



2014

ANA NUUTINEN • PÄIVI FERNSTRÖM • SIRPA KOKKO • HENNA LAHTI
toimittajat

Toimittajat:

Ana Nuutinen
Päivi Fernström
Sirpa Kokko
Henna Lahti

Julkaisun graafinen suunnittelu:

Tarja Nieminen
© Ana Nuutinen
© Päivi Fernström
© Sirpa Kokko
© Henna Lahti
© Kirjoittajat
© Valokuvaajat
ISBN 978-951-51-0511-0 (PDF)
ISSN-L 1798-713X
ISSN 1798-713X

Tämä teos on vertaisarvioitu.

2014
Helsingin yliopisto
Käyttätymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos

KOTITALOUS- JA KÄSITYÖTIETEIDEN JULKAISUJA 36

SUUNNITTELUSTA KÄSIN

Käsityön
tutkimuksen ja opetuksen
vuoropuhelua

toimittajat

ANA NUUTINEN • PÄIVI FERNSTRÖM • SIRPA KOKKO • HENNA LAHTI

2014

Helsingin yliopisto
Käyttätymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos

5 Esipuhe

I Suunnittelun lähtökohdat ja materiaalit

12 Tarja-Kaarina Laamanen & Pirita Seitamaa-Hakkarainen:
Suunnittelutehtävät, inspiraationlähteet ja ideointi

27 Ritva Koskennurmi-Sivonen:
Luonnokset muodinluojan työssä

52 Riikka Räisänen, Anna Kouhia & Jaana Kärnä-Behm:
Kestävyys ja käytettävyys käsityön suunnittelussa

II Suunnittelun opetus

67 Virpi Yliverronen:
Esikoululaisten käsityösuunnittelu: mielikuvitusta, eläytymistä ja leikkiä

81 Sirpa Kokko, Marjut Viilo, Minna Matinlauri & Auli Tokola:
**Kokonainen käsityö ja suunnittelun ohjaaminen peruskoulussa -
käsityön opettajaopiskelijoiden kokemuksia**

100 Päivi Fernström, Seija Karppinen & Milla Ojala:
Eheyttävä oppiminen ja käsityön suunnittelun opetus

118 Antti Hilmola & Erja Syrjäläinen:
**Suunnittelu osana käsityön opetusta -
mitä arviointitulokset tästä kertovat?**

III Käsityötuotteiden ja -palvelujen yhteissuunnittelu

134 Henna Lahti & Ana Nuutinen:
**Yhteisöllinen konseptisuunnittelu
vaatetussuunnittelun lähtökohtana**

153 Tiina Ikonen & Johanna Oksanen-Lyytikäinen:
Näyttämöpukujen suunnittelu- ja valmistusprosessit

171 Kristiina Soini-Salomaa & Ana Nuutinen:
Käsillä tekeminen palvelutuotteena

189 Kirjoittajakuvaukset

192 Abstracts

- Ajatus käsityön suunnittelua pohtivasta teoksesta syntyi syksyllä 2013. Lukukauden ensimmäisen henkilöstökokouksen tauolla ääneen lausuttu kipinä suunnittelua koskevan teoksen tarpeellisuudesta roihahti heti liekkiin. Totesimme ajatuksen olevan tärkeä, ajankohtainen ja haastava. Suunnittelulla on keskeinen merkitys niin käsityöläisten, muotoilijoiden ja taiteilijoiden kuin käsityötä opiskelevien työskentelyprosesseissa. Myös perusopetuksessa ja eri koulutusasteilla käsityötä opiskelevien lähtökohtana on oman suunnittelun kautta toteutunut kokonainen käsityö. Suomenkielistä tutkittua ja perusteltua uutta tietoa käsityön suunnittelusta ei ole ollut saatavilla siitä huolimatta, että yleinen kiinnostus ja arvostus käsityötä kohtaan on kasvanut koko 2000-luvun ajan.
- Julkaisun toteutus on kulkenut rinnakkain Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmauudistusten kanssa. Tavoitteena on vastata sekä käsityön opetuksen tulevaisuuden haasteisiin että eri koulutusasteilla toimivien käsityönopettajien tarpeeseen saada tukea suunnittelun ohjaamiseen. Monissa julkaisun artikkeleissa on sovellettu tutkimustietoa erilaisissa opetus konteksteissa. Samalla on myös tuotettu uutta tietoa käsityön suunnittelusta ja suunnittelun opetuksesta. Tutkimuksen ja opetuksen vuoropuhelulla onkin julkaisussa tärkeä rooli. Vaikka artikkeleissa ei käsitelläkään opettajan omaa luovaa toimintaa, haluamme muistuttaa myös sen tärkeydestä, sillä opettajan oma luova prosessi luo pohjaa opetustyölle.
- Suunnitelman ja idean alkuperään liittyen on mediassa käyty viime aikoina useampaan otteeseen keskustelua suunnittelun eettisistä kysymyksistä, kuten suunnittelijan työn suojaamisesta. Eräs keskustelun anti on ollut se, että suunnittelija on oivaltanut, miten tärkeää on tuoda oma prosessi ja ideointiketjut läpinäkyvästi esille esimerkiksi plagiointia koskevan pohdinnan yhteydessä. Tekijänoikeutta koskevan tietoisuuden tarve on myös lisääntynyt. Tämän julkaisun artikkeleissa on esimerkkejä siitä, millä tavoilla käsityöntekijä voi jo varhaisessa vaiheessa tietoisesti dokumentoida ja reflektoida omaan käsityöprosessiin liittyvää ajattelua ja jakaa sitä muiden kanssa.
- Julkaisun ensimmäisessä pääluvussa tarkastellaan **suunnittelun lähtökohtia ja materiaaleja**. Suunnittelutehtävät ovat luonteeltaan avoimia ongelmia, joihin ei ole olemassa yhtä oikeaa ratkaisua. Ne voivat olla myös huonosti määriteltyjä ongelmia, joiden ratkaiseminen nostaa samalla uusia pulmia tarkasteluun. Toisinaan suunnitteluongelmaa voi olla lähes mahdotonta ratkaista. Suunnitteluprosessiin liittyy usein aloittamisen vaikeus, joka voi ilmetä esimerkiksi “valkoisen paperin kammona”. Digitaalisen ajan idea- ja informaatiotulva voi vaikeuttaa valintojen tekemistä

entisestään. Haasteita lisäävät ideoiden kehittelyyn ja luonnosteluun liittyvä taidottomuuden pelko ja niiden toteuttamiseen liittyvä taidokkuuden paine. Taustalla voivat vaikuttaa esimerkiksi muotilehdissä julkaistut muotipiirroksiset tai muoti- ja tekstiilisuunnittelijoiden ammatillisiin tai koulutuksellisiin tarpeisiin julkaistu kirjallisuus.

Tieto suunnitteluprosessista, erilaisista suunnittelutehtävistä sekä suunnittelua säätelevistä tekijöistä auttaa opettajaa suunnittelun ideoinnin ohjaamisessa. Tällöin hän voi harjoituttaa oppilaita monipuolisesti luovassa prosessissa. Tarja-Kaarina Laamasen ja Pirita Seitamaa-Hakkaraisen artikkeli *Suunnittelutehtävät, inspiraationlähteet ja ideointi* tutustuttaa käsitteisiin ja tarjoaa joitakin konkreettisia esimerkkejä ideoinnin opetukseen. Artikkelin antaa tietoa tutuiksi koetuista työtavoista irtautumiseen ja oppilaiden tukemiseen inspiraation etsimisessä, ideoiden uudelleentulkinnassa sekä idealukkojen avaamisessa.

Ritva Koskennurmi-Sivosen artikkeli *Luonnokset muodinluojan työssä* kokoaa ja määrittelee runsaasti suunnitteluun liittyvää käsitteistöä ja esittelee erilaisia suunnittelutapoja ja -menetelmiä. Tässä artikkelissa tuodaan piirtämällä tehtävän suunnittelun rinnalle muita suunnittelun keinoja, esimerkiksi ideoiden verbalisointi ja kolmiulotteinen luonnosteleminen erilaisten materiaalien avulla. Artikkelin sisältää suunnittelijakuvauksia, joissa on esimerkkejä siitä, miten sekä taidokkailla piirroksilla että amatöörimäisilläkin luonnoksilla voi saada aikaan upeita luomuksia. Artikkelissa kuvailtujen esimerkkien myötä vahvistuu yhtäältä näkemys siitä, että kehnokin kuva on käyttökelpoinen kommunikoinnissa ja toisaalta siitä, että suunnittelu- ja luonnostelutaitoja voi kehittää opettelemalla ja harjoittelemalla.

Suunnittelijalla on rajattomasti mahdollisuuksia luoda erilaisia tuotteita, mutta suunnittelija on velvollinen myös tekemään ekologisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestäviä ratkaisuja. Riikka Räisänen, Anna Kouhian ja Jaana Kärnä-Behmin artikkelissa *Kestävyys ja käytettävyys käsityön suunnittelussa* pohditaan kestävän kehityksen mukaisten arvojen merkitystä suunnittelussa. Kestävään käsityöhön kytkeytyy oleellisesti käyttäjälähtöinen suunnittelu ja tuotteen käytettävyys. Kirjoittajat ovat kehittäneet Fingerprint-työkalun, jonka avulla suunnittelija voi arvioida käsityötuotteen kestävyttä ja käytettävyyttä useiden eri osa-alueiden kautta. Yksinkertainen työkalu on helppo ottaa osaksi suunnittelukäytäntöjä esimerkiksi käsityön opetuksessa.

Toisessa pääluvussa tarkastellaan käsityöhön liittyvää **suunnittelun opetusta** eri koulutusasteilla. Käsityöopetuksen historiassa erilaisilla käsityötekniikoilla ja niiden soveltamisella on ollut vankka sija. Tekniikkapainotteisen oppimateriaalin lisäksi käsityön prosessiolemusta, merkityksiä ja luonnetta käsittelevää kirjallisuutta on jo saatavilla monipuolisesti. Sen sijaan käsityötuotteiden suunnittelun ohjaamista käsittelevälle kirjallisuudelle on suuri tarve. Tämän pääluvun artikkelit tarjoavat pedagogisia näkökulmia eri-ikäisten oppijoiden suunnitteluprosessin tukemiseen.

Mielikuvitus ja leikki ovat tärkeitä lapsille ja luovat mainioita lähtökohtia heidän suunnittelutoiminnalleen. Virpi Yliverrosen artikkelissa *Esikoululaisten käsityösuunnittelu: mielikuvitusta, eläytymistä ja leikkiä* paneudutaan esikouluikäisten lasten suunnittelutaidon ohjaamiseen. Artikkelissa luodaan katsaus lapsen mielikuvitukseen sekä piirtämiseen lasten ilmaisuvälineenä ja suunnittelun keinona. Esimerkki esikoulussa toteutetusta kokonaisen käsityön mukaisesta suunnitteluideoinnista havainnollistaa sadutuksen ja kertomuksien voimaa.

Sirpa Kokon, Marjut Viilon, Minna Matinlaurin ja Auli Tokolan artikkeli *Kokonainen käsityö ja suunnittelun ohjaaminen peruskoulussa - käsityön opettajaopiskelijoiden kokemuksia* avaa käsityöoppiaineen potentiaalia ja muutoskykyä uutta luovia taitoja edellyttävässä informaatioyhteiskunnassa. Kirjoittajat hakevat ratkaisuja uudenlaisiin peruskoulun käsityöprosesseihin, joiden kulkua opettaja ei etukäteen tiedä. Artikkelissa paneudutaan käsityöopettajan opintojen loppuvaiheen opiskelijoiden reflektioihin syventävästä harjoittelusta, jossa he kokeilivat kokonaisen käsityön prosessin mukaista suunnittelun ohjaamista. Tarkastelun keskiöön nousevat opetuksen suunnittelun ja oppimisympäristöjen merkitys sekä monenlaiset käsityöprosessin ideointia ja toteutusta koskevat mahdollisuudet.

Kokonaisvaltaiset oppimiskokemukset, koulun ulkopuolinen oppiminen ja oppijoiden aktiivinen rooli ovat tavoitteita, jotka koskettavat myös käsityön opetusta. Päivi Fernströmin, Seija Karppisen ja Milla Ojalan artikkelissa *Eheyttävä oppiminen ja käsityön suunnittelun opetus* tarkastellaan eheyttävään oppimiseen ja integroivaan opetukseen liittyviä käsitteitä sekä pyritään jäsentämään niiden sisältöjä käytännön esimerkein opettajankoulutuksessa ja käsityön taiteen perusopetuksessa. Esimerkit osoittavat, että käsityön suunnittelun opetukseen voidaan liittää monenlaisia ajankohtaisia teemoja ja ilmiöitä, jolloin opiskelijoiden suunnitteluprosessit voivat johtaa yllätyksellisiin lopputuloksiin. Käsityön monimuotoisuus ja moniulotteisuus antavat oivan pohjan kokonaisvaltaiselle oppimiselle.

Antti Hilmolan ja Erja Syrjäläisen artikkelissa *Suunnittelu osana käsityön opetusta – mitä arviointitulokset tästä kertovat?* tarkastellaan Opetushallituksen taide- ja taitoaineiden oppimistulosten seuranta-arviointiaineistoon perustuvaa tutkimusta. Artikkelissa tarkastellaan oppilaiden käsityksiä suunnittelusta ja suunnittelun opettamisesta. Näitä käsityksiä peilataan suunnitteluun liittyvien tietojen ja taitojen osaamiseen. Lisäksi pohditaan suunnittelun roolia ja tehtävää käsityöopetuksessa. Tulosten perusteella suunnittelutietojen ja -taitojen opettaminen toteutuu kouluissa vaihtelevasti, minkä seurauksena oppilaiden suunnitteluosaamisessa on isoja eroja perusopetuksen päättyessä. Oppilaiden suunnittelutaitojen kehittäminen edellyttää, että opettajilla on riittävästi koulutuksen ja täydennyskoulutuksen luomia valmiuksia ohjata kokonaisen käsityöprosessin mukaista suunnittelua monipuolisesti.

Kolmas pääluku käsittelee **käsityötuotteiden ja -palvelujen yhteissuunnittelun** ja konseptoinnin näkökulmia. Nämä näkökulmat liitetään perinteisesti tiiviisti teollisen suunnittelun keskusteluihin, mutta ne näyttävät olevan olennaisia myös käsityötuotteiden ja -palvelujen ideoinnissa ja suunnittelussa. Käsityön yhteisöllisyys on korostunut niin ammattilaisten kuin harrastajien toiminnassa, sillä esimerkiksi internet on mahdollistanut käsityökulttuurin uudenlaisen leviämisen maailmanlaajuisesti. Tämän julkaisun artikkeleissa yhteisöllisyys ei kuitenkaan rakennu virtuaalisesti vaan toimimalla yhdessä tietyllä opintojaksolla, produktiossa tai hankkeessa.

Yhteisöllinen käsityö on viime aikoina korostunut niin käsityötieteen tutkimuskohteenä kuin perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteissa. Jotta tulevat käsityöopettajat saisivat ideoita yhteisöllisen käsityön toteuttamiseen koulumaailmassa, on tärkeää tarjota heille vastaavia kokemuksia jo opiskeluaikana. Henna Lahden ja Ana Nuutisen artikkeli *Yhteisöllinen konseptisuunnittelu vaatetussuunnittelun lähtökohtana* yhdistää konseptisuunnittelun menetelmiä osaksi käsityön suunnitteluprosessia. Konseptisuunnittelu voikin olla yksi yhteisöllinen tapa viipyä suunnitteluprosessin "sumeassa" alkupäässä, jolloin opiskelijat välttyvät liian aikaisin jäädyttämästä suunnitelmiaan vastaamaan omia tuotehaaveitaan ja -tavoitteitaan.

Ooppera- tai teatteriesityksen pukusuunnittelu koetaan usein yhden henkilön taiteellisen työn tuloksena. Artikkelissa *Näyttämöpukujen suunnittelu- ja valmistusprosessit* Tiina Ikonen ja Johanna Oksanen-Lyytikäinen korostavat kuitenkin pukusuunnittelun yhteisöllistä ja käsityöllistä luonnetta. Kahden erilaisen oopperapuvustuksen tarkastelu tuo esille yhtäältä pukusuunnittelijoiden kiinteään yhteistyön työryhmien kanssa ja toisaalta näyttämöpuvulle ominaiset suunnitteluelementit ja -rajoitteet. Lisäksi artikkelista välittyvät eri ammatti- ja suunnittelualojen perinteiset roolit ja niiden sekoittuminen. Totuttujen roolien rikkominen voikin edistää yhteisöllistä suunnittelua enemmän kuin perinteinen työnjako.

Konkreettisten tuotteiden suunnittelun rinnalle on noussut erilaisten palvelujen suunnittelu eri suunnittelualoilla. Kristiina Soini-Salomaa ja Ana Nuutinen tuovat artikkelissaan *Käsillä tekeminen palvelutuotteena* esille, että palvelumuotoilulla on mahdollisuuksia myös käsityöalalla. Artikkelissa käsitellään osallistavaa suunnittelua, jossa tuotteita ja palveluja ei suunnitella niinkään käyttäjiä varten vaan yhdessä käyttäjien kanssa. Käyttäjätiedon aktiivinen hyödyntäminen suunnitteluprosessin alusta asti voi motivoida sekä suunnittelijaa että tuotteen tai palvelun tulevaa käyttäjää ja mahdollistaa onnistuneen lopputuloksen.

Julkaisumme *Suunnittelusta käsin: käsityön tutkimuksen ja opetuksen vuoropuhelua* on yhteisöllisen suunnittelun ja tiedonrakentamisen tulos. Suunnittelulla ja kirjoittamisella on paljon yhteisiä piirteitä; molemmat sisältävät ideointia, luonnostelua, muokkaamista ja arviointia. Työskentelyprosessi on sisältänyt niin yhteissuunnittelua kuin yhteiskirjoittamistakin.

Haluamme kiittää kaikkia artikkelien kirjoittajia. Artikkelit ovat läpikäyneet nimettömän vertaisarvioinnin alan asiantuntijoilla. Heiltä olemme saaneet hyviä huomioita ja tarkentavia kommentteja, joista haluamme esittää kiitoksemme.

Kiitämme myös professori Pirita Seitamaa-Hakkaraista, joka kannusti kirjoitusprosessin käynnistämiseen muun muassa suuntaamalla tutkimusmäärärahaa laivaseminaariin, missä kirjoittajakunta luonnosteli yhdessä julkaisun sisällöllisiä teemoja.

Lisäksi kiitämme Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitosta sen myöntämästä Opetuksen kehittämisrahasta vuodelle 2014. Sen avulla pystyimme järjestämään kirjoittamiseen ja suunnitteluun perehtyneiden asiantuntijoiden esitelmiin perustuvan Tsemppaus-seminaarin kirjoitusprosessimme aluksi. Opetuksen kehittämisraha antoi myös mahdollisuuden konsultoida graafisen suunnittelun asiantuntijaa Tarja Niemistä julkaisun käytettävyyttä edistävissä, ulkoasun visuaalisissa ja typografisissa kysymyksissä.

Toimitustyö julkaisun parissa on hionut taitojamme ja avannut näkemyksiämme käsityön yhä laajemmista ja monipuolisemmista merkityksistä. Toivomme julkaisun sisällön antavan lukijoilleen uusia ajatuksia käsityön suunnitteluun ja suunnittelun opetukseen – innostuksen kipinöitä, jotka liekehtivät pitkään.

Helsingissä 31.12.2014

Ana Nuutinen, Päivi Fernström, Sirpa Kokko ja Henna Lahti

- I Suunnittelun
- lähtökohdat ja
- materiaalit

Suunnittelutehtävät, inspiraationlähteet ja ideointi

Tarja-Kaarina Laamanen & Pirita Seitamaa-Hakkarainen

- Tämä artikkeli avaa ideoinnin haasteellisuutta. Käsittelemme artikkelin alussa suunnitteluprosessin ja suunnittelutehtävien luonnetta sekä suunnittelua sääteleviä tekijöitä. Keskitymme artikkelissa kuvaamaan ideoinnin keskeistä dynamiikkaa; fiksaatiota ilmiönä ja erityisesti inspiraation lähteiden tulkinnan merkitystä ideoinnin aikana. Lähtökohta on, että innovatiiviset ideat perustuvat hyvin usein tunnetun asian uudelleen näkemiseen, eli sen tulkintaan erilaisesta näkökulmasta kuin aiemmin. Suunnittelijaa ympäröivä todellisuus tarjoaa rikkaan lähtökohdan inspiraation syntymiselle. Erityisesti oman alan inspiraation lähteet eli jo olemassa olevat ratkaisut vaikuttavat suunnittelijan tapaan ratkaista käsillä oleva tehtävä. Vaarana on kuitenkin liiallinen kiinnittyminen inspiraation lähteeseen eli fiksaation syntyminen. Ideointiprosessissa tämä tarkoittaa, että inspiraation lähteestä ei tehdä uusia tulkintoja vaan idean kehittäminen pysähtyy. Tämä ilmiö on tavallinen ja haaste kokeneellekin suunnittelijalle. Suunnittelun opetuksen näkökulmasta suunnitteluprosessin ja erityisesti ideoinnin luonteen ymmärtäminen on tärkeää. Ideoinnin opetus koetaan käsityössä haasteelliseksi, joten artikkelin tavoite on tuoda käsitteet tutuksi ja myös tarjota joitakin konkreettisia esimerkkejä ideoinnin opetukseen. On tärkeä myös ymmärtää erilaisia suunnittelutehtäviä ja niiden merkitystä suunnitteluprosessille.
- ASIASANAT: suunnittelu, käsityö, suunnittelunopetus käsityössä, suunnittelutehtävä, inspiraationlähde, ideointi

Johdanto

Käsityölle, suunnittelulle ja muotoilulle on tyypillistä avoimet ja monimutkaiset suunnitteluongelmat. Suunnitteluprosessin käynnistäminen tapahtuu usein tehtävänannon avulla ja tehtävä määrittelee myös suunnitteluprosessin luonnetta. Suunnittelutehtävä ja siihen liittyvät suunnittelua säätelevät tekijät sekä luonnostelu ovat keskeinen osa käsityönopetusta, jolla tuetaan kokonaista käsityöprosessia. Artikkelin alussa käsittelemme suunnitteluprosessin ja suunnittelutehtävien luonnetta sekä suunnittelua sääteleviä tekijöitä. Keskitymme kuvaamaan ideoinnin luonnetta; fiksaatiota ilmiönä ja erityisesti inspiraation lähteiden tulkinnan merkitystä ideoinnin aikana. Artikkelin lopussa esitämme joitakin ideointia ja suunnitteluprosessia tukevia ideoita.

Kokonainen käsityö ilmentää muotoiluprosessia, jossa sama henkilö toimii samanaikaisesti sekä muotoilijana että käsityöläisenä, kun hän suunnittelee ja valmistaa tuotteen. Kokonaisen käsityön keskeinen tavoite on, että suunnittelu, valmistaminen ja arviointi tapahtuvat oppilaan tai oppilaiden oman idean pohjalta (Kojonkoski-Rännäli, 1995, 58; Pöllänen, 2009; Pöllänen, 2011). Opettajat kokevat usein, että opetussuunnitelma ei riittävästi tue kokonaiseen käsityöhön ohjaamista ja siihen liittyvät tavoitteet ovat käytännössä jääneet liian avoimiksi (Pöllänen, 2009). Erityisesti suunnittelun opettaminen ja tehtäväksi antojen merkitys koetaan haastavaksi käsityönopettajien keskuudessa. Käsityö-oppiaineen yllä leijailee edelleenkin kova paine tuottaa taidokkaasti toteutettu tuote. Suunnittelun suurimpana esteenä voi olla myös epäonnistumisen pelko, jolloin ei uskalleta ottaa riskejä ja leikkiä, vaan turvaudutaan jo aiemmin hyväksi koettuun - hyvin usein käsityössä valmiisiin malleihin tai ohjeisiin.

Olemme huomanneet käsityön opetuksessa eri konteksteissa, että ideoiden kehittäminen ja erityisesti luonnostelu herättää pelkoa. Tulisi muistaa, että luonnosten ja piirrosten merkitys on toimia suunnittelun apuvälineenä, jotka selkeyttävät omaa ajattelua. Ne eivät ole suunnittelun päämäärä. Ammattilaisten luonnoksissa ilmenevä sujuva kynäkäyttö ja taitavuus luovat vääränlaisen kuvan suunnittelusta ja helposti unohdetaan, että ammattilaiset ovat asiantuntijoita, jotka ovat vuosikausia harjoitelleet piirtämistä (Welch, Barlex & Lim, 2000). Suunnittelua koskevalle perustiedolle sekä konkreettisille opetusmenetelmille on siten suuri tarve (Pöllänen & Kröger, 2004; Pöllänen, 2009; Pöllänen, 2011).

Suunnitteluprosessin ensimmäistä vaihetta nimitetään usein ideoinniksi ja sen pohjaksi voidaan käyttää erilaisia lähestymistapoja. Ideoinnilla pyritään avaamaan uusia näkökulmia aiheeseen ja sitä konkretisoi visuaalinen ja tekninen suunnittelu. Joskus ideointi erotetaan suunnitteluvaiheesta: suunnitteluun katsotaan kuuluvan luovaa ongelmaratkaisua, yksityiskohtien tarkentumista ja lisäksi siihen voi kuulua erilaisia luonnoksia ja muita materiaalisia kokeiluja. Visuaalisen ja teknisen suunnittelun vaiheessa ideat kehittyvät konkreettisen tuotteen suuntaan. Tehtävänannoilla on erittäin tärkeä merkitys juuri ideoinnin käynnistämiseksi, mutta samalla niillä asetetaan suunnittelulle rajoitteita, jotta työskentely ei leviäisi liian laajalle ja energiaa vapautuisi luovaan prosessiin (Lawson, 2006, 155).

Sekä nykyinen että tuleva peruskoulun opetussuunnitelmanperusteet korostaa kokonaista käsityötä. Tämä tarkoittaa, että käsityössä toteutettavat tehtävät tulisi perustua kokonaisen käsityön periaatteisiin. Laitisen, Hilmolan ja Juntusen (2011, 147) peruskoulun käsityön opetuksen arviointiin liittyvä raportti osoittaa kuitenkin, että opetussuunnitelman perusteiden tavoitteet eivät täysin vielä toteudu käytännön opetuksessa: oppilaat eivät aina suunnittele

omia tuotteitaan. Erityisesti tuleva opetussuunnitelma korostaa, että käsityötuotteen tai teoksen suunnittelussa perehdytään erilaisiin suunnittelun lähtökohtiin (omat tunteet, tarinat, draama, leikki, pelit) ja hyödynnetään erilaisia moniaistisia kokemuksia ja elämyksiä sekä havainnoidaan ja analysoidaan esineitä, rakennettua ja luonnon ympäristöä (värit, kuvat, pinnat, kuosit, muoto, liike ja tasapaino, rakenteet) uusien ideoiden kehittämiseksi. Suunnittelun apuna tulisi myös käyttää erilaisia visuaalisia ja monimateriaalisia menetelmiä. Lisäksi tuleva opetussuunnitelma korostaa käsityöprosessin eri vaiheiden dokumentointia (Opetushallitus, 2014).

Näin monipuolisten lähtökohtien soveltaminen vaatii opettajan perehtymistä suunnitteluprosessiin ja suunnittelua sääteleviin tekijöihin. Niiden tiedostaminen ja sisäistäminen auttaa opettajaa ymmärtämään, millaisia asioita tehtävänannossa tulisi huomioida, jotta ne monipuolisesti tukisivat ideointia ja suunnittelua. Sen lisäksi opettajan tulisi ymmärtää ideoinnin ja luonnostelun keskeinen merkitys sekä oppia rohkeasti käyttämään erilaisia inspiraation lähteitä tukeakseen oppilaiden luovaa suunnitteluprosessia.

Suunnitteluprosessin ja suunnittelutehtävien luonne

Suunnitteluprosessia on intensiivisesti tutkittu 1980-luvulta lähtien yksilön ongelmanratkaisuprosessina ja asiantuntemuksena (Cross, 2004; Goel, 1995; Lawson, 2006; Seitamaa-Hakkarainen & Hakkarainen, 2001). Goelin (1995) mukaan suunnittelu edellyttää ongelmanratkaisua, mutta kaikki ongelmanratkaisu ei ole suunnittelua. Suunnitteluprosessien tutkimus korostaa ulkoisten tietoedustusten eli representaatioiden, kuten luonnosten, muistiinpanojen ja mallien merkitystä suunnitteluprosessin tukena (Lawson, 2006; Seitamaa-Hakkarainen & Hakkarainen, 2001).

Suunnittelulle on tyypillistä, että suunnitteluprosessin kulkua ei voida kovin tarkkaan ennalta määrittellä; samoistakin lähtökohdista voidaan päätyä hyvin erilaisiin ratkaisuihin (Goel, 1995). Suunnittelussa tuoteidea kehittyy alkuideoinnista monien luonnosten, ideoiden kehittelyn ja konkreettisten kokeiluvaiheiden kautta valmistukseen soveltuvaksi tuotteeksi. Myös käsityössä on tärkeää ideoiden tuottaminen, suunnitelmien havainnollinen esittäminen ja idean testaaminen niiden pohjalta sekä lopullisen tuotteen valmistaminen (Seitamaa-Hakkarainen, 2010). Riippuen suunnittelutehtävästä eri vaiheet (esimerkiksi ideointi, suunnittelu, kokeilut) voivat edetä eri järjestyksessä, limittyä toistensa lomaan tai voidaan palata takaisin edeltäviin vaiheisiin, jos esimerkiksi kokeilut osoittavat että suunnitelma ei mahdollisesti toimi. Suunnitteluprosessia onkin yleisesti luonnehdittu iteratiiviseksi ja spiraalimaiseksi prosessiksi (Anttila, 1993; Seitamaa-Hakkarainen & Hakkarainen, 2001).

Goelin (1995) mukaan suunnitteluongelmat ovat aina luonteeltaan avoimia ja monimutkaisia (*open-ended and complex problems*) eikä ratkaisulle ole yhdenmukaisia oikeellisuuden kriteereitä. Nykyisin suunnitteluongelmien sijaan puhutaan suunnittelutehtävistä, joita annetaan yleensä ammatillisessa kontekstissa toimeksiannon muodossa (*design brief*) (Lawson, 2006, 84). Toimeksiantojen ja suunnittelutehtävien monimutkaisuuteen liittyy myös se, että suunnittelun aikana on sovittava yhteen monia ristiriitaisiakin tekijöitä. Suunnittelutehtävät ovat laajuutensa ja monimutkaisuutensa vuoksi myös usein jaettava osiin ja suunnittelija joutuu esittämään tarkentavia kysymyksiä, joihin suunnitteluideat pyrkivät vastaamaan. Toisin sanoen suunnittelijan on itse suunnitteluprosessin aikana tarkennettava ja jäsennettävä teh-

tävänantoon liittyvää informaatiota. Suunnittelijan täytyy siis tehtävään tutustuessaan analysoida, millainen suunnitteluongelma on luonteeltaan ja millaista tietämystä sen ratkaisemiseen tarvitaan. Suunnittelijalla ei ole kuitenkaan mahdollisuuksia tunnistaa kaikkia erilaisia ratkaisumahdollisuuksia, joten tärkeintä on löytää sellaiset vaihtoehdot, jotka ovat vastauksia suunnittelutehtävään (Lawson, 2006). Suunnittelutehtävä muodostaa suunnittelulle yhtenäisen alustavan pohjan, mistä eteenpäin suunnitteluprosessin ratkaisuyritykset nojautuvat suunnittelijan kokemukseen ja ammatilliseen tietotaitoon (Goel, 1995; Seitamaa-Hakkarainen & Hakkarainen, 2001). Suunnittelutehtävän ratkaiseminen edellyttää yleensä sekä kullallisen että teknisen suunnitelman tuottamista, jotta suunniteltava tuote voitaisiin sen perusteella toteuttaa. Käsityön valmistusvaiheessa nämä ideat voivat toki myös elää ja muuttua.

Tuotesuunnittelutehtävät sisältävät tietoa niistä ulkoisista ehdoista, jotka väljästi vastaavat kysymyksiin: kenelle, mitä ja mihin sekä millaisin resurssein suunnitellaan. Suunnittelurajoitteet (*design constraints*) tulevat erityisesti näkyville tehtävissä, joissa on tehtävän tilaaja eli asiakas (Lawson, 2006, 84). Suunnittelurajoitteet-käsite saa suomeksi varsin negatiivisen merkityksen ja sen vuoksi olemme yleensä käyttäneet suunnittelurajoitteista suunnittelua säätelevät tekijät -käsitettä. Suunnittelutehtävän ja siihen liittyvän kontekstin sekä suunnittelua säätelevien tekijöiden määrittelemineen, jäsentäminen ja tarkentaminen ovat suunnittelun keskeisiä vaiheita ja nämä vaiheet toistuvat useaan kertaan suunnitteluprosessin edetessä (Goel, 1995; Lawson, 2006; Seitamaa-Hakkarainen & Hakkarainen, 2001).

Myös käsityön suunnittelutehtävän ratkaisuyritys alkaa usein siitä, että ensin määritellään mahdollisimman tarkasti mitä ollaan tekemässä: miksi, mihin tarkoitukseen, kenelle. Tehtävän ratkaisu voi edellyttää taustatyötä, jolloin tutkitaan muita samankaltaisia tuotteita, kokeillaan ja testataan niitä sekä pohditaan yhdessä millaisia muita ominaisuuksia tuotteessa voisi olla. Käsityössä kuitenkin liian usein otetaan suunnittelun lähtökohdaksi yksinomaan jokin tekniikka tai tuote. Käsityön tehtävänantojen tulisi luoda laajempia suunnittelukonteksteja siten, että erilaisten materiaalin, tradition tai tekniikoiden ominaisuuksia ja mahdollisuuksia voidaan hyödyntää monipuolisesti. Tehtävän asettelu on silloin avoimempi, eikä käytettäviä materiaaleja ja tekniikoita ole etukäteen määriteltä. Tehtävänannossa saatetaan kuitenkin esittää joitakin suunnittelua sääteleviä tekijöitä kuten käyttötarkoitus ja tuotteen ominaisuuksia. Lopputulosta arvioidaan ennen kaikkea ratkaisuna asetettuun suunnittelutehtävään ja tavoiteltuihin ominaisuuksiin.

Lawson (2006, 93–97) jakaa suunnitteluun kuuluvat osatekijät sisäisiin (*internal constraints*) että ulkoisiin rajoitteisiin (*external constraints*) (Seitamaa-Hakkarainen, 2000, 47–48). Sisäiset rajoitteet syntyvät prosessin edetessä ja suunnittelija tuottaa ne itse. Sisäiset rajoitteet ovat tyypillisesti joustavia, koska ne ovat suunnittelijan kontrolloitavissa (Lawson, 2006, 93; Seitamaa-Hakkarainen, 2000, 48). Ulkoiset rajoitteet on annettu suunnittelijalle tehtävänannon yhteydessä. Usein nämä suunnittelua säätelevät tekijät perustuvat asiakkaan vaatimuksiin ja toiveisiin sekä saatavilla oleviin resursseihin. Lawsonin (2006, 98) mukaan ulkoiset rajoitteet voidaan määritellä 1) **perusrajoitteiksi** (suunnittelutehtävän ensisijainen tarkoitus), 2) **käytännöllisiksi rajoitteiksi** (valmistusmenetelmät, materiaalit), 3) **muotoon liittyviksi rajoitteiksi** (visuaalinen ilme, mittasuhteet) sekä 4) **symbolisiksi rajoitteiksi** (perusajatus mistä suunnitelma saanut alkuunsa). Lawsonin esittämä jaottelu voisi hyvin toimia myös käsityön opettajan tukirakenteena, kun hän kehittää käsityön tehtäväksi antoja.

Luonnostelun merkitys

Mielikuvat ja assosiaatiot ovat suunnittelutyössä edellytys, mutta niiden tuottaminen konkreettisiksi ja esittäviksi suunnitelmiksi vaatii taitoa. Suunniteltava tuote koostuu kiinteästi sekä visuaalisista ideoista että niihin tiiviisti kytkeytyneistä toteutusmahdollisuuksista. Goelin (1995) mukaan luonnostelu on suunnitteluratkaisujen tavoitteellista etsintää. Luonnostelu on myös ajatusten ja ideoiden hahmottelua niin konkreettiseen muotoon, että niiden arviointi ja vertailu olisivat taitoja, joita täytyy opetella ja harjoitella aivan kuten täytyy harjoitella käsityötekniikoiden ja työvälineiden hallintaa. Myös käsityön opetuksessa tämä tulisi muistaa: vain tarjoamalla runsaasti tilaisuuksia luonnosteluun voidaan voittaa valkoisen paperin kammo.



KUVA 1. Tekstiilisuunnittelijan kuosi-idean luonnostelua. Kuvioaihioissa näkyvissä luonnosten sarjamaisuus. (Kuva: TARJA-KAARINA LAAMANEN)

Suunnittelussa luonnokset syntyvät usein nopeina sarjoina, jolloin suunnittelija muuntaa kuvia sykleissä: jokainen luonnos synnyttää uusia kuvia mielessä, jokaisesta luonnoksesta saattaa seurata uutta tulkintaa ja jälleen uusia kuvia ja kehittelyä. Luonnostelussa on nähtävissä suunnitteluprosessin syklinen rakenne (ks. kuva 1), ratkaisun luomiseksi vaaditaan askel askelelta etenevää kehittelyä ja muuntelua visuaalisen ajattelun keinoin (Seitamaa-Hakkarainen & Hakkarainen, 2004). Luonnostelu on dialektinen prosessi; luonnosten avulla tuodaan esille suunnittelutehtävän tulkintoja ja niiden pohjalta nousevia ratkaisuehdotuksia. Welchin ja ym. (2000) mukaan suunnittelutyön alussa luonnostelu auttaa annetun tehtävän analysoinnissa ja määrittelemisessä. Suunnittelutehtävän tuomia haasteita voidaan purkaa tällä tavalla konkreettisesti auki. Luonnostelu on oivallinen tapa testaamiseen, tutkimiseen ja uuden muodon antamiseen sellaisesta, mitä ei vielä ole olemassa. Käsityössä usein törmätään siihen, että oppilas piirtää vain yhden pienen lyijykynäpiirroksen (Syrjäläinen & Seitamaa-Hakkarainen, 2014). Opettaja voisi kuitenkin tehtävänannon yhteydessä ohjata tuottamaan useita erilaisia luonnoksia: nopeasti syntyviä ajatusluonnoksia ja ideaa pidemmälle vietyjä luonnoksia, jotka voivat sisältää myös sanallista informaatiota. Luonnostelun lisäksi suunnitteluprosessissa voidaan käyttää hyvin erilaisia esitysmuotoja, luonnostelu ja suunnittelu eivät ole yksinomaan piirtämistä. (Kuvat 2 ja 3.)



KUVAT 2 ja 3. Vasemmalla muodon testausta materiaalsen luonnostelun keinoin vaatetuksen opinnoissa. Oikealla ammattisuunnittelijan luonnostelua visuaalis-verbaalisesti. (Kuvat: TARJA-KAARINA LAAMANEN)

Inspiraation lähteet

Merkittävä osa suunnittelun ongelmanratkaisusta perustuu jo olemassa oleviin ratkaisuihin (Lawson, 2006, 58). Silti kaikista innovatiivisimmat ideat saavat alkunsa usein suunnittelun kontekstin ulkopuolelta. Inspiraation lähteillä onkin kaksisuuntainen tehtävä toisaalta idea-avaruutta laajentavina, mutta toisaalta sitä raamittavina ja sen kulkua ohjaavina tekijöinä (Eckert, Stacey & Clarkson, 2000).

Tuotesuunnittelun inspiraationa ovat kaikki materiaaliset esineet, mutta myös niihin liitetyt immateriaaliset merkitykset, assosiaatiot ja mielikuvat sekä niistä saatava tieto. Ideoinnin dynamiikassa roolinsa on kohteen tulkinnalla visuaalisesta sekä merkityksenantoon liittyvästä näkökulmasta. Ashby ja Johnson (2010, 30) luettelevat viisi kohteen tulkintaan vaikuttavaa piirrettä 1) **esteettiset piirteet** (suoraan kytköksissä aisteihin - kokemus muodosta, väristä, tekstuurista), 2) **assosiaatioon perustuvat piirteet** (aika, paikka, tapahtuma, ihminen tai kulttuuri), 3) **havaitut piirteet** (reaktio materiaaliseen kohteeseen eli onko se esim. hienostuneen, modernin, ekologisen näköinen (riippuu havainnoijan kontekstista), 4) **emotionaaliset piirteet** (minkälaisia tunteita kohde herättää) ja 5) **tyylipiirteet** (perustuen historialliseen muotoilun historiaan esim. Art Deco).

Käsityössä inspiraationlähteitä voi kehottaa keräämään Ashby ja Johnson (2010) mainitsemien piirteiden mukaisesti ja katsoa yhdessä, miten kukin on valinnut näihin piirteisiin kuuluvia kohteita. Yleensä tulkinnoissa on persoonallisia eroja; yksi näkee esineessä ekologisia piirteitä, mutta toinen ei tunnista niitä. Toisaalta johonkin piirteeseen (ekologia) nähdään oppilaiden kesken liittyvän hyvin samanlaisia esineitä esimerkiksi vihreitä pellavatekstiilejä. Näin voidaan tunnistaa kliseen muodostuminen. Klisee viittaa hyvin

tunnettuun, sovinnaiseen ratkaisuun, kuten vihreä väri ja pellava, jotka stereotyyppisesti assosioidaan ekologisuuteen useamman kuin yhden ihmisen käsityksissä. Tämän havainnollistuksen kautta voidaan puhua oppilaiden kanssa siitä, miten suunnittelussa (myös mainonnassa ym. mediassa) hyödynnetään yhteisesti ymmärrettäviä, esineisiin liittyviä piirteitä. Lisäksi tämän pohjalta voidaan yhdessä havainnoida, miten esimerkiksi eri kulttuureissa piirteitä ymmärretään ja käytetään. Opettaja voi myös näyttää valitsemiaan esineitä (esimerkiksi moderni ja antiikkinen maljakko) ja pyytää oppilaita kuvaamaan, minkälainen se on (pelkistetty, graafinen, koristeellinen jne.). Toisaalta opettaja voi myös pyytää keräämään kuvia samantyyllisistä esineistä, jotka ovat muita kuin näytetty esine (esimerkiksi tuoli, auto). Näin voidaan keskustella siitä, kuinka ja miten eri esineluokasta lähtöisin oleva asia voi inspiroida suunnittelussa. Tämän jälkeen voidaan toteuttaa suunnittelutehtävä, jossa inspiraationlähde hyödynnetään käsityön aihepiiriin.

Inspiraation lähteiden rooli ideoinnille näkyy ammattisuunnittelijoiden käytänteissä. He keräävät ja lajittelevat tietoisesti inspiraation lähteitä sekä projektin aikana että niiden välissä (Eckert & Stacey, 2000; Petre, Sharp & Johnson, 2006). Toimintana keräily ja lajittelu ovat arvokasta, koska prosessissa voi löytyä suunnittelijan ennalta määrittelemättömiä visuaalisia vihjeitä (McDonagh & Storer, 2004). Tärkeä visuaalisten vihjeiden kannalta on myös analoginen ajattelu. Analogia määritellään prosessiksi, jossa siirretään elementtejä kontekstista toiseen perustuen samankaltaisuuksiin inspiraatiolähteen ja suunnitteluidean välillä (Goldschmidt, 2001). (Kuvat 4 ja 5.)

Inspiraation lähteet ovat moniaistisia ja ne voivat olla melkein mitä vain konkreettisista asioista abstrakteihin assosiaatioihin ja mielikuviin. Niillä on moninaisia tehtäviä suunnittelussa; ne auttavat suunnitteluidean kytkemistä kontekstiin eli sosiaaliseen, kulttuuriseen ja teknologiseen ympäristöön (Eckert & Stacey, 2000; Petre ym., 2006). Lisäksi lähteiden keräilyä ja lajittelua hyödynnetään avoimen ongelman rajaamiseen ja prosessin kantavan idean hahmottamiseen (Darke, 1979; Laamanen & Seitamaa-Hakkarainen, 2014). Inspiraation lähteet ovat myös tiedon lähde; ne tarjoavat elementtejä tai perustan suunnitteluidealle sekä toimivat esimerkkinä idean tai yksityiskohdan selittämiseksi (Petre ym., 2006, 189). Inspiraation lähteet ovatkin tärkeänä kommunikaation apuna suunnittelutiimissä sekä suunnittelijan ja asiakkaan välisissä neuvotteluissa (Eckert & Stacey, 2000; Jacucci & Wagner, 2007).

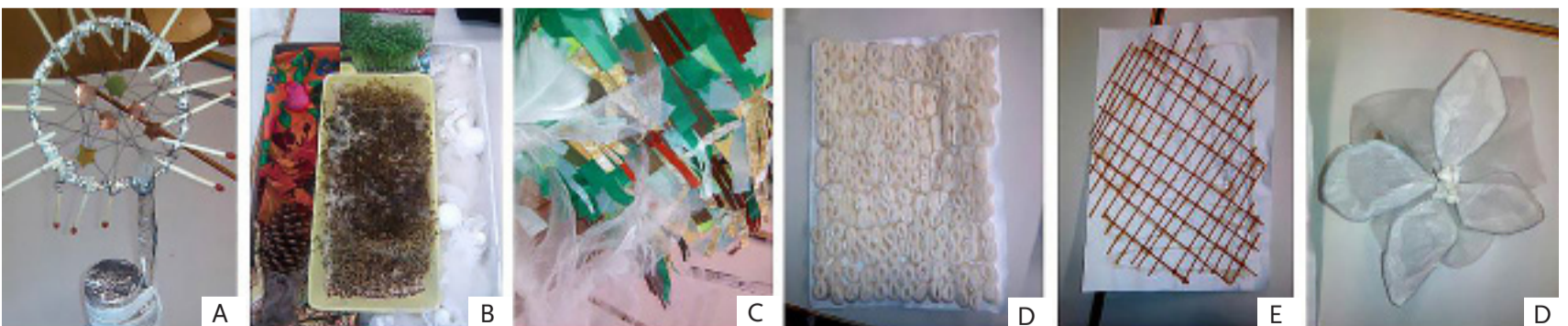
Suunnittelutehtävän voi aloittaa esimerkiksi inspiraation lähteiden keräämisellä joko yksin tai yhdessä pienryhmän kanssa. Itselle merkityksellisten asioiden löytäminen, vaikka kuvien kautta, on yksi tärkeä työkalu suunnittelun ideoinnille. Kuvien lajittelu auttaa tunnistamaan, luomaan ja nimeämään itse esineille ja kohteille luokkia, kuten kaarevat muodot, rouheat kudokset, japanilaiset rakennukset tms. Keskustelu kunkin opiskelijan tekemistä ryhmitteilyistä yhteisesti tai pienryhmissä luo yhteisen oppimistilanteen. Räsänen (2009, 34) mukaan ”taito- ja taideaineissa oppimista lähestytään symbolien avulla tapahtuvana käsitteenmuodostuksena ja kulttuurisen tiedon omaksumisena”. Inspiraationlähteiden äärellä opettaja voi ohjata ymmärtämään muotoilun ja käsityön symbolista kieltä sekä auttaa näkemään erilaisten esineiden ja kohteiden materiaalinen ja immateriaalinen resurssi ideoinnille. Kun osoitetaan ideoiden lähtökohtien kiinnittyminen yhteiseen materiaaliseen kulttuuriin, voidaan paremmin hälventää ideointiin liittyvää mystiikkaa.



KUVAT 4 ja 5. Analogiaharjoituksia vaatetuksen opinnoissa.
(Kuvat: TARJA-KAARINA LAAMANEN)

Suunnittelijoilla inspiraation lähteitä voi olla yhtä projektia kohti satoja, joista aktiivisen prosessoinnin jälkeen alkaa tiivistyä kantava idea (avain tai ankkuri idea) (Laamanen & Seitamaa-Hakkarainen, 2014). Toisaalta moni suunnittelija kerää myös ”mentaalista kirjastoaan” eli havainnoi ja vertaa näkemäänsä jo tiedossaan oleviin malleihin ja ratkaisuihin (Laamanen & Seitamaa-Hakkarainen, 2014; McDonagh & Storer, 2004). Kantava idea voi löytyä oman suunnittelukokemuksen tiivistymänä, tyypillisestä muodosta tai asiasta johon latautuu sekä yleisiä, että yksityiskohtaisia assosiaatioita (kuten vaikkapa ”viitta” tai ”luola”) (Schön, 1988). Kantava idea myös kehittyy luonnostelun, verbalisoinnin ja kokeilujen kautta, sekä välillä jopa suoraan mielikuvasta (Laamanen & Seitamaa-Hakkarainen, 2014).

Kantava idea toimii ideointia raamittavana niin sanottuna ankkuri-ideana, tuottaen ideoita jotka syventävät ja varioivat kantavaa ideaa. Toisaalta kantava idea voi myös tuottaa monta erilaista suunnitteluideaa toimien prosessissa ns. avain ideana (Laamanen & Seitamaa-Hakkarainen, 2014; Lawson, 1997). (Kuva 6.)



KUVA 6. Kantava idea B ”Neljä vuodenaikaa” on johtanut neljään erilaiseen ideaan ilmaisullisen tekstiilisuunnittelun kurssilla. Kokeilu E on myös esimerkki analogiasta – haravoinnin jälki toteutettuna spagetilla.
(Kuvat: TARJA-KAARINA LAAMANEN)

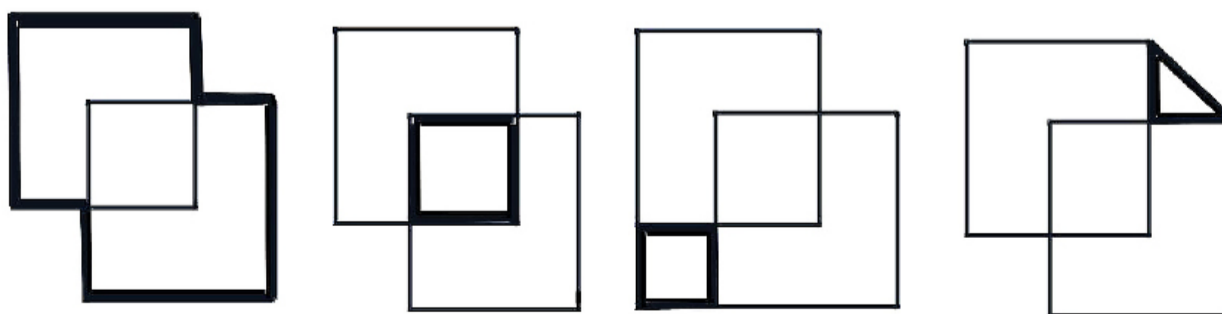
Edellä olemme kuvanneet lähinnä olemassa olevia eli ns. ulkoisia inspiraation lähteitä. Olemassa olevat inspiraationlähteet siis tarkoittavat kaikkea materiaalista ja käsitteellistä varantoa, jota kulttuurimme ja fyysinen ympäristömme sisältää. Toinen kategoria ovat itse tuotetut inspiraation lähteet. Itse tuotetut inspiraation lähteet ovat omien tekemisen prosessien kautta syntyneitä materiaalia (luonnokset, kokeilut, kantavat ideat). Kolmas kategoria ovat mentaaliset eli sisäiset inspiraation lähteet, jotka ovat kokemuksiin ja muistoihin kertynyttä varantoa sisältäen myös kokoelmat aikaisemmista suunnitteluprojekteista. Seuraavassa kuvaamme, kuinka olemassa olevia lähteitä muokataan, uudelleen tulkitaan ja siten luodaan itse uusia inspiraationlähteitä. Uudelleentulkinnan haasteena on kuitenkin liiallinen kiinnittyminen inspiraation lähteeseen eli fiksaation syntyminen. Ideointiprosessissa tämä tarkoittaa, että inspiraation lähteestä ei tehdä uusia tulkintoja vaan idean kehittäminen pysähtyy (Purcell & Gero, 1996). Avaamme seuraavassa myös tätä problematiikkaa.

Uudelleen tulkinta ideoinnissa ja fiksaatio ilmiönä

Suunnittelu perustuu moniaistiseen materiaalliseen tietoon ja konkreettisten, ulkoisten representaatioiden muokkaus ohjaa päätöksentekoa ja idean kehittymistä suunnitteluprosessissa (Evans ym., 2005). Muokkausprosessissa suunnittelijan sisäiset inspiraation lähteet eli mielikuvat saavat moniaistista ravintoa. Myös erilaiset resurssit kuten keskustelut, alakohtaiset materiaalit, esineet, muistot ja tunteet synnyttävät mielikuvia ja mahdollistavat uutta kehittävän työskentelyn, kommunikoinnin ja ideoiden tuottamisen (Folkmann, 2010). Kun kokemus suunnittelun alueelta lisääntyy, lisääntyy myös sisäisten inspiraation lähteiden määrä. Mielikuvat sisältävät suunnitteluesimerkkejä ja elementtejä, sekä kokemuksia ja tunteita, joita hyödynnetään konkreettisen muokkausprosessin aikana ja uudelleentulkinnassa.

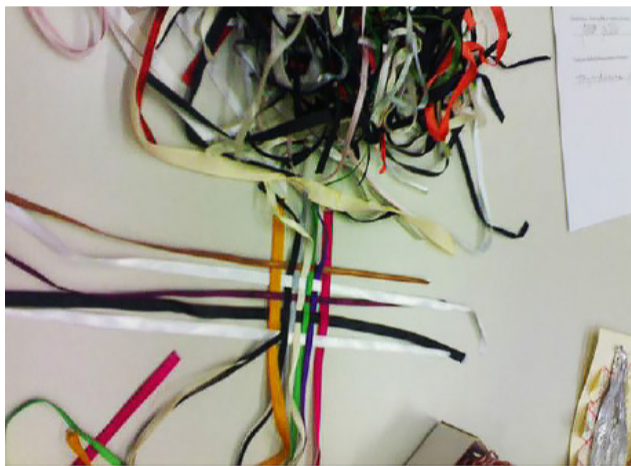
Suunnittelijat ovat kehittäneet erilaisia strategioita inspiraation lähteiden muokkaamiseen. Neulesuunnittelun tutkimuksessa löytyi kuusi tapaa: 1) **literaali**; suoraan kopioiminen, 2) **yksinkertaistaminen** (yksityiskohtien tai värien karsiminen) 3) **abstraktio** (inspiraation lähteen luonteen seuraaminen, mutta ei suoraa elementtien käyttämistä), 4) **modifiointi ja variointi** (elementtien uudelleen järjestely, uudelleen yhdistely tai niiden korvaaminen), 5) **assosiaatio** (assosiointi visuaalisesti samankaltaisten elementtien kanssa tai samasta kontekstista olevien erilaisten elementtien kanssa) ja 6) **hylkääminen** (muiden lähteiden käyttäminen kuin mitä on suunnittelijan kontekstissa tai mielessä) (Petre ym., 2006, 192). Tätä inspiraatiolähteiden muokkaustapaa on hyvin helppo soveltaa käsityön tehtäväännoiksi.

Yksinkertainen esimerkki visuaalisesta uudelleentulkinnasta on Soufi ja Edmondsin (1996) kulumistaan päällekkäiset neliöt. Neliöt muodostavat yhdessä erilaisia muotoja riippuen siitä mitä viivojen rajaamaa aluetta korostetaan (ks. kuva 7).



KUVA 7. Päällekkäin sijoitetuista neliöistä voidaan tulkita uusia muotoja (mukaillen Soufi & Edmonds, 1996, 455).

Inspiraation lähteen muokkausprosessissa ensimmäinen tulkinta tuottaa ensimmäisen representaation eli esimerkiksi luonnoksen tai kokeilun, joka puolestaan herättää uuden ajatuksen ja tuottaa seuraavan representaation jne. (Schön & Wiggins, 1992). Ideoinnissa syntyneet luonnokset ja kokeilut ovat epätarkkoja synnyttäen vihjeitä uudelleenlaisille tulkinnoille. Ne ovat itse tuotettuja inspiraationlähteitä, jotka toimivat dynaamisesti ajankohtaisen projektin luonnosteluprosessissa, mutta myös kun niihin palataan myöhemmin seuraavissa projekteissa (Heylighen & Neuckermans, 2002). (Kuvat 8 ja 9.) Tästä johtuen luonnokset ja kokeilut kannattaa säästää yhdeksi resurssiksi tuleville projekteille. Ne mahdollistavat aiheen edelleen syventämisen ja esimerkiksi kantavan idean hyödyntämisen, vaikka suunnittelukonteksti olisikin eri. Tämä ”ideoiden evoluutio” säästää aikaa ja hyväksi havaittu kantava idea innostaa sen myötä esiin nousseiden inspiraation lähteiden hyödyntämiseen (Laamanen & Seitamaa-Hakkarainen, 2014). Tämän vuoksi myös käsityön opetuksessa kokeilujen säilyttäminen esimerkiksi valokuvaamalla sekä luonnostelu- tai muistikirjan pitäminen ideoiden ja ajatusten dokumentoimiseen olisi tärkeää.



KUVAT 8 ja 9. Materiaalilla luonnostelu voi innostaa uudelleen tulkintaan.

(Kuvat: TARJA-KAARINA LAAMANEN)

Havainnollistava, yksinkertainen harjoitus uudelleentulkinnasta on antaa opiskelijoille tai oppilaille tehtäväksi piirtää tai vaikka leikata läpinäkyvistä värikalvoista kaksi samaa perusmuotoa ja tehdä niistä yhdistelmiä. Sitten antaa lisää kaksi samaa perusmuotoa ja kehottaa jatkamaan jo syntyneitä yhdistelmiä ja lopuksi vielä lisää erikokoisia muotoja yhdistelmien jatkamiseksi. Harjoituksen jälkeen voidaan keskustella, miten yhdistelmien tuottaminen sujui ja mitä uusia muotoja he huomasivat syntyneissä yhdistelmissä.

Tutkimuksissa on havaittu, että inspiraation lähteistä irti pääseminen voi olla vaikeaa, eikä uudelleentulkinnan ja muokkaamisen iteratiivinen prosessi välttämättä pyörähdä käyntiin. Psykologiaan kuuluvassa ongelmanratkaisun tutkimuksessa osallistujat lähestyivät tehtävänantoa ensimmäisen mieleen tulevan esimerkin tai sitä parhaiten edustavan piirteen mukaan, vaikka tehtävänannossa oli kehoitettu etsimään erilaisia luovia ratkaisuja (Ward, 1994; Ward, Patterson & Sifonis, 2004). Esimerkiksi kaikkein yleisin vastaus tehtävään tuottaa työkalu, jota ulkoavaruudessa elävä olio voisi käyttää, on vasara. Osallistujat ovat fiksoituneet oman kokemuksensa mukaiseen työkaluun, vaikka tehtävänannossa on kerrottu, ettei olioilla ole käsiä (Ward ym., 2002). Fiksaatio näkyy myös monissa suunnittelun alueilla tehdyissä tutkimuksissa (Jansson & Smith, 1991; Perttula & Sipilä, 2007; Purcell & Gero, 1996).

Esimerkiksi insinöörisuunnittelun opiskelijoille ja ammattilaisille tehdyssä tutkimuksessa esimerkki johdatteli voimakkaasti suunnittelua. Jansson ja Smithin (1991) tutkimuksessa piirroskuva esineestä ja jopa siinä esiin tuodut epätoivotut piirteet, joita siis tuli välttää, siirtyivät osallistujien suunnitelmiin huomattavasti useammassa tapauksessa kuin vertaisryhmässä, jossa esimerkkiä ei annettu. Perttula ja Sipilä (2007) huomasivat tutkimuksessaan, että abstraktien ja epätyypillisten (eli suunniteltavasta kohteesta poikkeavien) inspiraation lähteiden näyttäminen suunnittelijoille tuottaa vähemmän fiksaatiota kuin tyyppillisten lähteiden näyttäminen.

Toisaalta vastakkaisiakin tuloksia on saatu suunnittelun tutkimuksissa. Esimerkiksi Bonnardel ja Marméche (2004) havaitsivat tutkimuksessaan, ettei inspiraation lähteen luonteella ollut merkitystä noviiseille. Sen sijaan samassa tutkimuksessa ammattilaisten ideointi rajoittui suunniteltavan tuotteen mukaisista inspiraationlähteistä, mutta suunniteltavasta tuotteesta poikkeavat inspiraation lähteet tuottivat luovempia ratkaisuja. Bonnardel ja Marméche (2004) päättelivät, että suunnittelijat ovat suuntautuneet etsimään työssään analogioita suunnittelutehtävän ulkopuolelta kun taas noviisi ”ei näe” liian kaukaa haetun (ts. suunniteltavasta kohteesta poikkeavan) inspiraationlähteen potentiaalia, eikä näin ollen voi hyödyntää sitä suunnittelussaan.

Tavoitteena suunnittelussa on pyrkiä uusille urille ja välttää fiksaatiota. Suunnittelun ideointivaihe pyrkii keksimisprosessiin, jonka päämääränä on paljastaa ongelmasta enemmän kuin mitä tehtävänanto kertoo sekä löytää uusia näkökulmia tehtävään (Jansson & Smith, 1991). Miten siis ideointia voisi johdattaa tähän suuntaan? Roolinsa on ainakin inspiraation lähteillä sekä tehtävänannolla, jonka merkitys tuli ilmi osittain jo edellä mainituissa esimerkeissä. Lisäksi ideointia pitää harjoitella, jotta pikkuhiljaa oppii hyödyntämään inspiraationlähteiden potentiaalia entistä paremmin. Käsityön opetuksessa avoimet suunnittelutehtävät on nähty ideoinnin kannalta hedelmällisemmiksi kuin tarkkaan rajatut (Pöllänen, 2011; Pöllänen & Kröger, 2004). Silti oman kokemuksemme mukaan jo tukeutuminen yhteiseen teemaan tai tekniikan sanelemaan aihepiiriin voivat tuottaa fiksaation, jos ideoinnin prosessia ei tueta ja käytänteitä opeteta.

Pohdinta

Kuten artikkelimme alkupuolella mainittiin suunnittelijat itse strukturoivat suunnitteluongelman ja tarkentavat suunnittelualueeseen liittyvää jäsenystä sekä tehtävänantoon liittyvää informaatiota. Juuri suunnittelun aloittaneelle opettajan on hyvä luoda ongelman ratkaisua tukevat askeleet, joiden avulla ongelmaa saadaan rajattua tai vaihtoehtoisesti idea-avaruutta laajennettua. Suunnittelutehtävät, vaikka rajatumminkin, mahdollistavat useita lopputuloksia. Erityisesti käsityön opetuksessa tehtävänannoilla on suuri merkitys suunnitteluprosessin etenemisessä: opettajan tulisikin rohkeasti kokeilla erilaisia tehtävänantoja ja käyttää aikaa miettiessään antamia suunnittelua sääteleviä tekijöitä. Lawsonin (2006) esittämää jaottelua voidaan varsin helposti hyödyntää tehtävien tukirakenteena. Lisäksi opettaja voi ohjata tehtäviä, joissa keskitytään pelkästään luonnosteluun tai inspiraation lähteisiin ja niiden käyttöön. Avainasemassa on materiaalisesti orientoitunut ideoinnin prosessi, jota opettaja ja ryhmän tuki kuljettaa tarvittavan matkaa eteenpäin, jotta sopiva idea syntyy ja josta on turvallista lähteä jatkamaan. Ideoinnin ei siis pitäisi olla käsityön tunneilla koskaan yksilötyötä eikä tapahtua yksinomaan mielessä.

Käsityössä suunnittelun lähtökohtana tulisi olla jotain muuta kuin tekniikka, materiaali tai työväline (Opetushallitus, 2014). Peruskoulussa käsityön tehtävänanto voidaan aloittaa yhteisellä retkellä, muistoilla, tarinalla ja erilaisten aistikokemusten kautta, mutta yhtä hyvin myös voidaan havainnoida ympäristöä, visuaalisia lähtökohtia tai tarkastella tekstiä (Pöllänen, 2009.) Fernström ja Laamanen (2006, 137–148) mukaan tarinoiden ja mielikuvien tarkoituksena on etäännyttää käsityöprosessi perinteisestä tekniikkaorientoituneesta ja tuotekeskeisestä ajattelusta. Käsityöhön liittyvä suunnitteluprosessi voidaan rakentaa erilaisten teemojen tai ilmiön pohjalle, jolloin teema tai ilmiö ohjaa käsityöprosessia. Oppilasta ohjataan löytämään erilaisia assosiaatioita sekä reflektoimaan näitä esimerkiksi kuvallis-sanallisesti. Tärkeää on jakaa omia havaintoja ja jakaa näitä kokemuksia yhdessä muiden oppilaiden kesken (Pöllänen, 2009). Suunnittelu on muutakin kuin vain visuaalisten representaatioiden muokkaamista kohti toteutusta. Tehtävän ratkaisun lisäksi oppilas tai opiskelija antaa henkilökohtaisia merkityksiä prosessille. Ennakkoluulot suunnittelun luonteesta, ajatukset omista kyvyistä, alan traditio tai oppimisympäristön tekijät voivat osaltaan edesauttaa fiksaation syntymistä. Koulun kontekstissa sisäisen motivaation syyttäminen ulkoisen sijasta on ensiarvoista myös suunnittelun jumiutumisen välttämiseksi. Motivaatio voi syntyä hyvin rakennetusta tehtävästä (avoimesta tai rajatumasta) jonka parissa opiskelija tekee valintoja, muttei joudu yksin taistelemaan valkoisen paperin ja kynän kanssa.

Valkoisen paperin pelko voitetaan vain harjoittelemalla ideointia ja luonnostelua. Tarjoamalla oppilaille esimerkiksi omat luonnoslehtiöt, joihin kerätään useiden vuosien ajan erilaisia inspiraation lähteitä (liimatun kuvia ja/tai piirtäen), voisi olla yksinkertainen keino tehdä suunnittelusta luontevaa toimintaa. Tavoitteena on, että oppilaat ja opiskelijat alkaisivat luottaa omiin suunnittelukykyihinsä. Myös erilaiset materiaaliset keinot ideointiin auttavat yli piirtämisen kammon. Haluamme myös painottaa kynällä luonnostelun tärkeyttä. Luonnostelu ei tarkoita valmista kuvaa esineestä, vaan tukea idean kehittelyyn. Al-Doy ja Evans (2011) ovat kartoittaneet 36 erilaista suunnittelun eri vaiheissa käytettävää esitysmuotoa (esimerkiksi idealuonnos, hahmomalli, esitysluonnos jne.). Näistä erilaisista esitysmuodoista tulisi oppilaille näyttää esimerkkejä ja havainnollistaa ero lopulliseen tuotekuvaan. Kuitenkin myös tuotekuvan piirtämistä kannattaa harjoitella vaikka piirtämällä mallista (esim. laukku monesta suunnasta) ja käyttämällä apuna kuvankäsittelyohjelmia.

Ylipäättään käsityön opetuksessa voitaisiin hyvin harjoitella pelkästään suunnittelua ja luonnostelua ilman, että aina valmistetaan lopputuote. Esittämämme henkilökohtaisen luonnoskirjan käytön lisäksi oppituntien aikana voisi hyvin olla pieniä suunnittelu- tai luonnosharjoitteluja. Samaan tapaan kuin ammattilaiset harjoittelevat piirtämistä, voidaan myös oppilaille ja opiskelijoille järjestää hyvin nopeita piirustustuokioita. Tuokioissa oppilaita pyydetään piirtämään mahdollisimman monta erilaista nopeaa Croquisluonnosta esimerkiksi tuolista, hyllystä tai hatusta varioimalla muotoa, kokoa jne. Pääasia on, että niistä hahmottaa tuotteen idean. Yhtenä rentouttavana tehtävänä luonnosteluun voi havainnollistaa myös analogian hyödyntämistä (muodon tai olennaisen idean siirtämistä kontekstista toiseen) ideoinnissa pyytämällä leikkaamaan paperinuken päälle lehdistä esineitä ja asioita, jotka voisivat toimia vaatteina (vesitorni käännettynä ylösalaisin näyttää kellohameelta tms.) ja tämän jälkeen jatkamaan niistä käyttövaatteen ideaan (ks. kuvat 4 ja 5 edellä).

Tulevan opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti olemme käsitelleet tässä artikkelissa erilaisia suunnittelun lähtökohtia. Käsityön keskeinen tavoite on, että suunnittelu, valmistaminen ja arviointi tapahtuvat oppilaiden oman idean pohjalta. Käsityön opetuksessa suun-

nittelua ja ideointia tulisi korostaa ja kehittää sekä teoreettisella ja käytännöllisellä tasolla. Suunnittelun käytänteitä ja käsitteitä tulisi tuoda opetuksen arkeen. Artikkelissa olemme esittäneet joitakin ideointia ja suunnitteluprosessia tukevia käytänteitä ja käsitteitä, jotka auttavat opettajia käytännön työssä.

Lähteet

- AKIN, Ö. (1986). *Psychology of architectural design*. London: Pion Limited.
- AL-DOY, N. & EVANS M. (2011). A review of digital industrial and product design methods in UK higher education. *The Design Journal*, 14(3), 343–368.
- ANTTILA, P. (1993). *Käsityön ja muotoilun teoreettiset perusteet*. Porvoo: WSOY.
- ASHBY, M.F. & JOHNSON, K. (2010). *The art and science of material selection in product design*. London: Elsevier.
- BONNARDEL, N. & MARMÉCE, E. (2004). Evocation processes by novice and expert designers: towards stimulating analogical thinking. *Creativity and Innovation Management*, 13(3), 176–186.
- CROSS, N. (2004). Expertise in design: an overview. *Design Studies*, 25(5), 427–441.
- DARKE, J. (1979). The primary generator and the design process. *Design Studies*, 1(1), 36–44.
- ECKERT, C. & STACEY, M. (2000). Sources of inspiration: a language of design. *Design Studies*, 21(5), 523–537.
- ECKERT, C., STACEY, M. & CLARKSON, P.J. (2000). Algorithms and inspirations: creative reuse of design experience. *Proceedings of Greenwich 2000 International Symposium Digital Creativity: Architecture, Landscape, Design 13-15.1*. (s. 1–10). University of Greenwich, London.
- EVANS, M., WALLACE, D. & CHESHIRE, D. (2005). An evaluation of haptic feedback modelling during industrial design practice. *Design Studies*, 26(5), 487–508.
- FERNSTRÖM, P. & LAAMANEN, T-K. (2006). Tarinat ja mielikuvat käsityön suunnittelun lähtökohtana. Teoksessa M. Collanus & L. Kaukinen (toim.), *Tekstejä ja kangastuksia: puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta* (s. 137-148). Hamina: Akatiimi,
- FOLKMANN, M. N. (2010). Enabling creativity. Imagination in Design Process. *First International Conference on Design Creativity, ICDC 2010 29.11. – 1.12.* (s. 1–7) Kobe, Japan. Haettu 30.9.2014 osoitteesta http://www.designsociety.org/publication/30283/enabling_creativity_imagination_in_design_processes
- GOEL, V. (1995). *Sketches of thought*. Cambridge, MA: MIT Press.
- GOLDSCHMIDT, G. (2001). Visual analogy – a strategy for design reasoning and learning. Teoksessa C. Eastman, M. McCracken & W. Newstetter (toim.), *Design, knowing and learning: cognition in design learning* (s.199–219). Oxford: Elsevier.
- HEYLIGHEN, A. & NEUCKERMANS, H. (2002). Are architects natural case-based designers? Experts speaking. *The Design Journal*, 5(2), 8–22.
- JACUCCI, G. & WAGNER, I. (2007). Performative roles of materiality for collective creativity. *Proceedings of the Sixth ACM SIGCHI Conference on Creativity & Cognition 13-15.6.* (s.73–82). New York: ACM Press. Haettu 30.9.2014 osoitteesta <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1254971>
- JANSSON, D.G. & SMITH, S.M. (1991). Design fixation. *Design Studies*, 12(1), 3–11.
- KOJONKOSKI-RÄNNÄLI, S. (1995). *Ajatus käsissämme. Käsityön käsitteen merkitysisällön analyysi*. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, n:o 109.
- LAAMANEN, T-K. & SEITAMAA-HAKKARAINEN, P. (2014). Interview study of professional designers ideation approaches. *The Design Journal*, 17(2), 194–217.

- LAITINEN, S., HILMOLA, A. & JUNTUNEN, M-L. (2011). *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. luokalla*. Koulutuksen seurantaraportti 2011:1. Opetushallitus.
- LAWSON, B. (1997). *Design in mind*. Oxford: Butterworth.
- LAWSON, B. (2006). (4th ed.). *How designers think? The design process demystified*. Oxford: Elsevier.
- Mcdonagh, D. & Storer, I. (2004). Mood boards as a design catalyst and resource: researching an under-researched area. *The Design Journal*, 7(3), 16–31.
- OPETUSHALLITUS. (2014). *OPS 2016 - Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen*. Haettu 3.11.2014 <http://www.oph.fi/ops2016/perusteluonnokset>.
- PETRE, M., SHARP, H. & JOHNSON, J. (2006). Complexity through combination: an account of knitwear design. *Design Studies*, 27(2), 183–222.
- PURCELL, A.T. & GERO, J.S. (1996). Design and other types of fixation. *Design Studies*, 17(4), 363–383.
- PERTTULA, M. & SIPILÄ, P. (2007). The idea exposure paradigm in design idea generation. *Journal of Engineering Design*, 18(1), 93–102.
- PÖLLÄNEN, S. (2009). Contextualising craft: pedagogical models for craft education. *International Journal of Art & Design Education*, 28(3), 249–260.
- 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. (2004). Näkökulmia kokonaiseen käsityöhön. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen, & P. Väisänen (toim.), *Tutkiva opettajankoulutus – taitava opettaja* (s. 160–172). Joensuun yliopisto. Joensuun yliopistopaino.
- RÄSÄNEN, M. (2009). Taide, taito, tieto – ei kahta ilman kolmatta. Teoksessa A. Aro, M. Hartikainen, M. Hollo, H. Järnefelt, E. Kauppinen, H. Ketonen, M. Manninen, M. Pietilä, & P. Sinkko (toim.), *Taide ja Taito – Kiinni elämässä* (s. 28–39). Helsinki: Opetushallitus.
- SCHÖN, D. A. (1988). Designing: rules, types and worlds. *Design Studies*, 9(3), 181–190.
- SCHÖN, D. A. & WIGGINS, G. (1992). Kinds of seeing and their functions in designing. *Design Studies*, 13(2), 135–156.
- SEITAMAA-HAKKARAINEN, P. (2000). *The weaving-design process as a dual-spaces search*. Department of Home Economics and Craft Science. Research Report 6. University of Helsinki.
- SEITAMAA-HAKKARAINEN, P. (2010). Käsityötiede osa muotoilun tulevaisuutta ja tutkimusta. *Didacta Varia* 2010, 15(2), 11–16.
- SEITAMAA-HAKKARAINEN, P. & HAKKARAINEN, K. (2001). Composition and construction in experts' and novices weaving design. *Design Studies*, 22(1), 47–66.
- SEITAMAA-HAKKARAINEN, P. & HAKKARAINEN, K. (2004). Visualization and sketching in the design process. *The Design Journal*, 3(1), 3–14.
- SOUFI, B. & EDMONDS, E. A. (1996). The cognitive basis of emergence: implications for design support. *Design Studies*, 17(4), 451–463.
- SYRJÄLÄINEN, E. & SEITAMAA-HAKKARAINEN, P. (2014). The quality of design in 9th grade pupils' design-and-make assignments in craft education. *Journal of Design and Technology Education: an International Journal*, 19(2), 30–39.
- WARD, T. B. (1994). Structured imagination: the role of conceptual structure in exemplar generation. *Cognitive Psychology*, 27, 1–40.
- WARD, T. B., PATTERSON, M.J. & SIFONIS, C.M. (2004). The role of specificity and abstraction in creative idea generation. *Creativity Research Journal*, 16(1), 1–9.
- WARD, T. B., PATTERSON, M.J., SIFONIS, C.M., DODS, R.A. & SAUNDERS, K.N. (2002). The role of graded structure in imaginative thought. *Memory & Cognition* 30, 199–216.
- WELCH, M., BARLEX, D. & LIM, H. (2000). Sketching: friend or foe to the novice designer? *International Journal of Technology and Design Education*, 10(2), 125–148.

Luonnokset muodinluojan työssä

.....
Ritva Koskennurmi-Sivonen
.....

- Luonnosten tekeminen on olennainen osa tuotesuunnittelua. Usein luonnoksia esitetään piirustuksin. Joskus piirustukset jopa yhdistetään suunnitteluun niin voimakkaasti, että suunnitelmapiirustusten tekemistä pidetään itsessään suunnitteluna. Taitava piirtäminen on erinomainen avu suunnittelijalle, sillä se on mitä oivallisinta muistiinpano- ja kommunikointimenetelmä. Kyky suunnitella tuotteita ja kyky piirtää ovat kuitenkin eri asioita. Useimmat taitavat muotipiirroksia ovat ammattimaisten piirtäjien julkaisutarkoituksiin tekemiä luomuksia, jotka eivät liity mitenkään suunnitteluprosessiin. Tarkastelen tässä artikkelissa kirjallisuuden ja oman tutkimusaineiston pohjalta 1900- ja 2000-luvun ulkomaisten ja kotimaisten muodinluojien tapoja ilmaista ideoitaan ja prosessoida suunnitelmiaan. Haute couturen piirissä tunnetuista muodinluojista Balenciaga ja Dior olivat piirtäjiä. Chanel ja Schiaparelli ilmaisivat ideoitaan lähinnä puhumalla, Vionnet teki kaikki luonnokset kankaasta puolella koossa. Valentino sekä piirtää että käsittelee kangasta. Suomalaisen ateljeemuodin edustajista Ulla Bergh-Snellman suunnitteli puhuen ja neulojan tekemien näyttöiden avulla, Riitta Immonen piirsi suunnitelman alun ja kehitti sen loppuun pukukankaasta sovituksissa. 2000-luvun suomalaisista muotitaiteilijoista esimerkkeinä ovat Kirsti Kasnio ja Teemu Muurimäki, jotka kumpikin piirtävät ja luonnostelevat kankaasta.
- ASIASANAT: muoti, vaatteet, tuotteet, käsityöt, suunnittelu, suunnittelijat, ilmaisu, piirustus, luonnokset

Johdanto

Luonnosten tekeminen on olennainen osa tuotesuunnittelua. Luonnospiirrokset ovat yleinen ja ainakin yleisimmin tunnettu tapa tehdä luonnoksia tulevista tuotteista. Joskus piirustukset yhdistetään suunnitteluun niin voimakkaasti, että suunnitelmapiirustusten tekemistä pidetään itsessään suunnitteluna ja hyvää piirustustaitoa suunnittelutaitona.

Arkkitehti, psykologi ja designajattelun tutkija Bryan Lawson (2007) on todennut saman asian. Hänen mukaansa suunnittelijan näkeminen suuren piirustuspöydän ääressä on harhaanjohtava kuva. Suunnittelijat kylläkin piirtävät mutta tekevät myös muunlaisia representaatioita, fyysisiä ja nykyään myös sähköisiä mallinnuksia suunnitelmistaan, sekä puhuvat paljon keskenään ja muiden kanssa. (Mts. 31–32.) Taitava piirtäminen on siis yksi erinomainen avu suunnittelijalle, sillä se on mitä oivallisin muistiinpano- ja kommunikointimenetelmä. Kyky suunnitella tuotteita ja kyky piirtää ovat kuitenkin eri asioita.

Lawson (2007) huomauttaa myös, että alun alkaen esineitä suunnittelevat ihmiset ovat itse olleet myös niiden tekijöitä, käsityöläisiä. Lawson nimittää tällaista tapaa toimia perinteiseksi tai kansanomaiseksi (*vernacular*) suunnitteluksi, joka ei sovellu hänen mukaansa modernin ammattisuunnittelijan työnkuvaan. Itse asiassa eri suunnittelijoilla voi olla hyvinkin vaihteleva määrä tietoa siitä, miten heidän ideoimansa tuotteet ylipäänsä valmistetaan. (Mts. 31–32.) Tällainen suunnittelijan ja tekijän ykseys vallitsee edelleen monien harrastuskäsityöläisten ja pienyrittäjien keskuudessa. Tämän artikkelin kohteena ovat käsin valmistettavan huippumuodin suunnittelijat. Vaikka ala on kaikkeen suunnittelutyöhön verrattuna rajattu, se on silti laaja ja alalle päätyminen on tapahtunut ja tapahtuu edelleen moninaisia reittejä pitkin. Joissakin niistä tekeminen tai ainakin sen ymmärtäminen yhdistyy suunnitteluun ja joissakin ei, kuten tuonnempana nähdään.

Vaikka Lawson on tutkinut etupäässä arkkitehtejä, hänen designtutkimustensa ottaminen esiin tässä yhteydessä ei ole kaukaa haettua, sillä muodinluojat itse samoin kuin muodin tutkijat ovat usein verranneet aloja toisiinsa. Yksi tämän artikkelin esimerkkisuunnittelijoistakin, Kirsti Kasnio, on sekä arkkitehti että muotitaiteilija.

Lawson (1980/2006, 26) jakaa suunnittelijoiden piirrokset kolmeen ryhmään: 1) esittelypiirrokset (*presentation drawings*), joilla tulevia tuotteita voidaan kuvailla asiakkaille; 2) tuotantopiirrokset (*production drawings*), jotka tehdään tuotteen kokoonpanoa varten; ja 3) suunnittelupiirrokset (*design drawings*), jotka eivät ole niinkään muille näytettäviksi tarkoitettuja vaan osa suunnittelijan ajatustyötä.

Toisaalta Lawson on tutkijaryhmän (Lloyd, Lawson & Scott, 1995) kanssa pohtinut sanallistamisen osuutta suunnitteluprosessissa. Tutkijat ottavat esille Rylen vuonna 1949 esittämän tunnetun tiedon lajien jaon (propositionaalinen tieto eli *knowing that* ja taitoa koskeva tieto eli *knowing how*) ja kysymyksen siitä, edeltääkö propositionaalinen tieto tekemistä. Toisin sanoen suunnittelevatko ihmiset mielessään sanoin, mitä aikovat tehdä, vai ryhtyvätkö he yksinkertaisesti vain tekemään? – Ja edelleen, jos suunnittelijat osaisivat sanoa, mitä he aikovat tehdä, tarvitsisiko heidän piirtää sitä?

Tiedon, taidon ja erityisesti taitotiedon suhde suunnittelussa ja käsityössä on kaiken kaikkiaan monimutkainen, ja yksi kiinnostava ja joskus jopa ongelmallinen kohta siinä on juuri piirtäminen. Mitä piirretään, kenelle ja miksi – ja kuinka taitavasti esteettisyyden tai havain-

nollisuuden suhteen? Propositionaalisella tiedolla yleensä viitataan sanallistettavissa olevaan tietoon eli johonkin, jota voidaan siirtää henkilöltä toiselle. Taidolla tarkoitetaan kykyä, joka ilmenee toiminnassa ja jota voidaan opettaa ja näyttää mutta ei sellaisenaan siirtää. Piirros kuvaamataidon tuotteena siis edustaa taitoa, ja fyysisenä informaationa piirtäjälle itselle tai toiselle henkilölle se edustaa *tietoa*, Lawsonin edellä esittämää piirrosten ryhmittelyä muokailen siis erilaista tietoa eri tilanteissa. Mutta mikä sitten onkaan piirroksen osuus suunnittelutiedon ja -taidon osana tai onko sillä välttämättä mitään osaa, kun kyseessä on muodin luominen?

Asiaa ei yhtään helpota se, että suunnitteluidean, suunnitelman ja valmiin tuotteen suhde voi olla hyvinkin monimutkainen. Glenn Adamson (2013, 34–35) antaa esimerkin kengästä, jonka suunnittelijana sai kunnian edesmennyt muodinluoja Alexander McQueen. Hänen innoittajanaan ja visuaalisena esikuvanaan oli 1600–1700-lukujen vaihteessa vaikuttanut kuvanveistäjä-puukaivertaja Gringling Gibbons. Gibbonsilaisen muodon kengille antoi kuitenkin vuonna 2010 taitava kaivertaja Paul Ferguson, joka myös teki piirrosluonnoksen McQueenille hyväksyttäväksi. Tämä on Adamsonin mukaan *couture*muodille ja muille luksus-tuotteille tyypillinen prosessi, jossa ideat, luonnokset ja toteutuksen vaiheet sekoittuvat ja luovuuden lähteet hämärtyvät.

Kun muodista kirjoitetaan, olipa kyse sitten muodin historiankirjoituksesta tai muotitoimittajan teksteistä, useimmiten käsitellään suunnittelun ja valmistuksen lopputuloksia eli vaatteita ja asusteita. Kiinnostavat persoonallisuudet ja tapahtumat saavat oman osansa, mutta paljon vähemmälle huomiolle on jäänyt kulissientakainen työskentely. Tämä johtuu ainakin kolmesta seikasta: 1) Muodin luomiseen kuuluu uutuus ja sen vaaliminen salaisuutena viime hetkeen saakka; toisin sanoen muotitoimittajan tai tutkijan paikka ei ole suunnittelustudiolla. 2) Aina luomistyötä ei edes ole pidetty yhtä kiinnostavana asiana kuin lopputulosta. Adamsonin (2013, 35) mukaan muotilehdet kirjoittivat esimerkiksi edellä mainitusta McQueenin luomuksesta mutta eivät Fergusonin osuudesta siinä, vaikka McQueen itse suhtautui hyvin kunnioittavasti Fergusonin taitoihin. 3) Historiantutkijan kannalta ikävä tosiasia taas on se, että kaikista suunnittelumenetelmistä ei jää juurikaan dokumenttiaineistoa, vaan tutkija on harvojen kuvien ja aikalaiskertomusten varassa. Onneksi joistakin menneisyyden kuuluisista muotisuunnittelijoista on runsaastikin arkistointia sekä heidän itsensä tai muiden kirjoittamiin elämäkertoihin sisältyviä kuvauksia työtavoista, ja jotkut nykysuunnittelijatkin ovat suostuneet kertomaan kulissientakaisesta työstään.

Tässä artikkelissa tarkastelen erityisesti sellaisten suunnittelijoiden luonnostelua, jotka ovat työskennelleet tai työskentelevät pääasiassa käsityönä valmistettavien pukujen parissa, olivatpa ne sitten ainutkertaisia tai useina kappaleina valmistettuja. Kyseiset ammattisuunnittelijat ovat tuskin koskaan valmistaneet myytäviä luomuksiaan itse, jolloin erityisen kiinnostuksen kohteeksi nousee se, miten vielä olemassa olemattomasta tuotteesta kommunikoidaan valmistajan, kokonaisen työryhmän tai asiakkaan kanssa.

Esimerkit ovat ranskalaisesta *haute couture*¹ ja kotimaisesta ateljeemuodista. *Haute couture* -suunnittelijat olen valinnut pääasiassa ranskalaisesta ja anglo-amerikkalaisesta muoti-

¹ *Haute couture* tarkoittaa Pariisissa sijaitsevassa ja erityisesti listatussa yrityksessä tuotettua huippumuotia. Siinä vaatteita valmistetaan ainoastaan naisille käsityönä mittojen mukaan. Asiakkaille valmistettavat vaatteet eivät ole uniikkeja muuten kuin poikkeustapauksissa, vaan ne perustuvat kaksi kertaa vuodessa kokoelmassa ilmestyviin malleihin. Tällaisessa muotitalossa on aina ainakin kaksi osastoa: *fou* eli leninki- ja iltapukuosasto sekä *tailleur* eli jakkupuku- ja takkiosasto. Kummallakin osastolla voi olla useita työhuoneita, *ateliers*, joiden mukaan käsin valmistettua muotia myös Suomessa on kutsuttu ateljeemuodiksi.

kirjallisuudesta siten, että he edustavat erilaisia suunnittelijatyyppejä, joilla on ollut erilainen suhde materiaaliseen vaatteeseen ja myös erilainen luonnostelutyyli. Kirjallisuuslähteitä olen voinut täydentää joillakin dokumenttifilmeillä², ja onneksi useat näyttelyt ovat valottaneet – pääosassa olleiden upeiden pukujen lisäksi – luonnosarkistojen aarteilla ja videoesityksillä pukujen taustalla ollutta suunnittelijan työtä.

Suomalaiset esimerkit perustuvat jo ilmestyneisiin teoksiin tai meneillään oleviin tutkimuksiin, joiden aineistona olen käyttänyt valmiita pukuja, valokuvia, haastatteluja³ ja luonnoksia, sikäli kuin niitä on ollut saatavissa.

Luonnospirros ja muotipiirros

Muodin ja varsinkin ranskalaisen *haute couturen* historiasta kertovissa teoksissa on usein upeita piirroksia muotiluomuksista. Ne ovat lähes yksinomaan muotipiirtäjien eli ammattikuvittajien tulkintoja valmiista puvuista. Dior (1956/2007, 85) mainitsee uuden kokoelmansa kenraaliharjoituksessa läsnä olleita henkilöitä luetellessaan kaksi taiteilijaa, jotka piirsivät malleja lehdistöä varten. (Kuva 1.) Muodinluojien itsensä piirtämiä kuvia, pukuluonnoksia, teoksissa on vain silloin, kun on kyse luomisprosessista, mikä on paljon harvinaisempaa kuin lopputuloksesta kertominen. Tämä ero ei ole pintapuoliselle silmäilijälle ilmeinen, ja muodin historiaan perehtymistä aloittavia opiskelijoita voi aina uudelleen hämmästyttää sillä tosiseikalla, että monet kuuluisat muodinluojat ovat olleet kehoja piirtäjiä tai eivät ole piirtäneet ollenkaan.

Muotipiirtäjät ovat kouluttautuneet työhönsä monella tavalla. Jotkut ovat käyneet lyhyitä kursseja, jotkut saaneet taidekoulutusta ja jotkut muotisuunnittelijan koulutuksen (Prault, 1995; Tétart, 1995a; Koskennurmi-Sivonen, 2002, 25–38). Ranskassa aloitettiin piirtämisen opettaminen ilmaisissa kouluissa jo vuonna 1765, ja jotkut piirtäjistä suuntautuivat nykyaikaisia muotilehtiä edeltäneiden irtolehtisten kuvittajiksi. Ammatti oli tärkeä varsinkin ennen valokuvausta mutta myös vielä sen aikanakin. (Tétart, 1995a; 1995b.) Vaikka valokuvaus kehittyi huomattavasti jo 1800-luvun puolivälissä, siitä tuli merkittävä muodin uutisoinnin väline vasta 1890-luvulla.

Xavier Chaumette (1995, 41–45) painottaa, että vaatteen luomisessa on kyse kankaan käsittelystä. Sen ohella piirros on vain kommunikaation väline, kun taas muotipiirtäminen on oma taiteenlajinsa. Vaikka monet suunnittelijat ovat uransa alussa myyneet suunnitelmapiirroksiaan kuuluisille muotitaloille, Chaumetten mielestä harvalla heistä olisi ollut varsinaiseen kuvittajan työhön vaadittavia lahjoja. Ranskassa vaatteiden suunnittelun tekniikan opettaminen ja muotipiirtäminen pysyivätkin aivan erillään 1970-luvulle saakka.

Vastaavia Chaumetten mainitsemia seikkoja tähdensi Suomessa taiteilija Regina Backberg, joka piti 1940-luvun loppupuolella yksityisiä pukujensommittelukursseja. Hän oli New

² Merkittävin *haute couturea* laajasti ja useiden suunnittelijoiden osalta valottava dokumentti on *The Great Designers* (1987). *Christian Dior* -dokumentti (2005) perustuu Diorin omaan tekstiin, arkistomateriaaliin ja asiantuntijoiden kertomuksiin. *Valentino, The Last Emperor* (2008) luo kiitettävän katsauksen Valentinon koko tuotantoprosessiin hänen uransa loppupuolella. *Dior and I* (2014) taas on poikkeuksellinen siinä, että dokumenttiryhmä on päässyt kuvaamaan uuden suunnittelijan Raf Simonsin ensimmäisen kokoelman suunnittelua Diorin muotitalossa, mikä yleensä on erittäin salaista.

³ Teemu Muurimäkeä haastatteli Marjukka Suila. Muut haastattelut olen tehnyt itse.



KUVA 1. René Gruaun piirros Diorin cocktailpuvusta vuodelta 1953. Italialaissyntyinen Gruau (1909–2004) oli 1900-luvun tunnetuimpia muotipiirtäjiä, jonka piirroksia julkaistiin useissa ranskalaisissa ja italialaisissa muotilehdissä. Hän oli useiden nuorten piirtäjien esikuva myös Suomessa. Kuva teoksesta *Le dessin sous toutes ses coutures* (1995). Alkuperäinen piirros Musée Christian Dior, Granville.

Yorkissa kouluttautunut muodin ja puvustusalan monitoimimainen. Toimittaja Irmeli Viherjuuri (1946) kirjoitti *Muotikuva*-lehteen Backbergin kurssista näin: ”On erehdys luulla, että henkilö, joka jollain tavalla kykenee kynällä hahmottelemaan paperille vaatekappaleen, olisi valmis pukutaiteilija. Piirustustaito on erinomainen mutta ei suinkaan riittävä avu pukujensommittelijaksi aikovalle. Muotisommittelijan täytyy osata ennen luonnoksen piirtämistä nähdä mielikuvituksessaan, miten kangaspala voidaan muuntaa puvuksi niin että se vastaa kauneusvaatimuksia, mutta myös että sen valmistus on teknillisesti mahdollinen.” Tämä kuvaus vastasi tuon ajan Suomessa uniikkivaatteiden suunnittelun ideaalitulannetta, jossa ”pukujensommittelijat” olivat pääasiassa ompelijan ja kaavoittajan koulutuksen saaneita henkilöitä, jotka tunsivat kankaiden ominaisuudet ja ompelutekniikat ja joille piirustustaito oli asiakastyössä hyödyllinen kyky.

Samaan aikaan Suomessa oli yksi, ja *Viuhkan* (J. B., 1948) mukaan melkein ainoa, muotipiirtäjä, joka teki ”elegantteja, ihmeellisen pariisilaistuuksuisia piirroksia”. Kyllikki Raustila ei ollut lainkaan muotisuunnittelija vaan nimenomaan kuvittaja erittäin ranskalaisessa hengessä, sillä hän oli kouluttautunut nimenomaan piirrosilmaisuun. Hän opiskeli 1920-luvulla Taideteollisuus-Keskuskoulussa⁴ aluksi piirustuksenopettajan koulutuksessa ja sitten muilla opintosuunnilla. Tuohon aikaan muotisuunnittelijan koulutusta ei vielä ollut edes suunnitella samaan oppilaitokseen. Raustila kävi jo opiskeluaikanaan Pariisissa opintomatalla ja sai vielä myöhemmin lisäoppia asuessaan siellä suomalaisen diplomaatin puolisona. Raustila

⁴ Taideteollisuus-Keskuskoulu tunnettiin paremmin nimellä Ateneum. Sittenkin siitä tuli Taideteollinen oppilaitos, Taideteollinen korkeakoulu ja viimeksi Aalto-yliopiston Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.

tunnetaan nimenomaan upeista muotipiirroksistaan, joiden näyttävien foorumi oli vuosina 1944–1951 ilmestynyt *Muotikuva*-lehti, mutta hän ei rajoittunut niihin vaan teki monenlaisia mainos- ja graafisen alan suunnittelutöitä, kuten tuotelogoja ja julisteita. (Koskennurmi-Sivonen, 2002, 26–29; Vekkele, 2005, 20–24; Sahi, 2013.)

Raustilan piirrokset olivat hyvin esillä *Muotikuvassa* ja muissa naisten- ja päivälehdissä 1940-luvun lopulla eli aikana jolloin Taideteollisuus-Keskuskouluun vihdoinkin vuonna 1947 perustettiin mallisommittelu- ja muotiosasto eli pukutaiteen opetus, kuten alaa myös tuolloin kutsuttiin. Raustila oli nuorten alalle pyrkivien naisten ehdoton esikuva. Seuraavan polven parhaat muotipiirtäjät Sirkka Vesa ja Rauni Pystö (myöhemmin Palonen) hakeutuivat opiskelemaan uuteen koulutukseen, kumpikin sattumanvaraisesti. Kumpikin tiesi vain haluavansa piirtää ja opiskella Ateneumissa eli Taideteollisuus-Keskuskoulussa. Sirkka Vesa valmistui ensimmäiseltä kurssilta ja Rauni Pystö toiselta kurssilta. He olivat siis Suomessa ensimmäisiä, jotka saivat suunnittelijakoulutuksen ja olivat erinomaisia myös suunnitelmiansa ilmaisemisessa piirroksin. Yhteistä heille oli se, että lopulta he eivät olleetkaan oikeastaan kiinnostuneita vaatteiden suunnittelusta, ja kun he jatkoivat opintojaan, se tapahtui Pariisissa ja nimenomaan piirtämisen merkeissä. Niinpä olikin luonnollista, että he suuntautuivat pääasiassa lehdistön palvelukseen muotipiirtäjinä ja -toimittajina, vaikka suunnittelutehtäviäkkin toki oli. (Kuva 2.)

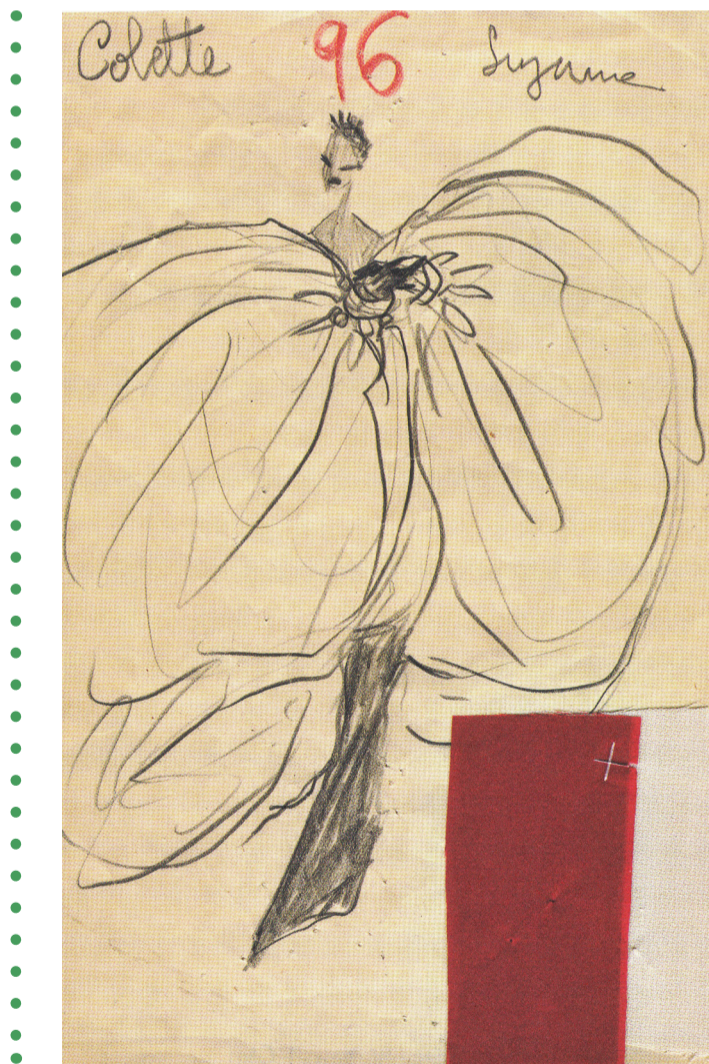


KUVA 2. Sirkka Vesän muotipiirros, jonka hän teki kahdesta puvusta Atelier Riitta Immosen muotinäytöksessä 1951. Sirkka Vesa voitti samana vuonna kansainvälisen muotipiirustuskilpailun, ja hänet palkittiin Jacques Heimien *haute couture* -talossa Pariisissa. Alkuperäinen piirros Riitta Immosen leikekirjassa.

Piirroksat luonnostelun välineenä

Piirtäminen on muodinluojien tavanomaisin tapa luonnostella tulevia asuja ja kokonaisia kokoelmia. Piirtävien muotitaiteilijoiden luettelo olisi pitkä, mutta tarkastelen tässä paria 1900-luvun huippumuodin tunnettua suunnittelijaa ja heidän suhdettaan sekä piirtämiseen että materiaaliseen vaatteeseen.

Cristóbal Balenciagan äiti elätti perhettään ompelijana Espanjan Baskimaassa. Poika oppi leikkaamisen ja ompelun tekniikoita jo lapsesta lähtien, ja 12-vuotiaana hän hankkiutui räätälinoppiin. Hän ei kuitenkaan toiminut varsinaisena räätälinä, vaan hänellä oli naistenvaatteita valmistanut muotiateljee San Sebastianissa Baskimaassa ja Madridissa ennen Pariisissa alkanutta *haute couture* -uraa (1937–1972). (Jouve & Demornex, 1988; Miller, 2007.) Räätälinoppi näyttää vaikuttaneen paljon Balenciagan työtapoihin ja varsinkin siihen, että hän oli koko uransa ajan erityisen kiinnostunut hihoista, niiden erilaisista muodoista ja täydellisestä istuvuudesta. Fundación Balenciaga ja vuonna 2011 Guetariassa avattu museo ovat pitäneet huolen siitä, että luonnoksia ja valokuvia hänen työskentelystään on paljon tallessa (Golbin, 2006; Miller, 2007; von Hoorn Alkema, 2011.)⁵



KUVA 3. Cristóbal Balenciagan iltapukuluonnos, jonka hän teki kesällä 1951. Kuva teoksessa *Balenciaga Paris*. Alkuperäinen luonnoslehti Fundación Balenciaga. Guetaria.

⁵ Balenciagan alkuperäisluonnoksia oli runsaasti esillä Pariisissa Musée des Arts Décoratifs näyttelyssä 2006, ja kuvia niistä sisältyy myös näyttelyn yhteydessä julkaistuun Golbinin teokseen.

Golbinia (2006) mukailleen Balenciagan Pariisin-aikainen suunnitteluprosessi kulki suunnitteen seuraavasti: Kaksi kertaa vuodessa merkittävät kangasvalmistajat Ranskasta ja Sveitsistä kävivät muotitalossa esittelemässä uusia materiaalikokoelmiaan monine väri vaihtoehtoineen. Balenciaga valitsi niistä mieleisensä ja otti näytteet mukaansa vetäytyessään maaseutuasuuntoonsa Ranskassa tai Espanjassa tekemään ensimmäisiä luonnoksia uutta kokoelmaa varten. Palatessaan Pariisiin hänellä oli nippu piirroksia, joihin hän oli kiinnittänyt nuppineulalla pienen tilkun kangasnäytteestä sekä kirjoittanut sen ateljeen työnjohtajan (*première d'atelier*) nimen (kuvassa 3 Suzanne oikeassa yläkulmassa), jonka oli tarkoitus valvoa kyseisen mallin valmistusta. Myöhemmin samaan luonnospaperiin kirjoitettiin myös sen mannekiinin nimi (kuvassa 3 Colette vasemmassa yläkulmassa), jonka tuli esittää puku muotinäytöksessä.

Nämä piirrokset ovat melko kömpelöitä ja usein hyvinkin viitteellisiä, mutta niiden pohjalta ateljeessa valmistettiin protovaate (*toile*), jonka ääressä Balenciaga jatkoi mallin hiomista. Hänestä on paljon kuvia tämän työn ääressä, ja merkittävää on, että hän teki sovituksen aina itse. Hänellä oli käsissään sakset ja nuppineulat, joiden avulla luonnos eteni kohti kolmiulotteista vaatetta.

Jo vuonna 1910 Le Figaroon muotireportaasia tehnyt Roger-Milès kirjoitti, että suurten muodinluojien (*grands couturiers*) joukossa on niitä, jotka työskentelevät kuin arkkitehdit, ja toisia, jotka työskentelevät kuin floristit, ja myöhemmin Balenciagaa on pidetty esimerkkinä arkkitehtityypistä ja Dioria floristista (Tétart, 1995a, 35). Toisin sanoen Balenciagalle rakenteet olivat tärkeitä. Yhtä tärkeää oli, että hän itse hallitsi ne mielessään tehdessään piirrosluonnoksia ja käytännössä toilen istuvuutta ja laskeutuvuutta tarkastellessaan. Eipä siis ihme, että hänen *haute couture* -talonsa oli suosittu ponnahduslauta alalle pyrkiville nuorille tulokkaille. Muiden muassa André Courregès ja Paco Rabanne, Emanuel Ungaro, Oscar de la Renta ja Hubert de Givenchy saivat oppia Balenciagalta.

Suuren yleisön joukossa paljon tunnetumman mutta lyhyemmän muotiuran tehneen Christian Diorin tie muodin pariin oli mutkikkaampi. Normandialaisesta porvariskodista lähtenyt poika halusi arkkitehdiksi mutta päätyi alkuun taidegalleristiksi Pariisiin. Veto muodin pariin oli lopulta kova, mutta hän ei hakeutunut alan koulutukseen vaan piirsi kuvittelemiaan naisten hattuja ja pukuja paperille. Pariisin muotitalot ostivat 1930-luvulla tällaisia freelance-suunnittelijoiden piirroksia, ja kun jokin suunnitelma toteutettiin, se esitettiin muotitalon omana luomuksena. (Palmer, 2009, 10–13.)

Muotitaloille tekemiensä idealuonnosten lisäksi Dior piirsi vuosina 1936–1938 muotikuviuksia myös Le Figaroon (de Marly, 1990, 10–11). Näistä ennen *haute couture* -uraa tehdyistä piirroksista (kuva 4) samoin kuin omien kokoelmien suunnittelusta säilyneistä piirroksista on vaikea uskoa, että Dior saattoi elättää itsensä piirtäjänä. Kuvien amatöörimäisyys ei tietenkään todista, etteikö hänellä olisi ollut varteenotettavia käsityksiä siitä, miten naisen tulisi pukeutua. Niitähän hänellä todellakin oli, vaikkei hän tiennyt mitään siitä, kuinka hänen uneksimansa vaatteet valmistettaisiin.

Toimittuaan useita vuosia freelancepiirtäjänä Dior pääsi vuonna 1938 vakituiseen työhön Robert Piguet'n *haute couture* -taloon apusuunnittelijaksi. Tuota aikaa hän muisteli näin: ”Vihdoinkin olen tutustunut niihin mystisiin keinoihin, joilla idea muunnetaan puvuksi.” (Dior, 1956/2007, 185.)

Vuonna 1956 kirjoittamassaan elämäkerrassa Dior (1956/2007) on kuvannut seikkaperäisesti, kuinka hän ehdotti itse itseään rahoittaja Marcel Boussacille uuden muotitalon *couturieriksi*, jolla oli tavoitteenaan tyylin lisäksi täydellinen työn laatu. Heti perään hän kertoo ymmärtäneensä, että tarvitsi ihmisiä oman haaveilutoimistonsa, *bureau de rêveries*, ja työhuoneiden väliin, jotta ideat ruumiillistuisivat puvuiksi.



KUVA 4. *Le Figarossa* 2.6.1938 julkaistuja Christian Diorin muotikuvia (de Marly 1990, 10–11). Piirrookset ovat Goyan ja Winterhalterin taiteen innoittamia unelmia, eivät todellisten pukujen kuvia.

Omassa muotitalossaan vain 10 vuotta (1947–1957) kestäneen uransa aikana Dior luotti erityisesti rouva Marguerite Carrén kykyihin. Vaikka Dior sanoi haluavansa, että häntä pidetään hyvänä käsityöläisenä, rouva Carré oli avainasemassa, sillä hän osasi tulkita, miten nopeasti tehdyistä, impressionistisista piirroksista tulisi mestarin haluamia pukuja. Marguerite Carré oli Diorin muotitalon tekninen johtaja, ja Dior antoi kaiken kunnian Carrélle sanoessaan, että tällä on kuvanveistäjän sielu (Bowles, s.a.; Giroud, 1987, 20, 66), toisin sanoen kaavoituksessa tarvittava erinomainen kolmiulotteisuuden taju, mikä häneltä itseltään edelleen puuttui.

Käsityön kannalta kiehtovimpia kohtia Diorin (1956/2007, 57–75) omassa kertomuksessa ovat kuvaukset prosessista: Madame Marguerite, *première des premières*, jakaa luonnokset työhuoneiden johtajille, jotka joukkoineen ryhtyvät tulkitsemaan kaksiulotteista piirrosta uuden tehtävän ja ongelmaratkaisutilanteen innoittamina – suuren *couturierin* jäädessä pureksimaan kynsiään ja valitsemaan asusteita tuleviin luomuksiin. Ja yhtä jännittävänä näyttäytyy se päivä, jolloin työhuoneissa valmistetut *toilet* marssitetaan mannekiinien päällä suunnittelijan arvioitaviksi. Diorin mukaan se on onnistuneen kokoelman ratkaiseva hetki.

Ajatustensa alustavaa luonnetta, alkumielikuvia, Dior kuvaa nimittämällä luonnoksiaan pikuriikkisiksi hieroglyfisiksi figuureiksi, joita vain hän itse osaa tulkita (mts. 62). Vähän kehittyneemmän luonnoksen hän saattoi antaa eri työhuoneille tehtäväksi nähdäkseen, miten luonnoksia tulkittiin ja miten erilaisia *toile*-versioita niiden pohjalta syntyisi (mts. 68). Kaikki siis pohjautui monen henkilön vuorovaikutukseen ja luovaan tulkintaan väljästä visualisoinnista.

Diorista on myös kuvia, joissa hän tarkastelee piirroksista kankaaksi kehiteltyjä malleja mannekiinien päällä. Mutta toisin kuin Balenciaga, Dior kiinnittää henkilökuntansa huomion eri kohtiin osoittamalla bambukepillä kuin entisajan opettaja karttakepillä (esim. Seeling, 2000, 258; Palmer, 2009, 37). Niissä kuvissa, joissa Dior koskee vaatteeseen, on enemmän esiintymisen kuin työnteon tuntua (esim. de Marly, 1990, 80).

Kaikki ne tyylikkäätsä muotipiirroksia, joita Balenciagan (esim. Golbin, 2006, 33; Miller, 2007, 69) ja Diorin (esim. Giroud, 1987, 205; Seeling, 2000, 256; Ormen-Corbet, 2000, 322, 324) luomuksista on julkaistu ennen arkistojen avaamista näyttelyiden ja elämäkertojen yhteydessä, ovat aikansa kuuluisimpien ammattikuvittajien kuten Bernard Blossacin, René Gruaun (kuva 1) ja Ericin tekemiä.

Sen sijaan Diorin kakkosuunnittelijana uransa aloittanut nuori Yves Saint Laurent voitti International Wool Secretariat (IWS) muotisuunnittelukilpailun nimenomaan piirroksella (Chenoune, 2011, 42–43). Hän oli lahjakas sekä piirtäjänä että ideoijana ja kehitti taitojaan myös muodollisella koulutuksella Chambre Syndicale de la Couture Parisiennen koulussa. Hänen luonnoksensa olivat monen tasoisia, mutta parhaat niistä olivat sellaisia, että olisivat voineet olla julkaisujen kuvitusta siinä missä ammattikuvittajien piirroksia. (Yves Saint Laurent, näyttely 2011–2012, Madrid.)

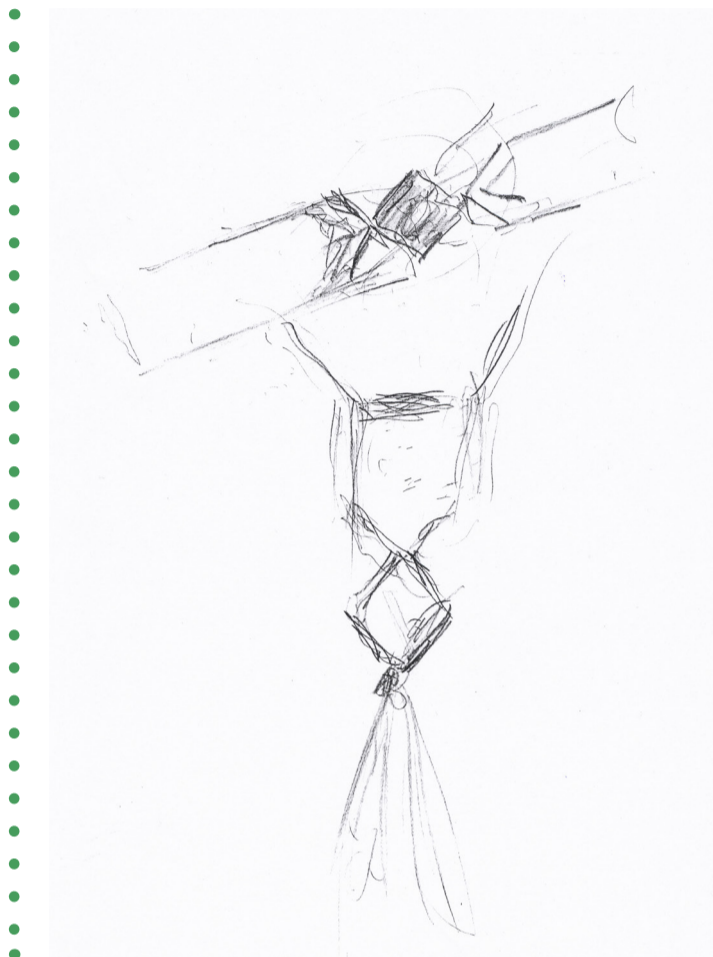
Piirroksia luonnostelun välineenä Suomessa

Suomalaisen muotitaiteilijoiden suunnittelutyötä on perusteellisesti tutkittu Riitta Immosen (Koskennurmi-Sivonen, 1998) ja Kaisu Heikkilän (Heikkilä-Rastas, 2003) osalta. Kumpikin vaikuttivat uniikkivaatteiden suunnittelijoina ateljeemuodin huippuaikana 1950–1960-luvulla sekä valmisvaatesuunnittelijoina ateljeemuodin ohella ja sen jälkeen. Kumpikaan ei ollut saanut varsinaista suunnittelijakoulutusta.

Riitta Immonen aloitti uransa hankkimalla Ammattienedistämislaitoksella ompelu- ja kaa-voituskoulutusta. Toimiessaan jo itsenäisenä yrittäjänä hän hankki piirustuskoulutusta Regina Backbergin kurssilla. Immosen itsensä mukaan kurssin vaikutus oli vähäinen piirustustaidon suhteen, vaikka kurssista muuten oli hyötyä. (Koskennurmi-Sivonen, 1998, 111–113, 117–119.) Hän oli hyvin tietoinen omista suunnittelijan lahjoistaan ja heikosta piirustustaidostaan. (Kuva 5.) Silti Immonen luonnosteli aina suunnitteilla olevan puvun päälinjat asiakkaalleen, samalla kun hän esitteli materiaalia, jota hän pukuun ehdotti. (Kuva 6.)

Kun asiakas oli saavuttanut riittävän selvän mielikuvan asiasta, niin että hän luotti suunnittelemaan, tehtävä siirtyi leikkaajalle. Yrityksen pitkäaikaisin leikkaaja Aino Talusen sanoi, että hän ”louhii” kappaleet kankaasta. Tällä hän tarkoitti hyvin suurpiirteistä leikkaamista, joka jätti vielä paljon mahdollisuuksia suunnitelman täsmentämiselle sekä yksityiskohtien lisäämiselle ja muuttamiselle sovituksissa. Toisin sanoen sovituksen tullut vaatekin oli vielä

eräänlainen luonnos, ei vain mittatäsmennystä vaativa keskeneräinen vaate. Tällainen työskentelytapa perustui pitkälti hengenheimolaisuuteen, jossa leikkaaja ymmärsi suunnittelijaa puolesta sanasta ja keuhnoistakin piirroksista. Yhteistyö toisen leikkaajan kanssa, joka olisi pitänyt tarkemmista luonnoksista, onnistui paljon huonommin ja loppuikin lyhyempään. (Mts. 207–217.)



KUVA 5. Ainoa säilynyt Riitta Immosen piirros, jonka hän teki iltapuvun hihansuiden ja riipuksen kirjontaa varten vuonna 1998. Alkuperäinen luonnos Ritva Koskennurmi-Sivosen hallussa.

Aivan kuten Balenciagan ja Diorin tuotannosta myös Immosen luomuksista on julkaistu elegantteja piirroksia lehdissä 1950-luvulla. (Kuva 2.) Ne eivät olleet koskaan Immosen omia piirroksia, jotka hän hävitti nopeasti, vaan sen ajan suomalaisten muotipiirtäjien tuotantoa, ja niiden tarkoitus oli ”poimia esiin” ja korostaa muotipiirteitä eli jakaa tietoa muodista, ei varsinaisesti luoda sen lähtökohtia. (Koskennurmi-Sivonen, 2002, 26–38.)

Tamperelainen muotisuunnittelija Kaisu Heikkilä toimi pääosin samalla tavalla. Hänkin oli käynyt Ammattienedistämislaitoksen leikkuukursseja sekä Regina Backbergin muotipiirustuskurssin, ja Heikkilä myös ilmaisi itseään mainiosti piirroksin. Hänellä oli niin ikään luottoleikkaaja uniikkipukuja varten ateljeessaan. (Heikkilä-Rastas, 2003, 72–77, 112–118.)

Sekä Immonen että Heikkilä jatkoivat uraansa sarjatuotannon parissa, jolloin piirroksin kommunikointi tekijöiden kanssa nousi vielä tärkeämpään asemaan kuin uniikkivaatteiden suunnittelussa asiakkaille. Heikkilän tapauksessa kuvaan tuli mukaan myös ammattimaisen vaatetus suunnittelukoulutuksen saanut tytär, uudet tehokkaat työmenetelmät ja työnjako, kun taas Immosen sarjatuotanto pysyi aina hyvin pienimuotoisena ja lähellä suunnittelijaa.



KUVA 6. Riitta Immonen piirtää alustavaa pukuluonnosta vuonna 1949.
(Kuva: AINO TALUSEN).

Puhuminen ja materiaalin valinta luonnostelumenetelminä

Muodin historian suurista nimistä Gabrielle Chanel ja Elsa Schiaparelli ovat tunnetuimpia esimerkkejä muodinluojaista, jotka eivät tarttuneet kynään ja paperiin juuri ollenkaan.

Chanelin suurin idea oli pukea naiset vaatteisiin, jotka olivat linjoiltaan yksinkertaisia ja ennen kaikkea mukavia käyttää. Hänen työtapansa sen sijaan ei ollut aivan yksinkertainen eikä varsinkaan mukava. Chanel keskittyi ennen muuta materiaalien valintaan, mikä oli tärkeässä osassa vaateen mukavuuden luomisessa. Tunnetuimpia esimerkkejä olivat neulokset, etenkin villajerseyt, joista hän teki salonkikelpoisia jo uransa ensimmäisessä vaiheessa 1910–20-luvulta lähtien. Uran toisessa vaiheessa 1950-luvulta alkaen vastaavanlaisen kärkipaikan saivat kliseeksi muodostuneissa jakkupuvuissa käytetyt pehmeät, kuohkeat villakankaat. Chanel ikään kuin ajatteli, että kun hän oli kankaat valinnut, hän oli jo mielessään luonnostellut sen, mitä niistä piti tehdä. Tekijöiden piti sitten väljästi kerrottujen ideoiden perusteella ymmärtää kuinka edetä.

Amy de la Haye ja Shelley Tobin (1994, 19) ovat esittäneet tiiviisti mutta valaisevasti Chanelin työtapoja: Hänellä oli osaavaa henkilökuntaa ympärillään, mutta koska hän ei tuottanut mitään paperille, eikä hänellä ollut myöskään riittävästi teknistä tietoa, kommunikointi ei ollut helppoa eikä autoritaarinen ja äkkipikainen luonne auttanut asiaa. Konkreettiseen työhön hän ryhtyi sitten, kun *toile* eli kankaasta valmistettu protovaate oli mannekiinin päällä. Hän siis työskenteli nuppineulojen kanssa enemmän sovittajan tapaan kuin suunnittelijan tapaan, vaikka tietenkin sovitukset olivat osa suunnittelua. Hän saattoi seisottaa mannekiineja tuntikausia sovituksissa, joissa hän etsi esimerkiksi kädentielle ja hihan kiinnitykselle sellaista linjaa, joka vastasi hänen käsitystään mukavuudesta. (Ks. myös Madsen, 1991; de la Haye, 2011, 26, 48.)

Kun Chanel oli vakiinnuttanut asemansa Pariisissa, muodin näyttämölle tuli uusi persoonallisuus, yllätyksellinen Elsa Schiaparelli, joka ei pitänyt mitään mahdottomana (esim. Seeling, 2000, 142–155). Hän teki kaiken ”väärin päin”: muun muassa aloitti suoraan hierarkian ylä-

päästä eli luomalla muotia ja perustamalla muotiyrityksen ilman koulutusta tai muita itse tekemiseen liittyviä esivaiheita; hän oli eräänlainen punkkari puoli vuosisataa ennen punkkareita, hän myi valmisvaatteita ennen valmisvaateteollisuutta ja ennen kuin hänellä oli *haute couture* -talo eikä päinvastaisessa järjestyksessä kuten muut. Roomassa yläluokan perheeseen syntynyt Elsa Schiaparelli asettui monien mutkien jälkeen Pariisiin ja päätti ryhtyä suunnittelemaan vaatteita. Hän siis vain päätti ryhtyä alalle ilman minkäänlaista siihen liittyvää opiskelua. Alunperin vuonna 1954 julkaisemassaan omaelämäkerrassa *Shocking Life* Schiaparelli (1954/2007, 42–46) kertoo, että maalaamisen tai kuvanveiston sijaan, joissa hän oli aika hyvä, hän kerran jos toisenkin ajatteli luoda pukuja. Pää täynnä villedä ideoita hän lähestyi Maggy Rouffin muotitaloa, jossa hänelle ehdotettiin perunoiden istuttamista muotisuunnittelun sijaan. Hän kyllä pohti, kuinka muotialalle voisi opiskella ja kuinka se ehkä tapahtuisi kohoamalla muotitalon hierarkiassa oppityöstä ompelijaksi ja niin edelleen. Tähän hän ei kuitenkaan halunnut tuhlata aikaa vaan piti sitä, ettei hän tiennyt pukuompelusta mitään, yksinomaan etuna: hänen rohkeutensa oli sokea ja vailla rajoja. Teknisen osaamisen sijaan hän pohti toisaalta vaatteen mukavuutta, suhdetta vartaloon ja muita käytännöllisiä näkökohtia ja toisaalta hulluja, shokeeraavia ideoita.

Tämän artikkelin teeman kannalta mielenkiintoista on se, että Schiaparelli mainitsee elämäkerrassaan kuin ohimennen, että hän oli hyvä maalaamisessa. Seuraavalla sivulla hän luonnehtii omaa piirrostaan ”lapsen primitiiviseksi piirroksiksi esihistorialliselta ajalta”. Tämä onkin sitten ainoa mainittava piirros, jonka hän urallaan teki. Hän oli ideoinut neulepuseron, jonka etumuksessa mustalla pohjalla piti olla valkoinen rusetti. Valkoisesta piti näkyä vähän mustaa ja päinvastoin. Hän siis tarkoitti, että keskelle kappaletta sijoittuva yksittäinen suuri kuvio piti tehdä kirjoneuleena eikä intarsianeuleena, mikä olisi ollut luontevinta tällaisen kuvion kohdalla. Itse neulomisen tekniikasta hän ei tiennyt mitään tuohon aikaan 1920-luvulla, ja se pysyi hänelle mysteerinä sittemminkin. Hänen oli kuitenkin jotenkin selitettävä neulovalle armenialaiselle emigranttinaiselle, mitä hän halusi, ja siksi hän turvautui piirtämiseen. Luonnoksen toimimattomuudesta ja kommunikaation luonteesta kertoo paljon se, että vaikka vaate ja kuvio sinänsä olivat hyvin yksinkertaisia, vasta kolmas versio oli sellainen, jota ideanikkari tarkoitti. (Mts. 42–43; Black, 2012, 90–91.)

Edellä kuvatuista lähtökohdista päätellen voisi luulla, että puuhakkaan naisen ura olisi loppunut lyhyeen, mutta hänellä oli vankka sija Pariisin muodissa 1920-luvulta vuoteen 1954 sekä tunnettuutta myös Yhdysvalloissa, ja hän on keskeisellä sijalla 1900-luvun muodin historioteoksissa (Steele, 1991; Seeling, 2000; Stevenson, 2011; *Muoti. Tyyli ja vaatteet kautta aikojen*, 2013). Hänet kuvataan aina esimerkkinä luovuudesta ja myös edelleenkin vaikuttavien suunnittelijoiden kuten Christian Lacroix’n ja Jean-Paul Gaultier’n innoittajana.

Schiaparelli ei koskaan ollut yksin luomustensa takana. Hänellä oli erinomainen kyky vetää puoleensa sekä vakiintuneen aseman saavuttaneita taiteilijoita että nuoria kykyjä, jotka suostuivat kuuntelemaan hänen tapaansa luonnostella muotia. Hänellä siis todellakin oli ideoita, joista hän puhui ja joista muut ottivat kiinni sekä toteuttivat niitä piirroksiksi sekä edelleen materiaalisiksi vaatteiksi ja asusteiksi. E erityisen tärkeässä asemassa yhteistyössä olivat surrealistitaiteilijat. Useimmin mainittuja nimiä olivat Salvador Dalí ja Jean Cocteau (esim. Steele, 1991; Seeling, 2000; Stevenson, 2011), jotka suunnittelivat pukujen erikoislaatuista esittäviä ja silmää harhauttavia (*trompe l’œil*) kirjontoja sekä painokuvioita. Vaikutus oli molemminpuolista: Schiaparelli innoitti taiteilijoita, ja taiteilijat toteuttivat hänen ideoitaan sellaisiksi kuvaluonnoksiksi, joista kirjoja saattoi jatkaa.

Puhuminen ja materiaalin valinta luonnostelumenetelminä Suomessa

Helsingissä 1900-luvulla toimineista Salonkijaostoon⁶ kuuluneista muotiateljeista Taidekutomo-Konststickeri, myöhemmältä nimeltään Neulottua-Stickat Ulla Bergh oli ainoa, joka valmisti vain neulevaatteita. Ulla Bergh suunnitteli puvut, takit ja asusteet joko suoraan asiakkaille tai mannekiinien yllä muotinäytöksissä esitettäväksi. Kummassakin tapauksessa tuotteet olivat joitakin asusteita lukuun ottamatta uniikkeja.

Työntekijöiden ja asiakkaiden mukaan Ulla Berghä ei nähty koskaan kynän ja paperin ääressä. Sen sijaan hänen suunnittelutyöhönsä kuului kolme muuta menettelytapaa. Ensimmäinen näistä oli keskustelu. Hän pystyi jo pelkällä puheellaankin luomaan asiakkaalle ja tekijöille mielikuvan suunnitelmistaan. Toinen ja hänen suunnittelulleen aivan keskeinen tapa oli, että hän valitsi varastostaan lankoja, joista hän pyysi neulojaa tekemään mallitilkkuja. Tyypillisesti niissä yhdistettiin kahta eri väriä joka kerroksella väriä vaihtaen, niin että usein alkuperäisten värien oma vaikutelma häipyi ja syntyi jotain aivan uuden näköistä. Tällaisista väriyhdistelmistä neuloja teki lisäksi erilaisia koneella neulottuja pintoja, joiden avulla keskustelu saattoi edetä asiakkaan ja neulojan kanssa. Kolmanneksi, jos puvun mallia piti vielä havainnollistaa, Ulla Bergh käytti ateljeessaan olleita valmiita vaatteita. Mallin päälinjat voitiin toistaa sellaisenaan tai keskustella muutoksista olemassa olevaan verraten.

Ulla Berghin työhön verrattuna paljon myöhemmin Claudia Eckert ja Martin Stacey (2000) tutkivat teollisia neulesuunnittelijoita, mutta he löysivät silti paljon yhtäläisyyksiä. Neulesuunnittelijat käyttivät puhuttuja sanoja suunnitellessaan ja toisaalta toimivat hyvin konkreettisesti. Suunnitellessaan uusia mallistoja he käyttivät apunaan aiempia malleja, joihin nähden tehtiin yksinkertaisia muutoksia, joita oli helppo kuvitella ja kommunikoida. Tutkijat panivat merkille myös sen, että heidän tutkimukseensa osallistuneet neulesuunnittelijat tuskin koskaan tekivät piirrosluonnoksia suunnittelukeskusteluja varten.

Eckert ja Stacey (2000) pitävät toimintatapaa sikäli hämmästyttävänä, että neulesuunnittelusta, kuten monelta muultakin suunnittelualalta, puuttuu standardoitua sanastoa. Vaikka terminologiaa on paljon, uusia keksintöjä tulee jatkuvasti. Sanaston puute koskee myös värejä. Kielissä on paljon vähemmän sanoja värien kuvaamiseen, kuin mitä silmä voi havaita. Tutkijat päättelivät, että aikaisempiin esimerkkeihin viittaaminen selitti suunnitteluideat kaikkein yksiselitteisimmin. (Mts. 532.) Mitä väreihin tulee, niin Eckertin ja Stacey'n tutkimusajankohtana olisi ollut mahdollista käyttää väreistä suhteellisen täsmällisiä kuvauksia suunnittelijoiden avuksi markkinoitujen värikarttojen ja laajasti tunnetun ja eksaktisti värejä kuvaavan Pantone-systeemin avulla, mutta näin ei tehty.

Materiaalista malliksi

Maineikkaiden pariisilaisten muodinluojien joukossa Madeleine Vionnet'n työskentelytyyli oli aivan omanlaisensa. Hän on tiettävästi ainoa suunnittelija, joka on tehnyt kaikki oman muotitalonsa pukuluonnokset ainoastaan kankaasta ja aina puolessa koossa. (Kuva 7.)

⁶ Salonkijaosto oli todennäköisesti 1930-luvulla perustettu Pukimo- ja turkisliittoon kuulunut yhdistys, johon kuuluivat Helsingin arvostetuimmat muotiateljeet ja yksi turkulainen ateljee. Salonkijaosto myötäili jossain määrin Chambre Syndicale de la Couture Parisiennen viitoittamaa solidaarisuuden ja edunvalvonnan ideaa. Sen merkitys oli suurin tuontilisenssien keskinäisessä jakamisessa. Toiminta jatkui suunnilleen 1970-luvun puoliväliin. (Koskennurmi-Sivonen, 2001.)



KUVA 7. Madeleine Vionnet työstämässä kangasta puisen suunnittelunukkensa päälle 1923–1926.
Kuva Thérèse Bonney, teoksessa Madeleine Vionnet. Puriste de la Mode.

Vionnet kouluttautui muotialalle tekemällä konkreettista työtä. Hän aloitti ompelijan oppi-tyttönä 11-vuotiaana. Nuorena aikuisena hän työskenteli useassakin muotitalossa Lontoossa ja sitten Callot Soeurs'in ja Doucet'n *haute couture* -taloissa Pariisissa. Vionnet itse arvioi erityisen merkitykselliseksi uralleen ja suunnittelijan taidoilleen Madame Gerberin eli vanhimman Callot-sisaruksen vaikutuksen. Gerberin rinnalla ompelijasta tuli mallimestari ja sitä tietä *couturière* eli itsenäinen huippumuodin suunnittelija. (Steele, 1991, 54–57; Stevenson, 2012, 104.)

Madeleine Vionnet'n kummitytär, toimittaja ja kirjailija Madeleine Chapsal (1989) on kuvannut kummitätinsä työtä tarkemmin ja lähempää nähtynä kuin kukaan muu kenenkään suunnittelijan työtä. Hän oli myös Vionnet'n *modellisten* Marcelle Chaumontin tytär, joka vietti suuren osan lapsuuttaan äitinsä työpaikalla, missä hänellä oli mahdollisuus tarkkailla sitä, kuinka hänen kummitätinsä loi uusia pukumalleja kankaasta pienoiskokoisen nukken ylle nuppineuloja ja saksia käyttäen ja kuinka hänen äitinsä sitten purki nämä pienoismallit ja muunsi ne oikeaan kokoon mannekiinien yllä sovittavia *toileja* varten.

Kaikki tutkijat (Bryant, 1986; 1993; Chapsal, 1989; Demornex, 1990; Steele, 1991; Golbin, 2009; Seeling, 2000; Stevenson, 2012), jotka Vionnet'ista ovat kirjoittaneet, ovat tuoneet hänet esiin vinoon langansuuntaan valmistettujen pukujen kehittäjänä – ellei suorastaan ”keksijänä”. Hän ei tietenkään keksinyt vinon langansuunnan merkitystä mutta käytti kylläkin hyväksi täysvinon kankaan laskeutuvuutta enemmän kuin kukaan muu muodinluoja. Se on kuitenkin vain yksi hänen puvuilleen tyypillinen ominaisuus. Niissä on käytetty kangasta monella tavalla erittäin vapaasti, kuten ”ottamalla sisään” erikoisista kohdista ja vastaavasti lisäämällä kiiloja tarvittaviin kohtiin. Kaikki tämä on muodostunut luonteenomaiseksi Vionnet'ille juuri siksi, että hän luonnosteli pukunsa ainoastaan kolmiulotteisesti nukken päälle, missä muoto ja kankaan soveltuvuus siihen näkyi välittömästi.

Siinä missä Gabrielle Chanel on maailmanlaajuisesti tunnettu nimi ja persoonallisuus lukuisten kirjojen ja elokuvien ansiosta, jotka kertovat paitsi hänen luomastaan muodista myös hänen värikkästä yksityiselämästään, Madeleine Vionnet'n nimi on muotimaailman ulkopuolella melko tuntematon. Hän on kiinnostanut muodin tutkijoita sitäkin enemmän. Siihen ovat syynä hänen omaperäiset luomuksensa, jotka ovat vaatineet valmistajiltaan vielä enemmän taitoa kuin *haute couture* -puvut yleensä, sekä erityisesti hänen tapansa luonnostella ainoastaan kolmiulotteisesti.

Kolmiulotteisten luonnosten tuloksena on syntynyt sellaisia rakenteita, jotka ovat kiehtoneet erityisesti kaavoituksen ja rakenteiden tutkijoita vielä yli puoli vuosisataa Vionnet'n muotitalon sulkemisen (1939) jälkeenkin. Kun katsoo Nancy Bryantin (1986; 1993) tai (tässä nimettömäksi ja ajoittamattomaksi jäävän)⁷ japanilaisen tutkijan piirroksia Madeleine Vionnet'n puvuista, jotka koostuvat lukuisista erikoisen muotoisista paloista, voi hyvin ymmärtää, että tällaiseen tulokseen ei kukaan kaavoittaja olisi päätenyt, jos lähtökohtana olisi ollut piirretty luonnos. Ja toisaalta, tuskinpa kukaan olisi mitään vastaavaa tarjonnutkaan piirrettynä.

Vionnet oli ainutlaatuinen puolikokoisine mallinukkeineen, mutta kolmiulotteisuus sinänsä ei ole jäänyt tuntemattomaksi myöhemminkään. Useille suunnittelijoille se on eräänlainen lisäkeino piirrosluonnosten ohella. Sitä käytetään varsinkin, jos suunnitelma ei lähde etenemään erinomaisen piirtäjänkään paperiluonnoksesta suunnittelijan mielikuvien mukaan *modellisten* tai *premièren* käsissä, kuten Valentino havainnollisesti näyttää dokumenttielokuvassa *Valentino. The Last Emperor* (2008). Kuitenkin vain harvan tunnetun muotisuunnittelijan tiedetään turvautuvan yksinomaan kolmiulotteiseen suunnitteluun. Emanuel Ungaro lienee tästä tunnetuin esimerkki. Hänen väitetään luonnostelevan yksinomaan kankaasta ja vieläpä suoraan mannekiinin vartalolle (esim. Seeling, 2000, 381; *The Great Designers*).

Vuorottelevat ja toisiaan täydentävät luonnostelumenetelmät

Kaksi suomalaista 2000-luvulla vaikuttavaa muotitaiteilijaa Kirsti Kasnio ja Teemu Muurimäki ovat esimerkkejä suunnittelijoista, joiden luonnostelussa on piirteitä edellä kuvatuista menetelmistä: piirtämisestä, puhumisesta ja materiaalin käsittelystä. Kumpikin on saanut koulutuksen vuosituhannen vaihteessa Taide-teollisen korkeakoulun muoti- ja tekstiilitaiteen osastossa.⁸

Kirsti Kasniolla on taustallaan vaate-suunnittelun lisäksi arkkitehdin ja lavastajan tutkinnot. Hänen itsensä mukaan näistä arkkitehdin koulutus on vaikuttanut kaikkein eniten hänen suunnittelutyöhönsä. Hän vertaa usein vaatetta ja rakennusta toisiinsa niiden suunnittelun – erityisesti suhteiden – ja toiminnallisuuden osalta. Vaikka tämä sinänsä kiinnostava teema ei ole tämän artikkelin keskiössä, Kasnio itse pitää sitä merkittävänä taustatietona sille, miten hän näkee luonnostelumenetelmänsä. Hän jakaa suunnittelun kolmeen vaiheeseen, joissa luonnosten konkreettisuus vaihtelee.

⁷ *Vionnet*-niminen teos oli myynnissä Tokiossa Bunka-yliopiston kirjakaupassa 2004. Siinä on pelkkiä piirroksia, jotka on tehty mittaamalla Vionnet'n pukujen kappaleita ja rekonstruoimalla kaava. Kaikki bibliografiset tiedot ovat otsikkoa lukuun ottamatta japaniksi. Teos muistuttaa Nancy Bryantin artikkeleita mutta ei varmastikaan perustu hänen tutkimuksiinsa.

⁸ Tämän osion teksti perustuu muotitaiteilijoiden haastatteluihin. Kasniota haastatteli kirjoittaja ja Muurimäkeä haastatteli Marjukka Suila. Kirsti Kasnio kuoli 2014 ennen artikkelin julkaisemista, mutta jätin tekstin siihen muotoon, johon sen kirjoitin hänen eläessään.

1. vaihe on aiheen syventäminen, jota Kasnio kutsuu myös filosofiseksi vaiheeksi. Yksittäiselle asiakkaalle suunniteltavien pukujen kohdalla hän pitää tärkeimpänä suunnittelutyön rajoitteiden pohtimista, sillä ”ilman rajoitteita on tuhat kertaa vaikeampaa”. Näytöskokoelman kohdalla pohdittavaksi tulee ”sukulaisuusominaisuudet”. Tämä tarkoittaa kokoelman tiettyä eheyttä; erilaisissa puvuissa on oltava jotain samaa ”kuin Tsehovin kolmessa sisaruksessa”. Tiedyt samankaltaisuudet vaikuttavat edullisesti myös vaatteiden sarjottavuuteen myöhemässä valmistuksessa.

Mitä ideointimenetelmiin ja inspiraatioon tulee, Kasnio ei usko mihinkään villiin irrotteluun vaan pitää ihmisen laajaa sivistyspohjaa ja tehtävän rajoitteita parhaina lähtökohtina luomistyölle. Tämän vaiheen luonnokset ovat lähinnä mielensisäisiä kuvia tulevista tuotteista. Niistä voi puhua mutta ei yleensä vielä puhuta, koska ulkoistaminen tapahtuu seuraavassa vaiheessa.

2. vaihe on konkreettinen. Siihen kuuluu kankaiden analysointi: tärkeimpänä paino, rakenne ja raaka-aine. Vaikka värit ja kuviot ovat tärkeitä ihmisen omien värien ja tyylin suhteen, nämä tulevat valittaviksi vasta seuraavaksi painon ja rakenteen jälkeen.



KUVA 8. Kankaan ”kiukkuisuuden” hallintaa sovituskruunun päällä Kasnion studiolla.
(Kuva: KIRSTI KASNIO)

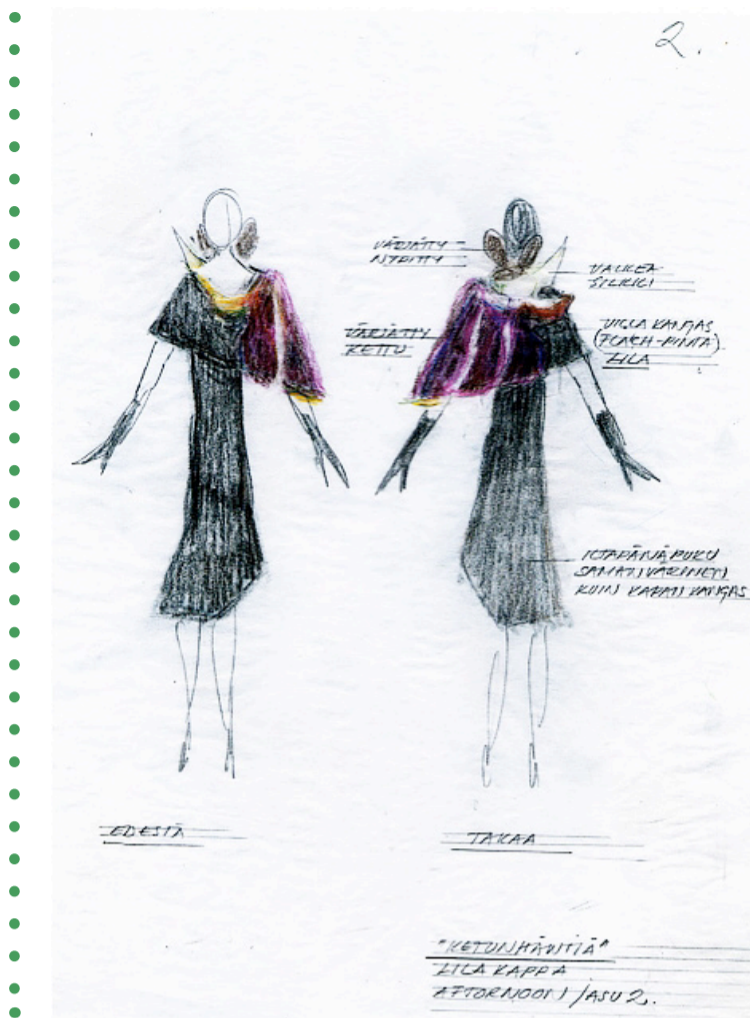
Painon, rakenteen ja kuituaineksen ensisijaisuus tulee hyvin ymmärrettäväksi, kun ottaa huomioon, että Kasnion tärkein ilmaisuväline on pliseeraus. Tämän tekniikan kohdalla paras luonnoksen konkretisointimenetelmä on kankaan kiinnittäminen neuloilla sovituskruunun päälle. Vain kankaan itsensä kanssa työskennellen näkee, miten se toimii vai toimiiko ollenkaan kuvitellulla ja halutulla tavalla. ”Voi mennä kauan, ennen kuin saa kankaan tottelemaan, mutta kun saa sen kiukkuisuuden hallintaan, saa pelkkää iloa.” (Kuva 8.) Kruunun päällä tulee havainnolliseksi myös puvun kerroksellisuus, joka liittyy aina pliseeraukseen ja jossa on otettava huomioon kunkin kankaan oma käyttäytyminen. (Kuva 9.) Samoin siinä näkyvät puvun osat suhteessa toisiinsa. Suunnittelijalla on mielessään kuvitteellinen verkko, johon osat suhteutetaan, jotta ne menevät oikein. Tällaista kolmiulotteista luonnosta voi näyttää niin asiakkaalle kuin ompelijallekin.



KUVA 9. Iltapuku, jossa on pliseerattu kangas on löytänyt kerroksellisen muotonsa.
(Kuva: HANNU SIVONEN)

Vaikka kolmiulotteinen kankaasta valmistettu luonnos on ensisijainen konkretisoinnin väline, piirroksetkin ovat myös oiva työväline. Niitä Kasnio on käyttänyt erityisesti suunnitellessaan mallistoa ulkopuoliselle kaupalliselle tilaajalle. (Kuvat 10 ja 11.) Yksityisen asiakkaan kohdalla Kasnio sen sijaan pitää piirrosten käyttämisestä vaarallisena, sillä asiakas saattaa tarrautua liiaksi piirroksesta samaansa mielikuvaan, joka ei kuitenkaan vastaa täysin lopputulosta, joka kehittyy työn edetessä.

3. vaihe käsittää siirtymisen valmistukseen, jolloin luonnos on avattava mahdollisimman täsmällisesti mallimestarille ja ompelijalle, joka voi olla eri tai sama henkilö. Tämä tapahtuu kankaisen luonnoksen tai piirroksen ääressä ainakin puhuen mutta myös paperille dokumentoiden, olivatpa ne sitten työpiirroksia tai sanoja, jotka viittaavat teknisiin ratkaisuihin. Ompelijoiden vaihtuessa tätä vaihetta on helpottanut tietty toistuvien perusratkaisujen valikoima, josta suunnittelija voi osoittaa esimerkiksi haluamansa päärmäystavan helmaan. Joistakin vaatteista Kasnio on pyytänyt ompelijaa tekemään protovaatteen, mutta taitava mallimestari on vakuuttanut hänet siitä, että jos on hyvät kaavat, kuten näytösvaatekokoihin onkin, niin protoa ei tarvita. Sen sijaan yksilöllisen asiakkaan vartalo saattaa vaatia protovaatteen valmistamista ja sovittamista, jotta luonnoksen mittasuhteet konkretisoituisivat.



KUVAT 10. ja 11. Kirsti Kasnion piirrosluonnoksia turkisasusteiden teollista valmistajaa varten.

Teemu Muurimäki tuli muotialalle osittain samantapaisia teitä kuin Balenciaga. Muurimäen äiti on ompelija. Myös poika osasi ommella, ja päätyminen muotialalle oli itsestään selvää. ”Kotiopetuksen” jälkeen hän hankkiutui räätälinoppiin Roihuvuoren Ammattioppilaitokseen. Hän ei kuitenkaan toiminut räätälinä vaan jatkoi heti perään opintojaan Taideteollisessa korkeakoulussa vaate-suunnittelun ja pukutaiteen koulutusohjelmassa. Kaavoitus- ja vaateen valmistustaito ovat siis peräisin ammattikoulusta, ja sovituskuvan päällä muotoileminen taas tuli mukaan Taideteollisen korkeakoulun opintojen loppuvaiheessa sekä erityisesti kangasliike Villisilkin ikkunasomistuksia tehdessä, mikä perustui upeiden silkkikankaiden asetteluun pukumaisesti nukan päälle.

Muurimäen uraan on kuulunut yhtäläillä teollisten mallistojen suunnittelu Pariisissa, Milaanossa, Sydneyssä ja Helsingissä kuin myös uniikkipukujen suunnittelu yksityisille asiakkaille erityisesti kotimaassa. Pariisissa suuressa Cymbelinen morsiuspukuliikkeessä hän jatkoi nukan päälle muotoilua, mikä tuntuu luontevalta sikäläkin, että tämä tapa tulkita piirrettyäkin suunnitelmaa on kuulunut aina pariisilaisen *haute couturen* mutta myös *prêt-à-porter de luxe* -vaatteiden suunnittelu- ja valmistusprosessiin. Tässä muotoilutavassa näkee heti sopivat langansuunnat ja sen, miten kangas lopulta leikataan. Muotoilu varsinaisesta kankaasta, ei siis neutraalista monikäyttöisestä protokankaasta (*toilesta*), myös ”asettaa alttiiksi luoville ratkaisuille rikkoen perussääntöjä, joista yksi on kankaan ”oikean” puolen yksinomaisen käyttäminen. On kiinnostavaa kieputtaa ja pyörittää kangasta, niin että vaatteessa on käytetty kankaan molempia puolia, mikä luonnollisesti tekee myös vaateen kaavoittamisesta haasteellista ja hauskaa.”

Pariisissa saatuihin oppeihin kuului muun muassa vaateen rakenteen keveys, joka saavutetaan kaikkien kerrosten erillisellä huolittelulla, jolloin kaikki kankaat laskeutuvat omilla ehdoillaan, minkä näkee lopullisesti elävän ihmisen päällä. (Kuva 12.) Tässä on kyse periaatteessa samasta asiasta, josta Kasniokin puhui kankaiden kerroksellisuuden kohdalla.



KUVA 12. Teemu Muurimäki työstämässä pukua mallin päällä. (Kuva: ELINA MANNINEN)

Vaikka nukan päällä luonnostelu näyttäytyy kiinnostavana ja keskeisenä Muurimäen tuotannossa, yksityiselle asiakkaalle suunnittelu etenee kuitenkin erilaisin vaihein. Kasnion tapaan Muurimäkikin pitää rajoitteita tärkeinä työn alussa. Hän nimeää ne *raameiksi*: ”Mukavinta suunnittelu on silloin, kun annetut raamit ovat aika tarkat ja tiukat. Hyvä haaste onkin tehdä raamien sisällä jotain oman näköistä, vaikka tehtävänanto ensi alkuun kuulostaakin vieraalta.” Toisaalta raamit voivat muuttua matkan varrella, ja yksi tapa edetä onkin se, että suunnittelija ”saa vakuutetuksi asiakkaan ulos raameistaan”. Tämä tarkoittaa sitä, että asiakas suostuu kokeilemaan jotain, joka suunnittelijan mielestä sopii hänelle siitäkin huolimatta, että asiakkaalla on usein näkemys siitä, mikä ei sovi hänelle.

Tehtävänannon kuultuaan suunnittelija tapaa asiakkaan yleensä kangaskaupassa, Villisilkissä, jossa suunnittelu alkaa kankaisiin tutustumalla. Sopivan kankaan löytäminen vaikuttaa luonnostelun seuraavaan vaiheeseen, joka tapahtuu suunnittelijan mielessä. Mielikuva kuitenkin etenee piirroksiksi ennen asiakkaan seuraavaa tapaamista. (Kuva 13.) Muurimäen mielestä suunnitelma on helpointa esittää asiakkaalle piirroksena. Se siirtyy myös kankaan mukana ompelijalle, joka toteuttaa puvun.

Jos pukuun tulee vedostuksia, niin niiden suunnittelu jatkuu taas varsinaisesta kankaasta joko sovituskuvan tai asiakkaan päällä.



KUVA 13. Teemu Muurimäen ilta- ja morsiuspukuluonnoksia vuodelta 2006.

Muurimäki pitää erityisesti kankaan sommittelemisesta nuken päälle, mutta toisaalta piirrosluonnoksen esittäminen asiakkaalle on hänen mielestään toimiva tapa. Kaiken kaikkiaan hänen mielestään suunnittelijan ”on tärkeää vaihtaa suunnittelutekniikkaa löytääkseen uuden näkökulman tai lähtökohdan suunnittelutyöhön”.

Lopuksi

Käsityönä valmistettavan yksilöllisen muodin suunnitteluprosessit ovat moninaisia. Yhteistä suunnittelijoille on suuri motivaatio ilmaista itseään kankaalla tai neuloksella, joka pukee ihmistä.

Sen sijaan se, miten alkuideasta päädytään konkreettiseen vaatteeseen, vaihtelee valtavasti. Silti keskeistä suunnittelussa on, kuten Cross (2007, 25) toteaa, että suunnittelija ajattelee luonnosmaiset muodot mielessään, ja niiden avulla käyttäjien vaatimusten abstraktit muodot muuttuvat konkreettisten esineiden muodoiksi.

Kaikissa tässä käsitellyissä tapauksissa vaatteen tekeminen on ryhmätyötä, vähintäänkin kahden ihmisen yhteistyötä, mutta eri tavalla kuin nykyaikaisessa yhteisöllisessä suunnittelussa, jossa ideoita hiotaan tasavertaisemmin, niin että suunnitelma ei jää lopulta yhden henkilön nimiin. Silti sama, mitä Cross (2011, 114) on kuvannut erilaisten suunnittelutapausten avulla, pätee myös muotiluomusten suunnitteluun: keskustelun, kuvien ja muiden luonnosten jakamisella on perustavanlaatuinen merkitys.

Sama jakamisen ja kommunikoitavaksi tekemisen periaate soveltuu myös opettamis- ja oppimistilanteisiin. Silloinkin on kommunikoitava ainakin muutaman henkilön kesken. Erilaiset kuvat monissa olomuodoissaan, sanat ja materiaali kuuluvat itsestään selvästi opettamiseen. Opiskelija sen sijaan vaikuttaa liian usein jähmettyvän, kun häneltä odotetaan kuvaa. Sitä ei tarvitsisi vaatia suunnittelutilanteissa, jos oppimiseen voitaisiin käyttää niin paljon aikaa, että se mahdollistaisi materiaalikokeilut ja keskustelun. Edellä kuvattujen kuuluisien suunnittelijoiden työstä tiedetään, että ilman kuvia voi suunnitella vaatteita ja asusteita, jos lähellä on sopiva henkilö tai ryhmä, joka on tottunut tulkitsemaan ja konkretisoimaan abstrakteja ideoita. Silti kehnokin kuva voi sellaisenaan kommunikoida jotain, ja ainakin se voi auttaa keskustelun avauksessa.

Vielä nykyäänkin ajattelemisen aihetta antaa Diorin (1956/2007, 63) kritiikki muotikouluja kohtaan. Hänen mukaansa koulujen suuri virhe oli opettaa opiskelijoita tuottamaan täydellisiä piirrustuksia tai abstrakteja kaavoja. Sen sijaan luonnosten pitäisi saada aikaan hyökkäys ja houkutus; niissä pitäisi olla elävä viiva ja niiden pitäisi tuoksahda liikkeeltä.

Lawsonin (1980/2006, 26; ks. tämän artikkelin Johdanto) esittämä suunnittelijoiden piirrosten jako sopii on löyhästi ja epäyhtenäisesti muodin luomiseen ja siitä kommunikoimiseen:

Esittelypiirroksina voidaan ajatella suomalaisten muotitaitelijoiden luonnoksia, joiden äärellä he ovat kommunikoineet asiakkaidensa kanssa. Toisin kuin *haute couturessa*, jossa asiakas valitsee haluamansa mallin olemassa olevasta kokoelmasta, suomalaisessa ateljeemuodissa on ollut ja on edelleen tyypillistä, että suunnittelija ja asiakas kohtaavat välittömässä vuorovaikutuksessa, puvut ovat juuri tietyille asiakkaalle suunniteltuja ja niistä ei ole ennakkokappaleita nähtävissä.

Kokoonpanoon liittyviä **tuotantopiirroksia** ei *haute couturessa* käytetä, sillä *toile* ja siihen tehdyt merkinnät antavat parhaan tiedon siitä, miten puku valmistetaan. Tuotekorteissa näitä on voitu täydentää sanallisesti mutta lähinnä vain tarvikeluetteloin.

Kirsti Kasnion tuotekohtaisissa dokumenteissa sen sijaan on jonkin verran poikkileikkauksia ja muita tuotantopiirroksia, varsinkin silloin, kun samaa pukua on tehty pienenä sarjana. Ne ovat joko hänen omia muistiinpanojaan tai ohjeita ompelijalle. Itse asiassa ne saattavat olla myös ompelijan omia selvennyksiä yksityiskohtien ratkaisuisista.

Suurin osa tässä käsiteltyjen suunnittelijoiden piirroksista kuuluisi Lawsonin jaottelussa **suunnittelupiirroksiin** eli niihin luonnoksiin, jotka ovat osa suunnittelijan ajatustyötä – suunnittelijan itsensä edelleen kehiteltäväksi ajateltuja tai työryhmän kanssa edelleen työstettäviä.

Se, että luova työ tunnetaan niin vain yhden henkilön nimellä, jättää varjoon sen, miten luonnoksesta edetään tuotteeksi – usein epämääräisen kommunikoinnin pohjalta. On melko selvää, että ompelijat ja mallimestarit jäävät anonyymeiksi, mutta pahempaa on, jos heidän työtään pidetään jotenkin rutiininomaisena tai mekaanisena toteuttamisena. Aikaisemmassa tutkimuksessani ateljeemuodin suunnittelu- ja valmistusprosessista olen käyttänyt työnjohdajien ja ompelijoiden osuudesta yksityiskohtien ratkomisessa termiä **osaluomus** (*subcreation*) (Koskennurmi-Sivonen, 1998, 216–219) korostaakseni sitä ongelmaratkaisupanosta, jota heiltä on vaadittu taitavan ompelutyön lisäksi, jotta hatarasta luonnoksesta on voitu päätyä toimivaan ja esteettiseen kokonaisuuteen. Vastaava asia on tullut esiin myös tämän artikkelin esimerkeissä, erityisesti siinä, miten Dior varta vasten viritti tilanteet sellaisiksi, että muotitalon ateljeet kuhisivat innostuksesta ongelmanratkaisujen edessä.

Cross (2007, 25) toteaa, että se, mitä suunnittelijat itse tietävät omista prosesseistaan, jää usein hiljaiseksi tiedoksi, eli he tietävät suunnitelmistaan samalla tavalla, kuin tekijät tietävät taidoistaan. Myös Cross näyttää uskovan, että suunnittelijoiden on vaikea ulkoistaa tietoaan, ja siksi tällä alalla koulutukseen täytyy kuulua niin paljon oppipoikasysteemiin perustuvaa opiskelua. Tämä on varmasti osittain totta, mutta hiljaisen tiedon asemaa on myös liioiteltu. Christian Diorin (1956/2007) oma kuvaus työstään ei ole vain sanoiksi saatettua tietoa, vaan se on erittäin havainnollista, yksityiskohtaista ja jopa kiehtovaa tekstiä. Samoin ne suunnittelijat, joiden haastatteluja on käytetty tämän artikkelin tuottamisessa, ovat olleet hyvinkin kykeneviä ilmaisemaan itseään sanallisesti, vieläpä erittäin analyttisestikin. Silti on otettava huomioon, että tutkimushaastattelu sinänsä ei ole verrattavissa itse suunnitteluprosessiin, vaikka se onkin ollut haastattelun aihe.

Oman lisänsä luonnostelun monimuotoisuuteen toisi vielä tietokoneavusteisen suunnittelun tutkimus. Teollisessa tuotannossa tietokoneiden ääressä suunnittelu on ollut käytössä jo vuosikymmeniä, eikä se ole vieras käsityöllekään. Vaikka muoti sinänsä on mitä suurimmassa määrin aikaan sitoutunut ilmiö, käsityönä valmistettu muoti on pohjimmiltaan erittäin anakronistista, eli sen eteenpäin katsova sekä trendiä luova luonne ja usein edelleenkin taaksepäin katsovat toteutuksen tavat näyttävät olevan eri ajasta kotoisin. Samaan aikaan, kun ompelukoneet yleistyivät 1800-luvun puolivälistä alkaen ja tekivät tehotuotannon mahdolliseksi, huippumuoti jähmetti käsin ompelun omimmaksi työtavakseen. Siinä missä ompelukoneet ja saumurit ovat kuitenkin lopulta tulleet ompelijan avuksi, tietokone voi hyvin olla suunnittelijan väline, siis vielä yksi tapa etsiä, ilmaista, tarkastella ja kommunikoida mielikuvia. Olipa suunnittelutapa mikä tahansa, Christian Diorin (1956/2007, 57) yli puoli vuosisataa sitten kirjaama ajatus pätee edelleen: ”Suunnitelmat vaativat huolenpitoa, vaivannäköä ja innostusta.”

- ADAMSON, G. (2013). *The invention of craft*. London: Bloomsbury.
- BLACK, S. (2012). *Knitting. Fashion, industry, craft*. London: V & A Publishing.
- BOWLES, H. (s.a.). Haute Couture's workrooms: Handmade's tale. *VogueArchive*. Haettu 11.4.2014 osoitteesta <http://www.vogue.com/magazine/article/haute-coutures-workroomsbr-handmades-tale/#1>
- BRYANT, N. (1986). Insight into the innovative cut of Madeleine Vionnet. *Dress* 12, 73–86.
- BRYANT, N. (1993). Facets of Madeleine Vionnet's cut: The Manipulation of grain, slashing, and inserts. *Clothing and Textiles Research Journal* 11(2), 28–37.
- CHAPSAL, M. (1989). *La chair de la robe*. Paris: Fayard.
- CHAUMETTE, X. (1995). La figurine de mode: histoire d'une pédagogie. Teoksessa *Le dessin sous toutes ses coutures. Croquis, illustrations, modèles, 1760–1994* (s. 41–52). Paris: Palais Galliera – Les Musées de la Ville de Paris.
- CHENOUNE, F. (2011). Todo terriblemente. Yves Saint Laurent: Una vida. Teoksessa *Yves Saint Laurent*. (s. 37–111) Madrid: Fundación MAPFRE.
- Christian Dior*. [Dokumenttilokuva] (2005). French Connection Films/AVRO. Ranska.
- CROSS, N. (2007). *Designerly ways of knowing*. Basel: Birkhäuser.
- CROSS, N. (2011). *Design thinking*. Oxford: Berg.
- DEMORNEX, J. (1990). *Madeleine Vionnet*. Paris: Edition du Regard.
- DIOR, C. (2007). *Dior by Dior. The autobiography of Christian Dior*. London: V&A Publications. (Alkuperäisteos 1956.)
- Dior and I*. [Dokumenttilokuva] (2014). Frédéric Tcheng. Ranska.
- ECKERT, C. & STACEY, M. (2000). Sources of inspiration: a language of design. *Design Studies* 21(5), 523–538.
- GIROUD, F. (1987). *Dior*. Paris: Editions de Regard.
- GOLBIN, P. (2006). *Balenciaga Paris*. Paris: Les Arts Décoratifs.
- GOLBIN, P. (2009). *Madeleine Vionnet. Puriste de la mode*. Paris: Les Arts Décoratifs.
- The Great Designers*. [Dokumenttilokuva] (1987). Steve Gold Productions. USA.
- HAYE, A. de la & TOBIN, S. (1994). *Chanel: The couturière at work*. London: The Victoria and Albert Museum.
- HAYE, A. de la (2011). *Chanel*. London: V&A Publishing.
- HEIKKILÄ-RASTAS, M. (2003). *Muodin vai muodon vuoksi? Couturemuodin ja muotoilun vaikutukset Kaisu Heikkilä Oy:ssä 1950-luvulta 1980-luvun alkuun suunnittelijan näkökulmasta*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 42. Helsinki.
- HOORN ALKEMA, V. VON. (2011). Back to his Roots. *Vogue* 14.6.2011. Haettu 11.4.2014 osoitteesta <http://www.vogue.co.uk/news/2011/06/14/cristobal-balenciaga-museum-getaria-spain>
- JOUVE, M-A & DEMORNEX, J (1988). *Cristobal Balenciaga*. Paris: Editions de Regard.
- J. B. (1948). KR piirtää muotia. *Viuhka* 4–5.
- KOSKENNURMI-SIVONEN, R. (1998). *Creating a unique dress. A study of Riitta Immonen's creations in fashion fashion house tradition*. Helsinki: Akatiimi.
- KOSKENNURMI-SIVONEN, R. (2001). Helsingin muotialongit. Teoksessa M. Aav (toim.) *Visio ja taito. Suomalaisen muodin viisi vuosikymmentä* (s. 5–9). Helsinki: Taideteollisuusmuseo.
- KOSKENNURMI-SIVONEN, R. (2002). *Salonkimuoti lehdistössä*. Hamina: Akatiimi.
- LAWSON, B. (2006). *How designers think*. Oxford: Architectural Press. (Alkuperäisteos 1980.)
- LAWSON, B. (2007). *What designers know*. Oxford: Architectural Press & Elsevier.
- LLOYD, P., LAWSON, B. & SCOTT, P. (1995) Can concurrent verbalization reveal design cognition? *Design Studies* 16, 237–259.
- MADSEN, A. (1991) *Coco Chanel (Chanel: A Woman of Her Own)*. Helsinki: Otava.
- MARLY, DIANA DE (1990) *Christian Dior*. New York: Holmes & Meier.
- MILLER, L. (2007) *Balenciaga*. London: V&A Publishing.
- Muoti. Tyyli ja vaatteet kautta aikojen* (2013). Helsinki: Tammi.

- ORMEN-CORBET, C. (2000). *Modes XIXe–XXe siècles*. Paris: Hazan.
- PALMER, A. (2009). *Dior*. London: V&A Publishing.
- PRAULT, V. (1995). Bernard Blossac, un témoin de l'élégance. Teoksessa *Le dessin sous toutes ses coutures. Croquis, illustrations, modèles, 1760–1994* (s. 132–135). Paris: Palais Galliera – Les Musées de la Ville de Paris.
- SAHI, K. (2013). *Muotipiirtäjä muodin kuvaajana. Tarkastelussa Kyllikki Raustilan muotipiirroksset Muotikuva-lehdessä 1944–1951*. Käsiyötieteen pro gradu -tutkimus. Helsingin yliopisto.
- SCHIAPARELLI, E. (2007). *Shocking life*. London: V&A Publishing. (Alkuperäisteos 1954.)
- SEELING, C. (2000). *Fashion. The century of the designer 1900-1999*. Köln: Konemann.
- STEELE, V. (1991). *Women of fashion. Twentieth-century designers*. New York: Rizzoli.
- STEVENSON, NJ. (2012). *Muodin vuosikymmenet 1800-luvulta nykypäivään*. Helsinki: Tammi.
- TÉTART, F. (1995a). Des menus plaisirs au studio de couture. Teoksessa *Le dessin sous toutes ses coutures. Croquis, illustrations, modèles, 1760–1994* (s. 25–39). Paris: Palais Galliera – Les Musées de la Ville de Paris.
- TÉTART, F. (1995b). Presse de mode et dessin. Teoksessa *Le dessin sous toutes ses coutures. Croquis, illustrations, modèles, 1760–1994* (s. 89–117). Paris: Palais Galliera – Les Musées de la Ville de Paris.
- Vionnet* (Japanilainen teos Vionnet'n pukujen rakenteista. Tiedot vain japaniksi.)
- Valentino. The last emperor*. [Dokumenttielokuva] (2008). ACOLYTE Films. USA.
- VEKKELI, P. (2005). *Muodin käsiala. Kolme suomalaista muotipiirtäjää*. Helsinki: Helmi.
- VIHERJUURI, L-I. (1946). Pukujensommittelu vaatii paljon tietoa ja taitoa. *Muotikuva 3*.

Näyttelyt

- Balenciaga Paris*. (2006–2007). Musée de la Mode et du Textile. Pariisi.
- Christian Dior, Homme de Siècle 1905–2005*. (2005). Musée Christian Dior. Granville.
- Le dessin sous toutes ses coutures*. (1995). Palais Galliera. Pariisi.
- Madeleine Vionnet. Puriste de la mode*. (2009–2010). Musée des Arts Décoratifs. Pariisi.
- Yves Saint Laurent*. (2011–2012). Fundación MAPFRE, Madrid.

Henkilökohtaisia tiedonantoja

Ulla Berghin tuotannosta

- Bergh, Ann-Kristin. (5.6.2008)
- Eklöf, Anna Paulina. (22.6.2009).
- Forström-Pärnänen, Riitta. (25.8.2007).
- Mallander, Mary. (10.5.2008).

Omasta tuotannostaan

- Kirsti Kasnio. (12.10.2007. 25.6.2008; 19.2.2014; 12.3.2014).
- Teemu Muurimäki. (7.2.2014) Haastattelijana Marjut Suila.

Kestävyys ja käytettävyys käsityön suunnittelussa

Riikka Räisänen, Anna Kouhia & Jaana Kärnä-Behm

- Kestävä kehitys ja kestävä kasvu ovat käsitteitä, joista viimeisten vuosien aikana on tullut osa yhteiskunnallisen ja poliittisen puheen arkisanastoa. Kestävillä arvoilla viitataan ekologisesti, taloudellisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti maltilliseen, inhimillistä arvomaailmaa edistävään kehityskulkuun, jonka tarkoituksena on taata tuleville sukupolville hyvät elämisen edellytykset. Vaikka arvopuhe sisältää ajatuksen pääoman hillitystä ja maltillisesta kasvusta ja kumuloitumisesta, häilyy puheen taustalla huoli luonnonvarojen riittävydestä ja kulttuuriperinnöstä huolehtimisesta.
- Tämän artikkelin tavoitteena on tarkastella käsityöhön sisältyvää suunnittelua kestävyuden ja käytettävyyden näkökulmista. Suunnittelu näyttäytyy artikkelissa avaintekijänä tuotteen elinkaarta ja ympäristökuormaa arvioitaessa. Myös käytäjälähtöisyys ja käytettävyyteen liittyvät tekijät ovat oleellinen osa muotoilua ja käsityön kestävää suunnittelua. Käytettävyyttä tarkastellaan artikkelissa erityisesti sisustustekstiileiden suunnittelun ja valmistuksen yhteydessä määrittelemällä sisustustekstiilin käytettävyyteen vaikuttavia tekijöitä sekä esittämällä niiden pohjalta suunnittelumalli, jonka lähtökohtana on tekstiilin tuleva käyttö.
- Suunnittelu pohjautuu arvoihin, ja arvomaailma rakentuu koko elinikämme ajan. Käsityönopetus on aitiopaikalla välittämässä kestävien periaatteiden mukaista arvomaailmaa ja suunnittelua. Kasvatuksen näkökulmasta kysymys on siis pitkälti siitä, millaisia arvoja opimme, opetamme ja välitämme edelleen tuleville sukupolville. Tulevaisuuden kannalta kestävä kehityksen mukaisella suunnittelulla on merkitystä: käsityö ja yhdessä tekeminen voivat opettaa materiaalin kunnioittamista sekä kulttuurisesti, ekologisesti ja sosiaalisesti kestävien arvojen ymmärtämistä.
- AVAINSANAT: käsityö, suunnittelu, kestävä kehitys, käytettävyys, fingerprint-työkalu

Johdanto

Kestävän kehityksen käsite (*sustainability*) lanseerattiin vuonna 1987 Yhteinen tulevaisuutemme -raportissa ja sen jälkeen se on ollut mukana yhteiskunnallisessa ja poliittisessa päätöksenteossa (WCED, 1987). Nykyisin kestävyydellä viitataan ekologisesti, taloudellisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti maltilliseen, inhimillistä arvomaailmaa edistävään kehityskulkuun, jonka tarkoituksena on taata tuleville sukupolville hyvät elämisen edellytykset (Langhelle, 1999). Kestävä kehitys ei sinällään ole uusi yhteiskunnallinen tai edes poliittinen ilmiö, sillä filosofisessa mielessä kestävyuden idea on läsnä kaikessa inhimillisessä toiminnassa: ihminen toimii maailmassa ja täten myös rakentaa toiminnallaan maailmaa niin, että jokainen toimintaedellytyksen muutos on aina pohja tulevalle toiminnalle. Kestävyydellä viitataan monesti mitä erilaisimpiin, usein jopa ristiriitaisiin arvoihin toiminnan taustalla (esim. Jabareen, 2008; Williams & Milligton 2004). Arkipuheessa kestävyys liitetään vihreyteen, ja vihreydellä tuoteistetaan niin päivittäistavaroita, ruokaa, kulutushyödykkeitä kuin energiapolitiikkaakin. Yhteiskunnallisessa ja poliittisessa puheessa kestävydestä on kuitenkin tullut ennen kaikkea arvotavoite (ks. Soini, 2013, 22), joka näyttyy enemmän teoreettisena vastadiskurssina markkinamaiselle kuluttamiselle, kuin sen todellisena haastajana. Puhe kestävästä arvoista ihmisen toiminnan määrittäjinä on kuitenkin hiljalleen radikalisoitumassa. Kulutusta ihannoivan puheen rinnalle on nousemassa uudenlainen niukkuuden diskurssi (esim. Lähde, 2013), jossa resurssien yhä tehokkaamman hyödyntämisen lisäksi on alettu puhua kulutuksen vähentämisestä ja luonnonvarojen käytön kriisiytymisestä.

Tämä artikkeli tarkastelee käsityön suunnittelua kestävien arvojen näkökulmasta. Käsityön suunnittelu, jolla artikkelissa tarkoitetaan kestävästä ja käytettävää käsityötuotteen suunnittelua, näyttyy keskeisenä tekijänä tuotteen elinkaarta ja ympäristökuormaa arvioitaessa. Käsityön kestävyys ei kuitenkaan liity yksin materiaalien ja tuotantotapojen ympäristömyötävyyteen ja laadukkuuteen, vaan kestävyys tarkoittaa myös kulttuuristen ja sosiaalisten näkökulmien sekä tuotteen tulevien käyttöarvojen huomioimista suhteessa suunniteltavaan ja valmistettavaan tuotteeseen.

Tuotteiden käytettävyyteen liittyvät tekijät ovat tänä päivänä tärkeä osa vastuullista suunnittelua. Artikkelin tavoitteena on tarkastella käsityötuotteen suunnittelua käytettävyyden lähtökohdista ja esittää teoreettinen malli käsityötuotteen kestävyuden ja käytettävyyden arvioimiseksi sen suunnittelu- ja valmistusprosessin aikana. Tuomme artikkelissa esiin erityisesti sisustustekstiilien suunnittelun ja valmistuksen näkökulman määrittelemällä sisustustekstiilin käytettävyyteen vaikuttavia tekijöitä. Sisustustekstiilin kestävyttä ja käytettävyyttä todennetaan käytännön esimerkin avulla, joka sijoittuu Helsingin yliopiston käsityöopettajan koulutuksessa toteutettuun Tekstiilit ja tila -opintokokonaisuuteen. Lisäksi artikkelin lopussa esitetään suunnittelun avuksi työkalu, jolla voidaan arvioida suunniteltavaa tuotetta kestävästä kehityksen näkökulmista.

Kestävä käsityö(tuote)

Kestävyydellä on käsityössä tarkoitettu usein materiaalista kestävyttä laajemmin myös tuotteen tulevien käyttöarvojen huomioimista pitkäikäisen ja toimivan tuotteen suunnittelemiseksi ja valmistamiseksi. Materiaalisesta näkökulmasta tarkasteltuna kestävyteen voidaan katsoa liittyvän tekstiilin elinkaari kuitutuotannosta materiaalin ja tuotteiden suunnitteluun ja valmistukseen sekä niiden käyttöön, hoitoon ja hävittämiseen (esim. Fletcher, 2009; Rissanen, 2011; Räisänen & Laamanen, 2014; Suojanen, 1997; Talven-

maa, 1998) liittyvät toimenpiteet. Materiaalisen kestävyuden ohella myös epäsuorat kestävyuden tekijät, kuten kokemus tuotteen ajallisesta jatkuvuudesta ja tekstiilin hitaudesta (esim. Rusu 2011; Weinberg 2012) ovat keskeisiä tuotteen elinkaaren ja käytettävyyden näkökulmasta.

Suunnitellessaan ja valmistaessaan ekologisesti kestävä, pitkäikäistä ja materiaaliltaan käyttöönsä soveltuvaa tuotetta käsityöntekijä on monisyisten kysymysten äärellä: on kyettävä valitsemaan matalan vaikutuksen materiaaleja (*low-impact materials*) sekä välttämään ympäristölle haitallisia materiaaleja ja käsittelyitä sekä suunnittelemaan pitkäikäisiä, käytettäviä ja huollettavia tuotteita (Lewis & Gertsakis, 2001). Ekologiselta kannalta kestävyudessa on kyse myös raaka-aineiden vähentämisestä (*source reduction*), tuotteen elinkaaren pidentämisestä (*extending product life*), tuotteen uusiokäytöstä (*product re-use*) ja uudelleen valmistamisesta (*product remanufacture*), materiaalien uudelleenkäyttämisestä uusien tuotteiden raaka-aineena (*materials recycling*), minimalistisesta kuluttamisen filosofiasta (*design for minimal consumption*) sekä syntyvän jätteen vaikutusten minimoimisesta (*minimising the impacts of disposal*) (mts. 86–94).

Käsityötuotteen suunnittelijana ja valmistajana käsityöläinen, tekijä itse, on vastuussa tuotensa ekologisesta jalanjäljestä. Käsityön näkökulmasta lohdullista on kuitenkin se, että kestävästi suunniteltu ja valmistettu käsityö voi parhaimmillaan ottaa kantaa kaikkiin edellä mainittuihin ekologisuuden osa-alueisiin käytetyistä raaka-aineista ja eettisestä tuotannosta tuotteen käyttöön, huollettavuuteen ja korjattavuuteen (esim. Fletcher, 2014; myös König, 2013). Erityisesti materiaalien uudelleen käyttäminen erilaisissa kierrätysmateriaaleissa on noussut tärkeään rooliin käsityössä. Käsintekeminen on tarjonnut mahdollisuuden materiaalien arvon kohottamiseen, “nousevaan kierrätykseen” (*upcycling*), ja uusia tuotteita on alettu valmistaa yhä enenevässä määrin kierrätetystä, rikkiäisestä, vaurioituneesta, jopa löydetystä ja kerätystä ylijäämä- ja roskamateriaalista (esim. Cassidy & Han, 2013; Gwilt & Rissanen, 2011, 35; van Lunn & Binotto, 2014). Parhaimmillaan käsityö on näyttäytynyt vastavoimana nopealle massatuotannolle ja nopealle kuluttamiselle (Koskennurmi-Sivonen & Laamanen, 2014; Leslie, Brail & Hunt, 2014).

Kestävä käsityötä voi Sahan (2011) mukaan tarkastella kestävyuden, kulttuurin, kauneuden, kosketuksen, kannattavuuden ja kommunikaation **näkökulmista**. Tällä Saha viittaa siihen, että kestävä käsityö ei ole vain hyvää muotoilua, tarkoituksenmukaisia materiaaleja ja kauneutta, vaan se on myös aineettoman kulttuuriperinnön vaalimista ja säilyttämistä: käsityö sekä koskettaa että kommunikoi. Koska merkityksellisyys rakentuu materiaalin, toimintakulttuurien ja kommunikaation kautta, kestävässä suunnittelussa on kysymys sekä materiaalien kestävydestä, tuotteen käytettävyydestä ja tarkoituksenmukaisuudesta että kulttuurisista arvoista ja merkityksistä. Juuri kommunikaatio – suhde tuotteen, tekijän ja käyttäjän välillä – muodostuu keskeiseksi, kun pyritään kohti niukkuuden diskurssia, jossa materiaallinen kuluttaminen ei enää ole keskiössä. Hyvin kommunikoi, kestävästi suunniteltu ja toteutettu käsityö kantaa parhaimmillaan mukanaan sosiaalisia suhteita ja mielekkyyttä, ymmärrystä, toiminnallisuutta sekä kulttuurisia identiteettejä: se toimii tarkoituksessaan, kutsuu käyttäjänsä hoitamaan ja huoltamaan, luo merkityksellisiä tuotesuhteita, ja käyttöikänsä ehtopuolella päättyy vielä mahdollisesti raaka-aineeksi ennen lopullista hävitystä. Hyvä kommunikaatio luo siis kaiken aikaa käsityölle ja käsityötuotteille uusia merkityksiä, uusia tarpeita ja uusia käyttökonteksteja (ks. Saha, 2011). Eräs yleinen tekstiilien käytöstä poistamisen syy

on kyllästymisen ja vaihtelunhalu, jolloin kommunikaation kautta syntyvät uudet merkitykset voivat olla keskeisessä asemassa kun ajatellaan tuotteen elinkaaren pidentämistä ja materiaalin kiertoa uusiksi raaka-aineiksi (ks. Lewis & Gertsakis, 2001).

Käytettävyys kestävässä arvona sisustustekstiilin suunnittelussa

Kun verrataan keskenään vaatetus- ja sisustustekstiilejä, sisustustekstiilien elinkaari on yleensä pidempi (Büsgen, 2012, 133–134). Nykyiset vaatevalmistajat saattavat tuottaa markkinoille parhaimmillaan kymmenen mallistoa vuodessa (ks. myös Niinimäki, 2011). Kodin ja julkisen tilan sisustustekstiilien suunnittelussa ja tuotekehityksessä onkin niiden ”hitaamman kulutuskaaren” vuoksi voitu keskittyä enemmän laatuun ja pitkäikäisyyteen kuin nopeisiin kausivaihteluihin (Büsgen 2012, 134).

Käyttäjälähtöisyys ja käytettävyyteen liittyvät tekijät ovat oleellinen osa muotoilua ja siten myös käsityön kestävässä suunnittelussa. Nykyisin, kun kehitetään uusia tuotteita, tutkitaan ja määritellään hyvinkin tarkasti, ketkä tuotetta käyttävät, mitä käyttäjät ovat tekemässä käyttäessään tuotetta ja mitä vaatimuksia näistä seuraa tuotteen käytettävyydelle. Käytettävyyttävaatimukset ovat tyypillisesti joko tuotteen opittavuutta tai sen käyttötarkoituksen sekä tuotteen miellyttävyyttä (Sinkkonen, Kuoppala, Parkkinen, & Vastamäki, 2006, 15).

Käyttäjälähtöisyyden ja käytettävyyden näkökulma tekstiileissä on liittynyt etenkin uuden teknologian sovelluksiin. Vaatetuksessa on kehitelty erilaisia puettavia teknologioita ja sisustuksessa kodin esineistöä. Perinteisen käytön lisäksi edellisiin on sisällytetty interaktiivisia elementtejä, kuten esimerkiksi sohvaan integroitu kaukosäädin (Hibbert, 2004). Keinonen (2000, 94) on määritellyt informaatioteknisiä tuotteita koskevassa tutkimuksessaan käytettävyyden kriteereiksi toiminnallisuuden, loogisuuden, informaation esitystavan, käyttöohjeet, hyödyllisyyden, helppokäyttöisyyden sekä tunteisiin vaikuttamisen. Tekstiileihin sovelletuna käyttökelpoisia kriteereitä ovat ainakin toiminnallisuus, johon tekstiilien yhteydessä täytyy sisällyttää myös tuotteen materiaalin ja rakenteiden toimivuus käyttötarkoituksessaan, hyödyllisyys, helppokäyttöisyys sekä tunteisiin vaikuttaminen, johon sisältyy myös tekstiilin kauneusarvosta seuraava mielihyvä. Edellisten lisäksi loogisuuden kriteeri voi tulla olennaiseksi, kun ajatellaan vaikkapa irtopäällisen puettavuutta: onko esimerkiksi tuolin irtopäällinen rakenteeltaan ja kiinnittimiltään sellainen, että sen pukeminen, riisuminen ja huolto sujuvat ongelmitta.

Tekstiilin toimivuus on todettu tärkeimmäksi kriteeriksi kodin tekstiilien käyttöarvon muodostumisessa (Niinimäki, 2011). Myös Jordan (2000) on todennut käyttäjän tarpeista tärkeimmäksi toimivuuden ja heti sen jälkeen käytettävyyden. Toisaalta Jordanin mielihyvää koskevassa mallissa esimerkiksi tuotteen ulkomuotoon liittyvät vihjeet sen käyttötavasta ovat osa tuotteesta saatavaa mielihyvää (*psycho-pleasure*). Muita mielihyvän alueita ovat tuotteen tuntu ja tuoksu (*physio-pleasure*), mielihyvä joka liittyy tuotteeseen liittyvään sosiaaliseen ulottuvuuteen (*socio-pleasure*); käsityön kohdalla esimerkiksi itsetehdyn tuotteen muissa herättämään ihailuun. Käsityössä mielihyvää tuottaa myös tuotteeseen ja sen valmistukseen sisältyvät arvot, kuten luovuuden toteuttaminen tai kestävä kehityksen mukainen toiminta (*ideo-pleasure*) (Jordan, 2000, 13–14).

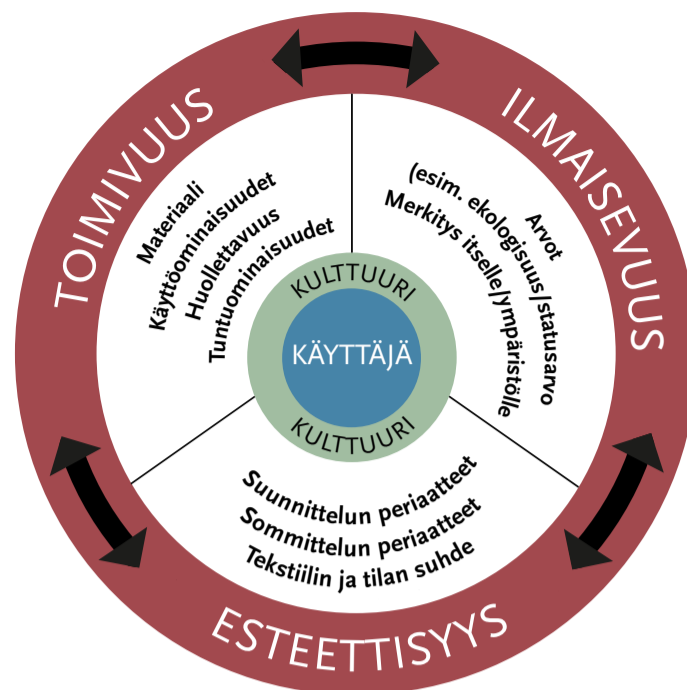
Kiinnostus tuotteiden käyttöön liittyvien elämyksien ymmärtämiseen ja niiden huomioimiseen erityisesti tuotteiden suunnittelussa on nouseva trendi. Normanin (2004) mukaan

tuotteen suunnittelijan on muotoilutyössään pyrittävä huomioimaan tuotteen ulkonäkö, tuntu tai äänet (*visceral design*), tuotteen toimivuus ja käytettävyys (*behavioral design*) sekä tuotteeseen liittyvät viestit ja merkitykset (*reflective design*). Mattelmäki ja Battarbee (2000, 144) ovat erottaneet tuotteen käyttäjäkokemuksesta suunnittelun näkökulmasta neljä eri komponenttia: tiedostamaton, kognitiivinen, kerronnallinen ja tarinallinen. Tiedostamattomaan komponenttiin kuuluvat päivittäiset, rutiineiksi muodostuneet tavat toimia esimerkiksi kahvinkeitin kanssa. Tällaiset kokemukset eivät häiritse ajattelua tai kilpaile huomiosta. Kognitiivinen kokemus sen sijaan vaatii ajattelemista; se on vuorovaikutusta joskus myös hämmentävien uusien tai vieraiden laitteiden kanssa. Kokemuksen ei kuitenkaan tarvitse olla rasittava tai epämiellyttävä, vaan oppiminen ja luovuuden käyttäminen voi olla myös palkitsevaa. (mts.) Kerronnallinen kokemus on tiedostettu ja käyttäjä voi kuvata sitä sanallisesti. Tarinallinen kokemus on hyvin henkilökohtainen ja ainutlaatuinen. Siihen liittyy tietty konteksti, aikaisempi kokemus ja vallitseva tunnetila. Hyvä tuote tarjoaa muistettavan tarinan, joka käyttäjän on helppo omaksua ja jota on helppo kertoa eteenpäin. (Mattelmäki & Battarbee, 2000, 145.)

Sisustustekstiilistä tulee erityisen merkityksellinen silloin, kun se on valmistunut käsityön tuloksena ja etenkin silloin, jos valmistajana on ollut jokin lähisukulainen, kuten äiti tai isoäiti (Kärnä-Behm, 2011, 96; Niinimäki, 2011, 178). Mattelmäen ja Battarbeen määrittelemä tarinallinen elementti on siis vahvasti mukana käsityön tuloksena syntyneen tekstiilin käyttö- tai omistuskokemuksessa. Joskus sisustustekstiili voi kuitenkin olla myös perintötekstiili, jonka oletetaan säilyvän suvussa huolimatta siitä, ettei tekstiiliä juurikaan käytetä (Niemi, 2010). Tällöin tuotteella ei ole käytettävyyttä sen funktionaalisessa merkityksessä, mutta sen perintöarvo ja merkitys suvun omistamana tekstiilinä korvaa käyttöarvoa. Tekstiilistä voidaan myös säilyttää vain arvokkaiksi koettuja osia, kuten pitsejä tai kirjailuja tai sitä voidaan muokata nykypäivän käyttöön ja sisustukseen paremmin istuvaksi (Niemi, 2010, 52–53).

Arvoista käytäntöön: käyttäjä ja käytettävyys sisustustekstiilin suunnitteluprosessin lähtökohtana

Käyttäjän ja käytettävyyden näkökulmaa on hyödynnetty tekstiilisuunnittelun lähtökohtana etenkin Lamb & Kallalin (1992) FEA-mallissa, jonka Koskennurmi-Sivonen (s.a.) on suomentanut TIE-malliksi. Malli koostuu kolmesta osa-alueesta (*functional, expressive, aesthetic*), jotka suunnitteluprosessissa tulisi ottaa huomioon. Osa-alueita voi painottaa kulloisenkin tarpeen mukaan (Lamb & Kallal, 1992, 43). Mallin keskiön muodostaa käyttäjä. Käyttäjää ympäröivä *kulttuuri* tarkoittaa, että käyttäjä kohtaa ja käyttää tuotetta aina käsillä olevan kulttuurin, sen tapojen ja tottumusten kautta. Malli on alun perin suunniteltu sarjatuotantoisten vaatteiden suunnitteluun, mutta se on hyvin sovellettavissa myös muiden tekstiilien ja olemukseltaan uniikkien tekstiilien suunnitteluun. Kuviossa 1. FEA-malli on sovellettuna sisustustekstiilien suunnittelun eri osa-alueisiin soveltuvaksi.



KUVIO 1. Käyttäjälähtöinen sisustustekstiilin suunnittelumalli. Lähtökohtana Lamb & Kallalin (1992, 42) malli.

Kuviossa 1 tuotteen käyttäjän näkökulmasta lähtevä sisustustekstiilin suunnittelu koostuu tuotteen toimivuuden, ilmaisevuuden ja esteettisyyden osa-alueista. Tuotteen toimivuuden akselilla huomioidaan materiaalien sopivuutta tuotteen käyttötarkoitukseen, tuotteen huollettavuutta ja käyttöominaisuuksia kuten pukemista. Esimerkiksi suurehkon sängynpeiton kohdalla on mietittävä paitsi esteettisiä seikkoja, myös materiaalien painoa ja paksuutta, tekstiilin pesua sekä peiton päivittäisen liikuttelun määrää ja sen helppoutta. Käyttöominaisuuksiin liittyy olennaisesti myös tuotteen elinkaari, joka pyritään huomioimaan jo suunnitteluvaiheessa.

Tuotteen ilmaisevuuden akseli koostuu valmistettavan tuotteen vuorovaikutuksesta ympäristön kanssa sekä toisaalta myös niistä itseilmaisullisista elementeistä, joita tekijä tuotteellaan haluaa viestittää. Tuote kertoo myös käyttäjän elämäntyylistä ja arvomaailmasta, joissa voivat painottua esimerkiksi kestävän kehityksen mukaiset valinnat. Esteettisyys osa-alueella painottuvat erilaiset tuotteen estetiikkaan liittyvät suunnittelun elementit sekä tuotteen suhde siihen tilaan, johon tekstiili sijoitetaan.

Seuraavassa esittelemme esimerkin käyttäjäorientoituneesta kestävästä suunnittelusta ja mallin soveltamisesta käytäntöön osana käsityötieteen syventävien opintojen sisustuksen kokonaisuuden Tekstiili ja tila -opintojaksoa. Opintojaksolla opiskelijat hyödyntävät kuvion 1. suunnittelumallia sisustavan tekstiilin / tekstiilikokonaisuuden suunnittelussaan heti suunnitteluprosessin alussa pohtimalla ja kirjoittamalla auki mallin eri osa-alueiden sisältöjä omaan kurssityöhönsä sovellettuna. Lisäksi suunnittelijan tulee miettiä kurssityöhönsä muunneltavuuden mahdollisuus yhtenä suunnittelun elementtinä. Edellisellä tähdätään tuotteen elinkaaren pidentämiseen. Tuotteen muunneltavuus voi toteutua esimerkiksi tuotteen rakenteessa, muodossa, estetiikassa (esimerkiksi värit) tai käyttötarkoituksessa. Valmistettavan tuotteen / tuotekokonaisuuden elinkaari tulee näin huomioiduksi jo suunnitteluvaiheessa. Seuraavassa kuvasarjassa on esitetty kurssin opiskelijan esimerkki kankaanpainotekniikalla toteutetuista tyyneistä, joihin on suunniteltu joko niiden etu- tai takapuolelle käännettävissä oleva kiinteä pussimainen osa, jonka avulla tyyneiden väritystä ja kuviointia voidaan muuttaa. Nykyisissä, yhä pienenevissä makuuhuoneissa on useinmallista, minne tynnyt sängyn päältä voidaan esimerkiksi yön ajaksi siirtää. Näissä tyyneissä on suunniteltu kulmiin tukeva purjerengas, jonka avulla tynnyt voidaan ripustaa sängyn yläpuolella oleviin seinäkoukkuihin (kuva 1).



KUVA 1. Esimerkki tuotteen muunneltavuudesta: kookkaiden ja seinälle ripustettavien ”löhöilytyynyjen” ilmeet muuttuvat väritykseltään ja kuvioinniltaan kulloisenkin tarpeen ja mielialan mukaan. (Kuvat: ELINA ÖLJYMÄKI)

Jalanjäljestä kädenjälkeen: käsityötuotteen ympäristömyönteisyyden arviointi fingerprint-työkalun avulla

Tuotteen ekotehokkuutta voidaan tarkastella esimerkiksi tuotteen elinkaaren (LC, *life cycle*) kautta. Elinkaarella tarkoitetaan tuotteen elämää kehdosta hautaan, eli tuotannon alkutekijöistä tuotteen lopulliseen hävittämiseen (Laitala & Boks, 2012; Talvenmaa, 1998). Ennen kuin materiaali lopullisesti hävitetään se voi elinkaarensa aikana kiertää useaan otteeseen materiaalista tuotteeksi. Tällöin puhutaan kehdosta kehtoon kierrosta (*cradle to cradle*). (McDonough & Braungart, 2010.) Kestävän kehityksen toteutumiseksi tuotannon ja sen ympäristökuormituksen arvioiminen on muodostunut yhdeksi tärkeäksi työkaluksi. Monipuolisempi arvio tuotteen kokonaisvaikutuksista ympäristöön saadaan kuitenkin elinkaariarvioinnista (LCA), jossa otetaan huomioon tuotteen elämä tuotannon alkutekijöistä lopulliseen hävittämiseen, eli myös käyttö ja poisto huomioidaan. (Laitala & Boks, 2012.)

Elinkaariarvioinnissa (LCA) käytön aikainen ympäristökuorma riippuu siitä, miten pitkään tuotetta käytetään. Jos kyseessä on lyhytikäinen tuote, esimerkiksi sukat tai sukkahousut, sen käytön aikainen vaikutus on pieni. Pitkäikäisellä tuotteella, kuten lakanoilla tai pyyhkeillä, käytön aikainen vaikutus on suuri, ja siksi tekstiilien hoitokäytännöt tulevat merkittäviksi. Tällöin myös kuluttajan rooli tekstiilin hoitajana ja käyttöiän pidentäjänä nousee tärkeäksi. (Laitala & Boks, 2012.) Laitala ja Boks (2012) esittävät, että jos tekstiilin käyttöikä voidaan kaksinkertaistaa ja tuottaa yksi tekstiili vähemmän, voidaan ympäristökuormaa pienentää huomattavasti siitäkin huolimatta, että otetaan huomioon käytön aikainen ympäristörasitus. Tuotteen valmistamisella ja poistolla on matala keskimääräinen vaikutus ympäristöön, mutta nämä vaiheet kuluttavat kemikaaleja ja aiheuttavat päästöjä niin ilmaan kuin vesiin, jolloin tuotteen pitkä käyttöikä tulee kokonaisuudessaan ympäristön kannalta edullisemmaksi. (Laitala & Boks, 2012.)

Tuotteen ympäristökuorman tarkastelussa käytetään usein vertauskuvaa ekologisesta jalanjäljestä, jonka koko viittaa tarvittavien resurssien, esimerkiksi ravinnon, energian ja materiaalien, tuottamisessa ja poistossa tarvittavaan maa-alaan. Ekologinen jalanjälki on osoittautunut toimivaksi mittariksi kompleksisten kokonaisuuksien – ihmisten, tuotteiden, kotitalouksien tai organisaatioiden – ympäristökuorman tarkasteluun. Hyvin kommunikoivan, syviä tuotesuhteita luovan, materiaalisesti tiedostavan käsityötuotteen kohdalla ekologista jalanjälkeä ja tuotteen kuormittavuutta on kuitenkin vaikea arvioida ilman monimutkaisia, usein teknisiä laskureita. Tarkoista mittauksista ja laskelmista huolimatta käsityötuotteen ekologinen jalanjälki ja ympäristökuorman suuruus jäävätkin usein karkeiksi ja likimääräisiksi. Lisäksi pelkän ympäristökuormittavuuden huomioiminen käsin tehdystä, merkityksellisestä tuotteesta ei tunnu riittävältä, vaan kestävän kehityksen arvojen mukaisesti tuotetta arvioitaessa on painotettava myös tuotteen sosiaalisia ja kulttuurisia ominaisuuksia. Resursseja mittaavan jalanjäljen (*footprint*) ohella huomioon on otettava myös tuntevan, tekevän ja osaavan käden jälki (*fingerprint*).

Alla oleva taulukko (taulukko 1) ja siitä laadittu visualisointi (kuva 2), tarjoavat työkalun kestävän käsityötuotteen suunnittelun avuksi. Esitetty fingerprint-työkalu kattaa neljä näkökulmaa kestävän kehityksen mukaiseen tuotteeseen: ekologista, taloudellista, sosiaalista ja kulttuurista aspektia tarkastellaan käytettävyyden perspektiivistä. Fingerprint-työkalulla voidaan arvioida kestävyiden eri ulottuvuuksien vahvuutta suunniteltavassa tuotteessa koko-

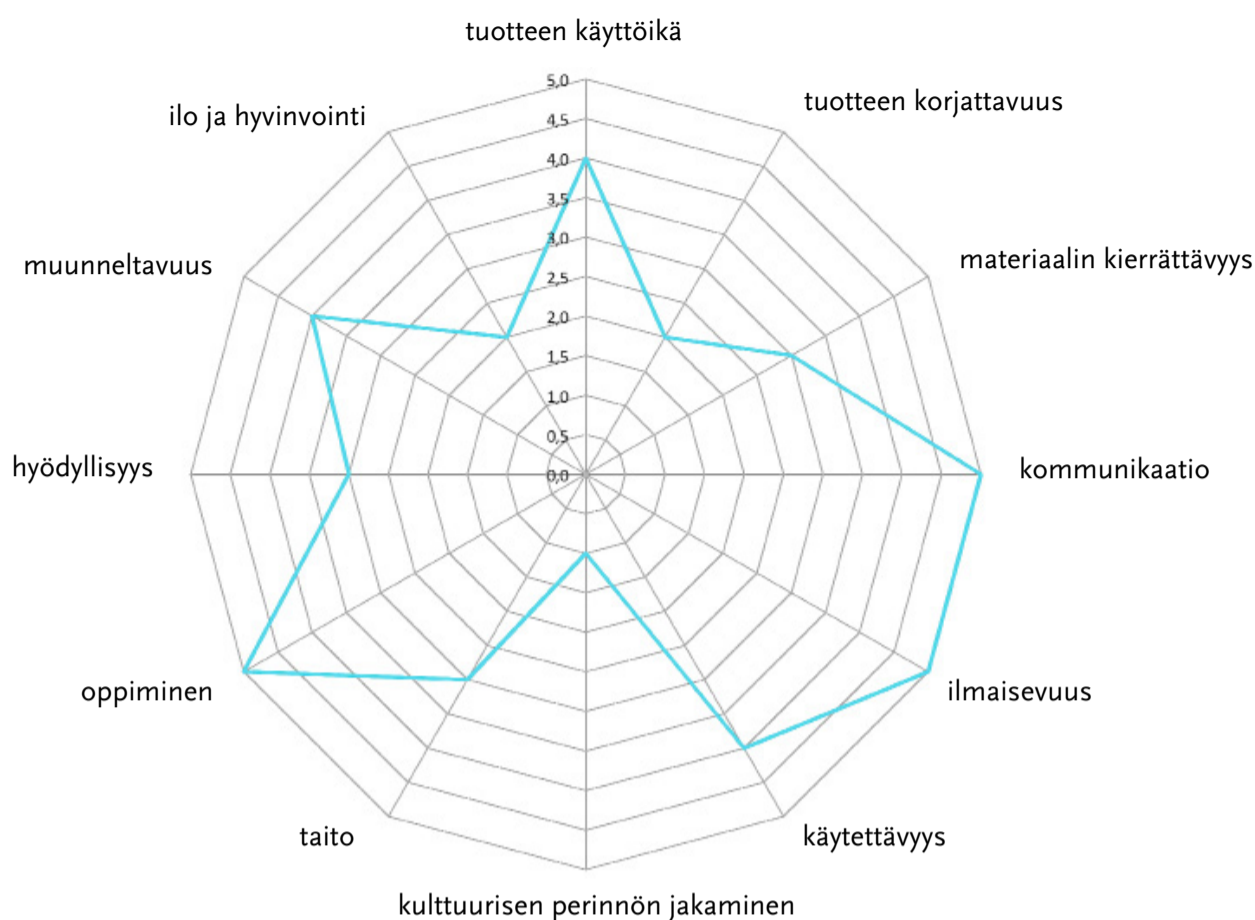
naisvaltaisesti ja kokemuksellisesti. Työkalua käytettäessä arviointi perustuu suunnittelijan subjektiiviseen arvioon, mutta arvioinnin perustana voidaan käyttää olemassa olevaa tietoa esimerkiksi materiaalien tuoteinformaatiosta ja ominaisuuksista. Suunnittelija tarkastelee tuotetta kunkin käytettävyyden osa-alueen näkökulmasta ja nimeää ne tuotteen ominaisuudet tai yksityiskohdat, jotka vastaavat positiivisesti tähän näkökulmaan. Suunnittelija arvioi ulottuvuuksia asteikolla 0–5, jossa 0 tarkoittaa että tuotteessa ‘ei ole lainkaan’ tätä ulottuvuutta ja 5 tarkoittaa, että tuotteella on ‘erittäin paljon’ kyseistä ulottuvuutta. Mainintojen määrästä arvioidaan tuotteen saama arvosana 0–5 kyseisellä käytettävyyden osa-alueella.

Työkalu on suunnittelijälähtöinen ja laadulliseen arviointiin perustuva: työkalua käytettäessä tuotteen suunnittelija tarkastelee jokaista kestävyiden osa-alueita tuotteen käytettävyyden näkökulmasta – ja näin tehdessään piirtää tuotteelle käytettävyyden arvoja visualisoivan ”sormenjäljen”. Käytettävyyden näkökulmasta katsottuna *ekologinen osa-alue* huomioi tuotteen materiaalis-eettiset lähtökohdat: tuotteen käyttöä, tuotteen korjattavuuden sekä materiaalien kierrätettävyyden. *Taloudellinen osa-alue* tarkastelee tuotteen hyödyllisyyttä, muunneltavuutta sekä sen tuottamaa iloa ja hyvinvointia - pitkää ikää ja moneen soveltuvuutta pikemminkin kuin vain rahallista hyötysuhdetta. *Sosiaalinen osa-alue* keskittyy ihmisten ja tuotteiden merkityksellisyyteen ja toimivuuteen sosiaalisissa tilanteissa: tuotteen kommunikointiin, ilmaisevuuteen sekä helppokäyttöisyyteen eri käyttäjien kokemana ja eri käyttäjien välillä. *Kulttuurinen osa-alue* viittaa käytön kautta muotoutuviin syviin kokemuksellisiin arvoihin: kulttuurisen perinnön jakamiseen, taidon hallintaan ja oppimisen syklisyyteen ja sukupolvisuuteen. Mitä laajempi on suunniteltavan tuotteen fingerprintkäyrä – siis ollen tuotteen yksilöllinen sormenjälki – sitä enemmän se toteuttaa kestävyiden periaatteita ekologisuuden, sosiaalisuuden, kulttuurisuuden ja taloudellisuuden näkökulmista.

TAULUKKO 1. Fingerprint: kestävyiden osa-alueet ja niiden arviointi eräässä esimerkissä.

KESTÄVYYDEN OSA-ALUE	KÄYTETTÄVYYDEN OSA-ALUE	ARVIO 0–5
Ekologinen	tuotteen käyttöikä	4
	tuotteen korjattavuus	2
	materiaalin kierrätettävyys	3
Taloudellinen	hyödyllisyys	5
	muunneltavuus	5
	ilo ja hyvinvointi	4
Sosiaalinen	kommunikaatio	1
	ilmaisevuus	3
	käytettävyys	5
Kulttuurinen	kulttuurisen perinnön jakaminen	3
	taito	4
	oppiminen	2

Esitetty fingerprint-työkalu on käytännöllinen apuväline kestävä käsityötuotteen suunnitteluun. Vaikka fingerprint on yksinkertainen, eikä sen avulla voida arvioida tuotteen kuormittavuutta (koska esimerkiksi luonnonkuitujen ja tekokuitujen ympäristökuormittavuuden vertaaminen on hyvin vaikeaa) tai merkityksellisyyttä (esimerkiksi tuotteen käytön mukanaan tuoma merkityksellisyyden kokemusta on vaikeaa ennakoita) tyhjentävästi, se kuitenkin tarjoaa välineen tuotteen kestävyiden visualisointiin. Fingerprint-arvioinnin on tarkoitus olla työkalu, jonka avulla suunnittelija voi konkretisoida kestävyiden osa-alueita



KUVA 2. Tuotteen Fingerprint.

omassa tuotteessaan ja tehdä niitä näkyväksi itselleen suunnittelijana sekä myöhemmin tuotteen käyttäjälle. Työkalu voi olla avuksi luotaessa tuotteelle tarinaa ja erityisesti liitetäessä tuotetta sosiaalisiin ja kulttuurisiin konteksteihin. Tuotteen eri ominaisuuksien ja ulottuvuuksien pohtiminen ja niiden sanallistaminen (ks. Gulwadi, 2009) tukevat tuotteen kestävyuden ymmärtämistä ja antavat eväitä ekologisesti, sosiaalisesti, kulttuurisesti ja taloudellisesti kestävä tuotteen suunnitteluun ja valmistamiseen.

Yhteenveto ja pohdinta

Tuotteen käytettävyttä ja kestävyttä pohtiessa käsityöntekijä on suurten ekologisten ja filosofisten kysymysten äärellä: Miten kestäviä tuotteita suunnitellaan? Onko ylipäätään mahdollista tuottaa vähemmän, jos tuotteiden käyttöikä pitenee? Millaisia edellytyksiä niukempi tuotanto vaatisi? Millaisia muutoksia tuottajien, kuluttajien ja koko yhteiskunnan asenteissa tulisi tapahtua, jotta niukempaan kuluttamiseen ja tuotantoon päästäisiin? Koska tuotteiden käyttöiän pidentämiseen vaikuttavat materiaalien seikkojen lisäksi myös merkittävästi sekä kulttuuriset ja sosiaaliset näkökulmat, olisi tärkeää, että tuotteen tulevaa käyttöä, toimivuutta ja merkityksellisyyttä pystyttäisiin arvioimaan jo tuotteen suunnitteluvaiheessa.

Artikkelissa esitelty käyttäjälähtöinen suunnittelumalli (FEA) pyrkii tarjoamaan aineksia esteettisten, käytännöllisten ja tarkoitustaan varten valmistettujen tuotteiden suunnitteluun sekä tuotteen elinkaaren huomioimiseen jo suunnittelun alkuvaiheessa. Esittämämme fingerprint-työkalu voi sen sijaan toimia suunnittelijan apuna konkretisoimassa ja visualisoimassa kestävä kehityksen osa-alueita ja niiden toteutumista suunnitellussa tuotteessa, sillä fingerprint-työkalun avulla rakentuva tuotteen ekologinen sormenjälki kertoo – kommunikoi – tiivistetysti tuotteen taustaa ja ominaisuuksia myös käyttäjälle.

Ekologisesti, taloudellisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestävien kulutusvalintojen tekeminen ei ole helppoa edes yksilötasolla; yhteiskunnallisesti yhä enempään kuluttamiseen tähtäävästä logiikasta poisoppiminen tulee olemaan vielä vaikeampi prosessi. On arvioitu, että tarkoituksenmukainen, syviin tuotesuhteisiin perustuva suunnittelu, inhimillinen toimeliaisuus sekä tiedon ja luovuuden mahdollisuudet tulevat olemaan ratkaisevassa asemassa muuttuvassa maailmassa (ks. esim. Arbuthnott, 2008; Fletcher, 2009, 372; Lähde, 2013; Niinimäki & Hassi, 2011). Tulevaisuuden käsityöopetuksen kannalta merkityksellistä on kuitenkin se, että kestäviä arvoja pidetään tärkeinä alan opiskelijoiden keskuudessa ja kestävään tulevaisuuteen uskotaan voivan vaikuttaa omilla valinnoilla (ks. esim. Baytar & Ashdown, 2014; Hill & Lee, 2012; Räisänen & Laamanen, 2014). Tärkeää on lisäksi se, että juuri käsityö koetaan oppiaineena, jonka kautta kestävään arvomaailmaan kasvua voidaan edistää monin tavoin (Vartiainen & Kaipainen, 2012).

Lähteet

- ARBUTHNOTT, K.D. (2008). Education for sustainable development beyond attitude change. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 10(2), 152–163.
- BAYTAR, F. & ASHDOWN, S.P. (2014). Using video as a storytelling medium to influence textile and clothing students' environmental knowledge and attitudes. *International Journal of Fashion Design, Technology and Education*, 7(1), 31–41.
- BÜSGEN, A. (2012). New product development in interior textiles. Teoksessa L. Horne (toim.), *New product development in textiles. Innovation and production* (s. 132–139). Cambridge: Woodhead Publishing.
- CASSIDY, T.D. & HAN S.L.-C. (2013). Upcycling fashion for mass production. Teoksessa M.A. Gardetti & A.L. Torres (toim.), *Sustainability in Fashion and Textiles. Values, design, production and consumption* (s. 148–163). Sheffield, UK: Greenleaf Publishing.
- FLETCHER, K. (2009). Systems change for sustainability in textiles. Teoksessa R.S. Blackburn (toim.), *Sustainable textiles. Life cycle and environmental impact* (Woodhead Publishing in Textiles: number 98) (s. 369–381). Cambridge: Woodhead.
- FLETCHER, K. (2013). *Sustainable fashion and textiles: Design journeys* (2 painos). Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- GULWADI, G.B. (2009). Using reflective journals in a sustainable design studio. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 10(2), 96–106.
- GWILT, A. & RISSANEN, T. (2011). Case study: Upcycling materials for fashion. Teoksessa A. Gwilt & T. Rissanen (toim.), *Shaping sustainable fashion. Changing the way we make and use clothes* (s. 34–35). Lontoo & Washington: Earthscan.
- HIBBERT, R. (2004). *Textile Innovation. Interactive, contemporary and traditional materials*. London: Line.
- HILL, J. & LEE, H.H. (2012). Young Generation Y consumers' perceptions of sustainability in the apparel industry. *Journal of Fashion Marketing and Management*, 16(4), 477–491.
- JABAREEN, Y. (2008). A new conceptual framework for sustainable development. *Environment, development and sustainability*, 10(2), 179–192.
- JORDAN, P.W. (2000). Pleasure with products. Human factors for body, mind and soul. Teoksessa W.S. Green & P.W. Jordan (toim.), *Human Factors in product design. Current practise on future trends* (s. 13–14). London, Taylor & Francis.

- KEINONEN, T. (1998). *One-dimensional usability – Influence of Usability on consumers’s product preference*. UIAH. Saarijärvi: Gummerus.
- KEINONEN, T. (2000). Yksiulotteinen käytettävyys. Teoksessa T. Keinonen (toim.), *Miten käytettävyys muotoillaan?* (s. 92–105). Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- KOSKENNURMI-SIVONEN, R. (s.a.). Käsityötuote. Haettu osoitteesta 13.12.2014 <http://www.helsinki.fi/~rkosken/kasityotuote>.
- KOSKENNURMI-SIVONEN, R. & LAAMANEN, T.-K. (2014). Muodin hidastaminen. Teoksessa S. Karppinen, A. Kouhia & E. Syrjäläinen (toim.), *Kättä pidempää: Otteita käsityön tutkimuksesta ja käsitteellistämisestä* (Kotitalous- ja käsityötieteiden julkaisuja no. 33) (s. 62–73). Helsinki: Helsingin yliopisto.
- KÄRNÄ-BEHM, J. (2011). Sisustustekstiilin identiteetti ja tutkimusparadigmat. Teoksessa J. Kärnä-Behm (toim.), *Sisustuskirja. Tutkimuksellisia avauksia* (s. 93–104). Helsinki: Helsingin yliopisto.
- KÖNIG, A. (2013). A Stitch in Time: Changing Cultural Constructions of Craft and Mending. *Culture Unbound*, 5, 569–585.
- LAITALA, K. & BOKS, C. (2012). Sustainable clothing design: use matters. *Journal of Design Research*, 10(1/2), 121–139.
- LAMB, J.M. & KALLAL, M.J. (1992). A Conceptual Framework for Apparel Design. *Clothing and Textiles Research Journal*, 10(2), 42–47.
- LANGHELLE, O. (1999). Sustainable Development: Exploring the Ethics of Our Common Future. *International Political Science Review*, 20(2), 129–149.
- LESLIE, D., BRAIL, S., & HUNT, M. (2014). Crafting an Antidote to Fast Fashion: The Case of Toronto’s Independent Fashion Design Sector. *Growth and Change*, 45(2), 222–239.
- LEWIS, H. & GERTSAKIS, J. (2001). *Design + Environment: A Global Guide to Designing Greener Goods*. Sheffield: Greenleaf Publishing.
- LÄHDE, V. (2013). *Niukkuuden maailmassa*. Tampere: Niin & Näin.
- MATTELMÄKI, T. & BATTARBEE, K. (2000). Elämykset muotoilun lähtökohtana. Teoksessa T. Keinonen (toim.), *Miten käytettävyys muotoillaan?* (s. 142–163). Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- MCDONOUGH, W. & BRAUNGART, M. (2010). *Cradle to cradle: Remaking the way we make things*. Lontoo: MacMillan.
- NIEMI, K. (2010). Se on erikseen se ryijy ollu mulle ajateltu: perintötekstiilin merkitys ja asema sukupolvien näkemänä. Käsityötieteen pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- NIINIMÄKI, K. (2011). *From Disposable to Sustainable. The Complex Interplay between Design and Consumption of Textiles and Clothing*. Helsinki: Aalto yliopisto.
- NIINIMÄKI, K. & HASSI, L. (2011). Emerging design strategies in sustainable production and consumption of textiles and clothing. *Journal of Cleaner Production*, 19(16), 1876–1883.
- NORMAN, D. (2004). *Emotional Design. Why we love (or hate) everyday things*. New York: Basic Books.
- RISSANEN, T. (2011). Designing endurance. Teoksessa A. Gwilt & T. Rissanen (toim.), *Shaping sustainable fashion. Changing the way we make and use clothes* (s. 127–138). Lontoo & Washington: Earthscan.
- RUSU, A.-A. (2011). Traditional textile art between sustainability and economic growth. *Review of Applied Socio-Economic Research*, (2), 160–166.
- RÄISÄNEN, R. & LAAMANEN, T.-K. (2014). Tieto, kritiikki, toiminta, vastuu – pohdintaa kestävä kehityksen ja eettisen kuluttamisen näkökulmista käsityössä. Teoksessa S. Karppinen, A. Kouhia & E. Syrjäläinen (toim.), *Kättä pidempää: Otteita käsityön tutkimuksesta ja käsitteellistämisestä* (Kotitalous- ja käsityötieteiden julkaisuja no. 33) (s. 48–61). Helsinki: Helsingin yliopisto.
- SAHA, T. (2011). *Kestävä käsityö*. Helsinki: Taitoliitto / Käsi- ja taideteollisuusliitto. Haettu 6.5.2014 osoitteesta <http://www.taito.fi/toimintaa/kestaevae-kaesityoe/>
- SINKKONEN, I., KUOPPALA, H., PARKKINEN, J. & VASTAMÄKI, R. (2006). *Käytettävyyden psykologia*. Helsinki: Edita.

- SOINI, K. (2013). Kestävä kehitys ja kulttuuri. Teoksessa M. Laine (toim.) *Kestävä kasvatus – kulttuuria etsimässä* (Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja no. 6) (s. 12–25). Helsinki: Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura.
- SUOJANEN, U. (1997). *Vihreät tekstiilit. Tekstiilien ympäristövaikutuksista*. Helsinki: Yliopistopaino.
- TALVENMAA, P. (1998). *Tekstiilit ja ympäristö*. Tampere: Tekstiili- ja vaatealaston liitto, Tekstiili- ja jalkine toimittajat, Tekstiilikauppiain Liitto.
- UNITED NATIONS 2000. *United Nations Millennium Declaration 55/2*. Haettu 29.4.2014 osoitteesta <http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm>
- VAN LUNN, C.A. & BINOTTO, C. (2014). Silk purse, sow's ear: Transforming secondhand clothing into luxury fashion through craft practice. *Making Futures Journal*, 3. (Painossa)
- VARTIAINEN, L. & KAIPAINEN, M. (2012). Textile craft students' perceptions of sustainable crafts. *Problems of Education in the 21st Century*, 43, 131–140.
- WCED (World Commission on Environment and Development) (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press. Haettu 26.6.2013 osoitteesta <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0921800905002053>
- WEINBERG, T. (2012). Making (in) Brooklyn: The Production of Textiles, Meaning, and Social Change. Teoksessa *Textiles and Politics: Textile Society of America 13th Biennial Symposium Proceedings*, Washington, DC, 18.–22.9.2012. Lincoln, NE: University of Nebraska, paper 755.
- WILLIAMS, C.C. & MILLINGTON, A.C. (2004). The diverse and contested meanings of sustainable development. *The Geographical Journal*, 170(2), 99–104.

• II Suunnittelun
• opetus
•

Esikoululaisten käsityösuunnittelu: mielikuvitusta, eläytymistä ja leikkiä

.....
Virpi Yliverronen
.....

- Esiopetusikäiset lapset kiinnostuvat asioista kokonaisvaltaisesti ja oppivat omien havaintojensa, kokemustensa ja toimintansa kautta. 6–8-vuotiaat lapset ovat ajattelussaan siirtymässä esioperaatioista konkreettisten operaatioiden vaiheeseen ja siksi he tarvitsevat suunnittelun tueksi konkreettisiä materiaaleja ja vuorovaikutusta ympäristönsä kanssa. Mielikuvitus ja leikki luovat erinomaiset edellytykset lasten omalle suunnittelutoiminnalle. Suunnittelun täytyy perustua lasten maailmaan, niihin asioihin, joihin he voivat eläytyä. Perinteinen piirtäminen suunnittelun keinona ei ole pienille lapsille välttämättä kovin helppoa, koska lasten kokemukset perustuvat kolmiulotteisiin näköhavaintoihin. Tämän vuoksi lapsille tarjottaviin suunnittelun menetelmiin täytyy kiinnittää huomiota. Oman käsityötuotteen suunnittelu ja valintojen tekeminen valmistuksen aikana luovat prosessista ja lopputuloksesta lapselle merkityksellisen. Tällöin lapsi pääsee huomaamattaan tutustumaan kokonaisen käsityön prosessiin, ja lapsen omat ajatukset sekä oma maku tulevat huomioituiksi.
-
- ASIASANAT: esikoulu, suunnittelu, kokonainen käsityö, mielikuvitus
-

Johdanto

Tämän artikkelin tavoitteena on tuoda esiin pienten, erityisesti esikouluikäisten suunnittelijoiden kykyä ideoida ja suunnitella kokonaisen käsityöprosessin periaatteiden mukaisesti toteutettavia omia käsityötuotteitaan. Kokonaisella käsityöllä tarkoitetaan käsityöprosessia, jonka kuluessa käsityötä tekevä henkilö ideoi ja suunnittelee, valmistaa ja arvioi itse tuotteensa (Kojonkoski-Rännäli, 1995, 92–93). Pienten lasten mahdollisuuksiin suunnitella itse omia käsityötehtäviään pitäisi kiinnittää aiempaa tarkemmin huomiota. Lapsiläh-töisyyttä voi toteuttaa myös varhaiskasvatuksen käsitöiden yhteydessä. Arjen käytänteissä voidaan helposti tyytyä antamaan lapsille valmis käsityömalli toteutettavaksi, jolloin lapsi oppii haluttuja käsityötaitoja, onnistuu tuottamaan kauniin tuotteen kotiin vietäväksi ja koko lapsiryhmä valmistaa samankaltaiset työt. Tällaiseen toimintatapaan sisältyy epäily lasten taitoja kohtaan, vaikka sen kautta pyritäänkin toimimaan lasten parhaaksi. Monesti lapset kuitenkin pystyvät omaksumaan uusia asioita ja keksimään paljon nokkelampia ratkaisuja kuin aikuiset uskovatkaan (Karppinen, 2009, 59).

Kokonaisen käsityön keinoin toteutettu tutkivan oppimisen prosessi on uusien esi- ja perusopetuksen perusteiden mukainen tapa toteuttaa käsityön opetusta ja ohjausta. Perusopetuksen uusissa opetussuunnitelmaluonnoksissa (Opetushallitus, 2014) käsityöoppiaineen tehtäväksi on mainittu oppilaiden ohjaaminen kokonaisen käsityöprosessin hallintaan heti alkuopetuksesta saakka. Koska esi- ja perusopetuksen välille pyritään opetussuunnitelmallisesti luomaan entistä tiiviimpi jatkumo, myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnoksiin on kirjattu tavoitteeksi, että lapset saavat suunnitella, toteuttaa ja arvioida käsitöitään mielikuvituksensa ja omien taitojensa puitteissa (Opetushallitus, 2014). Käsittelen artikkelin alussa pienten lasten käsityösuunnitteluun liittyvinä tekijöinä mielikuvitusta sekä piirtämistä ajatusten prosessoinnin keinona ja suunnittelun apuvälineenä. Myöhemmin pohdin lasten suunnittelutehtävien toteutuskeinoja ja kuvailen yhtä esikoululaisten kanssa toteutettua kokonaisen käsityön prosessia, jonka lähtökohtana olivat suunnittelun monipuoliset työtavat.

Lasten mielikuvitus

Mielikuvitus on kaikille omakohtaisesti tuttua, mutta yksiselitteistä määritelmää sille on kuitenkin vaikea löytää. Käsitteeseen sekoittuvat niin luovuus kuin luova ajattelu, intuitio, jopa epätotuus (Salminen, 2005, 225). Vygotski (2004) on todennut mielikuvituksen olevan leikkiä ilman toimintaa. Lapset tulkitsevat elämyksiään ja kertovat tarinoita leikkiessään, jolloin niin ajattelu, kieli, leikki kuin mielikuvituskin muodostavat kiehtovan kokonaisuuden. Mielikuvitus tai sen määrä eivät ole lapselle synnynnäisiä ominaisuuksia, vaan niitä voidaan kasvattaa ja kehittää havaintojen, kokemusten, elämysten ja tunteiden avulla. Lapsi tarvitsee mielikuvitusta uusien näkökulmien etsimiseen sekä arkisten ongelmien ratkomiseen (Rusanen & Torkki, 2001, 101). Salminen (2005, 227) pitää mielikuvitusta ja ajattelua ihmisen älyllisten toimintojen osatekijöinä ja toisiaan täydentävinä muotoina. Mielikuvat ja havainnot ovat rakennusaineiksia, joita mielikuvitus muuntelee uusiin muotoihin. Mielikuvitus ei pysty luomaan mitään tyhjästä vaan muodostaa aiemmista mielikuvista uudenlaisia, yllättäviäkin, yhdistelmiä ja yhteyksiä. Näin ollen mielikuvituksella on hallitseva rooli erilaisissa luovissa toiminnoissa. (Salminen, 2005, 227.) Tahiroglu, Mannering ja Taylor (2011) määrittelevät mielikuvituksen monimuotoiseksi kyvyksi nousta mielessään olemassa olevan ajan, paikan tai olosuhteiden yläpuolelle. Mielikuvitus voidaan nähdä inhimilliseksi kyvyksi ratkoa ongelmia, mutta mielikuvitus voi olla myös miellyttävää pakoa todellisuudesta, lapsenomaista leikkiä ajatuksilla ja mielikuvilla tai turvallinen tapa prosessoida epämiellyttäviäkin asioita.

Kyky irtaantua konkreetista tilanteesta, mielikuvittelu, kehittyy nopeasti 3–4 vuoden iästä alkaen, kun lapsi saavuttaa riittävät kielelliset taidot, kerää kokemuksia elinympäristöstään ja pystyy järjestelemään niitä mielessään uusiin yhteyksiin sekä keksimään muutoksia ympäröivään todellisuuteen (Tahiroglu ym., 2011). Esikouluikäiset, 6–7-vuotiaat lapset sitä vastoin pystyvät luomaan täysin uusia mielikuvia aikaisempien kokemustensa perusteella (Repina, 1974, 258). Lapsen mielikuvituksen kehitys näkyy selkeästi leikeissä. Mielikuvitusleikkien kesto 3–4-vuotiailla on noin 15 minuuttia, mutta esikouluikäisillä leikit voivat kestää tunteja, jopa päiviä. Lapset saattavat joskus käyttää verbiä *mielikuvitella* tarkoittaessaan esimerkiksi leikin juonen suunnittelua. Tällöin he samalla viestittävät ymmärtävänsä leikin ja todellisuuden välisen eron. Repina (1974, 256) selittää lapsen mielikuvituksen kehitystä seuraavasti. Lapselle syntyy tarve käsittää, mitä hänen välittömän havaintonsa takana piilee. Piirtäessään ja rakennellessaan lapsen täytyy hahmottaa toimintansa lopputulos: hänellä täytyy olla jonkinlainen mielikuva piirustuksena ilmenevästä kohteesta tai suunnitellusta rakenteesta. Lapsen täytyy myös kyetä säilyttämään tämä mielikuva toimintansa loppuun saakka samoin kuin leikeissä on kuviteltava juonen kehitys ja on kyettävä paneutumaan omaksuttuun rooliin ja toimimaan kuvitteellisessa tilanteessa. Samalla tavoin esimerkiksi satuja, kertomuksia tai laulujen sanoja kuunnellessaan tai kuvia katsellessaan lapsen on kuviteltava outoja kohteita, vaikkei niiden visuaalisia muotoja ole hänen aiemmassa kokemuksessaan. Tällaisia toiminnassa vastaantulevia ongelmia ei voida ratkaista ilman mielikuvitusta. Mielikuvitushahmot syntyvät ongelmanratkaisutilanteessa realistisen idean ja sen vajavaisten toteuttamiskeinojen vastakkaisuudesta, jolloin puuttuvat elementit korvataan mielikuvituksen avulla.

Oppiminen edellyttää mielikuvitusta, koska oppimistilanteissa täytyy kyetä yhdistelemään uutta ja vanhaa tietoa tai keksimään tapoja muuttaa vallitsevaa tilannetta. Mielikuvituksen avulla asioista voidaan erottaa oleellinen, se ei siis ole vain kykyä kuvitella asioita ottamatta huomioon tosiasioita (Hakkarainen, 2002, 89). Hakkarainen käsittelee kouluikää edeltävää lasten luovan mielikuvituksen ajanjaksoa, jolloin mielikuvitus levittäytyy lapsen kaikkien toimintaan. Luova mielikuvitus on realistista, erottaa asioista oleellisen ja etsii faktojen avulla uusia ratkaisuja. Luovan mielikuvituksen kehittymisen kannalta lapsille tyypilliset toimintamuodot, leikit, sadut, tarinoiden keksiminen, kuvallinen ilmaisu, kuten myös käsitöilmaisu, ovat hyvin tärkeitä vaikuttaen jopa yleisten oppimisvalmiuksien kehittymiseen. (Hakkarainen, 2002, 89–91.) Taide- ja taitoaineiden tuottamaa tietoa tutkinut Marjo Räsänen (2009, 37) viittaa Holloon (1917) ja puhuu opetuksen taiteesta, jonka keskeisiä piirteitä ovat havainnollistaminen ja elämyksellisyys. Räsänen kuvailema opettajataiteilija ottaa avoimesti vastaan oppilailta tulevat ideat ja huomioi mielikuvituksen ja moniaistisuuden merkityksen tiedon oppimisessa.

Piirtäminen lasten ilmaisumuotona ja suunnittelun apuvälineenä

Piirtäminen on lapsille luontainen tapa ilmaista ajatuksia ja tunteita. Lapsi alkaa piirtää 1,5–2-vuotiaana, jolloin lapsen kielellinen kehitys on nopeaa. Lapsi oppii ymmärtämään sanojen ja esineiden välisen symbolifunktion ja lapsen avaruudellinen hahmottaminen kehittyy. Piaget ja Inhelder (1977, 65–69) pitävät piirtämistä yhtenä semioottisen funktion muotona, joka sijoittuu symbolisen leikin ja mielikuvan välimaastoon, koska piirtäminen muistuttaa leikkiä toiminnallisen nautinnon ja itsetarkoituksellisuutensa vuoksi, mutta on toisaalta mielikuvan kaltainen jäljitellessään todellisuutta. Tarkan kielellisen

ilmaisutaidon puuttuessa piirrostehtäviä käytetään erityisesti pienempien lasten ajattelun ja mielikuvien selvittämiseen, koska piirtäminen on ajattelun väline samoin kuin sanatkin (Anning, 1997; Welch, Barlex & Lim, 2000).

Lasten piirustustaidon kehitystä luokitellaan usein ikäkausittain (Kellogg, 1969). Hope (2005; 2008; 2009) on sitä vastoin tutkinut, miten 5–8-vuotiaat lapset ajattelevat, suunnittelevat ja oppivat piirtämisen avulla. Hope (2009) esittää kielen olevan olennainen edellytys kyvyille suunnitella, koska suunnittelu kognitiivisena prosessina vaatii kykyä käsitellä ideoita mielessään. Hope mainitsee, että lapset alkavat piirtää riittävän hyvin suunnittelutarkoituksia varten noin 6–7-vuotiaina. Hopen mukaan suunnittelukyvyn taustalla olevia muita ominaisuuksia ovat usko omiin mahdollisuuksiin, kyky visualisoida asioita mielessään, mielikuviutus sekä luovuus.

Vaikka suunnittelupiirtäminen tukee lasten suunnitteluajattelua (Milne, 2013, 45), lapset eivät luontaisesti juurikaan käytä kaksiulotteista piirrossuunnittelua esimerkiksi käsityötehtävän, muotoilutehtävän tai Lego-rakennelman suunnitteluun. Sitä vastoin heillä on taipumus siirtyä suoraan kolmiulotteiseen mallintamiseen (Hope, 2005; Welch, 1998), jolloin heidän suunnittelunsa linkittyy suoraan käsillä olevaan tehtävään (MacDonald, Gustafson & Gentilini, 2007). Tämä on luonnollista, koska lasten havainnot perustuvat kolmiulotteiseen reaali maailmaan (Anning, 1997). Lapset oppivat tarkkailemalla, kokemuksen kautta ja tekemällä, jolloin suunnitella-sanat merkitys ei välttämättä ole heille selvä tai he eivät tiedä suunnittelevansa, vaikka sitä tekisivätkin: useimmiten lapset vain haluavat päästä käsiksi töihin ja materiaaleihin niin nopeasti kuin mahdollista. Lapset saattavat käsittää suunnitelman monin eri tavoin. Lasten käsitysten mukaan suunnitelma voi olla tekijän päässä tai käsissä, paperilla tai siinä, mitä he ovat tuottaneet (MacDonald ym., 2007). Piaget'n ja Inhelderin (1977) kognitiivisen kehitysteorian mukaan 6–8-vuotias lapsi on siirtymässä esioperationaaliseen vaiheesta konkreettisten operaatioiden vaiheeseen. Tällöin lapsi suoriutuu loogisesti etenevästä prosessista, jos ajatusten kohteet, esimerkiksi tehtävässä tarjolla olevat materiaalit, ovat nähtävillä ja kosketeltavissa; tämän vuoksi lapsi tarvitsee aitoja materiaaleja suunnittelunsa tueksi (Hope, 2008). Suunnittelutyö voi olla lapsille vaikeaa, jos heillä ei ole tietoa materiaalien ominaisuuksista, sopivista työtavoista tai valmistettavan tuotteen olemuksesta. Lapsen suunnittelutehtävää voi helpottaa tarjoamalla vaihtoehtoisia näytteitä työn yksityiskohtien valmistamisesta tai valikoiman erilaisia vaihtoehtoisia tarvikkeita (Pöllänen, 2009). Anning (1997) kääntää ajatuksen toisinpäin ja pohtii, tarvitsevatko lapset suunnittelua varten välttämättä tietoa materiaaleista ja niiden ominaisuuksista rajoittamaan heidän vapaata ideointiaan. Ehkä oikea ratkaisu lapsia ohjaavan opettajan näkökulmasta on kuitenkin tilannesidon nainen. Mikäli toiminnan tavoitteena on tutustua tiettyihin materiaaleihin tai tekniikoihin, tehtävänannossa täytyy huomioida tämä. Joskus voi kuitenkin olla hyväksi suunnitella ilman materiaalisia tai teknisiä rajoitteita ja myös niin, ettei suunnittelun tarvitse johtaa konkreettisen työn toteuttamiseen ainakaan ominaisuuksiltaan sopivimmista materiaaleista. Ilman tällaista ajattelua karamellipaperit tai juomatölkkien avausrenkaat tuskin olisivat päätyneet design-iltapukujen materiaaleiksi. Karppinen (2009, 56) mainitseekin huomionarvoisena näkökulmana suunnitteluun, ettei aina ole tärkeää saavuttaa toiminnan tuloksena jotakin tuotetta, vaan tuloksena voi olla myös toiminnasta löytyvä tekemisen ilo.

Ilman suunnittelun ohjausta 5–6-vuotiaat lapset piirtävät sillä tavoin kuin he osaavat ja mitä he ennakoivat aikuisten odottavan. Tällöin he eivät kuitenkaan sisällytä piirroksiinsa sitä, mitä he todella aikovat tehdä. (Milne, 2013.) Lapset eivät halua piirtää suunnitelmia, jos he eivät ymmärrä piirrossuunnittelun merkitystä: itse asiassa he näkevät piirroksen usein lopputuotteena enemmän kuin osana prosessia (Hope, 2005). Heidän suunnitelmansa eivät informoi prosessin myöhemmästä kehityksestä. Ne ovat pikemminkin asetelmallisia kuvia, joista puuttuu tarkentavaa tietoa (piirrettyä tai kirjoitettua) suunnittelun tuotteen yksityiskohdista, rakenteesta tai näkymiä tuotteesta eri suunnista tarkasteltuna. Selventääkseen suunnittelupiirtämisen merkitystä 6–7-vuotiaille lapsille, Hope (2005) kehitti metaforan ideoiden säilyttämisestä sekä kehityspolusta. Tämentyypin lähestymistapaan perustuvissa tehtävissä lapset ovat tuottaneet useampia ideoita ja arvioineet niitä kriittisesti joko hyläten tai kehittämällä ideoita eteenpäin uusien piirrosten avulla. Piirtämisen ymmärtäminen suunnittelun välineenä on vapauttanut lapset tunteesta, että heidän olisi välttämätöntä tuottaa jokin tietynlainen piirros. (Kangas, Lahti, Ojala & Yliverronen, 2014, 75.)

Suunnittelupiirtämistä voidaan harjoitella, suunnitelmia voidaan toteuttaa erilaisista materiaaleista kolmiulotteiseen muotoon ja suunnittelutyö voi edetä myös ”väärinpäin” kolmiulotteisen suunnitelman muokkaamisella kaksiulotteiseksi piirroksiksi, kuten Anning (1997) esittää. MacDonald ym. (2007) ehdottavat, että suunnittelupiirroksia voi tehdä projektin eri vaiheissa, silloinkin, kun tuote on jo valmis. Egan (1999) huomauttaa, että on hyödyllistä miettiä, kuinka suunnittelun tehtävänanto lapsille esitetään. Suunnitelmapiirroksista puhuminen voi rajoittaa lasten piirtämistä, kun taas saman asian esittäminen mielikuva-piirroksena voi vapauttaa lasten kuvallista tuottamista. Lapsille voi tarjota malleja suunnittelupiirroksista ja siitä, kuinka niitä tehdään (Egan, 1999; Flear, 2000b), jolloin lapsi oppii tunnistamaan suunnittelupiirroksen ja asetelmapiirroksen välisen eron. Kun 3–5-vuotiaille lapsille tarjottiin mahdollisuus nähdä suunnitelman muuttuvan oikeaksi tuotteeksi, heidän suunnitelmiansa ilmaisullinen taso nousi merkittävästi (Flear, 2000b). Lapset pystyvät omaksumaan erilaisia suunnittelu- ja visualisointitaitoja, kun tekevät suunnitellaan heidän ikä- ja taitotasolleen sopiviksi.

Käsityösuunnittelun monipuoliset lähtökohdat

Käsityösuunnittelu jaetaan yleensä visuaaliseen ja tekniseen suunnitteluun. Pienten suunnittelijoiden kyseessä ollen visuaalinen suunnittelu tarkoittaa tuotteen esteettisten ominaisuuksien, kuten värien, muotojen tai yksityiskohtien suunnittelua. Tekninen suunnittelu kohdentuu tuotteen rakenteeseen ja valmistustekniikoihin. (Kojonkoski-Rännäli, 2009.) Siinä missä tuotteen visuaalinen suunnittelu on aloitteleville suunnittelijoille helppoa, ja he suoriutuvat tehtävästä kohtuullisen itsenäisesti, teknisen suunnittelun ohjaaminen vaatii enemmän aikuisen apua: lasten ajatukset ovat usein suurempia kuin kyky toteuttaa niitä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö pienillekin tekijöille voisi väljään, yhteisen tehtävänannon perustalta antaa mahdollisuutta tuottaa yksilöllisiä ratkaisuja. Vaikka kokonaisen käsityön prosessiin (Kojonkoski-Rännäli, 1995; Pöllänen, 2009) kuuluu tekijän kaikkien työvaiheiden itsenäinen suorittaminen, lapsia ja nuoria voidaan ohjata kohti kokonaisen käsityön prosessia auttamalla heitä suunnittelu- ja valmistusprosessien kriittisissä vaiheissa, eritoten teknisen suunnittelun ja valmistuksen työvaiheiden pohdinnassa. Prosessin voi silti luokitella kokonaiseksi käsityöksi. Tällainen työskentelytapa eroaa ositetusta käsityöstä siinä, että jokainen lapsi valmistaa itse ideoidun ja suunnittelun tuotteen, joka sisältää erilaisia tekniikoita ja teknisiä ratkaisuja tarpeen mukaan. Näiden tek-

nisten ratkaisujen pohtimisessa, ja lapsen opastamisessa niiden valmistamiseen, aikuisella on ratkaiseva rooli. Aikuiselta edellytetään erilaisten valmistustekniikoiden hallintaa sekä kykyä soveltaa niitä kunkin lapsen ikä- ja taitotasoa vastaaviksi, jotta kokonaisen käsityöprosessin teknisestä osuudesta muodostuisi lapselle miellyttävä ja innostava kokemus. Lapsen mielikuvitus korjaa teknisiä puutteita, ja lapsi on yleensä tyytyväinen työhönsä, jos tuote vain on jotakuinkin kelvallinen suunniteltuun tarkoitukseensa - usein osaksi leikkiä tai lahjaksi jollekin läheiselle. Aiemmin mainitut, vaihtoehtoiset mallit työhön soveltuvista yksityiskohdista kehittävät lapsen ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaitoja sekä helpottavat lasta hahmottamaan tehtävään sisältyviä suunnittelullisia mahdollisuuksia. Tekniset ratkaisuvaihtoehdot voivat sisältää joitakin uusia sovelluksia, mutta valikoimaan voi sisällyttää myös jonkun lapsille entuudestaan tutun tekniikan, esimerkiksi etupistojen ompelun. Näin lapset löytävät tehtävästä tuttuja elementtejä ja voivat saada ”minä osaan” -kokemuksia (Karppinen, 2009, 56).

Käsityötuotteen suunnittelun lähtökohdat ovat pienten lasten kanssa työskennellessä parhaimmillaan lähes rajattomat. Ideoiden lähteinä voivat olla niin kuvat, sadut, tarinat, musiikki kuin liikuntakin, leikit tai omat tutkimukset ja havainnot. Kuvataiteen keinoin toteutetut suunnitelmat ovat tavanomaisin tapa dokumentoida käsityösuunnitelmia. Kuten aiemmin todettiin, piirtäminen on lapsille luontainen tapa prosessoida ajatuksia, mutta piirtämisen käyttäminen suunnittelun apuvälineenä ei aina ole lapsille kovin luontevaa. Tämän vuoksi pienten lasten käsityösuunnittelun keinoja ja dokumentointitapoja pitäisi tarkastella monipuolisesti. Voisiko käsityösuunnitelma olla lapsen itsensä keksimä riimittely vai olisiko suunnitelma esimerkiksi lähimetsään rakennettu leppäkertun pesä? Voisiko suunnitelman muotoilla vaikkapa muovailuvahasta tai värikkäistä piipunrasseista? Tai millaisia suunnitelmia lapset saisivat aikaan, jos heille annettaisiin helppokäyttöiset digikamerat tai tabletit? (Esikoululaisten valokuvailmaisesta enemmän ks. Setälä, 2012). Entä voisiko piirtämisen korvata värikkäistä papereista leikattavilla kuvioilla? Kaikki tämä tukee varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaisuutta ja eheyttä, missä kasvatuksen eri sisällöt kohtaavat ja missä kokonaisvaltaisesti asioita lähestyvä lapsi toimii, mutta tuottaa samalla mielikuvamateriaalia lasten käsityöilmalliselle.

Käsityön oppimiseen erilaisissa oppimisympäristöissä sisältyy lähes aina vuorovaikutusta opettajan ja oppijan sekä ryhmän jäsenten välillä. Käsityön yhteisöllinen suunnittelu- ja valmistusprosessi saatetaan kokea vieraaksi pienten lasten kanssa toimiessa, koska käsitöiden tuottaminen nähdään usein yksilösuorituksena. Yhteisleikkien sekä peli- ja leikkisääntöjen sopimisen onnistuessa käsityötuotteen yhteisöllisellä suunnittelulla on hyvät onnistumisen edellytykset. (Kangas ym., 2014.) Fleer (2000a) tutki 5–6-vuotiaiden sekä 10–11-vuotiaiden lasten majanrakennusprosesseja teknologiakasvatuksen näkökulmasta ja huomasi, että nuoremilla lapsilla leikki ei ollut vain teknologiakasvatuksen oppimisympäristö vaan myös teknologisten prosessien katalysaattori. (Kangas ym., 2014.) Myös Duffy (2006) näkee lasten rakenteluleikeissä kolmiulotteisen suunnittelun harjoittelua, vaikka kodin huonekaluista rakennellut majat, avaruusaluukset tai kulkuvälineet eivät aina perheen aikuisia miellytäkään.

Tarinasta tuotteeksi

Kuvailen seuraavaksi erään päiväkodin esikouluryhmään tehtyä käsityöinterventiota (Aerila & Rönkkö, 2013; Yliveronon, 2014), missä pehmolelun kaltaisen, kolmiulotteisen hahmon suunnittelun lähtökohtana oli ennakkointikertomus ja sadutus. Toteutettu käsityöprosessi sisälsi kaikki kokonaisen käsityön vaiheet ideoinnista arviointiin.

Pyrkimyksenä oli tarjota esikoululaisille monenlaisia ideoinnin ja suunnittelun elementtejä sisältävä kokonaisuus, missä lapsilla oli mahdollisuus suunnata erilaisia vaihtoehtoja sisältävä tehtävänanto haluamaansa suuntaan. Tehtävän tuli myös sisältää esikouluikäisille lapsille vaikeustasoltaan sopivia tekstiilityön tekniikoita. Intervention tavoitteena oli kerätä tietoa esikoululaisten käsityötuotteen suunnitteluprosessin eheydestä ensimmäisistä mielikuvista aina valmiiksi tuotteeksi saakka.

Käsityöinterventio toteutettiin maaseudulla sijaitsevan kunnan keskustan päiväkodissa esikouluvuoden puolivälissä. Kolmen viikon ajalle jakautuneen käsityöprojektin ajankohtana esikouluryhmässä oli läsnä kymmenen lasta: kolme tyttöä ja seitsemän poikaa. Ryhmän oma opettaja ja lastenhoitaja toimivat noin kaksi tuntia kerrallaan kestäneissä käsityötuokioissa lasten työskentelyn avustajina, kun tutkimusaineistoa keränneet kolme tutkijaopettajaa opettivat ja ohjasivat toiminnan kaikki vaiheet. Toteutetun käsityöintervention jakautuminen toimintakerroittain sekä interventiosta kerätty tutkimusaineisto kuvataan tarkemmin taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Eräs kokonaisen käsityön prosessi esikoulussa.

Lapset saavat postista salaperäisen kirjeen			
TYÖSKENTELYKERRAT	KOKONAISEN KÄSITYÖN VAIHEET	TEHTÄVÄT	KERÄTTY TUTKIMUSAINESTO KERROITTAIN
1. työskentelykerta	<ul style="list-style-type: none"> Ideointi Visuaalinen suunnittelu 	<ul style="list-style-type: none"> Sadun "Kumma kirje" alkuosa Ennakointikertomus ja sadutus Mielikuvapiirros Suunnittelutehtävä Kankaiden värjääminen ja kuviointi 	<ul style="list-style-type: none"> Lasten tarinat Mielikuva-piirrokset
2. työskentelykerta	<ul style="list-style-type: none"> Valmistus 	<ul style="list-style-type: none"> Hahmojen valmistaminen 	<ul style="list-style-type: none"> Hahmot Valokuvat Videoaineisto
3. työskentelykerta	<ul style="list-style-type: none"> Arviointi 	<ul style="list-style-type: none"> Lasten haastattelut Lasten ennakointikertomukset luetaan Satu "Kumma kirje" loppuun 	<ul style="list-style-type: none"> Haastattelut Videoaineisto

Interventio alkoi muutama päivä ennen käsityöprosessin aloittamista päiväkotiin lähetetyllä kirjeellä, missä esikoululaisia pyydettiin auttamaan fiktiivistä salapoliisia ratkaisemaan salaperäisen kirjeen mysteerin. Kirjeen avulla haluttiin motivoida lapset kertomaan ennakointikertomuksia suunnitteluprosessin käynnistämiseksi. Ennakointikertomuksen perustana oli Leena Laulajaisen (2010) satu "Kumma kirje", missä Nalle on saanut elämänsä ensimmäisen kirjeen. Koska Nalle tuntee aakkoset ja osaa lukea vain oman nimensä, hän pyytää apua eläinystäviltään, jotka pelästyvät kirjeen sisältämää numeroa kolmetoista. Eläimet ryhtyvät kuitenkin selvittämään kirjeen sisältöä, ja vihdoinkin avuksi löytyy lukutaitoinen Topi-tonttu, joka kertoo, ettei kirje ainakaan noidalta ollut, vaikka eläinystävyykset niin arvelevat. Tämän

tarinan taitekohdan jälkeen lapset saivat tehtäväksi kertoa oman versionsa sadun lopuksi. Lasten kertomukset kerättiin saduttamalla, missä apuna toimi läheisen yläkoulun 8. luokan äidinkielen ryhmä. Näin jokainen esikoululainen sai oman saduttajan. (Kuva 1.) Saduttajien tehtävänä oli kirjata lapsen kertomus sanasta sanaan sellaisena kuin lapsi sen kertoi. Sadutus-tuokion lopuksi saduttaja luki tekstin lapselle, joka sai pyytää siihen haluamiaan muutoksia. Sadutuksen ohessa lapset piirsivät mielikuvansa salaperäisen kirjeen lähettäjistä. (Sadutuksesta enemmän ks. Karlsson, 2013.)



KUVA 1. Sadutusta ja mielikuvapiirtämistä. (Kuva: VIRPI YLIVERRONEN)

Tuotesuunnitteluprosessi eteni välittömästi sadutuksen jälkeen annetulla tehtävällä, missä lasten täytyi valita parhaiten piirtämänsä hahmon luonnetta ja olemusta kuvaava muoto. Tarjolla oli neliö-, kolmio- ja ympyrämuotoja, joihin lapset jatkoivat hahmonsa värityksen ja yksityiskohtien piirrossuunnittelua. Rajaamalla tehtävänantoa perusmuotoihin, pyrittiin vaihtamaan ohjaamaan lasten suunnitteluajattelua pois entuudestaan tutuista, esimerkiksi piirros- tai pelihahmoista. Piirrossuunnittelua seurasi kankaiden värjääminen, jolloin lapset värjäisivät ja kuvioivat valkoisen huopakankaan palan suunnitelmansa mukaisesti hahmoaan varten. Värjäystehtävän tueksi tutkijaopettaja näytti malleja ja kertoi erilaisista tavoista aikaansaada erilaisia pintoja. Erityisesti raitojen muodostaminen maalarinteipin avulla sekä leimasinpainanta puupalikoilla osoittautuivat lapsille mieluisiksi työtavoiksi. Mikäli lapsi halusi värjätä hahmonsa etu- ja takakappaletta varten eriväriset kankaat, hänen täytyi hahmottaa työhön annetun kankaan jakaminen puoliksi kumpaakin väripintaa varten.

Suunnittelu ei rajoittunut vain tuotteen visuaaliseen suunnitteluun vaan jatkui tekniseen suunnitteluun kuuluvina erilaisina valintoina työn valmistamisen aikana. Käsityöinterventtion toinen kerta oli varattu hahmojen valmistamiselle, mikä edellytti lapsilta monenlaista toteutustapojen suunnittelua, vertailua ja päätöksentekoa sekä materiaalien että tekniikoiden suhteen. Tarjolla oli erilaisia tekstiili- ja askartelumateriaaleja sekä malleja erilaisista tavoista

toteuttaa yksityiskohtia (esimerkiksi korvat, silmät, viikset, hiukset) työhön. Mallien tueksi tutkijaopettaja esitteli yksityiskohtien toteutusta sanallisesti. Työskentelyn aikana lapset joutuivat ratkaisemaan esimerkiksi milloin hahmon yksityiskohtia oli järkevä kiinnittää tai missä vaiheessa hahmon sisälle kannatti laittaa täytettä. (Kuva 2.)

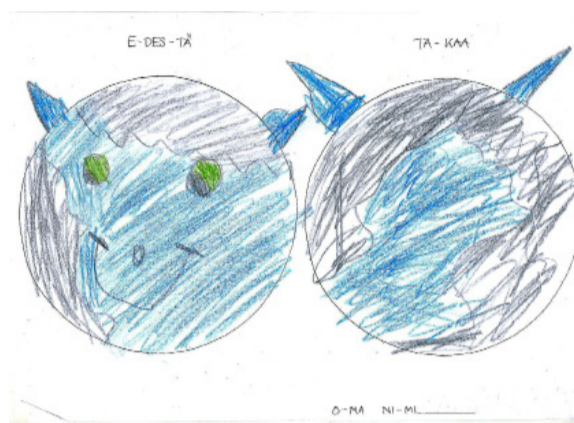


KUVA 2. Papukaijan valmistusta. (Kuva: VIRPI YLIVERRONEN)

Viimeisellä kokoontumiskerralla koko ryhmä oli läsnä ja kukin lapsi esitteli valmistamansa hahmon ja kertoi tutkijaopettajan esittämien kysymysten tuella oman suunnittelu- ja valmistusprosessinsa vaiheista ja omista ratkaisuistaan. Mukana olleen hahmon avulla lasten mieliin palautettiin suunnittelun ja valmistuksen vaiheet. Tavoitteena oli vahvistaa lapsilta saatavaa informaatiota ja sen luotettavuutta, koska esikouluikäisillä lapsilla ei välttämättä ole riittäviä sanallisia taitoja kertoa ja kuvailla tekemisen prosessiaan. Menetelmä tunnetaan *stimulated recall* -nimellä (Fox-Turnbull, 2009) tai suomennettuna virikkeitä antavana haastatteluna (Jokinen & Pelkonen, 1996). Toteutetun haastattelun yhteydessä tehdystä videonauhoksesta voitiin myöhemmin tarkistaa, kuinka lapset näyttivät sormellaan tarkoittamaansa kohtaa työssään tai kuvailivat käden liikkeellä toimintatapaansa. Lasten ilmeitä tarkkailemalla voidaan näin saada tarkentavaa informaatiota. Viimeisen kokoontumiskerran lopuksi lapsille luettiin kaikki saduttamalla kerätyt tarinat sekä sadun alkuperäinen loppuratkaisu. Erään lapsen prosessi muotoutui seuraavasti.

Vilin ystävällinen pingviini

Vilin (nimi muutettu) prosessi eteni johdonmukaisesti heti alusta saakka. Hänen ennakointikertomuksensa oli sujuva ja eteni pääosin loogisesti. Vilin tarinassa Nalle ja hänen eläinystävänsä löysivät saarelta ystävällisen pingviinin, jonka kanssa he leikkivät ja viettivät yhdessä tämän syntymäpäiväjuhlaa. Mielikuvapiirroksensa Vili piirsi kaksi hahmoa, pingviinin ja pupun. Vili pyysi sadutuksessa avustanutta yläkoululaista kirjoittamaan piirroksensa selittävät tekstit pingviinistä, jolla on korvat sekä sanan pupu toisen hahmon viereen (kuva 3a). Tuotesuunnittelutehtävässä Vili valitsi pingviinin muodoksi ympyrän (kuva 3b). Mielikuvapiirroksessa esiintyneet ja erikseen mainitut korvat olivat Vilille



KUVA 3a, b ja c. Mielikuvapiirroksen muotoutuminen suunnitelmaksi ja valmiiksi hahmoksi.
(Kuvat: VIRPI YLIVERRONEN)

tärkeitä. Hän muutti ne tuotesuunnittelupiirroksessaan sarviksi ja pyysi myös opettajaa huomioimaan muutoksen, mutta lopullisessa työssään hän kuitenkin muokkasi ne uudelleen korviksi, koska ei ollut tyytyväinen työnsä ulkonäköön.

Kankaan värjäys- ja kuviointivaiheessa Vili mukaili suunnitelmaan piirtämiään värejä sekä värialueita, joskin opetustuokion innoittamana hän halusi muotoilla maalarinteipillä jäävuoren pingviinin etukappaleen puolelle (valkoinen alue). Pingviinin taustakappale on harmaa-valkoraidallinen edelleen maalarinteipin avulla toteutettuna (kuva 3c). Vili kertoi, että hänellä oli suunnitelmissa värjätä takakappaleen valkoiset raidat harmaiksi, sini-harmaan suunnitelmansa mukaisesti, mutta aikapulan vuoksi hänen oli luovuttava ideastaan. Vili paneutui työhönsä huolella: hän kuunteli ohjeita tarkasti ja oppi valmistustekniikoita opetustuokioita seuraamalla. Lisäksi hän osasi soveltaa aiemmin oppimiensa etupistojen ompelun tekniikkaa tässä uudessa tilanteessa. Vili oli hyvin tehtäväsuuntautunut eivätkä pienet tekniset hankaluudet lannistaneet hänen keskittymistään tehtävään. (Pienten lasten tehtäväsuuntautuneisuudesta enemmän esimerkiksi Laitinen, Mattinen, Kajamies, Vauras & Lepola, 2013). Vili pysähtyi tarkastelemaan työtään usein, teki tarvittavia muutoksia, tutki huolellisesti erilaisia vaihtoehtoisia materiaaleja ja sovitteli niitä työhönsä. Esimerkiksi pingviinin nokaksi valikoitunut vaalean vihreä nappi, jonka pinnassa oli mukavantuntuinen ornamenttikuvio, löytyi tällaisen tuumailutuokion tuloksena. Vili perusteli valintaansa myös siten, että arveli napissa valmiina olleen kannan helpottavan napin kiinnittämistä. Hänellä siis oli kyky tehdä tilanteen vaatimia päätelmiä työskentelyn etenemisestä.

Vilin lausahduksista kävi ilmi, että hän oli erityisen ihastunut piipunrassien pehmeyteen, väreihin ja helppoon muotoiltavuuteen, ja siksi hän valitsi pingviinin käsien ja jalkojen materiaaliksi nimenomaan tämän materiaalin. Pingviinin käsiin ja jalkoihin pujottamansa puuhelmet Vili kertoi valinneensa niiden värien vuoksi, mutta osoitti haastattelussa sormellaan myös helmien symmetristä asettelua. Työnsä viimeistelyvaiheessa Vili päätti tehdä pingviinin

päälaelle rusetin, jotta sai vielä tunnustella piipunrasseja ja jatkaa mukavaksi kokemaansa työskentelyään, jota hän kuvaili valmiiden töiden esittelytilanteessa seuraavasti:

Mä mietin, kato ku nää piippurassit on kivoja ja pehmeitä, ja kuitenkin ku tää askartelu oli nii kiva työ, ni sitä varten mä voin vielä tehdä rusetin.

Tarjolla olleet vaihtoehtoiset materiaalit olivat tähän käsityöinterventioon osallistuneille lapsille tärkeitä. He eivät tyytyneet ottamaan työhönsä ensimmäistä käteen osunutta materiaalia vaan etsivät erilaisia vaihtoehtoja ja sovittelivat niitä omiin töihinsä. Vaihtoehtoisten, yllättävienkin, materiaalien avulla lapset oppivat materiaalitietoutta ja materiaalien tuntua myös työstettävyyden näkökulmasta. Lapsille käsitöiden tekeminen voi olla leikkiin valmistautumista tai osa leikkiä (Fleer, 2000b). Töiden valmistuttua lapset ottivat spontaanisti hahmonsarrollin ja kiersivät esittäytymässä toisilleen niin papukaijana, koirana kuin pingviininäkin omaa työtään mukana kuljettaen.

Johtopäätökset

Suomalaisissa koulumaisissa instituutioissa käsityön opettaminen on pitkään perustunut enemmän tuottamis- kuin suunnittelutoimintaan (Syrjäläinen & Seitamaa-Hakkarainen, 2014, 30). Tuotokeskeisyys on johtanut koulukäsityöt, kuten myös päiväkotien käsityöt, sisältämään ennalta määriteltyjä ominaisuuksia ja teknisiä ratkaisuja, mikä on rajoittanut mielikuvituksen käyttöä tuotteen suunnittelussa. Oppimisen kannalta samaan lopputulokseen oletettavasti päästäisiin myös vähemmän strukturoitujen tehtävänantojen kautta. Huolellisesti toteutettu, mallityön mukainen käsityötuote tarjoaa tekijälleen hienomotoriikan ja keskittymisen harjoittelua, mutta ei anna tilaa lapsen omalle, mielikuvituksen perustuvalla suunnittelulla. Ulkoisesti erilaisiin, itse suunniteltuihin tuotteisiin voi silti sisällyttää tärkeiden perustekniikoiden harjoittelua. Ositetulle käsityölle ominaista taitojen opettamista ei voi kuitenkaan väheksyä pienten käsityöläisten ohjauksessa, vaikka lapsia pyrittäisiinkin ohjaamaan kokonaisen käsityön prosessiin; eri tehtävissä voidaan painottaa vaihtelevasti ositetun ja kokonaisen käsityön osuutta (Kojonkoski-Rännäli, 2002, 234).

Esikouluikäiset lapset ovat hyvin innokkaita ja nopeita oppimaan, ja heti käsityökokemusten alkuhetkestä saakka lasten pitäisi oppia teknisesti oikeita työtapoja, koska epäkäytännöllisistä työtavoista poisoppiminen on myöhemmin hankalaa. Tämän ikäiset lapset oppivat ennen kaikkea tekemällä ja kokeilemalla. Lapsia ohjaavan aikuisen täytyy muistaa, että käsityöt tekevät lapset toteuttavat monia työtapoja ensimmäistä kertaa elämässään. Jos kaikki ei aina niin kovin mallikkaasti luonnistukaan, seuraavalla kerralla sama työtapo voi edetä sujuvasti, kun lapsi liittyy työtavan muuhun oppimaansa ja omiin oivalluksiinsa.

Pientenkin lasten käsityöprosessi voi sisältää monenlaisia tapoja ideoida ja suunnitella, päätöksentekoa ja prosessiajattelua. Lapset pystyvät suunnittelemaan heille merkityksellisiä tuotteita, kun heille annetaan siihen mahdollisuus ja heitä ohjataan suunnitteluun liittyvissä taidoissa sekä myöhemmin tuotteen teknisessä toteutuksessa. Kun lapset omaksuvat jo pienestä pitäen suunnittelun olennaiseksi osaksi käsityöprosessia, tämä oletettavasti osaltaan vähentää sellaisia suunnitteluun liittyviä hankaluuksia, joita Erja Syrjäläinen ja Antti Hilmola kuvaavat perusopetuksen käsityön arviointituloksia käsittelevässä artikkelissaan. Suunnittelu-käsityksen merkityksen voi laajentaa koskemaan yleisemminkin lapsen opiskelu- ja elämäntaitoja. Käsityösuunnittelun kautta lapsi voi oppia ymmärtämään suunnittelun ja suunnitelmallisuuden merkityksen muissakin toimissaan, jolloin asiat eivät tapahdu hallitsemattomasti ja silmänräpäyksessä vaan harkinnan tuloksena. Suunnittelu voi olla lapselle leikkiä ja leikin avulla harjoitellaan elämää.

Lähteet

- AERILA, J. & RÖNKKÖ, M-L. (2013). Integrating Literature with Craft in a Learning Process with Creative Elements. *Early Childhood Education Journal*, Online first. DOI 10.1007/s10643-013-0626-1.
- ANNING, A. (1997). Drawing Out Ideas: Graphicacy and Young Children. *International Journal of Technology and Design Education*, 7, 219–239.
- DUFFY, B. (2006). *Supporting creativity and imagination in the Early Years*. Maidenhead: Open University Press
- EGAN, B. (1999). Children talking about designing: how do young children perceive the functions/ uses of drawing as a part of the design process? Teoksessa *IDEATER 99* (s. 79–83). Loughborough: Loughborough University.
- FLEER, M. (2000a). Interactive Technology: Can Children Construct Their Own Technological Design Briefs? *Research in Science Education*, 30, 241–253.
- FLEER, M. (2000b). Working Technologically: Investigations into How Young Children Design and Make During Technology Education. *International Journal of Technology and Design Education*, 10, 43–59.
- FOX-TURNBULL, W. (2009). *Stimulated recall using autophotography – a method for investigating technology education*. Haettu 6.10.2014 osoitteesta <http://www.iteaconnect.org/Conference/PATT/PATT2/ToC.pdf>
- HAKKARAINEN, P. (2002). *Kehittävä esiopetus ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- HOPE, G. (2005). The Types of Drawings that Young Children Produce in Response to Design Tasks. *Design and Technology Education: An International Journal*, 10(1), 43–53.
- HOPE, G. (2008). *Thinking and learning through drawing in primary classrooms*. London: Sage.
- HOPE, G. (2009). Beyond Knowing How to Make it Work: The conceptual foundations of designing. *Design and Technology Education: An International Journal*, 14(1), 49–55.
- JOKINEN, P. & PELKONEN, M. (1996). Virikkeitä antava haastattelu (Stimulated recall interview) – menetelmä käsitysten, kokemusten ja ajattelun tutkimiseen hoitotieteessä. *Hoitotiede*, 8, 3, 134–141.
- KANGAS, K., LAHTI, H., OJALA, M. & YLIVERRONEN, V. (2014). Käsityöprosessien materiaallinen, sosiaalinen ja kehollinen välittyneisyys erilaisissa oppimisympäristöissä. Teoksessa S. Karppinen, A. Kouhia & E. Syrjäläinen (toim.), *Kättä pidempää. Otteita käsityön tutkimuksesta ja käsitteellistämisestä* (Kotitalous- ja käsityötieteiden julkaisuja 33) (s. 72–86). Helsingin yliopisto.
- KARLSSON, L. (2013). Story crafting method – to share, participate, tell and listen in practise and research. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 6, 1109–1117.
- KARPPINEN, S. (2009). Kädentaidot ja käsityökasvatus. Teoksessa I. Ruokonen, S. Rusanen & A-L. Välimäki (toim.), *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä* (s. 56–65). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- KELLOGG, R. (1969). *Analyzing children's art*. Palo Alto, CA: National Press Books.
- KOJONKOSKI-RÄNNÄLI, S. (1995). *Ajatus käsissämme. Käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi* (Sarja C:109). Turun yliopisto.
- KOJONKOSKI-RÄNNÄLI, S. (2002). Käsityö kasvatuksen välineenä perusopetuksessa. Teoksessa O. Saloranta (toim.), *Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus*. (s. 231–237). Helsinki: Opetushallitus.
- KOJONKOSKI-RÄNNÄLI, S. (2009). *Käsityötaidon oppimisesta*. Haettu 3.11.2014 osoitteesta http://www.edu.fi/perusopetus/kasityo/pohdintoja_kasityo-oppiaineesta/kasityotaidon_oppimisesta
- LAITINEN, S., MATTINEN, A., KAJAMIES, A., VAURAS, M. & LEPOLA, J. (2013). Pienten lasten tehtäväsuuntautuneisuus ja sen kehittyminen päiväkodin lukutuokioissa. *Kasvatus* 44, 482–493.

- LAULAJAINEN, L. (2010). *Kumma kirje*. Helsinki: Kirjapaja.
- MACDONALD, D., GUSTAFSON, B. J. & GENTILINI, S. (2007). Enhancing children's drawing in design technology planning and making. *Research in Science & Technological Education*, 25(1), 59–75.
- MILNE, L. (2013). Nurturing the designerly thinking and design capabilities of five-year-olds: technology in the new entrant classroom. *International Journal of Technology and Design Education* 23, 349–360.
- OPETUSHALLITUS (2014). *OPS 2016 – Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen*. Haettu 22.4.2014 osoitteesta <http://www.oph.fi/ops2016>
- PIAGET, J. & INHELDER, B. (1977). *Lapsen psykologia*. Jyväskylä: Gummerus.
- PÖLLÄNEN, S. (2009). Contextualising Craft: Pedagogical Models for Craft Education. *International Journal of Art & Design Education*, 28, 249–260.
- REPINA, T.A. (1974). Development of Imagination. Teoksessa A.V. Zaporozhets & D.B. Elkonin (toim.), *The Psychology of Pre-school Children* (s. 255–277). Massachusetts: The MIT Press.
- RUSANEN, S. & TORKKI, K. (2001). Mistä on lapsen kuvat tehty? Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen (toim.), *Taiteen ja leikin lumous* (s. 92–105). Helsinki: Finn Lectura.
- RÄSÄNEN, M. (2009). Taide, taito, tieto – ei kahta ilman kolmatta. Teoksessa *Taide ja taito – kiinni elämässä* (s. 28–39). Helsinki: Opetushallitus.
- SALMINEN, A. (2005). *Pääjalkainen: kuva ja havainto*. Toim. I. Koskinen. (Julkaisusarja B 77). Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- SETÄLÄ, P. (2012). *Lapsi kuvan takana. Erityisiä piirteitä lasten valokuvailmaisussa* (Aalto-yliopiston julkaisusarja, Doctoral Dissertations 86/2012). Helsinki: Musta Taide.
- SYRJÄLÄINEN, E. & SEITAMAA-HAKKARAINEN, P. (2014). The Quality of Design in 9th Grade Pupils' Design-and-Make Assignments in Craft Education. *Design and Technology Education: An International Journal*, 19(2), 30–39.
- TAHIROGLU, D., MANNERING, A.M. & TAYLOR, M. (2011). Visual and Auditory Imagery Associated with Children's Imaginary Companions. *Imagination, Cognition and Personality*, 31, 99–112.
- VYGOTSKI, L.S. (2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian East European Psychology*, 42, 7–97.
- WELCH, M. (1998). Students' Use of Three-Dimensional Modelling While Designing and Making a Solution to a Technological Problem. *International Journal of Technology and Design Education*, 8, 241–260.
- WELCH, M., BARLEX, D. & LIM, H.S. (2000). Sketching: Friend or Foe to the Novice Designer? *International Journal of Technology and Design Education*, 10, 125–148.
- YLIVERRONEN, V. (2014). From story to product: Pre-schoolers' designing and making processes in a holistic craft context. *Design and Technology Education: An International Journal*, 19(2), 8–16.

Johdanto

Uuden luomiseen liittyviä taitoja - kuten idearikkautta, tiedon ja taidon rakentamista sekä niiden yhteisöllistä käyttämistä ja jatkokehittämistä - pidetään olennaisena kestäväen tulevaisuuden rakentumisen kannalta. Useat näistä taidoista sisältyvät käsityönopetuksen lähtökohdaksi nousseeseen kokonaiseen käsityöprosessiin. Kokonaisen käsityön prosessi, jossa oppilasta ohjataan tuotteen tai teoksen itsenäiseen tai yhteisölliseen suunnitteluun, valmistukseen ja arviointiin (Kojonkoski-Rännäli, 1995), on ollut käsityön opetuksen läpileikkaavana juonteena viimeisissä perusopetuksen opetussuunnitelmissa (POPS, 1994; 2004). Vaikka kokonaisen käsityön idea on tullut tutuksi käsityönopettajille, siihen ohjaaminen on herättänyt epätietoisuutta. Tästä johtuen, ja opetussuunnitelmien painotuksista huolimatta, perinteisen käsityötekniikoihin ja käsityötuotteen valmistamiseen keskittyvän opetuksen piirteet vallitsevat yhä koulujen käsityön tunneilla (Karppinen, 2008a). Kokonaisen käsityön ideaa onkin syytä avata siihen kohdistuvan epävarmuuden vuoksi (ks. Rönkkö, 2011).

Käsityöoppiaineen potentiaali muutoskykyä ja uutta luovia taitoja edellyttävässä informaatioyhteiskunnassa painottuu parhaillaan valmisteilla olevassa vuoden 2016 opetussuunnitelmaluonnoksessa (Opetushallitus, 2014). Olemme artikkelissamme kiinnostuneita kokonaisen käsityöprosessin mukaisen suunnittelun ohjaamisen edellytyksistä ja mahdollisuuksista käsityönopettajan opintojen loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden näkökulmasta, sillä heillä tulee olemaan keskeinen rooli tulevaisuuden käsityön opettajina. He omaavat tuoreimman teoreettisen tiedon ja ovat vapaita kokemuksen mukana syntyvistä rutiineista ja ajatusmalleista.

Kokonaisessa käsityöprosessissa olennaisessa osassa olevia, läpi prosessin tarvittavia, suunnittelun taitoja ei välttämättä osata kehittää koulussa niin, että oppimiselle asetetut tavoitteet saavutettaisiin (Laitinen, Hilmola & Juntunen, 2011; Syrjäläinen & Seitamaa-Hakkarainen, 2014). Käsityön opetuksen sisällöt ovat voineet käytännön koulutyössä näyttäytyä lähinnä konkreettisten käsityötekniikoiden opetteluun ja käsityötuotteen valmistamisena (Karppinen, 2008a). Perinteisiin ohjaustapoihin tukeutuminen johtaa helposti valmiiksi määriteltyjen prosessien läpikäymiseen tai tuotteiden valmistamiseen, mikä on kapea-alainen lähestymistapa käsityön opetukseen (Collanus, Guttorm, Jokela & Kärnä-Behm, 2006; Seitamaa-Hakkarainen, 2009). Kokonainen käsityöprosessi edellyttää ohjaamista oppilaita osallistavaan työskentelyyn. Ohjaajan on siedettävä avoimuutta, kun prosessin vaiheet tai sen lopputulos eivät välttämättä ole etukäteen tiedossa (Viilo, Seitamaa-Hakkarainen & Hakkarainen, 2011). Selvää on, että suunnittelun opettaminen edellyttää opettajilta sekä pedagogisia valmiuksia että tietoa erilaisista suunnittelun ohjaamistavoista.

Esittelemme aluksi kuinka suunnittelu näyttäytyy käsityönopetuksen tavoitteissa. Sen jälkeen pohdimme opettajan roolia oppilaita osallistavan kokonaisen käsityöprosessin ohjaajana, kun prosessin kulkua ja lopputulosta ei etukäteen voida tietää. Tästä eteenpäin paneudumme käsityön opettajaopiskelijoiden syventävän opetusharjoittelun aikana kerättyyn aineistoon, jota käytämme peilauspintana tarkastellessamme käsityön suunnittelun ohjaamisen edellytyksiä ja mahdollisuuksia. Kokoamme lopuksi yhteen suunnittelun opettamisen suuntia käsityössä tarkastelemalla laajemminkin opetukseen ja oppimiseen kohdistuvia kehittämishaasteita.

Suunnittelun opetus perusopetuksen käsityön tavoitteissa

Käsityön opetuksen sisällöt ja tavoitteet ovat muuttuneet peruskoulun olemassaolon aikana (Marjanen, 2012). Peruskoulun alkuaikoina käsityön opetussuunnitelmalliset tavoitteet olivat tarkasti määriteltyjä ja velvoittivat opettajia noudattamaan niitä yksityiskohtaisesti (POPS, 1970). Sitten opetussuunnitelmalliset tavoitteet ovat väljentyneet, minkä seurauksena käsityön opettajilla on ollut runsaasti vapauksia opetuksensa toteuttamiseen. Toistaiseksi voimassa oleva perusopetuksen käsityön opetussuunnitelma (POPS, 2004) sekä valmisteilla oleva vuoden 2016 opetussuunnitelma (Opetushallitus, 2014) asettavat käsityölle moninaisia tavoitteita. Opetussuunnitelmallinen väljyys ja tavoitteiden moninaisuus ovat voineet johtaa myös opetuksen tavoitteiden hämärtymiseen, mistä syystä on pyritty hahmottamaan käsityön opetuksen pedagogiikan lähtökohtia (Huovila & Rautio, 2007; Pöllänen, 2009; 2011), joita tarkastelemme tässä lyhyesti.

Seitamaa-Hakkaraisen (2009) mukaan käsityön opetuksen tulisi painottaa sekä ilmaisu- että ongelmalähtöistä suunnittelua. Eri luokka-asteilla tulisi tarjota erilaisin painotuksin kehiteltäviä toimeksiantoja tai oppimistehtäviä, joissa oppilaalla on mahdollisuus suunnitella, ratkaista ja toteuttaa kokonaista käsityöprosessia. Pöllänen (2009) puolestaan on jäsentänyt käsityön opetuksessa käytössä olevia erilaisia painopisteitä auttaakseen opettajia tunnistamaan opetuksensa lähtökohtia. Hän on pyrkinyt erittelemään käsityön opetuksen tavoitteita, sisältöjä ja arviointia eri näkökulmasta, jotka eivät kuitenkaan ole toisiaan poissulkevia tai ehdottomia ja ainoita lähestymistapoja käsityönopetukseen. Pöllänen (2009) jäsenyksessä käsityönopetuksen lähtökohtina voivat olla käsityö tuotteen valmistamisena, käsityö taitona ja tiedon rakentajana, käsityö suunnitteluna ja ongelmanratkaisuna sekä käsityö itseilmaisuna. Lähestymistavoissa oppilaan suunnitteluprosessin osuus vaihtelee valmiin ohjeen kopiointista kokonaisen käsityön mukaiseen toimintaan.

Kokonaisessa käsityössä läsnä olevat uutta luovat taidot, kuten tavoitteiden asettelu, kyseleminen, ideointi, prosessin ja tulosten arviointi sekä itsearviointi ovat erityisen keskeisiä sekä Seitamaa-Hakkaraisen (2009) että Pöllänen (2009) jäsenyksen mukaisessa ilmaisupainotteisessa ja ongelmanratkaisupainotteisessa käsityössä. Ilmaisupainotteisen käsityön päämääränä on ilmaista taitoja, tietoja, kokemuksia, ajatuksia ja näkemyksiä käsityöllisin keinoin. Oppimistehtävän ytimessä on aktiivinen mielikuvan sekä assosiaation prosessointi, ja tavoitteena on oppilaan luovan prosessin tukeminen ja aikaansaaminen. (Karppinen, 2008b; Pöllänen, 2011.) Ongelmanratkaisupainotteisessa käsityössä lähtökohtana on ratkaisun etsiminen oppilaille tai oppimisyhteisölle merkitykselliseen haasteeseen. Prosessi johtaa ongelman ratkaisemiseen muun muassa suunnittelua rajoittavien tekijöiden määrittelemisen ja uuden tiedon ja taidon hyödyntämisen kautta. (Pöllänen, 2009.)

Kokonaisessa käsityöprosessissa oppilaalla on mahdollisuus joustavasti muuttaa ja muokata suunnitelmaansa sekä toteutuvaa käsityötään. Tämä edellyttää sosiaalista vuoropuhelua tekijän, opettajan ja luokkatovereiden välillä sekä materiaalista vuoropuhelua luonnosten ja kokeiluiden välityksellä. Oppilas tarvitsee myös riittävästi uutta tietoa tekniikoista ja materiaaleista, jotta hän voi toteuttaa käsityölliset suunnitteluideansa. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2004.) Nämä tavoitteet korostuvat vuoden 2016 opetussuunnitelmaluonnoksessa (Opetushallitus, 2014), jossa käsityö nähdään tutkivana, keksivänä ja kokeilevana toimintana

siten, että oppilaalla on mahdollisuus ennakkoluulottomasti tehdä erilaisia ratkaisuja käsityöprosessin aikana. Samoja taitoja on havaittu asiantuntijoiden toimintatavoissa, joissa uutta luovaan prosessiin saadaan tukea ulkoistamalla ajattelua välineiden avulla sekä tukeutumalla sosiaaliseen yhteisöön palautteen saamiseksi ja ideoinnin syventämiseksi (Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka, 2005; Hakkarainen, Palonen, Paavola & Lehtinen, 2004; Seitamaa-Hakkarainen, Raunio, Raami, Muukkonen & Hakkarainen, 2001). Ohjatesaan tällaista prosessia, opettaja joutuu tekemään monia pedagogista asetelmaa koskevia valintoja, mitä tarkastelemme seuraavaksi.

Rajatut ja avoimet asetelmat oppilaiden suunnittelun ohjauksessa

Kokonaisessa käsityöprosessissa oppilaiden työskentelyyn kuuluu kokeiluja, tutkimista ja analyysia, jotka kulkevat käsi kädessä valmistettavan käsityön suunnittelun kanssa (Kojonkoski-Rännäli, 1995; Pöllänen & Kröger, 2005). Sekä henkilökohmainen että yhteisöllinen suunnitteluprosessi ovat mahdollisia (ks. Vartiainen, 2010). Koulutyön arjessa opettajat ovat joutuneet pohtimaan ohjaustoimintaansa näiden tavoitteiden valossa. Vaikka suunnittelu ja ongelmanratkaisu ovat kokonaisessa käsityöprosessissa sisäänrakennettuina, opettajilla ei välttämättä ole keinoja uutta luovia taitoja harjoittavien prosessien ohjaamiseen. Opetuksen suunnittelu on pitkään perustunut malleihin, jossa oppilaiden läpikäymä prosessi vaihe vaiheelta on ollut tiedossa. Näin opettaja on pystynyt osittamaan tehtävän ja suunnittelemaan tuen tarpeen etukäteen (van Merrienboehr & Kirschner, 2012). Toisessa ääripäässä ovat avoimet asetelmat, joissa ajatuksena on antaa oppilaalle vapausasteita (Cazden, 2001; Sawyer, 2004; 2011). Liian tiukkojen tukirakenteiden ongelmana on pidetty sitä, että opettaja kontrolloi kaikkia luokan toimintoja, ja oppilaiden toiminta jää ulkoisten vaatimusten täyttämiseksi ilman omaa toimijuutta tai aitoa osallisuutta toiminnan suunnitteluun. Liian avoimia asetelmia on puolestaan kritisoitu siitä, että oppilaat jäävät ilman tarvitsemaansa tukea ja luokahuone toimii kaoottisesti. (Kirschner & van Merrienboehr, 2013; Kirschner, Sweller & Clark, 2006) Oppilaita tulee tukea, vaikka heidän etenemisensä ei olekaan täysin tiedossa. Opettajien haasteena on yhtäältä ohjata oppilaiden avointa, heidän omiin ideoihinsa perustuvaa prosessia ja toisaalta kehittää tukirakenteita sekä antaa ohjausta hyviksi havaittuihin toimintatapoihin.

Avoimien ja uutta luovien asetelmien ohjaamiseen liittyvät kysymykset ovat vasta viime aikoina kiinnittäneet enemmän huomiota, eikä niihin ole vielä kehittynyt valmiita käytäntöjä. Monet ovat kuitenkin sitä mieltä (Lakkala Muukkonen, Paavola & Hakkarainen, 2008; Sawyer, 2004; 2011), että tehokkain ohjauksen tapa yhdistelee luovasti ja tilannekohtaisesti tukirakenteiden tarjoamista ja improvisointia. Sawyerin (2011) mukaan opettaja joutuu tilannesidonnaisesti, sekä ennakkoiden että hetkessä eläen, ratkaisemaan kantansa kolmeen opetustilannetta koskevaan vastakkainasetelmaan: opettaja-paradoksiin, oppimis-paradoksiin sekä opetussuunnitelma-paradoksiin. Opettaja-paradoksia ratkaistessaan opettaja joutuu valitsemaan toimintatapansa strukturoitujen suunnitelmien ja improvisoidun käytännön väliltä. Oppimis-paradoksia ratkaistessaan, opettaja sovittaa tehtävien ja toiminnan ohjauksen jatkumolle, jonka toisessa päässä ovat huolellisesti tuetut harjoitusten ja toisessa päässä avoimemmat, konstruktivistisemmat toiminnot. Opetussuunnitelma-paradoksia ratkaistessaan opettaja puolestaan sovittaa toiminnan valmiiksi yhtäältä opetussuunnitelmassa määriteltävien ulkoisten tavoitteiden ja toisaalta luokasta itsestään nousevien sisältöjen suhteen sopivaksi. Toimivissa luokahuoneissa kaikki kolme paradoksia ovat tasapainossa luokan yhteisen improvisoinnin avulla. (Sawyer, 2011.)

Kokonaisen käsityöprosessin ohjaamista ajatellen opettajan toimintaan kuuluu valmius ratkaista edellä kuvattuja paradokseja osallistamalla oppilaita aktiiviseen ja tasavertaiseen toimintaan. Se vaatii avoimuutta ja uskallusta jakaa vastuuta tilanteen kuljettamisesta oppilaiden kanssa (Barker & Borko, 2011). Osallistaminen tuottaa aina ennakoimattomia tilanteita, mikä edellyttää improvisointia yhdessä oppilaiden kanssa. Improvisointiin voi varautua etukäteen varaamalla tilanteessa käytettäviä välineitä ja työkaluja saataville (Roth, 2002). Tilanteessa opettajan läsnäolo, herkkä tilannetaju ja vastavuoroisuus ovat oleellisia sen lisäksi, että hänellä on jäsentynyt ymmärrys substanssista (Barker & Borko, 2011).

On kuitenkin huomioitava, että tällainen yhdessä rakentuva prosessi ei onnistu, ellei luokassa ole kehitettynä normeja tai toimivia käytäntöjä, joiden varassa toimintaa voi rakentaa. Prosessiin osallistuminen edellyttää ymmärrystä yhteisestä tavoitteesta ja siitä, miten on tarkoitus toimia. Opettajan kokemus ja tietoisuus omista pedagogisista valmiuksistaan auttavat valmistautumaan kokonaisen käsityön ohjaamiseen ja osallistavaan opetukseen. Opettaja arvioi, millaisia vapausasteita hän missäkin yhteydessä oppilaille tarjoaa, ja mitä rajoitteilla ja erilaisilla ohjeilla tavoitellaan. Aina ei kuitenkaan ole tarpeen kysyä, tukeudutaanko perinteisiin opetusmenetelmiin vai improvisoidaanko. Mieluummin voisi miettiä yhtäältä, miten luodaan tarvittavat tukirakenteet tilanteelle ja tavoitteille ja toisaalta, milloin mennään rajattuun suuntaan ja milloin improvisoidaan (Barker & Borko, 2011).

Tarkastelukohteena syventävän harjoittelun opiskelijoiden kokemukset suunnittelun ohjaamisesta

Käsityöopettajan koulutuksen loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden (N=13) syventävän opetusharjoittelun yhtenä teemana oli paneutua suunnittelun ohjaamiseen yläkoulun tekstiilityön tunneilla keväällä 2014. Tähän paneuduttiin harjoittelun ryhmäohjauksissa, minkä lisäksi he olivat käsityötieteen sisältöopinnoissa perehtyneet aiheeseen sekä teoreettisesti että käytännön kautta. Heille annettiin vapaat kädet suunnitella ja toteuttaa tekstiilityön opetuskokonaisuus, jossa he ohjasivat oppilaiden suunnittelua kokonaisen käsityöprosessin suuntaisesti. Opiskelijoita pyydettiin refleктоimaan kirjallisesti kokemuksiaan suunnittelun opettamisesta harjoittelun aikana. Heidän tehtävänä oli reflektoida niitä perusteita, joiden kautta he olivat päätyneet valitsemiinsa suunnittelun lähtökohtiin ja pohtia suunnittelun ohjaamisen toteutumista. Lisäksi heidän tuli analysoida kokonaisen käsityön ajatuksen toteutumista opettamassaan opetuskokonaisuudessa.

Tarkastelemme tässä artikkelissa opettajaopiskelijoiden reflektioissa ilmeneviä kokemuksia suunnittelun ohjaamisesta ja sen mahdollisuuksista. Kuvaamme sitä, millaisia ajatuksia ja kokemuksia opiskelijoilla on käsitöiden suunnittelun ohjaamisesta silloin, kun tavoitteena on kokonainen käsityöprosessi. Tarkemmin kysymme: 1) Millaisia kokemuksia suunnittelun ohjaamisesta ja ohjaamisen tavoista opiskelijat nostavat reflektioissaan esiin? 2) Millaista tasapainoilua rajatun ja avoimen pedagogisen asetelman välillä opiskelijoiden reflektioista ilmenee?

Opintojen loppuvaiheen opiskelijoiden reflektioissa esiin nostetut suunnittelun opetuksen haasteet tuovat esiin, millaisiin tilanteisiin kokonaisen käsityön ja suunnittelun ohjaamisessa tulee varautua erityisesti silloin, kun opettajalla ei ole vielä kokemusta asiasta. Opiskelijoiden opetuksessaan käyttämät suunnittelutehtävät ovat myös esimerkkejä pitkän koulutuksen lop-

puvaiheessa olevien uuden sukupolven opettajien kokeiluista suunnittelutehtävien toteutuksessa, kun pyrkimyksenä on kokonaisen käsityön prosessin toteutuminen. Tarkastelumme lähestymistapa on hermeneuttis-fenomenologinen, jonka pyrkimyksenä on ymmärtää ja tulkita opiskelijoiden kokemuksia. Hyödynnämme reflektioiden tarkastelussa omaa kokemustamme tekstiilityönopettajina, mikä on luonut meille tutkijoina esiympäristön aiheesta. Tämä tulee näkyville sekä aineiston tuottamisessa että sen kuvauksessa ja tulkinnessa. (ks. Anttila, 2006, 305–306.)

Opiskelijat jäsensivät reflektioissaan suunnittelun osuutta omassa opetuksessaan erittelemällä sen merkitystä opetuskokonaisuuksien suunnittelussa ja oppimisympäristöjen rakentamisessa. Lisäksi he pohtivat ylipäätään suunnittelun luonnetta kokonaisessa käsityössä sekä prosessin ohjaamista ideoinnin, dokumentoinnin ja jatkuvuuden näkökulmista. Seuraavassa olemme analysoineet ja tulkinneet heidän reflektioitaan näiden teemojen sisällä. Kuhunkin teemaan olemme sisällyttäneet opiskelijoiden kertomia esimerkkejä heidän käyttämistään suunnittelun ohjaamisen tavoista. Samalla tarkastelemme, miten rajattu ja tiukemmin ohjeistettu sekä avoin ja oppilaiden omiin ideoihin pohjautuva ohjaaminen ilmenevät opiskelijoiden reflektioissa.

Opetuskokonaisuuksien suunnittelun lähtökohtia

Mielekäs lähtökohta kokonaiselle käsityöprosessille tarjoutuu merkityksellisen ja moniulotteisen teeman tai ilmiön kautta, josta oppilaat ovat aidosti kiinnostuneita. Tällöin prosessi voidaan sitoa monenlaisiin oppilaan maailmaa koskettaviin ilmiöihin, tai voidaan lähteä ratkaisemaan myös koulun raja-aitoja rikkovia, ympäröivää yhteisöä koskettavia ilmiöitä (Engeström, Engeström, & Suntio, 2002). Suunnittelutehtävä ja ongelman avoimuus (Seitamaa-Hakkarainen, 2000) muotoutuvat lähtökohtaan ja ympäröivään kontekstiin sitoutuena. Jos lähtökohtaa kehitettäessä ja suunnittelutehtävää määritettäessä pystytään ottamaan oppilaat mukaan suunnitteluun, sitoutetaan oppilaat omakohtaisesti aiheen ihmettelyyn, tehtävän tarkentamiseen, ratkaisemiseen ja kokonaiseen käsityöprosessiin (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2004; Seitamaa-Hakkarainen, Raunio, Raami, Muukkonen & Hakkarainen, 2001). Itse toiminnan määrittäminen sopivassa määrin esimerkiksi teemaa, välineitä ja tekniikkaa rajaamalla on kuitenkin koulukäsityössä perusteltua, jotta oppilaat saavat tukea työskentelyyn. Lähtökohdan luominen on siis sidoksissa opetussuunnitelma-paradoksiin, jossa on ratkaistava kuinka paljon opetusta määritellään ulkoisten tavoitteiden mukaan ja toisaalta luokasta itsestään nousevien sisältöjen mukaan (Sawyer, 2011). Lisäksi opettajan omat voimavarat, kokemus ja tilanteen hallintaresurssit ovat keskeisiä lähtökohdan määrittelyssä.

Opetussuunnitelma on oleellinen lähtökohta opetuskokonaisuuden teemojen kehittelylle. Tässä artikkelissa tarkasteltavan opiskelijoiden syventävän harjoittelun aikana voimassa oleva opetussuunnitelma ja siinä esitetyt (POPS, 2004) oppiaineille yhteiset aihekokonaisuudet tarjoavat lähtökohtia opetuskokonaisuuksien toteuttamiseen. Opettajaopiskelijat kokivat, että opetuskokonaisuuden suunnittelussa juuri teeman tai suunnittelun lähtökohdan miettiminen ja keksiminen oli vaikeinta. Opiskelijoiden omakohtaiset kiinnostuksen kohteet ja arvot näkyivät niissä teemoissa, joita he valitsivat opetuskokonaisuuden lähtökohdiksi, kuten seuraavassa:

Valitsin opetuskokonaisuuteni teemaksi Bollywoodin, koska ajattelin, että värikäs ja runsas Bollywood-maailma sopisi hyvin kankaanpainotöiden lähtökohdaksi. Lisäksi

tästä temasta oli helposti saatavilla paljon kuva- ja videomateriaalia netissä. Tietysti yksi syy oli, että tykkään itse Bollywood-leffoista. Ajattelin, että leffapätkät ovat hauskoja myös oppilaiden näkökulmasta.

Opetuskokonaisuuden teemojen ja lähtökohtien suunnittelu tulee perustua oppilaiden ja ryhmän omalle taitotasolle (Roth, 1998). Kokonaisuuksien alkuun opettaja voi suunnitella vaihteellaisia suunnittelutehtäviä tai -harjoituksia, jotka pitävät oppilaan mielenkiinnon yllä kiinnostavuudella, jännittävyydellä tai yllätyksellisyydellä. Käsityön suunnittelutehtäviä ja -ongelmia voidaan lähestyä esimerkiksi draamallisesti, pelillisesti ja virtuaalisesti. Suunnittelua on mahdollista tehdä menneestä, nykyisyydestä ja tulevasta; mukana voi olla leikillisyyttä ja historiallisuutta, scifiä ja fantasiaa. Moni opiskelija ositti tehtäviä ja pyrki lämmittelemään ja harjaannuttamaan oppilaita suunnittelua vaiheistamalla, kuten seuraava reflektio kuvaa:

Suunnittelutehtävät toimivat melko lailla niin kuin olin toivonutkin. Teimme useita tehtäviä (5), itse asiassa melko paljon asioita ennen kuin päästiin oman vaatteen suunnitteluun asti. Tehtävillä halusin lämmitellä oppilaita suunnittelua varten... Ensin pitää inspiroitua ja vähän keräillä palasia, ja sitten vielä muhitella lisää...

Opetuskokonaisuuden suunnittelu edellyttää myös oppilastuntemusta ja erilaisten oppijoiden huomioimista. Usein opiskelijat huomioivat erilaiset oppijat ja temperamentit jo pohtimalla pedagogisesti vaihtelevia lähestymistapoja. Opettajaopiskelijat käyttivät opetuskokonaisuuksien lähtökohtina myös tekniikka- ja materiaalikokeiluja. Kokonaisen käsityöprosessin alussa onkin luontevaa kokeilla, kehitellä, testata ja samalla suunnitella tuotteen tai teoksen muotoja, pintoja, rakenteita sekä omaa tulevaa työskentelyä: *Kankaisiin tutustumisen ja niiden tunnistelu auttoi selvästi osaa oppilasta oman suunnitelman tarkentumisessa.* Kierrätysfarkku-teemassa (ks. kuva 1a, 1b, 1c, 1d) oppilaita ohjattiin kokeilemaan materiaalin monia käsittely- ja koristelumahdollisuuksia ohjeistetuissa työpisteissä. Myös kankaanpainantaan lähdettiin tutustumaan tekniikkakokeilujen kautta:

En halua tähän kokonaisuuteen mitään yhtenäistä teemaa, jonka pohjalta olisi suunniteltu visuaalista ilmettä tai kuviomaailmaa. Ajattelen, että kokeilut materiaalin kanssa sekä kuvallisen materiaalin tutkailu ovat riittävät käynnistämään luovan prosessin oppilaisissa. Lähtökohtaisesti haluan nähdä mihin oppilaiden omat visiot vievät.

Opettajaopiskelijoiden suunnittelussa oppiainerajat ylittävät teemat eivät nousseet ensisijaisiksi, vaikka opetussuunnitelma (POPS, 2004) kannustaa siihen. Valmisteilla oleva opetussuunnitelma (Opetushallitus, 2014) korostaa entisestään oppiaineiden välistä eheyttävää yhteistyötä ja oppiainerajat ylittäviä teemallisia kokonaisuuksia. Opetuksen suunnitteluun kohdistuu lisähaasteita silloin, kun pyritään oppiaineiden väliseen yhteistyöhön ja käsityön yhdistämiseen muuhun koulussa tapahtuvaan toimintaan, esimerkiksi teemaviikkojen tai juhlien toteuttamiseen.

Ilmiölähtöinen oppiminen korostuu uuden opetussuunnitelman mukaisessa oppimisessä siten, että ilmiöihin tutustutaan monien oppiaineiden erityisyyden kautta. Tällaisten oppimis- ja opetuskokonaisuuksien suunnittelu edellyttää opettajien yhteistyötä. Tulevaisuuden käsityön opetuksen teemat muotoutuvat aiempaa enemmän yhteistyössä muiden oppiaineiden opettajien kanssa ottaen huomioon koulun painotukset sekä ajankohtaiset tapahtumat.



KUVAT 1a, 1b, 1c, 1d. Kierrätysfarkku-teeman tuotoksia. (Kuvat: MINNA MATINLAURI)

Tulevaisuudessa käsityön opetukseen ja oppimiseen liittyy eettisiä, esteettisiä, luonnontieteellisiä, sosiaalisia ja kulttuurisia ilmiöitä, joita kehitetään oppilaan oman tuotesuunnittelun ja elämän piiriin kuuluvien teemojen kautta.

Oppimisympäristöt suunnittelun tukena

Käsityön opetuksessa opettaja rakentaa omalta osaltaan oppimisympäristöä ja ymmärrystä siitä, mitä siihen sisältyy. Oppimisympäristönä voi hyödyntää käsityöluokan ohella monia muitakin ympäristöjä: ideoita, inspiraatiota ja suunnittelun eväitä voidaan hakea koulurakennuksen lisäksi kaupunki -, esine-, luonnon- tai verkkoympäristöstä. Esimerkiksi harjoittelijan kahdeksannen luokan vaatuskokonaisuuden ensimmäisellä opetuskerralla vierailtiin teatterikorkeakoulun puvustamossa. Vierailu toimi pohjustuksena opetuskokonaisuudelle ja avasi sitä, kuinka puvustaja lähtee rakentamaan näytelmän persoonille ja hahmoille pukuja. Oppilaiden suunnittelutehtävät etenivät samaan tapaan, hahmojen luomisen kautta, kuten aihetta ohjannut opettajaopiskelija kuvaa:

Ensimmäisellä kerralla jokainen teki oman Pinterest-taulun, jonka piti kertoa minusta nyt. Siitä päästiin identiteetin pohtimiseen ja inspiraatioon... Seuraavaksi suunniteltiin toisille käyttäen apuna toisten tekemiä Pinterest-tauluja. Ideana oli katsoa taulua ja

päättää, millainen tyyppi tässä on ja suunnitella hänellä nopeilla luonnoksilla tyyliin sopivat vaatteet... Lopulta pääsimme oman vaatteen luonnosteluun.

Opetussuunnitelmaluonnoksen (Opetushallitus, 2014) mukaan käsityöopetuksen yhtenä tavoitteena on harjaannuttaa oppilasta käyttämään aktiivisesti ja monipuolisesti tieto- ja viestintäteknologian mahdollisuuksia käsityön suunnittelussa, valmistuksessa ja dokumentoinnissa sekä yhteisöllisen tiedon tuottamisessa ja jakamisessa. Virtuaaliset oppimisympäristöt tuovat rajattomasti mahdollisuuksia ideoiden ja inspiraation lähteiden etsimiseen verkosta tietokoneiden, mobiililaitteiden ja älypuhelimien avulla. Käsityöopetuksessa onkin tartuttu tieto- ja viestintäteknologian tuomiin mahdollisuuksiin innolla (Kettunen, Kokko, Kröger & Pöllänen, 2013; Kröger, 2003; ks. Punomo, 2014).

Ajanmukaisuus teknologian käytössä ja modernien mahdollisuuksien hyödyntäminen liittyvät myös työskentelymotivaatioon. Edmodo on yksi esimerkki erityisesti kouluun kehitetystä verkkopohjaisesta oppimisympäristöstä, jonka käyttöä opettajaopiskelijat kokeilivat opetuksen eri vaiheissa suunnittelu-, dokumentointi-, palautteenanto- ja arviointivälineenä. Työskentelyä ja tapahtumia valokuvattiin oppitunnin aikana, ja oppilaat kävivät itsenäisesti ennen seuraavaa tuntia kommentoimassa kuvia. Myös opetuskokonaisuuden ja töiden itsearviointi toteutettiin Edmodossa. Eräässä opetuskokonaisuudessa opettajajarjoittelija loi luokalle yhteisen Pinterest-taulun, johon luokka keräili yhteisesti kuvamateriaalia suunnittelun pohjaksi. Kuten tämä esimerkki osoittaa, verkko-oppimisympäristöt voivat tuoda käsityön opiskeluun lisää yhteisöllistä ulottuvuutta.

Käsityön prosessit ja lähtökohdat muotoutuvat kontekstissa, jonka opettaja rakentaa yhteistyössä oppilaiden ja muun yhteisön kanssa. Oppimisympäristöön laajasti käsitettynä kuuluu paitsi fyysinen toimintaympäristö myös oppimisyhteisön jäsenet sekä siihen linkittyvä laajempi ympäristö (Liljeström, Enkenberg & Pöllänen, 2013). Oppimisympäristöjen tehtävänä on tukea oppilaan hyvinvointia, osallisuutta, omatoimisuutta ja itseohjautuvuutta. Erilaiset oppimisympäristöt muodostavat pedagogisesti monipuolisen ja joustavan kokonaisuuden, joka mahdollistaa yhteisöllisen tiedonrakentamisen sekä taitojen oppimisen.

Mitä monipuolisemmin oppimisympäristöt käsitetään hyödyntämällä esimerkiksi oppilaiden omia taustoja ja koulun ulkopuolisia yhteyksiä, sitä helpompaa oppimisyhteisöllä - sekä opettajilla että oppilailla - on ratkaista oppimis- ja opettaja-paradoksia oppilaita osallistavaan suuntaan. Käsityön pedagogisen oppimisympäristön tavoitteena on edistää luovuutta, uteliaisuutta, omatoimisuutta, oppimisen iloa ja halua oppia (Opetushallitus, 2014). Päämääränä on, että oppilaalla on osallistumis- ja vaikutusmahdollisuuksia, jotka mahdollistavat myönteisten kokemusten ja elämysten syntymisen. Oppimisympäristöihin kuuluva vuoropuhelu ja keskustelu luovat turvallisen ja avoimen oppimisilmapiirin.

Suunnittelun jatkuvuus kokonaisessa käsityöprosessissa

Kokonaisessa käsityöprosessissa suunnittelu ei ole vain prosessin aluksi tehtävä visuaalinen tai tekninen suunnitelma, vaan suunnittelulliset elementit esiintyvät koko käsityöprosessin ajan. Perinteisessä opettajajohtoisessa otteessa, jossa prosessin vaiheet tiedetään etukäteen, suunnittelu on näyttäytynyt helposti erillisenä rupeamana. Opiskelijat pohtivatkin, voisimmeko yksinkertaisesti puhua vain käsityöprosessin aloittamisesta erilaisin tavoin, sillä suunnittelun prosessimaisuuteen kuuluu muutoksia ja uudelleen suuntaamista.

Suunnitteluprosessi voi sisältää erilaisia kokeiluja, ongelmanratkaisua ja lopputuloksen hahmottelua (Pöllänen, 2009). Opiskelijoiden laatimat suunnittelutehtävät sisälsivät runsaasti oppilaslähtöistä aineiston etsintää, minkä lisäksi toiminnallisia harjoitteita ja suunnittelullisia elementtejä esiintyi koko prosessin ajan. Suunnittelun jatkuvuus nähtiinkin tärkeäksi: *Mielestäni oppilaille tulisi korostaa, että yhtä arvokasta ja suuri osa projektin suunnittelua on oman työskentelyn, valitun tekniikan ja materiaalien suunnittelu.* Suunnittelutehtävien reuna-ehdojen merkitys selkiytyi monelle opettajaopiskelijalle harjoittelun kuluessa, kuten käy ilmi seuraavasta: *Jos voi suunnitella, mitä vain, iskee runsauden pula. [...] Liian tarkkaan asetetut rajat voivat myöskin olla suunnittelun esteenä, eivätkä jätä tilaa ja haasta oppilaiden luovuutta.* Avoimuuteen tähtäävät suunnittelun tehtävänannot tuottivat opettajaopiskelijoille myös yllätyksiä, ja he pohtivat oppilaiden tuotoksia kriittisesti. Väljästi rajatun harjoituksen tuotokset eivät vastanneetkaan opettajaopiskelijan odotuksia ja tavoitteita:

Suunnittelin suunnittelutehtävän niin, että ensimmäisellä kerralla oppilaat tekevät tekniikkakokeiluita ja niitä jatketaan seuraavalla kerralla. Näin oppilaat olisivat luoneet pohjakuvion, jota olisivat rikastaneet seuraavalla kerralla....Ensimmäisen kerran jälkeen totesin, että suunnittelemani tehtävä ei tule toimimaan. Harjoitukset olivat liian esittäviä.

Oppilaille ei aina ole välttämättä selvää, mikä on avoimen tehtävän tarkoitus ja millaiset oppilaan tuotokset ovat hyväksyttäviä. Toisaalta myös opettajat voivat joutua pohtimaan ”esittävän” kuvion kelvollisuutta: onko esimerkiksi abstrakti pintakuvio hyväksyttävämpi kankaanpainannassa kuin vaikkapa oppilaan suosimasta musiikkikappaleesta poimittu teksti? Opiskelijoiden reflektioista välittyikin ajatus siitä, että oppimisen ja uusien kokemusten kannalta voi olla tarkoituksenmukaista, että opettaja kehittää useita erilaisia suunnittelutehtäviä, jotka opettajan ohjaamana - yksin tai yhteisöllisesti eri tavoin - luovat struktuuria muuten avoimia ratkaisuvaihtoehtoja sisältävään toimintaan. He olivat havainneet aikataulutuksen merkityksen, sillä oppilas tarvitsee aikaa ideointiin: suunnittelun jaksottaminen eri opetuskerroille auttaa pitämään yllä oppilaan motivaatiota.

Käsityöoppiaineen tehtävänä on kehittää oppilaan luovaa ongelmaratkaisua ja suunnittelutaitoja, johon liittyvät visuaaliset, materiaaliset, tekniset sekä valmistusmenetelmälliset ratkaisut (POPS, 2004). Kokonaisen käsityöprosessin aikana oppilas oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa vertaisryhmän, opettajan, kouluyhteisön jäsenten, koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden ja eri yhteisöjen kanssa erilaisissa oppimisympäristöissä. Tarkoituksenmukaisilla suunnittelutehtävillä oppilas oppii ymmärtämään suunnittelun sekä suunnitelman tekemisen merkityksen oman käsityöprosessin kannalta.

Prosessin ideointi ja dokumentointi

Kokonaisen käsityöprosessin olennainen osuus on ideointi, joka kiteyttää oppilaiden ajatuksia ja perustuu omien kokemusten sekä niiden innoittamien inspiraation lähteiden hyödyntämiseen (Laamanen & Seitamaa-Hakkarainen, 2009). Opettajaopiskelijoiden mielestä suunnittelu- ja ideointitehtävää lähestytään usein suurin odotuksin, minkä johdosta oppilaat saattavat kokea sen ahdistavana. Pohdinnoista nousi esiin, kuinka lukkiutumista voi aiheuttaa ajatus siitä, että lopputuloksena oleva suunnitelma määrittää ko-

ko tulevan prosessin ratkaisevalla tavalla. Suunnitteluun kohdistuvia odotuksia voi lieventää esimerkiksi puhumalla ”luonnostelusta” kuten seuraava opiskelija oli kokenut:

Suunnittelusta sanana voi tulla aikamoinen peikko, jos se ylikorostuu ja kuulostaa liian juhlavalta. Suunnitteluvaiheen aikana ja myöhemminkin olen korvannut sanan luonnostelulla. Luonnostelu sanana istui sinällään hyvin suunnitelmiini, koska vaatteiden luonnosteluun liittyi ajatus vaatesuunnittelijakoulusta, jonka loin ns. suunnittelukerran viitekehukseksi.

Yksi suunnittelutehtävien edellytys on oppilaille sopivan tasoisten tehtävien vaativuuden arviointi. Haasteena suunnittelun ideoinnin ohjaamisessa on ajatusten ulkoistamisen tukeminen, ideoiden hyödyntäminen ja muokkaaminen. Usein oppilaat kuvittelevat luonnostelun olevan taiteellista ilmaisua ja kuvataiteen taitoja vaativa työtapa. Sen roolia työvälteenä ilman taiteellista panostusta, joka tähtää kommunikointiin, kehittämiseen ja ajatusten ulkoistamiseen, tulisivat korostaa (Welch, 1998). Welchin (mts.) mukaan luonnostelu on väline annetun tehtävän analysointiin, ideoilla leikkimiseen, testaamiseen ja tutkimiseen, ja arvioinnin ja ongelman ilmaisemiseen. Haasteena on saada luonnostelun eri puolet hyödynnettyä. Lisäksi opettajan kyky luoda luottamuksellinen, kokeilemiseen rohkaiseva, epäonnistumiset salliva ja rento ilmapiiri on tärkeää ideoiden vapaalle kehittelylle, kuten seuraava opettajaopiskelija toteaa:

Ajatuksenani oli tehdä luonnostelusta hauskaa, rentoa, eikä niin vakavaa tai vaikeaa. Loin luonnostelukerran ympärille ajatuksen vaatesuunnittelijakoulusta, jonka viimeisenä osavaiheena oli oman vaatteiden luonnostelu. Vaatesuunnittelijakouluun kuului lisäksi oman designer-salkun valmistaminen, johon voisi tallettaa oman henkilökohtaiset kaavat myöhemmin.

Ajatusten ja ideoiden ulkoistamista voi yrittää helpottaa käyttämällä muitakin välineitä kuin paperia ja kynää. Opettajaopiskelijat käyttivät monipuolisesti muun muassa kuvallisia virikkeitä, ajatuskarttaa ja muotojen leikkaamista värillisistä papereista (kuva 2).



KUVA 2. Ideointia ja muotojen leikkaamista yhteisöllisesti. (Kuva: AULI TOKOLA)

Yläkoululaisten vaatesuunnittelun avuksi luotiin tyyliuotainpaketti, joka sisälsi erilaisia vaatesuunnittelua ja omaa tyyliä “luotaavia” tehtäviä. Esimerkiksi tilkkumaalaus-tekniikalla toteutettavassa opetuskokonaisuudessa oli lähtökohtana oppilaan omien ajatusten, tiedon ja kokemusten ilmaiseminen. Siinä saduttamalla syntyneet tarinat ja tunnelmat muuttuivat kollaasin avulla visuaaliseksi ja konkreettisiksi värimailmoiksi.

Muovaileminen, paperin repiminen, valokuvaaminen ja tarinointi voivat myös olla osa ideoinnin ulkoistamista. Kahdeksannen luokan kokeilevan käsityön kurssilla tavoitteena oli perehtyä käsityön tekemiseen oivaltaen ja kokeillen; ilmaisulla ja luovalla ongelmanratkaisulla oli keskeinen asema. Heimo-naamioiden tai -pähineiden (kuva 3a, 3b) suunnittelu aloitettiin keskustelulla, jossa pienryhmät saivat pohtia keskenään opettajan antamia kysymyksiä nykypäivän heimoista. Tällä kurssilla suunnittelu eteni vaiheittain opettajan ohjaamana:

Ensimmäinen suunnittelun osa tapahtui musiikin ja äänimailmojen avulla. Oppilaat istuivat ryhmissä ja jokaisella ryhmällä oli yksi iso paperi. Ohjeistin oppilaita ottamaan väriliitu käteen ja sulkemaan silmät. Laitoin taustalle soimaan erilaisia opetuksen teemaan liittyviä äänimailmoja ja oppilaat piirsivät niiden tahdissa. Piirretyistä kuvista etsittiin mielenkiintoisia kohtia ja suuntaa seuraavaa suunnitteluvaiheeseen. [...] Heimo-naamioiden suunnittelu jatkui muovailuvahalla (kuva 4a, 4b). Osa oppilaista ymmärsi heti, että tässä suunnittelussa oli kyse kolmiulotteisuudesta, ja he tekivät hyvin moniulotteisia rakennelmia. Suunnitelmat muuttuivat ja kehittyivät monella oppilaalla, mutta ensimmäisellä tunnilla tehdyistä muovailuvahasuunnitelmista jäi paljon elementtejä lopullisiin tuotoksiin.



KUVAT 3a ja 3b. Esimerkkejä heimonaamio-teeman yhteydessä toteutetuista töistä.
(Kuvat: MINNA MATINLAURI)



KUVAT4a ja 4b. Heimonaamioiden suunnittelua muovailuvahalla. (Kuva: ANNI NUUTILA)

Ajatusten ulkoistamisen ja jatkokehittämisen ohella myös tekninen suunnittelu voi olla oppilaille vaikeaa. Oppilaat eivät usein ole tietoisia tarjolla olevista mahdollisuuksista ja tarvitsevat tässä vaiheessa opettajan tukea. Opettajan haasteena on pohtia, miten tukea suunnittelua ja ideointia niin, että ideoista saadaan toteuttamiskelpoisia. Erityisesti tässä vaiheessa opettajat voivat ohjata prosessia esimerkiksi syventävien kysymysten avulla ja jakamalla suunnitteluhaasteita pienemmiksi, kuten seuraava opiskelija toimi: *Olen iloinen, että pilkoin suunnittelun osiin (kuvion suunnittelu, kuvion toisto, värit), jolloin oppilaat pystyivät keskittymään yhteen asiaan kerrallaan ja suunnittelu tuntui ehkä selkeämmältä.* Tässä opettajaopiskelija oli ratkaisuut oppimisparadoksia osittamalla ideointitehtävää.

Peruskoulun käsityön opetuksessa oppilaat kaipaavat tukea käsityöprosessin eri vaiheissa. Opettajan tehtävänä on tilannekohtaisesti arvioida oppilaiden toimijuutta tukevan toimintansa keinoja. Opettajan tuki rohkaisee oppilasta luottamaan omiin ratkaisuihin, ja samalla opettaja auttaa oppilasta näkemään erilaisia mahdollisuuksia ideoiden toteuttamiseksi. Toisaalta tekninen suunnittelu puolestaan ohjaa ideointia (Seitamaa-Hakkarainen & Hakkarainen, 2001). Teknisen suunnittelun vaiheessa on hyvä olla jatkuvassa vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa: kulkea heidän joukossaan luokassa, seurata kehittyviä prosesseja, keskustella, kysellä ja tarjota toteuttamisvaihtoehtoja. Keskustelu ohjaa oppilaita parhaimmassa tapauksessa luonnosten jatkokehittelyyn saadun uuden tiedon pohjalta (Hakkarainen ym., 2005). Seuraava opettajaopiskelija huomasi, että ideointi ja ajatusten ulkoistaminen antavat prosessille lähtökohdan ja ohjaavat teknistä suunnittelua:

Keskustelussa ja suunnitelman sanallistamisessa oppilaat jäsensivät itse omaa suunnitelmaansa ja opettajana sain suunnitelmista sellaista lisätietoa, joka ei välttämättä välittynyt mallista piirretystä kuvasta. Lisäksi pystyin ohjaamaan oppilaita pohtimaan vaatteiden suunnittelun ja valmistuksen kannalta tärkeitä näkökohtia ja asioita, jota he eivät omalla vaatteiden valmistuskokemuksellaan osanneet vielä ajatella. Huomasin, että aloittelevana opettajana, en osannut kysyä kaikilta juuri olennaisimpia tarkennuksia mallista, ymmärtääkseni heidän ajatuksensa.

Suunnitellessa tapahtuukin jatkuvaa arviointia ja ideoinnin ja prosessin uudelleen suuntaamista. Samoin prosessia ja sen myötä kehittyviä työskentelyteorioita tai toteuttamissuunnitelmia arvioidaan, jotta pystytään määrittämään, millaista uutta tietoa tai taitoa prosessin toteuttaminen edellyttää (Hakkarainen ym., 2005). Prosessin suuntaamisessa ja uusien tavoitteiden asettamisessa jatkuva palaute oppimisyhteisöltä ja opettajalta on olennaista (Pölänen, 2009).

Opettajaopiskelijan ohjaamalla tuunaus-kurssilla oppilaat saivat sanallista kannustusta, ja opettaja kirjoitti jokaiselle oppilaalle rohkaisevaa palautetta sekä esitti suunnitelmaa tarkentavia kysymyksiä post-it -lapulla. Tarkentavilla kysymyksillä ohjattiin oppilasta pohtimaan suunnitelmaansa tarkemmin, mutta opiskelija koki, että sen lisäksi henkilökohtaista ohjausta olisi voinut olla vieläkin enemmän: *Lappujen viestiä ja palautetta ei käsitelty jokaisen oppilaan kanssa erikseen, mikä olisi ollut joissakin tapauksissa tarpeen. Siirtyminen suunnittelusta työskentelyyn tapahtui nopeasti.* Kokonaisen käsityöprosessin suunnitteluvaihe mahdollistaa monenlaisen vuoropuhelun opettajan ja oppilaan välillä: *Vaatteita suunnitellessa kollaasit toimivat kommunikaatiovälineinä, ja itse asiassa niitä olisi voinut käyttää enemmänkin apuna opettajan ja oppilaan välisissä keskusteluissa.* Suunnittelun ja työskentelyn dokumentointi tekee prosessin näkyväksi ja pitkäkestoinenkin työskentely hahmottuu kokonaisuudeksi. Suunnittelun merkitys ja työskentelyn vaiheet avautuvat oppilaalle kenties parhaiten vasta jälkikäteen valmiin tuotteen tai teoksen äärellä dokumentoituja työvaiheita tarkasteltaessa.

Pohdinta

Tässä artikkelissa on tarkasteltu käsityöopettajakoulutuksen loppuvaiheen syventävän harjoittelun opiskelijoiden kokemuksia ja kokeiluja kokonaisen käsityöprosessin suunnittelun ohjaamisesta peruskoulun yläkoulun käsityötunneilla. Olemme jäsentäneet tarkasteluamme opiskelijoiden reflektioissa esiin tulleiden teemojen mukaisesti opetuskokonaisuuden lähtökohtien suunnitteluun, oppimisympäristöjen rakentamiseen, suunnittelun jatkuvuuteen kokonaisessa käsityössä sekä prosessin ideoinnin ja dokumentoinnin pohdintaan. Opettajaopiskelijoiden kokemukset antavat viitteitä siitä, millaisia haasteita käsityöopettajilla on, kun he aloittelevat kokonaisen käsityöprosessin suunnittelun ohjaamista. Heidän kokeilunsa suunnittelun ohjaamisen tavoista ovat esimerkkejä tavoista ohjata suunnittelua silloin, kun kokemus ei vielä ole luonut rutiineja työskentelyyn. Tarkastelimme samalla, millaista tasapainoilua rajatun ja avoimen pedagogisen asetelman välillä opiskelijoiden kokemuksissa ilmenee. Vaikka opiskelijoiden kokemukset ajoittuvat vuoden 2004 (POPS, 2004) perusopetuksen opetussuunnitelman voimassaolon aikaan, olemme pyrkinneet suuntaamaan katsetta tulevaisuuteen linkittämällä tarkastelua pian voimaan tulevaan vuoden 2016 (Opetushallitus, 2014) perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteisiin. Kokoamme seuraavassa näitä seikkoja tiivistetysti yhteen ja pohdimme käsityön opetuksen tavoitteita myös laajemmasta opetuksen ja oppimisen kehitystä koskevasta näkökulmasta.

Kiinnostavien ja ajankohtaisten opetuskokonaisuuksien suunnittelu edellyttää opettajalta valmiutta ottaa vastaan uusia haasteita. Kokonaisen käsityöprosessin alkuvaiheessa, kun virittäydytään uuteen opetuskokonaisuuteen, keskeistä on löytää keinoja motivoida oppilaita uuden teeman äärellä. Sen lisäksi, että opettaja miettii suunnittelun roolia ja vaiheita käsityöprosessissa, hänen tulee myös harkita, miten suunnittelusta puhutaan ja viestitään oppilaille. Opettajan oman innostuksen ja kiinnostuksen merkitys oppilaiden motivaatioon ja oppimiseen on keskeistä (Kokko, 2007; Salo, 2004).

Opiskelijoiden reflektioissa pohdittiin oppilaiden ohjaamiseen liittyvää tasapainoilua yhtäältä vapauksia sallivan ja toisaalta tiukemman ohjeistuksen välillä. Opiskelijat pohtivat erityisesti käsityöprosessin käynnistysvaiheen haasteellisuutta, sillä juuri tässä vaiheessa olisi tärkeää virittää oppilaiden omia ideoita ja luovuutta. Keskeiseksi havainnoksi nousi suunnittelullisen otteen jatkuminen läpi koko käsityöprosessin. Pohdinnat toivat esille käsityöprosessin ideoinnin ja suunnittelun mahdollisuuksia; opiskelijat käyttivät monipuolisia ideointi- ja suunnittelutehtäviä, joita myös dokumentoitiin ohjaamisen ja vuoropuhelun edistämiseksi. Abstraktin idean muokkaamiseksi konkreettisesti toteutettavaksi tuotteeksi löytyi monia työkaluja. Perinteiselle kynä-paperi-suunnittelulle on siis olemassa runsaasti vaihtoehtoja, joita kukin opettaja voi soveltaa oman opetustyyliinsä mukaisesti. Ideointi- ja suunnitteluvaiheen ulkoistaminen on tärkeää myös opettajan ohjaustoiminnan kannalta: onnistunut suunnittelutyö edellyttää opettajan antamaa palautetta oppilaalle, jotta tämä voisi suunnata työskentelyään eteenpäin.

Kokonainen käsityöprosessi sisältää sellaisia työvaiheita, joissa oppilas tekee päätöksiä ja valintoja työnsä ja työskentelynsä suhteen, soveltaa uudella tavalla oppimaansa, käyttää hyväkseen ideoinnin lähtökohtia, valitsee persoonalleen sopivia tapoja reflektoida työtään sekä jakaa kokemuksiaan ryhmän muiden jäsenten kesken (ks. Kangas, Seitamaa-Hakkarainen & Hakkarainen, 2013). Vaikka tässä artikkelissa on paneuduttu suunnittelun ja kokonaisen käsityöprosessin ohjaamiseen, monet esille nostetut seikat eivät kosketa ainoastaan käsityön opetusta vaan liittyvät laajempaan oppimista ja opetusta koskevaan muutokseen. Koulutuksen - ja käsityönopetuksen - edellytetään vastaavan kestävänsä tulevaisuuden rakentamisen haasteisiin. Oppimista ei nähdä pelkästään yksilökeskeisenä tiedon omaksumisena vaan osallistumisena yhteisöön ja yhteisen kehittämisen kulttuuriin, mikä edellyttää tietynlaisten käytäntöjen osaamista. Huomattavaa on, että opettaja on yhä uutta luovien prosessien käynnistäjä ja keskeinen toimija (Viilo, Seitamaa-Hakkarainen, & Hakkarainen, 2011). Koulun oppimistehtävissä ja opetustyössä on mietittävä, kuinka oppilaat omaksuisivat niitä käytäntöjä, joilla on merkitystä myös koulun ulkopuolella. Tavoitteena uudessa opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014) onkin, että oppilaat pystyisivät toimimaan tulevaisuuden yhteiskunnassa, jonka työelämä pohjautuu innovatiivisuuteen, joustavuuteen ja luoviin prosesseihin.

Edellä esitetyt tavoitteet edellyttävät uudenlaisia tapoja opettaa ja ohjata oppilaita. Useat tutkijat (Cazden, 2001; Rogoff, Goodman Turkanis, & Bartlett, 2001; Roth, 1998; Sawyer, 2004; Scardamalia, 2002; Mercer & Littleton, 2007) ovat sitä mieltä, että tehokkain opettamisen tapa on antaa oppilaille vapautta osallistua, tehdä kokeiluja, olla vuorovaikutuksessa ja koostaa itse tarvitsemiaan tietoja ja taitoja. Käsityö-oppiaineen sisältöinä nämä tavoitteet ovat olleet opetussuunnitelmissa läsnä jo pitkään. On kuitenkin huomioitava, että tavoitteet eivät välttämättä aina näy koulutyön käytännöissä (Roth, 2002). Koulussa vallitsevien käytäntöjen muutokset ovat useiden tutkimusten mukaan hyvin haasteellista (Lakkala ym., 2008; Roth, 2002), ja ne edellyttävät opettajan toiminnan muutosta. Myös oppimisympäristön tulee tukea uudenlaista oppimista, mikä on keskeistä myös käsityö-oppiaineessa. Oppimisympäristöjen käsite nähdään nykyään perinteistä luokkahuonetta laajemmin (Liljeström ym., 2013), ja verkopohjaiset oppimisympäristöt ja tieto- ja viestintäteknologia tuovat uusia mahdollisuuksia niin käsityön suunnitteluprosessiin kuin kokonaisen käsityöprosessin edistämiseen.

Opetussuunnitelmauudistukset pyrkivät huomioimaan ympäröivän yhteiskunnan ja kulttuurin sekä oppimiskäsitysten muutoksia. Nämä muutokset heijastuvat myös uudessa perusopetuksen käsityön opetuksen opetussuunnitelmaluonnoksessa (Opetushallitus, 2014).

Oppiainerajoja pyritään hälventämään ja tarjoamaan oppilaille laajempia, eheytettyjä oppimiskokonaisuuksia. Oppiaineiden välinen yhteistyö nousee keskeiseksi kaikessa opetuksessa, myös käsityössä, ja tulee edellyttämään opettajilta uudenlaista lähestymistapaa opetukseen. Vaikka tekniikka- ja työtapakokeskeisyys ei ole enää pitkään näkynyt käsityön opetussuunnitelmassa, niihin perustuvaa opetusta on harjoitettu näihin päiviin saakka (Karppinen, 2008a). Uudessa opetussuunnitelmassa ilmiöpohjainen lähestyminen nousee entistä keskeisemmäksi käsityön opetuksessa. Suunnittelun rooli tulee siis entisestään korostumaan tulevaisuuden käsityönopetuksessa, jonka tulisi opetussuunnitelmaluonnoksen (Opetushallitus, 2014) mukaan herättää oppilaissa myönteisiä tunnekokemuksia, iloa, uutta luovaa toimintaa sekä innostaa kehittämään oppilaan omaa kasvua.

Lähteet

- ANTTILA, P. (2006). *Tutkiva toiminta ja ilmaisuus, teos, tekeminen*. Hamina: Akatiimi.
- BARKER L., & BORKO, H. (2011). Conclusion: Presence and the art of improvisational teaching. Teoksessa R. K. Sawyer (toim.), *Structure and improvisation in creative teaching* (s. 279–298). New York: Cambridge University Press.
- CAZDEN, C. B. (2001). *The classroom discourse – The language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann.
- COLLANUS, M., GUTTORM, H., JOKELA, P., & KÄRNÄ-BEHM, J. (2005). Ylös kapiokirstun pohjalta. Keskusteluja käsityön merkityksistä ja paikasta. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.), *Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta* (s. 149–157). Tampere: Akatiimi.
- ENGESTRÖM, Y., EENGESTRÖM, R., & SUNTIO, A. (2002). Can a school community learn to master its own future? An activity theoretical study of expansive learning among middle school teachers. In G. Wells & G. Claxton (toim.), *Learning for life in the 21st century. Sociocultural perspectives on the future of education* (s.211–224). Cambridge, MA: Blackwell.
- HAKKARAINEN, K., BOLLSTRÖM-HUTTUNEN, M., PYYSALO, R., & LONKA, K. (2005). *Tutkiva oppiminen käytännössä, matkaopas opettajille*. Porvoo: WSOY.
- HAKKARAINEN, K., LONKA, K. & LIPPONEN, L. (2004). *Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Porvoo: WSOY.
- HAKKARAINEN, K., PALONEN, T., PAAVOLA, S. & LEHTINEN, E. (2004). *Communities of networked expertise: Professional and educational perspectives*. (Advances in Learning and Instruction Series). Amsterdam: Elsevier Science.
- HUOVILA, R. & RAUTIO, R. (2007). *Nelikenttä käsityönopetuksen käytännön työvälineenä*. Kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- KANGAS, K., SEITAMAA-HAKKARAINEN, P., & HAKKARAINEN K. (2013). ‘Design Thinking in Elementary Students’ Collaborative Lamp Designing Process’. *Design and Technology: an International Journal*, 18(1), 30–43.
- KARPPINEN, S. (2008a). ‘Craft-Art as a Basis for Human Activity’. *International Journal of Art & Design Education*, 21(1),83–90.

- KARPPINEN, S. (2008b). Innostamisen pedagogiikka käsityössä ja taiteissa. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen, K. Uusikylä (toim.), *Nuoret ja taide - ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla. Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta* (s. 101–111). Helsinki: Finn Lectura.
- KETTUNEN, H., KOKKO, S., KRÖGER, T. & PÖLLÄNEN, S. (2013). Taulutietokone tekstiilityönopetuksen työvälineenä. Teoksessa E. Yli-Panula, H. Silfverberg & E. Kouki (toim.), *Opettaminen valinkauhassa. Ainedidaktinen symposiumi Turussa 15.3.2014*. (Ainedidaktisia tutkimuksia 7) (s.171–184). Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja.
- KIRSCHNER, P.A. & VAN MERRINBOER, J.J.G. (2013). Do Learners Really Know Best? Urban Legends in Education. *Educational Psychologist*, 48(3), 169–183.
- KIRSCHNER, P.A., SWELLER, J., & CLARK, R.E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86.
- KOJONKOSKI-RÄNNÄLI, S. (1995). *Ajatus käsissämme. Käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi*. (Julkaisusarja C: 109). Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- KOKKO, S. (2007). *Käsityöt tyttöjen kasvatuksessa naisiksi*. (Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 118). Joensuun yliopisto.
- KRÖGER, T. (2003). *Käsityön verkko-oppimateriaalien moninaisuus "Käspaikka" -verkkosivustossa*. (Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 90). Joensuun yliopisto.
- LAAMANEN, T.-K. & SEITAMAA-HAKKARAINEN, P. (2009). Sources of inspiration and mental image in textile design process. *Art, Design and Communication in Higher Education*, 7(2), 105–119.
- LAITINEN, S., HILMOLA, A. & JUNTUNEN, M.-L. (2011). *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. luokalla*. (Koulutuksen seurantaraportti 2011:1). Helsinki: Opetushallitus.
- LAKKALA, M., MUUKKONEN, H., PAAVOLA, S., & HAKKARAINEN, K. (2008). Designing pedagogical infrastructures in university courses for technology-enhanced collaborative inquiry. *Research & Practice in Technology Enhanced Learning*, 3(1), 33–64.
- LILJESTRÖM, A., EENKENBERG, J., & PÖLLÄNEN, S. (2013). Making learning whole: an instructional approach for mediating the practices of authentic science inquiries. *Cultural Studies Of Science Education*, 8(1), 51–86.
- MARJANEN, P. (2012). *Koulukäsityö vuosina 1866–2003. Kodin hyvinvointiin kasvattavista tavoitteista kohti elämänhallinnan taitoja* (Turun yliopiston julkaisuja C 344). Turun yliopisto.
- MERCER N., & LITTLETON, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking, A sociocultural approach*. Abingdon: Routledge.
- OPETUSHALLITUS (2014). *OPS 2016 - Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen*. Haettu 25.4.2014 osoitteesta <http://www.oph.fi/ops2016>
- POPS (1994). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*. (3. korj. painos 1996). Helsinki: Opetushallitus.
- POPS (2004). *Perusopetuksen suunnitelma perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- PUNOMO (2014). *Punomo. Käsityö verkossa*. Haettu 11.6.2014 osoitteesta <http://punomo.fi/teeitse/>
- PÖLLÄNEN, S. (2009). 'Contextualising craft: Pedagogical models for craft Education'. *International Journal of Art & Design Education*, 28(3), 249–260.
- 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. (2005). Kokonainen ja ositettu käsityö paradigmamaailmoina: näkökulmia ja tulevaisuuden suuntia. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.) *Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta* (s. 149–157). Tampere: Akatiimi.
- ROGOFF, B., GOODMAN TURKANIS, C., & BARTLETT, L. (2001). *Learning together: Children and adults in a school community*. New York: Oxford University Press
- ROTH, W.M. (1998). *Designing Communities*. Boston: Kluwer.
- ROTH, W.M. (2002). *Being and becoming in classroom*. Westport, CT: Ablex.

- RÖNKKÖ, M.-L. (2011). *Käsityön monet merkitykset. Opettajankoulutuksen opiskelijoiden käsityölle antamat merkitykset ja niiden huomioon ottaminen käsityön opetuksessa.* (Julkaisusarja C:307). Turun yliopisto.
- SALO, U.-M. (2004). *Ankarat silkkaa hyvyttään.* Suomalainen opettajuus. Porvoo: WSOY.
- SAWYER, K. R. (2004), 'Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation', *Educational Researcher*, 33(2), 12–20.
- SAWYER, R. K. (2011). What makes good teachers great? the artful balance of structure and improvisation. Teoksessa R. K. Sawyer (toim.), *Structure and improvisation in creative teaching* (s. 1–24). New York: Cambridge University Press.
- SCARDAMALIA, M. (2002). Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. Teoksessa B. Smith (toim.), *Liberal education in a knowledge society* (s. 67–98). Chicago: Open Court.
- SEITAMAA-HAKKARAINEN, P. (2000). *The weaving-design process as a dual-space search.* (Research report 6). University of Helsinki. Department of Home Economics and Craft Science.
- SEITAMAA-HAKKARAINEN, P. (2009). Pohdintoja käsityön kuvasta. Teoksessa (Aro ym. toim.) *Taide ja taito - kiinni elämässä* (s. 63–75). Helsinki: Opetushallitus.
- SEITAMAA-HAKKARAINEN, P. & HAKKARAINEN, K. (2001). Composition and construction in experts' and novices' weaving design. *Design Studies*, 22(1), 47–66.
- SEITAMAA-HAKKARAINEN, P. & HAKKARAINEN, K. (2004) 'Visualization and sketching in the design process'. *The Design Journal*, 3(1), 3–14.
- SEITAMAA-HAKKARAINEN, P., RAUNIO, A.-M., RAAMI, A., MUUKKONEN, H. & HAKKARAINEN, K. (2001). Computer support for collaborative designing. *International Journal of Technology and Design Education*, 11(2), 181–202.
- SYRJÄLÄINEN, E. & SEITAMAA-HAKKARAINEN, P. (2014). The quality of design in 9th grade pupils' design-and-make assignments in craft education. *Design and Technology Education: an International Journal*, 19(2), 30–39.
- VAN MERRIENBOER, J. J. G., & KIRSCNER, P. A. (2012). *Ten steps to complex learning : A systematic approach to four-component instructional design* (2. painos). New York: Routledge.
- VARTIAINEN, L. (2010). *Yhteisöllinen käsityö. Verkostoja, taitoja ja yhteisiä elämyksiä.* (Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities and Theology 4). Itä-Suomen yliopisto
- VIILO, M., SEITAMAA-HAKKARAINEN, P. & HAKKARAINEN, K. (2011). Supporting the technology-enhanced collaborative inquiry and design project – A teacher's reflections on practices. *Teachers and teaching theory and practice*, 17(1), 51–72.
- WELCH, M. (1998) 'Students' use of three-dimensional modelling while designing and making a solution to a technical problem'. *International Journal of Technology and Design Education*, 8(3), 241–260.

Johdanto

Valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet antavat raamit tulevien opettajien koulutukseen käsityön- ja luokanopettajankoulutuksessa. Parhailaan valmisteilla oleva vuoden 2016 opetussuunnitelmaluonnos (Opetushallitus, 2014, 25) ohjaa sekä oppiainejakoiseen että integroivaan opetukseen sekä niiden monipuoliseen yhdistämiseen. Myös taiteen perusopetusta tulee koskemaan opetussuunnitelmauudistus, joka käynnistyy vuonna 2015 (Kauppinen, 2013). Opetuksen yhdistämisestä ja oppimisen eheyttämisestä on puhuttu aktiivisesti koulumaailmassa jo 1970-luvulta, ja keskustelu jatkuu yhä, vaikka eri käsittein. Hämmennystä tässä käsitteiden viidakossa aiheuttaa se, että käsitteitä integrointi ja eheyttäminen on käytetty synonyymeina, vaikka niihin liittyvissä toiminnoissa on eroja.

Käsityön suunnittelu on pitkään nähty erillisenä ja jopa vaikeana opettaa, saati kehittää. Kokonaisen käsityön (Kojonkoski-Rännäli, 1995; Pöllänen & Kröger, 2004) mukaisesti suunnittelu on oleellinen osa käsityön prosessia. Perusopetuksen käsityön opetuksen arviointiin liittyvä raportti (Laitinen, Hilmola & Juntunen, 2011, 147) kuitenkin osoittaa, etteivät opiskelijat aina suunnittele tuotteitaan. Keskityimme tässä artikkelissa käsityön- ja luokanopettajankoulutuksen sekä taiteen perusopetuksen yhteydessä toteutettavan käsityön suunnittelun opetukseen ja pyrimme tuomaan uusia avauksia tähän kenttään. Taiteen perusopetuksen yhteydessä ei puhuta oppiaineista ja niiden integroinnista vaan eri taiteenlajeista. Keskustelu eri taiteenlajien integroinnista ja taiteidenvälisyydestä on ajankohtaista myös taiteen perusopetuksen piirissä (ks. esim. Tiainen ym., 2012, 44).

Artikkelin alussa avaamme integroinnin ja eheyttämisen käsitteiden yhtäläisyyksiä ja eroja. Selvitämme eheyttävän oppimisen erilaisia toteutustapoja ja pedagogisia keinoja erityisesti käsityön opetuksessa ja pohdimme minkälaisia lähestymistapoja ne mahdollistavat käsityön suunnittelun opettamiseen. Tuomme tarkasteluun teemapohjaisen, ilmiöpohjaisen ja tiedon-alapohjaisen integroivan opetuksen erityispiirteitä. Lopuksi annamme esimerkkejä näiden pedagogisten lähestymistapojen toteuttamisen mahdollisuuksista käsityön suunnittelun ja siihen liittyvän opetuksen pohjana.

Käsitteiden viidakossa

Ontologisesti **integrointi** (lat. *integratio* - uudistaminen, korjaaminen, yhdistäminen) tarkoittaa ”kokonaiseksi tekemisen prosessia” tai sillä kuvataan ”opetusjärjestelyjä, joilla sirpaloitunut tieto saadaan yhdistettyä kokonaisuudeksi” (Webster’s encyclopaedic dictionary, 1989). Yleisesti integroinnilla tarkoitetaan koulutuksen yhteydessä teemojen, oppiaineiden, oppikokonaisuuksien tai tiedonalojen yhdistämistä.

Lähihistoriaa tarkasteltaessa integroinnilla näyttää olevan monta muotoa. Koskenniemi ja Hälinen (1970) puhuivat 1970-luvulla vertikaalisesta ja horisontaalisesta integroinnista, rinnastuksesta, jaksottelusta, aineryhmyyksestä ja kokonaisopetuksesta. Nämä opetuksen integrointimuodot ovat nykyäänkin pitkälti käytössä. Fragmentoituneen tiedon yhdistämiseen holistiseksi kokonaisuuksiksi alettiin kiinnittää huomiota edelleen 1980-luvulla niin Suomessa kuin maailmalla (Simola, 1988, 5). Opetusta yhdistävässä keskustelussa otettiin käyttöön 1990-luvun lopulla monia uusia käytäntöä kuvaavia käsitteitä, joita on nähty sovellettavan myös suomalaisessa perusopetuksessa. Näitä ovat esimerkiksi oppiaineen sisäinen integrointi (*topics within disciplines*), tieteidenvälinen integrointi (*interdisciplinary*), teema-

pohjainen integrointi (*thematic approach*) ja kokonaisvaltainen lähestymistapa (*holistic approach*) (Shoemaker, 1991; ks. myös Bresler, 1996). Voidaan puhua myös oppiaineita läpäisevästä (*trans disciplinary*) integroinnista (Gardner & Boix-Mansilla, 1994). Vuoden 2004 opetussuunnitelmien perusteiden (POPS, 2004) eheyttävät aihekokonaisuudet edustavat juuri tätä integroinnin muotoa. Arja Puurula (1998) esittää lisäksi monitaiteellisen ja poikkitaiteellisen integroinnin. Ensin mainitussa opettaja hyödyntää opetuksessaan monen eri taito- ja taideaineen ainesta ja jälkimmäisessä puolestaan eri taito- ja taideaineiden opettajat työskentelevät yhteisen päämäärän parissa (kuten tapahtumapäivä).

Opetuksen integrointiin liittyy erilaisia lähestymistapoja, kuten teemapohjainen, ilmiöpohjainen ja tiedonalapohjainen integrointi. Näiden kaikkien tavoitteena on opetuksen ja oppimisen kokonaisvaltaisuuden lisääminen ja oppimisen mielekkyyden saavuttaminen, tosin eri lähtökohdista. Yhtä lailla kaikki nämä hyödyntävät tutkivan ja yhteistoiminnallisen oppimisen keinoja.

Teemapohjaisessa integroinnissa teemat ovat rajattuja, usein spontaanisti valittuja ajankoh-taisiin asioihin perustuvia aiheita, joita käsitellään eri oppiaineissa niille varatulla ajalla, mahdollisesti myös eri opettajien ohjauksessa. Valittua teemaa käsitellään eri oppiaineiden näkökulmasta ja muodostetaan näin kokonaiskuvaa teeman monipuolisuudesta. Myös esimerkiksi koulun tapahtumapäivä tai juhla voi olla teemapohjainen, jolloin eri oppiaineita edustavat opettajat työskentelevät yhdessä oppilaiden kanssa kukin oman asiantuntijuutensa pohjalta. (Karppinen, Kallunki, Komulainen & Kairavuori, 2014.)

Ilmiöpohjaisen integroinnin lähtökohtana ovat kokonaisvaltaiset, todellisen maailman ilmiöt, joita käsitellään yhteisesti oppimisyhteisössä oppiainerajat ylittävästi. Ilmiöpohjainen opetus on syntynyt vastapainoksi oppiainejakoiselle opetukselle, jossa opeteltavat asiat käsitellään usein suhteellisen keskitettyinä oppiaineen ydintä edustavina palasina. Ilmiöpohjainen rakenne luo mahdollisuudet eri oppiaineiden ja oppiaiheiden integroinnille, jossa käytetään pedagogisesti mielekkäitä menetelmiä, kuten tutkivaa ja ongelmakeskeistä oppimista, projektioppimista tai portfoliotyöskentelyä. (Rongas & Silander, 2008.) Ilmiölähtöisessä opetuksen integroinnissa oppijakeskeisyys korostuu. Oppijat yhdessä asettavat heitä itseään aidosti kiinnostavia ongelmia ja kysymyksiä sekä myös yhdessä rakentavat vastauksia niihin. Prosessi voi olla myös yksilökeskeinen, jolloin henkilökohtaiset intressit nousevat tarkasteltaviksi.

Parhaimmillaan ilmiökeskeinen aiheen tarkastelu on ongelmalähtöistä. Keskeistä on, että prosessin aikana löydettyä uutta tietoa sovelletaan heti ongelmien ratkaisuun, jolloin teorioilla ja taidoilla on välitön käyttöarvo. Kysymykset ja opeteltavat asiat ankkuroituvat luontevasti todelliseen maailmaan ja ovat suoraan sovellettavissa yli oppiainerajojen ja myös luokkahuoneen ulkopuolella (luonnollinen transfer). (Rongas & Silander, 2008.) Ilmiöpohjaista opetuksen integrointia ja siihen liittyvää oppimisen eheyttämistä on kritisoitu kuitenkin siitä, että siinä voi mahdollisesti jäädä joitakin perusopetukseen ja yleissivistykseen kuuluvia oppimistavoitteita vähemmälle huomiolle (ks. Juuti, Kairavuori & Tani, 2010; ks. myös Karppinen ym., 2014). On myös kysytty ovatko ilmiöt ja ongelmat, jotka on mahdollisesti valittu sattumanvaraisesti ja spontaanisti, relevantteja koulutuksen ja kasvatuksen kannalta? Tiedonalapohjainen opetuksen integrointi on puuttunut juuri tähän epäkohtaan ja vastaa tähän haasteeseen.

Tiedonalapohjaisessa opetuksen integroinnissa oppimisen lähtökohta on vastakkainen ilmiöpohjaisen ja teemapohjaisen kanssa. Siinä missä ilmiöpohjainen tai teemapohjainen opetuksen yhdistäminen lähtee liikkeelle ilmiöstä, teemasta tai aihealueesta, alkaa tiedonalapohjainen tarkastelu puhtaasti oppiaineen näkökulmasta. Siinä tarkastelun kohteena ovat ensin oppiaineen sisältöön liittyvät keskeiset peruskäsitteet ja aiheet, joista tarkastelua laajennetaan yli oppiaine- ja kouluelämän rajojen. Näin varmistetaan kunkin oppiaineen perusasioiden käsittely ja ymmärrys (ks. esim. Collanus, 2009). Tiedonalapohjainen integroiva opetus perustuu oppiaineen ydinasioiden hallintaan sekä peruskäsitteiden ymmärtämiseen, jonka jälkeen oppijat ja opettaja yhdessä pohtien etsivät elämänpiiriin ja muihin oppiaineisiin yhdistyviä luovia linkkejä. Näin tarkastelua laajennetaan yli oppiaineen- ja tieteenalojen rajojen sekä myös koulukulttuurin ulkopuolelle (Juuti ym., 2010; Karppinen, Komulainen, Kallunki, Sintonen & Kaasinen, 2012; Karppinen, Kallunki, Kairavuori, Komulainen, & Sintonen, 2013).

Eheyttämällä puolestaan tarkoitetaan ”eheytyksen tilaa, ehtoa tai eheyttämisen / eheytyksen prosessia” (Webster’s encyclopaedic dictionary, 1989) eli kokonaisvaltaisen oppimisen tuottamaa tilaa. Eheyttämisen käsite alkoi ilmestyä integrointi-käsitteen rinnalle ja myös sen synonyymiksi 2000-luvun alussa. Tähän ilmeisesti vaikutti muun muassa se, että haluttiin erottaa käsitelmäritelmä etenkin erityispedagogiikan integrointi-käsitteestä, jolla viitataan erityisoppilaiden yhdistämiseen normaaliin koululuokkaan (Karppinen ym., 2014). Myös eheyttämisestä on löydettävissä useita käsitteitä, kuten monitieteinen (*multidisciplinary*), tieteiden välinen (*interdisciplinary*) ja poikkitieteellinen (*cross-scientific*) (Drake & Burns, 2004). Drake ja Burns (2004) kuitenkin korostavat, että mitkään näistä eheyttämisen malleista tuskin koskaan esiintyvät yksistään käytännön tilanteissa.

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (POPS, 2004, 36) todetaan, että opetus voi olla ainejakoista tai eheyttävää. Uudessa opetussuunnitelmaluonnoksessa (Opetushallitus, 2014, 25) eheyttämisestä puhutaan kokonaisvaltaisen oppimisen tukena seuraavasti:

Eheyttämisen tavoitteena on auttaa oppilasta jäsentämään omia kokemuksiaan arkielämästä ja koulumaailmasta mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. Eheyttäminen auttaa oppilasta myös yhdistelemään eri tiedonalojen tietoja ja taitoja. Siksi työtapojen valinnalla luodaan tilanteita, joissa oppilas tarkastelee tiettyä ilmiötä tai aihealuetta eri näkökulmista. Tällainen tiedonaloja yhdistelevään oppimiseen soveltuva työtapana on esimerkiksi projektityöskentely. Yhteisten tutkimuksellisten ja luovien projektien tekeminen antaa oppilaalle kokemuksen siitä, että hän on osallistunut yhteisen ja merkityksellisen kohteen luomiseen.

Edellä esitetty vaikuttaa epäjohdonmukaiselta, sillä eheyttäminen liitetään toisaalta opetukseen ja sen organisointiin, eli oppiaineiden sisällön yhdistämiseen (integrointi). Toisaalta puhutaan myös oppimisesta eli oppijan koulun ulkopuolisten elämäkokemusten sekä tietojen ja taitojen yhdistymisestä (eheyttäminen). Tässä kohtaavat kaksi erilaista näkökul-

maa eli voitaisiin kysyä mitä halutaan eheyttää? Ensimmäinen asia viittaa opetuksen eheyttämiseen (vrt. opetuksen integrointi). Jälkimmäinen puolestaan viittaa oppijan ajatusmaailman laajentamiseen ja eheyttämiseen monipuolisten ilmiöiden tai aihealueiden tarkastelun avulla. Näyttää siltä, että eheyttämisen käsitteen rinnalle kaivataan edelleen integroinnin käsitettä, joka viittaa ennen kaikkea opetusjärjestelyihin (Karppinen ym., 2014).

Näin ollen integroinnin ja eheyttämisen käsitteet voidaan määritellä selkeästi toisistaan erillään oleviksi, ei vain samaa tarkoittaviksi toiminnoiksi. Integrointi kuvaa Karppisen ym. (2014) mukaan niitä opetukseen liittyviä järjestelyjä ja pedagogisia menetelmiä, joiden avulla eheytymistä on mahdollista saavuttaa. Integrointi on ulkoinen prosessi eli opettajan pedagoginen työväline. Eheytyminen he määrittävät puolestaan oppijan sisäiseksi prosessiksi, jossa oppija luo luovia linkkejä asioiden/ilmiöiden välille yli oppiaine- ja koulukulttuurin rajojen. Opettaja luo puitteet assosioivalle oppimiselle eli järjestää opetuksen niin, että luovien linkkien etsiminen ja löytäminen mahdollistuu eheyttävän oppimisen hengessä. Tämä edellyttää pohtivaa, tutkivaa, vuorovaikutteista ja yhteistoiminnallista aktiviteettia niin opettajan ja oppilaiden kesken kuin oppilaiden kesken. Eheytymistä voi tapahtua myös opettajan ajatusmaailmassa, jolloin hänen ymmärryksensä ja tietotaitonsa laajenee kokonaisvaltaisesta ja vuorovaikutuksellisesta opetus-/oppimistapahtumasta. (Karppinen ym., 2014.)

Eheyttävän oppimisen tavoitteena on ennen kaikkea muutos, joka voi näkyä esimerkiksi oppijan aihealueen tiedon ja ymmärryksen lisääntymisenä sekä analyyttisen ja refleктоivan oppimistavan parantumisenä. Onnistuneen eheytyminen prosessin seuraukset voivat näkyä myös oppijan asenteissa, arvioinnin tavoissa, loogisessa ajattelussa, koherentissa ajattelussa tai luovassa ajattelussa (assosioiva ajattelu). (OKM, 2010, 78.) Edellä esitetyt tavoitteet ovat suhteessa opetussuunnitelmaluonnoksessa (Opetushallitus, 2014) esitettyihin tavoitteisiin vuodelle 2020, joiden mukaan oppijoita ohjataan harjoittelemaan ”yhteiskuntaan ja globaaliin toimintaympäristöön liittyvää ongelmanratkaisua, kriittistä ajattelua sekä oman toiminnan reflektointia”. Nämä taidot eivät ole oppiainesidonnaisia vaan oleellinen osa mitä tahansa oppimisprosessia.

Tässä artikkelissa ajatuksiemme taustalla on edellä esitetty erottelu integroinnin ja eheyttämisen käsitteiden välillä eli ero opetuksen ja oppimisen, ulkoisen ja sisäisen prosessin välillä. Oppiaineiden ja opetuksen mekaaninen tai keinotekoinen yhdistäminen (ulkoinen prosessi) vailla ajatusta oppimisen eheytymisestä (sisäinen prosessi) ei palvele eheyttämisen ideaa, vaan prosessi jää pinnalliseksi ja ulkoiseksi. Harkittu integroivan opetuksen suunnittelu pitää sisällään ajatuksen siitä, että oppijan ajattelussa, ymmärryksessä tai kokemusmaailmassa tapahtuu muutosta ja eheytymistä, eli oppijan ajattelu ja ymmärrys laajenee, jäsentyy ja monipuolistuu (oppijan sisäinen prosessi).

Eheyttämisen haasteita ja tukipilareita käsityön opetuksen kontekstissa

Kuinka sitten ottaa huomioon muuttuva maailma ja organisoida opetustapahtumaa siten, että edellä esitetty eheytyminen idea toteutuisi ja antaisi uusia suuntia käsityön suunnittelun avuksi? Opetussuunnitelmaluonnoksessa (Opetushallitus, 2014) käsityön merkitystä ja mahdollisuuksia pohditaan entistä laajemmin.

Teksti määrittelee käsityötä laaja-alaisena ja monimateriaalisena oppiaineena. Luonnoksen mukaan käsityöilmaisuun, muotoiluun ja teknologiaan perustuva käsityöllinen toiminta tapahtuu esimerkiksi luonnon ja rakennetun ympäristön sekä materiaalsen maailman havainnoinnin, tutkimisen ja soveltamisen yhdistämisenä. Käsityö on tutkivaa, keksivää ja kokeilevaa suunnittelua ja työskentelyä, jossa korostuvat oppilaan oma oivallus, ilmaisu, kokeilu ja ongelmanratkaisu. Itse tehty suunnittelu ja kulttuurinen monilukutaito ovat käsityön oppiaineessa keskeisiä asioita. Täysin uutta tässä opetussuunnitelmaluonnoksessa on käsityö-termin laajeneminen. Käsityömateriaaleja ovat nyt kaikki mahdolliset käsin työstettävät materiaalit ja kaikki mahdolliset tekniikat lokeroimatta niitä käsityön osa-alueisiin. (Opetushallitus, 2014.) On siis jopa vaikeaa löytää kohdetta, johon käsityön sisällöt tai käsin tekeminen eivät kuuluisi.

Oppimisen eheyttäminen on läpikulkeva ajatus ja keskeinen tavoite opetussuunnitelmaluonnoksessa, johon pyritään kaikkien osa-alueiden avulla. Lähtökohtana on oppilaan mahdollisuus eheään ja kokonaisvaltaiseen oppimiskokemukseen. Lisäksi koulun koko toimintakulttuurin tulee tukea tunteiden ja ilon osuutta oppimisessa. (Opetushallitus, 2014). Koulumaailmassa kohtaavat moninaiset tunteet ja kokemukset. Eri kulttuureista tai sosiaalisista ympäristöistä tulevat oppilaat tuovat opettajan työhön paljon sellaista, mihin hän ei ole voinut omassa elämässään perehtyä. Erityisesti monikulttuurisissa yhteisöissä ja maahanmuuttajien kanssa työskennellessä käsityön liittyminen perinteeseen ja identiteettiin jatkumoon on käsityön eräs erityispiirre, joka voi luoda tekijälleen turvallisuuden tunnetta ja mielen eheyttä.

Eheyttävän oppimisen tavoitteiden mukaisesti McLaren (1998, 217) painotti jo 1990-luvulla oppilaiden omien kokemusten ja tarpeiden pitämistä opetuksen lähtökohtana, jotta oppilaan kokonaisvaltainen kehitys voisi toteutua. Käsityön kontekstissa nämä lähtökohdat ovat olleet mukana jo pitkään (esim. Pöllänen, 2006; 2007; 2012; Pöllänen & Kröger, 2000; 2004; ks. myös Fernström & Laamanen, 2005). Perinteisesti käsityöllä on usein jokin selkeä tarve, kenelle tehdään tai mihin tarkoitukseen lopputulosta käytetään. Usein tarve lähtee oppilaasta itsestään, ja he kokevat motivoivaksi suunnitella tuotteita itselle. Kuitenkin yhä useammin esimerkiksi taiteen perusopetuksessa tarpeen määrittelee jokin koulun ulkopuolinen taho tai projekti, jolla on omat tavoitteet, jossa toimitaan yleensä yhteistyössä muiden kanssa. Taiteen perusopetuksessa tärkeäksi nousevat persoonallinen ilmaisu, mielikuvat ja ennen kaikkea uudet tulkinnat myös tuotteen valmistumisen jälkeen (Karppinen, 2005, 155). Tällaisessa lähestymistavassa tarvetta ei ole välttämättä selkeästi määritelty, jolloin yksilöllinen tai yhteisöllinen suunnittelemisen ja tekemisen prosessi voi nousta tärkeämmäksi kuin lopputulos.

Opettajan luomat verkostot lähiympäristön toimijoiden muun muassa muiden koulujen ja kulttuurilaitosten kanssa auttavat suuntaamaan opetusta luokan ja koulun seinien ulkopuolelle. Tulevaisuudessa, ja jo nyt, oppiainerajat ja luokkahuoneen rajat häilyvät, opettajat tekevät yhteistyötä, ja oppilaan kokemusmaailma, osaaminen ja ympäröivä yhteiskunta nousevat keskeiselle sijalle oppimisprosessissa. Oppimista tapahtuu kaikkialla, ja opetuksen vieminen aitoon ja kokemukselliseen ympäristöön aktivoi oppijaa antaen uusia näkökulmia. (ks. Drake & Burns, 2004; Kuuskorpi, 2013; Lonka & Pyhältö, 2010.) Vakiintuneet kulttuurilaitokset luovat mahdollisuuden oppimisen syventämiselle ja elämyksellistämiseksi. Esimerkiksi museotilat näyttelyineen, museoiden verkkosivut ja erilaiset pedagogiset ideat huomioivat oppimisen tarpeita ja ovat monella tavalla mukana koulun elämässä.

Teknologia ja uudet työvälineet ravistelevat totuttuja opetustapoja, ja niiden avulla voidaan edistää yhteistyötä niin kouluyhteisössä kuin lähiympäristön toimijoiden kanssa. Esimerkiksi mobiililaitteet, kännykkävideot ja digitaalinen tarinankerronta sekä pelien tekeminen oppimisen tukena, innostavat erilaisia oppijoita ja mahdollistavat yhteistyön maantieteellisesti hyvinkin kaukana toisistaan olevien opiskelijoiden kanssa. (ks. Järvilehto, 2014; Niemi & Multisilta, 2014). Varsinkin lapsille ja nuorille erilaiset teknologiat ovat erottamaton osa heidän todellisuuttaan (Tapscott, 2010; ks. myös Lonka, Hietajärvi, Makkonen, Sandström & Vaara, 2013). Digitaaliset välineet ja mediat ovat myös tulleet yhdeksi suunnitelmien ja valmiiden teosten esittämisen välineiksi. Blogit ja Facebook -ryhmät toimivat foorumeina, joissa omaa tekemisen prosessia tuodaan julki. Musiikki, valokuvaaminen ja videokuva liittyvät usein suunnitelmien ja lopputuloksen esittämiseen, joskus nämä välineet jopa syrjäyttävät käsityöteoksen. Taiteen perusopetuksessa päättöyöstä saatetaan esittää lopulta ainoastaan valokuvia (kuva 1) tai kilpailuun lähetetään konkreettisen teoksen sijaan video. Tästä esimerkkinä toimii hämeenlinnalaisen Aimokoulun oppilaiden Taru neuleiden herrasta -video, joka lähetettiin TEE ITE -Kajahtaneiden kudelmien SM-kisoihin. Neuleen suunnittelussa pohdittiin monia teemoja. Oppilaat kiteyttivät ajatuksensa työstään näin:

Suunnittelimme Visuaalisen ilmaisun työpajassa neuleasun neljälle ihmiselle, asu on yhtenäinen koska halusimme kuvastaa sillä ryhmän tärkeyttä ja läheisyyden merkitystä. Ajatuksissamme oli neuleen tuoma lämpö, kutsumme ryhmäämme terapiaryhmäksi. Halusimme tehdä videon, jossa on salaperäinen ja mystinen vaikutelma, musiikki on sävelletty teosta varten. Teoksen nimi valittiin äänestyksen tuloksena ja Neuleiden herra kuvaa hyvin jättineuletta.

Oppilaita aktivoivat opetusmenetelmät vaativat opettajalta kehittävää asennetta ja toimivaa vuorovaikutusta oppilaiden kanssa (Lonka, 2011). Suunnittelua voidaan miettiä oppilaiden omista kiinnostuksen kohteista lähtien ja pohtia sitä, mikä koskettaa, mietityttää tai kiinnostaa heitä sillä hetkellä. Opettaja voi oppilaiden kanssa yhdessä ideoida opetuksessa käytettävän teeman tai ilmiön eli sisällöllisen lähtökohdan. Myös erilaisia toteutustapoja on mahdollista miettiä yhdessä, vaikka opettajalla onkin oltava pedagoginen ote oppimisprosessin ohjaukseen. Opettajan tehtävä on tällöin herättää inspiraatio, tukea, ohjata, kannustaa ja suunnata prosessia (ks. esim. Räsänen, 2008, 87–89). Hyvin oppilaslähtöinen yhteisöllinen prosessi vaatii ryhmältä ja opettajalta paljon. Ryhmän täytyy olla motivoitunut ja kykenevä työskentelemään yhdessä. Opettajan on siedettävä epävarmuutta, uskallettava antaa oppilaille tilaa ja oltava valmis heittäytymään.

Taiteen perusopetuksen (TPO) suunnittelutehtävien ja opetusprojektien ulottuvuuksia

Käsityön taiteen perusopetuksessa suunnittelutehtävien sisällön lähtökohtana on usein jokin teema, ilmiö tai käsityöhön liittyvä tiedonala-kohtainen sisältö. Taiteen perusopetuksessa keskiössä on oppilaan oma ilmaisu, jolloin taidot ja tiedot karttuvat havainnoimalla, tekemällä ja kokemalla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (TPO:n visuaalisten taiteiden laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet, 2002). Taiteen perusopetuksen suunnittelutehtäviä ja erilaisia opetuskokonaisuuksia voi olla vaikea jäsentää pelkästään niiden sisällön lähtökohdista. Pikemminkin niitä voisi tarkastella joko enemmän oppilaslähtöisinä tai opettajalähtöisinä sekä yksilöllisinä tai yhteisöllisinä tehtävinä. Taiteen perusopetuksen käsityössä painottuvat tunteet, kokemukset ja omien merkitysten etsiminen (Karppinen, 2005; 2008).



KUVA 1. Neulehalaus Aimokoulun oppilaiden toteuttamana. (Kuva: KIKKA JELISEJEFF)

Siksi suunnittelun lähtökohta voi olla jokin oppilaiden omaan elämään liittyvä asia. Haastavinta oppilaille kuitenkin näyttää olevan oman idean keksiminen, sen pitkäjänteinen työstäminen ja omien ajatusten sanallistaminen.

Käsityön taiteen perusopetuksessa integrointia tapahtuu monella tasolla ja toiminta itsessään sisältää eheyttämiseen pyrkiviä toimintatapoja (Karppinen, 1999). Opetuksessa pyri-

ritään luomaan yhteyksiä koulun ulkopuolelle, taiteilijoihin, yrityksiin, toisiin oppilaitoksiin. Oppilaiden kanssa työskennellään lähiympäristössä, tehdään retkiä, käydään näyttelyissä yms. Myös taiteidenvälisyyttä kokeillaan ja tutkitaan niin arkityössä kuin kehittämissuhteissa sekä yhteistyöprojekteissa eri taiteenaloja edustavien koulujen välillä.

Taiteen perusopetuksessa suunnittelutehtävät tulevat yhä useammin ulkopuolelta yhteistyökumppanin tai jonkin kehittämissuhteen kautta. Taiteen perusopetuksen tulevaisuuden suuntana nähdään yhä enemmän omaehtoinen verkottunut kehittämistyö (Koramo, 2008, 42–43). Tämä voi toimia sekä hyvin että huonosti riippuen toteutustavasta. Pelkkiä tilauksia, joissa oppilaiden ideoille jäisi hyvin vähän tilaa, ei yleensä lähdetä tekemään. Monissa tapauksissa kuitenkin työskentelytapaa voisi luonnehtia projektilähtöiseksi. Ulkopuolelta määritellyllä ja usein myös rahoitetulla projektilla on tietyt tavoitteet, jotka pyritään saavuttamaan. Näissä usein monitaiteellisissa tai poikkitaiteellisissa (vrt. Puurula, 1998) projekteissa voi olla mukana useita kouluja eri puolilta Suomea. Lisäksi ne saattavat sisältää myös kansainvälistä yhteistyötä, yhteydenpitoa, vierailuja, näyttelyitä jne.

Todellisuudessa suurin osa opetuksesta erityisesti pienempien oppilaiden kanssa on kuitenkin enemmän opettajalähtöistä, jolloin opettaja määrittelee sisällöllisen lähtökohdan ja toteutustavan, mutta oppilaalle voi silti jäädä paljon liikkumavaraa suunnata omaa tekemistään. Suunnittelutehtävä lähtee yleensä liikkeelle opettajan antamasta teemasta tai ilmiöstä sekä opettajan rajaamasta käsityön tiedonalakohtaisesta sisällöstä, kuten materiaalisesta tai teknisestä toteutuksesta. Tosin dialogissa oppilaiden kanssa nämä voivat muuttua ja prosessi voi viedä aivan erilaiseen lopputulokseen kuin opettaja oli alun perin suunnitellut. Tehtävän sisällä myös yksilöllinen ja yhteisöllinen työskentelytapa voivat vaihdella.

Taiteen perusopetuksessa käsityön suunnittelu on ilmiöpohjaisen ajattelun ja erilaisten projektien myötä saanut uudella tavalla oppilaita aktiivisia piirteitä. Oppilas ei aina suunnitellaan ainoastaan tutki yksin tai ryhmässä jotakin ilmiötä vaan ikään kuin kommentoi jotakin ajankohtaista ilmiötä tai ottaa teoilla aktiivisesti ilmiötä haltuun. Lasten ja nuorten käsityön suunnittelu ja tekeminen eivät ole enää ainoastaan yksilön omien ajatusten ilmaisua ja itseä varten tekemistä, vaan myös itsensä paikantamista suhteessa muihin ihmisiin ja maailmassa tapahtuviin asioihin. Joskus projektit jopa kannustavat oppilaita tietynlaiseen ”*craftivismiin*”, jossa käsityö tai sen tekeminen on pienimuotoinen julkinen kannanotto (vrt. Garber, 2013). Karppisen (2005; 2008) käsityötaidetta kuvaavat käsitteet innostuminen, aloitteellisuus ja näyttäytyminen toteutuvat juuri näissä lapsia ja nuoria aktivoivissa opetusprojekteissa. Niissä suunta on itsestä kohti maailman ilmiöitä, yksilöllisestä ajattelusta kohti yhteisöllistä ajattelua sekä opettajalähtöisestä pedagogiikasta kohti oppilaslähtöistä pedagogiikkaa.

Esimerkkejä oppimista eheyttävistä kokeiluista

Teema-, ilmiö- ja tiedonalapohjaisuus ovat opetuksen integrointimuotoja ja palvelevat eheyttävää oppimista. Seuraavassa esittelemme käytännön esimerkkejä näistä oppimisen eheyttämiseen tähtäävistä opetuksen integrointitavoista opettajankoulutuksessa ja taiteen perusopetuksessa. On kuitenkin huomioitava, että käytännössä tuskin koskaan käytetty integroinnin muoto edustaa puhtaasti vain yhtä tapaa, kuten myös Drake ja Burns (2004) korostavat.

Erilaiset **teemat** ovat yksi käytetyimmistä käsityön suunnittelun ja valmistamisen apuvälineistä koulukontekstissa sekä taiteen perusopetuksessa (teemapohjainen integrointi). Teema voi löytyä mistä vain, mutta parhaita ovat ajankohtaiset ja oppilaiden maailmasta noussevat kysymykset. Toisaalta teemojen avulla voidaan oppilaat johdattaa johonkin sellaiseen aihealueeseen, johon he eivät omassa elämässään helposti muuten tutustuisi, kuten syrjäytyminen tai juurettomuus. Yhteistä teemojen kautta toteutuneille projekteille tai suunnittelutehtäville on valmiiden tuotosten moninainen kirjo. On mielenkiintoista tarkastella jälkepäin, miten monenlaisia lähestymistapoja eri oppilaat ovat yhteisestä teemasta löytäneet. Se todentaa omalta osaltaan yhdessä tekemisen tärkeää puolta.

Helsingin nykytaidemuseo Kiasman Ars11 näyttelyn pääteemana oli Afrikka. Näyttelyyn tutustuminen antoi paljon ajattelemisen aiheita esimerkiksi ympäristökysymyksistä, siirtolaisuudesta ja omista juurista tai juurettomuudesta. Käsityötieteen ensimmäisen vuoden opiskelijat kävivät tutustumassa näyttelyyn kudonnan kurssin aikana. Tarkoituksena oli miettiä edellä esitettyjä, näyttelyssä esille nostettuja teemoja. Ekologisuus, kierrättäminen, kulkuskulttuuri ja tavarapaljous nousivat esiin taiteilija El Anatsuin metallisista säilykepurkkien kansista valmistetusta koko seinän kokoisesta installaatiosta. Keskusteltavaa oli paljon monista epäkohdista niin Afrikassa kuin myös Suomessa. Opiskelijat miettivät, mikä olisi turhin jäte, mitä me suomalaiset saamme aikaiseksi. Listasta tuli pitkä. Opiskelijat kutoivat pohdinnan tuloksena yhteiseen loimeen oman kannanottonsa ekologisemman maailman tai Suomen puolesta. Lisäksi katsaus suomalaisen kudonnan historiaan teki kunniaa kansannaisten kekseliäisyydelle esimerkiksi räsyjen uudelleen käytön myötä.

Samassa näyttelyssä tulivat ehkä koskettavimmat ja omakohtaisimmat kokemukset käsitteelyyn J. D. Okhai Ojeikereren kansanperinnettä, muotia ja arkista elämää käsittelevissä valokuvissa. Kuvat heijastelivat yhteiskunnan muutosta Nigeriassa ja brittiläisen kulttuurin vaikutusta maassa. Nigeria itsenäistyi Britannian alaisuudesta vuonna 1960. Mitä on "afrikkalaisuus", "länsimaalaisuus", "maailmankansalaisuus", ja mitä on "suomalaisuus". Pohdimme Kiasman pedagogisen ryhmän esittämää yleisesti tunnettua väitettä: *Täytyy olla juuret, jotta voi saada siivet*. Mikä tai mitkä ovat ihmisen juuret? Ovatko juurettomat nomadit vapaampia ihmisiä kuin vaikkapa koko ikänsä Suomessa, jossakin tietyssä paikassa asuneet? Voisiko juurettomuudesta olla hyötyä? Mitkä ovat omat juuresi? Voisiko omia juuria kutoa kuviksi, raidoiksi, tuoksuiksi, pinnoiksi, ääniksi? Opiskelijat kokivat pohdiskelun auttavan ideointia ja tuovan ennalta arvaamattomia sisältöjä artefaktiin: *Näissä kudoksissa oli paljon enemmän ajatusta ja merkitystä kuin niissä loimissa, joihin kokeilimme vain sidoksia ja väriyhdistelmiä. Kudokseenkin voi saada paljon sisältöjä*.

Edellä esitetyt teemat ja kulttuuriset ilmiöt olivat kohdennettuja tiettyihin teoksiin ja niistä nostettuihin käsitteisiin, pääteeman ollessa Afrikka. Aiheita laajentamalla olisi käsittelyä voinut laventaa koko vuoden kestäviksi, eri näkökulmia ja oppiaineita sisältäväksi ilmiön tutkimiseksi.

Esimerkkinä **ilmiölähtöisestä** tarkastelusta on koko Hämeenlinnan kaupungin 6-9-luokkien tekstiilityön ryhmiä ja käsityön taiteen perusopetusta koskeva yhteistyö "Chattikässä"-projekti, joka toteutettiin vuonna 2012. Tavoitteena oli tätä kautta eheyttää sekä opettajien että oppilaiden ajatusmaailmaa (oppijan sisäinen prosessi) auttamalla heitä paikantamaan itsensä tähän ilmiökenttään.



KUVA 2. Chattikässä Hämeenlinnan kaupungin 6-9-luokkien tekstiilityön ryhmien ja käsityön taiteen perusopetus -ryhmien kanssa. (Kuva: MILLA OJALA)

Lisäksi pyrittiin koulumuotojen välisellä integraatiolla luomaan yhteyksiä ja keskustelua niin oppilaiden kuin opettajien välille. Tässä tutkittavana ilmiönä oli sosiaalinen media ja siellä tapahtuva kommunikointi. Projekti käynnistyi opettajille järjestetyllä koulutuksella, jossa oli sekä asiantuntijaluento sosiaalisesta mediasta nuorten näkökulmasta että työpajoja, joissa kokeiltiin erilaisia tekniikoita chattiviestien tekemistä varten. Jokainen opettaja käsittelee aihetta oppilaiden kanssa haluamallaan tavalla, ja tämän pohjalta lähdettiin suunnittelemaan ja tekemään ryhmissä viestejä kankaalle eri tekniikoin (kuva 2). Suunnittelua ohjasi erityisesti viestin haluttu sisältö ja miten se haluttiin esittää toisille. Sosiaalisesta mediasta poimittiin viestien kielellinen muoto, lyhenteet ja merkit. Käsityöllinen toteutustapa mahdollisti materiaalsen kuvakielen ja kolmiulotteisuuden käytön suunnittelussa. Viestit lähetettiin eteenpäin toisille ryhmille ja toisille kouluille vastattaviksi. Näin syntyneet viestiketjut koottiin lopuksi näyttelyksi, ja oppilaat pääsivät näkemään vastaukset omiin viesteihinsä. Tässä projektissa tutkittava ilmiö eli sosiaalinen media oli hyvin kaukana käsityön tiedonala-kohtaisesta sisällöstä, jopa tietyllä tavalla sille vastakkainen. Tästä muodostui herkullinen kontrasti käsityön hitauden, materiaalisuuden ja konkreettisuuden sekä virtuaalisen maailman nopeuden, immateriaalisuuden ja abstraktin olemuksen välille.

Käsityön taiteen perusopetuksessa 7–10-vuotiaiden ryhmien opetusprojekti muotoutui monitahoiseksi. Siinä yhdistyivät mm. ilmiöiden tutkiminen, tiedonala-kohtaiset sisällöt sekä mukaan integroitiin myös kirjallisuutta ja animaatiota. Erään oppilaan äiti on kirjailija. Hän tarjosi toistaiseksi julkaisematonta tarinakokoelmaansa käsityökoulun ryhmien käyttöön ajatuksella, että oppilaat voisivat tehdä jotakin näiden tarinoiden pohjalta. Aluksi tarinoita

luettiin ääneen oppilaiden kanssa ja niistä keskusteltiin. Tarinat käsittelivät monia nykyajan sosiaalisia ja psykologisia ilmiöitä: erilaisuutta, vanhempien alkoholismia, masennusta, itsensä hyväksymistä, sopeutumista muutoksiin jne. Ne herättivät lapsissa paljon ajatuksia ja kysymyksiä. Jokainen oppilas sai valita tarinasta mieleisensä henkilöhahmon. Hahmoja lähdettiin visualisoimaan ensin piirtämällä ja miettimällä, minkälainen persoona tämä hahmo olisi. Hahmoista valmistettiin nuket ja niille vaatteet. Nukkien rakenteen tekninen toteutus ja vaatteiden valmistus oli aika tarkasti opettajan suunnittelema. Nukkien valmistuttua palattiin tarinoihin ja etsittiin niistä kiinnostavia sekä tärkeitä tapahtumapaikkoja. Valitut tapahtumapaikat toteutettiin pahvilaatikoihin rakennettuina pienoislavasteina. Tähän asti projekti oli edennyt hyvin opettajajohtoisesti ja oppilaat tarvitsivat kädestä pitäen apua. Kun lavasteiden suunnittelu ja rakentaminen alkoi, opettaja vetäytyi enemmän taka-alalle. Kerta kerran jälkeen ryhmät toimivat yhä itsenäisemmin ja intensiivisemmin yhteistoiminnallisesti. Lavasteet suunniteltiin ryhmätyönä. Toteutukseen annettiin paljon erilaisia materiaaleja, mutta ei oikeastaan ohjeita eikä sääntöjä: voi sitä luovien ratkaisujen määrää!

Valmiilla nukeilla ja lavasteilla oppilaat kuvasivat pieninä ryhminä lyhyen animaation kuva kovalta. Tässä palattiin taas tarinoiden ilmiöihin, joista animaation keinoin oli nyt mahdollista esittää aivan uusia tulkintoja. Tämä opetusprojekti oli samalla yksilöllinen ja yhteisöllinen sekä aluksi hyvin opettajalähtöinen, mutta kehittyi loppua kohden entistä oppilaslähtöisemmäksi. Siinä tarinat toimivat teeman tavoin ja niihin sisältyi monia teemoja pohdittavaksi. Tarinan visualisointi eli nukkien ja lavasteiden valmistaminen loi kuitenkin selkeän tiedonalakohtaisen sisällön ja samalla antoi raamit näiden tarinoissa esiintyvien ilmiöiden pohdittamiselle.

Suomen, Viron ja Venäjän yhteistyönä organisoitiin nelivuotinen projekti, jonka tarkoituksena oli tuottaa uutta tietoa Suomenlahden tilasta sen kestävästä käytön turvaamiseksi (ks. Myrberg, Vesikko, Junnila & Kostamo, 2014). Tutkimuksen lisäksi projektiin liittyi runsaasti kaupunkien ja monien muiden tahojen järjestämiä kansalaistapahtumia eri puolilla Suomenlahden rannikkoa. Käsityötieteen opiskelijat tutustuivat erityisesti kouluille tarkoitettuun aineistoon ja pohtivat, miten käsityöopettaja voisi hyödyntää eettistä, ympäristökasvatuksellista ja monikansallista aineistoa. Tällä kerralla päätettiin lähestyä aihetta emotionin tasolla ja jokainen opiskelija kutoi yhteisloimeen oman tunteensa Suomenlahden tilasta. Jokaisen kudoksellisen ajatuksen viereen kirjattiin myös sanallinen viesti tai huoli yhteisestä merestä. Tulokseksi saatiin Suomenlahden tilaa kommentoiva yhteinen tilateos, jossa on jokaisen opiskelijan kannanotto ja myös lupaus siitä, miten itse aikoo meren tilaa parantaa. Myös tämä projekti olisi antanut eväitä laajalle tarkastelulle ja ilmiön integroimiselle monien muiden koulun oppisisältöjen kanssa. Tutkivan oppimisen projektit tuottavat parhaimmillaan uudenlaista käsityön suunnittelun sisältöä.

Ilmiölähtöisyyden ongelma käsityön kontekstissa on ilmiön kuvittaminen, tietynlainen kuvallinen kiinnittyminen lähtökohtaan. Siksi ilmiöön syventymiseen pitäisi olla tarpeeksi aikaa. Ilmiöitä pitää rajata ja löytää oma näkökulma. Eheyttävän oppimisen tavoitteena on ”rajat ylittävä oppiminen” (oppijan sisäinen prosessi), ja sitä ei tapahdu jos ilmiöön ei pystytä paneutumaan rauhassa. Erilaiset näkökohdat tuovat kuitenkin aivan uudenlaista ajattelua: *En olisi ikinä tehnyt mitään tällaista, ilman näin outoa lähestymistapaa.*

Opettajaopiskelijan kommentit ilmiölähtöisen kurssin jälkeen olivat tarkkoja myös opetuksen näkökulmasta (opetuksen ulkoinen prosessi):

Ilmiölähtöisyys oli uutta ja opetti näkemään käsityön mahdollisuuksia monelta suunnalta. Opettajan pitää huomioida erilaiset oppilaat, jotta yhteisölliset ja perinteiset oppijat tulevat myös huomioiduiksi. Opettajan on kyettävä rajaamaan kokonaisuutta ja autettava oppilaita, mikäli aihe vie oppilaiden fokuksen liian kauas opetussuunnitelman määrittämisestä aiheista. Toisaalta juuri aiheen laajeneminen saattaa olla opettavaisempaa kuin tiukasti aiheessa pysyminen. Tässä on opettajien oltava tarkkana.

Ilmiöpohjaista opetuksen integrointia on kritisoitu siitä, että siinä voi mahdollisesti jäädä joitakin perusopetukseen ja yleissivistykseen kuuluvia oppimistavoitteita vähemmälle huomiolle (ks. mm. Juuti ym., 2010; Karppinen ym., 2014). Miten ilmiöpohjaisen opetuksen integrointiin liittyvään oppimiseen pitäisi pureutua, jotta oppilaan kokemus edistäisi eheyttävää ajattelua ja käsityön ”oppisisällöt” kuitenkin toteutuisivat? On myös kysytty ovatko ilmiöt ja ongelmat, jotka on mahdollisesti valittu sattumanvaraisesti ja spontaanisti, relevantteja koulutuksen ja kasvatuksen kannalta? Tiedonalapohjainen opetuksen integrointi on puuttunut tähän epäkohtaan ja vastaa tähän haasteeseen.

Esimerkkinä **tiedonalapohjaisesta opetuksen integroinnista** on luokanopettajakoulutuksen opiskelijoiden valinnaiskurssiprojekti, jossa käsityön peruskurssilla opittuja perusteita syvennettiin käsitellen käsityön kahta keskeistä sisältöä, käytettävyyttä ja innovatiivisuutta. Opiskelijoiden tehtävänä oli suunnitella älyvaate, jonka puitteissa aihetta tarkasteltiin yli käsityön perinteisten oppiainerajojen. Käsityötä yhdistettiin luonnontieteiden ja teknologian lisäksi draamaan. Draamaosuudessa opiskelijoita oli ensin pyydetty tuomaan mukanaan jokin asuste, joista opiskelijaryhmät kokosivat asukokonaisuuden yhden pienryhmänsä opiskelijan päälle. Asukokonaisuuden pohjalta he keksivät eri materiaaleille mitä erilaisimpia teknisiä luovia ominaisuuksia. Draama toimi hyvin inspiraation lähteenä ja ideoiden harrättäjänä varsinaiselle suunnittelutyölle. Työskentelyn kuluessa tutustuttiin erilaisiin vaateen teknisiin sovelluksiin ja niiden käyttötarkoituksiin. Lisäksi älyvaatteen valmistumista ja ominaisuuksien löytämisen polkua dokumentoitiin videoin Movie-sovelluksen avulla. *Yhdessä ideointi, suunnittelu ja toteutus olivat hauskaa ja antoisaa*, kuten eräs opiskelija totesi, ja lisäsi: *yhteisössä toimiminen synnyttää aina jotain sellaista, mihin yksilö yksinään ei ylettyisi*. Monien opiskelijoiden mielikuva käsityöstä oppiaineena muuttui ja monipuolistui. *Draamaharjoitukset puolestaan auttoivat ymmärtämään älyvaatteen ideaa hausalla tavalla*, totesi opiskelija.

Pohdinta

Artikkelin alussa käsite integrointi määriteltiin ulkoiseksi prosessiksi, joka pitää sisällään mm. sellaisia opetusjärjestelyjä, joilla pyritään toimimaan yli oppiaine-, tiede- ja koulurajojen. Opetuksen integroinnin tavoitteena on eheyttävä oppiminen, joka nähdään oppilaan sisäisenä prosessina, eheytyksenä. Eheyttämällä pyritään luomaan kokonaisempia oppimiskokemuksia huomioiden oppijan omat kiinnostuksen kohteet, mahdollistamalla oppijan aktiivinen rooli sekä suuntautumalla myös ulos luokkahuoneesta. Integrointi ja eheyttäminen nähdään näin saman asian, eli opetus-oppimistapahtuman eri puolina, joilla pyritään samoihin tavoitteisiin. Jotta oppimisen eheytymistä voisi tapahtua, tarvitaan uudenlaisia opetusjärjestelyjä ja uudenlaista pedagogista ajattelua.

Teemapohjainen, ilmiöpohjainen ja tiedonalapohjainen lähestymistapa käsityön opettamiseen edustavat eheyttävään oppimiseen tähtääviä keinoja. Niiden toteuttamiseen tarvitaan ulkoisia opetusjärjestelyjä, mutta ennen kaikkea niiden avulla pyritään pedagogisesti lähestymään käsityön sisältöjä perinteistä tapaa kokonaisvaltaisemmin. Näillä eri lähestymistavoilla on omat erityispiirteensä, joita artikkelissa on esitelty. Yhteisenä nimittäjänä voidaan nähdä uusia näkökulmia avaavan, syvempiä merkityksiä etsivän ja oppijoita aktivoivan prosessimaisen työskentelytavan, joka sopii hyvin käsityön luonteeseen. Käsityö on jo itsessään prosessimaista, konkreettista tekemistä. Opettajan on mahdollista rajata ja suunnata oppimisprosessin etenemistä sekä painottaa tiedollisia ja taidollisia sisältöjä asetettujen tavoitteiden mukaisesti.

Teema- ja ilmiöpohjaisia lähestymistapoja käytettäessä opiskelijat kertoivat löytäneensä sellaisia merkityksiä ja sisältöjä omalle käsityön suunnitelmalleen, jota he tuskin olisivat keksineet ilman teemaa tai ilmiötä. Tiedonalapohjainen lähestyminen avartaa puolestaan oppiainesidonnaista työskentelyä. Siinä kuitenkin korostuu kunkin oppiaineen ydinsisältöjen tärkeys lähtökohtana. Opiskelijoiden kommenttien perusteella he olivat oppineet työskentelemään yhdessä ja huomaamaan eri oppiaineita yhdistäviä tekijöitä sekä ajattelemaan luovalla tavalla. Ryhmässä työskentely toi esiin jokaisen omia vahvuuksia ja loi pohjaa uuden löytämiselle eri tavoin kuin mihin yksin kykenisi. Erilaisten käsittelytapojen kuvattiin rikastuttavan omaa ajattelua ja ideointia, auttavan innostumaan sekä avaavan uudenlaisia tapoja ajatella. Opiskelijoiden reflektoinneissa ei korostunut pelkkä tiedon jäsentely vaan pikemminkin ajattelun ja mielikuvituksen kehittyminen. Tiedollisten seikkojen ja omien kokemusten välille syntyi muun muassa metaforia, kuten jotkut käsityönopettajaksi opiskelevat kuvasivat, jolloin rakentui siltoja asioiden välille. Käsityötuotteen visuaalisen ja teknisen suunnitelman rinnalle nousi tuotteen sisällön ja merkitysten tuleminen osaksi suunnittelua.

Eheyttävään oppimiseen tähtäävät lähestymistavat luovat kokonaisvaltaisempia oppimiskokemuksia, jolloin käsityön suunnittelu ja tekeminen voi näyttäytyä erilaisessa valossa kuin aikaisemmin. Esimerkit antavat positiivisia viitteitä siihen, että käsityön suunnittelun opetukseen voidaan liittää monenlaisia ajankohtaisia teemoja ja ilmiöitä kuten myös käsityön ydinasioita laajentavia ulottuvuuksia. Tällöin opiskelijoiden suunnitteluprosessit voivat johdattaa yllätyksellisiinkin lopputuloksiin. Opetuksen integrointi ja hakeutuminen yhteistyöhön erilaisten toimijoiden kanssa, mahdollistavat käsityön liittämisen ilmiönä myös sellaisiin yhteyksiin, joihin sitä ei perinteisesti ole liitetty. Yhteisöllisestä ja yhteistoiminnallisesta työskentelytavasta löytyy toisenlainen kokemus yksilöllisen tekemisen rinnalle. Käsityö monipuolisena oppiaineena antaa monia mahdollisuuksia eheyttävän oppimisen järjestämiselle. Tässä valossa käsityö on dynaaminen, ajassa elävä ja muokkautuva oppiaine, jonka pedagogiset mahdollisuudet ovat ajankohtaisempia kuin koskaan.

Lähteet

- BRESLER, L. (1996). The Subservient, co-equal, affective, and social integration styles and their implications for the arts. *Arts Education Policy Review*, 96(5), 31–37.
- COLLANUS, M. (2009). *Integraatio: uhkasta mahdollisuudeksi*. Haettu 12.12.2013 osoitteesta <http://www.konstit.fi/koti/mcollanus/integraatio%20uhkasta%20mahdollisuudeksi%20collanus.pdf>
- DRAKE, S. M. & BURNS, R. C. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- FERNSTRÖM, P. & LAAMANEN, T-K. (2005). Tarinat ja mielikuvat käsityön suunnittelun lähtökohtina. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.) *Tekstejä ja kangastuksia, puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta*. (s. 137–148). Tampere: Akatiimi.
- GARBER, E. (2013). Craft as Activism. *The Journal of Social Theory in Art Education* 2013(33), 53–66.
- GARDNER, H. & BOIX-MANSILLA, V. (1994). Teaching for understanding – within and across the disciplines. *Educational leadership* 51(5), 14–18.
- JUUTI, K., KAIRAVUORI, S. & TANI, S. (2010). Tiedonalalähtöinen eheyttävä opetus monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöjä ja maistereita* (Kasvatusalan tutkimuksia 52) (s. 295–312). Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- JÄRVILEHTO, L. (2014). *Hauskan oppimisen vallankumous*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- KARPPINEN, S. (1999). Käsityö taitona, tunteena ja ajattelun heräämisenä. Teoksessa M. Humalajärvi & M-L. Seilo (toim.) *Käsityö koskettaa. Käsityön taiteen perusopetus*. (s. 19–27). Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- KARPPINEN, S. (2005). “Mitä taide tekee käsityöstä?” *Käsityötaiteen perusopetuksen käsitteellinen analyysi* (Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Tutkimuksia 263). Helsingin yliopisto.
- KARPPINEN, S. (2008). Craft-art as Basis for Human Activity. *International Journal of Art & Design Education*. 27(1) 83–90.
- KARPPINEN, S., KALLUNKI, V., KAIRAVUORI, S., KOMULAINEN, K., & SINTONEN, S. (2013). Interdisciplinary integration in teacher education. Teoksessa K. Tirri & E. Kuusisto (toim.) *Interaction in educational domains* (s. 149–158). Rotterdam: Sense Publishers.
- KARPPINEN, S., KALLUNKI, V., KOMULAINEN, K., KAIRAVUORI, S. (2014). *Towards Unification. Integration and Unified Learning in Teaching-Learning Activity in Teacher Education*.
- KARPPINEN, S., KOMULAINEN, K., KALLUNKI, V., SINTONEN, S., & KAASINEN, A. (2012). Reflecting concept of design learning in collaborative development work: Towards integrative teaching practices in Finnish teacher education. *Line Lifelong Learning in Europe 2012/4*. Haettu 15.6.2014 osoitteesta <http://www.lline.fi/en/archive?page=2>
- KAUPPINEN, E. (2013) *Opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen. Taiteen perusopetus*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 11.6.2014 osoitteesta www.Mutesry.com/ppt/Mutes_28.11.2013.pdf
- KOJONKOSKI-RÄNNÄLI S. (1995). *Ajatus käsissämme. Käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi*. (Julkaisusarja C: 109). Turun yliopisto.
- KORAMO, M. (2008). *Taiteen perusopetus 2008. Selvitys taiteenperusopetuksen järjestämisestä lukuvuonna 2007-2008*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 1.5.2014 osoitteesta http://www.opi.fi/download/46516_taiteen_perusopetus_2008.pdf
- KOSKENNIEMI, M. & HÄLINEN, K. (1970). *Didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- KUUSKORPI, M. (2013). Uudet oppimisprosessit haastavat koulun tilaratkaisut. Teoksessa *Uusi oppiminen*. (Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 8/2013). Haettu 4.5.2014 osoitteesta www.helsinki.fi/behav/uutisarkisto/2013/trip.pdf
- LAITINEN, S. HILMOLA, A. & JUNTUNEN, M-L (2011). *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. luokalla*. (Koulutuksen seurantaraportti 2011:1). Helsinki: Opetushallitus.

- LONKA, K. (2011). Oppiminen ja opetus tulevaisuudessa: bulimiaoppimisesta hyvään oppimiseen. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.), *Lapsesta käsin - kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. (s. 344–359). Jyväskylä: PS-kustannus.
- LONKA, K., HIETAJÄRVI L., MAKKONEN, J., SANDSTRÖM, N & VAARA, L. (2013). Opettajankoulutuksen tulevaisuus. Julkaisussa *Uusi oppiminen*. (Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 8:2013). Haettu 13.10.2014 osoitteesta www.helsinki.fi/behav/uutisarkisto/2013/trip.pdf
- LONKA, K. & PYHÄLTÖ, K. (2010). Tulevaisuuden opettajankoulutus? Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. (Kasvatusalan tutkimuksia 52) (s. 315–334). Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- MCLAREN, P. (1998). *Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.
- MYRBERG, K., VESIKKO, L., JUNNILA, R., & KOSTAMO, K. (2014). *Suomenlahti-vuosi 2014*. Haettu 4.4.2014 osoitteesta <http://www.syke.fi/hankkeet/suomenlahtivuosi2014>
- NIEMI, H. & MULTISILTA, J. (toim.) (2014). *Rajaton luokkahuone*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- POPS (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- OKM (2010). Perusopetus 2020. Yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. (Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1). Helsinki: Opetusministeriö.
- OPETUSHALLITUS (2014). OPS 2016 - Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen. Haettu 13.5.2014 osoitteesta <http://www.oph.fi/ops2016>
- PUURULA, A. (1998). Integrointi taidekasvatuksessa – monitahoisuus tavoitteena. Teoksessa A. Puurula (toim.) *Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi*. (s. 9-28). Helsingin yliopisto.
- PÖLLÄNEN, S. (2006). Crafts as a way to functional mental health. Teoksessa A.-L. Rauma, S. Pöllänen & P. Seitamaa-Hakkarainen (toim.) *Human perspectives on sustainable future*. (Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 99) (s. 128–134). Joensuun yliopisto.
- PÖLLÄNEN, S (2007). Käsityö terapiana ja terapeuttisena toimintana. Teoksessa A. Niikko, I. Pellikka & E. Savolainen (toim.) *Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä. Kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä*. (s. 91–105). Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- PÖLLÄNEN, S (2012). The meaning of craft. Craft-makers' descriptions about craft as an occupation. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 217–227.
- PÖLLÄNEN, S. & KRÖGER, T. (2000). Käsityön erilaiset merkitykset opetuksen perustana. Teoksessa J. Enkenberg & P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta*. (Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja) (s. 233–253). Joensuun yliopisto.
- PÖLLÄNEN, S. & KRÖGER, T. (2004). Näkökulmia kokonaiseen käsityöhön. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen, K. Ranta (toim.) *Tutkiva opettajankoulutus – taitava opettaja*. (s. 160–172). Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- RONGAS, A. & SILANDER, P. (2008). *Ilmiöpohjaisuus*. Haettu 6.6.2014 osoitteesta <http://ilmiopohjaisuus.wikispaces.com/Ilmiopohjaisuus>
- RÄSÄNEN, M. (2008). *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. (Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B 90). Helsinki: Gummerus.
- SHOEMAKER, B. E. (1991). Education 2000 integrated curriculum. *Practical Applications Research* 10, 793–796.
- SIMOLA, H. (1988). *Kognitiivinen oppimiskäsitys, opettajien täydennyskoulutus ja koulun todellisuus*. Raportti elämäntutkimustiedon opetuksen kehittämiskokeilusta Vantaalla 1985–87. (Julkaisusarja A: 126) Turun yliopisto.
- Taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet*. (2002). Opetushallitus. Haettu 5.6.2014 osoitteesta http://www.oph.fi/download/123026_visuaal_tait_ops_2002.pdf
- TAPSCOTT, D. (2010). *Syntynyt digiaikaan. Sosiaalisen median kasvatit*. Porvoo: WSOY.

TIAINEN, H., HEIKKI, M., KONTUNEN, K., LAVASTE, A-E., NYSTEN, L., SEILO, M-L., VÄLITALO, C. & KORKEAKOSKI, E. (2012). *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja pedagogiikan toimivuus*. (Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 57). Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
Haettu 11.6.2014 osoitteesta www.odev.fi/img/portal/1180/Julkaisu_nro_57.pdf.
Webster´s Encyclopaedic Unabridged Dictionary of the English Language 1989
New York: Portland House.

Suunnittelu osana käsityön opetusta - mitä arviointitulokset tästä kertovat?

Antti Hilmola & Erja Syrjäläinen

- Suunnittelu on olennainen osa (kokonaista) käsityöprosessia, vaikkakin se luonteeltaan on hyvin erilainen osa sitä verrattuna käsityön valmistamisen prosessiin.
- Suunnittelu on kognitiivisesti erittäin haastavaa, kun sen sijaan valmistamiseen käsityön tekijä solahtaa tekemisen intention voimalla hyvin luontevasti. Suunnitteluun liittyy ongelma-avaruuden hahmottamista, ideointia, jatkuvaa valintojen ja päätösten tekoa ja mahdollisten ratkaisujen puntarointia. Suunnittelun opettaminen edellyttää opettajalta hyvää tuntemusta suunnittelun prosesseista ja tehtävästä käsityössä sekä sen pohjalta kykyä rakentaa oppimisen kannalta mielekkäitä pedagogisia tukirakenteita. Tämän pohjalta onkin mielenkiintoista tarkastella suunnittelutietoon ja käytännön suunnittelutaitoon liittyvää koulujen välistä ja koulujen sisällä ilmenevää vaihtelua sekä oppilaiden käsityksiä suunnittelun opettamisesta ja oppimisesta. Artikkelin empiirinen tarkastelu perustuu Opetushallituksen 2010 toteuttamaan taide- ja taitoaineiden oppimistulosten seuranta-arviointiaineistoon. Oppilaiden käsityksiä suunnittelusta ja suunnittelun opettamisesta on tarkoitus peilata suunnitteluun liittyvien tietojen ja taitojen osaamiseen. Käsityön kansallisten arviointitulosten (Hilmola, 2011) perusteella otosoppilaat hallitsivat tyydyttävästi (ratkaisuosuus 53 %) tuotteen suunnitteluun liittyvät peruskäsitteet. Lisäksi otosoppilaat hallitsivat avoimen tuotteen suunnittelutehtävän kohtalaisesti: osaamisen taso oli kouluarvosanalla ilmaistuna seitsemän. Lisäksi vain reilu kolmannes (36 %) perusopetuksen päättövaiheessa olevista otosoppilaista ilmoitti, että heille oli opetettu käsityötuotteiden suunnittelua usein tai hyvin usein. Näyttää siltä, että kaikille ei opeteta suunnittelua ja näin ollen suunnitteluun liittyvien tietojen ja taitojen hallinnassa on puutteita. Tässä artikkelissa tarkastellaan koulujen välistä vaihtelua suunnittelun osaamisen ja opetuksen osalta sekä pohditaan kansallisen arvioinnin tulosten merkitystä.
- ASIASANAT: perusopetus, käsityön opetus, suunnitteluprosessit, suunnittelutiedot, suunnittelutaidot, arviointi

Johdanto

Suunnittelusta käsityön opiskelun osana on puhuttu peruskoulun opetussuunnitelman alkumetreiltä lähtien. Rooli ja merkitys ovat vain muuttuneet vuosikymmenien saatossa. 1980- ja 90-lukujen kognitiivisen psykologian tutkimusten myötä suunnittelun luonne haastavana inhimillistä kapasiteettia vaativana toimintana on selkeästi todettu (mm. Seitamaa-Hakkarainen, 2000). Tuoreimmat tutkimukset tarkastelevat suunnittelua yhteisöllisenä ongelmanratkaisuprosessina (esim. Lahti, 2008) ja kuvaavat myös suunnitteluajattelun monimuotoisuutta ja kehollisuutta (Kangas, Seitamaa-Hakkarainen & Hakkarainen, 2013b). Suunnittelua ja siihen liittyviä oppimistilanteita voi toteuttaa hyvin monella tavalla riippuen siitä millaisia suunnitteluongelmia oppijoille asetetaan. Tämän artikkelin tarkoituksena on tarkastella sitä, mitä vuonna 2010 toteutettu Opetushallituksen taide- ja taitoaineiden oppimistulosten seuranta-arviointiaineisto kertoo suunnittelun roolista ja tehtävästä käsityöopetuksessa. Tavoitteena on siis saada kuvaa siitä, miten suunnittelun opettaminen toteutuu ja koetaan tällä hetkellä.

Tämä artikkeli kohdistuu käsityöllisen suunnittelutiedon ja käytännön suunnittelutaidon osaamiseen perusopetuksen päättövaiheessa. Tutkimustehtävänä on selvittää, missä määrin perusopetuksen päättövaiheen oppilaat osaavat suunnittelutietoa ja käytännön suunnitteluaitoa ja missä määrin suunnittelutiedossa ja käytännön suunnittelutaidossa ilmenee koulujen sisäistä eli oppilaiden välistä vaihtelua. Lisäksi tehtävänä on tarkastella, missä määrin suunnittelutiedossa ja käytännön suunnittelutaidossa ilmenee koulujen välistä vaihtelua ja missä määrin otoskoulujen oppilaiden käsityksillä, jotka liittyvät suunnittelun opettamiseen ja oppimiseen, on yhteyttä käsityöllisen suunnittelun osaamiseen. Olemme myös kiinnostuneita siitä, missä määrin käsityöopettajien työhön liittyvillä taustatiedoilla on yhteyttä heidän käsityksiinsä omasta suunnittelun opetuksen toteuttamisesta.

Suunnittelu käsityöprosessin osana

Suunnittelun rooli käsityöprosessissa on yksi ajankohtaisimpia pohdinnan aiheita käsityöopetuksessa. On kysytty, kuinka kasvattavaa käsityötä oppilaalle on se, että hän jäljentää suoraan jonkin toisen luomaa ideaa ja työskentelyjärjestystä. Jäljennettävä tai ositettu käsityö, josta suunnittelu on jätetty pois, kapeuttaa ja keskittää oppimisen käsityön valmistamiseen. Oppilaan kannalta monipuolisemmin kehittävää on, että hän pääsee omakohtaisen suunnittelun avulla luomaan oman leimansa käsityöhön. Käsityötuotteen tuottaminen alkuideasta lähtien kohti lopputuotetta on saanut nimityksen ”kokonainen käsityö” erotteluna ositetulle käsityölle (vrt. esim. Kojonkoski-Rännäli, 1995; Pöllänen & Kröger, 2004; 2005). Suunnittelu on myös arvotyöskentelyä. Jokainen suunnitteluratkaisu on arvoratkaisu, sekä eettisessä, ekologisessa että esteettisessä mielessä.

Suunnittelu on ennakoivaa työskentelyä, ajatustyötä, jossa otetaan suhde käytäntöön ja toiminnallisiin ratkaisuihin. Se on monien, eritasoisten ja eri konteksteista nousevien, usein autenttisten ongelmien kanssa painiskelua samanaikaisesti (Hennessy & Murphy, 1999; Kangas, Seitamaa-Hakkarainen & Hakkarainen, 2013a). Suunnittelu nähdään spiraalimaisesti, mielikuvan tarkentumisen kautta etenevänä iteratiivisena prosessina ja sillä on itseään korjaava, reflektiivinen luonne (Anttila, 1993; Zeisel, 1984; Kangas ym., 2013a). Suunnitteluprosessissa ratkaisu hahmottuu useiden tarkentavien vaiheiden kautta täsmälliseksi ja hyvin määritellyksi tuotteeksi. Valmis tuote ei ole vain materiaallinen produkti, vaan se on suunnitteluprosessin myötä kertyneiden erittelyjen ja piirteiden määrittämä kokonaisuus

(Lahti 2008, 16). Suunnitteluongelmat ovat kompleksisia, semanttisesti rikkaita ja lähtökohdaisesti heikosti määriteltyjä (*ill-defined*) (Seitamaa-Hakkarainen, 1998, 16; 2000, 7; Kangas ym., 2013a). Kompleksisille ongelmille on ominaista niiden epävarmuus, ainutkertaisuus ja konfliktit (Schön, 1983). Käsiyölliseen suunnitteluun liittyy aina sekä visuaalinen, luonnosteleva suunnittelu että tekninen, valmistuksen suunnittelu. Seitamaa-Hakkarainen (2000) on omissa tutkimuksissaan eritellyt nämä elementit yhdessä tehtävärajoitteiden kanssa kolmenlaisiksi suunnitteluavaruuksiksi. Suunnitteluprosessin aikana ratkaisut ja valinnat tapahtuvat näiden erilaisten avaruuksien sisällä ja niiden välisenä vuoropuheluna. Seitamaa-Hakkaraisen (1998, 16) mukaan suunnitteluprosesseissa ongelmanratkaisun avaimena on ongelma-avaruuden rajoittaminen ja prosessin vaiheistaminen. Oppimistilanteissa suunnitteluprosessista voi tulla visuaalisesti, kognitiivisesti ja kokemuksellisesti hyvin visainen, jopa liian vaikea, mutta myös hyvin avartava ja mielekäs.

On myös mielenkiintoista pohtia sitä, miten opettajat jäsentävät suunnittelun osaksi käsityöprosessia. Opettajan näkökulmasta suunnittelun opettaminen voidaan nähdä tutkivan oppimisprosessin käynnistämisenä, jossa opettajan kyky orkestroida prosessin vaiheita ja oppimistehtäviä on ratkaiseva (Viilo ym., 2013). Suunnittelun opettaminen vaatii hyvin erilaisia pedagogisia toimenpiteitä ja ratkaisuja kuin valmistusprosessin opettaminen (Syrjäläinen, 2009, 21). Suunnittelu on kognitiivisesti haastavaa ja edellyttää opettajalta riittävän selkeiden pedagogisten tukirakenteiden luomista, jotta oppilas saa ratkaistavakseen mielekkään tuntuksia suunnitteluongelmia (Kangas ym., 2013a).

Koska suunnittelu ilmiönä on varsin monitulkintainen, voi olettaa, että käsityöopettajienkin käsitykset siitä, mikä on riittävää käsityöprosessiin kytkeytyvää suunnittelua, ovat hyvin monenlaisia. Myös tietoisuus suunnittelun opettamisen menetelmistä ja tavoitteista voi olla hyvin kirjavaa. Käsityön valmistusprosesseihin painottuvasta perinteestä johtuen opettajille ei aina ole selvää, miten suunnittelua kannattaisi opettaa ja suunnitteluprosesseja ohjata. Tämän artikkelin avulla pyritään kartoittamaan tätä varsin tuntematonta kenttää.

Suunnittelun kuvaukset käsityön opetussuunnitelman perusteissa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS, 2004, 157–159) vuosiluokkien 5-9 käsityön opetuksen tavoitteissa todetaan, että oppilasta tulisi rohkaista luovaan suunnitteluun ja itseohjautuvaan työskentelyyn. Suunnittelu ja valmistus esiintyvät tekstissä itsestäänselvänä käsiteparina. Tavoite, jonka mukaan oppilas oppii suunnittelemaan ja valmistamaan laadukkaita, tarkoituksenmukaisia ja esteettisiä tuotteita, asettaa riman korkealle jo hyvin harjaantuneellekin käsityön tekijälle. Opetussuunnitelman perusteissa ei tarkemmin eritellä visuaalisen ja teknisen suunnittelun eroa tai määritellä mitä ne tarkoittavat, eikä esimerkiksi visuaaliselle suunnittelulle ominainen luonnostelun kautta kehittyvä ajattelu nouse sisältönä esiin. Pääpaino suunnittelun taitojen osalta näyttäisi olevan teknisen suunnittelun hallinnassa. Teksteissä korostuvat mallintamisen, teknisen piirtämisen ja materiaalin tarkoituksenmukaisen käytön elementit. Teknologian hyväksikäyttöä suunnittelussa korostetaan, muttei kuvata tarkemmin, mitä kaikkea se tarkoittaa. Visuaaliseen suunnitteluun viittaa tavoite, jossa puhutaan suunniteltavan kohteen symbolisista merkityksistä.

Opetussuunnitelman perusteissa asetettujen päättöarvioinnin kriteerien valossa oppilaan tulisi osata kehittää ideoita, osata ohjautua suunnitella tuotteita, joissa on pyritty ottamaan huomioon käytettävissä oleva aika, välineet, materiaalit, tuotteiden esteettisyys, ekologisuus,

kestävyys, taloudellisuus ja tarkoituksenmukaisuus. Oppilaan tulee myös kyetä dokumentoimaan suunnitelmansa kuvallisesti, sanallisesti, näyttein, pienoismallin avulla tai muulla tavoin siten, että siitä käy ilmi, millainen idea on ja millä tavoin se on tarkoitus valmistaa. Kriteereissä painotetaan myös, että oppilaan tulisi osata ohjatusti käyttää suunnittelussaan aineksia suomalaisesta ja muiden kansojen muotoilu-, käsityö- ja teknologiakulttuurista. (POPS, 2004, 245–246) Visuaalista suunnittelua näissä päättöarvioinnin kriteereissä kuvaa lähinnä sanapari ”kehitellä ideoita”.

Syksyllä 2014 toisella kommentointikierröksellä ollutta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) luonnostekstiä voidaan 7–9 luokkien tavoitteista (T) ja sisällöistä (S) erotella seuraavia suunnitteluun liittyviä lauseita:

(T2) ohjata oppilas asettamaan käsityöhön omia oppimisen ja työskentelyn tavoitteita sekä toteuttamaan niiden perusteella kokonaisen käsityöprosessin ja arvioimaan omaa oppimistaan.

(T3) vahvistaa oppilaan visuaalista ja materiaalista ilmaisua

(T5) harjaannuttaa oppilasta käyttämään aktiivisesti ja monipuolisesti tieto- ja viestintäteknologian mahdollisuuksia käsityön suunnittelussa, valmistuksessa ja dokumentoinnissa, sekä yhteisöllisen tiedon tuottamisessa ja jakamisessa.

(Opetushallitus, 2014, 188–189.)

Kaikkiaan kahdeksasta (T1-T8) tavoitelauseesta kolme edellä kuvattua lausetta korostavat suunnittelun tehtävää käsityöprosessin oppimisessa. Kokonainen käsityöprosessi on luonnostekstissä käsitteenä voimakkaammin esillä kuin edellisessä opetussuunnitelman perusteissa. Suunnittelussa halutaan vahvistaa visuaalista ja materiaalista ilmaisua sekä tieto- ja viestintäteknologian käyttöä. Tavoitetasolla ei tarkemmin havainnollistuta suunnittelun oppimiseen liittyviä tavoitteita. Suunnitteluun kytkeytyviä sisältöjä luokilla 7–9 kuvataan seuraavasti:

S1: Ratkaistaan erilaisia tuotesuunnittelutehtäviä luovasti ja kekseliäästi. Toteutetaan suunnitelmat itseilmaisua vahvistaen. Tehdään käsityöprosessin itse- ja vertaisarviointia prosessin edetessä.

S2: Pehdytään asumisen, liikkumisen ja pukeutumisen yhteiskunnalliseen, kulttuuriseen ja teknologiseen kehitykseen sekä hyödynnetään eri kulttuurien perinteitä, nykyisyyttä ja tulevaisuutta suunnittelussa, muotoilussa ja toteutuksessa.

S4: Tutustutaan uusien menetelmien tarjoamiin mahdollisuuksiin tuotteiden suunnittelu- ja valmistusprosessissa sekä käytetään käsityössä tarvittavia työvälineitä, koneita ja laitteita monipuolisesti ja tarkoituksenmukaisesti.

S7: Tutustutaan ja analysoidaan tuotteiden muotoilua ja käytettävyyttä esim. havainnollisesti, virtuaalisesti, opintokäynneillä tai yritysvierailuilla.

(Opetushallitus, 2014, 189–190.)

Kaikkiaan kahdeksasta sisältökuvauksesta (S1-S8) edellä kuvatut sisältölauseet luonnehtivat suoraan suunnittelun osaksi käsityöprosessia. Kaikki kahdeksan sisältökuvauksesta voidaan toisaalta ymmärtää niin, että sisällössä kuvattu toiminta on myös pohjatyötä tai seurausta

suunnittelusta. Tuotesuunnittelutehtävät sekä itseilmaisun merkitys suunnittelussa korostuvat. Suunnittelun aiheita poimitaan ympäröivästä todellisuudesta, kulttuurista ja perinteestä. Teknisen ja visuaalisen suunnittelun painotuksista ei näissä sisällöissä puhuta.

Tutkimuksen kohde, tutkimuskysymykset, tutkimusaineisto ja menetelmät

Tämän artikkelin empiirinen aineisto perustuu Opetushallituksen toteuttamaan taide- ja taitoaineiden oppimistulosarviointiin (Hilmola, 2011), jossa arvioitiin käsityön osaamista perusopetuksen päättövaiheessa. Arviointiaineisto kerättiin ositetulla otantamenetelmällä 152 peruskoulusta siten, että aineisto on maantieteellisesti ja alueellisesti edustava otos Suomen peruskouluista. Käsityön oppimistulosarvioinnin lähtökohtana oli perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS, 2004) mukainen ajatus, että käsityö on kaikille yhteinen oppiaine, jolla on kaksi erilaista sisältöaluetta: tekninen työ ja tekstiilityö (POPS, 2004, 239–244). Koska tavoitteet on asetettu kaikille oppilaille samalla tavalla, ei otoksessa otettu huomioon oppilaiden mahdollista osallistumista yläluokkien valinnaiseen opetukseen.

Taide- ja taitoaineiden oppimistulosarvioinnissa kaikkien otoskoulujen oppilaat (N = 4792) vastasivat kymmeneen tehtävään jokaisessa arvioinnin kohteena olleessa oppiaineessa (käsityö, musiikki ja kuvataide). Tämän lisäksi käsityön ainekohtaisessa otoksessa 49 koulun oppilaat (n = 1548) vastasivat 24 käsityön syvällisempää tiedollista osaamista mittaavaan tehtävään. Kaikista yhteensä 34 tehtävästä puolet oli teknisen työn sisältöjen ja puolet tekstiilityön sisältöjen tehtäviä. (ks. Hilmola, 2011.) Kaikki oppilaat vastasivat molempien sisältöalueiden tehtäviin, jotka liittyivät työvälaineisiin ja materiaaleihin, tuotteen valmistukseen ja menetelmiin, käsityössä käytettävän teknologian tuntemukseen, *tuotteen suunnitteluun*, työturvallisuuteen ja kestävään kehitykseen. Tehtävät olivat monivalinta-, tosi-epätosi-, yhdistämistyyppisiä tehtäviä. Lisäksi käsityön otoksesta muodostettiin pienempi otos (n = 661) käsityön tuottamistehtävään, jossa mitattiin oppilaan suoriutumista kokonaisessa käsityöprosessissa siten, että oppilas sai valita materiaalit ja tekniikat omaan painottumiseen liittyvän suuntautumisen mukaan. Tuottamistehtävä sisälsi *ideointi- ja suunnitteluvaiheen*, valmistusvaiheen ja itsearvioinnin. Lisäksi oppilailta tiedusteltiin heidän käsityksiään käsityön opetuksesta ja oppimisesta.

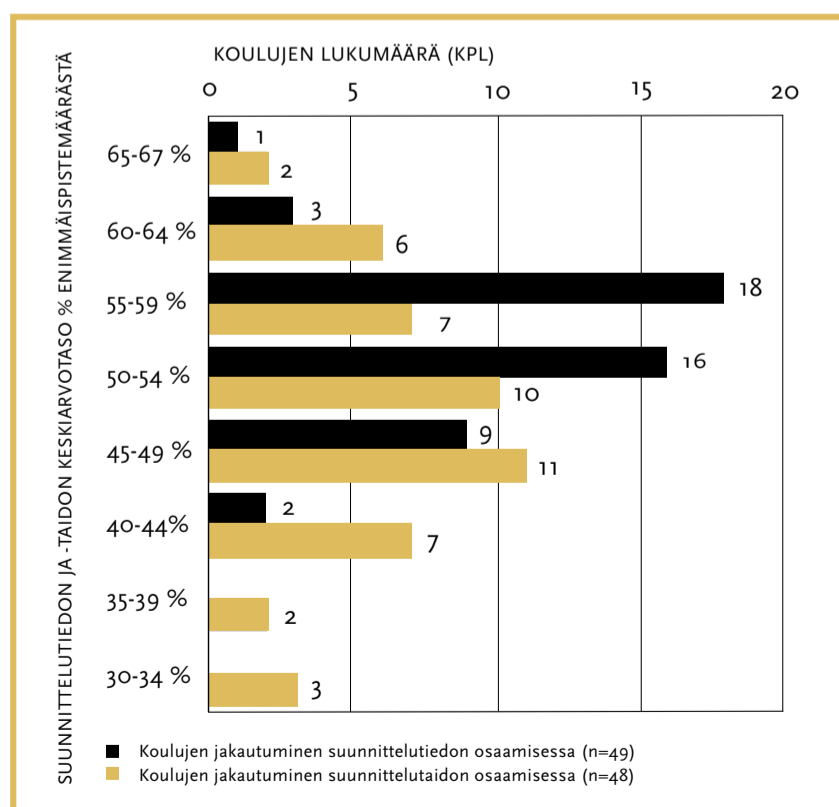
Tässä artikkelissa käytetty tutkimusaineisto on rajattu koskemaan tiedollista osaamista mittaavia tuotteen suunnitteluun liittyviä arviointitehtäviä, tuottamistehtävän ideointi- ja suunnitteluvaihetta sekä sellaisia väittämiä, jotka mittaavat oppilaiden käsityksiä liittyen käsityön suunnittelun opettamiseen ja oppimiseen. Tuotteen suunnitteluun liittyvää osaamista arvioitiin seitsemän itsenäisen tehtävän ja yhden käsityöprosessiin liittyvän osatehtävän avulla. Kolmessa tehtävässä piti arvioida valmistettavan tuotteen tai siihen liittyvän osan materiaalin menekkiä. Neljässä tehtävässä piti tunnistaa tekstiilityön käsitteistöä tai materiaaliin liittyviä tuotemerkintöjä. Käsityöprosessia kuvaavan tehtäväkokonaisuuden osatehtävässä piti tietää teknisen piirustuksen perusajatus. Tuottamistehtävässä oppilaiden tehtävänä oli suunnitella joko itsenäisesti tai ryhmässä yksilöllinen käsityötuote, jossa voi säilyttää esimerkiksi kännykkää, MP3-soitinta, USB-tikkua, nappikuulokkeita tai silmälaseja. Suunnitteluvaiheessa oppilas sai tutustua luokassa esillä oleviin käsityön materiaaleihin. Kun suunnitelma oli valmis, siirtyi oppilas valmistamaan tuotetta joko teknisen työn tai tekstiilityön luokkaan. (Hilmola, 2011, 160–162, 209.) Tarkemmat kuvaukset suunnittelutietoa mittaavista tehtävistä löytyvät Opetushallituksen julkaisemasta arviointiraportista (Hilmola, 2011, 209–213). Lisäksi artikkelissa tarkastellaan käsityönopettajien käsityksiä suunnittelun opetuksen toteuttamisesta.

Tässä artikkelissa mielenkiinto kohdistuu käsityöllisen suunnittelutiedon ja käytännön suunnittelutaidon osaamiseen perusopetuksen päättövaiheessa. Varsinainen tutkimustehtävä on selvittää: 1) missä määrin perusopetuksen päättövaiheen oppilaat osaavat suunnittelutietoa ja käytännön suunnittelutaitoa, 2) missä määrin suunnittelutiedossa ja käytännön suunnittelutaidossa ilmenee koulujen sisäistä eli oppilaiden välistä vaihtelua ja 3) missä määrin suunnittelutiedossa ja käytännön suunnittelutaidossa ilmenee koulujen välistä vaihtelua. Lisäksi on tarkoitus selvittää: 4) missä määrin otoskoulujen oppilaiden käsityksillä, jotka liittyvät suunnittelun opettamiseen ja oppimiseen, on yhteyttä käsityöllisen suunnittelun osaamiseen ja 5) missä määrin käsityönopeettajien työhön liittyvillä taustatiedoilla on yhteyttä heidän käsityksiinsä omasta suunnittelun opetuksen toteuttamisesta.

Suunnittelutietoa ja käytännön suunnittelutaitoa mittaavista tehtävistä ja oppilaiden suunnitteluun liittyviä käsityksiä mittaavista väittämistä on muodostettu koulukohtaiset tunnusluvut, joita käytetään koulujen välisen vaihtelun kuvailuun. Koulujen sekä alueellisia että kieliryhmien välisiä eroja tarkastellaan Kruskal-Wallis (Chi²) ja Mann-Whitneyn (U) testien avulla. Suunnittelun osaamisen ja oppilaiden suunnitteluun liittyvien käsitysten sekä opetukseen osallistumisen määrän välistä yhteyttä koulujen tasolla selvitetään Pearsonin tulomomenttikorrelaation (r) ja siitä johdetun selitysasteen avulla (r²). Lisäksi käsityönopeettajien taustatietojen yhteyttä heidän käsityksiinsä liittyen suunnittelun opetuksen toteuttamiseen selvitetään Pearsonin tulomomenttikorrelaation avulla.

Keskeiset tulokset

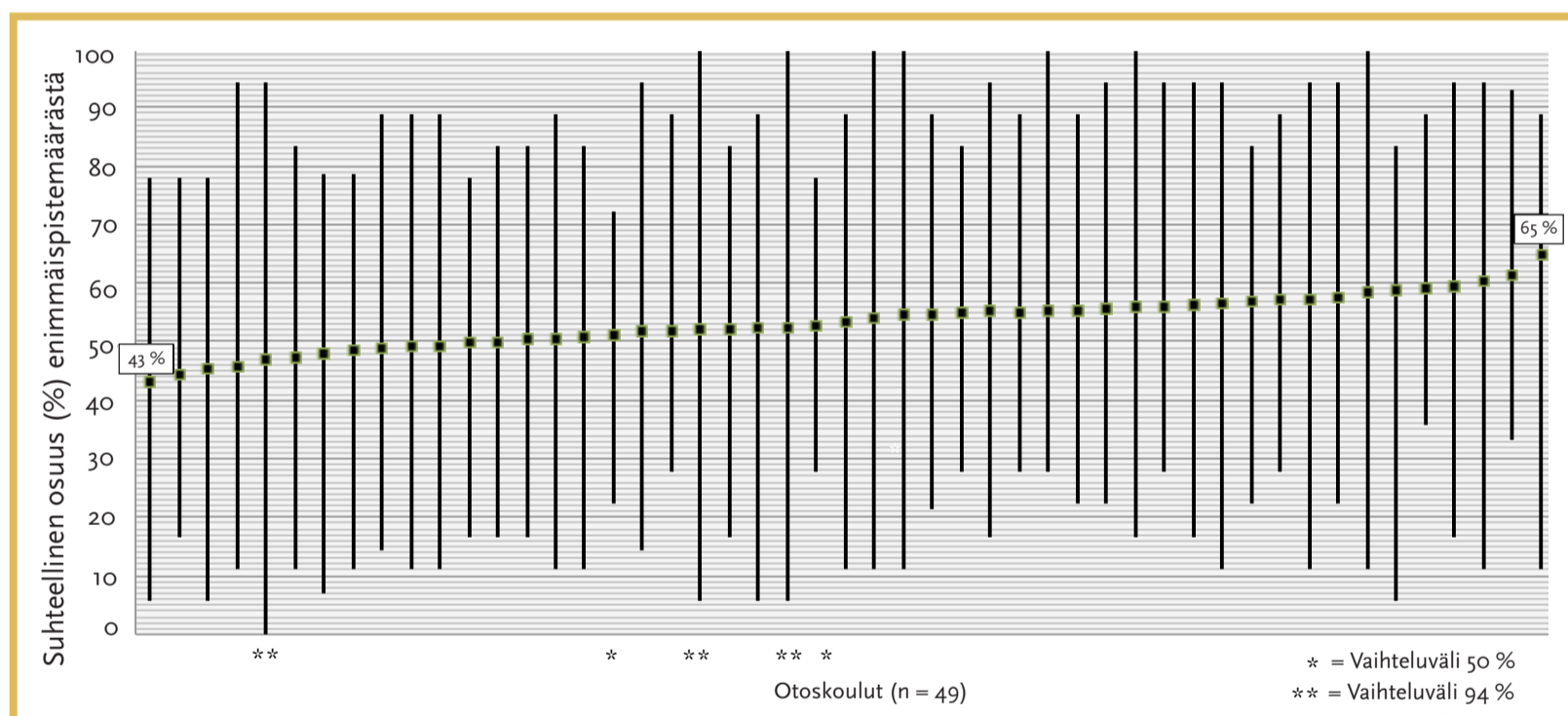
Eri otoskouluissa oppilaiden osaamisen taso suunnittelutietoa mittaavissa tehtävissä vaihteli 43–65 prosentin välillä enimmäispistemäärästä. Suurin osa otoskouluista (34 kpl) saavutti keskimäärin 50–59 prosentin osaamisen tason suunnittelutiedon osa-alueella. Vastaavasti otoskoulujen oppilaiden osaamisen taso käytännön suunnittelutaitoa mittaavassa tuottamistehtävässä vaihteli 30–67 prosentin välillä enimmäispistemäärästä. Käytännön suunnittelutaidon osa-alueella eniten otoskouluja (21 kpl) sijoittui tasoille, joissa saavutettiin keskimäärin 45–54 prosentin osaamisen taso. Tästä voidaan havaita, että käytännön suunnittelutaidoissa hyvin menestyneitä kouluja on suhteessa enemmän kuin suunnittelutiedoissa hyvin menestyneitä kouluja. Vastaavasti suunnittelutiedoissa keskimäärin heikosti menestyneitä kouluja ei ole lainkaan. (Kuvio 1.)



KUVIO 1. Suunnittelutiedon ja -taidon keskimääräinen osaamisen taso otoskouluissa

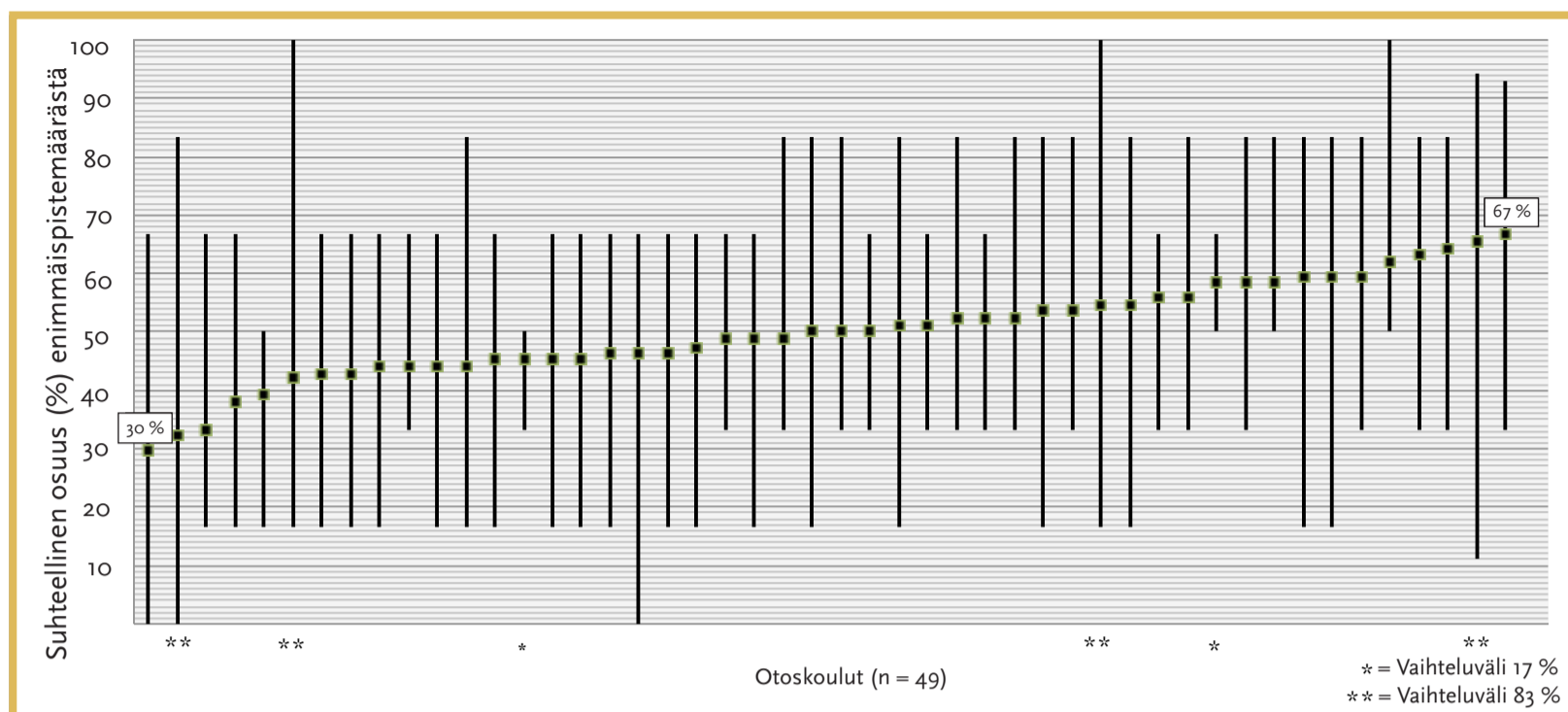
Seuraavaksi tarkastellaan koulujen välistä vaihtelua sekä suunnittelutiedon että käytännön suunnittelutaidon osaamisen osa-alueilla. Tämän lisäksi tarkastellaan otosoppilaiden keskiarvojen vaihtelua koulun sisällä. Seuraavia kuvioita (kuvio 2 ja kuvio 3) tulkitaan siten, että mustat neliöt osoittavat koulun oppilasotoksen keskiarvotasoa ja pystyjanat ilmaisevat keskiarvojen vaihteluvälin.

Tarkasteltaessa koulujen välisiä eroja suunnittelutietoa mittaavissa tehtävissä voidaan havaita, että osaamisen taso vaihteli eri otoskouluissa niin, että yksittäisen otosoppilaan tulos saattoi hyvin menestyneessä koulussa olla jopa 57 prosenttiyksikköä korkeampi kuin kaikkein heikoimmin menestyneen koulun otosoppilailla keskimäärin. Suunnittelutiedon osa-alueella otosoppilaiden keskiarvot yksittäisen koulun sisällä saattoivat vaihdella 50–94 prosenttiyksikön välillä. Vastaavasti koulukohtaisten keskiarvotasojen vaihteluväli oli 22 prosenttiyksikköä. Suunnittelutiedon osa-alueella yksittäisten otosoppilaiden keskiarvot eri koulujen välillä saattoivat vaihdella peräti täydet 100 prosenttiyksikköä. Tällainen tulos osoittaa selvästi, että perusopetuksen päättövaiheessa olevat oppilaat osaavat suunnittelutietoa erittäin vaihtelevasti ja lisäksi koulujen välillä on huomattavia osaamisen tasoon liittyviä eroja. (kuvio 2.)



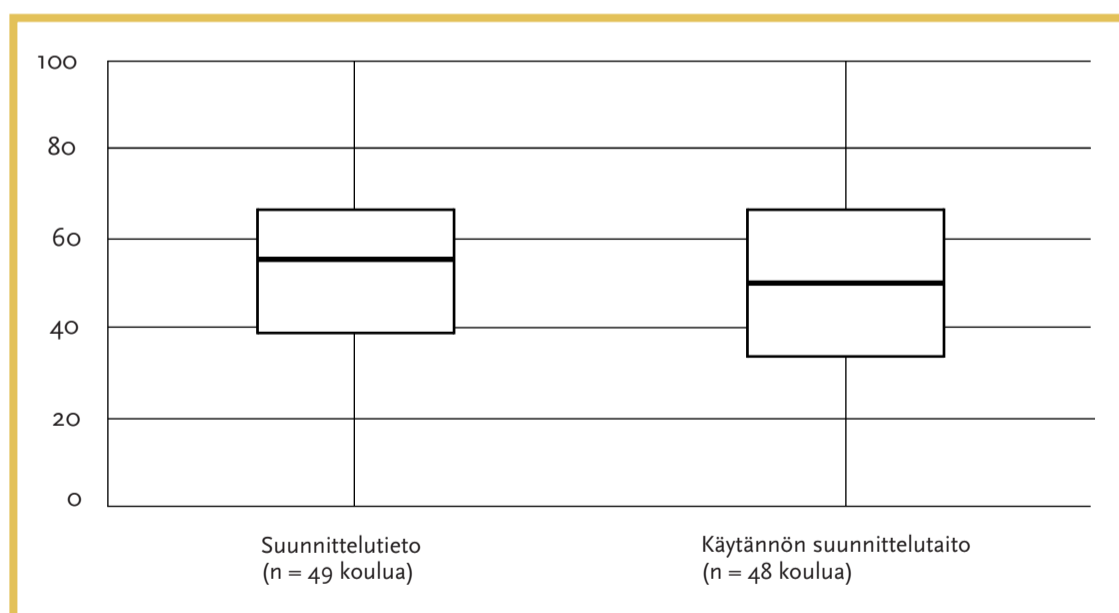
KUVIO 2. Suunnittelutiedon keskiarvot otoskouluissa

Tarkasteltaessa koulujen välisiä eroja käytännön suunnittelutaitoa mittaavassa tuottamistehtävissä voidaan havaita, että osaamisen taso vaihteli eri otoskouluissa niin, että yksittäisen otosoppilaan tulos saattoi hyvin menestyneessä koulussa olla jopa 70 prosenttiyksikköä korkeampi kuin kaikkein heikoimmin menestyneen koulun otosoppilailla keskimäärin. Käytännön suunnittelutaidon osa-alueella otosoppilaiden keskiarvot yksittäisen koulun sisällä saattoivat vaihdella 17–83 prosenttiyksikön välillä. Vastaavasti koulukohtaisten keskiarvotasojen vaihteluväli oli 37 prosenttiyksikköä. Käytännön suunnittelutaidon osa-alueella yksittäisten otosoppilaiden keskiarvot eri koulujen välillä saattoivat vaihdella myös täydet 100 prosenttiyksikköä. Tällainen tulos osoittaa selvästi, että perusopetuksen päättövaiheessa olevat oppilaat osaavat käytännön suunnittelutaitoa varsin vaihtelevasti ja lisäksi koulujen välillä on huomattavia osaamisen tasoon liittyviä eroja. (Kuvio 3.)



KUVIO 3. Suunnittelutaidon keskiarvot otoskouluissa

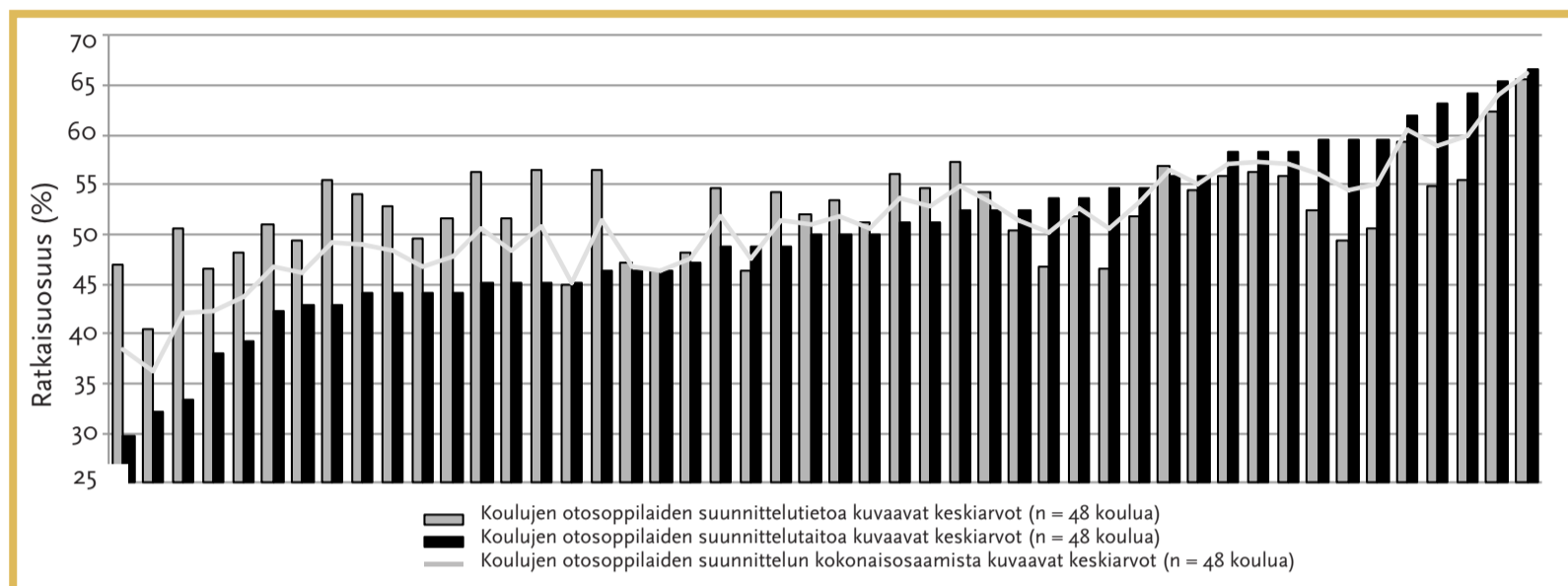
Alla olevan kuvion (kuvio 4) avulla havainnollistetaan otosoppilaiden keskimääräisen osaamisen tason vaihtelua eri otoskouluissa. Kuviossa näkyvät suorakaiteen muotoiset alueet edustavat 50 prosenttia kouluista. Suorakaiteen halkaiseva poikkiviiva osoittaa keskiarvotason keskimääräisen otoskoulun osaamistasoa: viivan ylä- ja alapuolelle jää 50 prosenttia kouluista. Suorakaiteen yläreuna on sen arvon kohdalla, jonka yläpuolelle jää 25 prosenttia kouluista. Vastaavasti suorakaiteen alareunan alapuolelle jää 25 prosenttia kouluista. Kuvioista tulee näkyviin, että suunnittelutieto hallitaan yleensä sekä paremmin että yhtenäisemmin kuin käytännön suunnittelutaito. Kummankin suunnittelun osa-alueen kohdalla koulujen väliset erot näkyvät huomattavan suurena vaihteluna.



KUVIO 4. Koulujen oppilasotosten keskiarvot suunnittelun osa-alueilla

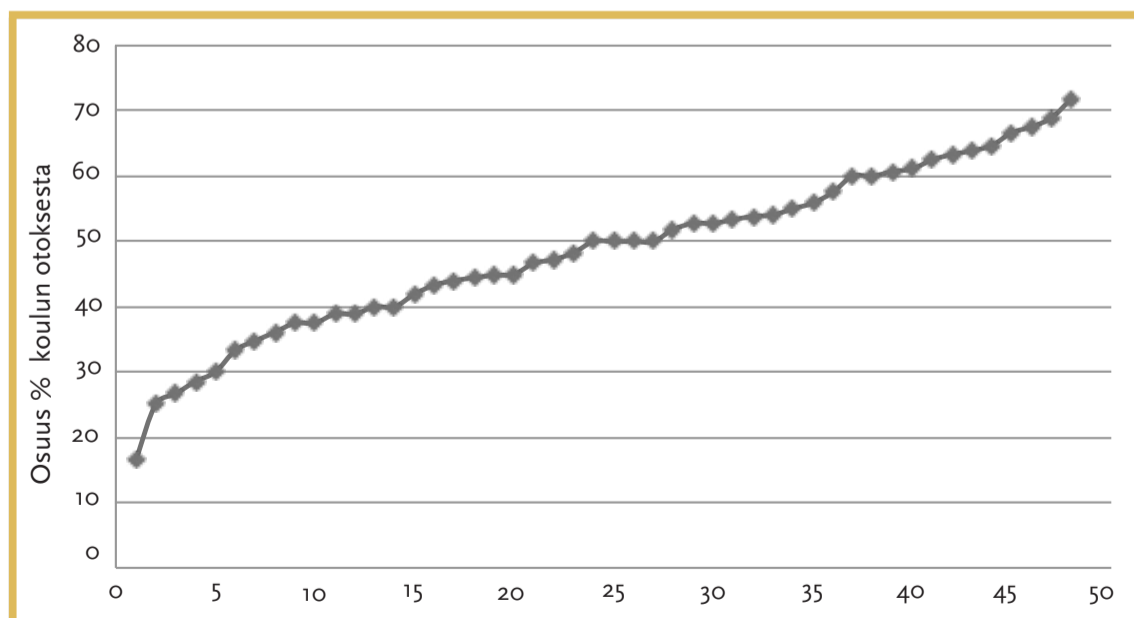
Tarkasteltaessa suunnittelutiedon ja käytännön suunnittelutaidon osaamista yksittäisten koulujen tasolla voidaan havaita, että osassa otoskouluja suunnittelutiedot on osattu selvästi paremmin kuin käytännön suunnittelutaidot ja päinvastoin. Vastaavasti osassa kouluja suunnittelun osa-alueiden osaamisen tasot ovat jossain määrin lähellä toisiaan. Koulujen

keskiarvotasojen mukaan tarkasteltuna suunnittelutiedon ja käytännön suunnittelutaidon välillä on havaittavissa lievää yhteyttä, mutta tulos ei ole tilastollisesti merkitsevä.¹ Tällainen tulos osoittaa, että suunnittelutiedon ja käytännön suunnittelutaidon osaamisessa on huomattavia koulujen välisiä ja erityisesti koulujen sisäisiä eroja. (Kuvio 5.) Kun yhteyttä tarkastellaan pelkästään otosoppilaiden mukaisena otoksena, niin yhteys on hieman vahvempi ja tilastollisesti erittäin merkitsevä.²



KUVIO 5. Suunnittelutiedon ja käytännön suunnittelutaidon keskiarvot otoskouluissa

Edellisessä kuviossa (kuvio 5) havainnollistetaan viivadiagrammin avulla koulukohtaista suunnittelun kokonaisosaamista eli suunnittelutiedon ja käytännön suunnittelutaidon muodostamaa koulukohtaista keskiarvotasoa. Tätä suunnittelun kokonaisosaamista kuvaavaa muuttujaparia eli summamuuttujaa käytetään tarkasteltaessa puolet tai vähemmän enimmäispistemäärästä saavuttaneiden otosoppilaiden osuutta yksittäisten koulujen otoksissa ja tarkasteltaessa oppilaiden suunnitteluun ja sen opettamiseen liittyvien käsitysten yhteyttä suunnittelun osaamiseen. Suunnittelun kokonaisosaamisen summamuuttujassa ei painoteta kumpaakaan osa-aluetta, vaan arvo perustuu niiden muodostamaan aritmeettiseen keskiarvoon.



KUVIO 6. Enintään puolet (50 %) kokonaispistemäärästä saavuttaneiden oppilaiden osuus yksittäisten koulujen otoksissa

¹ Pearsonin $r = .234$, $p = .110$, $n = 48$ otoskoulua

² Pearsonin $r = .298$, $p < .001$, $n = 661$ otosoppilasta

Suunnittelutietoa ja käytännön suunnittelutaitoa koskevat tulokset antoivat aihetta selvittää erikseen, miten suuri osuus yksittäisten koulujen oppilasotoksissa on sellaisia oppilaita, joiden suunnittelun kokonaisosaamisessa osoittamat tiedot ja taidot saavuttivat korkeintaan 50 prosentin osaamisen tason suhteessa enimmäispistemäärään. Tällaisia oppilaita on keskimäärin puolet (50 %) tutkimusaineiston edustamien koulujen päättöluokkien oppilaista. Otokouluista 8 prosenttia oli sellaisia, joissa mainittujen oppilaiden osuus jäi alle 30 prosenttiin oppilaista ja 21 prosenttia sellaisia, joissa korkeintaan 50 prosentin osaamisen tason saavuttaneiden osuus oppilaista oli jopa 60 prosenttia tai enemmän. Tulos osoittaa selvästi, että viimeksi mainittujen koulujen osalta tilanne on käytännössä sellainen, ettei niistä lähtevillä oppilailta ole keskimäärin minkäänlaista tieto- ja taitopohjaa käsityön suunnittelun osa-alueilla. (Kuvio 6.) Koulujen demograafinen sijainti (entinen läänijako^a ja kuntaryhmittyyppi^b) eivät selitä koulujen välistä vaihtelua millään tavalla, vaan tilanne on käytännössä samanlainen koko maassa³. Sen sijaan ruotsinkielisissä kouluissa suunnittelun kokonaisosaamisen taso on heikompi kuin suomenkielisissä kouluissa. Ero on tilastollisesti merkitsevä.⁴

Lisäksi otokoulujen oppilailta tiedusteltiin heidän käsityksiään liittyen käsityön suunnittelun opettamiseen ja oppimiseen. Seuraavan taulukon (taulukko 1) avulla kuvaillaan oppilaiden käsityksiä väittämäkohtaisesti. Tunnusluvut ilmaisevat otokoulujen muodostaman keskiarvotason ja koulujen keskinäisen vaihteluvälin. Lisäksi taulukosta käy ilmi oppilaiden käsityksiä ilmaisevien otokoulukohtaisten keskiarvotasojen yhteys koulukohtaiseen suunnittelun kokonaisosaamiseen.

TAULUKKO 1. Otokoulujen oppilaiden suunnitteluun liittyvien käsityksien yhteys suunnittelun kokonaisosaamiseen

Koulujen keskimääräiset tunnusluvut	SUUNNITTELUN KOKONAISSAAMISTA INDIKOIVA SUMMAMUUTTUJA						
	k.a.*	min*	maks*	vaihteluväli	r	r ²	p
Olen saanut opettajalta idean valmistamaani käsityötuotteeseen.	3,1	2,5	4,2	1,7	.517	27%	.000
Mielestäni olen hyvä ideoimaan uusia käsityötuotteita.	3,2	2,6	4,5	2,0	.515	27%	.000
Olen laatinut suunnitelman omasta käsityötuotteesta.	3,1	2,6	4,3	1,8	.486	24%	.000
Olen valmistanut käsityötuotteen oman suunnitelmani mukaan.	3,2	2,6	4,3	1,7	.469	22%	.001
Olen esittänyt suunnitelmiani opettajalle.	3,2	2,5	4,3	1,8	.463	21%	.001
Mielestäni olen hyvä suunnittelemaan uusia käsityötuotteita.	3,1	2,5	4,3	1,8	.458	21%	.001
Olen saanut toteuttaa omia ideoita käsityön oppitunneilla.	3,8	3,0	4,7	1,6	.443	20%	.001
Olen ideoinut oman käsityötuotteen.	3,3	2,5	4,2	1,7	.436	19%	.002
Olen saanut itse suunnitella valmistamani käsityötuotteet.	3,8	3,2	4,6	1,4	.374	14%	.008
Minulle on opetettu erilaisten käsityötuotteiden suunnittelua.	3,1	2,7	3,8	1,2	.373	14%	.008
Olen valmistanut opettajan mallin mukaisia käsityötuotteita.	3,8	3,4	4,7	1,3	.362	13%	.011
Minulle on opetettu tekstiilikaavojen tulkitsemista.	2,7	2,0	3,5	1,5	.270	7%	.060
Minulle on opetettu teknisen piirustuksen laatimista.	2,5	1,9	3,2	1,3	.237	6%	.100
Minulle on opetettu teknisen piirustuksen tulkitsemista.	2,6	1,2	3,1	1,2	.211	4%	.145
Olen pitänyt esityksen suunnitelmastani muille oppilaille.	1,7	1,5	2,4	1,2	-.200	4%	.167
Olen laatinut ryhmätyönä suunnitelman käsityötuotteesta.	2,0	1,5	2,7	1,2	-.172	3%	.238
Olen ideoinut ryhmätyönä käsityötuotteita.	2,1	3,2	2,8	2,8	-.168	3%	.248
Minulle on opetettu tekstiilikaavojen laatimista.	2,5	1,9	3,0	1,1	.162	3%	.265
Olen valmistanut opettajan suunnittelemaa käsityötuotteita.	3,2	2,4	3,9	1,5	.092	1%	.527
Olen valmistanut käsityötuotteita seuraamalla opettajan työohjeita.	3,5	3,0	4,0	1,0	-.058	0%	.692
Olen valmistanut käsityötuotteita jäljentämällä mallitöitä.	3,1	2,5	3,6	1,2	.043	0%	.771

*Asteikko: 1 (kielteinen käsitys) - 5 (myönteinen käsitys)

Tarkasteltaessa otokoulujen oppilaiden suunnitteluun ja suunnittelun opettamiseen liittyvien käsitysten yhteyttä suunnittelun kokonaisosaamiseen voidaan havaita, että otokoulujen oppilaiden käsitykset selittävät heikosti koulujen välistä vaihtelua. Selitysaste (r^2) jää tasoille 0–27 prosenttia. Näin ollen 73–100 prosenttia koulujen välisestä vaihtelusta jää selittymättä.

³ Kruskal-Wallis: $\chi^2 = 4.50$, $p = .342$; $\chi^2 = 1.22$, $p = .543$

⁴ Mann-Whitney: $U = 27.00$, $p = .021$, suomenkieliset koulut $n = 44$, ruotsinkieliset koulut $n = 4$

Alhaisesta selitysteesta huolimatta suunnitteluun liittyvillä oppilaslähtöisillä käsityksillä on yhteyttä koulukohtaiseen suunnittelun kokonaisosaamiseen. Lisäksi sekä opettajan antamilla ideoilla ja esittämällä malleilla että oppilaan käsityksillä omista ideointi- ja suunnittelutaidoista on koulukohtaista yhteyttä suunnittelun kokonaisosaamiseen. Yhteydet ovat kohtalaisia⁵ ja tilastollisesti merkitseviä tai erittäin merkitseviä. On myös huomattava, ettei ryhmätyöperusteisilla ja opettajakeskeisillä ositetuun käsityöhön ja suunnitteluun liittyvillä käsityksillä ole yhteyttä koulukohtaiseen suunnittelun kokonaisosaamiseen. Tällainen tulos osoittaa, että sellaisissa kouluissa, joissa toteutetaan oppilaslähtöisiä ideointi- ja suunnittelutehtäviä sekä toteutetaan oppilaan omien suunnitelmien mukaisia käsityötuotteita, suunnittelun kokonaisosaaminen hallitaan jossain määrin paremmin kuin muissa kouluissa. Vastaavasti sellaisissa kouluissa, joissa oppilaslähtöisten ideointi- ja suunnittelutehtävien toteuttaminen on vähäistä, suunnittelun kokonaisosaaminen hallitaan jossain määrin heikommin kuin muissa kouluissa.

Otoskoulujen oppilailta tiedusteltiin myös heidän käsityön opetukseen osallistumisen luokka-asteesta määrää perusopetuksen yläluokkien aikana. Oppilaiden osallistuminen käsityön opetukseen kolmen vuosiluokan aikana yläluokilla selittää suunnittelun kokonaisosaamiseen liittyvää koulujen välistä vaihtelua 10 prosenttia. Kohtalainen yhteys on positiivinen ja tilastollisesti merkitsevä.⁶ Vastaavasti oppilaiden osallistuminen käsityön opetukseen vain yhden vuosiluokan aikana selittää suunnittelun kokonaisosaamiseen liittyvästä koulujen välisestä vaihtelusta 22 prosenttia. Niin ikään kohtalainen yhteys on negatiivinen ja tilastollisesti merkitsevä.⁷ Tällainen tulos osoittaa, että vain yhden luokka-asteen aikana käsityön opetukseen osallistuneiden oppilaiden suunnittelutiedot ja -taidot ovat selvästi heikompia kuin sellaisten oppilaiden, jotka ovat osallistuneet käsityön opetukseen kolmen luokka-asteen aikana.

TAULUKKO 2. Käsityönopettajien taustatietojen yhteys heidän käsityksiinsä liittyen suunnittelun opetuksen toteuttamiseen

OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ SUUNNITTELUN OPETTAMISEEN LIITTYVISTÄ TEKIJÖISTÄ Korrelaatio (Pearson)

Koulujen keskimääräiset tunnusluvut					Opettaja-kelpoisuus		Opettaja-kokemus		Opetusryhmäkoko	
	k.a.*	min*	maks*	vaihteluväli	r	p	r	p	r	p
Arvioikaa, kuinka usein oppilaanne										
Ideivat omia käsityötuotteita.	4,0	1,0	5,0	4,0	-.086	.086	.091	.074	-.105	.048
Suunnittelevat erilaisia käsityötuotteita.	3,8	1,0	5,0	4,0	-.185	.002	.130	.019	-.039	.265
Ideovat käsityötuotteita ryhmätyönä.	3,9	1,0	5,0	4,0	-.119	.029	.141	.012	.010	.434
Suunnittelevat käsityötuotteita ryhmätyönä.	2,3	1,0	4,0	3,0	.122	.026	-.018	.385	-.071	.130
Pitävät suunnitelmistaan esityksiä muille oppilaille.	2,3	1,0	4,0	3,0	.102	.053	-.044	.244	-.103	.050
Pitävät suunnitelmistaan esityksiä muille oppilaille.	1,7	1,0	4,0	3,0	.082	.096	-.001	.494	.023	.355
Saavat opettajalta valmiin idean valmistettavasta	2,8	1,0	5,0	4,0	.053	.201	-.014	.411	.136	.015
Valmistavat opettajan suunnittelemaa käsityötuotteita.	2,5	1,0	5,0	4,0	.156	.189	-.079	.105	.105	.047
Valmistavat käsityötuotteita valmiiden mallitöiden avulla.	2,6	1,0	5,0	4,0	.168	.004	-.027	.336	.081	.100

*Asteikko: 1 (kielteinen käsitys) - 5 (myönteinen käsitys)

Tutkimusaineisto antaa viitteitä siitä, että muodollisesti kelpoisten käsityönopettajien opetuksessa oppilaat suunnittelevat erilaisia käsityötuotteita ja esittävät suunnitelmiaan opettajalla useammin kuin muiden opettajien opetuksessa. Vailla muodollista kelpoisuutta olevien opettajien opetuksessa oppilaat ideivat käsityötuotteita ryhmätyönä ja valmistavat käsityö-

⁵ Yhteys on kohtalaista jos $.700 > r > .300$

⁶ Pearsonin $r = .314$, $p = .028$, $n = 49$ otoskoulua

⁷ Pearsonin $r = -.470$, $p = .001$, $n = 49$ otoskoulua

tuotteita valmiiden mallitöiden avulla useammin kuin muodollisesti kelpoisten käsityönopettajien opetuksessa. Näyttää myös siltä, että pidemmän opettajakokemuksen omaavien käsityönopettajien opetuksessa oppilaat suunnittelevat erilaisia käsityötuotteita ja esittävät suunnitelmiaan opettajalle useammin kuin muiden opettajien opetuksessa. Pieniä opetusryhmiä opettavien käsityönopettajien opetuksessa oppilaat ideoivat omia käsityötuotteita ja suunnittelevat käsityötuotteita ryhmätyönä useammin kuin muiden opettajien opetuksessa. Lisäksi on havaittavissa, että suuria opetusryhmiä opettavien käsityönopettajien opetuksessa oppilaat saavat opettajalta valmiin idean valmistettavasta käsityötuotteesta ja valmistavat opettajan suunnittelemaa käsityötuotteita useammin kuin muiden opettajien opetuksessa. Yhteydet ovat heikkoja, mutta tilastollisesti merkitseviä. Edellisen taulukon (taulukko 2) mukaisia käsityönopettajien vastauksia käsityön ja suunnittelun opetuksesta on tarkasteltu tarkemmin Opetushallituksen julkaisemassa arviointiraportissa (Hilmola, 2011, 168–169).

Pohdinta

Tässä artikkelissa käytetty tutkimusaineisto osoittaa, että suunnittelutieto hallitaan keskimäärin sekä paremmin että yhtenäisemmin kuin käytännön suunnittelutaito. Silti käytännön suunnittelutaidoissa hyvin menestyneitä kouluja on suhteessa enemmän kuin suunnittelutiedoissa hyvin menestyneitä kouluja. Koulujen väliset ja erityisesti koulujen sisäiset erot ovat huomattavia. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että perusopetuksen päätösvaiheessa olevat oppilaat osaavat suunnittelutietoa ja käytännön suunnittelutaitoa erittäin vaihtelevasti. Useammassa kuin joka viidennessä koulussa tilanne on sellainen, että niistä lähtevillä oppilailta ei ole minkäänlaista tieto- ja taitopohjaa käsityön suunnittelun osa-alueilla. Sellaisissa kouluissa, joissa toteutetaan oppilaslähtöisiä ideointi ja suunnittelutehtäviä sekä oppilaan omien suunnitelmien mukaisia oppimistehtäviä, suunnittelun kokonaisosaaminen hallitaan paremmin kuin sellaisissa kouluissa, joissa vallitsevat opettajajohtoiset työtavat liittyen ideointiin ja suunnitteluun. Lisäksi oppilaiden käsityön opetukseen osallistumisen määrä on yhteydessä koulukohtaiseen suunnittelun kokonaisosaamisen siten, että suurempi osallistuminen tietää parempaa osaamista. Käsityönopettajien taustatietojen ja heidän suunnittelun opetukseen liittyvien käsitystensä väliset yhteydet ovat heikkoja, ja näin ollen niitä koskevat tulokset eivät ole merkittäviä tämän tutkimuksen kannalta. Tulokset antavat kuitenkin aihetta tämänsuuntaisille uusille tutkimushankkeille.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS, 2004) ohjaavat sekä tavoitteiden että sisältöjen kautta käsityön opetusta siten, että suunnittelun tulisi sisältyä opetukseen kaikilla luokka-asteilla. Erityisesti vuosiluokilla 5–9 suunnittelun opetuksen ja oppimisen arvioinnin pitäisi kohdistua tekniseen ja visuaaliseen suunnitteluun. Tulos kuitenkin osoittaa, että tältä osin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS, 2004) mukaiset oppimistavoitteet jäävät monelta osin ja useissa kouluissa saavuttamatta. Esiin nousee kysymys, miten ja missä määrin peruskoulussa opetetaan käsityön suunnittelua. Vai onko tilanne edelleen sellainen, että oppituntien aikaresurssit ovat vähäisiä ja valmistettavat työt vaativia, jolloin käytännön tekemiseen täytyy saada aikaa, vaikka suunnittelusta tinkimällä (ks. Syrjäläinen, 2003, 57). Näyttää siis siltä, että vain harvoissa kouluissa opetetaan käsityön suunnittelun vaatimia taitoja. Tämä tarkoittaa sitä, että Suomessa on suuri määrä kouluja, joissa toteutuneen opetussuunnitelman taso ei noudata perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaista ajatusta käsityön opetuksesta.

Tutkimuksessa havaittiin, että oppilaiden käsityön opetukseen osallistumisen määrä yläluokien aikana on yhteydessä koulukohtaiseen suunnittelun kokonaisosaamiseen siten, että suurempi osallistumisen määrä tietää parempaa osaamista. Tästä voidaan varovasti päätellä,

että suunnittelua opetetaan enemmän vasta yläluokkien aikana. Näin ollen näyttää siltä, että yksi ongelmakohta on alaluokkien käsityön ja erityisesti suunnittelun opetuksessa. Käsityön opetuksen tavoitteena ei ole valmistaa visuaalisesti miellyttäviä esineitä tarjoten oppilaille ositettuja käsityön oppimistehtäviä, vaan harjaannuttaa erilaisia ajattelua vaativia taitoja käytännön oppimistehtävien avulla tarjoten oppilaille kokonaisia käsityöprosesseja ja niihin liittyviä tiedollisia ja taidollisia haasteita jo alkuopetuksesta lähtien. Jotta tällainen ajatus käsityön opetuksesta voisi toteutua, tulee riittävän koulutusohjelman ja käsityöllisen kompetenssin omaavien luokanopettajien tai aineenopettajien antamaa käsityön opetusta lisätä alaluokilla. Lisäksi kaikkia käsityötä opettavia opettajia tulee ohjata riittävän lisäkoulutuksen avulla toteuttamaan kokonaiseen käsityöprosessiin perustuvia oppimistehtäviä.

Tämän artikkelin valossa on myös mielenkiintoista pohtia sitä, mistä lähtökohdista käsin opilaat ja opettajat ovat 2010 vastanneet kyselyyn. On todennäköistä, että heidän käsityksensä suunnittelusta ja sen olemuksesta, on varsin yksinkertainen ja käytännöllinen. Sen sijaan voidaan olettaa, että opetussuunnitelman - erityisesti tulevan 2016 opetussuunnitelman - taustalla on varsin rikas ja monipolvinen käsitys suunnittelun luonteesta käsityön osana. Siihen nähden tämän tutkimuksen tulokset ovat vieläkin huolestuttavammat. Käsillä olevan tutkimuksen perusteella on syytä olettaa, että tarvitaan päämääräsuuntautunutta kehitystyötä koulutuksen kaikilla tasoilla niin perusopetukseen liittyvässä täydennyskoulutuksessa kuin myös opettajankoulutuksessa. Lisäksi käsityön oppiaine tarvitsee suunnittelun opetukseen liittyvää oppimateriaalia ja yhtenäisiä ainedidaktisia ohjeita.

Lähteet

- ANTTILA, P. (1993). *Käsityön ja muotoilun teoreettiset perusteet*. Porvoo: WSOY.
- HENNESSY, S. & MURPHY P. (1999). The potential for collaborative problem solving in design and technology. *International Journal for Technology and Design education* 9, 1–36.
- HILMOLA, A. (2011). Käsityö. Teoksessa: S. Laitinen, A. Hilmola & M.-L. Juntunen (toim.), *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla*. (Koulutuksen seurantaraportit 2011:1) (s. 157–237). Helsinki: Opetushallitus.
- KANGAS, K., SEITAMAA-HAKKARAINEN, P. & HAKKARAINEN, K. (2013a). Design expert's participation in elementary student's collaborative design process. *International Journal of Technology and Design Education* 23, 161–178.
- KANGAS, K., SEITAMAA-HAKKARAINEN, P. & HAKKARAINEN, K. (2013b). Design thinking in elementary students' collaborative lamp designing process. *Design and Technology Education: An International Journal*, 18(1), 30–43.
- KOJONKOSKI-RÄNNÄLI, S. (1995). *Ajatus käsissämme. Käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi* (Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C:109). Turun yliopisto.
- LAHTI, H. (2008). *Collaborative design in a virtual learning environment*. (Helsingin yliopiston kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 17). Helsingin yliopisto.
- OPETUSHALLITUS (2014). *OPS 2016 - Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen*. Haettu 10.10.2014 osoitteesta <http://www.oph.fi/ops2016/perusteluonnokset>
- POPS (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.

- PÖLLÄNEN, S. & KRÖGER, T. (2004). Näkökulmia kokonaiseen käsityöhön. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (toim.), *Tutkiva opettajankoulutus - taitava opettaja*. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Haettu 13.6.2014 osoitteesta <http://sokl.uef.fi/verkojulkaisut/tutkivaope/kehys.htm>
- PÖLLÄNEN, S. & KRÖGER, T. (2005). Kokonainen ja ositettu käsityö paradigmana maailmoina: näkökulmia ja tulevaisuudensuuntia. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.), *Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta* (Artefakta 17) (s. 86–96). Hamina: Akatiimi.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How do professionals think in action*. Avebury: Aldershot Hants.
- SEITAMAA-HAKKARAINEN, P. (1998). *Kompositio ja konstruktio asiantuntijoiden ja aloittelijoiden suunnittelussa*. *Artelogi* 7, 12–24.
- SEITAMAA-HAKKARAINEN, P. (2000). *The weaving-design process as a dual-space search* (Research report 6). University of Helsinki, Department of Home Economics and Craft Science.
- SYRJÄLÄINEN, E. (2003). *Käsityön opettajan pedagogisen tiedon lähteeltä: Persoonalliset toimintatavat ja periaatteet käsityön opetuksen kontekstissa* (Helsingin yliopiston kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 12). Helsingin yliopisto.
- SYRJÄLÄINEN, E. (2009). Käsityön taitopedagogiikka – mitä se on? Teoksessa R. Koskennurmi–Sivonen, A. M. Raunio & M. Luutonen (toim.), *Näkökulmia käsityön ja käsityön opetuksen tutkimukseen. Pirkko Anttila 80 vuotta. Syntymäpäiväseminaari 18.5.2009. Puheenvuorojen tiivistelmät* (Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen työpapereita 2) (s.21–22). Helsingin yliopisto.
- VIILO, M., SEITAMAA-HAKKARAINEN, P., KANGAS, K. & HAKKARAINEN, K. (2013). Oppimisen ohjaaminen teknologia-intensiivisessä oppimisympäristössä. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.), *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. (Oppaat ja käsikirjat 2013:9) (s.203–217). Helsinki: Opetushallitus.
- ZEISEL, J. (1984). *Inquiry by Design: Tools for environment-behavior research*. New York: Cambridge University Press.

- **III Käsityötuotteiden**
- **ja -palvelujen**
- **yhteissuunnittelu**

Yhteisöllinen konseptisuunnittelu vaatetussuunnittelun lähtökohtana

.....
Henna Lahti & Ana Nuutinen
.....

- Tässä artikkelissa tarkastellaan, miten konseptisuunnittelun periaatteet ja menetelmät voivat rikastaa käsityön suunnittelu- ja valmistusprosessia. Konseptisuunnittelun keskeisenä tavoitteena on koota ja konkretisoida abstrakteja ideoita sekä tuottaa konseptia kuvaavia dokumentteja. Perinteisesti konseptisuunnittelu liitetään vahvasti markkinoinnin, viestinnän ja muotoilun aloihin, eikä sitä juurikaan pidetä osana käsityöprosessia. Lisäksi konseptisuunnittelulla voidaan eri aloilla tarkoittaa hyvinkin erilaisia toimintatapoja ja tuotoksia. Tässä artikkelissa käsittelemme konseptisuunnittelua sekä yleisellä tasolla että vaatetussuunnittelun kontekstissa.
- Konseptisuunnitteluun liittyy tyypillisesti useiden eri toimijoiden välinen yhteistyö, kun taas käsityöprosessi mielletään vahvasti yksilökeskeiseksi toiminnaksi. Viimeaikaiset tutkimukset kuitenkin osoittavat, että yhteisöllinen toimintatapa voi luoda puitteet sekä oman ajattelun että sosiaalisesti jaetun osaamisen kehittämiseen myös käsityössä. Yhteisöllisen suunnittelun tuloksena voi syntyä ainutkertaisia tuotoksia ja uutta tietoa, joita ei voitaisi saavuttaa pelkästään yksinään tekemällä tai tehtäviä jakamalla. Yhteisöllisen suunnittelun tulos onkin parhaimmillaan enemmän kuin ryhmän jäsenten tuotosten summa.
- Tässä artikkelissa esitellään käsityöopettajan koulutuksessa toteutettu vaatetuksen opintojakso, jossa ensimmäistä kertaa yhdistettiin yhteisöllisesti suunniteltu konsepti opiskelijoiden yksilöllisiin vaatetussuunnitelmiin. Artikkelissa tuodaan esille konseptisuunnittelussa käytetyt menetelmät, analysoidaan konseptien luonnetta ja niiden merkitystä lopullisissa vaatetussuunnitelmissa. Kokeilun pohjalta pohditaan, miten konseptisuunnittelun opetusta ja konseptin hyödyntämistä voitaisiin kehittää erilaisissa käsityöprosesseissa.
- ASIASANAT: konseptisuunnittelu, konseptit, käsityö, vaatetussuunnittelu, yhteissuunnittelu

Johdanto

Nykyään suunnitteluprosessia ja suunnittelun oppimista tutkitaan paljon yhteisöllisenä toimintana (esim. Binder ym., 2011; Kangas, Lahti, Ojala & Yliveronen, 2014; Sanders & Stappers, 2008). Tällöin sekä suunnittelun että oppimisen ajatellaan olevan materiaalisesti, sosiaalisesti ja ajallisesti välittyntä. Se, millaisena itse suunnitteluprosessi nähdään, vaikuttaa vahvasti myös suunnittelualan koulutukseen ja toimintatapoihin. Suunnittelun ja muotoilun opetus on perinteisesti pohjautunut studio-opetukseen, jossa jokainen opiskelija on ollut vastuussa omasta suunnitelmastaan ja opettaja tai kurssikaverit ovat tukenet reflektointia (Schön, 1987). Tällainen sosiaalinen vuorovaikutus voi edistää dialogisuutta, havainnointia ja vertailua, mutta toisten opiskelijoiden toiminnan ja tuotosten havainnointi tai keskustelut samasta aiheesta eivät vielä tee suunnittelusta yhteisöllistä (Ashton & Durling, 2000). Yhteisöllinen suunnittelu perustuukin siihen, että suunnitteluyhteisön jäsenet osallistuvat yhdessä prosessin kaikkiin vaiheisiin kuten suunnittelukontekstin luomiseen, suunnitteluideoiden kehittämiseen ja arvioimiseen sekä uuden tiedon etsimiseen ja jakamiseen.

Perrone (2013) korostaa yhteisöllisen luovuuden merkitystä eri-ikäisten oppijoiden keskuudessa. Hänen lähtökohtansa on, että fantasian avulla voidaan stimuloida luovuutta. Perrone on toteuttanut sekä lasten että suunnittelualan opiskelijoiden kanssa projekteja, joissa osallistujat ovat tehneet muun muassa yhteisöllisiä kollaaseja piirtämällä ja maalaamalla. Yhteisöllinen suunnittelu tapahtuu yhteissuunnitteluavaruudessa (Sanders & Westerlund, 2011), joka sisältää sekä aineelliset että aineettomat suunnitteluprosessin lähtökohdat ja tuotokset. Binder ym. (2011, 29) esittävät, että yhteissuunnittelu rakentuu erityisesti erilaisten suunnittelumateriaalien varaan. Heidän mukaansa on ratkaisevan tärkeää tarjota opiskelijoille riittävän rikas materiaalivarasto inspiraation ja sosiaalisen vuorovaikutuksen tueksi.

Suunnittelumateriaalien ja -välineiden lisäksi metaforien merkitys suunnittelussa korostuu. Vaatetussuunnittelussa metaforilla on aktiivinen ja dynaaminen rooli, sillä ne uudistavat ja saavat asioita aikaan. Metaforilla on niin itsestään selvä osa alan puhettavassa ja ajattelussa, ettei niihin välttämättä tule kiinnittäneeksi huomiota. Toisaalta tutkijat (Casakin, 2011; Hey, Linsey, Agogino & Wood, 2008) tuovat esille, että kokemattomilla opiskelijoilla on vaikeuksia kartoittaa, siirtää ja soveltaa metaforisia konsepteja suunnittelutehtävässä. Myös Lawsonin (2004) mukaan noviisit käyttävät konkreettisia esimerkkejä ongelmanratkaisussa ja vain kokeneemmat suunnittelijat tekevät metaforista resurssin.

Boling, Siegel, Smith ja Parrish (2013; ks. myös Sosa Tzec, Beck & Siegel, 2013) esittävät erilaisia narratiivisia lähestymistapoja, joilla opettajat voivat tukea opiskelijoiden taiteellista ilmaisua ja visioita. Heidän mukaansa narratiivit voivat tukea myös tutkivaa ja reflektointia oppimista. Suunnittelukoulutuksen perinteistä ja rutiineista poikkeava toimintatapa on kuitenkin haastavaa sekä opettajalle että opiskelijoille. Se vaatii osallistujilta heittäytymistä osaksi tarinaa, joka ulkopuolisesta voi näyttäytyä kaoottisena ja tuottamattomana prosessina.

Reflektoinnilla on suuri merkitys osana pedagogisia käytäntöjä. Ryan ja Brough (2012) tutkivat erilaisten artefaktien roolia vaatetussuunnittelun kontekstissa (ks. myös Hargrove, 2011). Heidän mukaansa on tärkeää, että opiskelijoita pyydetään refleктоimaan artefaktien avulla prosessin eri vaiheissa. Heidän projektillaan on paljon yhteisiä piirteitä oman projektimme kanssa, sillä molemmista voidaan erottaa kolme keskeistä vaihetta artefakteineen: 1) konseptisuunnitelma, 2) luonnos, kuosittelu, prototyyppi/mallikappale ja 3) lopullinen asu. Tässä artikkelissa keskitymme projektin 1. ja 3. vaiheeseen.

Konsepti käsitteenä

Muotoilun alalla konseptityöskentely on suhteellisen uusi ja arvostettu muotoilutyön vaihe, jolla ei vielä ole yksiselitteistä kollektiivista määritelmää. Konseptisana liittyy keskeneräiseen työhön kuten puheen käsikirjoitukseen tai puhtaaksi kirjoittamattomaan tekstiin. Konseptisuunnittelu-sanan määritelmiä on vaikeampi löytää. Yksi reitti määrittelylle tarjoutuu konseptisuunnittelussa käytettyjen konseptikuvan ja konseptikuvituksen (*concept image, concept illustration, concept drawing*) käsitteiden kautta.

Konseptikuva voi olla paperille tehty piirustus tai maalaus, digitaalinen piirustus tai maalaus, tai molempia. Ensimmäisen kosketus käsitteeseen ajoittuu 1930-luvulle, jolloin animaatioiteollisuuden piirissä (mm. Disney Animation) käytettiin konseptitaidetta (*concept art*). Se tarkoitti piirrettyjä tai maalattuja kuvia, jotka kuvittavat työn alla olevan animaatioelokuvan ilmettä, tunnelmaa, muotoilua ja värejä. Käsite on omaksuttu myöhemmin peliteollisuuteen. Konseptikuvitusta käytetään lisäksi muun muassa lavastuksessa, arkkitehtuurissa ja muotisuunnittelussa. (Paaso, 2014, 6.) Kuvituksen rinnalla voidaan konseptien visualisoinnissa käyttää myös kolmiulotteista tuotosta eli prototyyppejä. Tämä konseptisuunnittelun näkökulma on saanut alkunsa 1930-luvulla autoteollisuudessa, jossa General Motorsin suunnittelijaa Harley Earlia pidetään konseptiautojen “isänä”.

Konseptisuunnittelulle on annettu hyvin erilaisia merkityksiä eri toimialoilla. Perinteisesti konseptisuunnittelu liitetään vahvasti markkinoinnin, viestinnän ja muotoilun aloihin. Mainonnassa konseptiin kiteytetään perusidea, jonka ohjaamana mainos jäsennetään tai kampanjakokonaisuutta suunnitellaan, koordinoidaan ja hallitaan. Digitaalisessa viestinnässä konseptisuunnittelun lopputuloksena syntyy esimerkiksi suunnitteludokumentti verkkopalvelusta, joka saavuttaa asiakkaan tavoitteet ja täyttää käyttäjän tarpeet. Pelisuunnittelussa konseptisuunnittelu liittyy pohjatyöhön tuotteen jatkosuunnittelun ja tuotannon rahoituksen saamiseksi. Elokuvatoteutuksissa konsepti tarkoittaa tarinan ytimen tai etenemisvaiheiden kuvailemista muutamalla lauseella. TV-tuotannossa konseptisuunnittelun tuloksena syntyy ohjelmaidea, jossa suunniteltu ajankohta, kohdeyleisö ja ohjelman visuaalisuus muodostavat juuri tiettyyn ohjelmapaikkaan sopivan kokonaisuuden. Muotoiluteollisuudessa konseptisuunnittelulla voidaan kuvata sekä tuotteen ideaa että esittää prototyyppejä ja luonnoksia uusista tuotteista. Tilasuunnittelussa konseptin suunnittelun lopputuloksena syntyy esimerkiksi näkemys uudesta rakennuskohteesta, joka dokumentoituna päättyy rahoittajien arvioitavaksi. (Iljin, 2006, 5–6.)

Järjestelmällinen konseptisuunnittelu on uusi ilmiö, joka kehittyi voimakkaasti eri puolilla maailmaa. Globaalin kilpailutilanteen seurauksena siitä on tullut tärkeä strateginen osa yritysten innovaatiotoimintaa. Konseptisuunnittelua tekevien yritysten määrän odotetaan lisääntyvän merkittävästi tulevina vuosina. Myös konseptisuunnitteluun liittyvän monitieteisen tutkimuksen odotetaan lisääntyvän yliopistoissa. Yhtenä näköpiirissä olevana tehtäväkenttänä nähdään kestävään elämäntapaan liittyvät kysymykset ja ratkaisumallit. (Rosted, Lau, Høgenhaven & Johansen, 2007, 201, 207.)

Konseptisuunnittelu vs. tuotesuunnittelu

Perinteinen tuotesuunnittelu antaa usein vähän liikkumatilaa uutta luovalle ajattelulle. Luovia ratkaisuja halutaan, mutta epävarmuus saattaa lopulta kuitenkin suunnata valinnat toteutettavaksi perinteisen tavan mukaisesti. (Keinonen & Jääskö, 2004, 29.) Konseptisuunnittelu on abstrakti käsite ja työskentelytapoja on monia. Konseptisuun-

nittelulla voidaan eri aloilla tarkoittaa hyvinkin erilaisia toimintatapoja ja tuotoksia. Teollisessa muotoilussa on nähtävissä viitteitä kokonaisvaltaiseen suunnitteluprosessiin. (Laansalu, 2013, 6, 8.) Keinosen ja Jääskön (2004, 26–28, 178) mukaan konseptisuunnittelu on tuotesuunnittelunomaista toimintaa, jota on mahdollisuus tehdä irrallaan valmistamiseen liittyvistä rajoitteista, ideoiden hyödyntämisestä tai virheettömyyden kautta määritellystä onnistumisen pakosta. Konseptioija kuvailee, suunnittelee ja tuottaa erilaisia malleja tutkiakseen ja kehittääkseen tuotteita ja tuotekonsepteja tai muuttaakseen nykyisiä tuotteita vastaamaan tulevaisuuden tarpeita ja mahdollisuuksia sekä arvioidakseen tuotteita erilaisissa vaihtoehtoisissa tulevaisuuden tilanteissa ja ympäristöissä.

Konseptisuunnittelu eroaa tuotesuunnittelusta pikemminkin tavoitteiden kuin yksittäisten työvaiheiden osalta. Konseptisuunnittelulle on ominaista tulevaisuusorientoituneisuus, innovatiivinen irtautuminen vanhoista kaavoista ja totutuista ajatusmalleista sekä kyky yhdistellä mitä erilaisimpia signaaleja. Uusien ratkaisujen tuottamiseksi suunnittelukohdetta tulee tarkastella uudessa valossa, kokonaisvaltaisesti ja näkökulmia vaihtaen, mutta samalla huomioiden myös yksittäisiä elementtejä. (Keinonen & Jääskö, 2004, 30–38, 51; Kokkonen ym., 2005, 66, 109.) Tavoitteena on vähentää (itse)kriittikiiä ideointivaiheesta ja löytää sellaisia ratkaisuja, joihin ei perinteisellä analyyttisellä ongelmanratkaisulla päädytä.

Hyysalon (2009, 218) mukaan tuote ei ole pelkästään tekninen ratkaisu vaan osa laajempaa käyttökonceptia. Konsepti kuvaa tuotteen suunnitteluratkaisuja periaatteellisella tasolla, mutta ei varsinaisesti “näytä” tuotetta. Se sisältää idean, joka osoittaa, millä tavalla konseptin osaset sopivat yhteen (Aspelund, 2006, 68). Konsepti esitetään ennen tuotekehityksen tuloksena syntyneitä vastaavaa määrittelyä. Konseptisuunnittelua voidaankin tarkastella muutossuunnitteluna (*transformation design*), joka käynnistyy ennen suunnitteluongelmaa määrittelevää tehtävänantoa (*design brief*). (Rosted ym., 2007, 50.) Konseptisuunnittelulle on ominaista ryhmätyöskentely, tutkiva ote suunnitteluun, pidemmän aikavälin suunnitteluongelmien ratkaisu, monialaisuus tai -tieteisyys, ennakkoluulottomuus, avarakatseisuus ja kyseenalaistava asenne. Tästä syystä konseptisuunnittelua pidetään käyttökelpoisena epävarmoissa ympäristöissä tai epävakaina aikoina.

Konsepti suunnitteluprosessissa

Konseptit aloittavat suunnitteluprosessin. Eri tahot (esim. suunnittelija, tuotanto, asiakas) näkevät konseptin ja sen esittämisen omista näkökulmistaan. (Aspelund, 2006, 84.) Teollisessa muotoilussa konseptointia kuvataan innovaatioprosessin sumean alkupään (*fuzzy front end*) keskeisimmäksi vaiheeksi. Se on luova ja analyyttinen, parhaimmillaan tuotekehityksen kiireettömin vaihe, jolla pyritään paremmin tunnistamaan käyttäjien tarpeita, keräämään oivalluksia, tutkimaan “tyhjää” tilaa ja luomaan mahdollisuuksia.

Aspelund (2006, 69, 78) sekä Keinonen ja Jääskö (2004, 25–37, 53) määrittelevät hyvän konseptin ominaisuuksia seuraavasti: Hyvä konsepti luo kommunikaatiolle viitekehityksen. Se välittää viestinsä vastaanottajalle selkeästi, ymmärrettävästi ja ytimekkäästi. Työkaluina voidaan käyttää metaforia, joita käyttäen viesti välittyy tiiviinä ja kuvaavana. Metaforat jättävät katsojan omalle luovuudelle tilaa, ovat helppoja muistaa ja kertoa edelleen ja lisäksi ovat laajalti ymmärrettävissä.

Riippumatta siitä, pohjautuuko konsepti käytännön todellisuuteen vai fantasiaan, se kiteyttää olennaiset kehittämiskohteet ja perustelee niitä uskottavasti. Konkretia herättää enemmän kiinnostusta sekä tuottaa tarkempaa ja syvempää palautetta kuin viitteellisemmät kuvaukset. Hyvä konsepti esittää kehittämistavoitteita sekä tarjoaa niihin kunnianhimoisia ratkaisumahdollisuuksia ja -vaihtoehtoja siten, että vastaanottajat motivoituvat osallistumaan ratkaisujen kehittämiseen.

Konsepti tehdään ennakoivassa ilmapiirissä. Ennakoinnin aikajänne vaihtelee. Teollisessa muotoilussa on määritelty konseptikategorioita, jotka jaetaan aikahorisontin mukaan neljään eri osa-alueeseen. Kaksi pidemmälle tulevaisuuteen tähtäävää kategoriaa, visioiva (yli 10 vuotta) ja kehittävä (5–10 vuotta) konseptisuunnittelu, eivät pyri suoraan kaupallisen tuotteen kehittämiseen, vaan tutkivat uudentyyppisten tuote- ja palvelukonseptien ideointia, uusia potentiaalisia markkinoita sekä tunnustelevat nousevien käyttäjätarpeiden luomia mahdollisuuksia. Tuotekehitysprojektiin suoraan liittyviä kategorioita ovat määrittelevä (2–5 vuotta) ja ratkaiseva (0–2 vuotta) tuotekonseptointi. Nämä neljä eri tyyppiä eivät kuitenkaan ole täysin erillisiä, vaan kytkeytyvät käytännössä toisiinsa. (Keinonen & Jääskö, 2004, 21, 36, 40–43; Kokkonen ym., 2005, 17–19.)

Hyvä konsepti elää ajassa ja on muuntautumiskykyinen (Sorger & Udale, 2012, 14). Se saa erilaisia muotoja eri vaiheissa, eri tilanteissa ja eri yleisöjen tarpeiden ja odotuksien mukaan. Konseptin tekijän tulee hallita konseptikokonaisuus niin hyvin, että yksityiskohtia voidaan vaihtaa, muokata tai järjestellä eri tavoin ilman, että konseptin ydin muuttuu.

Konseptikuvaus voidaan muotoilla kolmella eri tavalla: tekstuaalisesti (kirjoittamalla), visuaalisesti ja näytekappaleen tai prototyypin (materiaalin) avulla (Keinonen & Jääskö, 2004, 37; Sorger & Udale, 2012, 14). **Tekstuaalista kuvausta** käytetään usein silloin, kun tuotteen lopullinen ulkonäkö on vielä epäselvä. Kun konsepti on tarina, sillä on kaksi pääkomponenttia: sisältö (mitä kerrotaan) ja muoto (miten kerrotaan). Konseptikuvaus voidaan esittää listana avainsanoja tai -lauseita tai kerronnallisessa muodossa. Esitystapa voi olla joko muodollinen tai kaunopuheinen. Avainsanoja ja lauseita listatessa keskitytään tuotteen olennaisiin piirteisiin, kun taas kerronnallinen muoto saattaa auttaa kuvaamaan paremmin tärkeitä mielleyhtymiä. Konseptikuvaus voi sisältää muun muassa sellaisia tuotteen esteettisyyteen, materiaaleihin ja tuotantoon, käyttötarkoitukseen ja toimintaan sekä tuotteen antamaan mielihyvään liittyviä piirteitä, joita ei ole muissa tuotteissa.

Tekstuaaliseen kuvaukseen voi haasteita tuottaa metaforinen kieli, joka on ilmaisuvoimaista ja kokonaisvaltaista, mutta joka voi vaikuttaa myös epäselvältä ja epämääräiseltä. Metaforinen ilmaisu on käyttökelpoinen silloin, kun sanottava asia hahmottuu vaikeasti puhujan mielessä, ajatus on vasta kypsymässä tai juolahtamassa mieleen. Se voi olla myös silkan bluffin ilmiä ja ne voivat joskus harhauttaa huomaamasta, ettei kirjoittaja aivan tarkkaan tiedä, mitä haluaa sanoa (Elovaara, 1992, 31).

Osa konseptiin liittyvästä tiedosta voidaan välittää paremmin visuaalisessa muodossa, luonnoksina ja kuvina, kuin tekstuaalisessa muodossa. **Visuaalinen esitys** voidaan kokea helpommin omaksuttavaksi, sillä kirjoitettua kuvausta voi olla työlästä lukea saattikaan omaksua. Perinteiset piirustus- ja muut visualisointimenetelmät sekä nykyisin tietokoneavusteiset mallinnus- ja kuvausmenetelmät mahdollistavat lukuisia eri vaihtoehtoja ja näiden yhdistelmiä. (Kokkonen ym., 2005, 111.) Visuaalisten kuvausten kehittäminen vaatii vähemmän aikaa ja

rahaa kuin konkreettisten prototyyppien valmistaminen. Tietynlaista tietoa voi myös olla helpompi välittää visuaalisesti periaatteella ”yksi kuva kertoo enemmän kuin tuhat sanaa”. Lisäksi harkittu visuaalinen esitys voi edesauttaa merkittävästi tiedon tulvasta erottumista.

Samalla, kun visualisointi edistää konseptiin liittyvää vuoropuhelua (Rosted ym., 2007, 93), siihen liittyy myös haasteita. Visualisoinnilla on helppo hämätä. Vaikka konsepti olisi vasta raakile, hienolla esityksellä voidaan peittää puutteet ja saadaan huonokin idea näyttämään hyvältä. Sama pätee toisinkin päin eli hyvä idea saattaa hukkuu huonoon esittämiseen. Visuaalisessa esittämisessä tulee pyrkiä tarkoituksenmukaiseen, yhdenvertaiseen ja mahdollisimman konstailemattomaan esitystapaan varsinkin, jos konsepteja pitää vertailla keskenään. (Kokkonen ym., 2005, 110.)

TAULUKKO 1. Taulukkoon on koottu vaatetussuunnittelussa yleisesti käytettyjä taulutyyppejä. Käsitteisiin sisältyy useita erilaisia konseptityyppejä, erilaisia konseptien rakenteita ja toteutustapoja.

TRENDITAUULU (trend board) KONSEPTITAUULU (concept board)	Trenditauluissa esitellään kaupallisia muotitrendejä, joita julkaistaan kahden vuoden aikana puolivuositain kuitu- ja tekstiilivalmistajille, vaate- ja asustevalmistajille sekä niiden markkinoijille ja kuluttajille. (Nuutinen, 2012, 115). Trenditauluja nimitetään myös konseptitauluiksi.
STORYBOARD (fashion storyboard)	Storyboard tarkoittaa elokuvan tekijöiden käyttämää kuvakäsikirjoitusta. Suunnittelussa sitä käytetään muotikuvauksissa, ennustetiedon jäsentämisessä (valokuvia, kuvamanipulaatioita, luonnoksia) sekä ennakoitujen muodin kehityssuuntien visualisoinnissa. Trenditaulua nimitetään toisinaan storyboardiksi.
TUNNELMATAULU (mood board)	Tunnelmataulu on suunnittelubriefin emotionaalinen vastine, johon kootaan sekä visuaalista aineistoa (esim. kuvia, esineitä, materiaaleja, värejä) että avainsanoja, jotka välittävät tavoitteena olevan kokoelman tunnelmaa. (Brannon, 2000, 387; Clarke, 2011, 172; Kokkonen ym., 2005, 103).
IDEATAULU (idea board) INSPIRAATIOTAULU (inspiration board)	Ideataulu jäsentää suunnittelijan oman taustatutkimuksen tuloksia ja hänen keräämiään vaikutteita (esim. värejä, materiaaleja, yksityiskohtia). Inspiraatiotaulu toimii nimensä mukaisesti suunnittelutyön alkuinspiraation lähteenä. Inspiraatiotaulua nimitetään toisinaan tunnelma- tai ideatauluksi.
TEEMATAULU (theme board)	Teemataulu jäsentää isoa asia- ja aihekokonaisuutta osiin (ryhmiin), joilla jokaisella on oman tyyppisensä linja, muoto, materiaali, tekstuuri, väri ja kuvio (Frings, 2005, 12; Sorger & Udale, 2006, 30).
VÄRITAUULU (color board)	Väritaulussa värit esitellään materiaalinäytteinä ja värejä kuvaavina avainsanoina sekä mahdollisesti käyttäen jonkin väristandardin koodeja (esim. Pantone).
KANGASTAUULU (fabric board/swatch board)	Kangastaulussa (tilkkutaulussa) esitellään materiaalivalikoima, josta tehdään valinnat kokoelman eri vaatteisiin. Tilkkujen koko vaihtelee pienistä näytteistä painokankaiden raportin kokoihin näytteisiin. Tavoitteena esitellä materiaalien ominaisuuksia: ulkonäköä, tuntua ja laskeutuvuutta.
NÄYTETAULU (sample board, contextual board)	Näytetaulussa esitellään materiaalinäytteitä siten, että ne ovat kuvien tai piirrosten vieressä. Tavoitteena on visualisoida sitä, miltä esimerkiksi asukokonaisuus tai sisustus näyttää tiettyjä materiaaleja ja värejä käyttämällä. (Tangaz, 2006, 112-113.)
TYYLITAUULU (style board)	Tyylitaulu kokoaa kaikki suunnittelijan piirtämien vaatteiden työluonnokset, kankaat ja värit yhteen. Siihen lisätään ja siitä poistetaan malleja, värejä ja materiaaleja niin kauan, kunnes kokoelma on valmis (Frings, 2005, 183.)
KUVITUSTAUULU (illustration board)	Kuvitustaulussa esitellään ihmisvartaloiden päälle luonnosteltuja vaatteita. Ennen valokuvausta sen avulla esiteltiin muotisuunnittelijoiden luomuksia. Nykyisin kuvitusta voidaan käyttää trendi- ja tunnelmataulujen rinnalla, visualisoimassa suunnittelijan näkemyksiä tulossa olevasta muodista.
SHOWROOM BOARD	Showroom board on taulu, jolla esitellään ja markkinoidaan kokoelmaa jo ennen kuin mallikappaleet ovat valmiina. Taulun jokaisessa vaatteessa on tyylinumero ja väri vaihtoehdot. (Donofrio-Ferrezza & Hefferen, 2008, 269-270.)
ESITTELYTAULU (presentation board)	Esittelytauluun kootaan ydin kokoelman tunnelmasta. Taulussa olevat otsikko ja/tai avainsanat kuvailevat visuaalisessa muodossa esiteltyä trendiä tai teemaa. Taulua voidaan käyttää sekä viestintä- että markkinointivälineenä sisäänostajille ja kuluttajille (Jennings, 2011, 222.)
ASIAKASTAUULU (client board)	Asiakastaulu esittelee asiakkaalle yksilöllisesti jatkokehittyä kokoelman teemaa asiakkaan oman kohderyhmän elämäntyyliin ja identiteettiin sopivaksi. Uudelle teemalle annetaan uusi nimi (nimivariaatio) (Brannon, 2000, 387-389.)

Vaatetussuunnittelussa konseptien visualisointia tehdään tyypillisesti ns. taulutyöskentelynä (taulukko 1). Taulut toteutetaan kollaaseina ja ne voivat olla joko konkreettisia tai sähköisiä (*eCollage*). Käsillä tehty taulu voi olla hitaampi toteuttaa kuin digitaalinen, mutta konkreettinen taulu esittelee fyysistä aineistoa ja tarjoaa siten kokonaisemmän tunnepaletin, joka tehoaa paremmin kuin digitaalisesta aineistosta otettu värituloste (Clarke, 2011, 172).

Prototyypien (ensimmäisten versioiden) tekeminen yhtäältä mallintaa konseptin ideaa, toisaalta täsmentää suunnitteluhaasteita ja kartoittaa vaihtoehtoja sekä lisäksi nostaa esiin oikeita kysymyksiä, ei niinkään valmiita vastauksia (Keinonen & Jääskö, 2004, 26, 29). Prototyyppejä voidaan rakentaa uusien asioiden oppimiseksi ja tiedon integroimiseksi kokonaisuuteen, ryhmän sisäiseen ja ulkopuolisten osapuolten väliseen kommunikointiin, merkki-paaluiksi kehitysvaiheista sekä riskien tunnistamiseksi (Hyysalo, 2009, 181).

Prototyypit voidaan jakaa kolmeen eri ryhmään riippuen siitä, mihin niitä käytetään. Konseptiprototyyppi (*concept prototype*) on karkea, usein ei-toimiva, korvaavasta materiaalista tehty malli, jonka avulla esitellään konseptin perusidea suunnittelutiimille tai asiakkaalle. Raakileesta tulevat ilmi oleelliset valintaan liittyvät kriteerit sekä tuotekonseptin identiteetti. Kertakäyttöprototyyppiä (*throwaway prototype*) käytetään usein jonkin määrätyn suunnitteluyksityiskohdan tai sen toimivuuden testaamiseen. Tämän prototyypin ei tarvitse kestää yhtä testiä kauemmin, mutta sen avulla saatu tieto tulee dokumentoida, jotta se ei mene prototyypin mukana roskeisiin. Kehittävää prototyyppiä (*evolutionary prototype*) käytetään silloin, kun tuote vaatii parempaa tutkimusta. Prototyyppi muuttuu lisätiedon ja uusien päätösten myötä. (Aspelund, 2006, 171, 173; Keinonen & Jääskö, 2004, 64.)

Materiaalinen esittäminen (materiaalinäyte, prototyyppi) luo sillan konseptista tuotekehitykseen. Materiaalin avulla voidaan tehdä näkyväksi konseptin sisältämiä ideamahdollisuuksia tai testata sen keskeisimpiä piirteitä. Materiaalien manipulointi (kokeilut) tuovat konseptiin haptisia ja muilla aisteilla havaittavia ominaisuuksia. Konkreettinen kokeilu tuo esiin sellaisia tuotteen ominaisuuksia, joita ei luonnostelemalla voi saada aikaan. Se antaa tietoa idean ulkonäön lisäksi sen toimivuudesta ja rakenteesta. Prototyypityöskentelyssä tapahtuneet virheet voivat lisäksi toimia odottamattomina suunnannäyttäjinä. Idea ei kuitenkaan saisi kiirehtiä viimeistelemään, ennen kuin kaikki konseptin mahdollisuudet on tutkittu.

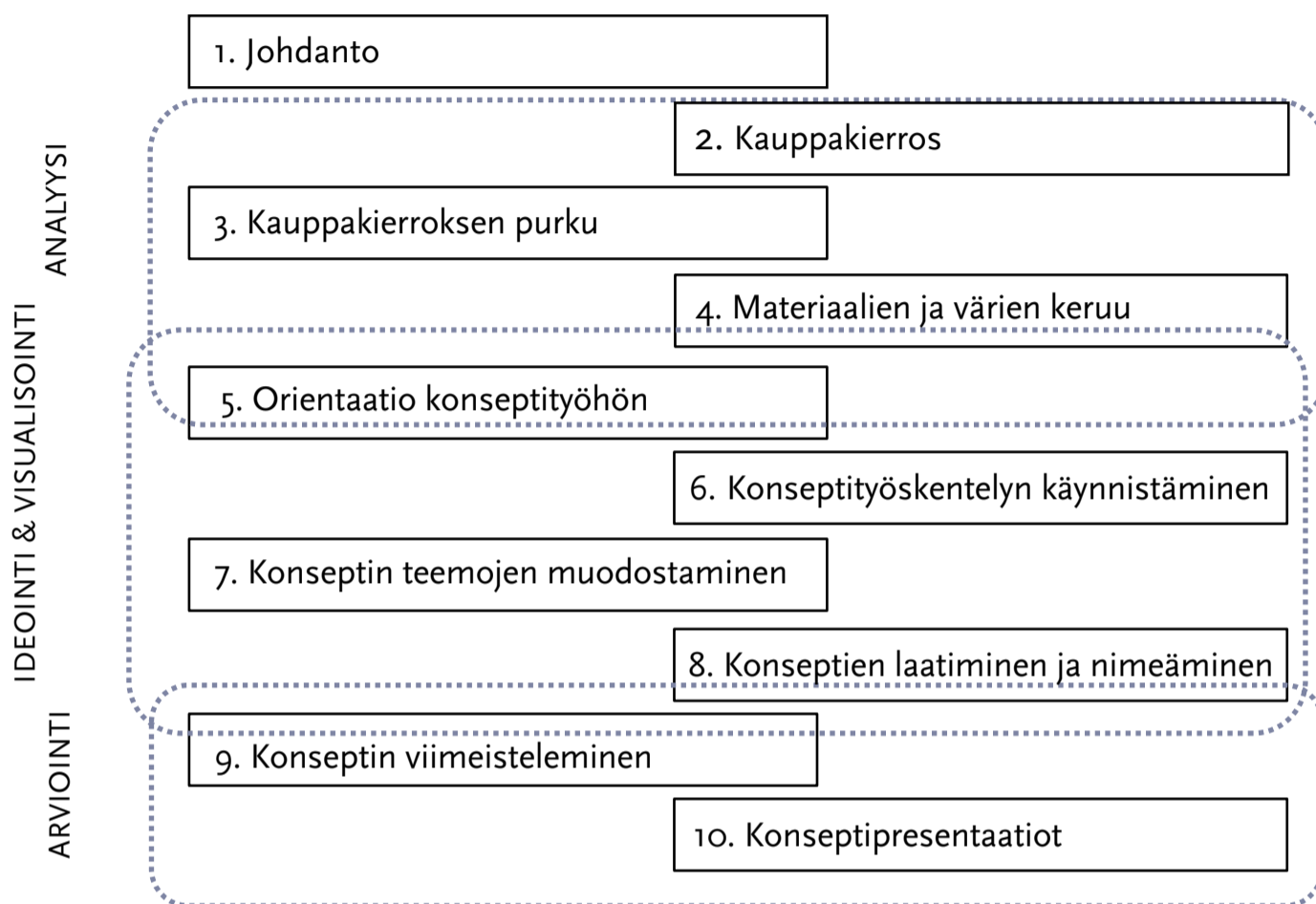
Yhdistelmäkuvaus on edellisten kolmen kuvaustavan lisäksi käyttökelpoinen ratkaisu silloin, kun konseptin kuvauksessa halutaan yhdistää kaikki edellä kuvatut mallit. Yhdistelmäkuvaus avulla voidaan varmistaa, että vastaanottaja saa selkeän kuvan sekä tuotteesta että sen ominaispiirteistä.

Konseptisuunnittelun toteutus vaatetuksen opintojaksolla

Tässä artikkelissa kuvataan Helsingin yliopistossa Vaatetus II -opintojaksolla keväällä 2013 kootun aineiston avulla, miten konseptisuunnittelua voidaan hyödyntää yhteisöllisessä suunnittelussa ja vaatteiden valmistuksessa. Opintojaksolle osallistui 41 opiskelijaa, ja he muodostivat 9 ryhmää. Ryhmien tehtävänä oli suunnitella ulkoilu-, liikunta- tai vapaa-ajan vaatetukseen liittyvä konsepti, jota myöhemmin hyödynnettiin oman asukokonaisuuden suunnittelu- ja valmistusprosessissa. Konseptin tarkoitus oli tuottaa idea- ja taustamateriaalia vaatetussuunnittelun tueksi, ei konkreettisia ideoita tuotteista. Konseptin pohjalta kukin opiskelija suunnitteli ja toteutti 2–3 vaateen asukokonaisuuden joko itselle tai jollekin toiselle. Asukokonaisuus sisälsi vähintään polvimittaiset housut ja hihallisen tai hihattoman yläosan. Vähintään yksi vaate valmistettiin joustavasta neuloksesta.

Johdantona konseptityöskentelyyn opiskelijat tutustuivat käyttäjäkeskeiseen suunnitteluun FEA-mallin (Lamb & Kallal, 1992) avulla. FEA-mallin keskiössä on käyttäjä ja häntä ympäröivä kulttuurinen konteksti. Vaateen kolme ulottuvuutta: toimivuus (*Functional*), ilmaisevuus

(*Expressive*) ja esteettisyys (*Aesthetic*) muodostavat kokonaisvaltaisen näkemyksen vaateen eri suunnitteluelementeistä. FEA-mallia on hyödynnetty vastaavalla kurssilla jo aikaisemminkin loppureflektoinnin tukena, mutta tällä kertaa FEA-mallin merkitys korostui jo konseptisuunnitteluvaiheista lähtien.



KUVIO 1. Konseptisuunnitteluosio jäsenyi kolmeen päävaiheeseen: 1) analyysiin, 2) ideointiin ja visualisointiin sekä 3) arviointiin.

Konseptisuunnittelu toteutettiin kuvion 1 mukaisena kokonaisuutena. Analyysivaiheessa opiskelijaryhmissä keskusteltiin ulkoilu-, liikunta- tai vapaa-ajan vaatetukseen liittyvistä mielikuvista, kokemuksista, käsityksistä ja stereotypioista. Keskustelua täydensi kauppakierrokseen liittyvä harjoitustehtävä, jossa tutustuttiin sekä kuluttajien saatavilla oleviin vaatusvaihtoehtoihin että näköpiirissä oleviin kehityssuuntiin. Opiskelijat hahmottelivat konseptilleen nimeä tässä vaiheessa.

Ideointi- ja visualisointivaiheessa tuotettiin konsepti, joka sisälsi analyysivaiheen tietoihin pohjautuvia ulkoilu-, liikunta- tai vapaa-ajan vaatetukseen liittyviä käyttäjä- ja tuotevisioita sekä käyttök konteksteja. Kukin opiskelijaryhmä teki yhden konseptin, jossa oli kolme osaa: teksti, planssi (kollaasi) ja materiaalikokeilut. Tekstin tuli olla tyyliltään artikkelimainen, konseptiin liittyvää ilmiötä tai sen temaa käsittelevä asiatyylinen kirjoitus. Planssin tuli sisältää konseptin nimi ja sitä tarkentavia avainsanoja, esitellä konseptiin liittyvä tunnelma sekä visualisoida konseptiin liittyviä sommittelun elementtejä (värejä, materiaaleja ja muotoja). Itse työstettyjen materiaalikokeilujen tuli konkretisoida konseptin ideaa. Kokonaisuudessaan tekstin, planssin ja materiaalikokeilujen tuli muodostaa sellainen yksi temaattisesti yhtenevä

kokonaisuus (yhdistelmäkuvaus), joka kiteytti näkyviin ryhmän tuottaman ulkoilu-, liikunta- tai vapaa-ajan vaatetukseen liittyvän konseptin ytimen.

Arviointivaiheessa viimeisteltiin konsepti-idea, konseptin nimi ja sisältö sekä valmisteltiin konseptityöskentelyn päättävä 15 minuutin mittainen presentaatio. Presentaatiot toteutettiin pääosin planssien ja materiaalikokeilujen avulla, mutta muutama ryhmä täydensi niitä sähköisessä muodossa esiteltyllä visuaalisella materiaalilla. Yleisönä olivat Vaatetus II -opintojakson opiskelijat ja opettajat. Arviointivaiheeseen kuului lisäksi lyhyt prosessia koskeva itsearviointi, jossa ryhmä tarkasteli konseptityöskentelynsä vaiheita, tuottamaansa konseptia sekä työskentelyn sujumista.

Yhteisöllisesti luodut konseptit – visioita ja haasteita

Ryhmien tuottamat konseptit keskittyivät määritteleviin ja kehitteleviin konseptikategorioihin ja visioivassakin konseptikategoriassa ne noudattivat pääosin muodin ennakoinnille tyypillisiä nykytiedon reunalta syntyviä ideoita (ks. taulukko 2). Konseptit perustuivat pikemminkin ryhmien jäsenten intuitiivisiin tulevaisuusnäkemysnäkökulmiin kuin systemaattisesti kerättyyn ja analysoituun tietoon. Tällä kurssilla konseptiosion lyhyt kesto rajoitti mahdollisuutta käyttää esimerkiksi olemassa olevaa käyttäjätutkimustietoa. Sen sijasta käytettiin vaatekaupoista, alan lehdistä sekä internetistä saatavilla olevaa erilaisiin harrastuksiin sekä muodin tuleviin kehityssuuntiin liittyvää tietoa. Samasta syystä ryhmien luomissa konsepteissa kuvatut käyttäjät olivat keksittyjä hahmoja, fiktiivisiä persoonia, joiden avulla kuvailtiin konseptin tärkeimpien käyttäjäryhmien pääpiirteitä (demografista ja käyttäytymistä koskevaa tietoa).

TAULUKKO 2. Ulkoilu-, liikunta- tai vapaa-ajan vaatetukseen liittyvien konseptien, käyttäjä- ja tuotevisioiden sekä käyttökontekstien jäsentely konseptikategorioihin. Sovellus Kokkosen ym. (2005, 20–21) konseptikategorioista.

	Ratkaiseva konseptointi	Määrittelevä konseptointi	Kehittävä konseptointi	Visioiva konseptointi
Aikajänne	0 - 2 v.	2 - 5 v.	5 - 10 v.	Yli 10 v. >
Tavoitteet	Tavoitteena on yksityiskohtaisempi toteuttava suunnittelu, kokonaisratkaisun hakeminen teknisten ja muotoilullisten näkökulmien tarkentamiseen sekä markkinointisuunnitelman tekemiseksi. Edeltää tuotantoa.	Tavoitteena on luoda tuotteesta kattava kuvaus, jonka pohjalta yksityiskohtaisempi toteuttava suunnittelu voi alkaa. Usein on kyse ns. seuraavan sukupolven tuoteversioiden määrittämisestä.	Tavoitteena on esim. uuden teknologian, uusien markkinoiden tai muuttuvien käyttäjätarpeiden tuomien mahdollisuuksien tarkastelu. Sen fokus voi vaihdella tuoteominaisuuksien kehityksestä uuden tyyppisten tuote- ja palvelukonseptien tunnistamiseen, ideointiin ja kehittämiseen.	Tavoitteena on kartoittaa tulevaisuuden tuotemahdollisuuksia, hahmottaa laajasti hyviä ja huonoja tulevaisuuden vaihtoehtoja. Tuloksena syntyy ei-kauhallistettavia ideoita, joita esitellään esim. alan messuilla ja mediassa. Muutoin tuloksia ei oleteta hyödynnettävän välittömästi tai ehkä koskaan.
A-RYHMÄ		"Helsingin taivas" -tunnelmakuvaus -kohderyhmä määritely -sommittelullisia ratkaisuja pohdittu, mm. värikartta	"Venyttelevä tiikeri:" -tiedostavuus -hyvinvointi, voimaantuminen -eettisyys -ekologisuus	"Maailmanlopun odotus" -tunnelmakuvaus (uhkakuva) -vaatteiden muunneltavuus
B-RYHMÄ		"Karu" -"spirit"-tunnelma (etnisyys) -runsaus -3-ulotteisia ratkaisuja	"Etelä-Ranska" > Maison de la Mer -tunnelmakuvaus -hyvinvointi: hyvä olo -tarinallisuus	"Revontulet" -luonto vs. ihminen -pakkanen vs. värikkyyks
C-RYHMÄ	"Kohtaamisista meren rannalla" -linkki tunnettuun konseptiin -moniaistisuus	"Värit, tekstuurit" -> Keto -suomalaista puhtautta ja raikkautta maailmalle	"Retro-andro" -> Block -intuitiivisuus', kokeilevuus -70-luvun nostalgia -lifestyle-konsepti	

Tekstuaalisen kuvauksen rungon laatimista ohjeistettiin heti konseptityöskentelyn alussa, jotta ryhmät ehtivät sekä taustoittaa konseptiaan että kehittää, tarkentaa ja selkeyttää niitä ideointi- ja visualisointivaiheessa. Konseptien visuaaliset esitykset (planssit) sisälsivät kohteena olevien käyttäjien toiminnan ja tarpeiden keskeisiä piirteitä sekä suunnittelutyötä ohjaavia metaforia, otsikoita ja avainsanoja. Plansseihin koottu aineisto, materiaalikokeilut sekä ryhmien omat näkemykset FEA-mallista (Lamb & Kallal, 1992) konkretisoivat kokonaiskuvaa tuotteiden tulevista käyttökonteksteista ja käyttäjistä. Materiaalinäytteissä ryhmät tutkivat erilaisia materiaalien ulkonäköön ja pintoihin liittyviä toteutustapoja sekä vaatteiden valmistukseen soveltuvia rakenteita ja detaljeja. Materiaalinäytteet kiteyttivät eri tavoin tuotettujen konseptien ydinajatuksia, täydensivät tekstuaalisia ja visuaalisia kuvauksia ja tiivistivät paikoitellen epätäydellistä konseptikuvausta loogiseksi kokonaisuudeksi.

Konseptipresentaatioiden esitystyyli noudatti konsepteihin sisältyviä kerronnallisia tyyliä. Suulliset esitykset vaihtelivat korostetun muodollisista (tuote-esittelymäisistä) esityksistä metaforisiin (”runollisiin”) esityksiin. Joihinkin esityksiin liittyi lisäksi yleisöä aktivoivaa toimintaa kuten venyttelytuokio. Yleisön aktivoiminen on mallintamista, jolla voidaan konkreettisesti avata konseptiin liittyviä käytettävyyssymboleja. Konsepti-idean ymmärrettävyyttä tukivat myös yleisölle tutkittavaksi annetut konkreettiset haptiset materiaalikokeilut tai tuoksuvat materiaalit (terva). Kokonaisuudessaan presentaatioissa oli konseptisuunnittelulle luonteenomaista uuden luomista, tulkitsemista ja ideoiden konkretisoimista korostava ilme.

Konseptien presentaatioissa tuli esiin joitakin ongelmia (esim. epäselvä yhteinen näkökulma), jotka todennäköisesti liittyivät ristiriitoihin ryhmän toiminnassa tai työskentelytavoissa. Konseptisuunnittelulle on ominaista ryhmätyöskentely, jossa ryhmän kokoonpano perustuu monialaisuuteen tai -tieteisyyteen. Useampien näkökulmien olemassaolo luo perustan sekä ennakkoluulottomalle, avarakatseiselle ja kyseenalaistavalle työskentelyasenteelle että laadukkaan lopputuloksen saavuttamiselle. Tärkeitä tekijöitä ryhmätyön onnistumisen kannalta ovat oikea ryhmän kokoonpano (mm. asiantuntemus, persoonallisuudet, ryhmätyötaidot, jäsenmäärä), jäsenten sitoutuminen tavoitteisiin ja halu onnistua tehtävässä sekä yksilölliset osaamisalueet ylittävä yhteistyö.

Tulevaisuuden tuotteisiin liittyvät ympäristöt ja olot, ajatukset ja oletukset on osattava havainnollistaa. Vahvuutena on mielenkiintoisten, rohkeiden ja uusien ideoiden saattaminen tuotekehityksen virikkeeksi. Vahvuuksiin kuuluu myös piilossa olevien tai muuten vaikeasti havaittavien tekijöiden tai vuorovaikutussuhteiden esille tuominen. Samoin se, että näkyviin voi tulla asioita, joille on alan sisällä sokeuduttu tai joita ei jostakin syystä haluta nähdä uhkina tai mahdollisuuksina niiden ilmeisestä realiteetista huolimatta. (Kokkonen ym., 2005, 124–126.) Haasteena on jumittuminen keräämään innostuneena yhä uutta materiaalia tai ajautuminen kiinnostaville sivupoluille. Rungas tiedonkeruu tai sivupoluille poikkeaminen voivat olla tärkeä osa hahmottomattoman asian näkyväksi tekemistä, mutta ne voivat myös sokeuttaa. Liika tieto voi lukita prosessin siinä missä tiedon puutekin. Tärkeää on uskaltaa katkaista tiedonkeruuprosessi ja siirtää kiinnostavat uudet ideat sivuun sekä siirtyä rohkeasti seuraavaan vaiheeseen.

Konseptien merkitys vaatetussuunnittelussa

Tässä artikkelissa kuvattun konseptisuunnittelun keskeisenä tavoitteena oli vaatetussuunnittelun opiskelun kehittäminen. Vaatetussuunnittelussa konseptia voidaan pitää hahmottomassa olevana ajatuksena, joka ohjaa suunnittelijaa tai suunnit-

telutiimiä luomaan vaatteita ja asukokonaisuuksia (Sorger & Udale, 2006). Aikaisempien tutkimusten (Mete, 2006; Petre, Sharp & Johnson, 2006) mukaan konsepti kytkeytyy usein muotisuunnittelijan käyttämiin inspiraation lähteisiin. Konsepti voi myös olla vaatekokoelman suunnitteluperiaate, joka ilmentää suunnittelijan omaa lähestymistapaa suunnitella (*concept statement, personal statement*) tai hänen näkemystään esimerkiksi siitä, miten käyttäjä pukeutuu (Aspelund, 2006; Frings, 2005; ks. myös Petre, Sharp & Johnson, 2006).



KUVA 1. Maison de la Mer -konseptin pohjalta luodut asut. (Kuva: HENNA LAHTI)

Opintojaksolla tehdyt työt osoittivat, että lähes kaikki opiskelijat saivat ryhmätyönä tehdyistä konsepteista ideoita ja yksityiskohtia vaatetussuunnitelmiinsa. Opiskelijoilla oli myös mahdollisuus hyödyntää jonkin toisen ryhmän konseptia omassa vaatetussuunnitelmassaan, jos oma konsepti ei tuntunut sopivalta. FEA-mallin (Lamb & Kallal, 1992) merkitystä voidaan havainnollistaa Maison de la Mer -konseptin (kuva 1) avulla. Tämän konseptin lähtökohtana oli Provensen kesä ja loma yhdessä perheen ja ystävien kanssa. Maison de la Mer -konseptiin liittyvä tekstuaalinen kuvaus korosti vaatteiden toimivuutta niiden istuvuuden, mukavuuden ja helppohoitoisuuden kautta. Ilmaisevuuden osalta konseptissa korostui vaatteiden merkitys käyttäjälle itselle eli *vaatteiden luoma tunne rentoutumisesta ja mielen tasapainosta*. Vaatteiden esteettisyyteen liittyen *värit nousevat Etelä-Ranskan merestä, taivaasta ja pelloilta*. Konseptin iskulauseeksi onkin muotoiltu *hyvää oloa ja harmonisia värejä*. Värien lisäksi luonto näkyi konseptissa myös muotoina ja kuoseina. Kasviaihetta on hyödynnetty sekä takkiin kirjoitussa kukassa että T-paitaan valitussa kuosissa. Peltojen säännölliset viivamuodot heijastuvat vakosamettihousuissa, kun taas toisessa asussa *peltokummut muuntuivat housujen polvien ja puseron taskunsuiden poimutuksiksi*, joilla on myös toimivuuteen liittyvä funktio.

FEA-mallin (Lamb & Kallal, 1992) eri elementit kietoutuivat tyypillisesti toisiinsa vaatteiden yksityiskohdissa. Yksityiskohtien ideointia ja suunnittelua tukivat erityisesti konseptiin liitetty materiaalikokeilut. Ne toimivat hyvin linkkeinä visuaalis-käsitteellisen konseptin ja konk-

reettisen vaatetuksen välillä. Esimerkiksi Revontulet-konseptiin liittyi kokeilu, jossa yhdys-
saamaan oli ommeltu poimutelma (kuva 2a). Valmiissa ulkoiluasuissa (kuva 2b) harkitut
materiaalivalinnat yhdessä poimutelman kanssa luovat illuusion loimuavista revontulista.
Myös FEA-mallista nousevat elementit kuten naisellisuus ja harmonisuus yhdistyvät muotoa
ja istuvuutta luovaan leikkaussaumaan.



KUVA 2a. Kokeilu poimutelmasta (Revontulet-konsepti). KUVA 2b. Valmis ulkoiluasu (Revontulet-konsepti).
KUVA 2c. Kohtaamisia meren äärellä -konseptin asu. KUVA 2d. Karu-konseptin kaksi vaatetta.
(Kuvat: HENNA LAHTI)

Erilaiset nyörit, nauhat ja vyöt olivat keskeinen osa kahden eri konseptin (Kohtaamisia meren
äärellä -konsepti; Karu-konsepti) materiaalista ilmentymää. Meriteemaan liittyvän värimaail-
man ja symboliikan hyödyntäminen on vaatetussuunnittelussa melko yleistä (ks. Petre ym.,
2006). Opiskelijan työssä (kuva 2c) meriteemasta onkin ammennettu useita eri ideoita, joista
nyörikokoelma oli mukana jo konseptisuunnitelmassa. Toisaalta erilaisia, keskenään jopa
ristiriitaisia, inspiraatiolähteitä voidaan yhdistellä yhdessä ja samassa vaatteessakin (Mts.
189). Ulkoilu- ja liikuntavaatetukseen ei yleensä yhdistetä kansanomaisia ornamentteja, mut-
ta juuri perinteiset nauhat luovat Karu-konseptin hengessä tehdylle anorakille (kuva 2d)
omaleimaisen olemuksen. Toiseen asukokonaisuuteen kuuluvat farkut (kuva 2d) puolestaan
tavoittelevat *rustiikkia luonnetta*, jota käsityönä tehty vyö korostaa.

Osa opiskelijoista sai konseptisuunnitelmasta konkreettisia ideoita vaatteisiin, kun taas muu-
tammat ideat olivat abstraktilla tasolla. Joukossa oli myös pari opiskelijaa, jotka eivät kokeneet
konseptisuunnittelulla olleen lisäarvoa omassa prosessissaan. Konsepti kuitenkin teki suun-

nittelutiimin ajatusprosessin ja idean näkyväksi (vrt. Sorger & Udale, 2012, 14), mutta konseptin hyödyntäminen jäi opiskelijan oman harkinnan varaan. Toki konseptin merkityksestä keskusteltiin vaatetussuunnittelun aikana ja arviointikriteereissä oli kohta, jossa konseptin yhteyttä asukokonaisuuteen arvioitiin.

Shreeve, Bailey ja Drew (2004; ks. myös Binder ym., 2011, 22) löysivät fenomenografisessa tutkimuksessaan neljä erilaista strategiaa, joita opiskelijat käyttivät vaatetussuunnitteluprosessissa. Yksinkertaisimmassa strategiassa opiskelija jäljitteli olemassa olevan materiaalin visuaalisia elementtejä, kun taas kehittyneemmässä lähestymistavassa opiskelija rakensi persoonallisen tulkinnan konseptista tutkimusprosessin kautta. Myös Petre ym. (2006) esittävät, että inspiraatiolähteiden hyödyntäminen perustuu kolmen eri strategian (valinta, muokkaaminen ja muuttaminen) yhdistelyyn. Vaikka opiskelijoiden käyttämiä strategioita ei tässä yhteydessä systemaattisesti analysoitukaan, suunnitteluprosessien erilainen luonne toki heijastuu aineistosta.

Käytännössä suunnittelu ei useinkaan käynnisty perinpohjaisella analyysillä. Tyypillisemmin lähtökohtana on houkutteleva idea tai epämääräisesti tunnistettu mahdollisuus, joka on syytä tutkia. Lisäksi on kyettävä kiteyttämään ja kommunikoimaan näkemys konseptista siten, että se on helposti omaksuttavissa, innostava ja haastava, vaikka sen olemuksesta ei vielä tiedettäisi juuri mitään. Konseptille on luotava ”sielu” vaikka ruumista ei vielä olisikaan. Yksi työkalu on metafora. (Keinonen & Jääskö, 2004, 52; Seppänen, 2005, 134–139.) Esimerkiksi maailmanloppuun kytkeytyvän konseptin metaforiksi opiskelijat valitsivat pakenemisen, suojautumisen, vapautumisen ja viettelemisen. Tämä mahdollisti moniulotteisia tulkintoja ja toteutuksia. Opiskelijalle näin abstrakti konsepti saattoi olla erityisen haastava mutta samalla myös erittäin antoisa (vrt. Casakin, 2011; Hey ym., 2008; Lawson, 2004). Opiskelija kirjoittaakin reflektiossaan, että *alussa hylkäämäni oma konsepti ”Vapaus” alkoi omituisesti puhutella minua ompelutyön alettua. Sen myötä aloin kehittää päässäni vaatteita, joilla olisi monta käyttötappaa. Jäin oudolla tapaa kiinni konseptiimme*. Opiskelijan lopullinen asukokonaisuus koostui kolmesta eri vaatekappaleesta, jotka oli mahdollista pukea päälleen usealla eri tavalla.

Konsepti- ja vaatetussuunnitteluun liittyvä omien rajojen ylittäminen ja ikään kuin hyppy tuntemattomaan tulevat esille muutamista reflektioista. Esimerkiksi Block-konseptin (kuva 3) räväkkyys ja villiys eivät korostu pelkästään lopputuotteessa vaan heijastuvat myös suunnitteluprosessiin:

Konseptisuunnittelu-osuus kurssista oli myös inspiroiva ja kiinnostava. Vaikka aluksi pelkäsinkin konseptin muodostuvan rajoittavaksi rasitteeksi suunnittelulle, oli se lopulta suurin inspiraation lähteeni eikä minun tarvinnut poimia ideoita väkisin. Konseptisuunnittelu-ryhmässämme pohdimme ja suunnittelimme ronskisti, tunteen mukaan ja ilman rajoitteita ja lopullinen suunnitelmamme oli varmasti räväkempi ja villimpi, mitä olimme osanneet odottaa. Nämä vapaus ja leikkisyys jatkuivat itselläni varsinaisen asun suunnittelussa. Konsepti antoi minulle pohjaa ja uskallusta kokeilla jotain erilaista, mikä ei ollut lainkaan hillittyä, tuttua ja turvallista. Kuitenkin asu tuntuu oman tyyliseltäni eikä ole rooliasu tai absurdi kokeilu. (Ote opiskelijan reflektiosta; Block-konsepti.)



KUVA 3. Block-konseptin pohjalta luodut asut. (Kuva: HENNA LAHTI)

Block-konseptiin liittyvä reflektio kuvaa hyvin sitä, miten konseptisuunnittelu voi parhaimmillaan rikastaa ideointi- ja suunnitteluprosessia. Ryhmä hyödynsi konseptin suunnittelussaan kalifornialaista elämäntapaa kuvaavaa videota, joka toimi keskeisenä narratiivina konseptissa ja jonka pohjalta kukin alkoi rakentaa omaa kertomustaan ja vaatetussuunnitelmaansa. Eri värialueiden yhdistely oli Block-konseptin yksi teema ja siitä syntyi persoonallisia yksityiskohtia kahteen eri asuun. Toinen konseptin kantava teema on androgyynisyys, johon kaksi asua selvästi linkittyi. Viidennessä asussa konseptista on poimittu *retro*, *mukavuus*, *kesä*, *helle*, *rento*, *aurinko*, *värit*, *ranta* – termejä, jotka sopivat sekä konseptiin että asuun. Block-ryhmän tiiviistä yhteistyöstä ja yhteisymmärryksestä kertoo sekin, että ryhmän kokoonpano pysyi samana prosessin loppuun saakka.

Pohdinta

Yhteisöllisiä vaatetussuunnitteluprojekteja on toteutettu käsityönopettajan koulutuksessa aikaisemminkin, mutta tällöin vaatteet on suunniteltu ja toteutettu ulkopuoliselle kohderyhmälle kuten keskosvauvoille (ks. Lahti, 2008). Käsityönopettajan koulutukseen on perinteisesti kuulunut peruskaavojen piirtäminen ja kuosittelun harjoittelu (Salo-Mattila, 2014), jolloin opiskelijat ovat suunnitelleet ja toteuttaneet vaatteita enimmäkseen itselleen. Konseptisuunnittelun tavoitteena oli päästä irti tuote- ja minä-keskeisestä suunnittelusta ja tarjota opiskelijoille uusi suunnittelumenetelmä, jossa esimerkiksi piirustustaidolla ei ollut keskeistä merkitystä.

Sosa Tzec ym. (2013) esittävät artikkelissaan käsitteen narratiivipilvi, jonka luonteeseen koko oppimisympäristö; ihmiset, toimintatavat ja materiaalit vaikuttavat. Narratiivipilvi kuvaakin hyvin sitä tilannetta, jossa ryhmät esittivät omat konseptinsa visuaalisesti, sanallisesti ja materiaalien välityksellä. Tässä artikkelissa toimme esille narratiivisten konseptien mahdol-

lisuuden käsityön suunnittelu- ja valmistusprosessissa. Toisin kuin Sosa Tzec ym. (2013), jotka etenivät yksilön kokemuksesta kohti yhteisöllistä narratiivipilveä, me korostimme yhteisöllisen tuotoksen yhteyttä yksilöllisiin vaatetussuunnitelmiin.

Konseptien merkitys opiskelijoiden lopullisissa asukokonaisuuksissa voidaan kiteyttää kolmen eri akselin avulla: yksityiskohta - kokonaisuus, konkreettinen - abstrakti ja yksilöllinen - yhteisöllinen. Asukokonaisuuteen tai sen yksityiskohtiin liittyviä päätöksiä tehtiin paljon suhteessa konseptiin. Kauppojen materiaalivalikoima ja taloudelliset resurssit saattoivat joissakin tapauksissa rajoittaa konseptista poimittujen ideoiden toteuttamista. Toisaalta saatavilla olevien materiaalien manipulointi esimerkiksi värjäämällä, painamalla tai kirjomalla tarjoaa käsityön tekijälle upeita mahdollisuuksia. Konseptisuunnittelu auttoi myös irrottautumaan konkreettisesta, vaateen ulkonäkökeskeisestä, suunnittelusta kohti abstraktimpaa lähestymistapaa. Tällöin vaatetuksen merkitystä pyrittiin ymmärtämään laajemmin esimerkiksi FEA-mallin (Lamb & Kallal, 1992) kautta. Myös metaforien käyttö mahdollisti eläytymisen erilaisiin pukeutumiskonteksteihin (vrt. Haldin-Herrgård & Salo, 2008, 285). Yhteenvedon voidaan todeta, että valmiit vaatteet kuvastivat hyvin konseptiaan. Konseptin eri asuista saattoikin muodostua varsin yhtenäinen mallisto, joka aikaisemmassa tutkimuksessa (Lahti, Seitamaa-Hakkarainen & Hakkarainen, 2004) viittasi yhteisöllisen suunnittelun onnistumiseen.

Tulevaisuudessa konseptisuunnittelua voisi hyödyntää vaatetuksen lisäksi muissakin käsityön suunnittelu- ja valmistusprosesseissa. Hyödyntäminen ei myöskään rajoitu pelkästään akateemisiin opintoihin, vaan kuten opettajana toiminut opiskelija itse reflektiossaan toteaa, konseptisuunnittelu tarjoaa *työkaluja siihen, miten voisi lähestyä oppilaiden kanssa suunnitelluista haastetta, kun mietitään lähtökohtia omiin töihin. Olen kokenut, että minun on ollut haastavaa ohjata oppilaita suunnitelmien tekemisessä, kun kaikki eivät ole niin taitavia piirtäjiä ja kokevat sen rajoitteena.*

Käsityönopettajan koulutuksessa konseptityöskentelyn yhtenä kehittämiskohteena voidaan pitää tulevaisuusorientaation tukemista. Konseptin tulee kuitenkin olla niin uskottava, ettei jää epäilystä sen suhteen, onko sen toteuttaminen teknisesti tai taloudellisesti mahdollista (konstruktiivinen näkökulma). Tulevaisuuden tarkasteluun on hyviä ja konkreettisia ennakointityökaluja (esim. Opetushallitus, 2014; Tulevaisuuden tutkimuskeskus, 2014), joita voi hyödyntää myös käsityöprosesseissa. Toinen tärkeä kehittämiskohde on reflektoinnin vaaliminen suunnittelun opetuksessa. Fischer, Giaccardi, Eden, Sugimoto ja Ye (2005) ehdottavat, että mielikuvan luovasta työstä, kuten suunnittelusta, pitäisi kehittyä yksittäisestä reflektiivisestä toimijasta (vrt. Schön, 1987) kohti reflektiivisiä yhteisöjä. Prosessin tarkka dokumentointi voi auttaa opiskelijoita kehittämään metatason ymmärrystä suunnitteluprosessin luonteesta (ks. Hargrove, 2011), jos vain dokumentteja osataan käyttää yhteisöllisen reflektoinnin tukena. Esimerkiksi osallistujien on tärkeää oppia tunnistamaan sekä konseptin semanttinen että pragmaattinen merkitys. Semanttinen näkökulma viittaa konseptin tarkoitukseen antaa selvyyttä kysymykseen, mitä ”jokin” on ja mitä se ei ole, kun taas pragmaattinen näkökulma tuo esille, miten konseptia voi käyttää ja mitä hyötyä siitä on.

Lähteet

- ASHTON, P. & DURLING, D. (2000). Doing the right thing: social processes in design learning. *The Design Journal*, 3(2), 3–14.
- ASPELUND, K. (2006). *The design process*. New York: Fairchild Publications.
- BINDER, T., DE MICHELIS, G., EHN, P., JACUCCI G., LINDE, P. & WAGNER I. (2011). *Design things*. Cambridge, MA: MIT Press.
- BOLING, E., SIEGEL, M. A., SMITH, K. M. & PARRISH, P. (2013). Student goes on a journey; stranger rides into to the classroom: narratives and the instructor in the design studio. Teoksessa J. B. Reitan, P. Lloyd, E. Bohemia, L. M. Nielsen, I. Digranes & E. Lutnæs (toim.), *Design learning for tomorrow. Design education from kindergarten to PhD. Proceedings of the 2nd International Conference for Design Education Researchers* (s. 1893–1906). Oslo: ABM-media.
- BRANNON, E. (2000). *Fashion forecasting*. New York: Fairchild Books.
- CASAKIN, H. (2011). Metaphorical reasoning and design expertise: a perspective for design education. *Journal of Learning Design*, 4(2), 29–38.
- CLARKE, S. (2011). *Textile design*. London: Laurence King.
- DONOFRIO-FERREZZA, L. & HEFFEREN, M. (2008). *Designing a knitwear collection. From inspiration to finished garments*. New York: Fairchild Books.
- ELOVAARA, R. (1992). ”Olen tyhjä huone”: *tutkielma sanataiteen metaforista ja symboleista*. Helsinki: Yliopistopaino.
- FISCHER, G., GIACCARDI, E., EDEN, H., SUGIMOTO, M. & YE, Y. (2005). Beyond binary choices: integrating individual and social creativity. *International Journal of Human-Computer Studies*, 63(4–5), 482–512.
- FRINGS, G. S. (2005). *Fashion: from concept to consumer*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- HALDIN-HERRGÅRD, T. & SALO, P. (2008). Piilevien voimavarojen ilmaisemisesta hiljaisessa osaamisessa. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.), *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta* (Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja) (s. 277–300). Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- HARGROVE, R. (2011). Fostering creativity in the design studio: a framework towards effective pedagogical practices. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 10(1), 7–31.
- HEY, H. G., LINSEY, J., AGOGINO, A. M. & WOOD, K. L. (2008). Analogies and metaphors in creative design. *International Journal of Engineering Education*, 24(2), 283–294.
- HYYSALO, S. (2009). *Käyttäjätuotekehityksessä. Tieto, tutkimus, menetelmät* (Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B 97). Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- ILJIN, J. (2006). Mitä konseptisuunnittelu on? Teoksessa S. Inkinen, S. Karkulehto, M. Mäenpää, & E. Timonen (toim.), *Minne matka, luova talous?* (s. 75–103). Pello: Rajalla.
- JENNINGS, T. (2011). *Creativity in fashion design. An inspiration workbook*. New York: Fairchild Books.
- KANGAS, K., LAHTI, H., OJALA, M. & YLIVERRONEN, V. (2014). Käsityöprosessien materiaallinen, sosiaalinen ja kehollinen välittyneisyys erilaisissa oppimisympäristöissä. Teoksessa S. Karppinen, A. Kouhia & E. Syrjäläinen (toim.), *Kättä pidempää: otteita käsityön tutkimuksesta ja käsitteellistämisestä* (Kotitalous- ja käsityötieteiden julkaisu; no. 33) (s.73–87). Helsingin yliopisto.
- KEINONEN, T. & JÄÄSKÖ, V. (2004). *Tuotekonseptointi*. Helsinki: Teknologiateollisuus.
- KOKKONEN, V., KUUVA, M., LEPPIMÄKI, S., LÄHTEINEN, V., MERISTÖ, T., PIIRA, S. & SÄÄSKILAHTI, M. (2005). *Visioiva tuotekonseptointi. Työkalu tutkimus- ja kehittämistoiminnan ohjaamiseen*. Teknologiateollisuuden julkaisu 4/2005.
- LAANSALU, K. (2013). *Graafinen suunnittelija konseptisuunnittelijana. Konseptisuunnittelu ja visuaalisen ilmeen luominen Helsingin Pyöräkeskukselle*. Opinnäyte. Metropolia Ammattikorkeakoulu.

- LAHTI, H. (2008). *Collaborative design in a virtual learning environment: three design experiments in textile teacher education* (Kotitalous- ja käsityötieteiden julkaisuja; no. 17). Helsingin yliopisto.
- LAHTI, H., SEITAMAA-HAKKARAINEN, P. & HAKKARAINEN, K. (2004). Collaboration patterns in computer-supported collaborative designing. *Design Studies*, 25(4), 351–371.
- LAMB, J. M. & KALLAL, M. J. (1992). A conceptual framework for apparel design. *Clothing and Textiles Research Journal*, 10(2), 42–47.
- LAWSON, B. R. (2004). Schemata, gambits and precedent: some factors in design expertise. *Design Studies*, 25(5), 443–457.
- METE, F. (2006). The creative role of sources of inspiration in clothing design. *International Journal of Clothing Science and Technology*, 18(4), 278–293.
- NUUTINEN, A. (2012). Virtauksia suunnittelijalta kuluttajalle ja takaisin. Tulevaisuusorientaatio muodossa. Teoksessa R. Koskennurmi-Sivonen (toim.), *Johdatuksia pukeutumisen tutkimukseen* (Tekstiilikulttuuriseuran julkaisuja 6/2012) (s.115–132). Helsinki: Tekstiilikulttuuriseura.
- OPETUSHALLITUS. (2014). *Ennakointimenetelmät*. Haettu 15.10.2014 osoitteesta http://www.oph.fi/tietopalvelut/ennakointi/koulutus_ja_osaamistarpeiden_ennakointi/menetelmat
- PAASO, A. (2014). *Konseptitaiteen luominen 3D-animaatioon. Ympäristökonseptien luomisprosessi*. Lapin ammattikorkeakoulu. Kaupan ja kulttuurin osaamisalan opinnäytetyö. Kuvataiteen koulutusohjelma.
- PERRONE, R. (2013). Relating creativity, fantasy, invention and imagination: studying collective models of creative collaboration from kindergarten to university degrees. Teoksessa J. B. Reitan, P. Lloyd, E. Bohemia, L. M. Nielsen, I. Digranes & E. Lutnæs (toim.), *Design learning for tomorrow. Design education from kindergarten to PhD. Proceedings of the 2nd International Conference for Design Education Researchers* (s. 1680–1693). Oslo: ABM-media.
- PETRE, M., SHARP, H. & JOHNSON, J. (2006). Complexity through combination: an account of knitwear design. *Design Studies*, 27(2), 183–222.
- ROSTED, J., LAU, T., HØGENHAVEN, C. & JOHANSEN, P. (2007). *Concept Design. How to solve complex challenges of our time*. FORA. The Danish Authority for Enterprise and Construction's Division for Research and Analysis.
- RYAN, M. & BROUGH, D. (2012). Reflections around artefacts: using a deliberative approach to teaching reflective practices in fashion studies. *Journal of Learning Design*, 5(1), 1–11.
- SALO-MATILLA, K. (2014). Plane and space in pattern design. *Techne Series A*, 21(1), 1–21.
- SANDERS, E. B.-N. & STAPPERS, P. J. (2008). Co-creation and the new landscapes of design. *CoDesign*, 4(1), 5–18.
- SANDERS, E. B.-N. & WESTERLUND, B. (2011). Experiencing, exploring and experimenting in and with co-design spaces. *Nordic Design Research Conference, Helsinki*. Haettu 11.6.2014 osoitteesta <http://www.nordes.org/opj/index.php/n13/article/view/110>
- SCHÖN, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- SEPPÄNEN, J. (2005). *Visuaalinen kulttuuri. Teoriaa ja metodeja mediakuvan tulkitsijalle*. Tampere: Vastapaino.
- SHREEVE, A., BAILEY, S. & DREW, L. (2004). Students' approaches to the 'research' component in the fashion design project: variation in students' experience of the research process. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 2(3), 113–30.
- SORGER, R. & UDALE, J. (2012). *Fundamentals of fashion*. (2nd edition). Switzerland: AVA Publishing SA.
- SORGER, R. & UDALE, J. (2006). *Fundamentals of fashion*. Switzerland: AVA Publishing SA.
- SOSA TZEC, O., BECK, J. E., & SIEGEL, M. A. (2013). Building the narrative cloud: reflection and distributed cognition in a design studio classroom. Teoksessa J. B. Reitan, P. Lloyd, E. Bohemia, L. M. Nielsen, I. Digranes & E. Lutnæs (toim.), *Design learning for tomorrow. Design education from kindergarten to PhD. Proceedings of the 2nd International Conference for Design Education Researchers* (s. 2160–2174). Oslo: ABM-media.

TANGAZ, T. (2006). *The interior design course*. Hauppauge, NY: Barron's Educational Series.

TULEVAISUUDEN TUTKIMUSKESKUS. (2014). *Tulevaisuudentutkimuksen oppimateriaali TOPI*.

Haettu 15.10.2014 osoitteesta <http://www.tulevaisuus.fi/topi/>

Johdanto

Käsityötieteen keskeisiä tutkimuskohteita ovat käsityötuotteiden suunnittelu- ja valmistusprosessit sekä pukeutuminen. Käsityötieteessä on kehitetty käsityöllisen suunnittelu- ja valmistusprosessin malleja, jotka kuvaavat suunnittelun ja muotoilun keskeisiä vaiheita ja joiden mukaan suunnittelu etenee spiraalimaisena ja asteittain syvenevänä prosessina (Anttila, 1993; Seitamaa-Hakkarainen, 2000; 2007a, 25). Pukeutumista ja siihen liittyvää käsityöllistä suunnittelua ja valmistusta on tutkittu monista eri näkökulmista (ks. esim. Kaipainen, 2008; Koskennurmi-Sivonen, 1998; Koskennurmi-Sivonen & Raunio, 2003; Luutonen, 1997; Salo-Mattila, 2009; Uotila, 1994, 1995). Näyttämö- ja elokuvapukujen suunnitteluun ja valmistukseen liittyvä käsityötieteellinen tutkimus on kuitenkin vasta muotoutumassa¹, mutta on yksi osoitus 2000-luvulla virinneestä kiinnostuksesta näyttämö- ja elokuvapukujen tutkimukseen (Weckman, 2009, 186).

Näyttämöpukututkimus on monitieteistä ja sijoittuu skenografian, teatterin sekä vaatetuksen ja pukeutumisen tutkimuksen välimaastoon (Weckman, 2009, 173). Kiinnostavia aihealueita ovat pukujen suunnittelu, toteutus ja vastaanotto, esiintyjän suhde pukuihin, pukusuunnitteluihanteet sekä pukusuunnittelijat ja pukujen toteuttajat ammattikuntina (Weckman, 2009, 172, 183). Näyttämöpuvut sopivatkin hyvin käsityötieteen tutkimuskenttään, sillä lähtökohtaisesti niiden suunnittelu ja valmistus rinnastuu käsityölliseen suunnittelu- ja valmistusprosessiin sekä ammattikäsitönä valmistettävien mittatilausvaatteiden suunnitteluun ja valmistukseen. Lisäksi näyttämöpukujen tarkastelu yhdistää käsityötieteellistä pukeutumisen ja tuotesuunnittelun tutkimusta uudella tavalla ja uudessa kontekstissa, näyttämötaiteessa. Seuraavaksi tarkastellaan näyttämöpukujen suunnittelua ja valmistusta sekä käsityöllisiä suunnittelumalleja kirjallisuuden perusteella, minkä jälkeen kuvataan kahden oopperatouannon pukujen suunnittelua ja valmistusta. Käytännön prosessikuvausten ja kirjallisuuden avulla hahmotetaan lopuksi näyttämöpukujen suunnitteluprosessia sekä niitä tekijöitä, jotka yhdistävät ja erottavat sitä muista tuotesuunnittelun prosesseista ja malleista.

Käsityöllisten suunnittelumallien sekä näyttämöpuvun suunnittelun ja valmistuksen vertailu

Käsityöllisessä suunnittelussa ja valmistuksessa tuotteen suunnittelu kulkee punaisena lankana läpi koko prosessin eikä sitä voi erottaa materiaalisesta muodonannosta (Anttila, 1993, 67; Pöllänen, 2007, 14–15). Alkumielikuvien hahmottumisen jälkeen hankitaan tarvittavaa taustatietoa, mikä jatkuu suunnittelun jokaisessa vaiheessa, ja tarvittavan tiedon laajuus määräytyy suunnittelutehtävän mukaan (Anttila 1993, 129–131). Myös näyttämöpuvun suunnitteluun kietoutuvat alusta lähtien erilaiset mielikuvat ja ideat pukujen ilmaisullisuuden, materiaalien ja valmistamisen suhteen, ja suunnittelu jatkuu siihen asti, kun näyttämöesitys on valmis. Keskeisenä erona arkitodellisuutta koskevaan suunnitteluun on kuitenkin se, että pukuja suunnitellaan osaksi näyttämöesitystä, jonka rakentamista ja esittämistä määrittävät draamaa ja teatteria koskevat tavat, jotka erottavat sen arkitodellisuudesta (Elam, 2002, 47). Näyttämöpuvulle onkin ominaista sen teatterillisuus²: näyttämön maailma pukuineen on rajattu arkitodellisuudesta, ja pukusuunnittelu tapahtuu

1 Helsingin yliopistossa on tekeillä kaksi näyttämö- ja elokuvapukuja tarkastelevaa käsityötieteellistä väitöstutkimusta ja Aalto-yliopistossa kaksi näyttämöpukuihin liittyvää väitöstutkimusta. Ks. myös Uotila (1992).

2 Puvun teatterillisuuden määritelmään liittyy ajatus teatterista teatterillisena tapahtumana, jossa esittämisen ja katsojien havainnoinnin välinen kommunikaatio koostuu kolmesta tasosta: sensorinen (esittäjän ja katsojan välinen vuorovaikutus), taiteellinen (erottaa näyttämön tapahtumat arkielämästä) ja symbolinen (antaa mahdollisuuden merkitysten syntyemiselle) (Sauter 2010, 24–25).

esitettävän tarinan, sen henkilöiden ja teatterin maailmassa (Pantouvaki, 2010a, 67–68). Voi-
daankin ajatella, että näyttämöpukujen suunnittelu voi usein edellyttää monipuolisempaa,
esimerkiksi puku- ja tapahistoriaan tai materiaaleihin ja niiden käsittelyyn liittyvää tietoa ja
osaamista kuin arkitodellisuuden vaatteiden suunnittelu.

Käsityölliselle suunnittelulle on ominaista myös se, että suunnittelu- ja valmistusprosessin
edessä suunnittelu muuttuu konkreettisemmaksi ja rajatummaksi, kun esimerkiksi käytet-
tävät resurssit alkavat rajoittaa sitä (Anttila, 1993, 132, 202). Näyttämöpukujen suunnittelussa
keskeinen ja jo alusta lähtien suunnittelua rajaava tekijä on se, että pukusuunnittelijan sekä
koko taiteellisen työryhmän työ perustuu tiettyyn, useimmiten ohjaajan määrittelemään esi-
tyksen kokonaisnäkemykseen (Pantouvaki, 2010a, 71; Pennanen, 1986, 34), ja esityksen tyyli-
laji muodostaa lähtökohdan työryhmän työlle (Lahdenperä, 2006, 14). Muita näyttämöpuvun
suunnittelulle ominaisia rajoituksia ovat esimerkiksi esitystila sekä pukujen valmistukseen
liittyvät rajoitukset kuten materiaalien saatavuus. Ohjaajan näkemyksen konkretisoimiseksi
näyttämölle pukusuunnittelija tekee myös yhteistyötä suuren tekijäjoukon kanssa esityksen
suunnittelun ja valmistuksen kaikissa vaiheissa (Davis, 2007, 4; Pantouvaki, 2010a, 67). Teki-
jäjoukko toteuttaa esityksen kokonaisidea oman työnsä kautta, mutta esityksen eri osatekijät
muodostavat yhtenäisen, toinen toisensa huomioon ottavan kokonaisuuden. Rooliasuihin
puetut esiintyjät ovat erottamaton osa tätä kokonaisuutta (Lahdenperä, 2006, 18), joten näyt-
tämöpuku ei ole *mikään itseisarvo teatterityön keskellä* (Tandefelt, 1986, 41).

Näyttämöpukujen suunnittelua voi verrata myös kahden ongelma-avaruuden malliin (ks.
Seitamaa-Hakkarainen, 2000; 2014), jonka mukaan suunnittelijan visuaalisia ideoita muute-
taan ja peilataan suunnittelun edessä niiden toteuttamismahdollisuuksiin, ja suunnittelijan
ammattitaito vaikuttaa siihen, kuinka hyvin avaruudet onnistutaan yhdistämään. Kun tätä
mallia heijastetaan näyttämöpukujen suunnitteluun, voidaan nähdä, että siinä visuaalisten
ideoiden avaruus on laaja kattaen muun muassa näyttämöesityksen tekstin, ohjauksen, pu-
vun dramaturgisen³ käytön, esiintyjät, aikakauden sekä lavastuksen, joka rakennetaan valit-
tuun tilaan ja joka luo ja määrittää tilan esiintyjille (Tandefelt, 1986, 42–43).

Näyttämöesityksen draamallis-visuaalisessa kokonaisuudessa pukusuunnittelun tehtävänä
on puvun ilmaisukeinojen, kuten värin, muodon ja materiaalin, avulla kertoa esityksen ta-
rinasta ja sen henkilöistä: aikakausi, historiallis-yhteiskunnallinen konteksti ja tapahtuma-
paikka, roolihenkilöiden kansallisuus, ikä, maku, luonne, sosiaalinen asema, menneisyys
ja psykologinen kaari (Howard, 2002, 93–94; Pantouvaki, 2010b, 109; Tandefelt, 1986, 43).
Tavoitteena on muuttaa näyttämötekstin kuvaus visuaaliseksi ideoiksi kutakin kohtausta, ti-
lannetta tai roolihahmoa varten (Pantouvaki, 2010b, 109–110) ja luoda uskottavia henkilöha-
moja, joiden välille voi syntyä vuoropuhelua (Uotila, 1995, 57, 65). Tandefeltille näyttämöpu-
vun suunnittelu on mittatilaustyötä, jossa käytetään myös esiintyjien valokuvia suunnittelun
pohjana ja jonka tavoitteena on puvun avulla muokata esimerkiksi esiintyjän fyysisiä omi-
naisuuksia, jos se auttaa roolihahmon rakentamisessa ja ilmentämisessä (Tandefelt, 1986,
42–43). Näyttämöpukujen suunnitteluun vaikuttaakin voimakkaasti niiden kaksoisluonne:
puku pukee sekä roolihahmon että sen tulkitsijan, todellisen ihmisen, jonka suhde pukuun
voi olla hyvin henkilökohtainen ja emotionaalinen (Tandefelt, 1986, 41; Witsen, 1981, xvii).
Näyttämöpukusuunnittelun tehtävät ovat siten moninaisempia kuin arkielämän käsityöllisen
vaatesuunnittelun, jonka tehtävät voivat rajoittua esimerkiksi käyttäjän yksittäisiin esteettisiin
tai identiteetin rakentamiseen tai kommunikaatioon liittyviin tavoitteisiin (ks. esim. Kosken-
nurmi-Sivonen, 2003, 1–16).

3 Dramaturgia on Heinosen (2009, 11) mukaan *tapa ajatella teatteria – esteettistä logiikkaa, jonka mukaisesti esityksen osatekijät on järjestetty tilaan, aikaan ja suhteeseen yleisön kanssa*.

Esityksen tarinan lisäksi erilaiset historialliset ja aikalaiskuvat sekä henkilökohtaiset havainnot ja muistiinpanot sekä luonnosten tekeminen ovat keskeisiä ideoiden luomisessa, kehittämisessä ja kommunikoinnissa. Luonnostelu on ajattelun väline ja suunnittelun peruskieli, joka auttaa suunnittelijaa ymmärtämään, tarkentamaan ja kehittämään suunnittelutehtävää sekä kommunikoimaan muun työryhmän kanssa. (Anttila, 1993, 132; Howard, 2002, 93; Welch, Barlex & Lim, 2000, 127–128.) Näyttämöpukujen suunnittelussa luonnokset ovat materiaalia ohjaajalle, esiintyjille ja puvustamolle (Lahdenperä, 2006, 14; Tandefelt, 1986, 46). Luonnos voi olla vapaasti tehty kuvataiteellinen esitys, jota täydentävät valmistusta ohjaavat piirroukset (Tandefelt, 1986, 46), mutta varsinaisia työpiirustuksia ammattipuvustamo ei tarvitse (Lahdenperä, 2006, 14).

Materiaalien valinta on pukusuunnittelun keskeinen vaihe, ja kankaiden sopivuutta arvioidaan niiden painon, laskeutuvuuden, kestävyuden, muokattavuuden ja käytön mukaan sekä sen perusteella, miten se suhteutuu pukuluonnokseen, roolihenkilöön, muihin näyttämön materiaaleihin sekä esityksen aikakauteen (Howard, 2002, 97). Koska näyttämöpukua voidaan käyttää kymmenissä esityksissä useiden vuosien aikana, materiaalin huollettavuus on myös keskeinen kankaan valintaan vaikuttava tekijä (Davis, 2007, 4).

Suunniteltavaan tuotteeseen liittyvien mielikuvien ja ideoiden toimivuus todetaan sen valmistusvaiheessa (Anttila, 1993, 199). Ammattikäsitöinä valmistettavat tuotteet, niin arkitodellisuuden vaate kuin näyttämöpuku, syntyvätkin aina suunnittelijan ja toteuttajan yhteistyönä, ja materiaalien taitava käsittely on keskeistä laadukkaiden vaatteiden käsityöllisessä valmistamisessa (Koskennurmi-Sivonen, 2009, 41; Pöllänen, 2007, 14–15; Seitamaa-Hakkarainen, 2007a, 25; Tandefelt, 1986, 41–42). Käsitöpuheissa näyttäytyvä työnjako, jonka mukaan suunnittelija tekee älyllis-esteettisen työn ja muut toteuttavat rutiineja, antaakin väärän kuvan ammattikäsitöstä (Koskennurmi-Sivonen, 2009, 41; 2003, 132).

Kaksiulotteiset pukuluonnokset konkretisoituvat kolmiulotteisina pukuina sovituksissa, joissa tarkastellaan muun muassa vaatteen värejä ja materiaaleja, leikkausta ja istuvuutta sekä vaikutusta esiintyjän toimintaan ja liikkumiseen (Anttila, 1993, 205; Davis, 2007, 4; Howard, 2002, 95; Pantouvaki, 2010b, 115; Witsen, 1981, xvii). Howardin (2002, 95) mukaan luova näyttämöpukutyöskentely alkaa sovituksissa, olipa kyseessä uusi puku tai vanhoista vaatteista koottava kokonaisuus, ja todellinen työ puvun luomiseksi tehdään pukusuunnittelijan, esiintyjän ja puvun toteuttajan yhteistyönä. Sovituksissa esiintyjä tutustuu pukuun ja sen herättämiin tuntemuksiin, ja puku voi auttaa esiintyjää roolihahmon rakentamisessa (Howard, 2002, 87; Pantouvaki, 2010b, 114, 117). Pukusuunnittelijan ja esiintyjien välinen yhteistyö vaatii suunnittelijalta kykyä tehdä kompromisseja sekä pitää kiinni näkemyksistään tavoitellun pukukokonaisuuden sekä esityksen kokonaisidean saavuttamiseksi (Howard, 2002, 87; Tandefelt, 1986, 41). Näyttämöpuvun kaksoisluonne vaikuttaa siten pukusuunnittelijan ja vaatteen käyttäjän väliseen kanssakäymiseen ja puvun muotoutumiseen sovituksissa eri tavalla kuin arkitodellisuudessa käytettävien vaatteiden sovitusilanteissa. Lisäksi, vaikka näyttämöpuku suunnitellaan ja sovitetään tietylle esiintyjälle, se voi myöhemmin periytyä uudelle esiintyjälle, jolloin sitä voidaan joutua muokkaamaan, ja esiintyjän ja puvun suhde on erilainen kuin puvun ensimmäisellä käyttäjällä (Howard, 2002, 95).

Sovitusten ja puvun valmistumisen jälkeen näyttämöpuvun suunnittelu jatkuu näyttämöesityksen harjoituksissa, minkä vuoksi sen muotoutuminen on pidempi ja monitahoisempi prosessi kuin esimerkiksi arkitodellisuudessa käytettävien vaatteiden prosessi. Näyttämöpukua

(tai sitä muistuttavaa harjoituspukua) voidaan harjoitusten aikana kehitellä pitkälle eteenpäin (Tandefelt, 1986, 46), ja pukusuunnittelija voi muuttaa suunnitelmiaan sen mukaan, mihin suuntaan roolihahmot kehittyvät (Lahdenperä, 2006, 14). Pukusuunnittelijalla tulisikin olla mahdollisuus osallistua harjoituksiin ja auttaa esiintyjää roolihahmon rakentamisessa (Howard, 2002, 126). Harjoitus- ja näyttämöpukujen käytön suhteen teatterit kuitenkin eroavat toisistaan; puheteatterissa harjoitusvaatteita käytetään aika yleisesti ja näyttämöpuvut voivat olla heti valmistuttuaan esiintyjien käytössä (Vuokko, 2013, 8), kun taas esimerkiksi Kansallisoopperassa harjoitusvaatteita käytetään vaan tietyissä tilanteissa, ja näyttämöpuvut otetaan käyttöön samanaikaisesti tietyn aikataulun mukaan (Kansallisoopperan tekninen käsikirja, 2011, 26–37).

Näyttämöpuku on valmis ja sen onnistumista esiintyjien tukijana ja roolihahmon ilmentäjänä sekä näyttämöesityksen osatekijänä arvioidaan esityksissä. Vaikka pukujen vastaanottoa ei tarkastella tässä artikkelissa, aihe on pukujen kannalta on kiinnostava, kun monipolvisen suunnittelun ja valmistuksen jälkeen onnistuneen näyttämöpuvun kohtaloksi lankeaa usein ajatus sen näkymättömyydestä. Tämä puvun ”huomaamattomuus” luo kuitenkin virheellisen kuvan siitä, että puku suunnittelijoinen ja toteuttajineen ei olisi tärkeä osa näyttämöesitystä (Weckman, 2009, 185).

Kahden oopperan näyttämöpukujen suunnittelu- ja valmistusprosessien kuvaus

Seuraavaksi tarkastellaan näyttämöpukujen suunnittelua kahden oopperatuotannon avulla: Jüri Reinveren säveltämä Puhdistus-ooppera, joka perustuu Sofi Oksasen samannimiseen romaaniin ja joka kantaesitettiin Suomen Kansallisoopperassa keväällä 2012, sekä Pasi Lyytikäisen Saira Susiluodon tekstiin säveltämä Kohtaus kadulla -oopperaperformanssi, joka kantaesitettiin Helsingin Esplanadin puistossa ja Kasarmintorilla kesällä 2013. Pukujen suunnittelun tarkasteluun nivoutuu niiden valmistus: Puhdistus-oopperan sadat puvut toteutti Kansallisoopperan puvustamo kun taas Kohtaus kadulla -oopperan pukusuunnittelija suunnitteli ja toteutti kolmen esiintyjän pukuja. Erona tarkasteluissa on se, että Puhdistuksen prosessia kuvaa sen taiteelliseen työryhmään kuulumaton henkilö, Kohtaus kadulla -oopperan prosessia sen pukusuunnittelija. Puhdistus-oopperan tarkastelu perustuu ohjaajan (TP), pukusuunnittelijan (MM) ja puvustamon apulaispäällikön (HH) teemahaastatteluihin ja harjoitusvalokuviiin sekä kirjoittajan kokemuksiin oopperan valmistumisesta ja esittämisestä⁴. Kohtaus kadulla -oopperan tarkastelu perustuu pukusuunnittelijan (JO-L) ja työryhmän muistiinpanoihin, keskusteluihin, luonnoksiin, valokuviiin ja videoihin.

Puhdistus-ooppera Suomen Kansallisoopperassa

Suomen Kansallisooppera on Suomen ainoa ammatillinen oopperatalo, jossa työskentelee 500-henkinen joukko taiteilijoita, käsityö- ja tekniikan alojen ammattilaisia ja muuta henkilökuntaa (Kansallisooppera, 2014). Näytöntövuoden aikana päänäyttämöllä nähdään 15 oopperaa, joista ensi-iltoja on kolmannes (Kansallisoopperan säätiön vuosikertomus, 2012). Vuonna 2012 tuotettiin viisi ensi-iltaa, joista Puhdistus-ooppera oli kantaesitys. Ooppera kuvaa Viron lähihistoriaa yhden suvun naisten kohtaloiden kautta.

4 Kirjoittaja työskenteli Kansallisoopperassa 2011–2012 ja oli mukana oopperan harjoituksissa ja esityksissä.

Päähenkilö Aliide mukautuu 1940–1950-luvuilla neuvostovaltaan ja pettää Ingel-siskonsa seksuaalisen väkivallan pakottamana sekä Ingelin mieheen kohdistuvan rakkauden vuoksi. Mahdollisuuden sovittuun tarjoaa 1990-luvulla Ingelin tyttärentytär Zara. Oopperan yhdeksää solistiroolia esitti kaksoismiehitys, minkä lisäksi siinä esiintyi 50-henkinen kuoro ja kaksi avustajaa.

Pukujen suunnittelu- ja valmistusprosessi

Oopperan taiteellisen työryhmän suunnittelutyö perustui pääosin Puhdistus-romaniin ja tavoitteena oli rakentaa visuaaliseen kerrontaan perustuva ja katsojia puhutteleva esitys, jonka välittämät näkemykset ja viestit, kuten rakkauden ja vihan voima, ihmisten selviytyminen vaikeissa olosuhteissa ja sotien uhrien muistaminen, voi ymmärtää myös ilman tietoa Viron lähihistoriasta (TP). Työryhmän jäsenet tunsivat toisensa ja jakoivat samanlaisen näkemyksen hyvästä teatterista, mikä tarkoitti sitä, että pukusuunnittelu (asu, kengät, kampausta, maskeeraus) oli yhteisen ideoinnin ja esityksen keskeisten visuaalisten päätösten jälkeen varsin itsenäistä (TP). Koska oopperan tarina liikkui edestakaisin 1930–1950-luvuilla ja 1990-luvulla ja oopperan lavastus oli ajaton, yksi keskeinen päätös oli, että oopperan tapahtumien ja ihmisten kiinnittyminen eri vuosikymmenille toteutettiin pukujen avulla. Varhaisempaa aikatasoa kuvasi 1940-luku, minkä toivottiin auttavan yleisöä samaistumaan roolihenkilöihin aikakauden tutun pukeutumiskuvaston avulla. (MM, TP)

Pukusuunnittelun lähtökohtana oli Puhdistuksen roolihenkilöiden analyysi ja sen heijastaminen puvustukseen. Tässä prosessissa suunnittelijan intuitiolla, vaistolla ja tunteella oli tärkeä merkitys, ja värit olivat keskeinen keino roolihenkilöiden ilmentämisessä. Pukusuunnittelun keskeisiä ideoinnin lähteitä olivat suunnittelijan kokoamat kuvakollaasit esityksen eri aihealueita, visuaalisia kuvia, kohtauksia ja esiintyjä varten, ja niiden avulla muotoutui käsitys pukujen värimaailmasta ja muotokielestä. Pukujen luonnostelussa apuna olivat myös esiintyjien valokuvat ja henkilökohtaiset tapaamiset, mikä auttoi muuttamaan esiintyjien ulkoista olemusta vastaamaan roolihenkilöä. Pukusuunnittelija piirsi pukuluonnokset yksityiskohtaisesti, jotta niillä oli informaatioarvoa työryhmälle, pukujen valmistajille ja esiintyjille. Lisäksi luonnosten avulla hahmottui se, minkälaisen kokonaisuuden solistien puvut muodostivat ja miten kokonaisuus suhteutui lavastukseen sekä kuoron muodostamaan visuaaliseen taustaan. Kuoron puvustus perustui tässä vaiheessa kuvakollaaseihin, värikarttaan ja ajatukseen puvustaa kuoro vanhoilla vaatteilla, ja se konkretisoitui vähitellen vaatteiden hankinnan, kokoamisen, sovittamisen, muokkaamisen ja valmistuksen myötä. (MM)

Oopperan keskeisen hahmon Aliiden puvustuksen pääteema oli maa, joka kertoi tämän elinvoimasta, selviytymiskyvystä ja arkirealistisuudesta ja jota ilmensi Aliiden tummanpunainen mekko. Tummansininen villatakki kertoi virolaisuudesta, mutta ei yhtä puhtaasti kuin Ingel-siskon kirkkaansininen mekko, mikä viittasi Aliiden petolliseen toimintaan. Koska Aliidea esitti kaksi sopraanoa, toinen nuorta ja toinen 1990-luvun vanhusta, eri-ikäiset Aliidet sidottiin yhdeksi henkilöksi samanlaisen asun avulla, ja vanheneminen ilmeni asun valahtaneisuudesta. Aliiden aviomies Martin oli neuvostosysteemin palvelija ja edusti pahoja virolaisia. Martinin puvustukseksi muodostui maanvärinen asu, jonka nahkatakki erotti hänet muista virolaisista. (MM, TP)



KUVA 1. Zaran (Nina Keitel) ja vanhan Aliiden (Johanna Rusanen-Kartano) kohtaaminen.
(Kuva: TEPPO JÄRVINEN)

Ingelin ja tämän aviomiehen Hansin pääteema Viro ilmeni Ingelin sinisessä mekossa, vaaleissa takeissa ja kengissä sekä Hansin sini-harmaa-mustassa asussa. Ingelin asun naisellisuus korosti romaanissa kuvattua eroa siskojen välillä: Aliide oli arkinen ja taitamaton, Ingel kaunis ja taitava. Ingelin tyttärentytär Zara, joka oli pakotettu prostituutioon, oli Aliiden tavoin nainen, jonka oli *toimittava selviytyäkseen*. Kumpikin pyrki selviytymään seksuaalisesta väkivallasta tavallaan, Aliide ryhtymällä neuvostovallan palvelukseen ja Zara surmaamalla prostituutoringin johtajan ja pakenemalla Aliiden luo. Zaralle suunniteltiin kaksi asua, ja juuri asujen vaihto liittyi oopperan keskeiseen kohtaukseen, Zaran ja Aliiden tapaamiseen ja menneisyyden läpikäynnin alkamiseen. Zara jättää prostituution vaihtamalla punamustan bordelliasun vanhoihin, naisellisuuden peittäviin vaatteisiin (kuva 1). Uhkaa ja vaaraa edustivat 1940-luvun NKVD:n⁵ Kuulustelija, jonka väkivaltaisiin kuulusteluihin Aliide ja Ingel joutuivat, sekä Zaraa jahtaavat gansterit Pavel ja Lavrent. Kuulustelijan virkamiespuvulla oli visuaalinen yhteys 1940-lukuun ja nykypäivään, mikä ilmensi aina läsnä olevaa seksuaalisen väkivallan pelkoa. Lavrentin ja Pavelin musta-valkoisten asujen lähtökohta oli miesten pahuus ja sen naamiointi. (MM, TP)

Pukujen valmistus

Pukusuunnittelijan tärkein yhteistyökumppani Kansallisoopperassa oli puvustamon⁶ apulaispäällikkö, jonka tehtävänä oli tuottaa puvut suunnittelijan visioiden mukaisesti ja suunnitellussa aikataulussa. Pukusuunnittelijan ja puvuston yhteistyö alkoi syksyllä 2011, ja lähtökohtana olivat kuvakollaasit, ideakuvat, värikartat ja pukuluonnokset. Työ alkoi kuoron asujen kokoamisella ja solistien pukujen valmistus alkoi vuoden 2012 alussa. (HH, MM)

5 Neuvostoliiton turvallisuuspalvelun nimeksi vakiintui NKVD (Puhdistus-näytelmän käsiohjelma, 2007).

6 Puvustamossa työskentelee noin 30 henkilöä: vaatturit, ompelijat, hatuntekijät, suutarit, koruntekijä, värjäri, pukuvarastonhoitaja, ostaja, teosvastaavat ja päälliköt (Kansallisooppera, 2014).



KUVA 2. Kuoron esittämiä karkotettavia virolaisia, oikealla nuori Aliide. (Kuva: TEPPO JÄRVINEN)

Kuorolle koottiin valtava määrä vanhoja vaatteita ja asusteita, joista pukusuunnittelija valikoi ne, joita voitiin muokata muistuttamaan 1940-luvun pukeutumista. Suunnittelija kokosi vaatteista asukokonaisuuden jokaiselle 50 kuorolaiselle tavoitteenaan luoda kuorosta yksilöistä muodostuva ja Aliiden vastavoimaksi asettuva kansa (kuva 2). Pukujen musta-valko-ruskea värimaailma kytki kuoron tarinan varhaisemmalle aikajaksolle, ja yksittäiset siniset vaatteet virolaisuuteen. Osa kuorosta esitti neuvostosotilaita, joista luotiin epäautenttinen ja elävä joukko pukujen materiaalien, vihreän sävyjen ja epätäydellisen istuvuuden avulla. Asujen sopivuus sekä korjaus- ja muutostarpeet todettiin sovituksissa, ja myös esiintyjien toiveita huomioitiin, sillä puvustuksen perustuminen käytettyihin vaatteisiin oli uutta. Asujen kokoaminen vaatikin kaikenkaikkiaan pitkäjänteistä kokeilua ja vaatteiden etsintää ennen kuin roolihenkilöiden oikea olemus saavutettiin. (MM, HH, TP)

Aliiden, Ingelin ja Zaran asut sekä joitakin kuoron ja miessolistien vaatteita valmistettiin puvustamossa. Pääosa miessolistien vaatteista oli kuitenkin käytettyjä tai uusia ostovaatteita. Naissolistien ja -kuorolaisten vaatteisiin käytettiin hyvin erityyppisiä kankaita, jotka valittiin värin, laskeutuvuuden, pinnan tai muokattavuuden perusteella. Sopivien kankaiden löytäminen oli toisaalta puvustuksen haaste. Erityisesti naissolistien asuihin etsittiin pitkään sopivia kankaita, ja Zaran harjoitusmekko osoittautui lopulta tämän parhaaksi vaihtoehdoksi. Yleensä Kansallisoopperan puvustamo ei valmista harjoitusvaatteita, ellei niihin liity erikoisia materiaaleja, ominaisuuksia tai toimintoja, joita on harjoiteltava. Zaran riisuutuminen oli oopperan tärkeä hetki, joten sen harjoitteluun oli valmistettu harjoitusmekko. (MM, HH)

Ompelijat ja vaatturit kaavoittivat, kuositelivat ja leikkasivat kankaat pukuluonnosten, tarkentavien piirustusten sekä annettujen ohjeiden perusteella. Pukujen valmistus jatkui suunnittelijan ja puvustamon välisenä vuoropuheluna, mutta kaikista pukuihin liittyvistä pää-

töksistä vastasi pukusuunnittelija. Vaatteiden sovituksissa katsottiin, miten hyvin suunnittelijan visio oli saavutettu ja vaateen muodonanto onnistunut sekä suunniteltiin vaatteiden dramaturgista käyttöä ja keskusteltiin joidenkin epämieluisiksi koettujen vaatteiden käytöstä. Myös vaatteiden ja materiaalien muokkaus tapahtui pukusuunnittelijan ja puvustamon yhteistyönä: kankaita, neuloksia, vaatteita, asusteita ja kenkiä värjättiin ja patinoitiin valmistusprosessin aikana. Uudet ostovaatteet muutettiin uskottaviksi roolivaatteiksi patinoimalla, kastelemalla, pesemällä tai silittämällä, ja käytetyt vanhat vaatteet pestiin, otsonoitiin tai tuuletettiin ennen käyttöönottoa. (MM, HH)

Oopperaa harjoiteltiin ilman pukuja noin kuukauden ajan, ja harjoitusten aikana syntyi ideoita siitä, miten puvuilla voitiin kertoa Puhdistuksen tarinaa. Esimerkiksi Martinin varastaman sinisen huivin avulla kerrottiin virolaisten karkotuksista ja siitä, miten muut virolaiset, myös Aliide, pyrkivät hyötymään niistä. Puvut otettiin käyttöön pari viikkoa ennen ensi-iltaa alkaneissa pääharjoituksissa, joissa puvustus nähtiin ensimmäistä kertaa kokonaisuutena ja osana näyttämölle rakennettua maailmaa. Harjoituksissa tarkistettiin pukujen mittasuhteita, näkyvyyttä, toiminnallisuutta ja uskottavuutta sekä pukujen avulla tapahtuvan kerronnan loogisuutta. (HH, MM) Joskus joku vaate osoittautuu tässä vaiheessa kokonaisuuteen huonosti sopivaksi ja sitä muokataan tai jopa tehdään uudelleen (HH). Puhdistus-oopperan puvustus osoittautui kuitenkin suunnitelmien ja visioiden mukaiseksi (MM) ja oli osoitus suunnittelijan kyvystä sovittaa sadat erilaiset vaatteet – käytetyt, uudet ja tehdyt – uskottavaksi kokonaisuudeksi (HH). Puvustuksen avulla luotiin toisiinsa sidoksissa oleva ihmisjoukko, joiden välisiä suhteita, kansalaisuutta, persoonaa, toimintaa ja vanhenemista sekä Viron historiaa ilmennettiin pukujen avulla.

Oopperaa arjessa, osa 2: Kohtaus kadulla, paikka- sidonnainen oopperaperformanssi

Kohtaus kadulla -ooppera tuotettiin varsinaisten oopperaorganisaatioiden ulkopuolella. Teoksessa korostettiin ympäristön äänimaisemaa ja paikkasidonnaisuutta. Esiintyjiä oli kolme, ja kaiken kaikkiaan työryhmään kuului yhdeksän henkilöä. Oopperan prosessiin toi mielenkiintoisen lisän erityisten esityspaikkojen lisäksi taiteilijoiden yhteenkietoutuneet ja ristiin menneet roolit. Esityksistä koostettiin myös lyhytelokuva⁷, joka esitettiin syksyllä 2013 Helsingin Musiikkitalossa.

Taiteellinen työryhmä koottiin kyseistä teosta varten. Säveltäjä oli ajatellut Naisen roolia sopraano Eija Räisäselle jo ennen sävellystyön aloittamista ja laulajan valinta varmistui hyvin pian teoksen idean kehittymisen jälkeen (Oopperaa Arjessa -blogi 16.5.2013). Sävellystyön aikana, käytännössä lyömäsoitinten (työkalut, pultit ja mutterit) käyttöä kokeillessaan ja harjoitellessaan säveltäjä päätti esittää lyömäsoittajan roolin itse huomattessaan, miten hankalaa olisi ohjata ja harjoittaa lyömäsoittajaa oikeanlaisten äänten tuottamiseen.

7 Kohtaus kadulla -oopperan elokuva nähtävillä osoitteessa www.kohtaus.com

Pukujen suunnittelu- ja valmistusprosessi

Teoksen visuaalinen suunnittelu käynnistettiin huhtikuun 2013 alussa kävelypalaverilla mahdollisissa esityspaikoissa. Paikoista haettiin yhteistä visuaalista kieltä esimerkiksi tilojen ja pukujen suhteen ja pohdittiin teosta esityksellisyyden ja elokuvallisuuden näkökulmasta. Esityspaikoiksi valittiin arkkitehti Gunnar Taucherin vuonna 1928 suunnittelemat ”lankarullakioskit” niiden mielekkään sijainnin ja toisaalta houkuttelevan muoto- ja värimaailman vuoksi⁸. Oopperan tarinaa kehiteltiin esityspaikat huomioon ottaen. Tämäntyyppistä suunnittelupalaveria voisi pitää orientoivan mielikuvan luomisena. Tämän mielikuvan avulla voitiin muodostaa näkemys esimerkiksi teoksen värimaailmasta ja muodoista niin puvustuksen kuin esitysten ja elokuvallisen dokumentoinnin kohdalla. Kun yhteinen visuaalinen muotokieli saatiin päätetyksi, ja pukusuunnittelun ensimmäiset mielikuvat alkoivat hahmottua, seuraavat suunnitteluun vaikuttavat kysymykset liittyivät siihen, miten kohtaukset muotoutuisivat ja millä tavoin puvut sulautuisivat esityspaikkojen arkeen kuitenkin dramaattisuuttaan menettämättä. Ennakkokäsityksen muodostamisen jälkeen oli mahdollista siirtyä luonnosteluvaiheeseen (kuva 3) ja keskittyä ensimmäisiin yksityiskohtiin ja materiaalivalintoihin.



KUVA 3. Mielikuvia Naisesta, ensimmäisiä hahmotelmia. (Kuva: JOHANNA OKSANEN-LYYTIKÄINEN)

⁸ Aineisto: Kohtaus kadulla, käsinkirjoitetut muistiinpanot, JO-L.

Pukusuunnittelun luonnosteluvaihe oli kohtuullisen lyhyt, sillä esiintyjä oli vain kolme ja mielikuvat puvuista ensimmäisen suunnittelupalaverin jälkeen vahvat. Naisen esittäjä (Eija Räisänen) oli valittu teokseen jo ennen sävellystyön aloittamista, mutta Vartijan roolin esittäjä (Elina Lifländer) varmistui vasta muutamaa viikkoa ennen teoksen kantaesitystä, mikä aiheutti paineita varsinkin pukujen valmistuksen aikatauluun.

Naisen roolissa haastavaa oli “sekoaminen” keskellä vilkasta puistoa ja kaupungin arkista elämää ilman selkeästi rajatun näyttämötilan tarjoamaa suojaa. Ensimmäinen vihje Naisen olotilasta löytyy libretosta, jonka tajunnanvirtamainen sanoma poukkoilee tunnetilasta toiseen: *“En ole ottanut mitään! En varasta mitään! Minulta on kaikki viety, rahat ja elämä ja sydän, ja tuo vei loputkin (viittaa vartijaan) Ihmisen kunnia! Mitä siitä! Mitäs mikä on, mitäs mikä on, mitäs mikä on!”*.

Pukujen valmistaminen aloitettiin asusteista, Naisen hatusta ja laukusta, joihin ei tarvinnut esiintyjän mittoja. Virkattu hattu seuraili lippakioskien väriä ja lipan muodostamia varjoja (kuva 4). Naisen puvussa tärkeää oli saada yhdistetyksi tietynlainen sekoavan draaman tunne ja toisaalta Esplanadin puiston ja Kasarmitorin ympäristöön soveltuva hillityn käytöksen ja ulkomuodon odotus arkielämään. Myös Naisen jakun lähtökohtana oli lippakioskien ja ympäröivän arkkitehtuurin värit ja muoto. Värit perustuivat huhtikuusen kävelypalaverin aikaansaamiin mielikuviin, kesäkuun esityksiin vaaleanruskean ja beigen eri sävyihin sekoittui alkukesän vihreän eri sävyt ja varsinkin Esplanadin puistoon istutettujen kukkien monivärisyys. Pukusuunnittelijan mielessä beige assosioitui⁹ hillityn tyylikkääseen kaupunkimiljööseen ja loi mielenkiintoisen ristiriidan ja vastakohtan Naisen luonteelle ja arvaamattomalle käytökselle. Taivaansininen tausta oli esityspäivien säätilasta riippuvainen toive, joka lopulta toteutui.



KUVA 4. Nainen, Vartija ja lippakioski Esplanadin puistossa. Huomaa hatun lipan ja lippakioskin varjon yhteys. (Kuva: työryhmä (H-RH, MMM, AJ))

⁹ Kaupunkimainen tyylikkyys liittyi pukusuunnittelijan lapsuudessa läheiseksi kokeman hyvin hillityn, hallitun ja tyylikkään “Kuopion mummin” olemukseen. Naisen käyttäytyminen oli kaikkea sellaista, mitä “Kuopion mummi” ei koskaan olisi päästänyt kuuluviin, vaikka joskus olisi tuntunutkin samalta.

Vartijan rooli määriteltiin alun perin äännettömäksi rooliksi. Esityksiin lisättiin harjoituksissa kuitenkin Vartijan puheosuus, jolla teoksen tarinaa saatiin enemmän esiin ympäristön hälyn keskeltä. Vartijan puvussa oli tärkeää, että se näytti sopivasti aidolta vartijan asulta, mutta ei kuitenkaan alleviivannut vartijan roolia niin paljon, että se olisi aiheuttanut ongelmia esiintyjälle. Tärkeitä yksityiskohtia olivat taskut, joihin Vartija pystyi laittamaan esityksessä tarvitsemaansa rekvisiittaa, vanhoista puhelimen kuulokkeista rakennettu ”laite”, jolla Vartija ”soitti” kollegaltaan virka-apua ja aurinkolasit, jotka antoivat esiintyjälle henkilökohtaisen suojan yleisöä tai esiintymisjännitystä vastaan. (Oopperaa Arjessa -blogi 16.5.2013)

Teoksen Työmiehen roolin esitti säveltäjä. Hänelle oli tärkeää näyttää ”oikealta” työmiehetä, joten rakentajille suunniteltu liivi hankittiin valmiina. Roolissa tärkeimmässä asemassa olivat työkalut, joilla soitettiin lyömäsoitinosuudet. Kohtaus kadulla -pukujen suunnittelussa otettiin huomioon ulkoesitysten mahdolliset sääolosuhteet. Pukujen tuli toimia suojana esimerkiksi säätä, aurinkoa, sadetta, kylmää tai tuulta, vastaan ja toisaalta myös suojata esiintyjä mahdollisilta esityspintaan (sora ja asfaltti) kaatumisen tai osumisen aiheuttamilta vahingoilta. Varsinkin Naisen jakun suunnitelman visuaalisia ja toiminnallisia vaatimuksia vastaavan muodon kaavoittaminen oli mielenkiintoinen vaihe. Yhdessä esiintyjän (Eijan) kanssa pohdittiin laulamisen ja esiintyessä liikkumisen kannalta mahdollisimman optimaalisia mittoja jakkua varten ja päädyttiin puolipitkiin hihoihin ja suurin piirtein ylälantiolle ulottuvaan jakun pituuteen. Jakun puolipyöreän muodon idea lähti lippakioskien ympyräpohjaisen lieriön muodosta ja siirtyi myös jakun kaavaan tuomaan vaatteeseen dramaattista liikettä ja liikkumatilaa esiintyjälle.

Kohtaus kadulla -prosessia kuvaa harjoitusperiodinkin kohdalla nopeus. Harjoitusten aikataulu oli tiukka, mutta siinä jätettiin kuitenkin tilaa esiintyjien improvisaatiolle ja heille annettiin mahdollisuus rakentaa hahmoja ajattelemaansa suuntaan. Ensimmäisissä harjoituksissa paikalla ei esiintyjien lisäksi ollutkaan muita ja esiintyjät saivat pohtia ”näyttämötoimintaansa” ja varsinkin Eija harjoitella Naisen vaativia lauluosuuksia rauhassa ja säveltäjän tuella. Vartijaa esittänyt Elina Lifländer pohti paljon esityksen kulkua myös ammattiskenografin näkökulmasta ja sai yhdistettyä esitykseen syvyyttä, joka täsmensi tarinaa ja esti teosta muuttumasta esimerkiksi liian koomiseksi. (EL-PL sähköpostit) Puvustaja (JO-L) ja visuaalinen suunnittelija (H-RH) osallistuivat harjoituksiin ensimmäisen periodin lopulla ja muu työryhmä vasta siinä vaiheessa, kun harjoitukset siirtyivät esityspaikkoihin. Näiden harjoitusten aikana ohjaaja ja kuvaajat (MMM & AJ) kävivät läpi lopulliset kuvakulmat ja kuvauspaikat ja äänisuunnittelija (AP) varmisti äänityslaitteiden ja muun tarvittavan tekniikan sijoituspaikat.

Kohtaus kadulla -pukujen sovitukset hoituivat pääosin harjoitusperiodien kanssa yhtäaikaista. Pukuihin tarvittavia yksityiskohtia, kuten Vartijan ”hands free -laite”, lisättiin vielä harjoitusprosessin kuluessa ja teoksen kannalta tärkeiden yksityiskohtien esiin tullessa. Sekä suunnittelutyön että harjoitusten ajan pyrittiin ottamaan huomioon erilaisia mahdollisia olosuhteiden muutoksia, joita saattaisi esityksissä tulla eteen. ”Kaikkeen” varautumisesta huolimatta arkielämän ja esitysten sekoittumista ei voinut täydellisesti hallita: Kasarmitorille marssi Puolustusvoimien soittokunta samalla hetkellä kuin Kohtaus Kadulla -oopperan kolmas esitys oli meneillään.

Pohdinta

Puhdistus- ja Kohtaus kadulla -oopperat erosivat toisistaan suunnittelukontekstiltaan (teatteritalo/vapaa ryhmä) ja -tehtävältään (tilausteos/“oman” oopperan sovitus), aikataulultaan, esityspaikaltaan (näyttämö/kaupunkitila), taiteellisilta työryhmiltään (kokenut pukusuunnittelija osana tuttua ryhmää/uran alussa oleva pukusuunnittelija-käsityötieteen tutkija osana ryhmää), kooltaan (kymmeniä esiintyjä ja toteuttajia/kolme esiintyjää ja muutama toteuttaja), pukujen valmistustavoiltaan (pukusuunnittelijan ja puvustamon yhteistyönä/pukusuunnittelija toteutti itse), ja yleisöltään (maksava yleisö/kutsutut ja satunnaiset katsojat). Oopperoiden pukujen suunnitteluprosesseissa oli kuitenkin useita yhtäläisyyksiä. Molempien pukusuunnittelun peruslähtökohtia olivat oopperan tarina henkilöineen, pukujen esteettisyys, ilmaisevuus ja toimivuus, esityspaikan luonne ja visuaalisuus sekä pukujen ideoinnin, suunnittelun ja valmistuksen yhteisöllisyys. Yhteisöllisyydessä oli keskeistä muun muassa luonnosten avulla käyty työryhmän jäsenten välinen kommunikaatio. Pukujen suunnitteluprosessit etenivät siten pääosin samojen vaiheiden kautta osaksi valmista näyttämöteosta, ja suunnittelutyö ja varautuminen muutoksiin jatkui koko suunnittelu-valmistus-sovitus-harjoitus -prosessin ajan. Pukujen suunnittelun ja toteutuksen suhde oli oopperoissa kuitenkin erilainen. Puhdistus-oopperan pukusuunnittelija teki yhteistyötä puvustamon ja esiintyjien kanssa, ja suunnittelijan kyky välittää ideoitaan ja näkemyksiään pukujen toteuttajille ja käyttäjille oli suunnitelmien toteutumisen kannalta keskeistä. Kohtaus kadulla -oopperassa pukusuunnittelija valmisti itse puvut ideoidensa pohjalta sekä varsin vapaassa yhteistyössä esiintyjien kanssa. Esiintyjät saivat esimerkiksi valita pukuihin kuuluvaa rekvisiittaa tai vaikuttaa pukujen mittasuhteisiin, ja työryhmän yhteistyö lähestyi yhteisen tekijyyden työtappaa. Myös ammattiroolien sekoittuminen (säveltäjä esiintyjänä, skenografi esiintyjänä) sekä ohjauksen jakaminen työryhmän kesken vaikuttivat yhteistyöhön, joka ei siten ollut yhtä eriytyntä kuin yleensä ammattiteatterissa (ks. esim. Gröndahl, 2009, 161).

Puhdistus- ja Kohtaus kadulla -oopperoiden sekä kirjallisuuden tarkastelun perusteella näyttämöpuvun suunnittelu jakaa käsityöllisen suunnittelu- ja valmistusprosessin (vrt. esim. Anttila, 1993; Koskennurmi-Sivonen, 2009; Seitamaa-Hakkarainen, 2000) kanssa yhteisiä piirteitä: 1) näyttämöpuvun vähitellen tarkentuvaa suunnittelua ei voi erottaa sen valmistuksesta, joka usein toteutuu suunnittelijan ja puvun toteuttajien yhteistyönä mutta joskus myös pääosin suunnittelijan toteuttamana; 2) luonnosten tekeminen on keskeistä ideoinnissa ja työryhmän jäsenten välisessä kommunikoinnissa; 3) tarkoituksenmukaisten valmistusmateriaalien valinnan lisäksi niiden taitava käsittely sekä sovituksissa kehittyvä puvun muodonanto ovat laadukkaan käsityötuotteen ja näyttämöpuvun perusedellytyksiä.

Näyttämöpuvun suunnitteluprosessi on kuitenkin arkitodellisuuden käsityötuotteiden prosessia monitahoisempi. Tämä johtuu siitä, että näyttämöpuvun suunnitteluun vaikuttaa sen teatterillisuus ja kaksoisluonne sekä alistaisuus esityksen dramaturgiselle ja visuaaliselle kokonaisuudelle. Prosessin monitahoisuus ilmenee sen eri vaiheissa: 1) suunnitteluun vaikuttaa alusta lähtien muun muassa näyttämöesityksen kokonaisidea sitä rakentavine osatekijöineen (esim. ohjaus ja lavastus), esitettävä tarina henkilöineen sekä esitystila, 2) pukusuunnittelija toimii osana esityksen työryhmää, jonka monipuoliseen asiantuntijuuteen liittyy tarinallisuus, intuitio, erilaiset merkitykset ja viestit, 3) pukujen suunnittelussa huomioidaan sekä niiden ilmaisulliset tehtävät ja tavoitteet että roolihenkilöitä esittävien esiintyjien habitus ja pukuihin liittyvät ajatukset ja toiveet, 4) puvun muotoutuminen jatkuu näyttämöesityksen harjoituksissa ja puku saa lopullisen muotonsa vasta ensi-illassa, näyttämön maailmassa ja yleisön edessä.

Näyttämöpuvun kaksoisluonne ja teatterillisuus sekä suunnittelun monitahoinen yhteisöllisyys ovat tekijöitä, jotka erottavat näyttämöpukujen suunnittelun ja valmistuksen ”tavanomaisesta” käsityöllisestä suunnittelu- ja valmistusprosessista ja joita edellä esitellyt käsityöllisen suunnittelun ja valmistuksen mallit eivät tarpeeksi huomioi. Jotta näyttämöpuvun suunnittelua ja valmistusta voitaisiin tarkastella ja mallintaa paremmin, tarvitaankin monipuolisempia näkökulmia ja tarkastelutapoja. Käsityötieteen piirissä kehitetyt mallit voivat olla yksi mielenkiintoinen lähtökohta näyttämöpukujen suunnittelun ja valmistuksen mallintamiseen.

Näyttämöpukujen kaksoisluonteen vaikutus niiden suunnitteluun rinnastuu mielenkiintoisesti osallistavaan tai käyttäjäkeskeiseen suunnitteluun, jossa huomioidaan tuotteen käyttäjän näkökulma, tai suunnittelumenetelmiin, joilla hahmotetaan käyttäjien tuotteeseen liittämiä emotionaalisia kokemuksia (ks. esim. Lahti & Seitamaa-Hakkarainen, 2014, 95–96). Vaikka näyttämöpukujen suunnittelussa käyttäjälähtöisyys ilmenee eri tavalla kuin arjen pukusuunnittelussa eikä alan kirjallisuudessa juuri käytetä tätä käsitettä, näyttämöpukujen laajempi tarkastelu sille ominaisen käyttäjälähtöisyyden näkökulmasta on mielenkiintoista.

Näyttämöpukusuunnittelu rinnastuu myös yhteisölliseen suunnitteluun, jota on käsityöteessä tähän mennessä tarkasteltu virtuaalisissa oppimisympäristöissä sekä pedagogisena kysymyksenä (ks. esim. Kangas, Seitamaa-Hakkarainen & Hakkarainen, 2013; Lahti, 2007; Lahti, Seitamaa-Hakkarainen & Hakkarainen, 2004; Seitamaa-Hakkarainen & Hakkarainen, 2001; Seitamaa-Hakkarainen, Kangas, Raunio & Hakkarainen, 2012). Näyttämötaiteen kontekstissa pukusuunnittelun yhteisöllisyyttä ei ole Suomessa vielä laajasti tutkittu, mikä heijastanee esimerkiksi teatterin eri työtehtävien eriytymisen ja hierarkisoitumisen sekä ammattimaisen pukusuunnittelun lyhyttä historiaa (Gröndahl, 2009, 160–161; Tandefelt, 1986, 41–47). Suomessa pukusuunnittelijoiden ammattikuva alkoi muotoutua ja ammattimaisten suunnittelijoiden määrä kasvaa vasta 1960-luvun lopulla (Weckman, 2005, 226).

Suunnittelu- ja valmistusprosessia kuvaavien mallien kehittäminen edelleen on käsityöteellisen tutkimuksen tärkeä haaste. Keskeisiä tavoitteita ovat muun muassa asiantuntijuuden kuvaaminen, käyttäjälähtöisen suunnittelun osalta tuotteen suunnittelun ja käytön kuvaus sekä yhteisölliseen suunnitteluun liittyvien ongelmien ja kriittisten kohtien tarkastelu. (Seitamaa-Hakkarainen 2007b, 47; 2007c, 62–63.) Näihin tavoitteisiin vastaa kiinnostavasta näkökulmasta myös näyttämöpukujen suunnittelun käytännöllinen ja teoreettinen tarkastelu, jota kannattaa käsityötieteen piirissä jatkaa.

Lähteet

- ANTTILA, P. (1993). *Käsityön ja muotoilun teoreettiset perusteet*. Porvoo: WSOY.
- DAVIS, M. (2007). *Art of dress designing*. Delhi: Global Media. Haettu 13.5.2014 osoitteesta <http://site.ebrary.com.libproxy.helsinki.fi/lib/helsinki/docDetail.action?docID=10300308>
- ELAM, K. (2002). *The semiotics of theatre and drama*. London: Routledge.
- GRÖNDAHL, L. (2009). Ai siitä tuli sitten tuollainen... Käytännön näkökulmia lavastusten syntyprosessiin. Teoksessa L. Gröndahl, T. Paavolainen & A. Thuring (toim.), *Näkyvää ja näkymätöntä* (Näyttämö & tutkimus 3) (s. 149–171). Helsinki: Teatterintutkimuksen seura. Haettu 25.5.2014 osoitteesta <http://teats.fi/TeaTS3.pdf>
- HEINONEN, T. (2009). Draamallisen teatterin jälkinäytös? Teoksessa Lehman, H.-T. *Draaman jälkeinen teatteri* (s. 11–34). Helsinki: Like.
- HOWARD, P. (2002). *What is scenography?* London: Routledge.
- KAIPAINEN, M. (2008). "Ken tilauspukua käyttää, hän herrasmieheltä näyttää". *Eteläkarjalainen maalaisvaatturi ja vaatturitoiminta Suomessa 1920-1960-luvuilla* (Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, n:o 125). Joensuun yliopisto.
- KANGAS, K., SEITAMAA-HAKKARAINEN, P. & HAKKARAINEN, K. (2013). Design expert's participation in elementary students' collaborative design process. *International Journal of Technology and Design Education*, 23(2), 161–178.
- KANSALLISOOPPERA. (2014). Haettu 25.3.2014 osoitteesta www.ooppera.fi/esittely
- KANSALLISOOPPERAN SÄÄTIÖN VUOSIKERTOMUS. (2012). Haettu 25.3.2014 osoitteesta http://www.ooppera.fi/filebank/2139-Suomen_Kansallisoopperan_saation_vuosikertomus_2012.pdf
- KANSALLISOOPPERAN TEKNINEN KÄSIKIRJA. (2011). Helsinki: Suomen Kansallisooppera.
- KOSKENNURMI-SIVONEN, R. (1998). *Creating a unique dress. A study of Riitta Immonen's creations in the Finnish fashion house tradition*. Helsinki: Akatiimi.
- KOSKENNURMI-SIVONEN, R. (2003). Vaateus, pukeutuminen ja muoti – ero ja erottamattomuus. Teoksessa R. Koskennurmi-Sivonen, & A.-M. Raunio (toim.), *Vaatekirja* (Helsingin yliopiston kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 8). Helsingin yliopisto.
- KOSKENNURMI-SIVONEN, R. (2009). Materiaali ja taito ilmaisun ja laadun perustana. Ajatuksia käsityöstä Ulla Berghin neulevaatteiden äärellä. Teoksessa R. Koskennurmi-Sivonen, A.-M. Raunio & M. Luutonen (toim.), *Näkökulmia käsityön ja käsityön opetuksen tutkimukseen. Pirkko Anttila 80 vuotta syntymäpäiväseminaari 18.5.2009. Puheenvuorojen tiivistelmät* (Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen työpapereita). Helsingin yliopisto. Haettu 15.4.2014 osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/handle/10224/4809>
- LAHDENPERÄ, S. (2006). Raivaaja, kyntäjä, edelläkävijä, esikuva. Teoksessa P. Houni (toim.), *Liisi Tandefelt. Monessa roolissa* (s. 13–20). Helsinki: Like.
- LAHTI, H. (2007). Collaboration between students and experts in a virtual design studio. *Journal of Design Research*, 6(4), 403–421.
- LAHTI, H. & SEITAMAA-HAKKARAINEN, P. (2014). Näkökulmia kehittämistutkimukseen käsityötieteessä. Teoksessa S. Karppinen, A. Kouhia & E. Syrjäläinen (toim.), *Kättä pidempää. Otteita käsityön tutkimuksesta ja käsitteellistämisestä* (Kotitalous- ja käsityötieteiden julkaisuja 33) (s. 89–101). Helsingin yliopisto
- LAHTI, H., SEITAMAA-HAKKARAINEN, P. & HAKKARAINEN, K. (2004). Collaboration patterns in computer-supported collaborative designing. *Design Studies*, 25 (4), 351–371.

- LUUTONEN, M. (1997). *Kansanomainen tuote merkityksenkantajana. Tutkimus suomalaisesta villapaidasta*. Helsinki: Akatiimi.
- OOPPERAA ARJESSA. Blogikirjoitus 16.5.2013. *Ehkä on ihan hyvä kiirehtiä hitaasti...*
<http://oopperaarjessa.blogspot.fi/2013/05/ehka-on-ihan-hyva-kiirehtia-hitaasti.html>
- PANTOUVAKI, S. (2010a). Visualising theatre. Scenography from concept to design to realisation. Teoksessa M. Raesch (toim.), *Mapping minds* (s. 67–75). Oxford: Inter-Disciplinary Press. Haettu 20.5.2014 osoitteesta <http://www.inter-disciplinary.net/wp-content/uploads/2011/01/vl4ever2141210.pdf>
- PANTOUVAKI, S. (2010b). Theatrical costume. Dressing the role – dressing the performer. Teoksessa I. Papantoniou (toim.), *Endyesthai (to dress) – towards a costume culture museum* (s. 109–117). Nafplion/Athens: Peloponnesian Folklore Foundation. Haettu 20.5.2014 osoitteesta https://www.academia.edu/1958418/Theatrical_Costume_Dressing_the_Role_-_Dressing_the_Performer
- PENNANEN, J. (1986). Ohjaajan ja lavastajan työ. Teoksessa H. Reitala (toim.), *Suomalaista skenografiaa. Lähtökohtia tallennukseen, tutkimukseen ja historiaan* (Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja. A; 005) (s. 33–40). Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- PÖLLÄNEN, S. (2007). Käsityötieteen poluilla. Teoksessa P. Seitamaa-Hakkarainen, S. Pöllänen, M. Luutonen, M. Kaipainen, T. Kröger, A.-M. Raunio, O. Sipilä, V. Turunen, L. Vartiainen & A. Heinonen (toim.), *Käsityötieteen ja käsityömuotoilun sekä teknologiakasvatuksen tutkimusohjelma Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa* (Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 100) (s. 3–18). Joensuun yliopisto. Haettu 1.6.2014 osoitteesta http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-219-004-8/urn_isbn_978-952-219-004-8.pdf.
- SALO-MATILLA, K. (2009). *Ruumiin ja muodin välissä. Tutkimus vaatteen kaavoituksen kehityksestä* (Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 22). Helsingin yliopisto.
- SAUTER, W. (2010). Teatteritapahtumia. Uusia alkua. Teoksessa P. Koski (toim.), *Teatteriesityksen tutkiminen*. Helsinki: Like.
- SEITAMAA-HAKKARAINEN, P. (2000). *The weaving-design process as a dual-space search* (Department of Home Economics and Craft Science. Research Report 6). Helsingin yliopisto.
- SEITAMAA-HAKKARAINEN, P. (2007a). Suunnitteluprosessien ja asiantuntijuuden tutkimus. Teoksessa P. Seitamaa-Hakkarainen, S. Pöllänen, M. Luutonen, M. Kaipainen, T. Kröger, A.-M. Raunio, O. Sipilä, V. Turunen, L. Vartiainen & A. Heinonen (toim.), *Käsityötieteen ja käsityömuotoilun sekä teknologiakasvatuksen tutkimusohjelma Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa* (Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 100) (s. 22–25). Joensuun yliopisto.
- SEITAMAA-HAKKARAINEN, P. (2007b). Sosiaalisen luovuuden tukeminen yhteisöllisessä suunnittelussa. Teoksessa P. Seitamaa-Hakkarainen, S. Pöllänen, M. Luutonen, M. Kaipainen, T. Kröger, A.-M. Raunio, O. Sipilä, V. Turunen, L. Vartiainen & A. Heinonen (toim.), *Käsityötieteen ja käsityömuotoilun sekä teknologiakasvatuksen tutkimusohjelma Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa* (Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 100) (s. 46–49). Joensuun yliopisto.
- SEITAMAA-HAKKARAINEN, P. (2007c). Yhteisöllinen suunnittelu oppimisen kohteena ja kontekstina. Teoksessa P. Seitamaa-Hakkarainen, S. Pöllänen, M. Luutonen, M. Kaipainen, T. Kröger, A.-M. Raunio, O. Sipilä, V. Turunen, L. Vartiainen & A. Heinonen (toim.), *Käsityötieteen ja käsityömuotoilun sekä teknologiakasvatuksen tutkimusohjelma Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa* (Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 100) (s. 56–63). Joensuun yliopisto.
- SEITAMAA-HAKKARAINEN, P. (2014). *Suunnitteluprosessien teoriaa*. Haettu 3.6.2014 osoitteesta http://www.mlab.uiah.fi/polut/Design/teoria_suunnitteluprosessit.html

- SEITAMAA-HAKKARAINEN, P. & HAKKARAINEN, K. (2001). Composition and construction in experts' and novices' weaving design. *Design Studies*, 22 (1), 47–66.
- SEITAMAA-HAKKARAINEN, P., KANGAS, K., RAUNIO, A-M. & HAKKARAINEN, K. (2012). Collaborative design practices in technology mediated learning. *Journal of Design and Technology Education*, 17 (1), 54–65.
- PUHDISTUS-NÄYTELMÄN KÄSIOHJELMA. (2007). Helsinki: Suomen Kansallisteatteri.
- TANDEFELT, L. (1986). Teatteripukusuunnittelu. Teoksessa H. Reitala (toim.), *Suomalaista skenografiaa. Lähtökohtia tallennukseen, tutkimukseen ja historiaan* (Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja. A; 005) (s. 41–47). Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- UOTILA, M. (1992). *Arki & image. Tutkimus elokuvapuvun semiotiikasta*. Helsingin yliopisto.
- UOTILA, M. (1994). *Pukeutumisen kuva. Fenomenologis-eksistentiaalinen lähestyminen pukeutumiskuvien tekemiseen ja tulkintaan*. Helsingin yliopisto.
- UOTILA, M. (1995). *Pukeutumisen kuvaus. Kuvia kulttuurin merkeistä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- VUOKKO, J. (2013). *Esityksen tekninen toteutus Kansallisteatterissa*. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu.
- WECKMAN, J. (2005). Pukusuunnittelun pioneereja. Teoksessa P. Houni, P. Paavolainen, H. Reitala & H. Suutela (toim.), *Esitys katsoo meitä* (Näyttämö & tutkimus 1) (s. 209–241). Helsinki: Teatterintutkimuksen seura. Haettu 25.4.2014 osoitteesta http://www.teats.fi/julkaisu_elokuu.pdf
- WECKMAN, J. (2009). Puku ja tutkimus. Teoksessa L. Gröndahl, T. Paavolainen & A. Thuring (toim.), *Näkyvää ja näkymätöntä* (Näyttämö & tutkimus 3) (s. 172–199). Helsinki: Teatterintutkimuksen seura. Haettu 25.4.2014 osoitteesta <http://teats.fi/TeaTS3.pdf>
- WELCH, M., BARLEX, D. & LIM, H.S. (2000). Sketching: friend or foe to the novice designer? *International Journal of Technology and Design Education*, 10 (2), 125–148.
- WITSEN VAN, L. (1981). *Costuming for opera. Who wears what and why*. Bloomington: Indiana University Press.

Arkistolähteet

Puhdistus-ooppera: pukusuunnittelijan (MM), ohjaajan (TP) ja Kansallisoopperan puvustamon apulaispäällikön (HH) haastattelut; valokuvat Teppo Järvinen.

Kohtaus Kadulla -ooppera: kysely sopraano Eija Räisänen (ER); muistiinpanot ja pukuluonnokset Johanna Oksanen-Lyytikäinen (JO-L); taiteilijoiden välinen sähköpostikeskustelu Elina Lifländer > Pasi Lyytikäinen (EL > PL); valokuvat esityksistä työryhmä (Henna-Riikka Halonen (H-RH), Minttu Maari Mäntynen (MMM), Alisa Javits (AJ)); prosessinkuvaus: oopperaarjessa.blogspot.fi; oopperasta tehty elokuvaversio: www.kohtaus.com.

Johdanto – tuotekehityksestä palvelumuotoiluun

Käsityön ja käsi- ja taideteollisuuden merkityksenannot ovat vahvasti kytköksissä sekä käsin tehtyyn produktiin että käsillä tekemisen prosessiin. Konkreettinen, käsin kosketeltava muodonanto ja materiaalisuus ovat keskeisiä lähtökohtia käsin tekijälle mutta myös käsityötuotteen käyttäjälle. Käsityö- ja designtuotteiden tuotekehitystä ja suunnittelua on tutkittu laajasti monesta näkökulmasta. On tutkittu ideointi- ja suunnitteluprosessin vaiheita ja etenemistä. Samoin suunnitteluun liittyviä välineitä, suunnitteluympäristöjä ja suunnittelijapersoonia on kuvattu ja selvitetty kirjallisuudessa sekä lukuisissa tutkimuksissa. Käsityö- ja designtuotteista on tehty myös markkinaselvityksiä kuten mitä tuotteita milläkin markkina-alueella asiakkaat haluavat ostaa ja mitkä tekijät ovat keskeisiä kriteereitä tuotteita valittaessa (mm. Crafts Council, 2012; Käsi- ja taideteollisuusliitto, 2013; McIntyre, 2010).

Muotoilu yhdistetään monesti osaksi fyysisten, käsin kosketeltavien ja silmillä havaittavien kohteiden suunnittelua. Muotoilun perinteinen jako näkyy ammatillisina erityisosaamisalueina esineiden, tilojen ja viestien suunnittelussa. Muotoilua on usein pidetty estetisoivana toimintana, jota hyödynnetään tuotekehitysprosessin loppupäässä. (mm. Vihma, 2002.) Palvelumuotoilun kehitys liittyy aikaan, jolloin tavaroiden omistamisen merkitys vähenee ja niiden lainaamisen tai vuokraamisen merkitys nousee. Tavarantoiminnan sijasta halutaan esimerkiksi elämää helpottavia ratkaisuja tai ekologisuutta. (Tuulaniemi, 2011, 16–20.)

Käsityön ja muotoilun suunnitteluprosesseihin liittyvässä tutkimuksessa on aiemmin vahvasti ollut fokuksessa suunnittelijan yksilölliset kokemukset, toimintatavat ja prosessien vaiheet (mm. Fernström, 2012; Koskennurmi-Sivonen, 1998; Pietarinen, 2009). Yhä enenevässä määrin yhteisölliset suunnitteluprosessit ovat nousseet mielenkiinnon kohteiksi. Tuotteita ja palveluita suunnitellaan moniammatillisissa tiimeissä ja vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot ovat keskeisiä osaamisalueita tuotekehitysprosesseissa. Varsinkin monenlaisia teknologioita sisältävissä tuotteissa tuotekehitys vaatii suunnittelutiimiltä erikoisasiantuntemusta monelta alalta.

Käyttäjälähtöisyyden ja asiakaslähtöisyyden merkitys on tuonut mukaan uusia toimijoita tuotekehitysprosesseihin. Osallistava suunnittelu (*participatory design*) ottaa mukaan asiakkaat ja sidosryhmät jo tuotteiden ja palveluiden ideointivaiheissa. Asiakkaista ja loppukäyttäjistä on tullut tärkeitä tiedontuottajia ja arvonluoja suunnitteluprosessin kaikkiin vaiheisiin. Verkoteknologiset ratkaisut mahdollistavat yhä reaaliaikaisemman asiakaspalautteen hankkimisen tuotteista ja palveluista.

Tuotekehityksen siirtyessä yhä enenevässä määrin asiakastarpeiden ja käyttäjäkokemuksen hyödyntämiseen, on suunnittelutehtävistä kasvanut kokonaisuuksia, joissa konkreettista tuotetta ei voi suunnitella yksinään ilman siihen liittyviä palveluelementtejä. Palveluista on kasvanut asiakkaan ja käyttäjän näkökulmasta tärkein elementti; käyttöliittymän, apuvälineen tai fyysisen tuotteen tehtävänä on tukea palvelukokemusta tai toimia elämyksen mahdollistajana. Siksi palvelumuotoilu (*service design*) onkin keskeinen suunnittelun ja muotoilun tehtävä- ja osaamisalue tällä hetkellä monilla toimialoilla.

Palvelumuotoilun taustaa ja käsitteitä

Palvelumuotoilu on kehittyvä muotoilun osa-alue, jolla tarkoitetaan palvelujen innovointia, kehittämistä ja suunnittelua muotoilun menetelmin (Koivisto, 2007; Mager, 2009). Se ei ole uusi innovaatio, vaan pikemminkin tapa yhdistää vanhoja asioita uudella tavalla. Palvelut ovat eräänlaisia ehdotuksia, joita tarjotaan asiakkaiden arvioitavaksi ja ostettavaksi. Palvelumuotoilun yksi keskeinen tehtävä on muodon antaminen tyhjälle; palvelun tekeminen näkyväksi visualisoinneilla ja prototyypeillä. (Tuulaniemi, 2011, 90–94.) Siinä pyritään konkreettisen toiminnan avulla yhdistämään sekä käyttäjien tarpeita ja odotuksia että palveluntuottajien liiketoiminnallisia tavoitteita toimiviksi palveluiksi.

Suunnittelussa ja muotoilussa on Sandersin (2013, 59) mukaan tällä hetkellä näkyvissä neljä selkeää ilmenemismuodon muutosta: 1) muotoilun ydinfokus on muuttumassa, 2) luovan aktiivisuuden nousu on havaittavissa ei-suunnittelijoiden keskuudessa, 3) yritysmaailman kiinnostus muotoiluajatteluun on kasvanut ja 4) suunnittelussa on melkein pakkomieltäinen tavoite yhteissuunnitteluun (*co-design, co-creation*) kaikenlaisten ihmisten kanssa. Nämä muutokset luovat tarpeita uusille suunnittelun työvälineille, menetelmille ja ajattelutavoille, joilla voidaan tukea kollektiivista luovuutta ja osallisuutta.

Muotoilun ja suunnittelun fokus on siirtymässä tuotteiden valmistamisesta kontekstiin, jossa muotoillaan elämäntyyliä ja elämäntapoja tukevia kokemuksia ja palveluita. Muotoiluajattelu (*design thinking*) on keskeinen ajattelutapa palvelumuotoilussa. Muotoilijoilla on kyky tuntea empatiaa muita kohtaan, huomata uusia jopa piilossa olevia asioita ja hyödyntää näitä innovaatioiden lähteenä. Muotoiluajattelun tavoitteena on löytää uudenlaisia ratkaisuja, jotka merkittävästi parantavat jo olemassa olevia ratkaisuja. Muotoiluajatteluun kuuluu myös kyky kyseenalaistaa ja tutkia rajoituksia. (Brown, 2008; Miettinen, 2011, 27.)

Käyttäjän ymmärtämisellä on suuri merkitys sille, onnistuuko vai epäonnistuuko palvelu. Palvelumuotoilu lähtee inhimillisen toiminnan, tarpeiden ja tunteiden kokonaisvaltaisesta ymmärtämisestä. Käyttäjien tuottama tieto auttaa ymmärtämään käyttäjäkunnan toiveita, kokemuksia ja käyttäytymistä. (Miettinen, 2011, 13–14.) Palvelumuotoilussa yhdistyvät kulttuurisen, sosiaalisen ja inhimillisen vuorovaikutuksen alueet. Muotoilun tutkimus- ja visualisointimenetelmät toimivat tärkeänä linkkinä eri toimijoiden välillä ja ne auttavat eri näkökulmien kohtaamisessa. (Miettinen, 2011, 22–23.)

Palvelumuotoilu liittyy laajempaan muotoilun demokratisoitumiskehitykseen, jossa pyritään eroon tehtaisiin ja sarjavalmistamiseen keskittyneestä tuotantoajattelusta. Tässä ajattelutavassa käyttäjä tulee mukaan vasta siinä vaiheessa, kun tuote tulee markkinoille, joten hän on lähinnä palautteen antaja. Palvelumuotoilussa annetaan käyttäjälle itselleen aktiivinen rooli, jolloin hänen näkökulmansa, tarpeensa ja odotuksensa ovat palvelujen kehittämisen keskiössä. Kun palveluja tuotetaan vuorovaikutuksessa palvelun tarjoajan, käyttäjän ja palvelumuotoilijan kesken, käyttäjä rakentaa yhdessä yrityksen kanssa palvelukokemuksen, joka sopii sekä yrityksen toimintaympäristöön että käyttäjän tarpeisiin. Käyttäjien itsensä tekemät yhdistelmät tai heidän suunnittelemansa tuotteiden ja palveluiden ominaisuudet voivat olla täysin käyttökelvottomia tai puutteellisia, mutta tärkeää on se, että käyttäjillä on mahdollisuus vaikuttaa. (Tuulaniemi, 2011, 66–68.)

Seuraavaksi määrittelemme joitakin palvelumuotoilulle olennaisia käsitteitä yleisesti ja artikkelin lopussa kuvatussa Taitobussi-hankkeessa käsitteitä avataan käsityön kontekstissa. Palvelumuotoilun tuloksena syntyy palvelutarjooma, joka on kaikkien palvelujen kokonaisuus ja sen sisältämistä vaihtoehtoista voidaan koota myös erilaisia palvelujen tai palvelutuotteiden muodostamia yhdistelmiä, palvelupaketteja (Tekes, 2014). Palvelupaketit voidaan jakaa edelleen kahteen ulottuvuuteen. Ydinpalvelu vastaa käyttäjän keskeiseen tarpeeseen. Jotta ydinpalvelu olisi mahdollista toteuttaa, tarvitaan liitännäispalveluita, jotka jakautuvat edelleen avustaviin palveluihin ja tukipalveluihin. Avustavat palvelut ovat usein välttämättömiä, jotta ydinpalvelua voidaan käyttää. Tukipalvelut tekevät palvelun käyttämisen miellyttäväksi, lisäävät palvelun arvoa ja erilaistavat palvelun kilpailijoiden tarjonnasta. (Grönroos, 2009; Koivisto, 2011, 43–44.)

Palvelupolku (*service journey*) on käyttäjän tarpeeseen kohdistuva, suunnitelmallinen ja yksilöllisesti eri palveluperustein järjestettävien palveluprosessien kokonaisuus. Se jaetaan eripituisiin, käyttäjän kannalta tarkoituksenmukaisiin osiin, joita ovat palvelutuokiot ja palvelun kontaktipisteet (*touchpoints*). (Sammallahti, 2009, 89–91; Tuulaniemi, 2011, 78.) Palvelutuokiot ovat palvelupolun aikana tapahtuvia yksittäisiä kokonaisuuksia, joissa käyttäjä ja palvelun tarjoaja ovat vuorovaikutuksessa, esimerkiksi ostettaessa junalippua (Koivisto, 2011, 49–51). Palvelun kontaktipisteitä ovat kaikki ne osat, joita käyttäjä voi kokea tai aistia palvelutuokionsa aikana: ihmiset, ympäristöt, esineet ja toimintatavat. Vaikka palvelu saattaa koostua useista eri toimijoiden kokonaisuuksista, kokee käyttäjä sen yhtenäisenä. (Tuulaniemi, 2011, 80–81.)

Sen lisäksi, että palvelu on ajallisen perspektiivin sisältävä prosessi, palveluun liittyy myös palvelun fyysinen ympäristö, palvelumaisema. Palvelumaisemaa ovat kaikki ne ympäristöt, joissa palvelua tarjotaan ja joissa ihminen ja palveluntarjoaja kohtaavat, esimerkiksi parkkipaikat, kyltit, ympäristöt ja rakennukset. Siihen kuuluvat jopa tilojen tuoksut ja lämpötilat. (Grönroos, 2009, 103; Tuulaniemi, 2011, 92.) Tämä laajentaa palvelumuotoilun tehtäväaluetta: jotta palvelutuote on koskettava, tulisi sen ominaisuuksien ilmentyä visuaalisuuden lisäksi muitakin aisteja hivelevästi.

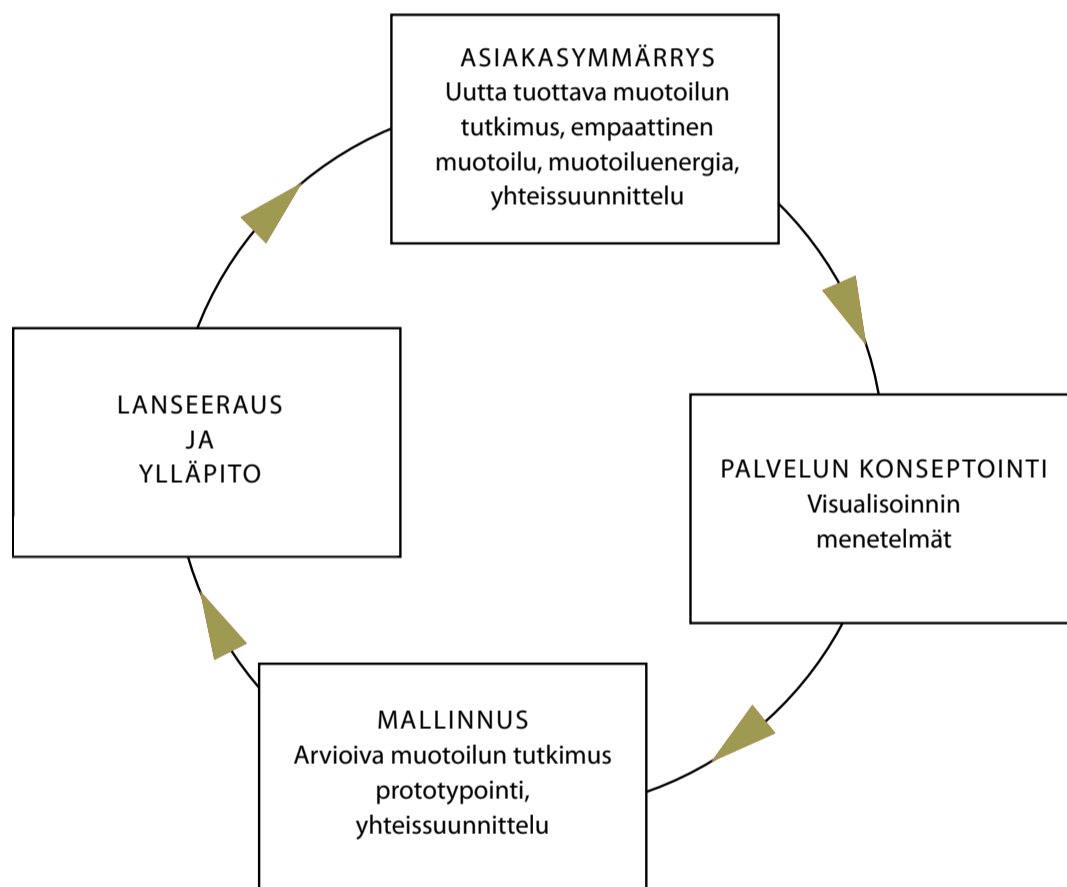
Ihminen muodostaa itsestään ja ympäröivästä maailmastaan käsityksen aistiensa avulla. Vuorovaikutustilanteessa ihmisen kaikki aistit ovat läsnä, jolloin eri aistit myös tukevat toistensa välittämää informaatiota. Tärkeimpänä aistina pidetään näköaistia. Näköaistin korostuminen muotoilussa voi kuitenkin tehdä tuotteista tai palveluista yksiulotteisia. Palvelumuotoilussa voitaisiin hyödyntää moniaistisuutta. Mitä enemmän aisteja palvelukokemukseen kytketään, sitä voimakkaampi kokemus tulee olemaan ja näin ollen myös kokemus muistetaan pidempään. Vaikka kaikkien aistien johdonmukaista hyödyntämistä ei muotoilussa haluttaisi tehdä, ainakin aistituntemusten mahdolliset negatiiviset puolet olisi hyvä kartoittaa. (Sammallahti, 2009, 85.)

Palvelumuotoilun prosesseja

Muotoilu on kokonaisvaltainen suunnitteluprosessi, joka kattaa kaikki tuotteen kehittämisen vaiheet. Palvelumuotoilu on systemaattinen tapa lähestyä palveluiden kehittämistä ja innovointia yhtä aikaa sekä analyyttisesti että innovatiivisesti. (Tuulaniemi, 2011, 10–11.) Palvelumuotoiluprosesseja ovat kuvanneet useat palvelumuotoilijat ja muotoilun tutkijat (mm. Mager, 2009; Miettinen, 2011; Moritz, 2005; Suri, 2008). Suunnitteluprosessin vaiheet ovat Magerin (2009) mukaan pääpiirteissään 1) palveluratkaisujen tutkimisvaihe,

2) uusien ratkaisujen luomisvaihe, 3) palveluratkaisujen arviointivaihe ja 4) toteutusvaihe. Ensimmäisessä vaiheessa tunnistetaan käyttäjien tarpeita ja kokemuksia. Toisessa vaiheessa tuotetaan ideoita ja tehdään yhteissuunnittelua käyttäjien kanssa. Kolmannessa vaiheessa arvioidaan usein koemalleja käyttämällä palveluvalikoimaa ja toteutetaan asiakastutkimusta. Neljännessä vaiheessa testattu palvelu viedään käytäntöön. (Miettinen, 2011, 33.)

Iteraatio (toistuva suunnittelu) ja yhteissuunnittelu ovat prosesseja, jotka ovat tunnusomaisia palvelumuotoilulle. Iteraatio perustuu suunnitteluratkaisujen kehittämiseen, kokeilemiseen ja tulosten arvioinnin toistuvaan prosessiin. Näin suunnitteluratkaisut jalostuvat koko ajan lisää, ja saadaan välitöntä tietoa siitä, toimiiko palvelu käytännössä. Palvelumuotoilun prosessi ja työkalut painottavat vahvoja sosiaalisia taitoja, empatiaa käyttäjiä kohtaan, luovuutta ja visuaalista ajattelua. Prosessissa muotoilijalla on keskeinen rooli koordinaattorina kaikkien sidosryhmien välillä. (Miettinen, 2011, 23, 32; Sanders & Stappers, 2008, 14–15.)



KUVIO 1. Palvelumuotoiluprosessi (Miettinen, 2011, 37).

Miettinen on täydentänyt Surin (2008) palvelumuotoiluprosessin kuvausta nelivaiheiseksi iteratiivisesti eteneväksi suunnitteluprosessiksi (kuvio 1). Ensimmäisessä vaiheessa (asiakasymmärrys) kasvatetaan ymmärrystä asiakkaiden tarpeista ja nostetaan esiin palvelun kehitysideoita. Menetelmiä voivat olla havainnointi, käyttäjien tarinat, kontekstikartoitus, draaman menetelmät, muotoiluluotaimet ja testiasiointi (*mystery shopping*) tavoitteena käyttäjän asemaan asettuminen. Toisessa vaiheessa (palveluiden konseptointi) ideat muokataan palvelukonsepteiksi. Konsepti on ennakoiva, perusteltu, oleelliseen keskittyvä ja ymmärrettävä kuvaus tuotteesta tai palvelusta. Menetelminä voivat olla kuvakäsikirjoitus (*storyboard*), animaatio ja konkreettinen malli. Kolmannessa vaiheessa (mallinnus) palveluideoita ja palvelukonsepteja kehitetään edelleen erilaisten mallinnustekniikoiden avulla. Tekniikoita

voivat olla luonnokset, mallit, videot ja prototyypit. Tavoitteena on palveluidean kehittyminen asiakastarpeisiin sopivaksi. Neljännessä vaiheessa (lanseeraus ja ylläpito) palvelu otetaan käyttöön, siitä tiedotetaan ja sitä ylläpidetään. Palvelun ylläpitoon kuuluu jatkuva asiakaspaute ja palvelun kehittäminen saadun palautteen pohjalta. (Miettinen, 2011, 36–38.)

Richard Buchanan (2001) tarkastelee palvelumuotoilua neljästä näkökulmasta. Ensimmäinen on muotoilun viestinnällinen näkökulma (symbolit, sanat, kuvat). Toinen on fyysiset esineet, niiden ulkoinen muoto, toiminnot, materiaalit, valmistus ja käyttö. Kolmantena on vuorovaikutussuunnittelu (*interactive design*), jolloin suunnittelijat ovat tuotteen fyysisen muodon suunnittelun lisäksi tekemisissä erilaisten toimintaan liittyvien tekijöiden kanssa. Neljäntenä on systeemisuunnittelu (*system design*), jonka kohteena ovat erilaiset informaation, esineiden ja ihmisten muodostamat monimutkaiset vuorovaikutusverkostot. (Buchanan, 2001, 10–12; Koivisto, 2007.)

Myös Fuad-Luke (2012) korostaa systeemiajattelun tärkeyttä muotoilun tehtävien laventuksessa laajojen yhteiskunnallisten, sosiaalisten ja ekologisten kokonaisuuksien suunnitteluun. Palvelumuotoilun keskeiseksi näkökulmaksi muodostuu yhteissuunnittelu (*co-design*). Yhteissuunnittelua ja sitä tukevia menetelmiä ja työkaluja tarvitaan, jotta avaintoimijoiden ja sidosryhmien näkemykset ja tarpeet saadaan mukaan palveluiden suunnitteluun. Fuad-Luke kehitti yhteissuunnittelumallin (*co-design loop*), jossa palvelumuotoiluprosessi etenee kolmen vaiheen kautta. Kokemusten jakaminen (*sharing*) on ensimmäinen vaihe, jossa eri avainryhmien kollektiivinen ymmärrys tarpeista ja merkityksistä syntyy. Ongelmien ymmärtäminen (*understanding problems*) on toinen vaihe, jossa päästään syvemmälle kehitettävään asiaan liittyviin ongelmiin ja tarpeisiin. Kolmas vaihe on ratkaisujen muotoilu (*designing solutions*), jossa yhdessä suunnitellaan ja luodaan ratkaisuja ongelmiin. (Fuad-Luke, 2012, 104.)

Sanders ja Stappers (2014) korostavat konkreettisen tekemisen ja kokeilemisen merkitystä iteratiivisen palvelumuotoiluprosessin tärkeänä osana. Iteratiivisten ja reflektiivisten kokeilujen kautta suunnitteluideat kypsyvät valmiiksi tuotteiksi, palveluiksi, toimintaympäristöiksi ja elämyksiksi. Yhteisöllisessä suunnittelussa kokeilu ja tekeminen ovat erityisen tärkeitä suunnittelun vaiheita. (Sanders & Stappers, 2014, 6.) Tästä näkökulmasta voidaankin ajatella, että käsityöllä ja käsityötaidoilla on paljon annettavaa tulevaisuuden suunnitteluhaasteissa, joissa tarvitaan konkreettista muodonantokykyä monia materiaaleja hyödyntämällä.

Prototypointia eli koemallintamista Suri (2008) kuvaa seuraavasti: muotoiluideat eivät roiku kauan aineettomalla ideatasolla, vaan ne pyritään konkretisoimaan, aineellistamaan mallien ja prototyyppien avulla. Prototyyppiä ei tule kuitenkaan nähdä valmiina toimintakykyisenä tuotteena tai palveluina vaan ideoiden konkretisointina ja ajatuskokeiluina. (Vaahtojärvi, 2011, 131.) Prototyypeillä voi olla useita rooleja suunnitteluprosessissa. Prototyypit auttavat fokuoimaan keskustelua tiimeissä ja ryhmissä, koska kokeilut voidaan 'nostaa pöydälle'. Ne auttavat myös hypoteesien ja taustalla vaikuttavien teorioiden ja ajatusmallien testaamisessa. Prototyypit voivat muuttaa toimintamalleja, koska prototyyppiä testaamalla ja käyttämällä voidaan saada kokemuksia, joita aiemmin ei ole ollut. (Sanders & Stappers, 2014, 6.)

Brandt, Binder ja Sanders (2012) ovat kehittäneet osallistavan yhteissuunnittelun mallin. Siinä kuvataan tekemisen (*making*), jakamisen (*telling*) ja esittämisen (*enacting*) vuorovaikutus ja toteutuminen. Osallistavasta yhteissuunnittelusta he käyttävät termiä prototypointi (*prototyping*). He tuovat suunnitteluprosessiin vahvemmin mukaan konkreettisen kokeilun

ja tekemisen. Prototypointi avautuu iteratiivisina kierroksina, jossa tekeminen, jakaminen ja esittäminen toistuvat. Tekemisessä käytetään käsiä ideoiden ilmentämiseksi konkreettisina artefakteina. Artefaktien luonne muuttuu kun edetään prototypoinnin varhaisista sykleistä myöhempisiin. Varhaisissa vaiheissa artefaktit kuvaavat kokemuksia, myöhemmissä vaiheissa artefaktit kuvaavat enemmän objekteja ja tiloja. Jakaminen on sanallista kuvaamista palvelun tai tuotteen käytön tulevaisuuden tilanteesta (*future scenarios of use*). Kertominen voi olla esimerkiksi käyttäjälähtöisten tulevaisuustarinoiden kirjoittamista. Esittäminen on toiminnan ja toimijoiden sijoittamista tilanteeseen tai toimintaympäristöön, jossa kuvitellaan ja ilmaistaan tulevaisuuden kokemuksia. Tällöin prototypointi voi olla draamamenetelmin toteutettu tilannekuva tai prosessi tulevaisuuden toimintamallista. (Sanders, 2014, 64–66.)

Palvelumuotoilun menetelmiä

Muotoilun tutkimus paljastaa ihmisten käyttäytymismalleja ja kokemuksia, tutkii ihmisten reaktioita ja antaa tietoa jatkuvan tuotekehitysprosessin avulla. Muotoilun tutkimusmenetelmät ovat tärkeässä roolissa palvelumuotoilun prosessissa. Muotoilu-prosessi alkaa asiakasymmärryksen kasvattamisella ja käyttäjäkokemuksen ymmärtämisellä. Tavoitteena on tunnistaa myös piilevät asiakastarpeet eli tarpeet, joita asiakkaat eivät edes tiedä haluavansa tai osaa kuvitella. (Hämäläinen, Vilkkä & Miettinen, 2011, 61.)

Osa käyttäjätiedosta on hiljaista tietoa (*tacit knowledge*). Taustalla on ajatus, että ihmisellä on enemmän tietoa kuin hän voi kertoa tietävänsä (Polanyi, 1983, 4). Se on kokonaisvaltaista tietoa, joka pohjautuu yksilön toimintaan, kokemuksiin, ihanteisiin, arvoihin ja tunteisiin ja joka on koko ajan ihmisessä ja ilmenee hänen toimintansa kautta (Nurminen, 2000, 30). Hiljainen tieto on osa jokapäiväistä elämää ja sen rutiineja. Hiljainen tieto perustuu kokemuksiin ja kumuloituu jatkuvasti. Hiljaisen tiedon pohjalta ihminen voi esimerkiksi jäsentää näkemäänsä ja kokemaansa, ohittaa valtavan määrän turhaa informaatiota ja tarttua tarpeelliseen. Hiljainen tieto opastaa ongelmanratkaisijaa löytämään merkityksiä muodottomille näkemyksille (Koivunen, 1998; Moustakas, 1990, 22).

Jotta palveluiden tulevien käyttäjien hiljainen tieto saadaan käyttöön, tarvitaan empaattista kykyä ja menetelmiä inhimillisen toiminnan, tarpeiden, tunteiden ja motiivien kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen. Palvelumuotoilu haastaa muotoilijat työskentelemään ihmisten kanssa ihmisten arjessa. (Miettinen, 2011, 23.) Ihmiskeskeisen suunnittelun tutkimusmenetelmät voidaan jakaa Haningtonin (2003, 12–16) mukaan 1) perinteisiin menetelmiin, 2) mukailtuihin menetelmiin ja 3) innovatiivisiin menetelmiin. Perinteiset menetelmät palvelumuotoilussa ovat markkinatutkimus, kohderyhmätutkimukset ja kyselyt. Nämä menetelmät tuottavat useimmiten määrällistä ja mitattavaa aineistoa.

Mukaillut menetelmät palvelumuotoilussa ovat menetelmiä, joita käytetään muun muassa humanistisessa ja käyttäytymistieteellisessä tutkimuksessa. Etnografiset menetelmät, toisin kuin esimerkiksi kyselytutkimukset, pyrkivät syvään ja yksityiskohtaisempaan ymmärrykseen ihmisen käyttäytymisestä, elämästä ja olosuhteista. Menetelmien avulla, kuten haastattelut, havainnointi ja videodokumentointi, pyritään selvittämään tuotteen tai palvelun merkityksellisyyttä käyttäjälle niissä olosuhteissa, joissa tuotetta tai palvelua käytetään. Tavoitteena on hyödyntää etnografisen menetelmän osallistuvaa otetta eli tuodaan näkyväksi ja ymmärrettäväksi tuotteeseen tai palveluun liittyviä kokemuksia ja merkityksiä asiakkaan ja käyttäjän elämäkokonaisuudessa tai elämäntilanteessa. Etnografian avulla uusia tuote- ja palveluideoita voi löytää aivan tavallista arkea tutkimalla. (Hämäläinen, Vilkkä & Miettinen, 2011, 63–64.)

Innovatiiviset menetelmät ovat perusteltuja tapoja kerätä käyttäjätietoa luovien menetelmien avulla. Niillä on sekä visuaalinen että osallistava luonne. Menetelmiä ovat muun muassa suunnittelutyöpajat, prototypointimenetelmät ja visuaaliset päiväkirjat. Mattelmäki (2006) esittelee muotoiluluotaimet käyttäjäkeskeisenä lähestymistapana inhimillisten ilmiöiden ymmärtämiseen ja suunnittelumahdollisuuksien esiin nostamiseen. Niiden idea on käyttäjien osallistuminen tiedontuottajina ja arvonluojina suunnitteluun hyödyntäen itsedokumentoinnin välineitä. Itsedokumentoinnin välineitä ovat muun muassa päiväkirjat, kuvataulut ja valokuvaaminen. (Hämäläinen, Vilkkä & Miettinen, 2011, 64–65.)

Muotoiluetnografinen prosessi ei ole vain aineiston keräämistä. Se on monivaiheinen kumuloituva ja spiraalimainen prosessi, jossa muotoilija kerää käyttäjätietoa yhdessä käyttäjien kanssa tai itse kokemalla oppien, tulkitsee koetun tiedon suunnittelutiimin muiden jäsenten kanssa ja luo tuotteelle, esineelle tai palvelulle käyttäjän näkökulmasta merkityksiä (Hämäläinen, Vilkkä & Miettinen, 2011, 68). Muotoiluetnografia on luonteeltaan ratkaisuhakuista. Muotoiluongelmia voidaan ratkaista jo siinä tilanteessa, kun niitä havaitaan.

Kiertävä käsityöneuvonta palvelutuotteena

Seuraavaksi artikkelissa kuvataan esimerkki palvelumuotoilun prosessista, jossa kehitettiin käsityötä palveluna. Käsityö on aina ollut sekä prosessi että produkti. Käsityöprosessin näkökulma on perinteisesti korostunut, kun kyseessä on käsityön opetus, ohjaus ja kurssitoiminta. Tekijälleen, esimerkiksi käsityön harrastajalle ja käsityökurssille osallistujalle, lopputulos on tärkeä, mutta vähintäänkin yhtä tärkeää on kokemusten vaihto, yhteisöllinen tekeminen vertaisryhmässä ja kuuluminen viiteryhmään. Suomessa käsi- ja taideteollisuusjärjestö ja vapaan sivistystyön oppilaitokset (kansalaisopistot ja työväenopistot) ovat olleet keskeisiä käsityöopetuksen ja kurssitoiminnan tuottajia.

Taito Pohjois-Karjala ry toteutti 1.4.2010–31.12.2013 kehitysprojektin; TAITOBUSSE - kiertävä käsityöneuvonta, hyvinvointia ja tekemistä maaseudulle. Hankekokonaisuuden tavoitteena oli lisätä Pohjois-Karjalan maaseudun elinvoimaisuutta ja asukkaiden hyvinvointia käsityökulttuurin keinoin. Taitobussi oli asiakaslähtöinen palvelumuotoiluhanke (tämän jälkeen Taitobussi-hanke), jossa luotiin ja testattiin uusia tapoja käsityön harrastusmahdollisuuksien tuottamiseksi maaseudulla ja jolla lisättiin omaehtoisen käsityön harrastusmahdollisuuksia Pohjois-Karjalan kunnissa (kuva 1). Hankkeen aikana rakennettiin kiertävän käsityöneuvonnan verkostoa Pohjois-Karjalaan. Seuraavissa kappaleissa palvelumuotoiluprosessin kuvauksessa käytetään lähteenä Taitobussi-hankkeen loppuraporttia. (Taito Pohjois-Karjala ry, 2014.)

Taitobussi-hankkeessa sovellettiin palvelukonseptin kehittämistä noudattaen edellä kuvattuja palvelumuotoiluprosessin vaiheita (kuvio 1), vaikka projektin toteuttajan lähtökohtana ei ollut suoranaisesti mikään teoreettinen prosessimalli. Palvelutarjoomaa ja palvelupaketteja lähdettiin hankkeessa testaamaan ja kehittämään Taito-järjestössä kehitettyjen ja olemassa olevien ydinpalveluiden pohjalta. Taito-liitto on tuotteistanut käsityöhön liittyviä tuote- ja palvelupaketteja jo pitkään, muun muassa Tekemisen Iloa -mallistoon liittyy kiinteästi ohjaus- ja kurssipalvelut, joita toteutetaan ympäri Suomea (Taito ry, 2014). Taitobussi-hankkeen kehittäminen jäsennetään ja analysoidaan kuitenkin seuraavissa kappaleissa hyödyntäen palvelumuotoiluprosessin yleisesti käytettyä mallia (kuvio 1; Miettinen, 2011).



KUVA 1. Taitobussin avulla kiertävää palvelutarjontaa. (Kuva: Taito Pohjois-Karjala ry.)

Asiakasymmärrys

Palvelumuotoiluprosessin ensimmäisessä vaiheessa kasvatetaan ymmärrystä asiakkaiden tarpeista ja nostetaan esiin palvelun kehitysideoita. Taitobussi-hankkeessa ymmärrystä Pohjois-Karjalan maaseudun asukkaiden tarpeista ja palvelun kehitysideoista kasvatettiin monin tavoin. Hankkeen aikana testattiin uusia tapoja tuottaa käsityön harrastajille palveluita, muun muassa kudonnan neuvontaa, erilaisia lyhytkursseja ja käden-taitokerhoja aikuisille ja lapsille. Hankkeen tavoitteena oli myös löytää uusia toimintamalleja käsityöpalveluiden tarjoamiseksi harrastajille haja-asutusalueilla.

Uusien toimintamallien kehittämiseksi hankkeen aikana kerättiin jatkuvaa asiakaspalautetta, jonka pohjalta uusia toimintamalleja testattiin ja kehitettiin edelleen. Asiakastarpeita kartoitettiin ja kerättiin lisäksi eri kohderyhmiltä erilaisten tapahtumien yhteydessä kuten Ilosaari Rock -tapahtumassa, Joensuun taidemuseon yö -tapahtumassa, Taikasormet-käsityömessuilla ja kyläyhdistysten tapahtumissa (kuvat 2 ja 3). Tiedonkeruun menetelminä käytettiin haastatteluja ja kyselyitä sekä hyödynnettiin Facebook-ryhmää.

Asiakaskyselyiden ja haastatteluiden mukaan Taitobussin palvelutarjoamaan toivottiin hyvin monenlaisia palveluita. Osa palveluista liittyi suoraan käsillä tekemiseen kuten neulonnan ohjaukseen, käsityökerhotoimintaan, opintopiireihin, toimintaan eri-ikäisille (nuoret, vanhuksset) ja käsityömateriaalien myyntiin. Taitobussin toivottiin toimivan myös monipalvelupisteenä tai muiden palveluiden välittäjänä haja-asutusalueilla. Asiakaskartoitusten perusteella Taitobussille yhteensopiviksi palveluiksi toivottiin muun muassa kauppapalveluita, hyvinvointipalveluita (parturi- ja kampaamopalveluita, hierontaa, ohjattua liikuntaa), terveyspalveluita (verenokerin ja verenpaineen mittausta) sekä kierrätystä. Palvelutarjoonaa olisi mahdollista laajentaa eri palveluntarjoajien yhteiskierrätysalueilla, joita muutamia hankkeessa kokeiltiin.



KUVAT 2 ja 3. Taitobussit eri palvelumaisemissa. (Kuvat: Taito Pohjois-Karjala ry.)

Palveluiden konseptointi

Palvelumuotoiluprosessin toisessa vaiheessa ideat muokataan palvelukonsepteiksi. Palvelukonseptin avulla voidaan kuvata palvelukokonaisuuden tuottamiseen liittyviä vaiheita ja rakenteita. Taitobussi toimii fyysisenä ja kiertävänä käyttöliittymänä, jonka avulla palvelutarjooma saadaan vietyä asiakkaiden lähelle. Hankkeessa varustettiin kaksi pakettiautoa sellaisiksi, että kiertävää käsityöneuvontaa voidaan toteuttaa. Käytännössä autojen varustaminen tarkoitti tavaratilan kalustamista ja säilytys- ja kuljetusvälineistön hankkimista (kuvat 4 ja 5). Tavoitteena oli myös hankkia kaksi kannettavaa tietokonetta asiakaskäyttöä varten. Tarvittaessa tietokoneita voidaan käyttää myös esimerkiksi atk-koulutuksessa työvälineinä.



Kuvat 4 ja 5. Taitobussi käyttöliittymänä: sisustus, välineitä ja tarvikkeita. (Kuvat: Taito Pohjois-Karjala ry.)

Asiakaspalautteen perusteella ideoitiin ja kokeiltiin käsityöneuvonnan ja kurssitoiminnan soveltamista lyhytkestoisiin ja kertaluonteisiin palvelutuokioihin, joita olivat taitotuokiot, neulekahvilat ja tilauskurssit. Kiertävää tuote-, materiaali- ja tarvikemyyntiä kokeiltiin toteut-

tamalla Crafts Gone Wild kiertue yhteistyössä käsityöläisten kanssa. Myös muiden yhteistyötahojen kanssa kokeiltiin palvelutarjonnan yhdistämistä erilaisin kiertuein ja tapahtumin kuten Hyvinvointitori-kiertue Pohjois-Karjalan Sydänpiirin kanssa ja Lasten karnevaalita-pahtuma yhteistyössä Mannerheimin lastensuojeluliiton kanssa. Kokeilutoiminnan kautta löytyi uusia mahdollisia palvelukumppanuuksia kuten koulut, kirjastot, kyläyhdistykset, pelastuslaitos ja rajavartiolaitos. Rajavartiolaitos oli mukana kumppanina Hyvinvointitori-kiertueella.

Mallintaminen

Mallinnusvaiheessa palveluideoita ja palvelukonsepteja kehitetään edelleen erilaisten mallinnustekniikoiden avulla. Tavoitteena on palveluidean kehittyminen asiakastarpeisiin sopivaksi. Hankkeen aikana huomattiin, että asiakkaat eivät olleet kiinnostuneita kiinteistä toimipisteistä ja käsitöiden tekemisestä niissä. Palveluiden tuottajat joutuivatkin muuttamaan ajatteluaan ja miettimään kiertävän käsityöneuvonnan palveluita uudella tavalla. Asiakkaita ja yhteistyökumppaneita kuuntelemalla huomattiin hyvin pian, että erilaisia tiloja löytyy kyliltä melko hyvin, esimerkiksi kylätaloja on maakunnassa runsaasti. Monet niistä ovat myös talvisin lämpimiä, eli niissä voidaan toimia vuoden ympäri. Myös asiakkaat olivat valmiita ottamaan käsityöneuvojan ja kurssilaiset omaan kotiinsa käsitöiden tekemistä varten.

Palveluiden tuottajien (käsityöneuvojien) työnkuva oli hankkeessa hyvin laaja. Käden- ja ohjaustaitojen lisäksi tarvittiin esimerkiksi myynti- ja markkinointiosaamista sekä rohkeutta ottaa yhteyttä asiakkaisiin, tavata ihmisiä ympäri maakunnan ja joustavuutta työajoissa. Työ osoittautui yllättävän raskaaksi, kun saman henkilön piti hankkeen markkinoinnin ja tiedottamisen lisäksi opetella uusia käsityötekniikoita, järjestää kursseja ja toimia niillä opettajana. Taitobussin neuvojen työnkuvaa kehitettiin sellaiseksi, että he hoitivat pääasiassa tiedottamisen ja markkinoinnin, ja yhdistyksen muut käsityöneuvojat kävivät opettamassa kursseilla. Samalla varmistettiin Taitobussin toiminta hankkeen päättymisen jälkeen, kun Taitobussin tilauskurssit ja toiminta tulivat tutuiksi myös yhdistyksen vakituisille työntekijöille.

Tilauskurssien toimivaksi konseptiksi kehittyi palveluketju, jossa asiakas järjestää kurssitilan ja Taitobussin käsityöneuvoja tuo tarvittavat materiaalit ja työvälineet. Kurssipaikaksi käy lähes mikä tahansa tila, jossa valittua käsityötekniikkaa voidaan tehdä. Kursseja voi toteuttaa kylätaloissa, kirjastoissa ja asiakkaiden kotona. Osallistujamääräksi asetettiin vähintään viisi henkilöä, ja kurssin toteutuminen varmistettiin sitovilla ennakoilmoittautumisilla. Lähtökohtana kurssitarjonnassa on yhdistyksen kurssikalentereissa olevat kurssit, niiden lisäksi kursseja on järjestetty asiakkaiden toiveiden mukaan.

Asiakaspalautteiden pohjalta tehtiin kokeiluja liitännäispalveluista, joita voisi tarjota Taitobussista. Esiin nousivat erilaiset terveydenhoitopalvelut (verenpaineen ja verensokerin mittausta) ja hyvinvointipalvelut (hieronta ja kampaamo- ja parturipalvelut). Terveystoimipalveluita tarjottiin yhteistyössä Kiertävä Pysäkki -hankkeen kanssa. Hyvinvointipalveluihin ei löytynyt yrittäjiä, jotka olisivat olleet valmiita lähtemään Taitobussin mukaan. Ongelmaksi koettiin muun muassa ajanvaraus, jota yrittäjät eivät halunneet itsenäisesti järjestää. Hankkeen loppuvaiheessa suunniteltiin Pohjois-Karjalan Marttojen kanssa yhteistyötä, jossa molempien yhdistysten palveluita tarjottaisiin yhtä aikaa, esimerkiksi ruokaan ja kädentaitoihin liittyvät kurssit. Näin voitaisiin kulkea samalla kyydillä kurssipaikalle ja jakaa matkakustannuksia.

Käsityöpalvelukonsepti osoittautui toimivaksi ja toimintaa jatketaan hankkeen jälkeen. Taitobussin palveluiden kysyntään vaikuttivat erityisesti muiden tarjolla olevien kädentaitopalveluiden määrä. Niissä kunnissa, joissa on edelleen aktiivista kansalaisopistotoimintaa, Taitobussin palveluiden kysyntä oli vähäisempää. Kuntaliitosten myötä ovat kansalaisopiston kädentaitokurssit vähentyneet, tätä vähennystä Taitobussi on pystynyt korvaamaan. Toisaalta Taitobussin palvelut ovat räätälöitävissä niin aiheen, paikan kuin ajankohdankin osalta, jolloin ne eivät kilpaile suoranaisesti kansalaisopistojen kanssa.

Lanseeraus ja ylläpito

Neljännessä palvelumuotoiluprosessin vaiheessa palvelu otetaan käyttöön, siitä tiedotetaan ja sitä ylläpidetään. Palvelun ylläpitoon kuuluu jatkuva asiakaspalautte ja palvelun kehittäminen saadun palautteen pohjalta. Tällä hetkellä Taitobussi-hankkeessa kehitetty kiertävä käsityöneuvonnan verkosto tarjoaa eri paikkakuntien asukkaille mahdollisuuden harrastaa erilaisia käsitöitä muun muassa kudontaa, erikoistekniikoita, ompelua ja koneneulontaa asiakkaiden toiveiden mukaisesti. Näiden lisäksi verkostossa on tarjolla kädentaitokerhotoimintaa sekä lapsille että aikuisille. Käsityöverkoston toimipisteet voivat toimia myös muiden toimijoiden palveluiden tuottamispaikkoina.

Hankkeen aikana kävi ilmi, että käsitöitä harrastetaan Pohjois-Karjalassa edelleen ahkerasti. Käsityötaidot ovat edelleen erityisesti vanhemman väen osaamista, mutta myös nuoremmat ovat kiinnostuneita oppimaan käsityötekniikoita. Hankkeen aikana kohdattiin noin 10 000 asiakasta noin 125 eri paikkakunnalla. Käsityön tekemisen hyvinvointivaikutukset korostuivat asiakaspalautteissa. Yhdessä tekemällä vaikutukset kertautuvat. Kävi ilmi, että silloin kun henkilökohtainen palvelu (neuvoja paikalla) oli saatavissa, palvelu koettiin kaikkein mieluisimmaksi. Erilaisilla kursseilla ja kerhoissa yhdessä oleminen, kahvin juonti ja maailman parantaminen koetaan yhtä tärkeiksi kuin tekemisen lopputulos. Lopputuloksena hankkeessa pohdittiinkin, kumpi on tärkeämpää, prosessi vai produkti.

Kehittämiskohteena jatkossa voivat olla kädentaitopalveluiden tarjoaminen erityisryhmille (esim. maahanmuuttajat ja muistisairaat). Erityisryhmien ohjaaminen vaatisi muun muassa käsityöneuvojien lisäkoulutusta erilaisten ihmisten kohtaamisesta ja ohjaamisesta. Taitobussin palveluiden tunnetuksi tekeminen vaati runsaasti tiedotusta ja markkinointityötä. Yhteistyökumppanit osoittautuivatkin onnistumisen kannalta olevan avainasemassa.

Kehittämisvaiheessa varmistettiin toimintatavan ja palvelutarjoaman jatkuminen hankkeen päättymisen jälkeen. Hinnoittelu oli avainasemassa; Taitobussin palvelut hinnoiteltiin siten, että niitä voidaan tarjota samaan hintaan hanketuen päättymisen jälkeen. Hanke toimii esimerkkinä ja mallina muillekin toimijoille maaseudun harrastusmahdollisuuksien tuottamiseksi. Taitobussi-hanke on valittu Maaseutuverkoston Parhaat käytännöt 2014 -kilpailuun, jossa se sijoittui Kulttuuri-sarjassa neljän parhaan joukkoon.

Taitobussi palvelumuotoilun haasteena

Taitobussi-hankkeessa opittiin kokeilujen kautta monta asiaa; ilman konkreettisia kohtaamisia asiakkaiden kanssa asiakkaiden omassa ympäristössä ei olisi saatu sitä kokemustietoa, jota tarvitaan palveluverkoston ja palvelutarjoaman suunnittelussa. Pelkillä kyselylomakkeilla tai haastatteluilla ei olisi syntynyt sitä yhteisöllistä tietoa ja oppi-

misprosessia, jota Taitobussi prototyypoinnin välineenä tarjosi. Palvelumuotoilulla ei voida vaikuttaa kaikkeen, eikä voida määrätä, miltä asiakkaasta tuntuu. Jos ei tunne asiakasta, on vaikea päätellä, mikä hänelle olisi hyvää. Huonosti suunnitellut palvelut eivät ole vain epämiellyttäviä käyttää, vaan myös kalliita tai hankalia tarjota. (Felix, 2011.)

Taitobussi-hankkeen palvelupaketti sisälsi lukemattoman määrän ydinpalvelua tukevia tuki- ja liitännäispalveluita sekä palvelun kontaktipisteitä. Taitobussin palvelujärjestelmässä voisi bussia ja sen varusteita, myytäviä tuotteita, työvälineitä, tiloja sekä käsityöneuvoja kutsua palvelun kontaktiresursseiksi eli resursseiksi, joiden avulla palvelun vuorovaikutus toteutetaan. Näiden lisäksi kokonaisuuteen kuuluvat kiinteästi asiakasresurssit; käsityön harrastajilta ja eri tapahtumiin osallistuvilta haluttiin palautetta sekä tietoa käyttäjien tarpeista. Taitobussi-palvelujärjestelmä ei toimi ilman tukiosia kuten johtamistukea, fyysistä tukea tai järjestelmätukea. Esimerkiksi yhteistyökiertueet täytyy suunnitella ja niistä täytyy tiedottaa, myöskään kurssi- ja tapahtumailmoittautumiset eivät synny itsestään, vaan vastuuhenkilöitä sekä teknisiä apuvälineitä tarvitaan.

Taitobussi-hanke toteutettiin kolmivuotisena kehittämishankkeena, jossa kiertävään käsityöneuvontaan liittyviä palveluita kehitettiin kokeilujen ja kokemuksellisen oppimisen avulla. Hanke oli käytännön oppimisprosessi – tekemällä yhdessä opittiin reilun kolmen vuoden aikana paljon mahdollisuuksista toteuttaa kiertävää käsityöneuvontaa ja käsityöopetusta Pohjois-Karjalassa. Palvelukonsepti ja palvelujärjestelmä tulivat myös testatuiksi; missä opetusta kannattaa järjestää ja milloin.

Jos palvelumuotoilutehtävää olisi lähdetty ratkomaan systemaattisesti palvelumuotoiluprosessin mallin mukaisesti (esim. Miettinen, 2011), olisi kehittämistyöstä luultavasti saatu johdonmukaisempi. Asiakasymmärryksen kartoittamisessa olisi voinut asiakkaita ja sidosryhmiä (esim. kuntien edustajat) hyödyntää enemmän eli heitä olisi voinut osallistaa palveluiden ideointiin jo alkuvaiheessa. Nyt asiakaspalautetta kerättiin lähinnä Taito-liitossa jo aiemmin kehitetyistä käsityöpalveluista (kurssit, tekemispaketit jne.). Samoin palvelukonseptin ja mallintamisen tarkemmalla kuvauksella olisi saatu asiakkaille, sidosryhmille ja henkilökunnalle selkeämpi käsitys palvelutarjoomasta ja palveluketjusta. Kuvausmenetelminä olisi voinut käyttää esimerkiksi kuvakäsikirjoitusta ja videointia. Kun palvelupolku tehdään näkyväksi ja visualisoidaan, on sitä helpompi arvioida erilaisten sidosryhmien kanssa. Myös asiakaspalautteen keräämiseen olisi voinut hyödyntää kuvakäsikirjoitusta.

Palveluiden tarjoaminen, toteuttaminen ja ylläpito ovat kuitenkin jatkuvia ja toistuvia kehittämisprosesseja. Nyt kun Taitobussi-palvelukonsepti on osa Taito-Pohjois-Karjalan käsityöneuvontaa, olisi palvelukokonaisuus hyvä kuvata ja mallintaa jatkokehittämistä varten, sillä ne auttaisivat palveluketjun ongelmakohtien paikantamisessa ja kehittämisessä.

Taitobussi-palvelukonseptia on kehitetty jo eteenpäin; verkossa olevassa palvelukuvauksessa on Taitobussin tapahtumakalenteri (paikkakunnat ja aikataulut) sekä asiakaskirje, jossa kerrotaan ajankohtaisista asioista. Kiertävä käsityöneuvonta on siis palannut juurilleen – käsityön opetus aloitettiin 1900-luvun alkupuolella kiertävinä kutoma- ja veistokouluina. Opetus ja oppiminen vietiin oppijoiden luo ja opittiin tekemällä mestari-oppipoika-mallin mukaan. Nyt oppiminen on entistä yhteisöllisempää, mestarit voivat olla oppipoikia ja toisin päin.

Palvelumuotoilu – yhteisöllistä suunnittelua ja oppimista

Käyttäjälähtöisyyden korostuminen sekä oppimisessa että tuotekehityksessä on tuonut kokemuksellisuuden uudelleen kehittämisen ytimeen. Kokemusten hyödyntäminen ja kehitettävien ja opittavien asioiden kokeileminen käytännön tilanteissa on suunnittelussa yhä tärkeämpää. Viime aikoina muotoilun tutkimuksessa ja palvelumuotoilussa on korostunut konkreettisen tekemisen ja kokeilemisen merkitys ongelmanratkaisun ja tiedon tuottamisen näkökulmina ja käytänteinä. (mm. Anderson, 2012; Crawford, 2012; Frauenfelder, 2011; Sanders, 2013; Sanders & Stappers, 2014; Schrage, 2013; Stappers, 2013.)

Luotaimet, havainnointi- ja visualisointityökalut sekä prototypointi ovat nousemassa tiedontuottamisen keskiöön. Samoin oppijuuden ja tekijyyden roolitukset moninaistuvat – tekemisellä ja tekijyydellä tarkoitetaan tulevaisuuden muodon antojen (*shape making to the future*) lisäksi tulevaisuuden merkityksen antoja (*sense making of the future*). Prototypointi ja kokeilut ovat välineitä havainnointiin, arviointiin, tulkintaan, tunteisiin ja keskusteluun. Tekemisen aktiviteetteja käytetään yhteisölliseen tutkimiseen ja testaamiseen. (Sanders & Stappers, 2014.) Tekemällä opitaan yhdessä – palaute, reflektointi ja toiminnan parantaminen kulkevat rinnakkain. Ihmisten osallistaminen ja mahdollisuus vaikuttaa palveluiden suunnitteluun ja toteutukseen motivoivat sekä suunnittelijoita että palveluiden tulevia käyttäjiä. (Nuutinen & Soini-Salomaa, 2014.)

Kouluun, oppimiseen ja harrastamiseen liittyen palvelumuotoilu voisi luoda uusia näkökulmia ja mahdollisuuksia. Siten voitaisiin esimerkiksi edistää resurssien jakamista tarpeiden muuttuessa. Teknologian avulla voidaan opiskelussa jo nyt hyödyntää sekä luokkahuoneita että erilaisia epävirallisia tiloja kirjastoista kahviloihin. Palvelumuotoilu oppimistilojen suunnittelussa on kuitenkin laajempi käsite kuin konkreettisten tai virtuaalisten tilojen suunnittelu ja käyttö. Sen myötä suunnittelun piiriin tulevat myös aika, toiminta ja vuorovaikutus. (Felix, 2011.)

Tulevaisuudenkuvat oppimisympäristöjen levittäytymisestä ympäröivään yhteiskuntaan ovat toivottavia ja todennäköisiä. Toiminta verkossa, työpaikoilla, järjestöissä ja julkisella sektorilla muodostaa luonnollisen tavan oppia (arkioppiminen). Myös yleissivistävän koulun toiminnallinen yhteys ympäröivään yhteiskuntaan voisi tulevaisuudessa olla entistä kiinteämpää. Kädentaitoja voi oppia monella tavalla ja monessa paikassa, kuten tulemalla Taitobussi-pysäkillä, osallistumalla käsityön taiteen perusopetukseen sekä tulevaisuuden peruskoulussa, jossa taitojen ja tietojen oppiminen niveltyvät luontevasti toisiinsa.

Tulevaisuudessa käsityökulttuuria kehittävää elämyksellisyyttä ja osallistumisen tarpeisiin vastaavaa viriketoimintaa sekä hyvinvointi- ja matkailupalvelujen tarjontaa voisi liittää lähiyhteisön koulu- ja harrastustoimintaan. Toimintaa voisi olla osittain kiinteissä toimipaikoissa tai vaihtuvissa tiloissa tai kiertävänä toimintana, jossa ammattilaiset, harrastajat ja noviisit ovat palvelukokonaisuuden vuorovaikutteisina toimijoina. Esimerkkinä tällaisesta palvelukokonaisuudesta on kumppanuusmaataloudesta (*Community Supported Agriculture, CSA*) kehitetty versio. Kumppanuusmaatalous on Japanissa 1980-luvulla alkunsa saanut toimintatapa, jota on edelleen kehitetty muun muassa USA:ssa (Grönholm, 2014). Yksittäiset kuluttajat tukevat paikallisia maanviljelijöitä ostamalla sato-osuuksia ja saavat sitä vastaan määrätyn määrän satoa vastineeksi.

Handmade in America (2014) on tästä mallista kehitetty, paikallista taidetta ja käsityötä tukeva toimintamalli. Yksittäiset kuluttajat voivat ostaa CSA-osuuksia (*Community Supported Art*) ja saavat vastineeksi esimerkiksi yksilöllisiä käsintehtyjä tuotteita (*special edition*), kutsuja kumppanuusmalliin kuuluvien taiteilijoiden ja käsityöläisten järjestämiin tilaisuuksiin tai mahdollisuuksia tavata heitä henkilökohtaisesti. Toiminta pitää koko yhteisöä elinvoimaisena. Paikallista alkuperää olevien käsintehtyjien tuotteiden ideoiminen, valmistaminen ja markkinoiminen on keino tukea paikallisten taiteilijoiden ja käsityöläisten toimintaa. Toimintamalli pitää yllä alueen yksilöllisiä kädentaitoja sekä ottaa kantaa ja kehittää ratkaisuja kuluttamisen eettisiin, taloudellisiin ja kulttuurisiin vaikutuksiin.

Lähteet

- ANDERSON, C. (2012). *Makers. The new industrial revolution*. New York: Crown Publishing Group.
- BRANDT E., BINDER, T. & SANDERS, E. B.-N. (2012). Tools and techniques: ways to engage telling, making and enacting. Teoksessa J. Simonsen & T. Robertson (toim.), *Routledge international handbook of participatory design* (s. 145–181). New York, NY: Routledge.
- BROWN, T. (2008). Design thinking. *Harvard Business Review*. Haettu 7.4.2014 osoitteesta <http://surreycreativeacademy.pbworks.com/f/Design+Thinking+Tim+Brown.pdf>
- BUCHANAN, R. (2001). Design research and the new learning. *Design Issues* 17(4), 3–23.
- CRAFTS COUNCIL. (2012). *Craft in an age of change*. Haettu 7.4.2014 osoitteesta http://www.craftscouncil.org.uk/files/professionaldevelopment/Craft_in_an_Age_of_Change.pdf
- CRAWFORD, M. B. (2012). *Elämän korjaajat* [Shop class as soulcraft: An inquiry into the value of work]. Tallinna: Eurooppalainen filosofian seura ry.
- FELIX, E. (2011). Learning space service design. *Journal of Learning Spaces*, 1(1). Haettu 27.10.2014 osoitteesta <http://libjournal.uncg.edu/index.php/jls/article/view/284/162>
- FERNSTRÖM, P. (2012). *Damastin traditio ja innovaatio. Tekstiilitaiteilija Dora Jungin toiminta ja damastien erityisyys* (Kotitaloustieteen- ja käsityötieteen julkaisuja 31). Akateeminen väitöskirja. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto.
- FRAUENFELDER, M. (2011). *Made by hand. My adventures in the world of do-it-yourself*. New York: Penquin Group.
- FUAD-LUKE, A. (2012). Co-designing services in the co-futured city. Teoksessa T. Kuosa, & L. Westerlund (toim.), *Service design: on the evolution of design expertise* (Series A. Research reports, part 16) (s. 101–120). Lahti University of Applied Sciences.
- GRÖNHOLM, P. (2014). Oman omenasadon odottelua. *Helsingin Sanomat* 31.5.2014.
- GRÖNROOS, C. (2009). *Palvelujen markkinointi ja johtaminen*. Helsinki: WSOYpro.
- HANDMADE IN AMERICA. (2014). Haettu 13.6.2014 osoitteesta <http://www.handmadeinamerica.org/index.html>.
- HANINGTON, B. (2003). Methods in the making: a perspective on the state of human research in design. *Design Issues*, 19(4), 9–18.
- HÄMÄLÄINEN, K., VILKKA, H. & MIETTINEN, S. (2011). Asiakasymmärryksen ja käyttäjätiedon hankkiminen. Teoksessa S. Miettinen (toim.), *Palvelumuotoilu – uusia menetelmiä käyttäjätiedon hankintaan ja hyödyntämiseen* (s. 61–75). Helsinki: Teknologiainfo Teknova.
- KOIVISTO, M. (2011). Palvelumuotoilun keskeiset käsitteet. Teoksessa S. Miettinen (toim.), *Palvelumuotoilu – uusia menetelmiä käyttäjätiedon hankintaan ja hyödyntämiseen* (s. 43–59). Helsinki: Teknologiainfo Teknova.
- KOIVISTO, M. (2007). *Mitä on palvelumuotoilu? Muotoilun hyödyntäminen palvelujen suunnittelussa*. Taiteen maisterin loppuyö. Taideteollinen korkeakoulu.

- KOIVUNEN, H. (1998). Hiljainen tieto luovuuden lähteenä. Teoksessa M. Bardy (toim.), *Taide tiedon lähteenä* (s. 201–219). Jyväskylä: Atena.
- KOSKENNURMI-SIVONEN, R. (1998). *Creating a unique dress. A study of Riitta Immonen's creations in the Finnish fashion house tradition* (Artefakta 7). Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Akatiimi.
- KÄSI- JA TAIDETEOLLISUUSLIITTO TAITO ry. (2013). *Käsityö- ja muotoilualan yrittäjä 2013*.
Haettu 4.4.2014 osoitteesta http://www.taito.fi/fileadmin/TaitoGroup/kuvat/group/kannanotot_tiedotteet/Kasityo_ja_muotoilualanyrittajaselvitys_2013_nettiin.pdf
- MAGER, B. (2009). Service design as an emerging field. Teoksessa S. Miettinen & M. Koivisto (toim.), *Designing services with innovative methods* (Publication series of the University of Art and Design Helsinki B 93. Taitemia 33) (s. 28–42). Kuopio Academy of Design. University of Art and Design Helsinki.
- MATTELMÄKI, T. (2006). *Muotoiluluotaimet*. Teknologiaateollisuuden julkaisuja 7/2006. Helsinki: Teknologiainfo Teknova.
- MCINTYRE, M. (2010). *Consuming craft: the contemporary craft market in a changing economy*. London: Crafts Council.
- MIETTINEN, S. (2011). Palvelumuotoilu – yhteissuunnittelua, empatiaa ja osallistumista. Teoksessa S. Miettinen (toim.), *Palvelumuotoilu – uusia menetelmiä käyttäjätiedon hankintaan ja hyödyntämiseen* (s. 20–41). Helsinki: Teknologiainfo Teknova.
- MORITZ, S. (2005). *Service design: Practical access to an evolving field*. University of Applied Sciences Cologne. Haettu 7.4.2014 osoitteesta <http://www.stefan-moritz.com/Book.html>
- MOUSTAKAS, C. (1990). *Heuristic research*. London: Sage Publications.
- NURMINEN, R. (2000). *Intuitio ja hiljainen tieto hoitotyössä* (Kuopion yliopiston julkaisuja E, Yhteiskuntatieteet 80). Kuopion yliopisto.
- NUUTINEN, A. & SOINI-SALOMAA, K. (2014). Tulevaisuuskenttätutkimus käsityön ja muotoilun kontekstissa – tulevaisuusajattelu osana käsityön ja muotoilun oppimista ja ammatillista osaamista. Teoksessa S. Karppinen, A. Kouhia & E. Syrjäläinen (toim.), *Kättä pidempää. Otteita käsityön tutkimuksesta ja käsitteellistämisestä* (Kotitalous- ja käsityötieteiden julkaisuja 33) (s. 132–147). Helsingin yliopisto. Haettu 13.6.2014 osoitteesta <http://hdl.handle.net/10138/43167>
- PIETARINEN, H. (2009). *Teen huoneita ja suljen ovia. Marjatta Metsovaaran sisustustekstiili tekstiilitaiteilijan representaationa ja näyteikkunoina maailmalle* (Acta Universitatis Lapponiensis 169). Väitöskirja. Lapin yliopisto. Taiteiden tiedekunta. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- POLANYI, M. (1983). *Personal knowledge. Towards post-critical philosophy*. London: Routledge.
- SANDERS, E. (2013). Prototyping for the design spaces of the future. Teoksessa L. Valentine (toim.), *Prototype. Design and craft in the 21st century* (s. 59–73). New York: Bloomsbury Publishing.
- SANDERS, E. & STAPPERS, P. J. (2008). Co-creation and the new landscapes of design. *CoDesign: International Journal of CoCreation in Design and the Arts*, 4(1), 5–18.
- SANDERS, E. & STAPPERS, P. J. (2014). Probes, toolkits and prototypes: three approaches to making in codesigning. *CoDesign: International Journal of CoCreation in Design and the Arts*, 10(1), 5–14.
- SAMMALLAHTI, T. (2009). *Konseptisuunnittelun supersankari*. Books on Demand.
- SCHRAGE, M. (2013). Crafting interactions: The purpose and practice of serious play. Teoksessa L. Valentine (toim.), *Prototype. Design and craft in the 21st century* (s. 19–28). London: Bloomsbury Academic.
- STAPPERS, P. (2013). Prototypes as a central vein for knowledge development. Teoksessa L. Valentine (toim.), *Prototype. Design and craft in the 21st century* (s. 59–73). London: Bloomsbury Academic.
- SURI, F. (2008). Informing our intuition design research for radical innovation. *Rotman Magazine* Winter 2008, 53–57. Haettu 15.4.2014 osoitteesta http://www.ideo.com/images/uploads/news/pdfs/Informing_Our_Intuition.pdf
- TAITO ry (2014). *Tekemisen Iloa*. Haettu 11.6.2014 osoitteesta <http://www.taito.fi/toimintaa/kaesityoekurssit-ja-tyoepajat/tekemisen-iloa/>

- TAITO Pohjois-Karjala ry (2014). *TAITOBUSSI - kiertävä käsityöneuvonta, hyvinvointia ja tekemistä maaseudulle*. Loppuraportti 1.4.2010–31.12.2013. Haettu 16.4.2014 osoitteesta <http://www.taitopohjoiskarjala.fi/Taitobussi/taitobussi.html>
- TEKES (2014). *Palveluliiketoiminnan sanasto*. Haettu 10.4.2014 osoitteesta http://www.tekes.fi/Julkaisut/palveluliiketoim_sanasto.pdf.
- TUULANIEMI, J. (2011). *Palvelumuotoilu*. Helsinki: Talentum.
- VAAHTOJÄRVI, K. (2011). Palvelukonseptien arviointi. Teoksessa S. Miettinen (toim.), *Palvelumuotoilu – uusia menetelmiä käyttäjätiedon hankintaan ja hyödyntämiseen* (s. 131–150). Helsinki: Teknologiainfo Teknova.
- VIHMA, S. (2002). *Ornamentti ja kuutio. Johdatus modernin muotoilun historiaan*. Helsinki: Ilmari design publications.

FERNSTRÖM Päivi, FT, AO, käsityötieteen yliopistonlehtori.
Helsingin yliopisto, Käsityötieteen ja käsityönopettajan koulutus.
paivi.fernstrom[at]helsinki.fi

HILMOLA Antti, KT, yliopistonlehtori - teknisen työn didaktiikka.
Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Luokanopettajankoulutus.
antti.hilmola[at]helsinki.fi

IKONEN Tiina, KM, MMT, tohtorikoulutettava.
Helsingin yliopisto.
tiina.ikonen[at]helsinki.fi

KARPPINEN Seija, FT, AO, tekstiilityön didaktiikan yliopistonlehtori.
Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Luokanopettajankoulutus.
seija.karppinen[at]helsinki.fi

KOKKO Sirpa, KT, dosentti, yliopistonlehtori.
Helsingin yliopisto, Käsityötieteen ja käsityönopettajan koulutus.
sirpa.kokko[at]helsinki.fi

KOSKENNURMI-SIVONEN Ritva, FT, AO, dosentti, käsityötieteen yliopistonlehtori.
Helsingin yliopisto, Käsityötieteen ja käsityönopettajan koulutus.
ritva.koskennurmi-sivonen[at]helsinki.fi

KOUHIA Anna, KM, TaM, tohtorikoulutettava.
Helsingin yliopisto.
anna.kouhia[at]helsinki.fi

KÄRNÄ-BEHM Jaana, KT, AO, käsityötieteen yliopistonlehtori.
Helsingin yliopisto, Käsityötieteen ja käsityönopettajan koulutus.
jaana.karna-behm[at]helsinki.fi

LAAMANEN Tarja-Kaarina, KM, tohtorikoulutettava.
Helsingin yliopisto.
tarja-kaarina.laamanen[at]helsinki.fi

LAHTI Henna, KT, käsityötieteen yliopistonlehtori.
Helsingin yliopisto, Käsityötieteen ja käsityönopettajan koulutus.
henna.lahti[at]helsinki.fi

MATINLAURI Minna, KM, tekstiilityönopettaja.
Helsingin normaalilyseo.
minna.matinlauri[at]helsinki.fi

NUUTINEN Ana, TaT, yliopistonlehtori.
Helsingin yliopisto, Käsityötieteen ja käsityönopettajan koulutus.
ana.nuutinen[at]helsinki.fi

OJALA Milla, KM, tohtorikoulutettava (Helsingin yliopisto),
käsityötaiteen opettaja.
Visuaalisten taiteiden koulu Aimo, Hämeenlinna.
milla.ojala[at]hameenlinna.fi

OKSANEN-LYYTIKÄINEN Johanna, KM, tohtorikoulutettava (Helsingin yliopisto),
yliopisto-opettaja.
Helsingin yliopisto, Käsityötieteen ja käsityönopettajan koulutus.
johanna.oksanen-lyytikainen[at]helsinki.fi

RÄISÄNEN Riikka, FT, dosentti, yliopistonlehtori.
Helsingin yliopisto, Käsityötieteen ja käsityönopettajan koulutus.
riikka.raisanen[at]helsinki.fi

SEITAMAA-HAKKARAINEN Pirita, KT, käsityötieteen professori.
Helsingin yliopisto, Käsityötieteen ja käsityönopettajan koulutus.
pirita.seitamaa-hakkarainen[at]helsinki.fi

SOINI-SALOMAA Kristiina, KT, tutkijatohtori.
Helsingin yliopisto, Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia.
kristiina.soini-salomaa[at]helsinki.fi

SYRJÄLÄINEN Erja, KT, käsityön didaktiikan professori.
Helsingin yliopisto, Käsityötieteen ja käsityönopettajan koulutus.
erja.syrjalainen[at]helsinki.fi

TOKOLA Auli, KL, tekstiilityön lehtori.
Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulu.
auli.tokola[at]helsinki.fi

VIILO Marjut, KM, tohtorikoulutettava (Helsingin yliopisto), tekstiilityön lehtori (ma).
Vantaankosken koulu.
marjut.viilo[at]helsinki.fi

YLIVERRONEN Virpi, KM, tohtorikoulutettava (Helsingin yliopisto),
käsityökasvatuksen didaktiikan yliopisto-opettaja.
Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikkö.
virpi.yliverronen[at]utu.fi

Design tasks, sources of inspiration and ideation

.....
Tarja-Kaarina Laamanen & Pirita Seitamaa-Hakkarainen
.....

- In this article the focus is on the challenges of the ideation phase of designing. In
- the first part of the article we will illustrate the nature of the design process, design
- tasks and the related constraints. In the second part we will describe the dynamics
- of ideation, the fixation effect and especially the role of interpreting sources of inspi-
- ration. The literature on design suggests that innovative ideas are often based on re-
- interpretations of existing solutions and objects. Designers are immersed in a rich
- environment full of different types of representations. Domain-specific representa-
- tions and previous designs in particular influence the way the designer approaches
- the current design case. However, familiar sources of inspiration may sometimes
- lead to fixation, which means that the process is anchored too tightly to the original
- source. Without reinterpreting the original source of inspiration, idea development
- will stop. This is common in the novice context and is also a challenge for the experi-
- enced designer. Therefore, understanding the design process, especially the nature
- of design ideation, is important from the perspective of design teaching. Ideation
- and teaching are experienced as challenging in crafts education. This article aims
- to clarify the main concepts of the design process as well as to give some concrete
- examples for teaching idea generation. It is also important to understand different
- design tasks and their role in the design process.
-
- KEYWORDS: design, crafts, design teaching in crafts, design task, source of
- inspiration, ideation

Sketching in the work process of fashion designer

.....
Ritva Koskennurmi-Sivonen
.....

- Sketching is an essential part of product design. Sketches are often presented as
- drawings. Sometimes drawings are so strongly associated with designing that draw-
- ing sketches as such is taken for designing. The skill of drawing is an excellent ability
- for a designer, as it is a splendid method for taking notes of one's own thinking and
- for communicating. However, designing skills and drawing skills are different. Most

- skilfully drawn fashion images are professional fashion illustrators' creations, which
- have nothing to do with the designing process. In this article, I discuss some foreign and domestic fashion designers' ways of expressing their ideas and processing their designs. The examples are from the 20th and 21st centuries and are based on international and Finnish fashion literature and my own unpublished research data.
- Among the famous designers in haute couture, Balenciaga and Dior drew sketches. Chanel and Schiaparelli expressed their ideas first and foremost by talking. Vionnet created all her designs by draping fabric on a half-size doll. Valentino both draws and manipulates fabric. In Finnish couture, Ulla Bergh-Snellman used to design by talking and having samples made by a knitter at the same time. Riitta Immonen drew preliminary sketches and continued designing in fitting sessions. Kirsti Kasnio and Teemu Muurimäki are examples of 21st century Finnish fashion designers who both draw and sketch with fabric.

- KEYWORDS: fashion, clothing, product, craft, design, designer, expression, drawing, sketch

Sustainability and usability as a focus of design and craft processes

.....
Riikka Räisänen, Anna Kouhia & Jaana Kärnä-Behm
.....

- In recent years, sustainable development has found a voice in the current vocabulary of social and political discourse. Sustainable values are often used in reference to an ecologically, economically, socially and culturally aware cycle of development, which aims to ensure good prerequisites for life for the next generations. Even though the discourse embodies the idea of discreet and moderate growth and accumulation of capital, a great concern for taking care of the cultural heritage and the sufficiency of natural resources still lies beneath the surface. The aim of this article is to examine the design process of a craft product from a user-centred perspective of sustainability. The design is approached as a key factor in evaluating the lifespan and ecological burden of the product. User-based functionality and usability-related factors also prove essential in designing sustainable craft products. In this article, usability is particularly discussed in relation to the design and making processes of interior textiles. By defining and analysing the factors of usability in interior textiles, a design model that emphasises the future use and users of the textile is proposed. Design is based on values; values, moreover, form a changing entity that is continuously negotiated throughout life. Craft teaching is considered to be in a core position to mediate values and design practices based on sustainability. From an educational

- point of view, the fundamental question is what kind of values we learn and, further,
- teach and mediate to the next generations. In the future, craft and its collaborative
- ways of working may thus pave development towards the respect of the material
- and the understanding of culturally, ecologically and socially sustainable values.

• KEYWORDS: craft, design, sustainable development, usability, a fingerprint tool

Pre-schoolers' craft designing: Imagination, empathy and play

.....
Virpi Yliverronen
.....

- Pre-schoolers become holistically interested in many issues, and they learn through
- their own observations, experiences and activities. Six- to eight-year-old children
- need concrete materials and interaction with their environment to support their de-
- signing. Imagination and play provide good premises for children's own designing
- activity. Designing must be based on the child's world and on objects which chil-
- dren are able to identify. Traditional drawing as a way of designing is not necessarily
- easy for children, because children's experiences are based on three-dimensional
- detection. Because of this, children's designing methods have to be examined. A
- child's own design and his or her choices during the process make the whole pro-
- cess and the final product relevant for the child. The child becomes familiar with a
- holistic craft process, and the child's own thoughts and taste emerge.

• KEYWORDS: pre-primary education, designing, holistic craft, imagination

Supervising the holistic design process of crafts - Student teachers' experiences

.....
Sirpa Kokko, Marjut Viilo, Minna Matinlauri & Auli Tokola
.....

- The ideal holistic craft process consists of developing skills considered essential
- in building the sustainable future referred to in statements such as that made by
- the National Curriculum for Basic Education in Finland (POPS, 2004). Skills relat-
- ed to creativity and creating new ideas and to designing and problem solving are
- emphasized. In everyday school practices, teachers have needed to consider their
- supervision in the light of these objectives. In craft education, the challenge is to su-

- pervise a process which is open and unknown. Teachers need to support and guide
- pupils to learn and use various designing methods. This kind of open approach is
- contradictory to the approach of more traditional teaching, in which the pupils' pro-
- cess of design is set beforehand. When supporting the pupils' designing process,
- the teacher's role may vary from a very open approach to more strict supervision,
- even when teaching is based on a holistic craft process. It is thus important for the
- teacher to be aware of the objectives of the design and craft process that he or she
- is supervising. In this article, the focus is on the various aspects of supervising the
- designing of crafts. This will be looked at from the perspective of craft teacher stu-
- dents who are attending their final teaching practice. We look at their experiences
- of supervising the design process of textile crafts. The experiences of the students
- who are about to graduate and their teaching experiments give us hints about what
- the role of the supervision of designing will look like in the future of craft education.

• KEYWORDS: art and craft education, craft design, curriculum, art and craft teachers

Unified learning and the teaching of handicraft design

.....
Päivi Fernström, Seija Karppinen & Milla Ojala
.....

- In this article we examine how to teach using integrative methods of handicraft
- design. By carefully integrating the teaching, we strive to create a more holistic and
- unified learning experience by taking the interests of the learner into consideration,
- enabling the learner to have an active role and by ensuring that the work continues
- outside the classroom. The pivotal goal is to have the learner create personal links
- between facts and skills and between subjects and different contexts. This requires
- contemplative, interactive activities. We demonstrate three different approaches to
- unified learning: a thematic approach, a phenomenon-based approach and a disci-
- pline-based, knowledge-based approach. In this article we contemplate the differ-
- ences, similarities and contents of these notions with the possibilities they give to
- the teaching of handicraft design. Our purpose is to consider the possibilities that
- unified integrative learning gives to learners and future teachers as well as consid-
- er the preparation required of the teacher. We describe experimental examples in
- teacher education and in the basic education of the craft art. The examples show
- that many current themes and phenomena can be linked to the teaching of handi-
- craft design. This can lead to surprising results in the students' planning processes.
- Unified learning in the teaching of handicraft shows the versatility of handicraft as
- a subject.

• KEYWORDS: unified learning, thematic approach of teaching, phenomenon-based
• integration of teaching, discipline-based integration of teaching

Design as a part of craft education - What does the assessment of learning outcomes reveal?

.....
Antti Hilmola & Erja Syrjäläinen
.....

- Design is a substantial part of a holistic craft process, although essentially different from the process of making in crafts. When designing is cognitively challenging, the actual producing is activated by embodied intentions of making. Design tasks involve the perception of the problem space, ideation, constant choice making and the justification of all possible solutions. Teaching design requires a profound knowledge of design processes and the task of design in the craft process. Accordingly, teachers' abilities to build pedagogical scaffolds for meaningful design learning are essential in promoting a holistic craft process. Therefore, the variation of design knowledge and design skills between and inside schools, as well as students' conceptions of teaching and learning design should be studied. The empirical data of this article are based on the learning outcomes of crafts as seen in the national assessment by the NBE in 2010. The design conceptions of 9th graders in basic education are reflected against the learning outcomes for design knowledge and design skills.
- According to the learning outcomes from the national assessment (Hilmola, 2011), the students of the sample schools mastered the basic concepts of design satisfactorily (rate of solution share 54%). Moreover, the open design-and-make assignment was moderately mastered: the learning outcome in the school grades was scored as seven. Additionally, only slightly over one third (36%) of students at the final phase of basic education reported that they had been often or very often taught the designing of craft products. These results indicate that design is not taught to all students in basic education, and consequently design knowledge and skills are lacking. This article studied the variation of design teaching and learning outcomes between schools as well as the meaning of the results of the national assessment.
- KEYWORDS: basic education, craft education, design processes, design knowledge, design skills, assessment

Collaborative concept design as a basis for clothing design

.....
Henna Lahti & Ana Nuutinen
.....

- This article examines how the principles and methods of concept design can enrich designing and making in the craft process. The key objective of concept design is to collect and concretize abstract ideas and to produce documents describing a concept. Traditionally, concept design has been strongly associated with the marketing, communications and design fields, and it has not been considered as part of the craft process. In addition, in various fields concept design can entail very different practices and outcomes. This article addresses concept design both in general and in the context of clothing design. Concept designing is typically conducted in collaboration with different actors, while the craft process is perceived as an individual activity. However, recent studies show that a collaborative approach provides a framework for both personal thinking and socially shared knowledge of the craft. Collaborative design can result in unique outputs and new information that could not be achieved solely by working alone or by dividing tasks. At its best, the result of collaborative design is more than the sum of the contributions of the group members. This article presents a clothing design course taught in textile teacher education, in which collaboratively created concepts were for the first time combined with students' individual clothing designs. The article highlights the methods used in concept design and analyses related to the nature of concepts and their importance in the final clothing designs. This pilot course will be the basis for further improvements in teaching concept designing as a part of craft processes.
- KEYWORDS: co-design, concept design, concepts, clothing design, craft

The design and manufacturing processes of stage costumes

.....
Tiina Ikonen & Johanna Oksanen-Lyytikäinen
.....

- The objective of the article is to describe stage costume design and the factors that link it to or set it apart from the design processes of craft products. Stage costume design is examined through the literature and the design processes of the costumes of two operas that differ in their scope, execution and production environments: the opera *Purge* composed by Jüri Reinvere, which premiered at the Finnish National
-

Opera in 2012, and the opera *Kohtaus kadulla* composed by Pasi Lyytikäinen, which premiered at Esplanad park and Kasarmintori in 2013. Based on the literature and the operas, stage costume design shares certain characteristics with the design processes of craft products: 1) the gradually defining design process of stage costumes cannot be separated from their manufacture; 2) sketching is a central element in creation and communication; and 3) the skilled selection and processing of appropriate materials as well as the shaping of the clothes are prerequisites of a successful stage costume. The design process of a stage costume is, however, more complex than that of a real-life garment. Stage costume design is affected by the costume's dual nature and theatricality as well as its subordinate position as one part of a stage performance and its dramaturgy and visuality. In addition, the shaping of stage costumes continues in the rehearsals of the performance, and the costume is finished only by the premiere. Stage costume design also shares elements with user-orientated design, even though the role of the performer as a user of the costume is different from that of the user in a real-life design process. Lastly, a central part of stage costume design is collaboration, as the costume designer works as a member of the performance's artistic team. Consequently, the examination and modelling of stage costume design can diversify the development of the design models of craft products.

KEYWORDS: drama, opera, stage costume, design and manufacture process, craft science

Handicraft as a service product

.....
 Kristiina Soini-Salomaa & Ana Nuutinen

The design processes of craft products are among the essential objects of scientific study in craft science. Handicraft and work done with the hands have risen strongly among wellbeing and experience-generating service products. Craft services are traditionally associated with craft courses, training, leisure and recreation activities, and tourism. Experiences, user-orientation and participation requirements have raised service design to one of the most important methods of product design. The article describes the background, concepts and methods of service design. In particular, we emphasize design thinking as the starting point in service design, as well as the crucial steps in the service design process (customer understanding, conceptualization, modelling, implementation and maintenance). We present some service design methods suitable, for example, for leisure and recreation activities, wellbeing and tourism services. We also describe a case (a craft service development project), in which craft-related wellbeing and experience services have been designed and implemented. Craft culture development projects are carried out

Toimituskunta

Ritva KOSKENNURMI-SIVONEN

(toimittaja ritva.koskennurmi-sivonen[at]helsinki.fi)

Seija KARPPINEN

Päivi PALOJOKI

Kaija RAUTAVIRTA

Päivi FERNSTRÖM

35. KAIJU KANGAS. 2014. The Artifact Project. Promoting Design Learning in the Elementary Classroom. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/136526>

34. HANNA POSTI-AHOKAS. 2014. Tanzanian female students' perspectives on the relevance of secondary education. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/45346>

33. SEIJA KARPPINEN, ANNA KOUHIA & ERJA SYRJÄLÄINEN (toim.). 2014. Kättä pidempää. Otteita käsityön tutkimuksesta ja käsitteellistämisestä. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/43167>

32. KRISTIINA SOINI-SALOMAA. 2013. Käsi- ja taideteollisuusalan ammatillisia tulevaisuudenkuvia. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/41734>

31. PÄIVI FERNSTRÖM. 2012. Damastin traditio ja innovaatio: tekstiilitaiteilija Dora Jungin toiminta ja damastien erityisyys. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/37509>

30. KAISA HYRSKY. 2012. Kertomuksia kultaseppien yrittäjyydestä. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/37326>

29. HILLE JANHONEN-ABRUQUAH, MATLEENA VIELTOJÄRVI & PÄIVI PALOJOKI (toim.). 2012. Ruoka, kulttuuri ja oppiminen. Näkökulmia ruokatutkimuksen menetelmiin. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/37774>

28. LIISA HAVERINEN. 2012. Kotitalousopettajan koulutus "Sturella" – muistoja ja ajankuvia vuosilta 1956–2002. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/37490>

27. SARI KIVILEHTO. 2011. "Kyl mä varmaan kohta ymmärrän." Asunnon suunnittelu -opetusohjelma oppilaiden ajattelun ja oppimisen haastajana peruskoulun kotitalousopetuksessa. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/28263>

26. ANNE MALIN. 2011. Kotitalouden opetustilat osana kehittyvää oppimisympäristöä: asumistoiminnot ja opetussuunnitelma muutoksen määrittäjinä. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/26120>

Tämä teos saatavissa osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/>

