä koskevien työryhmäkokousten kuuluvan osaksi yläkoulun kuvataideopettajan tyypillistä työviikkoa. Aikaa tämän kaltaisiin kokouksiin ajateltiin kuluva 1,25 prosenttia kokonaistyöajasta eli hieman alle puoli tuntia vii-

kossa. Vastaajista kolme oli kuvaillut yläkoulun kuvataideopettajan tyypillisen työviikon sisältävän vanhempainillan. Tähän arvioitiin kuluvan aikaa keskimäärin hieman vajaa prosentti opettajan kokonaistyöajasta eli reilun vartin verran viikossa. Opettajina toimivien vastaajaryhmästä yksitoista henkilöä mielsi kokoukset ja palaverit osaksi yläkoulun kuvataideopettajan tyypillistä työviikkoa. Kokouksiin ja palavereihin ajateltiin kuluvan noin kolme prosenttia kokonaistyöajasta, eli reilun tunnin verran viikossa. Kaksi vastaajaa kuvaili kokousten olevan opettajainkokouksia, muut mainitsivat työtehtävän olevan yleisesti kokous tai palaveri sen tarkemmin tapaamisten luonnetta tarkentamatta.

Myös viestintä tunnistettiin osaksi yläkoulun kuvataideopettajan työnkuva. Opintojensa alkuvaiheessa olevien vastaajaryhmästä neljä vastaajaa vastasi sähköposteihin sekä Wilmaan käytettävän ajan kuuluvan osaksi yläkoulun kuvataideopettajan tyypillistä viikkoa. He arvioivat sähköpostin ja Wilman parissa kuluvan aikaa hieman yli kaksi prosenttia kokonaistyöajasta, joka on vajaan tunnin verran viikossa. Opintojensa loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden vastaajaryhmästä neljä henkilöä ajatteli sähköpostin ja Wilman käytön sekä yleisen viestinnän lukeutuvan osaksi yläkoulun kuvataideopettajan työtä. Tällaisiin työtehtäviin katsottiin käytettävän hieman vajaa 2 prosenttia työajasta, eli reilu puoli tuntia viikossa. Opettajana toimivien vastaajaryhmästä yksitoista vastaajaa nimesi Wilman ja sähköpostin käytön sekä yleisen viestinnän olevan osa yläkoulun kuvataideopettajan tyypillistä työviikkoa. Viestintään kuvattiin kuluvan aikaa noin 5,5 prosenttia viikkotyöajasta, eli hieman vajaa kaksi tuntia viikossa.

Opintojensa alkuvaiheessa olevien opiskelijoiden vastaajaryhmästä seitsemän henkilöä mielsi arvioinnin lukeutuvan osaksi yläkoulun kuvataideopettajan tyypillistä työviikkoa. Arviointiin arviottiin kuluvan aikaa lähes 3 prosenttia yläkoulun kuvataideopettajan työajasta, eli heidän arvioimansa työajan mukaan keskimäärin noin tunnin verran viikossa. Opintojensa loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden vastaajaryhmästä viisi vastaajaa mielsi yläkoulun kuvataideopettajan tyypilliseen työviikkoon kuuluvan arviointia. Arvioinnin ajateltiin vievän aikaa hieman vajaa puolitoista prosenttia kokonaistyöajasta eli noin puoli tuntia viikossa. Opettajina toimivien vastaajaryhmästä neljä vastaajaa mielsi arvioinnin kuuluvan osaksi yläkoulun kuvataideopettajan tyypillistä työviikkoa. Arviointiin ajateltiin kuluvan aikaa puoli prosenttia viikon arvioidusta työajasta, eli vajaan vartin verran viikossa.

Opintojensa alkupuolella olevien opiskelijoiden vastaajaryhmästä ruokailun mielsi kuulu- vaksi yläkoulun kuvataideopettajan työhön kolmetoista henkilöä lähes kaksi kolmasosaa vastaajista. Ruokailuun ajateltiin käytettävän aikaa keskimäärin kuusi ja puoli prosenttia ko- konaistyöajasta eli noin kaksi ja puoli tuntia viikossa. Opintojen loppupuolella olevien vas- taajien ryhmästä ruokailun oli mieltänyt osaksi yläkoulun kuvataideopettajan työnkuva- seitsemän vastaajaa. Keskimääräinen ruokailuihin käytettävä aika oli noin neljä prosenttia kokonaistyöajasta eli lähes puolitoista tuntia viikossa. Opettajana toimivien vastaajaryh- mästä neljä vastaajaa ajatteli ruokailun olevan osa yläkoulun kuvataideopettajan tyypillistä työviikkoa. Keskimäärin ruokailuun arvioitiin kuluvan aikaa hieman yli puoli prosenttia viikkotyöajasta, eli vajaan vartin verran viikkoa kohden.

Opintojensa alkupuolella olevista vastaajista neljä kuvaili yläkoulun kuvataideopettajan työ- hön sisältyvän työtehtäviä kuten juoksevat asiat, järjestelyasiat, toimisto- ja paperihommat ja muu koulutoiminta. Edellisten kaltaisista työtehtävistä muodostin yleisellä tasolla kuvail- tujen työtehtävien luokan, johon luokittelin mainintoja jokaiselta vastaajaryhmältä. Tämän kaltaisten työtehtävien parissa opintonsa alkupuolella olevien vastaajien luokka arvioi kulu- van aikaa keskimäärin reilun prosentin verran kuvataideopettajan kokonaistyöajasta, eli va- jaa puoli tuntia viikossa. Opintojensa loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden vastaajaryh- mästä kaksi vastaajista oli mieltänyt paperihommat ja koulun asioiden hoitamisen osaksi yläkoulun kuvataideopettajan työnkuva-aa. Näihin työtehtäviin arvioitiin kuluvan aikaa kes- kimäärin alle puoli prosenttia eli alle kymmenen minuuttia viikossa. Opettajien vastaajaryh- män yksi vastaaja kuvaili yläkoulun kuvataideopettajan työhön kuuluvan kirjaamista. Tähän arvioitiin käytettävän aikaa keskimäärin alle puoli prosenttia vastaajien arvioimasta viikko- työajasta, eli noin viisi minuuttia viikossa.

Opintojensa alkuvaiheessa olevien opiskelijoiden vastaajaryhmästä kolme vastaajaa mielsi kuvataideopettajan tyypilliseen työviikkoon kuuluvan kuvataiteen oppitunneilla käytettä- vien materiaalien hankinnan, tilauksen ja inventoinnin. Materiaalien hallinnointiin liittyviin työtehtäviin arvioitiin kuluvan aikaa noin prosentin verran kokonaistyöajasta eli vajaan puoli tuntia viikossa. Opintojensa loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden vastaajaryhmästä seitse- män vastaajaa arvioi materiaalien tilauksen, hankinnan ja inventoinnin kuuluvan osaksi ku- vataideopettajan tyypillistä työviikkoa. Luokittelin myös yhden vastaajan mainitseman bud- jetin tarkistukseen käytetyn ajan osaksi tätä luokkaa. Tässä vastaajaryhmässä materiaalien hallinnointiin liittyviin työtehtäviin katsottiin kuluvan keskimäärin hieman vajaan kahden

prosentin osuus kuvataideopettajan viikkotyöajasta, eli lähes 45 minuutin verran viikossa. Opettajina toimivien vastaajaryhmästä seitsemän vastaajaa katsoi materiaaleihin ja välineisiin liittyvien työtehtävien kuten materiaalitilausten, välineiden huollon, tietokoneiden päivittämisen ja ohjelmien asentamisen sekä välineiden siirtämisen paikasta toiseen kuuluvan osaksi yläkoulun kuvataideopettajan tyypillistä työviikkoa. Tässä vastaajaryhmässä materiaaleihin liittyviä työtehtäviä oli kuvattu hieman muita vastaajaryhmiä tarkemmin. Aikaa materiaaleihin ja välineisiin liittyviin työtehtäviin arvioitiin kuluvan reilu puoli prosenttia arvioidusta kokonaistyöajasta, eli noin vartin verran viikossa.

Opintojensa alkupuolella olevien opiskelijoiden vastaajaryhmästä kolme henkilöä vastasi välitunti- ja jälki-istuntovalvontojen olevan osa yläkoulun kuvataideopettajan tyypillistä työviikkoa. Myös merkinnät välitunti ja jälki-istunto tulkittiin välitunti ja jälki-istuntovalvonnoiksi. Aikaa valvontoihin ajateltiin kuluvan lähes 2,5 prosenttia yläkoulun kuvataideopettajan kokonaistyöajasta, eli vajaan tunnin verran viikkoa kohden. Opintojensa loppupuolella olevien opiskelijoiden vastaajaryhmästä Seitsemän vastaajaa mielsi ruokailu- ja välituntivalvontojen lukeutuvan osaksi yläkoulun kuvataideopettajan työtä. Valvontojen arvioitiin vievän aikaa noin kaksi prosenttia kokonaistyöajasta eli noin 45 minuuttia viikossa. Opettajana toimivien henkilöiden vastaajaryhmästä kymmenen vastaajaa arvioi yläkoulun kuvataideopettajan työhön kuuluvan erilaisia valvontoja, kuten ruokala-, välitunti-, linja-autopysäkki- tai koevalvontoja. Valvontoihin opettajana toimivat vastaajat arvioivat käytettävän aikaa vajaan kaksi prosenttia viikkotyöajasta eli reilun puolen tunnin verran.

Opintojensa alkupuolella olevien opiskelijoiden vastaajaryhmästä kolme vastaajaa kuvaili omaa ammatillista kehitystä tukevien tehtävien kuten koulutusten, oman opiskelun ja ajan omalle reflektiolle kuuluvan osaksi yläkoulun kuvataideopettajan työnkuvaa. Omaa ammatillista kehittymistä tukeviin tehtäviin ajateltiin käytettävän vajaan prosenttien verran kokonaistyöajasta, eli reilun vartin verran viikossa. Opinnoissaan pidemmällä olevien opiskelijoiden vastaajaryhmä ei nimennyt kouluttautumisen kuuluvan tyypilliseen yläkoulun kuvataideopettajan työviikkoon lainkaan. Opettajien vastaajaryhmästä neljä vastaajaa kuvaili yläkoulun kuvataideopettajan tyypilliseen työviikkoon kuuluvan koulutuksia tai omaa itsenäistä kouluttautumista. Tässä vastaajaryhmässä kouluttautumiseen arvioitiin kuluvan aikaa puoli-toista prosenttia viikkotyöajasta, eli hieman yli puoli tuntia viikossa.

Lisäksi yksi opintonsa vasta aloittaneiden vastaajaryhmän vastaajista kuvaili yläkoulun kuvataideopettajan työnkuvaan kuuluvan oman taiteellisen virittäytymisen. Keskimääräinen taiteelliseen virittäytymiseen käytettävä aika on hieman alle puoli prosenttia eli noin kymmenen minuuttia viikossa. Opintojen loppupuolella olevien vastaajien vastaajaryhmän vastaajista yksi vastasi oman taiteen tekemisen olevan osa yläkoulun kuvataideopettajan tyypillistä työviikkoa. Taiteen tekemiseen ajateltiin käytettävän aikaa alle puoli prosenttia yläkoulun kuvataideopettajan keskimääräiseksi arvioidusta kokonaistyöajasta, eli kymmenen minuuttia viikossa. Myös opettajana toimivien vastaajien vastaajaryhmästä yksi vastaaja mielsi oman taiteen tekemisen tai taidemuseossa käymisen osaksi yläkoulun kuvataideopettajan tyypillistä työviikkoa. Tähän arvioitiin käytettävän aikaa alle puoli prosenttia vastaajaryhmän arvioimasta viikkotyöajasta, eli noin viisi minuuttia viikossa. Edellisten vastaajien lisäksi opintonsa alkupuolella olevien vastaajaryhmän yksi vastaaja oli maininnut tyypilliseen työviikkoon kuuluvan taidemuseossa valmistelua, mutta tämä vastaus luokiteltiin kuuluvaksi suunnittelun ja valmistelun luokkaan.

Opintojensa alkupuolella olevien vastaajaryhmästä viisi henkilöä ajatteli kuvataidekerhojen kuuluvan yläkoulun kuvataideopettajan työnkuvaan. Kerhojen keskimääräisen osuuden kuvataideopettajan kokonaistyöajasta arvioitiin olevan kaksi prosenttia kokonaistyöajasta eli noin 45 minuuttia viikossa. Opintojensa loppupuolella olevien opiskelijoiden vastaajaryhmässä kerhoja ei maininnut vastaajista kukaan. Opettajien vastaajaryhmästä neljä vastaajaa kuvaili yläkoulun kuvataideopettajan työhön kuuluvan kuvataidevälituntien tai kuvataidekerhojen pitäminen tai niiden koordinointi. Kuvataidekerhoihin liittyviin työtehtäviin arvioitiin käytettävän vähän yli puolitoista prosenttia vastaajien arvioimasta kokonaistyöajasta eli noin puolen tunnin verran viikossa.

Opintojensa loppupuolella olevien vastaajaryhmän vastaajista kuusi nimesi ryhmänohjaajan tai luokanvalvojan tehtävien lukeutuvan osaksi yläkoulun kuvataideopettajan työtä. Tähän luokkaan luokiteltiin kuuluviksi esimerkiksi luokanvalvojan tunnit tai muut vastaajien kuvaamat ryhmänohjaajan tehtävät kuten yhteydenpito vanhempiin. Tämän vastaajaryhmän vastaajat arvioivat luokanohjaajan tehtäviin kuuluvan aikaa vajaa 2 prosenttia kokonaistyöajasta eli hieman vajaa kolme varttia viikossa. Opettajien vastaajaryhmästä neljä vastaajaa mielsi luokanvalvojan tehtävien kuten luokanvalvojan varttien ja muiden luokanvalvojalle kuuluvien tehtävien lukeutuvan osaksi yläkoulun kuvataideopettajan työnkuvaa ja tyypillistä työviikkoa. Luokanvalvojan tehtäviin ajateltiin kuluvan aikaa noin prosentin verran

arvioidusta viikkotyöajasta, eli vajaan puolen tunnin verran viikossa. Opintojensa alkupuolella olevien vastaajaryhmän vastaajat eivät maininneet luokanvalvojan tehtäviä vastauksissaan lainkaan.

Sekä opintojensa loppupuolella olevien opiskelijoiden että opettajina toimivien vastaajaryhmissä nimettiin yläkoulun kuvataideopettajan yhdeksi työtehtäväksi oppilastöihin liittyvät työtehtävät. Opintojensa loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden vastaajaryhmästä kaksi vastaajaa oli kuvaillut työnkuvaan kuuluvan oppilastöihin liittyviä työtehtäviä kuten saviuunin tyhjennys ja täyttö sekä valmiiden töiden esille ripustaminen. Tällaisiin tehtäviin arvioitiin käytettävän aikaa keskimäärin reilu puoli prosenttia viikossa, eli noin vartin verran viikossa. Opettajina toimivien vastaajien vastaajaryhmästä neljä vastaajaa kuvasi oppilastöiden ripustamisen ja esille laiton olevan osa yläkoulun kuvataideopettajan tyypillistä työviikkoa. Oppilastöiden esillepanoon kuvattiin kuluvan aikaa vajaa prosentti viikkotyöajasta eli noin kaksikymmentä minuuttia viikossa.

Opintojensa loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden vastaajaryhmästä kaksi vastaajaa oli mieltänyt koulun arkeen liittyvien työtehtävien kuten tukioppilastoiminnan ja aamunavausten pitämisen olevan osa yläkoulun kuvataideopettajan työnkuvaan. Näihin työtehtäviin miellettiin käytettävän aikaa keskimäärin alle prosentti viikkotyöajasta, eli alle viisi minuuttia viikossa. Opettajina toimivien vastaajaryhmästä kolme vastaajaa kuvasi erilaisten koko koulun arkirutiineihin liittyvien toimien olevan osa yläkoulun kuvataideopettajan työtä. Tällaisia toimia olivat muun muassa aamunavausten pitäminen, välipalavälitunnit sekä koko koulun teemailtapäivät. Koulun arkeen liittyvien toimiin ajateltiin kuluvan aikaa viikkotyöajasta noin puoli prosenttia eli noin kymmenen minuuttia viikossa.

Opintonsa vasta aloittaneiden vastaajaryhmästä kaksi vastaajaa mielsi koulun toimintaan liittyvien juhlien ja näyttelyiden järjestämiseen liittyvien asioiden lukeutuvan osaksi kuvataideopettajan työnkuvaan. Tämän kaltaisiin työtehtäviin arvioitiin käytettävän aikaa keskimäärin reilu prosentti kokonaistyöajasta eli noin puoli tuntia viikossa. Opintojensa loppupuolella olevien opiskelijoiden vastaajaryhmästä kaksi mainitsi yläkoulun kuvataideopettajan työnkuvaan kuuluvan joulujuhlapalaverit. Joulujuhlan järjestämiseen arvioitiin kuluvan aikaa alle prosentin verran arvioidusta työajasta, eli alle kymmenen minuuttia viikossa.

Opintojensa loppuvaiheessa olevien vastaajaryhmän vastaajista kolme mielsi oppilaiden asi-
oista kokoustamisen tai moniammatillisten yhteistyökokousten kuten tapaamisen kouluku-
raattorin kanssa olevan osa kuvataideopettajan työnkuvaa. Oppilashuoltoasioihin arvioitiin
käytettävän aikaa keskimäärin hieman alle prosentin verran opettajan kokonaistyöajasta, eli
vajaan kahdenkymmenen minuutin verran viikossa. Opettajana toimivien vastaajaryhmästä
kaksi vastaajaa arvioi oppilashuoltoon liittyvien asioiden kuten oppilaan kotiin soittamisen
ja kasvatuskeskusteluiden pitämisen olevan osa yläkoulun kuvataideopettajan tyypillistä
työviikkoa. Oppilashuoltoon arvioitiin käytettävän aikaa keskimäärin alle puoli prosenttia
vastaajien arvioimasta viikkotyöajasta, eli noin viisi minuuttia viikossa.

Luokkaan ”muut” luokittelin kolme vastausta, jotka eivät luontevasti kuuluneet osaksi mi-
hinkään muodostuneeseen luokkaan. Luokka sisältää maininnan muiden opettajien kanssa
keskustelusta, yhteistyön kehittämisestä ja kansainvälisen yhteistyöprojektin parissa työ-
kentelystä. Näiden yksittäisten työtehtävien keskimääräinen osuus yläkoulun kuvataideopet-
tajan työajasta oli reilun prosentin verran, eli hieman yli 20 minuuttia viikossa. Kaikki mai-
ninnat ovat peräisin opintojensa loppupuolella olevien opiskelijoiden vastaajaryhmästä.

4.1.2. Työaika

Opintojensa alkupuolella olevat opiskelijat ajattelivat yläkoulun kuvataideopettajan tekevän
työtään viikossa keskimäärin 38 tuntia. Työntuntien määrässä viikkoa kohden oli hyvin pal-
jon hajontaa. Osa vastaajista arvioi yläkoulun kuvataideopettajan työskentelevän alle 30 tun-
tia viikossa, yksi vastaaja vain 19 tuntia, kun taas toisessa ääripäässä muutama vastaajista
arvioi yläkoulun kuvataideopettajalle kertyvän jopa yli 50 työtuntia viikossa. Opintojensa
loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden vastaajaryhmä arvioi yläkoulun kuvataideopettajan
työskentelevän viikossa keskimäärin 34,75 tuntia. Tämän vastaajaryhmän arvio oli yksimie-
lisempi ja hajontaa oli muihin vastaajaryhmiin verrattuna vähemmän. Opettajana toimivien
vastaajaryhmä arvioi yläkoulun kuvataideopettajan työskentelevän keskimäärin 34 tuntia
viikossa. Myös tämän ryhmän vastaajien arvioimissa viikkotyöajoissa oli melko paljon ha-
jontaa, sillä saatujen vastausten viikkotyömäärät vaihtelivat 11 tunnin ja 54,5 tunnin välillä.
Vastoin muiden vastaajaryhmien vastaajien mielikuvia opettajien vastaajaryhmästä muu-
tama vastaaja mielsikin yläkoulun kuvataideopettajan työn voivan olla osa-aikaista tun-
tiopettajuutta.

Taulukoiden 1, 2 ja 3 avulla pyrin havainnollistamaan, kuinka suuri osuus kustakin vastaajaryhmästä kuvaili kunakin ajankohtana yläkoulun kuvataideopettajan työskentelevän. Kalenterit on koodattu siten, että tummin sininen edustaa yli 75 prosenttia kunkin vastaajaryhmän vastaajista, seuraavaksi tummin sävy 50–75 prosenttia vastaajista, toiseksi vaalein sävy 25–50 prosenttia vastaajista ja kaikkein vaalein sinisen sävy alle 25 prosenttia vastaajista. Ajankohdat joina kukaan vastaajaryhmästä ei mieltänyt yläkoulun kuvataideopettajan työskentelevän ovat väriltään valkoisia.

Klo	Maanantai	Tiistai	Keskiviikko	Torstai	Perjantai	Lauantai	Sunnuntai
7-8							
8-9							
9-10							
10-11							
11-12							
12-13							
13-14							
14-15							
15-16							
16-17							
17-18							
18-19							
19-20							
20-21							
21-22							

Taulukko 1. Opintojensa alkupuolella olevien opiskelijoiden vastaajaryhmän mielikuva yläkoulun kuvataideopettajan työskentelyajoista

Kalenterivastausten perusteella voidaan sanoa, että opintojensa alkupuolella olevien opiskelijoiden vastaajaryhmästä suurin osa mielsi yläkoulun kuvataideopettajan työskentelevän pääasiassa arkipäivisin noin kello kahdeksan ja kolmen välillä. Kuitenkin jopa 25–50 prosenttia vastaajaryhmään kuuluvista vastaajista ajatteli opettajan aloittavan työskentelyn jo seitsemältä ja työnteon loppuvan aikaisintaan neljältä, maanantaisin viideltä ja keskiviikkoisin vasta seitsemältä illalla. Sama osuus vastaajista mielsi yläkoulun kuvataideopettajan työn ulottuvan yhden tunnin verran myös lauantai-iltapäivälle.

Klo	Maanantai	Tiistai	Keskiviikko	Torstai	Perjantai	Lauantai	Sunnuntai
7–8							
8–9							
9–10							
10–11							
11–12							
12–13							
13–14							
14–15							
15–16							
16–17							
17–18							
18–19							
19–20							
20–21							
21–22							

Taulukko 2. Opintojensa loppupuolella olevien opiskelijoiden vastaajaryhmän mielikuva yläkoulun kuvataideopettajan työskentelyajoista

Opintojensa loppupuolella olevien vastaajien täyttämistä kalentereista havaitsin, että valtaosa vastaajista mielsi yläkoulun kuvataideopettajan työskentelevän pääasiassa kello kahdeksan ja kolmen välillä maanantaista perjantaihin. Torstaiamu on tähän poikkeus, sillä silloin suurin osa vastaajista arvioi työtehtävien alkavan vasta yhdeksältä. 25–50 prosenttia vastaajaryhmän vastaajista mielsi yläkoulun kuvataideopettajan työskentelevän arkipäivinä neljään asti ja sama osuus vastaajista oli ajatellut tiistai- ja keskiviikkoillat sekä sunnuntai-ilta-päivän tyypilliseksi työskentelyajankohdaksi. Vastauksissa oli jonkin verran hajontaa.

Klo	Maanantai	Tiistai	Keskiviikko	Torstai	Perjantai	Lauantai	Sunnuntai
Ennen 8							
8–9							
9–10							
10–11							
11–12							
12–13							
13–14							
14–15							
15–16							
16 jälkeen							

Taulukko 3. Opettajina toimivien vastaajaryhmän mielikuva yläkoulun kuvataideopettajan työskentelyajoista

Suurin osa opettajina työskentelevistä vastaajista mielsi yläkoulun kuvataideopettajan työskentelevän tyypillisesti maanantaista torstaihin kahdeksasta neljään. Perjantaina yli puolet vastaajista oli arvioinut työn alkavan kahdeksalta mutta loppuvan jo kahden aikaan iltapäivällä. Sunnuntai-iltana yli puolet vastaajaryhmästä arvioi yläkoulun kuvataideopettajan tekevän työhönsä liittyviä asioita, jotka useimmiten olivat seuraavan viikon valmisteluun liittyviä lyhytkestoisia työtehtäviä. 25–50 prosenttia vastaajaryhmän vastaajista mielsi yläkoulun kuvataideopettajan tekevän työtään aamulla ennen kahdeksaa ja maanantaista torstaihin kello neljän jälkeen arki-iltaisina. Myös ennen kahdeksaa tehtävät työtehtävät olivat lähes poikkeuksetta lyhytkestoisia opetusta valmistelevia toimia.

Vastaajien laatimiin yläkoulun kuvataideopettajien kuvitteellisiin viikkokalentereihin pohjautuen olen muodostanut kullekin vastaajaryhmälle tyypillisen keskiarvoisen kalenterin, jotka olen havainnollistanut taulukoissa 4, 5 ja 6. Kalentereiden avulla pyrin mahdollisimman hyvin kuvaamaan kunkin vastaajaryhmän keskimääräisen vastaajan mielikuvaa yläkoulun kuvataideopettajan kalenterista. Työaika kalentereissa on jokaisen vastaajaryhmän osalta heidän arvioimiensa työaikojen keskiarvo. Työtehtävät on sijoitettu kalentereihin niihin ajankohtiin, joihin isoin osuus kustakin vastaajaryhmästä oli arvioinut yläkoulun kuvataideopettajan työskentelevän. Myös työtehtävät on valittu ja sijoitettu kalentereihin siten, että ne noudattavat mahdollisimman hyvin kunkin vastaajaryhmän keskimääräisen vastaajan mielikuvaa. Vain yhden vastaajan nimeämät ja hyvin pienen osuuden yläkoulun kuvataideopettajan työstä kattavat ja siten epätyypilliseksi havaitsemani työtehtävät eivät tämän vuoksi päätyneet keskiarvokalenteriin lainkaan. Kalentereihin on merkitty työtehtävien kestot. Mikäli kestoa ei ole mainittu, on työtehtävä tunnin mittainen.

Klo	Maanantai	Tiistai	Keskiviikko	Torstai	Perjantai
8-9	Suunnittelu & valmistelu	Suunnittelu & valmistelu	Suunnittelu & valmistelu	Suunnittelu & valmistelu	Suunnittelu & valmistelu
9-10	Opetus	Opetus	Opetus	Opetus	Opetus
10-11	Opetus	Opetus	Opetus	Opetus	Opetus
11-12	Ruokailu 30 min, Sähköposti ja Wilma 30 min	Ruokailu 30 min, Sähköposti ja Wilma 15 min, Välituntivalvonta 15 min	Ruokailu 30 min, Välituntivalvonta 15 min, Valmistelu 15 min	Ruokailu 30 min, Sähköposti ja Wilma 15 min, Valmistelu 15 min	Ruokailu 30 min, Koulun juhlien koristelun suunnittelu 30 min
12-13	Opetus	Opetus	Opetus	Opetus	Opetus
13-14	Opetus	Opetus	Opetus	Opetus	Opetus
14-15	Siivous ja järjestely 45 min, Suunnittelu 15 min	Arviointia	Valmistelu	Siivous ja järjestely 15 min, Paperihommat 30 min, Oma opiskelu 15 min	Siivous ja järjestely 30 min, Jälki-istuntovalvonta 30 min
15-16	Suunnittelu 30 min, Opettajainkokous 30 min		Kuvataidekerho 45 min, Siivous ja järjestely 15min	Suunnittelu 30 min, Materiaalitalaus 30 min	

Taulukko 4. Opintojensa alkupuolella olevien vastaajaryhmän keskiarvoinen kalenteri

Klo	Maanantai	Tiistai	Keskiviikko	Torstai	Perjantai
8–9	Valmistelu	Valmistelu	Opetus		Valmistelu
9–10	Opetus	Opetus	Opetus	Opetus	Opetus
10–11	Opetus	Opetus	Valmistelu 15 min, vä- litunti-valvonta 15 min, lounas 30 min	Opetus	Opetus
11–12	Lounas 30 min, ruo- kala-valvonta 30 min	Lounas 30 min, koulu- tus 30 min	Opetus	Valmistelu	Materiaalien inventointi ja tilaus 45 min, luokanvalvojan välitunti 15 min
12–13	Opetus	Opetus	Opetus	Opetus	Opetus
13–14	Opetus	Opetus	Opetus 45 min, siivous 15 min	Opetus	Arviointi 30 min, Yhteissuunnit- telu 30 min
14–15	Suunnittelu	Oppilashuolto 20 min, Paperihommat 10 min, Työryhmä-kokous 30 min	Suunnittelu	Luokanvalvojan tehtä- viä 30 min, Opettajain-kokous 30 min	Suunnittelu 30 min, Wilma ja sähköpostit 15 min, Työskentely taidemuseolla 15 min
15–16	Oppilastöiden ripus- taminen 15 min, Wilma ja sähköpostit 15 min, Vanhempainilta 15 min				

Taulukko 5. Opintojensa loppupuolella olevien vastaajaryhmän keskiarvoinen kalenteri

Klo	Maanantai	Tiistai	Keskiviikko	Torstai	Perjantai
8–9	Sähköposti ja Wilma 30 min, Valmistelu 30 min	Opetus	Valmistelu 30 min, Wilma ja sähköposti 30 min		Opetus
9–10	Opetus	Opetus	Opetus	Valmistelu	Opetus
10–11	Opetus	Siivous 15 min, Luokanvalvojan asioita 25 min, Wilma ja sähköposti 10 min, Ruokailu 10 min	Opetus	Opetus	Välituntivalvonta 15 min, Siivous 15 min, Wilma ja sähköposti 15 min, Valmistelu 15 min
11–12	Opetus	Opetus	Välituntivalvonta 15 min, Siivous 15 min, Wilma ja sähköposti 15 min, Oppilastöiden ripustamista 15 min	Opetus	Opetus
12–13	Opetus	Opetus	Opetus	Opetus	Opetus
13–14	Suunnittelu	Opetus	Opetus	Opetus	Siivous 15 min, Suunnittelu 30 min, Materiaalitilaus 15 min
14–15		Suunnittelu	Kuvataidekerho 30 min, Siivous 20 min, Arviointi 10 min	Kokous	
15–16		Koulutus 30 min	Suunnittelu	Yhteissuunnittelu 15 min, Wilma ja sähköposti 15 min	

Taulukko 6. Opettajina toimivien vastaajaryhmän keskiarvoinen kalenteri

Taulukossa 4 esitetystä opintojensa alkupuolella olevien kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden vastauksiin perustuvassa keskiarvoisessa kalenterissa yläkoulun kuvataideopettaja työskentelee 38 tuntia viikossa. Työstä 20 tuntia kuluu opettaessa ja 7 tuntia 45 minuuttia opetusta suunniteltaessa ja valmisteltaessa. Ruokailuun kuluu viikossa 2,5 tuntia aikaa, järjestelyyn ja siivoamiseen tunti ja 45 minuuttia ja arviointiin yksi tunti. Sekä valvontoihin että Wilman ja sähköpostin käyttöön vastaajat arvioivat käytettävän aikaa noin tunnin verran viikossa. Kokouksiin, paperihommiin, materiaalien tilaukseen ja koulun juhlien järjestelyihin vastaajaryhmä arvioi käytettävän keskimäärin puolen tunnin verran viikossa kuhunkin. Kuvataidekerhoihin miellettiin käytettävän aikaa noin kolme varttia viikossa ja kouluttautumiseen noin 15 minuuttia. Työtehtävät merkittiin ajankohdille, joihin vastaajista isoin osa oli arvioinut yläkoulun kuvataideopettajan työskentelevän. Koska työskentelyä ei keskimääräisen vastaajan mukaan sijoittunut kuin arkipäiville kellokahdeksasta neljään, ei muita ajankohtia ole tässä kalenterissa jätetty näkyviin. Mikäli työtehtävämerkintöjen jäljessä ei ole mainintaa niiden kestosta, ovat työtehtävät kestoltaan yhden tunnin mittaisia.

Opintojensa loppupuolella olevien vastaajaryhmän keskiarvoinen kalenteri on esitetty taulukossa 5. Keskimäärin opintojensa loppuvaiheessa olevan kuvataidekasvatuksen opiskelijat mielsivät yläkoulun kuvataideopettajan työskentelevän noin 34 tuntia ja 45 minuuttia viikossa. Viikon työskentelyajasta 20 tuntia kului opetukseen ja seitsemän tuntia ja vartti suunnitteluun ja valmisteluun, josta kuusi tuntia ja 45 minuuttia oli itsenäistä työtä ja puoli tuntia yhteissuunnittelua. Palaveriin ja kokouksiin kului aikaa keskimäärin tunti ja vartti viikossa, josta sekä työryhmäpalaveriin että opettajainkokouksiin käytettiin molempiin aikaa noin puoli tuntia ja vanhempainiltaan noin vartin verran. Ruokailuihin aikaa kului viikossa keskimäärin puolitoista tuntia, valvontoihin, luokanvalvojan tehtäviin ja materiaalien inventoitiin sekä tilaukseen kuhunkin 45 minuuttia. Wilman sekä sähköpostin käyttöön, koulutuksiin ja arviointiin käytettiin kuhunkin keskimäärin puoli tuntia aikaa, kun taas siivoukseen ja oppilastöihin liittyviin toimiin käytettiin molempiin keskimäärin vartin verran aikaa viikossa. Oppilashuoltoon liittyviin työtehtäviin arvioitiin kuluvan keskimäärin 20 minuuttia viikossa ja yleisellä tasolla kuvailtuihin paperihommiin noin 10 minuuttia viikossa.

Opettajina työskentelevien vastaajien ryhmän keskiarvoinen kalenteri on esitetty taulukossa 6. Opettajina työskentelevät vastaajat arvioivat kuvataideopettajan keskimääräiseksi viikko-työajaksi 34 tuntia. Opetusta viikkoon sisältyi 21 tuntia ja opetuksen valmistelua ja suunnittelua 6 tuntia. Wilman ja sähköpostin käyttöön sekä muuhun viestintään käytettiin aikaa

kaksi tuntia. Siivoukseen kului aikaa tunti ja kaksikymmentä minuuttia ja kokouksiin yhden tunnin verran. Erilaisiin valvontoihin, kouluttautumiseen ja kerhoihin käytettiin aikaa puoli tuntia viikossa. Luokanvalvojan tehtäviin kului aikaa 25 minuuttia viikossa. Sekä materiaalitilauksiin että oppilastöitä koskeviin työtehtäviin kului aikaa vartin verran viikossa. Arviointiin ja ruokailuun käytettiin kumpaankin viikon aikana 10 minuuttia.

4.1.3. Vertailu

Tarkastellessani vastaajaryhmien vastauksia yläkoulun kuvataideopettajan työnkuvaan kuuluvista työtehtävistä havaitsin, että joidenkin työtehtävien osuuksien kasvu oli yhteydessä opintojen etenemiseen ja opettajakokemuksen kertymiseen. Toisaalta joidenkin työtehtävien kohdalla havaitsin päinvastaisen yhteyden, jolloin työtehtävään käytetty osuus yläkoulun kuvataideopettajan kokonaistyöajasta pieneni kun opintojen etenemisen ja opettajakokemuksen kertymisen myötä. Vastaajaryhmien väliset erot eri työtehtäviin käytetyssä ajassa suhteessa vastaajaryhmien arvioimaan kokonaistyöaikaan on esitetty taulukossa 7.

Työtehtäviin käytetyn ajan ohella myös mielikuva yläkoulun kuvataideopettajan kokonaistyöajasta oli erilainen vastaajaryhmien välillä. Vastaajaryhmien arvioima keskimääräinen viikkotyömäärä oli opintojensa alkuvaiheessa olevien opiskelijoiden vastaajaryhmässä noin 38 tuntia, opintojensa loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden vastaajaryhmässä noin 34,75 tuntia ja opettajana toimivien vastaajaryhmässä noin 34 tuntia. Mielikuva yläkoulun kuvataideopettajan tyypillisen työviikon työtuntien määrästä onkin suurin kuvataidekasvatuksen opintonsa vasta aloittaneilla opiskelijoilla. Toisaalta opintojensa loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden vastaajaryhmä arvioi viikon työmäärän hyvin samansuuruiseksi opettajien arvioiman viikkotyöajan kanssa. Arvio yläkoulun kuvataideopettajan tyypillisen työviikon työtunneista pieneni erityisesti verrattuna opintojen loppuvaiheessa olevien vastaajaryhmän arvioon ja edelleen hieman verrattuna opettajina toimivien vastaajaryhmän arvioimaan viikkotyömäärään. Lähes kaikki opiskelijavastaajat ajattelivat työn olevan täyspäiväistä, kun taas opettajavastaajat nostivat esille sen, että yläkoulun kuvataideopettajan työ saattaa olla myös esimerkiksi kahdella eri työnantajalla työskentelyä tai osa-aikaista tuntiopettajuutta.

	Opintojensa alussa olevien vastaajaryhmä	Opintojensa lopussa olevien vastaajaryhmä	Opettajat
Opetus	53 %	58 %	62 %
Wilman ja sähköpostin käyttö ja muu viestintä	2 %	2 %	5,5 %
Oppilastöihin liittyvät työtehtävät		0,5 %	1 %
Valmistelu ja suunnittelu	20 %	19 %	18 %
Arviointi	3 %	1,5 %	0,5 %
Ruokailu	6,5 %	4 %	1 %
Valvonnat	2,5 %	2 %	2 %
Yleisellä tasolla kuvatut työtehtävät	1 %	< 0,5 %	< 0,5 %

Taulukko 7. Mielikuvan muutos vastaajaryhmien välillä työtehtävien osalta

Opetuksen osuus yläkoulun kuvataideopettajan kokonaistyömäärästä kasvoi siirryttäessä opintojensa vasta aloittaneiden vastaajaryhmästä kohti opettajina toimivien vastaajaryhmää. Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat arvioivat opettamista olevan noin 53 prosenttia kokonaistyömäärästä, opintojensa loppuvaiheessa olevien arvioidessa osuuden olevan noin 58 prosenttia ja opettajista koostuvan vastaajaryhmän vastatessa opetusta olevan keskimäärin 62 prosenttia. Toinen työtehtävä jonka osuus vastaajien mielikuvissa kasvoi erityisesti työkokemuksen kertymisen myötä, on Wilman ja sähköpostin käyttö sekä muu viestintä. Sekä opintojensa alku- että loppupuolella olevat opiskelijat mielsivät viestintään kuluvan aikaa noin kaksi prosenttia yläkoulun kuvataideopettajan kokonaistyöajasta, kun taas opettajana toimivien vastaajaryhmään kuuluvat arvioivat viestintään käytettävän aikaa noin 5,5 prosenttia kokonaistyöajasta. Edellisten lisäksi myös oppilaiden töihin liittyvien työtehtävien kuten töiden ripustamiseen ja saviuunin tyhjentämisen kohdalla havaitsin saman yhteyden. Opintojensa alkupuolella olevat opiskelijat eivät maininneet tämän kaltaisia työtehtäviä lainkaan, opintojensa loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden ryhmä ajatteli oppilaiden töihin liittyviin työtehtäviin kuluvan aikaa noin puoli prosenttia kokonaistyöajasta, kun taas opettajina toimivat ajattelivat tähän työtehtävään kuluvan ajan olevan noin prosentin verran kokonaistyöajasta.

Vastaajaryhmät mielsivät viiteen työtehtävään kuluvaan myös sitä vähemmän aikaa, mitä enemmän heillä oli kuvataidekasvatuksen opintoja takanaan ja opettajakokemusta kerrytetynä. Tällainen työtehtävä oli valmistelu ja suunnittelu, johon opintojensa alkuvaiheessa olevien opiskelijoiden ryhmä arvioi käytettävän keskimäärin 20 prosenttia, opintojensa loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden ryhmä 19 prosenttia ja opettajana toimivien vastaajien vastaajaryhmä noin 18 prosenttia yläkoulun kuvataideopettajan työajasta. Myös arvioinnin osalta havaitsin samankaltaisen yhteyden. Opintojensa alkupuolella olevista opiskelijoista koostuva vastaajaryhmä mielsi arviointiin kuluvaan kolme prosenttia, opintojensa loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden vastaajaryhmä puolitoista prosenttia ja opettajana toimivien vastaajien vastaajaryhmä keskimäärin puoli prosenttia yläkoulun kuvataideopettajan kokonaistyöajasta. Kolmas työtehtäväksi mielletty tehtävä jonka kohdalla havaitsin edellä kuvatun yhteyden, on ruokailu. Opintojensa alkuvaiheessa olevien opiskelijoiden vastaajaryhmä arvioi ruokaluun käytettävän aikaa noin 6,5 prosenttia, opinnoissaan pidemmällä olevien opiskelijoiden vastaajaryhmä keskimäärin noin neljä prosenttia ja opettajista koostuva vastaajaryhmä noin yhden prosentin verran arvioidusta kokonaistyöajasta. Valvontojen kuten ruokailu- ja välituntivalvontojen osuuden opintojensa vasta aloittaneiden vastaajaryhmä mielsi olevan noin 2,5 prosenttia, kun taas sekä opintojen loppupuolella olevien että opettajien vastaajaryhmät arvioivat valvontoihin kuluvaan noin kaksi prosenttia yläkoulun kuvataideopettajan arvioidusta työajasta. Huomionarvoista on, että myös hyvin yleisellä tasolla kuvattujen työtehtävien luokkaan luokiteltujen työtehtävien osuus väheni, kun opintoja oli enemmän takana ja edelleen kun opettajana toimimisesta oli jo kokemusta. Mielikuva yläkoulun kuvataideopettajan työstä vaikuttaakin opintojen edetessä ja työelämäkokemuksen karttuessa tarkentuvan siten, että yleisellä tasolla kuvailut työtehtävät täsmentyvät ja ne osataan nimetä siten, että ne ovat helpommin luokiteltavissa.

Muissa vastaajien mainitsemisissa työtehtävissä ei ollut havaittavissa edellä kuvatun kaltaisia yhteyksiä. Eri vastaajaryhmät nimesivät myös melko saman määrän erilaisia työtehtäviä ensimmäisen vuosikurssin opiskelijaryhmän mainitessa 14 eri luokkaan luokiteltua työtehtävää, opinnoissaan pidemmällä olevien vastaajaryhmä 19 eri luokkaan luokiteltua työtehtävää ja opettajana toimivien vastaajaryhmä nimetessä 17 eri luokkaan luokiteltua työtehtävää. Vaikuttaakin siltä, että kaikki vastaajaryhmät mielsivät yläkoulun kuvataideopettajan työnkuvan sisältävän varsin monipuolisesti erilaisia työtehtäviä.

Mielikuvan tarkentumista opintojen edetessä ja työelämään siirryttäessä tukevat havainnot myös esimerkiksi kokousten ja palaverien sekä suunnittelun ja valmistelun luokissa. Opintojensa loppupuolella olevat kuvataidekasvatuksen opiskelijat sekä kuvataideopettajat erittelivät kokouksia niiden tyyppin mukaan sekä erottivat myös yhteissuunnittelun itsenäisestä suunnittelusta toisin kuin opintonsa vasta aloittaneet kuvataidekasvatuksen opiskelijat. Lisäksi havaitsin, että opintojensa alussa olevien opiskelijoiden vastaajaryhmästä kaikki mielsivät yläkoulun kuvataideopettajan opettavan ainoastaan kuvataidetta ja vain yläkoululaisille. Sen sijaan opintojensa loppupuolella olevat vastaajat sekä opettajat ajattelivat yläkoulun kuvataideopettajan opettavan esimerkiksi lukion tai alakoulun yläluokkien oppilasryhmiä yläkoululaisten ohella. Osa opettajien ja opintojensa loppupuolella olevien vastaajaryhmiin kuuluvista vastaajista kuvasi yläkoulun kuvataideopettajan työnkuvaan kuuluvan kuvataiteen opetuksen ohella myös muiden oppiaineiden oppitunteja. Mielikuvan tarkentumisen ohella opettajina työskentelevät hahmottivat työpäivien olevan keskenään melko erilaisia ja rakentuvan monista lyhytkestoisistakin työtehtävistä, kun taas etenkin opintojensa alussa olevat vastaajat näkivät työpäivien olevan toistensa kaltaisia ja jakautuvan pidempiin yhtäjaksoisiin työtehtäviin.

Muutamit opettajat kertoivat vastauksissaan työpäivien ohella myös työviikkojen olevan erilaisia. Tässä erään opettajavastaajan kuvaus työn vaihtelevuudesta: ”Viikot ovat erilaisia, ennen jakson loppua on enemmän arviointia. Jakson alkaessa taas on enemmän suunnittelua ja Power-Pointtien tekoa ja välillä materiaalin hankintaa. Joskus on erikoisohjelmaa tai oppilaiden riitojen ja käytöksen selvittelyä.” Myös toinen opettajavastaaja kuvaili yläkoulun kuvataideopettajan työhön kuuluvan monia sellaisia työtehtäviä, jotka eivät tyypillisesti toistu viikoittain, mutta ovat osa työnkuvaa: ”Toki vanhempainillat, materiaalien ostamiset ja arvioinnit ym. vievät aikaa, mutta eivät joka viikko.”

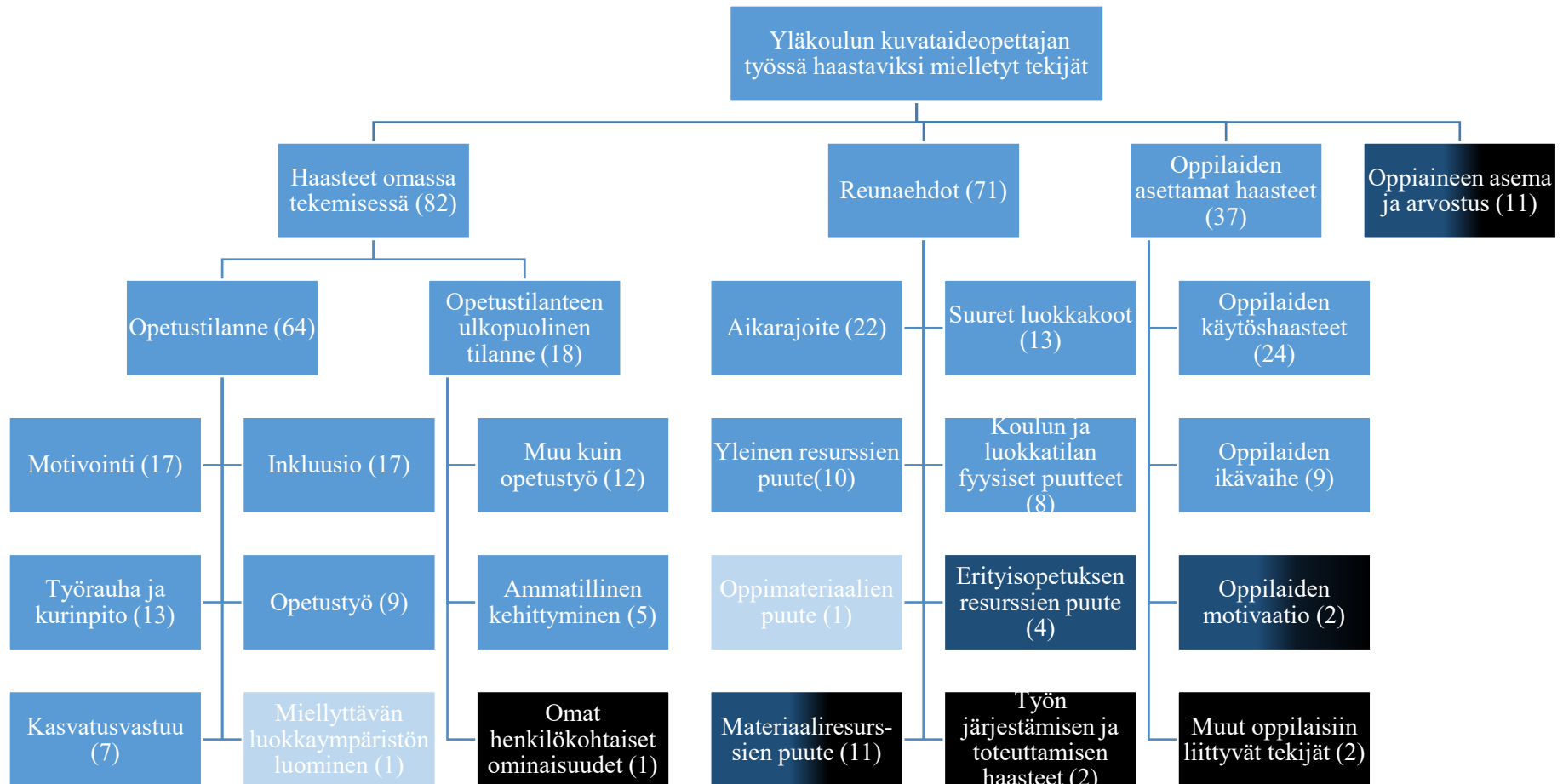
Työviikkojen ja -päivien vaihtelevuuden lisäksi vastaamista saattoi hankaloittaa se, että osa opettajista kuvaili tekevänsä suunnittelu- ja ideointityötä myös vapaa-ajallaan: ”Suunnittelua ja ideointia tulee tehtyä milloin vain, kun voimavaroja luovaan työskentelyyn on.” Eräs opettajavastaaja toteaa opettajan työn kokonaisvaltaisuudesta seuraavasti: ”Opettajan työ on asiantuntija- ja virkavastuun piirissä oleva ammatti. Palauttavan vapaa-ajan ja työhön liittyvän itsensä kehittämisen rajaa ei aina voida selkeästi piirtää.”

4.2. Haastavat ja motivoivat tekijät

4.2.1. Haastavat tekijät

Ensimmäisen vuosikurssin kuvataidekasvatuksen opiskelijat, opintojensa loppuvaiheessa olevat kuvataidekasvatuksen opiskelijat ja työelämässä olevat kuvataideopettajat kokivat yläkoulun kuvataideopettajan työssä haastaviksi tekijöiksi melko samankaltaiset asiat. Vastajat nimesivät erilaisia haasteita yhteensä 201 kappaletta. Vastaajien kuvailemat haastaviksi mielletyt tekijät jakaantuivat luontevasti neljään pääluokkaan, joista suurimmaksi muodostuivat ”haasteet omassa tekemisessä” yhteensä 82 maininnalla, toiseksi suurimmaksi ”työn reunaehdot” yhteensä 71 maininnalla, sitten ”oppilaiden asettamat haasteet” 37 maininnalla ja pienimmäksi ”oppiaineen asema ja arvostus” 11 maininnalla. Luokka ”haasteet omassa tekemisessä” jakautuu edelleen kahteen eriliseen alaluokkaan, jotka ovat ”opetustilanne” ja ”opetustilanteen ulkopuolinen tilanne”.

Kuviossa 1 haasteiden jakautumista eri luokkiin on havainnollistettu kaavion avulla. Kussakin luokassa olevien havaintojen lukumäärä on ilmoitettu suluissa luokan nimen jälkeen. Kuviossa ainoastaan opintojensa alkuvaiheessa olevien opiskelijoiden vastaajaryhmän kohdalla esiin nousseet luokat on esitetty vaaleansinisellä taustalla. Vain opintojensa loppuvaiheessa olevan vastaajaryhmän mainitsemien haasteiden muodostamat luokat on esitetty tummansinisellä taustalla. Vain opettajien vastauksista koostuvat luokat on esitetty mustalla taustalla. Kahden eri vastaajaryhmän vastauksista koostuvat luokat on merkitty kaksivärisellä taustalla ryhmille tunnusomaisin värein koodattuina. Ne luokat, jotka koostuvat kaikkien vastaajaryhmien vastauksista, on esitetty tavallisella sinisellä taustalla. Nämä kaikkien vastaajaryhmien vastauksia sisältävät luokat muodostavat suurimman osan muodostuneista luokista. Kuviossa 1 voidaan havaita, että opintojensa loppupuolella olevat vastaajat sekä opettajana työskentelevät vastaajat nimesivät muutamia sellaisia haastavia tekijöitä, joita opintojensa alussa olevat vastaajat eivät olleet vastauksissaan nimenneet lainkaan. Toisaalta yksittäiset opintojensa alussa olevat vastaajat mainitsivat haasteiksi asioita, joita opinnoissaan pidemmällä olevat tai opettajina toimivat vastaajat eivät mieltäneet haasteiksi.



Kuvio 1. Yläkoulun kuvataideopettajan työssä haastaviksi mielleyt tekijät luokittain

Suurin pääluokka ”haasteet omassa tekemisessä” jakautuu kahteen eri alaluokkaan, joista ensimmäinen koskee opetustilanteeseen liitettyjä haasteita ja toinen opetustilanteen ulkopuolisiin tilanteisiin liitettyjä haasteita. Opetustilanteeseen liittyvien haasteiden luokka jakautuu edelleen alaluokkiin, jotka ovat motivointi, inklusio, työrauha ja kurinpito, opetustyö, kasvatusvastuu sekä miellyttävän luokkaympäristön luominen.

Alaluokka ”motivointi” sisältää mielikuvia, joissa oppilaiden motivaation puute ja motivointi nähdään työn yhtenä haasteena. Luokka koostuu yhteensä 17 maininnasta, joista 11 on opintojensa alkupuolella olevia opiskelijoilta, neljä opintojensa loppuvaiheessa olevilta ja kaksi opettajien vastaajaryhmästä. Alaluokka ”inklusio” sisältää haastaviksi koettuja asioita kuten oppilaiden suuret tasoerot, tuen tarpeen havainnoiminen, inklusiivinen opetus, erityisen tuen tarve sekä moninaisen joukon muita haasteita, joita erityistarpeisten oppilaiden integrointi tavalliseen luokkaan vastaajien mukaan luo. Luokkaan kertyi 17 vastausta, joista kolme on opintojensa alkuvaiheessa olevien opiskelijoiden ryhmästä, neljä opintojensa loppuvaiheessa olevien ryhmästä ja kymmenen opettajien vastaajaryhmästä. Kolmas alaluokka ”työrauha ja kurinpito” käsittää mainintoja kurinpidon ja työrauhan ylläpidon haasteista sekä opettajan auktoriteetin puutteesta ja häiriköintiin puuttumisen keinojen vähyydestä. Luokassa on mainintoja yhteensä 13, joista kolme on opintojensa alkuvaiheessa olevien opiskelijoiden, kolme opintojensa loppuvaiheessa olevien ja seitsemän opettajien vastaajaryhmästä. Alaluokka ”opetustyö” pitää sisällään mielikuvia opetuksen haasteellisuudesta, kuten arvioinnin, tuntien suunnittelun ja rytmittämisen, opetuksen monipuolisuden ja ilmaisun opettamisen haasteista. Luokan muodostaa yhdeksän mainintaa, joista viisi on peräisin opintojensa alkuvaiheessa olevilta opiskelijoiden, kolme opintojensa loppuvaiheessa olevien ja yksi opettajien vastaajaryhmästä. Viides alaluokka ”kasvatusvastuu” sisältää mainintoja lisääntyvästä kasvatusvastuusta, työn vastuullisuudesta ja oppiaineen opetustavoitteiden sekä kasvatuksellisten tavoitteiden yhteensovittamisen mahdollisista haasteista. Luokkaan sijoittuu seitsemän vastausta, joista kaksi on opintojensa alkuvaiheessa olevilta opiskelijoilta, neljä opintojensa loppuvaiheessa olevilta ja yksi opettajien vastaajaryhmästä. Alaluokka ”miellyttävän luokkaympäristön luominen” sisältää maininnan luotettavan ja sallivan ilmapiirin luomisen haasteesta. Vastauksia luokassa on vain yksi ja se on opintojensa alussa olevien opiskelijoiden ryhmästä.

Opetustilanteen ulkopuolisiin tilanteisiin liittyvät haasteiden luokka jakautuu kolmeen alaluokkaan: muihin kuin opetustyön haasteisiin, ammatillisen kehittymisen haasteisiin sekä

omiin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin liittyviin haasteisiin. Alaluokka ”muu kuin opetus-työ” pitää sisällään esimerkiksi työpäiviin sisältyvät palaverit, oppilaiden asioiden hoitamiset sekä mahdollisesti haastava yhteydenpito oppilaiden vanhempien kanssa. Haasteena pidettiin myös työn monipuolisuutta, siisteyden ylläpitämistä sekä kaikenlaisia yhä lisääntyviä raportointeja ja selvityksiä. Luokka koostuu kahdestatoista maininnasta, joista viisi on opintojensa alkupuolella olevien opiskelijoiden ryhmästä, kolme opintojensa loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden ryhmästä ja loput neljä opettajien ryhmästä. Alaluokkaan ”ammattillinen kehittyminen” sisältyy esimerkiksi oman osaamisen ajan tasalla pitämisen haaste sekä rutiinoituminen. Luokka muodostuu viidestä vastauksesta, joista kaksi on opintojensa alkuvaiheessa olevien opiskelijoiden ryhmästä, yksi opintojensa loppuvaiheessa olevien ryhmästä ja kaksi opettajien ryhmästä. Alaluokka ”omat henkilökohtaiset ominaisuudet” sisältää maininnan yläkoulun kuvataideopettajan työssä haasteellisiksi koetusta kärsivällisyyden rajallisuudesta. Luokassa on vain yhden opettajien ryhmään lukeutuvan vastaajan vastaus.

Pääluokista toinen, ”reunaehdot”, jakautuu kahdeksaan eri alaluokkaan, jotka ovat suuret luokkakoot, aikarajoite, yleinen resurssien puute, koulun ja luokkatilan fyysiset puutteet, oppimateriaalin puute, materiaaliressurssien puute, erityisopetuksen resurssien puute sekä työn järjestämisen ja toteuttamisen haasteet. Suurten luokkakokojen alaluokkaan lukeutuvat vastaajien haastavaksi kokemat opetusryhmien suuret koot, joista on maininnut vastaajista kolmetoista. Maininnoista kolme on opintojensa alkupuolella olevilta opiskelijoilta, kuusi opintojensa loppuvaiheessa olevien ryhmältä ja neljä opettajien vastaajaryhmältä. Alaluokkaan ”aikarajoite” sisältyy muun muassa maininnat kuvataiteen vähäisestä viikkotuntimäärästä yläkoulussa, hektisestä viikkoarjesta, kohtuuttomasta työmäärästä suhteessa työaikaan, opituntien lyhydestä, kiireestä sekä ajan puutteesta. Luokassa on yhteensä 22 mainintaa, joista kahdeksan on opintojensa alkupuolella olevien opiskelijoiden vastaajaryhmästä, kahdeksan opintojen loppuvaiheessa olevien vastaajaryhmästä ja kuusi opettajien vastaajaryhmästä. Alaluokka ”materiaaliressurssien puute” muodostuu yhdestätoista maininnasta, jotka sisälsivät ajatuksia esimerkiksi rajoitteista välineiden hankinnassa, välineiden huonosta laadusta, pienistä materiaalibudjeteista ja puutteista työvälineistössä. Tähän alaluokkaan vastauksista kuusi tuli opintojensa loppuvaiheessa olevalta vastaajaryhmältä ja viisi opettajien vastaajaryhmältä. Alaluokassa ”yleinen resurssien puute” kuvailtiin resurssien yleisten niukkuuden lisäksi lähinnä taloudellisten resurssien puutteeksi tarkentamatta sen enempää, miten tämä työssä ilmeni. Tämä luokka muodostui kymmenestä maininnasta, joista kolme on opin-

toijensa alkuvaiheessa olevien opiskelijoiden, viisi opintojensa loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden ja kaksi opettajien vastaajaryhmästä. Alaluokalla ”koulun ja luokkatilan fyysisten puutteet” tarkoitetaan vastaajien kuvauksia luokkahuonetilan rajallisuudesta, epäkäytännöllisyydestä ja ahtaudesta sekä sisäilmaongelmista. Vastauksia tähän alaluokkaan kertyi kahdeksan, joista opintojensa alkupuolella olevien opiskelijoiden vastaajaryhmän vastauksia oli yksi, opintojen loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden vastaajaryhmän vastauksia kolme ja opettajien vastaajaryhmän vastauksia neljä. Alaluokkaan ”erityisopetuksen resurssien puute” sisältyy muun muassa tarve erityisopetukselle ja kouluavustajille ja kuvataideopettajan erityiskasvatusosaamisen puutteellisuus. Vastauksia tähän luokkaan kertyi yhteensä neljä, jotka kaikki ovat peräisin opintojensa loppuvaiheessa olevien vastaajaryhmästä. Alaluokka ”työn järjestämisen ja toteuttamisen haasteet” koostuu vastauksista, joissa mainittiin muun muassa haasteet MOK-viikkojen suunnittelussa, vakituisen kokoaikaisen työn puuttuminen ja useassa sijainnissa sekä työnantajalla työskentely. Vastauksia luokassa on kaksi, joista kumpikin on opettajien vastaajaryhmästä. Alaluokka ”oppimateriaalin puute” koostuu yhdestä vastauksesta, jossa oppimateriaalin puutteen nähtiin olevan yksi yläkoulun kuvataideopettajan työn haasteista. Näin oli vastannut opintojensa alkupuolella olevien opiskelijoiden ryhmään lukeutuva vastaaja.

Kolmas pääluokka ”oppilaiden asettamat haasteet” jakautuu neljään alaluokkaan, jotka ovat oppilaiden käytöshaasteet, oppilaiden ikävaiheeseen liittyvät tekijät, oppilaiden motivaatio sekä muut oppilaisiin liittyvät tekijät. Oppilaiden käytöshaasteiden alaluokkaan kuuluvia vastaajien haastaviksi mieltämiä asioita ovat muun muassa ongelmat keskittymisessä ja tavoitteellisessa työskentelyssä, käytöksessä ilmenevät haastavat asenteet, levottomuus, kiusaaminen ja työrauhan ylläpitäminen. Alaluokka muodostuu 24 maininnasta, joista kahdeksan on opintojensa alkupuolella olevien opiskelijoiden, 11 opintojensa loppuvaiheessa olevien ja viisi opettajien vastaajaryhmän. Oppilaiden ikävaiheen alaluokkaan kuuluvia tekijöitä ovat esimerkiksi herkkä kehitysjakso, ikään sidoksissa oleva itsekriittisyys ja asenne koulunkäyntiin sekä ikävaiheeseen liittyvät sosiaaliset hankaluudet. Vastauksia luokkaan kertyi yhdeksän, joista neljä on opintojensa alkupuolella olevien opiskelijoiden, neljä opintojensa loppuvaiheessa olevien ja yksi opettajien vastaajaryhmästä. Oppilaiden motivaation alaluokka käsittää ne vastaukset, joissa oppilaiden kiinnostuksen ja motivaation puute miellettiin haasteeksi yläkoulun kuvataideopettajan työssä. Luokka koostuu kahdesta vastauksesta, joista toinen on opintojensa loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden ja toinen opettajien vastaajaryhmästä. Alaluokka ”muut oppilaisiin liittyvät tekijät” koostuu vastauksista, joissa

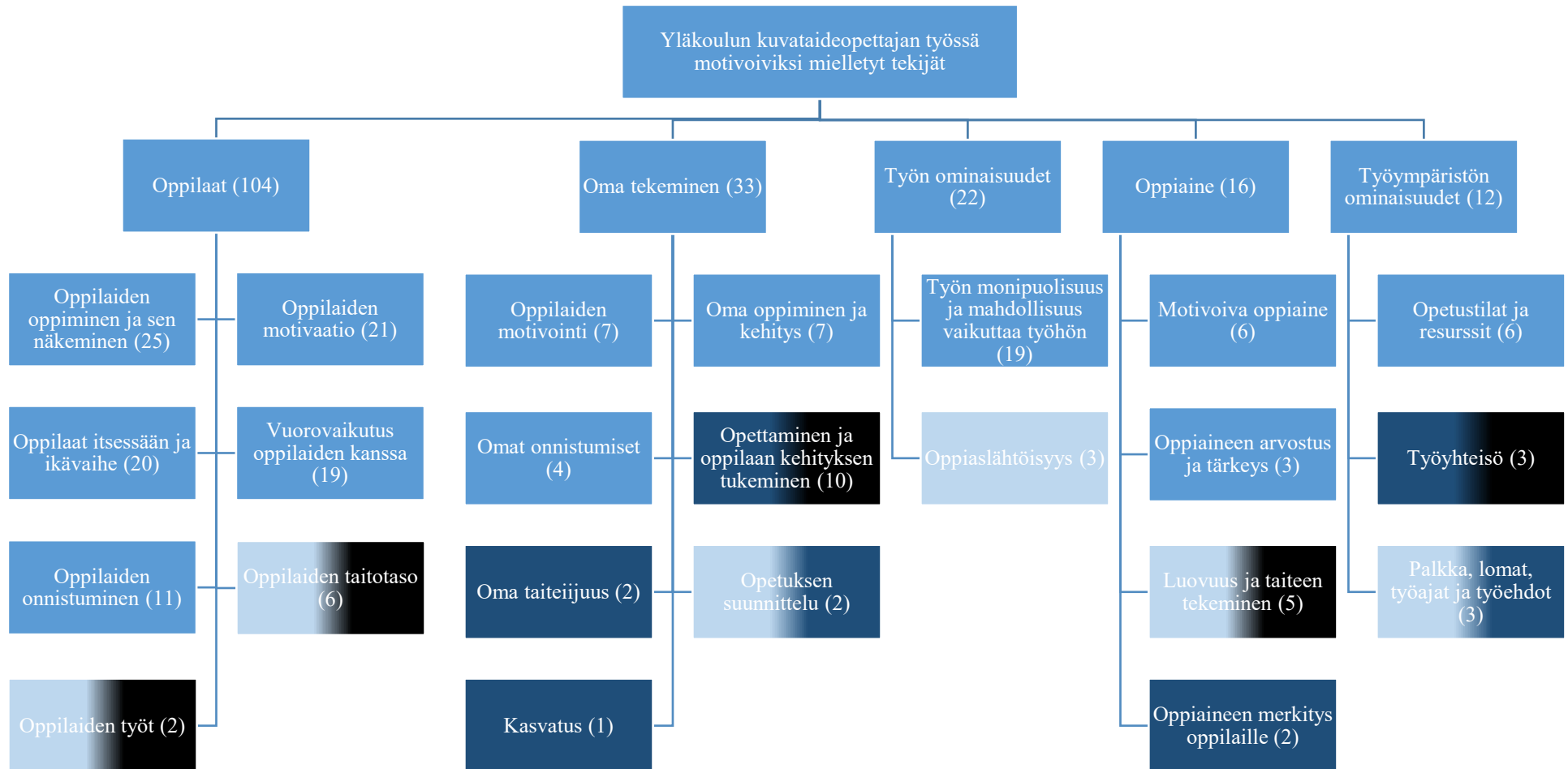
haasteena pidettiin esimerkiksi oppilaiden kädentaitojen heikkoa tasoa. Luokka muodostuu kahdesta vastauksesta, joista kumpikin on opettajien vastaajaryhmästä.

Neljäs pääluokka ”oppiaineen asema ja arvostus” sisältää vastaajien haasteiksi mainitsemat negatiiviset asenteet oppiainetta kohtaan ja kuvataiteen oppiaineen heikon aseman ja arvostuksen puutteen. Luokkaan kuuluu yksitoista vastausta, joista neljä on opintojensa loppuvaiheessa olevien ja seitsemän opettajien vastaajaryhmästä.

4.2.2. Motivoivat tekijät

Vastaajien yläkoulun kuvataideopettajan työssä motivoiviksi tekijöiksi mieltämät asiat olivat haastaviksi koettuja asioita moninaisempia ja jakautuivat analysoitaessa haasteita useampaan luokkaan. Vastaajat mainitsivat yhteensä 187 yläkoulun kuvataideopettajan työssä motivoivaa tekijää. Mainintoja motivoivista tekijöistä oli jokaisessa vastaajaryhmässä keskimääräisesti vähemmän kuin mainintoja haastaviksi koetuista tekijöistä. Motivoivat tekijät jakaantuivat luokittelussa viiteen eri pääluokkaan, joista suurin on pääluokka ”oppilaat” 104 maininnalla, seuraavaksi suurin pääluokka on ”oma tekeminen” 33 maininnalla, sitten ”työn ominaisuudet” 22 maininnalla, sitten ”oppiaine” 16 maininnalla ja pienimpänä luokkana ”työympäristön ja yläkoulun ominaisuudet” 12 maininnalla.

Motivoivien tekijöiden jakautumista eri luokkiin on havainnollistettu kuvion 2 avulla. Kunkin luokan havaintojen lukumäärä on ilmoitettu sulkeissa luokan nimen jälkeen. Kaaviossa ainoastaan opintojensa alkuvaiheessa olevien opiskelijoiden vastaajaryhmän kohdalla esiin nousseet luokat on esitetty vaaleansinisellä taustalla. Vain opintojensa loppuvaiheessa olevan vastaajaryhmän mainitsemien haasteiden muodostamat luokat on esitetty tummansinisellä taustalla. Vain opettajien vastauksista koostuvat luokat on esitetty mustalla taustalla. Kahden eri vastaajaryhmän vastauksista koostuvat luokat on merkitty kaksivärisellä taustalla kyseisten ryhmien tunnusomaisin värein koodattuina. Ne luokat, jotka koostuvat kaikkien vastaajaryhmien vastauksista, on esitetty tavallisella sinisellä taustalla. Nämä kaikkien vastaajaryhmien vastauksia sisältävät luokat muodostavat suurimman osan muodostuneista luokista.



Kuvio 2. Yläkoulun kuvataideopettajan työssä motivoiviksi mielletyt tekijät luokittain

Pääluokka ”oppilaat” sisältää oppilaisiin liittyviä tekijöitä, jotka vastaajat mielsivät motivoiviksi yläkoulun kuvataideopettajan työssä. Pääluokka jakautuu seitsemään alaluokkaan, jotka ovat: oppilaiden oppiminen ja sen näkeminen, oppilaiden motivaatio, oppilaat itsessään ja ikävaihe, vuorovaikutus oppilaiden kanssa, oppilaiden onnistuminen, oppilaiden taitotasoa ja oppilaiden työt. Pääluokka koostuu yhteensä 104 vastaajien mainitsemasta motivoivasta tekijästä.

Pääluokan ”oppilaat” alaluokka ”oppilaiden oppiminen ja sen näkeminen” pitää sisällään ajatuksia oppilaiden kasvun, oppimisen, kehityksen ja oivallusten seuraamisen kokemusten motivoivasta voimasta. Tämä luokka koostui 25 havainnosta, joista 11 on opintojensa alussa olevien opiskelijoiden, yhdeksän opintojen loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden ja viisi opettajien vastaajaryhmästä. Alaluokka oppilaiden motivaatiosta sisältää vastaajien mainintoja oppilaiden tekemisen innosta, aidosta kiinnostuksesta ja motivaatiosta kuvataiteen oppiainetta kohtaan sekä valinnaisryhmistä ja kokeilemisenhalusta, jotka vastaajat mielsivät motivoiviksi asioiksi yläkoulun kuvataideopettajan työssä. Luokka koostuu 21 maininnasta, joista viisi on opintojensa alkupuolella olevien kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden, kymmenen opintojensa loppuvaiheessa olevien ja kuusi opettajien vastaajaryhmästä. Alaluokka ”oppilaat itsessään ja ikävaihe” koostuu vastauksista, joissa oppilaita ja nuoria itsessään sekä heidän avoimuuttaan, vilpittömyyttään, innokkuuttaan sekä energisyyttään pidettiin motivoivina tekijöinä yläkoulun kuvataideopettajan työssä. Luokka koostuu kahdestakymmenestä havainnosta, joista neljä on opintojensa alkupuolella olevien opiskelijoiden, viisi opintojensa loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden ja yksitoista opettajien vastaajaryhmästä. Alaluokka ”vuorovaikutus oppilaiden kanssa” sisältää vastaukset joissa työn motivoiviksi tekijöiksi mainittiin muun muassa vuorovaikutus, pohdinta ja keskustelut oppilaiden kanssa, työn mahdollistamat kohtaamiset taiteen kautta, henkilökohtainen suhde ja kontakti oppilaisiin sekä oppilailta saatu välitön palaute. Luokka muodostuu 19 vastauksesta, joista kaksi on opintojensa alkupuolella olevien opiskelijoiden, 11 opintojensa loppupuolella olevien opiskelijoiden ja kuusi opettajien vastaajaryhmästä. Alaluokkaan ”oppilaiden onnistuminen” luokituu mainintoja oppilaiden onnistumisen kokemuksista ja onnistumisen ilosta. Vastauksia tähän luokkaan luokituu yksitoista, joista viisi on opintojensa alussa olevien opiskelijoiden, neljä opintojen loppuvaiheilla olevien ja kaksi opettajien vastaajaryhmästä. Oppilaiden taitotason alaluokkaan on luokiteltu maininnat yläkouluikäisten oppilaiden taitotasosta ja sen tuomista mahdollisuuksista. Tähän luokkaan vastauksia kertyi kuusi, joista neljä on opinto-

jensa alkupuolella olevien opiskelijoiden ja kaksi opettajien vastaajaryhmän. Alaluokka ”oppilaiden työt” sisältää ajatuksia oppilaiden mielenkiintoisista töistä työn motivoivana tekijänä. Luokka sisältää kaksi vastausta, joista toinen on opintojensa alkupuolella olevien opiskelijoiden ja toinen opettajien vastaajaryhmästä.

Pääluokka ”oma tekeminen” koostuu niistä työssä motivoiviksi mielletyistä tekijöistä, jotka ovat seurausta kuvataideopettajan omasta toiminnasta työssään. Pääluokkaan kuuluu yhteensä 33 vastaajien yläkoulun kuvataideopettajan työssä motivoivaksi mieltämää asiaa. Pääluokka jakautuu seitsemään alaluokkaan, jotka ovat: ”oppilaiden motivointi”, ”oma oppiminen ja kehitys”, ”omat onnistumiset”, ”opettaminen ja oppilaiden kehityksen tukeminen”, ”opetuksen suunnittelu”, ”oma taiteilijuus” sekä ”kasvatus”.

Alaluokka ”oppilaiden motivointi” sisältää mainintoja siitä, kuinka oppilaiden innostaminen ja inspirointi mielletään motivoivaksi tekijäksi yläkoulun kuvataideopettajan työssä. Luokassa havaintoja on seitsemän, joista kaksi on opintojensa alkupuolella olevien opiskelijoiden, neljä opintojensa loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden ja yksi opettajien vastaajaryhmästä. Alaluokka ”oma oppiminen ja kehitys” pitää sisällään motivoiviksi miellettyjä tekijöitä kuten oma ammatillinen kehittyminen ja oivallukset sekä oppilailta oppiminen. Myös tämä luokka sisältää seitsemän mainintaa, joista kaksi on peräisin opintojensa alkupuolella olevien opiskelijoiden vastaajaryhmästä, kolme opintojensa loppuvaiheessa olevien vastaajaryhmästä ja kaksi opettajina toimivien vastaajaryhmästä. Kolmas alaluokka ”omat onnistumiset” sisältää mainintoja opettajan omista onnistumisista, hyvin menneistä oppitunneista, onnistumisen ilosta ja pätevyyden kokemuksista. Luokka koostuu neljästä vastauksesta, joista yksi on opintojensa alkupuolella olevien opiskelijoiden vastaajaryhmän vastaajan, kaksi opintojensa loppuvaiheessa olevien vastaajaryhmän vastaajien ja yksi opettajina toimivien vastaajaryhmän vastaajan. Alaluokkaan ”opettaminen ja oppilaan kehityksen tukeminen” lukeutuvat vastaajien ajatukset oppilaan itseluottamuksen, ajattelun ja erilaisten taitojen kehittymisen tukemisen mahdollisuudesta sekä lasten ja nuorten ohjaamisen ja opettamisen ilosta motivoivina tekijöinä. Opettamisen ja oppilaiden kehityksen tukemisen luokkaan on luokiteltu yhteensä kymmenen mainintaa, joista kuusi on opintojensa alkupuolella olevien opiskelijoiden ja neljä opintojensa loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden vastaajaryhmän vastauksia. Opetuksen suunnittelun luokassa tehtävien suunnittelu ja laatiminen on mainittu työssä motivoivaksi. Mainintoja luokkaan kertyi kaksi, joista toinen oli opinto-

jensa alkupuolella olevien opiskelijoiden ja toinen opintojen loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden vastaajaryhmästä. Alaluokka ”oma taiteilijuus” koostuu vastauksista, joissa oman taiteilijuuden ylläpitäminen sekä oma taiteellinen työ opetustyön inspiraation lähteenä nähdään yhtenä yläkoulun kuvataideopettajan työn motivoivista puolista. Vastauksia luokkaan kertyi kaksi ja niistä molemmat ovat opintojensa loppuvaiheessa olevien vastaajaryhmän vastauksia. Alaluokassa ”kasvatus” on mainittu kasvatuksen olevan motivoiva tekijä. Kasvatuksen työn motivoivaksi tekijäksi oli nimennyt yksi opintojen loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden ryhmään kuuluva vastaaja.

”Työn ominaisuudet” -pääluokka jakautuu kahteen alaluokkaan, jotka ovat ”työn monipuolisuus ja mahdollisuus vaikuttaa työhön” ja ”oppilaslähtöisyys”. Pääluokkaan on luokiteltu kuuluvaksi yhteensä 22 vastausta. Alaluokka ”työn monipuolisuus ja mahdollisuus vaikuttaa työhön” koostuu maininnoista työn vapaudesta ja monipuolisuudesta sekä mahdollisuudesta käyttää luovuutta ha suunnitella työtä joustavasti itse. Tämä alaluokka muodostuu 19 maininnasta, joista kahdeksan on opintojensa alkuvaiheessa olevien opiskelijoiden, yksi opintojen loppuvaiheessa olevien ja kymmenen opettajan työskentelevien vastaajaryhmästä. Alaluokka ”oppilaslähtöisyys” muodostuu vastauksista, joissa työssä motivoivaksi miellettiin sen oppilaslähtöisyys ja mahdollisuus huomioida oppilaiden mielipiteitä ja motivaatiota. Vastauksia tähän luokkaan kertyi kolme, joista kaikki olivat opintojensa alkupuolella olevien opiskelijoiden vastaajaryhmästä.

Pääluokkaan ”oppiaine” on sijoitettu kaikki ne maininnat, joissa kuvataiteen oppiaineen ominaisuudet sekä oppiaineen arvostus tai merkitys nousee esille. Pääluokka muodostuu 16 vastauksesta ja se on jaettu neljään alaluokkaan. Alaluokassa ”motivoiva oppiaine” on mainintoja kuvataiteen oppiaineen motivoivasta voimasta yläkoulun kuvataideopettajan työssä, jota on kuvailtu esimerkiksi sanoin: ”itselle kiinnostava aihe”, ”työskentely innostavan oppiaineen parissa” ja ”oma mielenkiinto opetettavaa aihetta kohtaan”. Alaluokkaan lukeutuu kuusi mainintaa, joista kolme on opettajien, kaksi opintojensa alkupuolella olevien opiskelijoiden ja yksi opintojen loppuvaiheessa olevien vastaajaryhmästä. Alaluokka ”oppiaineen arvostus ja tärkeys” sisältää kolme vastausta, joissa nähdään kuvataiteen arvostuksen koulu yhteisössä tai tärkeyden yhteiskunnallisesti olevan työssä motivoiva tekijä. Vastauksista yksi on opettajien, yksi opintojen loppuvaiheessa olevien ja yksi opintojensa alkupuolella olevien opiskelijoiden vastaajaryhmästä. Alaluokka ”luovuus & taiteen tekeminen” sisältää vastaukset, joissa on mainittu esimerkiksi työn luovuus, käsillä tekeminen tai taiteellinen

työskentely työn motivoiviksi tekijöiksi. Vastauksia tähän luokkaan kertyi viisi, joista kolme on opettajien vastaajaryhmästä ja kaksi opintojensa alkupuolella olevien opiskelijoiden vastaajaryhmästä. Alaluokkaan ”oppiaineen merkitys oppilaille” kuuluu kahden vastaajan maininnat siitä, kuinka työssä motivoi oppiaineen merkityksellisyys oppilaille. Molemmat vastaukset ovat opintojensa loppuvaiheessa olevien vastaajaryhmästä.

Pääluokka ”työympäristön ominaisuudet” sisältää mainintoja sellaisista työn motivoivista tekijöistä, jotka liittyvät fyysiseen työpaikkaan, työyhteisöön tai muihin työn suomiin etuihin. Luokka rakentuu 12 vastauksesta ja jakautuu kolmeen alaluokkaan, jotka ovat ”palkat, lomat ja työehdot”, ”opetustilat ja resurssit” sekä ”työyhteisö”. Alaluokka ”opetustilat ja resurssit” koostuu sekä maininnoista opetustilan toimivuudesta, viihtyisyydestä tai mahdollisuudesta muokata siitä viihtyisä että maininnoista hyvistä ja monipuolisista työvälineistä ja resursseista näihin. Tähän luokkaan vastauksia kertyi kuusi, joista kolme oli peräisin opintojensa loppuvaiheessa olevien vastaajaryhmästä, kaksi opettajien vastaajaryhmästä ja yksi opintojensa alkupuolella olevien opiskelijoiden ryhmästä. Alaluokkaan ”palkka, lomat, työajat ja työehdot” sisältyvät vastaukset, joissa mainitaan esimerkiksi palkka, pitkät lomat sekä kiinteät työajat työn motivoivina tekijöinä. Tähän luokkaan luokiteltuja vastauksia kertyi kolme, joista yksi on opintojensa alkuvaiheessa olevien opiskelijoiden vastaajaryhmästä ja kaksi opintojensa loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden vastaajaryhmästä. Alaluokkaan ”työyhteisö” on sijoitettu vastaukset, joissa miellettiin työyhteisön ja mukavien kollegoiden olevan työssä motivoiva tekijä. Luokka muodostuu kolmesta vastauksesta, joista yksi vastaus oli opintojen loppuvaiheen opiskelijoiden vastaajaryhmästä sekä kaksi vastausta opettajien vastaajaryhmästä.

4.2.3. Vertailu

Aineiston perusteella vaikuttaa siltä, että opintojensa loppuvaiheessa olevat opiskelijat mielsivät työssä olevan muita vastaajaryhmiä enemmän sekä haasteita että motivoivia tekijöitä. Erityisesti haastavien tekijöiden osalta opintojensa loppupuolella olevat vastaajat sekä opettajina toimivat vastaajat osasivat nimetä joitakin sellaisia työn haasteita, joita opintojensa alussa olevat vastaajat eivät tunnistanee lainkaan. Keskimäärin opintojensa alkuvaiheessa olevien opiskelijoiden vastauksissa mainittiin 2,7 haastavaa tekijää ja 2,6 motivoivaa tekijää yhtä vastaajaa kohden. Opintojensa loppuvaiheessa olevien vastaajaryhmässä haastavia tekijöitä mainittiin keskimäärin 4,6 ja motivoivia tekijöitä 4,2 yhtä vastaajaa kohden. Opettajat mainitsivat haastavia tekijöitä 3,5 ja motivoivia tekijöitä 3,1 yhtä vastaajaa kohden. Monien

luokkien kohdalla opintojensa loppuvaiheessa olevan vastaajaryhmän vastausten määrän osuus nousi vastaajaryhmistä isoimmaksi, eikä selkeitä kehityskulkuja näihin luokkiin siksi tullut näkyviin. On myös huomioitava, että aineiston koko on rajallinen ja siksi yleistyksiin on suhtauduttava varauksella. Vastaajaryhmien välillä on kuitenkin havaittavissa systemaattisia muutuskulkuja haastaviksi ja motivoiviksi miellettyjen tekijöiden välillä. Mielikuvan muutosta vastaajaryhmien välillä on havainnollistettu taulukossa 8, jossa esitän, kuinka monta prosenttia kunkin vastaajaryhmän vastaajista on maininnut kuhunkin luokkaan sijoitetun haasteeksi vastatun asian.

	Opintojensa alussa olevien vastaajaryhmä	Opintojensa loppussa olevien vastaajaryhmä	Opettajat
Inklusio	13 %	25 %	53 %
Oppiaineen arvostuksen puute		25 %	37 %
Työrauha ja kurinpito	13 %	19 %	37 %
Koulun ja luokkatilan fyysiset puutteet	4 %	19 %	21 %
Opetustyö	22 %	19 %	5 %
Oppilaiden motivaatio	22 %	6 %	5 %
Motivointi	26 %	25 %	11 %

Taulukko 8. Mielikuvan muutos vastaajaryhmien välillä haastavien tekijöiden osalta

Kuvataidekasvatuksen opintojen edetessä ja työelämään siirryttäessä mielikuva yläkoulun kuvataideopettajan työstä näyttää vastausten mukaan muuttuvan siten, että yhä suurempi osa vastaajista mieltää haasteeksi koulun ja luokkatilan fyysiset puutteet, inklusion, työrauhan ja kurinpidon sekä yleisen asenneilmapiiriin luokkaan lukeutuvan oppiaineen arvostuksen puutteen. Suurin muutos eli noin 30 prosenttiyksikön ero on havaittavissa inklusion kohdalla, jonka opintojensa alussa olevista opiskelijoista mainitsi haastavaksi reilu kymmenesosa, kun taas opettajana toimivista vastaajista inklusion haasteeksi oli maininnut yli puolet. Yksi opettajavastaaja kuvailee ilmiötä seuraavasti: ”Nykyään menee paljon aikaa tehtävien mukauttamiseen, eriyttämiseen ym. mitä ennen ei työssä ollut. Oppilaita tulee 7.luokalle eri kouluilta ja lähtötaso vaihtelee valtavasti.”

Oppiaineen arvostuksen puutteen kohdalla havaitsin samankaltaisen yhteyden. Oppiaineen arvostuksen puutetta ei ollut maininnut ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoista kukaan, opintojensa loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden vastaajaryhmästä neljäsosa ja opettajina toimivista vastaajista yli kolmasosa. Eräs opettajavastaaja kuvaili oppiaineen arvostuksen näkyvän esimerkiksi materiaalibudjetissa: ”Se on erikoista, että meidän koulussa kuvisbudjetti pysyy samana vaikka kuviksesta tullut suositumpaa ja oppilaita paljon enemmän ryhmissä. Valinnaisaineiden materiaalit tulevat samasta budjetista kuin pakollisten tuntien. Muutenkin tuntuu, että kuvataidetta ei kauheasti pidetä arvostettuna aineena. Vaikka itse kyllä olen ylpeä kuvisope!” Toinen opettajavastaaja mielsi kuvataiteen oppiaineen aseman näkyvän myös alakoulujen opetuksen tasossa, joka aiheuttaa ongelmia yläkoulun kuvataideopetuksessa: ”En usko, että missään muussa oppiaineessa voisi jatkaa niin laadutonta opetusta ja tehtäviä, kuin mitä kuvataiteessa näkee joillakin alakouluilla.”

Työrauhan ja kurinpidon tunnisti yläkoulun kuvataideopettajan työn haasteeksi kaikki vastaajaryhmät, opintojensa alkuvaiheessa olevista vastaajista reilu kymmenesosa nimesi tämän haasteeksi, kun taas opettajista yli kolmasosa oli vastannut kurinpidon ja työrauhan ja kurinpitoon liittyvien asioiden olevan haaste. Yksi opettajana toimivista vastaajista kuvailee muun muassa työrauhan liittyviä haasteita näin: ” Seiskojen auttamiseen menee paljon enemmän aikaa tunneilla kuin valinnaisaineiden oppilaiden. Näkyy paljon oman toiminnan ohjauksen haasteita ja kyvyttömyyttä ongelmanratkaisuihin. Myös paljon keskittymishaasteita ja ettei arvosteta työvälineitä.”

Vähäisimmän eron vastaajaryhmien välillä havaitsin koulun ja luokkatilan fyysisten puutteiden luokan kohdalla, jonka oli nimennyt haasteeksi vain neljä prosenttia opintojensa alkuvaiheessa olevista vastaajista ja noin viidesosa opettajina toimivista vastaajista. Koulun ja luokkatilan haasteista opettajavastaajat kirjoittivat muun muassa näin: ”Paras työ! Tätä jaksaa kyllä ja vielä paremmin jaksaisi jos olisi sisäilmaltaan terve työpaikka.”, sekä näin: ”Työ on itsenäistä ja palkitsevaa, kun puitteet ja resurssit ovat kunnossa.”

Muutosta oli havaittavissa myös toiseen suuntaan. Kuvataidekasvatuksen opintojen edetessä ja työelämään siirryttäessä mielikuva yläkoulun kuvataideopettajan työstä näyttää vastausten mukaan muuttuvan myös siten, että yhä pienempi osa vastaajista mieltää haasteeksi opetuksen, oppilaiden motivaation ja motivoinnin. Suurin ero on havaittavissa opetustyöhön liitettyjen haasteiden luokassa, jonka hieman yli viidesosa opintonsa alkuvaiheessa olevista

vastaajista mutta vain viisi prosenttia opettajina työskentelevistä vastaajista mielsi yläkoulun kuvataideopettajan työn haasteeksi. Eräs opettajana toimiva vastaaja totesikin, että hänelle työn haasteet näyttäytyvät olevan toisaalla kuin opettamisessa ja ainedidaktisissa seikoissa: ”Suurimmat päänsäryt työssä tuottavat asiat, jotka eivät ole kytöksä aineopetukseen vaan työrauhan ylläpitämiseen ja oppilashuoltoon.”

Samansuuntaisen ja -suuruisen eron havaitsin myös haasteeksi mielletyn oppilaiden motivaation osalta, ainoana erona opintojensa loppuvaiheessa olevien vastaajien pienempi osuus oppilaiden motivaation haasteeksi vastanneista. Edellisten lisäksi myös motivoinnin mielsi haasteeksi noin neljäsosa opintojen alkupuolella olevista vastaajista ja vain noin kymmenesosa opettajina toimivista vastaajista. Motivoinnin ja oppilaiden motivaation mieltämisen vähäiseksi haasteeksi kertoo myös se, etteivät opettajat maininneet oppilaiden motivaatioon tai motivointiin liittyviä tekijöitä avoimissa vastauksissa lainkaan.

Haasteiden osalta eniten selkeää muutosta vastaajaryhmien vastausten välillä oli havaittavissa luokan haasteet omassa tekemisessä alaluokassa, joka kohdistui nimenomaan opetus-tilanteessa tapahtuviin haastaviin tilanteisiin. Tähän alaluokkaan lukeutuvat motivointi, inklusio, opetustyö sekä työrauha ja kurinpito. Mielikuva työstä muuttui opintojen edetessä eniten juuri näiden luokkien osalta.

Motivoivista tekijöistä edellä kuvatun kaltaisia yhteyksiä löytyi vain kaksi ja ne havaitsin luokissa yläasteikäiset oppilaat itsessään sekä työyhteisö. Kumpikin näistä työssä motivoiviksi mielletyistä tekijöistä sai sitä suuremman osuuden mainintoja, mitä pidemmällä vastaajien opinnot olivat ja mitä lähempänä opettajaksi siirtymistä he olivat. Mielikuvien muutokset on kuvattu taulukossa 9, jossa esitän, kuinka suuri osuus kunkin vastaajaryhmän vastaajista on maininnut taulukon luokkiin luokitellun asian motivoivaksi tekijäksi.

	Opintojensa alussa olevien vastaajaryhmä	Opintojensa lopussa olevien vastaajaryhmä	Opettajat
Oppilaat itsessään, ikävaihe	17 %	31 %	58 %
Työyhteisö		6 %	11 %

Taulukko 9. Mielikuvan muutos vastaajaryhmien välillä motivoivien tekijöiden osalta

Suurin osuus oppilaat tai työyhteisön motivoivaksi vastanneita oli opettajien vastaajaryhmässä. Oppilaat työn motivoivana tekijänä oli mainittu jokaisessa vastaajaryhmässä. Sen sijaan työyhteisöä työssä motivoivaksi tekijäksi ei ollut nimennyt kukaan opintojensa alkuvaiheessa olevista opiskelijoista, vaan vasta pidemmällä opinnoissaan olevien sekä opettajina toimivien vastaajaryhmät mielsivät työyhteisön yhdeksi työn motivoivaksi tekijäksi. Motivoivien tekijöiden osalta en havainnut systemaattista muutosta, jossa jokin tekijä olisi mielletty kokemusten kartuttua ja opintojen edettyä aiempaa vähemmän motivoivaksi. Opettavastajaajat eivät eritelleet työn motivoivia puolia myöskään avoimissa vastauksissaan.

5. Keskustelu

5.1. Mielikuvan muutos työnkuvan osalta

Tutkielmani avulla selvitin, että yläkoulun kuvataideopettajan työnkuvaan mielletään kuuluvan opetusta, suunnittelua ja valmistelua, siivousta ja järjestelyä, kokouksia ja palavereja, viestintää muun muassa Wilman ja sähköpostin välityksellä, arviointia, ruokailua, kuvataidekerhon pitämistä, yleisellä tasolla kuvailtuja työtehtäviä, kuvataiteen materiaaleihin liittyviä työtehtäviä, valvontoja, omaa kouluttautumista, omaa taiteellista toimintaa, luokanvalvojan tehtäviä, oppilastöihin liittyviä työtehtäviä, koulun arkisiin rutiineihin liittyviä työtehtäviä, koulun juhliin ja näyttelyihin liittyviä työtehtäviä sekä oppilashuoltoon liittyviä työtehtäviä. Yläkoulun kuvataideopettajan mielletään työskentelevän arkipäivisin noin kahdeksan ja neljän välillä. Vastaajien arviot yläkoulun kuvataideopettajan työskentelyajoista vaihtelivat paljon, mutta keskimäärin viikon aikana työtunteja ajateltiin kertyvän vastaajaryhmästä riippuen 34–38 tuntia.

Vastaajien mielikuva vaikuttaa muuttuvan opintojen ja työelämään siirtymisen myötä yhä enemmän kohti opettajan näkökulmaa opetuksen, viestinnän, oppilastöihin liittyvien työtehtävien, valvontoihin, ruokailun, valmistelun ja suunnittelun, arvioinnin ja yleisellä tasolla kuvailtujen työtehtävien osalta. Saadut tulokset osoittavat, että mitä pidemmällä kuvataidekasvatuksen opinnot ovat tai mitä enemmän opettajakokemusta on kertynyt, sitä pienemmän osan vastaajat arvioivat yläkoulun kuvataideopettajan työstä kuluvan valvontoihin, ruokailuun, valmisteluun sekä suunnitteluun, arviointiin ja yleisellä tasolla kuvailtuihin työtehtäviin. Myös työhön kuuluva viikkotyömäärä väheni opintojen edetessä ja työelämään siirtytessä. Toisaalta opintojen eteneminen ja opettajakokemuksen karttuminen näyttävät muovaavan mielikuvaa työstä myös siten, että opetukseen, viestintään kuten Wilman ja sähköpostin käyttöön sekä oppilastöihin liittyviin työtehtäviin arvioitiin kuluvan yhä enemmän aikaa. Opintojen etenemisen ja työelämään siirtymisen myötä myös arvio työhön käytettävästä ajasta muuttui siten, että opintojensa alussa olevat vastaajat mielsivät työhön käytettävän kaikkein eniten aikaa viikossa, kun taas opettajina toimivat vastaajat arvioivat työn vievän vastaajaryhmistä vähiten aikaa.

On syytä olettaa, että opettajina työskentelevien mielikuva on muita vastaajaryhmiä lähempänä todellisuutta, sillä yläkoulun kuvataideopettajina toimivilla vastaajilla on muita vastaa-

ja enemmän kokemusta ja tietoa yläkoulun kuvataideopettajan työstä. Esimerkiksi opettajien arvioima yläkoulun kuvataideopettajan opetustuntien määrän keskiarvo noin 21 opetustuntia viikossa on hyvin lähellä päätoimisen yläkoulun kuvataideopettajan opetusvelvollisuuden mukaista viikkotuntimäärää, joka on 21,5 viikkotuntia (Opetusalan ammattijärjestö, 2022). Lisäksi opettajana toimivat vastaajat osasivat nimetä yläkoulun kuvataideopettajan työn sisältävän työtehtäviä tarkemmin ja myös hieman opiskelijavastaajien arvioita monipuolisemmin.

Opinnoista ja työelämästä saadut kokemukset ja havainnot näyttävätkin auttavan hahmottamaan opettajan työtodellisuutta työtehtävineen ja työaikoineen sekä tarkentavan myös mielikuvaa yläkoulun kuvataideopettajan työstä erityisesti työtehtävien osalta. Mielikuvien perustuessa kunkin omiin kokemuksiin ja havaintoihin (Karvonen, 1999, s. 53–55) vaikuttaa siltä, että mielikuva yläkoulun kuvataideopettajan työstä muuttuu sekä opintojen aikana että työelämästä saatujen tietojen, havaintojen ja kokemusten kertymisen myötä. Opintojensa alkupuolella olevien vastaajien mielikuvia näyttää leimaavan omilta kouluajoilta kertyneet kokemukset, jotka ovat muodostuneet oppilaan näkökulmasta käsin. Oppilasnäkökulmasta kertovat muun muassa välituntivalvontojen ja ruokailujen suuri määrä suhteessa kokonaistyöaikaan, sillä nämä työtehtävät ovat sellaisia, jotka näyttäytyvät myös oppilaille varsin näkyvinä. Wilman ja sähköpostin käyttö sekä oppilastöihin liittyvät työtehtävät taas saattavat näyttäytyä oppilaiden näkökulmasta näkymättömämpinä yläkoulun kuvataideopettajan työtehtävinä. Beijgaard ja Meijer (2017) kirjoittavat opettajaksi kasvamisen edellyttävän näkökulman muutosta opiskelijasta opettajaksi. Opettajaksi kasvamisen myötä myös koulun käytännöt aletaan hahmottaa opettajan roolista käsin (Beijgaard & Meijer, 2017).

Anneli Niikko (1993, s. 18–19) havaitsi tutkimuksessaan opintojen alkuvaiheessa olevien luokanopettajaopiskelijoiden mielikuviin luokanopettajan työstä vaikuttavan eniten heidän omat kokemuksensa sekä havaintonsa opettajan työstä. Myös Arja Virta (2002) on havainnut varhaisina kouluvuosina omaksuttujen mallien ja uskomusten vaikuttavan voimakkaasti historianopettajaopiskelijoiden asenteisiin sekä opetusta että opettajan roolia kohtaan. Omia havaintoja ja kokemuksia hieman vähäisemmän vaikutuksen opettajaopiskelijoiden mielikuviin Niikko (1993, s. 18–19) havaitsi olevan lämpimillä ja myönteisillä kokemuksilla omista ala-asteen opettajista. Opettajat jotka olivat vaikuttaneet opiskelijoiden mielikuviin opettajan työstä, olivat usein opiskelijan ihailun kohteena ja näiden opettajien kaltaisiksi haluttiin tulla (Niikko, 1993, s. 18–19). Niikon ohella myös Eskola (2019, s. 79–80) kuvailee

mielikuvien muodostumiseen ja muuttumiseen usein vaikuttavan henkilökohtaisesti tärkeät henkilöt ja esikuvat. Kolmanneksi eniten vaikutusta opettajaopiskelijoiden mielikuviin nähtiin olevan kirjallisuudella ja muulla medially (Niikko, 1993, s. 18–19). Lisäksi muun muassa harrastukset ja ystävät olivat vaikuttaneet joidenkin opiskelijoiden mielikuviin (Niikko, 1993, s. 18–19). Jokaisen opiskelijan mielikuvaan näytti vaikuttavan samanaikaisesti useampi eri tekijä ja näin on oletettavasti myös tässä tutkimuksessa.

Opettajan ammatillisen kehityksen yhteydessä keskitytään paljon opettajan käyttöteoriaan. Opettajan mielikuvan omasta työstään nähdään muotoutuvan opettajan oman ammatti-identiteetin kautta (Stenberg, 2015, s. 88–89). Ammatti-identiteetin taas nähdään perustuvan opettajan omaan käyttöteoriaan (Stenberg ym., 2014, s. 207). Näin ollen opettajan mielikuvan omasta työstään voidaankin nähdä muotoutuvan välillisesti hänen käyttöteoriaansa pohjautuen. Stenberg (2011, s. 27) kuvaa opettajilla olevan opetustyötä ohjaava käyttöteoriaan perustuva henkilökohtainen käsitys, tietynlainen ammatillinen viitekehys. Oman käyttöteorian selkiytyminen ja vahvistuminen tuovat selkeyttä opettamisen suunnitteluun ja priorisointiin ja samalla myös opettajan käytettävissä olevat resurssit ohjautuvat oman opettajuuden näkökulmasta oleellisiin asioihin ja opetus muovautuu tavoitteellisemmaksi (Stenberg, 2011, s. 37). Tutkielmassa saatujen tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että opintonsa vasta aloittaneet kuvataidekasvatuksen opiskelijat priorisoivat varsin erilaisia asioita verrattuna opettajina toimiviin vastaajiin. Näen opettajien ja opettajaopiskelijoiden oman käyttöteorian muovautumisen yhdessä opinnoista ja työtodellisuudesta saatujen kokemusten ja havaintojen kertymisen kanssa olevan osasyynä tässä tutkielmassa tarkasteltujen vastaajaryhmien kuvailemien työtehtävien ja niihin käytettävän ajan arvioiden eroavaisuuksiin.

Oman käyttöteorian selkiytyminen ja siitä seuraava opetuksen suunnittelun ja priorisoinnin selkiytyminen voivat myös olla osaltaan selittämässä arvioitua suunnittelun tarpeen vähenevistä opintojen etenemisen ja työelämään siirtymisen myötä. Valmisteluun ja suunnitteluun sekä oppilastöiden arviointiin käytettävän ajan osuuden suuruutta muihin vastaajaryhmiin verrattuna selittänee se, ettei kuvataidekasvatuksen opintojen alkuvaiheessa oleville opiskelijoilla ole käytännön kokemusta näistä työtehtävistä. Opintojensa alkupuolella olevista kuvataidekasvatuksen opiskelijoista mielsi opetustyön olevan haastavaa muita vastaajaryhmiä useammin ja he myös mielsivät yläkoulun kuvataideopettajan työssä käytettävän vastaajaryhmien arvioista eniten aikaa opetuksen suunnitteluun. Kokemuksen ja tiedon puute ja tästä

seuraava haasteellisuuden kokemus voivatkin olla syynä sille, miksi näihin työtehtäviin arvioidaan kuluvan opettajan arjessa jopa epärealistinen määrä aikaa. Suunnittelun ja valmistelun suurta osuutta työnkuvasta voi selittää myös opetusmateriaalien valmistamiseen etenkin työuran alussa liittyvä työ, jota eräs vastaaja kuvailee näin: ”Ensimmäisinä työvuosina joutuu tekemään paljon töitä kotona, kun joutuu tekemään opetusmateriaalit alusta asti itse. Myöhemmin helpottaa.” Toisaalta suuri suunnittelun ja valmistelun ajallinen määrä sekä osuus työajasta saattaa aiheutua myös idealistisesta käyttöteoriasta, jonka toteuttaminen käytännössä saattaa vaatia hyvin paljon suunnittelua ja valmistelua.

Käyttöteorian muutoksesta seuraavaa mielikuvan muuttumista tukee myös se, että opettajaopiskelijoiden käyttöteorioiden on huomattu opintojen alkuvaiheessa painottuvan enemmän omiin oppimiskokemuksiin, opettajan omaan toimintaan, oppiaineiden didaktisiin sisältöihin sekä luokkayhteisöön ja vasta opintojen etenemisen myötä enemmän painoarvoa alkoivat saada sosiokulttuuriset näkökulmat sekä yhteiskunnallinen merkityksellisyys (Levin & He, 2008; Buitink, 2009; Pitkäniemi, Karlsson & Stenberg, 2014; Maaranen, Pitkäniemi, Stenberg & Karlsson, 2016; Maaranen & Stenberg, 2017). Varsinkin kertyneiden kokemusten opetusharjoittelusta ja opettajana työskentelystä on havaittu olevan yhteydessä opiskelijoiden käyttöteorioiden kehittymiseen (Levin & He, 2008; Buitink, 2009; Pitkäniemi ym., 2014; Maaranen ym., 2016; Maaranen & Stenberg, 2017). Maaranen ja Stenberg (2017) kirjoittavat opiskelijoiden käyttöteorioiden muovautuvan opetusharjoitteluiden myötä idealistisista käytännönläheisemmiksi. Toisaalta Levin ja He (2008) kirjoittavat havainneensa opettajankoulutuksen vaikutuksen opettajien käyttöteorioihin olevan varsin vähäinen ja lisäksi koulutuksessa opittujen teorioiden helposti unohtuvan työelämän siirryttäessä.

Kuten tässä tutkielmassa, myös Stenbergin ja Maaranen (2020, s. 204) tutkimuksessa havaittiin opettajankoulutuksen auttavan opettajaopiskelijoita hahmottamaan opettajan työn monitkaisuutta sekä lisäämään ymmärrystä ammatillisen kehittymisen prosessin jatkuvuuden tarpeellisuudesta. Vaikka tietoisuus opettajan työtä kohtaan lisääntyi opintojen aikana, havaittiin kuitenkin, etteivät opiskelijoiden opettajaidentiteetit juurikaan samanaikaisesti muuttuneet (Stenberg & Maaranen, 2020, s. 204). Opettajaidentiteettien staattisuuden opettajankoulutuksen aikana ovat todenneet myös Tanase & Wang (2010) sekä Levin, He ja Allen (2013). Havainto opettajaidentiteetin pysyvyydestä on ristiriidassa tässä tutkielmassa havaitun mielikuvien osin merkittävänkin muutoksen kanssa. Toisaalta tutkielmani tuloksia

kuitenkin tukee esimerkiksi Laine (2004, s. 77), joka pitää opettajankoulutusta tärkeänä osana opettajaidentiteetin muodostumisen prosessia.

Mielikuvan muutokseen vaikuttavia tekijöitä on varmasti useita ja niitä on haastavaa eritellä. Myös tutkimuskirjallisuudessa esiintyy erilaisia väitteitä siitä, muovaavatko opintojen aikaiset opettajan työstä saadut kokemukset opettajaksi opiskelevien käyttöteoriaa ja ammatti-identiteettiä. Aiemmin esittelemäni teorian mukaan muutosten käyttöteoriassa tulisi vaikuttaa ammatti-identiteettiin, johon perustuu myös mielikuva yläkoulun kuvataideopettajan työstä. Tämän tutkielman tulokset tukevat ajatusta siitä, että opinnoista saatavilla tiedoilla ja opettajuuskokemuksilla on vaikutusta käyttöteorian ja ammatti-identiteetin muutoksen kautta mielikuvaan yläkoulun kuvataideopettajan työstä.

5.2. Mielikuvan muutos haastavien tekijöiden osalta

Tutkielmani avulla selvitin, että useimmat vastaajista ajattelivat yläkoulun kuvataideopettajan työssä olevan haastavaa opettajan omaan tekemiseen liittyviä asioita. Haastavaksi tekijäksi miellettiin myös työntekoa määrittävät työn reunaehdot, johon liittyviä tekijöitä vastaajat mainitsivat toiseksi eniten. Kolmanneksi eniten mainintoja keräsi oppilaista johtuvat tekijät. Neljäs haastavaksi mielletty tekijä oli haastava asenneilmapiiri, joka sai näistä vähiten mainintoja.

Tässä tutkielmassa opiskelijoiden mielikuva yläkoulun kuvataideopettajan työn haastavista tekijöistä muovautui kohti opettajien mielikuvaa inkluusion, oppiaineen arvostuksen puutteen, työrauhan ja kurinpidon sekä koulun ja luokkatilan fyysiset puutteiden osalta. Vastaa-jaryhmien välillä oli eroja siten, että opettajina toimivat vastaajat nimesivät edellä kuvatut tekijät työn haasteiksi muita ryhmiä useammin, opintojensa loppupuolella olevat hieman harvemmin ja opintojensa alussa olevista opiskelijoista nämä haasteiksi nimesi kaikkein pienin osuus vastaajista. Isoin ero on havaittavissa inkluusion osalta, toiseksi suurin oppiaineen arvostuksen puutteen kohdalla, kolmanneksi suurin työrauhan ja kurinpidon kohdalla ja vähäisin koulun ja luokkatilan fyysisten puutteiden yhteydessä. Mielikuva muuttui vastaajaryhmien välillä myös siten, että opintonsa vasta aloittaneet opiskelijat mainitsivat joitakin asioita haastaviksi sekä opinnoissaan pidemmällä olevia vastaajia että etenkin opettajina toimivia vastaajia useammin. Suurin ero ryhmien välillä on havaittavissa opetustyön haasteiden luokassa, jonka vai harva opettajana toimiva mielsi haasteeksi. Opetustyön haasteiden

kanssa samansuuntaisen ja -suuruisen yhteyden havaitsin myös oppilaiden motivaation osalta. Edellisten lisäksi motivointi mainittiin haasteeksi sitä harvemmin, mitä enemmän vastaajalla oli takanaan opintoja tai opettajakokemusta, mutta tämän haasteen kohdalla muutos oli edellisiä hieman pienempi. Yläkoulun kuvataideopettajan työssä haasteiksi miellettyjen tekijöiden osalta mielikuvat muuttuivat kohti opettajina toimivien mielikuvia eniten opetustyössä tapahuvan oman tekemisen osalta.

Tutkielmani tulokset ovat hyvin samankaltaisia kuin aiemmissä tutkimuksissa saadut havainnot opettajan työssä räsittästä aiheuttavista tekijöistä. Tällaisia tekijöitä on todettu olevan muun muassa oppilaiden käytöksen häiriöt, oppilaiden alhainen motivaatio ja käytöstopojen puute, puutteelliset työskentelyolosuhteet, ylikuormitus, ajan puute, haasteet arvioinnissa, oppilaiden huoltajien haastavat asenteet sekä opetusryhmien suuret koot (Santavirta, Aittola, Niskanen, Pasanen, Tuominen & Solovieva, 2001, s. 3). Myös Husu ja Toom (2016, s. 9) tunnistavat opettajan työn ajankohtaisiksi haasteiksi melko samankaltaisia teemoja koskevia asioita, kuten alati muuttuva opetus- ja oppimisympäristön, oppijoiden lisääntyvän moninaisuuden ja erityispedagogiset tarpeet, oppijoiden osaamisen tasoon liittyvät tekijät, oppilähtöisyyden ja osallistavan pedagogiikan, digitalisaation, hyvinvoinnin tukemisen, oppijoiden yhteiskunnallisen adaptaation ja syrjäytymisen ehkäisy. Haasteiden teemat ovat luonteeltaan koko yhteiskunnan läpileikkaavia laajoja muutosvoimia, jotka näyttävät erityisen konkreettisina opettajan työn arjessa.

Jari Sinkkonen (2008, s. 26–27) tunnistaa yläkouluikäisissä olevien elävän stressaavaa aikaa jolloin käytöshäiriötkin ovat yleisimpiä. Myös Raili Kärkkäinen (2008, s. 98) kirjoittaa yläkouluikäisten nuorten omaa elämää kuormittavien ongelmien voivan heijastua erilaisina vaikeuksina ja ahdistuksena ja näkyä moninaisina haasteina myös koulun arjessa. Käytöshäiriöiden lisäksi myös puutteellisten tilojen sekä huonojen välineiden ja materiaalien on havaittu vähentävän motivaatiota (Kärkkäinen, 2008, s. 98). Kärkkäisen (2008, s. 98) havainnot tukevat tämän tutkielman tuloksia myös resurssien puutteen osalta, jonka hän katsoo voivan koskea myös käytettävissä aikaa. Myöskään koulujen isot ryhmäkoot, ahtaat tilat tai aikatauluista kumpuava kiire oppitunnilta toiselle sekä kuvataiteen oppituntien väliset pitkät ajanjaksot ovat haaste taiteelliselle työskentelylle (Kärkkäinen, 2008, s. 98).

Vuosituhanne vaihteessa opettajan työn erityisinä muutoshaasteina nähtiin olevan koulun normeja uhmaava oppilaiden häiriökäyttäytyminen sekä aggressiivisuuden lisääntyminen

(Kiviniemi, 2000, s. 7). Kiviniemi (2000, s. 7, 75–84) luonnehtii opettajien nykypäivänä kohtaavan muuttuneen pedagogisen toimintaympäristön sekä aiempaa voimakkaammaksi muuttuneen koulunvastaisen alakulttuurin, jonka taustalla arvellaan vaikuttavan esimerkiksi oppilaiden ja näiden perheiden lisääntyneet henkilökohtaiset ongelmat. Vuosituhannen alussa havaittiin myös opettajan työn arvostuksen laskeneen sekä työn luonteen muuttuneen aiempaa kiireisemmäksi, pirstaleisemmaksi ja vaativammaksi (Kiviniemi 2000, 75–84). Nämä ovat teemoja, jotka myös tämän tutkimuksen vastaajat tunnustivat opettajan työn haasteiksi. Eräs opettajana pidempään toiminut vastaaja luonnehti havaitsemaansa työn muutosta seuraavasti: ”Työ on muuttunut kiireisemmäksi oman urani aikana. Kokouksia ja tiimin palavereja on useammin. Lisäksi outo ”sälä” on lisääntynyt. Opettamisen lisäksi on tullut kaikesta valituksesta huolimatta työ on kivaa, vaikka viekin voimat.”

Vastaajaryhmien välisiä mielikuvaerojen osalta saamiani tuloksia tukee Niemen ja Siljanderin (2013) havainto siitä, että erityisesti aloittelevat opettajat kokevat työssään haasteellisiksi monet käytännön tehtävät kuten kriisitilanteissa toimimisen, oppilashuollon kysymykset, opetuksen eriyttämisen, opettajan työn hallinnolliset tehtävät, oppilaiden arvioinnin, oppilaiden oppimisedellytysten arvioinnin sekä oppilaiden vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön. Virta (2002) havaitsi tutkimuksessaan historianopettajaopiskelijoiden olleen ensimmäisten opettajakokemustensa jälkeen pettyneitä omiin opetuskokemuksiinsa ja kertoivat vaikeuksista opetustilanteissa, puutteista luokan vuorovaikutuksessa sekä ongelmista luokan johtamisessa. Myös tässä tutkielmassa havaittiin kuvataidekasvatuksenopintojensa alkuvaiheessa olevien opiskelijoiden ajattelevan työssä ilmenevän muita vastaajaryhmiä enemmän haasteita opetustilanteessa, mutta myös oppilaiden motivaation osalta sekä heidän motivointinsa yhteydessä. Virta (2002) havaitsi omaan selviytymiseen keskittymisen olevan aloitteleville opettajille tyypillinen ongelma, samoin kuin pettymys ja pessimismi heikosta oppilaiden motivaatiosta ja luokkahuonejohtamisesta. Opettajan työssään kokemat haasteet ovat merkityksellisiä, sillä esimerkiksi uransa alkuvaiheessa olevien opettajien kokemien haasteiden opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa on havaittu olevan yhteydessä sekä heikompaan professionaalisuuden kokemukseen että uranvaihtoaikaisiin (Heikonen, Pietarinen, Pyhältö, Toom & Soini 2017, s. 250).

Työn haasteita nimettiin kaikissa vastaajaryhmissä motivoivia tekijöitä enemmän, mikä saattaa johtua esimerkiksi siitä, että työn haastavat tekijät olivat motivoivia tekijöitä konkreettisempia ja siten helpommin tunnistettavissa ja sanallistettavissa kuin työssä motivoivat asiat. Sekä yläkoulun kuvataideopettajan työhön liittyviä haasteita että motivoivia tekijöitä nimesivät eniten opintojensa loppuvaiheessa olevat opiskelijat, kun taas vähiten motivoivia ja haastavia tekijöitä nimesivät opintojensa alkupuolella olevat ensimmäisen vuoden opiskelijat. Arvelen tämän olevan seurausta siitä, että opinnoissaan pidemmällä olevat opiskelijat hahmottavat yläkoulun kuvataideopettajan työn paremmin kuin vasta opintonsa aloittaneet opiskelijat. Toisaalta myös yläkoulun kuvataideopettajan työn hyvin tuntevat yläkoulun kuvataideopettajina toimivat vastaajat nimesivät vastauksissaan opintojen loppuvaiheessa olevia opiskelijoita vähemmän sekä työssä motivoivia että haastavia tekijöitä. Uransa alussa olevien opettajien työssään kokemien jännitteiden on havaittu liittyvän usein ristiriitoihin heidän tavoitteidensa ja todellisuudessa mahdollisen välillä (Pillen, Beijaard & Brok, 2013). Ammatillisen identiteetin jännitteiden ajatellaan aiheutuvan ammatillisen ja henkilökohtaisen identiteetin ristiriidoista ja jännitteisiin on havaittu usein liittyvän avuttomuuden tunne, viha tai omien puutteiden tiedostaminen (Pillen, Beijaard & Brok, 2013). Tämä havainto voi osaltaan selittää sitä, miksi opintojensa loppuvaiheessa olevat kuvataidekasvatuksen opiskelijat nimesivät yläkoulun kuvataideopettajan työhön liittyvän muita enemmän haasteellisia tekijöitä.

Opettajan työtä leimaavat sekä koulun taholta tulevat vaatimukset että yksilön omat tavoitteet työtään kohtaan. Opettajan tekemään työhön vaikuttaa myös opetussuunnitelman tavoitteiden kautta liittyvän monia odotuksia ja paineita, jotka kohdistuvat niin opetuksen sisältöihin, menetelmiin kuin opetuksen tuloksiinkin. Hansen (2001, s. 4) tunnistaa esimerkiksi oppilaiden akateemisen oppimisen, sosialisoinnin osaksi yhteiskuntaa, työhön valmistamisen, poliittisen toimijuuden ja kulttuurisen valvutuneisuuden olevan opettajan työn odotettuja tuloksia. Opettajan työn olosuhteet monien odotusten alla työskennellessä mutta toisaalta vain yhteiskunnan palkollisena toimiessa ovat omiaan luomaan paineita ja turhautumista (Hansen, 2001, s. 6). Kiviniemi (2000, s. 88) kirjoittaa haastattelemiensa opettajien ajatelleen uraa aloittaessaan opettajan työn todellisuutta helpommaksi. Toisaalta opettajien odotusten omaa työtä ja siinä suoriutumista kohtaan nähdään olevan korkealla, minkä katsotaan johtavan itseltä liikojen vaatimiseen ja riittämättömyyden kokemuksiin (Kiviniemi, 2000, s. 88–90). Epävarmuuden tunteen voi nähdä myös kuuluvan osaksi opettajan työtä, ja Hargrea-

ves (1999, s. 141–157) kuvaakin opettajan työssä olevan aina asioita, joita voisi tehdä enemmän ja paremmin, eikä työnsarka näyttäydä loppuvan koskaan. Opettajien idealistisista tavoitteista työtään kohtaan kirjoittaa myös Virta (2002), joka on tutkimuksessaan havainnut historianopettajaopiskelijoiden tarkentaneen tai madaltaneen idealistisia tavoitteitaan opettajana haasteiden havaitsemisen myötä. Voi olla, että myös opintojensa loppuvaiheessa olevilla kuvataidekasvatuksen opiskelijoilla on opettajana toimimisen suhteen liian idealistiset odotukset, jolloin myös haasteita omiin tavoitteisiin pääsemiseksi on tunnistettu muita vastaajaryhmiä enemmän. Vaikka Virran (2002) tutkimuksessa historianopettajaopiskelijat olivat huomanneet sekä opetustaitojensa että -menetelmiensä käytön parantuneen opettajaopintojen myötä, he samalla kokivat opettajaksi kasvun olevan haastavampaa ja monimuotoisempaa kuin olivat olettaneet. Korkeiden odotusten ohella näen myös vasta muotoutumassa olevan, ehkä vielä jäsentymättömän käyttöteorian ja ammatti-identiteetin olevan osasyynä sille, että opintojen loppupuolella olevat kuvataidekasvatuksen opiskelijat mieltävät työssä olevan paljon haasteita.

Hargreaves (2003) näkee opettajuuden olevan ammatti, jossa tunteilla on keskeinen rooli. Korthagen (2001) kuitenkin arvioi opettajankoulutuksen keskittyvän tunteiden sijaan paljolti loogisiin ja rationaalisiin seikkoihin. Korthagenin (2001) mukaan esimerkiksi opetusharjoittelun aikana opiskelijan omat tavoitteet ja opetusmenetelmät saavat paljon painoarvoa, vaikka opiskelijan näkökulmasta keskeistä saattavat olla tunteet, joita uudessa tilanteessa syntyy. Tässä tutkielmassa esille nousseet mielikuvat yläkoulun kuvataideopettajan työn haasteista liittyvät monelta osin työssä mahdollisesti kohdattavien tilanteiden synnyttämiin tuntemuksiin. Käyttöteorian muotoutuessa kokemusten reflektoinnin myötä (Kiviniemi, 2000, s. 20; Korthagen, 2004; Stenberg, 2015, s. 89–90), saattaisi opetuskokemusten herättämien tunteiden perusteelliseen käsittelyyn ja reflektointiin panostaminen koulutuksessa edistää niin opiskelijoiden käyttöteorioiden muotoutumista kuin työssä haastaviksi miellettyjen asioiden selättämistäkin.

5.3. Mielikuvan muutos motivoivien tekijöiden osalta

Saatujen vastausten perusteella vaikuttaa siltä, että vastaajat mieltävät yläkoulun kuvataideopettajan työssä motivoiviksi tekijöiksi oppilaat, omaan tekemiseen liittyvät asiat, työn ominaisuudet, oppiaineen, työympäristön ja yläkoulun ominaisuudet sekä muut tekijät. Näistä

oppilaisiin liittyvät asiat saivat yli puolet kaikista vastaajien mainitsemista yläkoulun kuvataideopettajan työn motivoivista tekijöistä. Toiseksi eniten mainintoja motivaation lähteenä saivat kuvataideopettajan omaan tekemiseen liittyvät asiat, kolmanneksi eniten työn ominaisuuksiin liittyvät seikat ja neljänneksi oppiaineeseen liittyvät tekijät. Vähiten mainintoja keriyti motivoiviksi mielletyille työympäristön ominaisuuksille.

Opiskelijoiden mielikuva muuttui kohti opettajien mielikuvaa haastaviksi miellettyjen asioiden lisäksi myös motivoivien tekijöiden osalta. Oppilaat itsessään ja heidän ikävaiheensa mainittiin opettajina toimivien vastaajien keskuudessa muita vastaajaryhmiä huomattavasti useammin työn motivoivaksi tekijäksi ja opintojensa loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden joukossa useammin kuin opintonsa vasta aloittaneiden vastaajaryhmässä. Samansuuntainen mutta hieman vähäisempi muutos on havaittavissa myös motivoivaksi tekijäksi mainitun työyhteisön kohdalla. Muita systemaattisia muutoksia motivoivien tekijöiden osalta en havainnut.

Tutkielmani tuloksia tukevat aiempien tutkimusten havainnot opettajien työtyytyväisyyttä edistävästä tekijöistä. Tällaisiksi on havaittu muun muassa nuorten ihmisten kanssa työskentely, vapaus ja luovuus, pitkät lomien, yhteistyö muiden opettajien kanssa sekä työn vaihteleva luonne (Santavirta, Aittola, Niskanen, Pasanen, Tuominen & Solovieva, 2001, s. 6–7). Samat teemat toistuivat tämän tutkielman tuloksissa vastaajien kertoessa yläkoulun kuvataideopettajan työssä motivoivista tekijöistä. Kiviniemi (2000, s. 75) tunnistaa opettajien onnistumisen kokemusten usein liittyvän vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa. Työn sisäisiä palkkioita ja onnistumisen elämyksiä pidetäänkin opettajuuden keskeisinä voimavaroina (Kiviniemi, 2000, s. 75). Jaakkola ja Liukkonen (2002, s. 122) toteavat työyhteisöllä olevan iso rooli työpaikkojen motivaatioympäristön luomisessa ja kuvailevat työyhteisön ilmapiirin olevan yhteydessä sekä työtyytyväisyyteen, työhyvinvointiin että yksilön oman työmotivaation kehittymiseen.

Huomionarvoista on, että molemmat työelämää kohden kuljettaessa yhtä useammin mainitut motivoivat tekijät olivat juuri sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja muihin ihmisiin liittyviä asioita. Husu ja Toom (2016, s. 9) sekä Kiviniemi (2000, s. 72) hahmottavat opettajan työn ihmissuhdetyöksi. Havainto siitä, että opettajina toimivat vastaajat mainitsivat oppilaat ja työyhteisön opiskelijavastaajia useammin työn motivoivaksi tekijäksi saattaa kuvastaa sitä,

että työn luonne ihmissuhdetyönä sekä vuorovaikutteisuuden motivoiva voima paljastuvat kokonaisuudessaan vasta työelämään siirtymisen jälkeen.

Tutkielmani tulokset nostivat oppilaat kiistatta yhdeksi eniten mainituista yläkoulun kuvataideopettajan työn motivoivista tekijöistä. Jari Sinkkonen (2008, s. 26–27) kirjoittaa nuoruuden kehityksen antavan nuorelle uudenlaisia valmiuksia ymmärtää vuorovaikutuksen monimutkaisuutta. Kärkkäinen (2008, s. 84–85) kuvaa nuoreksi kasvamisen ikävaihetta monien muutoksien, itsenäistymisen ja oman identiteetin etsinnän aikakaudeksi, johon liittyy muuttuva olemus sekä pohdinta joukkoon kuulumisesta ja tulevaisuuden epävarmuudesta. Erilaisten tyylien ja tapojen kokeilemisen myötä kehittyvät vertaamisen, kriittisen ajattelun, päätöksenteon ja käsitysten ilmaisun taidot (Kärkkäinen, 2008, s. 84–85). Muutoksien keskellä kasvavalla nuorella on tarve tulla kuulluksi ja ymmärretyksi, mutta koulun arjessa pääpainon ollessa tiedon jakamisessa, ei sosiaalinen kasvu koulussa välttämättä toteudu kovinkaan hyvin (Kärkkäinen, 2008, s. 84–85). Mielikuvitus ja taiteen maailmat voivat kuitenkin parhaimmillaan mahdollistaa nuorille oman intiimin ja yksityisen paikan, jossa nuori voi purkaa sekä kehittymisen riemua että eksistentiaalista ahdistustaan turvallisesti (Sinkkonen, 2008, s. 28). Myös Kärkkäinen (2008, s. 89) käsittää kuvailmaisun yhdeksi tavaksi, jolla omia ajatuksia, tunteita tai uskomuksia on mahdollista ilmaista. Muun muassa nämä seikat saattavat tehdä yläkoulun kuvataideopettajan roolista osana nuorten elämä erityisen merkityksellisen ja motivoivan.

Olennainen tuos on myös se, etten havainnut muiden kuin oppilaiden ja työyhteisöön liittyvien tekijöiden osalta mielikuvissa systemaattista muutosta kohti opettajien mielikuvaa. On myös kiinnostavaa, että mielikuva muuttui vain siten, että yhä useampi piti työyhteisöä ja oppilaita työn motivoivana voimana, enkä havainnut muutosta toiseen suuntaan minkään tekijän kohdalla. Toisin kuin työhön liitetyt haastavat tekijät, vastaajien mielikuviin liittyvät motivoivat tekijät eivät näytä muuttuvan käyttöteorian muutoksen tai ammatillisen kehityksen myötä. Motivoiviksi koetut tekijät saattavat perustua kunkin henkilökohtaisiin mieltymyksiin ja sisäsyntyisiin ominaisuuksiin, jotka voivat pysyä opettajaksi kasvamisen myötä melko staattisina. Haastavien tekijöiden kohdalla koulutus todennäköisesti tarjoaa välineitä, joilla aiemmin haastavaksi koetut asiat voivat muuttua vähemmän haastaviksi. Samanlaista muutosta ei motivoivien tekijöiden osalta tämän tutkimuksen perusteella tapahdu, luultavasti juuri motivoivien tekijöiden ja haasteiden erilaisten luonteiden vuoksi.

Motivoivien tekijöiden osata tuloksia ja erityisesti muutosta vastaajaryhmien välillä tarkasteltaessa on huomattava, että todennäköisesti yläkoulun opettajan työssä työskentelevät sellaiset henkilöt, jotka jo lähtökohtaisesti pitävät työtä keskimääräistä vastaajaa enemmän ja mieltävät sen motivoivampana. Yhden vastaajan haasteeksi kokema asia voi toisen vastaajan mielessä olla työn motivoiva voima. Myös nämä seikat voivat selittää eroja vastaajaryhmien erilaisten mielikuvien taustalla.

6. Pohdinta

Yläkoulun kuvataideopettajan työtehtäviksi hahmotettiin opetus, suunnittelu ja valmistelu, siivous ja järjestely, kokoukset ja palaverit, viestintä, arviointi, ruokailu, yleisellä tasolla ilmaistut työtehtävät, kuvataiteen materiaaleihin liittyvät työtehtävät, valvonnat, oma koulutautuminen, oma taiteellinen toiminta, luokanvalvojan tehtävät, kuvataidekerhot, oppilastöihin liittyvät työtehtävät, koulun arkirutiinit, juhliin ja näyttelyihin liittyvät työtehtävät, oppilashuolto sekä yksittäisten vastaajien mainitsemat muut työtehtävät. Yläkoulun kuvataideopettajan ajateltiin työskentelevän arkipäivisin pääosin kahdeksan ja neljän välillä ja vastaajaryhmästä riippuen noin 34–38 tuntia viikossa. Vastaajat mielsivät yläkoulun kuvataideopettajan työn haasteiden liittyvän opettajan omaan tekemiseen, työn reunaehtoihin, oppilaisiin sekä oppiaineen heikkoon asemaan ja arvostuksen puutteeseen. Työn motivoivia tekijöitä vastaajat kuvasivat olevan oppilaat, työn ominaisuudet, opettajan oma tekeminen, oppiaine, työympäristön ja yläkoulun ominaisuudet, opetustyö sekä muut tekijät.

Opintojen etenemisen ja työelämään siirtymisen myötä mielikuva yläkoulun kuvataideopettajan työstä muovautui kohti opettajina toimivien mielikuvaa joidenkin kartoitettujen asioiden osalta. Opettajina toimivat vastaajat mielsivät yläkoulun kuvataideopettajan työhön käytettävän keskimäärin vähemmän aikaa verrattuna opintojensa loppuvaiheessa oleviin ja etenkin opintojensa alussa oleviin vastaajiin. Työtehtävien osalta opintojen eteneminen ja työelämään siirtyminen saivat yhä useamman vastaajan mieltämään opetukseen, Wilman ja sähköpostin käyttöön ja oppilastöihin liittyviin työtehtäviin käytettävän suhteellisesti enemmän aikaa. Toisaalta yhä useampi opinnoissaan pidemmällä oleva ja etenkin opettajana toimiva vastaaja mielsi valmisteluun ja suunnitteluun, arviointiin, ruokailuun, valvontoihin ja yleisellä tasolla kuvattuihin työtehtäviin käytettävän opintojensa alkupuolella olevien vastaajien arvioimaa osuutta vähemmän aikaa. Opintojen etenemisen ja työelämään siirtymisen myötä vastaajista yhä suurempi osa piti yläkoulun kuvataideopettajan työssä motivoivana oppilaita ja työyhteisöä ja mielsi työn haasteiksi inklusion, oppiaineen arvostuksen puutteen, kurinpidon ja työrauhan ylläpitämisen sekä koulun ja luokkatilan fyysiset puutteet. Toisaalta opintojen etenemisen ja työelämään siirtymisen myötä yhä harvempi vastaaja mielsi haastavaksi opetustyön, oppilaiden motivoinnin ja oppilaiden motivaation puutteen. Tuloksia leimaava piirre on opintojen aikana tapahtuva näkökulman muutos oppilaasta opettajaksi.

Mielikuvien muutokseen vaikuttavat kertyneet kokemukset ja vastaanotettu tieto. Skeema yläkoulun kuvataideopettajan työstä vaikuttaa muuttuvan hiljalleen opintojen aikana edellä mainittujen tekijöiden osalta. Muutos vaikuttaa olevan verkkainen vanhojen oppilaan roolissa muodostettujen skeemojen vaikuttaessa yhä mielikuvien taustalla. Yläkoulun kuvataideopettajan työtodellisuus näyttää kuitenkin monilta osin selkenevän opiskelijoille kuvataidekasvatuksen opintojen aikana. Opettajan työstä muodostuneen mielikuvan voidaan nähdä perustuvan opettajan ammatti-identiteettiin, joka taas muotoutuu opettajan oman käyttöteorian varaan. Saatavilla on osin ristiriitaista tutkimustietoa siitä, muuttuuko opettajaopiskelijoiden opettajaintiteetti opettajainkoulutuksen aikana vai ei. Tämän tutkielman tulokset tukevat ajatusta siitä, että opintojen aikana kertyvillä tiedoilla ja kokemuksilla opettajana toimimisesta on vaikutusta käyttöteorian ja ammatti-identiteetin muutoksen kautta mielikuvaan yläkoulun kuvataideopettajan työstä.

Tutkielmani tulokset puoltavat ajatusta siitä, että opettajaopiskelijoille tulisi mahdollistaa jo opintojen varhaisessa vaiheessa opetuskokemuksia ja niiden reflektointia myös tunnekokemusten osalta. Mikäli opetuskokemusten reflektointi jää heikoksi, on vaarana että opiskelijoiden mielikuvat työstä eivät kohtaa koulun arkitodellisuuden kanssa. Tutkielma tuottaa uudenlaista tietoa opiskelijoiden opintojen aikaisesta ammatillisesta kehityksestä, mielikuvien muutoksesta sekä niistä haasteista ja motivoivista tekijöistä, joita yläkoulun kuvataideopettajan työhön liitetään niin opintojen aikana kuin jo työelämään siirtymisen jälkeenkin. Tutkielman tuloksia voidaan hyödyntää esimerkiksi kuvataidekasvatuksen opintojen kehitystyössä pohdittaessa sitä, mitä asioita kuvataidekasvatuksen opinnoissa tulisi kehittää, jotta opinnot valmistaisivat mahdollisimman hyvin kohtaamaan kuvataideopettajan työtodellisuuden haasteet.

Tutkielmani suurimmat puutteet kohdistuvat tutkimusaineiston rajalliseen kokoon sekä käyttämäni tutkimusmenetelmään. Erityisesti aineistonkeruutapaa tulisi jatkossa muokata siten, että saadut vastaukset olisivat mahdollisimman yksiselitteisiä, jotta tutkijan oman näkemyksen vaikutus tuloksiin jäisi mahdollisimman vähäiseksi. Tutkielmani vahvuudeksi näen analyysin ja siitä raportoinnin systemaattisuuden. Aineiston pienen koon vuoksi tulokset eivät ole yleistettävissä, mutta tekevät näkyväksi yläkoulun kuvataideopettajan työstä muodostetut mielikuvat tämän vastaajajoukon sisällä. Saamani tulokset ovat tekemäni hypoteesin suuntaisia. Opintojen loppupuolella olevien opiskelijoiden mielikuva ei vastoin kuvitelmiäni

muotoutunut aivan opettajina toimivien mielikuvan kaltaiseksi, ja etenkin joidenkin opintojensa alussa olevien opiskelijoiden arvio yläkoulun kuvataideopettajan työskentelyajoista oli varsin yllättävä. Haastavien tekijöiden osalta oli kiinnostavaa, että opintojensa loppupuolella ja jo lähellä valmistumistaan olevat opiskelijat mielsivät yläkoulun kuvataideopettajan työhön sisältyvän erityisen paljon haasteita.

Aiheen tutkimista olisi mielekästä jatkaa tarkastelemalla sitä, vaikuttaako opiskelun aikainen yläkoulun kuvataideopettajan sijaisuuksien tekeminen ja näin kertynyt kokemus henkilön muodostamaan mielikuvaan yläkoulun kuvataideopettajan työstä. Tämän tutkielman rajallisuuden sekä aineiston pienen koon takia tätä tarkastelua ei tehty. Myös pitkittäisaineiston avulla samaa vastaajaryhmää opintojen eri vaiheissa tarkastelemalla voitaisiin saada kiinnostavaa tietoa mielikuvan kehittymisestä. Pitkittäisaineisto yhdistettynä tietoihin koulutuksessa käsitellyistä teemoista voisi mahdollistaa sen havainnoimisen, onko opinnoissa käsitellyillä aiheilla yhteyttä siihen, millaiset asiat opiskelijat kokevat työn haasteina opintojen alussa ja lopussa.

Lähteet

Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. painos). Vastapaino.

Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 107–128. Haettu 11.1.2022 osoitteesta <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>

Beijaard, D. & Meijer, P. (2017). Developing the personal and professional in making teacher identity. Teoksessa D. Clandinin & J. Husu (toim.), *The SAGE handbook of research on teacher education* (s. 177–193). Sage Publications.

Buitink, J. (2009). What and how do student teachers learn during school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 118–127. Haettu 12.3.2022 osoitteesta <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.009>

Eteläpelto, A., & Vähäsantanen, K. (2008). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäa (toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu* (s. 26–49). Kansanvalistusseura.

Eskola, A. (2019). *Vanhanakin voi ajatella : mielikuvista ja niiden voimasta*. Vastapaino.

Hansen, D. (2001). *Exploring the moral heart of teaching - toward a teacher's creed*. Teachers College Press.

Hargreaves, A. (1999). *Changing teachers, changing times. The teacher's work and culture in the postmodern age*. (4. painos). Teachers College Press.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society – education in the age of insecurity*. Open University Press.

Heikkinen, H. (2001). *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito : narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla*. (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto.

Heikonen, L., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A. & Soini, T. (2017). Early career teachers' sense of professional agency in the classroom: associations with turnover intentions and per-

ceived inadequacy in teacher-student interaction. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(3), 250–266. Haettu 14.12.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1169505>

Husu, J. & Toom, A. (2016). *Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan: Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämissohjelman laatimisen tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33. Haettu 2.10.2021 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-425-2>

Hänninen, S. (2008). Voimaantumisen kehitysohjelma persoonallisen ja ammatillisen identiteetin tukijana. Teoksessa Eteläpelto A. & Onnismaa J. (toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu* (s.191–217). Kansanvalistusseura.

Jaakkola, T. & Liukkonen, J. (2002). Motivaation hierarkkinen luonne. Teoksessa J. Liukkonen, T. Jaakkola & A. Suvanto (toim.) *Rahasta vai rakkaudesta työhön?: Mikä meitä motivoi?* (s. 121–126). Likes-työelämäpalvelut Oy.

Karvonen, E. (1999). *Elämää mielikuvayhteiskunnassa : imago ja maine menestystekijöinä myöhäismodernissa maailmassa*. Gaudeamus.

Kiviniemi, K. (2000). *Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle : opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista*. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Opetushallitus.

Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Routledge.

Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. Haettu 6.4.2022 osoitteesta <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>

Krautsuk, S. (2017, 12. lokakuu). 8 yleistä ammattia, joita leimaa väärä mielikuva – jopa työnhakijoille joudutaan näyttämään videoita siitä, mitä työ oikeasti on. Yle uutiset. Haettu 2.4.2021 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-9867209>

Kähkönen, M. (2003). *Millaisena näen tulevan luokkani? Tutkimus luokanopettajaopiskelijoiden mielikuvista luokkahuonetodellisuudessa koulutuksen alussa ja lopussa ja niiden mahdollisesta muutoksesta.* (Väitöskirja). Painosalama Oy.

Kärkkäinen, R. (2008). Nuoreksi kasvava ja kuvataide. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä (toim.) *Nuoret ja taide: Ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla : kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta.* (s. 84–100). Finn Lectura.

Lapin yliopisto (2020). Opinto-opas 2020–2023 Taiteiden tiedekunta. Lapin yliopisto. Haettu 16.4.2022 osoitteesta <https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=ad8bbd84-5e0c-44ef-aa3d-f9dae89c5a87>

Laine, T. (2004). *Huomisen opettajat.* (Väitöskirja). Tampereen Yliopistopaino Oy. Haettu 22.5.2022 osoitteesta <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-5996-2>

Lehtonen, J. (1998). Yhteisöt ja julkisuus. Mainonnasta yhteiskunnalliseen keskusteluun. Teoksessa U. Kivikuru & R. Kunelius (toim.): *Viestinnän jäljillä. Näkökulmia uuden ajan ilmiöön* (s.119–142). WSOY.

Levin, B. & He, Y. (2008). Investigating the content and sources of teacher candidates' personal practical theories (PPTs). *Journal of Teacher Education*, 59(1), 55–68. Haettu 20.3.2022 osoitteesta <https://doi.org/10.1177/0022487107310749>

Levin, B., He, Y. & Allen, M. (2013). Teacher Beliefs in Action: A Cross-Sectional, Longitudinal Follow-Up Study of Teachers' Personal Practical Theories. *The Teacher Educator*, 48(3), 201–217. Haettu 22.5.2022 osoitteesta <https://doi.org/10.1080/08878730.2013.796029>

Lähdesmäki, T., Hurme, P., Koskimaa, R., Mikkola, L., Himberg, T., *Menetelmäpolkuja humanisteille.* Jyväskylän yliopisto, humanistinen tiedekunta. Haettu 12.10.2021 osoitteesta <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/vertaileva-tutkimus>

Maaranen, K., Pitkäniemi, H., Stenberg, K. & Karlsson, L. (2016). An idealistic view of teaching: Teacher students' personal practical theories. *Journal of Education for Teaching*, 42(1), 80–92. doi:10.1080/02607476.2015.1135278

Maaranen, K. & Stenberg, K. (2020). Making beliefs explicit - student teachers' identity development through personal practical theories. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 336–350. doi:10.1080/02607476.2020.1749994

Metsäpelto, R-L., Poikkeus, A-M., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., ... Warinowski, A. (2020). *Conceptual framework of teaching quality: A Multidimensional Adapted Process Model of Teaching*. doi:10.31234/osf.io/52tev

Niemi, H. & Siljander, A. (2013). *Uuden opettajan mentorointi*. Helsingin yliopisto, koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia. Haettu 15.3.2022 osoitteesta <https://docplayer.fi/12317584-Uuden-opettajan-mentorointi.html>

Niikko, A. (1993). *Lastentarhan- ja luokanopettajaopiskelijoiden näkemykset opettajuudesta koulutuksensa alkuvaiheessa*. Joensuun yliopisto.

Opetusalan ammattijärjestö (2022, 3. toukokuuta) *Miksi olet lakossa – opettajat 10 paikkakunnalta kertovat*. Opetusalan ammattijärjestö. Haettu 10.5.2022 osoitteesta <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2022/miksi-olet-lakossa--opettajat-10-paikkakunnalta-kertovat-uusi-sivu/>

Opetusalan ammattijärjestö (n.d.). *Opetusvelvollisuus, huojennukset ja erikseen korvattavat tehtävät yksityisessä peruskoulussa*. Opetusalan ammattijärjestö OAJ. Haettu 27.3.2022 osoitteesta <https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/tyoaika/yksityiset-peruskoulut-ek/opetusvelvollisuus-huojennukset-ja-erikseen-korvattavat-tehtavat/>

Opetushallitus (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. painos). Next Print Oy. Haettu 3.2.2022 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240–260. Haettu 17.4.2022 osoitteesta <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.696192>

Pitkäniemi, H., Karlsson, L., & Stenberg, K. (2014). The relationship between Finnish student teachers' practical theories, sources, and teacher education. *International Journal of*

Higher Education, 3(4), 129-141. Haettu 2.4.2022 osoitteesta <https://eric.ed.gov/?id=EJ1067583>

Puolimatka, T. (2002). *Opetuksen teoria: Konstruktivismista realismiin*. Tammi.

Rope, T. & Mether, J. (2001). *Tavoitteena menestysbrandi. Onnistu mielikuvamarkkinoinnilla*. WSOY.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu 28.1.2022 osoitteesta https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_3.html/

Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K. & Solovieva, S. (2001). *Nyt riittää. Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta*. Yliopistopaino.

Sinkkonen, J. (2008). Nuoruusiän monet haasteet. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä (toim.), *Nuoret ja taide: Ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla : kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta* (s. 23–28). Finn Lectura.

Stenberg, K. (2011). *Working with identities—promoting student teachers' professional development*. (Väitöskirja). Helsingin yliopisto.

Stenberg, K., Karlsson, N., Pitkäniemi, H. & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204–219. Haettu 3.9.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.882309>

Stenberg, K. (2015). Opettajaidentiteetti opettajankoulutuksen ytimessä. Teoksessa: S. Iso-pahkala & M. Horila (toim.), *Yhdessä kohti tulevaa : eNorssi-verkoston juhla-kirja* (s. 88–93). eNorssi-verkosto.

Stenberg, K. & Maaranen, K. (2020). The differences between beginning and advanced student teachers' teacher identities based on their practical theories. *Education Inquiry*, 11(3), 196–210. Haettu 22.5.2022 osoitteesta <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1716541>

Suomen virallinen tilasto (2022). Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu 20.4.2022 osoitteesta http://www.stat.fi/til/kjarj/2021/kjarj_2021_2022-02-18_tie_001_fi.html

Takala, O. (2000). *Opettajan roolin muuttuminen*. Helsingin kaupungin opetusvirasto.

Talikka, P. (2015). Normaalikoulut jättävät jälkensä opiskelijoihin. Teoksessa: S. Isopahkala & M. Horila (toim.), *Yhdessä kohti tulevaa : eNorssi-verkoston juhlakirja* (s. 96–97). eNorssi-verkosto.

Tanase, M. & Wang, J. (2010). Initial epistemological beliefs transformation in one teacher education classroom: Case study of four preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1238–1248. Haettu 22.5.2022 osoitteesta <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.009>

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

Töissä.fi (n.d.). *Kuvataidekasvatus: Mihin valmistuneet ovat sijoittuneet?* Haettu 23.9.2021 osoitteesta <https://toissa.fi/sijoittuminen-tyoelamaan/show/kuvataidekasvatus>

Virta, A. (2002). Becoming a history teacher: observations on the beliefs and growth of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 687–698. Haettu 4.5.2021 osoitteesta [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00028-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00028-8)

Liite 1

Yläkoulun kuvataideopettajan työnkuva -kysely

Vastaa kysymyksiin ympyröimällä valitsemasi vaihtoehto tai kirjoittamalla vastaus sille varattuun tilaan. Huomioithan, että lomake on kaksipuoleinen. Tarkista lopuksi, että olet vastannut kaikkiin kysymyksiin. Kiitos yhteistyöstä!

1. Sukupuoli Mies Nainen Muu

2. Ikä _____

3. Aiempi koulutus/ammatti _____

4. Kuvataidekasvatuksen opintojen aloitusvuosi _____

5. Suoritetut opetusharjoittelut

6. Muu kokemus kuvataideopettajan työstä, esimerkiksi tehdyt sijaisuudet

Ei ole, (siirry kysymykseen 7.) On

a. Kuinka paljon ja miltä koulutusasteilta?

7. Kerro/kuvaile asioita, joiden uskot yläkoulun kuvataideopettajan työssä olevan motivoivia

8. Kerro/kuvaile asioita, joiden uskot yläkoulun kuvataideopettajan työssä olevan haastavia

Käännä!

9. Kuvaile mahdollisimman tarkasti yläkoulun kuvataideopettajan tyypillistä työviikkoa. Merkitse kuvataideopettajan kuvitteelliseen kalenteriin esimerkiksi opetustuntien määrä sekä muut elementit, joita yläkoulun kuvataideopettajan työhön mielestäsi kuuluu. Mieti työtä kokonaisvaltaisesti ja merkitse kalenteriin kaikki työhön liittyvä toiminta. Huomaa, että taulukko on kahden sivun mittainen.

	Maanantai	Tiistai	Keskiviikko
7-8			
8-9			
9-10			
10-11			
11-12			
12-13			
13-14			
14-15			
15-16			
16-17			
17-18			
18-19			
19-20			
20-21			
21-22			

	Torstai	Perjantai	Lauantai	Sunnuntai
7-8				
8-9				
9-10				
10-11				
11-12				
12-13				
13-14				
14-15				
15-16				
16-17				
17-18				
18-19				
19-20				
20-21				
21-22				

Kiitos vastauksestasi!