

TURUN YLIOPISTON JULKAISUJA
ANNALES UNIVERSITATIS TURKUENSIS

SARJA - SER. C, OSA - TOM.317
SCRIPTA LINGUA FENNICA EDITA

KÄSITYÖN MONET MERKITYKSET

Opettajankoulutuksen opiskelijoiden käsityölle antamat merkitykset ja
niiden huomioon ottaminen käsityön opetuksessa

English Abstract

Marja- Leena Rönkkö

TURUN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF TURKU
Turku 2011

Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö

Ohjaajat

Professori Marjaana Soininen
Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Rauma

Professori Kimmo Lehtonen
Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Turku

Dosentti Seija Kojonkoski-Rännäli

Esitarkastajat

Professori Sinikka Pöllänen
Itä- Suomen yliopisto
Filosofinen tiedekunta
Soveltava kasvatustiede ja opettajankoulutus, Savonlinna

Dosentti Marketta Luutonen
Käsi- ja taideteollisuusliitto Taito ry

Vastaväittäjä

Professori Sinikka Pöllänen
Itä- Suomen yliopisto
Filosofinen tiedekunta
Soveltava kasvatustiede ja opettajankoulutus, Savonlinna

ISBN 978- 951- 29- 4712- 6 (PRINT)

ISBN 978- 951- 29- 4713- 3 (PDF)

ISSN 0082- 6995

Uniprint - Turku 2011

Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö

Marja- Leena Rönkkö:

KÄSITYÖN MONET MERKITYKSET

Opettajankoulutuksen opiskelijoiden käsityölle antamat merkitykset ja niiden huomioon ottaminen käsityön opetuksessa

Väitöskirjatutkielma, 171 s, 12 liites.

Kasvatustiede

TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen kohteena olivat opettajaopiskelijat, jotka refleктоivat käsityöprosessin aikaista toimintaansa ja sen tuloksia. Tutkimuksen kontekstina oli Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikön käsityökasvatuksen perusopinnot. Tutkimushenkilöinä olivat KSP11b Yhteenvetajakson lukuvuosien 2007 –2008 ja 2008 –2009 käsityökasvatuksen sivu- ja pääaineopiskelijat (n=23). Tutkimusaineistona käytettiin opiskelijoiden KSP11b Yhteenvetajaksolla valmistamia käsityötuotteita, niihin liittyviä portfolioita sekä haastatteluita, jotka analysoitiin semioottisella sisällönanalyysillä.

Tutkimuksen lähestymistapa on hermeneuttis-fenomenologinen. Sen pyrkimyksenä on ymmärtää ja tulkita opiskelijoiden kokemia käsityöprosesseja ja niihin liitettyjä merkityksiä. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia merkityksiä opiskelijat antavat käsityölle ja miten käsityön merkitykset tulisi ottaa huomioon käsityön opetuksessa.

Tutkimustuloksina esitetään opiskelijoiden käsityölle antamista merkityksistä neljä erilaista orientaatiotyyppiä: 1) käsityötuoteorientoituneet, 2) käsityötaito-orientoituneet, 3) käsityöperinneorientoituneet ja 4) käsityöilmaisuorientoituneet. Käsityötuoteorientoituneet opiskelijat aloittavat ongelmanratkaisuprosessinsa päättämällä, minkä tuotteen he haluavat valmistaa. Käsityötaito- orientoituneille opiskelijoille käsityöprosessi on oman osaamisen näyttämistä ja kehittämistä. Käsityöperinneorientoituneet opiskelijat saavat motivaationsa käsityötuotteen valmistukseen käsityöperinteen vaalimisesta, esimerkiksi halusta oppia perinteisiä käsityötekniikoita tai halusta oppia käsitöitä jonkun läheisen henkilön ohjaamana. Käsityöilmaisuorientoituneet opiskelijat suhtautuvat käsityöprosessiin elämyksellisesti, jolloin prosessi perustuu tekijän kokemuksiin, mielikuviin, muistojen vaalimiseen ja tunteiden ilmaisemiseen sekä identiteetin rakentamiseen.

Tutkimuksessa selvitettiin lisäksi käsityön merkitysten mahdollisuuksia käsityön opetuksessa. Nämä käsityön opetuksen näkökulmat on tutkimuksessa jaettu viiteen luokkaan: 1) käsityötaidon kehittäminen, 2) kokonaisen käsityön

tekeminen, 3) konkreettisen käsityötuotteen valmistaminen, 4) käsityöilmaisun kehittäminen ja 5) käsityön monipuoliset sisällöt.

Tässä tutkimuksessa korostuu, että käsityön opetus perustuu käsityötaidon oppimiseen. Käsityötaidon kehittämiseen liittyy käsityöllisesti työstettävien materiaalien ja niiden ominaisuuksien hallintaa ja muokkaamiseen tarvitaan käsityöteknologiaa, henkilökohtaista käsityötaitoa ja laatutietoisuutta. Käsityötuote on käsityöprosessin lopputuloksena syntyvä konkreettinen tuotos. Käsityöprosessi toteutuu kokonaisuutena käsityönä, jossa tekijä suunnittelee ja toteuttaa itse suunnitelmansa. Kokonainen käsityö saa eri tekijöillä erilaisia sovelluksia. Käsityöilmaisulla tarkoitetaan tekijän henkilökohtaista sitoutumista prosessiin ja käsityön monipuolisilla sisällöillä materiaaleja ja teknologioita, joita käsityön tekijä käyttää käsityöprosessin aikana. Lisäksi tutkimusaineistossa ilmeni, että opiskelijat sitoutuvat käsityöprosessiin, kun heillä on mahdollisuus ilmaista itselleen tärkeitä, henkilökohtaisia asioitaan, kuten omaa elämäntilannettaan ja merkityksellisiä kokemuksiaan.

Avainsanat: käsityö, käsityö oppiaine, käsityön opetus, käsityön merkitys, merkityksenanto

UNIVERSITY OF TURKU
Faculty of Education
Department of Teacher Education in Rauma

Marja- Leena Rönkkö:

CRAFT HAS MANY MEANINGS

The meanings of craft perceived by the students in teacher education and how they are taken into account in craft teaching

Doctoral Dissertation Research, 171 p., 12 app.

Education

ABSTRACT

The purpose of the research was to examine the meanings craft makers perceive during craft processes, when they reflect their own activity and the craft product. The study context was Craft Summary - course, which took place at the University of Turku, Department of Teacher Education in Rauma 2007 – 2008 and 2008 – 2009. Craft Summary - course was included in the basic studies in craft education, either as a minor or major subject, and the research persons were students of that course. The study data consisted of coursework, portfolios and interviews, which were examined by a semiotic content analysis. The research approach is hermeneutical and phenomenological. Its aim is to understand and interpret craft processes experienced by the students and the meanings that they perceive. I set two study questions: what kind of meanings do the students perceive during craft processes and how should these meanings be taken into account in craft teaching?

As a result, the students have been classified into four classes according to the meanings they perceive during craft processes. These four orientation types are: 1) the craft product orientated, 2) the craft skill orientated, 3) the craft tradition orientated and 4) the craft expression orientated. Craft-product oriented students start their problem-solving process by deciding which product they want to make. For craft-skill oriented students the craft process is about demonstrating and developing their own skills. Craft-tradition oriented students get their motivation for making a product from fostering craft tradition, for example from the will to learn traditional craft techniques or to learn them by being guided by a person close to them. Craft-expression oriented students relate to the craft process via experiences, founding the process on their own experiences, images, cherishing memories, expressing emotions and building their identity.

The craft meanings are taken into account in craft teaching. These standpoints are classified into five classes 1) the development of craft skill 2) the holistic craft process 3) the making of a concrete craft product, 4) the development of craft experience 5) the versatile contents of the craft subject. This study

emphasizes the fact that craft teaching is founded on learning the craft skill. Developing the craft skill involves being able to handle materials suitable to craft, as well as mastering their qualities. Modifying the skill requires craft technology, personal craft skill and quality awareness. A craft product is a concrete outcome of a craft process. A craft process is realized as complete craft, where the maker plans and carries out his design himself. Complete craft acquires various applications depending on the maker. The craft expression refers to the maker's personal commitment to the process, and the various contents of craft refer to the materials and technologies that the maker uses during the craft process. In addition, the study data shows that the students are committed to the craft process when they have a chance to express important personal issues, such as their life situation and meaningful experiences.

Keywords: craft, craft as a subject, craft teaching, meaning of craft, meaning giving

ESIPUHE

Lukio- opiskelijana käsityö oli minulle tärkeä harrastus. Useimmat opiskelutoverini suunnittelivat jatko- opintojaan yliopistossa, mutta itse halusin käsi- ja taideteollisuusosalalle. Opinnot Kuopion koti- ja taideteollisuusoppilaitoksessa avarsivat ajatuksiani, ja katsoin omaksi vahvuudekseni käsityön tekemisen rinnalla käsityön ohjaamisen ja opettamisen. Siten jatkoin opintojani Helsingin yliopistossa käsityönopettajankoulutuksessa.

Yliopisto- opintojen alussa en osannut ajatellakaan, että yliopistosta tulisi tulevaisuudessa myös työpaikkani. Työskennellessäni Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikössä olen saanut oppia, että yliopistomaailmassa opetustyötä tekevän lehtorin velvollisuutena on tutkia omaa opetuskenttäänsä. Jatko- opinnot ovatkin olleet minulle mieluisa haaste ja mahdollisuus itsensä kehittämiseen, vaikka ne ovat samalla olleet yksinäistä puurtamista ja turhautumista omiin resursseihin. Saavutettuani ensimmäisen välietapin, lisensiaatintutkimuksen, pidin tauon jatko- opinnoissani, kunnes yllätyin itsekin motivaatiostani jatkaa opintojani väitöskirjaan saakka.

Kiitän tutkimukseni ohjaajaa Marjaana Soinista arvokkaista neuvoista ja rohkaisusta työni eri vaiheissa. Professori Kimmo Lehtosta kiitän erityisesti perehtymisestä tutkimuksen menetelmällisiin ratkaisuihin. Tutkimuksen kolmas ohjaaja, Seija Kojonkoski- Rännäli, on seurannut opintojeni etenemistä vuosien ajan sekä kolleganani että ohjaajanani. Häntä kiitän syvästä ja kärsivällisestä paneutumisesta aikaansaamiini teksteihin. Väitöskirjatutkimuksen alussa työni ohjaajana toimi emeritus professori Juhani Peltonen, jota kiitän hänen tarjoamistaan näkökulmista käsittelemääni aiheeseen. Myös lisensiaatintyön ohjaaja, emerita professori Leena Kaukinen, ansaitsee kiitokseni jatko- opintojeni alkuun saattamisesta.

Työni esitarkastajia, professori Sinikka Pöllästä ja dosentti Marketta Luutosta, kiitän asiantuntevasta, huolellisesta ja kannustavasta paneutumisesta työhöni sekä parannusehdotuksista, joita olen pyrkinyt ottamaan huomioon työtä viimeistellessäni.

Kiitän Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikköä ja sen henkilökuntaa saamastani tuesta. Tietotekniikkatiimille, Esa Hakkaraiselle ja Timo Perttulalle, kiitokset vuosien aikana antamastanne kärsivällisestä koulutuksesta tietotekniikan saloihin. Sampsa Kullakselle kiitokset kannentaittoavusta. Kirjaston tädeille, Päivi Janssonille ja Elina Salmiselle, sydämellinen kiitos kaikista niistä sadoista kirjoista, jotka olette minulle hankkineet aina ystävällisesti palvellessa. Lauri Kempiselle kiitokset kommenteista koskien tutkimuksen lähtökohtia ja tutkimusmenetelmiä.

Olen kiitollisuudenvelassa ystävälleni ja työtoverilleni Juli- Anna Aerilalle uskon luomisesta tutkimuksen valmistumiseen. Ilman yhteisiä reflektioita lenkkeilyä ympäri Raumaa monet ratkaisut olisivat jääneet varsin ohuiksi. Kiitos myös kieliasua koskevista kommenteista! Kiitän lähimpiä käsityötä opettavia opettajia ja ystäviäni

Jaana Lepistöä, Virpi Yliverrosta ja Marja Tervaselkä-Jalosta käymistämme keskusteluista sekä ymmärtäväisestä suhtautumisesta opintovapaisiini.

Rauman yksikön jatkokoulutusseminaareihin osallistuneita opiskelijoita kiitän saamistani työtä koskevista kommentteista. Erityisellä lämmöllä ajattelen niitä opiskelijoita, jotka osallistuivat tutkimukseeni ja jotka vaivojaan säästämättä suostuivat haastatteluihin ja antoivat käyttöni opintomateriaalejaan ja harjoitustöitään. Samalla olen kiitollinen siitä, että saan ammatissani kohdata motivoituneita ja tulevaisuudenuskoisia nuoria aikuisia, jotka saavat kehittyä unelma-ammattiinsa. Ilman teitä ei olisi tätä tutkimusta!

Taloudellista tukea tutkimukselle olen saanut Suomen Kulttuurirahaston Satakunnan rahastolta, Aino-koti säätiöltä ja Turun yliopistolta. Jatko-opintojeni alkuvaiheessa lisensiaatin tutkimusta tehdessäni sain tukea Suomalaiselta Konkordia-liitolta, Jenny ja Antti Wihurin rahastolta, Aino-koti säätiöltä ja Suomen Kulttuurirahaston Satakunnan rahastolta. Nämä apurahat ovat mahdollistaneet jatko-opintojeni suorittamisen, mistä lausun nöyrimmät kiitokseni.

Ystäväni ja sukulaiseni ovat kestäneet minua koko prosessin ajan, josta esitän heille kiitokseni. Erityiskiitos Minna Palmulle ja Pentti Lamminpäälle, joiden kanssa olen saanut jakaa elämän ilot ja surut ja jotka ovat aina välillä pakottaneet irrottautumaan tutkimustyöstä. Katariina Einälää kiitän englanninkielisen abstraktin tarkistamisesta.

Syvin kiitos saamastani tuesta vanhemmilleni, äidilleni Kaija Pelkoselle ja edesmenneelle isälleni Paavo Pelkoselle. Olette rohkaisseet käsityön tekemiseen ja opiskeluun sekä antaneet minulle perusturvallisuuden, josta on ollut hyvä ponnistaa eteenpäin.

Omistan tämän työn kärsivälliselle perheelleni, miehelleni Vesalle ja pojalleni Nikolle. Toivon, että itsekin taas ehtisin suunnitella ja valmistaa merkityksellisiä käsityötuotteita teille ja muille rakkailleni!

Raumalla Knypylissä Mustan pitsin yönä 29.7.2011

Marja- Leena Rönkkö

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	MERKITYKSENANNON TARKASTELU SEMIOTIIKAN AVULLA	5
2.1	Taustalla olevat käsitteet	5
2.2	Semiotiikka merkityksen tulkinnan teoriana	8
3	KÄSITYÖ MONIALAISUUDESSAAN	12
3.1	Käsityö- ilmiön hahmotusta	12
3.2	Erilaisia näkökulmia käsityöhön ja käsityölliseen toimintaan.....	14
3.3	Käsityön suunnittelu- ja valmistusprosessi	18
3.4	Käsityö taitona ja tietona	24
3.5	Käsityö taiteena.....	26
3.6	Käsityö perusopetuksen oppiaineena	28
3.7	Käsityö yliopistollisena oppiaineena.....	31
4	TUTKIMUSKONTEKSTIN JA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVIEN OPISKELIJOIDEN KUVAILU.....	33
5	TUTKIMUSKYSYMYKSET	36
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMISEN LÄHTÖKOHDAT	37
6.1	Tutkimuksen ihmiskäsitys	37
6.2	Laadullinen tapaustutkimus.....	38
6.3	Tutkimuksen hermeneuttis- fenomenologinen lähestymistapa	40
6.4	Tutkijan esiymmärrys	42
7	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	45
7.1	Tutkimusaineiston kerääminen.....	45
7.1.1	Portfolioaineisto	45
7.1.2	Haastatteluaineisto	47
7.1.3	Käsityötuoteaineisto	51
7.2	Tutkimusaineiston analyysi sisällönanalyysin avulla	53
7.2.1	Yleistä sisällönanalyysistä	53
7.2.2	Semiotiikan soveltaminen sisällönanalyysiin käsityölle annettujen merkitysten tulkinnassa	54
7.2.3	Tutkimuksen eteneminen.....	59
8	OPETTAJANKOULUTUKSEN OPISKELIJOIDEN KÄSITYÖLLE ANTAMAT MERKITYKSET	65
8.1	Neljä erilaista orientaatiota käsityöhön	65
8.2	Käsityötuoteorientoituneet opiskelijat.....	66
8.2.1	Käsityötuoteorientoituneiden opiskelijoiden käsityölle antamat merkitykset.....	66

8.2.2	Käsityötuoteorientoitunut käsityöprosessi.....	69
8.3	Käsityötaito- orientoituneet opiskelijat.....	73
8.3.1	Käsityötaito- orientoituneiden opiskelijoiden käsityölle antamat merkitykset	73
8.3.2	Käsityötaito- orientoitunut käsityöprosessi.....	77
8.4	Käsityöperinneorientoituneet opiskelijat.....	82
8.4.1	Käsityöperinneorientoituneiden opiskelijoiden käsityölle antamat merkitykset	82
8.4.2	Käsityöperinneorientoitunut käsityöprosessi	84
8.5	Käsityöilmaisuorientoituneet opiskelijat.....	88
8.5.1	Käsityöilmaisuorientoituneiden opiskelijoiden käsityölle antamat merkitykset	88
8.5.2	Käsityöilmaisuorientoitunut käsityöprosessi.....	91
8.6	Johtopäätöksiä ja yhteenvetoa käsityölle annetuista merkityksistä.....	94
8.6.1	Käsityöorientaatiot käsityölle annettujen merkitysten kuvaajina.....	94
8.6.2	Semioottiset viittaussuhteet käsityötuotteiden sisältämien merkitysten kuvaajina.....	107
9	OPETTAJANKOULUTUKSEN OPISKELIJOIDEN KÄSITYÖLLE ANTAMIEN MERKITYSTEN HUOMIOON OTTAMINEN KÄSITYÖN OPETUKSESSA.....	111
9.1	Käsityön opetuksen viisi merkitystä.....	111
9.1.1	Käsityötaidon kehittäminen	111
9.1.2	Kokonaisen käsityön tekeminen.....	114
9.1.3	Konkreettisen käsityötuotteen valmistaminen	117
9.1.4	Käsityöilmaisun kehittäminen	119
9.1.5	Käsityön opetuksen monipuoliset sisällöt.....	122
9.2	Johtopäätöksiä ja yhteenvetoa käsityön merkitysten huomioon ottamisesta käsityön opetuksessa	123
9.2.1	Käsityöoppiaineen perusta.....	123
9.2.2	Käsityötaito käsityön opetuksen perustana	125
9.2.3	Käsityöprosessin kokeminen kokonaisena.....	129
9.2.4	Konkreettinen käsityötuote käsityöprosessin ulkoisena tuloksena	133
9.2.5	Käsityö itseilmaisun välineenä	136
9.2.6	Käsityön monipuolisuus oppijan mahdollisuutena	140
10	POHDINTA.....	142
10.1	Tutkimuksen merkitys.....	142
10.2	Tutkimuksen uskottavuus	147
10.3	Ajatuksia tutkimuksen jatkokehittelyyn	151
LÄHTEET	153
LIITTEET	172

LIITTEET

LIITE 1. Tehtävänanto	172
LIITE 2. Käsityön suunnittelu- ja valmistusprosessin arvioinnin kriteerit kiittävälle arvosanalle Suojasta (1993, 90–92) soveltaen	173
LIITE 3. Ohjeita väkiraportin ja portfolion laatimiseen	174
LIITE 4. Tutkimukseen lupautuminen	175
LIITE 5. Kerätyn portfolio- , kirjoitelma- ja haastatteluaineiston sivumäärä	176
LIITE 6. NVivon luokittelupuu käsityön eri vaiheita kuvaamassa	177
LIITE 7. Esimerkkejä Nvivon näkymistä	181
LIITE 8. Kuvia KSP11b Yhteenvetojaksolla valmistuneista käsityötuotteista	183

KUVIOT

KUVIO 1. Tutkimuksen lähtökohdat ja rajaaminen	4
KUVIO 2. Pragmaattinen merkkikäsite (Veivo & Huttunen 1999, 41)	10
KUVIO 3. Käsityön toiminta- ja tutkimusavaruus (Anttila 2006, 24)	13
KUVIO 4. Käsityön suunnittelun ja valmistuksen teoreettinen malli (Anttila 1993, 111)	19
KUVIO 5. Oppilaan käsityöprosessin kolme vaihetta (Lindfors 1991, 90; 1992, 83)	20
KUVIO 6. Käsityöhön soveltuva kouluopetuksen pelkistetty malli (Peltonen 1988, 196)	21
KUVIO 7. Suunnitteluprosessiin sisältyvät toiminta- avaruudet (Seitamaa- Hakkarainen 2000, 187)	22
KUVIO 8. Käsityö suunnittelu- ja valmistusprosessi	23
KUVIO 9. Käsityön tuottamistoiminnan tieto- ja taitoperusta (Peltonen 1993, 9)	28
KUVIO 10. Tutkimuksen kulku	63
KUVIO 11. Käsityöteoreettisesti opiskelevien opiskelijoiden käsityölle antamat merkitykset	97
KUVIO 12. Käsityötaito- orientoituneiden opiskelijoiden käsityölle antamat merkitykset	99
KUVIO 13. Käsityöperinneorientoituneiden opiskelijoiden käsityölle antamat merkitykset	101
KUVIO 14. Käsityöilmaisuorientoituneiden opiskelijoiden käsityölle antamat merkitykset	104
KUVIO 15. Käsityön opetuksen merkitykset	124

TAULUKOT

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden valmistamien käsityötuotteiden edustama käyttökonteksti	52
TAULUKKO 2. Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden valitsemat käsityöteknologiat	52
TAULUKKO 3. Semioottisen sisällönanalyysin luokittelun ja teemoittelun tueksi laadittu tulkintakehikko koskien käsityöprosessia	57
TAULUKKO 4. Semioottisen sisällönanalyysin luokittelun ja teemoittelun tueksi laadittu tulkintakehikko koskien käsityötuotetta	59
TAULUKKO 5. Käsityötuoteorientoituneet opiskelijat ikäluokittain ja sukupuolittain jaoteltuna	95
TAULUKKO 6. Käsityötaito- orientoituneet opiskelijat ikäluokittain ja sukupuolittain jaoteltuna	97
TAULUKKO 7. Käsityöperinneorientoituneet opiskelijat ikäluokittain ja sukupuolittain jaoteltuna	99
TAULUKKO 8. Käsityöilmaisuo-rientoituneet opiskelijat ikäluokittain ja sukupuolittain jaoteltuna	101
TAULUKKO 9. Käsityöorientaatioiden yhtäläisyydet ja eroavaisuudet ideoinnissa ja suunnittelussa sekä arvioinnissa	105
TAULUKKO 10. Arvioinnin reflektoinnin tasot käsityöorientaatioiden mukaan	106
TAULUKKO 11. Käsityötuotteiden semioottiset viittaussuhteet	108

1 JOHDANTO

Käsityön sisältämät merkitykset ja niiden muutokset yhteiskunnallisella tasolla ovat vaikuttaneet käsityöopetukseen kaikilla koulutusasteilla. Traditionaalisessa agraariyhteiskunnassa työ, harrastukset ja koulutus toimivat kiinteässä vuorovaikutuksessa toisiinsa. Käsityö oli osa jokapäiväistä selviytymistä ja käsityön opetuksessa korostuivat työn kasvattavuus ja hyötytuotteiden valmistus. Käsityön merkitys tuotantoelämän ja sosiaalipedagogisten tavoitteiden toteuttajana väheni 1960– ja 1970-luvuilta alkaen, kun teollistuminen eriytti työn, harrastuksen ja koulutuksen. (Kojonkoski-Rännäli 2005, 383–385; Pöllänen & Kröger 2000, 233–234, 237.)

Suomalaisessa perusopetuksessa käsityön merkitys on kiteytynyt Cygnaeuksen 1800-luvun puolivälissä esittämiin näkemyksiin käsityöstä (Kojonkoski-Rännäli 1995, 108–109). Tällä hetkellä käsityöoppiaineen asemaan koulutuksen eri asteilla vaikuttavat näkemykset käsityöllisen tuotannon arvon laskemisesta, sukupuolten välisen tasa-arvon merkityksestä ja käsityön suhteesta taiteeseen, muotoiluun ja teknologiaan (Seitamaa-Hakkarainen 2009a, 63). Nykykoulussa käsityö on monipuolinen oppiaine, jonka tärkeimpinä tavoitteina ovat käsityötaidon välityksellä tapahtuva oppilaan ajattelutaitojen ja itsetunnon kehittäminen, omasta työstä saadun ilon kokeminen, vastuutuntoiseksi ja kriittiseksi kansalaiseksi opastaminen sekä materiaalin ja työn laadun ymmärtämiseen kasvattaminen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 242–245).

Taide- ja taitoaineiden asema koulussa viihtymisen, mielenterveyden, sosiaalisen kasvun sekä yksilönä ja yhteisön jäsenenä hyväksytyksi tulemisen näkökulmista on kiistaton. Taide- ja taitoaineissa koetun oppimisen ilon välityksellä kehitetään oppijan kriittisyyttä, riskinottoa, organisointikykyä, yhteistyötaitoja, itsetuntoa ja luovuutta. Samalla taide- ja taitoaineiden on katsottu auttavan oppijan elämänhallinnassa, käsitteellisen ajattelun edistämässä ja kulttuurisen tiedon välittämisessä. Taide- ja taitoaineita voidaan kutsua välineaineiksi, joiden avulla on mahdollista edistää monien yleisten kasvatustavoitteiden toteutumista sekä laajoja, yleisellä tasolla käsiteltäviä aiheita ja teemoja, joita ovat esimerkiksi ihmisenä kasvaminen, omiin juuriin ja kansainväliseen kulttuuriin tutustuminen, aktiivisena kansalaisena toimiminen sekä kestävä kehitys. (Bamford 2009, 139–140; Räsänen 2009, 28–31; ks. myös Räsänen 2010, 341.)

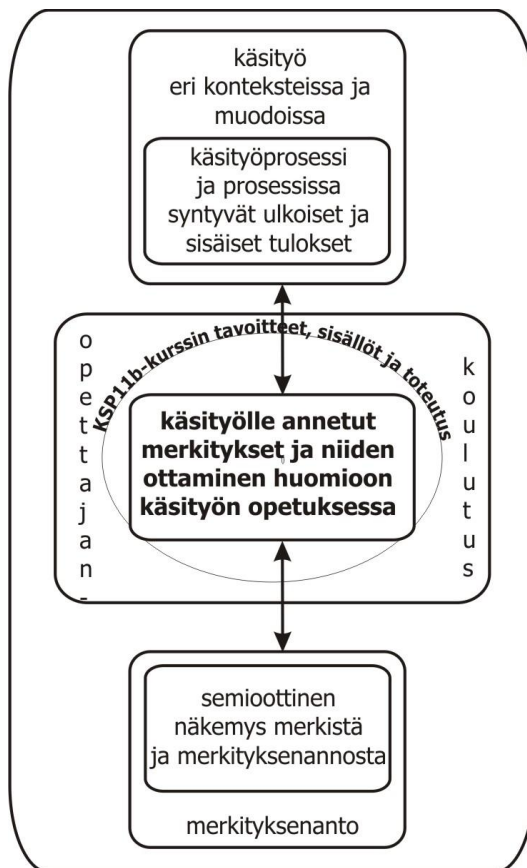
Taide- ja taitoaineiden oppimistuloksia on tutkittu Suomessa viimeksi vuonna 2010. Tällöin toteutettiin perusopetuksen taide- ja taitoaineiden oppimistulosten arviointi perusopetuksen yhdeksännellä vuosiluokalla. Arviointia kokoavassa raportissa todetaan, että perusopetuksen oppilaiden asennoituminen käsityöhön on pääosin myönteistä, mutta heidän osaamisensa taso on tyydyttävä. Lisäksi raportissa tuodaan esille, että käsityön oppimistulokset ovat parhaita työvälaineisiin ja materiaaleihin liittyvissä tehtävissä ja heikoimpia tuotteen valmistamiseen ja menetelmiin liittyvissä tehtävissä. Tuottamistehtävien osalta oppilaiden vahvin osa-alue on tuotteen valmistamisen osaamisen taso, kun taas heikoimpana on tuotteen suunnittelun osaamisen taso. (Laitinen, Hilmola & Juntunen 2011, 166, 178, 181–185.)

Tässä tutkimuksessa tavoitteenani on tarkastella opettajaopiskelijoiden käsityölle antamia merkityksiä sekä selvittää, miten annetut merkitykset tulisi ottaa huomioon käsityön opetuksessa. Selvitän edellä kuvattuja tavoitteita käsityötä tekevän opiskelijan käsityöprosessissa, jolloin opiskelija reflektoi toimintaansa ja sen tuloksia. Toteutan tutkimukseni käytännön opetustyössä, sillä haluan korostaa oman työn tutkimisen tärkeyttä ja sitä kautta opettajankoulutuslaitoksessa toimivan lehtorin roolia sekä opettajana että tutkijana. Tutkimuskontekstina on Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikkö, ja käsityön tekijöinä ovat opettajaopiskelijat luokanopettaja-, lastentarhaopettaja- ja käsityön aineenopettajakoulutuksista.

Rajaan seuraavassa tutkimuksen lähtökohtia (ks. Kuvio 1, s. 3). Tutkimukseen valitsemani opintojakso kuului Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikössä järjestettäviin käsityökasvatuksen perusopintoihin (opetettavana aineena käsityö) lukuvuosina 2007–2008 ja 2008–2009. Käsityökasvatuksen perusopinnot (29 opintopistettä) antavat opiskelijoille perustiedot ja taidot käsityötuotteiden suunnittelusta ja valmistuksesta. Opinnot sisältävät monipuolisesti sekä teknisen työn että tekstiilityön sisältöjä. Kerään aineistoni KSP11b Yhteenvetajakson aikana. Kyseinen opintojakso on kuvattu kuvion 1 (s. 3) keskikohdassa ja kuvaa tutkimuksen lähtökohtaa.

Kyseisellä opintojaksolla opiskelijat suunnittelevat ja valmistavat ajankohtaisen käsityötuotteen. Käsityötuotteen suunnittelu- ja valmistusprosessin aikana he perehtyvät valitsemaansa tekstiilimateriaaliin sekä sen työstämiseen tarvittavien käsityötekniologioiden tarjoamiin mahdollisuuksiin. Opiskelijat tutustuvat tuotteeseen tai tekstiilimateriaaliin

liittyvään laajempaan kulttuuriseen viitekehykseen, jolla tarkoitetaan esimerkiksi tuotteen historiallista taustaa tai käsityötekniikan kehittymistä tietyssä kontekstissa. Tutkimusaineiston oleellisena osana on portfolio, jossa opiskelijat kuvaavat ja reflektovat kokemaansa käsityöprosessia ja sen etenemistä suunnittelun, valmistuksen ja arvioinnin välityksellä. KSP11b-opintojakso on käsityökasvatuksen tekstiilityöhön painottuneen ryhmän viimeisenä suoritettava opintojakso. (Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opinto-opas 2007–2009, 254; Luku 4.)



KUVIO 1. Tutkimuksen lähtökohdat ja rajaaminen

Käsityö nähdään tässä tutkimuksessa toimintana, jossa tekijänä on ihminen ja työstämisen kohteena on konkreettinen materiaali, jota työstetään käsin tai käsityövälinein. Käsityön ulkoisena tuloksena syntyy konkreettinen tuote, minkä lisäksi tekeminen kehittää niin sanottuja sisäisiä kvalifikaatioita ja käytännön järkeä. Käsityöllinen toiminta traditiota ylläpitävänä ja

kulttuuriamme uudistavana voimana on laaja-alainen ilmiö. Käsiyö paikantuu tämän tutkimuksen yhteydessä opetuskontekstiin, mutta hahmottaakseni käsityön moninaisuudessaan tarkastelen sitä eri kontekstien avulla ja eri muodoissa. Oleellisena tekijänä käsityön olemuksen ymmärtämisessä on käsityöprosessin ja sen eri vaiheiden (ideointi ja suunnittelu, valmistus ja arviointi) hahmottaminen. (Kuvio 1, s. 3; Luku 3.)

Ihminen kokee ympäröivän maailman merkityksenä tai merkityksen välityksellä (Alasuutari 1999, 60; Siljander 1995, 114). Merkityksenanto tapahtuu ihmisen elämismaailmassa, joka on ainutlaatuinen, yksilöllisesti koostunut ja jäsentynyt tajunnallinen kokonaisuus ja joka koostuu kaikesta siitä, mitä ihminen on kokenut, ja siitä, miten hän hahmottaa oman olemassaolonsa (Perttula 1995, 9). Selvitän merkityksenantoa tässä tutkimuksessa semioottisen teorian valossa, minkä lisäksi semiotiikka tarjoaa välineitä kehittää tämäntyyppisen aineiston analyysia. Tukeudun merkityksenannon tarkastelussa pragmaattiseen merkkikäsiyökseen, jonka mukaan semiosis on tapahtuma, jossa merkki viittaa objektiin synnyttäen tulkinnan. Sille on ominaista kehämäisesti toistuva ja etenevä prosessimaisuus sekä tulkinnan kontekstisidonnaisuus. (Kuvio 1, s. 3; Luku 2; Luku 7.2.2.)

Tämä tutkimus antaa minulle mahdollisuuden reflektoida omia käsityksiäni ja etukäteisajatuksiani käsityölle annetuista merkityksistä. Pysin kuitenkin tuomaan esille käsityötä opiskelevan opiskelijan "äänen" sekä tarkastelemaan ilmiötä ilman omia ennakkokäsityksiäni.

2 MERKITYKSENANNON TARKASTELU SEMIOTIIKAN AVULLA

2.1 Taustalla olevat käsitteet

Merkki on sanana lainaa ruotsin kielen sanasta 'märke' ja germaanisesta sanavartalosta 'markia-'. Alun perin merkitä- sana on tarkoittanut "varustaa merkillä", "ottaa huomioon" ja "ilmaista". (Niiniluoto 2000, 14.) Merkki voi tarkoittaa jonkin seikan tai käsitteen osoittamiseksi, ilmoittamiseksi tai muistissa pitämiseksi tehtyä sovinnasta kuviota. Se voi olla määräsanan välittävä signaali, vertauskuva, tavaramerkki, jälki sekä jollekin luonteenomainen ominaisuus tai se voi viitata ennusmerkkiin tai havaintoon. (Kielitoimiston sanakirja 2007, 2. osa, 209.)

Semioottisesti määriteltynä merkki on esineiden, ilmiöiden ja käsitteiden aineellistunut korvike informaation vaihdossa. Tällöin merkin oleellisin funktio on kyky korvata. (Lotman 1989, 10.)

Merkin perusta on korvaavuusfunktio tai merkkisuhde: jokin asetetaan edustamaan jollain tavoin jotakin toista. Korvaamista voidaan kutsua myös ilmaisemiseksi, edustamiseksi, esittämiseksi tai viittaamiseksi. (Veivo & Huttunen 1999, 23–24.)

Esimerkiksi teksteissä merkit ovat fyysisiä. Merkkien välillä on formaalisia suhteita, ja siten ne muodostavat erilaisia jäsentyneitä yksiköitä eri hierarkkisilla tasoilla suhteessa toisiinsa merkkeihin. Nämä merkit voivat olla esimerkiksi kirjaimia, sanoja, lauseita tai kokonaisia tekstejä. (Lehtonen 2000, 107.)

Merkeillä on olemassa materiaalisesta olemuksesta lisäksi niiden mentaalinen käsitteistö, merkitys (Veivo & Huttunen 1999, 24). Merkitystä tarkoittava englannin kielen sana 'meaning' kuvaa jonkin asian kognitiivista merkitystä, kun taas 'significance' tarkoittaa affektiivisesti koettua merkittävyyttä (Niiniluoto 1994, 5). Suomen kielessä merkitys- sanalla tarkoitetaan sitä, mitä ilmaisu (sana, lause) merkitsee tai tarkoittaa kieliopillisesti, kirjaimellisesti ja konventionaalisesti. Toiseksi sen avulla voidaan viitata asioihin, jotka ovat tärkeitä ihmisille. (Kielitoimiston sanakirja 2007, 2. osa, 208.)

Ihmisen kokemus häntä ympäröivästä maailmasta välittyy merkityksenä (Alasuutari 1999, 60; Siljander 1995, 114). Merkitystä voidaan tarkastella ensisijaisena tai toissijaisena merkityksenä. Tällä tarkoitetaan sitä, että ensisijainen merkitys on tekstin "suoranaista" merkitystä, mutta toissijainen merkitys on jotain, johon viitataan epäsuorasti tai vihjataan.

(Rantala 1994, 163–164.) Merkitys-sanalla on meille kontekstuaalinen merkitys, joka selviää vasta siinä tilanteessa, jossa puheakti tapahtuu (Alasuutari 1996, 35–36; 1999, 59–60). Tämä merkityksen tilannesidonnaisuus tarkoittaa historiallisuutta eli aikaan ja paikkaan sidonnaisuutta sekä ajasta ja paikasta toiseen muuttumista. Ne merkitykset, joiden valossa todellisuus avautuu, eivät ole meissä synnynnäisesti, vaan niiden lähde on yhteisö, johon jokainen kasvaa ja johon hänet kasvatetaan. Lisäksi merkitykset ovat luonteeltaan sosiaalisia eli ihmisten välisiä. Tekstin merkitys muuttuu siten sen mukaan, millaisia arvostuksia ja konnotaatioita teksti sisältää kussakin sosiaalisessa tilanteessa. (Lehtonen 2000, 33.)

Karjalainen ja Siljander (1993) määrittelevät merkityksen kuudelle tasolle, jossa merkitykset jaetaan tiedostettuihin ja tiedostamattomiin sekä yksilöllisiin ja yhteisöllisiin merkityksiin. Kategorisoinnin tasolla 1 yksilö antaa merkityksiä kohteilleen ja kokee tietyt asiat merkityksellisinä, esimerkiksi tunteina, uskomuksina ja tavoitteina. Tason 2 merkitykset liittyvät yksilön toimintaa ohjaavalle esitietoiselle tai tiedostamattomalle alueelle, hänen piilotajuntaansa. Tasolla 3 yksilön rinnalle nousee yhteisöllinen ja näkyvä sosiaalinen maailma. Tietoiset merkitykset ilmenevät esimerkiksi yhteisön rooli-odotuksissa, normeissa, ihanteissa ja moraalissa sekä kulttuurisissa uskomuksissa. Taso 4 sisältää tiedostamattomia yhteisöllisiä merkityksiä, kuten esimerkiksi rutinoituneita toimintarakenteita, perusmyyttejä ja toiminnan piileviä sääntöjä. Tasot 5 ja 6 sisältävät universaaleja merkityksiä, jotka ovat kaikille kulttuureille yhteisiä, laajityypillisiä ja ihmispopulaation säilymiselle välttämättömiä. Tiedostetulla tasolla ne edustavat yleispäteviä, tietoisia näkemyksiä moraalisten periaatteiden ja ideaalien maailmasta, kuten ajatuksia syntymästä ja kuolemasta. Tiedostamattomina universaalit merkitykset liittyvät yleispäteviin generatiivisiin sääntöjärjestelmiin, jotka ovat välttämättömiä ihmispopulaatioiden hengissä pysymiselle ja säilymiselle. (Karjalainen & Siljander 1993, 336–337.)

Perehdyn tässä tutkimuksessa tietoisten yksilöllisten merkitysten tulkintaan (tasolla 1), joka perustuu opiskelijoiden portfolioissaan tai haastatteluissa esittämiin kuvauksiin heidän itsensä kertomana ja omista tarkoituspäristään lähtien. Olen tässä tutkimuksessa kiinnostunut siitä, millaisia merkityksiä opiskelijat antavat käsityölle. Otan tulkinnassani huomioon, että käsityölle annettuihin merkityksiin liittyvät tekijöiden aiemmat kokemukset käsityöllisestä toiminnasta sekä heidän käsityötaitonsa ja -tietonsa ja tässä tilanteessa saavutettu uusi

kokemussisältö. Tiedostamattomien merkitysten tulkinta (tasolla 2) vaatii tulkitsejan mahdollisuutta ymmärtää teksti laaja-alaisemmin kuin tekstin tuottaja. Tätä kuvaa hermeneuttinen ajatus "ymmärtäminen on paremmin ymmärtämistä" (Siljander 1995, 123; Luku 6.3). Toisen ihmisen käsityöprosessiin liittyvien merkitysten ymmärtämistä auttaa tämän tutkimuksen yhteydessä se, että tutkijalla ja tutkittavalla on keskenään riittävästi yhteistä kieltä, käsitteitä, käsityksiä ja kokemuksia käsityön tekemisestä. Ymmärtäminen edellyttää dialogia tutkijan ja tutkimuksessa mukana olevien käsityön tekijöiden välillä, mutta varmuutta tulkinnan oikeellisuudesta ei ole mahdollisuutta saada.

Yksilöllisten merkitysentojen lisäksi selvitän tässä tutkimuksessa, miten käsityön merkitykset otetaan huomioon käsityön opetuksessa. Tällöin kyseessä on merkitysten tarkastelu yleisemmällä tasolla. Voidaan pitää todennäköisenä, että käsityön tekijöiden näkemykset heijastavat jollain lailla ympärillä olevaan yhteiskuntaan sisältyviä merkityksiä, arvoja ja käsityksiä. Tutkimuksessa asetetun tavoitteen mukaisesti perehdyn käsityön tekijöiden subjektiivisten merkitysentojen käsityön opetukselle tarjoamiin näkökulmiin eli miten ne voitaisiin ottaa huomioon käsityön opetuksessa. Tätä voidaan luonnehtia tasolla 3 tapahtuvaksi tulkinnaksi. Sen sijaan tasot 4, 5 ja 6 eivät kuulu tämän tutkimuksen analyysiin.

Merkityksenanto perustuu ihmisen kokemusmaailmaan, joka on ainutlaatuinen, yksilöllisesti koostunut ja jäsentynyt tajunnallinen kokonaisuus. Se koostuu kaikesta siitä, mitä ihminen on kokenut, ja siitä, miten hän hahmottaa oman olemassaolonsa. (Rauhala 2005, 34–35.) Merkityksenannossa yksilön tajunnallisuudessa syntyy merkityksen esiaste, joka vertautuu aiemmin koettuun. Vertailun tuloksena syntyy uusi merkitys, jonka avulla yksilö joko muuttaa tai vahvistaa maailmankuvassaan ennestään olevia havainnon kohdetta tarkoittavia merkitysrakenteita. (Pihlanto 2011, 26.) Merkityksenanto on siis merkitykselliseksi kokemista, kokemusten tulkintaa ja niiden pohjalta tehtyjä johtopäätöksiä.

Lingvistikassa semiotiikassa merkityksenannosta käytetään käsitettä merkityksellistäminen eli signifiikaatio (Lehtonen 2000, 31; Silkelä 1999, 20). Pragmaattisessa semiotiikassa merkityksenantoa kutsutaan semiosikseksi. Semiosis liittyy aistihavainnot, kokemukset ja käsitteellisen ajattelun toisiinsa (Sikkelä 1999, 12; Veivo 2009, 8). Semiosfäärillä puolestaan tarkoitetaan sitä inhimillistä ja kulttuurista merkkimallisuutta ja merkityskenttää, jossa toiminta tapahtuu (Tarasti 1996, 197, 200).

Perttula (1995; 2000; 2008) puhuu merkityksenantojen muodostamasta kokonaisuudesta käsitteellä merkitysverkosto, ja merkityksenannolle hänen käyttämänsä synonyymi on merkityssuhteiden muodostuminen. Tällöin merkityssuhde ilmaisee itsessään tutkittavan ilmiön kannalta olennaisen merkityksen. Sanana merkityssuhde kuvaa tajunnan mielellistä perustoimintatapaa, jonka myötä kokemus ilmenee aina merkityksenä jostain. (Perttula 2000, 434.) Jokainen merkityssuhde on kehityksensä alkuvaiheessa psykologisesti tiedostamaton. Vain osa merkityssuhteista täydentyy elämyksellisesti valmiiksi ja samalla tietoisiksi kokemuksiksi. Teoreettisella tasolla ero tiedostamattoman ja tietoisien kokemuksen välillä perustuu merkityssuhteen täydentymisen asteeseen eli siihen, miten selkeän merkityksen tajunnallisten aktien seuraanto on aiheestaan luonut. (Perttula 2008, 116–119.) Merkitysverkosto on puolestaan merkityksenantojen muodostama kokonaisuus, jonka perusteella ihminen tulkitsee ja hahmottaa sosiaalista kokonaisuutta. Yksilökohtainen merkitysverkosto osoittaa kokemusten ainutlaatuisuuden tietyn ihmisen koetussa maailmassa ja hänen elämäntilanteessaan (Perttula 2000, 430). Merkitysverkostoja voidaan tarkastella myös yleisen merkitysverkoston tasolla, jolloin verkosto sisältää tutkittavan ilmiön kannalta keskeiset sisällöt yksilökohtaisten merkitysverkostojen perusteella (Perttula 1995, 85).

Rajaan merkityksen tarkastelun tässä tutkimuksessa koskemaan opiskelijoiden käsityöprosessin aikana antamia merkityksiä opettajankoulutuksen semiosfäärissä. Käytän nimitystä merkityksenanto tarkoittaessani tajunnassa tapahtuvaa merkityksen syntyä ja merkitykselliseksi kokemista. Tarkastelen käsityön tekijän merkityksenantoa yksilön kokemana, jolloin hän suhteuttaa tekemänsä havainnot aikaisemmin kokemaansa. Lisäksi pohdin käsityölle annettujen merkityksiä yleisemmällä tasolla, käsityön opetuksessa. (Ks. Luku 8; Luku 9.)

2.2 Semiotiikka merkityksen tulkinnan teoriana

Tämän tutkimuksen merkitysten tulkinnan teoreettinen ja menetelmällinen tausta on nykysemiotiikassa. Nykysemiotiikan kohteena voivat olla ihmisten tavat, eleet, heidän tuottamansa kuvat, esineet, vaatteet, tilat tai mikä tahansa aistein havaittava tai ihmisen tajunnassa vaikututtanut (Koivunen 1995, 11).

Semiotiikka on merkkejä, merkkijärjestelmiä ja niiden tuottamista sekä käyttöä tarkasteleva tieteenala. Se korostaa ja tutkii merkkien vaikutusta ihmisen tajuntaan eli sitä, miten ihminen ajattelee merkeillä. Semiotiikka on yhteiskunta- ja kulttuurisidonnainen tiede, ja sen tarkastelutapa on eri tieteen- ja elämänalat ylittävä. (Chandler 2007, 1; Tarasti 1996, 5–6.) Semiotiikan juuret ovat antiikin filosofiassa, mutta varsinaisesti semiotiikan synty liitetään 1800– ja 1900-lukujen vaiheessa toimineisiin semiootikkoihin, sveitsiläisranskalaiseen Ferdinand de Saussureen (1857 – 1913) ja amerikkalaiseen Charles Sanders Peirceen (1839 – 1914). De Saussure nimesi filosofiansa semiologiaksi, kun taas Peirce kehitti ajatuksiaan ”semeiotiikasta” (Chandler 2007, 3; Veivo & Huttunen 1999, 16). Näiden kahden tiedemiehen varsin erilaiset näkemykset merkistä synnyttivät semiotiikan rinnakkaiset traditiot (Veivo & Huttunen 1999, 16). Myös Roland Barthes (1915 – 1980), Julia Kristeva (1941 -) ja Juri Lotman (1922 – 1991) ovat osaltaan vaikuttaneet nykysemiotiikan muodostumiseen (Veivo 2009, 8).

Tarasti (1996) jakaa semiotiikan neljään eri pääsuuntaukseen, empiiriseen, filosofiseen, kielitieteelliseen ja kulttuurisemioottiseen. Empiirinen semiotiikka on peräisin antiikin lääketieteestä, jossa tutkittiin sairauden ”merkkejä”. Nykypäivänä lääketieteen semiotiikasta on muodostunut tärkeä soveltamisalue esimerkiksi neurofysiologiassa. Semiotiikan filosofinen haara juontuu puolestaan antiikin ajattelijoihin, jotka jo aikoinaan pohtivat merkin olemusta. John Locke (1632 – 1704) oli ensimmäinen uuden ajan filosofi, joka määritteli semiotiikan omaksi tieteenalaksi. Merkittävimpänä tämän suuntauksen edustajana pidetään amerikkalaista Charles Sanders Peirceä, jonka näkemys merkistä perustuu kolmipaikkaiseen merkkiteoriaan eli pragmaattiseen merkkikäsitteeseen. Lingvistisen semiotiikan keskeisenä hahmona on ranskalainen kielitieteilijä Ferdinand de Saussure. Lingvistinen suuntaus pitää semiotiikkaa kielifilosofiasta johdettuna yleisfilosofiana, jossa ihmisen yhteiselämän säännöt nähdään eräänlaisina kielinä. Kulttuurisemiotiikan mukaan koko kulttuuri koostuu erilaisista merkkijärjestelmistä ja on määriteltävissä niiden avulla. Tunnetuin kulttuurisemiotiikan suuntaus on niin sanottu Tarton-Moskovan koulukunta, jonka johtohahmona oli virolainen Juri Lotman, Tarton yliopistossa toiminut Venäjän kirjallisuuden professori. (Tarasti 1996, 5–9.)

Kansainvälisessä tutkimusmaailmassa semiotiikka on vakiinnuttanut paikkansa 1960-luvulla (Veivo & Huttunen 1999, 8, 18). Edellä esitetty

jaottelu osoittaa sen, että semiotiikka ei ole tieteenalana yhtenäinen. Se ei tarjoa myöskään yhtenäistä tutkimuksellista lähestymistapaa, vaan se sisältää moninaisia, osittain jopa ristiriitaisia lähtökohtia (Koivunen 1995, 11). Toisaalta asia voidaan nähdä siten, että semiotiikka tarjoaa kulttuurissa merkitsevien ilmiöiden tarkasteluun laajan näkökulman, joka sisältää monipuolisia käsitteitä sekä tutkimusmetodeja (Veivo & Huttunen 1999, 7).

Tukeudun tässä tutkimuksessa pragmaattiseen merkkikäsitteeseen, joka rakentuu Peircen loogisuutta korostavaan filosofiaan. Pragmaattisen merkkikäsitteksen mukaan merkillä on kaksi funktiota, sen esittävyys ja tulkittavuus. Merkin tulkinta on jatkuva, kontekstiinsa sidottu prosessi, sillä edellyttää havaintoa tilanteesta, jossa merkki esiintyy. Se on kokonaisuus, jonka avulla merkkiväline, objekti ja interpretantti ovat suhteessa keskenään (Kuvio 2). Merkkiväline on merkin materiaalinen olemus. Objekti on se, johon merkki viittaa konkreettisesti tai käsitteellisesti. Interpretantti on merkin aikaansaama vaikutus; tunne, ajatus tai teko. Sillä tarkoitetaan tajuntamme virittämää toista merkkiä tai merkkikompleksia, diskurssia tai ideaa, jolla merkki tulkitaan. Se liittyy merkin ja objektin toisiinsa sekä viittaa merkin synnyttämään efektiin. Interpretantin muoto voi muuttua erilaisessa ajallisessa ja paikallisessa kontekstissa. Tulkinnaiksi interpretantti voidaan määritellä silloin, kun vastaanottajana on ihminen. (Peirce 1932, [2.228–2.231]; 1998, 290; Veivo & Huttunen 1999, 40–43.)



KUVIO 2. Pragmaattinen merkkikäsitteys (Veivo & Huttunen 1999, 41)

Pragmaattinen merkkikäsitteys esitetään kolmiona (Kuvio 2). Merkki on esittävä, ja se on tulkittavissa tietyssä kontekstissaan. Tämä merkin, objektin ja interpretantin suhde, denotatiivinen taso, voi olla esimerkiksi seuraava: Kun naisen yllä havaitaan iltapuku, se voidaan tulkita juhlan merkiksi eli iltapuku merkkinä viittaa juhlaan. Itse iltapuku materiaalina on merkinkantaja, merkkiväline. Merkkikäsitteksen interpretantti tarkoittaa puolestaan havaitsijan muodostamaa tulkintaa kyseisessä ajallisessa ja paikallisessa kontekstissa. Interpretantilla on välittävä rooli, sillä se toimii merkin aiheuttamana tulkintana kertomalla merkkivälineen ja objektin

välisestä suhteesta. Toisaalta interpretantti voi itsessään toimia merkinä, ja siten sitä voidaan tulkita edelleen. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että seurattessaan televisiosta itsenäisyyspäivän vastaanottoa ja kommentoidessaan iltapukujen kauneutta, istuvuutta ja sopivuutta, kertovat kommentit toisaalta iltapukujen tulkinnasta, toisaalta katsojan kommentteista, jotka ovat myös itsessään merkkejä, puhetta ja sanoja. Siten kyseiset merkit ovat tulkittavissa edelleen, ja ne kertovat katsojan ajattelusta. Tulkinta on siten edelleen tulkittavissa, ja prosessi on päättymätön. Pragmaattisen semiotiikan näkökulmasta jossain vaiheessa tulkintaa ei enää tarvita, sillä merkkien avulla muodostettu käsitys on riittävä ja vaikuttaa lopulliselta kyseisessä kontekstissa. (Ks. myös Veivo & Huttunen 1999, 48.)

Tarkastelen luvussa 7.2.2 Peircen luoman merkkikäsitteen sisältöä tarkemmin niiltä osin, joiden ymmärtäminen on olennaista tämän tutkimuksen yhteydessä, minkä jälkeen selvitän oman sovellukseni kyseisestä merkkikäsitteestä käsityön semiosfäärin tulkintaan.

3 KÄSITYÖ MONIALAISUUDESSAAN

3.1 Käsityö- ilmiön hahmotusta

Käsityö on käsin tai käsityökaluin suoritettavaa työtä. Lisäksi käsityöllä voidaan tarkoittaa käsityöllisin välinein tehtyä tuotetta ja koulun oppiainetta. (Kielitoimiston sanakirja 2007, 1. osa, 700.) Käsityö- sanan loppuosa 'työ' kertoo, että käsityössä toimijana on ihminen. Toiminta muuttuu työksi silloin, kun sen aiheuttamat muutokset säilyvät ja kasautuvat tapahtumien edetessä. Lisäksi toimintaa kuvaa se, ettei se ole vain refleksien ohjaamaa. Sana 'käsi' puolestaan ilmaisee materiaalin konkreettisuuden. (Kojonkoski- Rännäli 1995, 31.)

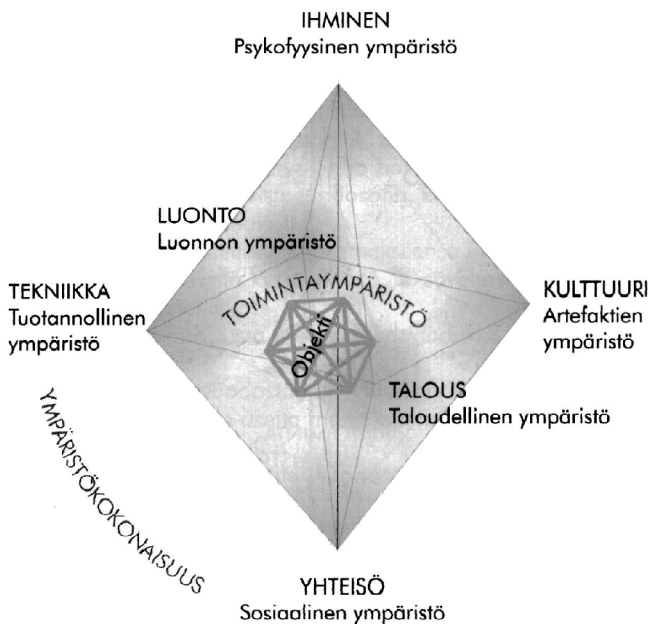
Käsityön tekemisen intentio perustuu siihen, että ihmisen alkuperäinen tekeminen on käsin tarttumista. Käsin tekemisessä yhteys maailmaan ja materiaan syntyy älyllisesti, ajattelun tasolla, mutta myös elämyksellisesti eli käden tasolla. Kädet ovat käsityössä kokemuksellisen tiedonhankinnan ja materian muotoamisen väline. Tekijä voi käyttää käsillä työstämisen apuvälineinä koneita ja laitteita niin kauan, kuin ihmiskäsi ohjaa materiaalia ja/tai työstettävää laitetta. Tämä näkyy tuotoksessa ihmisen käden persoonallisena jälkenä. (Kojonkoski- Rännäli 1995, 54–55, 67; ks. myös Racz 2009, 15).

Käsityön elimellisyys kertoo yksilön aistien, aivojen ja ruumiin kautta tapahtuvasta keskittyneestä tekemisen hetkestä, jolloin tekijä on yhtä luonnon ja käyttämiensä materiaalien kanssa (Syrjäläinen 2003, 58). Käsityöprosessi on yksinkertaisimmillaan tekijän ja materiaalin vuoropuhelua, jossa tekijä käyttää tieto-, taito- ja kokemusvarastoaan antaessaan materiaalille uuden muodon (Kojonkoski- Rännäli 1995, 60–61). Sennett (2008, 125) kuvaa tätä materiaalin ja käsityön tekijän välistä vuorovaikutusta jatkuvaksi. Käsityötä voidaan kuvata aistimelliskäytännölliseksi toiminnaksi, ihmisen ja luonnon väliseksi aineenvaihdunnaksi. Siinä on aina mukana viittaus ihmisen kulttuurievoluutioon, millä hän tarkoittaa, että ihmisen antropologisissa ja filosofisissa määritelmissä työkalujen käyttö on erottanut ihmisen eläimestä, mikä puolestaan kehitti ajattelua ja kielellistä kommunikaatiota. (Heikkinen 1997, 7.)

Käsityöprosessin ulkoisena tuloksena syntyy tuote, konkreettinen produkti, tekijän ulkopuolisessa maailmassa. Prosessin sisäisinä kvalifikaatioina kehittyi muun muassa Aristoteleen (1989, 111) käytännön järjeksi nimittämä henkinen kyky eli kyky nähdä asioiden taustatekijöitä sekä arvioida osien välisiä suhteita ja niiden suhteita kokonaisuuteen.

Samalla käsityön tekijä oppii tuntemaan omat rajansa ja kantamaan vastuuta inhimillisestä konkreettisesta työstä yleisestikin. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 60–62.)

Käsityön toiminta- ja tutkimusavaruutta voidaan hahmottaa prismana, johon kuuluu ihmisen lisäksi ympäristökokonaisuus (Kuvio 3). Prismän huipulla on ihminen yksilönä psykofyysisessä ympäristössään. Käsityö voi merkitä yksilölle mahdollisuutta käyttää omaa ilmaisuvoimaansa, luovuuttaan, innovatiivisuuttaan tai se voi olla terapeutista tai viihdyttävää. Vastaavasti prisman alaosaan on sijoitettu ihmisen sosiaalinen ympäristö, jolloin tekijä on yhteisössä toimiva jäsen. Tällöin käsityön sisältämiä merkityksiä voidaan tarkastella esimerkiksi yhteisöllisenä prosessina ja perinteenä. Vaaka- akselilla esitetään käsityöllisen toiminnan kentät, jotka muodostuvat kulttuurin, tekniikan, luonnon ja talouden ympäristöistä. Tekijältä edellytetään perustietoa kaikkien näiden ympäristöjen toiminnasta, vaikka käsityöllinen toiminta painottuu yleensä johonkin ympäristöön. Käsityöllisen toiminnan kohde, käsityötuote, on kuvattu prismän keskiöön kuusikulmiona. (Anttila 2006, 24–26.)



KUVIO 3. Käsityön toiminta- ja tutkimusavaruus (Anttila 2006, 24)

Käytän käsityöstä tässä tutkimuksessa myös nimityksiä käsityötoiminta ja käsityöllinen toiminta. Useissa tutkimuksissa (esim. Graae 1993, 53) käsityö

nähdään mihin tahansa työhön tarvittavana taitavana työotteena, joka on otettavissa käyttöön missä tahansa työssä. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi kirurgin ja kampaajan taitavuutta heidän työtehtävissään. Rajaan kuitenkin tässä käsityön toiminnaksi, jossa tekijänä on ihminen ja käsillä työstämisen kohteena on konkreettinen materiaali. Käsityöllisen toiminnan peruselementit ovat käsityön tekijä, materiaali ja tekemisen prosessi. Toiminnan oleellisena piirteenä on, että työstämisen ulkoisena tuloksena syntyy konkreettinen tuote, joka on olennainen osa prosessia ja sen loppuunsaattamista. Käsityöprosessin lopputulos on riippuvainen tekijän käsityötaidosta. Lisäksi käsityöprosessi kehittää niin sanottuja sisäisiä kvalifikaatioita ja käytännön järjeä, jonka avulla tekijä asettaa tekemiselleen järkevät päämäärät. Käsityöstämisen apuna toimivat välineet, koneet ja laitteet ovat ihmiskäden ohjauksessa. Kädet ovat käsityöprosessissa kokemuksellisen tiedonhankinnan sekä materiaalin muotoilun välineinä. Käsityön luonnetta voidaan määritellä kokonaisen tekemisen käsitteen avulla (Kortteinen 1992), jossa tekijä suunnittelee ja toteuttaa suunnitelmansa sekä arvioi omaa työskentelyään (Kojonkoski-Rännäli 1995). Tällöin käsityötoimintaan sisältyy idea valmistettavasta tuotoksesta ja idean toteutuksesta. (Luku 3.2.)

3.2 Erilaisia näkökulmia käsityöhön ja käsityölliseen toimintaan

Viime vuosikymmeninä on käsityöstä tehty useita tutkimuksia, ja eri tutkijoilla on ollut tarkastelussaan erilaisia painotuksia. Esitän seuraavassa joitain käsityön määrittelyyn liittyviä malleja ja näkökulmia, joiden avulla on mielekäs kuvata tämän tutkimuksen käsityöllistä toimintaa.

Lindforsin (1991; 1995) malli käsityön taksonomiasta

Käsityötä voidaan tarkastella viidellä eri tasolla, metateoreettisella, teoreettisella, teknologisella ja käytännöllisellä sekä askartelutasolla. Ylin eli metateoreettinen taso sisältää käsityön tieteellisiä perusteita ja teorioita. Teoreettisella tasolla käsityö kehittää tietoa käsityön tekemisestä tarkastelemalla käsityön olemusta ja luomalla käsityöprosessin sekä käsityötuotteen analysoimiseen tarkoitettuja malleja. Käsityön teknologisella tasolla perehdytään käsityöhön tarvittaviin välineisiin ja materiaaleihin. Käytännöllisellä tasolla harjoitetaan yksittäisiä käsityötoimintoja, kun taas askartelutasolla työskennellään pohtimatta

toiminnan tavoitteita ja merkitystä, jolloin kehittyminen on tiedostamatonta. (Lindfors 1991, 15–16; 1995, 24–26.)

Pyrin tässä tutkimuksessa omalla toiminnallani metateoreettiseen ja teoreettiseen tasoon kehittämällä käsityön teoreettista tietämystä. Osa opiskelijoista saattaa yltää toiminnassaan teoreettiselle tasolle laajentaessaan käsityöprosessin yhteydessä omaa käsityötietoisuuttaan. Pääsääntöisesti opiskelijat toimivat teknologisella ja käytännöllisellä tasolla kehittäessään omaa käsityöllistä taitotietoaan, sen sijaan askartelutaso ei tule kysymykseen tämän opintojakson yhteydessä, sillä se ei noudattaisi hyväksytylle suoritukselle asetettuja tavoitteita. (Ks. Liite 1; Luku 4.)

Peltosen (2001a) malli käsityöllisen tuottamistapahtuman filosofisista peruselementeistä

Käsityöllinen tuottamistapahtuma voidaan jakaa filosofisiin peruselementteihin, joita ovat eksistentiaaliset, realistiset ja eksperimentaaliset, perenniaaliset ja idealistiset sekä pacteistiset perusteet. Eksistentiaaliset perusteet sisältävät käsityöprosessin suunnittelun, joka etenee metahahmotuksesta tuoteoivalluksen kautta tuotekäsitykseksi. Realistiset ja eksperimentaaliset perusteet liittyvät tuottamistapahtuman materialistis- substanssiehtoiseen suunnitteluun, johon sisältyvät ihmistoiminnan aiheelliset ehdot (eli työstettävät materiaalit ja työvälineet) sekä erilaiset toimintamuodot (eli käytettävät työtavat ja tekniikat). Perenniaaliset ja ideaaliset perusteet kuvaavat kulttuuria, jossa tuottamistoiminta tapahtuu. Käsityön tuottamistoiminnan viimeisenä osiona ovat pacteistiset perusteet, joilla tarkoitetaan niitä rajoja, joita tuottamistoiminnan saattovaikutukset eivät saisi ylittää. (Peltonen 2001a, 322–326.)

Tässä tutkimuksessa edellä esitetyt käsityön peruselementit ilmenevät opiskelijoiden käsityöprosessien yhteydessä seuraavasti: Eksistentiaaliset perusteet paljastuvat opiskelijoiden suunnitellessa käsityötuotteita, kartuttaessa käsityötaitojaan ja -tietojaan sekä pohtiessa erilaisia vaihtoehtoja toteutukseen. Samalla tulevat esille käsityöllisen toiminnan realistiset ja eksperimentaaliset perusteet, jotka tarjoavat tietoa valituista materiaaleista ja teknologioista eli käsityötoimintaan tarvittavasta käsityöteknologiasta. Käsityöteknologialla tarkoitetaan käsityöprosessissa käytettäviä suunnittelun, valmistuksen ja arvioinnin teknologisia ratkaisuja, toteuttamistapoja ja työvälineitä (Peltonen 2007, 26). Selvitän käsityöllisen toiminnan perenniaalisia ja ideaalisia perusteita tuomalla esiin

tuottamistoiminnan kulttuurisen kontekstin opettajankoulutuslaitoksessa (Luku 4). Lisäksi tarkastelen pöytäkirjojen perusteiden avulla toiminnan saattovaikutuksia, kuten kestävä kehityksen periaatteiden noudattamista.

Kaukisen (2001) malli käsityön konteksteista

Perinteisesti ajateltuna käsityö on ennen kaikkea yksilöllistä käsityötä, jossa on selvä yhden ihmisen prosessi ja prosessin lopputuloksena syntyvä valmis tuote. Yksilöllisen käsityön lisäksi käsityö voi olla yhteisöllistä ja institutionaalistunutta. Yhteisöllisyyteen kuuluu käsityötuotteiden yhteinen valmistaminen, jolloin motiivina on joko ositettu työnjako, elannon ansaitseminen tai tuotekehittäminen sekä erilaiset harrastuspiirit. Käsityön sosiaaliseen ympäristöön kuuluu institutionaalinen käsityö, jolla tarkoitetaan esimerkiksi koulu-, teatteri- ja kirkkokäsityötä. (Kaukinen 2001, 39; ks. myös Kaukinen 2004, 15–26.)

Tässä tutkimuksessa käsityö edustaa yksilöllistä käsityötä. Käsityön tekeminen muodostuu myös yhteisölliseksi, sillä vaikka tekijä valmistaa omaa, yksilöllistä työtään, niin hänen käsityötoimintansa toteutuu ryhmässä. Käsityön tekijä valmistaa tuotteita opintoihinsa liittyvän opintojakson yhteydessä, jolloin opiskelijat oppivat samalla muiden käsityöprosesseista. Käsityön opetusjakso luo omat ehtonsa käsityötuotteen toteutukseen asettamalla tiettyjä tavoitteita ja aikatauluja. Se määrittelee tehtävien suoritustapoja sekä niihin liittyviä rajoituksia. (Liite 1; Luku 4.) Lisäksi käsityötoiminnan sijoittuminen opettajankoulutukseen antaa esimerkin institutionaalisen käsityön toteuttamisesta.

Käsityö eri muodoissaan

Käsityö voidaan määritellä kokonaiseksi ja ositetuksi käsityöksi. Käsityö on kokonaista käsityötä, kun käsityöprosessin kaikki vaiheet tuotteen ideoinnista visuaalisten ja teknisten ominaisuuksien suunnitteluun, itse valmistamiseen sekä arviointiin asti suorittaa sama henkilö. Kokonaisen käsityön valmistaminen edellyttää henkisten ja älyllisten sekä fyysisten ja motoristen kykyjen ja taitojen käyttöä sekä niiden harjaantumista. Voikin sanoa, että kokonainen käsityö vaatii tekijältään kokonaisvaltaista paneutumista kaikilla persoonallisuuden alueilla. Ositetussa käsityössä suunnittelija tekee tuotteen visuaalisia ominaisuuksia koskevan suunnitelman, jonka käsityön tekijä toteuttaa. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 61, 92–95; ks. myös Pöllänen & Kröger 2000.) Ositettu käsityö on merkityksellistä esimerkiksi esinetarpeen tyydyttämisessä

harrastustoiminnassa, kuntoutuksessa ja terapiassa tai käsityötaidon hankkimisessa (Pöllänen & Kröger 2004, 162). Peltonen (1988) käyttää käsitettä kokonaiskäsiyö tarkoittaessaan toimintatapahtumaa, jonka lähtökohtana on yhden ihmisen suorittama työ ja jonka tuloksena syntyy ulkoisen valmistustuotteen lisäksi sisäisiä kasvutuotteita. Kohdekäsiyö perustuu puolestaan tahtotoiminnan herättämiseen, ja sen tärkeimpänä tavoitteena on päämäärän saavuttaminen. (Peltonen 1988, 25–26.)

Ositettuun käsiyöhön kuuluu tavallinen käsiyö, sillä se pohjautuu mallin perusteella tehtävään työskentelyyn. Tavallinen käsiyö on teko, jolla pyritään etukäteen tarkoin määriteltyyn lopputulokseen esimerkiksi ottamalla malliksi aikaisemmin valmistettu vastaava tuotos, tarkat ohjeet tai piirustukset (Heikkilä 1987, 24–25). Suppeimmillaan käsiyö muodostuu erilaisista manuaalisista työprosesseista, jotka yleensä ovat teollisen tuotantoprosessin osina, joita ei ole voitu siirtää koneiden tehtäväksi (Kojonkoski-Rännäli 1995, 94–95). Muotoilu tarkoittaa puolestaan ”muodon antoa” sekä fyysisessä että käsitteellisessä merkityksessä (Seitamaa-Hakkarainen 2010, 11). Karppinen (2005) kuitenkin toteaa, että muotoilu terminä kuvaa Suomessa etenkin käsi- ja taideteollisuusala ja teollista muotoilua. Sen käyttö ei ole yleistynyt opetukseen, kuten muualla Skandinaviassa. (Karppinen 2005, 59.)

Muut käsiyön tekojen ja toiminnan muodot Heikkilä (1987) jaottelee luovaksi käsiyöksi, taidekäsiyöksi ja kokeilevaksi käsiyöksi. Luovassa käsiyössä ideaintentio ilmenee ongelmaratkaisutilanteessa siten, että käsiyön tekijä sallii luovuuden esiintymisen ja ideaintention kehittelyn prosessin aikana (Heikkilä 1987, 31–35). Taidekäsiyö toteutuu luovassa, kokonaisvaltaisessa prosessissa, jossa ideaintentio tarkoittaa idean prosessoivaa, persoonallista kehittelyä ja sen konkretisoimista (Heikkilä 1987, 56). Kokeilevan käsiyön oleellisin osa on ideaintention kehittäminen. Kokeilevuus on käsiyön tärkein uuden tiedon hankintakeino ja samalla luovuutta sisältävän käsiyön huipentuma. (Heikkilä 1987, 62–65.)

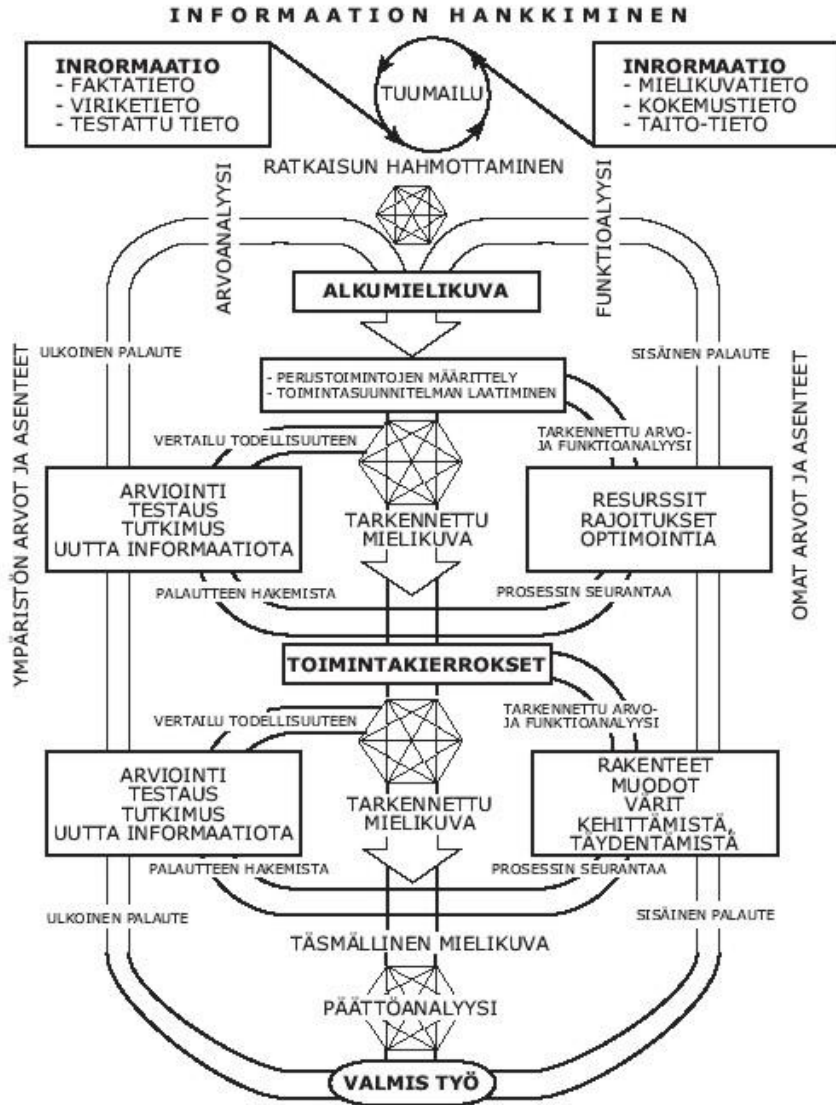
Edellä esitetyn perusteella voidaan todeta, että tässä tutkimuksessa opiskelijoiden tavoitteena on noudattaa käsiyötoiminnassaan kokonaisen käsiyön periaatetta Kojonkoski-Rännälin (1995) esittämän määritelmän mukaan. Tällöin he suorittavat itse käsiyöprosessin kaikki vaiheet (ideointi ja suunnittelu, valmistus sekä arviointi; ks. Luku 3.3). Työskentelyssä voi olla kyse muotoilusta, jos käsiyöllinen toiminta sisältää sekä tuotteen visuaalisten ja teknisten ominaisuuksien suunnittelun että valmistusprosessin, jonka lopputuloksena syntyy esimerkiksi mallikappale

tai tuotteen prototyyppi (Kojonkoski-Rännäli 1995, 97; Anttila 1993, 27), mutta tässä tutkimuksessa ei käytetä muotoilu- termiä kuvaamaan käsityötä eikä käsityöprosessia. Ositetun käsityön avulla opettajaopiskelijat voivat harjaannuttaa käsityötaitoaan. Sen sijaan manuaaliset työprosessit eivät toteudu tämän tutkimuksen yhteydessä. Harjoitustyönä toteutettava käsityötuote voi perustua luovan, kokeilevan ja taidekäsityön toteuttamiseen. (Ks. Liite 1.)

3.3 Käsityön suunnittelu- ja valmistusprosessi

Suunnitteluprosessin tapahtumia voidaan ryhmitellä ulkoiseen ja sisäiseen prosessiin. Ulkoiseen prosessiin kuuluvat työstettävä materiaali, työvälineet ja yksilön ulkoisia suorituksia koskevat tapahtumat, joita voidaan havainnoida aistinvaraisesti. Sisäinen prosessi sisältää puolestaan psyykkisiä ja kognitiivisia toimintoja, jotka ohjaavat yksilön ulkoista käyttäytymistä. (Pietikäinen & Sipola 1988, 14.)

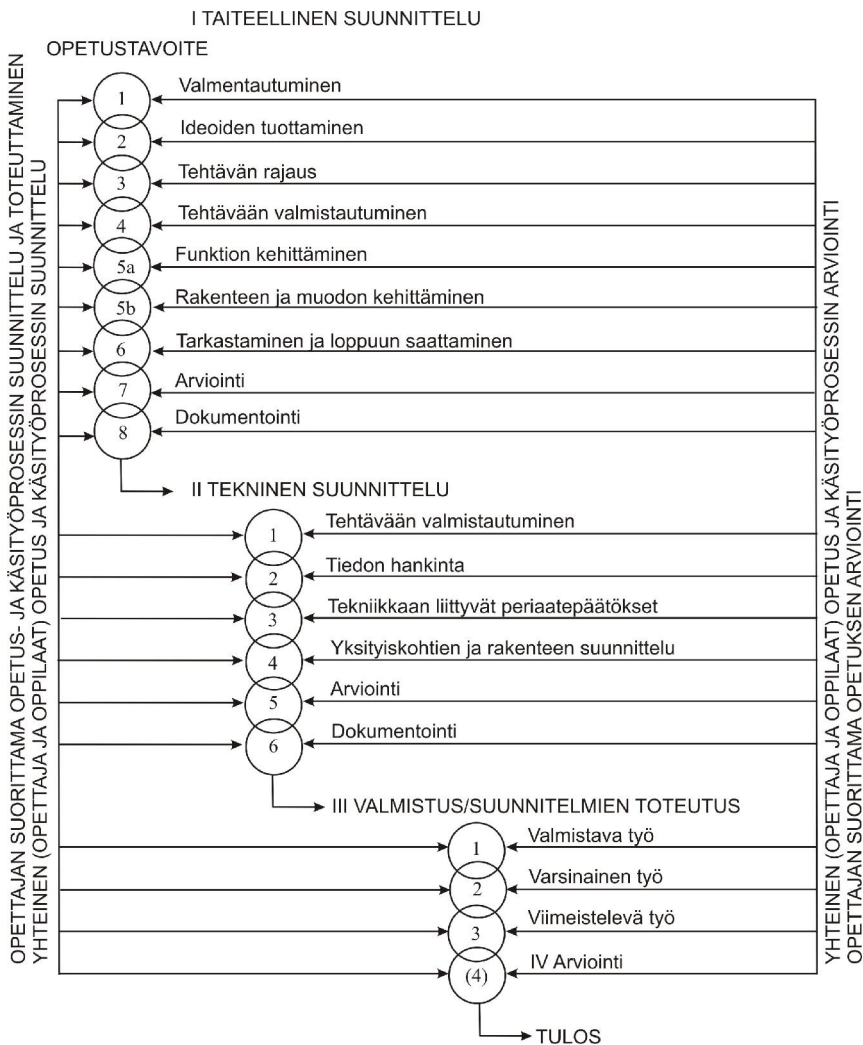
Anttilan (1993) mukaan käsityöprosessi sisältää kahden päällekkäisen prosessin, suunnittelun ja valmistuksen, etenemisen alkumielikuvasta arviointiin. Sen lopputuloksena syntyy käsityötuote, jonka valmistus etenee yleensä vain tuote kerrallaan tai pienissä sarjoissa. Käsityöprosessi lähtee liikkeelle mentaaliseen alkumielikuvasta, jota täydennetään esimerkiksi mielikuvaan liittyvillä faktoilla, testatulla tiedolla, mielikuvilla, taitotiedolla ja kokemuksilla. Alkumielikuvan tarkennuttua spiraalimaiset toimintakierrokset käynnistyvät. Niiden aikana hankitaan uutta tietoa, optimoidaan resurssit ja rajoitukset, tarkennetaan arvo- ja funktioanalyysit sekä arvioidaan niitä uudelleen tuotteen rakenteiden, muodon ja värien kehittelyn, tutkimisen ja arvioinnin perusteella. Vallitsevan kulttuurin arvot, traditiot ja muotokieli ovat kiinteässä yhteydessä tekijään vaikuttaen koko prosessiin ja siten prosessin lopputulokseen. Tuotteen valmistuttua tuotetta verrataan alkumielikuvaan, josta haetaan palautetta sekä sisäisesti että ulkoisesti. (Anttila 1993, 32, 107–111; Kuvio 4, s. 19.)



KUVIO 4. Käsitön suunnittelun ja valmistuksen teoreettinen malli (Anttila 1993, 111)

Lindfors (1991; 1992) jakaa koulukäsityön prosessin taiteelliseen ja tekniseen suunnitteluun, valmistamiseen ja arviointiin. Taiteellinen suunnittelu sisältää ideoinnin, tehtävän rajauksen ja siihen orientoitumisen, funktioiden, rakenteen sekä muodon kehittämisen. Tekniseen suunnitteluun kuuluu tehtävään valmistautuminen, tiedonhankinta ja päätökset tuotteen teknisistä ominaisuuksista sekä valmistustekniset kysymykset. Sekä taiteellisen että teknisen suunnittelun osuudet päättyvät suunnitelmien

dokumentointiin. Arviointi sisältää tehtyjen valintojen pohdintaa ja mahdollisesti paluuta aiemmin suunniteltuihin vaihtoehtoihin. (Lindfors 1991, 93–102; 1992, 81–83; Kuvio 5.)



KUVIO 5. Oppilaan käsityöprosessin kolme vaihetta (Lindfors 1991, 90; 1992, 83)

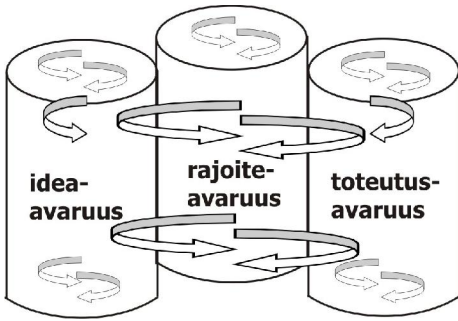
Käsityöhön soveltuva kouluopetuksen malli kuvaa koulukäsityössä tapahtuvaa kohde- tai kokonaiskäsityötä (ks. Luku 3.2). Käsityöopetus rakentuu kolmen tekijän, olosuhteiden, toiminnan ja tuloksen, varaan. Opetuksen ensimmäisenä vaiheena on toiminnan hahmon määrittely, millä tarkoitetaan opetuksen suunnitteluun ja tuotteen valmistamiseen liittyviä

seikkoja. Tämän jälkeen on vuorossa tuotteen vaiheittainen toteuttaminen, johon kuuluu lisäksi tiedonhankintaa, kokeiluja, resurssien määrittelyä ja arviointia. Lopputuotoksena syntyy niin kutsuttuja valmistustuotteita eli esine- ja laitetuotteita ja kasvutuotteita, jotka ovat puolestaan taito-, reaktio- ja kulttuuritapahtumatuotteita. (Peltonen 1988, 195–196; Kuvio 6.)



KUVIO 6. Käsiyöhön soveltuva kouluopetuksen pelkistetty malli (Peltonen 1988, 196)

Käsityöllistä suunnitteluprosessia kolmen ongelma-avaruuden avulla kuvaava malli selvittää toisiinsa kiinteästi liittyvien ongelma- ja toiminta-avaruuksien olemusta. Rajoiteavaruuteen liittyvät suunnittelua ohjaavat tekijät, kuten käyttäjä, käyttötilanne, tuotteen ominaisuudet ja resurssit, jotka samalla luovat suunnittelun kontekstin. Idea-avaruus tarkoittaa suunnittelijan synnyttämien ideoiden kenttää, jossa visuaalisesti suunniteltavat ideat koskevat tuotteen muotoa, kuviointia ja väriä. Toteutusavaruudessa suunnittelija pohtii tuotteen toteuttamista ja teknisiä ratkaisumalleja, kuten tuotteen materiaalia, rakennetta ja valmistusta. Prosessi voi edetä peräkkäisenä, jolloin suunnittelu tapahtuu vain yhdessä ongelma-avaruudessa kerrallaan, tai rinnakkaisena, jolloin suunnittelija käsittelee sekä visuaalisia että teknisiä näkökulmia yhtä aikaa. (Seitamaa-Hakkarainen 2000, 55–57; Kuvio 7, s. 22.)



KUVIO 7. Suunnitteluprosessiin sisältyvät toiminta-avaruudet (Seitamaa-Hakkarainen 2000, 187)

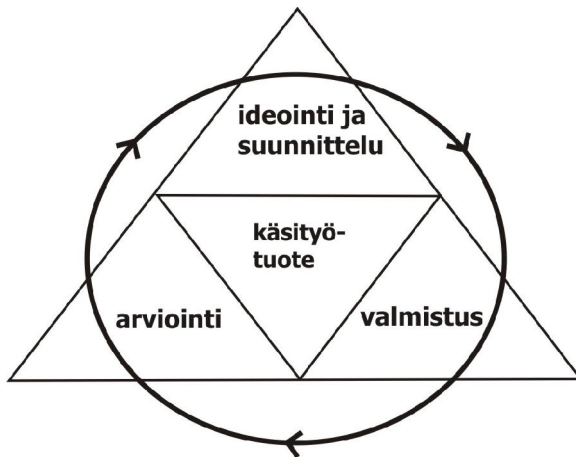
Edellä esitelty käsityön suunnittelu- ja valmistusprosessia koskevat kuvaukset ovat sidoksissa kontekstiinsa, jossa kyseisen prosessin on ajateltu toteutuvan. Kuvauksista yleisimmällä tasolla on Anttilan (1993) esittämä näkemys käsityöprosessin etenemisestä. Tuotesuunnittelun käsite ja asiantuntijan läpikäymä suunnitteluprosessi ovat etusijalla Seitamaa-Hakkaraisen (2000) esityksessä, kun taas Peltonen (1988) ja Lindfors (1991; 1992) korostavat prosessimallinsa sijoittuvan perusopetukseen. Käsityön suunnittelu- ja valmistusprosessin mallien kehittämisessä on siten havaittavissa kaksi kehityssuuntaa: kokonaisvaltainen ja eriytynyt suunta. Kokonaisvaltaisella kehityssuunnalla tarkoitetaan yleistämistä siten, että käsityön suunnittelu- ja valmistusprosessin ajatellaan kattavan erityyppiset käsityölliset toiminnot, kuten taiteellisen, ammattimaisen ja harrastajamaisen käsityöllisen toiminnan. Vastaavasti eriytynyt kehityssuunta kohdistaa prosessikuvauksen rajoitettuun yhteyteen, esimerkiksi käsityön asiantuntijan suunnittelutyöhön. (Kröger 2003, 107.)

Käsityön suunnittelu- ja valmistusprosessia kuvaavat mallit poikkeavat toisistaan visuaaliselta olemukseltaan. Anttila (1993) ja Seitamaa-Hakkarainen (2000) kuvaavat prosessia spiraalimaiseksi, jolloin prosessin tyypillisinä piirteinä ovat toiminnan aikana tapahtuvat taaksepäin siirtymät, toimintasarjojen toistot ja moneen suuntaan tapahtuvat liikkeet. Tällaisten spiraalimallien perusta on Zeiselin (1986, 14–15) esittämässä suunnitteluprosessin kuvauksessa. Lindforsin (1991; 1992) ja Peltosen (1988) esittämät kuvaukset etenevät lineaarisesti, vaikkakin erityisesti Lindforsin (1991; 1992) mallissa korostetaan taaksepäin siirtymiä suunnittelun, valmistamisen ja arvioinnin välillä.

Prosessikuvauksissa on eroja prosessin alkuvaiheessa tapahtuvan suunnittelun määrittelyssä ja painotuksissa. Anttila (1993) käyttää käsitettä

mentaalinen alkumielikuva, johon sisältyy käsityötuotteen suunnittelu, vaikkei hän käytäkään suunnittelu-sanaa. Hän korostaa alkumielikuvan merkitystä koko käsityöprosessin etenemisessä. Seitamaa-Hakkarainen (2000) ja Lindfors (1991; 1992) korostavat suunnittelun tärkeyttä erottamalla taiteellisen ja teknisen suunnittelun toisistaan. Peltosen (1988) mallissa puolestaan puhutaan työkartan hahmottamisesta suunnittelun käsitteen sijaan.

Edellä esitettyjen tutkimusten perusteella käsityöprosessi on monimuotoinen ja kokonaisvaltainen prosessi, joka edellyttää tekijältään ongelmanratkaisukykyä ja luovuutta. Nimeän tässä tutkimuksessa käsityöprosessin vaiheet ideoinniksi ja suunnitteluksi, valmistukseksi sekä arvioinniksi. Nämä vaiheet on erotettavissa käsityöprosessissa toisistaan, vaikka itse toiminta etenee spiraalimaisesti, palaten useita kertoja prosessin aikaisempiin vaiheisiin ja arvioiden tehtyjä ratkaisuja. Kuvaan tätä käsityötoiminnan spiraalimaisuutta kuviossa 8 nuolikehällä. Sijoitan käsityötuotteen kuvion 8 keskiöön korostaen käsityötuotteen merkitystä käsityöprosessin lopputuloksena.



KUVIO 8. Käsityö suunnittelu- ja valmistusprosessi

Tarkastelen tässä tutkimuksessa opiskelijoiden käsityöprosessien vaiheita edellä esitetyn mallin perusteella (Kuvio 8). Yhdistän käsityöprosessia kuvaavan mallin Peircen pragmaattiseen merkkikäsitykseen, jonka avulla puolestaan selvitän käsityöprosessin eri vaiheille annettuja merkityksiä (Luku 2.2; Luku 7.2.2).

Kutsun käsityöprosessin ensimmäistä vaihetta ideointi- ja suunnitteluvaiheeksi. Käsityöllisen toiminnan alkuun kuuluu toiminnan

suunnittelua ja mielikuvien luomista, joihin vaikuttavat tekijän motivaatio ja tunteukset. Aluksi käsityön tekijä etsii ideoita, virikkeitä ja elämyksiä sekä hankkii tietoa itsenäisesti, kyselemällä, kokeilemalla ja tutkimalla. Tekijä hahmottaa tehtäväaluettaan sekä tuotteen tarkoitusta ja käyttöä. Suunnittelussa hän tekee sekä visuaalisen suunnitelman että pohtii tuotteen teknistä toteutusta. Tuotteen teknisen toteutuksen suunnitelma perustuu tekijän taitoihin ja tietoihin käsityömateriaaleista ja valmistustekniikoista sekä ajallisiin ja taloudellisiin resursseihin. (Kuvio 8, s. 23.)

Valmistusvaiheessa tekijä käyttää hyväkseen aiemmin hankkimiaan ja harjaannuttamia taitojaan ja tietojaan. Valmistuksen aikana käsityön tekijä tarkentaa tekemäänsä teknistä (sekä mahdollisesti visuaalista) suunnitelmaa käsityötekniikoiden määrittellessä tuotteen ominaisuuksia. Hän tekee valmistuksen aikana päätöksiä sekä reflektoi niitä eri vaiheissa. (Kuvio 8, s. 23.)

Arviointivaiheessa tekijä tarkastelee läpikäytyä prosessia ja tekemiään valintoja esimerkiksi käytettävyyden, toimivuuden, teknisen toteutuksen, esteettisyyden ja taloudellisuuden näkökulmista. Hän reflektoi läpikäymäänsä prosessia. Käsityön tekijä voi myös eritellä käsityöllisen toimintansa sitoutumista kulttuuriseen ja yhteiskunnalliseen kontekstiin. (Kuvio 8, s. 23.)

3.4 Käsityö taitona ja tietona

Käsityötaidon lähtökohtana on ihmisen tuottamistoiminta, jossa tuottamistekniikkana ovat käsityötekniikat ja jossa tulokset ovat konkreettisia esineitä, tekijän sisäisiä kvalifikaatioita ja mentaalisia tiloja. Käsityötaidon kokonaisuus koostuu käsityön kokonaisvaltaisessa prosessissa kehittyvistä abstrakteista ja konkreettisista taidoista. (Kojonkoski-Rännäli 1998a, 65–66.) Käsityötaito on monipuolinen taitokimppu, joka toteutuu monimutkaisena kokonaisuutena ja jossa eri taitoluokkien taidot edellyttävät toinen toisiaan. Taitokimppu sisältää kognitiivisia taitoja, kuten ajattelu- ja ongelmanratkaisutaidot, kehollisia taitoja, kuten käden ja silmän koordinaatiokyky, avaruudellinen hahmotuskyky, näppäryys, tarkkuus ja nopeus, sekä kulttuurisia taitoja, kuten yhteistyökyky ja kulttuurinen sensitiivisyys. (Kojonkoski-Rännäli 2002a, 234.)

Taito muodostuu ihmisen "sisäpuolella" ollen yksi hänen ominaisuuksistaan, ja sen kehittyminen on hänelle palkitseva ja miellyttävä

kokemus. Käsityötaidon perusta on ihmisen fyysisessä olemuksessa. Siten taitoa ei voi löytää eikä paljastaa, kuten tiedon voi. Taitavuus syntyy harjoittelulla, joka on järjestelmällistä, moniulotteisiin suoritusketjuihin rakentuvaa, ja se edellyttää aikaa. Taidon saavuttamisessa on oleellista suorituksen laatu ja sen taustalla olevat arvot. (Kojonkoski-Rännäli 1996, 69.)

Taidon oppimista kuvataan kolmena kumuloituvana kierroksena, jotka perustuvat Fittsin (1964; Fitts & Posner 1967) kehittämään psykomotoristiseen malliin. Ensimmäisenä vaiheena on tiedostamisvaihe (kognitio). Tällöin oppija hankkii tietoja ja harjoittaa taitoa vaativaa suoritusta. Jäsentyminen vaiheessa (assosiaatio) deklaratiivinen tieto muuttuu osittain tai kokonaan proseduraaliseksi. Samalla ymmärryksen virheet korjataan ja hyvään suoritukseen liittyvät elementit vahvistuvat. Täydentymisen vaihe (autonominen vaihe) on toiminnan monivaiheisen kokonaisuuden hallintaa, jossa oppija sietää vähitellen häirintää. (Fitts 1964, 260–283; Fitts & Posner 1967, 12–14.)

Käsityötaidon oppimista voidaan kuvata taitojen viisiportaisen mallin avulla. Taidon kehittymisen ensimmäisenä vaiheena on noviisi eli aloittelija. Hänen ongelmanratkaisunsa perustuvat sääntöihin ja toimintaohjeiden noudattamiseen. Seuraavalle portaalille noustessaan noviisista kehittyä edistynyt aloittelija, joka pystyy ottamaan huomioon tilannetekijöitä, mutta ei pysty vielä tietoiseen tavoitteenasetteluun. Kolmannessa vaiheessa tekijä on pätevä ongelmanratkaisija, jolla on jo tietoista tavoitteenasettelua ja joka pystyy arvioimaan tilanteeseen liittyvien tekijöiden tärkeysjärjestystä. Taitava suorittaja puolestaan osaa hahmottaa tilanteita kokonaisuuksina ja tunnistaa tilanteen aikaisempien kaltaiseksi. Viimeisessä vaiheessa tekijä on kehittynyt asiantuntijaksi, joka toimii kokemuksensa ja intuitiivisen päätöksenteon perusteella ja jonka toiminta on usein automatisoitua. (Dreyfus & Dreyfus 1986, 21–35, 50; ks. myös Seitamaa-Hakkarainen 2000, 166–168.)

Käsityön taitotietoon kuuluvat esimerkiksi käsityötuotteessa ilmenevät formaalit ominaisuudet ja prosessin aikana käytetyn taidon näkyminen (Kupiainen 2004, 36). Yksi taitotiedon erityinen muoto on niin kutsuttu tekijän tieto, jolla tarkoitetaan taitavaan suoritukseen kykenevän tekijän tietoa toimintansa päämääristä. Tekijän tiedosta käytetään usein käsitettä hiljainen tieto, 'tacit knowledge'. Sillä tarkoitetaan sitä, että tiedämme enemmän kuin osaamme sanoa. (Polanyi 1983, 4.) Merleau-Ponty (2002, 86–87) näkee ruumiillisuuden hiljaisen tiedon tiedonhankintakeinona, sillä

ruumiin kautta olemme olemassa, kiinnitymme ympäristöömme ja hahmotamme sitä sekä omaksumme kokemuksen kautta saamaamme tietoa. Lisäksi Polanyi (1973) nostaa esiin henkilökohtaisen tiedon ('personal knowledge') merkityksen. Henkilökohtaiseen tietoon liittyy aina kokemus, joka on mahdollista saada harjoittelemalla, toisin kuin esimerkiksi kirjoista saatava tieto. Siten siinä yhdistyvät sekä taidon traditio sekä tekijän omakohtainen kokemus. Taidon kehittyminen tiedostamattomaksi on persoonallisen sitoutumisen ja henkisen ponnistuksen tulos. (Polanyi 1973, 49–65.)

Tieto ei ole käsityöllisessä toiminnassa merkityksellistä ilman taitoa. Tiedon merkitys perustuu käytettävien materiaalien, työkalujen ja prosessien tuntemukseen. Sen avulla tekijä pystyy kuvittelemaan, miltä lopputulos näyttää ja miten tavoite on saavutettavissa. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 64.) Käsityössä materiaalin käsittelyssä tarvittava tieto on käsissä, ja se tulee esiin vain fyysisen ponnistuksen edetessä. Taidon harjaantuessa "kehon ymmärrys" kasvaa. (Kojonkoski-Rännäli 2002b, 464.) Saavutettu tieto tulee ihmiselle hyödylliseksi vasta, kun se on liittynyt taitoon, eli taidon avulla tieto voidaan ottaa käyttöön.

3.5 Käsityö taiteena

Käsityön ja taiteen suhdetta voidaan pitää läheisenä, ja näiden molempien käsitteiden määrittelyyn liittyy runsaasti kontekstisidonnaisia ja päällekkäisiä merkityksiä. Näistä mainittakoon taidekäsityö, muotoilu, käsityömuotoilu ja käsityötaide. (Karpainen 2005, 64–67; Kälviäinen 1996.) Käsityötekniikat olivat pitkään ainoita tuotteiden valmistustekniikoita. Käsityö tarjosi ja tarjoaa yhä vieläkin taiteilijalle välineitä ja materiaalin omaan taiteelliseen ilmaisuun (Lucie-Smith 1981, 11). Käsityön ja taiteen käsitteet alkoivat kuitenkin erota toisistaan länsimaisessa kulttuurissa renessanssin aikoihin, kun kuvataiteilijat alkoivat signeerata töitään. Taide alkoi hakea korkeampaa arvostusta sosiaalisessa hierarkiassa. (Greenhalgh 1997, 31–32; Lucie-Smith 1981, 11, 165; M'Closkey 1994, 59–61; ks. myös Kalha 1997; Kälviäinen 1996.) Renessanssin jälkeen taide itsenäistyi omaksi institutionalisoituneeksi alueekseen irrottautumalla käsityöstä. Samalla käsityöstä tuli teollisen tuotannon vastapaino, ja tällöin syntyi ero käyttö- ja taide-esineiden välille. (Heinänen 2006, 11–13, 33–34; Lucie-Smith 1981, 11, 199.)

Käsityön ja taiteen yhteisenä piirteenä on, että ne molemmat ovat toimintaa, jossa ihminen tuo esiin olevaisesta jotain sellaista, joka ei itsestään voi tulla olevaksi. Käsityön ja taiteen samankaltaisuus tulee esille tuottamisen muodon ja prosessin laadun välityksellä. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 81; 1998b, 97, 102.) Eroteltaessa käsityötä ja taidetta korostetaan, että taiteellinen toiminta on ainutkertaista, yksilöllistä ja vapaata. Se sisältää käsitteellistä ilmaisua, henkisten tarpeiden toteuttamista, visuaalisia arvoja ja esteettisyyttä. (Ihatsu 2002, 60–64; ks. myös Adamson 2007, 39; Ihatsu 2006; Risatti 2007, 72–73; Veiteberg 2005.) Käsityö puolestaan assosioituu funktionaalisuuteen ja taidon kehittämistä tavoittelevaan toimintaan tai käytettävän materiaalin erityisyyteen, sen ominaisuuksiin ja tekniikoihin (Adamson 2007, 39; Ihatsu 2002, 60–62; Risatti 2007, 3). Useissa tutkimuksissa todetaan lisäksi, että käsityön arvostus jää taiteen alapuolelle (Eisner 1997, 11–12; Greenhalgh 1997, 33–39; Heinänen 2006, 13; Veiteberg 2005, 25; ks. myös Kälviäinen 1996; Pöllänen 2011; Salo-Mattila 1997). Lisäksi taiteen tekemisen prosessia on pidetty sivistyneempänä kuin käsityön (Dormer 1997, 2–5; Eisner 1997).

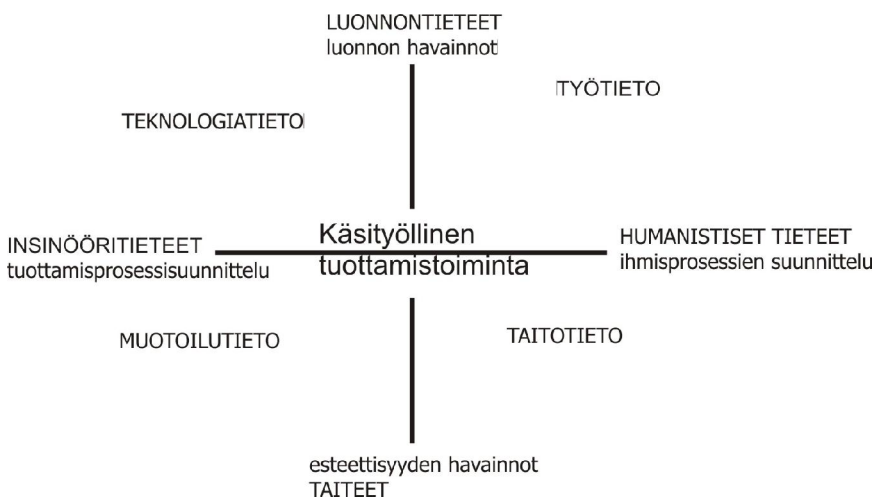
Postmoderni ajattelu on kuitenkin kyseenalaistanut hierarkkisen näkemyksen taiteen ja käsityön välisistä raja-aidoista (Pöllänen 2011; Räsänen 2009, 30; ks. myös Malmivirta 2011, 141–145). Kojonkoski-Rännälin (1998c) mukaan hedelmällisimmäksi näkökulmaksi taiteen ja käsityön välisen suhteen määrittelyyn osoittautuu fenomenologinen taidekäsitys. Fenomenologisen taidekäsityksen mukaan taide syntyy suhteessa vastaanottavaan ihmiseen. Taide ei ole itsenäisenä ilmiönä olemassa ennen kyseistä vastaanottotapahtumaa, vaikka sen konkreettinen perusta, esineeksi tehty materia, olisi jo valmiina. Taide syntyy vasta vastaanottajan tietoisuudessa. (Kojonkoski-Rännäli 1998c, 369–370.) Fenomenologisen taidekäsityksessä ei siten väitetä, onko tuotos taidetta vai ei. Vain kokemus ratkaisee tuotoksen fenomenologisen merkityksen (Giorgi 1997, 235–237.)

Samalla käsityön ja taiteen olemassaolon perusteet löytyvät tuottamistapojen alueelta. Käsityön intentio on tekemisen perusintentio. Taiteen tekemisen perusintentiona on puolestaan aineettoman aineksen ilmentäminen konkreettisesti esineessä. Taiteilijan tavoitteena on luoda tila, johon henkisyys voi laskeutua. Käsityö voi tulla taideteokseksi silloin, kun tekijällä on tarkoitus ja kyky ilmaista työssään jokin idea tai ajatus. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 54, 83, 87–89; ks. myös Risatti 2007, 18, 251.)

3.6 Käsityö perusopetuksen oppiaineena

Koulukäsityö on kokonaisvaltainen systeemi, jossa yksilön käsityöllinen toiminta tapahtuu kasvatuksellisissa yhteyksissä (Lepistö 2004, 72). Koulukäsityössä käsityö on ensisijaisesti toimintamuotojen rakentamista, toissijaisesti käden, työn ja taitavuuden rajoittama toimintamuoto (Peltonen 1988, 14). Oppiaineena käsityö perustuu tapahtumatodellisuuteen, mikä poikkeaa perusopetuksessa olevien tieto-opillisten oppiaineiden tietododellisuudesta (Peltonen 1988, 36; 1993, 9).

Tietoperustan näkökulmasta tarkasteltuna käsityön tuottamistoimintaan kuuluvat tehtäväalueet, jotka määritellään teknologia-, muotoilu-, työ- ja taitotiedoksi. Ne kuvaavat käsityön todellisuuden kohtaamiseen tarvittavaa tietovarantoa. Tehtäväalueet sijoitetaan luonnontieteiden ja taiteiden dimensiolle sekä insinööritieteiden ja humanististen tieteiden dimensiolle. (Peltonen 1993, 8–9; Kuvio 9.) Käsityötaidon harjoittamisen alussa, tutustuttaessa erilaisiin käsityön materiaaleihin ja tekniikoihin, kasvatuksellinen toiminta sijoittuu pääasiassa teknologiatiedon ja työtiedon alueille. Jos taas kyseessä on kokonainen käsityö tuotteen suunnittelusta valmistukseen ja arviointiin, kasvatuksellinen toiminta sijoittuu samanaikaisesti usealle tai jopa kaikille tiedon alueille. (Lepistö 2004, 47.)



KUVIO 9. Käsityön tuottamistoiminnan tieto- ja taitoperusta (Peltonen 1993, 9)

Suomessa käsityö hyväksyttiin oppiaineeksi vuoden 1866 kansakouluasetuksessa ensimmäisenä maailmassa Cygnaeuksen toimesta

(Kantola 1997, 21). Cygnaeuksen ajattelussa on havaittavissa viitteitä Rousseau'n sekä Pestalozzin ja Fröbelin esittämistä näkemyksistä (Nurmi 1988, 195). Cygnaeuksen (1910, 194, 405) mukaan käsityöoppiaine on ennen kaikkea yleissivistävä aine, jossa työkasvatuksen tavoitteena on työnteon arvostaminen ja kunnioittaminen, "kasvatus työhön työn avulla". Hän korostaa oppilaan oman ajatustyön esille nostamista ja oppilaan omakohtaisen suunnittelukyvyyn kehittämistä. Cygnaeus (1910) toteaa, että oppilaiden taito- ja tietotason kohottaminen vaikuttaa yleiseen hyvinvointiin ja varallisuuteen, joten käsityö on hyödyllinen oppiaine sekä oppilaiden perheille että laajemmin koko kansakunnan sivistys- ja tuotantoelämälle. Hän vastustaa käsityön opetuksen ammattimaisuutta, sillä käsityön tehtävänä on hänen mukaansa kehittää ja kasvattaa oppilasta, käsien ja silmien yhteistyötä sekä esteettistä ymmärrystä, eikä teknisiä ja taloudellisia näkökohtia saa painottaa liikaa. (Cygnaeus 1910, 258, 346–348; ks. myös Nurmi 1988, 208–211.)

Cygnaeuksen asettamat tavoitteet on ainakin osittain pyritty säilyttämään kansa- ja peruskoulun käsityöoppiaineessa 150-vuotisen historiansa aikana. Suomessa käsityöoppiaine korostaa tiedesivistyksen suuntaviivoja ja oppilaan kokonaisvaltaista kehittymistä persoonallisuuden eri alueilla (Lepistö 2004, 53). Muualla maailmassa käsityöoppiaine on yhteiskunnallisissa muutoksissa hävinnyt tai se sisällytetty pääasiassa teknologia- ja/tai taidekasvatukseen tai kotitalous- ja työkasvatukseen (Lepistö 2004, 47; Seitamaa-Hakkarainen 2009b, 72; ks. myös Pöllänen 2011; Perusopetus 2020). Esimerkiksi muissa Pohjoismaissa käsityö on yksi osa taide-, kulttuuriperintö- tai teknologiakasvatusta (Kojonkoski-Rännäli 1998b, 93; Lepistö 2004, 53–63).

Opetussuunnitelmien tasolla tarkasteltuna käsityö on kokenut monenlaisia muotoja. 1800-luvun lopussa käsityöoppiaineesta eroteltiin tyttöjen ja poikien käsityö. 1910-luvulla uudistettiin kansakoulua ja sen sisältöä Soinisen esittämien pedagogisten ajatusten perusteella. Uudistuksessa korostuivat humanistiset aineet ja tieto, ja opetuksen tavoitteeksi asetettiin lasten käytännön taitojen ja kykyjen kehittäminen käytännön elämää varten. Tässä tuli jälleen esiin cygnaeuslaisessa hengessä käsityön kasvattavuus, ja käsityön opetuksen minimituntimääräksi esitettiin neljä tuntia viikossa. (Marjanen 2003, 35–37.) Tätä käsityöoppiaineen 1860-luvulla alkanutta ja 1950-luvun alussa päättynyttä ajanjaksoa Metsärinne (2008, 15) kutsuu tekstiilityön ja veiston aikakaudeksi.

Teknisen ja tekstiilikäsityön aikakaudeksi nimetyllä jaksolla, vuosina 1950–1970, käsityön opetuksen kehittämisessä pyrittiin irrottautumaan mallisarjojen teettämisestä (Metsärinne 2008, 53). Mallisarjojen tarkoituksena oli yhtenäistää käsityötä opettavien opettajien toimintaa. Sen lisäksi mallisarjat loivat reitin, jossa edettiin helpommasta harjoituksesta vaikeampaan ja jossa oppilaan kätevyuden katsottiin karttuvan. (Marjanen 2003, 33.) Kyseiset harjoitukset muodostuivat kuitenkin ongelmallisiksi, jos opettaja noudatti ohjeita orjallisesti eikä soveltanut niitä luokkansa edellytysten mukaisiksi. (Kananoja 1997, 8; Metsärinne 2008, 54.)

Peruskoulun alkaessa 1970-luvulla siirryttiin teknisen ja tekstiilityön työn aikakauteen (Metsärinne 2008, 76). Alkuopetuksessa käsityöstä käytettiin nimitystä käsityöaskartelu. Tämän jälkeen vuosiluokilla 3.–7. kaikille yhteinen käsityön opetus jaoteltiin tekstiilikäsityöksi ja tekniseksi käsityöksi. (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1970: A 5, 335.) Myös peruskoulun opetussuunnitelman perusteet vuodelta 1985 eritteli käsityön tekstiilityöksi ja tekniseksi työksi, kun taas alkuopetuksen kohdalla puhuttiin käsityöstä (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 206–207). Nimitysten muutoksen taustalla oli ajatus käsityönopetuksen modernisoimisesta profiloimalla oppiaine tekstiilityöksi ja tekniseksi työksi. Samalla korostettiin oppiaineen yleissivistävää luonnetta ja nostettiin aineenhallinnan teoreettista osuutta. (Pöllänen & Kröger 2000, 237–238.)

Opetussuunnitelman perusteet vuodelta 1994 määritteli oppiaineen käsityöksi, ja oppiaineen nimen täydentävänä tekstinä luki tekninen työ ja tekstiilityö. Opetussuunnitelman perusteiden uutena ajatuksena oli käsityönä valmistetun tuotteen valmistuksen tarkastelu prosessina. Käsityön suunnittelu- ja valmistusprosessissa otettiin huomioon oppilaan oma elämänhallinta, mutta myös yhteiskunnalliset tarpeet. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994, 107.) Metsärinne (2008, 95) nimeää vuodet 1994–2004 kokonaiskäsityön aikakaudeksi.

Nykyisin voimassa olevassa perusopetuslaissa (1998) yhdistetään entiset oppiaineet tekninen työ ja tekstiilityö yhdeksi oppiaineeksi, ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) oppiaineen nimenä on käsityö. Tekninen työ sekä tekstiilityö käsityön oppisisältöinä eivät siis enää määrittele oppiaineen nimeä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan käsityöoppiaineen oppisisällöt vuosiluokilla 1–4 ovat tekninen työ ja tekstiilityö, joita on kaikille oppilaille saman verran. Vuosiluokkien 5–9 kohdalla todetaan, että käsityön opetus sisältää kaikille

oppilaille yhteisesti sekä teknisen työn että tekstiilityön sisältöjä. Sen lisäksi oppilaalle voidaan antaa mahdollisuus painottua jompaankumpaan sisältöalueeseen kiinnostuksensa ja taipumustensa mukaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 242–245.) Nimitys monipuolisen käsityön aikakausi viittaa käsityön sisältöjen laajenemiseen oppilaan kokemuksen tasolla (ks. Metsärinne 2008, 105).

Kokonaisuudessaan voimassa oleva perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) tarjoaa väljän normiston siihen, miten oppilaat tutustutetaan erilaisiin käsityön materiaaleihin ja valmistusmenetelmiin. Käsityön tavoitteissa korostetaan oppilaan läpikäymää kokonaista käsityöprosessia, ongelmanratkaisu- ja suunnittelutaidon sekä psyykkis- motoristen kykyjen oppimista, luoviin ratkaisuihin pyrkimistä, työn ja materiaalin laadun ymmärtämistä sekä käsityöteknologiaan tutustumista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 242–245.)

3.7 Käsityö yliopistollisena oppiaineena

Suomessa käsityöllä on ainutlaatuinen asema itsenäisenä yliopistollisena oppiaineena, sillä muualla maailmassa ei ole perustettu vastaavia tieteenaloja. Myös käsityönopettajankoulutus on liitetty osaksi yliopistojen tehtävää. Vuonna 2005 annetussa asetuksessa määritellään yliopistojen opettajankoulutuksen käsityöoppiaineen koulutusvastuu Helsingin (nykyinen Aalto-yliopisto), Joensuun (nykyinen Itä-Suomen yliopisto) ja Turun yliopistoille sekä Åbo Akademille. Käsityön aineenopettajakoulutusvastuu ja -oikeus on edellä mainittujen yliopistojen kasvatustieteellisillä aloilla. Nykyiset yliopistolliset oppiaineet ovat käsityötiede ja käsityökasvatus sekä slöjdpedagogik. (Opetusministeriön asetus N:o 568; Peltonen 2007, 18.)

Käsityötieteen tutkimus koskee tuotteiden suunnittelu- ja valmistusprosesseja, ja se sisältää prosessin ja produktin tutkimisen. Käsityöllisiin prosesseihin vaikuttavia tekijöitä ovat arvot, arvostukset, asenteet ja normit, taidon kehittyminen ja sen hallinta sekä prosesseissa tarvittavat järjestelmät, kuten työhön kuuluvien systeemien suunnittelu, työn psykologiset ja ergonomiset sekä tekniset järjestelmät. (Anttila 1988, 52–55; 1993, 217–218.) Seitamaa-Hakkarainen (2010, 11) lisää, että käsityötieteen tutkimukseen kuuluu käsityön ja kulttuurin vuorovaikutus sekä käsityöhön liittyvien ilmiöiden ja toimintojen analysointi.

Käsityökasvatuksen tehtävänä kasvattaa oppilasta kokonaisvaltaisesti sekä kehittää yksilön ja yhteiskunnan kannalta toivottavia toimintamuotoja. Siinä pyritään kokonaisuuksien ja elämänhallinnan opettamiseen. Käsityökasvatuksen perusta on tuottamistoiminnan teoriassa. Yksittäisen tuottamistapahtuman opetus on ensisijaisesti toimintamuotojen rakentamista, ei niinkään kätevyiden oppimisesta, raaka-aineiden käsittelyä, työskentelytapojen tuntemusta, käyttöä eikä esineiden jäljentämistä. (Peltonen 1988, 14.)

Slöjdpedagogik yliopiston oppiaineena on puolestaan yhdistelmä kasvatustiedettä ja käsityötiedettä. Tutkimuksen painopistealueena on oppilas ja käsityöoppiaine erilaisissa opetuskonteksteissa lähtien varhaiskasvatuksesta ja yleissivistävästä koulutuksesta ammatilliseen koulutukseen sekä yliopistotasoiseen koulutukseen. (Lindfors 1999, 18–20; Nygren- Landgårds 2000, 18.)

4 TUTKIMUSKONTEKSTIN JA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVIEN

OPISKELIJOIDEN KUVAILU

Tutkimusaineisto on kerätty KSP11b Yhteenvetojaksolla lukuvuosina 2007–2008 ja 2008–2009. KSP11b- opintojakso on laajuudeltaan 4 opintopistettä, ja siihen kuuluu 12 tuntia luento- opetusta, 40 tuntia pienryhmäopetusta ja 56 tuntia omatoimista työskentelyä. Opintojakson tärkeimpiä lähtökohtia ovat ongelmakeskeisyys, ilmiöiden problematisointi ja aktivoiva reflektointi. Opintojakson suorittaminen edellyttää perehtymistä alan kirjallisuuteen, jonka avulla opiskelijat tutustuvat valitun teeman kulttuuriseen kontekstiin. Opintojaksolla suunnitellaan ja valmistetaan ajankohtainen käsityötuote sekä analysoidaan työskentelyprosessia. (Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opinto- opas 2007–2009, 254.) Opintojaksolla suunniteltava ja valmistettava käsityötuote toteutetaan yksilötyönä. Koska KSP11b Yhteenvetojakso on koko lukukauden kestävä opintojaksena pitkäkestoinen, painotetaan harjoitustyönä toteutettavan käsityötuotteen tehtävänannossa aiheen kiinnostavuutta ja merkityksellisyyttä opiskelijoille. Opiskelijat määrittelevät itse, mistä he lähtevät etsimään ideoita suunnittelu- ja valmistusprosessin toteuttamiseksi. (Liite 1; Liite 2.)

KSP11b Yhteenvetojakso on käsityökasvatuksen perusopintojen viimeinen opintojakso, ja sitä voidaan pitää perusopintojen päättötyönä. Tekniseen työhön painottuneet opiskelijat valmistavat opintojaksollaan (KSP11a) käsityötuotteen, jonka teknologioiden painotus on teknisessä työssä, mutta johon voi liittää lisäksi tekstiilimateriaaleja. Vastaavasti tekstiilityöpainotteiset opiskelijat, KSP11b- jakson suorittajat, valmistavat käsityötuotteen tekstiilityön materiaalein ja välinein. Heillä on mahdollisuus yhdistää tuotteeseen teknisen työn teknologioita.

Kumpanakin lukuvuonna opiskelijat osallistuivat opintojakson alussa oman työn suunnittelua tukeville luennoille ja pohtivat oman projektinsa aiheita. Opiskelijoiden työskentelyä tuettiin erilaisten kirjoitelmatehtävien avulla. Kirjoitelmatehtävien tarkoituksena oli muistuttaa muistiinpanojen tekemisen tärkeydestä ja antaa tutkijalle tietoa kirjoittajan käsityöprosessiin liittyvistä kokemuksista. Lyhyet kirjoitelmat olivat sidoksissa opetuskerran teemaan, harjoitustyönä toteutetun käsityötuotteen vaiheeseen tai omiin mielikuviin käsityöllisen toimintaan liittyvistä tekijöistä.

Opintojakson puolivälissä opiskelijat työstivät väliraportteja, joiden tarkoituksena oli esitellä mahdollisimman laajasti projektin aihe, aihepiiri ja ongelmanratkaisun lähtökohdat sekä mahdolliset yhteistyökumppanit.

Tämän lisäksi opiskelijat esittelivät väliraportissaan alustavia ajatuksiaan siitä, miten kyseinen projekti on toteutettavissa, millä materiaaleilla ja työvälineillä sekä millaisella aikataululla. Opiskelijat esittivät väliraportin ryhmäkeskustelutilanteessa, jolloin varasin jokaiselle opiskelijalle noin 15–20 minuuttia oman harjoitustyönsä lähtökohtien esittelyyn ja palautekeskusteluun. Ohjeet väliraportin ja portfolion laatimiseen esitetään liitteessä 3.

Väliraportin esittämisen jälkeen opiskelijat jatkoivat käsityötuotteen visuaalista ja teknistä suunnittelua kokeilemalla erilaisia väri-, materiaali- ja valmistusteknisiä vaihtoehtoja. Suunnitelmien täsmennettyä opiskelijat aloittivat käsityötuotteen valmistuksen. Opintojakson lopussa järjestettävässä arviointitilaisuudessa opiskelijat esittelivät oman käsityötuotensa muille jakson opiskelijoille ja opettajalle. Harjoitustyönä toteutetun käsityötuotteen lisäksi opiskelijat palauttivat tuotteen toteutusta kuvaavan portfolion sekä täyttivät palautelomakkeen koskien opintojakson tavoitteita, sisältöä ja toteuttamista. Arviointitilaisuuden lopuksi sovin heidän kanssaan haastatteluajankohdan.

Heti opintojakson alussa opiskelijoille selvitettiin väitöskirjatutkimukseni tavoitteet. Pysin heiltä vapaaehtoisen suostumuksen (Liite 4), jolla sain käyttöoikeuden kaikkeen opintojaksolla tuotettavaan materiaaliin (kuten portfoliot, käsityötuotteet, ääninauhat ja videot) ja jolla opiskelijat lupautuivat opintojakson jälkeen järjestettävään haastatteluun. Opiskelijalla oli mahdollisuus halutessaan keskeyttää tutkimukseen osallistuminen, jos esimerkiksi hänen opintonsa keskeytyivät tai hän koki tutkimukseen osallistumisen ahdistavaksi.

Yhteenvetojakson kulku oli lukuvuosina 2007–2008 ja 2008–2009 periaatteiltaan samanlainen ja edellä kuvatun mukainen. Lukuvuonna 2007–2008 oli kuitenkin poikkeuksellisia opetusjärjestelyjä, sillä opintojakson aloittajana toimi sijaiseni minun keskittyessä aineistonkeräämiseen. Sama sijaisena toiminut lehtori oli myöhemmin mukana tutkimuksen rinnakkaistutkijana (ks. Luku 10.2).

Eskolan ja Suorannan (2000, 18, 61) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei puhuta tilastollisista otantamenetelmistä, vaan aineiston hankinnassa on kyse tarkoituksenmukaisesta poiminnasta tai harkinnanvaraisesta näytteestä. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston hankinta perustuu yleensä suhteellisen pieneen tapausmäärään. Tutkimushenkilöt ovat tässä kontekstissa opettajaopiskelijoita, jotka opiskelevat käsityökasvatusta joko sivu- tai pääaineenaan. Heidän

painotusalueenaan käsityökasvatuksessa ovat tekstiilityön sisällöt. Kokonaistutkimus eli kaikkien käsityökasvatuksen opiskelijoiden mukana olo olisi ollut mahdoton toteuttaa eli kaikkia havaintoyksiköitä ei olisi ollut mielekästä eikä mahdollista tutkia. Opiskelijat esiintyvät tutkimuksessa peitenimillä anonymiteetin varmistamiseksi.

Opintojaksolle osallistuneista (n=25) naisia on enemmän. Naisia on yhteensä 20 ja miehiä viisi. Tutkimusanalyysin ulkopuolelle jätettiin kaksi opiskelijaa, jotka eivät palauttaneet opintojaksoon liittyviä harjoitustöitään toukokuun 2010 loppuun mennessä. Siten lopullinen tutkimuksen osallistuneiden määrä on 23 opiskelijaa (naisia 20 ja miehiä 3).

Tutkimukseen osallistuvien opiskelijoiden ikäjakauma on seuraava: Suurimman ryhmän, eli noin puolet opiskelijoista (48 %), muodostavat 20–24-vuotiaat opiskelijat. Heistä naisia on yhdeksän, miehiä kaksi. Ikäryhmään 25–29-vuotiaat kuuluu kuusi opiskelijaa (26 %), jotka kaikki ovat naisia. Yli 30-vuotiaita on yhteensä kuusi (26 %), joista naisia on viisi, miehiä yksi.

Opiskelijat edustavat monipuolisesti opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikön eri koulutusohjelmia, luokanopettajankoulutusta, lastentarhaopettajakoulutusta ja käsityön aineenopettajakoulutusta. Heistä 12 opiskelijaa opiskelee luokanopettajankoulutuksessa, seitsemän lastentarhanopettajankoulutuksessa ja kuusi käsityön aineenopettajakoulutuksessa (joista kaksi jätti opintojaksolle osallistumisen kesken). Luokanopettajaopiskelijat ja lastentarhaopettajaopiskelijat ovat tässä yhteydessä käsityökasvatuksen sivuaineopiskelijoita (n=19). He suorittavat sivuaineenaan käsityökasvatuksen tekstiilityöhön painottuvat perusopinnot (29 opintopistettä) lukuvuosina 2007–2008 tai 2008–2009. Opintojaksolle osallistuu lisäksi käsityökasvatuksen pääaineopiskelijoita (n=4), joilla on mahdollisuus täydentää käsityökasvatuksen pääaineopintojaan tekstiilityöhön painottuneiden opintojaksojen osalta 14 opintopisteellä.

Tutkimuksessa mukana olleiden opiskelijoiden määrän ollessa suhteellisen pieni en aseta tässä tavoitteekseni tarkastella koulutuksen eikä sukupuolen merkitystä tutkimustuloksiin.

5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Pyrin tutkimuksessa vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia merkityksiä opiskelijat antavat käsityölle?
2. Miten käsityön merkitykset otetaan huomioon käsityön opetuksessa?

Ensimmäiseen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on selvittää, voiko opiskelijoiden käsityölle antamien merkitysten perusteella muodostaa erilaisia käsityön orientaatioita ja jos voi, millaisia nämä orientaatiot ovat. Edellä mainitun lisäksi selvitetään mahdollisesti syntyvien orientaatioiden erotteluvia piirteitä. Opettajaopiskelijoiden käsityölle antamat merkitykset ilmenevät käsityöprosessin aikana tekijöiden mielipiteissä ja kannanotoissa sekä teoissa. Merkitykset kertovat käsityön tekijöiden asettamista tavoitteista ja rajauksista, suunnittelun lähtökohdista, käsityöprosessin etenemisestä sekä arvioinnista. Tarkastelen näitä tekijän käsityölle antamia merkityksiä eri orientaatioiden perusteella käsityöprosessin eri vaiheissa, ideointina ja suunnitteluna, valmistuksena sekä arviointina luvussa 8. Samalla selvitän opiskelijoiden suunnittelemien ja valmistamien käsityötuotteiden sisältämiä semioottisia viittaussuhteita merkitysten kantajina.

Toisen tutkimuskysymyksen avulla selvitetään, mitä käsityölle annetut merkitykset tarkoittavat käsityön opetuksen näkökulmasta. Tutkimuskysymykseen vastaamiseen vaikuttaa tämän tutkimuksen käsityön substanssi- ja kontekstisidonnaisuus, mutta tavoitteenani on käsitellä asiaa laajemmalla tasolla kuin yliopistossa järjestettävänä käsityöoppiaineeseen kuuluvana opintojaksona. Esitän nämä tulokset luvussa 9.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMISEN LÄHTÖKOHDAT

6.1 Tutkimuksen ihmiskäsitys

Rauhalan (1989; 1995; 2005; 2007) käsitys ihmisestä yksilönä, holistisena kokonaisuutena, perustuu fenomenologiseen filosofiaan. Holistisessa ihmiskäsityksessä pyritään ymmärtämään ihmistä hänen kokemusmaailmansa kautta. Holistinen ihmiskäsitys perustuu ajatukseen siitä, että ihminen koostuu kolmesta olemassaolon muodosta: tajunnallisuudesta (tai lyhennettynä tajunnasta), kehollisuudesta ja situationaalisuudesta. Tämän ihmiskäsityksen oleellisena piirteenä on kokonaisvaltaisuus ja vuorovaikutteisuus: kun yhdessä olemassaolon muodossa tapahtuu muutos, ilmenee se jollain lailla kahdessa muussa muodossa. (Rauhala 1995, 87.)

Tajunnallisuus on inhimillisen olemassaolon kokonaisuus, joka ilmenee kokemisen erilaisina laatuina ja asteina sekä toteutuu mielen ('noema') ilmenemisenä suhteessa maailmaan tai omaan itseensä. Mielet ovat merkityksen antajia, jotka ilmenevät aina jossakin tajunnan tilassa eli kokemuksessa. Toisin sanoen, mielen avulla koemme asiat ja ilmiöt joksikin. (Rauhala 1989, 29; 2005, 34–35; Luku 2.1.) Siten kaikki tajunnallisuuden tuotokset, kuten ahdistuneisuus, ilo, onnellisuus, tyytyväisyys sekä muut kokemukselliset tunnelmat ja ajatukset, ovat mielen avulla syntyneitä merkityksiä. Ne ilmaisevat kokijalleen, millaista on olla maailmassa ja millaisia sen oliot hänelle ovat. (Rauhala 2007, 24; ks. myös Pihlanto 2011, 26.)

Kehollisuudella tarkoitetaan ihmiskehon kemiallisia, biologisia ja anatomis-fysiologisia prosesseja, jotka toteuttavat elämää ja ylläpitävät orgaanisia prosesseja. Sen avulla ihminen jäsentää todellisuutta esiymmärryksenä. Lisäksi kehollisuus tarjoaa kokemusihaa tajunnalle, mikä voi tapahtua esimerkiksi kehon hyvinvointina. (Rauhala 1989, 32; 2005, 38–39; ks. myös Pihlanto 2011, 26.)

Situationaalisuudella tarkoitetaan tajunnallisuuden ja kehollisuuden suhteutuneisuutta ihmisen elämäntilanteeseen. Siihen kuuluu kaikki, mihin ihminen on suhteessa ja mikä jotenkin vaikuttaa hänen olemassaoloonsa. Situaationaalisuuden osat eli komponentit voidaan jakaa konkreettisiin ja ideaalisiin komponentteihin. Konkreettisia komponentteja ovat kaikki reaaliset ja fyysiset tekijät, kuten fyysinen ympäristö, yhteiskuntajärjestelmä, ympäröivä kulttuuri ja maantieteelliset olot. Ideaalisia komponentteja ovat puolestaan normit, arvot, tavoitteet, kulttuurit, taiteet, uskonnolliset ja aatteelliset virtaukset, ihmissuhteiden

sisällöt sekä muut aineettomat tekijät. Toisaalta situaatio voidaan luonnehtia ajasta ja paikasta riippumattomaksi. Tällä tarkoitetaan sitä, että paikallisesti tai ajallisesti kaukaiset asiat liittyvät situaatioon niiltä osin, kuin yksilöllä on kokemusta niistä. (Rauhala 1989, 35–36; 2005, 41–43.)

Holistisen ihmiskäsityksen idea tulee esille tässä tutkimuksessa erityisesti tajunnallisuuden tarkasteluna, sillä ihmisen toiminta perustuu tajunnallisuuteen. Tajunnallisuudessa yksilö kokee erilaisia elämän ilmiöitä merkityksen avulla. Siten se on yksilön merkityksmaailma, jossa syntyvät käsityölle annetut merkitykset. Tulkitsijan näkökulmasta tajunnallisuuden tarkastelu on käsityön tekijän kokemusten ymmärtämistä ja käsitteellistämistä (ks. myös Huotelin 1996, 28; Luku 2.1; Luku 6.3).

Kehollisuuden kautta olemme olemassa, kiinnitymme ympäristöömme ja hahmotamme sitä sekä omaksumme kokemuksen kautta saamaamme tietoa. Kohtaamme maailman ensisijaisesti ruumiimme avulla, liikkumalla, tuntemalla ja havaitsemalla, emme tietämällä, uskomalla tai olettamalla. Kehollisuuden merkitys korostuu tässä tutkimuksessa käsityöprosessin aikaisena havaintojen tekemisen välineenä ja tiedonhankintakeinona. Keho, joka on yhteydessä havaittuun maailmaan, on ymmärtämisen ja käsittämisen yleinen instrumentti, sillä käsityötä tehtäessä ruumis on toiminnan ja tekemisen keskus sekä siten merkityksen antaja ja kantaja (Kojonkoski-Rännäli 1995, 10; Merleau-Ponty 2002, 273).

Ihmisen suhde muihin ihmisiin ja muuhun maailmaan on puolestaan situationaalisuuden ydin. Tässä tutkimuksessa situationaalisuus kertoo käsityöprosessin sosiaalisesta ympäristöstä sekä tekijän elämäntilanteesta ja kulttuurisesta yhteydestä. Valitussa tutkimusympäristössä tutkimusaineiston tarkastelu kytkeytyy yksilön tajunnallisuuteen tietyssä tilanteessa eli suuntautuu nimenomaan opettajankoulutuksen aikana ja tietyssä elämäntilanteessa tulleisiin käsityötoimintaan liittyviin kokemuksiin.

6.2 Laadullinen tapaustutkimus

Nyt käsillä oleva tutkimus edustaa tutkimustyyppinä tapaustutkimusta. Tapaustutkimus ('Case Study') pyrkii vastaamaan kysymyksiin mitä, miten ja miksi näin tapahtui. Tapaustutkimus on tutkimus, joka tutkii tiettyä nykyistä tapahtumaa tai toimintaa tietyssä rajatussa ympäristössä käyttäen hyväkseen monipuolista ja monilla tavoin hankittua aineistoa. Tapaustutkimuksessa selvitetään käsiteltävää ilmiötä kokonaisuutena. Tapaus voi olla esimerkiksi yksilö, yhteisö, organisaatio, tapahtumasarja,

prosessi, fyysinen yksikkö tai tilanne. (Yin 1994, 1, 3, 13; ks. myös Raento 2007.) Myös käsite tai käsitteiden välinen suhde voi muodostaa tapauksen (Saarela- Kinnunen & Eskola 2007, 162).

Tapaustutkimuksessa voidaan käyttää erilaisia menetelmiä aineistonkeräämiseen ja sen analyysiin. Tapaustutkimus ei siis rajoita menetelmävalintoja, vaan tutkija voi käyttää sekä määrällisessä että laadullisessa tutkimuksessa. (Yin 1994, 1-3.) Tämä tutkimus edustaa laadullista tutkimusta. Laadullisessa tutkimuksessa käsitellään merkityksiä ja niiden käsitteellistämistä, kun taas määrällisessä tutkimuksessa aineistoa tarkastellaan tilastollisin menetelmin ja matemaattisten käsitteiden avulla (Dey 1993, 3; Snape & Spencer 2003, 4). Laadullisella tutkimuksella ei ole omaa, vain sille kuuluvaa paradigmaa tai teoriaa eikä sillä ole täysin omia metodeja. Sen avulla ei ole useinkaan mahdollista saavuttaa täysin objektiivista todellisuutta, jota perinteinen tieteellinen toiminta edellyttää (Denzin & Lincoln 2005, 4-5). Sen sijaan laadullisen tutkimuksen aineistonkeruu edellyttää läheistä kontaktia tutkijan ja tutkittavien henkilöiden välillä (Snape & Spencer 2003, 5).

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata kohdettaan todellisen elämän mukaisesti ja kokonaisvaltaisesti sekä nostaa esille tutkimuksen kohteena olevien toimijoiden tulkintoja. Lisäksi laadullinen tutkimus pyrkii ilmiöiden käsitteelliseen ja kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen niiden omassa ympäristössään. (Eskola & Suoranta 2000, 210.) Tulkinta onkin sidoksissa aineistonkeruun kontekstiin.

Laadullisen tutkimuksen aineisto on useimmiten tekstiä, kuten haastatteluja, havainnointia, päiväkirjoja, omaelämäkertoja, kirjeitä tai muuta tarkoitusta varten tehtyä aineistoa. Usein koko tutkimuskohdetta nimitetään tekstiksi, vaikka se ei olisikaan perinteistä tekstiä. Teksti voi olla monessa materiaalisessa muodossa kuten valokuvina, elokuvina, mainoksina ja tuotteina. (Eskola & Suoranta 2000, 15; Fornäs 1998, 182–183.) Tutkimusaineisto toimii laadullisessa tutkimuksessa todisteena monimuotoisista ja tilanteensa liittyvistä havainnoista tai vuorovaikutuksesta. Aineiston pelkistäminen numeroiksi on useimmiten mahdotonta. (Richards 2006, 34.) Laadullisessa tutkimuksessa pyritään tutkittavan ilmiön merkityksen etsimiseen ja havaintojen kokoamiseen synteetiksi, tieteelliseksi päätelmiksi. Tällöin johtopäätökset voidaan erottaa yksittäisistä henkilöistä, tapahtumista ja lausumista. (Alasuutari 1999, 39–40, 44; Eskola & Suoranta 2000, 139–141.) Tämä tutkimus perustuu laadulliseen tutkimukseen, koska siinä on kyse merkityksen tarkastelusta, ei

niinkään syyseuraus- suhteista (ks. Snape & Spencer 2003, 5; Vilka 2005, 97).

Tässä tutkimuksessa tarkastelen käsityölle annettuja merkityksiä todellisessa elämäntilanteessa, situaatiossa, jossa käsityön tekijä toimii. Pysin keräämään aineistoa laaja-alaisesti, jotta saisin kohteesta mahdollisimman monipuolisen kuvan ja ymmärtäisin käsityölle annetut merkitykset yleisemmällä tasolla (ks. myös Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 159, 163; Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Kuvaan käsityölle annettuja merkityksiä opettajaopiskelijoiden käsityöprosessien yhteydessä. Tavoitteenani on hahmottaa kokonaisvaltainen ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä. Pysin tuomaan näkyväksi koko tutkimusprosessin etenemisen, jolloin lukija pääsee käsiksi siihen, miten tutkimuksen johtopäätöksiin on päädytty.

6.3 Tutkimuksen hermeneuttis- fenomenologinen lähestymistapa

Fenomenologinen tieteenfilosofia pohjautuu Husserlin (1859–1938) ja hänen oppilaidensa ajatteluun, jonka tavoitteena oli luoda fenomenologiseen menetelmään perustuva filosofinen perustiede, tieteiden järjestelmän teoreettinen kulmakivi (Satulehto 1992, 10). Husserlin lause 'Zu den Sachen selbst' ("paluu asioihin itseensä") kuvaa fenomenologian perustaa (Husserl 1983, 35). Lause viittaa tavoitteeseen kuvata asioita ilman teoreettisia ja metafysisiä käsitteitä. Fenomenologiassa ei siis ole kysymys siitä, mitä kohde on, vaan siitä, miten kohde on; miten asiat saavat merkityksensä, miten ne ilmenevät oliona, ominaisuuksina, tapahtumina ja tosiasioina. Fenomenologisessa tutkimuksessa ymmärtäminen syntyy intuitiosta, ei valmiista suhtautumistavasta. (Satulehto 1992, 12–16; ks. myös Husserl 1983; 2009.)

Fenomenologiaa sovelletaan monissa erilaisissa muodoissa, sillä tutkija, tutkittava ja tutkimustilanne luovat sille joka kerta ainutlaatuisen sovelluksen (Laine 2001, 31, 33). Useissa fenomenologisissa tutkimuksissa seurataan fenomenologisen psykologian käyttämää analyysimenetelmää (ks. Giorgi 1997; Perttula 1995). Tämän tutkimuksen yhteydessä fenomenologialla tarkoitetaan enemmän tutkimuksellista lähestymistapaa kuin tietyn menetelmän käyttöä.

Fenomenologisessa filosofiassa on kaksi pääsuuntausta: kuvaileva eli deskriptiivinen fenomenologia ja tulkinnallinen eli hermeneuttinen fenomenologia. Deskriptiivinen fenomenologia perustuu Husserlin

esittämiin näkemyksiin, joissa pyritään kuvaamaan kokemuksen merkitysten olennaisia sisältöjä. Husserlin ajatteluun perustuva fenomenologinen reduktio tarkoittaa ilmiön olennaisen olemuksen vaiheittaista etsintää. Fenomenologinen reduktio etenee kolmivaiheisesti. Tutkimuksen alussa tutustutaan tutkimusaineistoon huolellisesti ja avoimesti sekä pyritään muodostamaan kokonaisnäkemys käsiteltävästä ilmiöstä. Tutkija pyrkii irtautumaan luonnollisesta asenteesta sulkeistamisprosessilla, jolloin hän reflektoi tietoisesti tutkittavalle ilmiölle etukäteen antamia merkityksiään ja pyrkii siirtämään ne mielessään syrjään tutkimuksen ajaksi. Sulkeistamisen tavoitteena on saavuttaa tutkittavan ilmiön 'noema' eli mieli. Noeman tehtävänä on kuvata sitä merkitysisältöä, joiden avulla havaitsemme ja tunnemme ilmiöitä, asioita sekä objekteja joksikin (Rauhala 1984, 109).

Fenomenologisen reduktion toisessa vaiheessa toissijaiset ominaisuudet karsitaan pohtimalla, mitä ilmiöstä tarvitsee muuttaa, jotta se lakkaa olemasta sitä, mitä se on. Analyysin viimeisessä vaiheessa ilmiön olettamuksia tarkastellaan uudelleen, jolloin erotellaan ilmentymä ja ilmenevä toisistaan. Reduktion lisäksi fenomenologiassa oleellisia käsitteitä ovat deskriptio ja reduktio. Deskriptio tarkoittaa toisaalta tutkittavan antamaa kuvausta kokemuksestaan ja toisaalta tutkijan tekemää kuvausta siitä. Reduktiolla ymmärretään irtaantumista luonnollisesta asenteesta ja epäolennaisen syrjään laittamista. (Husserl 2009, 98–110; Perttula 1995, 9–12, 43–45; ks. myös Giorgi 1997.)

Tämän tutkimuksen lähestymistavassa on piirteitä hermeneutiikasta. Hermeneuttinen fenomenologia perustuu Heideggerin esittämiin ajatuksiin inhimillisestä olemassaolosta (Grbich 2007, 91). Fenomenologisessa tutkimuksessa hermeneuttinen ulottuvuus koskee tulkinnan tarvetta, jolloin hermeneutiikka tarkoittaa ilmiön merkityksen oivaltamista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34). Fenomenologisessa tutkimuksessa kokemus ymmärretään merkityssuhteeksi, joka sisältää sekä tajuavan subjektin, hänen tajunnallisen toimintansa että kohteen, johon toiminta suuntautuu. Tajunnallisen toiminnan valittua kohteensa ihminen kokee elämyksiä, ja elämyksissä kohde ilmenee ihmiselle jonakin. (Perttula 2008, 116–117; Luku 2.1; Luku 6.1.)

Hermeneutiikan näkökulmasta koetut merkityssuhteet ovat väline merkitysten laajemman sosiaalisen kontekstin tulkintaan (Perttula 1995, 54). Hermeneutiikasta on kyse esimerkiksi silloin, kun aineisto on kerätty haastattelemalla, niin että haasteltava "pukee" kokemuksensa sanoiksi.

Kokemukset välittyvät tutkijalle puheena sekä siihen liittyvinä kehollisina ilmaisuina, kuten ilmeinä ja eleinä. Nämä ilmaisut kantavat merkityksiä, joita voidaan lähestyä vain ymmärtämällä ja tulkitsemalla. Ilmaisujen avulla tutkija pyrkii löytämään mahdollisimman oikean tulkinnan haastateltavan näkökulmasta. Tutkija on siten tulkitsija, oivaltaja ja käsitteenmuodostaja, jonka pyrkimyksenä on aito ymmärrys. (Grbich 2007, 91–92; Laine 2001, 29.) Merkityksen ymmärtäminen edellyttää tutkijalta esiyymmärrystä tutkimushenkilöiden tavasta olla ja toimia maailmassa (Luku 6.4). Tutkimushenkilöiden erilaiset arvot ja erilainen elämäntilanne antavat tutkijalle haasteita hänen pyrkimyksissään ymmärtää eri yksilöiden kokemusten ainutlaatuinen merkitys.

Tässä tutkimuksessa lähdetään liikkeelle yksilön kokemuksesta, jota tuotetaan tekstinä, puheena ja toimintana. Tutkija ei siis itse tuota aineistoa, vaan hän pääsee yksilön kokemukseen osalliseksi vain välillisesti kerätyn aineiston välityksellä. Tämän tutkimuksen hermeneuttis-fenomenologisia elementtejä ovat käsityön tekijän subjektiivinen elämismaailma, käsityön tekijän kokemus käsityöprosessista ja kokemukselle annetut merkitykset (ks. myös Huotelin 1996, 22).

Käsityön tekijän merkityksenantoon liittyvät hänen aiemmat kokemuksensa käsityöstä sekä heidän käsityötaitonsa ja -tietonsa. Tutkimuksen aikana saavutettu uusi kokemussisältö suhteutuukin hänen tajunnassaan jo aiemmin havaittuihin, tiedettyihin ja tunnettuihin objekteihin tai asiantiloihin. Tutkimuksen aikana syntyvän uuden merkityssuhteen sijoittuessa vanhaan maailmankuvaan ja muuttuessa sen rakennetekijäksi käsityön tekijän maailmankuva muuntuu; siihen on tullut uusi lisä. (Luku 6.1.) Tässä tutkimuksessa tavoitteena on eläytyä opiskelijoiden käsityöprosesseihin ja laajentaa käsityöprosessien pohjalta syntynyttä ymmärrystä nojaamalla yleisiin käsityötä ja käsityön opetusta koskeviin tutkimustuloksiin ja tietoihin. Seuraavassa tuon esille esiyymmärrykseni, sillä uskomukset ja ennakkokäsitykset vaikuttavat tutkimuksen etenemiseen (Eskola & Suoranta 2000, 20; Perttula 1995, 8- 9).

6.4 Tutkijan esiyymmärrys

Tutkijan tekemien havaintojen ja tulkintojen taustalla vaikuttavat aina aikaisemmat kokemuksemme. Tutkimuskohteesta muodostetut ennakkoletukset tulee tiedostaa ja ottaa huomioon tutkimuksessa esioletuksina. (Eskola & Suoranta 2000, 20.)

Hermeneuttis- fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan esiymmärryksellä on keskeinen merkitys aineiston tuottamisessa, kuvauksessa ja tulkinnassa. Esiymmärrys ohjaa tutkijan ajattelua ja tutkimuksen lähtökohtien valintaa. Tavoitteena on nähdä asiat niin kuin ihminen ne kokee ja siinä järjestyksessä kuin ne ovat siinä tilanteessa, jossa hän ne kokee. Fenomenologia pyrkii eroon muodollisista piirteistä, jotka johtavat tutkijaa kiinnittämään huomionsa jo ennen tutkimusta tuntemaansa teoreettiseen ja menetelmälliseen tietoon. (Perttula 1995, 8-9.) Hermeneuttisen tutkimuksen ajatellaan etenevän kehässä, joka käynnistyy tutkimuksen kohteen alustavasta tulkinnasta, esiymmärryksestä. Tutkija käy vuoropuhelua tekstinsä kanssa suhteuttaen alkuperäisen, rajallisen kysymyksensä yhä laajempiin sisältökonteksteihin. Tämän jälkeen hän esittää tulkinnan, jonka avulla hän pyrkii ilmaisemaan tekstin merkityksen. (Anttila 2006, 305–306.)

Tässä tutkimuksessa tulkinta perustuu tässä esiymmärrykseeni, johon vaikuttavat omat käsityön ammatilliset (artesaaniopelija) ja käsityönopettajan opintoni sekä työskentely käsityönopettajana opettajankoulutuksessa 16 vuoden ajan. Olen lisäksi toiminut opettajana perusopetuksessa, kansalaisopistossa, yliopiston täydennyskoulutuksissa ja taiteen käsityön perusopetuksessa. Esiymmärrykseen vaikuttavat myös tulkitsijan omat kokemukset käsityön tekemisestä.

Tutkimuksellisesti olen ollut kiinnostunut käsityön, erityisesti käsityötuotteiden, sisältämistä merkityksistä jo käsityönopettajan koulutuksessa. Semiotiikan perus- ja aineopintojen suorittaminen puolestaan antoi mahdollisuuden soveltaa semiotiikan tarjoamia menetelmiä käsityön merkitysten tarkasteluun. Käsityötieteen pro gradu – tutkielmassani tarkastelin kirkkotekstiilien sisältämiä merkityskokonaisuuksia niiden sisältämien semioottisten viittaussuhteiden perusteella (Pelkonen 1996). Sovelsin semioottista metodologiaa myös kasvatustieteen sivulaudatur-tutkielmassa, jossa tutkimuksen kohteena olivat käsityötuotteen sisältämät merkitykset kokemuksellisessa oppimisprosessissa (Pelkonen 2001). Lisensiaatintutkimuksessa selvitin käsityötuotteen olemusta semioottisena viestinä käsityön tekijän, käsityötuotteen ja vastaanottajan välillä (Pelkonen 2004). Edellä mainituissa tutkimuksissa olen kehittänyt semioottista menetelmää tarkastellessani käsityötuotteita sekä niiden taustalla olevaa käsityöprosessia. Käsityöprosessin aikana koettu käsityön henkilökohtaisuus tekijälleen on aiempia tutkimustuloksia yhdistävä tekijä. Nämä aikaisemmat tutkimukset

sekä mielenkiintoni käsityön ja käsityöoppiaineen merkitystä kohtaan ovat johdattaneet tämän tutkimuksen syntymiseen.

Pyrin tutkimuksen toteuttamisessa siihen, että jätän aikaisemman tiedon tutkittavasta ilmiöstä sivuun ja annan ilmiön näyttäytyä sellaisena kuin se tutkittavien kokemuksissa näyttäytyy. Tiedostan kuitenkin, että minulla on jo aihetta koskevaa aikaisempaa tietoa. Tutkijan perehtyminen tutkimaansa ilmiöön ei ole ongelma, jos hän pyrkii teoreettisten ja käsitteellisten etukäteisoletusten jatkuvaan ja huolelliseen reflektioon (Perttula 1995, 71). Tässä tutkimuksessa tutkimusasetelmastani muodostuu abduktiivinen, millä tarkoitetaan vuorottelevaa teoria- ja aineistolähtöisyyttä (ks. Luku 7.2.1).

Toisaalta tiedostan myös sen, että tavoitteen toteuttaminen on haastavaa, sillä toimin tutkimushenkilöiden opettajana. Aineiston analyysin yhteydessä onkin pohdittava, mikä on tekijän todellista ajattelua ja mikä on opiskelijoiden mielestä "suotavaa" eli millaisia asioita he ajattelevat opettajan tai tutkijan haluavan esimerkiksi haastattelun vastaukseksi. Pyrkimyksenäni on kerätä aineistoa mahdollisimman laajasti päästäkseni mahdollisimman lähelle alkuperäistä ilmiötä.

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

7.1 Tutkimusaineiston kerääminen

7.1.1 Portfolioaineisto

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty KSP11b Yhteenvetojakson aikana lukuvuosina 2007–2008 ja 2008–2009. Aineistona ovat kurssilla valmistetut käsityötuotteet ja niihin liittyvät portfolioit sekä opiskelijoiden haastattelut.

Portfoliota on alun perin pidetty taiteilijoiden, kuvaajien ja mallien näytekansiona, jonka avulla nämä pystyvät tarvittaessa esittämään osaamistaan ja kasvuaan omassa ammatissaan (De Fina 1992, 11; Linnakylä & Kankaanranta 2002, 226; Zubizarreta 2009, 3). Portfolio on käyttöyhteydestään riippuen kokoelma tekijän töitä, joko kertomuksia, runoja, luonnoksia, maalauksia tai akateemisia kirjoituksia (Larson 2003, 7). Opetuksessa portfolioiden työstämisen taustalla vaikuttaa 1990-luvulta saakka vallinnut konstruktivistinen oppimiskäsitys, joka edellyttää uudenlaisia arviointi- ja työskentelytapoja (Linnakylä 1993, 78–79). Portfoliotyöskentely edellyttää oppijalta aktiivista roolia sekä kaikilta työskentelyyn osallistuvilta dynaamista vuorovaikutusta (Johnson 2006, 9).

Portfolion toimiessa opiskelun ja opetuksen tukena sen tavoitteena on esitellä oppijan taidollista ja tiedollista kehitystä sekä tallentaa oppimisprosessin eteneminen. Portfolion keskeisenä tarkoituksena on osoittaa tekijänsä henkilökohtaista osaamista ja asiantuntijuutta sekä hänen kehitysprosessiaan (Banta 2003, 3; Kankaanranta 2002, 70). Toisaalta portfolion tarkoituksena on edistää oppijan tavoitteiden asettamista, suunnitelmallista toimintaa niiden toteuttamiseksi ja itseohjautuvuutta sekä oman toiminnan reflektointia koko prosessin ajan. (Niikko 2000, 13–19; Taube 1998, 11–12; ks. myös Johnson 2006, 9–11; Kankaanranta 2002, 59–60.) Erilaisiin ammatteihin kouluttautumisessa, kuten opettajankoulutuksessa, portfoliota käytetään ammattiin kasvamisen tukena (Zubizarreta 2009, 3).

Portfolion tekemisen tavoitteena on edistää oppijan reflektiivistä ajattelua (Johnson 2006, 28; Zubizarreta 2009). Ajatus reflektiivisyydestä esiintyy jo Aristoteleella. Myöhemmin reflektio-käsitteen perustana on pidetty Deweyn ajatusta toiminnan jakamisesta yritys ja erehdys – menetelmään ja ajatteluun. (Boud, Keogh & Walker 1985, 7–12.) Oppiminen, osaaminen ja henkilökohtainen kasvu tulevat näkyviin portfolioihin kuuluvassa itsearvioinnissa (Linnakylä & Kankaanranta 2002, 226; McLaughlin & Vogt 1996, 33). Ihanteellista portfolioiden käytössä olisi

saada jatkumo opintojaksolta tai luokalta toiselle, jotta näkisi parhaiten opiskelijoiden kehityksen ja saavutukset (De Fina 1992, 15).

Portfolion sisältö vaihtelee sen käyttötarkoituksen ja -tilanteen mukaan. Portfolio voi olla yhtä oppimisprosessia kuvaava työkansio tai oppimistuloksia esittelevä näyttekansio edustaen monipuolisesti oppijan tai tekijän osaamista. (Rahikainen 1999, 69; Taube 1998, 27.) Tauben (1998, 12) mukaan portfolioista käy ilmi oppijan asennoituminen opiskeltavaa ainesta kohtaan sekä hänen osallistumisensa sisältöjen ja tavoitteisiin suhteutettujen valinta- ja arviointikriteerien valintaan. Portfoliotyöskentely on oppijalle motivoivaa silloin, kun hän ymmärtää tekevänsä sitä itselleen (McLaughlin & Vogt 1996, 29).

Portfoliota voidaan tarkastella useista näkökulmista. Tutkimuksen kohteena voivat olla itse portfolio, portfolion tarkoitus, portfolion laadintaprosessi, siihen liittyvät dokumentit tai portfoliotyöskentelyyn liittyvät verkostot ja/tai sidosryhmät. (Kankaanranta 2002, 85). Tässä tutkimuksessa portfolio toimii aineistona, jonka avulla pyrin pääsemään käsiksi käsityön tekijän käsityölle antamiin merkityksiin käsityöprosessin aikana.

Rajaan portfolion tässä koskemaan kokoelmaa, joka edustaa opiskelijoiden osaamista ja suorituksia yhdellä opintojaksolla (ks. Luku 4; Liite 3). Tässä tutkimuksessa opiskelijan tehtävänä oli portfoliossaan kuvata käsityöprosessin etenemistä sekä reflektoida tekemiään ratkaisujaan. Myös muilla käsityön opintojaksoilla oli vaatimuksena jakson suorittamiseksi portfolion laatiminen, joten opiskelijoilla oli kokemusta portfolioiden laatimisesta. Luontevia portfolion osia olivat otteet opiskelijoiden opiskelupäiväkirjasta, heidän reflektoinnistaan ja itsearviointistaan, luonnoksistaan sekä materiaali- ja valmistustekniikkakokeiluistaan, joten he liittivät portfolioon tekstiä, kokeiluja ja kuvia. He saivat myös päättää, missä muodossa he portfolion toteuttivat (esimerkiksi kansiona, power point -esityksenä, videona tai blogina).

Tämän tutkimuksen yhteydessä portfolioaineistoon kuuluivat lisäksi opiskelijoiden tekemät väliraportit sekä opiskelijoille annetut kirjoitustehtävät, joissa he selvittivät näkökulmiaan opintojakson aikana annettuihin teemoihin. Pidän näitä osioita portfolion tekemisprosessiin kiinteästi liittyvinä osina, joten en erota aineistositaateissa erikseen väliraportteja tai kirjoitelmia, vaan kaikki opiskelijan portfoliotyöskentelyyn liittyvät osat kuuluvat portfolioaineistoon.

Portfolio on aineistona merkittävä, sillä sen avulla pystyin seuraamaan käsityöprosessien etenemistä yksityiskohtaisemmin. Se tuki pyrkimyksiäni ymmärtää opiskelijoiden käsityölle antamia merkityksiä heidän tarkoittamallaan tavalla. Siten portfolion tavoitteena oli tässä yhteydessä esitellä ne ajatusprosessit, jotka liittyvät käsityöprosessin etenemiseen ja valmistettavan käsityötuotteen syntyyn. Lisäksi portfolion tarkoituksena oli synnyttää opiskelijassa pohdintoja omasta oppimisestaan, vahvuuksistaan ja näkemyksistään. Portfolioaineiston laajuus esitellään sivumääräisesti liitteessä 5.

7.1.2 Haastatteluaineisto

Haastatteluaineisto on usein monitahoista. Se sisältää syvällistä tietoa, joka pyritään sijoittamaan laajempaan kontekstiin. Haastattelu sopii aineistonkeräämisen menetelmäksi tilanteissa, joissa on kysymyksessä vähän kartoitettu, tuntematon alue tai kun tutkittavaan ilmiöön tarvitaan uusi näkökulma. Haastattelun avulla voidaan selvittää heikosti tiedostettuja asioita, kuten arvostuksia, ihanteita ja perusteluja tai joissa kohteena ovat jollain lailla arat tai vaikeat aiheet. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35; Rubin & Rubin 2005, 48.)

Haastattelu on aineistonkeruumenetelmänä joustava (Rubin & Rubin 2005, 36). Tällä tarkoitetaan sitä, että haastattelijalla on useimmiten mahdollisuus tarkentaa kysymyksiään, selventää ilmausten sanamuotoa ja/tai käydä keskustelua haastateltavan kanssa. Lisäksi haastattelua voidaan pitää joustavana siksi, että haastattelu ei ole luonteeltaan tietokilpailu. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.) Silverman (2010, 191) kuvaa haastattelumenetelmää toisen pään sisään menemisenä ja asioiden kertomisena haastateltavien näkökulmasta. Haastattelu ei kuitenkaan ole vain päätös siitä, ketä haastatellaan ja mitä kysytään. Haastattelutilanteet vaativat tutkijalta suunnittelua, harjoittelua ja sensitiivisyyttä haastateltavaa kohtaan. Haastattelijan tehtävänä on ohjata haastattelun etenemistä, motivoida haastateltavaa ja varmistaa aiheen pysyminen teemassaan. (Fontana & Frey 2005.)

Helpottaakseen haastattelutehtävänsä haastattelijan tulee tutustua etukäteen tutkimuksen kohteeseen sekä käytännössä että teoriassa (Richards 2006, 38). Haastattelijalla ei saa esittää haastatteluteemasta omia mielipiteitään. Hänen tulee esittää kysymyksensä tarpeeksi laajoina, jotta haastateltava pääsee niihin käsiksi. Lisäksi haastattelijan tulee kuunnella,

mitä haastateltava hänelle kertoo ja muokata sen perusteella kysymyksiään. Hänen keskeisenä velvollisuutenaan on luoda luottamuksellinen ilmapiiri. Haastattelijan tulee huolehtia tutkimuksen eettisistä velvoitteista suojella haastateltavaa, esimerkiksi siten, että tutkittavien on säilytettävä anonyymiytensä tutkimustuloksia esiteltäessä. (Rubin & Rubin 2005, 36.)

Aineistokeruumenetelmänä haastattelu on riippuvainen siitä, kuinka valmiita kysymykset ja vastaukset ovat sekä millainen tutkijan (haastattelijan) rooli on. Strukturoidussa haastattelussa kysymykset esitetään kaikille haastateltaville samassa muodossa ja järjestyksessä. Puolistrukturoitu haastattelu eroaa edellisestä siten, että siinä ei käytetä valmiita vastausvaihtoehtoja. Teemahaastattelu on tunnetuin haastattelumuoto. Siinä haastattelun aihepiirit on ennalta määriteltäviä, toisin kuin kysymysten järjestys tai niiden muoto. Strukturoimaton haastattelu muistuttaa tavallista keskustelua, josta esimerkkinä on avoin haastattelu. (Eskola & Vastamäki 2001, 26–27; Hirsjärvi & Hurme 2000, 44–47; Tiittula & Ruusuvuori 2009, 11–12.) Lisäksi haastatteluja jaotellaan haastattelussa saatavan tiedon mukaan. Näistä mainittakoon etnografiset ja kerronnalliset haastattelut. Haastattelussa mukana olevien henkilöiden lukumäärän mukaan haastattelut voidaan puolestaan jakaa yksilö- ja ryhmähaastatteluihin. (Tiittula & Ruusuvuori 2009, 12.)

Tässä tutkimuksessa on kyseessä yksilöhaastatteluna toteutettu teemahaastattelu. Haastattelujen teemat ovat kaikille haastateltaville samat, ja ne etenevät ennalta pohdittujen teemojen mukaan. Muodostin haastattelun teemarungon käsityöprosessin etenemiseen ideoinnista ja suunnittelusta valmistuksen kautta arviointiin. Teemat pohjautuvat tämän tutkimuksen lähtökohtiin (ks. Luku 3) ja aikaisempiin tutkimuksiin (Pelkonen 2004). Ne muodostavat seuraavat aihealueet:

1. Ideointi ja suunnittelu

- motivaatio käsityöprosessiin
- ideoinnin lähtökohdat, mielikuvat
- tiedonhaku
- tuotteen visuaalisten ominaisuuksien (esim. muoto, värit, materiaalit, kuviointi, tyyli, ympäristö) suunnittelu
- tuotteen teknisten ominaisuuksien suunnittelu
- tuotteen käyttötilanne ja käyttäjä (saaja)
- mielikuvat valmistettavasta tuotteesta
- visuaaliset ominaisuudet

2. Valmistus

- käsityötuotteen valmistukseen liittyvät teknologiat (materiaali, tekniikat)
 - käsityöprosessin eteneminen
- muutokset suunnitelmissa
 - käsityötuotteen valmistustekniset ominaisuudet (muoto ja rakenne)
 - valmistukseen liittyvät ongelmat

3. Arviointi

- työskentelyn etenemisen arviointi
- käsityötuotteen visuaalisten ominaisuuksien arviointi
- käsityötuotteen teknisten ominaisuuksien arviointi
- tuotteen ja käsityöprosessin herättämät mielikuvat
- käsityöprosessiin liittyvä konteksti ja sen vaikutus
- käsityötuotteen tärkeimmät ominaisuudet
- tuotteen käytön (käyttäjä, käyttöympäristö) arviointi
- käsityötaidon merkitys
- tuotteeseen ja käsityöprosessiin liittyvät henkilökohtaiset kokemukset (mielihyvä, mielihyvä, tunteet jne.)
 - ulkoisten ja sisäisten tuotosten arviointi (mielikuvat, ominaisuudet, käyttötilanne, muoto, visuaaliset ominaisuudet)
- käsityöprosessiin liittyvien kokemusten arviointi
- käsityöprosessiin liittyvien arvojen merkitys

Muodostin teemoista kysymyksiä, joita täydensin tarvittaessa, jotta haastateltava ymmärtäisi ne tarkoittamallani tavalla. Tavoitteenani oli, että opiskelijat arvioivat omaa työskentelyään sekä valmista tuotettaan. Järjestin tutkimushaastattelut KSP11b Yhteenvetajakson loputtua opiskelijoiden palautettua kaikki opintojaksoon liittyvät osiot (käsityötuote ja portfolio).

Ennen varsinaisen haastattelun alkua kerroin opiskelijoille, ettei haastattelu vaikuta opiskelijan opintojakson arviointiin, vaan se liittyy ainoastaan tutkimukseen (Liite 2). Pysin luomaan haastattelutilanteesta sellaisen, jossa haastateltavan on luonteva tuoda julki mielipiteitään ja näkemyksiään. Rubin ja Rubin (2005, 12–15) kuvaavat haastattelua keskustelu- ja neuvottelutilanteeksi, jossa tutkijan tehtävänä on rohkaista haastateltavaa esittämään kokemuksiaan ja tulkintojaan sekä selvittää haastateltavan kuvaamaa merkitystä. Tämän tutkimuksen yhteydessä haastattelujen keskustelunomaisuus tuli ilmi siirtyessäni luontevasti

teemasta toiseen ja esittäessäni kysymykset tilanteen ja haastateltavan mukaan. Haastattelijana roolini oli tuttavallinen, sillä tunnen tutkimukseen osallistuneet opiskelijat KSP11b Yhteenvetajakson sekä aikaisempien heille opettamieni opintojaksojen perusteella.

Tässä tutkimuskontekstissa haastattelulla on piirteitä myös niin kutsutusta 'stimulated recall' –menetelmästä, josta käytetään suomennosta "virikkeitä antava haastattelu". Kyseisellä menetelmällä pyritään erilaisten ärsykkeiden (esimerkiksi kuva- ja äänitallenteiden, tuotteiden tai päiväkirjojen) avulla palauttamaan haastateltavan mieleen alkuperäinen, tutkittavana oleva tilanne. Menetelmää sovelletaan sellaisen ajattelun ja toiminnan tutkimiseen, josta ei saada tarpeeksi tietoa perinteisen haastattelun tai observoinnin avulla. (Toom 2006, 92–96.) Tämän tutkimuksen yhteydessä pyysin opiskelijoita tuomaan mukanaan haastatteluun sekä hänen valmistamansa käsityötuotteen että portfolioon. Tämä helpotti prosessin eri vaiheiden mieleen palauttamisessa, sillä tuote ja portfolio saattoivat virittää heidän ajatuksensa menneeseen ja palauttaa mieleen kyseiseen käsityöprosessiin liittyviä merkityksiä. Kysyessäni esimerkiksi sitä, millaisia ajatuksia valmis tuote tekijässä herätti, haastateltavat saattoivat kokea tuotteen läsnäolon auttavan heitä asioiden mieleen palauttamisessa sekä arvioinnissa.

Tässä tutkimuksessa haastattelut järjestettiin työhuoneessani, jonne pyrin järjestämään mahdollisimman rauhalliseen tilaan. Tässä tavoitteessa onnistuin pääsääntöisesti, mutta joidenkin haastattelujen etenemistä ja haastattelijan ja haastateltavan keskittymistä häiritsi muista tiloista tulevat äänet. Haastattelujen keskimääräinen kesto oli noin 30–45 minuuttia. Nauhoitin haastattelut mp3-soittimella ja haastattelun jälkeen tallensin tiedostot tietokoneelle. Haastatteluaineiston muokkaamisen seuraavana vaiheena oli äänitteiden litterointi. Litteroin haastattelut sanatarkasti, mutta jätin tekstistä pois osat, jotka eivät miltään osin liittyneet tutkimuskontekstiin. Lisäksi kirjasin litterointeihin puhuntaan liittyvää toimintaa, äänenkäytön tapoja sekä esimerkiksi elehdintää ja ilmehdintää. Haastatteluaineiston laajuus esitellään sivumääräisesti liitteessä 5.

Jatkoin haastatteluaineiston käsittelyä analysoimalla luokittelemalla ja teemoittelemalla sen taulukossa 3 (s. 57) esitetyn tulkintakehikon avulla. Haastattelun tarkoituksena oli olla portfolioaineiston tukena. Toisaalta tarkastelin haastattelua myös sen sisältämien riittävien asioiden kannalta. Tällä tarkoitetaan sitä, esittääkö haastateltava erilaisia merkityksiä verrattuna portfolioaineistoon.

7.1.3 Käsityötuoteaineisto

Tieteenalasta riippuen tuotteita on tutkittu esimerkiksi käytettävyyden, visuaalisuuden ja kulutuksen sekä käytettyjen teknologioiden näkökulmista. Tuotteet voivat olla tärkeä tiedonlähde selvitetessä yhteiskunnallisia järjestelmiä, sosiaalisia suhteita ja elämänmuotoja tai ihmisen toimintaa kulttuurisena olentona. (Luutonen 2007, 19–21.)

Käytettäessä tuotteita tutkimusaineistona täytyy ottaa huomioon eri tieteenalojen erilaiset painotusalueet. Ne tulevat esille esimerkiksi tuotteesta käytettävissä nimityksissä. Tuote on yleisin käsityön ja muotoilun esinetermi ja se sisältää tuotteen fyysiset ominaisuudet ja mielikuvat. Tuote-sanan synonyymeinä voidaan pitää sanoja esine, tavara ja objekti. Esine on kansatieteilijöiden käyttämä termi, jolla tarkoitetaan ihmistekoista oliota, jonka ominaisia piirteitä ovat materiaalisuus, oliomaisuus ja elottomuus. Tavara-käsite konnotoi kulutukseen, joten se voi luoda tuotteelle negatiivisen mielikuvan. Sanaa objekti käytetään puolestaan nimikkeenä teoreettisia käsitteitä järjestettäessä, kuten esimerkiksi design-, esine-, luonnon-, reaali-, taide, käsitteellinen ja tekninen objekti. (Karihalme 1996, 263–267.)

Erityisesti käsityöhön ja muotoiluun liittyviä tuotetermejä ovat artefakti, produkti, teos ja tuotos. Artefaktin kontekstina on muotoilun teoria, jossa pyritään vetämään rajaa inhimillisen ja muun tuottamisen muodon välille (Karihalme 1996, 263). Produkti on toiminnan lopputulos, se voi tarkoittaa käsityöllisen suunnittelun ja valmistuksen tuloksena syntynyttä luonnosta tai konkreettista esinettä (Anttila 1983, 112–113; Suojanen 1993, 15). Teos kuuluu puolestaan esteettiseen kontekstiin, jossa siihen liitetään kokeilevuus, luovuus, yksilöllisyys ja uutuus (Karihalme 1996, 269–270). Teosta voidaan pitää yleensäkin luovan prosessin, kuten käsityöprosessin, aikaansaannoksena (Syrjäläinen 2003, 11). Tuotoksella puolestaan tarkoitetaan konkreettista esinettä, mutta sitä voidaan käyttää lisäksi abstraktissa merkityksessä. Tällöin tuote voi olla immateriaalinen ja sisältää palvelun tai johtaa taidon oppimiseen tai elämykseen (Karihalme 1996, 268; Luutonen 2002, 72; ks. myös Metsärinne 2009, 83).

Kutsun tämän tutkimuksen aineistoon kuuluvia esineitä käsityötuotteiksi tai tuotteiksi. Lisäksi käytän termiä harjoitustyö, sillä aineistoon kuuluvien käsityötuotteiden syntykonteksti viittaa opetukseen, tiettyyn opintojaksoon ja opintojaksolla suoritettavaan tehtävään. Mainitsen käsitteet artefakti, tuotos ja teos tekstissäni silloin, kun tuon esille eri lähdeviitteissä esiintyviä termejä.

KSP11b Yhteenvetojaksolla opiskelijat valitsivat toteutettavaan tuotteeseen monipuolisesti erilaisia tekstiilityön osa-alueita (ks. Luku 4; Liite 1). Luokittelen opintojaksolla valmistuneet käsityötuotteet taulukossa 1 erilaisten käsityökontekstien mukaan.

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden valmistamien käsityötuotteiden edustama käyttökonteksti

	juhlavaatetus	sisustus	arkivaatetus, harrastukset	seremoniat	opetus ja lapsen kehitys
nainen	6	7	3	1	3
mies	1		1	1	
yht.	7	7	4	2	3

Kaikista valmistuvista käsityötuotteista suurimman ryhmän muodostaa vaatetus (f=13), josta juhlavaatetukseen kuuluu seitsemän käsityötuotetta ja arkivaatetukseen ja harrastuksiin neljä. Lisäksi vaatetukseen kuuluvat erilaisiin seremonioihin liittyvät tuotteet, joita on yhteensä kaksi. Sisustustuotteita kursseilla valmistuu yhteensä seitsemän. Opetus ja lapsen kehityksen tukeminen ovat puolestaan kolmen harjoitustyön pääpainotusalueita. Kyseisten tuotteiden tavoitteena on tukea jollain lailla opettajaopiskelijoiden omaa opettajuutta käsityötä opettavana opettajana ja/tai tukea lapsen omaehtoista kehitystä.

Taulukossa 2 kuvaillaan tuotteessa käytetyn materiaalin pääasiallisimman valmistustekniikan, vaikka useissa tuotteissa käytetään useampia tekniikoita.

TAULUKKO 2. Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden valitsemat käsityöteknologiat

	ompelu	vaateompelu	verhoilu	lankatekn.	kudonta	erikoistekn.
nainen	3	5	1	4	2	4
mies	1	3				
yht.	4	8	1	4	2	4

Käsityötekniologioissa erotan ompelusta vaateompelun omaksi osa-alueekseen, koska vaatetukseen liittyy vaatteen suunnitteluun ja valmistukseen liittyvänä tekijänä kaavoitus. Luokittelen verhoilun omaksi alueekseen, sillä sen toteuttaminen on oma spesifi alueensa. Lankatekniikoihin kuuluvat neulonta ja virkkaus, josta ryhmittelen kankaankudonnan tässä omaksi substanssialueekseen. Määrittelen erikoistekniikoihin kuuluvaksi esimerkiksi huovutuksen ja massatyöt. Opiskelijat käyttävät käsityötuotteen valmistukseen tarvittavan päätekniikan lisäksi tuotetta rikastavia ja tukevia tekniikoita, kuten kirjontaa sekä kankaan värjäystä ja painantaa.

Analysoin käsityötuotteiden sisältämiä semioottisia viittaussuhteita taulukossa 4 (s. 59) esitetyn tulkintakehikon perusteella opiskelijan palautettua harjoitustyönsä. Lisäksi valokuvasin tuotteet, jotta pystyin palaamaan tuotteen sisältämien merkitysten analyysiin myöhemmässä vaiheessa. Käsityötuotteet kuvasivat tutkimuksessani käsityöprosessin materiaalista lopputulosta.

7.2 Tutkimusaineiston analyysi sisällönanalyysin avulla

7.2.1 Yleistä sisällönanalyysistä

Alun perin sisällönanalyysia käytettiin ainoastaan sanomalehtitekstien sekä tekstin kirjoittamistavan analysointiin, jolloin sen avulla voitiin kuvata määrällisesti aineiston sisältöä (Krippendorff 2004, 5; Pietilä 1973, 21). Myöhemmin kyseisen analyysitavan käyttö on laajentunut kuvaamaan laadullisen tutkimuksen näkökulmasta erilaisia ryhmiä, instituutioita ja kulttuurisia malleja sekä sosiaalisia liittymiä (Seppänen 2005, 148). Sisällönanalyysin määrittely on siten levinnyt määrällisistä menetelmistä laadullisiin ja tekstin kuvailusta tulkintaan. Nykyään sisällönanalyysi nähdäänkin perusanalyysimenetelmänä, jota voidaan toteuttaa laadullisessa tutkimuksessa eri tavoin. Sisällönanalyysin tavoitteena on luoda selvä ja yhtenäinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Analyysi perustuu siihen, että aineisto pilkotaan aluksi osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudestaan uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 91, 108.)

Sisällönanalyysissa käytettävää päättelyn logiikkaa voidaan kuvata induktiivisena, deduktiivisena tai abduktiivisena (Krippendorff 2004, 36). Induktiivisessa lähestymistavassa nojaututaan käytettävään aineistoon,

jonka perusteella hahmotetaan käsitteitä ja muodostetaan teoriaa (Dey 1993, 31, 47–51; Miles & Huberman 1990, 21–23). Deduktiivinen analyysi perustuu puolestaan aikaisemmissa tutkimuksissa esitettyyn teoreettiseen viitekehukseen, teemaan, käsittekarttaan tai malliin. Tällaisen teorialähtöisen analyysin tavoitteena on useimmiten testata jo olemassa olevaa tietoa uudessa kontekstissa. (Anttila 2006, 117; Tuomi & Sarajarvi 2009, 97, 113.) Abduktiivinen lähestymistapa ja sen kautta tapahtuva teorian muodostus on kyseessä silloin, kun havainnointiin liittyy jokin johtoajatus. Johtoajatus voi olla synnynnäinen intuitiivinen käsitys tai valmis hypoteesi. (Anttila 2006, 118.) Tällöin tutkijan analyysissä vaihtelevat aineistolähtöisyys ja aikaisemmissa tutkimuksissa esitetyt tulokset. Aikaisempien tutkimusten tarkoituksena on tukea analyysin etenemistä, mutta analyysit eivät pohjaudu suoraan esitettyyn teoriaan. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 96–97; ks. myös Peirce 2001, 448, 469–472.)

Tässä tutkimuksessa käyttämäni sisällönanalyysi lähestymistavaltaan abduktiivinen. Toisaalta analyysiprosessini on fenomenologisen lähestymistavan perusteella aineistolähtöinen, sillä pyrin tarkastelemaan aineistoa niin kuin se minulle ilmenee juuri tämän tutkimuksen yhteydessä. Läpikäymääni analyysiprosessia voidaan luonnehtia myös teoriaohjaavaksi, sillä aikaisemmat tutkimukset toimivat apuna analyysin etenemisessä. En kuitenkaan testaa tutkimuksessani aikaisempia teorioita, vaan jäsenän aineistosta tekemäni havainnot ja rinnastan ne aikaisemmissa tutkimuksissa esitettyihin teemoihin ja/tai tuloksiin.

7.2.2 Semiotiikan soveltaminen sisällönanalyysiin käsityölle annettujen merkitysten tulkinnassa

Sisällönanalyysi on laaja kokonaisuus, jonka avulla voidaan luokitella ja järjestää laadullista aineistoa (ks. Luku 7.2.1). Useiden tutkimusten yhteydessä sisällönanalyysistä kehittyikin oma sovelluksensa. Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysin toteuttamiseen vaikuttaa semioottisen teorian näkemys merkistä ja merkityksestä (Luku 2.2). Semiotiikan tarkoituksena on tässä syventää analyysia ja antaa välineitä merkityksenannon tulkintaan. Tarkastelen semiotiikan avulla opiskelijoiden käsityölle antamia merkityksiä sekä selvitan, miten annetut merkitykset tulisi ottaa huomioon käsityön opetuksessa. Otan huomioon merkitysten tulkinnassa ympäröivän kulttuurisen yhteyden ja hyväksyn, että tulkinta on jatkuva, kehittyvä prosessi.

Semiotiikka tarjoaa erilaisia näkökulmia tuotteiden tarkasteluun, joita ovat soveltaneet tutkimuksissaan esimerkiksi Uotila (1994; 1995) ja Luutonen (1997). Uotilan (1994; 1995) määrittelemä pukeutumiskuva tarjoaa viitekehyksen, jossa voidaan tarkastella myös muita teoksia kuin pukeutumista ja jolloin tulkinta voi kohdistua käsityön tekijään, vastaanottajaan tai dialogiin heidän välillään. Luutonen (1997) esittää tuotteiden olemusanalyysin, jonka sovellusalanä ovat kansanomaiset neuleet (ks. myös Luku 8.6.2).

Semiotiikka toimii tässä tutkimuksessa taustafilosofiana, joka vaikuttaa osaltaan aineiston analyysimenetelmän muodostumiseen. Sovellan tässä tutkimuksessa Peirce'n pragmaattista merkkikäsitteitä, jonka perusteella muodostan aineiston luokittelu- ja teemoittelurungon. Selvitän seuraavassa pragmaattisen merkkikäsitteiden perusteita.

Fenomenologiset kategoriat

Pragmaattisen merkkikäsitteiden lähtökohtana ovat fenomenologiset kategoriat, joita Peirce (1932) kutsuu käsitteillä Firstness, Secondness ja Thirdness. Nieminen (2002, 129) käyttää näistä suomenkielisiä uudissanonoja ensiys, toiseus ja kolmannuus, Veivo ja Huttunen (1999, 42) mahdollisuus, konkreettisuus ja säännönmukaisuus ja Luutonen (1997) puolestaan ensivaikutelma, perehtyminen ja tulkinta. Soveltaessani tässä tutkimuksessa fenomenologisia kategorioita käsityölle annettujen merkitysten tarkasteluun käsityöprosessin aikana käytän kategorioista nimityksiä ideointi ja suunnittelu, valmistus ja arviointi.

Fenomenologiset kategoriat kuvaavat ihmisen suhdetta todellisuuteen. Niiden avulla voidaan kuvata merkityksenantoprosessia ja siten toiminnalle annettuja merkityksiä. Firstness kuvataan mahdollisuutena, sillä se on välitön, analysoimaton tunne, joka tapahtuu tässä ja nyt. Firstness-kategoriassa tunne koetaan esimerkiksi akuutissa kivussa, fyysisessä mielihyvässä, pistävässä hajussa tai missä tahansa vaikutelmassa, joka nousee ihmisen mieleen ja vaatii hänen täyden huomionsa. Secondness on kova tosiasia, tiedollinen näkemys, eikä siihen liity tunteita. Thirdness sisältää kaiken tietämisen, tiedostamisen, ajattelun sekä mentaalisen elämän. Merkit toimivat silloin jonkinlaisten periaatteiden ja tapojen mukaan. Thirdness-kategoriassa tulkitaan ilmiö kokonaisuutena tuomalla mukaan edellä esitetyt näkökulmat. (Peirce 1932, [1.302–1.342]; ks. myös Fitzgerald 1966, 29–34.)

Käytän tässä tutkimuksessa Firstness-kategorian tasolla tapahtuvasta käsityöllisestä toiminnasta nimitystä ideointi ja suunnittelu. Selvitän sen avulla tekijän mielikuvia valmistettavasta tuotteesta, tiedonhakuprosesseja, tuotteen visuaalista ja teknistä suunnittelua sekä koko prosessin motivaation lähtökohtia. Esitän Secondness-kategorian avulla käsityötuotteen valmistukseen perustuvia merkityksiä. Tarkastelen valmistuksessa käsityötekniologioiden valintaa, käsityöprosessin etenemistä ja valmistuksessa tulleita muutoksia sekä mahdollisia ongelmia. Tarkastelen Thirdness-kategorian tasolla tekijän tekemää arviointia käsityöprosessin semiosfäärissä. Selvitän tekijän läpikäymää prosessia, prosessissa syntyviä tuotoksia ja prosessiin liittyviä kokemuksia sekä käsityön tekijän arvovalintoja. Pohdin arvioinnissa käsityöprosessin edellisiä vaiheita sekä kontekstisidonnaisesti että osana laajempaa kokonaisuutta. (Taulukko 3; s. 57; Luku 3.3.)

Laadin analyysin tueksi tulkintakehikon (Taulukko 3, s. 57). Tulkintakehikko toimii perustana kuvatessani opiskelijoiden merkityksenantoa kokemansa käsityöprosessin semiosfäärissä.

TAULUKKO 3. Semioottisen sisällönanalyysin luokittelun ja teemoittelun tueksi laadittu tulkintakehikko koskien käsityöprosessia

Fenomenologiset kategoriat	Portfolion ja haastattelun analyysi
Firstness	Ideointi ja suunnittelu <ul style="list-style-type: none"> – motivaatio käsityöprosessiin – ideoinnin lähtökohdat, mielikuvat – tiedonhaku - tuotteen visuaalisten ja teknisten ominaisuuksien suunnittelu – tuotteen käyttötilanne ja käyttäjä (saaja) - mielikuvat valmistettavasta tuotteesta
Secondness	Valmistus <ul style="list-style-type: none"> - käsityötuotteen valmistukseen liittyvät teknologiat (materiaali, tekniikat) – käsityöprosessin eteneminen - muutokset suunnitelmissa – käsityötuotteen valmistustekniset ominaisuudet (muoto ja rakenne) – valmistukseen liittyvät ongelmat
Thirdness	Arviointi <ul style="list-style-type: none"> – työskentelyn etenemisen arviointi - käsityötuotteen visuaalisten ominaisuuksien arviointi - käsityötuotteen teknisten ominaisuuksien arviointi - tuotteen ja käsityöprosessin herättämät mielikuvat - käsityöprosessiin liittyvä konteksti ja sen vaikutus - käsityötuotteen tärkeimmät ominaisuudet - tuotteen käytön (käyttäjä, käyttöympäristö) arviointi - käsityötaidon merkitys - tuotteeseen ja käsityöprosessiin liittyvät henkilökohtaiset kokemukset (mielihyvä, mielihyvä, tunteet jne.) – ulkoisten ja sisäisten tuotosten arviointi (mielikuvat, ominaisuudet, käyttötilanne, muoto, visuaaliset ominaisuudet) - käsityöprosessiin liittyvien kokemusten arviointi – käsityöprosessiin liittyvien arvojen merkitys

Ikoni, indeksi ja symboli

Merkin ja objektin välinen suhde on yksi pragmaattisen merkkikäsitteiden tärkeimpiä osia. Näitä semioottisia viittaussuhteita kutsutaan ikoniksi, indeksiksi ja symboliksi. Ikoni on merkki, joka on samankaltainen objektinsa kanssa. Ikoniset merkit ovat helppolukuisia niiden luonnollisuuden ja ymmärrettävyyden ansiosta. Esimerkiksi valokuva on kohteensa ikoni, hajuvesinäyte hajuveden ikoni. Indeksiksi ilmaisee kausaalisen syy- ja seuraussuhteen. Indeksinen merkki on suorassa yhteydessä kohteeseensa, eli merkki ja kohde ovat kytkeytyneet toisiinsa. Esimerkiksi savu on tulen ja nuha on vilustumisen indeksi. Symbolissa merkin ja objektin suhde on puolestaan sopimuksenvarainen. Merkkisuhde perustuu konventioon eli sääntöön, periaatteeseen tai tapaan. Symbolin ilmaisu ja sisältö ovat sopimuksenvaraisessa suhteessa toisiinsa, eli symbolin ymmärtäminen edellyttää sen merkityksen oppimista. Symboleja käytetään vaakunoissa, tavaramerkeissä, liikennemerkeissä, puolueiden ja erilaisten seurojen tunnusmerkeissä. (Peirce 1932, [2.247–2.249] [2.304–2.308]; ks. myös Fiske 2001, 71; Fitzgerald 1966.)

Tarkasteltaessa esimerkiksi iltapuvun olemusta ikonisena, indeksisenä ja symbolisena suhteena tulkinta voi olla esimerkiksi seuraavanlainen. Ikonina iltapuku voi viitata tiettyyn tyyliin, vaikkapa rokokoon. Puku voi samalla ilmaista metaforisesti jotain ominaisuutta, esimerkiksi keveyttä ja sulavuutta, vaikka sillä ei sitä olisikaan. Indeksisesti iltapuku voi viitata taidokkaaseen ja laadukkaaseen työskentelyjälkeen, kun taas muodollaan, väreillään, asennollaan tai materiaalillaan se voi symboloida kantajansa persoonallisuutta, sosiaalista asemaa tai tietyn ihmisryhmän ajatusmaailmaa.

Sovellan tässä tutkimuksessa käsityötuotteen analyysiin semioottisten viittaussuhteiden analyysia, joiden avulla määrittelen opiskelijoiden valmistamien käsityötuotteiden ikoniset, indeksiset ja symboliset viittaussuhteet (ks. Taulukko 4, s. 59). Selvitän käsityötuotteen ikoniset viittaussuhteet samanlaisuuden avulla, jolloin käsityötuote voi viitata esimerkiksi muotoperinteeseen. Tarkastelen indeksisiä viittaussuhteita käsityötuotteen faktoihin perustuvina jatkuvuus- ja muutostekijöinä, kuten tuotteessa olevan jäljen tai käyttöä osoittavan muodon perusteella. Selvitän käsityötuotteen symboliset viittaussuhteet tulkitsemalla tuotteen värejä, muotoja ja materiaalin käyttöä sekä sen symbolista merkitystä tekijälleen.

TAULUKKO 4. Semioottisen sisällönanalyysin luokittelun ja teemoittelun tueksi laadittu tulkintakehikko koskien käsityötuotetta

Fenomenologiset kategoriat	Käsityötuotteen analyysi
Firstness	Ikoniset viittaussuhteet –samankaltaisuus –esteettiset valinnat
Secondness	Indeksiset viittaussuhteet - jäljet - käyttöä osoittava muoto
Thirdness	Symboliset viittaussuhteet –symbolinen väri, muoto, asento tai materiaali - merkitys tekijälleen

7.2.3 Tutkimuksen eteneminen

Tarkastelen seuraavaksi yksityiskohtaisesti läpikäymääni tutkimusprosessia, jonka tutkimustuloksena esittelen neljä erilaista käsityön orientaatiotyyppeä ja viisi käsityön opetuksen elementtiä.

Tutkimusaineiston kerääminen ja muokkaaminen

Tutkimuksen ensimmäisenä vaiheena oli tutkimusaineiston kerääminen. Tutkimuskonteksti loi puitteet sille, millaista aineistoa oli käytettävissäni. Aineisto muodostuu KSP11b- opintojaksolla valmistetuista käsityötuotteista ja niihin liittyvistä portfolioista sekä opiskelijoiden haastatteluista.

Ennen aineistonanalyysia muokkasin aineistoni analysointiin sopivaan muotoon eli tallensin kaiken sähköisen materiaalin tietokoneelle tiedostoiksi. Haastatteluaineistoa oli mielekäs tarkastella tiedostoina, valmiiksi litteroituna tekstinä. Skannasin portfolioiden kuvat ja kirjoitin tekstiosuudet .doc- muotoon. Tallensin käsityötuotteet tutkimusaineistoksi valokuvaamalla ne. Sen lisäksi tein tuotteista kuvaamisen yhteydessä mahdollisimman tarkat kirjalliset muistiinpanot. Analysoin niiden semioottiset viittaussuhteet alustavasti, jota täydensin myöhemmin valokuva- aineiston avulla. Aineiston kerääminen ja sen muokkaaminen esitetään kuvion 10 yläreunassa (s. 63).

Analyysiin valmistautuminen

Valmistauduin analyysiin lukemalla aineistoa läpi useaan kertaan avoimesti hahmottaakseni sen muodostaman kokonaisuuden (Tuomi & Sarajarvi 2009, 109). Käytin NVivo-ohjelmistoa helpottaakseni aineiston hallintaa ja nopeuttaakseni analyysia (ks. Luoma, Karjalainen & Reinikainen 2006; Luomanen & Räsänen 2008). Aloitin NVivossa uuden projektin, jossa tein jokaiselle opiskelijalle oman kansion dokumenttijärjestelmään. Toin dokumenttijärjestelmään opiskelijoiden tuottaman materiaalin, portfolioaineiston ja litteroidun haastatteluaineiston. Lisäksi liitin jokaisen opiskelijan attribuutit eli taustatiedot hänen tuottamaansa materiaaliin. Käyttämiäni attribuutteja olivat sukupuoli, ikä ja koulutusohjelma.

Aineiston luokittelu ja teemoittelu

Pelkistin aineistoani Nvivossa luokittelemalla, jolloin etsin aineistosta tutkimuskysymyksiin liittyvät ilmaisut (ks. Kuvio 10, s. 63). Luokittelu on yksinkertaisin aineiston järjestämisen muoto, jonka perusteella voidaan esittää, montako kertaa jokin luokka on esiintynyt aineistossa (Tuomi & Sarajarvi 2009, 93). Muodostin NVivoon luokittelupuun ('Tree nodes'), joka perustuu luokkien hierarkiaan (ks. Liite 6). Nimesin luokittelupuun rungoksi käsityöprosessin vaihteet, ideointi ja suunnittelu, valmistus ja arviointi sekä käsityötuotteen semioottiset viittaussuhteet, ikoni, indeksi ja symboli. Luokittelupuu muodostui tutkimuksen tulkintakehikkojen perustalle (Taulukko 3, s. 57; Taulukko 4, s. 59) rikastuen aineistosta nousevilla teemoilla. (Ks. Liite 6.)

Varsinainen luokittelu tapahtui NVivossa valitsemalla haluttu teksti sekä aktivoimalla jo valmiiksi luotu luokka tai luomalla uusi. (Ks. Luomanen & Räsänen 2008, 75–76, 88–94; Liite 6; Liite 7.) Esimerkiksi ideointiin ja suunnitteluun lisäsin teemat: aiheen valinta, aikataulu, elämys, epävarmuus, haasteellisuus. Tämän lisäksi NVivossa olisi ollut mahdollista luokitella teemoja, jotka eivät sovi jo luotuihin kategorioihin. Näitä kutsutaan vapaiksi noodeiksi, 'free nodes'. Päädyin kuitenkin analyysissani käyttämään hierarkiaan perustuvaa luokittelua. (Ks. Luomanen & Räsänen 2008, 75–76.)

Selvitin tekemiäni tekstiluokittelua 'coding stripes'-käskyn avulla (ks. Liite 6). Tällöin saatoin tarkastella joko yksittäisiä luokkia tai kaikkia luokittelupuun luokkia kerralla. Luokkia voidaan tarkastella myös luokittelupuun perusteella, jolloin selviää, kuinka paljon kyseistä luokkaa on käytetty ja millaisissa yhteyksissä. Selvitin 'look for'-käskyn avulla yksittäisten luokkien määrää sekä käsityön tekijän omassa materiaalissa

että kvantifiointia koko aineistossa. Luokkien lisäksi etsin teksteistä yksittäisiä sanoja ('text search query'), joiden perusteella saattaa nähdä, missä kyseistä sanaa tai termiä oli käytetty, missä kyseinen tiedosto oli ja kuinka paljon sitä oli käytetty esimerkiksi tietyissä lähteissä. (Ks. Luomanen & Räsänen 2008, 103, 109.)

Luokittelin myös käsityötuotteiden semioottiset viittaussuhteet käyttämällä tukenani käsityötuotteiden analyysiin tekemääni tulkintakehikkoa (ks. Kuvio 10, s. 63; Taulukko 4, s. 59). Lisäksi kirjasin jokaisen käsityötuotteen kuvauksen "memona" eli muistikirjana (ks. Luomanen & Räsänen 2008; Liite 7), jota täydensin muun aineiston perusteella.

Jatkoin analyysia teemoittelemalla. Teemoittelussa tavoitteena on teorian ja empirian keskeinen vuorovaikutus (Eskola & Suoranta 2000, 174–175). Teemoittelun tarkoituksena oli helpottaa analyysia niin, että ymmärrän mahdollisimman hyvin opiskelijan käsityöprosessin ja sille annetut merkitykset. Laadin kuvaukset jokaisen opiskelijan käsityöprosessista käyttämäni tulkintakehikon (ks. Taulukko 3, s. 57) perusteella. Selvitin ideoinnin lähtökohdat, visuaalisen ja teknisen suunnittelun etenemisen ja opintojaksolla valmistettavan harjoitustyön teeman valintaan liittyvät tekijät sekä tiedonhankintaprosessin. Valmistusvaiheessa tarkastelin opiskelijan toimintasuunnitelman toteuttamista ja taidon- sekä tiedonhankinnan soveltamista heidän resurssiensa puitteissa. Arviointivaiheessa kuvasin käsityön tekijän läpikäymää prosessia kokonaisuudessaan ja sen tarttumapintoja tekijää ympäröivään kulttuuriin. Teemoittelulla pyrin tiivistämään ja selkiyttämään hajanaista aineistoa sekä löytämään ilmiötä kuvaavia ominaisuuksia tai piirteitä.

Seuraavassa vaiheessa tiivistin käsityöprosessikuvauksiin liittyvää teemoittelua yhdistelemällä luokkia ja aineistoa laajemmiksi kokonaisuuksiksi. Näitä yhdistelyn kautta syntyneitä yläkäsitteitä oli yhteensä viisi: käsityötuotteen ominaisuudet, käsityötaidon oppiminen, käsityön opettajuus, käsityö perinteenä ja käsityö ilmaisuna. Koska tietyt laajemmat teemat näyttivät liittyvän tiettyihin henkilöihin, jatkoin aineiston analyysia tyypittelemällä.

NVivo-ohjelmisto toimi apuvälineenä analyysin aikana erityisesti luokittelussa ja teemoittelussa sekä aineiston hallinnassa. Muistikirjat olivat mielekäs tapa tehdä muistiinpanoja. Samalla muistiinpanot linkittyivät kyseiseen dokumenttiin tai tapaukseen. Tosin NVivon käyttöä tämän

tutkimuksen yhteydessä olisi voinut tehostaa jatkamalla ohjelmiston käyttöä esimerkiksi graafisiin kuvausmalleihin.

Tyypittely

Teemoittelun jälkeen jatkoin analyysia tyypittelyllä (ks. Kuvio 10, s. 63). Tyypittely tarkoittaa aineiston ryhmittelyä tyypeiksi, samankaltaisiksi tarinoiksi. Tarinat voivat rakentua tyypillisen tilanteen kulun esittämiseen tai henkilökuvaukseen kyseisessä tilanteessa. (Eskola & Suoranta 2000, 181; Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.) Eskola ja Suoranta (2000) pitävät tyypittelyä lukijaystävällisenä tapana esittää asioita esimerkiksi narratiivisessa aineistossa. Tyypittelyssä voidaan käyttää yksittäisiä tarinoita, joiden katsotaan edustavan erilaisia tyyppisiä, mutta toisaalta voidaan etsiä poikkeavia tapauksia (Vanttaja 2002, 75–76).

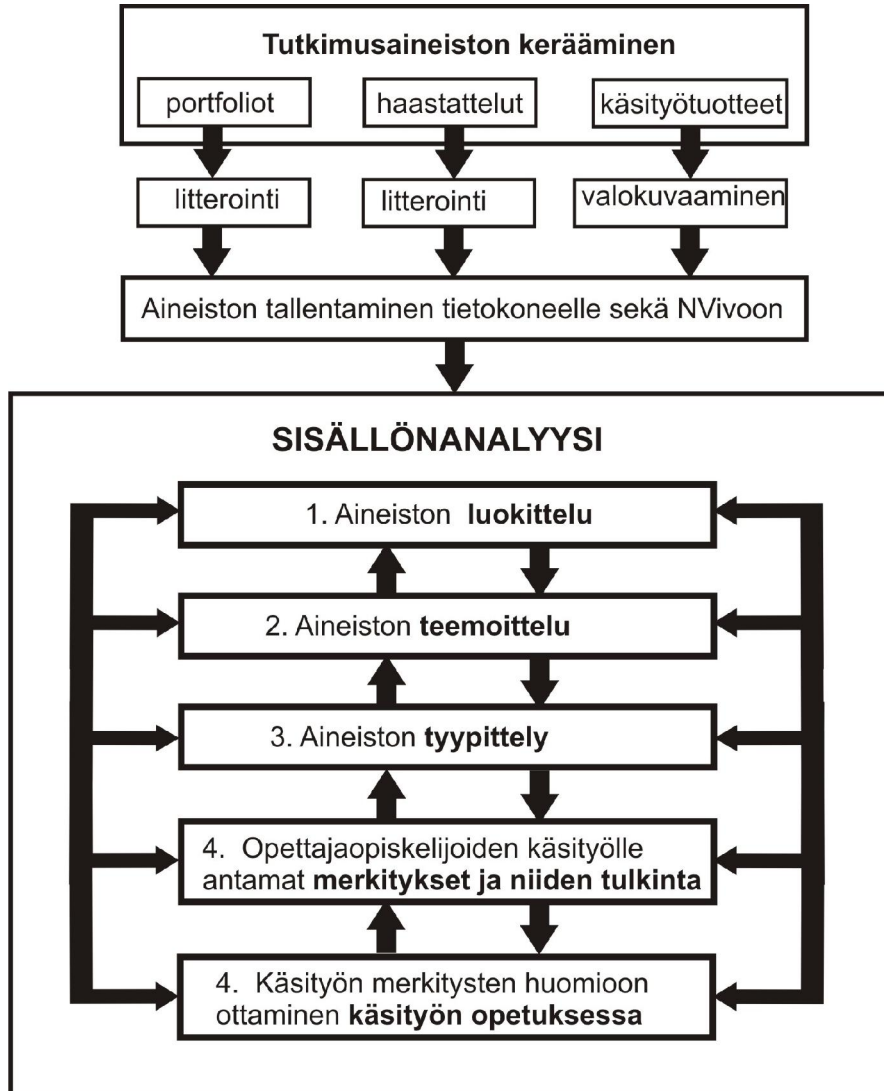
Käytännössä tyypittely tarkoitti sitä, että yhdistelin käsityön tekijöiden käsityöprosessien merkityksistä samankaltaisuuksia ja vertailin niitä keskenään. Tyypittelyn pohjana minulla oli teemoitellut kuvaukset opiskelijoiden käsityöprosesseista. Tyypittelyssä tavoitteenani oli tiivistää aineistoa ja tuoda esiin olennaiset ja sitä parhaiten kuvaavat piirteet. Analyysi tapahtui siis aineiston, tekemieni kuvausten ja tutkimushenkilöiden esittämien ilmausten perusteella.

Jälkeenpäin arvioiden tyypittelyä olisi voinut tehdä tietoisemmin myös kvantifioimalla. Tässä tutkimuksessa tarkastelin tiettyjen luokkien esiintymistä tietyillä tekijöillä, mutta en tehnyt sitä suunnitelmallisesti. Analyysia olisi voinut jatkaa rakentamalla monista yksilöllisistä kertomuksista synteesejä ja muodostamalla erilaisia ideaalityypillisiä käsityöprosessikuvauksia. Niiden avulla olisi voinut olla vielä helpompaa esittää kyseisen tyypiluokan tyypillisimpiä piirteitä ja sitä, miten eri teemat esiintyvät erilaisten tyyppien yhteydessä (Eskola & Suoranta 2000, 181–182; Vanttaja 2002, 74). Tämän vaihtoehdon hyvänä puolena olisi ollut, ettei kukaan olisi pystynyt tunnistamaan yksittäistä henkilöä. Päädyin kuitenkin ryhmittelemään opiskelijat autenttisesti, jolloin yhden vastauksen sisältävä tyyppi on esimerkkinä laajemmasta aineiston osasta, sillä he asettautuivat hyvin eri käsityön orientaatioihin.

Merkityksenantojen tarkastelu yleisemmällä tasolla

Analyysin viimeisessä vaiheessa tarkastelin käsityölle annettuja merkityksiä kokonaisuutena. Tavoitteenani oli muodostaa käsityölle annettujen merkityksen perusteella näkemys yleisemmälle tasolle eli tässä käsityön

opetukselle (ks. Kuvio 10). Tarkastelin muodostuneita käsityön orientaatioita yksilön käsityölle antamien merkitysten perusteella ja pohtimalla, miten ne voitaisiin ottaa huomioon käsityön opetuksessa laajemmin.



KUVIO 10. Tutkimuksen kulku

Esitän edellä kuvatun tutkimuksen kulun kuviossa 10. Korostan kuvion sivulla olevien nuolien avulla tutkimuksen etenemisen sekä aineiston analyysin spiraalimaisuutta luokittelun, teemoittelun ja tyypittelyn sekä tutkimustulosten ja tulkinnan välillä (ks. Dey 1993, 53). Käytännössä tämä

tarkoitti sitä, että palasin tutkimusaineiston lukemiseen ja luokitteluun useita kertoja. Uudelleentarkastelun tarkoituksena oli saada aineistosta mahdollisimman monipuolinen kuva.

Tutkimuksen tuloslukuissa (Luku 8; Luku 9) esittelen neljä erilaista orientaatiota käsityöhön ja näkemyksiä siitä, miten opiskelijoiden käsityölle antamat merkitykset tulisi ottaa huomioon käsityön opetuksessa. Käytän aineistositaatteja perusteluina tehdyille analyyseille ja tulkinnoille sekä tekstin elävöittäjinä. Erotan opiskelijoiden suorat lainat kursivilla ja sisentämällä tekstin.

8 OPETTAJANKOULUTUKSEN OPISKELIJOIDEN KÄSITYÖLLE ANTAMAT

MERKITYKSET

8.1 Neljä erilaista orientaatiota käsityöhön

Tutkimukseen osallistuvista opiskelijoista (n=23) voidaan muodostaa käsityölle annettujen merkitysten perusteella neljä eri orientaatiotyyppeä:

1. käsityötuoteorientoituneet
2. käsityötaito- orientoituneet
3. käsityöperinneorientoituneet
4. käsityöilmaisuorientoituneet

Orientaatiot perustuvat tutkimusaineistoon kuuluviin käsityön tekijöitä ja heidän toimintaansa esittäviin kuvauksiin sekä heidän käsityölle antamiinsa merkityksiin käsityöprosessin eri vaiheissa. Olen jakanut orientaatiot käsityön tekijän käsityöprosessia ohjaavan teeman (käsityötuotteen, käsityötaidon, käsityöperinteen ja käsityöilmaisun) perusteella.

Käsityötuoteorientoituneet opiskelijat aloittavat ongelmanratkaisuprosessinsa päättämällä, minkä tuotteen he haluavat valmistaa opintojakson aikana (Luku 8.2). Käsityötaito- orientoituneille opiskelijoille käsityöprosessi on oman osaamisensa näyttämistä ja kehittämistä (Luku 8.3). Käsityöperinneorientoituneet opiskelijat saavat motivaationsa käsityötuotteen valmistukseen käsityöperinteiden vaalimisesta, esimerkiksi halusta oppia jotain perinteisistä käsityötekniikoista, oppia niitä jonkun läheisen henkilön ohjaamana tai oppia jostain historiallisesta aikakaudesta (Luku 8.4). Käsityöilmaisuorientoituneet opiskelijat suhtautuvat käsityöprosessiin elämyksellisesti, jolloin prosessi perustuu tekijöiden kokemuksiin, mielikuviin, muistojen vaalimiseen ja tunteiden ilmaisemiseen sekä identiteetin rakentamiseen (Luku 8.5).

Seuraavassa tarkastelen aineistosta esiin nousseita käsityön orientaatioryhmiä ja niiden käsityöprosesseja. Esittelyjärjestys perustuu käsityöorientaatiota edustavien opiskelijoiden määrään. Sekä käsityötuoteorientoituneita että käsityötaito- orientoituneita opiskelijoita on eniten (n=7). Käsityöperinneorientoituneita opiskelijoita on viisi, kun taas käsityöilmaisuuun orientoituneet ovat määrällisesti pienin ryhmä (n=4). Esitän erilaiset käsityöorientaatiot kuvauksina, joissa tarkastelen opiskelijoiden käsityölle antamia merkityksiä ja jotka ilmenevät ideoinnin ja suunnittelun motivaationa, valmistuksen etenemisenä sekä reflektioivana arviointina.

Käsityön orientaatioiden sisällä on alatyyppejä, joita kaikkia yhdistää samantapainen orientoituminen käsityöprosessia kohtaan. Siten esittelen kunkin orientaatioryhmään kuuluvien opiskelijoiden merkityksenannosta erityispiirteitä, joita heidän käsityöprosessinsa ilmentää. Samalla tuon esille perustelut kyseisten käsityön tekijöiden kuulumisen tiettyyn orientaatioon. Kunkin orientaatiokuvauksen jälkeen havainnollistan orientaatiota esittelemällä tarkemmin yhden opiskelijan käsityöprosessin merkityksenantoja (Luku 8.2.2; Luku 8.3.2; Luku 8.4.2; Luku 8.5.2). Esimerkit orientaatioista etenevät siten, että selvitän aluksi käsityön tekijän käsityöprosessin etenemisen ideoinnin ja suunnittelun, valmistuksen sekä arvioinnin aikana, minkä jälkeen kuvailen opiskelijan valmistaman käsityötuotteen sisältämät semioottiset viittaussuhteet. Valitut esimerkit kuvaavat monipuolisesti edustamaansa tyyppiä valmistettavien tuotteiden ja niihin valittujen teknologioiden välityksellä.

8.2 Käsityötuoteorientoituneet opiskelijat

8.2.1 Käsityötuoteorientoituneiden opiskelijoiden käsityölle antamat merkitykset

Käsityötuoteorientoituneet opiskelijat aloittavat ongelmanratkaisuprosessinsa päättämällä, minkä tuotteen he haluavat valmistaa opintojakson aikana. Tuote voi liittyä tarpeeseen saada tietty tuote haluttuun käyttöön tai saada tuotteen avulla ripaus kauneutta, ylellisyyttä tai glamouria. Lisäksi opiskelijoilla voi olla ideoinnin lähtökohtana tuotteen valmistukseen tarvittava käsityöteknologia, jonka perusteella he määrittelevät valmistettavan tuotteen.

Ideointi ja suunnittelu liittyvät käsityötuoteorientoituneilla opiskelijoilla valmistettavan käsityötuotteen käyttöön ja käyttötarpeeseen. Tämä ajatus ohjaa koko prosessia. Esimerkiksi Vuokko suhtautuu intohimoisesti kauniisiin kenkiin, eikä hänen mielestään naisella voi koskaan olla liikaa kenkiä. Tästä syystä hän haluaa tämän opintojakson yhteydessä valmistaa itselleen jalkineet.

Halusin ehdottomasti lähteä tutkimaan jalkineiden historiaa ja valmistusta. -- Hain ideoita internetistä [kenkien] tekniseen toteutukseen. Kuvien avulla sain ajatukseni laukkaamaan. (Portfolio 17.6.2009.)

Lapsuudenmuistot punaisista huopikkaista antavat hänelle ajatuksen huopikkaiden valmistamisesta. Vuokko panostaa suunnitteluprosessiin ja hakee itselleen mieleisiä ratkaisuja. Portfoliossaan Vuokko arvioi prosessiaan pääasiallisesti käsityötuotteen onnistumisen kautta.

Olen tyytyväinen työhöni. -- [Mutta] tuotteeni ei ole täydellinen. Ensimmäiseksi huovuttamani huopikkaan ulkopuolesta tuli hieman ohuempi kuin toiseksi huovuttamastani huopikkaasta. Korjausyrityksestäni huolimatta puolet eivät ole samanlaiset, mikä ei ole mielestäni käsitöitä tehdessä tarkoitukseen. (Portfolio 17.6.2009.)

Leena haluaa, että valmistettava tuote tulee johonkin tarkoin määriteltävään käyttöön. Koska sisustus on tekijälle mieluisa harrastus, Leena ajattelee aluksi uudistaa makuuhuoneen sängynpeiton. Opintojakson ajalliset resurssit ja muiden opintojen aiheuttamat kiireet saavat tekijän valitsemaan harjoitustyökseen ystävänsä vauvalle valmistettavan tilkkupeiton.

Olin jo keväällä suunnitellut tekeväni päiväpeiton, mutta aihe vaihtui kesän aikana. Ystäväni ilmoitti, että heille on tulossa vauva. - Niin aihe päiväpeitosta muuttui tilkkupeitoksi vauvalle. (Portfolio 29.10.2008.)

Leena reflektoi läpikäymäänsä prosessia valmistamansa tuotteen välityksellä. Hän on tyytyväinen lopputulokseensa, vaikka ei ole tyytyväinen tekemiinsä teknisiin ratkaisuihin eikä työnjälkeen. Tekijän mielessä valmis tuote assosioituu kuitenkin jo tulevaan käyttäjään.

Tuntui merkityksekkäämmältä tehdä vauvalle jotain kuin meille kotiin. -- Valmiissa tuotteessa on varmasti paljon pieniä teknisiä seikkoja mitä olisi voinut tehdä toisin, mutta olen kyllä tyytyväinen lopputulokseeni. (Portfolio 29.10.2008.)

lidalla on vankka mielikuva käsityötuotteesta valmiina heti opintojakson alussa. Hän on päättänyt jo sivuaineopintojen alussa, että hän toteuttaa jonkin opintojakson yhteydessä itselleen mekon, jossa on tyllialushame ja joka on valmistettu vaaleansinisestä taftista.

Vaaleansininen, pitkä mekko, jossa olisi prinsessamaisen ihanan leveä ja tylliä täynnä oleva helma. -- Ensisijainen tavoitteeni on valmistaa mekko, jossa on päällikangas=tafti, vuorikangas ja tylli helmassa. -- haluaisin mekkooni jotain pientä yksityiskohtaista glamouria. (Portfolio 3.3.2009.)

Siten lidan motivaationa mekon valmistukseen on itselle toteutettavan tuotteen sisältämän kauneuden ja glamourin tuottaminen. Ylpeä mekon omistaja toteaa:

Tällä hetkellä olen tylliunelmastani ylpeä enkä näe itse siinä mitään (pakollista) korjattavaa. - - Uudet korkokenkäni ja tylliunelma ovat menossa koko kesän, nyt mennäänkin vauhdilla! (Portfolio 1.6.2009.)

Toinen esimerkki esteettisyyttä korostavista käsityötuotteen valmistukseen orientoituneista opiskelijoista on Linda, joka päättää heti opintojakson alettua, että hän valmistaa opintojakson aikana itselleen kauniin iltapuvun opiskelijajärjestön tuleviin vuosijuhliin. Tekijä muodostaa puvun ensimmäisen mielikuvan katsottuaan elokuvaa.

Lähdin suunnittelemaan iltapukuani sellaisesta puvusta, jonka näin elokuvassa 'Kuinka hukata kundi kymmenessä päivässä'. Puku oli avoin selästä ja se oli väriltään vaalean keltainen. (Portfolio 23.10.2008.)

Linda on tyytyväinen omaan pukuunsa sen käytettävyyteen, istuvuuteen, persoonallisuuteen, väritykseen sekä malliin. Mekko vastaa sille asetettuja tavoitteita, ja tekijä katsoo onnistuneensa mekon toteutuksessa.

Iltapuvun teko oli minulle tärkeää, koska minun on todella vaikea löytää valmista pukua itselleni ja tällä tavoin sain juuri sellaisen kuin itse halusin. - - Mekosta tuli juuri sellainen kuin kuvittelinkin. Mielestäni se on yksilöllinen ja minun näköiseni sekä väriltään että malliltaan. (Portfolio 23.10.2008.)

Elisa lähtee ideoimaan tuotetta pohtimalla vaihtoehtoja, joita eri käsityötekniikat tarjoavat. Hän haaveilee tilkkupeitteen suunnittelusta ja valmistuksesta, ompelutöistä ja kudonnasta, mutta päätty lopulta toteuttamaan jonkin neulontatyön, koska kokee olevansa siinä vahvemmillä kuin esimerkiksi ompelussa. Mietittyään vaihtoehtoisia neuletöitä Elisa päättää valmistaa poikaystävälleen jussipaidan, koska poikaystävän sukujuuret ovat Pohjanmaalta. Hän käyttää lähtökohtanaan valmista ohjetta, jota hän muokkaa oman käsialansa, käytettävän langan ja neuleen saajan mittojen mukaiseksi. Tuotteen visuaalista ilmettä tekijä muokkaa kesken käsityöprosessin, sillä hänellä on vaikeuksia ajallisten resurssiensa arvioinnissa.

Hieman minua harmittaa, että viimeistelyn kanssa tuli kiire ja juuri siitä johtuen lopputulos voisi olla parempikin. -- Muutin suunnitelmaani hieman, kun huomasin, että aika alkaa käymään vähiin. Alunperin minun oli tarkoitus tehdä vinoneliöraitaa myös hihoihin, kuten perinteisessä jussipaidassakin, mutta tajusin, että aikani ei riittäisi enää niiden neulomiseen, joten jätin ne ja niitä edeltävät raidat tekemättä. Mielestäni se ei pahenna tuotteen ulkonäköä, mutta silti asia jäi hieman kaivelemaan. (Portfolio 2.6.2009.)

Myös lirikselle tietyn tuotteen valmistus lähtee tuotteen valmistustekniikasta, ja hän puolestaan innostuu virkkauksesta.

Olen taas vähitellen pitkän tauon jälkeen alkanut innostua virkkauksesta, joten ajattelin, että voisin tehdä lopputyön virkkaamalla. -- Lähtökohtana oli siis se, että halusin tehdä virkkaamalla itselleni jotakin tarpeellista ja kaunista. (Portfolio 3.3.2009.)

liris perehtyykin virkkauksen historiaan ja erilaisiin virkkaustapoihin. Hän kiinnostuu käsityölehdessä olevasta peitosta, joka on toteutettu palavirkkauksena vinoneliöistä. liris kokeilee vinoneliön ohjetta hankkimaansa materiaaliin ja soveltaa mallikertaa siihen. Lopulta hän päättää valmistaa pienen torkkupeiton. Pitkäaikaisen prosessin jälkeen tekijä on tyytyväinen, että saa suunnittelemansa ja valmistamansa tuotteen käyttöön.

Se on vihdoin valmis, helpottuneisuutta, iloisuutta siitä, että saan itse tekemäni peiton käyttöön. -- Koin hyvin harmilliseksi prosessin venymisen, koska tuote oli tulossa itselleni ja olin jo sisäistänyt sen yhdeksi sisustuksemme elementiksi. (Portfolio 31.5.2010.)

8.2.2 Käsityötuoteorientoitunut käsityöprosessi

Käsityötuoteorientoituneesta opiskelijoista olen valinnut edustavimmaksi esimerkiksi Aapon, sillä Aapon sukelluspuvun suunnittelu- ja valmistusprosessi kuvaa erinomaisesti sitä, miten tärkeä orientaatiotyyppin tekijälle tuote on. Aapo on 23-vuotias 4. vuosikurssin käsityön aineenopettajaopiskelija. KSP11b Yhteenvetojaksolla hän laajentaa käsityökasvatuksen opintojaan tekstiilityön sisällöillä. Kyseisen opintojakson aikana hän suunnittelee ja valmistaa sukelluksessa käytettävän välipuvun. Aapon valmistama sukelluksen välipuku on malliltaan ja tyyliiltään yksinkertainen. Se on väritykseltään musta. Välipuku

on valmistettu tikkikankaasta ja sen kiinnityssysteeminä on vetoketju. Rintaan ommellun taskun koristeeksi tekijä kirjo sukellusseuransa logon. Kuva Aapon välipuvusta on liitteessä 8.

Aapon käsityöprosessi: ideointi ja suunnittelu

Aapo on innokas sukelluksen harrastaja ja haluaa liittää opintojaksolla valmistettavan käsityötuotteen kyseiseen aihepiiriin. Hän valitsee käsityötuotteeksi kuivapuvun alla käytettävän sukellusväliasun suunnittelun ja valmistuksen. Tekijä korostaa puvun käyttötarkoitusta ja käyttöympäristössä huomioitavia seikkoja. Aapoa kiinnostaa erityisesti se, millaisia materiaaliratkaisuja sukelluksessa sekä väliasuissa voisi käyttää.

Siinä täytyi ottaa huomioon tuotteen tuleva käyttöympäristö ja käytössä olevat materiaalit sekä tekniikat, joita tuotteen valmistukseen oli mahdollista käyttää. -- Koko suunnitteluprosessi pohjautui arvioituun käyttötarkoitukseen. -- Materiaali on lämmin, mikä on tuotteen tärkein ominaisuus. Väritys ja muut materiaalin ominaisuudet eivät ole niin tärkeitä. (Portfolio 14.11.2008.)

Ideoinnin ja suunnittelun aikana Aapo pohtii väliasua toisaalta sukelluksessa käytettyjen varusteiden historian kautta. Toisaalta häntä kiinnostaa varusteiden tulevaisuus ja miten ne tulevat muuttumaan ja millaisia materiaaleja niihin kehitetään.

Pukeutuminen muutenkin on erittäin tärkeässä osassa sukelluksessa varsinkin, kun sukellaan kylmissä vesissä syksyisin ja talvella jopa jään alla. (Portfolio 6.5.2008.)

Aapon tavoitteena on suunnitella väliasu, joka soveltuisi ominaisuuksiltaan kylmässä vedessä sukellukseen sekä puettavaksi kerraston päälle ja kuivapuvun alle. Väliasun tärkein ominaisuus on pitää mahdollisimman paljon ilmaa eristeenä siten, ettei lämpö pääse karkaamaan kehosta nopeasti. Tekijä pohtii erilaisia ratkaisuja ilmalla täytettävästä asusta villaiseen väliasuun. Mietittyään eri vaihtoehtoja hän toteaa tarjolla olevilla kaikilla vaihtoehdoilla olevan omat hyvät ja huonot puolensa. Toteuttamisen realistisuus on kuitenkin Aapolle tärkeää, joten hän rajaa nopeasti pois mahdottomilta tuntuvat ratkaisut.

Vaikka joku kuminen ontelotyyppinen asu, joka olisi mahdollista vaikka puhaltaa täyteen ilmaa, voisi olla kaikkein lämpimin, on sellaisen

valmistaminen ilman erikoistyökaluja ja materiaaleja mahdotonta. (Portfolio 14.11.2008.)

Sukellusvälipuvun tekniset ominaisuudet nousevat suunnittelussa tuotteen visuaalisia ominaisuuksia tärkeämmiksi. Käytettävästä materiaalista ja sen ominaisuuksista muodostuukin oleellinen osa kyseisen prosessin etenemistä. Lisäksi Aapon mielestä asun tulee olla mahdollisimman samanlainen mitoitukseltaan kuivapuvun kanssa. Siten hän päättää valmistaa yksiosaisen haalarin.

Välipuvun materiaalivalinnoista Aapo sanoo, että puvun tulee olla mahdollisimman lämmin, eikä niin paksu, että se vaikeuttaisi liikkumista, sen tulee kuivua nopeasti, olla lämmin kosteanakin ja kestää hieman roiskevettä. Hän valmistaa kokeiluversion fleecestä ja testaa haalaria sukellusreissullaan. Aapo toteaa materiaalin olevan puutteellinen, koska sen päälle pitää laittaa erillinen roiskeveden pitävä kangas. Siten tekijä päätyy käyttämään tikkikangasta, jossa on pukeutumista helpottavat, liukaspintainen sisä- ja päälliosa sekä lämmittävä vanuvälikerros. Samalla se suojaa roiskevedeltä, on lämmin suhteessa paksuuteensa ja kuivuu nopeasti.

Aapon käsityöprosessi: valmistus

Aapo hahmottelee väli-asun kaavat vanhojen työhaalareiden perusteella. Hän tekee ensimmäisen kokeiluversion fleecekankaasta ja samalla harjoittelee vetoketjun kiinnittämistä. Hän päättää kuitenkin valmistaa varsinaisen väli-asun tikkikankaasta. Ennen ompelua hän tekee saumoista ja päärmeistä kokeilut. Hän päätyy käyttämään saumoissa yhdyssaumaa, jonka reunat on huoliteltu yhteen saumurilla.

Aapon valmistusprosessissa korostuu taidon osuus ja materiaalin helppo työstettävyys. Ompeluteknisesti väli-asu on helppo toteuttaa, eikä väli-asun toteutuksessa tule eteen suuria ongelmia. Aapo korostaa teknisten ratkaisujen ennalta suunnittelemista sekä yksinkertaisten, mutta varmojen ja toimivien ratkaisujen käyttöä.

Lopuksi Aapo haluaa "persoonallistaa" oman väli-asunsa kirjontakuviolla, vaikka ei pidä tuotteen visuaalisia ominaisuuksia itselleen tärkeinä. Siten hän kirjoo etukappaleella olevaan taskuun sukellusseuransa logon, jonka hän toteuttaa päällikeompelulla eli applikaatiolla.

Aapon käsityöprosessi: arviointi

Tuotteen käyttötilanne symboloi Aapolle rentoutumista ja irtautumista arjen kiireistä. Samalla porukalla tehtävät sukellukset ovat hänelle sosiaalinen tapahtuma. Tekijä korostaa tätä applikoimalla pukuun urheiluseuransa logon. Logosta tulee tuotteen valmistuttua tärkeämpi elementti, kuin mitä Aapo osaa aluksi ajatella.

Pinnan alla ei pysty ajattelemaan mitään työkiireitä, vaan keskittyy täysin ympäristön tutkimiseen (Haastattelu 14.11.2008). Se [logo] merkitsee minulle kuulumista johonkin tiettyyn ryhmään (Portfolio 14.11.2008).

Aapo näkee tuotteen valmistukseen tarvittavan käsityötaidon mahdollisuutena tehdä itse. Hänen lähtökohtanaan käsityön tekemiseen on useimmiten tarve, ja hän valmistaa tuotteita niillä ominaisuuksilla, kuin niissä omasta mielestään tulee olla. Käsityötaidon kehittyminen tämän prosessin yhteydessä tapahtuu lähinnä kokonaisen käsityöprosessin toteuttamisena.

Koko prosessin aikana voin sanoa oppineeni lisää kokonaisen käsityöprojektin läpiviemisestä aina ideoinnista ja suunnittelusta toteuttamiseen asti. Lisäksi sain valmistettua itselleni toimivan tuotteen, joka tulee aktiiviseen käyttöön. (Portfolio 14.11.2008.)

Kysyttäessä, millaisia ajatuksia valmis tuote hänessä herättää, Aapo kertoo olevansa tyytyväinen valmistamaansa tuotteeseen. Tekijä korostaa tuotteen toimivuudesta syntyvää mielihyvää, sillä tuote toimii halutun funktion ja materiaalisten ominaisuuksien mukaan käyttöympäristössään, sukellusreissuilla.

Sukellusvälipuvun semioottiset viittaussuhteet

Välipuvun ominaisuudet ikonisoivat väliasun käyttötilannetta ja sen pukemista: puvun tulee olla helppo pukea eikä siinä saa olla ylimääräistä väljyyttä. Lisäksi materiaalin on oltava pinnaltaan liukas, jotta sen pukeminen on helppoa. Välipuvun mitoitus perustuu sen päälle tulevaan kuivapuvun malliin. Tämä tarkoittaa mm. sitä, että välipuvun hihojen täytyy olla $\frac{3}{4}$ - pituiset, koska kuivapuvunkin hihat ovat.

Työskentelyjälki indeksoi tekijän tuotteen ja käsityötaitojen yhteensovittamista siten, että valitut tekniset ratkaisut ovat onnistuneita. Logon kuviossa on runsaasti pieniä kaaria, joiden reunaan ommeltu siksak-

ommel indeksoi tekijän hankaluuksiin päällikeompelun yhteydessä. Valitut materiaalit parantavat tuotteen käyttöominaisuuksia ja siten indeksoivat tuotteen käyttötilannetta.

Sukellusväliasu symboloi tekijän harrastusta ja harrastuksen sosiaalista ympäristöä. Rintaan kirjottu logo viittaa symbolisesti sukellusseuraan ja sen toimintaan. Väliasu kertoo tekijänsä harrastuksesta ja sen käyttöympäristöstä harrastuskontekstissa.

8.3 Käsiyötaito- orientoituneet opiskelijat

8.3.1 Käsiyötaito- orientoituneiden opiskelijoiden käsiyölle antamat merkitykset

Käsiyötaito- orientoituneille opiskelijoille käsiyöprosessi on käsiyötaidon oppimista, oman osaamisen näyttämistä ja kehittämistä. Käsiyön opiskelussa onkin luontevaa kysyä, mitä minä osaan ja mitä haluaisin oppia lisää, sillä käsiyön tekijä tarvitsee käsiyötaitoa käsiyöprosessin toteuttamiseksi. Opiskelijat pohtivat myös käsiyötä opettavan opettajan ammattiosaamista tarvitsemansa käsiyötaidon välityksellä.

Oman opettajuuden kehittäminen on käsiyötaidon yhtenä osa-alueena opiskelijoita koskettava teema, sillä siihen sisältyy oppiaineen hyvä hallinta. Eveliina valitsee käsiyötuotteensa aiheen, opetusmateriaalipaketin valmistamisen, liittyen omaan opettajuutensa ja sen eteenpäin viemiseen. Ajatus kansion toteuttamisesta syntyy hänelle päiväkodissa suoritetun harjoittelun yhteydessä. Eveliina haluaa opetusmateriaalipaketin olevan motivoiva sekä tytöille että pojille, sillä hän ei halua erottaa käsiyön sisältöjä toisistaan eikä miettiä ”tyttöjen töitä” ja ”poikien töitä”. Siten Eveliina soveltaa tekstiilityön ja teknisen työn sisältöjä erilaisten teemojen pohjalta lasten kanssa toteuttaviksi tuoteideoiksi.

Haluan painottaa työssäni juuri myös ideaa teknisten töiden ja tekstiilitöiden yhdistämisestä. Lisäksi ajattelin, että käsiyöpakissa täytyy olla sekä tyttöjä että poikia innostavia töitä. (Portfolio 23.4.2008.)

Kokonaisuudessaan Eveliinan työskentelyä voidaan kuvata opettajuuteen kasvattavana prosessina. Hän pohtii käsiyöprosessin aikana käsiyöllä tekemisen merkitystä lapsille, omalle itselleen sekä sitä, mikä on hänelle opettajan työssä tärkeää.

Erityisesti tämän kurssin aikana olen kasvanut käsityöopettajuuteen. Koskaan aiemmin en ole pohtinut käsityökasvatuksen liittyviä asioita samalla tasolla kuin mitä tämän kurssityön tekeminen vaati. (Portfolio 23.4.2008.)

Myös Oonalle KSP11b Yhteenvetajakso on merkityksellinen oman opettajuuden kehittämisenä. Hän kokee saavansa "loistoidean" muistaessaan äitinsä kehittämisen ja valmistamaan hedelmäpelin. Oona muistelee mukavia leikki- ja pelikokemuksia yhdessä sisarustensa ja vanhempiensa kanssa. Hän toteaa pelin pelaamisen olleen samalla oivallista oppimista yhdessäolosta, yhteisöllisyydestä, mutta lisäksi siinä oppii paljon asioita esimerkiksi väreistä ja muodoista. Oman harjoitustyönsä teemaksi Oona valitsee eläimet ja niiden ravinnon.

Aloin miettiä pelin opetusmahdollisuuksia. Koska olin jo päättänyt, että pelissä seikkailisivat eläimet, pohdin pelin opettavuutta tältä kannalta. -- Eläimet voisivat kerätä ravintoa, jolloin lapsi oppisi, mitä eri eläimet syövät. (Portfolio 25.5.2009.)

Oonan suunnittelua ohjaavat pelille asetettavat tavoitteet, joiden mukaan lapset oppisivat luvun käsitettä, värioppia ja kielellistä tietoisuutta sekä hienomotorisia taitoja. Tämä opetus tapahtuisi hausalla tavalla pelin tiimellyksessä. Saatuaan työn valmiiksi Oona käy testaamassa peliä päiväkodissa ja muokkaa vielä pelin sääntöjä lapsilta saamansa palautteen myötä. Pelaamisen ja oppimisen kokemukset antavat tekijälle voimautumisen kokemuksen omasta työstään.

Tuotteella on suuri merkitys minulle itselleni tulevaa ammattia ajatellen, mutta erityisesti uskon, että siitä tulee nauttimaan moni lapsikin. (Portfolio 25.5.2009.)

Käsityötaidon oppimista tarkasteltaessa tulee esille käsityötekniikan merkitys käsityötaidon kehittämiskenttänä ja taidon substanssispesifisyys. Käsityötaidon syventäminen tarkoittaa jonkin substanssispesifin käsityötekniikan osa-alueen syvällisempää opiskelua tai osa-alueen haltuun ottamista. Esimerkiksi Eija haluaa KSP11b Yhteenvetojaksolla kehittää omaa substanssispesifiä käsityötaidon osa- aluetta. Hänelle rakkain harrastus on neulonta, joka on säilynyt hänellä lapsuudesta saakka. Ensimmäiset kokemukset neulonnasta tulevat Eijalle äidin ja isoäitien toimintamalleista, ja hän oppii neulomaan jo 5- vuotiaana. Tekijä sanoo jopa muistavansa edelleen sen hetken, jolloin oppii neulomaan.

En ollut vielä oppinut kuitenkaan oikeaa tekniikkaa, mutta leikin neulovani. Eräänä talviaamuna, kun isäni piti lähteä viemään minua kerhoon, hänen autonsa ei yllättäen käynnistynytkään. Istuin keittiön pöytämme vieressä ja katselin kun isäni yritti saada autoaan kuntoon. Otin puikot käsiini ja leikin taas neulomista ja yllättäen tajusin mitä puikoilla kuuluu tehdä. Tästä hetkestä asti olen harrastanut neulomista. Minulla ei ole ollut toista harrastusta joka olisi säilynyt näin vahvasti ja näin pitkään, siksi onkin ollut alusta asti selvää, että haluan toteuttaa yhteenvetokurssin työn neulomalla. (Portfolio 11.6.2009.)

Halu kehittää itseään vielä taitavammaksi neulojaksi ohjaa Eijan harjoitustyön teeman valintaa, se on hänelle itsestänselvyys. Ideointi itse tuotteen suhteen rajautuu siihen, että Eijan äiti on nuoruudessaan neulonut päiväpeiton, minkä Eijakin halusi nyt toteuttaa. Paljon neulontaa harrastaneena tekijä on kuitenkin uuden edessä, sillä prosessi on ensimmäinen kokonainen neulonnan prosessi. Tekijä arvioi käsityöjälkeään kriittisesti käsityöprosessin jälkeen, sillä hän ei ole tyytyväinen aikaansaamaansa tuotteen laatuun.

Itse prosessi sisältää tunteita tekemisen hauskuudesta ja rentouttavuudesta turhautumiseen ja stressiin. -- Työ ei ole kuitenkaan täydellinen, vaan siinä näkyy minun kädenjälkeni pienine virheineen. Joissain kohdissa olen epähuomiossa neulonut nurjan silmukan, kun olisi pitänyt neuloa oikein. (Portfolio 11.6.2009.)

Myös Sirpan ideoinnin ja suunnittelun lähtökohtana on halu kehittää omaa neulontataitoaan. Sirpalla on hyvät perustaidot neulonnan toteuttamiseen, mutta hän ei ole aikaisemmin valmistanut sanomansa mukaan neulomalla "sen suurempaa".

Ihan siis tämmöstä vauvannuttua, semmosia pienempiä, ja sit ne mikä koulussa on ne perusjutut ollu, on tehty. Et sit kuitenkin se taito on ollu, mut pitää vähän herättää sitä henkiin ja alkaa sitte uudestaan. (Haastattelu 23.6.2009.)

Itselleen tarpeeksi haastavaksi tuotteeksi Sirpa kokee pitsineuleena valmistettavaan neuletakin toteuttamisen, mihin hän suunnittelee itse käytettävät pitsineuleet ja neuletakin mitat. Neuletakki on hänelle ensimmäinen neulontatuote ilman valmista ohjetta. Sirpalle tulee yllätyksenä se, miten monta pientä yksityiskohtaa suunnittelussa tulee ottaa

etukäteen huomioon. Neulottuaan takkia noin viiden senttimetrin matkalta hän toteaa takin ympärysmittan liian suureksi. Laskelmissa ollut virhe johtaa siihen, että hän joutuu aloittamaan työnsä alusta. Laskelmien tekemisen, suunnitelmallisuuden ja taustalla painavan kiireen tunnun tekijä nimeää työn hankalimmiksi tekijöiksi.

Suunnittelun tärkeys tuli myös eteeni neulonnan aikana. -- Tarkempi tieto olisi ehkä auttanut tekemään työtä päämäärätietoisemmin ja epävarmuus siitä, teenkö oikein olisi ollut paljon pienempi. (Portfolio 23.6.2009.)

Senni puolestaan kokee epävarmuutta vaateompelussa, joten hän päättää kehittää itseään juuri sillä alueella, jossa ei luota omiin taitoihinsa. Epävarmuus ja tietämättömyys prosessin etenemisestä ahdistavat häntä, mutta hän uskaltautuu ottamaan itselleen kehityshaasteen saamiensa onnistumisen kokemusten jälkeen.

Juhlapuku- ajatus toteutettavana kurssityönä vahvistui KSP10 kurssilla tehtyjen vaatteiden myötä -- joten uskallan lähteä tähän juhlapuku- haasteeseen (Portfolio 6.5.2008).

Löydettyään mieleisensä kankaan Senni suunnittelee vaihtoehtoisia juhlapukuja. Kangas muokkautuu istuvaksi korsetiksi ja hameeksi, joiden valmistusprosessin aikana tekijä kehittyi vaateompelussa. Käsityöprosessi on Sennille rohkeuden kasvua ja luottamista omiin kykyihin.

Tämä prosessi on opettanut minua olemaan rohkeampi. – Innostuneisuus ja tyytyväisyys on päällimmäisiä tunteita tämän jälkeen. (Portfolio 29.10.2008.)

Osalla tähän ryhmään kuuluvista opiskelijoista on keskeistä monipuolinen suhtautuminen käsillä tekemiseen ja eri käsityön teknologioihin. Käsityötaidon kehittämiseen suuntautuneista opiskelijoista Tittan motivaationa on halu oppia jotain uutta.

Haluaisin tehdä kurssityönä jotain, mitä en ole ennen tehnyt tai kokeillut. Jos tämä ei koko kurssityössä toteudukaan, haluaisin ainakin osittain kokeilla jotain uutta tai jotain, mitä olen vain vähän tehnyt. (Portfolio 8.2.2008.)

Käsityön tekemisessä Titta kokee ongelmakseen, ettei hänen työskentelynsä ole aina taloudellisesti eikä ekologisesti järkevää. Siten Titta ottaa ekologisuuden haasteen keskeiseksi teemakseen käsityöllisen ajattelun

kehittämisessään. Hän pohtii, miten tekstiiliä voi uusiokäyttää ja mitä kierrätyksessä täytyy ottaa huomioon. Kierrätysmateriaalina löytyneestä pöytälinasta Titta suunnittelee mekon ja nahkatakista laukun. Hän hankkii prosessin aikana runsaasti tietoa kierrätysmateriaalien käytöstä ja pohti niiden käyttöä opetuksessa.

Ideoita tupsahtelee kuitenkin jatkuvasti työhön liittyen. Ja onpahan syytä ravata kirppareilla. -- Voisi olla parempi suunnitella työ mieluisan kierrätysmateriaalin pohjalta kuin lähteä etsimään materiaalia valmiin suunnitelman pohjalta. -- Uskon kuitenkin että oppilaiden kanssa kierrätysmateriaalista syntyisi hienoja tuotteita sen lisäksi, että samalla opittaisiin ekologista kuluttamista. (Portfolio 27.8.2009.)

8.3.2 Käsityötaito- orientoitunut käsityöprosessi

Käsityötaito- orientoituneista opiskelijoista Päivi edustaa opiskelijaa, joka haluaa laajentaa omaa käsityötaitoaan. Hän harrastaa käsitöitä monipuolisesti, ja tämäkin käsityöprosessi kuvaa käsityötaidon laajentamista uuden käsityötekniikan haltuunotolla. Päivi on iältään 25-vuotias, 4. vuosikurssin luokanopettajaopiskelija. Käsityökasvatus on hänen opintoihinsa liittyvä sivuaine. KSP11b Yhteenvetojaksolla Päivi verhoilee tuolin. Päivin verhoilema tuoli on perinteinen, niin kutsuttu k- tuoli (ks. Liite 8.) Tuolin uusi verhoilu on ruskeaa kangasta, jossa on hillitty kukkakuviointi. Tuolin puuosat on lakattu tummanruskeiksi.

Päivin käsityöprosessi: ideointi ja suunnittelu

Päivi on aikaisemmalla koulutukseltaan käsityöalan artesaani. Hänellä on siten muita opiskelijatovereitaan enemmän ennakkotietoa erilaisista käsityötekniikoista. Hän asettaa KSP11b Yhteenvetojaksolla tavoitteekseen jonkin uuden taidon oppimisen. Verhoilu on Päiville uusi aihealue, johon hän haluaa paneutua opintojakson aikana. Päivin ideoinnissa on vahvasti mukana prosessin lopputulos, sillä hän haluaa ottaa verhoilukohteekseen nimenomaan 1940- ja 1950- luvuilla teollisessa valmistuksessa olleen k- tuolin, ja erityisesti siitä tehdyn keinutuoliversioon. Tekijä ei kuitenkaan useista yrityksistään huolimatta löydä itselleen keinutuolia, vaan hän päätyy verhoilemaan poikaystävänsä kotoa löytyvän tavallisen k- tuolin.

Nojatuolikeinutuolin kunnostaminen olisi toiveideni täyttymys. -- Itse kunnostettu, oma keinutuoli. -- Lisäksi kiertelin kirpputoreja toivoen, että löytäisin nojatuolikeinutuolin. Jätin muutamalle kirpputorille yhteystietonikin, jotta he voisivat ottaa minuun heti yhteyttä, jos paikalle ilmestyy etsimäni keinutuoli. Etsinnöistäni huolimatta en löytänyt [keinutuolia]. (Portfolio 27.10.2008.)

K-tuolin visuaalinen suunnittelu rajautuu tuolissa käytettävän materiaalin valintaan ja siihen, millaisen "hengen" tekijä haluaa antaa tuotteelleen. Käytettävää kangasmateriaalia Päivi miettii viimeiseen saakka. Hänellä on lopussa kaksi vaihtoehtoa, joista Päivi valitsee lopulta ruskeasävyn kankaan, jossa on tyyliteltyjä kukkia.

Päivin käsityöprosessi: valmistus

Vaikka Päivi perehtyy kirjallisuudesta saatavaan tietoon verhoilun etenemisestä, kokee hän olevansa työskentelyssään noviisi. Asiantuntija-apua Päivi hakee verhoomoyrityksestä, jossa häntä autetaan mielellään. Verhoomoyrittäjä pitää tätä mielekkäänä haasteena sekä hyvänä kokemuksena tuleville verhoilukursseille.

Se aikoo kansalaisopistolle kurssin vetäjäksi, niin sillä on tällä hetkellä kurssi siellä kesken, tai menossa. Et siinäkin mielessä se sai hyvää kokemusta ohjaamisesta. Et pitää miettiä, mitä sanoa ja mitä pitää jättää sanomatta tai tämmöstä. (Haastattelu 27.10.2008.)

K-tuolin teknisen toteuttamisen Päivi tekee verhoilijan kanssa. Ymmärtääkseen verhoiluprosessin eri vaiheita hän paneutuu niihin tarjolla olevan kirjallisuuden avulla. Verhoomossa tekijä näkee käytännön sovelluksen verhoiltavana olevan tuolin verhoilussa. Puuosien käsittelyyn Päivi pyytää apua isältään, joka auttaa häntä hiomalla maalit pois käsinojista. Päivi käsittelee itse puuosat lakkapetsillä ja puolihimmeällä lakalla. Lakkapetsin valintaa hän puolustaa ympäristönäkökulmalla. Väriin valinnassa hän puolestaan pyrkii sopusointuun valitun kankaansävyn kanssa.

Yleensä k-tuolien puuosat on petsattu liuote-/spriipetsillä ja lakattu selluloosalakalla, mutta minun tuolini puuosat oli maalattu mustaksi. Kiireisestä keväästä johtuen en itse ehtinyt poistamaan käsinojien ja jalkojen maaleja, joten isäni teki sen puolestani. (Portfolio 27.10.2008.)

Ennen varsinaista tuolin päällystämistä tuolille täytyy tehdä useita valmistelevia toimenpiteitä. Päivi tutustuu tuoliin ottamalla siitä mittoja, tekemällä muistiinpanoja ja kuvaamalla tuolia. Tämä helpottaa yksityiskohtien ja kokonaisuuden mieleen palauttamista työskentelyn loppuvaiheessa.

Tos kannattaa pohtia, et miltä tuo tuoli näytti "nuorena" tai uutena, kun täytteessä ei ollut kuhmuroita, kun täytteet oli oikeilla paikoillaan (Väliraportin esittely 23.4.2008).

Päivi aloittaa tuolin purkamisen irrottamalla käsinojat, minkä jälkeen hän poistaa verhoilukankaan sekä pehmusteet. Seuraavaksi hän arvioi yhteistyössä verhoilija-ammattilaisen kanssa, mitä osia (kuten juuttikankaat, selkänöjan rilli, sidontanarut, joustimet) täytyy uusia ja mitä lankoja täytyy sitoa uudelleen. Päivi joutuu poistamaan tuolistaan lähes kaiken materiaalin ja lähtee siten rakentamaan tuolia uudelleen.

Uusitun pohjaristikon päälle tekijä kiinnittää pohjavyöt. Tämän jälkeen Päivi ompelee jouset paikoilleen, sitoo ja peittää ne joustinkankaalla sekä ompelee ainelankalenkit. Hän päätyy muokkaamaan tuolin kovareunaiseksi, jotta tuolista tulisi pitkäikäisempi. Ongelmia työskentelyn aiheuttavat tuolin rungon kuiva ja kova puu:

Lyödessäni sidontalankojen nauvoja sarjan kapeaan reunaan, reuna halkeili. Vanhoihin reikiin ei voinut lyödä uusia nauvoja ja reunapuidenkin kiinnityksestä tuli lisää reikiä, jotka aiheuttivat lisää halkeilua. (Portfolio 27.10.2008.)

Reunan korotuksen jälkeen Päivi tekee tuolin perustuksen ja pehmustuksen sekä uusii selkänöjan rillien sidonnan. Sisus- ja pintatäytteiden kiinnityksen jälkeen on varsinaisen verhoilun vuoro. Päivi tekee leikkuusuunnitelman käyttäen hyväkseen poispurettuja verhoiluja. Verhoilun muotoon ompelu ja kiinnitys sujuvat tekijältä nopeasti, sillä tuolin muoto on yksinkertainen. Lopuksi hän kiinnittää käsinojat.

Käsinojien kiinnityksen jälkeen edessä oli enää vain viimeinen silaus. Pieni kirjoitus selkähahville, pahvi paikalleen ja takaselkäkangas pahvin peitoksi. (Portfolio 27.10.2008.)

Päivin käsityöprosessi: arviointi

Päivi on alusta saakka motivoitunut opintojakson suorittamiseen. Hän haluaa oppia uutta ja päätyy siten verhoiluun, koska se on hänelle uusi aihealue. Tekijän toiveena on k- tuolin keinutuoliversioverhoilu.

Olin innoissani, tyytyväinen ja tiedonjanoinen (Portfolio 27.10.2008).

Tuolin verhoiluprosessi on tekijälle opettavainen. Ammattiverhoilija opettaa jokaisessa vaiheessa näyttämällä sekä perustelemalla tekemiään ratkaisuja. Päivi oppii myös, että koko keho on mukana käsityöprosessissa. Hänen kätensä aistivat materiaalia ja ovat tiedonhankinnan väline esimerkiksi pehmusteen tasaisuudessa.

Ja sitte niinku Kristiinakin sano sillo mulle, että "verhoilijan silmät on sormen päissä". Et sitä oikeesti sitä laitto silmät kiinni ja tunnusteli sitä tuolia, varsinkin siinä pehmusteiden laitossa. (Haastattelu 27.10.2008.)

Toisaalta sormet "muistivat", miten samantyylinen sidontaprosessi on sekä vaelluskenkien solmimisessa kuin sidontalankojen vetämisessä.

Oli myös mielenkiintoista huomata, miten vahvoja tunnelmia voi pulpahtaa esiin lihas- ja tuntoaistimuistista. Sidontalankojen ja -narujen vetäminen tuntui aloittelijan sormissa, etenkin pikkurillien ensimmäisissä nivelkohdissa. Se oli samanlainen tunne kuin vaelluksella tulee siitä, kun on solminut kengännauhat oikein monesti. (Portfolio 27.10.2008.)

Käsityötaidon kehittäminen on Päiville samalla oman käsityöidentiteetin hahmottamista. Hän kokee itsessään asuvan "pienen käsityöläisen", joka haluaa tulla käsityössä, tai ainakin sen jossain osa-alueessa, asiantuntijaksi. Päivi kokee tekevänsä itselleen luontaista asiaa, "mun juttua", sillä käsityön tekeminen tukee hänen olemassaoloaan. Toisaalta hän mielii kokopäiväiseksi käsityöläiseksi, mutta toisaalta hän haluaa pitää käsityön harrastuksenaan. Tekijä kuvailee pohdintojaan tunnemyllerrykseksi, joka olisi tullut hänelle joka tapauksessa tulevan opettajan työn aikana, mutta mihin hänellä ei vielä ole vastauksia. Päivi itse kuvaa käsityöstä tulevaa mielihyvää prosessin tärkeimmäksi piirteeksi. Hän kokee valmistamastaan tuotteesta ylpeyttä ja haluaa sen heti käyttöön ja näyttille.

Tässä prosessissa tärkeimpiä asioita minulle ovat olleet suurenmoinen ylevöitymisen tunne käsillä tekemisen ilosta ja aikaansaannokseni

näkemisestä, tulevaisuuden ja oman ammatti-identiteetin pohtiminen sekä unelman toteutuminen. (Portfolio 27.10.2008.) Et välillä tavallaan tää opiskelu on tuntunut silleen niinku semmoselta, et haluanko mä oikeesti niinku opettajaksi? (Haastattelu 27.10.2008).

Tuolin semioottiset viittaussuhteet

Tuolina k-tuoli viittaa ikonisesti Alfred Kanervan suunnittelemaan tuoliin. Kyseisen tuolin historia vie pula-ajalle, jolloin Alfred Kanerva suunnitteli k-tuolin sekä siitä versioitua keinutuolin. K-tuoli kuului 1930-1950-luvuilla suomalaisiin suosikkikalusteisiin. (Sirkkilä-Jarva, Kuparinen, Hiltunen & Lampi 2007, 105–106.) Päivin k-tuolin muoto, koko ja tyyli ovat samanlaiset kuin tehdasvalmisteisessa tuolissa, vaikka tuoliin tehdyt tekniset ratkaisut osoittavat tuolin olevan harrastelijan tuotantoa. Materiaaliksi valittu ruskea jacquardkangas on hillitty ja arvokkaan oloinen, ja kyseinen materiaali viittaa tekijän osoittamaan arvostukseen kyseistä tuotetta kohtaan. Käytetty materiaali ikonisoi käyttöympäristöönsä, jossa on entuudestaan kaksi vanhaa, verhoiltua nojatuolia. Tuoli edustaa tyyliään funktionalismia.

Indeksisesti Päivin verhoilemasta k-tuolista tulee mielikuva laadukkaasta työstämisen jäljestä, jota käytetty verhoilumateriaali tukee. Kankaan kuviointi on köynnösmäistä kukkakuviota, joka perustuu jacquardsidokseen. Jacquardsidoksisessa kankaassa kuviointi on joko yksiväri- tai monivärinen. Päivin valitsema kangas on yksivärinen, ja sen kuviointi heijastuu kiiltävänä pintana ja pohja mattana. Tuoli osoittaa selkeydellään sen olevan istumistarkoitukseen tehty. Se on kevyt lepotuoli, jonka mittasuhteet ovat sopusuhteiset.

Päiville verhoiltu tuoli on enemmän kuin tuoli. Hän käyttää siitä alusta saakka nimitystä 'kaunokainen'. Nimitys symboloi tuolin merkitystä koko hänen elämälleen. Tuolin historia viittaa Päivin poikaystävänsä ja hänen sukuunsa, sillä Päivi sai tuolinsa poikaystävänsä vanhemmilta. Mielikuvat tuolin tekijästä sitovat ajatuksia menneeseen aikaan. Kyseisen tuolin tekniset ratkaisut kertovat tekijän olleen kotipuuseppä. Siten Päiville herää ajatus siitä, voisiko tuoli olla poikaystävänsä vaarin tekemä. Tekijä kokee merkittävänä seikkana tietoisuuden siitä, että hän antaa tuolille uuden elämän. Tulevaisuuden näkökulmasta tarkastellen tuoli nivoutuu Päivin ja poikaystävänsä tulevaan yhteiseen kotiin.

8.4 Käsityöperinneorientoituneet opiskelijat

8.4.1 Käsityöperinneorientoituneiden opiskelijoiden käsityölle antamat merkitykset

Käsityöperinneorientoituneet opiskelijat saavat ideansa käsityötuotteen suunnitteluun ja valmistukseen heille tärkeiden asioiden vaalimisesta, esimerkiksi halusta kunnioittaa omia juuriaan ja halusta oppia käsitöitä jonkun läheisen henkilön ohjaamana. Lisäksi työskentelyn inspiraationa voi toimia jokin opiskelijaa kiinnostava aikakausi. Vaaliessaan ja kunnioittaessaan itselleen merkityksellistä perinnettä tai henkistä perintöä opiskelijat peilaavat itseään menneisyyteen. Samalla he luovat uusia perinteitä perinteisten materiaalien, työvälineiden ja menetelmien pohjalta.

Tarja on KSP11b Yhteenvetojaksolla kiinnostunut perinteestä tietyn aikakauden välityksellä. Hän itse kokee, että kyseinen kiinnostus 1940-luvun elämänmenoon on ollut hänellä 'aina', mutta tarkempi perehtyminen hänellä on alkanut muutama vuosi sitten. Tarja on laajasti kiinnostunut vintagesta, mikä ulottuu tavaroihin ja huonekaluihin. Toisaalta kiinnostus on laajempaa kuin pelkät tuotteet, sillä tekijä pohtii naisen asemaa kyseisellä aikakaudella ja haluaa osittaa työllään kunnioitusta aikakauden naisille ja heidän käsityötaitolleen. Samalla hän haluaa olla säilyttämässä perinteisten tapojen säilymistä nuoremmille sukupolville.

Minulle on viimeaikoina muodostunut yhä vahvempi oma tyyli, ja koen erittäin tärkeäksi, että vaatteeni sopivat omaan tyyliini. -- Myös puolisoni pukeutuu vanhanajan tyyliin, joten näytämme yhdessä liikkuessamme pariskunnalta vuosikymmenten takaa. -- Naisen rooliin kuului tuolloin olennaisena osana myös käsitöiden tekeminen. Oli tavatonta, jos nainen ei ollut kätevä käsistään, ja osannut vähintäänkin käsitöiden perustaitoja. Haluan työlläni osoittaa kunnioitusta aiempien sukupolvien naisten neulontataidoille. (Portfolio 19.9.2009.)

Ideoinnin virikkeenä Tarjalla on käytössään vanhoja lehtiä, joita hän on kerännyt kirpputoreilta. Tarja suunnittelee kyseisen aikakauden tyyliin sopivan "jokanaisen" neuletakin, joka on runsas ja naisellinen. Lopputulosta tekijä arvioi sopivaksi sekä aikakauden tyyliin että hänelle itselleen. Käsityön tekeminen on samalla oman itsensä etsimistä ja löytämistä.

No täs on mun mielestä aika hyvin tiivistetty, jos ajattelee 40-luvun pukeutumista (Haastattelu 19.9.2009). Suuritoisen neuletyön loppuunsaattamien on aina yhtä ihana hetki, kun tietää saavansa käyttöön itse

valmistamansa, itselleen sopivan vaatekappaleen. -- Myös läheiset ihmiset ovat maininneet nähdessään puseron päälläni, että se on minun näköiseni. Minulle on viimeaikoina muodostunut yhä vahvempi oma tyyli, ja koen erittäin tärkeäksi, että vaatteeni sopivat omaan tyyliini. (Portfolio 19.9.2009.)

Myös Henrillä on tavoitteena suunnitella ja toteuttaa "vanhanajan henkeen" soveltuva vaate. Idea tuotteen muotoon tulee hänelle Rauman museossa järjestetystä vaatenäytöksestä, jonka eräässä kuvassa on vanha mies liivi päällä. Kuvan herättää hänessä muistikuvan aikomuksestaan valmistaa itselleen työliivin vanhan ajan tyyliin. Työn idea saa tukea viulunrakennusharrastuksesta, johon hän kaipaa työskentelyliiviä.

Tuotteen malli merkitsee minulle vanhanaikaisuutta, arvokkuutta ja perinteiden vaalimista. -- Tämä kurssityö oli minulle erittäin antoisa sekä työllisesti mutta myös tuotteen osalta. Tuote tulee täysin tarpeeseen ja se antaa myös tekijälleen jopa jonkinlaista "fiilistelyn" meininkiä työtä tehdessä. (Portfolio 30.5.2010.)

KSP11b Yhteenvetojaksolla Ailia kiinnostaa läheisten ihmisten tekemät käsityötuotteet tai läheiset ihmiset käsityön tekijöinä. Hänen oma innostuksensa käsin tekemiseen on lähtöisin erityisesti isoäidiltä. Siten Aili haluaa kunnioittaa kunnioittaa perinteitä tutustumalla isoäitinsä valmistamiin käsityötuotteisiin, erityisesti kansallispukeihin.

Perinteiden vaaliminen on itselleni ollut aina tärkeää (Portfolio 27.5.2009).

Aili päätyy valmistamaan iltapuvun, joka tekijän mukaan symboloi käsityöperinnettä. Kunnioitus sukunsa perinteitä kohtaan toteutuu iltapukuun tehtävän konekirjonnan välityksellä. Tekijä on tyytyväinen pukuun ja sen "henkeen".

Iltapuku on mielestäni punaisenakin hyvin "ailmainen". -- Puku on joka tapauksessa niin hieno, että sillä kehtaisi mennä vaikka itsenäisyyspäivän tansseihin. (Portfolio 27.5.2009.)

Myös Nooran ideoinnin lähtökohtana on kiinnostus sukulaistensa käsityöperinteisiin. Nooraa kiehtoo hänen isotätinsä valmistamat kudonnaiset. Hän muistaa pienenä seuranneensa isotätiänsä, kun tämä kutoi räsymattoja. Tällöin Noora sai auttaa tatiään, mikä on jäänyt hänen mieleensä tärkeänä tapahtumana.

Isotätini on tehnyt monenlaisia kudonnaisia niin itselleen kuin sukulaisille sekä myynyt ja valmistanut tilauksesta näitä tuotteita. -- Sain aina vähän auttaakin ja muistan, kuinka hauskaa se oli. (Portfolio 23.4.2008.)

Isotätinsä inspiroimana Noora päättää suunnitella ja valmistaa ryijyn. Hän kokee kokonaisen käsityön toteuttamisen haastavana, sillä ryijyn suunnittelussa täytyy osata ajatella myös ryijyn teknisiä ominaisuuksia ja valmistusta. Noora etsii tietoa ryijyjen suunnittelusta ja haluaa toteuttaa työn "oikeaoppisesti". Toteutuksessa hän voi nojata isotädin apuun, sillä isotäti halusi Nooran kutovan hänen vanhoilla kangaspuillaan.

Oman merkityksensä prosessiin toi se, että arvostamani ja itselle läheinen henkilö, eli isotätini, oli auttamassa ja opastamassa minua alusta loppuun saakka aina kun tarvitsin ohjeistusta. Minulle, ja varmasti hänellekin, oli tärkeää siirtää vanhoja perinteitä ja taitoja eteenpäin. Halusin kunnioittaa perinteitä myös tekemällä ensimmäisen ryijyni perinteisellä tavalla, eli esimerkiksi käyttämällä villalankaa materiaalina. Modernin puolen ja oman näkemykseni ryijyyn tuo sen maalauksellinen, pelkistetty kuviointi. (Portfolio 4.11.2008.)

8.4.2 Käsityöperinneorientoitunut käsityöprosessi

Käsityöperinneorientoituneista opiskelijoista valitsin tyypiesimerkiksi Essin, sillä hänen kastemekon toteutuksessaan tulee esille sekä omaa sukua koskevan käsityöperinnön säilyttäminen että edelleen kehittäminen. Lisäksi siihen liittyy läheisten henkilöiden merkitys. Essi on 4. vuosikurssin luokanopettajaopiskelija. Iältään Essi on 25-vuotias. KSP11b Yhteenvetojaksolla hän ompelee kastemekon. Kastemekko on muodoltaan yksinkertainen mekko, jossa on lyhyet hihat (ks. Liite 8). Mekon helmassa on vino leikkaus. Kristillisen kastetavan mukaan se on väritykseltään valkoinen. Helmaan kiinnitetyssä virkatussa pitsissä on lintukuviointia. Kastemekkoon kuuluvina asusteina ovat valkoiset kasteliinat ja villasukat.

Essin kastemekko: ideointi ja suunnittelu

Essi pohtii, mistä hän on saanut innostuksen käsillä tekemiseen ja toteaa, että kiinnostus on peräisin hänen isovanhemmiltaan.

Molemmat isoäitini ovat oikeita käsityö-ihmisiä. Toinen neuuloo villasukkia yms. ja toinen aikoinaan virkkasi. Myös pappa on aina ollut kova tekemään

käsillään, metallitöitä yms. Nämä ajatukset toivat lämpöä itselle. (Portfolio 18.1.2008.)

Samalla perinteiden kunnioitus nousee Essin käsityöprosessin tärkeimmäksi teemaksi. Perinteisiin liittyen tekijä haluaa luoda omalle suvulleen uuden perinteen ja hän päättää valmistaa kastepuvun suvun tulevien lasten käyttöön.

Joo, mä soitin itse asias siskol, kun mä mieltisin tätä aihet, et misä puvus hän on aikonu tulevat lapsensa kastaa, niin hän vaan totes että "Mitä?" Ja sit mä selitin ja hän sanos, et "Juu, se kuulostaa oikeen hyvältä." (Haastattelu 23.10.2008.)

Suunnittelun tueksi Essi tutustuu kastepukujen historiaan ja niihin muutoksiin, joita puvussa on tapahtunut. Tiedonhankinta auttaa häntä ymmärtämään kastepukuun liittyvää symboliikkaa. Kastepuvun visuaalisen ilmeen tekijä haluaa yksinkertaiseksi ja tyylikkääksi.

Suunnittelussa halusin korostaa sitä, että halusin puvun olevan erittäin yksinkertainen ja kaunis. Nykyaikaiset rönsyiset kermakakku-unelmat, joissa lapsia kastetaan, eivät miellytä omaa silmääni. (Portfolio 23.10.2008.)

Essin kastemekko: valmistus

Essi käyttää hyväkseen löytämiään lähtökohtakaavoja mekon kuositteluun ja niitä muokkaamalla hän saa suunnitelmansa mukaiset kaavat. Hän pohtii erilaisia materiaalivaihtoehtoja ja valitsee puvun materiaaliksi ohuen, valkoisen pellavabatistin.

Essi leikkaa kankaat ja aloittaa ompelun. Hän ompelee puvun olka- ja sivusaumat sekä kiinnittää miehustan ja pääntien yhteen. Seuraavaksi hän ompelee silmun niskakiinnitystä varten ja hihat sekä päärmää hihan- ja helmansuut. Essi purkaa isoäitinsä valmistamasta vauvalakanasta hänelle mieleisen pitsin koristamaan kastepukua. Helmaan yhdistettävä pitsi on raskas kastemekon ohueen materiaaliin verrattuna. Tekijä kuitenkin hyväksyy tämän kompromissina eri materiaalien yhdistämisessä. Essin työskentely on aluksi systemaattista, mutta hän joutuu työn edetessä purkamaan tekemiään ompeleita tilanteissa, joissa ei ole hahmottanut ompelujärjestystä loogisesti loppuun saakka.

Ainoo et se oli aika paksu, mää oisin ehkä, ku tää kangas on kuitenkin tämmöst ohutta pellavaa, nii siihen ois voinu sopii joku ohkasempi. Varsinkin

kun sitä kiinnitti, niin huomasi, et se olis voinu olla ohkasempi. (Haastattelu 23.10.2008.)

Essi "tuunaa" kasteliinat isoäidin pitsireunuksisista nenäliinoista. Hän kirjoo toisen liinan reunaan punaisen siksak-ompeleen, ja toiseen sinisen ompeleen.

Essin kastemekko: arviointi

Nimenantujuhla ja ristiäiset ovat perinteitä kunnioittava juhla, johon Essi haluaa liittää oman panoksensa. Samalla hän toivoo, että on luomassa ja muokkaamassa suvulleen uutta perinnettä. Nimenantaminen on Essin suvun perinteessä merkityksellinen siksi, että suvun naisten toisen nimen nimeäminen tapahtuu aina tietyllä tavalla. Lisäksi tekijä aikoo opintojakson jälkeen valmistaa kastemekon mukaan kirjan, johon kootaan tiedot jokaisesta kastepuvussa kastetusta lapsesta. Kirjassa olisi kuvat jokaisesta lapsesta kastepuvussa.

Kastepäivä, nimi, vanhemmat, kummit ja kaikki muu tieto on koottu tuohon kirjaan. -- Tällaisen kirjan aion liittää mukaan kastepukuuni, kunhan siinä ensimmäinen lapsi kastetaan. (Portfolio 23.10.2008.)

Edellä kuvattu käsityöprosessi antaa Essille mahdollisuuden pohtia omia arvojaan ja arvostuksiaan. Perinteiden kunnioitus ja käsityötaidon vaaliminen ovat hänelle tärkeitä asioita.

Tätä kautta mä haluan muillekin osoittaa, kuinka paljon mä arvosta ylipäättäs käsityötä, mut lisäksi myös isovanhempieni käsityötä, ja sitä, että he on ehkä luonu mullekin siinä sen perinteen siihen käsityöhön. (Haastattelu 23.10.2008.)

Essi yhdistää kastepukuun sekä omansa että isovanhempiensa käsityöjäljen. Edesmenneeltä isoäidiltä jääneet pitsit ja nenäliinat saavat uuden elämän kastepuvun yhteydessä. Sen lisäksi tekijä pyytää toista isoäitiään neulomaan villasukat tuotteen asusteeksi. Essi kuvaa tätä tilanteena, jossa edesmenneen henkilön elämä ikään kuin jatkuu. Lisäksi Essi päättää valmistaa kastepuvun "asusteeksi" kasteliinat, joihin hän käyttää edesmenneeltä isoäidiltään perinnöksi saamiaan nenäliinoja. Niihin hän ompelee sukupuolta symboloivat värikoodit.

Mun mielestä tässä työs oli hienoo se, että sai yhdistää sen oman käsityön ja heijän käsityön, ja sitte ehkä luoda sen uuden perinteen. Ja hän pääsee -- tulevien sukupolvien kastetilaisuuksii ja elämään, ja näin poispäin. Se arvostus ja yhteenkuuluminen, vaikkei se itse henkilö enää o siellä läsnä. (Haastattelu 23.10.2008.) -- Minua kiehtoo tämä ajatus oman kädenjälkeni ja heidän kädenjälkensä yhdistämisestä. (Portfolio 23.10.2008.)

Tekijästä on hienoa, että hän voi kertoa omille lapsilleen siitä, millaiset ihmiset ovat osallistuneet kastepuvun tekoon. Kastepuku on hänelle konkreettinen tapa johdatella keskustelun aiheeseen. Isoäidin kanssa käydyt keskustelut avartavat Essille sitä maailmaa, jossa isoäiti on elänyt nuoruutensa ja miten isoäiti on oppinut erilaisia käsityötaitoja.

Näin tulevat sukupolvetkin kuulevat ihanista ihmisistä, jotka ovat heidän esivanhempiaan. (Portfolio 23.10.2008.) Tämä oli erittäin mielenkiintoista ja tärkeää. En vain voi uskoa, ettei asiasta ole ennen ollut puhetta. Vasta tämä työ herätti minut kyselemään tällaisia asioita minulle hyvin tärkeältä ihmiseltä. (Portfolio 10.9.2008.)

Essi tarkastelee valmistunutta kastepukua kriittisesti eikä ole tyytyväinen työn tekniseen toteuttamiseen. Hän ei hahmottanut puvun ompelujärjestystä valmistuksen alussa ja joutui purkamaan ompeleita, mikä näkyy paikoitellen kankaan sidoksen venymisenä. Pääosin purkamiset on saatu korjattua siten, että ongelmakohtat eivät näy päällepäin. Essi on ompeluteknisistä ongelmistaan huolimatta tyytyväinen valmistamaansa kastepukuun. Erityisen iloinen hän on siitä, että pystyy soveltamaan opittua käytännössä.

Työskentely oli alkujaan aika haastavaa, sillä en ole mikään mestari- ompelija. On siis sanottava, että sivuaineen ompelukurssien opit ovat menneet perille ja tuottaneet tulosta, ainakin tämän kastepuvun perusteella. Oli myös kiva huomata, että eräänlainen ongelmanratkaisukyky ompelussa on myös kehittynyt. (Portfolio 23.10.2008.)

Kastemekon semioottiset viittaussuhteet

Tuotteen malli, materiaali ja valmistusteknologioiden muodostama kokonaisuus ikonisoivat kastepukujen historiaa. Se on väriltään, muodoltaan ja tyyliiltään samankaltainen kuin aiemmat kastepuvut. Kastepuku ei viittaa ikonisesti tyyliiltään mihinkään tiettyyn tyyliin eikä

tyylikauteen, mutta sitä voidaan pitää modernina. Moderniutta kuvastaa helman vino leikkaus.

Kastepuku viittaa indeksisesti yksinkertaiseen albamaiseen mekkoon. Malliltaan se on yksinkertainen ja helppo toteuttaa. Helmaan kiinnitetty pitsi on ohueen pellavabatistiin nähden raskas, joten se vetää helmaa. Pitsi on kiinnitetty käsin, jotta vältettäisiin helman kiertyminen pitsin painon johdosta.

Symbolina kastepuku on kirkollisena siirtymäriitin tekstiili. Väriltään kastepuku on valkoinen, mikä assosioituu puhtauteen, viattomuuteen, keveyteen ja herkkyyteen. Raamatussa valkoinen on taivaallisen valon ja enkelien väri. Valkoisen värin käyttö sopii yleensäkin kirkollisiin toimituksiin. (Lempiäinen 2002, 379–380.) Kasteliinat symboloivat kastettavan lapsen sukupuolta (tytölle punaiset tikkaukset kasteliinassa, pojalle siniset). Essille itselleen kastepuku symboloi perinteen luomista ja läheisten sukulaisten kunnioitusta. Se edustaa enemmänkin elämän perusasioiden pysyvyyttä kuin jatkuvaa muutosta. Hän kunnioittaa väri-, kuvio- ja materiaalivalinnoillaan kirkollista perinnettä.

Katsellessani kastepukua, toivon todella, että se tulee käyttöön. Minua kiehtoo ajatus siitä, että omat isovanhempani voivat omien kättentöittensä välityksellä olla läsnä tulevien sukupolvien kastetilaisuuksissa. Juuri siinä on mielestäni käsitöiden teon syvin ajatus. Kun haluamme jättää jotain pysyvää ja säilyvää itsestämme maailmaan, se onnistuu parhaiten käsitöiden kautta. (Portfolio 23.10.2008.)

8.5 Käsiyöilmaisuorientoituneet opiskelijat

8.5.1 Käsiyöilmaisuorientoituneiden opiskelijoiden käsityölle antamat merkitykset

Käsiyöilmaisuorientoituneet opiskelijat suhtautuvat käsityöhön elämyksellisesti, jolloin prosessi perustuu tekijän kokemuksiin, mielikuviin, muistojen vaalimiseen ja tunteiden ilmaisemiseen sekä identiteetin rakentamiseen. Opiskelijat korostavat käsityön nautinnollista kokemusta, joka mahdollistaa omien ajatusten reflektoinnin.

Käsiyöilmaisu on mielikuvien ja elämysten luovaa ilmaisua. Esimerkiksi Silja kiinnostaa tekstiilitaiteen maailma, sillä kuvataide on muodostunut hänelle läheiseksi jo kouluajoista saakka. KSP11b Yhteenvetojaksolla Silja päättää tutustua tekstiilitaiteen maailmaan, ja koko

prosessia kuvastaa itseilmaisun tarve. Hän pohtii käsityötaidon merkitystä itselleen ja toteaa, että käsityötaitoa kehittämällä tutustuu itseensä. Käsityötaito mahdollistaa mielikuvien toteuttamisen konkreettiseksi tuotteeksi ja samalla se on väylä omien ajatusten ilmaisemiseen. Kiireen keskellä prosessi on Siljalle henkireikä ja mahdollisuus kehittää omaan ilmaisuun.

Voiko neulaa ja lankaa todella käyttää kuten sivellintä? (Portfolio 30.3.2009). Mut, olishan se ihan mielettömän upee olla tosi taitava. Mutta enemmänkin ne on mulle keinoja siihen itsensä toteuttamiseen. Ei niin, että haluan oppia jonkun tekniikan täydellisesti, vaan haluan oppia sen niin, että voin ilmaista sen oman ajatukseni. (Haastattelu 26.5.2009.) -- On oikeastaan aivan luvattoman ihanaa päästä kaiken tämän kiireen keskellä toteuttamaan jotakin omaa, kauan haaveissa pyörinyttä ideaansa, käyttää aikaa ajatuksen jalostamiseen, suunnitelman muodostamiseen ja lopulta itse työn toteuttamiseen. (Portfolio 26.5.2009.)

Siljan inspiraatiota ovat odottaneet varastossa jo jonkin aikaa olleet vanhat ikkunanpokat. Hän kehittää ajatusta ikkunanpokien uudesta "elämästä" ja visualisoi suunnitelmansa maalauksina. Samalla Siljalle muodostuu voimakas mielikuva taulun visuaalisesta ilmeestä ja sen toteuttamisesta.

Ne mä sitten rajjasin mieheni vastustuksesta huolimatta kotiin sinne, että näille tehdään joskus vielä jotain. Ja nyt vois olla oikee hetki tehdä niille jotain. (Väliraportin esittely 3.3.2009.) Ja sit tuli se aurinko ja kuu –ajatus, niin sit mulle oli hirmu vahva toi visuaalinen ajatus (Portfolio 26.5.2009).

Toisaalta hän haluaa antaa materiaalin puhua. Siten prosessi on tekijälle merkityksellinen erityisesti materiaalin ohjaavuuden ja mielekkään tekemisen näkökulmista.

Hyvältä tuntui antaa itselleen lupa luovuttaa "ohjat" materiaalille ja antaa yhden työvaiheen tuloksen johdattaa seuraavan vaiheen työstämiseen. Työskentelystä jäi ihana ja rento olo, mikä tekee valmiista tauluista entistä mieluisimmat. Ne muistuttavat mukavasta prosessista. (Portfolio 26.5.2009.)

Useat KSP11b Yhteenvetajakson opiskelijat selvittävät omaa elämänhistoriaansa, palaavat lapsuuden ja varhaisnuoruuden elämyksiin ja kokemuksiin sekä itselle rakkaisiin ihmisiin. Erilaiset tapahtumat voivat liittyä jollain lailla käsityöhön ja sen tekemiseen näiden tärkeiden ihmisten kanssa. Käsityöilmaisuorientoituneille nämä kokemukset ovat niin väkeviä ja

tunneperhjaaisina, ettei voida puhua pelkän kÄsityöperinnön vaalimisesta. Esimerkiksi Maijan kÄsityöprosessi saa alkunsa lapsuudenmuistoista ja isoÄidin merkityksestä. Maija suunnittelee mattoaan ja kypsyttelee siihen tulevia värejä ja raidoitusta. Matto on myös isoÄidille tärkeä, ja hän auttaakin kaikin tavoin Maijaa suunnittelussa ja kangaspuilla työskentelyssä. Proessin alussa hän kuulee, että kyseessä olisi "koulutyö". Siten hän ei suostu, että Maija käyttää hänen vanhoja matonkuteitaan, vaan isoÄidin mielestä työhön kelpaavat ainoastaan ostokuteet.

Toisaalta mä oikeen yllÄttysin, et kui tärkeä juttu tämä oli hänellekin. - - Hän tosiaan sit halus, et ostetaan noi matonkuteet, kun hän kuuli, että tämä on koulutyö. Et mul ois kelvannu hänen vanhat matonkuteet, mut hän sit halus. Oli kyllä mukana alusta loppuun asti. (Haastattelu 28.10.2008.)

Maijalle maton tärkeimmäksi symboliksi muodostuu maton sisältämät muistot. Hän nimeääkin mattonsa 'muistojeni matoksi'. Samalla hän haluaa osoittaa isoÄitinsä merkitystä omassa elämässään. Tunteikas päätös Maijan kudontaurakalle on, kun loimilankoja leikattaessa yksi loimi jää vahingossa leikkaamatta. IsoÄidin mielestä tämä tarkoittaa sitä, että he tekevät yhdessä vielä uuden maton.

Tuotteellani halusin esittää sitä, kuinka tärkeä Mummuni on minulle ja minun elämässäni. Koko työ jo konkreettisesti kuvastaa sitä, mutta halusin sen tuoda myös väreillä esille. - - On kuulemma vanha sanonta. Näin myös toivon vielä käyvän, koska tästä työskentelystä jäi niin hyvä mieli. (Portfolio 28.10.2008.)

Tunteet ilmenevät tämän opintojakson yhteydessä myös ystävyiden ja rakkauden ilmaisuna. Esimerkiksi ystävänsä pyydettyä Joukoa häihinsä bestmaniksi haluaa hän antaa ystävänsä joltain itsetehtyä päivästä muistoksi. Häissä sulhasella ja bestmanilla on yllään shaketti. Pukeutumisetiketin mukaan shaketti ei ole oikeaoppinen ilman asukokonaisuuteen kuuluvaa plastron- huivia, joka on roikkuva, huivimainen rusetti, jota käytetään vaihtoehtona perinteiselle kravatille (Selin 1997, 82). Siten Jouko päättää valmistaa heille molemmille plastronit ystävyiden merkiksi. Plastronin kanssa voi käyttää erilaisia neulalla kiinnitettäviä helminappeja, jotka Jouko valmistaa itse. Napit ovat sydämenmuotoiset, ja niihin upotetaan keskelle helmi. Kokonaisuudessaan Joukon kÄsityöprosessia kantaa ajatus siitä, että hän saa osoittaa toiminnallaan mielihyvää toiselle.

Sydämien valmistaminen onnistui lähes ongelmitta puun ollessa erittäin tuttu materiaali minulle. -- Vaikka sydämet olivat pienet ja melko vaikeat valmistaa, onnistuivat ne melko hyvin. -- Aiheen valintaa edisti halu ja tarve osoittaa kunnioitusta itselleni tärkeää ihmistä ja ystävää kohtaan hänen hääpäivänään. (Portfolio 26.2.2009.)

8.5.2 Käsiyöilmaisuoiretoitunut käsiyöprosessi

Käsiyöilmaisuoiretoituneista opiskelijoista Veeran käsiyöprosessi kuvaa oman käsiyöilmaisun merkitystä erityisesti sen sisältämien tunteiden välityksellä. Suunnittelu- ja valmistusprosessi tuo esille läheisten ihmisten merkityksen käsiyöprosessissa. Veera on 36-vuotias 4. vuosikurssin luokanopettajaopiskelija ja suorittaa käsiyökäsvatuksen perusopinnot sivuaineenaan. KSP11b Yhteenvetojaksolla Veera valmistaa marionettinuket. Nuket ovat olemukseltaan keijukaismaisia. Molemmilla nukeilla on pitkät hiukset, joiden koristeena on kukkasia. Puvut on valmistettu ohuesta sifongista. (Ks. Liite 8.)

Veeran käsiyöprosessi: Ideointi ja suunnittelu

Veeran tavoitteena on opintojakson aikana toteuttaa käsiyötuote, jossa hän pääsee yhdistämään kuvataiteen ja käsiyön erilaisia, uusia tekniikoita monipuolisesti. Veera lisää, että oleellisena osana valmistettavaa tuotetta tulee olemaan se, että hän haluaa valmistaa tuotteen lapsilleen. Idea syntyy Veeran naapurivierailulla hänen tutustuessaan naapurin lasten "satumaailmaan".

Ihastelin nukkeja ja minusta tuntui, että ne olisivat taiottuja ja heti kun kääntyisin, joku heräisi henkiin. Lisäksi minusta tuntui, että nuket olivat nähneet paljon maailmaa ja heillä olisi ehtymätön määrä tarinoita kerrottavanaan, kunhan joku vain koskettaisi niitä. (Portfolio 26.5.2009.)

Veera kokee marionettinukkeihin liittyvän jotain mystistä taikavoimaa. Hän haluaa antaa lapsilleen mahdollisuuden tutustua tähän taianomaiseen maailmaan. Hän päättää valmistaa mahdollisimman lapsiensa näköiset marionetti- tai käsinuket, sillä hänen mielestään nukkejen avulla pystyy käsittelemään tunteitaan ja asioita eri tasolla kuin suoraan kertomalla.

Olen seurannut paljon tyttöjeni käsinukkenäytöksiä ja vaikka heillä olisikin eri nukkeja tarinat viittaavat aina heidän elämäänsä. -- Haluan antaa lapsilleni

mahdollisuuden kehittää omia luovuuden ja tunteiden käsittelytaitoja.
(Portfolio 26.5.2009.)

Nukkejen hahmot Veera suunnittelee kuvaamaan lastensa erilaisia luonteita. Hän ottaa tyttärensä mukaan suunnitteluun, jotta he pitäisivät nukkeja ominaan. Lapset ovat mukana kangaskaupassa Veeran ostaessa kankaat nukkejen vaatteisiin ja he saavat itse valita oman nukkensa kankaan.

Katselimme yhdessä keijukirjaa ja he kertoivat, minkätyylisistä keijuista pitivät. Piirsin suunnitelmat keijuista, ja tytöt hyväksyivät ne. (Portfolio 26.5.2009.) *He on tosi erilaisia, et sen huomaa noist puvuistakin. Et Mirja on toi prinsessa ja Marja on just tämmönen eläinten ja kasvien ystävä.* (Haastattelu 26.5.2009.)

Veera tutustuu nukkejen suunnitteluprosessin aikana erilaisiin vaihtoehtoihin nukkejen valmistuksessa käytettävistä materiaaleista. Toisaalta vaihtoehtojen runsaus ja materiaalien saatavuus asettavat suunnittelulle omat haasteensa. Veera valitsee materiaalikseen kevyen itsestään kovettuvan muovailumassan, jotta valmistettavat nukket ovat mahdollisimman kevyitä kannatella. Hän päätyy yksinkertaiseen marionettirakenteeseen, johon tulee muutama liikuteltava naru. Tavoitteena on valmistaa nukket niin, että lasten kykyjen kehittyessä naruja voisi lisätä ja he voivat samalla kehittää koordinaatiokykyään ja sorminäppäryyttä. Lisäksi Veera perehtyy teoriatasolla nukketeatterin mahdollisuuksiin tukea lapsen kehitystä eri ikävaiheissa.

Veeran käsityöprosessi: valmistus

Veera työskentelee nukkejen valmistuksessa omatoimisesti. Hän kokeilee ja suunnittelee itselle ja lapsilleen tärkeitä tuotteita. Nukkejen valmistuksen ensimmäisen vaihe on päiden muotoilu. Valittu massa ei ollut Veeran mielestä tarpeeksi muovailtavaa, ja se kuivui työstämisessä liian nopeasti. Tekijä on valmis kokeilemaan uusia materiaaleja ja tyyllittelemaan tyttöjen kasvopiirteitä, jotta uudet yritykset onnistuisivat. Seuraavaksi hän valmistaa nukkejen vartalot tutkimalla ihmisvartalon mittasuhteita ja suhteuttamalla muiden vartalon osien kokoa pään kokoon.

Veera yhdistää narun sitomaan eri osat toisiinsa. Hän lisää vartaloon kiviä painoiksi, jotta se saataisiin liikkumaan oikein sekä tekee reiät ohjausnaruille kämmeniin ja korviin. Marionettinukkejen osien kuivuessa Veera valmistaa nukkekeijuille vaatteet kaavoittamalla ja ompelemalla ne.

Toiselle nukeista hän ompelee housupuvun, toiselle mekon. Hän koristelee nukkejen vaatteet tekokukkien terälehdillä. Vaatteiden valmistuttua Veera hioo päät ja maalaa ne. Hän kiinnittää nukkeille hiukset ja yhdistää solmulla nukun vartalon osat toisiinsa sekä pukee nuket. Lopuksi Veera pujottaa marionettinukun korviin ja käsiin rautalangat sekä rakentaa ohjauskepin. Koko valmistusprosessin ajan tekijä reflektoi omaa työskentelyään sekä näkee vaivaa mielikuvansa toteuttamiseksi.

Veeran käsityöprosessi: arviointi

Veera haluaa valmistaa mahdollisimman monta opintojakson harjoitustyötä siten, että ne tulisivat jollain lailla hänen lastensa käyttöön. Veera ottaa työtöt mukaan nukkejen suunnitteluun ja valmistukseen, jotta heille muodostuu alusta saakka niihin kiinteä suhde ja ne tuntuvat sitä kautta omilta. Lapset ovat mukana suunnittelemassa nukkejen muotoa ja hankkimassa niille tulevien vaatteiden kankaita ja ohjauskeppejä. Lisäksi he toimivat prosessin valokuvaajina. Yhteinen toiminta vahvistaa samalla äidin ja lasten suhdetta. Tekijä haluaa nukkejen olevan lapsia kehittäviä sekä motorisesti että henkisesti.

Ei sitä tarvinnu edes mieltii. Et se on oikeestaan kaikissa näissä töissä, et jos vain pystyy, niin mä teen tytöille. -- Et sitä kautta, et se ois sellane ilmaisuväline. -- (Haastattelu 26.5.2009.) Molemmat tytöt olivat erittäin innoissaan, kun saivat auttaa minua koulutöissä ja heidän nukkejen valmistuksessa (Portfolio 26.5.2009).

Vaikka Veeralle prosessi on merkityksellinen lastensa kautta, saa hän itse kokea monipuolisen ja haastavan käsityöprosessin, jossa hän sai toteuttaa omia visioitaan. Hän on erittäin sitoutunut prosessin etenemiseen ja tuotteiden valmistumiseen.

Marionettinukkeja oli erittäin motivoiva tehdä, sillä siihen liittyi niin kasvatuksellisia näkökulmia kuin käsityötekniisiä haasteitakin. Sain lisäksi yhdistää myös kuvataiteellisia taitojani massan muovailussa ja maalauksessa. (Portfolio 26.5.2009.)

Nukkejen semioottiset viittaussuhteet

Valmiit nuket viittaavat ikonisesti marionettinukkeperinteeseen. Marionettinuket ovat usein puusta veistettyjä, ja ne ovat muodoltaan nivellettyjä ihmis- tai eläinhahmoja (Räisä 2009, 61–63). Nukkejen yllä

olevien vaatteiden materiaali viittaa puolestaan sadunomaisuuteen ja keveyteen.

Nukkejen ominaisuudet viittaavat indeksisesti marionettinukkejen toimintaan: marionettinukkeja ohjataan ohjaukskein tai –ristikon avulla ylhäältä käsin. Nuken liikuttelu ja ohjaus vaativat siis siimojen tai lankojen ohjausta ylhäältä päin. (ks. Räisä 2009.) Ompeluteknisesti nukkejen vaatteiden ompelu on haastavaa joustavan ja liukkaan materiaalin vuoksi.

Veeralle marionettinuket ovat omistajansa kaltaisia vertauskuvia. Nuket symboloivat mahdollisuutta eläytyä toisten ihmisten tunteisiin ja jäsentää omia kokemuksiaan. Nukke toimii etäännyttävänä symbolina, jonka välityksellä nuken käyttäjä voi tarkastella omia tuntemuksiaan eri näkökulmista.

Tarkoituksena on kannustaa lapsia keskustelemaan tunneperäisesti ja sosiaalisesti. Vuoropuhelussa nuken kanssa myös aikuinen löytää kosketuskohdan lapseen ja heidän suhteensa syvenee. (Portfolio 26.5.2009.)

8.6 Johtopäätöksiä ja yhteenvetoa käsityölle annetuista merkityksistä

8.6.1 Käsityöorientaatiot käsityölle annettujen merkitysten kuvaajina

Tutkimuksessa mukana olevien opiskelijoiden määrä ei anna mahdollisuuksia kovin pitkälle meneviin päätelmiin. Katson kuitenkin, että esitetyt käsityöorientaatiot vastaavat yleisellä tasolla opettajankoulutuksen opiskelijoiden käsityön tekemisen orientaatioita ja saattavat kuvastaa myös muiden käsityön tekijöiden käsityölle antamia merkityksiä. Huomionarvioista on, että tiettyä orientaatiota edustavat opiskelijat eivät olleet kaikilta piirteiltään samanlaisia, mutta heidän käsityölle antamia merkityksiä kuvaavat tietyt samankaltaiset piirteet, joita voi pitää orientaatiolle tyypillisinä piirteinä. Tällaisina piirteinä pidän ideoinnin lähtökohtaa ja reflektoinnin suuntautumista läpikäydyn käsityöprosessin aikana.

Tässä tutkimuksessa käsityöprosessien tarkastelu on jaettu kolmeen vaiheeseen, ideointiin ja suunnitteluun, valmistusvaiheeseen ja arviointiin (Luku 3.3). Näiden vaiheiden tulkinnan pohjalta tutkittavana olevista opettajaopiskelijoista on mahdollista erottaa neljä ryhmää, käsityötuoteorientoituneet, käsityötaito-orientoituneet, käsityöperinneorientoituneet ja käsityöilmaisuo-orientoituneet. Näyttää siltä, että erilaiset orientaatiot näkyvät korostuneimmin ideoinnin ja suunnittelun

vaiheessa. Samalla orientaatiot kuvaavat käsityön tekijän asettamia tavoitteita ja suhtautumista koko prosessiin sekä arvioinnin kohdetta. Ideoinnissa ja suunnittelussa merkittävimäksi kriteereiksi muodostuivat käsityön tekijän halu suunnitella, motivaatio käsityön tekemistä kohtaan, idean synty ja sen eteenpäin kehittäminen sekä käsityötuotteelle määriteltävät ominaisuudet.

Valmistusprosessi on kaikille opiskelijoille käsityötaidon kehittämistä ja tuotteen valmistusta suunnitelman mukaisesti ja suunnitelmaa muokaten. Valmistusprosessiin sisältyy ongelmatilanteita, joiden ratkaiseminen riippuu tehdystä suunnitelmasta ja käsityötaidosta sekä -tiedoista. Tässä tutkimuskontekstissa opiskelijat pohtivat valmistusprosessin aikana kriittisesti tekemiään suunnitelmiaan ja kokeilujaan ja tekevät tarvittaessa muutoksia, joille löytyvät perustelut esimerkiksi materiaalin käyttäytymisestä tai valmistustekniikasta. Osa opiskelijoista käyttää ongelmatilanteissa hyväkseen hankkimaansa substanssispesifiä asiaintuntija- apua. Arvioinnissa puolestaan käsityön tekijät voitiin ryhmitellä sen perusteella, mitkä seikat he kokivat tärkeiksi käsityötuotteessaan ja käsityöprosessin aikaisessa työskentelyssään.

Käsityötuoteorientoituneet opiskelijat edustavat tekijöistä määrällisesti suurinta ryhmää, noin kolmasosaa opiskelijoista. Ryhmään kuuluvat opiskelijat edustavat ikäryhmältään nuorimpia, joko 20–24- tai 25–29 –vuotiaita. (Opiskelijat ikäluokittain ja sukupuolittain jaoteltuna taulukossa 5.)

TAULUKKO 5. Käsityötuoteorientoituneet opiskelijat ikäluokittain ja sukupuolittain jaoteltuna

ikäluokka	nainen	mies	yht.
20–24	3 (Iida, Elisa, Iiris)	1 (Aapo)	4
25–29	3 (Vuokko, Leena, Linda)	-	3
30 tai yli	-	-	-
	6	1	7

Käsityötuotteen valmistukseen suuntautuneille opiskelijoille on tyypillistä se, että tekijät kokevat käsityöprosessin ensimmäisiä kertoja kokonaisena

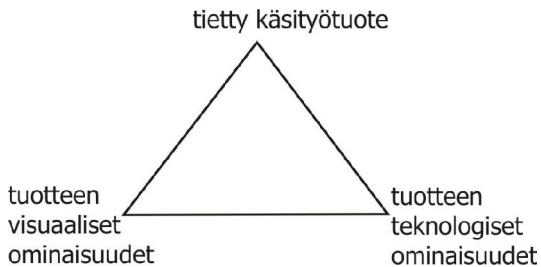
siten, että he itse suunnittelevat oman käsityötuotteensa. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että suunnittelu on näiden opiskelijoiden kohdalla prosessin haasteellisin osa ja että arvioinnissa käsityötuoteorientoituneet opiskelijat korostavat käsityötuotteen olemusta ja käyttöä. Tämä johtunee siitä, että käsityötaidon kehittämisen alkumetreillä on helpointa miettiä käsityön tekemistä käsityötuotteen välityksellä ja yksinkertaisesti heidän kiinnostuksen kohteenaan on käsityötuotteen saaminen omaan käyttöön. (Luku 8.2.)

Käsityötuoteorientoituneiden opiskelijoiden ryhmälle on tyypillistä, että he ideoivat ja suunnittelevat suoraan käsityötuotetta. He haluavat heti opintojakson alussa päättää toteuttavan tuotteen, käytettävän materiaalin ja tekniikan. Käsityötuoteorientoituneiden opiskelijoiden käsityölle antamat merkitykset muodostuvat teemoista, jotka liittyvät tietyn käsityötuotteen valmistamiseen, käsityötuotteen visuaalisiin ominaisuuksiin, kuten tuotteen muotoon, väreihin ja tyyliin, sekä teknisiin ominaisuuksiin, kuten käytettävyyteen, käyttötilanteeseen, rakenteeseen, käytettäviin käsityömateriaaleihin ja -tekniikoihin. He painottavat tuotteen saamista tarpeeseen. Oma panos suunnitelman eteenpäin viemisessä perustuu valmiiden ohjeiden soveltamiseen esimerkiksi käyttämällä käsityölehtien ja kirjojen ohjeita ja/tai kaavoja. (Luku 8.2.)

Tämän ryhmän opiskelijoita motivoi erityisesti käsityötuotteen käyttö, mikä onkin käsityötuotteen perinteisin funktio. Käyttöön liittyvät seikat voidaan kiteyttää yhteen kysymykseen: "Toimiiko se?". Tuotteen käyttöä voidaan analysoida niin käyttäjän, käyttötarkoituksen kuin -tilanteen kannalta (Anttila 1993, 156; Papanek 1973, 29). Vaikka käsityötuoteorientoituneille tärkeintä käsityötuotteessa on sen käyttö, tuotteen ideoinnissa ja suunnittelussa korostuvat myös muunlaiset tarpeet. Tarve onkin merkityksiltään laajempi käsite kuin tuotteen käyttö. (Luku 8.2.) Tarpeen käsite selvittää sitä, miten tuote vastaa biologisiin, sosiaalisiin, kulttuurisiin, taloudellisiin ja psyykkisiin tarpeisiin, kuten turvallisuuteen, ergonomiaan, kohteen miellyttävyyteen ja muodikkuuteen (Papanek 1973, 30.) Tarpeet ovat ihmisen fyysisistä, henkisistä ja kulttuurisidonnaisista ominaisuuksista johtuvia vaatimuksia, joiden täytyminen on edellytyksenä ihmisyksikön hengissä pysymiseen sekä ihmisarvoiseen elämään (Suhonen 1988, 27–29).

Tässä tutkimuksessa käsityötuoteorientoituneilla opiskelijoilla on tarve kokea kauneutta tietyn käsityötuotteen välityksellä (Luku 8.2). On varsin yleistä, että käsityötuotteen tekijä suhtautuu valmistamaansa

tuotteeseen esteettisesti, sillä esteettisyyden tarve on yksi ihmisen perustavaa laatua olevista ominaisuuksista (Periäinen 1986, 24; ks. myös Kojonkoski-Rännäli 1998c, 370). Kauneus onkin käsityön tekijöiden tärkeimpiä työkaluja, ja esteettisyyden avulla voidaan välittää tietoa tuotteen käytöstä ja laadusta. Käsityötuoteorientoituneiden opiskelijoiden käsityölle antamat merkitykset esitetään kuviossa 11.



KUVIO 11. Käsityötuoteorientoituneiden opiskelijoiden käsityölle antamat merkitykset

Käsityötaito-orientoituneet opiskelijat muodostavat yhtä suuren ryhmän kuin käsityötuoteorientoituneet (n=7). Käsityötaito-orientoituneiden opiskelijoiden ryhmässä on ainoastaan naispuolisia opiskelijoita, mitä ei kuitenkaan voida pitää tutkimuksen kannalta merkittävänä tuloksena, sillä miesten määrä suhteessa koko tutkimuksessa mukana olleisiin opiskelijoihin on vähäinen. Käsityötaito-orientoituneet opiskelijat esitetään ikäluokittain ja sukupuolittain jaoteltuna taulukossa 6.

TAULUKKO 6. Käsityötaito-orientoituneet opiskelijat ikäluokittain ja sukupuolittain jaoteltuna

ikäluokka	nainen	mies	yht.
20–24	3 (Eija, Eveliina, Oona)	-	3
25–29	3 (Päivi, Titta, Sirpa)	-	3
30 tai yli	1 (Senni)	-	1
	6	-	7

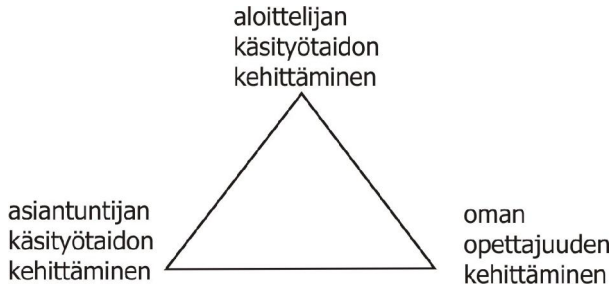
Tämän tutkimuksen yhteydessä oman käsityötaidon ja itsensä kehittäminen motivoivat opintojaksolla osallistuvia opiskelijoita. Käsityötaito-orientoituneet opiskelijat osoittavat käsityön merkityksenannoissaan substanssispesifiyttä eli halua kehittää omaa käsityötaitoaan jonkin materiaalin, työskentelymenetelmän tai lopputuloksen suhteen (Dorner 1994, 41–42). Käsityötaitoaan kehittävät opiskelijat ottavat tässä tutkimuksessa haltuun jonkin heitä kiinnostavan käsityötekniikan ja laajentavat omaa asiantuntemusalueitaan pyrkimyksensä kehittyä taitaviksi tekijöiksi. Myös arviointivaiheessa opiskelijat korostavat käsityötaidon merkitystä. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että he arvioivat valmistamaansa tuotetta siihen tarvittavan taidon perusteella ja että he kokevat käsityötaidon kehittävän heitä itseään. (Luku 8.3.)

Käsityötuote on käsityötaito-orientoituneille tärkeä osa käsityöprosessia, mutta tuotteen ideointi ja suunnittelu lähtee opeteltavasta käsityötaidosta. Kokonaisen käsityöprosessin toteuttaminen on käsityötaito-orientoituneille tärkeää, sillä he kokevat oppivansa itse suunnitellen enemmän. Tukena he käyttävät valmiita ohjeita toiminnan virikkeenä, mutta ne eivät ohjaa heidän työskentelyään. (Luku 8.3.)

Osa käsityötaito-orientoituneiden opiskelijoiden ryhmästä pitää käsityötaidon merkityksenä oman opettajuuden kehittymistä. Käsityön tekeminen on heille osa ammatillista kasvua. (Luku 8.3.) Käsityötä opettavalta opettajalta edellytetäänkin taidollisten valmiuksien lisäksi didaktista kykyä, jonka avulla hän voi rakentaa oppilaiden kokonaispersoonallisuutta monipuolisesti kehittäviä oppimiskokonaisuuksia sekä kehittää oppilaiden voimavaroja siten, että he saavat myöhemmin elämässä tarvitsemiaan valmiuksia. Tämä vaatii opettajalta käsityöprosessin tietoista reflektointia ja käsityön merkitystä kuvastavien opetuksellisten painopisteiden hahmottamista. (Pöllänen & Kröger 2000, 233.) Myös Lepistön (2004) mukaan käsityötä opettavalla opettajalla tulee olla hyvin perusteltu ja jäsentynyt käsitys käsityöstä oppiaineena sekä selkeä pedagoginen visio oppiaineen merkityksestä. Hänen tulee hallita käsityön teknologinen ja toiminnallinen, käytännöllinen taso eli tekeminen. Lisäksi opettajan täytyy sisäistää käsityö tieteellisellä, kasvatuksellisella ja didaktisella tasolla, jotta hän ymmärtää, mitä tapahtuu, kun oppija ryhtyy käsityölliseen toimintaan. (Lepistö 2004, 40, 109; ks. myös Nygren-Landgärds 2000, 61–62.)

Käsityötaito-orientoituneiden opiskelijoiden ryhmän näkemykset käsityön tekemisen pedagogisesta merkityksestä ovat lähellä tieteellistä

näkemyistä käsityön opettamisesta: käsityön opetuksen ymmärtäminen tieteellisen todellisuuden kautta auttaa opettajaa punnitsemaan ja perustelevaan käsityön opetuksensa oppisisältöjä, toteutustapoja, suunnittelua ja arviointia sekä peilaamaan käsityön tekemisessä opittavien taitojen merkitystä opiskelijoiden toimintakyvyn kehittämiseen kaikilla elämänaalueilla. (Lepistö & Rönkkö 2009, 48.) Käsityötaito-orientoituneiden opiskelijoiden käsityölle antamat merkitykset esitetään kuviossa 12.



KUVIO 12. Käsityötaito-orientoituneiden opiskelijoiden käsityölle antamat merkitykset

Käsityöperinneorientoituneita opiskelijoita on yhteensä viisi eli reilu viidennes opiskelijoista. Käsityöperinneorientoituneiden opiskelijoiden ryhmässä on opiskelijoita tasaisesti kaikista ikä- ja sukupuoliryhmistä. Käsityöperinneorientoituneet opiskelijat ikäluokittain ja sukupuolittain jaoteltuna esitetään taulukossa 7.

TAULUKKO 7. Käsityöperinneorientoituneet opiskelijat ikäluokittain ja sukupuolittain jaoteltuna

ikäluokka	nainen	mies	yht.
20–24	2 (Tarja, Noora)	1 (Henri)	3
25–29	1 (Essi)	-	1
30 tai yli	1 (Aili)	-	1
	4	1	5

Perinne tarkoittaa Kielitoimiston sanakirjan (2007, 2. osa, s. 472) mukaan perittyä tapaa tai käytännettä tai tietoa perimästä. Käsityöperinne voidaan katsoa osaksi kulttuuriperintöä. Kulttuuriperinne jaetaan henkiseen ja aineelliseen perinteeseen. Henkinen perinne sisältää muistitiedon, suullisen perinteen ja tapakulttuurin, kun taas aineellinen perintö koostuu konkreettisista esineistä, rakennuksista ja visuaalisista dokumenteista. (Asunmaa 1986, 14.) Käsityöperinne tarkoittaa tämän tutkimuksen yhteydessä perinteiden ja muistojen vaalimista, mikä ilmenee valmistettavan tuotteen linkittymisenä itselle läheisiin ihmisiin, omaan sukuun ja sen perinteisiin, henkiseen perintöön tai tiettyyn aikakauteen (Luku 8.4).

Tutkimuksen perusteella näyttää siis siltä, että kulttuuriperinne, oma suku, omat juuret tai tuttavapiiri ovat tärkeitä lähtökohtia käsityöperinteiden vaalimiseen suuntautuneelle käsityön tekijälle (ks. myös Heikkinen 1997, 32–42). Toimeen tarttuminen, osaaminen ja opastaminen sekä käsityöjäljen tarkkailun taito siirtyvät läheisiltä ihmisiltä (Tuomikoski 2002, 43). Käsityöntekijälle käsityöperinne voi olla työskentelytapoihin perehtymistä tai laajasti koko kulttuuriseen kontekstiin tutustumisesta. (Ks. myös Pelkonen 2007, 43.) Tässä tutkimuksessa ei ole kysymys kuitenkaan niin kutsutusta perinnekäsityöstä ja sen toteuttamisesta. (Luku 8.4.) Perinnekäsityö sellaisenaan nähdään jäljentävän käsityön osa-alueena. Perinnekäsityö eroaa jäljentävästä käsityöstä ainoastaan siinä, että se perustuu suomalaisen käsityökulttuurin kunnioittamiseen ja ymmärtämiseen. (Autio 1997, 36.)

Korkiakangasta (1999, 156) mukaillen voidaan sen sijaan todeta, että kulttuuriseen perinteeseen liittyvät merkityksenannot eivät ole vain menneisyyteen liittyviä, vaan myös uusien perinteiden luomista ja synnyttämistä. Voikin sanoa, että henkinen perintö mukautuu vallitseviin olosuhteisiin ja saa merkityksiä tämän mukautumisen kautta (Korkiakangas 1999, 157). Tässä mielessä perinne on paitsi kollektiivinen kulttuurin ominaisuus, myös yksilöllinen, omalaatuinen ja muuttuva (Aro 1999, 179). Käsityöperinneorientoituneet opiskelijat muokkaavat kokemaansa käsityöperinnettä sopivaksi tähän päivään ja heidän tarkoituksiinsa sekä elämäntilanteeseensa. Käsillä olevassa tutkimuksessa käsityön tekijät etsivät inspiraatiotaan laaja-alaisesti käsityöperinteiden laajasta sisällöstä, ei ainoastaan malleja ja kuvioita kopioimalla. He soveltavat käytössään olevia ohjeita, mutta eivät käytä niitä suoraan. Samalla he luovat uutta, tulevaisuuden perinnettä. (Luku 8.4.)

Tunteiden ja muistojen ilmaisu on heille kunnioituksen osoitusta. Käsityöntekijä kokee käsityöperinteeseen liittyvät merkitykset ennen kaikkea henkisinä, esimerkiksi itselle tärkeän ja omaan sukuun liittyvän, yleensä vanhemman henkilön välityksellä koettuna tai tekijän mieltymyksenä tiettyyn historialliseen aikakauteen. Käsityötuotteessa nämä ominaisuudet voivat ilmetä tuotteen materiaalien ja valmistusteknologioiden valinnassa, muodossa, kuvioidussa tai käytössä. Käsityötaito merkitsee sitoutumista menneisyyteen. (Luku 8.4.) Käsityöperinteeseen orientoituneiden opiskelijoiden käsityölle antamat merkitykset esitetään kuviossa 13.



KUVIO 13. Käsityöperinneorientoituneiden opiskelijoiden käsityölle antamat merkitykset

Käsityöilmaisuorientoituneet opiskelijat muodostavat pienimmän ryhmän, eli vajaan viidesosan opiskelijoista (n=4). Huomionarvoista käsityöilmaisuun suuntautuneissa opiskelijoissa on, että 30 vuotta täyttäneistä suurin osa (n=3) kuuluu käsityöilmaisuun suuntautuneisiin. Käsityöilmaisuorientoituneet opiskelijat ikäluokittain ja sukupuolittain jaoteltuna esitetään taulukossa 8.

TAULUKKO 8. Käsityöilmaisuorientoituneet opiskelijat ikäluokittain ja sukupuolittain jaoteltuna

ikäluokka	nainen	mies	yht.
20–24	1 (Maija)	-	1
25–29	-	-	-
30 tai yli	2 (Silja, Veera)	1 (Jouko)	3
	3	1	4

Käsityöilmaisuorientoituneille opiskelijoille käsityöprosessi tarkoittaa mielikuvien, elämysten ja tunteiden sekä muistojen ilmaisua. Käsityöilmaisuorientoituneet opiskelijat kokevat käsityöllisen toiminnan merkitykselliseksi, kun sillä on kiinnityskohtia oman elämän todellisuuteen ja omiin kokemuksiin. Mielikuvien lähtökohtana on idea tai ajatus, joka syntyy elämyksellisen kokemuksen johdosta. Lisäksi käsityöprosessi on tämän ryhmän opiskelijoille merkittävä minuuden "mittari" ja persoonallisuuden ilmaisija. (Luku 8.5.)

Tutkimuksen kannalta saattaa olla merkittävää, että käsityöilmaisuorientoituneet edustavat tutkimusaineiston vanhimpia opiskelijoita. Tämä saattaa kertoa siitä, että lisääntynyt elämäkokemus lisää rohkeutta ja halua ilmaista itselleen tärkeitä asioita käsityön avulla. Kehityopsykologian piirissä laadittu elämäkaariteoria käsittelee eri ikäkausien kehitystehtäviä ja niiden mukaisia vaiheita ihmisen elämässä. Samalla nämä kehitystehtävät tarjoavat käsityöllisen toiminnan tarkasteluun kiinnostavan näkökulman. Kehitystehtävien perusteella juuri aikuisuus on jäsentymisen aikaa. Tällöin yksilö pystyy ottamaan vastuun ottaminen omasta itsestään ja tekemään itsenäisiä päätöksiä. Lisäksi aikuisiässä ihmisen tunne- elämän tasapaino voimistuu. (Ks. Havighurst 1955.) Käsityön tekemisen kannalta edellä mainituilla seikoilla näyttäisi olevan merkitystä.

Käsityöilmaisuorientoituneet opiskelijat sitoutuvat kokonaisen käsityön toteuttamiseen heti ideoinnin ja suunnittelun alkuvaiheessa. Oman suunnittelun merkitys ja itseilmaisu korostuvat heidän prosessissaan. Voikin sanoa, että käsityöilmaisuorientoituneet opiskelijat liikkuvat taiteen ja käsityön rajapinnoilla. Käsityö lähestyy taidella silloin, kun käsityöllisessä toiminnassa on tarkoituksena ilmaista tekijälle tärkeää viestiä ja yksilö kokee sisimmässään elämyksen omasta toiminnastaan. Tällöin käsityö ei täytä ainoastaan toiminnallisia tarpeita, vaan se tuo esiin tekijän ideoita, ajatuksia ja tunteita. (Luku 8.5.) Tällaisesta käsityöllisestä toiminnasta käytetään nimitystä käsityöilmaisu. Käsityöilmaisu määritellään yksilön merkitysvälitteiseksi ja intentionaaliseksi muotoilutoiminnaksi, jonka lopputuloksena syntyy ainutlaatuinen käsityötuote. (Karppinen 2005, 127; Kärnä- Behm 2005, 12.)

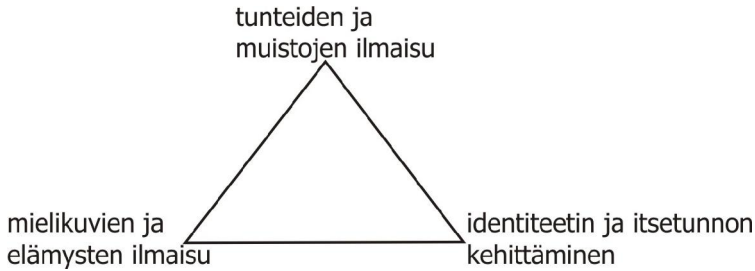
Käsityöilmaisun avulla voidaan hakea merkityksiä omalle tekemiselle ja samalla vahvistaa identiteettiä. Ilmaisun lähteenä on tekijän herkistetty ja herätetty minuus. Sen tavoitteena on hahmottaa minuutta, omaa ainutkertaisuutta ja kykyä tehdä asioista itselleen merkityksellisiä. (Karppinen 2005, 127.) Myös tämän tutkimuksen yhteydessä

käsityöilmaisuorientoituneelle käsityön tekijälle käsityöprosessi voi olla keino oman itsetuntemuksen laajentamiseen (Luku 8.5).

Näyttää siltä, että käsityöilmaisuorientoituneiden opiskelijoiden ideointiin ja suunnitteluun liittyvät merkityksenannot koskevat voimakkaita muistoja esimerkiksi lapsuudesta (Luku 8.5). Lapsuudenmuistojen korostuminen on tyypillistä myös Sandströmin (1983) mukaan. Hänen mukaansa lapsuudenmuistojen merkitys liittyy niihin usein yhdistyviin voimakkaisiin tunteisiin, sillä mitä vahvempi merkitys ja sisältö kokijalla on aiemmin koettuun, sitä helpompi hänen on eläytyä kokemukseen uudelleen. Kokemuksen uudelleeneläytyminen ja sen tunneilmastoon ja –suhteisiin palaaminen edellyttävät, että kokemukseen sidotut havainnot, paikat, miljöön erityispiirteet, henkilöt ja tapahtumat sisältävät symboliikkaa ja ovat kokijalle merkityksellisiä. Jos kokemus on ollut riittävän voimakas, voivat jopa yksittäiset merkit laukaista samantapaisen elämyksen. (Sandström 1983, 31–32, 36, 69–71.)

Myös Heikkisen (1997, 32–42) mukaan lapsuudenaikaiset kokemukset tai muut muistot voivat toimia käsityön tekemisen motivaationa. Muistaminen tai muistelu käsityön tekemisen yhteydessä voi tukea tekijän identiteettiä, sillä käsityö voi toimia yksilöiden apuna heidän etsiessään paikkaansa muuttuvassa maailmassa, rakentaessaan ja ylläpitäessään oman yksilöllisyyden ainutkertaista kokemista. Mieleenpainuvimpina käsityön tekijälle ovat elämän käännekohtat, joissa käsitöitä on käytetty minän rakentamiseen. Voidaan jopa osoittaa, että käsitöiden avulla on selvitty vaikeista elämäntilanteista ja säilytetty ote arkipäivään. (Linko 1997, 50–56; Pöllänen 2006.)

Tunteet toimivat käsityöilmaisuorientoituneiden opiskelijoiden ryhmän käsityön tekemisen merkityksellistäjinä ja inspiraation lähtökohtina (Luku 8.5). Tunteet ovat ominaisuuksia, jotka ilmaisevat monisyisestä kokemuksesta jotain merkityksellistä (Dewey 2010, 57). Ne antavat elämälle peruskokemuksen siitä, että elämme ja ne rakentavat myönteiset ja kielteiset suhteemme ihmisiin, kulttuuriin ja muuhun ympäristöön. Niitä voidaan luonnehtia tiloiksi, jotka on säilytetty mielihyvällä tai mielihapalla ja jotka kuuluvat osaksi ihmisen kokemusmaailmaa ja persoonallisuutta. Kokemuksemme, persoonallisuutemme, intentiomme, tietomme, arvostuksemme ja maailmankuvamme elävät tunteissamme; koetut asiat tulevat merkitseviksi tunteiden kautta. (Turunen 1990, 11–20.) Käsityöilmaisuorientoituneiden opiskelijoiden käsityölle antamat merkitykset esitetään kuviossa 14 (s. 104).



KUVIO 14. Käsityöilmaisuorientoituneiden opiskelijoiden käsityölle antamat merkitykset

Kokoan taulukossa 9 (s. 105) yhteenvetona esitettyjen käsityöorientaatioiden yhtäläisyyden ideoinnissa ja suunnittelussa sekä arvioinnissa. Sen perusteella voidaan todeta, että käsityötuoteorientoituneiden merkityksenanto käsityöprosessina aikana liittyy käsityötuotteen visuaalisiin ja teknisiin ominaisuuksiin, vaikka oman suunnittelun osuus ei ole niin merkittävä. He eivät koe käsityötuotetta eivätkä prosessia itsensä kehittäjänä. Käsityötaito-orientoituneet korostavat taidon oppimista, käsityömateriaalin ja -tekniikan käyttöä. Käsityöperinneorientoituneille muistojen ilmaisu muodostuu merkityksellisimmäksi seikaksi, mutta myös käsityötuote on heille tärkeä. Käsityöilmaisuorientoituneet pitävät käsityöprosessissa tärkeimpinä seikkoina kokonaisen käsityön toteuttamista ja tunteiden sekä muistojen ilmaisua.

TAULUKKO 9. Käsityöorientaatioiden yhtäläisyydet ja eroavaisuudet ideoinnissa ja suunnittelussa sekä arvioinnissa

	käsityötuote-orient.	käsityötaito-orient.	käsityöperinne-orient.	käsityöilmaisu-orient.
oma suunnittelu	(x)	x	x	xx
käsityötuotteen visuaaliset ominaisuudet	xx	x	x	xx
käsityötuotteen tekniset ominaisuudet	xx	x	x	
käsityötaidon oppiminen	x	xx	x	x
käsityömateriaali	x	xx	x	xx
käsityötekniikka	x	xx	x	x
käsityötuote itsensä kehittäjänä		x		x
käsityötaito itsensä kehittäjänä		xx		x
tunteiden ilmaisu	(x)	(x)	x	xx
muistojen ilmaisu	x	x	xx	xx

(x)=ei kovin tärkeää x=tärkeää xx= erittäin tärkeää

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että käsityön opetuksessa portfolion käyttäminen on luontevaa, sillä käsityön tekijä reflektoi toimintaansa koko prosessin ajan. Portfoliota kokoamalla hän kirjaa reflektoinnit muistiin, ja aikaisempiin tapahtumiin on näin helpompi palata. Suojasen (1993) mukaan käsityöprosessiin liittyvästä reflektoinnista voidaan erottaa tekninen, tulkinnallinen ja kriittinen taso. Tekninen reflektointi tarkoittaa sitä, että käsityötä tarkastellaan vain meneillään olevan työn kannalta, esimerkiksi käytettävien tekniikoiden ja työtapojen perusteella. Tutkinnallisen reflektoinnin tasolla käsityöhön liittyviä tekniikoita ja työtapoja tarkastellaan osana laajempaa kokonaisuutta. Kriittisellä tasolla käsityöprosessia arvioidaan tuotannollisen, taloudellisen, sosiaalisen ja luonnon- sekä kulttuuriympäristön näkökulmasta, ja käsityön tekijä pohtii

moraalista ja eettistä vastuutaan suunnittelua ja valmistusta koskevien valintojen tekijänä. (Suojanen 1993, 120–122; ks. myös Pöllänen 2005.)

Tämän tutkimuksen yhteydessä kaikki käsityön orientaatiot refleктоivat toimintaansa teknisellä tasolla. He tarkastelevat käsityötuotetta ja siihen käytettäviä tekniikoita ja työtapoja tuotteen valmistuksen kannalta. Voidaan myös todeta, että kaikki orientaatiot saavuttavat tulkinnallisen reflektion tason, jolloin he ymmärtävät käsityötuotteen ja käsityöprosessin ympäristön osana sekä kokevat tyydytystä käsillä tekemisestä, vaikka prosessin aikana kohtaavatkin vaikeuksia. Tulkinnallisuuden tasolla he refleктоivat omia ratkaisujaan ja arvioivat toimintaansa koko opintojakson ajan laajemmassa yhteydessä. Opiskelijoilla on kokemusta käsillä tekemisestä harrastuksissaan tai ainakin opintojensa yhteydessä, joten tulkinnallisen reflektion taso on käsityötaidon kehittämisen tulos. Tulkinnallisuuden saavuttamiseen voidaan tässä tutkimuksessa katsoa kuitenkin eniten vaikuttaneen se, että opiskelijoita on opintojakson yhteydessä ”pakotettu” ajattelemaan omaan toimintaansa vaikuttaneita tekijöitä. Käsityötaito- ja käsityöilmaisuorientoituneissa opiskelijoissa on lisäksi yksilöitä, jotka saavuttavat kriittisen reflektion tason. He tarkastelevat omaa persoonallista työskentelytapansa ja sen perusteita, tekemisen laatua ja vastuuta, itsensä kehittämistä sekä kokonaisvaltaisesti käsillä tekemisen merkitystä heille itselleen. (Luvut 8.2–8.5; Taulukko 10.)

TAULUKKO 10. Arvioinnin reflektion tasot käsityöorientaatioiden mukaan

	käsityötuote-orient.	käsityötaito-orient.	käsityöperinne-orient.	käsityöilmaisu-orient.
tekninen reflektointi	x	x	x	x
tulkinnallinen reflektointi	x	x	x	x
kriittinen reflektointi		(x)		(x)

x= kaikki opiskelijat saavuttaa tason (x)=osa opiskelijoista saavuttaa tason

Yhteenvedona todeten tutkimukseen osallistuvat opiskelijat ovat kiinnostuneita käsityöstä ja käsityön opetuksesta. Opiskelijat ovat hakeutuneet käsityökasvatukseen perusopintoihin oman kiinnostuksensa

perusteella. Siten käsityö on heille toimintana mielekästä ja tarjoaa heille henkilökohtaista mielihyvää käsillä tekemisen kokemuksesta. Käsityötoiminta voi olla tekijälleen valmistamisen pakko tai tarve. Tekijöiden "sormet syyhyävät" tehdä jotain, oivaltaa ja oppia uutta. Käsityöhön kuuluu ponnisteluja, tuskanhikeä, materiaalin uppiniskaisuutta, tekijän taidottomuutta ja tekijässä heränneitä tunteita. (Ks. myös Vilka 1996, 21.) KSP11b Yhteenvetojaksolla opiskelijat rajaavat tehtävänantoa itsenäisesti ja pyrkivät ratkaisemaan asettamansa ongelman. Opiskelijat testaavat oma- aloitteisuuttaan pohtiessaan tuotteen erilaisia toteuttamisvaihtoehtoja ja päättäessään tuotteen työjärjestyksestä. Heidän käsityöprosessinsa ovat täynnä itsenäisiä päätöksiä, joihin he saavat tukea opintojakson yhteydessä opiskelutovereiltaan ja ohjaavalta opettajalta väliraportin esittelytilaisuudessa sekä tuntien aikana.

8.6.2 Semioottiset viittaussuhteet käsityötuotteiden sisältämien merkitysten kuvaajina

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella opettajaopiskelijoiden käsityölle antamia merkityksiä. Käsityötuotteeseen liitetyt merkitykset ovat tässä oleellinen osa, sillä tuotteen avulla voidaan tarkastella sitä, millaisia merkityksiä se välittää. Käsityötuotteiden sisältämät merkitykset voidaan semiotiikan mukaisesti jakaa ikonisiin, indeksisiin ja symbolisiin viittaussuhteisiin (Luku 7.2.2). Tutkimustulosten mukaan käsityötuotteiden sisältämien semioottisten viittaussuhteiden perusteella ei voida määritellä käsityön tekijän orientaatiota.

Tutkimuksessa tarkasteltavana olevien tuotteiden ikoniset viittaussuhteet kertovat sekä kyseessä olevien tuotteiden muotoperinteestä että tämän muotoperinteen arvostamisesta. Tutkittavana ovat käsityötuotteet viittaavat ikonisesti tuotteiden esteettisiin valintoihin. Näitä voivat olla valitut yksityiskohdat, tuotteen mittasuhteet sekä tuotteessa käytetyt materiaali- tai teknologiavalinnat. Lisäksi käsityötuotteet ikonisoivat käyttäjää, käytettävyyttä ja käyttötilannetta sekä käytettävyyden ja esteettisten valintojen ja niiden välisten kompromissien etsimistä. (Taulukko 11, s. 108.)

Käsityötuotteiden indeksit näkyvät käsityötuotteissa merkkeinä käsityöprosessin etenemisestä ja toteutuksesta. Samalla jäljet indeksoivat valmistuksessa ilmenneitä ongelmia ja tekijän käsityötaitoa.

Käsityötuotteesta voi tunnistaa jopa tekijöiden persoonalliseen "käsityöjäljen". (Taulukko 11.)

Käsityötuotteet viittaavat symbolisesti tekijään, hänen persoonaansa ja hänelle tärkeisiin asioihin, kuten muistoihin, kokemuksiin ja tunteisiin. Lisäksi symbolisina viittaussuhteina voidaan pitää tuotteiden symbolisuutta, kuten väriä, muotoa ja sitoutumista tiettyyn aikaan ja paikkaan. (Taulukko 11.)

TAULUKKO 11. Käsityötuotteiden semioottiset viittaussuhteet

semioottiset viittaussuhteet	ikoni	indeksi	symboli
	samankaltaisuus - tuotteen muotoperinne ja sen arvostaminen	jäljet - käsityötuotteen valmistusprosessi - prosessissa ilmenneet ongelmat - käsityötaito - persoonallinen jälki	merkitys tekijälleen - tekijän persoonallisuus - tekijälle tärkeät asiat - elämykset, kokemukset, ystävät, rakkaus, tunteet
	esteettiset valinnat - yksityiskohdat - tuotteen mittasuhteet - tuotteessa käytetyt materiaalivalinnat - tuotteessa käytetyt teknologiavalinnat - käytettävyys		tuotteen symbolisuus - väri - sijoittuminen aikaan ja paikkaan

Nyt käsillä olevan tutkimuksen tuloksissa voidaan nähdä yhtymäkohtia joihinkin aikaisempiin erilaisia tuotteita koskeviin semioottisiin tutkimuksiin. Esimerkiksi Vihma (1995) on tarkastellut tutkimuksessaan teollisesti muotoiltujen esineiden funktiota ja ominaisuuksia tuotteiden

ulkomuodon perusteella ja esiteltyt niiden osoittamia viittaussuhteita. Vihman (1995) tutkimus osoittaa, että tuotteen ikoniset viittaussuhteet liittyvät samankaltaisuuteen ja että tuotteen ominaisuudet voivat ilmaista esimerkiksi nopeutta tai puhtautta, vaikka tuotteella ei sitä ominaisuutta olisikaan. Tuotteen tarkastelussa indeksillä on yhdeksän ulottuvuutta: tuotteen jälki, osoittava muoto, merkin käyttö, muut merkit, valo- ja äänisignaalit, käyttöäni ja melu, tuoksu, materiaalin tuntu sekä graafiset merkit. Symbolina tuotteella voi hänen mukaansa puolestaan olla viisi ulottuvuutta: graafiset muodot, symbolivärit, muodot, asento ja sijainti sekä materiaali. (Vihma 1995, 93–120.)

Tässä tutkimuksessa osoitetaan, että käsityötuotteilla voi olla samantyyppisiä viittaussuhteita kuin Vihma (1995) osoittaa teollisilla tuotteilla olevan. Sekä teollisesti että käsityönä valmistetun tuotteen sisältämät viittaussuhteet voivat korostaa tuotteen ilmettä joko käytetyn materiaalin tunnolla tai tuoksulla. Lisäksi sekä teollisesti että käsityönä valmistettujen tuotteiden sisältämät semioottiset viittaussuhteet tuovat esille tuotteen imagon ja siitä heräävät mielikuvat. Sen sijaan käsityönä valmistetun tuotteen indeksiset viittaussuhteet kertovat materiaalin ja valmistustekniikan yhteensovittamisesta sekä käsityöntekijän taitotasosta (Taulukko 11, s. 108; Luvut 8.2–8.5). Vihman (1995) tutkimuksissa teollisen tuotteiden indeksiset viittaussuhteet liittyvät erilaisiin toimintoihin, joita tuote sisältää ja joita kuluttaja voi säätää haluttuun tarkoitukseen.

Tämän tutkimuksen perusteella näyttää myös siltä, että käsityönä valmistetun tuotteen symboliset viittaussuhteet voivat sisältää erilaisia elämyksiä tai tarinoita, jotka koskettavat ihmistä ja jotka voivat liittyä esimerkiksi seikkailuun, yhteisöllisyyteen, ystävyyteen ja rakkauteen, hoivaan, identiteetin etsimiseen, mielenrauhan löytämiseen sekä vakaumuksen ilmaisemiseen (Taulukko 11, s. 108; Luvut 8.2–8.5; Ks. myös Jensen 1999, 51–113; Pöllänen & Kröger 2006, 92).

Tässä tutkimuksessa käsityön tekijät korostavat tuotteiden symbolisia merkityksiä, sillä he kokevat käsityötuotteiden olevan oman persoonallisuutensa jatkeita. Tuotteet toimivat osalla opettajaopiskelijoista etäännyttävänä symboleina, joiden välityksellä voi tarkastella omia tuntemuksiaan eri näkökulmista. (Taulukko 11, s. 108; Luvut 8.2–8.5.). Myös Luutosen (1997, 149) tutkimuksessa tulee esille käsityötuotteiden sisältämä merkitys tekijälleen ja käyttäjälleen. Nämä tekijän, ja myös vastaanottajan, käsityötuotteelle antamat merkitykset kertovat yksilön laajemmasta kulttuurisesta yhteydestä. Niiden kiinnisaaminen edellyttää

useimmiten muitakin tiedonantajia kuin käsityötuote itsessään. (Ks. Pelkonen 2004.) On kuitenkin huomattava, että näiden symbolisten viittaussuhteiden tulkintaan ovat vaikuttaneet muut lähteet, kuten portfoliot ja haastattelut.

Luutonen (1997) esittää kansanomaisten neuleiden, jussipaidan ja korsnäsinpaidan, olemusanalyysin. Hänen käyttämänsä olemusanalyysi jakaa semioottisten viittaussuhteiden tarkastelun kolmeen vaiheeseen: ensivaikutelmaan, perehtymiseen ja tulkintaan. Ensivaikutelman vaiheessa tuotetta tarkastellaan ikonisuutena. Tällä tarkoitetaan tuotteen analyysia intuitiivisesti, jolloin selvitetään tuotteen itsensä tarjoama assosiaatio. Perehtymisen tasolla, indeksisyytenä, etsitään kaikki tuotetta ja ilmiötä koskevat faktatiedot, jotka esitetään Papanekin (1973; 1995) funktiokokonaisuuden avulla käyttönä, tarpeena, menetelmänä, assosiaationa, esteettisyytenä ja telesiksenä. Tulkintavaihe sisältää puolestaan tutkijan käsityksen käsiteltävästä ilmiöstä. Tällöin tuotetta tarkastellaan merkitysten kiinnitysalustana ja persoonallisuuden ilmentäjänä sekä symbolina. (Luutonen 1997, 54, 67.)

Verrattuna Luutosen (1997) semioottiseen sovellukseen käsityötuotteen sisältämistä merkityksistä tässä tutkimuksessa tulee esille käsityötuotteen analyysin taustalla oleva käsityöprosessi ja sen sisältämät merkitykset. Tosin myös Luutonen (1997) sitoo analyysinsa käsityötuotteiden kulttuuriseen ja yhteiskunnalliseen kontekstiin, mutta historiallisten tuotteiden tutkimisen tukena ei usein ole dokumentteja prosessin eri vaiheista eikä tuotteiden merkityksestä tekijälleen tai saajalleen. Luutonen (1997) pystyy peilaamaan jussipaidan käyttöä eri kulttuurisissa konteksteissa, mikä antaa tulkinnalle mielenkiintoisia ulottuvuuksia.

9 OPETTAJANKOULUTUKSEN OPISKELIJOIDEN KÄSITYÖLLE ANTAMIEN MERKITYSTEN HUOMIOON OTTAMINEN KÄSITYÖN OPETUKSESSA

9.1 Käsityön opetuksen viisi merkitystä

Kuvaan tässä luvussa tutkimustuloksina saatujen käsityö merkitysten huomioon ottamista käsityön opetuksessa. Näkemys perustuu käsityölle annettuihin merkityksiin ja merkityksenannon perusteella muodostuneisiin käsityöorientaatioihin, joita tarkastellaan seuraavassa yleisellä tasolla käsityön opetuksen näkökulmasta. Näiden merkitysten perusteella muodostuneita elementtejä on yhteensä viisi:

1. Käsityötaidon kehittäminen
2. Kokonaisen käsityön tekeminen
3. Konkreettisen käsityötuotteen valmistaminen
4. Käsityöilmaisun kehittäminen
5. Käsityön monipuoliset sisällöt

Esittelyjärjestys perustuu tutkimuksessa syntyneeseen visioon käsityön opetuksen merkityksistä.

9.1.1 Käsityötaidon kehittäminen

KSP11b Yhteenvetojaksolla käsityötaidon kehittämiseen orientoituneet opiskelijat korostavat käsityöprosessin alusta saakka haluaan olla parempia ja laaja- alaisempia käsityön tekijöitä. He toivovat kehittyvänsä käsityön didaktisten ja pedagogisten ratkaisujen tekijöinä. (Luku 8.3.) Käsityötaito ei ole kuitenkaan merkityksetön muihinkaan teemoihin orientoituneille opiskelijoille. Päinvastoin, sillä käsityöprosessin edetessä valmistukseen jokainen tekijä tulee tietoiseksi omasta käsityötaidostaan ja sen laaja- alaisuudesta sekä rajoista. Tämän tietoisuuden kehittyminen ilmenee käsityöllisten materiaalien ja välineiden käsittelyssä sekä tekniikoiden käytössä niin suunnittelun kuin valmistuksen yhteydessä. Opiskelijat oppivat tutkimukseen kuuluvan opintojakson aikana, että käsityötoimintaan liittyviä taitoja oppii vain tekemällä, taitoja harjoittamalla ja että tietämisestä syntyy ymmärrystä taitojen harjaantuessa. (Luvut 8.2–8.5.)

Käsityötaidon kehittyminen on työstettävän materiaalin ja käytettävien tekniikoiden hallintaa sekä vuoropuhelua niiden kanssa. Käsityöilmaisuo- rientoitunut Silja antaa materiaalilleen mahdollisuuden

ohjata omaa työskentelyään. Valittu materiaali vie työskentelyä eteenpäin luovassa prosessissa.

Kun antaa ittelles luvan tehdä ihan luovasti ja vapaasti. Mitään rajoituksia ei ollu. Vaan ihan katto, miten se materiaali omis käsīs muotoutuu. (Haastattelu 26.5.2009.)

Käsityötaito- orientoitunut Senni puolestaan onnistuu materiaalivalinnassaan omasta mielestään "sattumalta". Hän ei ole harrastanut vaateompelua, ja takana on kokemusta vain sivuaineeseen kuuluvan vaatetuksen opintojakson verran. Senni haluaa oppia lisää vaateompelusta ja päättää suunnitella ja valmistaa itselleen iltapuvun. Materiaali toimii tekijälle inspiraation lähteenä. Kankaan hankittuaan hän peilailee sitä päälleen hahmottaakseen materiaalin olemuksen ja hengen ja suunnittelakseen juuri siihen sopivan mallin.

Kankaasta se sitten lähti. Löysin alennusmyynnistä pienen palan kangasta. (Portfolio 29.10.2008.)

Useimmat opiskelijat pyrkivät materiaalivalinnoissaan kestäväan kehitykseen. Osa heistä ottaa kestäväan kehityksen edistämisen tavoitteekseen käsityötuotteen toteutuksessa. Tällöin he motivoituvat toimimaan käsityön tekemisessä luontoa säästävällä tavalla käyttäen kierrätysmateriaalia ja miettien vaihtoehtoisia työskentelytapoja sekä ymmärtäen kestäväan kehityksen taloudelliset, mutta myös sosiaaliset ja kulttuuriset ulottuvuudet. Esimerkiksi käsityötaito- orientoitunut Titta korostaa KSP11b Yhteenvetojaksolla materiaalin hankintaa ja käyttöä. Hänellä on mennyt harjoitustöihin runsaasti rahaa, ja nyt hän haluaa pohtia, miten voisi toimia kestäväan kehityksen periaatteiden mukaan. (Luku 8.3.)

Koska tähän mennessä kurssitöihin on mennyt aika paljon rahaa, haluaisin tehdä jotain edullista (ehkä kierrätysmateriaalista). Itseni tuntien tämä ei kyllä välttämättä toteudu, koska innostun helposti ja sitten taas hetkellisesti ei ole hiukkaakaan väliä, paljonko kangaskauppaan, nettikauppaan, kehräämölle tai milloin mihinkin uppoaa rahaa. (Portfolio 8.2.2008.)

KSP11b Yhteenvetojaksolla käsityön tekijöiltä vaaditaan monipuolista käsityötaitoa. Käsityön tekemiseen valitut tekniikat ovat tekijälle oleellisia, olipa käsityötuotteen suunnittelun motivaationa käsityötuote, - taito, - perinne tai - ilmaisu. Toisaalta käsityötekniikan haltuun ottaminen

edellyttää tekijältä kykyä ja halua oppia uusia teknologioita. Esimerkiksi käsityötaito-orientoitunut Päivi tutustuu etukäteen verhoiluun ja sen eri vaiheisiin kirjallisuuteen perehtymällä. Ammattikäsitteellisen työskentelyä seurattessaan hän vertailee kirjasta opittua ja käytännön toteutusta. Koko prosessin ajan hänellä on jonkinlainen käsitys verhoilun vaiheista, mikä helpottaa asioiden oppimista ja ymmärtämistä. (Luku 8.3.2.)

Materiaalien ja niiden ominaisuuksien hallinta ja muokkaaminen tuovat esille opiskelijoiden taidot. Käsiyöllinen toiminta auttaa tekijää ymmärtämään materiaaleja, tuntemaan ne omakseen. Opintojakson aikana esimerkiksi käsityöperinneorientoituneella Essillä on vaikeuksia kiinnittäessään paksuhkosta langasta virkattua pitsiä ohueen batistikankaaseen. Hänelle pitsi on tärkeä osa kastemekkoa, ja hän yrittää kiinnittää sen siten, ettei painava pitsi aiheuttaisi kankaassa vetoa. (Luku 8.4.2).

Valitsemani pitsi oli melko paksusta langasta virkattua, joten sen ompelu ohueen pellava-kankaaseen oli melko vaikeaa, vaikka harsinkin sen huolellisesti ensin kiinni pukuun. Pitsin reuna hieman "kupruilee". (Portfolio 23.10.2008.)

Käsityötaidon oppiminen on opiskelijoille vastoinkäymisten ja oman käsityötaidon hyväksymistä sekä ongelmanratkaisua. Käsiyötaito-orientoituneen Eijan mielestä virheiden kohdalla on pohdittava keinoja selviytyä niistä ja yritettävä suhtautua virheisiin positiivisesti. Hänen mukaansa käsityön tekeminen on kasvattava kokemus virheistä huolimatta, ja myös niistä johtuen. (Luku 8.3.)

Erilaiset vaihtoehdot ratkaista ongelma tai korjata virhe, auttavat huomaamaan, ettei kaikki olekaan menetetty, vaikka tulikin virhe. Tämä luo mielestäni positiivista asennetta yleensäkin elämää kohtaan. Kaikki ei välttämättä ole niin huonosti, miltä näyttää ja asioilla on yleensä tapansa järjestyä. Tällaisia ajattelutapoja tulisi saattaa myös oppilaille, joten käsityön opettamisella on suuri merkitys lasten hyvän itsetunnon ja terveiden ajattelutapojen luomisessa. (Portfolio 8.2.2008.)

Käsityötaidon kehittämiseen liittyy opiskelijoiden laatutietoisuuden kasvaminen. Käsiyötaidon laadussa tulevat näkyviin tekijän taidot ja kyvyt konkreettisesti. Tutkimuksessa mukana olevat opiskelijat ovat yleisesti tarkastellen laatutietoisia. He arvioivat kriittisesti omaa työskentelyjälkeään ja mainitsevat useita kohtia, joissa olisivat voineet suoriutua paremmin.

Tutkimusaineistooni kuuluva Päivi kokee oman osaamisensa ja oppimisensa tunteena, jossa voi unohtaa muut ja keskittyä omaan tekemiseen. Samalla hän on kriittinen työnlaatuun kohtaan. (Luku 8.3.2)

Se on sellainen lumoava tunne, kun saa unohtaa itsensä paneutuessaan työskentelyyn, nähdä oman tuotoksen ja olla tietoinen siitä, että on yltenyt sellaiseen työn laatuun, jota itseltään vaatii. (Portfolio 8.2.2008.)

Toisaalta ajalliset ja taloudelliset resurssit rajaavat laatutietoisuuden toteuttamista, sillä opiskelijat eivät välttämättä halua riskeerata esimerkiksi sitä, valmistuuko tuote palautuspäivämäärään mennessä. Resurssien hahmottamattomuus suhteessa työskentelyprosessin etenemiseen lienee ongelmallista myös kokeneemmalle tekijälle. Tässä tutkimuksessa haastavat prosessit kertovat siitä, etteivät tekijät ole harjoittaneet käsityötaitoaan tuotteen valmistamisen vaatimalle tasolle.

Kuvaavaa tämän aineiston käsityöprosesseille on kuitenkin niihin liittyvä tekemisen ilo. Tutkimusaineistossa esimerkiksi Päivi kokee käsillä tekemisen itselleen tärkeäksi toiminnaksi. Hän pohtii käsityön tekemistä ammatinvalinnan näkökulmasta, mutta toteaa tärkeimpänä seikkana olevan, että saa tehdä käsityötä. (Luku 8.3.2.) Käsityö on hänelle "elämän eliksiiri", olemassaolon edellytys, joka tarjoaa flow- kokemuksia kerrasta toiseen.

Se nautinnon tunne käsillä tekemisestä on huumaava (Portfolio 27.10.2008). Kädentaidot ja käsityöt taitavat olla niin sisään rakennettu juttu, ettei minua olisi olemassa ilman niitä (Portfolio 8.2.2008).

Pääsääntöisesti tekijät ovat ylpeitä lopputuloksesta, ja tekemiseen "uhrattu" aika palkitaan useimmiten prosessin loppuvaiheessa. Tuotteen loppuunsaattaminen on lopulta usealle, kuten esimerkiksi käsityötaito-orientoituneelle Sirpalle, huojentava tunne (Luku 8.3.1).

Helpottavaa on myös se, että se [neuletakki] on valmis (Portfolio 23.6.2009).

9.1.2 Kokonaisen käsityön tekeminen

Tämän tutkimuksen yhteydessä kokonainen käsityöprosessi on opiskelijoiden toiminnan lähtökohta ja se on määritelty opintojakson tavoitteisiin, orientoituivatpa he käsityötuotteen valmistukseen,

käsityötaidon kehittämiseen, käsityöperinteen vaalimiseen tai käsityöilmaston kehittämiseen.

Käsityöllinen toiminta lähtee liikkeelle opiskelijoiden ideoinnista sekä visuaalisesta ja teknisestä suunnittelusta. Ideointiin ja suunnitteluun sisältyvät prosessiin käytettävät ajalliset ja taloudelliset sekä taidolliset resurssit. Ideoinnin lähtökohtana on opiskelijoita koskettava teema tai muu käsityön tekemistä käsittelevä ajankohtainen aihe. Suunnittelua ohjaavat erilaiset kokeilut ja kehittelyt. Valmistaminen on reflektointia, jossa tekijät toteuttavat suunnitelmansa ratkaisten työhönsä liittyviä ongelmia. Toiminta on ajattelun, tiedon ja taidon hankinnan sekä tekemisen yhdistämistä. Se sisältää kriittistä arviointia suunnittelun ja valmistuksen aikana. Yksilön subjektiiviset kokemukset tulevat esille, kun tekijät joutuvat pohtimaan omaa toimintaansa, motivaatiotaan, valintojaan, toimintatapojaan ja niiden seurauksia, käsityksiään ympäröivästä maailmasta sekä rooliaan ja ihmiskuvaansa siinä. Tekijät ovat mukana prosessissaan koko persoonallaan, ja siten prosessista muodostuu henkilökohtainen tapahtuma, jota korostavat käsityötuotteisiin liittyvä voimakas tunnelataus ja henkilökohtaisuus. (Luvut 8.2–8.5.)

Huomioni kiinnittyi KSP11b Yhteenvetojaksolla useamman opiskelijan toteamukseen, että tämä on heille ensimmäinen konkreettinen kokemus kokonaisesta käsityöstä.

Tämä oli ensimmäinen kerta, kun suunnittelin neulomiseni alusta asti itse. Minulle oli tärkeää, että sain suunnitella ja tuottaa jotain esteettistä ja käytännöllistä itselleni. (Portfolio 11.6.2009.)

Erityisesti käsityötuoteorientoituneet opiskelijat kokivat, että opintojakso oli ensimmäinen kerta, jolloin he toteuttivat oman suunnitelmansa (Luku 8.2). Ajatus tuntuu varsin oudolta, sillä esimerkiksi käsityökasvatuksen perusopinnojen sivuaineopinnoissa kaikki harjoitustöiden tehtävänannot edustavat kokonaista käsityötä. Oman suunnittelun merkitystä korostanee tässä se, ettei opiskelijoilla ole valmista lähtökohtaohjetta, jota soveltaa tämän kurssin yhteydessä. Heidän kokemuksensa kokonaisesta käsityöstä liittyyneen tässä myös siihen, että he saavat toteuttaa harjoitustyönsä ilman käsityötekniikoita rajoituksia. Lisäksi he hankkivat työskentelyä varten itsenäisesti tausta-aineistoa ja päättävät itsenäisesti heitä koskettavan teeman, mitkä osaltaan vahvistavat sitoutumista kokonaisesta käsityön toteuttamiseen.

Tämän opintojakson yhteydessä ositettu käsityö näyttäytyy, kun opiskelijat harjaannuttavat käsityötaitoaan valmiita malleja toteuttaen. Esimerkiksi käsityöperinneorientoitunut Tarja kokeilee erilaisia neulemallikertoja suunnittelemansa neuletakin kuviointiin. Samalla hän testaa valitsemaansa lankaa ja harjoittelee mallikerran etenemistä ennen varsinaisen tuotteen valmistusta.

Löydettyäni puseroon sopivan langan, tein langasta kokeiluja kolmella erilaisella mallineuleella, joidenka ajattelin sopivan puseron ilmeeseen. Tein valitsemastani mallineuleesta kokeilun myös nro. 2 puikoilla. Ensimmäisen kokeilun olin tehnyt nro. 2 ½ puikoilla. Nro. 2 puikot tuntuivat työn neulomiseen turhan pieniltä paikoilta, joten laskin työn ohjeiden silmukkamäärät sen mukaisiksi, että toteutan työn nro 2 ½ puikoilla. (Portfolio 23.6.2009.)

Tässä tutkimusaineistossa kokonaisen ja ositetun käsityön määrittely ei ole ongelmatonta, sillä useat käsityöprosessit sijoittuvat niiden yhteisille rajapinnoille. Tuntuukin siltä, että kokonainen käsityö saa tutkimuksessa erilaisia muotoja. Verhoilussa Päivin suunnitteluprosessi ei ole perinteistä käsityön tuotesuunnittelua, sillä tuotteen muoto on jo annettuna. Suunnittelun osuudessa hän tekee ratkaisujaan koskien tuotteen visuaalista ja materiaalista ilmettä. (Luku 8.3.2.) Myös vaatetus ja neulonta ovat tekniikkoina rajaukseltaan ongelmallisia, sillä opiskelijat käyttävät hyväkseen ideoinnissa ja suunnittelussa sekä valmistuksessa valmiita kaavoja ja ohjeita. Esimerkiksi neulomisprosessin ideointi ja suunnittelu etenevät seuraavasti: Neulominen aloitetaan valitsemalla joko mieluinen lanka, mallineule tai vaateidea. Eri lankatyyppejen ominaisuudet vaikuttavat valmiin vaateen muotoon sekä neulepintaan. Lankakeriin ja -vyyhteihin on merkitty neuletiheyden sopivien puikkojen koko, mutta todellinen neuletiheys selviää vasta, kun on itse neulonut oman mallitilkun. Mallineuleella voidaan esimerkiksi korostaa erilaisten lankojen ominaisuuksia. Vaateidean kautta vaateen muoto ja tyyli vaikuttavat valittavaan työtapaan ja lankaan.

Kokonaisessa käsityössä käsityön tekijä perehtyy syvällisesti kyseiseen aihealueeseen ja tekee prosessista henkilökohtaisen. Tekijän tulee hyväksyä materiaalista tai käsityötekniikoiden toiminnasta johtuvat muutokset suunnitelmassaan. Muutoksia voi tulla koko prosessin ajan, mitä Sirpan toteamus kuvaa konkreettisesti.

Käsitöissä suunnitelmat voivat muuttua hyvinkin nopeasti ja muutoksia joutuu tekemään työn edetessä välillä hyvinkin paljon (Portfolio 23.6.2009).

9.1.3 Konkreettisen käsityötuotteen valmistaminen

Kokonainen käsityön prosessi alkaa visuaalisesta ja teknisestä suunnitelmasta ja päättyy konkreettisen tuotteen valmistamiseen sekä sen arviointiin. Käsityötuote toimii käsityölle annettujen merkitysten materiaalisena kantajana. Nämä merkitykset, erityisesti sen tekijän symboliset merkitykset, ovat usein ulkopuolisen tulkitsijan tavoittamattomissa. Tekijälleen ja käyttäjälleen tuote voi muodostua omien arvojen ja tunteiden ilmaisijaksi, identiteetin kehittäjäksi sekä muistojen säilyttäjäksi.

KSP11b Yhteenvetojaksolla opiskelijat pitävät tärkeänä konkreettisen käsityötuotteen valmistumista, ja se on heille ylpeyden aihe. Jotta käsityöprosessi ja siinä syntyvä käsityötuote olisivat tekijälleen merkityksellisiä, tulisi esimerkiksi käsityöopetuksessa ideoinnilla ja suunnittelulla olla kytköksiä opiskelijoiden omaan elämään ja siihen liittyvään merkitykselliseen toimintaan. Useat opiskelijat toteavat, että mielekkään teeman toteuttaminen ja konkreettisen käsityötuotteen valmistaminen ovat motivaatiota nostavia tekijöitä. Tällöin heidän ei ole tarvinnut tehdä tuotetta tuotteen vuoksi, ilman käyttötarkoitustaan, vaan he pohtivat käsityötuotteen tarkoituksen myös eettisesti ja ekologisesti.

Et on saanut tehdä järkevää. Et jossain kursseissa on joutunut miettimään tosi kummallista ja sit ne päättyy vaan johonkii. Et sai itse oikeesti suunnitella jotakii ja tehdä mitä tarvii ja haluaa. (Haastattelu 11.6.2009.)

Käsitöiden tekemisessä on myös se hyvä puoli, että kun tekee itse, saa juuri sellaisen tuotteen kuin itse tarvitsee ja haluaa (Portfolio 8.2.2008).

Tuotteet ovat tekijöilleen personalisoituneita. Käsityöilmaisuorientoituneelle Maijalle itse suunniteltu ja valmistettu matto on hänen ensimmäinen kudontatyönsä, ja samalla se on pitkäaikaisten haaveiden täyttymys. Hän ottaa mattonsa syliin kuin lapsen sen valmistuttua ja kokee sen tärkeimmäksi valmistamukseen tuotteeksi. (Luku 8.5.1.)

Olin jotenkin ihan sanaton, kun ensimmäisen kerran pitää omaa mattoani sylissä (Portfolio 28.10.2008).

Tämän tutkimuksen yhteydessä itselle valmistettavissa tuotteissa korostuvat aikaisemmat kokemukset käsityön tekemisestä, saadusta palautteesta ja halusta nauttia käsityön tuloksista itse. Nämä itselle valmistettavat käsityötuotteet muodostavat enemmistön (n=16). Opiskelijoista Silja on toteuttanut lähes kaikki käsityökasvatukseen liittyvät harjoitustyöt läheisille ihmisilleen. Tästä poiketen hän päättää tämän opintojakson yhteydessä tehdä jotain itselleen ja omaan kotiinsa.

Sen pitää olla jotakin, mitä teen ihan itselleni vaan (Haastattelu 26.5.2009).

Senni pohtii koko opintojakson ajan oikeuttaan tehdä itselleen, sillä hän on tottunut, että useimmat hänen valmistamansa tuotteet on annettu jollekin läheiselle henkilölle. Tekijä uskaltautuu kuitenkin olemaan itsekäs ja valmistamaan pitkäkestoisen prosessin tuotoksen itselleen.

Selkeästi huomaan, että epäröintiä oman työn suhteen on ehkäpä juuri siksi, että pyrin todella tekemään vain ja ainoastaan itselleni jotain... -- No, tällä kertaa pyrittävä vaan uskomaan aiheeseen ja olla itsekäskin. (Portfolio 27.2.2008.)

Osa opiskelijoista (n=7) haluaa puolestaan valmistaa käsityötuotteita läheisten ihmisten käyttöön. Heidän päällimmäisenä ajatuksenaan on halu viestiä materiaalisen tuotteen välityksellä sekä halu jakaa käsityöstä syntyvän mielihyvän kokemus, joten antamisen ilo ja tunteiden osoittaminen ovat tärkeitä elementtejä käsityön tekemisessä. Tuotteen saajina ovat tekijöille läheiset ihmiset, kuten omat lapset, sukulaiset ja ystävät. Esimerkiksi käsityöilmaisuoitoitunut Jouko osoittaa tunteitaan valmistamalla ystävälleen ja itselleen ystävän häättilaisuuteen plastronit. (Luku 8.5.1.) Hän haluaa muistaa hyvän ystävänsä elämän tärkeintä päivää. Joukoa kantaa ajatus siitä, että tuotteen mukana hän antaa jotain itsestään.

Valmistamalla plastronit itselleni ja ystävälleni koen antavani jotain myös itsestäni vaikkakin vain muotoon ommellun kankaan muodossa (Portfolio 26.2.2009).

Käsityöilmaisuoitoitunut Veera puolestaan valmistaa nuket lapsiensa käyttöön. Konkreettiset tuotteet ovat rakkaudella itse valmistettuja, ja hän kokee niiden avulla hyvittävänsä sitä, että joutuu olemaan paljon poissa kotoa opintojensa takia. Siten lapset saavat kokea, että vaikka äiti ei ole fyysisesti aina läsnä, niin he ovat alati hänen mielessään. (Luku 8.5.2.)

Ja he saa, et sit kun mä teen heille, niin he tietää, et vaik mä teen kouluhommii, niin he on mun ajatuksissani (Haastattelu 26.5.2009).

Myös käsityöperinneorientoitunut Essi kokee, että hän käsityötuotteen antajana ilmaisee välittämistään tuotteen saajaa kohtaan. Käsityöllinen toiminta konkreettisenä tuotteena on kuin antaisi osan itsestään tuotteen saajalle. (Luku 8.4.2.)

Annamme niille ja niiden tekemiseen aikaa, joka varsinkin tänä päivänä tuntuu olevan arvokkainta, mitä voimme omistaa ja toiselle "lahjoittaa". (Portfolio 23.10.2008.)

9.1.4 Käsityöilmaisun kehittäminen

Käsityöilmaisu tuo käsityöprosessiin mukaan tekijän kokemukset ja mielikuvat, muistot, tunteet ja identiteetin rakentamisen sekä perinteiden vaalimisen ja uusintamisen. Omin käsin tekeminen, osaamisen tunne ja käsityön taidon kehittäminen antavat mahdollisuuden tekijän henkiseen kasvuun. Käsityö antaa tekijälleen kokemuksen tilanteen hallinnasta. Sen ei siis tarvitse olla aina helppoa eikä prosessin tarvitse olla ongelmaton, mutta sen haasteellisuus ei saa ylittää tekijän voimavaroja. Tällöin käsityö tarjoaa tekijälle itsetunnon aineksia, sisäisiä voimavaroja arjen hallintaan sekä siitä selviytymiseen esimerkiksi itselle tärkeiden arvojen esille tuomisena. Käsityöilmaisu mahdollistaa lisäksi tekijän kokemuksen perinteen jatkamisesta.

Käsityöilmaisu perustuu tässä tutkimuksessa elämänilon kokemiseen, elämysten reflektointiin ja henkiseen kasvuun. Käsityöprosessin pitkäjänteisyys on nykyihmiselle kokemuksena uutta tuova, sillä se vaatii tekijältään ponnistelua ja kärsivällisyyttä. Käsityöprosessin lopussa tekijä kokee tyydytyksen tunteen onnistumisesta ongelmanratkaisuprosessissaan ja mielihyvystä prosessin lopputuloksesta. Päivi toteaa tämän saman sanomalla:

Siihen jää koukkuun ja sen haluaa kokea uudelleen. Niin kokonaisvaltainen, vastustamaton ja ennen kaikkea palkitseva tunne se on. (Portfolio 8.2.2008.)

Käsityön tekijät ovat tutkimuksessa nuoria aikuisia, joista osa on vasta itsenäistymässä ja aloittamassa omaa elämäänsä. Tässä tutkimusaineistossa tulee esille nuorten ihmisten elämänvaiheeseen liittyvä tarve oman

persoonallisuuden kehittämiseen ja uudelleen muokkaamiseen, opittujen asenteiden, arvojen ja toimintamallien arvioimiseen sekä oman minuuden etsintään. Oleellista on tunteiden ja elämysten voimakkuus, se että elämän pitää tuntua.

Pohdinnat ammatinvalinnasta, mieltymyksistä ja luonteesta luovat heille pohjaa oman elämäntilanteen pohdintaan. Käsityötaidon merkitystä tarkastellessani tuon esille Siljan pohdinnat siitä, miten hän kokee käsityötaidon välityksellä päässeensä käsiksi sisimpäänsä, joka on ollut kadoksissa hänen työskennellessä aikaisemmin liike- elämän palveluksessa. Siljalle käsityöllinen toiminta merkitsee oman identiteetin kehittymistä, ja siten käsityön tarjoama kokemus antaa hänelle tyytyväisyyden tunteen omaan itseensä. Samalla hän pohtii haasteita, joita tuleva uusi ammatti antaa ja jotka saavat hänet toimimaan uudella tavalla. Siljan käsityöprosessilla ja käsityön tekemisellä on kokonaisvaltaisesti vaikutusta hänen elämänhallintaansa, sillä ne auttavat häntä uppoutumaan työhön, jossa unohtaa muut murheet ja velvollisuudet sekä tekemättömät työt. (Luku 8.5.1.)

Muutenkii tää käsityön tekemine on sellasta tietyl tavalla ainutlaatuista itseensä tutustumista, et hej, mä teen tällasta. Niinku, mun kädet tekee tällasta ja mun päästäni löytyy tällasii juttui. (Haastattelu 26.5.2009.)

Senni on epävarma käsityötaidostaan ja siitä, uskaltautuuko heittäytymään ja ottamaan vastaan ison haasteen. Prosessi on itsensä voittamista käsityötaidon kehittymisen yhteydessä. Prosessin loppuessa Senni toteaa, että tämä prosessi on opettanut häntä olemaan rohkeampi. (Luku 8.3.1.)

Aikaisempi "ahdistus" siis on jokseenkin väistynyt lisätiedon ja sisälle pääsemisen myötä. -- Onnistuin ylittämään itseni, koska juhlapuvun valmistaminen oli itselleni suuri kynnyks. Lopulta voin todeta, että ei se olekaan niin vaikeaa ja aikaa vievää. (Portfolio 29.10.2008)

Essi puolestaan pohtii käsityöprosessinsa aikana, miksi tekee tiettyjä valintoja elämässään ja mikä on hänen oman henkilöhistoriansa vaikutus siihen (Luku 8.4.2).

Ja sit se on jännää, nyt vanhempana sitä vast on ruvennu miettimään, et mimmone ite oikeen on ja mist johtuu jotkut tietyt asiat, ja jossain tilanteessaa käy arvioimaan kaikkii tämmösii asioita. -- Tätä kautta mä haluan muillekin osoittaa, kuinka paljon mä arvostan ylipäättäs käsityötä, mut lisäksi

myös isovanhempieni käsityötä, ja sitä, että he on ehkä luonu mullekin siinä sen perinteen siihen käsityöhön. (Haastattelu 23.10.2008.)

Käsityöilmaisu on luonteeltaan kokonaisvaltaisesti kehittävä ja yksilön hyvinvointia edistävää toimintaa. Käsityö voi antaa tekijälleen mielenrauhaa ja mahdollisuuden tarkastella elämäänsä omissa ajatuksissaan pohtien omaa paikkaansa muuttuvassa maailmassa ja rakentaen yksilöllisyyden ainutkertaista kokemista. Hyvinvoinnin ja rentoutumisen merkitys tulee esille useiden käsityön tekijöiden ilmaisevana. Päiville käsityö tarkoittaa hyvinvointia. Käsityö antaa elämään paljon sisältöä. Joskus Päivistä tuntuu, että se voisi täyttää sitä enemmänkin, ammatiksi saakka. (Luku 8.3.2.)

Kaikkeen tekemiseeni käsityön saralla liittyy vahva hyvän olon ja ylevöitymisen tunne (Portfolio 8.2.2008).

KSP11b Yhteenvetojaksolla neulominen saa aikaan Sirpan kohdalla jopa terapeutteja vaikutuksia. Se on voimauttavaa toimintaa, samalla kun hän kokee elämässään raskaita hetkiä. Neulonta itsehoidollisena elementtinä auttaa häntä kohtaamaan nämä haasteet. Prosessi on hänelle merkittävä, ja Sirpa kokee työskentelyn auttaneen häntä selviytymään elämässä kohtaamistaan haasteista. (Luku 8.2.1.)

Ennen kaikkea olen kuitenkin oppinut näkemään, miten paljon neulominen voi vaikuttaa ihmiseen; miten neulominen voi vaikuttaa ihmiseen hyvällä tavalla. - Neuletakin tekeminen ei ollut vaikeaa, ennemminkin huomasin sen olevan itselleni hyvinkin terapeutista omassa elämäntilanteessani. (Portfolio 23.6.2009.)

Käsityöilmaisuun kuuluu myös käsityöperinteen merkitys. Käsitöiden tekeminen on siis itsessään perinteen siirtämistä omaan kulttuuriseen ympäristöön. KSP11b Yhteenvetojaksolla tämä todentuu Sennille seuraavalla tavalla:

Käsityö säilyy usein sukupolvelta toiselle ja siinä siirtyy tunteita ja kulttuuria menneestä ajasta. Minulle on jäänyt jonkin verran iso-iso-vanhempien tekemiä käsitöitä (lähinnä virkattuja tai nyplättyjä pitsejä, kodintekstiilejä) ja pidän niitä yhtä suurella arvolla kuin esim. hienoja valokuvia heistä. Samalla tavalla toivon ja oletan, että omatkin käsityöt tai maalaukset säilyvät pitkälle minun jälkeeni ja kertovat jotain minusta tekijänä ja tästä hetkestä, tästä ajasta. (Portfolio 8.2.2008.)

9.1.5 Käsityön opetuksen monipuoliset sisällöt

Tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista osa on käsityökasvatusta sivuaineenaan opiskelevia luokan- ja lastentarhaopettajaopiskelijoita, osa käsityökasvatuksen pääaineopiskelijoita, jotka haluavat laajentaa omaa käsityön osaamistaan. Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että sivuaineopettajaopiskelijat suhtautuvat hieman varauksella opintoihinsa kuuluviin opintojaksoihin, joissa opiskellaan "toisen" käsityön oppisisällön aineista. He, jotka asiasta mainitsevat, kokevat ajatustensa kehittyneen opintojaksojen aikana positiivisempaan suuntaan.

Täytyy myöntää että ajattelin aiemmin tekstiilityötä enemmän naisten alana, mutta käsitykseni on muuttunut asian suhteen (Portfolio 6.2.2009).

Teknisen työn lisäalue ei haitannut, koska monipuolinen osaaminen on vain hyödyksi (Portfolio 8.2.2008).

Aineistosta tulee esille viitteitä siitä, että käsityökasvatuksen pääaineopiskelijat kokevat käsityön laaja-alaisuuden käsityöllistä ammattiosaamista parantavana seikkana. Nuoret aikuiset eivät koe materiaalia rajoitteena vaan mahdollisuutena ilmaista omia näkemyksiään. Esimerkiksi käsityön aineenopettajakoulutuksessa, teknisen työn painotusta opiskeleva Jouko haluaa laajentaa omaa osaamistaan ja ymmärtämistään. Hänelle kaikki käsityömateriaalit ovat kiinnostavia, ja niiden työstäminen on motivoivaa. Jouko näkeekin käsityötuotteen oman käsityöjäljen ilmentäjänä.

Mielestäni käsityökentän laaja-alainen osaaminen on tärkeä pohja ammattitaitoiselle omaa alansa huippua edustavalle aineenopettajalle. -- Oli materiaalina mikä tahansa tekstiilistä puuhun, nautin suunnattomasti kaikesta, mikä liittyy käsityöprosesseihin. Käsillä tekeminen ja siihen liittyvä ajatusmaailma on kiehtonut minua aina lapsuudesta lähtien. On suuri nautinto ratkaista jokin käsityöhön liittyvä ongelma ja nähdä lopulta omien käsien aikaan saama esteettisesti kaunis sekä toimiva käsityötuote. (Portfolio 8.2.2008.)

Myös muut käsityökasvatuksen pääaineopiskelijat pohtivat samaa teemaa. He enemmänkin ihmettelevät käsityössä olevaa jaottelua. Käsityötuoteorientoitunut Aapo on samoilla linjoilla Joukon kanssa hahmottaen käsityön "yhtenä" ja pitää käsityöoppiaineen molempien sisältöjen hallintaa merkittävänä oman ammatillisen kehittämisen näkökulmasta. Aapo näkee käsityöopettajan koulutuksen

opetussuunnitelman Y-mallin (ks. luku 9.3.6) mahdollisuutena laajentaa käsityötä opettavan opettajan näkemyksiä käsityöstä ja sen monipuolisista sisällöistä. Hän esittää omat pohdintansa seuraavasti.

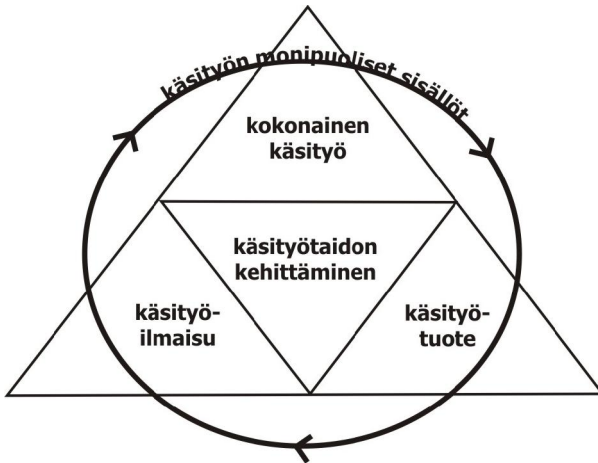
Tulevaisuus näyttää menevän yhä enemmän siihen suuntaan, missä eri oppiaineita käytetään tukemaan toisiaan ja toisessa oppiaineessa opittu tieto voi olla hyvinkin tärkeää myös jossain toisessa, vaikka yhtäläisyyttä ei heti tajuaisikaan. Tekstiilityöt ovat vain käsitöiden toinen puoli, joka vanhan mallin mukaan on eroteltu ehkä liiankin selvästi erilleen. Nykyään kun useat tuotteet sisältävät sekä teknisissä töissä että tekstiilitöissä käytettäviä materiaaleja, on molempien osa-alueiden hallinta hyödyksi kehitettäessä monipuolisempia ja nykyaikaisempia oppimistehtäviä peruskouluun. (Portfolio 8.2.2008.)

9.2 Johtopäätöksiä ja yhteenvetoa käsityön merkitysten huomioon ottamisesta käsityön opetuksessa

9.2.1 Käsityöoppiaineen perusta

Käsityö tarkoittaa oppiaineen kontekstissa inhimillistä tuottamistoimintaa, jonka toimijana on ihminen ja joka on luonteeltaan intentionaalista eli tavoitteellista. Käsityöoppiaineessa korostuu toiminnallisuus. Siinä oppijan on itse toimittava ja tehtävä. Toiminnalla ja tekemisellä tarkoitetaan käsityössä materiaalien muokkaamista käsityöllisten tekniikoiden avulla. Käsityölliseen toimintaan liittyy lisäksi aina idea tuotoksesta ja sen toteuttamisesta.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan nimetä käsityön opetuksen merkityksiksi seuraavat teemat: käsityötaidon kehittäminen, kokonaisen käsityön tekeminen, konkreettisen tuotteen valmistaminen ja käsityöilmaisun kehittäminen sekä käsityön monipuolisiin sisältöihin tutustuminen. (Kuvio 15, s. 124.)



KUVIO 15. Käsityön opetuksen merkitykset

Käsillä olevassa tutkimuksessa käsityön opetuksen merkitykset muodostavat kokonaisuuden, jonka keskiössä on käsityötaito (Kuvio 15). Käsityötaito määritellään monipuoliseksi taitokimpuksi, joka koostuu useista eri taidoista. Taitojen oppiminen on riippuvainen oppijan omasta toiminnasta ja tekemisestä. Se vaatii aikaa, harjoitusta, pitkäjänteisyyttä ja sitkeyttä. Taidon oppiminen on sidoksissa tiettyyn tilanteeseen ja kontekstiin, tiettyyn materiaaliin ja tiettyihin välineisiin. Usein se on sidoksissa myös tiettyyn sosiaaliseen ympäristöön, johon kuuluvat toiset saman työn tekijät ja opiskelijat sekä opettaja. Parhaimmillaan nämä tekijät muodostavat taidon oppimiselle suotuisan taitokulttuurin. (Dormer 1994; Kojonkoski- Rännäli 1998b, 65–66; Syrjaläinen 2003, 35–38; Luku 3.4.)

Käsityöprosessi kehittää tekijänsä optimaalisesti silloin, kun hän itse on tekijänä prosessin kaikilla osa-alueilla ja kun hän saa tutustua monipuolisesti käsityön sisältöihin. Kokonaisessa käsityössä yhdistyvät ideointi ja suunnittelu, valmistus sekä arviointi (Kuvio 8, s. 23; Luku 3.3). Kokonaisen käsityön yhteydessä tekijän persoonallisuuden eri puolet aktivoituvat ja juuri tätä kautta kokonainen käsityö vaikuttaa tekijän taitojen, kuten ajattelun taitojen, arviointitaitojen ja motoristen taitojen, kehittämiseen. (Kojonkoski- Rännäli 1996, 69; Lepistö 2004; Luku 3.2.)

Tuottamistoiminta konkretisoituu prosessin aikana valmistuvana tuotteena (Peltonen 2001b, 338–339; ks. myös Pelkonen 2004; Kuvio 8, s. 23). Käsityöprosessiin liitettyjen merkitysten kantajana käsityötuote voi tulla omien persoonallisten ajatusten ilmaisijaksi. Käsityötuotteen valmiiksi saaminen ja siinä onnistuminen palkitsevat niin syvästi, että tekijälle jää halu tehdä lisää jotain samankaltaista. (ks. Pöllänen 2006; Luku 9.2.3.)

Käsityössä ajatus, mielikuvat ja toiminnallinen todellisuus muodostavat yhtenevän kokonaisuuden, joka on tärkeä osa inhimillistä kulttuuria ja kehitystä ja joka vahvistaa ihmisen kestäväää ja kokemuksellista suhdetta maailmaan. Käsityöllisessä toiminnassa tekijä voikin ilmaista käsityötuotteen materiaalien, käytettyjen tekniikoiden ja kuviointien välityksellä itselleen merkityksellisiä asioita. (Pöllänen 2011; Luku 9.2.4.) Omin käsin tehdessään ihminen kokee taitojensa kehittymisen hyvin merkityksellisenä ja sitoutuu sekä materiaaliinsa että työhönsä. Käsityö kasvattaa näin kokemuksellisen tekemällä oppimisen kautta luovuutta, oman toiminnan suunnittelua ja aktiivisuutta tavoitteen saavuttamiseksi, epävarmuudensietokykyä ja taitoa ratkaista ongelmia. Tätä kautta oppija voi saada sellaisia itsetuntoa kasvattavia onnistumisen elämyksiä, joiden kautta hän oppii arvostamaan omaa työtään ja osaa arvioida omaa työskentelyprosessiaan tietoisesti. (Ks. myös Pöllänen & Kröger 2000, 240; Pöllänen 2007, 96.) Tekijä voi ilmaista käsityötuotteen materiaalien, käytettyjen tekniikoiden, materiaalien ja kuviointien välityksellä hänelle merkityksellisiä asioita (Luvut 9.2.3–9.2.4).

Käsityöprosessi on kokonainen ja tekijäänsä monipuolisesti kehittävä, olipa kyseessä mikä materiaali tahansa. Tällä hetkellä käsityön opetusta toteutetaan substanssispesifeinä oppisisältöinä, teknisenä työnä tai tekstiilityönä. Monipuolisen käsityön opetuksen tulisi sisältää tutustumista käsityön oppisisältöihin, ongelmien ratkaisua, päätösten tekemistä tuotteen visuaalisista ja teknistä ominaisuuksista sekä toteuttamiseen tarvittavien taitojen opiskelua. Kyseisten tavoitteiden saavuttamiseksi tulisi opiskelijoille mahdollistaa tasa- arvoinen tutustuminen laaja- alaisesti käsityöoppiaineen molempiin sisältöihin, eli tekniseen työhön ja tekstiilityöhön. (Luku 9.2.5.)

9.2.2 Käsityötaito käsityön opetuksen perustana

Kuten luvussa 1 todetaan, käsityöoppiaineen tärkeimpänä tavoitteena on käsityötaidon oppiminen. Käsityötaidon oppimisen välityksellä oppilas pystyy laajentamaan asiantuntijuuttaan, käyttämään tietojaan ja taitojaan luovasti ja vastuullisesti käsityötuotteiden suunnitteluun, valmistamiseen ja arviointiin. Käsityötaidon kautta kehitetään oppijan esteettistä tajua, laadunhallintaa ja muutoksensietokykyä. Merkittävää on lisäksi oppijan ajattelu- ja ongelmanratkaisutaitojen edistäminen sekä avaruudellisen hahmotuskyvyn laajentuminen. (Ks. myös Lepistö & Rönkkö 2009, 45; Luku 9.2.1.)

Tämän tutkimuksen yhteydessä käsityömateriaali ja sen ominaisuudet sekä materiaalin muokkaaminen ovat lähtökohtia käsityötaidon merkitykseen (Luku 9.2.1). Useimmat opiskelijat pyrkivät materiaalivalinnoissaan kestäväan kehitykseen. Tällöin he motivoituvat toimimaan käsityön tekemisessä luontoa säästävällä tavalla käyttäen kierrätysmateriaalia, miettien vaihtoehtoisia työskentelytapoja sekä ymmärtäen kestäväan kehityksen taloudelliset, mutta myös sosiaaliset ja kulttuuriset ulottuvuudet. (Ks. myös Suojanen 1997, 12.) Myös Kojonkoski-Rännäli (1995, 6) ja Adamson (2007, 79) toteavat, että taitava käsityön tekijä haluaa lisäksi työstää materiaaleja niille sopivalla tavalla tuhlaamatta niitä.

Kokonaisuudessaan materiaali on oleellinen osa käsityötaidon kehittämistä, sillä jos materiaalia ei ole, ei ole käsityöllistä toimintaa, työvälineitä eikä valmista tuotetta (Kaukinen 2003, 309). Dormer korostaa (1990, 31) materiaalin tärkeyttä kuvaamalla, kuinka käsityön tekijän täytyy rakastaa työstettävänä olevaa materiaalia. Voidaankin sanoa, että työstäessään materiaalia tekijä sitoutuu kulloiseenkin materiaaliin ja hänessä kasvaa kunnioitus sitä ja sen lähdeä, luontoa, kohtaan (Vilka 1993, 45; Kojonkoski-Rännäli 1995, 37). Parhaimmillaan materiaali voi ohjata käsityön tekijää ongelmatilanteissa, jos vain tekijä osaa "kuunnella" materiaaliaan (Pelkonen 2004, 97–99). Käsityömateriaalin muokkaajana käsityötekniikat ovat apuväline käsityöprosessin suunnittelussa ja toteuttamisessa (Luku 9.2.1). Lisäksi käsityötekniikoiden avulla tekijä voi ilmaista ajatuksiaan käsityöprosessin aikana (Sennett 2008, 149).

Käsityötaidon oppiminen perustuu tekijän omaan toimintaan ja käsityötaito on taitavaa tekemistä, joka edellyttää oppimista ja pitkäjänteistä harjoittelua (Dormer 1994, 56–57; Kojonkoski-Rännäli 1998a, 66). Oppimisen ja harjoittelun merkitys käsityötaidon kohdalla näkyy esimerkiksi siinä, että käsityötaidon asiantuntijat kykenevät suunnitellessaan liikkumaan käsityöprosessin eri alueiden välillä sekä hahmottamaan kokonaisuuden yksityiskohtineen, mutta aloittelijat eivät pysty hahmottamaan tuotteen kokonaisuutta eivätkä sen visuaalisia ja teknisiä ominaisuuksia (Seitamaa- Hakkarainen 2000, 166–168). Tämä tulee esille tämän tutkimuksen yhteydessä: osa opiskelijoista työstää käsityötuotettaan vaiheesta toiseen pohtimatta kyseisen työvaiheen merkitystä kokonaisuuden kannalta, ja osa opiskelijoista hankkii tietoa, harjoittelee, tekee kokeiluja ja käy läpi työskentelyvaiheet niin seikkaperäisesti, että työskentely sujuu lähes ongelmitta. (Luvut 8.2–8.5.)

Käsityötaidon hallintaan liittyy myös se, miten tietoisesti ja millaisten ajatusmallien pohjalta käsityön tekijä suunnittelee tuotettaan. Voidaan sanoa, että taito on yksi ihmisen ominaisuuksista ja sen kehittyminen on hänelle palkitseva ja miellyttävä kokemus. Taitojensa avulla tekijä voi todellistaa sen, mitä hän optimaalisesti on. (Kojonkoski-Rännäli 1996, 69.) Tällä tarkoitetaan sitä, että työstöjälki, käsityöjälki, on riippuvainen tekijän taidoista ja että juuri työstöjälki tekee käsityötuotteesta persoonallisen ja laadukkaan (Kojonkoski-Rännäli 1995, 67; 2002a, 233; Vilka 1993, 54; Turney 2009, 80). Persoonallinen käsityön jälki on siis tärkeä käsityötuotteen elementti tekijälleen ja sisältää tietoa tai idean siitä, millainen käsityötuotteen tekijä on (Luku 9.2.3).

Taitojen ja tietämisen välisestä yhteydestä kertoo myös Kojonkoski-Rännälin (1995, 47; 2000, 121; ks. myös Merleau-Ponty 2002, 168) toteamus siitä, kuinka käsityötaito on "tietoa käsissä". Vastaavasta ilmiöstä on kyse tässä tutkimuksessa, kun Päivi toteaa, että "kädet ovat verhoilijan silmät" (Luku 8.3.2). Käsityötaidon ja tiedon välinen yhteys ja tuon yhteyden merkitys käsityötuotteen persoonalliseen jälkeen ja laatuun näkyvät myös työvälineiden kohdalla. Syrjäläisen (2003) mukaan työvälineiden käyttöä on opittava ensin, ennen kuin niitä voi käyttää luovasti niin, että oppijan luovuus ilmenee työvälineen kautta. Vasta kun käsityön tekijä voi käyttää käsityöprosessissa luovuuttaan, käsityötuotteella on tekijälleen henkilökohtainen merkitys ja käsityötuote voi auttaa tekijäänsä ymmärtämään omaa identiteettiään. Taidossa yhdistyvät siis yksilön luovuus ja kontrolli, innovaatio ja adaptaatio. (Syrjäläinen 2003, 10.)

Käsityömateriaalin työstämisessä erilaisten käsityötekniikoiden avulla tekijä kohtaa ongelmia. Joskus ongelmat johtuvat tekijän taitamattomuudesta, joskus taas "vaikea" materiaali käyttäytyy ennalta arvaamattomasti. Ongelmatilanteet kuuluvat käsityöhön ja ratkaisun löytäminen niihin sekä ongelmatilanteista selviytyminen ovat tekijän kehittymisen kannalta. Tässä tutkimuksessa useat opiskelijat onnistuvat lopulta saamaan käsityötuotteen valmiiksi ja selviytymään erilaisista ongelmatilanteista käsityöprosessin aikana. Epäonnistumisen kokemukset ja oma saamattomuus sekä ajallisten, taloudellisten ja/tai taloudellisten resurssien riittämättömyys ahdistavat tekijöitä tämänkin opintojakson yhteydessä. Työskentely ei siis ole pelkkää tyytyväisyyttä ja mukavaa ajanvietettä. Ajallisten resurssien arvioiminen on yleensäkin tekijöille vaikeaa. Useimmiten omat taidot arvioidaan yläkanttiin, jolloin tekijä

kuvittelee saavansa aikaan paljon enemmän kuin mikä olisi realistista. (Luku 9.2.1).

Käsityöprosessi voikin olla tekijälleen ahdistava kokemus monine päätöksentekoineen. Nämä ahdistavat kokemukset voivat kääntyä loppuunsaattamisen kokemukseksi ja iloksi omasta aikaansaannoksestaan. Frankenhaeuser (1997, 25) kuvaa tällaisia haasteen voittamistilanteita esimerkkeinä iloisesta stressikokemuksesta, 'den glada stressen', joka sisältää työnilon. Myös Lepistön (2007) mukaan juuri tällaiset tilanteet kasvattavat tekijän myönteistä kriittisyyttä. Tilanteissa, joissa oppija tekee virheitä tai on epävarma oikeasta ratkaisusta, opettaja voi ohjata oppijan pohtimaan, hyväksyvässä ilmapiirissä, tulokseen johtanutta päättelyprosessia. Näin oppiminen käsityöprosessin aikana tapahtuukin pitkälti kokeilujen, yrityksen ja erehdyksen kautta. (Lepistö 2007, 34.)

Tämä tutkimus osoittaa, että käsityöllinen toiminta kasvattaa opiskelijoiden kriittisyyttä ja laatutietoisuutta (Luku 9.2.1). Pyrkimys laadukkaaseen työskentelyyn näkyy käsityötuotteessa työstöjäljen kauneutena ja elävyytenä sekä noviisin tekijän taidon harjaantumisena. Käsityöllisen toiminnan laatu tulee esille myös tuotteiden indeksisissä viittaussuhteissa. Esimerkiksi Sirpa arvioi valmistamaansa tuotetta kriittisesti ja toteaa sen teknisen toteutuksen olevan puutteellinen. Reunasilmukoiden muodosta ja hihan pyörion istutuksesta näkee hänen mielestään sen, että tekijän tulee kehittää omaa taitoaan eteenpäin. Sirpa sanoo tietävänsä jo kokemuksesta, että vaikka virheet eivät ulkopuoliselle välttämättä näy, ne häiritsevät tekijää. Tietoisuus virheiden olemassaolosta haittaa kykyä nauttia omasta aikaansaannoksestaan. (Luku 8.3.1.) Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kuitenkin hyväksyvät oman "käsityöllisen käsialansa" ja sen, että ongelmatilanteet kuuluvat käsityöprosessiin.

Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat tuottavat käsityöprosessin aikana kaikkia laatuun liittyviä merkityssuhteita, jos laatuun liittyvinä merkityksinä pidetään motivoituneisuutta hyvän tekemiseen, laadun kokemiskykyä, tekemisen ja sen kohteen rakastamista sekä syvällistä tietoa ja asiantuntemuksen tuomaa selvänäköisyyttä ja oikeudenmukaisuutta laadun arvioinnissa (Kojonkoski-Rännäli 2009, 84–91; Luku 9.2.1). Laatutietoisuuden kasvaminen ja siihen kasvattaminen ovat kumpikin kuluttajakasvatusta, mikä tarkoittaa tulevan opettajan oppilaiden – ja tulevien kuluttajien – tietoisuuden lisääntymistä laadun ja laadukkaan työskentelytavan suhteen. Välitön, elimellinen yhteys materiaaliin,

autenttinen kokemus sen luonteesta ja laadukkaan työn vaatimasta vaivasta ja ajasta, luovat hyvät puitteet ihmisen kehittymiselle tässä suhteessa.

Käsityötaidon oppiminen on haastava kokemus, johon käsityön tekijä suhtautuu useimmiten innolla, sillä hän on valmis vaivojaan säästämättä kehittämään itsessään tavoittelemisen arvoisia taitoja (Kojonkoski-Rännäli 2001, 216). Käsityön opetuksen tulisi kehittää käsityötaitoa siten, että tekijä pystyisi hahmottamaan työnsä alusta loppuun, pohtimaan teknisiä ja visuaalisia suunnitelmiaan prosessin aikana sekä muuttamaan niitä tarvittaessa. Jotta oppija saavuttaisi edellä esitetyt tavoitteet, olisi käsityöllisessä toiminnassa kiinnitettävä huomiota käytettäviin materiaaleihin, työvälineisiin ja käsityötekniikoihin. Samasta syystä myös materiaalien tulisi olla laadukkaita, jotta oppija oppisi tuntemaan hyvän materiaalin ominaisuuksia ja käsityötuotteen toteuttamiseen liittyvistä oppimiskokemuksista tulisi mielekkäitä ja merkityksellisiä.

Käsityötaidon kehittäminen vaatii edellä kuvattujen tekijöiden lisäksi myös aikaa. Oppijalle on nykyajan arjessa usein uutta se, etteivät kaikki työt tule kerralla valmiiksi, vaan oppija joutuu kehittämään pitkäjänteisyyttään työskentelyn jakautuessa useammalle työskentelykerralle. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) todetaankin, että käsityötä opiskelevan oppilaan käsityötaitoa tulee kehittää niin, että hänen itsetuntonsa kasvaa ja että hän kokee iloa ja tyydytystä työstään. Lisäksi oppilaan vastuuntuntoa käsityöstä ja materiaalin käytöstä pyritään lisäämään ja hän oppii arvostamaan työn ja materiaalin laatua ja suhtautumaan arvioiden ja kriittisesti sekä omiin valintoihinsa että tarjolla oleviin virikkeisiin, tuotteisiin ja palveluihin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 242.)

9.2.3 Käsityöprosessin kokeminen kokonaisena

Käsityöprosessin merkitys korostuu tässä tutkimuksessa kokonaisen käsityön tekemisenä. Spiraalimaisesti etenevä käsityöprosessi on käsityön tekijälle kokemuksena ainutlaatuinen (Anttila 1993). Käsityöprosessi kehittää tekijäänsä optimaalisesti silloin, kun hän itse on tekijänä prosessin kaikilla osa-alueilla ja kun hän saa tutustua monipuolisesti käsityön sisältöihin (Kojonkoski-Rännäli 1996; Lepistö 2004). Kokonaisessa käsityössä yhdistyvät ideointi ja suunnittelu, valmistus sekä arviointi (ks. Luku 3.3). Käsityössä ajatus, mielikuvat ja toiminnallinen todellisuus muodostavat yhtenevän kokonaisuuden, joka on tärkeä osa inhimillistä

kulttuuria ja kehitystä ja joka vahvistaa ihmisen kestäväää ja kokemuksellista suhdetta maailmaan. Käsiyöillisessä toiminnassa tekijä voikin ilmaista käsiyötuotteen materiaalien, käytettyjen tekniikoiden ja kuviointien välityksellä itselleen merkityksellisiä asioita. (Luku 9.2.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 242–243) todetaan, että vuosiluokilla 1-4 oppilas saa perusvalmiuksia suunnitelmiansa toteuttamiseen sekä oppii vähitellen hallitsemaan kokonaisen käsiyöprosessin. Vuosiluokkien 5-7 kohdalla esitetään, että oppilasta tulisi rohkaista luovaan suunnitteluun (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 243). Valinnaiskäsiyönä 8. ja 9. luokalla kokonainen käsiyö on jo tyypillisin toimintatapa. Tämä tarkoittaa sitä, että opettaja antaa tehtävälle ehdot, joiden rajoissa oppijat saavat ideoida ja suunnitella sekä toteuttaa suunnitelmansa. Lukiodiplomien yhteydessä kokonainen käsiyö on jo itsestäänselvyys (Käsiyön lukiodiplomi käsiyö 2010–2011).

Hilmolan (2011) mukaan perusopetuksen yläluokkien käsiyön opetuksessa on havaittavissa kokonaisen käsiyöprosessin hallintaan ohjaavia elementtejä. Kuitenkin vain noin kolmannes (34 %) peruskoulunsa päättävä oppilas kokee toteuttaneensa käsiyön opetuksen aikana kokonaisen käsiyöprosessin hallintaan ohjaavia elementtejä usein tai hyvin usein. Käsiyöopettajista noin kaksi kolmesta (69 %) puolestaan kokee toteuttavansa opetustaan kokonaisen käsiyöprosessin suuntaisesti vähintäänkin usein. (Hilmola 2011, 159–160.) Varhais-, esi- ja alkuopetuksen pikkuoppilaiden kokemusta oman käsiyöprosessin kokonaisuudesta ei ole tutkittu, vaikka todetaan, että myös heillä tulisi olla mahdollisuus kokonaiseen käsiyöhön (Yliverronen, Rönkkö & Korhonen 2010, 105).

Koulukäsiyön kohdalla on tyypillistä, että opettaja määrittelee, millaisia teknologioita käsiyön toteuttamisessa tulisi käyttää tai hän rajaa tehtävänantoaan siten, että asetetut tavoitteet ovat saavutettavissa. Koulukäsiyössä kokonainen käsiyö tarkoittaa, että oppilas suunnittelee itse tehtävänannon mukaisen käsiyötuotteen tai käsiyötuotteen erilaisia ominaisuuksia, esimerkiksi käytettävän materiaalin, värityksen, kuvioinnin ja muut erilaiset yksityiskohdat. Kokonaisen käsiyöprosessin ideointi- ja suunnitteluvaiheessa oppija etsii ideoita, virikkeitä, tietoa ja kokemuksia kyselemällä, kokeilemalla ja tutkimalla. Hän visualisoi itse suunnitelmaansa ja pohtii tuotteen teknistä toteutusta perustaen suunnitelmansa omiin tietoihinsa ja taitoihinsa valmistustekniikoista ja materiaaleista.

Tässä tutkimuksessa toteutetut käsityötuotteet edustavat kaikki kokonaista käsityötä. Jos käsityöprosessin luonne määritellään kokonaiseksi, niin suora jäljentäminen esimerkiksi vanhan perinteen pohjalta ei voi tulla kysymykseen. Sen sijaan opiskelijat saavat soveltaa muodon, materiaalien ja valmistusteknologioiden suunnittelussa tietoa menneestä ja tästä päivästä. Opiskelijat käyttävät eri lähteistä löytämiään valmiita malleja ja valmistusohjeita ideoinnin ja suunnittelun sekä valmistuksen tukena. (Luvut 8.2–8.6.)

Pölläsen ja Krögerin (2004) mukaan kokonainen ja ositettu käsityö toteutuvat opetustavoitteiden ja –sisältöjen mukaan joko taitolaji-, tuotesuunnittelu- tai taidepainotteisena käsityönä. Taitolajipainotteisena käsityön opetus toteutuu, jos lähtökohtana on käsityötaidon substanssi eli käsityötekniikka, -materiaali tai traditio. Tuotesuunnittelupainotteisen toiminnan perustana on ongelmanratkaisutehtävä, joka sallii ideoinnin ja ideankehittelyn. Taidelajipainotteisena toimintana käsityö on puolestaan silloin, jos sen lähtökohtana on mielikuva, ajatus tai tunne. (Pöllänen & Kröger 2004, 166–168.)

Myös tämän tutkimuksen yhteydessä kokonainen käsityöprosessi toteutuu eri tekijöiden kohdalla eritavoin (Luvut 8.2–8.6). Kokonainen käsityö nähdäänkin laajana määritelmänä, jossa korostetaan käsityön monipuolisuutta oppiaineena ja kasvatuksen välineenä sekä käsityön merkityssisältöjen kuvaajana. Tämän tutkimuksen opetuskontekstissa sallitaan valmiiden ohjeiden soveltaminen omaan käyttöön ja korostetaan tekijän henkilökohtaista sitoutumista prosessiin. Kokonainen käsityö voi tällöin tarkoittaa opetuskontekstissa erilaisia toteutumistapoja:

- 1) Kokonainen käsityö, jossa oppija suunnittelee ja toteuttaa käsityötuotteen ilman tehtävän rajauksia sekä arvioi lopputulosta.
- 2) Kokonainen käsityö, jossa oppija suunnittelee ja toteuttaa käsityötuotteen itsenäisesti noudattaen tehtävässä annettuja rajauksia sekä arvioi lopputulosta.
- 3) Kokonainen käsityö, jossa oppija suunnittelee ja toteuttaa tietyn käsityötuotteen tai tuotteen tietyllä käsityötekniikalla noudattaen tehtävässä annettuja rajauksia sekä arvioi lopputulosta.
- 4) Kokonainen käsityö, jossa oppija käyttää valmiita ohjeita käsityötuotteen suunnitteluun soveltamalla niitä sekä arvioi lopputulosta.

Näistä ensimmäinen kokonaisen käsityön määrittely kuvaa itsenäistä työskentelyä, jossa oppija lähtee itse määrittelemästään ongelmasta pyrkien

ratkaisemaan sen. Tällainen työskentely rajautuu pois käsityön opetuksesta perusopetuksen ja opettajankoulutuksen puolella, mutta on esimerkiksi kansalaisopistossa mahdollinen.

Kokonainen käsityö, jossa oppija toteuttaa suunnitelmansa tietyn tehtävänannon perusteella, kuvaa esimerkiksi tässä tutkimuskontekstissa olevaa opintojaksoa. Se on tyypillinen myös esimerkiksi yläkoulun valinnaiskäsityössä ja lukiodiplomien toteutuksessa, jossa oppilaat saavat toteuttaa suunnitelmiaan valitsemillaan materiaaleilla ja tekniikoilla tehtävässä määriteltävän teeman mukaan. Oppijoille annettava tehtävänanto perustuu tuotteen avulla käsiteltävään aiheeseen. Esimerkiksi käsityön lukiodiplomien aiheet lukuvuonna 2011–2012 ovat ”LIKETTÄ ja VÄRInä KUUTIOSSA”, ”Ole aktivisti”, ”Kattaus kahdelle”, ”BLOGEISTA TYYLIÄ - analyse blogs, name your looks” ja ”LÖYDÄN MENNÄÄSTÄ TULEVAN” (Käsityön lukiodiplomin tehtävät 2011–2012).

Kolmas kokonaisen käsityönmuoto tarkoittaa opetustilannetta, jossa opettaja määrittelee tarkasti tehtävän rajat. Opetustilannetta on helpompi hahmottaa valmiin tehtävänannon mukaan, joka perustuu opettajan määrittelemiin oppijan oman suunnittelun rajoituksiin. Tehtävänannossa määritellään tuotteelle/tuotokselle pakolliset, valinnaiset ja vapaat ominaisuudet. Pakollinen ominaisuus on valmistettava tuote (esimerkiksi lapanen) tai tuotteessa käytettävä tekniikka (esimerkiksi neulonta). Valinnainen ominaisuus on asia, joka työssä pitää olla, mutta sille voidaan esittää vaihtoehtoja. Kyseinen ominaisuus voi koskea tuotteen muotoa, yksityiskohtaa tai siihen liitettävää lisätekniikkaa (esimerkiksi kuviointi kirjoneuleella tai silmukoita jäljitellen, peukalo tavallisena tai kiilalla neulottuna). Vapaa ominaisuus on puolestaan asia, jonka mukaan ottamisen tai pois jättämisen oppija saa täysin vapaasti päättää (esimerkiksi muoto, koko, yksityiskohta, lisäteknikka).

Kokonainen käsityö, jossa käytetään valmista ohjetta tai mallia, ei muutu ositetuksi, jos oppija saa valmistaa itselle tai toisille merkityksellisiä tuotteita, joiden visuaaliset ja tekniset ominaisuudet vastaavat tarkoitustaan. Tehtävänannossa materiaali, tekniikka ja valmistusohje ovat määriteltynä, pakollisina. Kokonaisen käsityön nimissä oppijan täytyy tällöin jollain lailla pohtia omaa toteutustaan. Esimerkiksi neuleohjetta hän ei voi toteuttaa sellaisenaan ilman kokeilua omasta neulonnan käsialastaan. Kokonaisen käsityön keskeisenä merkityksenä voidaan siis pitää ohjeiden soveltamista omaan käyttöön sekä henkilökohtaisen sitoutumista tekemiseen.

Tämän tutkimuksen yhteydessä ositettu käsityö on käsityötaidon kehittämistä, kun opiskelijat harjoittelevat ositetun käsityön avulla käsityötekniikoita. Ositettu käsityö on toimintaa, jossa oppija toteuttaa käsityötuotteen opettajan antaman ohjeen mukaan soveltamatta sitä. Pöllänen (2009a, 253) nostaa ositetun käsityön tuotteen valmistamisena yhdeksi käsityön opetuksen pedagogiseksi malliksi, jonka perusteella opetus perustuu ohjeiden antoon. Perusopetuksen kontekstissa ositetulla käsityöllä onkin paikkansa harjoitettaessa käden ja silmien koordinoitua ja käden hienomotorisia taitoja. Puhdas opettajan mallin mukainen toiminta voi olla taitojen harjoittamisen alkuvaiheessa motivoivaa oppijan saadessa käyttöönsä tuotteen, jonka visuaaliset ja tekniset ominaisuudet ovat toimivat ja jonka itsenäiseen suunnitteluun oppijalla ei ole vielä omia kykyjä. Oppija kokee iloa ja tyytyväisyyttä toiveiden mukaisesta tuotteesta (ks. myös Pöllänen & Kröger 2004, 164). Ositetun käsityön toteuttamisen tavoitteena on kuitenkin saada eväitä kokonaisen käsityön tekemiseen aiemmin esitettyjen kokonaisen käsityön muotoina.

9.2.4 Konkreettinen käsityötuote käsityöprosessin ulkoisena tuloksena

Tutkimuksissa käsityöprosessin ja produktin merkityksestä (esimerkiksi Anttila 1983; Heikkinen 1997) todetaan käsityöprosessin olevan käsityön tekijälle tuotetta tärkeämpi. Myös käsityötä koskevat asenteet liittyvät ensisijaisesti käsityön tekemiseen ja vasta toissijaisesti tuotteeseen. Lisäksi tekijällä voi olla käsityöprosessiin liittyviä asenteita, jotka koskevat tuotoksen funktioita, kuten esimerkiksi taloudellisuutta ja viihtyisyyden luomista. (Anttila 1983, 112–113.) Tässä tutkimusaineistossa korostuu kokonaisen käsityöprosessin rinnalla siinä valmistuvan tuotteen merkitys tekijälleen. Tällä ei vähennetä käsityöprosessin merkitystä vaan nostetaan esiin käsityötuotteen merkitys opetuskontekstissa. (Luku 9.2.3.) Opintojakson opettajan näkökulmasta konkreettisen käsityötuotteen korostaminen tarkoittaa, että käsityö on opintojen yhteydessä tavoitetietoista toimintaa eikä puuhastelua ilman päämäärää. Vastaavia tutkimustuloksia on saatu Hasselskogin (2010, 191) ruotsalaista käsityön opetusta koskevasta tutkimuksesta, jonka mukaan myös oppilaat odottavat saavansa suunnitella ja toteuttaa käsityön tunneilla tuotteita omaan käyttöönsä.

Konkreettinen käsityötuote on käsityöprosessin fyysinen ja materiaallinen tuotos prosessin koostuessa monipuolisista älyllisten ja

psykkis-motoristen toimintojen sarjoista. Lisäksi käsityötuote voidaan nähdä tekijänsä persoonallisuuden ulkoisena toteutumana sekä tekijänsä itsetunnon rakennusaineena. Käsityötuote onkin osa tekijänsä identiteettiä, ja siksi tekijälleen erityisen arvokas ja tärkeä. (Kojonkoski-Rännälän 1995, 61, 67; ks. myös Pelkonen 2004; Pöllänen 2006, 68.) Lisäksi voidaan todeta, että käsityötuotteen valmiiksi saattaminen voi kuitenkin olla tekijälleen kuin teko, joka on pakko tehdä eikä sitä voi antaa jonkun muun tehtäväksi (Heikkilä 1987, 59, 69).

Käsityöprosessin kokonaisvaltaisuus sitouttaa tekijän käsillä työstämiseen ja sitä kautta syntyvään tuotteeseen usein tunneperusteisesti. Käsityöprosessissa lopputuloksena syntynyt tuote sisältää tekijän näkökulmasta kaikki prosessin vaiheet tavoitteiden asettamisesta ja niihin pyrkimisestä lopputuloksen tuottamaan mielihyvään. Käsityötuote kuvaa tekijän omaa olemusta, koska se tekee aktuaaliseksi ja tunnetuksi sen, mitä tekijä on. Käsityötuotteen valmistusvaiheessa syntyvät laadut (esteettisyys, käytettävyys ja persoonallinen käden jälki) ovat kuin tekijän persoonallisuuden ulkoinen toteutuma, ja siten ne ovat yleensä tekijälleen tärkeitä. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 61.)

Myös tämän tutkimuksen yhteydessä opiskelijat kokivat tuotteet merkityksellisinä persoonallisuuden jatkeina. Esimerkiksi Maijalle matto on kuin oma lapsi (Luku 8.5.1). Päivi taas kutsuu verhoilemaansa tuolia 'kaunokaiseksi' ja 'hienoksi neidiksi' (Luku 8.3.2). Käsityötuote voi näin viestiä yksilöiden persoonallisista ominaisuuksista ja/tai tietystä elämäntavasta ja kantaa mukanaan muistoja tietyistä tilanteista, elämänvaiheista ja ihmissuhteista, rakkaudesta sekä kunnioituksesta (Dittmar 1992, 77–79, 104; Visser 1994, 15; ks. myös Hickey 1997; Racz 2009). Käsityötuote toimii usein tekijänsä identiteetin rakentajana ja arvojen siirtäjänä (Hickey 1997, 84; Luutonen 2007, 8, 79–80; Racz 2009, 1; ks. myös Attfield 2000, 121–148). Ihmisen ja käsityötuotteen välinen suhde voi näin ilmetä fyysisinä ja psyykkisinä vaikutuksina, kokemuksina ja elämyksinä (Luutonen 2007, 7).

Raunion (2003, 71) mukaan käsin valmistettu käsityötuote voi herättää ihmisissä myös ristiriitaisia tunteita, sillä se aiheuttaa joillekin häpeää ja alemmuuden tunnetta, toisille taas ylpeyttä. Tämä näkyy omassa tutkimuksessani jopa yksittäisten tuotteiden kohdalla. Esimerkiksi Essi on ylpeä valmistamastaan kastemekosta, sillä siinä yhdistyy oma tekeminen ja isovanhempien merkitys, mutta harmittelee samalla muutamia vääriä

arvioita pitsin materiaalista ja sen kiinnitystavasta. Tuotetta kohtaan mielletäviin ajatuksiin sitoutuu koko prosessin vaiheet. (Luku 8.4.2.)

Käsityötuotteita voidaan pitää personalisoituna, sillä ne ovat aina jonkun tekemiä ja tekijän persoona leimaa käyttökokemuksia (Visser 1994, 15). Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että lahjaksi annettaessa käsin tehdyn tuotteen katsotaan sisältävän viitteitä lahjan antajasta ja valmistajasta tai antajan ja saajan edustamista arvoista (Hickey 1997, 83–86; Luutonen 2002, 91–95; 2007, 44, 49). Läheisten ihmisten tekemät tuotteet ovatkin saajalleen tärkeitä riippumatta tekijän ammattimaisuudesta, sillä tekijöiden ominaisuudet voivat olla tärkeämpiä kuin esineiden. (Heikkinen 1997, 80, 87; Koskijoki 1997, 35; Luutonen 2007, 7.) Voikin sanoa, että tuotteet eivät ole ihmisille tärkeitä pelkästään käyttötarkoituksensa takia vaan siksi, että ne liittyvät läheisesti ihmisen muuhun elämään. Tuotteita ei tee merkittäväksi sen kauneus, käytännöllisyys tai rahallinen arvo, vaan sen saanti- tai hankintatilanne. (Csikszentmihalyi & Rochberg-Halton 1995, 50, 139; ks. myös Jensen 1999.)

Edellä esitetyt näkemykset kertovat siitä, että tuote voi ”henkistyä” tai ”elollistua”. Tällä tarkoitetaan prosessia, jossa tuote muuttuu materiaalisesta esineestä joksikin tärkeämmäksi ja enemmän suunnittelun, valmistuksen sekä käytön aikana. (Karihalme 1996, 116; Luutonen 2007, 29.) Joissain tapauksissa käsityötuotteisiin voidaan jopa liittää inhimillisiä piirteitä ja niistä voidaan puhua kuin elollisista olioista (Luutonen 2007, 28–29, 33).

Tämän perusteella voidaan todeta, että koulukäsityössä valmistettavien tuotteiden tulisi olla ajankohtaisia, ja niillä tulisi olla kosketuspintaa lasten ja nuorten elämään. Tätä kosketuspintaa voisi löytää esimerkiksi oppijan tai heidän läheistensä elämänpiiristä, harrastuksista ja haaveista. Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että käsityön opetuksessa oppijat arvostavat konkreettisten tuotteiden valmistamista, ja he haluavat tuotteet itsensä tai läheisten ihmisten käyttöön (Hasselskog 2010, 191; Johansson 2002, 21, 215). Oppijat pitävätkin poikkeuksena, jos käsityöllisestä toiminnasta ei synny konkreettista tuotetta. Näyttääkin siltä, että koulun käsityötunneilla koettu toiminnallisuus tulisi konkretisoitua valmistettavana tuotteena (ks. myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 242.)

Käsityön opetusta voidaan kritisoida tuotokeskeisyydestä, sillä se yksinään tarjoaa liian kapean lähestymistavan käsityön opetukseen (Seitamaa-Hakkarainen 2009a, 10). Kontekstualisoimalla käsityössä

ongelmanratkaisuprosessi käsityötuotteiden suunnittelu- ja valmistusprosessiin, pääsevät oppijat ratkaisemaan monitieteisesti aitoja ongelmatilanteita, käyttämään monipuolisia lähteitä ja toimimaan yhteistyössä päästäkseen tyydyttävään ongelmanratkaisuun (Pöllänen 2009a, 255). Käsityötuotteiden suunnittelu ja valmistus kokonaisen käsityöprosessin mukaan voidaan toteuttaa välillä taitolaji-, tuotesuunnittelu- tai taidepainotteisesti, jolloin mahdollistetaan laajemmat lähtökohdat käsityön opetuksen toteuttamiseen (Pöllänen & Kröger 2004, 166–168; ks. Luku 9.3.3).

Tämän tutkimuksen perusteella käsityötuotteen merkitys nousee oppijan kannalta tärkeäksi, ja oppijoiden elämään liittyvien tuotteiden valmistaminen tuntuu lisäävän oppimisen ja opetuksen mielekkyyttä. Myös Dewey (1957, 60) korostaa, että koulun tulisi olla sellainen paikka, jossa saa sellaisia elämäkokemuksia, jotka viehättävät oppijaa ja jossa on tarkoitus itsessään. Toisaalta on pidettävä mielessä, että käsityötaitoa harjoitellessaan ei aina voi valmistaa tuotetta. Käsityötuotteen merkitys on kuitenkin jo varhaiskasvatuksessa tärkeää, vaikkei jokainen käsityöllinen toiminta päättyisi tuotteen valmistamiseen suunnitelman pohjalta. Toisinaan käsillä tekemisen ilo voi löytyä itse toiminnasta, ja lapsi voi löytää harjoituksena tehdylle kokeilulle oman käyttötarkoituksensa. (Karppinen 2009, 56–57; Yliverronen ym. 2010, 105.)

9.2.5 Käsityö itseilmaisun välineenä

Käsityöilmaisun avulla oppijat voivat kokea käsityöprosessin elämyksellisesti, jolloin prosessi perustuu tekijän kokemuksiin, mielikuviin, muistojen vaalimiseen ja tunteiden ilmaisemiseen sekä identiteetin rakentamiseen. Käsityöilmaisussa korostuu mielekäs käsityön tekemisen kokemus. Tässä tutkimuksessa opiskelijat kokevat, että käsityö auttaa heitä ymmärtämään ideoita ja oppimaan konkreettisella tavalla ja että kokemus on henkisesti rikastuttava. (Ks. myös Mason 2005, 139.)

Käsityöprosessin lopussa tekijä kokee useimmiten tyydytyksen tunteen onnistumisestaan ongelmanratkaisuprosessissa ja mielihyvää prosessin lopputuloksesta. Tämä saa aikaan käsityön tekijässä voimautumisen (ks. Siitonen 1999) tunteen, mikä voi syntyä taidon kehittymisestä, käsityömateriaalin olemuksen ymmärtämisestä, valmiista ja keskeneräisistä käsityötuotteista sekä uuden taidon oppimisesta. Silloin

käsityö voi parhaimmillaan toimia käsityön tekijän elämänhallinnan välineenä (Pöllänen 2006, 71).

Usein käsityötä kuvataan Csikszentmihalyin (1990) käsitteellä flow eli "virtaus". Se tarkoittaa innostavaa, tavoitteellista prosessia, jossa ihminen luo uutta, käyttää kykyjään ja paneutuu tekemiseensä. Hän voi tehdessään unohtaa ympäröivän muun maailman, ajan ja paikan. Prosessin lopussa tekijän valtaa syvä tyydytyksen tunne onnistumisesta. Flow-tunne on hyvin emotionaalinen ja se on riippumaton ihmisen edustamasta kulttuurisesta tai sosiaalisesta asemasta, iästä ja sukupuolesta. Flow-tunteen saavuttamisen edellytyksenä on käsityöllisen toiminnan sopiva vaikeusaste ja haasteellisuus, muuten käsityöllisessä toiminnassa piilee epäonnistumisen vaara, ja kyseisen tekemisen skeema voi muodostua negatiiviseksi. (Csikszentmihalyi 1990, 48–53.) Kokemuksellinen tekemällä oppiminen vaatii luovuutta, oman toiminnan suunnittelua ja aktiivisuutta tavoitteen saavuttamiseksi, epävarmuudensietokykyä ja taitoa ratkaista ongelmia. Samalla tekijä voi kokea Csikszentmihalyin (1990) kuvaamia flow-kokemuksia (ks. myös Pöllänen & Kröger 2000, 241).

Flow'n kokeminen on tärkeää, koska se tekee nykyhetkestä miellyttävän ja koska sen avulla rakennamme itseluottamusta. Itseluottamuksen avulla puolestaan kehitämme taitojamme ja voimme olla merkittävästi hyödyksi koko ihmiskunnalle. (Csikszentmihalyi 1990, 73.) Käsityö voi auttaa tekijää pitämään käsissään omaa elämäänsä ja saamaan samalla otteen vallitsevasta kaaoksesta (Pöllänen & Kröger 2000, 243). Myös Kojonkoski-Rännälän (1995, 123) mukaan onnistunut käsityöprosessi, jossa syntyy konkreettinen, laadukas käsityötuote ja kokemus työn hallinnasta ovat itsetunnon kasvattajia. Itse tekeminen nostaa itsetuntoa ja henkistä tasapainoa sekä auttaa yksilöä yleisen viihtymisen näkökulmasta (Pöllänen & Kröger 2000, 240; Pöllänen 2007, 96).

Käsityöprosessilla on laaja-alaisia yhteyksiä käsityötekijän psyykkiseen hyvinvointiin (Vähälä 2003). Toisinaan käsityöprosessilla voi olla jopa terapeuttisia vaikutuksia. Käsityötoiminnan terapeuttisuudella tarkoitetaan mielenrauhan saavuttamista, eheytymistä ristiriitatilanteista ja voimien saamista arkipäivän jaksamiseen. (Pöllänen 2007, 93–94; 2009b, 45.) Yksilö voi kokea kokonaisvaltaisen käsityötoiminnan, prosessin eri vaiheet, käsityön koskettamisen tai katselemisen purkautumis- tai projisointikanavana, etäännyttäjänä tai jopa minän defenssinä, pakokeinona (Pöllänen 2007, 101; 2009c, 139, 143).

Näyttää siltä, että tässä tutkimuksessa toteutuneet käsityöprosessit saattavat parantaa opiskelijoiden itsetuntoa ja auttaa heitä ymmärtämään, että oma käsityöprosessi on yhtä tärkeä kuin toisten opintojaksolla opiskelevien. Kojonkoski-Rännäli (1998a, 29) huomauttaa, että taitojen avulla ihminen voi tuoda esiin ja tehdä konkreettiseksi ymmärryksessään syntyneitä ideoita ja käsitteitä, joita vastaavat kuvat ja symbolit mielikuviutus on ensin luonut. Tämän tutkimuksen yhteydessä parhaimmillaan opiskelijoiden käsityöprosessi on lähellä Deweyn (2010) täyttymyksellisyyden kokemusta. Saavuttaessaan täyttymyksellisyyden tilan ihminen saa tunteen esteettisestä kokemuksesta. Käsityön tekijä, joka pyrkii tekemään työnsä hyvin, kokee täyttymyksellisyyden tunteen. Deweyn (2010) mukaan kokemus eroaa tavanomaisesta kokemuksesta kokonaisvaltaisuudellaan, eheydellään ja rikastuttavuudellaan. Elämys on "loppuunviety" kokemus, kohokohta, jota voidaan nimittää myös "todelliseksi elämykseksi". Elämyksiä voimme muistella sanoilla: "Se oli elämys!" (Dewey 2010, 49–50.)

Yhdistän käsityön opetuksen käsityöilmaisun merkitykseen kulttuurikasvatuksen toteuttamisen, sillä käsityöilmaisun avulla voidaan herkistää näkemään kulttuurin eri ilmiöitä, kulttuuriperinnön sisältöjä ja auttaa ymmärtämään ja hyväksymään erilaisia kulttuureja, erilaisuutta (ks. myös Pöllänen & Kröger 2000, 246; Pöllänen 2011; Mason 2005, 139). Käsityön opetukseen voidaan sanoa sisältyvän sekä kulttuuria säilyttäviä että kulttuuria uudistavia elementtejä. Tällöin oppija saa kosketuksen menneisyyteen sekä näkee itsensä ajallisessa jatkumossa. (Lepistö & Rönkkö 2009, 45.) Oleellista on, että sekä opettajat että oppijat ymmärtävät toimivansa uuden kulttuuriperinnön sekä perinteiden luojina ja ettei kulttuuriperintö ole vain menneisyyttä ja historiaa. Opettajan tulisi aistia ajassa vaikuttavia aiheita, teemoja ja muoti-ilmiöitä ja sitä kautta luoda uusia kulttuurikasvatuksellisia yhteyksiä oppijoiden elämään. (Ks. myös Pelkonen 2007.)

Käsityöilmaisun toteuttamisessa tekijä tarvitsee aina myös luovuutta ja innovatiivisuutta, joita voidaan pitää yrittäjyyskasvatuksen keskeisinä tavoitteina. Luovuus määritellään taidoksi luoda uusia asioita ja ilmiöitä. Lisäksi luovuuteen kuuluu kyky synnyttää uusia tapoja totuttujen asioiden ja ilmiöiden tutkimiseen. Innovatiivisuus puolestaan on päämäärätietoista tai tavoitteellista luovuutta. Vaikka luovuudesta ja innovatiivisuudesta puhutaan usein toistensa synonyymeina, voidaan innovatiivisuus nähdä yläkäsitteenä, eräänlaisena uudistumisen taitona tai -kykenä. Näin

määriteltynä luovuus on innovatiivisuuden alakäsite, jolla tarkoitetaan taitoa tai kykyä synnyttää ideoita. (Siltala 2007, 7-9.) Käsitteiden opetuksessa kehitetään sekä luovuutta että innovatiivisuutta. Luovuus, innovatiivisuus ja kekseliäisyys vaativat aikaa ja vapautta. Luovuuteen kuuluu sitkeys, johon liittyy luonnollisesti motivaatio. (Lepistö 2007, 36.)

Ilmaisu kontekstualisoi käsitteiden opetuksen luovaksi vuorovaikutukseksi, jossa oppija välittää muille taitojaan, tietojaan, ajatuksiaan, kokemuksiaan, havaintojaan sekä tunteitaan ja jossa hän on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Opetuksen keskeisiä elementtejä ovat elämyksellisyys, kulttuuristen ja yhteiskunnallisten ilmiöiden tulkinta. (Pöllänen 2009a, 257.) Useammassa aikaisemmassa tutkimuksessa mainitaan käsitteiden ilmaisun merkitys käsitteiden opetuksen näkökulmasta (esim. Karppinen 2005; 2008; Kärnä-Behm 2005; Pöllänen 2011). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) ei kuitenkaan mainita käsitteiden ilmaisun käsitettä. Sen sijaan taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman käsitteiden osuudessa korostetaan, että käsitteiden ilmaisu perustuu kulttuuriperintöön, taiteiden välisyyteen ja luonnontuntemukseen. Taiteen perusopetuksessa oppija oppii käsitteiden ilmaisun avulla arvostamaan käsitteiden taitoja ja -tietoja sekä ymmärtämään käsitteiden kulttuurisia merkityksiä. Opetuksessa käsitteiden tulee esille ilmaisuna, tekoina, taitoina, tuotteina ja teoksina. (Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005, 36.) Lisäksi käsitteiden ilmaisusta puhutaan lukiodiplomin yhteydessä. Käsitteiden lukiodiplomin suorittamisohjeissa korostetaan, että lukion käsitteiden opetus on innovatiivista ja kulttuurista materiaali-ilmaisua. Ohjeistuksen mukaan lukiodiplomi muodostuu käsitteiden tuotteesta tai -teoksesta ja sen syntyä esittävästä portfolioista. (Käsitteiden lukiodiplomi 2010–2011, 3.)

Vaikka perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei käytetä käsitteiden ilmaisun käsitettä, voitaisiin vastaavantyyppinen käsitteiden ilmaisullinen toiminta siirtää yläkoulun valinnaiskäsitteiden ohjelmien pariin. Omaan identiteettiään etsivät nuoret voisivat saada tukea omalle henkiselle kasvulleen tämääntyyppisestä käsitteiden toiminnasta. Toisaalta käsitteiden ilmaisun merkitys olisi otettava huomioon jo pienten lapsen toiminnassa. Onnistumisen kokemukset nostavat lapsen itsearvostusta, ja samalla hän oppii reflektomaan omia tuntemuksiaan. Käsitteiden voisi nykyistä useamman oppijan kohdalla toimia väylänä itse-tuntemukseen, jossa oppija oppii tunnistamaan vahvuuksiaan ja heikkouksiaan, jolloin hänen minäkuvansa vahvistuu ja kehittyy. Käsitteiden on

osa kulttuuriperintöömme, minkä soisi myös edelleen välittyvän varhais- ja perusopetuksen sisällöissä sukupolvelta toiselle. (Ks. myös Pöllänen 2011.)

9.2.6 Käsityön monipuolisuus oppijan mahdollisuutena

Käsityö jakautuu kahteen materiaalisesti erilaiseen oppisisältöön, tekniseen työhön ja tekstiilityöhön. Sukupuolten välisen tasa- arvon vaatimus liittyy siihen, että käsityön opetus ja opiskelu on ollut traditionaalisesti sukupuolittunutta. Tällöin tytöt painottuvat tekstiilityön sisältöjen opiskeluun, pojat puolestaan teknisen työn sisältöjen opiskeluun. (Lepistö 2010; Kokko 2006, 31; ks. myös Matinlauri 2008, 115.) Perusopetuksessa tasa- arvo kasvatustavoitteena tarkoittaa tyttöjen ja poikien samanlaisia valmiuksia toimia yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin perhe- ja työelämässä sekä laajemmin koko yhteiskunnassa (Pöllänen 2002, 219).

Ratkaisuna sukupuolineutraalin käsityön opetuksen järjestämiseen perusopetuksessa on ollut yhteinen käsityö. Yhteisellä käsityöllä tarkoitetaan sitä, että kaikki oppilaat opiskelevat samansisältöistä käsityötä (Kokko 2006, 29). Yhteisessä käsityössä käsityön oppisisällöt luovat kokonaisuuden, jonka avulla voidaan tarkastella monipuolisesti ihmisen luovaa toimintaa ja sekä ihmisen että erilaisten artefaktien välistä vuorovaikutusta (Seitamaa- Hakkarainen 2009b, 72).

Käsityön oppisisällöt, tekstiilityö ja tekninen työ, on yhdistetty yhdeksi oppiaineeksi perusopetuksessa vuonna 1998 (Perusopetuslaki 1998). Myös Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa käsityö nähdään laaja- alaisena. Sekä Rauman että Turun yksiköissä on aloitettu niin kutsutun ”Y- mallin” toteutus lukuvuoden 2007–2008 alusta lähtien. Y- mallin pohjalle rakennetun opetussuunnitelman tavoitteena on säilyttää käsityön aineenhallinnalliset opinnot, mutta myös laajentaa ymmärrystä monipuolisesta käsityöoppiaineesta. Viimeksi mainittu tavoite edellyttää tutustumista molempiin oppisisältöihin. (Ks. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opinto- opas 2007–2009.)

Käytännössä tämä Y- malli tarkoittaa, että perusopinnot ovat jakautuneet kahteen osioon, yhteiseen ja painottuneeseen osioon. Yhteisen osuuden laajuus on perusopinnoissa 22 opintopistettä, josta sekä teknistä työtä että tekstiilityötä on 8,5 opintopistettä. Siihen kuuluu myös 5 opintopisteen laajuinen tuotesuunnittelu- opintojakso. Tämä perusopinnot yhteinen osuus sisältää jaksoja, joissa perehdytään muun muassa kokonaisen käsityöprosessin ymmärtämiseen, materiaalituntemuksen

lisääntymiseen työstettäessä materiaaleja käsin ja käsityövälinein sekä otetaan huomioon käsityön didaktiikkaa ja työturvallisuutta. Yhteisen osuuden jälkeen tapahtuu Y:n muodostuminen: opiskelija valitsee yhteisten opintojen jälkeen joko tekniseen työn tai tekstiilityön painotuksen, joka on laajuudeltaan 14 opintopistettä. Kyseiseen kokonaisuuteen kuuluu painotuksesta riippuen joko 3 tai 4 opintopisteen laajuinen yhteenvetopakso, jonka aikana opiskelija voi paneutua tarkemmin häntä kiinnostavaan aihealueeseen Käsityökasvatuksen perusopintojen viimeisenä jaksena on KSP11 Yhteenvetopakso. (Ks. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opinto- opas 2007–2009.)

Tässä tutkimuksessa mukana olevat opettajaopiskelijat eivät näe ristiriitaa siinä, että heidän opintoihinsa sisältyy molempia käsityön sisältöjä. Heidän mielestään ne luovat rikkaan näkökulman luovaan toimintaan. Opintopaksojen yhteydessä käytyt keskustelut ja uudet kokemukset käsityön toisesta sisällöstä sivuaineen yhteydessä ovat epäilemättä vaikuttaneet opiskelijoiden käsityksiin ja mielipiteisiin asiasta. (Luku 9.2.5.)

Käsityö toteutuu aina jonkin tietyn materiaalin työstämisenä, sille sopivin välinein ja tekniikoin. Samoin käsityön opetus perustuu käsityön tekemiseen ja käsityön oppisisältöjen monipuoliseen tuntemiseen. Tekninen työ ja tekstiilityö ovat käsityön eriytyviä alueita, jotka tämänhetkisen opetussuunnitelman perusteella määrittävät käsityön opetuksen ensisijaisia sisältöjä. Ne ovat osittain materiaaliin, tekniikoihin ja välineisiin sidottuja, mutta ilman näitä käsityön tekemistä ei ole. (Lepistö & Rönkkö 2009.)

10 POHDINTA

10.1 Tutkimuksen merkitys

Tutkimuksessa selvitetään, millaisia merkityksiä käsityön tekijä antaa käsityölle käsityöprosessin aikana ja mitä uusia näkökulmia nämä merkitykset antavat käsityön opetukselle. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan osoittaa, että käsityön tekijät on mahdollista jakaa käsityöprosessin aikana annettujen merkitysten perusteella neljään käsityön orientaatioryhmään: käsityötuote-, käsityötaito-, käsityöperinne- ja käsityöilmaisuorientoituneisiin. Orientaatiot perustuvat erityisesti ideoinnin ja suunnittelun vaiheessa tuotettuihin merkityksiin ja käsityötuotteen arvioinnissa esille tulevaan näkemykseen. Ideoinnissa ja suunnittelussa keskeisimmäksi tekijäksi nousee henkilökohtainen sitoutuminen käsityöprosessiin ja sitä kautta toteutettu kokonainen käsityöprosessi. (Luku 8.)

Käsityötuoteorientoituneet opiskelijat aloittavat ongelmanratkaisuprosessinsa päättämällä, minkä tuotteen he haluavat valmistaa. Käsityötaito-orientoituneille opiskelijoille käsityöprosessi on oman osaamisen näyttämistä ja kehittämistä. Käsityöperinneorientoituneet opiskelijat saavat motivaationsa käsityöperinteen vaalimisesta, esimerkiksi halusta oppia jotain perinteisistä käsityötekniikoista tai halusta oppia niitä jonkun läheisen henkilön ohjaamana. Käsityöilmaisuorientoituneet opiskelijat suhtautuvat käsityöprosessiin elämyksellisesti, jolloin prosessi perustuu tekijän kokemuksiin, mielikuviin, muistojen vaalimiseen ja tunteiden ilmaisemiseen sekä identiteetin rakentamiseen. (Luku 8.)

Käsityön tekijöiden sijoittaminen edellä mainittuihin orientaatioryhmiin ei ollut kaikissa tapauksissa täysin yksiselitteistä ja esimerkiksi valmistusvaiheessa tuotetuista merkityksissä ei ryhmittelyä orientaatioiden perusteella ollut mahdollista tehdä. Tämä johtunee siitä, että vaikka esimerkiksi ideointi ja suunnittelu ohjaavat käsityön tekijää toimimaan tietyllä tavalla, on käsityöprosessi kokonaisena aina luonteeltaan niin monisäikeinen, ettei käsityön tekijän toiminta ole täysin ennustettavissa. Esimerkiksi käsityötuote-orientoitunut Leena päätti opintojakson alussa, että valmistaa päiväpeiton. Monien asioiden vaikuttaessa hänen toimintaansa Leena vaihtoi harjoitustyönsä aihetta ja valmisti peiton pienempänä tilkkupeittona, joka samalla ilmaisi hänelle läheisen ystävän vauvan merkitystä. Oleellisimmaksi kriteeriksi käsityön tekijöiden toimintaa tarkastaessa määriteltiin ne lähtökohdat, joiden avulla

käsityön tekijä itse motivoitui ja joiden avulla hänen käsityöprosessinsa käynnistyi.

Tässä tutkimuksessa käsityölle annetut merkitykset otetaan huomioon käsityön opetuksessa viidestä eri näkökulmasta, jotka ovat käsityötaidon kehittäminen, kokonaisen käsityön tekeminen, konkreettisen käsityötuotteen valmistaminen, käsityöilmaisun kehittäminen ja käsityön monipuoliset sisällöt. Tutkimuksen pohjalta muodostuneet käsityön opetuksen merkitykset vastaavat pääsääntöisesti nykyistä käsityöstä käsityön opetuksen elementeistä. Käsityötaito on käsityön opetuksen merkitysten perusta, ja sen kehittämiseen liittyy käsityöllisesti työstettävien materiaalien ja niiden ominaisuuksien hallintaa ja muokkaamiseen tarvittavaa käsityöteknologiaa, henkilökohtaista käsityötaitoa ja laatu-tietoisuutta. Prosessi tapahtuu kokonaisuutena käsityönä, jossa tekijä suunnittelee ja toteuttaa itse suunnitelmansa sekä arvioi käsityöprosessia ja valmistunutta tuotetta. Käsityötuote on käsityöprosessin lopputuloksena syntyvä konkreettinen tuotos. Käsityöilmaisulla tarkoitetaan tekijän henkilökohtaista sitoutumista prosessiin ja käsityön monipuolisilla sisällöillä materiaaleja ja tekniikoita, joita käsityön tekijä käyttää käsityöprosessin aikana. (Luku 9.)

Lisäksi tutkimusaineistossa ilmenee, että opiskelijoiden käsityöprosessissa korostuvat käsityöprosessin ja sen lopputuloksena valmistuneen käsityötuotteen henkilökohtaisuus sekä siihen liittyvä situationaalisuus, kontekstisidonnaisuus ja substanssispesifiys. Henkilökohtaisuus ja situationaalisuus näkyvät opiskelijoiden käsityöprosessissa siten, että opiskelijat välittävät niissä itselleen tärkeitä asioita ja sitovat ne omaan elämäntilanteeseensa ja ympäristöönsä sekä ilmaisevat merkityksellisiä kokemuksia. Substanssisidonnaisuuden merkitys näkyy siinä, kuinka he sitoutuvat tiettyyn materiaaliin ja käsityötaidon kehittämiseen tuotteen valmistamiseksi sekä haluavat kasvaa asiantuntijoiksi omassa prosessissaan. (Luku 8; Luku 9.)

Tämän tutkimuksen mukaan opiskelijoiden ideointia ja suunnittelua edistävät oman elämäntilanteen ja merkityksellisten kokemusten mukanaolo sekä käsityöllisen toiminnan lähtökohdan henkilökohtaisuus. Voidaan myös olettaa, että oppijan käsityötaitotasoon suhteutettu käsityö ositettuna ja kokonaisuutena auttaa opettajaa eriyttämään ja muokkaamaan tehtävänantoja mielekkäiksi suurimmalle osalle oppijoista. Samalla voidaan kehittää oppijoiden kiinnostusta ja sitoutumista käsitöihin sekä mahdollistaa luovuuden toteuttaminen ja itseilmaisuus. (Luku 9.3.3; vrt. Matinlauri 2008, 113).

Tutkimuksen jälkeen jäin pohtimaan, millaisia opettajan taitoja tällaisen opintojakson ja prosessin läpikäynti kehittävät opiskelijoissa ja miten nämä kokemukset liittyvät heidän tulevaan työhönsä ja heidän ohjaamaansa käsityötoimintaan. Tässä tutkimuksessa kuvattu KSP11b Yhteenvetojakso oli opiskelijoille myös tutustumista omaan itseensä. Yhteenvetojakso mahdollisti oman henkilökohtaisen kasvun rinnalla myös ammatillisen kasvun ja antoi ajattelunaihetta varhais- ja perusopetuksessa käsityötä opettavan opettajan työhön. Opiskelijoiden kulttuurisen identiteetin kehittymistä tuettiin painottamalla oman suunnittelun merkitystä liittämällä aihe laajempaan, henkilökohtaisesti merkittävään kulttuuriseen kontekstiin. Tämä tarkoitti, että opintojakson opiskelijoita kannustettiin hakemaan virikkeitä ympäristöstään ja toteuttamaan tuotteensa käyttämällä monipuolisesti erilaisia käsityöteknologioita.

Opintojakson aikana toivottiin, että moniulotteinen, koko prosessin läpi jatkuva, reflektointi tukisi opiskelijoiden luovaa ongelmanratkaisua ja kriittistä ajattelua. Opiskelijoiden antaman palautteen perusteella voidaan osoittaa, että opintojakso saavutti sille asetetut tavoitteet. Käsityön opiskelijat kokivat saaneensa opintojaksolla sopivia haasteita ja uusia käsityötaitoja. Lisäksi opiskelijat saivat opintojakson aikana mahdollisuuden muokata ja ylläpitää omaa käsitystään itsestään aktiivisen käsityöllisen toiminnan avulla. KSP11b Yhteenvetojaksolla opiskelijat pyrkivät syvälliseen oppimiseen ja kokemiseen käsityöorientaatiosta riippumatta. Syvällistä oppimista edisti opiskelijoiden oma aikaisempi käsitys käsityön oppimisesta ja opettamisesta, joka aktivoi ja suhteutti oppimista ja edisti tavoitteiden laadintaa.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että opiskelijoiden kokema oppimisprosessi sisälsi rekonstruktiota. Deweyn (1957, 7) mukaan kasvatus on saavutettujen kokemusten uudelleen järjestelyä ja muovaamista eli rekonstruktiota. Myös käsityön oppiminen mielletään tilanteeksi, jossa opittu on yleistettävissä koskemaan muita tilanteita ja konteksteja (Lepistö & Rönkkö 2009, 45; Syrjäläinen 2003, 36–37.) Karppinen (2005, 143) puhuu tietojen ja taitojen oppimisprosessin siirtovaikutuksesta muille elämänalueille (Ks. myös Pöllänen 2009a, 254–258; Luku 9.)

Sekä tutkijana että opettajana toivon, että tulevat käsityötä opettavat opettajat käyttäisivät edellä kuvattua kokemusta opetustaan rikastavana ja että he pystyisivät käsityön avulla luomaan rekontekstualisointia mahdollistavaa opetusta myös omille oppilaille. Opiskelijat valmistuvat aikanaan opettajiksi ja opettajina toimiessaan heidän odotetaan olevan

uudistajia, jotka tuovat toimintaansa ajatuksiaan hyvästä opettajuudesta. Tulevilla käsityötä opettavilla opettajilla on mahdollisuus välittää oppilailleen käsityöllinen teko haluamassaan muodossa. Kun opettajalla on vahva aineenhallinta ja kasvatustieteellinen asiantuntemus, hän voi muokata oppiaineen taustalla olevasta tiedosta ja taidosta pedagogista sisältötietoa, joka on oppijan tavoitettavissa ja jota hän voi käyttää kasvatuksen välineenä (Syrjäläinen 2003, 72–79; ks. myös Pöllänen 2005, 282–285). Syrjäläisen (2003, 87) mukaan pedagogisen sisältötiedon kautta muodostuu opettajan käsitys oppiaineen opettamisesta. Käsityön pedagoginen sisältötieto on opettajan opetustoimintaa ohjaava, toiminnallinen osa, joka kuvastaa opettajan käsitystä käsityöstä kasvatuksen välineenä. Pedagogisen sisältötiedon tärkeimpiä elementtejä ovat ne menettelytavat, periaatteet ja strategiat, joiden avulla opettaja tukee oppijaa taidon harjoittelun eri vaiheissa kohti itsenäistä suoritusta. (Syrjäläinen 2003, 80.) Myös Pöllänen ja Kröger (2000, 233) toteavat, että käsityön merkityksen ymmärtäminen ja käsityön merkitystä kuvastavien opetuksellisten painopisteiden hahmottaminen ovat reflektoidun opettajan opetustyön taustavoimia. Käsityötä opettavan opettajan tulee siis olla tietoinen käsityöprosessin merkityksenannoista ja tukea oppijaa tämän omassa merkityksenannossa erilaisten käsityön oppimistehtävien avulla.

Opiskelijoiden kokemusten lisäksi reflektoidun tutkimusprosessin aikana sitä, millaiseksi tutkimusta tekevän opettajan rooli opintojaksolla muodostuu. Toisaalta minulla oli mahdollisuus tarkkailla ja ohjata opiskelijan toimintaa käsityöprosessin aikana, toisaalta taas pyrin toimimaan taustalla, jotta johdattelisi opiskelijaa tiettyyn, määrittelemääni suuntaan liikaa. Oikeanlaisen roolin löytäminen erilaisille opintojaksoille on haastavaa. Puhutaan 'scaffolding'-käsitteestä, jolla tarkoitetaan oppimisen ohjattua tukemista tai oppimisen oikea-aikaista tukemista. Scaffolding on Vygotskyn (1896 – 1934) "lähikehityksen vyöhykkeistä" tehty pedagoginen sovellus, joka perustuu ajatukseen siitä, että oppija saavuttaa ohjaajan avustuksella korkeamman oppimisen tason kuin hänen olisi mahdollista itsenäisesti työskennellessään saavuttaa. (Rasku-Puttonen, Eteläpelto, Arvaja & Häkkinen 2003, 45, 53.) Tähän tutkimukseen kuuluvan opintojakson aikana opiskelijat tarvitsivat ohjaavan opettajan tukea kohdatessaan vastoinkäymisiä tai valmistautuessaan itsenäiseen taidon ja tiedon rakenteluun. Tällaiset tilanteet antavat opettajalle mahdollisuuden rohkaista tekijää. Tulevaisuuden käsityön opetuksessa olisikin kiinnitettävä erityistä huomiota juuri siihen, miten opettaja voisi entistä paremmin ohjata

oppijoita koko käsityöprosessin aikana. Myös tässä erilaiset oppimistehtävät ovat oleellisessa asemassa, sillä tehtävänannon pohjalta voidaan määritellä opettajan ohjauksen ja kontrollin määrää sekä laatua.

Matinlaurin (2008, 113) mukaan peruskoulun käsityön opetusta leimaa tavanomaisuus ja pysähtyneisyys, ja sieltä puuttuvat tekemisen ilo, luovuus, innostuneisuus, ihmettely ja haltioituminen. Oppilaiden suunnitteluosaamisen heikkous (Laitinen ym. 2011) ja kokonaisen käsityön toteutumattomuus (Hilmola 2011) liittynevät siihen, että käsítőissä on usein kysymys tekniikoihin painottuvasta kasvatuksesta. Tulevaisuudessa tulisi nykyistä paremmin ottaa huomioon myös oppiaineiden välityksellä tapahtuva kasvatusta. Tällaista kasvatusta Bamford (2009, 140) kuvaa termein 'education through the arts'. Myös Matinlauri (2008, 115) korostaa käsityön opetuksen liittämistä teemoihin, jotka muodostavat jatkumon, mielekkään käsityöllisen kokonaisuuden. Nyt näyttääkin siltä, että aihekokonaisuudet (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 38–43) olisivat se perusta, jolle oppiaineet voisivat nojata tulevaisuudessa. Näyttää siltä, että tulevaisuudessa perusopetuksen tavoitteet olisivat oppiainekohtaisten tavoitteiden sijaan yleisempiä oppimisen ja kasvun tavoitteita, joita ovat ajattelun taidot, työskentelyn ja vuorovaikutuksen taidot, osallistumisen ja vaikuttamisen taidot itsetuntemuksen ja vastuullisuuden taidot sekä käden ja ilmaisun taidot. Perusopetuksen uuden opetussuunnitelman ensimmäisessä visiossa käsityö olisi osa Taide ja käsityö –palkkia, johon kuuluisivat käsityön lisäksi draama, musiikki ja kuvataide. (Perusopetus 2020.)

Postmodernikausi on tuonut käsityölle ja käsityön opetukselle uudenlaisia haasteita (Luku 1). Ihatsu (2006, 19) toteaa, että käsityö on osoittanut voimansa aikakaudesta ja yhteiskunnallisista rakennemuutoksista huolimatta. Malmivirran (2011, 285) mukaan erilaisten taidelähtöisten työmenetelmien tarve lisääntyy yhteiskunnallisten muutosten mukana kasvatustyön monimutkaistuessa. Myös käsityö voi parhaimmillaan tarjota mahdollisuuden kokea voimautumisen tunteen, joka avaa oppijalle mahdollisuuden tutustua itseensä, ympärillä oleviin ihmisiin ja kulttuureihin. Se voi olla perinteen jatkamista, mutta myös oppijan omaa ilmaisua ja siten tulevaisuuden perinteitä. Käsityön opiskelussa on tällöin oleellista perehtyä riittävän monipuolisesti erilaisiin käsityön sisältöihin.

10.2 Tutkimuksen uskottavuus

Laadullisen tutkimuksen arviointia hankaloittavat luotettavuuden ja uskottavuuden käsitteiden erilaiset tulkinnat ja käännökset (Tuomi & Sarajärvi 2009, 137). On kuitenkin selvää, että laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei voi arvioida perinteisten tutkimuksen käsitteiden, validiuden ja reliiabeliuden, näkökulmasta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 214; Tynjälä 1991, 387–389). Laadullisen tutkimuksen toistettavuutta ei voi muotoilla reliabiliteettiongelmaksi eikä tulkinnan osuvuutta voi rinnastaa tilastollisten mallien osuvuuteen tai selitysvoimaan (Mäkelä 1990, 47–48).

Soinisen ja Merisuo-Stormin (2009, 167) mukaan määrällisessä tutkimuksessa käytetään luotettavuuden käsitettä, kun taas laadullisen tutkimuksen tarkasteluun käytetään uskottavuuden käsitettä. Laadullisen tutkimuksen uskottavuudella viitataan siihen, että tutkimuksen raportointi perustuu tapahtuneeseen. Uskottavuus perustuu totuusarvoon, joka kertoo siitä, kuinka tutkimusprosessin aikana tehdyt havainnot vastaavat tutkittavaa todellisuutta (Eskola & Suoranta 2000, 211). Laadullisen tutkimuksen toteuttaminen ja uskottavuus eivät ole toisistaan erillisiä tapahtumia. Laadullisessa tutkimuksessa uskottavuuden arvioinnin kohteena ovat tutkijan tekemät ratkaisut, jokainen tutkimusta koskeva valinta suhteessa teoriaan, analyysimenetelmään, tutkimusaineiston luokitteluun, teemoitteluun, tulkintaan ja johtopäätöksiin. (Vilkkä 2005, 158–159.)

Pohdinnat uskottavuudesta liittyvät lisäksi kysymyksiin siitä, mitä ihmiset kertovat omista kokemuksistaan ja miten tutkija selvittää heidän käsityksiään tai tekee havaintoja ja tulkintoja. Uskottavuutta varmistaakseen tutkijan on osoitettava tutkimusraportissaan havaintojen ja tehtyjen tulkintojen eteneminen ja sitä kautta rakennettava uskottava kuvaus alkuperäisestä todellisuudesta. (Lincoln & Cuba 1985, 290.) Lincolnin ja Cuban (1985) mukaan uskottavuus- käsitettä tarkastellaan laadullisessa tutkimuksessa vastaavuutena, siirrettävyytenä, varmuutena ja vahvistettavuutena.

Vastaavuus ilmaisee, miten tutkijan rekonstruktiot vastaavat alkuperäisiä konstruktioita (Lincoln & Cuba 1985, 301). Tässä tutkimuksessa palasin analyysin eri vaiheissa toistuvasti alkuperäiseen aineistoon, jotta varmistaisin yhteyden säilymisen. Lisäksi käytin tutkimuksessani rinnakkaistutkijaa, jolla on pitkäaikainen kokemus perusopetuksen sekä opettajankoulutuksen lehtorin työstä ja joka tekee

omia jatko- opintojaan liittyen käsityön opetukseen. Rinnakkaistutkija tunsu ympäristön ja opiskelijat, joten lukiessaan kirjoittamaani tekstiä hän pystyi kommentoimaan ja pyytämään tarkennuksia. Hän luki tyyppiesimerkeiksi valittujen opiskelijoiden tuottaman aineiston ja luokitteli sen. Rinnakkaistutkija muodosti opiskelijoiden läpikäymistä käsityöprosesseista kuvauksen ja esitti oman näkemyksensä tekijöiden käsityölle antamista merkityksistä sekä sijoitti heidät eri orientaatioihin, minkä perusteella kävimme keskustelua orientaatioista. Rinnakkaistutkijan kanssa pohdimme myös esittämäni näkemystä käsityön opetuksen merkityksistä ja rinnastettavuudesta erityisesti perusopetuksen käsityöhön. Tässä tutkimuksessa ei laskettu yksimielisyyskerrointa, mutta tyyppittelyä sekä käsityöopetuksen merkitysten kuvailua jatkettiin niin kauan, että molemmat tutkijat olivat esitetyistä johtopäätöksistä samaa mieltä. Tutkijatriangulaatio eli toisen tutkijan käyttö auttoikin täsmentämään merkitysten kuvauksia (ks. myös Lincoln & Cuba 1985, 307).

Tutkijatriangulaation rinnalla voi tutkimuksen yhteydessä puhua myös aineistolähtöisestä triangulaatiosta, jolla tarkoitetaan tiedon keräämistä useista aineistoista (Lincoln & Cuba 1985, 306). Tässä tutkimuksessa aineistoa kerättiin monipuolisesti (portfoliot, haastattelut ja käsityötuotteet). Keskeisin aineisto tutkimuksessani oli portfolioaineisto, jota taas haastattelu- ja käsityötuoteaineisto tukivat. Käsityötuotteiden suunnittelu- ja valmistusprosessin analyysi pelkän käsityötuotteen avulla ei kuitenkaan olisi ollut riittävä, mikä korosti portfolion merkitystä aineiston analyysin aikana. Haastatteluaineisto toi tutkimukseen vain vähän uutta tietoa, mutta auttoi vahvistamaan portfolioaineiston pohjalta syntyneitä käsityksiä.

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole syytä puhua yleistettävyydestä, vaan siirrettävyydestä (Lincoln & Cuba 1985, 316). Vilkan (2005, 159) mukaan laadullisella tutkimusmenetelmällä toteutettu tutkimus on kokonaisuutena ainutkertainen eikä sitä voi koskaan toistaa sellaisenaan (ks. myös Saarela- Kinnunen & Eskola 2007, 165). Tutkimustulosten siirrettävyys tutkimus- ja sovellusympäristöjen välillä riippuu siitä, miten samanlaisia nämä ympäristöt ovat (Lincoln & Cuba 1985, 316). Useimmiten siirrettävyys ei ole mielekästä sosiaalisen todellisuuden eroavaisuuksien johdosta (Eskola & Suoranta 2000, 211). Tutkimuksen ja sen toteutuksen siirrettävyyttä voidaan parantaa siten, että luokittelu- ja tulkintasäännöt esitetään yksiselitteisesti. Samalla lukijalle annetaan edellytykset arvioida tutkijan ratkaisuja. (Mäkelä 1990, 53–54.) Lewis ja Ritchie (2003, 264)

puolestaan toteavat, että tutkimuksen siirrettävyyttä voidaan tarkastella kysymällä, 1) miten siirrettäviä tutkimustulokset ovat siihen yhteyteen, josta aineisto on koottu, 2) miten siirrettäviä tutkimustulokset ovat eri yhteyksiin ja 3) millaisia teoreettisia lauseita, periaatteita tai väittämiä tutkimustuloksissa esitetään.

Tässä tutkimuksessa tulosten siirrettävyydellä tarkoitetaan samantyylisten tutkimusolosuhteiden luomista ja analyysiprosessin läpiviemistä. Oleellista tällöin on se, että tutkimusaineisto ja tutkimuksen kulku on kuvattu tarkkaan. Kuvailun avulla lukija voi päätellä, kuinka paljon tutkimuksen löydöksiä voi soveltaa muihin tutkimuskohteisiin. Tässä tutkimuksessa kerättiin KSP11b Yhteenvetojaksolla, jonka sisällöt, tavoitteet ja ohjeet sekä rajoitukset saattavat vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Vaikutusta voi olla myös tutkimusaineiston keruun laajemmalla kontekstilla, opettajankoulutuslaitoksen koko käsityön opetuksella. Esitän kuviossa 10 (s. 63) sekä luvuissa 1 ja 4 opintojakson sisällön, tavoitteet ja etenemisen. Tutkimuksen kulkua kuvaavassa luvuissa 7.2.2 ja 7.2.3 pyrin osoittamaan, miten analyysi on edennyt yksityiskohtaisen kerronnan välityksellä.

Tutkimuksen varmuus perustuu tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavien tekijöiden, kuten tutkijasta, tutkimuksesta tai tutkittavasta ilmiöstä johtuvien tekijöiden, arviointiin. Käytännössä tutkijan tulisikin arvioida tutkimustilannetta siten, että edellä mainitut seikat pyrittäisiin ottamaan huomioon. (Cuba & Lincoln 1985, 316–318.) Tutkimuksen varmuutta lisää, jos tutkija ottaa huomioon esiyymmärryksensä koko tutkimusprosessin ajan (Eskola & Suoranta 2000, 212). Tässä tutkimuksessa oma esiyymmärrys ja sen hyväksyminen ovat tässä tutkimuksessa osa varmuuden luomista. Pyrin tuomaan esille omaan esiyymmärrykseen vaikuttaneet seikat ja pohtimaan niiden merkitystä tutkimuksen kulkuun luvussa 6.4.

Varmuuteen liittyy myös tutkimukseen valittujen opiskelijoiden määrä ja edustavuus sekä aineiston relevanttius. Pohdittavaksi jää erityisesti opiskelijoiden haastatteluissa ja portfolioissaan esittämien mielipiteiden ja kuvausten oikeellisuus. He ovat voineet paremman arvioinnin toivossa miettiä tutkijaopettajan odottamia vastauksia. Arviointi kuitenkin perustui kurssin alussa määriteltuihin kriteereihin (Liite 2). Aikataulullisesti en tutkijana ehtinyt paneutumaan aineistoon ennen harjoitustöiden arviointia.

Otin mukaan tähän tutkimukseen kaikki lukuvuosina 2007–2008 ja 2008–2009 KSP11b Perusopintojen yhteenvetojaksolle osallistuneet opiskelijat (n=23). Poikkeuksena olivat ne opiskelijat, jotka eivät olleet

palauttaneet opintojakson harjoitustöitään toukokuuhun 2010 mennessä (n=2). Aineistoa voitaneen pitää riittävänä, sillä aineiston kyllääntyessä pystyin muodostamaan opiskelijoista tyypiesimerkkejä. Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan saturaatio- eli kyllääntymispisteestä, jolla tarkoitetaan sitä, että aineistonkeruu voidaan lopettaa, kun aineisto ei tuota uusia piirteitä. Tämän seikan määrittely on kuitenkin hankalaa ja vaatii tutkijalta jo keruuvaiheessa tuntumaa aineiston sisällöstä. (Eskola & Suoranta 2000, 62; Pyörälä 1995, 20.) Tässä tutkimuksessa aineiston voidaan arvioida saavuttaneen kyllääntymispisteensä. Perustelen tätä sillä, että aineistosta ei noussut enää loppuvaiheessa uusia, tuoreita näkökulmia. Tämä näkyi myös siinä, että käsityön tekijöiden lausumat perustuivat samantyyppisiin argumentteihin kuin muilla opiskelijoilla.

Jos tarkastellaan tutkimuksessa toteutettua tyypittelyä aineiston edustamien tutkimushenkilöiden näkökulmasta, voidaan todeta tutkimusaineiston yksipuolisuuden aiheuttavan tutkimuksessa epärelevanttiutta. Tämä johtuu siitä, että tutkimukseen osallistuneet opiskelijat edustavat tekstiilityöhön painottunutta käsityötä ja ovat pääasiassa naisia. Myös heidän ikärakenteensa on yksipuolinen painottuen nuoriin aikuisiin. Erilaiset käsityön tekijöiden elämäntilanteet olisivat tuoneet tähän tutkimukseen laajempaa näkemystä, mikä onkin seuraavien tutkimusten haasteena (Luku 10.3).

Varmuuden ohella vahvistettavuus tarkoittaa tutkimuksen tutkimustulosten perustumista aineistoon eikä tutkijan käsityksiin (Lincoln & Cuba 1985, 323). Vahvistettavuus on tulkintojen saamaa tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelevista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 2000, 212). Voidaan puhua tutkijavaikutusten tarkistamisesta, jolla tarkoitetaan sekä tutkijan vaikutusta tutkittavissa tilanteissa että myös tilanteiden vaikutusta harhaa tuottavasti tutkijan tekemiin tulkintoihin (Miles & Huberman 1984, 232–234). Tarkastelen vahvistettavuutta tutkijan subjektiivisuutena ja objektiivisuutena. Objektiivisyys syntyy oman subjektiivisuutensa tunnistamisesta. Tutkijalla on laadullisen tutkimuksen prosessissa merkittävä rooli, sillä hän on usein kyseisten dokumenttien tuottaja ja hän on mukana tutkimusprosessissaan persoonallaan ja arvomaailmallaan. Hänestä tulee osa sitä merkitysryhteyttä, jota hän tutkii. Nämä seikat vaikuttavat tutkijan tekemään tulkintaan, mutta ne eivät saa olla määräävässä tutkimuksen lopputulosta. (Eskola & Suoranta 2000, 17, 210–211). Tutkimuksen vahvistettavuutta lisännee edellä mainittu tutkijatriangulaatio. Tämän tutkimuksen vahvistettavuuden uhkana koin

sen, ymmärrätkö tekijän kokemuksen hänen tarkoittamallaan tavalla tai tulkitseko oikein hänen sanomaansa (ks. myös Tynjälä 1991, 393). Fenomenologisesti ilmaisten reflektoin sitä, näenkö ilmiön sellaisena, kuin se ilmenee?

10.3 Ajatuksia tutkimuksen jatkokehittelyyn

Katson, että tässä tutkimuksessa semiotiikan kautta muodostunut näkemys sisällönanalyysiin soveltuu hyvin käsityöprosessin sisältämien merkitysten tarkasteluun. Tutkimuksen semioottinen näkökulma tarjosi useita mahdollisuuksia jatkaa käsityön tarkastelua semioottisena ilmiönä ja tekona. Esimerkiksi Lehtonen ja Juvonen (2009) pohtivat luovaa toimintaa, musiikillista improvisaatiota, peirceläisen merkkiteorian perusteella deduktiona, induktiona ja abduktiona (Peirce 2001; Luku 7.2.1). Soveltamalla Lehtosen ja Juvosen (2009, 95–96) esittämiä näkemyksiä käsityö määrittyisi semioottisena tekona seuraavalla tavalla: Deduktiivisen näkemyksen mukaan toimiva käsityön tekijä tukeutuu tavalliseen tai ositettuun käsityöhön. Tällöin hän valmistaa toisen henkilön suunnitteleminen työvaiheiden ja ohjeiden avulla tuotteen, joka on etukäteen tarkasti määritelty. Induktiivisesti toimiva käsityön tekijä käyttää suunnittelussaan valmiita ohjeita, joita hän itse soveltaa. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että tekijä voi neuleohjetta seurattaessaan muokata sen käyttämälleen langalle, puikoille ja omalle käsialalleen sopivaksi. Abduktiona käsityö on kokonainen prosessi, ideoinnista ja suunnittelusta valmistuksen kautta arviointiin. Käsityö voi olla tällöin luovaa, kokeilevaa tai taidekäsityötä. Prosessi on yhteydessä ongelmanratkaisuun, havaitsemiseen ja käsityöilmaisuuksiin sekä uuden tiedon luomiseen. Toiminnan siirtovaikutus ulottuu monille muille elämäniloille. Viemällä eteenpäin näitä ajatuksia ja vertailemalla niitä käytännön toteutukseen, saataisiin uudenlaista tietoa käsityöllisen toiminnan sisällöistä.

Läpikäymäni tutkimusprosessi herättää ajatuksia uusista mahdollisuuksista sekä käyttämäni aineiston että analyysimenetelmän suhteen. Tämän tutkimuksen yhteydessä tuli esille haastattelujen kerronnallinen luonne pyrkiessäni antamaan tilaa kertomiselle sekä esittäessäni sellaisia kysymyksiä, joihin oletin saavani vastaukseksi kertomuksia (ks. Hyvärinen & Löyttyniemi 2009, 191; Hyvärinen 2010). Tällaisen kerronnallisen ja ”virikkeitä herättävän haastattelun” (ks. Luku 7.1.2) yhdistelmä voisi tarjota käsityön tutkimukseen sen erityislaadun

esiintuovan haastattelumenetelmän. Elämäkertatutkimus tarjoaa puolestaan mahdollisuuden tarkastella oppijoiden käsityöllistä toimintaa tekijän kertomana jatkumona, jossa hän sijoittaa juuri kokemansa prosessiin koko elämänhistoriaansa ja jossa hän ottaa tietynlaisen roolin. Elämäkertametodi tarjoaa analyysin tueksi välineitä, joiden avulla tutkija rekonstruoi opiskelijoiden elämismaailmaan ja siinä koettuja persoonallisesti merkittäviä kokemuksia käsityöprosessin yhteydessä. Myös eri sukupuolten kerrontatavat käsityöstä sekä niiden yhtäläisyydet ja eroavaisuudet olisivat kiinnostavia tutkimuskohteita. (Ks. Silkelä 1999.)

Analysin tässä tutkimuksessa keräämääni aineistoa sisällönanalyyseksi etsimällä tekstiin liittyviä merkityksiä. Diskurssianalyysi puolestaan tarkastelee, miten näitä merkityksiä tekstissä tuotetaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 104). Siten voidaan olettaa, että diskurssianalyysin avulla saataisiin uutta tietoa sekä kielellisistä että merkityksiä rakentavista käytännöistä. Diskurssianalyysi perustuu saussurelaiseen semiotiikkaan, jossa puhunutta tarkastellaan selvittämällä, kuka sanoi, mitä sanoi, mitä tarkoitti, miksi sanoi, mihin pyrki ja keihin pyrki vaikuttamaan. Jälkikäteen pohdin myös ”puhtaan” fenomenologisen tutkimuksen toteuttamista (ks. Luku 6.3). Sen avulla tarkastellaan yksilökohtaisia ja yhteisöllisiä merkitysverkostoja (ks. Giorgi 1997; Perttula 1995; 2000; 2008).

Tässä tutkimuksessa tarkastelen opiskelijoiden käsityölle antamia merkityksiä ja sitä, miten nämä merkitykset tulisi ottaa huomioon käsityön opetuksessa. Jatkotutkimuksen kannalta kiinnostavimpana aiheena voidaan pitää sitä, minkälaiset merkitykset olisivat nousseet esille tekniseen työhön painottuneiden, erilaisia elämäntilanteita ja ikärakenteita sekä sukupuolta edustavien tekijöiden kohdalla. Kiinnostavaksi tutkimusnäkökulmaksi nousee myös laaja- alaisempi käytännön havainnointi käsityötaidon, kokonaisen käsityön, konkreettisen tuotteen ja käsityöilmaisun sekä käsityön monipuolisten sisältöjen toteuttamisesta varhaiskasvatuksessa, perusopetuksessa, lukio- opetuksessa ja ammatillisessa opetuksessa. Painopisteenä voi tällöin olla esimerkiksi se, miten oppijoiden orientaatiot muodostuvat erilaisissa käsityön oppimisyhteyksissä ja miten erilaisilla käsityöllisen toiminnan kokevat oppijat voitaisiin ottaa nykyistä paremmin huomioon.

LÄHTEET

Painetut lähteet

- Adamson, G. 2007. *Thinking through Craft*. Oxford: Berg.
- Alasuutari, P. 1996. Kulttuurintutkimus ja kulturalismi. Teoksessa J. Kupiainen & E. Sevänen, (toim.) Kulttuurintutkimus. Johdanto. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 32–50.
- Alasuutari, P. 1999. *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Anttila, P. 1983. Prosessi vai produkti? Tutkimus käsityön asenteista ja arvopäämääristä. Kokeilu- ja tutkimustoimisto. Tutkimusselosteita No 43. Helsinki: Kouluhallitus.
- Anttila, P. 1988. *The Scientific Approach to the Study of Textiles, Clothing, and Related Arts*. Research report 58. Department of Teacher Education, University of Helsinki.
- Anttila, P. 1993. *Käsityön ja muotoilun teoreettiset perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Anttila, P. 2006. *Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen*. 2. painos. Artefakta 16. Hamina: Akatiimi.
- Aristoteles 1989. *Nikomakhoksen etiikka*. Suom. S. Knuuttila Helsinki: Gaudeamus.
- Aro, L. 1999. Identiteetti ja perinne. Teoksessa B. Lönnqvist, E. Kiuru & E. Uusitalo (toim.) *Kulttuurin muuttuvat kasvot*. Johdatusta etnologiatieteisiin. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 177–187.
- Asunmaa, M. 1986. *Kotiseututietous kouluopetuksessa*. Virikekirja kuntien opetussuunnitelmatoimikunnille ja opettajille. Helsinki: Suomen kotiseutuliitto ja Suomen kunnallisliitto.
- Attfield, J. 2000. *Wild things. The Material Culture of Everyday Life*. Oxford: Berg.
- Autio, O. 1997. Oppilaiden teknisten valmiuksien kehittyminen peruskoulussa. Tytöt ja pojat samansisältöisen käsityön opetuksen kokeilussa. Helsingin yliopiston opettajankoulutus. Tutkimuksia 177.
- Bamford, A. 2009. *The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. Berlin: Waxmann.
- Banta, T. W. 2003. Introduction: Why portfolios? Teoksessa T. W. Banta (ed.) *Portfolio assessment. Uses, cases, scoring and impact*. San Francisco: Jossey Bass, 1- 5.

- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. 1985. What is Reflection in Learning. In D. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.) Reflection: Turning Experience into Learning. London: Kogan Page, 7–40.
- Chandler, D. 2007. Semiotics. The Basics. London: Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. 1990. Flow: The Psychology of Optimal Experience. New York: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. & Rochberg-Halton, E. 1995. The Meaning of Things: Domestic symbols and self. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cygnaeus, U. 1910. Uno Cygnaeuksen kirjoitukset. Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- De Fina, A. 1992. Portfolio assessment: Getting started. New York: Scholastic Professional Books.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2005. Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.) The Sage Handbook of Qualitative research. 3rd ed. California: Sage, 1–18.
- Dewey, J. 1957. Koulu ja yhteiskunta. Suom. K. Kajava. Helsinki: Otava.
- Dewey, J. 2010. Taide kokemuksena. Suom. A. Immonen & J. S. Tuusvuori. Tampere: niin & näin.
- Dey, I. 1993. Qualitative Data Analysis. A User-Friendly Guide to Social Scientists. London: Routledge.
- Dittmar, H. 1992. The Social Psychology of Material Possessions. To Have It To Be. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Dormer, P. 1990. The Meaning of Modern Design. Towards the Twenty-First Century. London: Thames and Hudson.
- Dormer, P. 1994. The Art of the Maker. Skill and Its Meaning in Art, Craft and Design. London: Thames and Hudson.
- Dormer, P. 1997. The Salon de Refuse? Teoksessa P. Dormer (ed.) The Culture of Craft. Status and Future. Manchester: Manchester University Press, 2–16.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. 1986. Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer. New York: Free press.
- Eisner, E. 1997. A Qualitative Approach to Research on Artistic Phenomena. Teoksessa P. Seitamaa-Hakkarainen & M. Uotila (toim.) Product, Fenomen, Upplvelse. Techne Series B:3, 11–23.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Vinkkejä aloittavalle tutkijalle. Jyväskylä: PS- kustannus. 24–42.
- Fiske, J. 2001. Merkkien kieli. Johdatus viestinnän tutkimiseen. Tampere: Vastapaino.
- Fitts, P. M. 1964. Perceptual- motor Skill Learning. Teoksessa A. W. Melton (ed.) Categories of Human Learning. New York: Academic Press, 243–285.
- Fitts, P. & Posner, M. 1969. Human performance. Belmont, California: Brooks/Cole.
- Fitzgerald, J. J. 1966. Peirce's theory of signs as foundation for pragmatism. Studies in philosophy XI. University of Notre Dame.
- Fontana, A. & Frey J. H. 2005. The Interview. From Neutral Stance to Political Involvement. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.) The Sage Handbook of Qualitative research. 3rd ed. California: Sage, 695–727.
- Fornäs, J. 1998. Kulttuuriteoria. Myöhäismodernin ulottuvuuksia. Suom. M. Lehtonen ym. Tampere: Vastapaino.
- Frankenhaeuser, M. 1997. Kvinnligt, manligt, stressigt. Stockholm: Brombergs.
- Giorgi, A. 1997. The Theory, Practice, and Evaluation of the Phenomenological Method as a Qualitative Research Procedure. Journal of Phenomenological Psychology, Volume 28 (2), 235- 260. [www.- dokumentti] [viitattu 8.10.2010]. <http://www.ingentaconnect.com/content/brill/jpp/1997/00000028/0000002/art00004>
- Graae, M. 1993. Käsityöläisen identiteetti. Muoto n:o 5, 51–53.
- Grbich, C. 2007. Qualitative data analysis. An Introduction. London: Sage.
- Greenhalgh, P. 1997. The History of Craft. Teoksessa P. Dormer (ed.) The Culture of Craft. Status and Future. Manchester: Manchester University Press, 20–52.
- Hasselskog, P. 2010. Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen. Acta universitatis Gothoburgensis. Gothenburg studies in educational sciences 289.
- Havighurst, R. J. 1955. Human development and education. New York: Longmans, Green and Co.
- Heikkilä, J. 1987. Käsityökasvatuksen teorian rakennusaineiksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 122.

- Heikkinen, K. 1997. Käsityöt naisten arjessa. Kulttuuriantropologinen tutkimus pohjoiskarjalaisten naisten käsityön tekemisestä. Artefakta 4. Helsinki: Akatiimi.
- Heinänen, S. 2006. Käsityö – Taide – Teollisuus. Näkemyksiä käsityöstä taideteollisuuteen 1900-luvun alun ammatti- ja aikakauslehdissä. Jyväskylä Studies in Humanities 52.
- Hickey, G. 1997. Craft within a Consuming Society. Teoksessa P. Dormer (ed.) The Culture of Crafts. Status and Future. Manchester: Manchester University Press, 83–100.
- Hilmola, A. 2011. Kokonainen käsityöprosessi kouluopetuksen kontekstissa. Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.) Taito- ja taideaineiden oppimistulokset. Asiantuntijoiden arviointia. Raportit ja selvitykset 2011:11. Helsinki: Opetushallitus, 142–161.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 13–42.
- Husserl, E. 1983. Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy. First Book. General Introduction to a Pure Phenomenology. Translated by F. Kersten. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Husserl, E. 2009. Fenomenologian idea. Viisi luentoa. Suom. J. Himanka, J. Hämäläinen & H. Sivelius. Helsinki: Loki- kirjat.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2009. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa L. Tiittula & J. Ruusuvuori (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 189–222.
- Hyvärinen, M. 2010. Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 90–118.
- Ihatsu, A-M. 2002. Making Sense of Contemporary American Craft. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 73.
- Ihatsu, A-M. 2006. Käsityö suomalaisessa kulttuurissa. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.) Tekstejä ja kangastuksia.

- Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Artefakta 17. Hamina: Akatiimi, 19–30.
- Jensen, R. 1999. *The Dream Society: How the coming shift from information to imagination will transform your business*. New York: McGraw- Hill.
- Johansson, M. 2002. *Slöjdpraktik i skolan. Hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap*. Göteborg studien in educational sciences 183.
- Johnson, R. S. 2006. *Developing portfolios in education. A guide to reflection, inquiry, and assessment*. California: Sage.
- Kalha, H. 1997. *Muotopuolen merenneidon pauloissa. Suomen taideteollisuuden kultakausi: mielikuvat, markkinointi, diskurssit*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura, Taideteollisuusmuseo.
- Kananoja, T. 1997. *Teknologisen opetuksen kehitystä*. Teoksessa T. Kananoja, J. Kari & M. Parikka (toim.) *Teknologiakasvatuksen tulevaisuuden näköaloja*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Opetuksen perusteita ja käytänteitä* 30, 7–26.
- Kankaanranta, M. 2002. *Developing digital portfolios for childhood education*. University of Jyväskylä. Institute for educational research. *Research reports* 11.
- Kantola, J. 1997. *Cygnaeuksen jäljillä käsityöopetuksesta teknologiseen kasvatukseen*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Reseach 133.
- Karihalme, O. 1996. *Muotoilun teorianaston termistymisen*. Acta Wasaensia. No 51. *Kielitiede* 10. Universitas Wasaensis. Vaasan yliopisto.
- Karjalainen, A. & Siljander, P. 1993. *Miten tulkitta sosiaalista interaktiota?* *Kasvatus* 24 (4), 334–346.
- Karppinen, S. 2005. *"Mitä taide tekee käsityöstä?" Käsityötaiteen perusopetuksen käsitteellinen analyysi*. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. *Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Tutkimuksia* 263.
- Karppinen, S. 2008. *Craft- Art as a Basis for Human Activity*. *International Journal of Art & Design Education* 27 (1), 83- 90.
- Karppinen, S. 2009. *Kädentaidot ja käsityökasvatus*. Teoksessa I. Ruokonen, S. Rusanen & A.-L. Välimäki (toim.) *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Opas* 3, 56–65.

- Kaukinen, L. K. 2001. Voidaanko käsityötä tutkia tieteellisesti. *Forum. Taito* 2/2001, 39.
- Kaukinen, L. K. 2003. Ajatuksia käsityötieteen ontologiasta. Teoksessa A. Virta & O. Marttila (toim.) *Opettaja, asiantuntijuus ja yhteiskunta. Ainedidaktinen symposium 7.2.2003.* Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B: 72, 307–315.
- Kaukinen, L. K. 2004. Käsityöt institutionaalisina genreinä. Teoksessa T. Kupiainen (toim.) *Käsillä tehty.* Helsinki: Edita, 15–28.
- Kielitoimiston sanakirja 2007. 1. osa. A- K. 2. painos. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- Kielitoimiston sanakirja 2007. 2. osa. L- R. 2. painos. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- Koivunen, H. 1995. Kirjasto merkityksen tuottajana tietoyhteiskunnassa. Helsinki: Suomen kirjastoseura ry.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1995. Ajatus käsissämme. Käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Osa 109.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1996. Tietokäsityksestä taitokäsitykseen. Teoksessa S. Tella (toim.) *Nautinnon lähteillä. Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 2.2.1996.* Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, 61–69.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1998a. Työ tekijäänsä opettaa – Totta toinen puoli. Kasvatusteoreettista ja koulupoliittista pohdintaa sekä empiirinen tutkimus itsenäisestä käsityön opiskelusta. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:189.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1998b. Käsityö taidekasvatuksessa, taide käsityökasvatuksessa – Pohdintaa käsityön ja taiteen erityislaadusta, yhteyksistä ja eroista. Teoksessa E. Korkeakoski (toim.) *Lasten ja nuorten taidekasvatuksen tuloksellisuus. Virikkeitä ja perusteita peruskoulun ja lukion taidekasvatuksen arviointiin.* Opetushallitus, 93–110.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1998c. Käsityönä taiteen ja teknologian välissä. *Kasvatus* 29 (4), 363–371.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 2001. Tekemisen taito. Taidon olemus työn ja tekemisen näkökulmasta. Teoksessa M. Anttila, T. Laes & J. Suomala (toim.) *Opettaja oppimassa. Tutkimustietoa opettajuudesta, oppimisesta ja opetuksesta.* Turku: Turun yliopisto, 203- 218.

- Kojonkoski-Rännäli, S. 2002a. Käsityö kasvatuksen välineenä perusopetuksessa. Teoksessa O, Saloranta (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1 – 2 opetus. Opetushallitus, 231–237.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 2002b. Voiko tekijä oppia ymmärtämään materiaaliaan? *Kasvatus* 33 (5), 454–465.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 2005. Kauneus käsityössä. Esteettisten kykyjen kehittäminen käsityö- oppiaineessa. *Kasvatus* 36 (5), 383–388.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 2009. Quality of the Maker. Teoksessa L. K. Kaukinen (toim.) Proceedings of the Crafticulation & Education Conference, 84–92.
- Kokko, S. 2006. Käsityöt tyttöjen kasvatuksessa naisiksi. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 118.
- Korkiakangas, P. 1999. Muisti, muistelu, perinne. Teoksessa B. Lönnqvist, E. Kiuru & E. Uusitalo (toim.) Kulttuurin muuttuvat kasvot. Johdatusta etnologiatieteisiin. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 155–176.
- Kortteinen, M. 1992. Kunnian kenttä. Suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona. Hämeenlinna: Hanki ja jää.
- Koskijoki, M. 1997. Tavarat käsittelyssä. Teoksessa L. Svinhuvud (toim.) Käsityö viestinä. Suomen käsityön museon julkaisuja 13, 35–39.
- Krippendorff, K. 2004. Content Analysis: An introduction to its methodology. 2nd ed. California: Sage.
- Kröger, T. 2003. Käsityön verkko- oppimateriaalien moninaisuus "Käspaikka"- verkkosivustossa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 90.
- Kupiainen, J. 2004. Käsityötaito tietoyhteiskunnassa. Teoksessa T. Kupiainen (toim.) Käsillä tehty. Helsinki: Edita, 29–39.
- Kälviäinen, M. 1996. Esteettisiä käyttötuotteita ja henkisiä materiaaliteoksia: hyvän tuotteen ammatillinen määrittely taidekäsityössä 1980- luvun Suomessa. Kuopion käsi- ja taideteollisuusakatemia.
- Kärnä- Behm, J. 2005. Käsityö kulttuurisena kategoriana. Käsityön ja käsityöläisyyden representaatio suomalaisissa päivälehdissä. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitos.
- Käsityön lukiodiplomi 2010–2011.
http://www.edu.fi/lukiodiplomit/kasityon_lukiodiplomi [www-dokumentti] [viitattu 7.11.2010]

- Käsityön lukiodiplomin tehtävät 2011–2012.
http://www.edu.fi/download/132657_kasityo_tehtavat_2011_2012.pdf
f [www- dokumentti] [viitattu 1.8.2011]
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Laitinen, S., Hilmola, A. & Juntunen, M.-L. 2011. Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla. Koulutuksen seurantaraportit 2011:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Larson, R. L. 2003. Using Portfolios to Assess the Impact of a Curriculum. Teoksessa T. W. Banta (ed.) Portfolio assessment. Uses, cases, scoring and impact. San Francisco: Jossey Bass, 7- 10.
- Lehtonen, K. & Juvonen, A. 2009. Edistääkö musiikkikasvatus hyvinvointia? Musiikkikasvatus 12 (1), 92–104.
- Lehtonen, M. 2000. Merkitysten maailma. Kulttuurisen tekstin tutkimuksen lähtökohtia. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Lempiäinen, P. 2002. Kuvien kieli. Vertauskuvat uskossa ja elämässä. Helsinki: WSOY.
- Lepistö, J. 2004. Käsityö kasvatuksen välineenä. Seurantatutkimus opiskelijoiden käsitysten jäsentyneisyydestä ennen luokanopettajakoulutuksen käsityön peruskurssin opintoja ja niiden jälkeen. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 219.
- Lepistö, J. 2007. Aktiivisesti tekemällä ja osallistumalla tulevaisuuteen. Teoksessa M. Suvanto, J. Halme & S. Leväniemi (toim.) Yrittäjäyyskasvatus kouluissa. Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos/Sat@Oppi, 28–40.
- Lepistö, J. 2010. Käsitöiden tekeminen ei vaadi tiettyä sukupuolta. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu, S. Tani (toim.) Sukupuoli ja tasa- arvo koulussa. Jyväskylä: PS- kustannus, 59–77.
- Lepistö, J. & Rönkkö, M.-L. 2009. Käsityön opetukseen sisältyy monipuolisesti taitoa, kulttuuria ja yritteliäisyyttä. Teoksessa M.-L. Rönkkö, J. Lepistö & S. Kullas (toim.) Monialainen opettajuus. Kasvatuksellisia näkökulmia oppiaineisiin ja aihekokonaisuuksiin. Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos, 45–61.

- Lewis, J. & Ritchie, J. 2003. Generalising from Qualitative Research. Teoksessa J. Ritchie & J. Lewis (ed.) *Qualitative Research Practise*. London: Sage, 263-286.
- Lincoln Y. S. & Guba E. G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. California: Sage.
- Lindfors, L. 1991. *Sjöödidaktik. Inriktning på grundskolans textilsjööd*. Helsinki: Finn Lectura.
- Lindfors, L. 1992. *Formgivning I slööd. Ämnesteoretisk och slöödpedagogisk orienteringsgrund med exempel från textilslöödsundervisning*. Åbo Akademi. Institutionen för lärarutbildning. Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo akademi nr 1.
- Lindfors, L. 1995. *Slöödfostran i kulturkampen. Del 2, En översikt av slöödpedagogikens utvecklingshistoria i ett finländskt perspektiv*. Publikationer från pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi. Nr 20/1995.
- Lindfors, L. 1999. *Sloyd education in the cultural struggle. Part VIII. An outline of a Sloyd Educational theory. Reports from Faculty of Education, Åbo Akademi University. No. 4/1999*.
- Linko, M. 1997. *Naisten käsityöelämykset ja muistot*. Teoksessa L. Svinhuvud (toim.) *Käsityö viestinä*. Suomen käsityön museon julkaisuja 13, 47–59.
- Linnakylä, P. 1993. *Portfolio oppilaan itsearviointiin ja itseohjautuvan oppimisen tukena – mahdollisuuksia ja rajoituksia*. Teoksessa E. Kangasniemi & R. Konttinen (toim.) *Lue, etsi, tutki. Tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi*. Helsinki: WSOY, 70–93.
- Linnakylä, P. & Kankaanranta, M. 2002. *Digitaaliset portfoliot asiantuntijuuden osoittamisessa ja jakamisessa*. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 223–240.
- Lotman, J. 1989. *Merkkien maailma. Kirjoitelmia semiotiikasta*. Helsinki: SN- kirjat.
- Lucie-Smith, E. 1981. *The Story of Craft. The Craftsman's Role in Society*. Oxford: Phaidon.
- Luoma, P., Karjalainen, T. P. & Reinikainen, K. 2006. *Johdatus tietokoneavusteiseen laadulliseen tutkimukseen – esimerkkinä NVivo 7*. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerrus, 415–470.

- Luomanen, J. & Räsänen, P. 2008. Tietokoneavusteinen laadullinen analyysi ja QSR NVivo –ohjelmisto. 3. täydennetty painos. Turun yliopisto, Sosiologian laitos.
- Luutonen, M. 1997. Kansanomainen tuote merkityksenkantajana. Tutkimus suomalaisesta villapaidasta. Artefakta 3. Helsinki: Akatiimi.
- Luutonen, M. 2002. Käsiyötuotteisiin ja –palveluihin liitetyt merkitykset. Teoksessa M. Luutonen & A. Äyväri (toim.) Käsin tehty tulevaisuus. Näkökulmia käsiyörittäjyyteen. Helsinki: Sitra, 72–101.
- Luutonen, M. 2007. Tuotesuhteita. Pohdintoja ihmisistä ja tuotteista. Artefakta 18. Hamina: Akatiimi.
- Malmivirta, H. 2011. Taide siltana sosionomiksi (AMK) kasvamiselle. Toimintatutkimus taide- ja ilmaisuaineiden kehittämisestä postmodernin taidekasvatuksen suuntaan Oulun seudun ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmassa vuosina 2001–2004. Acta Universitatis Tamperensis 1629. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö.
- Marjanen, P. 2003. Tyttöjen käsiyöopetuksen muutos kansakoulusta alkavaan peruskouluun 1866–1970. Teoksessa M.- R. Simpanen (toim.) Lyhyt oppimäärä koulukäsiyöhön, Suomen käsiyön museon julkaisuja 21. Jyväskylä: Suomen käsiyön museo, 31–46.
- Mason, R. 2005. The Meaning and Value of Craft. Teoksessa R. Hickman (toim.) Art education 11- 18: meaning, purpose and direction. 2nd ed. London: Continuum, 124–142.
- Matinlauri, M. 2008. Kämmenviestit – käsiyön teinienergiaa. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä (toim.) Nuoret ja taide – ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla. Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki: Fin Lectura, 112–120.
- McLaughlin, M. & Vogt, M. E. 1996. Portfolios in teacher education. Newark: International Reading Association.
- M'Closkey, K. 1994. Toward a Language of Craft. Teoksessa G. Hickey (ed.) A Making and metaphor: A Discussion of Meaning in Contemporary Craft. Canadian Centre for Folk Studies. Mercury Series Paper 66: Canadian Museum of Civilization with the Institute for Contemporary Canadian Craft, 58–67.
- Merleau- Ponty, M. 2002. Phenomenology of Perception. Translated by C. Smith. London: Routledge.
- Metsärinne, M. 2008. Suomen koulukäsiyön neljä aikakautta opetussuunnitelmien ja teknisen työn oppikirjojen kuvauksena –kohti

- monipuolista koulukäsityön tutkimusta ja käytänteitä. *Techne Serien, Research in Sloyd Education and Craft Science A*: 13/2008. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Metsärinne, M. 2009. Käsityökasvatuksen pro gradu –tutkielmien toiminnan tavoitteet. Teoksessa M. Metsärinne (toim.) *Käsityökasvatus tieteenalana 20 v. Sloyd Education 20 Years as Discipline. Research in Sloyd Education and Crafts Science A*: 15/2009, 82- 97.
- Miles, M. B. & Huberman A. M. 1990. *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. California: Sage.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Nieminen, T. 2002. Charles S. Peircen semiotiikka. Teoksessa H. Dufva & M. Lähteenmäki (toim.) *Kielentutkimuksen klassikoita*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 125–154.
- Niikko, A. 2000. *Portfolio oppimisen avartajana*. Helsinki: Tammi.
- Niiniluoto, I. 1994. Merkitys- kollokvio avaussanat. Teoksessa S. Heinämaa (toim.) *Merkitys. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta* 45, 1–6.
- Niiniluoto, I. 2000. Johdatus merkityksen merkityksiin. Teoksessa A. Airola, H. J. Koskinen & V. Mustonen (toim.) *Merkkillinen merkitys*. Helsinki: Gaudeamus, 13–25.
- Nurmi, V. 1988. *Uno Cygnaeus. Suomalainen koulumies ja kasvattaja*. Helsinki: Kouluhallitus.
- Nygren- Landgårds, C. 2000. *Educational and Teaching Ideologies in Sloyd Teacher Education*. Åbo Akademi University Press.
- Opetusministeriön asetus N:o 568 yliopistojen koulutusvastuun täsmentämisestä, yliopistojen koulutusohjelmista ja erikoistumiskoulutuksista. 2005. [www- dokumentti] [viitattu 7.2.2008]
<http://www.edilex.fi/virallistieto/saaduskokoelma/20050101.pdf>.
- Papanek, V. 1973. *Turhaa vai tarpeellista?* Helsinki: Kirjayhtymä.
- Papanek, V. 1995. *The Green Imperative, Ecology and Ethics in Design and Architecture*. London: Thames and Hudson.
- Peirce, C. S. 1932. *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Vol. I- II. Hartshorne, C. & Weiss, P. (ed.) Cambridge: Harvard University Press.

- Peirce, C. S. 1998. *The Essential Peirce. Selected Philosophical Writings. Vol. 2 (1893–1913)*. The Peirce Edition Project (ed.) Bloomington: Indiana University Press.
- Peirce, C. S. 2001. *Johdatus tieteen logiikkaan ja muita kirjoituksia*. Suom. M. Lång. Tampere: Vastapaino.
- Pelkonen, M.-L. 2007. *Yhteenvedo*. Teoksessa M.-L. Pelkonen & S. Kullas (toim.) *Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys –aihekokonaisuuden toteuttaminen käsityön opetuksessa*. Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos/Sat@Oppi, 42–45.
- Peltonen, J. 1988. *Käsityökasvatuksen perusteet. Koulukäsityön ja sen opetuksen teoria sekä teoreettinen ja empiirinen tutkimus peruskoulun yläasteen teknisen työn oppisisällöistä ja opetuksesta*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 132.
- Peltonen, J. 1993. *Outlines of Research on Craft Education*. *Kasvatus* 24 (1), 6–11.
- Peltonen, J. 2001a. *Den sjojdpedagogiska teorins filosofiska grunder*. Teoksessa C. Nygren- Landgårds & J. Peltonen (red.) *Techne Serien B 10/2001. Visioner om slöjd och slöjdpedagogik. Visions on Sloyd and Sloyd Education*. NordFo, 313–330.
- Peltonen, J. 2001b. *Utbildning för akademiskt innehållsproduktion inom slöjdpedagogik*. Teoksessa C. Nygren- Landgårds & J. Peltonen (red.) *Techne Serien B 10/2001. Visioner om slöjd och slöjdpedagogik. Visions on Sloyd and Sloyd Education*. NordFo, 331–342.
- Peltonen, J. 2007. *Katosiko tekninen työ Turun yliopistosta*. *Research in Sloyd Education and Crafts Science A: 11/2007*.
- Periäinen, T. 1986. *Ihminen seuraa muotoa*. Tapio Periäisen kirjoituksia 1962–1986. *Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B 3*.
- Perttula, J. 1995. *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. Suomen fenomenologinen instituutti. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. 2000. *Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua*. *Kasvatus* 31 (5), 428–441.
- Perttula, J. 2008. *Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria*. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115–162.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II, 1970: A 5. *Opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Kouluhallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994. (3. korjattu painos). Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetus 2020. Yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1.
- Perusopetuslaki. 1998. [www-dokumentti] [viitattu 7.2.2008] <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> .
- Pietikäinen, I. & Sipola, A. 1988. Tekstiilituotteen suunnitteluprosessin teoreettista tarkastelua. Tekstiilikulttuuriseuran raportteja 2/1988.
- Pietilä, V. 1973. Sisällön erittely. Helsinki: Gaudeamus.
- Pihlanto, P. 2011. Luovuuden lähteillä – yksilö ja yhteisö rikastavassa vuorovaikutuksessa. Tieteessä tapahtuu 29 (2), 25–32.
- Polanyi, M. 1973. Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy. 4th Edition. London: Routledge & Kegan Paul.
- Polanyi, M. 1983. The Tacit Dimension. Alkuperäisjulkaisu 1966. New York: Doubleday & Company.
- Pyörälä, E. 1995. Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa J. Leskinen (toim.) Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus, 11–25.
- Pöllänen, S. 2002. Yhteinen käsitys sukupuolten tasa-arvon näkökulmasta tarkasteltuna. Teoksessa P. Nuutinen & E. Savolainen (toim.) 50 vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa. Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 219–224.
- Pöllänen, S. 2005. Käsityön portfolio osana reflektiivisyyteen ohjaamista. Teoksessa A. Virta, K. Merenluoto & P. Pöyhönen (toim.) Ainedidaktiikan ja oppimistutkimuksen haasteet opettajankoulutukselle. Ainedidaktinen symposium 11.2.2005. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu B:75, 262–269.
- Pöllänen, S. 2006. Elämä ilman käsitöitä – mitä se on? Käsityö harrastajien psyykkisen hyvinvoinnin tukena. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.) Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Artefakta 17. Hamina: Akatiimi, 66–77.
- Pöllänen, S. 2007. Käsityö terapiana ja terapeuttisena toimintana. Teoksessa A. Niikko, I. Pellikka & E. Savolainen (toim.) Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä. Kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 91–105.

- Pöllänen, S. 2009a. Contextualising Craft: Pedagogical Models for Craft Education. *The International Journal of Art & Design Education* 28 (3), 249–260.
- Pöllänen, S. 2009b. Craft as Context in Therapeutic Change. *The Indian Journal of Occupational Therapy*. XLI (2), 43–47.
- Pöllänen, S. 2009c. Craft as therapy and therapeutic activity. Teoksessa L. K. Kaukinen (toim.) *Proceedings of the crafticulation & Education Conference. Research in Sloyd education and Crafts Science A: 14.* NordFo, Nordic Forum for Research and Development in Craft and Design, 138–144.
- Pöllänen, S. 2011. Beyond craft and art: a pedagogical model for craft as self-expression. *International Journal of Education through Art* 7 (2), 111–125.
- Pöllänen, S. & Kröger, T. 2000. Käsityön erilaiset merkitykset opetuksen perustana. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta.* Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 233–253.
- Pöllänen, S. & Kröger, T. 2004. Näkökulmia kokonaiseen käsityöhön. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen, & P. Väisänen (toim.) *Tutkiva opettajakoulutus – taitava opettaja.* Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 160–172.
- Pöllänen, S. & Kröger, T. 2006. Kokonainen ja ositettu käsityö paradigmamaailmoina: näkökulmia ja tulevaisuudensuuntia. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.) *Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta.* Artefakta 17. Hamina: Akatiimi, 86–96.
- Racz, I. 2009. *Contemporary Crafts.* Oxford: Berg.
- Raento, P. 2007. Kelpo raportoinnin strategia. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito.* Helsinki: Gaudemus. 254–273.
- Rahikainen, R. 1999. Portfolio opetuksen ja oppimisen laatuajrjestelmän puhanisena lankana. Teoksessa T. Tenhula (toim.) *Opetus sydämen asiana.* Oulun yliopiston kehittämissyksikön julkaisuja. *Dialogeja* 2, 62–77.
- Rantala, V. 1994. Merkitys semiotiikassa. Teoksessa S. Heinämaa (toim.) *Merkitys.* Tampereen yliopisto. *Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta.* Vol 45, 161–175.

- Rasku-Puttonen, H., Eteläpelto, A., Arvaja, M. & Häkkinen, P. 2003. Opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus korkeatasoisen oppimisen edistäjänä innovatiivisessa oppimisympäristössä. *Kasvatus* 34 (1), 43–55.
- Rauhala, L. 1984. Tiedostamaton fenomenologisessa tajunnan analyysissä. Teoksessa I. Kojo & R. Vuorinen (toim.) *Tietoisuus ja alitajunta*. Helsinki: WSOY, 109–120.
- Rauhala, L. 1989. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Sairaanhoidtajien koulutussäätiö.
- Rauhala, L. 1995. *Tajunnan itsepuolustus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 2005. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. 3. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 2007. Ihmistajunta tutkivana ja tutkittavana. *Tieteessä tapahtuu* 25 (8), 21–26.
- Raunio, A.-M. 2003. Rajoja, reunoja, vaatteita ja tiloja. Teoksessa R. Koskennurmi-Sivonen ja A.-M. Raunio (toim.) *Vaatekirja*. Helsingin yliopiston kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 8, 51–76.
- Richards, L. 2006. *Handling Qualitative Data. A Practical Guide*. 2nd ed. London: Sage.
- Risatti, H. 2007. *The Theory of Craft. Function and aesthetic expression*. The University of North Carolina.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. 2005. *Qualitative Interviewing. The Art of Hearing Data*. 2nd ed. California: Sage.
- Räisä, H. 2009. *Nasty puppet: nukketeatteritekniikoita*. Helsinki: Johnny Kniga.
- Räsänen, M. 2009. Taide, taito, tieto – ei kahta ilman kolmatta. Teoksessa A.-M. Aro, M. Hartikainen, M. Hollo, H. Järnefelt, E. Kauppinen, H. Ketonen, M. Manninen, M. Pietilä & P. Sinko (toim.) *Taide ja taito – Kiinni elämässä*. Helsinki: Opetushallitus, 28–39.
- Räsänen, M. 2010. Taide, taitaminen ja tietäminen – kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia. Teoksessa E. Ropo, H. Silfverberg & T. Soini (toim.) *Toisensa kohtaavat ainedidaktikat*. Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitoksen julkaisusarja A31, 339–354.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2007. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 184–195.

- Salo- Mattila, K. 1997. Picture vs. Weave. Eva Anttila's Tapestry Art In The Continuum Of The Genre. Publications by of Art History At The University of Helsinki, No XVI.
- Sandström, S. 1983. Se och uppleva. Kristianstad: Kalejdoskop.
- Satulehto, M. 1992. Elämismaailma tieteiden perustana. Edmund Husserlin tieteen filosofia. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta, Vol. XXXIII.
- Seitamaa- Hakkarainen, P. 2000. The Weaving- Design Process As A Dual- Space Search. University of Helsinki. Department of Home Economics and Craft Science. Research Report 6.
- Seitamaa- Hakkarainen, P. 2009a. Käsityönopetuksen tulevaisuutta etsimässä. Oppimisympäristöjen ja teknologian haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa R. Koskennurmi- Sivonen, A.- M. Raunio & M. Luutonen (toim.) Näkökulmia käsityön ja käsityön opetuksen tutkimukseen. Pirkko Anttila 80 vuotta, 10–12.
- Seitamaa- Hakkarainen, P. 2009b. Pohdintoja käsityön kuvasta. Teoksessa A. Aro, M. Hartikainen, M. Hollo, H. Järnefelt, E. Kauppinen, H. Ketonen, M. Manninen, M. Pietilä & P. Sinko. (toim.) Taide ja taito – Kiinni elämässä. Taide- ja taitokasvatuksen julkaisu 2009. Helsinki: Opetushallitus, 63–75.
- Seitamaa- Hakkarainen, P. 2010. Käsityötiede osa muotoilun tulevaisuutta ja tutkimusta. *Didacta Varia* 15 (2), 11–16.
- Selin, J. 1997. Kiinalaiset jalat ja muita tarinoita vartalomme koristeista. Helsinki: Otava.
- Sennett, R. 2008. *The Craftsman*. New Haven: Yale University Press.
- Seppänen, J. 2005. Visuaalinen kulttuuri. Teoriaa ja metodeja mediakuvan tulkitsijalle. Tampere: Vastapaino.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. *Acta Universitatis Ouluensis, Series E Scientiae Rerum Socialium* 37.
- Siljander P. 1995. Teksti ja todellisuus–laadullisten aineistojen tulkinnan edellytyksistä. Teoksessa: J. Eskola, J. Mäkelä & J. Suoranta J (toim) Ihmistieteiden 1990- luvun metodologiaa etsimässä. Keskustelua kasvatustieteiden 1990- luvun metodologiasta. Julkaisuja C 8. Lapin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta, 111–130.
- Sikkelä, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 52.

- Siltala, R. 2007. Luovuus, innovatiivisuus ja yhteisöllisyys opetustyössä. Teoksessa M. Suvanto, J. Halme & S. Leväniemi (toim.) Yrittäjyyskasvatus kouluissa. Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos/Sat@Oppi, 5- 20.
- Silverman, D. 2010. Doing Qualitative Research. A Practical Handbook. 3rd ed. London: Sage.
- Sirkkilä-Jarva, S., Kuparinen, I., Hiltunen, A. & Lampi, V. 2007. Näin kunnostat mummolan mööpelit. Helsinki: Tammi.
- Snape, D. & Spencer, L. 2003. The Foundations of Qualitative Research. Teoksessa J. Ritchie & J. Lewis (ed.) Qualitative Research Practise. London: Sage, 1- 23.
- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Suhonen, P. 1988. Suomalaisten arvot ja politiikka. Helsinki: WSOY.
- Suojanen, U. 1993. Käsiyökasvatuksen perusteet. Helsinki: WSOY.
- Suojanen, U. 1997. Vihreät tekstiilit. 2. uudistettu painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Syrjäläinen, E. 2003. Käsiyön opettajan pedagogisen tiedon lähteeltä: Persoonalliset toimintatavat ja periaatteet käsiyön opetuksen kontekstissa. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsiyötieteiden laitoksen julkaisuja 12.
- Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005. Helsinki: Opetushallitus.
- Tarasti, L. 1996. Johdatusta semiotiikkaan. Esseitä taiteen ja kulttuurin merkkijärjestelmistä. Helsinki: Gaudeamus.
- Taube, K. 1998. Portfolio. Oppimisen suunnittelu ja arviointi. Suom. M. Tillman. Helsinki: Tietosanoma.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2009. Johdanto. Teoksessa L. Tiittula & J. Ruusuvuori (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9–21.
- Toom, A. 2006. Tacit Pedagogical Knowing. At the Core of Teacher's Professionalism. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimusraportti 276.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tuomikoski, P. 2002. Käsiyön kulttuuriset ja sosiaaliset merkitykset. Teoksessa M. Luutonen & A. Äyväri (toim.) Käsin tehty tulevaisuus. Näkökulmia käsiyöyrittäjyyteen. Helsinki: Sitra, 40–61.

- Turney, J. 2009. *The Culture of Knitting*. Berg: Oxford.
- Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opinto- opas 2007–2009.
- Turunen, K. E. 1990. *Ihmisen ymmärtäminen*. Jyväskylä: Atena.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5–6), 387–398.
- Uotila, M. 1994. *Pukeutumisen kuva*. Fenomenologis- eksistentiaalinen lähestyminen pukeutumiskuvien tekemiseen ja tulkintaan. Helsinki: Yliopistopaino.
- Uotila, M. 1995. *Pukeutumisen kuvaus: kuvia kulttuurin merkeistä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Vanttaja, M. 2002. *Koulumenestyjät*. Tutkimus laudaturylioppilaiden koulutus- ja työurista. *Kasvatusalan tutkimuksia* 8. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Veiteberg, J. 2005. *Craft in Transition*. Translated by D. Ferguson. Kunsthøgskolen i Bergen.
- Veivo, H. & Huttunen T. 1999. *Semiotiikka. Merkeistä mieleen ja kulttuuriin*. Helsinki: Edita.
- Veivo, H. 2009. Lyhyt johdatus semiotiikan 2000- luvun alussa. Teoksessa E. Hannula & U. Oksanen (toim.) *Murtuvat merkit. Semiotiikan teoreettisen ja soveltavan tutkimuksen näkökulmia*. Helsinki: Palmenia, 7–27.
- Vihma, S. 1995. *Products as Representations. A semiotic and aesthetic study of design products*. Publication series of University of Art and Design A 14.
- Vilka, H. 2005. *Tutki ja Kehitä* Helsinki: Tammi.
- Vilka, M. 1993. *Käsityö – kehon taito*. Teoksessa A. Heikkinen & U. Salmi (toim.) *Puheenvuoroja käsityön ja ammattikasvatuksen filosofiasta*. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus. *Julkaisusarja A 3/93*, 45–62.
- Vilka, M. 1996. *Käsityö ennen osa elämää – entä nyt*. *Käsiteollisuuden tutkimusseura ry. Artelogi* 5, 18–23.
- Visser, M. 1994. *The Language of Things*. Teoksessa G. Hickey (ed.) *Making and Metaphor: A Discussion of Meaning in Contemporary Craft*. Canadian Centre for Folk Culture Studies. Mercury Series Paper 66: Canadian Museum of Civilization with The Institute for Contemporary Canadian Craft, s. 12–19.
- Vähälä, E. 2003. *Luovan käsityöprosessin yhteydet psyykkiseen hyvinvointiin. Käsityön aikana koettujen itseraportoitujen*

- emootiokokemusten ja fysiologisten vasteiden väliset yhteydet. Käsiyötieteen lisensiaatintutkimus. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Käsiyönopettajan koulutuslinja.
- Yin, R. 1994. *Case Study Research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Yliverronen, V., Rönkkö M.-L. & Korhonen, R. 2010. Käsiyö kuuluu varhaiskasvatukseen. Teoksessa R. Korhonen, M.-L. Rönkkö ja J.-A. Aerila (toim.) *Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen*. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö, 99–110.
- Zeisel, J. 1986. *Inquiry by Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zubizarreta, J. 2009. An Overview of Student Learning Portfolios. Teoksessa Zubizarreta (toim.) *The Learning Portfolio. Reflective Practice for Improving Student Learning*. 2nd edition. San Fransisco: Jossey Bass, 3-17.

Painamattomat lähteet

- Pelkonen, M.-L. 1996. Toini Nyströmin suunnittelemat kirkkotekstiilit. Fenomenologinen tulkinta kirkkotekstiilisuunnittelijan tuotannosta. Helsingin yliopisto. Käsiyönopettajan koulutus. Käsiyötieteen syventävien opintojen tutkielma.
- Pelkonen, M.-L. 2001. Käsiyötuote kokemusten ilmaisijana – Semioottinen analyysi käsiyötuotteista, jotka ovat syntyneet kokemuksellisessa oppimisprosessissa. Helsingin yliopisto. Käsiyöopettajan koulutus. Kasvatustieteen sivulaudatur- tutkielma.
- Pelkonen, M.-L. 2004. Käsiyötuotteiden kertomaa. Kuvaus tekstiilituotteisiin liitetyistä merkityksistä käsiyöllisten prosessien aikana ja niiden jälkeen. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Käsiyötiede. Lisensiaatintutkimus.

LIITTEET

LIITE 1. Tehtävänanto

Suunnittele ja valmista käsityötuote tekstiilityön osa-alueelta. Sovella toteutukseen tekstiilisuunnittelun ja valmistuksen opinnoissa saavuttamiasi tietoja ja taitoja.

Valitse tehtävään aihe, joka kiinnostaa sinua, sillä kurssi on koko lukukauden mittainen.

Paneutuminen aihevalintaan ja hyvä etukäteissuunnittelu ovat ehdottoman tärkeitä prosessin onnistumisen kannalta.

Ota huomioon ajalliset ja taloudelliset resurssit.

Projekti voidaan toteuttaa yksilötyönä, pareittain tai yhteistyössä esim. koulun, museon tms. yhteisön kanssa, jos se sopii ajoitukseen ja kurssin tavoitteisiin sekä sisältöön.

Projektissa tuotetaan kaksi konkreettista osaa: tuote ja kirjallinen loppuraportti, jotka arvioidaan yhdessä 1- 3.

LIITE 2. Käsityön suunnittelu- ja valmistusprosessin arvioinnin kriteerit kiittävälle arvosanalle Suojasta (1993, 90–92) soveltaen

Ideointi ja suunnittelu

- omaperäiset, toimivat ja esteettiset ratkaisut suunnittelussa
- tuotteen malli, materiaali, valmistustekniikat ja työvälineiden toiminta sopusoinnussa keskenään
- tuotteen malli, materiaali, valmistustekniikat, työvälineiden toiminta ja oma taitotaso suhteutettu toisiinsa onnistuneesti
- mm. työskentelyaikaan ja taloudellisiin resursseihin liittyvät asiat otettu huomioon
- vastuu ympäristöstä tiedostettu: tuotteen huolto, korjaus, kierrätys ja hävitys otettu huomioon
- tekijä kuvaa ideointiaan ja suunnitteluaan portfolioissaan seikkaperäisesti reflektoiden

Tekninen toteuttaminen

- työn suoritustaso kokonaisuudessaan moitteeton
- teknisen suoritustason vastaa tuotteen käyttötarkoitusta
- tekijä kuvaa valmistusprosessiaan portfolioissaan seikkaperäisesti reflektoiden

Prosessi

- tekijä suunnittelee itsenäisesti ja oma-aloitteisesti rationaalisen toimintasuunnitelman
- toimintasuunnitelmassa on otettu huomioon tuotteen malli, materiaali, valmistustekniikka ja työvälineet sekä tekijän taito
- tekijä seuraa työskennellessään itsenäisesti ja kriittisesti toimintasuunnitelmaansa ja tekee tarpeen vaatiessa siihen muutoksia
- tekijä pystyy itsenäisesti hankkimaan tietoa tekniikoista käyttäen apunaan päättelyä sekä kirjallista ja kuvallista materiaalia
- tekijä pystyy soveltamaan saamaansa tietoa omaan työhönsä
- valitut tekniikat sopivat tuotteen tyylilliseen kokonaisuuteen
- tekijä käyttää työvälineitä tarkoituksenmukaisesti, itsenäisesti tai ohjekirjan avulla
- tekijä suunnittelee tarkoituksenmukaisen työympäristön ja huolehtii oma-aloitteisesti sen järjestyksestä
- tekijä arvioi portfolioissaan seikkaperäisesti suunnittelu- ja valmistusprosessiaan ja siinä tekemiään ratkaisuja

LIITE 3. Ohjeita väliraportin ja portfolion laatimiseen

VÄLIRAPORTTI

- aihevalinnan lähtökohdat ja perustelut:
 - mitä aihevalinta minulle merkitsee?
 - mitä se kuvastaa?
 - teoriataustaa (taustakulttuuri) liittyen aiheeseen ja tekniikkaan
 - suunnittelumateriaalia: piirroksia, kuvia, tekstejä, muistiinpanoja yms. jotka ovat vaikuttaneet aiheen valintaan ja kehittymiseen
 - kuvallinen suunnitelma (useampia luonnoksia) ja kokeiluja
 - jos pidät päiväkirjaa prosessin etenemisestä, kerro tuntemuksistasi, älä tyydy teknisten seikkojen luettelointiin!
 - raportti kuvaa omaa prosessin kehityskaarta ja sen tämänhetkistä tilannetta
 - à muutoksia tulee matkan varrella
- toteutusaikataulu sekä mahdollinen suunnitelma tuotteen teknisestä toteuttamisesta

PORTFOLIO SISÄLTÄÄ

- käsityöprosessin kulku
- teksti, piirrokset, kuvat jne.
- arvio käsityöprosessin kulusta
- mikä onnistui? à miksi?
- missä vaikeuksia? à miksi? miten niistä selviydyin?
- kokeiluja
- erilaisia materiaaleja, tekniikoita, värejä, jne.
- yksityiskohtien valmistamisen harjoittelua

Portfolion laatija

- analysoi, valikoi, asettaa itselleen tavoitteita
- suunnittelee ja valikoi tavoitteisiin sopivia opiskelutehtäviä ja työtapoja
- etsii itsenäisesti tietoa ja soveltaa sitä
- tarkkailee ja arvioi omaa työtään sekä oppimistuloksia että –prosessia
- tiedostaa omat vahvuutensa, kiinnostuksen kohteensa ja oppimishaasteensa
- pohtii erilaisia vaihtoehtoja portfolion kokoamiseen (miten tuotteen henki näkyy ja säilyy portfolioissa)
- portfolio sisältää tekstiä, suunnitelmia, kuvia, kokeiluja ja muita prosessiin vaikuttaneita asioita

LIITE 4. Tutkimukseen lupautuminen

Olen lupautunut Marja- Leena Rönkön käsityöllisiä merkityksenantoja käsittelevään väitöskirjatutkimukseen.

Annan suostumukseni aineiston keräämiseen KSP11b Yhteenvetojakso – kurssilla lukuvuosina 2007–2008 ja 2008–2009. Tutkija saa käyttöoikeuden kaikkeen kurssilla tuotettavaan materiaaliin (videot, ääninauhat, portfoliot, käsityötuotteet jne.). Lisäksi olen lupautunut haastatteluihin, joissa käsitellään KSP 11b –kurssilla suunniteltavaa ja valmistettavaa harjoitustyötä.

Olen tietoinen, että säilyn tutkimuksessa anonymyminä ja kauttani saatua aineistoa käsitellään luottamuksellisesti. Halutessani voin ilmoittaa osallistumisesta tutkimukseen omalla nimelläni.

Halutessani voin keskeyttää tutkimukseen osallistumisen, mikäli esimerkiksi opintoni keskeytyvät tai koen tutkimukseen osallistumisen ahdistavaksi.

Raumalla _____ - _____

Nimen selvennys:

LIITE 5. Kerätyn portfolio- , kirjoitelma- ja haastatteluaineiston sivumäärä

tekijä	portfolioaineisto (sivumäärä)		haastattelu- aineisto litteroituna (sivumäärä)	sivumäärä yht.
	kirjoitelmien* yhteissivumäärä	portfolioiden yhteissivumäärä		
Päivi	18	18	12	48
Linda	11	10	9	30
Eija	8	18	7	33
Oona	12	25	13	50
Noora	14	8	6	28
Leena	10	15	11	36
Jouko	14	20	8	42
Senni	18	32	10	60
Eveliina	15	3	7	25
Iiris	8	18	10	36
Sirpa	15	36	14	65
Maija	14	32	14	60
Elisa	10	13	11	34
Tarja	13	27	15	55
Vuokko	7	35	18	60
Essi	15	4	14	33
Titta	11	22	17	50
Veera	17	34	16	67
Aili	10	8	10	28
Iida	11	26	10	47
Silja	13	12	15	40
Henri	8	7	9	24
Aapo	11	18	7	36

*kirjoitelmat: 1. Ensifiilikset, 2. Sivuainevalintaperustelut, 3. Missä nyt mennään?, 4. Väiliraportti, 5. Mitä kevät/kesä toi tullessaan?

LIITE 6. NVivon luokittelupuu käsityön eri vaiheita kuvaamassa

Ideointi ja suunnittelu

- aiheen valinta
- ajalliset resurssit
- alkufiiliksiä
- ammatissa kehittyminen
- elämys
- epävarmuuden tunne
- haasteellisuus
- harrastuneisuus
- idean synty
- ideoinnin lähtökohdat
- innostuneisuus
- itseilmaisuu
- kestävä kehitys
- kokeilut
- kokemukset käsityöstä
- kulttuuriset arvot
- kunnioitus
- käsityötaidon kehittäminen
- käyttö
- käyttäjä
- käyttötilanne
- käyttöympäristö
- mielihyvä
- mielikuvat valmistettavasta tuotteesta
- motivaatio
- muistot
- muutos
- opettajuuden kehittäminen
- opiskelu
- ositettu käsityö
- perinteeseen sitoutuminen
- perinteeseen sitoutuminen / ajanjakso
- perinteeseen sitoutuminen / tietty henkilö
- rakkaus
- reflektointi
- suunnittelu ja sen eteneminen
- taidon kehittäminen
- taloudelliset resurssit
- tarve

LIITE 6. jatkuu

- taustatiedon hankkiminen
- tavoitteet
- tekninen suunnittelu
- teknologia materiaali
- teknologia välineet ja tekniikat
- tietty tuote
- tunnelma
- tunteiden ilmaiseminen
- tuotteen henki
- tärkeä henkilö
- vaihtoehtoja
- valinnat
- vastoinkäymiset
- visuaalinen suunnittelu
- visuaaliset ominaisuudet/ muoto
- visuaaliset ominaisuudet/ tyyli
- visuaaliset ominaisuudet/väri
- yhteistyökumppani
- yksityiskohta
- ystävyys

Valmistus

- ajalliset resurssit
- epäonnistuminen
- eteneminen käsityöprosessissa
- fyysinen rasitus
- intensiivisyys
- kokeilut ja testaaminen
- kuviointi
- materiaalin valinta
- motivaation muutokset
- ongelmatilanne
- onnistuminen
- ratkaisun tekeminen, päätös
- taloudelliset resurssit
- teknologioiden valinta
- tuotteen ominaisuudet
- tuotteen työstämiseen liittyvät jäljet
- tunnelma

LIITE 6. jatkuu

Arviointi

–aikataulu

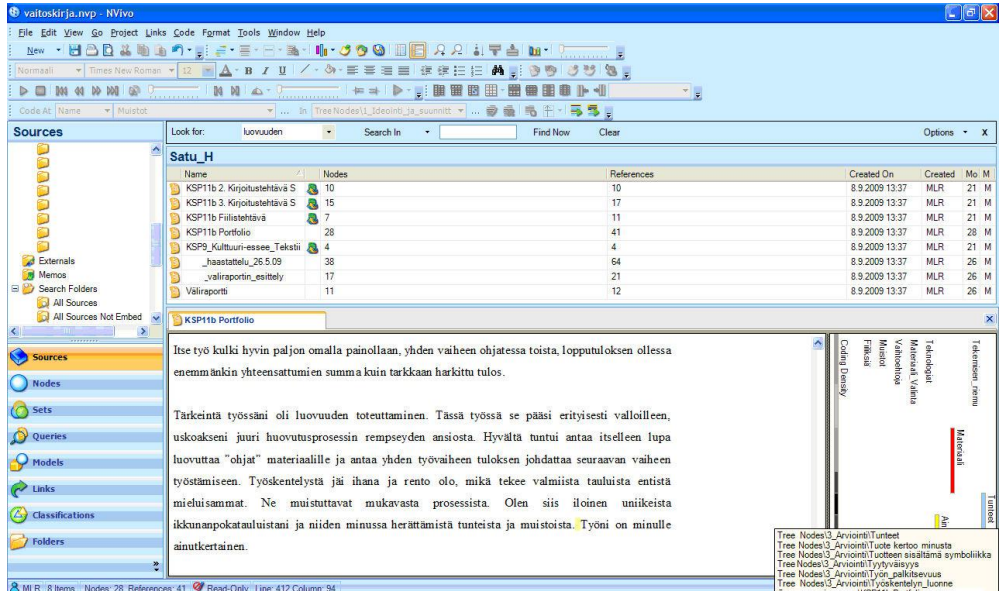
- ainutlaatuisuus
- asenne, arvostukset, arvovalinnat
- asiantuntija- avun tarve
- henkilökohtaisuus
- immateriaaliset tulokset
- istuvuus
- itse tehty
- itsetunnon kehittyminen
- kauneus, esteettisyys
- kehittyminen tässä prosessissa
- kehitysajatukset
- kestävyys
- kierrätys
- kokonaisvaltaisuus
- käsityöprosessiin liittyvä konteksti
- kunnianhimo
- kuviointi
- käsillä työstämisen jälki
- käsityö ja taide
- käsityö ja teknologia
- käsityön opettaminen
- käsityötaito
- käsityötieto
- käsityöprosessiin liittyvät kokemukset
- käyttö
- käyttäjä
- käyttötilanne
- käyttöympäristö
- loppuunsaattaminen
- luovuus
- läpikäyty prosessi
- materiaali
- miehekkyys
- mielihyvän tuottaminen
- minä käsityön tekijänä
- muistot
- muoto
- naiseus

LIITE 6. jatkuu

- nautinto
- oma persoonallisuus
- oman työn arvostaminen
- opettajuus
- perinne ja perinteeseen sitoutuminen
- pitkäjänteisyys
- päätösten tekeminen
- rentoutuminen
- riskin ottaminen
- rooli
- ruumiillisuus, kehollisuus
- saatu palaute
- selviytymiskeino
- sivuainevalinnan merkitys
- taidon oppiminen
- tekemisen hitaus
- tekemisen riemu
- teknologia
- terapeuttisuus
- tulevaisuus
- tunteet
- tuotteen herättämät mielikuvat
- tuotteen viestit
- tuotteen symboliikka
- tuotteen sitoutuminen perinteeseen
- tuotteen sitoutuminen nykyisyyteen
- tuotteen sitoutuminen tulevaisuuteen
- tuotteen tärkein ominaisuus
- tuotteen visuaaliset ominaisuudet
- turvallisuus
- tyytyväisyys
- työn laatu
- työskentelyn palkitsevuus
- työskentelyn luonne
- uuden luominen
- virheet
- välittyminen
- yhteisöllisyys
- yksilöllisyys
- ylpeys

LIITE 7. Esimerkkejä Nvivoon näkymistä

Seuraavassa esittelen pääpiirteittäin Nvivossa tapahtunutta analyysia. Siljan portfolioista poimitussa katkelmassa tekijä arvioi omaa työskentelyään ja prosessin lopputuloksena syntynyttä käsityötuotetta.



The screenshot shows the Nvivo software interface. The main window displays a list of sources under the heading "Satu_H". The list includes various documents and their associated nodes and references. Below the list, a text node is selected, showing a paragraph of text in Finnish. The text discusses the author's experience with the process, mentioning the importance of identifying the core of the work and the resulting clarity and satisfaction. The interface also shows a sidebar with navigation options like Sources, Nodes, Sets, Queries, Models, Links, Classifications, and Folders. A small window in the bottom right corner shows a tree view of the nodes.

Name	Nodes	References	Created On	Created	Mo	M
KSP11b 2 Kirjoitustehtävä S	10	10	8.9.2009 13:37	MLR	21	M
KSP11b 3 Kirjoitustehtävä S	15	17	8.9.2009 13:37	MLR	21	M
KSP11b Fillistehtävä	7	11	8.9.2009 13:37	MLR	21	M
KSP11b Portfolio	28	41	8.9.2009 13:37	MLR	28	M
KSP9_Kulttuuri-essee_Teksti	4	4	8.9.2009 13:37	MLR	21	M
_haastattelu_26.5.09	38	64	8.9.2009 13:37	MLR	26	M
_valiraportin_esiteily	17	21	8.9.2009 13:37	MLR	26	M
Valiraportti	11	12	8.9.2009 13:37	MLR	26	M

Iste työ kulki hyvin paljon omalla painollaan, yhden vaiheen ohjattua toista, lopputuloksen ollessa enemmänkin yhteensattumien summa kuin tarkkaan harkittu tulos.

Tärkeintä työssäni oli luovuuden toteuttaminen. Tässä työssä se pääsi erityisesti valloilleen, uskoakseni juuri luovuusprosessin rempseyden ansiosta. Hyvältä tuntui antaa itselleen lupa luovuttaa "ohjat" materiaalille ja antaa yhden työvaiheen tuloksen johdattaa seuraavaan vaiheen työstämiseen. Työskentelystä jäi ihana ja rento olo, mikä tekee valmiista tauluista entistä mieltänsä. Ne muistuttavat mukavasta prosessista. Olen siis iloinen unikeista ikkunapokatuksistani ja niiden minussa herättämistä tunteista ja muistoista. Työni on minulle ainutkertainen.

Teksti luokitellaan Nvivossa joko jo olemassa olevaan tai uuteen, luokitteluprosessin aikana luotavaan luokkaan. Luokittelupuu rakentui seuraaviin teemoihin ja niiden alle nimettäviin luokkiin: ideointi ja suunnittelu, valmistus, arviointi sekä käsityötuote. Yllä on liitetty näkymä NVivo- ohjelmistossa tehtävästä luokittelusta.

Eri luokkien esiintymistä pystyi tarkastelemaan edellisellä sivulla näkymässä sivun oikeassa reunassa näkyvien luokitteluraitojen avulla. Myös klikkaamalla kyseistä luokkaa näkyy sen esiintyminen koko aineistossa. Lisäksi tekstistä voi etsiä yksittäisiä sanoja tai sanapareja. Seuraavassa näkymässä esitetään on osa Aikataulu-luokan esiintyminen koko aineistossa.

LIITE 7. jatkuu

The screenshot shows the NVivo interface with the 'Tree Nodes' view selected. A table lists references for a node named '3_Arviointi'. Below the table, a text editor displays a quote in Finnish, with some words highlighted in blue, indicating they have been coded.

Name	Sources	References	Created On	Created By	Modified On	Modified By
3_Arviointi	0	0	26.10.2009 13:56	MLR	26.10.2009 14:02	MLR
A	23	31	18.1.2010 12:41	MLR	22.10.2010 12:52	MLR
A	1	1	26.1.2010 12:57	MLR	28.5.2011 17:51	MLR

Aikataulu

rauhassa silleen niinku kunnolla. Siitäkin ois saanut vähä näitimmän. Mut se ei näy, kun se on vuorossa, sisäpuolella.

Internals UKSP11b Portfolio - \$ 1 reference coded [3,78% Coverage]

Reference 1 - 3,78% Coverage

Yhteenvetotarkoitus ajoittui melko pitkälle ajanjaksolle. Minun kohdallani se tarkoitti paljon ajatustason työtä, pohdintaa ja idean kypsyttelyä omassa päässä ennen varsinaista toimintaa. Itse työskentelyvaihe villan ja kirjonnin parissa oli kohdallani nopea, valmistu tuli kahdessa päivässä. Tätä edesauttoi hyvä suunnittelu: työskentelylle oli varattu aika, paikka ja tarvittavat materiaalit. Itse työ kulki hyvin paljon omalla painollaan, yhden vaiheen ohjattessa toista, lopputuloksen ollessa enemmänkin yhteensattumien summa kuin tarkkaan harkittu tulos.

Internals 26.5.09> - \$ 1 reference coded [4,30% Coverage]

Reference 1 - 4,30% Coverage

Tää ei ole niinku iteä itse työskentelyä, tiisä sellanen lake vuorokautta väliä ois...

Luokittelun jälkeen kokoon aineiston perusteella prosessikuvauksen, jossa kuvailen tekijän ideointia ja suunnittelua, valmistusta sekä arviointia.

The screenshot shows the NVivo interface with the 'Memos' view selected. A table lists memos for a node named 'arviointi'. Below the table, a text editor displays a quote in Finnish, with some words highlighted in blue, indicating they have been coded.

Name	Nodes	References	Created On	Created By	Modified On	Modified By
arviointi	0	0	24.2.2010 14:01	MLR	26.2.2011 14:58	MLR
ideointi_suunnittelu	0	0	24.2.2010 14:00	MLR	26.2.2011 14:58	MLR
_lato	0	0	24.2.2010 14:00	MLR	26.2.2011 14:58	MLR
_valmistus	0	0	24.2.2010 14:01	MLR	26.2.2011 14:58	MLR
arviointi	0	0	11.2.2010 9:45	MLR	11.2.2010 9:45	MLR
ideointi_ja_suunnittelu	0	0	11.2.2010 9:45	MLR	11.2.2010 9:45	MLR
valmistus	0	0	11.2.2010 9:45	MLR	11.2.2010 9:45	MLR

ideointi_suunnittelu

kiinnostaa tekstiilitaitteen maailma, sillä kuvataide on muodostunut hänelle läheiseksi jo kouluvaijoista saakka. *Ja sit taas mun oma historiani on sellanen, että mä oon ollut ala-asteelta lähtien kuvapainotteisessa koulussa, ja kuvataidepuoli on mulle tuttua. Ois kiva yhdistää sitä jotenkin tekstiilitaitteen kanssa.* Käsitöiden tekijänä hän katsoo olevansa noviisi, jonka osaaminen perustuu taitoihin kuvataiteen maailmasta sekä tapaan tehdä asiat huolellisesti ja keskittyneenä. Hän haluaa laajentaa käsitöidensä osaamista ja on motivoitunut osallistumaan kursseille. Kurssin alussa hän tutustuu muutamaa tekstiilitaitteeseen ja heidän tuotoksiinsa. Sitä kautta muodostuu halu kokeilla omaa käsitöiden tekemistä. *Olen päättänyt lähteä tutustumaan tekstiilitaitteen maailmaan; katsomaan voiko neulaa ja lankaa todella käyttää kuten sivellintä.*

on toteuttanut suurimman osan kurssitoistensa läheisille ihmisilleen, joten antamisen ilo ja tunteiden osoittaminen ovat tärkeitä elementtejä käsitöiden tekemisessä. Tästä poiketen hän päättää tehdä kurssin aikana jotain itselleen, mikä on hänelle poikkeuksellista. Valtuu tuotteen tuominen omaan kotiinsa senalle on myös tuotteen suunnitteluun ja valmistukseen liittyvä tavoite. Tuote tulee itsekkäisten silmiensä jatkuvaa ristituleen. *Edessä on siis oppimisaste myös oman viirihoidan suvaitsemisella ja oman työn arvostamisella.*

LIITE 8. Kuvia KSP11b Yhteenvetojaksolla valmistuneista käsityötuotteista



KUVA 1. Aapon valmistama sukellusvälipuku



KUVA 2. Päivin verhoilema tuoli



KUVA 3. Essin ompelama kastepuku



KUVA 4. Veeran marionettinuket