

# Käsityön erilaiset merkitykset opetuksen perustana

*Sinikka Pöllänen – Tarja Kröger*

Käsityö, käsien käytön hyödyntäminen ja tekemiseen perustuvan taidon kehittäminen on ollut tyypillistä ihmiselle. Päämäärään tähtäävä toiminta, työ tuloksineen, on ollut keskeinen tekijä ihmiskunnan selviytymisessä ja yhteiskunnan kehittymisessä. *Homo faber*, käytännöllisesti käsityöläisenä tekniikkaansa kehittävä ihminen, on käyttänyt käsiensä taitoa työssään ja muokannut luontoa omien tarpeittensa ja tavoitteidensa mukaan (ks. Helen & Ketola 1998, 101; Niiniluoto 1999, 13). Käsillä tekeminen on kuitenkin vähentynyt merkittävästi viimeisten vuosikymmenten aikana, niin että voidaan puhua käsityön merkityksen muuttumisesta tai jopa syrjäytymiskehityksestä (ks. Anttila 1993b; Ford 1993; Kojonkoski-Rännäli 1995; Alamäki 1997). Toisaalta päinvastaisesti on alettu odottaa käsin tekemisen uutta tulemistä (Siurala 1993; Suojanen 1993; Kojonkoski-Rännäli 1999).

Käsityön merkityksen muuttuminen tarkoittaa myös käsityöopetuksen ja sen merkityksen muuttumista. Käsityötä opettavalta taitavalta opettajalta edellytetään oman käsityöprosessin tietoisien reflektoinnin lisäksi didaktisia valmiuksia rakentaa oppivan yksilön kokonaispersoonallisuutta monipuolisesti kehittäviä oppimiskokonaisuuksia. Tavoitteena on kasvattaa käsityöprosessin eri vaiheissa ja toteutustavoissa oppivien yksilöiden voimavaroja niin, että oppijat saavat myöhemmin elämässä tarvittavia valmiuksia. Refleктоivan opettajan taustavoimana tässä opetustyössä toimii käsityön merkityksen ymmärtäminen ja käsityön merkitystä kuvastavien opetuksellisten painopisteiden hahmottaminen.

## **Yhteiskunnallisten muutosten vaikutus käsityön merkitykseen**

### **Käsin tekemisen aika**

Kun tarkastelemme käsityön merkitystä traditionaalisessa yhteiskunnassa, havaitsemme, että sillä oli itsestään selvä asema jokapäiväisessä elämässä. Käden taidot olivat osa arkea. Tuotteiden valmistus ja käyttö tai kulutus olivat samojen ihmisten hallussa. Oli sekä pakko että toisaalta kunnia-asia olla käsistään taitava ja osata valmistaa tuotteet itse, mm. tarvitsemansa tekstiilit raaka-aineesta lähtien. Tällöin sama henkilö tai perhekunta saattoi toteuttaa käsityöprosessin kaikki vaiheet. Sekä ympäristö että työ, harrastukset ja koulutus olivat kiinteässä vuorovaikutuksessa toisiinsa (Siurala 1993, 34). Tämän aikakauden yksilöille käsityö oli merkityksellistä laaja-alaisesti elämän ylläpitämisessä ja selviytymisessä; yksilöiltä edellytettiin monenlaisia kädentaitoja ja monen alan taitoja (Dewey 1957). Käsityön voidaan tällöin sanoa olleen kokonaista (ks. Kojonkoski-Rännäli 1995) ja kokonaisvaltaista tekemistä.

Käsityöopetus perustui yhteisöllisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa jokapäiväiseen elämään. Kysymys oli sekä työhön kasvattamisesta ja kädentaitojen kehittämisestä että kodin tarpeita vastaavien esineiden tai tekstiilien valmistamisesta. Tavoitteena oli siis myös esinetarpeen tyydyttäminen, kun esineitä ei ollut muutoin saatavissa. Käsityöopetus merkitsi mestari-kisälli-oppipoikasuhdetta, jossa didaktisena menetelmänä oli jäljentäminen ja mallitöiden valmistus. Osaamisen haltuunotto tapahtui aidossa kontekstissa sukupolvelta toiselle siirtyvänä tapahtumaketjuna. Käytännössä tämä merkitsi erityisesti taidon oppimisen alkuvaiheessa ajasta toiseen suhteellisen samanlaisina säilyvien mallien jäljentämistä ja tekniikoiden toistoa (Walker 1989, 40). Lopulta kuitenkin oli konkreettisen esineen valmistamisen, valmistustekniikan tai työvälineen käytön oppimisen lisäksi kysymys myös monia sisäisiä kvalifikaatioita kasvattavasta prosessista, jossa käsityötä tekevä oppija rakensi minäkuvaansa ja sai valmiuksia toimia aikuisena, vastuullisena ja järkevästi ajattelevana kansalaisena omassa yhteisössään (Dewey 1957, 16–17). Vähitellen taidon karttuessa oppija sai valmiuksia irtautua perinteisistä tai muualta tulleista malleista ja ryhtyä soveltamaan omia yksilöllisiä mallejaan tai tuotteitaan. Käsityöopetuksen voidaan sanoa olleen kotityöpainotteista.

## **Tuotantoteknologian aika**

Tuotantoteknologian aika eriytti työn, harrastuksen ja koulutuksen toisistaan. Yhteiskunta teollistui ja teknistyi. Työ pilkkoutui ja eriytyi. (Kortteinen 1992.) Differentioituminen merkitsi myös sitä, että käsityö eriytyi tuotannollisista toiminnoista (Siurala 1993, 34). Teollistuminen aiheutti asteittain muutoksia sekä työhön että ihmisen työskentelyyn.

Suomalaisessa yhteiskunnassa voimakas teollistumisen kausi ajoittui toisen maailmansodan jälkeiseen aikaan. Sitä ennen maa- ja metsätalouteen sekä yksinkertaiseen teollisuustyöhön perustuvassa yhteiskunnassa tarvittiin kädentaitoja (Alamäki 1997, 7). Vähitellen automatisoitumisen myötä fyysinen lihasvoima, taitaminen ja kokonaisen valmistusprosessin hallinta eivät olleet työntekijöille yhtä oleellisia vaatimuksia. Käsityö menetti Kojonkoski-Rännälin (1995, 92) mukaan teollistumisen yhteydessä kokonaisen käsityön luonteensa elämisen ja toimeentulon välineenä. Tuotteiden massatuotannon myötä ennen käsityönä valmistetut esineet ja tekstiilit oli korvattavissa ostettavilla tuotteilla.

Käsityö eriytyi toisaalta erilliseksi, usein yksin omissa oloissa tai työpajoissa käsin tehtävien tuotteiden elinkeinoksi, kotiteollisuudeksi, ja toisaalta edellistä laajemmin harrastukseksi, joka tuotti mielihyvää ja hyötyä. Käsityö merkitsi tällöin sarjatuotannossa rationaalisesti valmistettujen tuotteiden rinnalla yksilöllisiä, ehkäpä parannuksia sisältäviä tuotteita. Osittain kuitenkin myös ammattimainen käsityö jakautui toisistaan eriytyneisiin suunnittelijan ja toteuttajan tehtäviin. Samaan aikaan mm. käsin tehtyjen vaatteiden arvostus laski; tuotteiden tuli muistuttaa teollisesti valmistettuja hyödykkeitä. Rationaalisuus merkitsi laskelmointia siitä, mikä on kannattavaa taloudellisesti tai ajankäytön suhteen. Käsin tehdyille tuotteille haettiin myös harrastuspohjaisessa toiminnassa mallia teollisesti tuotetuista tekstiileistä tai valmiista malleista. Tällaisenaan käsityöprosessi oli ositettua käsityötä (ks. Kojonkoski-Rännäli 1995, 94). Kuitenkin on huomattava, että ositettunakin käsityö edellyttää tekijältään Kojonkoski-Rännälin (emt.) mukaan teknisten ja tuotteen funktioon liittyvien ongelmien ratkaisutaitoa, materiaali- ja työvälinetuntemusta sekä valmistustekniikan hallintaa. Voidaan siis todeta, että käsityön merkitys muuttui – nyt oli toisaalta noususuhdanteisen talouden myötä mahdollisuus ostaa tuotteita tekemättä niitä itse ja toisaalta itse tekeminen eli harrastaminen koettiin voimakkaasti itsensä toteuttamisena.

Kuvatussa ositetun käsityön ilmiössä toisaalta korostui tekijän ja tuotteen välinen prosessi eli yksilön yhteys käsityön maailmaan ja materiaan. Käsityönopettamisessa nousivat keskeisiksi eri valmistustekniikat ja niihin soveltuvat materiaalit. Valmiiden mallien käyttö ja valmistustekniikat korostuvat juuri ositetussa käsityössä, kun oman suunnittelun ja ratkaisuvaihtoehtojen etsimisen osuus pienenee. Rationaalisuus näkyi tältä osin niin opettajan mallitöiden kuin erilaisten valmiiden ohjeiden suosimisena. Toisaalta teollistunut maailma loi käsityötä tekevälle ihmiselle rationaaliseen toimintaan apuvälineitä, koneita ja laitteita, joilla hän saattoi helpottaa ja nopeuttaa tuotteen valmistusta.

Käsityönopetusta tarkasteltaessa voidaan havaita, että sillä on ollut vahva asema suomalaisessa peruskoulutuksessa useastakin eri syystä. Kysymys lienee sekä kansanopetusta suunnitelleen Uno Cygnaeuksen käsityön merkitykseen liittyvästä näkemyksestä että laajemmalta pohjalta nousseesta koulutustarpeesta. Valtiollisen perusopetuksen toteutus tapahtuu aina suhteessa aikaan ja paikkaan. Eri oppiaineiden sisältyminen opetussuunnitelmaan ei perustu pelkästään kyseisten tietojen tai taitojen merkitykseen yksilön kehittymisen kannalta, vaan kyseessä on pikemminkin niiden merkitys yksilön kehittymiselle yhteiskunnan kannalta (Kojonkoski-Rännäli 1995, 105). Palkkatyöläistymisen vaiheessa oli toisaalta kyse yhteiskunnallisesta koulutustarpeesta, sillä muuttuneessa tilanteessa työntekijöiltä odotettiin mm. täsmällisyyttä, kestokykyä, tarkkuutta ja kykyä sopeutua (ks. Komiteamietintö 1912). Toisaalta taustalla oli laajempi tarve kasvattaa hyviä kansalaisia eli lisätä yksilöiden työprosessien ulkopuolisten elämäntilanteiden hallintaa (Lehtonen 1984), kun maaltamuutto ja palkkatyöläistyminen vähensivät perheiden mahdollisuuksia kasvattaa lapsiaan vallitsevien kristillisten normien mukaisesti. Sosiaalipedagogisesti tarkasteltuna tämä merkitsi hyödyllisten eli säästäväisten, käytännöllisten ja kätevien kansalaisen kasvattamista. Käsityönopetus nähtiinkin peruskoulutuksessa pääasiassa muodollisen sivistyksen välineenä, ei ammatillisena opetuksena (Lehtonen 1984; vrt. Kojonkoski-Rännäli 1995, 107–108). Käsityön sisältöön malleihin liitettiin sielutieteellisiä ja kehityspsykologisia perusteita sekä annettiin ohjeita pedagogisten menetelmien kehittämiseksi (Komiteamietintö 1912).

Käsityön sisältyminen suomalaiseen perusopetukseen ei siis selity pelkästään kuvatun työvoiman uusintamista korostavan näkemyksen esiinnousulla, vaan on muistettava, että Cygnaeus näki käsityön oppijan kokonaispersoonallisuutta monipuolisesti kehittävänä aineena, jossa alunperin ko-

rostettiin ongelmanratkaisun ja työkasvatuksen ohella myös oppilaan oman suunnittelutaidon, luovuuden ja esteettisten valmiuksien kehittämistä. Käytännössä hänen ideologiansa on kuitenkin kriittisesti arvioitu muuttuneen mallisarjojen toistoksi ja jäljentävän käsityötaidon välittämiseksi (Kanan-*oja* 1997, 8). Tämä näkyi konkreettisesti mm. siinä, että kouluissa valmistettiin mallien mukaisesti maataloustyökaluja tai niiden osia. Toisaalta Ant-*tila* (1983, 33) muistuttaa siitä, että kansakoulua koskevissa lausumissa ja mietinnöissä nuo Cygnaeuksen välittämät ajatusmallit ja metodiset suunta-*viivat* säilyivät peruskoulujärjestelmän toteuttamiseen saakka.

## **Tietoteknologian aika**

Toisen maailmasodan jälkeen aina 1980-luvun loppuun saakka Suomessa vallitsi suhteellisen tasainen taloudellisen kasvun aika, jolloin tulevaisuuden ennakoiminen ei tuntunut vaikealle. Työllisyys pysyi suhteellisen hyvänä ja kulutus kasvoi. Koulutusoptimismin vallitessa uskottiin ammatin takaavan työelämään sijoittumisen (Rinne 1997, 456). Sosiaalihuollon ja työvoimahallinnon palvelu- ja tulonsiirtojärjestelmän avulla kyettiin turvaamaan ajalehtivillakin työurilla olevien työttömyysturva ja taloudellinen tuki. (Kasvio 1994, 14; Viinamäki 1995, 23.) Ammattitaito- ja tietovaatimusten kasvaessa koulutusajat pitenivät ja painoutuivat yhä enemmän uusimman tiedon ja teknologian hallintaan.

Tästä näkökulmasta tarkasteltuna käsityö menetti merkitystään 1960–70-luvuilta lähtien, ja sen opetus nähtiin vanhanaikaisena tai jopa tarpeet-*tomana*. Käsityö merkitsi palkkatyöyhteiskunnassa marginaalisen pienen ryhmän ammattia ja erilaisten ajankäyttömahdollisuuksien kasvaessa yhä pienenevän ryhmän harrastusta. Käsityötä ei tarvittu entisessä merkitykses-*sään* tuotantoelämän tai sosiaalipedagogisten tavoitteiden takia. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 108.) Sillä ei ollut vaurastuneessa Suomessa ja ns. halpa-*tuonnin* lisääntyessä myöskään sijaa varsinaisen esinetarpeen tyydyttämi-*sessä*. Käsityön harrastaminen jäi yhä enemmän mielihyväpohjaiseksi it-*sensä* toteuttamisen keinoksi.

Käsityöopetusta modernisoitiin tuolloin profiloimalla oppiaine tekstii-*lityöksi* ja tekniseksi työksi sekä nostamalla aineen hallinnan teoreettista osuutta. Tekstiilityöhön sisällytettiin hierarkkista opetussuunnitelmajärjes-*telmää*, ainejakoisuutta ja oppiaineitten tiedollisuutta korostaen mm. teks-*tiilitietoutta* ja kuluttajakasvatuksellista ainesta (ks. mm. Kanan-*oja* 1993,

29). Käsiyö koettiin yleissivistäväksi oppiaineeksi, jota ei haluttu painottaa ammatillisesti suuntaavalla taito-sanalla. Tiedollisia osa-alueita alettiin myös muiden oppiaineiden tavoin mitata kokein. Tavallisimmin peruskoulun opetus toteutui oppiaineittain luokkahuonesidonnaisesti integroitumatta koulun ulkopuoliseen elämään tai koulun sisällä muihin oppiaineisiin. Tekstiilityössä opetus toteutettiin oman oppiaineen sisäisenä aihepiiriopetuksena.

Peruskoulun myötä käsiyö, tekninen ja tekstiilityö, sai omat Kouluhallituksen toimesta julkaistut opetussuunnitelman toteuttamiseen tarkoitettut oppaansa (mm. Kouluhallitus 1972; 1976; 1977a; b; 1979/13 a–d ja 14; 1988a ja b). Tekstiilityö sai myös omat oppi- ja työkirjansa; vähitellen opettajilla oli valittavana eri kustantajien julkaisemat kirjasarjat eri luokkasteille. Tekstiilityön opetuksessa alettiin painottaa tuotteen valmistusprosessin rinnalla taiteellista ja teknistä suunnittelua (Kojonkoski-Rännäli 1995, 108). Tekninen työ puolestaan alkoi 1970–80-luvuilla hitaasti mutta varmasti suuntautua ulkomaisten mallien mukaisesti teknologiaan (Kanan-oja 1997, 16–17).

Käytännössä käsiyöopetuksen tuntimäärät vaihtelivat eri aikoina ja eri koulujärjestelmissä. Peruskoulujärjestelmään siirryttäessä tuntimäärät pienenivät, koska käsiyö, tekstiilityö ja tekninen työ muuttuivat peruskoulun luokilla 8–9 valinnaisiksi aineiksi muiden valittavien aineiden joukkoon. Koulutuksellisen ja sukupuolten välisen tasa-arvon toteuttamiseksi alettiin käsiyötä 1980-luvun puolivälissä säännösten ja valtioneuvoston tuntijakoon perustuvien päätösten mukaisesti opettaa tytöille ja pojille osittain yhteisenä opetuksena (Kouluhallitus 1988a; b; Kuhmonen 1994). Käytännössä yhteinen oppiaine toteutettiin ns. vaihto-opetuksena, jolloin tavoitteena oli tutustuttaa oppilaita molempiin käsiyön lajeihin.

Kojonkoski-Rännäli (1995, 108) arvelee, että käsiyöopetuksessa toteutetut muutokset olivat merkittäviä oppiaineen säilymiseksi suomalaisessa peruskoulussa. Monien muiden maiden peruskoulutuksessa oppiainetta muutettiin esim. taide-, teknologia- tai työkasvatuksen suuntaan. Vastaavia liikkahduksia on Suomessakin havaittavissa käsiyöopetuksessa. Cygnaeuksen hengen perinne kuitenkin säilyi, sillä käsiyön merkitys nähtiin siltäkin yli yhteiskunnallisen merkityksen yksilön kehittymisenä. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 108–109.)

## Tulevaisuus: tiedon, taidon ja selviytymisen aika

Nyt uusi lyhytjännitteinen yhteiskunnallisen kehityksen aika, postmoderni elämä ja erityisesti 1990-luvun taloudellinen laskusuhdanne, on muuttanut käsitystämme monesta elämänrakenteen osa-alueesta ja tulevaisuudesta. Yhtäältä yhteiskunnassa hallitsee tieto- ja muu teknologinen erikoisosaaaminen, joka takaa työllistymisen ja mahdollisuudet kasvavaan kulutukseen. Toisaalta näyttää siltä, että elämme vajaatyöllistyvässä yhteiskunnassa, jossa myös koulutustarpeet ja taitovaatimukset ovat muuttuneet. Vähän koulutettujen kädentaitoon tai fyysiseen suoritukseen perustuva työ on siirtynyt pääosin koneiden tehtäväksi. Työ on muuttunut ainakin osittain projektiluonteiseksi siten, että myös hyvin koulutettujen työ voi olla lyhytaikaista. Lähitulevaisuutta leimaavat työttömyys, ikääntyvän työvoiman osuuden kasvaminen ja eläkkeelle siirtyminen, työsuhteiden epätyypillisuus ja katkonaisuus. (Viinämäki 1995, 94; Karisto, Takala & Haapola 1998, 358.) Työntekijöiltä odotetaan laaja-alaista osaamista, psyykkistä kestävyyttä, organisoitukykyä, joustavuutta, kykyä oppia nopeasti uusia tehtäviä, ryhmätyötaitoja, eri menetelmien ja välineiden hallintaa ja kehitystyötä. Silti itseohjautuva, tarkka ja erikoistunut käsityömäinen tuotanto vaatii edelleen ongelmanratkaisu- ja soveltamistaitoja; luovassa toiminnassa tarvitaan riskienhallintataitoa sekä epävarmuuden sietokykyä. (Väärälä 1995.)

Käsityön merkitys voi nousta esiin tässä muutoksen yhteiskunnassa eri tavoin. Keskeisenä lähtökohtana voidaan pitää ihmisen tarvetta toteuttaa olemistaan tekemällä käsin – toimia tekemällä. Käsityö mahdollistaa yksilön, luonnon ja yhteiskunnan välisen yhteyden materiaalsen elämyksen sekä kokemuksellisen ja kriittisen tietämyksen avulla (ks. Kojonkoski-Rännäli 1995, 121). Tämä osaltaan integroi erilaisia yksilöitä osaksi maailmaa – se antaa eväitä reflektiivisen *homo sapiensin* ('ajatteleva ihminen') ja *homo faberin* ('käytännöllinen taitoihminen') sekä *homo ludensin* ('leikkivä ihminen') syntyyn. Toisaalta uudet sukupolvet, nuoret, voivat antaa käsityölle uuden merkityksen tuottaessaan heille itselleen merkityksellistä kulttuuria ja käsityö voi olla arjen kulttuurina osa varsinaista tuotannollista toimintaa (Siurala 1993, 32–35).

Kortteisen (1992) mukaan palkkatyö tekemisen muotona ei sovi parhaalla mahdollisella tavalla ihmiselle ja se tuottaa työn tuloksia heikentäviä kompensatiokeinoja (mm. kiristäminen, sabotointi, stressaantuminen tai uupuminen). Tilanne korjautuisi työntekijän itsenäisyyden, vastuullisuuden ja sosiaalisen täysvaltaisuuden lisäämisen myötä, jolloin palkkatyö muut-

tuisi ihmisen eri puolia korostavan kokonaisvaltaisen tekemisen (kokonaisen käsityön) muodoksi. Tässä tilanteessa käsityöopetus voisi palvella työelämän ja yhteiskunnan koulutustarpeita valmentamalla ihmisiä uudella tavalla toteutuvaan palkkatyöhön (Kuhmonen 1994, 9). Käsityön uutta tulemistä voisivat kuvastaa myös ne käsityön ja massatuotannon yhdistelmät, jotka syntyvät yksittäis- ja erävalmistuksen etuja yhdistettäessä (Kasvio 1994, 40–43).

Käsityön sanotaan elävän ns. jälkipostmodernin ajan murrosoikaa. Mitä merkitystä käsityöopetuksella voi tässä tilanteessa olla, millaisia valmiuksia se lapsissa ja nuorissa kasvattaa, millaisia mahdollisuuksia se antaa harrastuksena kaikille ihmisille? Lähtökohtana käsityöopetuksessa tulisi olla elämässä tarvittavat valmiudet, jolloin on korostettava oppijoissa olevia voimavaroja sekä epävarmuuden sietokykyä ja kriittisyyttä. Käsityö voi antaa monipuolisia käytännön järkeen liittyviä valmiuksia selviytyä elämässä ja osallistua yhteiskunnan toimintoihin tilanteessa, jossa yhteiskunnalliset muutokset ovat nopeita ja perinteinen palkkatyöyhteiskunta rakoi-lee ja muuttaa muotoaan. Käsityö voi merkitä yleisen harrastamisen ohessa tekemistä, joka lisää taloudellista, fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä hyvinvointia ja elämänhallintaa. Se voi parhaimmillaan merkitä osalle ihmisistä myös yrittäjyyttä, ammattia ja toimeentuloa.

Käsityö voi tarjota yksilölle itsetuntoa nostavaa ja henkistä tasapainoa sekä viihtymistä lisäävää tekemistä. Kädentaitojen vahvistaminen voi tukea monipuolisesti vammaisten, heikommat akateemiset valmiudet omaavien tai opiskelun muuten vaikeaksi kokevien elämässä selviytymistä ja tarjota kokemukselliseen oppimiseen ja tekemiseen painottuvan vaihtoehdon teoriaopinnoille. Käsityöllä voi olla myös oppimishäiriöiden sekä kognitiivisten ja sosiaalisten kehityshäiriöiden korjaamisessa oma tärkeä osansa, kun se esim. harjoittaa silmän ja käden yhteistyötä sekä tarjoaa aitoja, käytännönläheisiä ongelmanratkaisutilanteita sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Käsi voi ohjata tekemisen ja kokemisen kautta informaation prosessointiin, reflektointiin ja oppimiseen. Kädentaidot nousevat esiin myös ns. vaihtoehtoisessa elämäntavassa itse tekemisenä tai tuotteiden kierrättämisenä ja uudistamisena sekä yleisemmin ekologiisiin perusteisiin liittyvänä tietoutena.

Kokonaisuutena on todettava, että käsityö kasvattaa kokemuksellisen tekemälläoppimisen kautta luovuutta, oman toiminnan suunnittelua ja aktiivisuutta tavoitteen saavuttamiseksi, epävarmuudensietokykyä ja taitoa ratkaista ongelmia. Tätä kautta voi oppija saada sellaisia itsetuntoa kasvat-



tavia onnistumisen elämyksiä (*flow*-kokemuksia), että hän oppii arvostamaan työtä ja osaa arvioida omaa työskentelyprosessiaan tietoisesti. Hyvät kädentaidot ovat myös perustana useissa tehtävissä koko ammattien kirjossa. Yksilön sisäisinä ominaisuuksina taidot todellistavat myös uutta tietoa rakentavan ihmisen – käsin tekemisen taito on ote mihin tahansa oppivaan osaamiseen. Kysymys on laajasti ymmärtäen (vrt. Anttila 1993b, 17; Kananoja 1993, 34) osaamisen taidosta (*know-how*), johon yhdistyy sisällön hallinta, substanssitietyös (*know-what*), ymmärrys perimmäisistä merkityksistä ja arvovalinnoista (*know-why*) sekä ajoituksesta (*know-when*), laajemmin myös ajanhallinnasta.

Vaikka teknologia ja korkea osaaminen ovat osa tulevaisuutta, voivat ne jäädä pienen erityisryhmän omaksi todellisuudeksi, kun suuri osa ihmisistä selviää hyvin pienellä teknologisella osaamisella (Venkula 1994). Hyvä elämänhallinta ja selviytyminen eivät välttämättä edellytä viimeisintä tietämystä tai laitteiden hallintaa. Hyvä elämä voi merkitä käsityötä terapeuttisena harrastuksena tai suorittavaa, kädentaitoon perustuvaa työtä ammattina. Ositettunakin käsityönä, toistavalla harjoittamisella, saadut käsityövalmiudet voivat lisätä sisäistä ja ulkoista elämänhallintaa sekä tarjota (ammatti)taidon myötä mahdollisuuden suorittavaan työhön ja itsenäiseen elämään (Pöllänen 1998). Peruskoulutuksessa tämä edellyttää vahvaa tunnetun käsin tekemiseen laadukkaan käsityöopetuksen avulla.

Käsityön olemassaolo ei siis riitä oppiaineen merkitykseksi; kysymys on käsityöopetuksen laadusta. Käsityön merkityksen voidaan sanoa ohjanneen käsityöopetusta eri painoalueille eri aikakausina (ks. taulukkoa 1 seuraavalla sivulla). Tulevaisuudessa kuitenkin on kysymys pikemminkin päinvastaisesta ilmiöstä, jossa käsityön merkitys nousee siitä, millaisista sisällöistä käsityöopetus koostuu ja miten niitä opetetaan. Käsityö voi saada uudenlaisen merkityksen tietoisesta käsityöopetuksen kautta. Toisaalta käsityö myös omana tieteenalanaan laaja-alaisesti käsityön merkitystä.

Postmodernin ajan käsityöopetuksen monet, erilaisiin suuntauksiin johtavat merkitykset (esim. teknologinen käsityö ja taidekäsityö) voivat olla opetuksen suunnittelun kannalta myös sudenkuoppa. On olemassa vaara, että opetuksen sisällytetään jotakin kaikkesta mahdollisesta ja tavoitteet muotoillaan kultaisen keskittien tapaan käsityön eri merkitykset huomioiduksi tai sitten merkityksiä preferoidaan eri asiantuntijatahoilla ja muodostetaan hierarkkisia järjestelmiä. Jonkin merkityksen vähättely tai jylhyydelle nostaminen merkitsee opetuksen sirpaloitumista tai yksipuolistumista. Ainedidaktinen kehitystyö edellyttää, että käsityön erilaiset merkitykset

saavat tilaa käytännössä, mm. taitokasvatuksesta, taidekasvatuksesta ja tuotesuunnittelusta (*design education*) nousevana käsityönopetuksena. Samalla asetetaan opettajalle haaste: opettajan on pystyttävä tiedostamaan ja pohittamaan sitä, mikä juuri tässä opetusjaksossa on tärkeää ja olennaista.

Seuraavissa luvuissa tarkastellaan lähemmin taito- ja taidekasvatuksesta sekä tuotesuunnittelusta nousevaa käsityönopetusta. Mikään näistä painopistealueista ei ole täysin yksiselitteinen; niissä kaikissa voidaan havaita useita erilaisia suuntauksia ja painotuksia. Tässä yhteydessä on pyritty esittämään kunkin painopisteen keskeiset piirteet tietoisena siitä, että joiltain kärjistyksiltä ei ole voitu välttyä.

TAULUKKO 1. Käsityön merkitystä kuvastavat opetuksen painopisteet eri aikakausina (Pöllänen 1999)

<b>Käsin tekemisen aika</b>	käsityölliset valmistustaidot ( <i>skills</i> )
<b>Tuotantoteknologian aika</b>	teolliset taidot ( <i>industrial skills</i> ), harrastamiseen liittyvät taidot ( <i>hobby skills</i> )
<b>Tietoteknologian aika</b>	teknologiset taidot ( <i>technological skills</i> ), ymmärtäminen ja soveltaminen ( <i>know how</i> )
<b>Tulevaisuus</b> tiedon, taidon ja selviytymisen aika	laaja-alaiseen osaamiseen ja elämänhallintaan liittyvät taidot ( <i>know what + how + why + when</i> ), globaaliin selviytymiseen liittyvät taidot ( <i>global survival skills</i> )

## Käsityönopetuksen painopisteet käsityön merkityksen suuntaajana

### Taitokasvatuksesta nouseva käsityönopetus

Käsityöllisen suunnittelu- ja valmistusprosessin yksi merkittävimmistä ulottuvuuksista on käsityötaito (Kaukinen 1998, 25). Mutta mitä käsityötaidolla itse asiassa tarkoitetaan ja tarvitaanko käden taitoja nykypäivänä? Perinteisestihän taidot on jaoteltu henkisiin taitoihin (esim. ajattelun taito) ja fyysisiin taitoihin (esim. käsillä tekemisen taito). Tämä jaottelu on ongelmallinen siinä mielessä, että käsillä tekemisen taitoon tarvitaan ajattelun taitoja eikä ajattelun tasolla tapahtuvalla ideoinnilla ole merkitystä ilman ideoiden toteuttamiseen tarvittavia fyysisiä taitoja. (Kojonkoski-Rännäli 1998, 64–65.) Käsityötaitoa ei ole olemassa sellaisenaan, vaan sen hallintaan sisältyy motorisen suorituksen lisäksi mm. monenlaisen informaation nopea ja rationaalinen käsittelykyky, kommunikointikyky, vahva minäkäsitys ja itseluottamus sekä sosiaalisen ja muun ympäristön huomioon ottamisen kyky (Anttila 1993 a, 63). Kädentaitoja kehittävän taitokasvatuksen tarpeellisuus kiteytyy itse asiassa tähän taitojen synkretistiseen olemukseen; käden taitojen kehittäminen on osa kokonaisvaltaista taitokasvatusta.

Taitokasvatuksen merkitys voidaan nykypäivänä nähdä myös siinä, että omakohtainen osaaminen antaa itseluottamusta ja merkitystä olemassaololle erityisesti niillä ihmisillä, jotka hahmottavat maailmaa enemmän tekojen kuin sanojen kautta. Käsityöllä on merkitystä mielekkäänä tekemisenä, joka voi synnyttää *flow*-kokemuksen, syvän onnen tunteen, jossa omat kyvyt ja tavoitteet ovat ihanteellisessa suhteessa toisiinsa (Uusikylä 1999, 65).

Tieto ja tietäminen korostuvat akateemisina taitoina tietoyhteiskunnassa. Tämä uhkaa kapeuttaa arvomaailmaamme osaamisen kustannuksella (Suhola 1996, 114–115). Samaan aikaan on toisaalta oltu huolissaan ihmisistä, joilla on arjen- tai elämänhallinnassa puutteita. Tiedon vastapainoksi voidaan käsin tekemisen ja käytännön ongelmanratkaisun myötä kehittää ns. käytännön järkeä, joka auttaa näkemään asioiden välisiä yhteyksiä ja analysoimaan niiden taustalla vaikuttavia syitä (Kojonkoski-Rännäli 1995, 68). Voidaan ajatella, että käden taidoillaan ihminen pitää käsissään omaa elämäänsä saaden samalla otteen maailmassa vallitsevasta kaaoksesta.

Taitoa ei opita kirjallisuutta lukemalla tai hakemalla tietopankista; taito opitaan tekemällä. Taidon haltuunotto on prosessi, jossa ei ole oikotietä: se vaatii aikaa ja tapahtuu asteittain. Taidon oppimista voidaan kuvata kumuloituvien kierrosten vaiheina seuraavasti (Fitts 1962; ks. myös Anttila 1993a):

- 1) Tiedostamisvaihe (kognitio). Taidon oppimisen alkuvaiheessa oppija tekee havaintoja, hankkii tietoja, kehittää mielikuvaa suorituksesta, tarkkailee tietoisesti toimintaa, luo mielikuvan suorituksesta ja oppii hallitsemaan vaadittavat reaktiot. Tässä vaiheessa visuaalinen kanava hallitsee suoritusta.
- 2) Jäsentymisvaihe (assosiaatio). Jäsentymisvaiheessa taidon oppijan toiminnot nivELYTvät niin, että ne liittyvät toisiinsa yhä paremmin. Tässä vaiheessa motorinen harjaantuminen on keskeisessä osassa.
- 3) Täydentymisen vaihe (autonominen vaihe). Täydentymisen vaiheessa taidon oppija hallitsee monivaiheiset kokonaisuudet sujuvasti sietäen vähitellen myös häirintää. Tästä hyvänä esimerkkinä on esim. neulomisen taidon automatisoituminen niin, että neuloja pystyy työskentelemään televisiota katsellessaan.

Kädentaitojen oppimisen ja opetuksen yhteydessä käytetään käsitteitä jäljentävä käsityö, mallioppiminen ja oppipoika-mestari metodi. Jäljittelyyn perustuvaa käsityönopetusta on myös kritisoitu viime vuosikymmeninä. Schönin (1988) mukaan USA:ssa suhtaudutaan negatiivisesti imitointiin, koska amerikkalainen kulttuuri korostaa yksilön itsenäisyyttä ja riippumattomuutta. Sama ilmiö on nähtävissä suomalaisessa kulttuurissa. Suojasen (1993, 98) mukaan jäljentävää menetelmää yksipuolisesti korostava käsityönopetus voi kehittää motorisesti taitavan tekijän, mutta se ei kehitä riittävästi oppilaan kykyä ratkaista suunnitteluun ja valmistukseen liittyviä ongelmia. Toisaalta on kuitenkin osattava erottaa toisistaan mekaaninen ja reflektiivinen imitointi (Schön 1988). Reflektiivinen imitointi edellyttää halukkuutta tehdä kuten opettaja, mutta samalla se edellyttää oman tekemisen reflektointia. Jos oppija ylioppii opettajan antamat ohjeet mekaanisesti, hän saattaa pitää niitä yleisinä sääntöinä eikä vain yhtenä tapana lähestyä opittavaa ilmiötä. Taitojen älyllinen hallinta ja tietoinen älyllinen suhtautuminen työhön edellyttää reflektointitaidon kehittymistä. Jäljittelyyn kuuluu, että opettaja toimii mestarin roolissa demonstroidessaan tai mallintaessaan taitoja ja työskentelyprosessia. Oppijat ovat ns. oppipoikia, jotka haavoittavat mestariaan kokonaisvaltaisesti oppien motoristen taitojen lisäksi

si työhön liittyviä asenteita ja arvoja. Antamalla neuvoja, kritiikkiä, selityksiä ja kuvauksia sekä kyselemällä opettaja voi ohjata reflektiiviseen imitointiin.

*Flow*-kokemusten syntymiseksi opettajan on suhteutettava tehtävän vaikeus ja haastavuus yksilön taitoihin. Liian vaikeat tehtävät aiheuttavat ahdistuneisuutta, liian helpot taas ikävystymistä. Kun taidot ovat vielä vähäiset, pitäisi tehtävien ja harjoitusten olla suhteellisen helppoja, mutta kuitenkin niiden tulisi olla sopivan haastavia. *Flow*-kokemuksen kannalta on tärkeää, että ihminen tuntee pääsevänsä yhä parempiin tuloksiin. (Uusikylä 1999, 67.)

Taidon oppiminen on substanssispesifistä. Tällä tarkoitetaan sitä, että mitään taitoa ei voi oppia sitomatta sitä johonkin substanssiin (esim. tekniikkaan tai materiaaliin), joka alkaa kehittää ihmisen kognitiivisissa rakenteissa mielikuvia, muistijälkiä ja skeemoja oppimiskokemuksista. (Kaukinen 1998, 25.) Behavioristisessa opetuksessa edetään oppiaineksen sisäisen logiikan mukaan (Suojanen 1993, 112), joten tässä mielessä behavioristisella oppimiskäsityksellä on oma sijansa taidon oppimisessa.

## Taidekasvatuksesta nouseva käsityönopetus

Taidemaailmassa on erilaisia toimintakäytäntöjä, sopimuksenomaisia tapoja, joiden mukaan taideteokseksi luokitteleminen tapahtuu. Ei ole olemassa mitään määriteltyä säännöstöä, jonka perusteella tietyt objektit hyväksytäisiin taideteoksen kategoriaan. Esimerkiksi teoksen asettaminen näytteille taidemuseoon tai galleriaan on institutionaalinen toimenpide, joka sisältää ajatuksen esineestä taideteoksena. Myös tekijä eli taidemaailmaan kuuluva taiteilija ”asettaa ehdolle” tekemänsä objektit. Taidemaailma siis määrittelee erilaisten vakiintuneiden käytäntöjen perusteella, millaisia esineitä voidaan ehdottaa taiteen kategoriaan. Näiden käytäntöjen taustalla on vaikuttamassa vuosisatojen varrella muotoutuneet käsitykset taiteesta ja siihen liittyen taidemaailmasta. (Pääjoki 1992.)

Miten sitten käsityö sijoittuu tähän institutionaaliseen taidenäkemykseen? Kun käsityö halutaan liittää taiteen piiriin, puhutaan usein taidekäsityöstä: käsitteeseen liittyy ajatus siitä, että tietynlaiseen käsityöhön sisältyy ominaisuuksia, joiden perusteella se voidaan asettaa ehdolle taideteoksena. Taiteessa arvostettavat ominaisuudet ovat vaihdelleet eri aikoina. Postmodernin taidekäsityksen myötä taiteilijat ovat alkaneet tietoisesti pohtia eri-

laisia luokitteluja; he kritisoivat erillisen, käytännön näkökulmasta irrallaan olevan taiteenmaailman olemassaoloa. Nykyisen taidekäsityksen mukaan taiteilija toimii suhteessa kulttuuriin, ei irrallisena yksikkönä. (Pääjoki 1992.)

Taide on ilmaisua, henkisyyden ilmentymistä konkreettisessa (Kojonkoski-Rännäli 1995). Taidekäsityössä korostuu ilmaisu käsityön avulla. Ilmaisu voi liittyä aikaan ja sen ilmiöihin, jolloin taide pyrkii kuvaamaan jotakin siitä ympäristöstä tai todellisuudesta, jossa ihminen elää. Toisaalta taiteeseen kuuluu kriittisyys valtakulttuuria kohtaan, jolloin ilmaisu voi uusille vaikutuksille alttiina ennustaa edessä olevia yhteiskunnallisia muutoksia. Kouluopetuksessa taidekäsityön kautta voidaan myös lisätä kulttuurin tuntemusta. Taiteen avulla voidaan hermistää näkemään kulttuurin eri ilmiöitä ja auttaa ymmärtämään ja hyväksymään erilaisia kulttuureja, erilaisuutta. Taidekäsityön suhde perinteeseen on uudistava; se seuraa uusia virtauksia ja hakee myös vaikutteita erilaisista kulttuureista (Häti-Korkeila & Kähönen 1985, 38). Taidekäsityöstä nouseva käsityönopetus voi kannustaa kulttuurin tuottamiseen ja kehittämiseen, jolloin se aktivoi havaitsemaan, että kulttuurin muuttaminen ei ole taiteilijoiden yksinoikeus.

Taidekäsityö voi olla myös itseilmaisua, jolloin taide on väline, jolla ihminen ulkoistaa tunteensa, ajatuksensa, mielikuvansa, unelmansa tai kokemuksensa. Taide voi toimia terapiana, selviytymisen välineenä. Toisaalta taiteen kautta voidaan välittää onnistumisen tunteita ja edistää hyvän itse-tunnon kehittymistä, mikä edelleen auttaa selviämään vaikeista tilanteista.

Taidekäsityöhön liitetään usein käsite luova käsityö. Kouluelämässä käsitteeseen on liitetty myös negatiivisävytteisiä epäilyksiä käyttökelpoisen materiaalin tuhlaamisesta. Kysymys lienee pikemminkin siitä, että tällöin luovuudessa on korostettu vain joitakin osakriteerejä esim. kekseliäisyyttä, ideavuolautta, mielikuvituksen rikkautta ja omaperäisyyttä. Nykyisin ymmärretään, että luovaan kokonaisuuteen tarvitaan kaikkia luovuuden osaluokkia: luovaa persoonallisuutta, luovaa prosessia, luovaa tuotetta ja luovaa toimintaympäristöä (ks. Uusikylä 1999, 56–74).

Miten taidekäsityötä voidaan oppia tai opettaa? Taidekäsityö syntyy jokaisen tekijän omana aktiivisena prosessina, jossa opettaja voi toimia lähinnä avustajana ja tukijana. Opettaja väistyy syrjään, kun opetettava työskentelee omaehtoisesti ja ottaa tekemisestään eettisen vastuun. Tämän tyyppinen oppiminen voidaan sitoa humanistiseen oppimiskäsitykseen, jossa korostuu pyrkimys mahdollisimman itsenäiseen toimintaan ja oppimisen itseohjautuvuuteen (Suojanen 1993, 112). Humanistinen teoria ko-

rosta yksilön ainutlaatuisuutta, ihmisenä olemista, elämäniloa ja hyviä ihmisuhteita (Saarinen ym. 1991, 79–84). Opetuksessa tämä tarkoittaa mm. sitä, että käsityön opettaja kiinnittää erityistä huomiota avoimen ja rakentavan ilmapiiriin luomiseen; myös opetuksen eteneminen sopeutetaan oppilaiden kulloiseenkin tarpeeseen eikä tarkan ennakkosuunnitelman noudattamiseen (Suojanen 1993, 112).

Opetusmenetelmällisesti taidekäsityö korostaa elämyksellistä toimintaa. Taidekäsityön opetus lähtee usein väljästä teemasta tai aiheesta. Virikkeitä omaan työhön haetaan mm. taideteoksista, perinteestä, muistoista, luonnosta, kokemuksista ja mielikuvista. Varsinainen työ voidaan toteuttaa mitä erilaisimmista materiaaleista ja mitä erilaisimmin tekniikoin. Työskentely etenee prosessina: kun oppijalle on hahmottunut hänen suunnittelemansa työn ongelma ja sen ratkaisu, siirtyy hän määrittämään mm. tarvitsemaansa tietoa ja tekniikkaa. Nämä pyrkimykset hän voi toteuttaa tutkimalla valmiita töitä ja muita esimerkkejä sekä kirjallisuutta lukemalla ja kokeilemalla.

## **Tuotesuunnittelusta nouseva käsityönopetus**

Tuotesuunnittelua painottavan käsityönopetuksen tavoitteena on suunnittelutaidon kehittäminen. Tällöin on kysymys kyvystä ratkaista ongelmia sekä luoda uusia rakenteita ja muotoja. Tuotesuunnittelupainotteista opetusta lapsuudessa on pidetty ensiarvoisen tärkeänä, jotta mm. puhelinteollisuuden tai huippufunktionaalisten urheilu- tai taidetekstiilien kaltaisia suomalaisia tuotteita olisi edelleen olemassa (Kaukinen 1998, 14).

Kaikista ei kuitenkaan tule ”ridge forrestereita”. Tuotesuunnittelua painottava käsityö voi myös kasvattaa viisaita kuluttajia, jotka osaavat ottaa taloudellisuuteen, laatuun ja ympäristöön liittyvät näkökohdat huomioon. Itse suunnittelemalla ja tekemällä voidaan oivaltaa, mitä tuotteen laatu tarkoittaa. Koska tuotesuunnittelu vaikuttaa ympäristöön, se on myös vastuullista. Oppija voidaan ohjata havainnoimaan, näkemään ympärillä olevia asioita ja esineitä kriittisesti sekä harjaannuttaa tekemään tietoisia valintoja. Ekologinen näkökulma kasvattaa arvioimaan tuotteen tuottamisen, käytön ja hylkäämisen merkitystä ympäristölle.

Kaikista ei myöskään tule ”nokian kännykkäsuunnittelijoita”, ts. teollisen tuotesuunnittelun ammattilaisia, jotka joutuvat työssään tekemisiin suurten tuotanto-organisaatioiden kanssa. Tuotesuunnittelupainotteinen kä-

sityö voi kuitenkin merkitä käsityöllistä tuotesuunnittelua, jossa suunnittelu ja valmistus integroituu yhdeksi prosessiksi. Tuote voidaan näin valmistaa yksilöllisesti tilaajan toivomusten mukaisesti mittatilaustyönä, ateljeetoimintana. Käsityöllisen tuotesuunnittelun opetuksella voidaan nähdä olevan yhteyksiä yrittäjyyskasvatukseen. Tavoitteena ei kuitenkaan pidetä vain ulkoista vaan lähinnä sisäistä yrittäjyyttä, tapaa tehdä työtä sitoutuneesti ja tavoitteellisesti. Sitoutuminen takaa täyden panoksen ja tuloksen, joka ei ole vain tuloksen tekemistä jollekin toiselle, vaan ennen kaikkea iloa, tyydytystä ja hyvän olon tunteen tuovaa tekemistä (Suhola 1996, 111).

Opetuksessa tuotesuunnittelun kohde saattaa aluksi olla pelkkä ajatus, idea, intuitio, koettu muutoksen tarve tai epämääräinen ongelma, joita ryhdytään tarkemmin käsittelemään. Jos tuotesuunnittelutehtävä on aito, ei opettajalla ole siihen etukäteen valmista ratkaisua. Suunnittelun opettamisen kannalta tähän liittyy paradoksi: Oppija tietää, että hänen täytyy pyrkiä johonkin mystiseen edessä häämöttävään tavoitteeseen, mutta hän ei tiedä, mitä se jokin on, koska suunnittelun tavoitteet eivät ole ilmaistavissa yksiselitteisesti. Opettaja voi sanoa: ”Voin kertoa sinulle, että sinun täytyy tietää jotakin, mutta minä en pysty kertomaan, mitä se jotakin on juuri tämän tehtävän tai projektin kannalta.” Opettaja voi auttaa järjestämällä kokemuksia ja tilanteita, joiden kautta opitaan ymmärtämään suunnittelua paremmin. Tämä edellyttää, että oppijan täytyy olla avoin näille kokemuksille ja tilanteille. (Schön 1988.)

Ongelman löytämisen ja hahmottamisen jälkeen on pyrittävä löytämään monia eri ratkaisuvaihtoehtoja. Prosessin aikana joudutaan 1) analysoidaan ongelman luonne, 2) tekemään synteesiä yksityiskohtia yhdistelemällä (ideointi) ja 3) arvioimaan jo olemassa olevan tiedon ja hankittavan taitotiedon soveltuvuutta sekä 4) kommunikoidaan suunnittelukohteen, suunnittelijan ja ympäristön kanssa. Ongelman analysointimenetelmiksi soveltuvat mm. ongelman osituksen menetelmä ja morfologinen analyysi. Ideointimenetelmistä tunnetuimpia lienevät aivoriihitekniikat. Myös luonnostelu voi edistää uusien mielleyhtymien ja ideoiden syntymistä. Arviointi on vuorottelua laaditun suunnitelman tavoitteiden, mielikuvan ja todellisuuden välillä, ja sitä tapahtuu koko prosessin ajan. Ideointivaiheessa arvioinnin tulee olla kannustavaa ja rohkaisevaa, etteivät kehittämiskelpoiset ideat joutuisi liian raskaaseen kritiikkiin. Arviointimenetelminä voidaan käyttää mm. subjektin itsensä, asiantuntijoiden tai paneelin suorittamaa arviointia sekä erilaisia analyysimenetelmiä (esim. funktioanalyysi ja sisäl-



lönanalyysi) ja objektiivisia kokeita (esim. laboratoriotestit). (Ks. Anttila 1993a; Suojanen 1993.)

Suunnittelussa tarvittava tieto on ns. tilannekohtaista tietoa. Tällöin opettaja ei voi etukäteen tiukasti suunnitella opetustaan ja tarvitsemaansa materiaalia; opetus etenee oppilaiden suunnitelmista ja tilanteista lähtien. Tämä lähestymistapa edellyttää opettajalta tarkkaa tilanneanalyysia ja oppilaiden yksilöllistä ohjausta. Tuotteen valmistaminen on monessa vaiheessa kokeilua. Koska kyseessä on uusi, ennen valmistamaton tuote, saadaan materiaalista, menetelmästä ja työvälineistä prosessin kuluessa uutta tietoa. Suunnitelma muuttuu ja paranee koko prosessin ajan. Opettaja on ohjaaja, joka analysoi tilanteet ja sen perusteella ohjaa oppijaa tämän omista lähtökohdista käsin. Opettaja pyrkii ohjaamaan omatoimiseen tiedonhankintaan ja sen arviointiin sekä opettamaan rutiinitaitojen sijasta ongelmanratkaisutaitoja ja yleisiä periaatteita.

Suunnitteluprosessin (opetusjakson) kuluessa opettajalle voi kehittyä varsin selkeä ratkaisu oppijan työhön. Opettajan tulee kuitenkin varoa ratkaisemasta ongelmaa oppijan puolesta. Toisaalta ei ole hyvä, että opettaja teeskentelee tietävänsä vähemmän kuin itse asiassa tietää. Yksi tapa ratkaista tämä ongelma on esittää useita ratkaisuja tai perusteluihin johdattelevia kysymyksiä jättäen kuitenkin lopullisen valinnan oppijalle itselleen. Vaihtoehtoisia ratkaisuja pohdittaessa voi oppija löytää uusia mahdollisuuksia ongelmaan. Onnistumisen edellytyksenä on, että oppija tietää tavoitteensa. Tällöin opettajan rooli on ohjata oppijaa keinojen ja metodien sekä oleellisten seikkojen etsimisessä (Schön 1988.) Oppimaan oppimista, ongelmanratkaisua ja reflektiivisyyttä korostavana tuotesuunnittelusta nouseva käsityönopetus nojautuu erityisesti kognitiiviseen oppimiskäsitykseen (ks. Suojanen 1993, 112–114.)

## **Painopisteiden valinta on arvovalintaa**

Edellä esitetyt käsityönopetuksen painopistealueet voidaan nähdä näkökulmina käsityönopetukseen. Ne voivat nostaa esiin kontekstisidonnaisesti ja moniarvoisesti sellaisia piirteitä, jotka ovat esillä myös postmodernissa elämässä ja uramalleissa. Niitä ei voida kuitenkaan pitää käsityönopetuksessa kaikenkattavina. Esitettyjen painopistealueiden lisäksi voidaan esittää useita erilaisia käsityönopetuksen suuntauksia, mm. ”teknologinen käsityö” (ks. Kankare 1997, 138). Tässä artikkelissa on kuitenkin pysytelty subs-

tanssispesifisesti tekstiilityön sisällöissä. Keskustelua tulee kuitenkin jatkaa myös siitä, miten teknisen käsityön sisällöistä nousevan opetuksen painopistealueet asettuvat tekstiilityön painopistealueisiin nähden. Voidaan myös pohtia taidekäsityön, tuotesuunnittelun ja taitokäsityön keskinäisiä suhteita. Kullakin alueella on omia erityisiä piirteitään, mutta ne eivät ole toisensa poissulkevia, vaan niillä on yhteisiä elementtejä ja toisiaan tukevia toimintamuotoja. Hyvänä esimerkkinä tästä voisi olla tuotesuunnittelijan työ, jossa on hyötyä sekä kädentaidoista että taiteesta. Edellä esitettyä ei siis pidä nähdä tiukasti eri käsityömuotojen välille raja-aitoja kasvattavana jakona; se olisi turhaa ja keinotekoista.

Selkeästi on kuitenkin havaittavissa, että käsityöopetusta ei voida rajata yhteen tai yhtenäiseen käsityöopetuksen malliin tai vain tietyn käsityön merkitystä korostavan lähtökohdan ympärille. Oppijoiden kokonaispersoonallisuutta monipuolisesti kehittävän käsityöopetuksen suunnittelu edellyttää opetuksen painopistealueiden hahmottamista sekä jokaisen opetettavan aihepiirin selvittämistä ja siihen liittyvien ominaispiirteiden ymmärtämistä. Valinnan tekeminen edellä kuvattujen painopistealueiden ja monien muiden näkökulmien välillä on arvovalintaa. Voimassa oleva opetussuunnitelma väljyydessään jättää opettajalle päätettäväksi, millaisia painoituksia hän haluaa käsityössä nostaa esiin ja millaisia oppimishankkeita ja -prosesseja hän näiden painotusten avulla rakentaa.

## Lähteet

- Alamäki, A. 1997. Käsityö- ja teknologiakasvatuksen kehittämisen lähtökohtia varhaiskasvatuksessa. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja A 181.
- Anttila, P. 1983. Työ ja työhön kasvatettavuus. Tutkimus koulun työkasvatuksen rakenteesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos, tutkimuksia 100.
- Anttila, P. 1993a. Käsityön ja muotoilun teoreettiset perusteet. Porvoo: WSOY.
- Anttila, P. 1993b. Mitä on käsityöllinen toiminta? Teoksessa U. Heikkinen & U. Salmi. Puheenvuoroja käsityön ja ammattikasvatuksen filosofiasista. Tampereen yliopisto, täydennyskoulutuskeskus, julkaisusarja A 3, 9–26.
- Dewey, J. 1957. Koulu ja yhteiskunta. Helsinki: Otava.
- Fitts, P. M. 1962. Factors in complex skill learning. Teoksessa R. Glaser (toim.) Training research and education. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 177–197.
- Ford, T. 1993. Taito ja mielikuvitus. Teoksessa A. Norha (toim.) Käsi luo, kasvattaa ja yhdistää. Käsi- ja taideteollisuusliitto. Helsinki: Monila Oy, 15–20.
- Helen, T. & Ketola, K. 1998. Latin Lives! In Finland and beyond. Helsinki: Edita.
- Häti-Korkeila, M. & Kähönen, H. 1985. Tuotesuunnittelun perusteita. Porvoo: WSOY.
- Kananoinen, T. 1993. Muuttuvat taidot: käsityöopetuksen peruslähtökohtia. Teoksessa A. Heikkinen & U. Salmi (toim.) 1993. Puheenvuoroja käsityön ja ammattikasvatuksen filosofiasta. Tampereen yliopisto, täydennyskoulutuskeskus, julkaisusarja A 3, 27–43.
- Kananoinen, T. 1997. Teknologisen opetuksen kehitystä. Teoksessa T. Kananoinen, J. Kari & M. Parikka. Teknologiakasvatuksen tulevaisuuden näköaloja. Jyväskylän yliopisto, opetuksen perusteita ja käytänteitä 30, 7–26.
- Kankare, P. 1997. Teknologian lukutaidon toteutuskonteksti peruskoulun teknisessä työssä. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, Scripta Lingua 139.
- Karisto, A., Takala, P. & Haapola, I. 1998. Matkalla nykyaikaan. Elintason, elämäntavan ja sosiaalipolitiikan muutos Suomessa. Juva: WSOY.

- Kasvio, A. 1994. Uusi työn yhteiskunta. Suomalaisen työelämän muutokset ja kehittämismahdollisuudet. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Kaukinen, L. K. 1998. Dimensioita käsityötieteessä, erityisesti tekstiilityössä. Teoksessa L. Kaukinen & A.-L. Rauma (toim.) Kotitalouden ja tekstiilityön opettajien koulutusta Joensuun yliopistossa ja Savonlinnassa. 40-vuotisjuhlajulkaisu. Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 71, 9–29.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1995. Ajatus käsissämme. Käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C 109.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1998. 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. 1999. Käsityötaito on taas tulossa. HS 7.9.1999. Komiteamietintö. 1912:10. Kansakoulun käsityönopetus.
- Kortteinen, M. 1992. Kunnian kenttä. Suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona. Hämeenlinna: Hanki ja jää.
- Kouluhallitus 1972; 1976; 1977a; b; 1979/13 a–d, tekninen käsityö; 1979/14, tekstiilityö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kouluhallitus 1988a. Ala-asteen käsityö ja tekstiilityö. Peruskoulun opetuksen opas. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kouluhallitus 1988b. Yläasteen tekstiilityö. Peruskoulun opetuksen opas. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kuhmonen, P.-L. 1994. Ideasta tuotteeksi. Käsityö, tekninen työ ja tekstiilityö. Opetushallitus, 13. Helsinki: Painatuskeskus oy.
- Lehtonen, H. 1984. Palkkatyöläistyminen, kasvatuksen yhteiskunnallistuminen ja sosiaalipolitiikka. Valtiollisen perusopetuksen synnyn kvalifikaatiotaustan tarkastelua. Tampereen yliopisto, yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos.
- Niiniluoto, I. 1999. Käsityö, kuvittelu ja ymmärtäminen. Teoksessa M. Humalajärvi & M.-L. Seilo (toim.) Käsityö koskettaa. Käsityön taiteen perusopetus. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 7–14.
- Pääjoki, T. 1992. Käsityö taideteoksena – taiteen ja käsityön suhde. Luentopäivä 9.10.1992 Jyväskylän työväenopistossa.
- Pöllänen, S. 1998. Työvaltaisella erityislinjalla opiskelleiden ammatillinen ura ja elämäntilanne. Joensuun yliopisto, kasvatustieteellisiä julkaisuja 44.

- Rinne, R. 1997. Koulutus ja työ jälkimodernissa yhteiskunnassa. *Kasvatus* 28, 5, 450–461.
- Saarin, P. & Ruoppila, I. & Korkiakangas, M. 1991. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Schön, D. 1988. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Siurala, L. 1993. ”Grounded aesthetics” – itsetekemisen uusi tuleminen. Teoksessa A. Norha (toim.) *Käsi luo, kasvattaa ja yhdistää. Käsi- ja taideollisuusliitto*. Helsinki: Monila Oy, 30–35.
- Suhola, A. 1996. Kohtaamisia. Teoksessa: H. Myyrä (toim.) 1996. *Koulun puolesta*. Juva: WSOY, 109–120.
- Suojanen, U. 1993. *Käsityökasvatuksen perusteet*. Porvoo: WSOY.
- Uusikylä, K. 1999. *Taito löytää, rohkeus toteuttaa*. Jyväskylä: Atena.
- Venkula, J. 1994. *Julkishallinto, mediat vai älymystö*. Teoksessa L. Lehtisalo (toim.) *Sivistys 2017*. Porvoo: WSOY, 117–156.
- Viinamäki, L. 1995. *Pitkospuita työ- ja koulutusmarkkinoista*. Helsinki, työministeriö, työpoliittinen tutkimus 98.
- Väärälä, R. 1995. *Ammattikoulutus ja kvalifikaatiot*. Lapin yliopisto, Acta Universitatis Lapponiensis 9.
- Walker, J. A. 1989. *Design history and the history of design*. Worcester: Billing & Sons.