

**SUGGESTIOPOHJAINEN OPETUS KÄSITYÖN LUOVAN SUUNNITTELUN
VÄLINEENÄ**

Opiskelijoiden ajatuksia ja mielipiteitä opetuskokeilusta

Mari Hyytiäinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 1999

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1	MIKSI SUGGESTIOPOHJAISTA OPETUSTA KÄSITYÖHÖN?	1
2	KÄSITYÖ PROSESSINA	3
	2.1 Käsityö	4
	2.2 Käsityöllinen suunnittelu	5
	2.3 Käsityön prosessimallit	7
	2.3.1 Anttilan prosessimalli	7
	2.3.2 Lindforsin prosessimalli	10
	2.4 Käsityöprosessin arvionti	12
	2.5 Käsityön opetus	13
	2.6 Yhteenveto	15
3	LUOVUUS KÄSITYÖSSÄ	16
	3.1 Luovuus	16
	3.2 Luovuuden tekijät	18
	3.2.1 Luova käyttäytyminen	18
	3.2.2 Luova ympäristö	19
	3.2.3 Luova persoona	19
	3.2.4 Luova prosessi	20
	3.2.5 Luova tuote	21
	3.3 Muisti, ajattelu ja luovuus	21
	3.4 Luovuus ideoinnissa ja käsityön välineenä	22
	3.5 Yhteenveto	24
4	SUGGESTIOPOHJAINEN OPETUS	25
	4.1 Suggestio, suggestologia ja suggestopedia	26
	4.2 Suggestopedia opetusmenetelmänä	27

4.3	Suggestopedian muunnelmia	30
4.4	Suggestiopohjainen opetus Suomessa	33
4.5	Aiempia tutkimuksia	34
4.6	Suggestiopohjainen opetus luovuuden virittäjänä	36
4.7	Yhteenveto	37
5	TUTKIMUSONGELMAT	38
6	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	39
6.1	Kohderyhmä	41
6.2	Aineiston hankinta	41
6.2.1	Alkumittaus	42
6.2.2	Oppimateriaalin valmistaminen	42
6.2.3	Oppitunnit ja päiväkirjat	43
6.3.4	Loppumittaus	44
6.3	Aineiston käsittely ja analyysi	44
6.4	Tutkimuksen luotettavuus	46
7	TUTKIMUKSEN TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELUA	49
7.1	Opiskelijoiden itsearviointit luovuudesta	49
7.2	Ideat ja niiden syntyminen	56
7.2.1	Koeryhmä	56
7.2.2	Vertailuryhmä	58
7.2.3	Yhteenveto	60
7.3	Tarkennettu mielikuva	60
7.3.1	Koeryhmä	61
7.3.2	Vertailuryhmä	62
7.3.3	Yhteenveto	63
7.4	Suggestiopohjaisen opetuksen soveltuvuus käsityön opetukseen	64
7.4.1	Opiskelijoiden mielipiteet	64

7.4.2	Millaiset opiskelijat hyötyivät suggestio- pohjaisesta opetuksesta	66
7.5	Vertailuryhmän ajatuksia käsityöprosessin aloittamisesta	68
7.6	Kurssilla toteutettuja tuotoksia	69
8	POHDINTA	71
	LÄHTEET	75
	LIITTEET	81

TIIVISTELMÄ

Hyytiäinen, M.: Suggestiopohjainen opetus käsityön luovan suunnittelun välineenä. Opiskelijoiden ajatuksia ja mielipiteitä opetuskokeilusta.

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena oli kehittää käsityön opetukseen uusi menetelmä, jonka avulla opiskelijan luovuus suunnittelussa pääsisi paremmin esiin. Suggestiopohjaisista opetusmenetelmistä kehitelty käsityötyöskentelyn alustus testattiin kvasikokeellisena kenttätutkimuksena.

Tutkimus suoritettiin Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Tekstiilityöhön erikoistuneet osallistuivat kurssille, jonka tarkoituksena oli tuottaa itse suunniteltu ja valmistettu käsityöllinen tuotos. Opiskelijaryhmiä oli kaksi. Toinen opiskelijaryhmä koeryhmänä ohjattiin aiheeseen suunnitteluvaiheessa suggestiopohjaisen opetuksen avulla. Vertailuryhmän opiskelijat sen sijaan osallistuivat tavanomaiseen opetukseen.

Tutkimuksesta kävi ilmi, että suggestiopohjaisella mielikuvatyöskentelyllä oli selkeä käsityöllistä prosessia nopeuttava vaikutus. Koeryhmän opiskelijat eivät kokeneet ideoinnin alkuvaihetta niinkään työläänä, vaan ideat ja mielikuvat muodostuivat helposti. Vertailuryhmän opiskelijat lähes poikkeuksetta tunsivat aiheenannon jälkeen lievää ahdistuneisuutta apukysymyksistä huolimatta. Prosessin edetessä suurin ero opiskelijaryhmien välillä oli valmiiden ohjeiden ja mallien hyödyntämisessä. Kun kaikki koeryhmän opiskelijat tarttuivat oman mielikuvamatkan antiin ja jatkoivat sen työstämistä, niin osa vertailuryhmän opiskelijoista etsi malleja ja ohjeita käsityöalan lehdistä ja julkaisuista.

Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden mielestä suggestiopohjainen työskentely sopii käsityön opetukseen. Tämän alustavan tutkimuksen perusteella rohkenen ehdottaa suggestiopohjaisen opetuksen käyttöä laajemmin käsityön opetuksessa. Jatkossa asiaa tutkivien kannattaa keskittyä laajempaan otokseen ja eri ikäisiin lapsiin ja nuoriin.

Avainsanat: käsityö, tekstiilityö, luovuus, suggestiopohjainen opetus

1 MIKSI SUGGESTIOPOHJAISTA OPETUSTA KÄSITYÖHÖN?

Olen opiskellut tekstiilityötä sivuaineena Helsingin yliopistossa. Tuolloin opiskeluryhmässä koettiin useita kertoja vaikeuksia käsityöprosessin suunnittelussa. Jäätiin jumiin ilman luontevaa ideaa ja koettiin ahdistusta. Kerran opettajamme kokeili suggestopedista menetelmää suunnittelun välineenä. Tämä menetelmä helpotti suunnattomasti omaa suunnitteluprosessiani. Sain heti useita erilaisia ideoita ja työskentely oli mielekästä ja helppoa. Keskustellessani muiden opiskelijoiden kanssa, sain kuulla samankaltaisia tarinoita. Kiinnostuin suggestiopohjaisesta pedagogiikasta välittömästi. Halusin tutkia asiaa laajemmin, ja pohtia voitaisiinko suggestiopohjaista pedagogiikkaa hyödyntää laajemmin käsityön opetuksessa.

Käsityökasvatuksessa on pitkään käytetty perinteisiä opetusmenetelmiä. Opetuksessa on keskitytty paljolti käsityöllisten taitojen opettamiseen. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää suggestiopohjaisen pedagogiikan mahdollisuuksia virittää ja toisaalta helpottaa käsityöllisen suunnittelun luovaa ideointia, joka varsin usein koulukäsitöissä jää taka-alalle. Samalla voidaan selvittää hyötyvätkö kaikki opiskelijat menetelmästä vai rajoittaako se joidenkin opiskelijoiden ideointia. Käsityönä tehtyjä tuotteita arvosteltaessa ihannoidaan uusia ajatuksia ja ideoita. Kuitenkin käsityön tekniikoita on käytetty useita vuosisatoja, joten uusien luovien ratkaisuiden keksiminen ja työstäminen ei ole helppoa. Tutkimuksessa pohditaan erityisesti menetelmän roolia yksilön luonnollisen luovuuden virittäjänä ja vapauttajana.

Kulttuurin nopeassa kehittämisessä luovuudella on suuri merkitys. Luovuus liittyy taiteen lisäksi myös muihin yhteiskunnallisiin ja yksilöllisiin proses-

seihin. (Moninaisuus luovuutemme lähteenä 1998, 82.) Kulttuurin ja kehityksen maailmankomission raportissa (1998, 86) todetaankin, että kaikkia taiteita tulee arvostaa luovuuden käsitteiden edustajina, sillä taide syntyy mielikuvituksen ja mielikuvien syvimmistä lähteistä.

On jo kauan tiedetty ihmisen käyttämättömistä voimavaroista, jotka ilmenevät hypnoosissa tai rentoutumisen tiloissa (Saféris 1987, 87). Voidaan siis olettaa, että myös luovuus kuuluu jokaisen yksilön kykyhin. Tämän tutkimuksen perusoletuksena on nonpositivistis-elementaristinen luovuuskäsitys, jonka perusajatuksena on, että jokainen yksilö omaa luovuutta ja kykyä luovaan toimintaan (ks. luvut 3.1 ja 4.6). Heikkilän (1984, 92) mielestä lapset ovat luonnostaan luovia, mutta aikuisuuteen ja loogiseen ajatteluluun kasvettaessa luovuus vähenee. Aikuisuudessa ja miksei myös lapsuudessakin yksilön luovuus voi olla jostain syystä estynyt tai rajoittunut. Suggestiopohjaisen pedagogiikan avulla pyrimme vapauttamaan yksilön luovuutta herättämällä mielikuvituksen ja tiedostamattoman muistin alueelta uusia ideoita.

2 KÄSITYÖ PROSESSINA

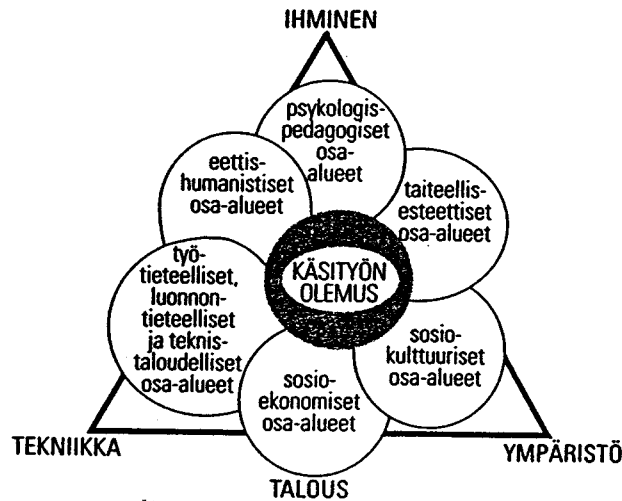
Tässä tutkimuksessa käsityöllä tarkoitetaan tekstiilimateriaaleihin liittyvää käsityötä, tekstiilityötä. Käsittelen tutkimuksessani tekstiilityötä koulussa opettavana oppiaineena. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994, 104 - 105) ei erottele käsityötä materiaalilähtöisesti, vaan käsityö nähdään kokonaisuutena, ”joka on tarkoitettu kaikille oppilaille sukupuolesta riippumatta.” Käytännön koulutyössä käsityö on kuitenkin edelleen eriytetty materiaalilähtöisesti tekstiilityöhön ja tekniseen työhön.

Tutkimuksessani perehdyn materiaalilähtöisesti tekstiilityöhön, mutta kokeilussa olevaa menetelmää voitaisiin sovellettuna käyttää myös teknisen työn opetukseen tai muihinkin taitoaineisiin. Opetusmenetelmän avulla pyritään korostamaan käsityöllistä suunnittelua, joka varsinkin koulukäsitöissä on jäänyt taka-alalle. Menetelmässä otetaan huomioon yksilön tunteet ja mielenkiinnon kohteet, vaikkakin suunnittelun ohjauksella voidaan myös luovuutta rajoittaa. Tutkimuksen taustalla vaikuttavat voimakkaasti käsityöstä ja sen tekemisestä esitetyt käsityön suunnittelu- ja valmistusmallit, joita esitellään luvussa 2.3.

2.1 Käsityö

Sanalla käsityö on monia merkityksiä. Käsityöllä voidaan tarkoittaa sekä tuotosta, käsin tehtyä esinettä tai toisaalta sitä käsityöllistä toimintaa, prosessia, jonka tuloksena jokin tuote on. Käsityön molemmat merkitysisällöt ovat kiinteästi sidoksissa toisiinsa. (Anttila 1983, 37 - 38.) Lisäksi ongelmana on määrittää se toiminta tai ne tuotteet, jotka ovat käsityötä. Onko tuote, joka on ommeltu ompelukoneella käsityötä, koska siinä on työväliseinä kone? Häti-Korkeila ja Kähönen (1985, 35) määrittelevät käsityöksi elinkeinona harjoitettavan aineenjalostustoiminnan, joka tapahtuu käsin tai käsityökoneita apuna käyttäen. Kojonkoski-Rännälin (1995, 55) mukaan käsityöväline on kone (ei käsityön apuväline) silloin, kun tekijän taidot eivät vaikuta työskentelyprosessiin.

Käsityöllinen toiminta on voimakkaasti sitoutunut ympäristöönsä. Kulttuuri, luonto ja sosiaalinen ympäristö vaikuttavat vahvasti toimintaan. Lisäksi taloudellisuus ja teollinen tuotanto antavat oman leimansa käsityölle. (Suojanen 1993, 21.) Nämä tekijät saattavat vaikuttaa tiedostamattomasti asenteina ja arvoina tekijän päätöksiin. Toisaalta Anttila (1993, 37 - 39) näkee käsityöhön liittyvinä alueina monia ihmisistä, ympäristöstä, tekniikasta ja taloudesta johtuvia tekijöitä, jotka vaikuttavat käsityön olemukseen. Näitä alueita ovat eettis-humanistiset, psykologiset-pedagogiset, taiteelliset-esteettiset, sosiokulttuuriset, sosioekonomiset, työ- ja luonnontieteelliset sekä tekniset-taloudelliset osat. Eettis-humanistiset tekijät sisältävät toiminnan tasa-arvon ja moraalit kuten luonnonsuojelun. Hahmottaminen ja oppiminen vaikuttavat voimakkaasti psykologiset-pedagogiseen tekijään. Taiteelliset-esteettiset osat muodostuvat muun muassa materiaali- ja väri-ilmaisusta. Kodin taloudelliset voimavarat ja toisaalta kuluttajakäyttäytyminen sisältyy sosioekonomisiin osiin. Alueet on esitetty kuviossa 1. Toisaalta käsityön tekijä voi painottaa tekemisissään jotain aluetta toista enemmän.



KUVIO 1. Käsityön olemus Anttilan mukaan (1993, 37)

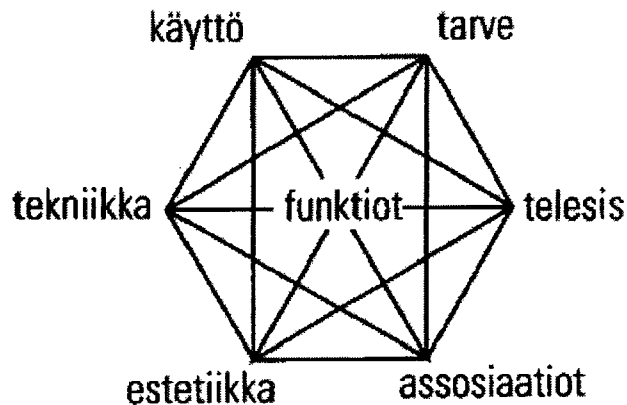
2.2 Käsityöllinen suunnittelu

“Käsityö sisältää paitsi tuotteen valmistamisen, myös sen suunnittelun sekä esteettisten ominaisuuksien että teknisten ratkaisujen osalta. Käsityö on siis taitavaa tekemistä ja osaamista ns. toteuttavana työnä, mutta - mikä vielä oleellisempaa - siihen kuuluu myös ideointia, luovaa ongelmanratkaisua, ajattelua sekä suunnittelemisen ja suunnitelmien toimeenpanon tietävää hallitsemista.” (Kojonkoski-Rännäli 1995, 68.)

Käsityöllinen toiminta lähtee usein liikkeelle tarpeesta eli motiivista eli intentiosta. Tämä tarve ohjaa koko toimintaa tuotteen valmistumiseen asti. Se ohjaa myös prosessin arviointia. Toisaalta toiminnalla voi olla taiteelle ominainen eioptionaalinen piirre. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 48 - 50.) Käsitöitä tehdessä usein tyydytetään fyysisten tarpeiden (esimerkiksi vaatteet kylmällä säällä) lisäksi myös esteettisiä tarpeita. Itse tehdyt tuotteet halutaan valmistaa omien mieltymysten pohjalta.

Muotoilun ja suunnittelun apuvälineinä voidaan käyttää erilaisia malleja, joiden avulla määritetään erilaisia käyttäjän tarpeita ja vaatimuksia ja toisaalta tuotteen toiminnallisuuden kannalta tarpeellisia seikkoja. Papanekin (1973) funktioanalyysi (kuvio 2) on suunnattu muotoilijoille ja muotoilua opiskeleville.

Funktioanalyysissä **tekniikalla** tarkoitetaan työvälineiden, ja -menetelmien sekä materiaalien välistä vuorovaikutusta. Kuhunkin suunniteltuun kohteeseen halutaan siis löytää sopivat välineet ja menetelmät. (Papanek 1973, 25.) **Käyttö** ilmaisee tuotteen käytännöllisyyttä. Kuitenkaan täysin uusissa tuotteissa ei aina saada ennakkovarmuutta tuotteen toimivuudesta: toimiiko tuote juuri siinä tarkoituksessa, johon se on suunniteltu. Voi myös käydä niin, että tuote saa uuden toimintamuodon valmistuessaan kuin se, mihin se oli alunperin suunniteltu. Kohdassa **tarve** halutaan löytää käyttäjän todelliset tarpeet; niin fyysiset, henkiset kuin sosiaaliset tarpeet. (Papanek 1973, 29 - 30.) **Telesis** sisältää tuotteen aikaan ja paikkaa sidotun riippuvuuden. Esineen on ilmennettävä aikaansa ja toisaalta sitä kontekstia, johon se on syntynyt. Näin ollen esineitä on vaikea irrottaa ympäristöstään. (Papanek 1973, 32 - 34.)



KUVIO 2. Funktioanalyysi Papanekin (1970, 25) mukaan

Käyttäjän arvostukset ja tuntemukset ovat usein tiedostamattomia ja syvälle juurtuneita, mutta näkyvät työskentelyyn liittyvinä valintoina. **Assosiaatio** kuvastaa arvostuksen kohteita. Siksi eläinaktivisti tuskin haluaa valmistaa tuotteita nahasta tai turkiksesta. **Estetiikkaan** liittyy tietty kauneuden ihanne. Tuotteen kosketavuudesta, miellyttävyydestä, jännittävydestä ja merkityksellisyydestä ja niiden

kokonaisuudesta voidaan käyttää nimeä esteettinen, joka on aina henkilökohtainen tunteenilmaus. (Papanek 1973, 34 - 37.)

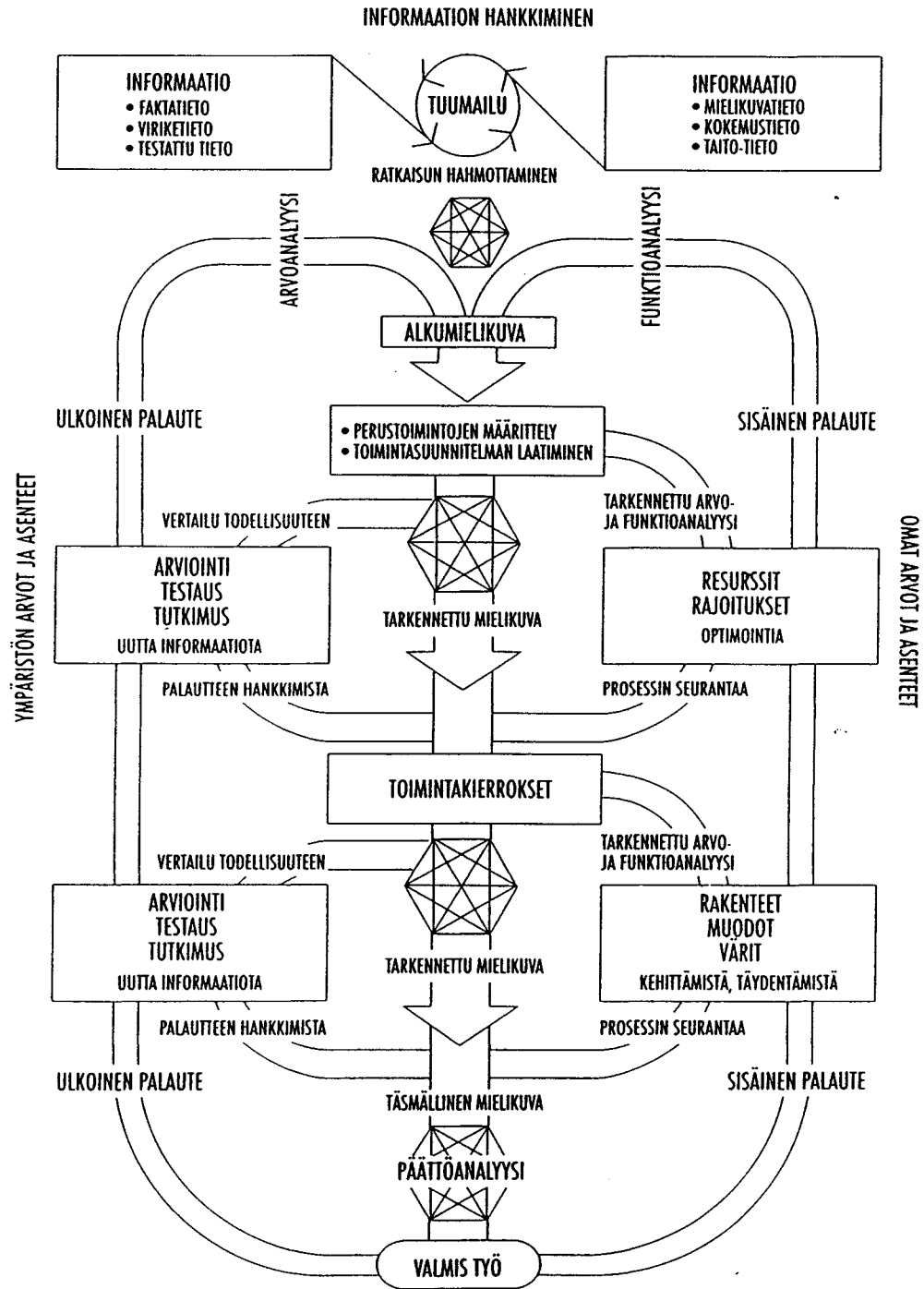
2.3 Käsityön prosessimallit

Käsityötä tutkittaessa on esitetty erilaisia prosessimalleja käsityön tekemisestä. Käsityölliset prosessit sisältävät suunnittelun ja valmistuksen osiot. Linearisissa malleissa prosessi etenee suoraviivaisesti suunnittelun alkuunpanevista tekijöistä valmiiseen tuotteeseen tai suunnitelmaan. Lisäksi kaksiulotteisissa malleissa suunnittelussa on horisontaalisia ja vertikaalisia osia. (Suojanen 1993, 41 - 51.) Spiraalimalleista tunnetuimpia ovat Anttilan (1993), Heikkilän (1981) ja Zeiselin (1986) mallit. Tutkimuksessani olen painottanut lineaarisista malleista Lindforsin mallia ja spiraalimalleista Anttilan mallia. Näiden mallien avulla pyrin hahmottamaan oppijan käsityöllistä ideointiprosessia.

2.3.1 Anttilan prosessimalli

Anttila on pyrkinyt kuvaamaan käsityön suunnittelu- ja valmistusprosessia teoreettisen mallin avulla. Mallissaan hän pyrkii kohtaamaan käsityön ilmiön ongelmakeskeisesti antaen käsityön tekijöille suunnittelustrategioita. (Anttila 1993, 8.) Anttilan käsityötuotteen suunnittelu- ja valmistusprosessin teoreettinen malli on esitetty kuviossa 3.

Anttilan (1993) mukaan käsityöllinen prosessi lähtee liikkeelle **alkumielikuvasta**. Tekijän alkumielikuvaan vaikuttavat ennakkokäsitykset ja mielikuvat tuotteesta, suunniteltavasta kohteesta. Nämä mielikuvat liittyvät alkuperäisiin havaintoihin tai aikaisempiin kokemuksiin ja lisäksi ne voivat liittyä myös lähteistä hankittuun tietoon. Alkumielikuva antaa pohjaa ideoinnille, mutta toisaalta sillä on myös ratkaiseva vaikutus taiteelliselle ja luovalle suunnittelulle. (Anttila 1993, 127.) Mielikuva tuotteesta ohjaa tekijänsä toimintaa koko prosessin ajan yhdistäen prosessin eri osat toisiinsa (Anttila 1993, 128).



KUVIO 3. Käsiyötuotteen suunnittelu- ja valmistusprosessin teorettinen malli
Anttilan (1993, 111) mukaan

Kun tekijällä on selkeä mielikuva tuotteestaan, hänen täytyy lähteä kartoittamaan sitä informaatiota, jota hän työssään tarvitsee. Se on erillinen vaihe suunnittelun ja valmistuksen prosessissa, jonka aikana pyritään kartoittamaan oleellinen tieto, joka liittyy tuotteen valmistukseen ja valmiiseen tuotteeseen. (Anttila 1993, 129.) **Informaation hankinnassa** voidaan erottaa sisäinen ja ulkoinen informaatio. Sisäisen informaation olennainen osa on niisanottua menetelmätietoa, osaamista, joka on hankittu tekemällä, kokeilemalla ja tutkimalla. Ulkoiseen informaatioon vaikuttavat tekijän erilaiset kontekstit (esimerkiksi luonto, kulttuuri, teknologia ja ympäristön arvot). (Anttila 1993, 129 - 132.)

Suunnittelussa pyritään esittämään lopullinen tuote mahdollisimman tarkasti. Keskeisimpinä keinoina ovat piirroksot, luonnokset ja erilaiset mallit. Voidaan ajatella, että suunnittelu on kommunikointia kuvan ja tekstin avulla. Prosessinomaisuus tulee näkyviin myös suunnittelun alkuvaiheessa. Usein tekijällä ensimmäinen suunnitelma on muodostunut alkumielikuvan pohjalta. Sen jälkeen suunnitelma hahmottuu ja muuttuu, jolloin saadaan tarkennettu toinen suunnitelma. (Anttila 1993, 132 - 134.) Näiden tarkennettujen suunnitelmien avulla yleensä esitetään lopullisia ratkaisuja.

Tuumailussa tekijä pohtii eri lähteistä saamaansa tietoa ja hakeutuu mahdollisesti keskustelemaan näin hankkimistaan tiedoista yrittäen jatkuvasti löytää parhaan mahdollisen tuloksen. Tuumailussa pyritään optimoimaan vaihtoehtoja tasapainottamalla ajatuksia ja tekemällä kompromisseja. (Anttila 1993, 142.) Käsityön suunnitteluun olennaisesti liittyvä **tuotteen funktioanalyysi** helpottaa erilaisten viestien hahmottamista ja kokoamista järkeväksi kokonaisuudeksi. Anttila on mallissaan käyttänyt Papanekin funktioanalyysia, joka on esitelty tarkemmin kohdassa 2.2.

Systemisuunnittelu tulee silloin esille, kun tekijällä on jo erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja. Tällöin tekijä arvioi työskentelyyn liittyviä resursseja ja siihen liittyviä mahdollisia myöhempiä vaikutuksia.

Toteutusvaiheeseen vaikuttavat kaikki edellä mainitut prosessin vaiheet. Erityisesti mielikuva ohjaa työskentelyssä voimakkaasti työn kulkua. Tätä seikkaa on Anttilan mukaan (1993, 204) tutkittu toistaiseksi vähän. Toteutuksessa suunnittelutyö konkretisoituu. Tuotteelle kehitetään rakennetta ja muotoa asteittain, jol-

loin jokaisessa vaiheessa tekijä tarkastelee tuotettaan, sen toiminnallisia vaatimuksia, värejä, pintaa, tasapainoa, liittämismahdollisuuksia ja niin edelleen. (Anttila 1993, 202 - 207.)

Prosessin seuranta on jatkuvaa tarkkailua. Tuotetta ja prosessia tarkkailvat ja arvioivat sekä tekijä itse että ulkopuoliset arvioitsijat. Tekijä voi arvioida esimerkiksi ompelemaansa saumaa ja tikin tasaisuutta. Ulkopuolinen palaute saattaa tulla ympäristön osalta esimerkiksi siten, että tekijä on luullut tehneensä hyvän sadevaatteen, mutta saumat vuotavat. Yleisesti ottaen käsityöprosessiin liittyvä arviointi liittyy laadittuun suunnitelmaan sekä tavoitteisiin. Toisaalta se on tasapainottelua myös todellisuuden ja mielikuvien välillä. (Anttila 1993, 209 - 211.)

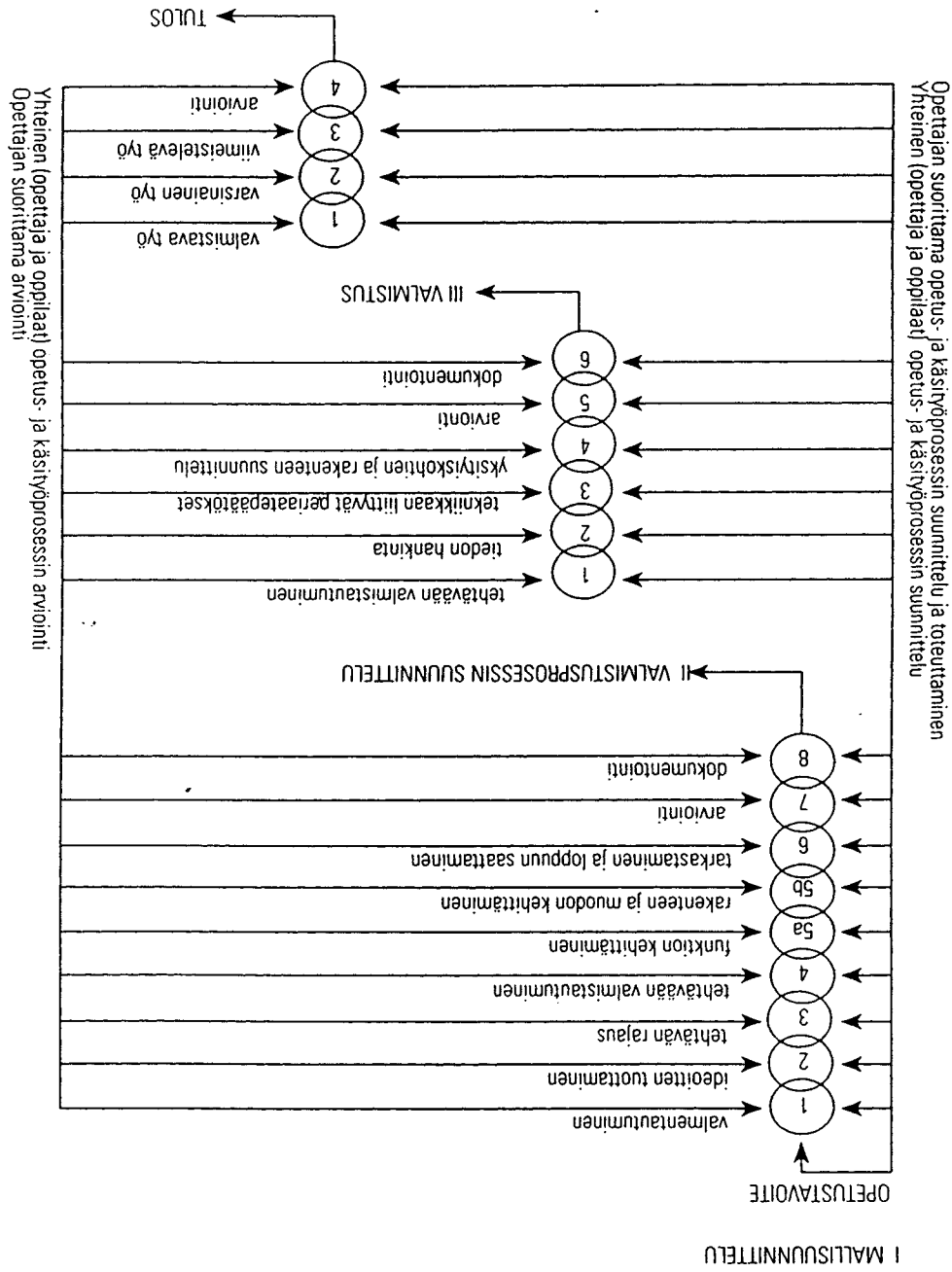
2.3.2 Lindforsin prosessimalli

Anttilan spiraalimallista eroava Lindforsin lineaarinen käsityön prosessimalli on kolmiosainen. Ensimmäinen mallisuunnitteluvaihe jakautuu yhdeksään vaiheeseen. Tämän jälkeen siirrytään valmistusprosessin suunnitteluun. Tämä osa jakautuu kuutteen ositettuun vaiheeseen. Näistä vaiheista yksi tärkeimmistä on tiedon hankinta. Varsinainen valmistus on viimeinen kolmiosaisesta mallista. Lindfors on tehnyt mallinsa etupäässä perinteisin käsityötekniikoin valmistettaviin tuotteisiin. Värjäys, kankaanpainanta ja -kudonta vaativat toisenlaisen prosessimallin. Jokaisen kolmen osan jälkeen mallissa on arviointivaiheet. Arvioinnit sisältävät osioista riippumatta työskentelyn yleisen arvioinnin. Lisäksi työskentelyn tuloksia pyritään kontrolloimaan, tutkiskelemaan ja arvioimaan. (Lindfors 1991, 89 - 91.) Kuviossa 4 on esitetty Lindforsin käsityöprosessia kuvaava malli.

Mallisuunnitteluvaihe sisältää valmentautumisen, ideoitten tuottamisen, tehtävän rajauksen, tehtävään valmistautumisen, funktion kehittämisen, tarkastamisen ja loppuunsaattamisen sekä arvioinnin ja dokumentoinnin. Valmentautumisessa orientoidutaan kaikkiin prosessin vaiheisiin. Tutustutaan materiaaliin, välineisiin, malliin ja muihin tarvittaviin yksityiskohtiin. Ideoitten tuottamisessa tarkastelun ja suunnittelun apuna käytetään virikemateriaaleja. Tehtävän rajaus sisäl-

tää tehtäväaraken-teen selkiyttämisen joko abstraktisii tai kokeilemalla. Tehtävään valmistaudutaan muokkaamalla mallisuunnittelutyötä, pohditaan työjärjestystä sekä etsitään tietoa erilaisista kirjallisisista lähteistä. (Lindfors 1991, 91 - 95.)

KUVIO 4. Lindforsin käsityöprosessin malli Suojasen (1993, 43) mukaan



Funktion kehittäminen on ensimmäinen kahdesta varsinaisesta mallisuunnittelun pääjaksosta. Tämän vaiheen aikana tuotetta muotoillaan ja arvioidaan funktioanalyysin avulla. Lisäksi hahmotellaan suunnitelmaa. Rakenteen ja muodon kehittämisessä rajataan käsityötekniikoita ja muodostetaan varsinainen suunnitelma. Suunnitelma tarkastetaan ja muotoillaan lopullisesti. Arviointi kohdistuu suunnitelmaan kaikista eri näkökulmista. Lopuksi tulokset dokumentoidaan konkreettisesti ja visuaalisesti. (Lindfors 1991, 95 - 97.)

Valmistusprosessin suunnitteluun kuuluvat tehtävään valmistautuminen, tiedon hankinta, tekniikkaan liittyvät periaatepäätökset, yksityiskohtien ja rakenteen suunnittelu, arviointi ja dokumentointi. Tehtävään valmistautumisessa työ valmistellaan valitsemalla materiaaleja ja työvälineitä. Tiedon hankinnassa pyritään valitsemaan ja suhteuttamaan tietoa eli mitä tullaan tarvitsemaan varsinaisessa työssä. Samoin päätetään tekniikkaan liittyvistä periaatteista, joiden pohjalta ratkaisut tehdään. Yksityiskohtien ja rakenteen suunnittelu aloittaa käytännöllis-manuaalisen työskentelyn. Suunnitellut ratkaisut, myös yksityiskohtat, hahmotellaan todeksi. Arviointi pohjautuu yleiseen tutkiskeluun, jonka pohjalta dokumentoidaan mallit ja kaavat sekä yksityiskohtakokeilut, työn kuvaukset ja työjärjestys. (Lindfors 1991, 97 - 100.)

Valmistusvaiheessa työskentely koostuu valmistavasta, varsinaisesta ja viimeistelevästä työstä sekä arvioinnista. Valmistava työ sisältää työvälineiden, ympäristön ja työsuoritusten valmistelua. Varsinainen työ koostuu erilaisista työn muodoista tekniikoista ja työstä yleensä. Viimeistelevässä työssä tarkastellaan tuotetta ja se viimeistellään. Arviointi koskee nyt valmista tuotetta ja sen valmistukseen liittyviä vaiheita. (Lindfors 1991, 100 - 102.)

2.4 Käsityöprosessin arviointi

Käsityöprosessi sisältää useita arvioinnin kohteita. Samoin arvioitsijoita voi olla useita. Työn tekijä itse voi arvioida työskentelyään. Tekijä voi kohdata tilanteita, joissa suunnitelmista täytyy poiketa ja on etsittävä uusia ratkaisuja entisten tilalle. Lisäksi tekijä voi arvioida prosessin lopputulosta, tuotosta. Tuotos voi olla onnis-

tunut ja siihen voi liittyä useita muitakin tunneperäisiä asioita. Arvioitsijoita prosessin ulkopuolella voivat olla muut ihmiset, jotka ovat tekemisissä käsityötuotteen tekijän kanssa prosessin aikana. Arvioijana voi olla myös henkilö, joka joutuu tekemisiin valmiin tuotteen kanssa. Samoin arvioijana voi olla ympäristö. Jos tuote on suunniteltu kestäväksi pakkasessa ja näin ei kuitenkaan käy, antaa ympäristö tekijälle palautetta. Käsityön tekijän oma arviointi saattaa koskea koko prosessia, sen osia tai arviointi voi olla jatkuvaa. Jatkuvan arvioinnin aikana tekijä pohtii työskentelyään ja suunnitelmiaan koko prosessin ajan. Suunnitelmat elävät. Työskentelyssä tapahtuu oppimista ja kehittymistä. Välillä työskentely saattaa pysähtyä liiallisen kriittisyyden vuoksi. (Suojanen 1993, 88 - 89.)

2.5 Käsityön opetus

Käsityötä opetetaan pakollisena oppiaineena peruskoulussa. Lisäksi vuosiluokilla 7 - 9 käsityön voi valita valinnaiseksi aineeksi. Muutamissa maamme lukiossa käsityöstä on mahdollisuus suorittaa kahdesta seitsemään kurssia (Hyytiäinen 1998, 14). Koulussa käsityöllä on yleissivistävä ja käden taitoja kehittävä tehtävä. Heikkilä (1987, 2) painottaa koulukäsityön tärkeimmäksi tavoitteeksi ”harmonisen kokonaispersoonan kasvamisen”. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) korostetaan käsityötä sukupuolesta riippumattomana oppikokonaisuutena. Kuten Lindfors-Immonen (1992, 344) toteaa, käsityötä ei voida jakaa materiaalilähtöisesti, vaan käsityö sisältää kaiken tuotteen suunnittelusta valmistukseen sisältöjä ja materiaaleja rajaamatta. Käsityön rooli peruskoulussa on tästä huolimatta säilynyt voimakkaasti materiaalilähtöisenä.

Peruskoulun tekstiilityössä perehdytään monipuolisesti tekstiilialan tietojen ja taitojen harjoitteluun, jonka avulla tekniset perusasiat voidaan oppia. Myös koulun tekstiilityön opetuksessa tulisi painottaa työskentelyprosessiin ja sen erilaisiin ratkaisuvaihtoehtoihin, jolloin työskentely voisi olla enemmän luovaa kuin jäljentävää käsityötä. (Peruskoulun opetuksen opas: Ala-asteen käsityö ja tekstiilityö 1988, 43.) Aihepiiri -käsitteen avulla opetusta voidaan ohjata ongelmakeskeisemmäksi (Lindfors-Immonen 1992, 343).

Teknisessä työssä opetuksen perustavoitteet ovat hyvin pitkälle samat kuin tekstiilityössäkin. Opetuksen tavoitteena on tutustuttaa oppilaat teknisen työn materiaaleihin ja työtapoihin ja näiden kautta kehittää oppilaan käden taitoja ja tietämystä. Kuitenkin opetuksen painopistettä tulisi siirtää esinekeskeisestä ajattelusta ongelma-keskeiseen lähestymistapaan. Teknisessä työssä korostuvat tekstiilikäsityötä voimakkaammin turvallisuuteen liittyvät tavoitteet. Laitteiston hallinta ja työtavat harjaannuttavat myös työelämän vaatimuksiin. (Peruskoulun opetuksen opas: Tekninen työ, 1988, 2 - 3.)

Teknisen työn opetusta on pyritty kehittämään kohti teknologian asettamia vaatimuksia. Unescon symposiumissa on pohdittu teknologiaopetusta ja sen merkitystä. Teknologiaopetus nähdäänkin luovana prosessina, jossa apuna käytetään erilaisia työkaluja ja voimavaroja. Teknologiaopetuksen avulla voidaan säilyttää olennainen osa käsityöllisten ja teollisten taitojen opetuksesta ja lisäksi hyödyntää uutta teknologiaa. Opetuksen tärkein tavoite on oppia käyttämään, ymmärtämään ja soveltamaan eri asteista teknologiaa. (Kananoja 1992, 327 ja 333.)

Niin tekstiili- kuin teknisen käsityön puolella käydään jatkuvasti keskustelua käsityön opetuksen laadusta. Tulisiko opetuksen olla luovaa? Mikä osuus opetuksesta voidaan opettaa jäljentävästi? Useissa artikkeleissa ja tutkimuksissa on analysoitu käsityön opetuksen eri suuntauksia (ks. Autio 1992; Autio 1997; Lindfors-Immonen 1992; Peltonen 1988).

Pyrittäessä tasa-arvoa parantavaan yhteiseen käsityöoppiaineeseen peruskoulussa havaitaan useita eriäviä mielipiteitä. Toisaalta jo 1980-luvulla korostettiin ala-asteen opetuksessa samansisältöistä opetusta (Hovi 1994, 225). Tästä huolimatta kädenvääntöä käydään yhä perustellen ratkaisuja oppiaineiden erilaisella tietoperustalla (ks. Peltonen 1988; Santakallio 1994, 236 - 237). Jokaisella koululla on mahdollisuudet kehittää ja suunnitella opetussuunnitelman perusteiden pohjalta hyvin vapaasti käsityön opetustaan. Opetussuunnitelman sisältöön vaikuttavat voimakkaasti koulun tavoitteet ja resurssit (Hovi 1994, 227). Opetussuunnitelman väljyyden avulla jokaisen koulun tulisi erityisesti miettiä käsityön opetuksen yhdistämistä. Yhdistämisessä oppilaille voitaisiin tarjota erilaisia kursseja, joissa painopistealueet vaihtelisivat teknisen- ja tekstiilityön välillä.

2.6 Yhteenveto

Kulttuurikehityksessä käsityöllä on vankat perinteet, mutta teoreettisena ilmiönä sitä on tarkasteltu varsin vähän. Käsityötä on tehty pohtimatta sen todellisesta olemuksesta. (Heikkilä 1987, 1.) Suunnittelu on käsityöllisen prosessin "punainen lanka", joka vaikuttaa voimakkaasti myöhempisiin ratkaisuihin ja toisaalta työskentelyyn yleensä (Anttila 1993, 67). Edellä esitetyt mallit antavat yhdessä laajan teoreettisen pohjan työskentelyn suunnittelun ja toteuttamisen arviointiin ja samalla koko käsityöllisen prosessin tarkkailuun.

Malleissa prosessi nähdään aina kokonaisuutena. Liikkeelle paneva tekijä on yleensä tarve. Prosessimallit on suunniteltu usein tekijän apuvälineiksi tai keinoiksi jäsentää prosessia. Tällöin käsityöllinen prosessi nähdään moniulotteisena ja ongelmakeskeisenä toimintana. Malleissa lähdetään liikkeelle ideasta tai ideoinnista, joissa pyritään luoviin ratkaisuihin.

3 LUOVUUS KÄSITYÖSSÄ

Kojonkoski-Rännäli (1995, 60) on määritellyt käsityön tekemisen katkeamista ositetuksi prosessiksi. Ositettu prosessi on työskentelyä, jossa joku toinen valmistaa suunnitellun tuotteen ja työn loppuun. Suunnitelma voi olla valmis ohje mallikirjoista tai alan aikakausjulkaisuista. Tällöin työskentely on tekijälle vain väline eikä kokonainen prosessi.

Käsityöllinen suunnittelu edellyttää luovuutta ja luovia ideoita. Käsityötä voidaan toteuttaa valmiin ohjeen mukaan, jolloin oman pohdinnan ja päätöksenteon osuus ei välttämättä ole suuri. Jotta käsityön merkitys tekijälleen olisi kuitenkin mahdollisimman suuri ja aito kokemus, tulisi jo koulumaailmassa tukea ja innostaa lapsia omaan ideointiin ja luovaan työskentelyyn. Seuraavassa keskitytään luovuuden erilaisiin määritelmiin ja niiden soveltuvuuteen tutkittaessa käsityöllistä ilmiötä.

3.1 Luovuus

Termi luovuus pohjautuu ajatukseen siitä, että meillä on kyky tuoda jotain uutta tiettyyn tilanteeseen. (Rosica 1982, 3.) Luovuus (creativity) käsite on otettu käyttöön 1800-luvun lopulla. Luovuudesta on keskusteltu aiemminkin, mutta tieteellisesti sitä on tutkittu vasta 1900-luvulla. Kirjallisuudesta ja erilaisista julkaisuista

löytyy luovuudelle yli sata määritelmää (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 183). Kleinin (1982, 257) mukaan luovuutta tutkittaessa, jokainen määrittää termin itse. Näin ollen yleispätevää ja yksiselitteistä termin määritelmää on mahdoton löytää.

Heikkilä-Laakso & Heikkilä (1997, 182 - 183) ovat esittäneet Yamamoto (1965) jaottelun luovuuden lähestymistavoista: nonpositivistinen holismi, positivistinen holismi, nonpositivistis-elementaristinen käsitys ja positivistis-elementaristinen käsitys.

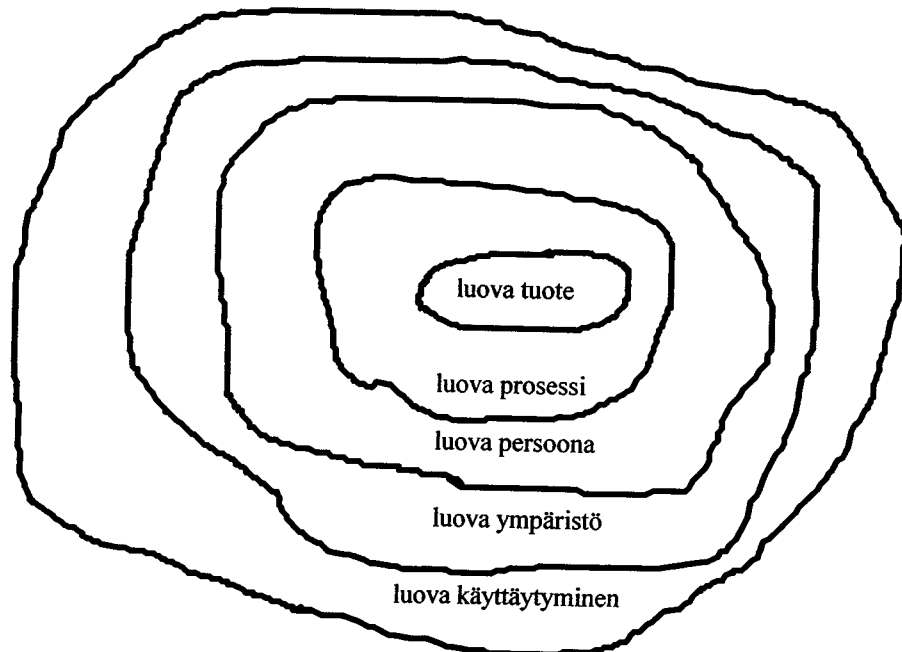
Nonpositivistisen holismin kannattajat ovat usein luovia taiteilijoita. Heidän mielestään luovaa toimintaa ei voi eikä saakaan analysoida. Tällöin luomisprosessin olemus ja sen sisin katoaisi. **Positivistisen holismin** edustajat tutkivat luovuutta ja luovaa toimintaa empiirisesti, mutta ymmärtäminen on mahdollista vasta, kun tarkastellaan luovaa toimintaa kokonaisuutena. **Nonpositivistis-elementaristisen** ajatustavan edustajien mukaan jokaisella yksilöllä on luovaa potentiaalia. Luovuus nähdään kykynä, joka voidaan tunnistaa ja jota voidaan myös kehittää. **Positivistis-elementaristisen** käsityksen mukaan luovaa käyttäytymistä ymmärretään parhaiten, kun tutkitaan ilmiötä analyttisissä ja empiirisissä tilanteissa.

Tutkimukseni perusajatuksena on nonpositivistis-elementaristinen käsitys luovuudesta. Tämän käsityksen mukaan luovuutta esiintyy kaikilla. Yksilöt eroavat kuitenkin toisistaan siinä miten osaavat hyödyntää luovuuttaan. Toisaalta sosiaaliset ja ympäristötekijät vaikuttavat voimakkaasti luovuuden ilmenemiseen (Hennessey & Amabile 1988, 11). Joidenkin yksilöiden luovuus on estynyt tai rajoittunut aiempien kielteisten kokemusten jälkeen tai liika looginen ajattelu estää luovuuden ilmentymisen (ks. luku 3.3).

Luovuuden ajatellaan olevan jonkin uuden synnyttämistä. Siihen liitetään usein termit omaperäisyys, joustavuus ja sujuvuus. Luovuus voi olla omaperäistä suhteessa itsen tai ympäröivään maailmaan. Joustavuutena pidetään ajattelun joustavuutta. Luovuudessa sujuvuudella tarkoitetaan kykyä tuottaa mahdollisimman paljon erilaisia ideoita tai valmiutena muuttaa ajattelua. (Ruth 1984, 15.) Maslowin mielestä luovuus on itsensä toteuttamista (Rosica 1982, 5).

3.2 Luovuuden tekijät

Luovuutta voidaan tarkastella myös sen osatekijöiden perusteella. Luovuus rakentuu neljästä tekijästä: luova prosessi, luova tuote, luova persoona ja luova ympäristö tai tilanne (Brown 1989, 3; Klein 1982, 257; Rosica 1982, 3). Luoteltujen tekijöiden lisäksi kirjallisuudessa esiintyy määritelmiä, joissa ympäristön sijaan neljäntenä muuttujana nähdään paine tai motivaatio (Ruth 1984, 16). Luovuuden eri tekijät ovat hierarkisesti yhteydessä toisiinsa. Yhdysvaltalainen luovuustutkija Klein (1982, 258) on sitä mieltä, että nämä tekijät kuuluvat laajemman kokonaisuuden - luovan käyttäytymisen (creative behavior) yhteyteen. Luovuuden hierarkisuus on esitetty kuviossa 5.



KUVIO 5. Luovuuden hierarkisuus Kleinin (1982, 258) mukaan Hyytiäisen muokkaamana

3.2.1 Luova käyttäytyminen

Vilkkala (1988, 10) näkee luovuuden mahdollisuutena ”tehdä jotain parempaa, kuin se mitä tulee ensin mieleen.” Hän lisää ajatukseensa von Fangen mielipiteen, jossa luovuutta voi olla myös, kun tekijä yhdistelee aiemmin tunnettuja asioita ja

elementtejä itselleen uudella tai perinteitä rikkovalla tavalla (ks. myös Brown 1989, 12).

3.2.2 Luova ympäristö

Ympäristö ja yksilön sosiaaliset olosuhteet joko tukevat tai heikentävät luovaa työskentelyä (Rosica 1982, 18). Ympäristön luovuutta tukevaan ilmapiiriin vaikuttaa voimakkaasti kulttuurinen tausta. Yksilö luo jatkuvasti ympärilleen kulttuuria, joka taas puolestaan heijastuu yksilön luovassa toiminnassa. Luovuudella ja kulttuurisella ympäristöllä on keskinäinen riippuvuussuhde. Kulttuuri nähdään luovuuden perustana ja usein ympäristöön kohdistuvissa tutkimuksissa myös luovuuden lähteenä. Rogersin (1954) mukaan luova ympäristö on voitava kokea psyykkisesti turvallisena ja vapaana, jotta siitä saatu hyöty olisi mahdollisimman suuri (Rosica 1982, 15 - 16). Kun luovuutta on tutkittu suhteessa ympäristön vaikutukseen, on keskitytty pääosin siihen, miten lapsuus ja kotielämä, koulu ja jotkut oheisryhmät vaikuttavat yksilön luovuuteen.

3.2.3 Luova persoona

Luovuustutkimukset, jotka painottavat luovaa persoonaa, keskittyvät täydellisesti siihen kuka luo. Luovan persoonan piirteitä ovat keskittymiskyky, itsekunnioitus, ristiriitojen ja jännityksen sietokyky, yllätyksellisyyden omaaminen, avoimuus ja herkkyys ympäristöä kohtaan. (Rosica 1982, 4; Ruth 1984, 15 - 17.) Gardnerin (1993, 24) mielestä luova yksilö on itsenäinen, itsevarma, ennakkoluuloton, valpas, kunnianhimoinen ja työhönsä sitoutunut. Lisäksi luova persoona on valmis hyväksymään tiedostamattomia prosesseja, joita luova työskentely vaatii. Luovaa persoonallisuutta määriteltäessä on myös tutkittu sukupuolten välisiä eroja, mutta niistä saadut tulokset ovat ristiriitaisia (Ruth 1984, 18).

Seitamaa-Hakkarainen (1996) hahmottelee tutkimuksessaan aloittelijan ja ekspertin roolin luovuuden kannalta. Hänen esimerkissään aloittelijalla visuaali-

nen ja tekninen suunnittelu tapahtuvat erillään, jolloin aloittelija ei voi saavuttaa luovuuden huippua. Sen sijaan ekspertti kykenee integroimaan suunnittelun eri tekijät rinnakkain ja ratkaisemaan luovuutta vaativia tehtäviä. ”Ekspertti osaa suunnata ponnistuksensa oikeisiin kohteisiin.” Tämä voidaan tulkita myös siten, että luovuus vaatii ammattitaitoa ja erityisosaamista. Muusikko tuskin pystyisi luovaan ja uuteen sävellykseen ilman musiikin teorian hallintaa. Luova ongelmanratkaisuprosessi ilman asiantuntijuutta perustuu täysin yritykseen ja erehdykseen. (Seitamaa-Hakkarainen 1996, 33 - 35.)

3.2.4 Luova prosessi

Luova toiminta, luova prosessi, käsittää yllätyksellisyyden elementin. Se sisältää yksilön, joka ajattelee luovasti ratkoessaan ongelmia. Samoin prosessi voidaan nähdä kokoamisprosessina, ”jossa syntyy jotain tavallisesta erottuvaa” ja tämän tuloksena on usein luova tuote (Ruth 1984, 21). Luovan prosessin piirteitä ovat motivaatio, oppiminen, vuorovaikutus ja havaintokyky. (Rosica 1982, 6.) Seitamaa-Hakkarainen (1996, 27 - 28) määrittelee luovan prosessin piirteiksi spontaanisuuden, yhtäkkisyyden ja odottamattomuuden. Luovuus nähdäänkin usein mielikuvituksen rikkautena, lahjakkuutena, ainutkertaisuutena ja subjektiivisena. Prosessiin sisältyy usein myös intuitiivisia osia. Uusikylän (1997, 138) mukaan luovaa prosessia ei voi nopeuttaa. Samoin ajattelee myös Ruth (1984, 22), jonka mielestä luovat oivallukset tapahtuvat pitkän ajan kuluessa. Työskentelyssä voidaan havaita luovan prosessin piirteitä, vaikka kaikki nämä ehdot eivät toteutuisi-kaan.

Luova prosessi yhdistetään yleensä luovaan tuotteeseen. Kuten Fox (1963) on ilmaissut, luovuudella ei ole mitään merkitystä ilman luovaa tuotetta. (Brown 1989, 11.) Toisaalta Bach (1970) korostaa, että luova prosessi ei tarvitse tuotetta, vaan prosessi sinällään nähdään itseisarvona (Ruth 1984, 26). Mielestäni luova prosessi tarvitsee jonkin päämäärän, joka luontevasti on tuote tai ajatus (vert. Fox 1963). Näin prosessilla on jokin merkitys.

3.2.5 Luova tuote

Luovaan tuotteeseen liittyvät voimakkaasti termit käytännöllisyys, laatu, tarkoituksenmukaisuus, uutuus ja arvokkuus. Tuotetta pidetään luovana, mikäli se on tekijälleen uusi. (Rosica 1982, 9.) Tuotteita ei voida pitää luovina pelkästään uutuu- den voimalla, vaan niiden joukosta on kitkettävä tarkoituksettomat omituisuu- det. Tuotteen tulee siis ilmaista tarkoituksensa jo ensimmäisellä kerralla katsotta- essa. (Brown 1989, 11 - 12.) Toisaalta luovaa tuotetta on vaikea arvioida koska tuotteiden erilaisuus ja valtava määrä vaikeuttavat tuotteiden arviointia. Myös arvioinnissa käytettävien sopimusten puute vähentää luotettavaa ja yleispätevää luovan tuotteen arviointia. (Rosica 1982, 9.)

3.3 Muisti, ajattelu ja luovuus

Luovat ideat tarjoavat uusia näkökulmia ja uutta informaatiota, joita emme ole aiemmin osanneet ajatella. Kuitenkin muistin käsite sisältää päinvastaisen asetel- man. Muisti on perinteisesti liitetty vanhoihin ja tavanomaisiin ideoihin. Muista- minen ei ole läheskään niin yksinkertainen prosessi. Aikaisemmin koetut tapah- tumat ja asiat sisältävät menneestä mielikuvituksen rikastaman rekonstruktion. Luovuus vaatii muistamista. Monet luovat toiminnot, kuten kuvataiteilijoiden tai- deteokset ja kirjailijoiden tuotokset, perustuvat aiemmin koettuun ja samalla muistamiseen. (Stein 1989, 163.) On vaikeaa kuvitella millaisia teoksia taiteilijat tai tieteen harjoittajat saavuttaisivat ilman aiempia kokemuksia. Muistin osuus on välttämätöntä luovassa prosessissa. Hankitut tiedot ja taidot toimivat työkaluina mahdollistaen luovan työskentelyn. (Stein 1989, 164.)

Muisti voi vaikuttaa luovuuteen myös kielteisellä tavalla. Maier (1931) on tutkinut tätä ilmiötä empiirisesti. Stein (1989, 164) on raportoinut Maierin tut- kimuksista artikkelissaan. Aikaisemmat kokemukset voivat häiritä luovien ratkai- sujen kehittymistä. Olemme tehneet tai nähneet asiat useita kertoja tehtävän tietyl- lä tavalla ja takerrumme näihin muistoihin. Tätä muistin vaikutusta luovuuteen

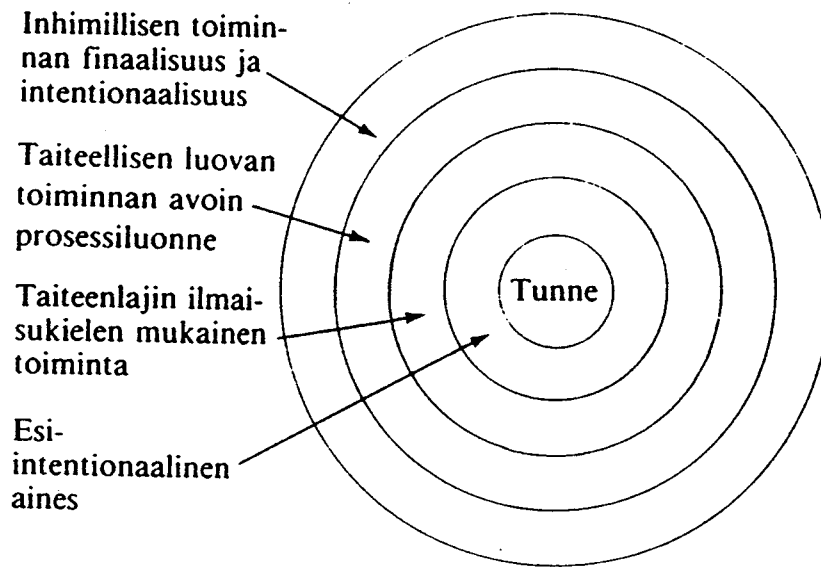
voidaan myös pitää ajattelun joustamattomuutena. Stein (1989, 164) käyttää joustamattomuudesta termiä toiminnallinen kiinteys (funktionaalinen fixedness).

3.4 Luovuus ideoinnissa ja käsityön välineenä

Ennen työskentelyn aloittamista toiminnasta täytyy olla suunnitelma. Käsityöprosessissa suunnitelma on erityisen tärkeä, jotta toiminnassa voidaan ottaa huomioon siihen mahdollisesti vaikuttavat tekijät. Suunnitelma voi liittyä tekniseen, visuaaliseen tai toiminnalliseen suunnitteluun. Usein käsitöiden osalta on totuttu valmiiden, muiden kirjoittamien ohjeiden ja tarkkojen ennakkosuunnitelmien noudattamiseen (Anttila 1993, 66). Samalla on kuviteltu, että vain näin pääsee hyvää lopputulokseen. Kojonkoski-Rännäli (1995) kutsuu tilannetta, jolloin joku muu tekee taiteellisen suunnittelun, ositetuksi prosessiksi. Näitä ositettuja prosesseja on käytetty runsaasti silloin, kun käsitöitä tehdään harrasteena tai omaan tarpeeseen. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 93.) Vallitseva ilmapiiri rohkaisee nykyään vapaampaan ja luovaan suunnitteluun sekä irtautumaan valmiiden tuotteiden kopioinnista.

Tuomikoski (1987, 162 - 164) esittää Rickardsin ajatuksia seuraavasti: Luovuus on ongelmanratkaisua. Se voi olla joko avoin tai suljettu prosessi. Avoin prosessi sisältää aina kontrolloimatonta toimintaa ja sitä voidaan nimittää intuitioksi. Avoimessa prosessissa luovuudelle ei ole asetettu rajoja eikä sen kulkua ole tarkkaan määritelty. Taiteilijoiden työskentelyprosessi on avoin ja tällöin työstettävä aines tulee tajunnasta eli yleensä se on tiedostamatonta. Työprosessin aikana taiteilija luo intentionsa ja tuottaa alitajuiset prosessit ulkoisiksi. (Tuomikoski 1987, 171 - 172.) Tuomikoski (1987, 178) on luonnehtinut tekijän luovaa prosessia kuvion 6 avulla.

Luovuus nousee henkilön epämääräisestä ja voimakkaasta tajunnan mahdollisuuksista uutena työstettävänä aineksena. Ne ihmiset, jotka pystyvät käyttämään tätä potentiaalia hyväkseen ovat luovia. Heillä on paljon uusia näkökulmia, kysymystenasettelua, ideoita ja ennennäkemättömiä toteutustapoja aikomuksistaan. (Tuomikoski 1987, 206.)



KUVIO 6. Tekijän luova prosessi Tuomikosken (1987) mukaan

Heikkilän (1987, 31) mukaan luovassa käsityössä luovuutta käytetään joko ideoinnissa tai prosessissa. Luovan käsityön kohteena voi olla tuote, prosessi, persoona tai ympäristö. Nämä painotuksen kohteet ovat toisistaan riippuvaisia siten, että luova tuote vaatii luovan prosessin, luova prosessi luovan persoonan ja luova persoona vaatii ympärilleen luovuutta sallivan ympäristön. (Heikkilä 1987, 72; Klein 1982, 257.)

Tutkimuksessaan Heikkilä (1987, 73 - 77) on keskittynyt luovaan prosessiin, jota hän kuvaa jatkuvasti eläväksi ja uusien tilanteiden avoimeksi vastaanottajaksi. Tähän prosessiin yksilö tai tekijä voi integroida persoonansa. Luovan prosessin edellytyksenä on tarvittavan laaja tietämys, tekniikan hallinta, tunteiden herkkyyks, oikea asennoituminen ja tietysti myös taidot työn tekemiseen. Luovan ongelmanratkaisuprosessin perusteella myös käsityössä tekijällä on mahdollisuus tehdä jotain parempaa kuin se, mitä tulee ensin mieleen (Vilkkala 1988, 10). Käsityössä vapaa ideointi vaatii onnistuakseen psykologisen turvallisuuden kokemista (Heikkilä, 1987, 84).

3.5 Yhteenveto

Luovuuden käsite on monimutkainen ja moniselitteinen. Se sisältää tekijään, ympäristöön, tuotteeseen, käyttäytymiseen ja prosessiin liittyviä arvioita. Tässä tutkimuksessa käsityöllisenä luovuutena pidetään mielikuvitusrikasta suunnittelua ja omiin ajatuksiin pohjautuvaa työskentelyä. Tarkoituksena on ohjata opiskelijoita pois valmiiden ohjeiden ja mallien parista.

Käsityössä luovuutta tarvitaan erityisesti omien tuotteiden suunnittelussa. Luovuudella tarkoitetaan tällöin uusia ideoita ja ajatuksia. Ideoiden uutuutena arvostetaan ajatusten kehittymistä tekijälle uudella tavalla. Luovuus toisaalta voidaan nähdä myös osana jokaista tekemistä: eihän polkupyörää kannata joka kerta keksiä uudelleen. Luovuutta voi olla vanhojen asioiden ja ideoiden uusi yhdistely. Luovuutta saatetaan pitää erityisenä ominaisuutena. Mutta uskon, että jokaisella yksilöllä on kyky tuottaa luovia, uusia ja erilaisia ideoita. Toisille niiden kehittäminen on helpompaa ja luontaisempaa. Luovaa työskentelyä voidaan helpottaa korostamalla ja arvostamalla jokaisen omia ideoita ja ajatuksia sekä luomalla turvallisen ja rauhallisen työskentely-ympäristön.

4 SUGGESTIOPOHJAINEN OPETUS

Suggestiopohjaisesta pedagogiikasta puhuttaessa tulee ensin selvittää käsitteet suggestio, suggestologia ja suggestopedia. Näiden käsitteiden avulla pystytään suggestiopohjaista pedagogiikkaa ymmärtämään paremmin. Tässä luvussa on lisäksi määritelty ja esitelty suggestioon perustuvia muita opetusmenetelmiä, joita käytetään samankaltaisissa oppimistilanteissa kuin suggestopediaakin. Omassa tutkimuksessani pyrin soveltamaan näitä tietoja ja niiden pohjalta kehittään sellainen suggestiopohjaisen pedagogiikan sovelluksen, joka palvelee käsityökasvatuksen tarpeita.

Suggestiopohjaisen oppimisen avulla pyritään vaikuttamaan muistiin ja ajatteluun. Menetelmässä hyödynnetään kaikkia aistikanavia. (Lindh 1983, 63.) Suggestioon pohjautuvia menetelmiä on kehitetty vastineeksi perinteiselle kouluopetukselle, joka passivoi oppilaita, eikä saa heidän todellista luovaa työskentelyään esiin. Kuten Lozanov (1980, 54) toteaa, miellyttävät tuntemukset kannustavat ja virittävät oppilaita korkeampaan älylliseen toimeliaisuuteen. Raimo Lindh (1995, 7) luettelee suggestiopohjaisen pedagogiikan osiksi myönteiset suggestiot, mentaalinen rentoutuminen, mielikuvaohjelmat, tekstikonsertit, sosiaalisen aktiivisuuden ja dynaamisen tyylin.

4.1 Suggestio, suggestologia ja suggestopedia

Termi **suggestio** on käännetty latinasta (subgero tai subgere). Aluksi termi yhdistettiin voimakkaasti manipulaatioon. Nykyään termi tulkitaan kommunikaation tekijäksi tai voimaksi, joka osoittaa asioiden merkityksiä. (Bancroft 1995b, 2; Lozanov 1980, 16.) Lindh (1983, 3 - 4) on suomentanut termin vaikutusehdotukseksi, joka voi olla positiivista tai negatiivista, mutta aina yksilöön vaikuttavaa. Se on siis vaikuttamista, jossa aivot reagoivat esitettyyn ajatukseen.

Suggestio voi olla toimintaa, prosessi tai sen tulos, vaikuttava viesti tai viestintä yleensä. Se voi kohdistua vastaanottajaan suoraan tai epäsuoraan, lisäksi suggestio voi olla verbaalista tai nonverbaalista viestintää. Esimerkiksi äänen sävy ja painotus, ruumiin kieli, vaatetus ja ympäristön vaikutus ovat nonverbaalista viestintää. Suggestiota voi tapahtua henkilöltä toiselle (heterosuggestion), ryhmässä (collective suggestion) tai itsesuggestiona (auto-suggestion). (Bancroft 1995b, 3 - 4.) Suggestio toimii yleensä parhaiten, jos se on yksilöiden tai yhteisön arvojen ja kulttuurin suuntainen ja jos vastaanottajan kiinnostukset ovat sopuissa lähettäjän mieltymysten kanssa (Bancroft 1995b, 4 - 5).

Suggestiotilassa ihminen on rentoutunut, kokee lapsenomaisuutta, joita kuvaavat intuitiivinen toimeliaisuus ja tunteiden monimuotoisuus ja joustavuus (Lozanov 1980, 24). Lisäksi suggestion avulla voidaan houkutella osallistujia täysipainoiseen työskentelyyn (Saféris 1987, 71). Lozanov (1980, 17) toteaa, että suggestion visuaalinen ilmentymä on taide. Taiteessa on sellaisia osia, jotka muistuttavat suggestiotilan rentoutunutta ja tehtävään uppoutunutta mielentilaa. Lisäksi yksilöillä on tilanteesta ja ympäristöstä johtuen erilaisia mahdollisuuksia vastaanottaa suggestioita (suggestioalttius). Suggestioalttiudella tarkoitetaan aivojen kykyä vastaanottaa tai luoda ideoita ja kykyä muuntaa ideat myöhemmin teoiksi. (Saféris 1987, 65.)

Suggestologia kehittyi Bulgariassa 1950-luvulla psykoterapiasta. Suggestologian tehtävänä on tutkia ympäristön vaikutusta ihmiseen ja määrittellä ne olosuhteet, joissa ihmisen voimavarojen aktivoiminen on suggestion avulla mahdollista (Saféris 1987, 60). Suggestologian pyrkimyksenä on siis vapauttaa ihmisen käyttämättömät voimavarat ja murtaa suggestiiviset normit ja rajoitteet sosiaali-

nessa käyttäytymisessä. Suggestologia pohjautuu ikivanhaan toimintatapaan, joka on muutettu nykypäivään soveltuvaksi toimintatavaksi. (Lozanov 1980, 23 - 28.) Suggestologian tavoitteena on selvittää suggestion vaikutuksia itsekontrollin ja nopeutetun itsensä kehittämisen välineenä. Suggestologian ensimmäiset ryhmäkokeilut tehtiin vuosina 1964 - 65, jonka jälkeen vähitellen toimintatapa ryhdyttiin kutsumaan suggestopediaksi (Saféris 1987, 60).

Suggestopedia on opetusmenetelmä, joka pohjautuu suggestologisen tutkimustietojen pohjalle. Menetelmä kehitettiin 1960-luvulla usean vuoden koekielujen jälkeen. Tutkimuksen kohteena olivat muistin alueet. Menetelmän avulla Lozanov on kehittänyt systemaattisen tavan lisätä informaatiota sekä muistissa säilyvää tiedon määrää ilman, että aivojen luonnollinen järjestelmä rasittuu. Hänen ohjelmassaan vastaanottaja herkistyy tiedolle ja tämä mahdollistaa informaation säilymisen aivoissa erilaisina tietoisuuden tasoina. Tieto voidaan tarvittaessa ottaa nopeasti käyttöön. (Hooper-Hansen 1992, 197 - 198.)

Menetelmän avulla pyritään saavuttamaan korkea motivaatio ja toisaalta hyödyntämään oppijassa piilevät voimavarat, jotka perinteisin opetusmenetelmin eivät tule hyödynnetyksi (Saféris 1987, 105). Lozanov (1980, 33) toteaa, että suggestopedia ei vapauta ja stimuloi pelkästään muistia vaan koko persoonallisuutta. Sen avulla pyritään saavuttamaan sisäinen vapauden tunne ja toisaalta kehittämään itsehallintaa ja saavuttamaan oikea valmiustila. (Relander 1989, 20; Saféris 1987, 85).

4.2 Suggestopedia opetusmenetelmänä

Suggestopedian avulla pyritään luomaan tehokkaalle oppimiselle soveltuva keskityneisyyden tila, joka motivoi, herättää mielenkiintoa ja saa opiskelijan uteliaaksi. Tämä tila antaa mahdollisuuden oppia ja kehittää muistin ja taitojen lisäksi myös persoonallisuutta ja luovuutta. (Lozanov 1980, 33; Saféris 1987, 85.) Suggestopedian avulla pyritään siihen, että opiskelija tuntee olonsa rentoutuneeksi, rauhalliseksi ja iloiseksi. Hänen tilaansa voidaan kutsua pseudopassiiviseksi. Pseudopassiivisessa tilassa opiskelija on aktiivinen, kuluttaa vähän energiaa ja tuntee

itsensä myös oppituntien jälkeen virkeäksi. (Saféris 1987, 100.) Pseudopassiivinen suggestioalttiustila on hyvin lievä normaalin valvetilan muunnos, joka on aina kontrolloitu (Lozanov 1980, 24; Lindh 1983, 44).

Suggestopediassa on kolme periaatetta: ¹⁾ Opiskelija tuntee itsensä rentoutuneeksi ja mieleltään myönteiseksi. ²⁾ Tuntien aikana pyritään yhdistämään tietoinen ja tiedostamaton toiminta ja ajattelu. ³⁾ Lisäksi opiskelijan ja opettajan välillä toimii suggestiivinen vuorovaikutus. (Saféris 1987, 106.) Suggestopedinen oppitunti tulee suunnitella opiskelijoiden ikäryhmän mukaan. Pienille lapsille ja aikuisille ei siis voida toteuttaa oppitunteja samanlaisena. (Lozanov 1987, 268.) Suggestopedinen opetus jakautuu kolmeen osaan: esivaihe (pre-session phase), varsinainen istuntovaihe (session phase) ja jälkivaihe (post-session phase) (Lozanov 1978, 271).

Suggestopedinen opetus aloitetaan esivaiheella, johon kuuluvat aiheeseen ja oppimateriaaliin tutustuminen ja mentaali rentoutuminen. Rentoutumisen avulla parannetaan opiskelijan keskittymistä ja vireystilaa (Lozanov 1978, 271; ks. myös Lindh & Mustonen 1995, 7). Tässä esivaiheessa rentoutuminen tapahtuu yleensä rauhoittavan musiikin ja sanallisten ohjeiden avulla. Yleensä musiikkina käytetään barokkimusiikkia, jonka juhlavuus ja tahdikkuus luo tyyneyttä. (Saféris 1987, 113.)

Rentoutustilaa voidaan määrittää aivojen sähköisen tilan avulla, jolloin pystytään määrittämään aivojen aktiviteettitaso. Aivojen aktiviteettitasot voidaan jakaa neljään alueeseen: Delta-tila on syvä unen tila, jolloin aivoissa tapahtuu 1 - 4 värähdystä sekunnissa. Theta-tilassa aivoissa sähköinen värähtelytiheys kasvaa 4 - 7 värähdykseen sekunnissa. Tässä tilassa ollaan unen ja valvetilan välimaastossa. Parhaat meditaation harrastajat voivat saavuttaa theta-tilan rentoutuessaan. Alfa-tila on normaali tietoinen tila, jossa aivojen värähtely kasvaa 7 - 13 värähdykseen sekunnissa. Taso voidaan saavuttaa vain rentoutuksen aikana tai avulla. Normaalissa valvetilassa aivojen sähkötila on enemmän kuin 13 värähdystä sekunnissa. Tässä beta-tilassa ihminen kykenee normaaliin ajatteluun ja toimintaan. (Relander 1989, 24.)

Tietoisen ja tiedostamattoman aivojen toiminta-alueen raja kulkee noin kahdeksan värähdyksen kohdalla. Kun aivojen sähköinen värähtely jää alle kah-

deksaan värähdykseen sekunnissa, ihmisen toiminta on tiedostamatonta. (Lindh 1983, 33 - 35; Relander 1989, 24.) Suggestopedisessä opetuksessa alkurentoutumisella pyritään saavuttamaan alfa-taso.

Esivaiheen rentoutumisen jälkeen siirrytään varsinaiseen opetustuokioon, johon kuuluvat sekä aktiivi- että passiivikonsertti. Rentoutumisen jälkeen aivot ovat herkistyneet vastaanottamaan uutta tietoa, kielenopetuksessa opettaja lukee opittavan materiaalin kertaalleen selkeästi käyttäen erilaisia äänen painotuksia (active presentation). Opiskelijat seuraavat tekstiä omista kirjoistaan. (Lozanov 1978, 268.) Opettajan tehtävänä on siis antaa opiskelijoille opiskeltava aineisto, mutta myös opettaa opiskelijoita auttamaan itseään aineiston opiskelussa. (Lozanov 1980, 24 - 47.) Musiikkina opettajan esityksen aikana käytetään klassista musiikkia. Lozanovin (1978, 270 - 271) suosittelimia säveltäjiä ovat esimerkiksi Mozart, Beethoven, Brahms ja Haydn. Kunkin säveltäjän teoksista on tarkoin valittu tietyt, tähän tarkoitukseen soveltuvat kappaleet.

Ensimmäisen opettajan esittämän luennan (aktiivikonsertti) jälkeen opiskelijat sulkevat kirjansa ja ryhtyvät keskittymään passiivikonserttiin. Passiivikonsertin aikana opiskelijat kuuntelevat ja keskittyvät musiikkiin. Opettaja lukee taustalla tekstiä tai sanoja rytmittäen sen musiikin mukaisesti (Schuster & Gritton 1986, 140). Musiikkina käytetään barokin sävellyksiä, joissa tahtilaji on 4/4. Lozanovin (1978, 270 - 271) listaamia säveltäjiä ovat esimerkiksi Vivaldi, Bach, Handel ja Corelli.

Oppitunnin loppuosa sisältää opiskelijan aktivointia taiteellisesti tai erilaisin harjoituksin (Relander 1989, 22). Aktivointivaiheessa edellä opittu materiaali pyritään nostamaan oppijassa tietoiselle tasolle. Aktivoinnissa hyödynnetään taiteen erilaisia keinoja. Opitusta aineksesta voidaan tehdä lauluja, runoja, näytelmiä, tansseja, piirroksia ja niin edelleen. Taiteen ja toiminnan avulla opittu aines siirretään pitkäaikaiseen muistiin. Oppiminen koetaan elämyksenä, jossa korostetaan luovuutta ja taiteellisuutta. Lozanovin (1980, 57) mielestä suggestopedisen oppitunnin tärkeimpiä tavoitteita on opiskelijan kokema esteettinen mielihyvän tunne. Aktivoinnin aikana opitusta aineksesta tulee kokonaisvaltainen muistitapahtuma, jossa molemmat aivolohkot rekisteröivät saman aineksen. Oikea aivolohko korostaa toimintaa ja tekemistä, kun sen sijaan vasen aivolohko suosii loo-

gista materiaalia, kuten tekstejä ja kirjallista ainesta. (Lindh & Mustonen 1995, 16.)

Kuten jo aiemmin esitettiin suggestopedinen opetus jakaantuu kolmeen osaan. Relander (1989, 22) esittää Schmidin jaottelun suggestopedisen opetuksen jakautumisesta seuraavasti: Preludi, joka sisältää rentoutumisen ja suggestiotilaan siirtymisen, kestää 10 % kokonaisajasta. Konserttien kesto on 12 % opetusajasta ja loput 78 % kuluvat opiskelijoiden aktivointiin ja työskentelyyn.

4.3 Suggestopedian muunnelmia

Suggestopedia on opetusmenetelmä, joka pohjautuu suggestologian tutkimustuloksiin (Lozanov 1978, 203). Opetusmenetelmänä suggestopedia on patentoitu. Pedagogiikan bulgarialainen kehittäjä tohtori Lozanov edellyttää menetelmää käyttävien noudattavan erityisen tarkkaan alkuperäisiä ohjeita. Lisäksi opettajalta vaaditaan suggestopedisen peruskurssin suorittamista. Vain näin toteutettuna opetusmenetelmää voidaan kutsua suggestopediaksi. (Lozanov 1980, 51 - 52; ks. myös Relander 1989, 12.) Suggestopedia on perinteisesti ollut kielen oppimismenetelmä, joten sovellutuksia muihin oppiaineisiin on tehty paljon. Tästä johtuen maailmalla on kehitetty ja osittain kopioitu menetelmiä, jotka pohjautuvat niin ikään suggestioille. Lisäksi näiden intensiiviopetusmenetelmien tavoitteena on ihmismielen kehittäminen (Schuster & Gritton 1986, 30).

Kanadalainen Jane Bancroft (1981 - 1982) on tehnyt oman sovelluksensa suggestopediasta. Hän on nimennyt menetelmänsä sofrologia/suggestopediaksi. Bancroftin menetelmä korostaa suggestopediasta rytmistä hengitystä ja istuntovaihetta. Lozanovin suggestopediaan Bancroft on lisännyt sofrologiasta palleahengityksen, ruumiin ja mielen rentoutusharjoitukset sekä opettajan rauhoittavan äänen. (Tella 1984, 40.)

Neuvostoliitossa omaksuttiin alkuperäinen suggestopedia. Myöhemmin sen tilalle ja rinnalle kehitettiin intensiiviopetus (Intensive language teaching), jonka osaksi suggestopedia nyt Venäjällä nähdään. Neuvostoliitossa pidettiin suggestopedian hyviä oppimistuloksia taitavan opetuksen tuloksena. (Tella 1984, 43.)

Intensiiviopetus jakautuu kolmeen vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa käydään läpi oppikurssien ydin ja luodaan mielikuva siitä, että asia osataan jo. Toisessa vaiheessa opittua tietoa analysoidaan tietoisesti ja viimeisessä vaiheessa opittua asiaa yhdistellään luovasti. (Tella 1984, 43.)

Emotopedia perustuu nopeutettuun oppimiseen ja opiskelumotivaatioon. Menetelmän kehittäjä Luiz Machado (1985) korostaa nopeutetun oppimisen mahdollisuuksia aivojen kapasiteetin käyttämättömyydellä. Kun oppimiseen lisätään tunteet ja tuntemukset, opittavilla asioilla on enemmän tarttumapinta-alaa muistijärjestelmässä. (Machado 1985, 57 - 58.)

Photoreading kuten monet muistakin nopeutetun oppimisen menetelmistä, on rekisteröity. Photoreading perustuu rentoutumiseen ja silmäilevään lukemiseen, jossa minuutissa voidaan lukea ymmärrettävästi jopa 25 000 sanaa (Scheele 1997, 1). Menetelmä on vaiheittainen. Lukemiseen valmistaudutaan rentoutumalla ja asettamalla itselle tavoitteet. Esikatselelussa teksti tai kirja silmäillään ja pyritään löytämään avainsanoja. Varsinaisessa photoread -vaiheessa lukija pyrkii saavuttamaan lukemisen tiedostamattoman tason, jossa tieto tallentuu muistiin. Tieto aktivoidaan myöhemmin kuluttua, mieluummin vasta vuorokauden kuluttua. Tällöin tekstistä esitetään kysymyksiä ja keskitytään kohtiin, jotka erityisesti herättävät kiinnostusta. Viimeisessä vaiheessa teksti luetaan sanasta sanaan halutulla nopeudella. Lukunopeutta voidaan vaihdella tekstin tason mukaan. (Scheele 1997, 143 - 145.)

SALT (Suggestive Accelerative Learning and Teaching) on kehitetty Lozanovin menetelmän pohjalta perusopetukseen soveltuvaksi. SALTin avulla suggestiivista opetusta voidaan käyttää jo ala-asteella ja erityisopetuksessa. (Schuster & Gritton 1986, 46 - 47.) Menetelmä hyödyntää suggestiivista nopeutettua oppimista ja opettamista. (Lindh 1983, 56.) SALT -menetelmä on kehitetty Yhdysvalloissa 1970-luvun puolivälissä. Menetelmän kehittivät Donald Schuster ja Charles Gritton. SALT -menetelmän ydin sisältää epätavallisen yhdistelmän fyysisiä rentoutusharjoituksia, henkistä keskittymistä, yksilön itsetunnon kehittämistä ja muistikapasiteetin laajentamista opittavan aineksen dynaamisen esittämisen ja rentouttavan musiikin avulla (Bancroft 1995a, 4).

SALT -oppituntien rakenteeseen kannattaa perehtyä, koska menetelmä on nykyisin melko yleinen. Tunnit rakentuvat kolmesta osasta: opetusta edeltävistä toiminnoista, oppiaineksen esittämisestä ja käytännön harjoittelusta. Opetusta edeltäviin toimintoihin kuuluvat fyysisen ja henkisen rentoutumisen lisäksi motivointi, jossa oppilaille korostetaan oppimisen helppoutta. (Schuster & Gritton 1986, 108 - 122.) Oppiaineksen esittämisessä korostetaan dynaamista ja kuvailevaa esittämistapaa musiikin soidessa hiljaisena taustalla. Opittava materiaali esitellään ennen luennan alkamista. Ensimmäisessä konsertissa materiaali luetaan kuvailevasti ja dynaamisesti. Toisessa luennassa opiskelija voi keskittyä musiikkiin ja rentoutua, mutta silti hän oppii luennasta. (Schuster & Gritton 1986, 122 - 128.) Käytännön harjoittelussa opiskelijoita aktivoidaan käyttämään oppimaansa materiaalia erilaisien tehtävien avulla. Tehtävinä voidaan käyttää roolileikkejä ja hupailutehtäviä. Kurssin päätteeksi opittu materiaali testataan. (Schuster & Gritton 1986, 128 - 135).

Ranskassa 1970-luvun lopulla (1977 - 78) Alfred Tomatis kehitti menetelmäänsä oppimisvaikeuksista ja erityisesti dysleksiasta kärsiville. Vaikutteita menetelmäänsä Tomatis sai joogasta. Menetelmässä korostui kuulon ja muistin kehittäminen kuullun pohjalta, mutta kuitenkin varsinaisesti keskittymättä opittavaan asiaan. (Schuster & Gritton 1986, 31.)

Suggestopedian suomalainen versio on Raimo Lindhin kehittämä mieli-kuvaoppiminen. Lindhin menetelmää on käytetty kouluissa erityisoppilaille. Menetelmää on tutkittu Suomessa esim. ala-asteen opetuksessa ja erityisoppilaiden äidinkielen opetuksessa (ks. Lindh 1987; Lerkkanen & Uusitalo 1990).

Näiden menetelmien lisäksi maailmalla on olemassa terapia- ja intensiiviovetuksen menetelmiä, joissa on samankaltaisia piirteitä, kuin suggestiopohjaisissa opetusmenetelmissä. Super-learning termiä käytetään esimerkiksi Saksassa talouselämän ongelmien ja koulutuksen yhteydessä. Superoppiminen sisältää monia suggestopedialle ominaisia osia, kuten keskittyneisyys ja rentous. (Hooper-Hansen 1992, 198 - 199; Tella 1984, 40 - 41.) Suggestopedialle läheinen menetelmä on myös hypnopedia, jonka epäsuoraa suggestioiden käyttöä Milton H. Erickson kehitti Yhdysvalloissa (Schuster & Gritton 1986, 27). Hypnopediassa opiskelija kuulee/kuuntelee nauhoitettua oppimateriaalia useita kertoja juuri ennen

nukahtamista ja heräämistä. Nauhan äänenvoimakkuus vähenee tai kasvaa unitilasta riippuen (juuri ennen syvää unta: hyvin hiljainen ja lähellä valvetilaa: voimakas). (Relander 1989, 16.)

Oma opetusmenetelmäni on saanut vaikutteita monista sovelluksista, eikä suoranaisesti ole mikään edellä esitetyistä menetelmistä sinällään. Tutkimuksessa käytetty musiikki on lähinnä Lozanovin suosittamaa ja hänen tutkimuksiinsa perustuvaa. Rentoutuksessa ja mielikuvien muodostuksessa käytetyt tekstit ovat saaneet vaikutteita Lindhin mielikuvaoppimisesta. Menetelmä poikkeaa esikuvis- taan juuri tarkoitukseltaan. Kun perinteiset nopeutetun oppimisen menetelmät pyrkivät parantamaan muistia, omassa menetelmässäni tarkoitus on hieman toisenlainen. Menetelmän avulla opiskelijoille pyritään luomaan rentoutunut tila, jolloin aivojen tiedostamattomalta alueelta kenties voidaan nostaa esiin uusia ajatuksia ja ideoita.

4.4 Suggestiopohjainen opetus Suomessa

Suggestopediasta kiinnostuneita opettajia on maassamme koulutettu jo 1980-luvun alussa. Näiden kurssien innoittamana kouluissamme on sovellettu suggestiopohjaista oppimista lähes kahdenkymmenen vuoden ajan. (Pohjala 1989, 8.) Ensimmäisenä opetuskokeilu tuli vieraan kielen opetukseen, josta koko kehitystyö on lähtöisin. Virallisia kokeiluja koululaitoksessamme on ollut vuosina 1984 - 90, joista merkittävimmät sijoittuvat Kiimingin yläasteelle ja Mäkelänrinteen iltaluok- koon. (Kock 1989, 5 - 6; Pohjala 1989, 8.)

Kiimingin yläasteella opetuskokeilu aloitettiin kieltenopetuksessa, mutta se laajeni myöhemmin myös muihin oppiaineisiin, kuten matematiikkaan, maantietoon, biologiaan, historiaan ja kuvaamataitoon. Jotta koululla kyettiin takaamaan opetuksen onnistuminen, opettajat tekivät paljon yhteistyötä kehittäessään opetusmenetelmiään. Samalla yläasteen opetusta pyrittiin eheyttämään voimakkaammin. (Valkama 1989, 10.)

Opetuskokeiluiden perusteella havaittiin, että menetelmän avulla voitiin ratkaista koulun motivointiongelmia. Uusi menetelmä pakotti opettajat vilkkaaseen yhteis-

työhön. Näin ollen menetelmällä oli myös työilmapiiriä parantavia vaikutuksia. (Kumpulainen 1989, 12; Oikarinen 1989, 17.) Valkama (1989, 11) toteaa suggestopedisellä menetelmällä olleen hallintoa helpottavia pedagogisia vaikutuksia. Vakavat työrauhahäiriöt ja siirrot erityisluokille vähentyivät menetelmän käytön lisääntymisen myötä. Suggestopedisessä opetuksessa aratkin oppilaat kykenivät ilmaisemaan itseään. Heidän toimintansa oppitunneilla tuli rohkeammaksi kuin perinteisessä opetuksessa. Samoin keskittymiskyvyttömimmän eivät olleet enää häiriöksi. (Karvosenoja 1989, 21.) Suggestopedisen opetuksen kehittämisen suurin este oli resurssien niukkuus (Valkama 1989, 11).

4.5 Aiempia tutkimuksia

Suggestopedia varsin tuoreena opetusmenetelmänä on heti alusta lähtien kiinnostanut monia opettajia ja kasvatusalan ammattilaisia. Menetelmä on lähinnä ollut käytössä kielten opetuksessa, joten useimmat tutkimukset kohdistuvat juuri suggestopediaan ja vieraan kielen oppimiseen. Suggestopedian ja muiden läheisten menetelmien avulla opettamista ja oppimista on tutkittu maailmalla paljon (esim. Lozanov 1978; Lozanov 1980; Schuster & Gritton 1986). Lisäksi Suomessa on kiinnitetty huomiota menetelmän soveltuvuuteen erityisopetuksessa.

Raimo Lindh (1987) on väitöskirjassaan tutkinut tarkkailuluokkalaisten käyttäytymisen muutoksia mielikuvaoppimisen tuloksena. Tutkimuksessa tarkkailuluokkalaisille esitettiin mielikuvaoppimisen avulla äidinkielen opetuksen yhteydessä suggestiivisia ohjelmia, joissa keskityttiin vaikuttamaan muunmuassa asenteisiin, aggressiivisuuden poistamiseen, myönteiseen minäkuvaan ja suoritusmotivaatioon (Lindh 1987, 12). Tutkimuksen tuloksena oli se, että oppilaiden asennoitumista pystyttiin muokkaamaan myönteiseen suuntaan mielikuvamallien avulla. (Lindh 1987, 140.)

Lerikkanen ja Uusitalo (1990) ovat tutkineet mielikuvaoppimisen vaikutuksia alkuopetuksessa luovuuden virittäjänä. Tutkimuksessaan he perehtyivät kuvalliseen ja sanalliseen luovuuteen. He vertasivat näennäiskokeellisesti kahden erilaisen instruktio vaikutusta tuotoksen luovuuteen. Tavallinen instruktio sisälsi

normaalit toteuttamisohjeet: ”Piirrä puu. Puu on hyvin eriskummallinen. Saat käyttää pulpetillasi olevia välineitä.”. Mielikuvainstruktiossa oppilaita kehoitettiin sulkemaan silmänsä ja heille kerrottiin hitaasti tarina. Kertomus oli fantasiamatka, jonka ohjeissa kehoitettiin katselemaan ja kuuntelemaan, mitä aiheena ollut olento sanoi tai miltä se näytti. (Lerikkanen & Uusitalo 1990, 73.) Tutkimuksen tuloksissa vahvistui hypoteesi: ”luovaa kykyä virittävällä harjoituksella on luovuutta lisäävä vaikutus”. Lisäksi mielikuvainstruktion havaittiin vaikuttavan myönteisesti kaikkiin luovuuden piirteisiin (sujuvuus, joustavuus, originaalisuus). (Lerikkanen & Uusitalo 1990, 91 - 95.)

Esa Peltola ja Tiina Raatikainen (1992) ovat omassa pro gradu -tutkielmassaan selvittäneet suggestopedisen taustamusiikin vaikutuksia kuudesluokkalaisten kuvalliseen luovuuteen. Tutkielman tekijät olivat määritelleet luovuuden elementit kahteen ryhmään: kuvallisen ilmaisun/tuotoksen luovuus ja kuvallisen työskentelyn keskittyneisyys. Tuotosta arvioitiin luovuuspisteillä. Keskittyneisyyttä selvitettiin observoimalla tutkimustilanteessa oppilaita systemaattisesti. Mielienkiintoisinta tutkielman tuloksissa oli se, että sellaiset oppilaat, joilla oli paljon kokemuksia musiikista tai jotka harrastivat sitä, eivät hyötyneet suggestopedisesta taustamusiikista niin paljon kuin muut oppilaat (Peltola & Raatikainen 1992, 85).

Käsityön opetuksessa suggestopedia on ollut vieraampi opetusmenetelmä. Ei ole saatavilla tarkkaa tietoa siitä, kuinka paljon käsityön opetuksessa on käytetty kyseisiä opetusmenetelmiä. Marjo Rissanen (1992) on kokeillut suggestopediaa tekstiilityössä tiedollisen aineksen opetuksessa. Hän on raportoinut kokeilusta pro gradu -tutkielmassaan ”Suggestopedisen opetusmenetelmän kokeilu peruskoulun seitsemännellä luokalla tekstiilitiedon opettamisessa”. Opinnäytetyössä on käytetty suggestopediaa Lozanovin ohjeita noudattaen. Rissanen ei myöskään kiellä saaneensa tutkimukseensa vaikutuksia SALT -menetelmästä. Oppitunneilla pyrittiin lisäämään oppilaan tietoja aineistotiedossa ja parantamaan tämän aineksen muistamista. (Rissanen 1992, 46.) Opetuskokeilun perusteella tutkimustulokset olivat myönteiset. Rissanen kertookin menetelmän soveltuvan myös käsityössä tiedollisen aineksen opetukseen. Asia oli omaksuttu hyvin ja säilyi pidempään muistissa kuin normaaliopetuksessa olleilla. (Rissanen 1992, 68.)

Lisäksi Suomessa on valmistunut muutama kymmenen opinnäytetyötä eri yliopistojen kasvatustieteen ja opettajankoulutuslaitoksissa. Suurin osa opinnäytetöistä on kohdistunut suggestopedisen opetuksen soveltumisesta johonkin tiettyyn oppiaineeseen, ikäryhmään tai erityisopetukseen (ks. mm. Kinnunen 1991; Marttila 1994; Piekkari 1992; Röppänen & Tuomenlehto 1988; Viita & Väänänen 1995).

4.6 Suggestiopohjainen oppiminen luovuuden virittäjänä

Luovuutta voidaan selittää myös fysiologian tietojen perusteella. Tällöin tutkimuksen kohteena on aivotoiminta. Aivojen rakenteessa tiedolliseen ja aistien avulla saatavaan informaatioon on erikoistunut isoavokuori. Isoavokuori kerää, käsittelee sekä edelleen ohjaa aistien ärsykettä. Aivojen ydin sen sijaan järkyttää tätä tiedollista ja loogista ajattelua syöttämällä sattumanvaraisia ärsykeitä ilman järjestystä. (Bergström 1984, 160.) Tämän fysiologisen tiedon perusteella voidaan havaita, että luovuus on aivojen normaali prosessi ja jokaisen ihmisen perusominaisuus (Bergström 1984, 163). Luovuutta esiintyy siis kaikilla. Miksi toisilla ihmisillä sitä esiintyy enemmän kuin toisilla?

Luovuus on ihmisen säilymisen kannalta välttämätöntä. Vaikeissa olosuhteissa tarvitsemme luovia ja ehkä hullunkurisiakin ajatuksia selvittääksemme evoluution paineessa. Ihminen saattaa kuitenkin painottaa ajattelussaan ja toiminnossaan liikaa loogista päättelyä eli hän korostaa ison aivokuoren alueella tapahtuvaa ärsyketoimintaa. (Bergström 1984, 164.) Molempia aivojen ominaisuuksia tulisi kehittää, jotta sekä luovat toiminnot että looginen päättely saisivat tilaa ihmisen ajattelussa.

Nukkuessa ihmisen isoavokuori lepää. Unessa mielikuvitus ja sattumanvaraisuudet ovat etusijalla. Ihmisen spontaanit luovat ideat pääsevät valloilleen. Juuri sattumanvaraisen ärsykkeen sisältö ei sinällään sisällä arvoja ja arvostuksia. Ideat ja mielikuvitus saavat eettisen taustan vasta, kun ne hyväksytään ja valikoidaan tietoiseen toimintaan. (Bergström 1984, 166 - 170.)

Kuten Bergström (1984, 171) toteaa, luovuudelle voidaan muodostaa edullisia olosuhteita. Näissä olosuhteissa ihminen antaa sattumanvaraisen ärsyk-

keen nousta ajattelussa päällimmäiseksi. On tosin muistettava, ettei yksilöä voida pakottaa luovaan työskentelyyn, vaan se tapahtuu aina omaehtoisesti.

4.7 Yhteenveto

Suggestopedia ja sen muunnelmät on tunnettu voimakkaasti tietoa lisäävinä ja oppimista nopeuttavina opetusmenetelminä, joissa, kuten Hooper-Hansen (1992, 200) kirjoittaa, aivoja ”pommitetaan” tarkoituksenmukaisesti suurella määrällä tietoa. Tietoa ei aina voida vastaanottaa tietoisesti, mutta informaatio säilyy muistissa pitkään myös tiedostamattomana. Tarvittaessa tieto voidaan ottaa nopeasti käyttöön.

Tutkimukseni tarkoituksena on suggestiopohjaisen menetelmän avulla toimia päinvastaisesti. Pyrin auttamaan tutkittavia löytämään muistinsa ja kokemustensa joukosta niitä suggestioita, jotka ovat kenties tiedostamattomalla tasolla. Tiedostamattomaan muistiin voidaan tallettaa suuria määriä informaatiota. Tarvittaessa tätä tietoa pystytään myös vaivatta käyttämään. Tätä ideavarastoa voitaisiin hyödyntää laajasti myös käsityön apuvälineenä, ideapankkina. Menetelmän avulla voitaisiin erityisen hyvin löytää muistista epätavallisia luovia ratkaisumalleja ja ideoita.

5 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen avulla pyrin selvittämään suggestiopohjaisen pedagogiikan hyödynnettävyyttä käsityökasvatuksessa. Halusin tietää, voidaanko kyseistä menetelmää apuna käyttäen helpottaa opiskelijan luovaa ideointiprosessia. Pystytäänkö menetelmän avulla savuttamaan tilanne, jossa opiskelijat rentoutuneessa mielentilassa kykenevät tuottamaan uusia ideoita käsityöllisessä prosessissa (vert. suggestopedia ja aivojen luova toiminta).

Tutkimuksen ongelmat ovat:

- Voidaanko suggestiopohjaisen pedagogiikan avulla helpottaa opiskelijan luovaa suunnittelua käsityössä (vert. Lerkkanen & Uusitalo 1990)? Jos voidaan, niin miten?
- Millaiset opiskelijat hyötyvät suggestiopohjaisesta pedagogiikasta (vert. Peltola & Raatikainen 1992)?
- Mitä mieltä opiskelijat olivat suggestiopohjaisen pedagogiikan käytöstä käsityön opetuksessa?
- Miten suggestiopohjainen pedagogiikka soveltuu käsityön luovaan ideointiprosessiin, alkumielikuvien muodostumiseen (vert. Anttila 1993)?

6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

Tutkimukseeni liittyvät oleellisesti termit empiirinen soveltava tutkimus ja tapaus-tutkimus. Tutkimus sisältää empiirisen osan, opetuskokeilun, jossa aineisto kerätään. Tutkimukseni noudattelee tapaus-tutkimuksen piirteitä. Tutkimukseni kohde-ryhmä (tekstiilityön erikoistujat opettajankoulutuslaitoksessa) on pieni ja suppea, tietty joukko ja tätä ilmiötä ja ryhmää koskeva aineisto on kerätty monella eri tavalla (Cohen & Manion 1980, 120; Anttila 1996, 252). En tavoittele laajaa yleistettävyyttä, vaan pyrin testaamaan opetusmenetelmää ja alustavasti selvittämään sen hyödynnettävyyttä. Tapaus-tutkimuksella tarkoitetaan tutkimusta, jossa tutkittava kohde on jokin sosiaalinen yksikkö (Anttila 1996, 253). Tätä ominaisuutta tutkimukseni ei varsinaisesti täytä. Tutkimustani voitaisiin nimittää myös esitutkimukseksi: Tällä alueella ei ole tehty aiemmin tutkimusta. Tutkittavaa ilmiötä pyritään kartoittamaan pro gradu -tutkielmassa ja varsinainen perehtyminen siirtyy myöhempään vaiheeseen.

Tutkimusta voidaan tarkastella myös aineistolähtöisesti. Tällöin jaottelu tehdään laadullisen (kvalitatiivinen) ja määrällisen (kvantitatiivinen) välillä. Aineiston määrällistä kuvausta käytetään silloin, kun tutkittavaa ilmiötä tai asiaa voidaan kuvata numeerista tietoa käyttäen (Anttila 1996, 176). Omassa tutkimuksessani määrällistä tietoa edustavat oppilaiden kokemukset käsityössä ja musiikissa, joita vertaillaan laadulliseen aineistoon. Tutkimuksessani on vertailevan tutkimuksen piirteitä, joiden avulla voi määrittää syy-seuraus -suhteita (Anttila 1996,

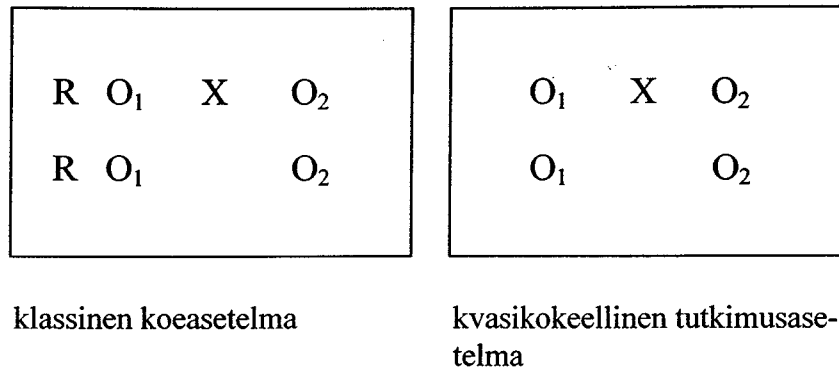
176). Pyrin tutkimukseni avulla esimerkiksi määrittämään musiikkikokemusten vaikutusta luovuuden esiintymiseen suggestiopohjaisessa opetuksessa.

Tutkimukseni keskittyy määrällisestä kuvauksesta huolimatta aineiston laadulliseen kuvaukseen. Tutkimukseni pääasiallinen aineisto on kerätty opiskelijoiden kirjoittamista päiväkirjoista, joiden perusteella pyrin analysoimaan opiskelijoiden kokemuksia suggestiopohjaisesta käsityön opetuksesta. Etsin aineistosta myös vastauksia opiskelijoiden luovaan prosessiin: helpottiko suggestiopohjainen menetelmä luovaa ideointia.

Tutkimuksessani on käytetty menetelmätriangulaatiota (käytetään myös nimitystä metoditriangulaatio), jonka käyttöä myös Patton (1990, 187) suosittelee. Triangulaatiolla tarkoitetaan erilaisten aineistojen (aineisto-triangulaatio), teorioiden (teoriatriangulaatio) tai menetelmien (menetelmä-triangulaatio) käyttöä samassa tutkimuksessa. Lisäksi tunnetaan myös tutkijatriangulaatio, jolloin samaa aihetta tutkii useampi tutkija. Triangulaation avulla pyritään saamaan kattava kuva tutkittavasta ilmiöstä tai asiasta. Samalla triangulaatio lisää tutkimuksen luotettavuutta poistamalla mahdollisia virhelähteitä. Osa tutkijoista vastustaa triangulaation käyttöä, pitämällä mahdottomuutena yhdistää kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusta. (Eskola & Suoranta 1998, 69 - 72; Patton 1990, 187.)

Kvantitatiivista tutkimuksessa oli koeasetelma, johon kuuluivat koe- ja vertailuryhmä, esi- ja jälkimittaus. Tutkimus suoritettiin kvasikokeellisena kenttä-tutkimuksena luonnollisessa ympäristössä. Kvasikokeellinen tutkimus eroaa klassisesta kokeellisesta tutkimuksesta otoksen satunnaistamisen sekä suorituspaikan suhteen (mm. Borg & Gall 1989; Anttila 1996). Kvasikokeellisessa tutkimuksessa tutkimustapauksia ei satunnaistettu ja kuten edellä on todettu, tutkimus suoritettiin luonnollisessa ympäristössä. Tutkimusasetelma on esitetty kuviossa 7.

Kvasikokeellisen tutkimusasetelman perusteella vertailen kahden ryhmän, koe- ja vertailuryhmän, välisiä eroja oppimiskokemuksista. Molemmat ryhmät kirjaavat kokemuksiaan päiväkirjoihin. Näitä päiväkirjoja vertaillaan myös alkumittaukseen.



R = satunnaistaminen
 O = mittaus
 X = koekäsittely

KUVIO 7. Klassinen koeasetelma ja kvastikokeellinen menetelmä

6.1 Kohderyhmä

Tutkimusjoukoksi muotoutui Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajaksi opiskelevien tekstiilityön erikoistujat. Nämä opiskelijat olivat opiskelleet ennen tutkimuksen suorittamista noin kymmenen opintoviikkoa tekstiilityön opintoja, joissa oli opiskeltu tekstiilityön perustekniikoita. Tutkimukseen osallistui 18 opiskelijaa, joista puolet kuului koeryhmään ja puolet vertailuryhmään. Koeryhmälle aiheenanto ohjattiin suggestiopohjaista menetelmää käyttäen.

6.2 Aineiston hankinta

Aineisto kerättiin keväällä 1999 erilaisia menetelmiä käyttäen. Ennen varsinaista aineiston hankintaa suoritettiin opetusmenetelmän ja oppimateriaalin esitestaus. Esitestaus tehtiin Jyväskylän työväenopistossa tammikuussa 1999 modernin kirjannon kurssilla. Esitestauksen avulla pyrittiin vähentämään tutkijan epävarmuutta ja virhemahdollisuutta. Esitestauksessa tutkija suoritti suggestiopohjaisen käsitteilyn aiheeseen ohjaamiseksi. Käsitteilyyn sisältyi rentoutus, tekstikonsertti ja ideoi-

den aktivointi. Kirjonnan kurssille osallistuneet opiskelijat ideoivat suggestiopohjaisen käsittelyn aikana syntyneet mielikuvat modernin kirjjonnan työksi. Työt toteutettiin kevään aikana.

Varsinainen tutkimus sisälsi alkumittauksen lisäksi opetusjakson, jonka tutkija valmisti luettuun kirjallisuuteen pohjautuen. Opetusjakson aikana opiskelijat kirjoittivat päiväkirjaa jokaisen oppitunnin jälkeen. Näiden pohjalta tutkija pyrki kartoittamaan opiskelijoiden kokemuksia ja suggestiopohjaisen pedagogiikan vaikutuksia käsityön luovaan suunnitteluun. Opetuksen päätyttyä opiskelijat haastateltiin, jossa kysyttiin opetuksen onnistumisesta ja opiskelijoiden kokemuksista.

6.2.1 Alkumittaus

Ennen opetuksen alkua opiskelijat vastasivat puolistrukturoituun kyselylomakkeeseen, joka samalla toimi alkumittarina ja taustatietojen kerääjänä. Käytetty kyselylomake on liitteenä (liite 1). Kysely toimitettiin tekstiilityön sivuaineopiskelijoille noin viikkoa ennen kurssin alkua. Opiskelijat vastasivat kyselyyn itsenäisesti. Heillä oli mahdollisuus kommentoida tai tarkentaa vastauksiaan kyselylomakkeen kääntöpuolelle. Kyselylomakkeen kysymykset jakautuivat kolmeen kategoriaan: taustatietoihin, harrastuneisuustietoihin ja itsearviointiin luovuudesta. Itsearviointi perustui väittämiin, joihin opiskelijat vastasivat viisiportaisella asteikolla. Vastausvaihtoehdot olivat seuraavat: olen täysin samaa mieltä / olen jokseenkin samaa mieltä / olen jokseenkin eri mieltä / olen täysin eri mieltä / en osaa sanoa. Väittämät oli rakennettu pohjautuen luovuuden tekijöiden teoriaan (ks. ed.).

6.2.2 Oppimateriaalin valmistaminen

Tutkija kokosi oppimateriaalin pohjautuen luettuun kirjallisuuteen ja aiempiin kokemuksiin suggestopediasta. Materiaali sisälsi suggestiopohjaisen opetuksen

musiikkivalinnat ja rentoutumisen, mielikuvamatkan sekä rentoutuksen tilan poistamisen tekstit.

Suggestiopohjaisen opetuksen aikana käytettiin rentoutumiseen ja mielikuvien tuottamiseen klassista musiikkia ja opettajan verbaalisia ohjeita. Käytetty materiaali koottiin kirjallisuuden pohjalta. Rentoutuksen aikana taustamusiikkina soi Sibeliuksen viulukonsertto D - molli, op 47, Allegro moderato. Sanalliset rentoutumisohjeet (liite 2) muokattiin kirjallisuuden perusteella (esim. Lindh 1987, 69 - 70) ryhmälle ja käyttötarkoitukseen sopivaksi.

Mielikuvien muodostamisvaihe seurasi heti rentoutuksen jälkeen. Musiikkina käytettiin Lozanovin käyttämää ja suosittelemaa mielikuvan muodostamiseen soveltuvaa musiikkia (ks. Relander 1989). Kappaleet olivat lyhyitä katkelmia ja ne olivat äänitetty valmiiksi koosteeksi kasetille. Lista käytetyistä kappaleista on liitteenä (liite 3). Mielikuvien muodostamista opastettiin sanallisin ohjein (liite 4). Mielikuvakertomuksen jälkeen opiskelijoiden rentoutumisen tila poistettiin sanallisilla ohjeilla (Ks. Lindh 1987, 73 - 74).

6.2.3 Oppitunnit ja päiväkirjat

Opiskelijat osallistuivat opetukseen heille merkityn lukujärjestyksen mukaan. Opetusryhmä oli jaettu kahteen ryhmään (ryhmä A ja ryhmä B). Opetuksen sisältö oli samankaltainen molemmissa ryhmissä. Vain ensimmäisen kerran aiheeseen ja suunnitteluun johdatus poikkesi. Ryhmä A osallistui suggestiopohjaiseen alustukseen ja B-ryhmän aiheeseen johdattelu noudatti perinteisiä käsityön aiheen- ja ohjeenantoja. Opetusjakso oli kestoltaan 20 tuntia, joista 10 tuntia läsnäolovelvollista opetusta ja 10 tuntia itsenäistä työskentelyä. Opiskelijoille jaettiin kurssin alussa tiedote (liite 5) kurssin sisällöistä ja tavoitteista sekä aikataulutuksesta. Oppituntien ajankohdat ja opetuksen eteneminen on esitetty taulukossa 1.

Sekä koe- että vertailuryhmän opiskelijat kirjoittivat kurssin aikana oppimispäiväkirjaa, johon heitä pyydettiin kirjaamaan kaikki mahdolliset mielipiteet opetuksesta, omista ideoista ja ajatuksen juoksusta. Päiväkirjan kirjoittamiselle oli jätetty jokaisen oppitunnin päätteeksi muutamia minutteja aikaa, jonka avulla

varmistuttiin aineiston saannista. Opiskelijoille annettiin sanalliset ohjeet päiväkirjan kirjoittamisesta. Tämä päiväkirja toimi myös opiskelijoiden apuvälineenä kurssin kirjallisen raportin laadinnassa. Päiväkirjat analysoitiin myöhemmin.

TAULUKKO 1. Oppituntien sisällöt ja ajankohdat

oppituntin sisältö	kesto	ryhmä A	ryhmä B
1) Kurssin aloitus ja suunnittelun alulle pano	2 h	to 4.2.99 klo 12	to 25.2.99 klo 8
2) Suunnitelmasta käsityölliseen suunnitelmaan	2 h	to 11.2.99 klo 12	to 4.3.99 klo 8
3) Työskentelyä	4 h	to 18.2.99 klo 14	to 18.3.99 klo 8
4) Viimeistely ja arviointi	2 h	to 18.3.99 klo 16	to 25.3.99 klo 8

6.2.4 Loppumittaus

Tutkimuksen loppumittaus suoritettiin teemahaastatteluna. Teemahaastattelun etuna kirjalliseen aineistoon nähden oli se, että haastattelija saattoi esittää tarkentavia kysymyksiä tutkittavien vastauksille. Kaikki kurssille osallistuneet 18 opiskelijaa haastateltiin. Haastattelussa keskityttiin opiskelijoiden mielipiteisiin opetusmenetelmästä, opiskelijoiden ensimmäiseen ideointiprosessiin ja suunnittelussa tehtyihin ratkaisuihin. Lisäksi koeryhmältä kysyttiin suggestiopohjaisen opetuksen soveltuvuudesta käsityön opetukseen. Teemahaastattelun runko on liitteenä (liite 6).

6.3 Aineiston käsittely ja analyysi

”Laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on luoda aineistoon selkeyttä ja siten tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta” (Eskola & Suoranta 1998, 138). Aineistoa

pyritään tulkitsemaan ja tiivistämään kadottamatta siinä olevaa tietoa. Kerätystä aineistosta, raakamateriaalista, erotetaan tutkimusongelman suhteen oleellinen tieto. Tämän jälkeen materiaalia voidaan tulkita. (Eskola & Suoranta 1998, 151.) Laadullinen aineisto kohtaa usein kahden tason tulkintoja. Tutkittava henkilö tekee omat tulkintansa kokemastaan ja tekemästään kirjoitteessa tai puhuessa asiasta tutkijalle. Tämän jälkeen tutkija tekee valmiista tekstistä (tässä tutkimuksessa haastattelut ja päiväkirjat) omat toisen asteen tulkinnat. (Eskola & Suoranta 1998, 149.) Laadullisen tutkimuksen tekemistä voidaankin verrata kartan tekemiseen. Tutkimus on aina tekijän tulkitsema kuva maastosta kuten karttakin.

Oman tutkimusaineiston analysoinnissa käytettiin useita menetelmiä aineistosta riippuen. Alkumittaus käsiteltiin numeerisesti. Koe- ja vertailuryhmän vastauksia vertailtiin keskenään, jotta löydetäisiin mahdolliset erot jo lähtötasolla. Lisäksi alkumittauksen tiedot rekisteröitiin vastaajittain. Näin oli mahdollisuus vertailla alkumittauksen tuloksia varsinaiseen aineistoon eli päiväkirjoihin.

Päiväkirja-aineistot ja loppuhaastattelut kirjoitettiin auki ja analysoitiin laadullisesti sisällönanalyysiä käyttäen. Sisällönanalyysiksi nimitetään menetelmää, jossa kootaan ja analysoidaan strukturoimattomilla menetelmillä kerättyä tieteellistä aineistoa (Hirsjärvi 1983, 169). Laadullisessa analyysissä huomio kiinnitetään ilmiön merkitykseen - laatuun ja sisältöön. Jokainen päiväkirja ja haastattelu käsiteltiin siten, että aineistosta pyrittiin löytämään sekä makro- että yleisen tason merkityksiä ja tulkintoja (Hoikkala 1990, 157 - 160). Aineisto pilkottiin ja koodattiin erilaisiin merkityssisältöihin, joita olivat opiskelijoiden kokemukset ja mielipiteet työskentelystä, opetuksen sovellettavuus koulukäsityöhön ja käsityöprosessin aloittamisen helpottaminen. Näiden sisältöluokkien avulla koottiin varsinaiset tutkimustulokset. Tutkimusaineisto on raportissa eritelty koodein. Kirjaimet (A - D) tarkoittavat aineiston laatua ja numerointi yksilöä. Koe-ryhmän opiskelijat on numeroitu 1 - 9 ja vertailuryhmän 10 - 18. Aineiston koodit olivat seuraavat:

- A) Alkumittaus
- B) Päiväkirja
- C) Haastattelu
- D) Prosessikuvaus

6.4 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa ei voida erottaa aineiston analyysivaihetta ja luotettavuuden arviointia niin selkeästi kuin määrällisessä tutkimuksessa. Siksi luotettavuus tarkastelu rakentuu eri tavoin. (Eskola & Suoranta 1998, 209.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkija joutuu väistämättä jatkuvaan luotettavuuden pohdintaan. Luotettavuut joudutaan arvioimaan suhteessa tutkimusjoukkoon, aineiston hankintaan ja aineiston analysointiin. Luotettavuustarkastelu voidaan pelkistää myös ajatukseksi, jossa käsitellään tutkimusprosessin luotettavuutta (Eskola & Suoranta 1998, 211).

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden pääpaino kohdistuu tutkijaan itseensä ja näin ollen koskee koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta 1998, 211). Eskola ja Suoranta (1998) jaottelee laadullisen tutkimuksen luotettavuuden seuraavien termien alle: uskottavuus, siirrettävyys ja vahvistuvuus. Uskottavuudella tarkoitetaan tutkijan tekemien tulkintojen oikeellisuutta, eli vastaavatko tulkinnan todellisuutta. Laadullisen tutkimuksen siirrettävyys toteutuu yleensä tietyin ehdoin. Tutkimuksen kulku onkin tarkoin kuvattava mahdollisia jatkotutkimuksia varten. Tutkimuksen vahvistettavuutta lisää, jos muut samaa aihetta käsittelevät tutkimukset ovat päätyneet samankaltaisiin tuloksiin. (Eskola & Suoranta 1998, 212 - 213.) Tämän tutkimuksen tuloksia on vaikea verrata aiempiin tutkimuksiin. Varsinaista samaa asiaa koskevaa tutkimusta ei ole tehty. Peltolan ja Raatikaisen (1992) tutkimuksessa musiikin harrastajat eivät hyötäneet suggestiopohjaisesta opetuksesta niin hyvin kuin muut. Tässä tutkimuksessa kaikki tulokset eivät olleet aiempien kaltaisia.

Tynjälä (1991) käsittelee artikkelissaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Hän mainitsee artikkelissaan Eskolan ja Suorannan tekemän jaottelun lisäksi luotettavuuden vastaavuuden ja pysyvyyden. Tynjälän termi vastaavuus sisältää saman tutkimuksen arvioinnin kuin uskottavuus. Pysyvyyttä arvioitaessa tutkimustilanne voidaan suhteuttaa nykyhetkeen: onko tilanne pysynyt samana. Pysyvyyttä tai sen puuttumista voidaan selittää tutkijan tai tutkittavien kehityksellä. (Tynjälä 1991, 391.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusjoukon koko voi vaihdella suuresti. Luotettavaa tutkimusta voidaan tehdä, vaikka tutkittavia olisi vain yksi. Tutkimuksen laatu on kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston tieteellisyyden kriteerimäärän sijaan (Eskola & Suoranta 1998, 18). Tässä tutkimuksessa tutkimusjoukko muodostui kahdesta opettajaksi opiskelevien ryhmästä. Voidaan puhua näytteestä, koska heitä ei valittu satunnaisesti, vaan ryhmät olivat olemassa jo entuudestaan (vert. Eskola & Suoranta 1998, 18). Tutkimuksen luotettavuutta olisi voitu lisätä järjestämällä molemmille ryhmille samanlaiset opetukset: ensin normaali opetus ja sen jälkeen suggestiopohjainen opetus. Käytännön järjestelyistä johtuen tätä ei kuitenkaan voitu toteuttaa. Kurssi oli pakollinen opiskelijoille, eikä tuntimäärien puitteissa olisi ehtinyt kahta käsityöllistä prosessia käydä läpi.

Ajan kuluminen lisää tutkimuksen luotettavuutta (Tynjälä 1991, 393). Tässä tutkimuksessa aikataulutusta oli riittävä. Ensimmäiset kontaktit opiskelijoihin otettiin tammikuussa 1999. Opetus aloitettiin helmikuussa samana vuonna. Tutkimuksen luotettavuutta heikentää kuitenkin se, että tutkija, joka toimi kurssin opettajana, oli opiskelijoille vieras. Schusterin ja Grittonin (1986, 69) mielestä suggestiopohjaisessa opetuksessa opettajan tulisi olla tuttu oppilailleen.

Yksi tutkimuksen tärkeistä luottavuuden arvioinnin kohteista koskee tehtyä opetusta. Kurssin aikana tutkijalla oli mahdollisuus vaikuttaa tutkittavaan ainekseen. Luotettavuutta pyrittiin parantamaan samanlaisen opetuksen turvin. Vaikka molemmilla ryhmillä oli erilaiset kurssin aloitukset, pyrittiin jatkossa opetus pitämään mahdollisimman samankaltaisina. Toki ryhmien erilaisuudet ja yksilöiden tarpeet aiheuttivat eroja opetuksessa.

Tutkimusaineisto kerättiin kolmea eri menetelmää käyttäen. Alkumittauksessa keskityttiin taustatietoihin ja luovuuden itsearviointiin. Alkumittauksessa haluttiin selvittää mahdollisia musiikin harrastamiseen ja kuunteluun liittyviä asenteita, jotka saattoivat vaikuttaa suggestiopohjaisen opetuksen onnistumiseen (vert. Peltola & Raatikainen 1992). Taustatietokysymykset testattiin ennen varsinaista tutkimusta pätevyyden lisäämiseksi. Alkumittauksessa olleet väittämät luovuudesta perustuivat Kleinin (1982) määrittelemiin luovuuden tekijöihin.

Opetuksen aikana opiskelijat kirjoittivat päiväkirjaa, jotka olivat oleellinen aineistonkeruu menetelmä. Päiväkirjojen kirjoittamisesta annettiin ohjeet yh-

dessä, jossa opiskelijoita kehoitettiin kirjoittamaan kaikki asiaan liittyvät ajatukset. Päiväkirjojen luotettavuutta saattoi vähentää opiskelijoiden tieto siitä, että päiväkirjoja käytettäisiin tutkimusaineistona. Vaikka koko aineisto käsiteltiin luottamuksellisesti, luotettavuus saattoi kärsiä.

Tutkimuksessa tehdyt haastattelut muuttuivat tutkimusprosessin aikana. Ensimmäisissä haastatteluissa tutkittavat kertoivat paljon tutkimuksen ulkopuolelta olevia asioita, mutta viimeisissä haastatteluissa tutkija osasi pitää haastattelun tiukoissa raameissa. Täten tutkimuksen pysyvyys ei välttämättä saavuta mahdollisimman korkeaa luotettavuutta, mutta toisaalta voidaan myös todeta, että ainakin nämä viimeiset haastattelut sisälsivät luotettavaa ja laadukasta tietoa (vert. Tynjälä 1991, 391).

Tutkimusprosessin luotettavuutta arvioitaessa yksi tärkeimmistä arvioinnin kohteista on analyysin arviointi. Tutkimuksen analyysin arvioinnissa käytetään muutamia termejä. Analyysin kattavuudella tarkoitetaan sitä, etteivät tulkinnat perustu satunnaisiin poimintoihin aineistosta (Eskola & Suoranta 1998, 216). Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, jos lukija pystyy seuraamaan tutkijan päätelyä. Tätä nimitetään analyysin arvioitavuudeksi. Analyysin toistettavuus lisää luotettavuutta, jos toinen tutkija voi tehdä samat tulkinnat aineistosta. (Eskola & Suoranta 1998, 217).

Analyysin kattavuus pyrittiin tutkimuksen aikana turvaamaan useilla analyysikerroilla. Tutkija luki aineiston useaan kertaan ja teki siitä lukuisia merkintöjä ja jaotteluita. Näiden jaotteluiden pohjalta syntyi aineiston lopullinen koodaus. Tutkimuksen kulku aineiston käsittelyn kulku on pyritty kuvaamaan tarkoin. Analyysin toistettavuutta ei voida tässä yhteydessä varmistaa, koska tutkimusaineiston käsitteli tutkija yksin.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija ei voi olla ainoa, joka tekee johtopäätöksiä tutkimuksen luotettavuudesta. Siinä siirtyy vastuu myös tutkimustulosten hyödyntäjälle. Tutkijan onkin tämän vuoksi riittävästi kuvattava aineistoa ja tutkimusta, johon tässä raportissa on pyritty. (Tynjälä 1991, 390.)

7 TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELUA

7.1 Opiskelijoiden arvioinnit omasta luovuudestaan

Opiskelijat arvioivat omaa luovuuttaan alkumittauksessa esitettyjen väittämien avulla. Väittämissä keskityttiin niihin perusteisiin, miten opiskelijoiden ideat muodostuivat. Lisäksi väittämissä painottui ongelmaratkaisuun liittyvät kysymykset ja luovan persoonan ominaisuudet. Alkumittauksessa oli myös muutama kysymys liittyen musiikkiin. Opiskelijat vastasivat väittämiin viisiportaisen asteikon mukaan. Vaihtoehdot olivat seuraavat: olen täysin samaa mieltä / olen jokseenkin samaa mieltä / olen jokseenkin eri mieltä / olen täysin eri mieltä / en osaa sanoa.

Ympäristön luovaa vaikutusta selvitettiin väittämällä: saan ympäristöstäni uusia virikkeitä. Kuusi (33,3 %) opiskelijaa oli täysin samaa mieltä siitä, että he saavat virikkeitä ympäristöstään. Jokseenkin samaa mieltä oli kymmenen (55,6 %) opiskelijaa. Loput kaksi (11,1 %) opiskelijaa olivat jokseenkin sitä mieltä, etteivät saa ympäristöstään virikkeitä. Nämä opiskelijat olivat vertailuryhmästä. Taulukossa 2 on esitetty koe- ja vertailuryhmän vastauksen ympäristön virikkeiden hyödyntämisestä.

TAULUKKO 2. Opiskelijoiden vastaukset väittämään: saan ympäristöstäni uusia virikkeitä

	täysin samaa mieltä		jokseenkin samaa mieltä		jokseenkin eri mieltä		täysin eri mieltä		en osaa sanoa		yhteensä n
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
koeryhmä	3	33,3	6	66,7	0	0	0	0	0	0	9
vertailuryhmä	3	33,3	4	44,4	2	22,2	0	0	0	0	9
yhteensä	6	33,3	10	55,6	2	11,1	0	0	0	0	18

Opiskelijat arvioivat omaa, luovaan persoonaan liittyviä väittämiä (Minun on helppo keksiä uusia ideoita. / Käsiyötuotteiden suunnittelu on minulle helppoa. / Osaan hyödyntää mielikuvitustani. / Olen ennakkoluuloton kohdatessani uusia asioita. / Olen utelias.) koeryhmässä positiivisemmin kuin vertailuryhmässä. Koeryhmässä mielikuvitusta osattiin hyödyntää. Uusien asioiden keksimistä opiskelijat eivät pitäneet yhtä helppona ja varsinkin käsiyötuotteiden suunnittelu koettiin vaikeana. Luovaa persoonaa koskeviin väittämiin vastattiin taulukon 3 mukaisesti.

TAULUKKO 3. Opiskelijoiden vastaukset luovaa persoonaa kuvaaviin väittämiin

Minun on helppo keksiä uusia ideoita.											
	täysin samaa mieltä		jokseenkin samaa mieltä		jokseenkin eri mieltä		täysin eri mieltä		en osaa sanoa		yhteensä n
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
koeryhmä	3	33,3	5	55,6	1	11,1	0	0	0	0	9
vertailuryhmä	3	33,3	3	33,3	3	33,3	0	0	0	0	9
yhteensä	6	33,3	8	44,4	4	22,2	0	0	0	0	18

Käsityötuotteiden suunnittelu on minulle helppoa.											
	täysin samaa mieltä		jokseenkin samaa mieltä		jokseenkin eri mieltä		täysin eri mieltä		en osaa sanoa		yhteensä n
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
koeryhmä	2	22,2	2	22,2	4	44,4	1	11,1	0	0	9
vertailuryhmä	1	11,1	4	44,4	3	33,3	1	11,1	0	0	9
yhteensä	3	16,7	6	33,3	7	38,9	2	11,1	0	0	18
Osaan hyödyntää mielikuvitustani.											
	täysin samaa mieltä		jokseenkin samaa mieltä		jokseenkin eri mieltä		täysin eri mieltä		en osaa sanoa		yhteensä n
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
koeryhmä	4	44,4	5	55,6	0	0	0	0	0	0	9
vertailuryhmä	1	11,1	4	44,4	2	22,2	0	0	2	22,2	9
yhteensä	5	27,8	9	50,0	2	11,1	0	0	2	11,1	18
Olen ennakkoluuloton kohdatessani uusia asioita.											
	täysin samaa mieltä		jokseenkin samaa mieltä		jokseenkin eri mieltä		täysin eri mieltä		en osaa sanoa		yhteensä n
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
koeryhmä	2	22,2	5	55,6	1	11,1	0	0	1	11,1	9
vertailuryhmä	0	0	6	66,7	2	22,2	0	0	1	11,1	9
yhteensä	2	11,1	11	61,1	3	16,7	0	0	2	11,1	18
Olen utelias.											
	täysin samaa mieltä		jokseenkin samaa mieltä		jokseenkin eri mieltä		täysin eri mieltä		en osaa sanoa		yhteensä n
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
koeryhmä	5	55,6	3	33,3	1	11,1	0	0	0	0	9
vertailuryhmä	5	55,6	3	33,3	1	11,1	0	0	0	0	9
yhteensä	10	55,6	6	33,3	2	11,1	0	0	0	0	18

Opiskelijat pitivät itseään luovuuden itsearvioinnin perusteella varsin luovina persoonina. Yllättävää oli kuitenkin se, että luovuutta ei yhdistetty niin helposti käsityön tekemiseen. Vain kolme opiskelijaa (n = 18) piti käsityötuotteiden suunnitte-

lua helppona. Kaksi opiskelijaa (n = 18) oli väittämän (Käsityötuotteiden suunnittelu on minulle helppoa) kanssa täysin eri mieltä (taulukko 3).

Luovaan prosessiin liittyvät väittämät sisälsivät ongelmanratkaisuun, työskentelyn laatuun ja sisältöön liittyviä asioita. Väittämät olivat seuraavat: Pysin ratkaisemaan kohtaamani ongelmat. Turvaudun mielelläni vanhoihin ratkaisuihin. Työskennellessäni rikon usein asetettuja rajoja. Jos keksin uuden idean, haluan myös toteuttaa sen. Tunnen vastuuta työskennellessäni ideoiden ja ajatusten parissa. Ongelmia kohdatessaan opiskelijat useimmiten pyrkivät ratkaisemaan ne. Varsinkin koeryhmässä lähes 90 % (8 opiskelijaa) oli väittämän kanssa täysin samaa mieltä. Samoin koeryhmässä opiskelijat turvautuvat harvemmin vanhoihin ratkaisuihin kuin vertailuryhmässä. Työskentelylle asetettuja rajoja rikotaan harvemmin. Uudet ideat halutaan toteuttaa varsin usein. Luovaan prosessiin liittyvät väittämät ja niiden vastaukset on esitetty taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Luova prosessi opiskelijoiden arvioimana

Pysin ratkaisemaan kohtaamani ongelmat.											
	täysin samaa mieltä		jokseenkin samaa mieltä		jokseenkin eri mieltä		täysin eri mieltä		en osaa sanoa		yhteensä n
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
koeryhmä	8	88,9	0	0	1	11,1	0	0	0	0	9
vertailuryhmä	4	44,4	3	33,3	1	11,1	0	0	1	11,1	9
yhteensä	12	66,7	3	16,7	2	11,1	0	0	1	5,6	18
Turvaudun mielelläni vanhoihin ratkaisuihin.											
	täysin samaa mieltä		jokseenkin samaa mieltä		jokseenkin eri mieltä		täysin eri mieltä		en osaa sanoa		yhteensä n
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
koeryhmä	1	11,1	2	22,2	5	55,6	1	11,1	0	0	9
vertailuryhmä	0	0	7	77,8	2	22,2	0	0	0	0	9
yhteensä	1	5,6	9	50,0	7	38,9	1	5,6	0	0	18

Työskennellessäni rikon usein asetettuja rajoja.											
	täysin samaa mieltä		jokseenkin samaa mieltä		jokseenkin eri mieltä		täysin eri mieltä		en osaa sanoa		yhteensä n
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
koeryhmä	1	11,1	3	33,3	2	22,2	3	33,3	0	0	9
vertailuryhmä	0	0	3	33,3	5	55,6	1	11,1	0	0	9
yhteensä	1	5,6	6	33,3	7	38,9	4	22,2	0	0	18
Jos keksin uuden idean, haluan myös toteuttaa sen.											
	täysin samaa mieltä		jokseenkin samaa mieltä		jokseenkin eri mieltä		täysin eri mieltä		en osaa sanoa		yhteensä n
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
koeryhmä	2	22,2	5	55,6	2	22,2	0	0	0	0	9
vertailuryhmä	0	0	6	66,7	2	22,2	0	0	1	11,1	9
yhteensä	2	11,1	11	61,1	4	22,2	0	0	1	5,6	18
Tunnen vastuuta työskennellessäni ideoiden ja ajatusten parissa.											
	täysin samaa mieltä		jokseenkin samaa mieltä		jokseenkin eri mieltä		täysin eri mieltä		en osaa sanoa		yhteensä n
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
koeryhmä	3	33,3	3	33,3	0	0	1	11,1	2	22,2	9
vertailuryhmä	2	22,2	5	55,6	2	22,2	0	0	0	0	9
yhteensä	5	27,8	8	44,4	2	11,1	1	5,6	2	11,1	18

Opiskelijoita pyydettiin vastaamaan luovaan tuotteeseen liittyviin väittämiin. Väittämissä keskityttiin uusien asioiden ja esineiden kehittämiseen ja vieraiden asioiden kiinnostavuuteen. Koeryhmän opiskelijat olivat useimmiten saamaa mieltä uusien asioiden ja esineiden kehittämisestä. Samoin vieraat asiat olivat koeryhmän mielestä kiinnostavampia kuin vertailuryhmän mielestä. Taulukossa 5 on esitetty opiskelijoiden vastaukset väittämiin: Vieraat asiat ovat kiinnostavia haasteita. Pidän uusien asioiden kehittämistä tärkeänä. Pidän uusien esineiden kehittämistä tärkeänä.

TAULUKKO 5. Opiskelijoiden vastaukset luovaan tuotteeseen liittyviin väittämiin

Vieraat asiat ovat kiinnostavia haasteita.											
	täysin samaa mieltä		jokseenkin samaa mieltä		jokseenkin eri mieltä		täysin eri mieltä		en osaa sanoa		yhteensä n
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
koeryhmä	7	77,8	2	22,2	0	0	0	0	0	0	9
vertailuryhmä	2	22,2	4	44,4	2	22,2	0	0	1	11,1	9
yhteensä	9	50,0	6	33,3	2	11,1	0	0	1	5,6	18
Pidän uusien asioiden kehittämistä tärkeänä.											
	täysin samaa mieltä		jokseenkin samaa mieltä		jokseenkin eri mieltä		täysin eri mieltä		en osaa sanoa		yhteensä n
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
koeryhmä	7	77,8	2	22,2	0	0	0	0	0	0	9
vertailuryhmä	2	22,2	6	66,7	1	11,1	0	0	0	0	9
yhteensä	9	50,0	8	44,4	1	5,6	0	0	0	0	18
Pidän uusien esineiden kehittämistä tärkeänä.											
	täysin samaa mieltä		jokseenkin samaa mieltä		jokseenkin eri mieltä		täysin eri mieltä		en osaa sanoa		yhteensä n
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
koeryhmä	4	44,4	3	33,3	2	22,2	0	0	0	0	9
vertailuryhmä	3	33,3	3	33,3	2	22,2	0	0	1	11,1	9
yhteensä	7	38,9	6	33,3	4	22,2	0	0	1	5,6	18

Musiikkiin liittyviä väittämiä oli kaksi. Ensimmäisessä väittämässä keskityttiin taustamusiikkiin yleensä ja toisessa instrumenttimusiikkiin käsitöitä tehdessä. Väittämän: työskennellessäni taustamusiikki auttaa minua keskittymään, vastaukset hajosivat suuresti. Vertailuryhmän mielipiteet olivat positiivisempia kuin koeryhmän, mutta myös vertailuryhmässä taustamusiikin vastustajia löytyi. Toiseen väittämään: taustalla soiva instrumenttimusiikki häiritsee keskittymistäni, jos teen käsitöitä, vastattiin tasaisemmin. Instrumenttimusiikkia saatettiin kuunnella käsi-

töitä tehdessä varsin usein (koeryhmässä 5 opiskelijaa ja vertailuryhmässä 6 opiskelijaa). Vain yksi koeryhmän opiskelija oli täysin samaa mieltä väittämän kanssa. Musiikkiin liittyvät väittämät on esitetty taulukossa 6.

TAULUKKO 6. Musiikkiin liittyvät väittämät opiskelijoiden kokemina

Työskennellessäni taustamusiikki auttaa minua keskittymään.											
	täysin samaa mieltä		jokseenkin samaa mieltä		jokseenkin eri mieltä		täysin eri mieltä		en osaa sanoa		yhteensä n
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
koeryhmä	1	11,1	1	11,1	2	22,2	3	33,3	2	22,2	9
vertailuryhmä	2	22,2	3	33,3	1	11,1	2	22,2	1	11,1	9
yhteensä	3	33,3	4	44,4	3	33,3	5	55,6	3	33,3	18
Taustalla soiva instrumenttimusiikki häiritsee keskittymistäni, jos teen käsitöitä.											
	täysin samaa mieltä		jokseenkin samaa mieltä		jokseenkin eri mieltä		täysin eri mieltä		en osaa sanoa		yhteensä n
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
koeryhmä	1	11,1	1	11,1	2	22,2	5	55,6	1	11,1	10
vertailuryhmä	0	0	1	11,1	2	22,2	6	66,7	0	0	9
yhteensä	1	5,3	2	10,5	4	21,1	11	57,9	1	5,3	19

Luovuuden itsearviointin perusteella voidaan sanoa, että kaiken kaikkiaan koeryhmän opiskelijat pitivät itseään luovempina kuin vertailuryhmän opiskelijat. Samoin koeryhmän työskentelytavat sisälsivät enemmän luovuutta ilmaisevia piirteitä. Vertailuryhmän opiskelijat suhtautuivat taustamusiikkiin yleensä ja käsitöitä tehdessä positiivisemmin kuin koeryhmä. Kuten myöhemmin havaitaan, musiikkiin liittyvät asenteet vaikuttavat suggestiopohjaisen menetelmän onnistumiseen. Olisi mielenkiintoista tietää, miten vertailuryhmän opiskelijat olisivat suhtautuneet suggestiopohjaiseen käsityön opetukseen. Kaikki luovuuden itsearviointin väittämät ja opiskelijoiden vastaukset ovat esitetty liitteessä 5.

7.2 Ideat ja niiden syntyminen

Käsityö tieteenä -kurssi aloitettiin opiskelijoiden ja opettajan tutustumisella. Alussa kerrottiin jakson tavoitteet ja suoritustavat. Kurssilla oli tarkoitus toteuttaa pieni käsityöllinen tuote, jonka suunnittelua ja valmistusta tarkasteltaisiin lopuksi erilaisten käsityöllisten prosessimallien avulla. Käsityötuotteen suunnittelussa painotettiin yksilöllisyyttä ja itsenäistä työskentelyä.

7.2.1 Koeryhmä

Heti opetusjakson esittelyn jälkeen koeryhmässä jatkettiin rentoutumisella ja suggestiopohjaisella kertomuksella (ks. ed). Koeryhmässä ensimmäiset ideat tekstiilituotteesta syntyivät mielikuvakertomuksen pohjalta. Kaikki opiskelijat saivat jonkunlaisia mielikuvia kertomuksen aikana, vaikka työskentely ei sinänsä miellyttänyt kaikkia (ks. luku 7.4.2).

Tämä uusi paikka oli vanha, kahden huoneen käsittävä hirsinen talo. Talon seinillä oli vanhoja esineitä mm. tuohisia torvia ja ryijy. Hyllyissä oli tuohisia astioita. Toinen huone oli avara ja valoisa. Lattialla oli villainen karvalankamatto ja seinällä ryijy. Huonekaluina huoneessa oli pöytä penkit ja lipasto. Lipaston päällä oli käsin tehty pellavaliina ja liinan päällä naisen kaulakoru. Kaulakoru oli pronssinen hieman Kalevala-tyyppinen. (B 5, 1)

...mulla oli mielikuva, oli jotain et aurinko paistaa ja jotain. Mulle tuli ihan se, että mä oon omassa kotona ja et on semmonen niinku kesäinen aamu ja sitten kun ruvettiin menemään johonkin, mitä siihen tuli. Jotenkin mulle tuli semmonen vanha talo. Mä en enää haluukaan olla missään kerrostaloasunnossa, vaan sit se vanha talo ja sielä tuli ne mielikuvat ihan helposti. Et sitten se jotenkin se oli vähän niinku autiotalo, silleen et se oli ihan metsän keskellä. Kuitenkin siel kesäinen aurinko paisto ja oli lämmin. (C 8, 1)

Kertomuksen aikana mielikuvat useimmiten olivat syntyneet ”tyhjistä” musiikin ja ajatusten vaeltamisen johdosta. Mielikuvia ei osattu yhdistää mihinkään elettyyn muistoon tai kokemukseen. Pääasiassa tietoiseen ajatteluun tulleet mielikuvat olivat jossain määrin erikoisia, itselle vieraita asioita.

En mä ainakaan ite sillai osaa tunnistaa, että ne olis mielikuvia, joita mä oon aiemmin nähny. Mutta kai se nyt tulee jostakin kokemusmaailmasta. Varmaan osittain, mutta tuota en osaa sillai ainakaan sanoa, että tää nyt oli se ja se homma. Ne ei oo konkreettisesti olemassa. Ei mulla ollu, päinvastoin päinvastoin niinku että enemmänkin. Oikeestaan tuntu itelle aika vierailta asioilta justiin mielummin ku, mitä mielikuvia itelle tuli. Ei sellasilta omilta asioilta, tästä mä tykkään tai siis silleen. (C 7, 1)

Vaikka yleensä ei osattu sijoittaa mielikuvaa elettyyn elämään tai muistoihin, oli myös opiskelijoita jotka nimesivät mielikuvansa tai osan siitä selkeästi todellisuuteen. Eräs opiskelija kertoo mielikuviansa olleen oikeasta elämästä.

...mun mummolla on semmonen vanha posliinikoira et en mä ikinä oikeestaan oo kiinnittänyt siihen sen enempää huomiota, se on vaan siinä ikkunalaudalla. Jotenkin se tuli aivan automaattisesti, kun mä näin sen vanhan huoneen ja sen tilan niin mä näin sen ikkunalaudan ja sen posliinikoiran. Et mä ihan silmissäni nään sen sen mikä on oikeesti olemassa. (C 8, 1)

Kurssia aloitettaessa opettaja oli heille vieras. Jotta opiskelussa voitiin saavuttaa edes jonkinlainen luottamus, opiskelijat ja opettaja esiteltiin toisilleen. Samoin esiteltiin kurssin tavoitteet ja aikataulut. Tämän vuoksi muutama opiskelija kertoo ideoineensa käsityöllistä tuotetta jo ennen varsinaista suggestiopohjaista tehtävän antoa. He olivat ehkä pohtineet tämän tuotteen valmistamista jo aiemmin, mutta siihen ei ollut tullut hyvää tilaisuutta kuin vasta nyt. *Keksin heti millaisen tuotteen tekisin (B 6, 1).*

...mä olin just varmaan miettinyt silleen ett mä en osaa huovuttaa, ett mä haluun huovuttaa. Ja heti kun tuli sellanen vaihtoehto et nyt sais ite päättää millä tavalla tekee. Varmaan sitten se tuli sit heti jotenkin mieleen. Että nyt mä kyllä huovutan. Tai jotain. Sitten siinä oli just toi että mä tarttin sellasen pussin ja sitten että mä halusin huovuttaa niin sitten niinku. En mä tiä. Se vaan tuli. (C 6, 1)

Toinen opiskelija kertoi myös ehtineensä miettiä ideaa, ennen suggestiopohjaista mielikuvamatkaa. *...tunnilla puhuttiin että, että ruvetaan suunnitteleen. Niin mä jo mielessäni kerkesin jo suunnitella, mitä mä vois tehdä (C 5, 1).* Suggestiopohjaisen mielikuvamatkan aikana tulleet ensimmäiset mielikuvat vaihtelivat erityisen

paljon. Jotkut mielikuvat liittyivät tunnelmaan, osa mielikuvista liittyi nähtyihin esineisiin ja osa maisemaan ja nähtyyn ympäristöön. Mielikuvien muodostaminen oli helppoa. *Se oli tosi helppoa. Mä mietinkin, ettei ollu mitään vaikeeta (C 3, 1).*

7.2.2 Vertailuryhmä

Vertailuryhmän opetus aloitettiin perinteisesti aiheen annolla. Aiheen lisäksi heille kerrottiin muutamia apukysymyksiä, joiden toivottiin lisäävän tarttumapintaa aiheeseen. Vertailuryhmässä opiskelijat kokivat yleensä ahdistusta heti aiheenannon yhteydessä. Monet olivat väsyneitä kevään kynnyksellä monista opiskelutöistä. Lisäksi uuden käsityöprosessin aloittaminen kaikkien edellisten keskeneräisten kurssien päälle rasitti opiskelijoita.

Minulla oli alussa käynnistymisvaikeuksia, oli jollakin tavalla rankkaa tässä vaiheessa kevättä aloittaa uusi kurssi. En innostunut heti pienimuotoisen käsityötuotteen teosta, mutta kun pidimme tyttöjen kanssa leppoisaa aivoriihen, aloin lämmitä ajatukselle. (B 11, 1)

No silloin heti, kun aateltiin, että piti ruveta miettii niitä tunnelmia ja näitä ja sit mä rupesin miettii, että mikä ois semmonen tapahtuma, että josta mä saisin helposti semmosen kivan näkösen tunnelman kuvattua. Ja sitten mä rupesin miettimään, ja ei tullu yhtään mitään mieleen aluks. (C 18, 1)

Omalla tavallaan se yleensä siis minkään uuden aloittaminen oli inhottavaa tai semmosta hankalaa. -- Oli vähän sellanen tunne niinku mä laitoinkin toho (osoittaa päiväkirjaa), ettei hirveesti jaksanu innostua. (C 12, 1)

Vertailuryhmän opiskelijoiden ideointi vaati huomattavasti enemmän aikaa. Opiskelijat hakivat tietoisesti rentoutuneempaa olotilaa, jossa ajatukset ja ideat muodostuisivat paremmin. *Ett silloin aamulla ku alotettiin niin se, kun extempore pitäs alkaa miettimään, niin silloin se oli vaikeeta (C 13, 1).*

No mähän oon taas sellanen, että kun sanotaan että nyt niinku pitää jostain tehdä, niin mähän meen lukkoon. Mutta sit se, kun sai kahvia vähän juoda niin se vaan niinku tuli. Että vois sanoa, että tällä kertaa oli kyllä helppoa. ööö En mä usko että ryhmällä oli... tai ehkä sillä kahvittelulla

alhaalla oli vaikutusta. Se niinku jotenkin, mä tykkään että kahvikupin ääressä se jotenkin helpompaa se jutustelu ja sitten se on rennompaa. (C 17, 1)

Kuten monet kirjoittavat: *Suunnitelmani muuttui parin päivän päästä. Keksittyäni idean työskentelyni eteni aika kivuttomasti (B 11, 1)*. Ideointi vaati siis aikaa. Monilla se kesti jopa viikon. *Viikko on mennyt ja tunnetausta käsityön projektiin muuttuikin (B 13, 1)*. Osalla vertailuryhmän opiskelijoista kuten myös koeryhmäsäkin idea oli hautunut mielessä jo ennen kurssin alkua. Sen valmistamiseen ei kenties ollut aiemmin sopivaa tilaisuutta.

...mulla oli ollu se idea, ett mä niinku, ett ett mä niinku tarviin sellasen, mutta sitten niinkun ei ollu niinku aikaa ruveta omalla ajalla tekemään -- ja sitten tuli tällanen [kurssi] ja sit mä niinku ajattelin ett ett ett tähänhän voisin viekkaasti tämän yhdistää. (C 16, 1)

Pääasiassa vertailuryhmän opiskelijoiden ideat muodostuivat eletyn tilanteen tai muiston perusteella (6 opiskelijaa). Muistot liitettiin ystäviin tai muutoin miellyttäviin hetkiin.

Ajattelin tehdä tuon lahjan nimenomaan tunnelmista ja muistoista, joita koimme yhdessä. -- Varsinkin eräs yöllä tehty retki metsään puron vartta pitkin oli hyvin mieleenpainuva kokemus, jonka ajattelin jollakin tavoin lahjan muotoon pukea. (B 18, 1)

Lumi narskuu kengän alla. Puut paukkuvat pakkasessa. Taivas on tähtikirkas - kylmä sini. Kaikki ilmat ovat ulkoiluilmoja. Olimme varustautuneet, mutta puhelu siinä säässä... -- "Puhelu kylmässä on tuskaa!" totesimme ystävättäreni kanssa viikottaisella ulkoilulenkillä hänen saadesaan puhelun mieheltään. (B 17, 1)

Yksi opiskelija toteutti työnsä tulevan tilanteen pohjalta. Tuote olisi hänen lahjansa osa äidilleen, jonka syntymäpäiville ei opiskelija pystynyt osallistumaan. Yksi vertailuryhmän opiskelija toteutti työnsä koeryhmän mielikuvamatkakertomusten perusteella. Hän oli kuullut niistä paljon erilaisia kertomuksia vanhoista pirteistä, jotka vaikuttivat opiskelijan suunnitelmiin (B 10, 1).

Aiheen lisäksi annetut apukysymykset helpottivat osan ideointia. *Jos ois ihan vaan sanonu ett nyt tehään tää, muutamalla lauseella, sit ois varmaan ollu*

niinku pulassa, ett mites tästä nyt edetään (C 12, 1). Toisaalta yksi opiskelija kertoo apukysymysten vaikeuttaneen ideointia. Häntä erilaisten tilanteiden ja tunteusten miettiminen oli ahdistavaa ja vaikeaa.

Sit ko siit piti alkaa mieltii kaikenmaailman tunteita ja muotoja ja värejä se vaikeutti vaan sitä, ett tota en mie tiä, onks se sitä. Kun se tehään niin vaikeeks. Ei voi olla sellasta yksinkertaista että tehään niinku vaan ja sillä selvä ett, ku sitt pitää alkaa mieltimään... (C 13, 1)

7.2.3 Yhteenveto

Alkumielikuvan syntymisessä (vert. Anttilan malli) suggestiopohjaisella mielikuvatyöskentelyllä oli selkeä prosessia parantava ja nopeuttava vaikutus. Koeryhmän opiskelijat eivät kokeneet ideoinnin alkuvaihetta niinkään työläänä, vaan ideat ja mielikuvat muodostuivat helposti, kun taas vertailuryhmässä apukysymyksistä huolimatta lähes poikkeuksetta ensimmäinen reaktio aiheenannon jälkeen oli lievä ahdistus tai turhautuminen. Ahdistus tosin lieveni tai katosi heti, kun idea oli syntynyt. Vertailuryhmässä alkumielikuvan syntyminen vei runsaasti aikaa, vähintään tunteja.

7.3 Tarkennettu mielikuva

Molemmissa ryhmissä ensimmäisiä ideoita oli tarkoitus työstää käsityölliseksi suunnitelmaksi ja valmiiksi tuotteeksi. Alkumielikuvaa lähdettiin kehittämään ja tarkentamaan. Tarkennettu mielikuva (vert. Anttilan malli) vastasi jo lähemmin toteutettavaa tuotetta. Se oli jo lähes valmis suunnitelma.

Kurssiin osallistuneilla opiskelijoilla ei ollut paljoakaan kokemusta itenäisestä suunnittelusta. Sinänsä työskentelytapa oli uusi monelle. Tuotteiden suunnittelu alusta asti itse oli useimmalle uutta. Yleensä opiskelijat olivat tehneet käsitöitä valmiiden ohjeiden perusteella tai jonkun, esimerkiksi opettajan ohjajana. Tuotteita oli saatettu muokata, mutta ideat olivat muiden kehittämiä.

...se [oma suunnittelu] on niinku tosi vaikeeta, kun ei oo ikinä tarvinu tehdä sitä. Aina kaikki on tullu valmiina. Siinä on hirvee opetteleminen ollut siinä, ett osaat niinku, siis niinku lähtee ideoimaan jotain juttuja ja lähtee tekemään sitä ja se on ihan äärettömän vaikeeta ja nimenomaan alusta asti. (C 3, 3)

En oo hirveesti tehny tällasta et saa tehdä mitä haluaa. Et kyllä niin et kyllä mitä niinku koulussa, niin sekin on aika tarkkaan yleensä rajattu ett mitä tehdään. Ehkä on voinu ite vähän sitten suunnitella et miten niinkun värejä ja ehkä jotain muuta, mutta aika tarkkaan rajattu, ett ei oikeesta mull oo ollu [käsitöitä jotka pitää itse suunnitella alusta loppuun]. Mulla ehkä vähän on se ongelma, et jos on liian vapaat kädet niin mä en sit osaa. Hei sit on paniikki et mitä tässä nyt - et enhän mä osaa tehdä mitään. Niinku et ehkä ei osaa valita tai. (C 8, 1)

Opiskelijoiden tehdessä käsitöitä niissä painottuu voimakkaasti tarpeesta lähtöisin oleva työskentely. Käsitöitä tehdään vain, jos itse tarvitaan jotain tuotetta. Alkumittarin perusteella voidaan havaita, että suosituimmat käsityötekniikat, koneompelu ja neulonta valitaan juuri sen vuoksi, että niiden avulla voidaan valmistaa käyttötuotteita nopeasti. Harvemmin käsitöitä tehdään esimerkiksi esteettisyyden perusteella (taulut tai koriste-esineet). Toki esteettisyyttä arvostetaan käsityöllisissä tuotteissa, mutta esteettisyys on harvoin tekemisen lähtökohtana. Kone- ja vaa-teompelu oli kahdeksalle koeryhmän ja kolmelle vertailuryhmän opiskelijalle mieluisin tekniikka. Neulontaa sen sijaan piti mieluisimpana vertailuryhmästä seitsemän opiskelijaa ja koeryhmässä kaksi opiskelijaa.

...yleensä jos mä lähen suunnittelee jotakin mitä mä niinku teen käsityöllistä tuotetta niin se yleensä lähtee sellasesta hyöty näkökulmasta käsin. Että aika paljon yleensäkin ajattelen, että sillä esineellä tulis olla, pitäis olla käyttöä tai jotakin hyötyä mulle. (C 5, 3)

7.3.1 Koeryhmä

Koeryhmän suggestiopohjaisen aloituksen jälkeen tarkoituksena oli jatkaa mielikuvissa syntyneiden ideoiden kehittelyä. Mielikuvat olivat apuna käsityöllisen tuotteen suunnittelussa. Suunnittelussa painotettiin joko mielikuvat tuottamista käsityön keinoin sellaisenaan tai niistä voitiin ottaa elementtejä, joita lähdettiin

jatkotyöstämään. Osa suunnitelmista muuttui täysin, mutta lähtökohtana ja idean kehittelijänä alkumielikuvat toimivat silti. Mielikuvien työstäminen käsityölliseksi tuotteeksi koettiin usein vaikeana. Mielikuvat saattoivat olla niin kahlitsevia, ettei kyetty irtautumaan niistä tarpeeksi.

No se oli vaikeeta kun piti ruveta siitä, siitä [alkumielikuvasta] niinku jotain kehittää. Mä et miten mä sen toteutan sitten. Se ei niinku sytyttäny hirveesti, sit mä niinku mietin, et mä haluisin tehdä jotain muuta, tai ottaa vaikka jotain värejä ja tai jotain. (C 8, 1)

Et siinä [tarkennettu mielikuva] oli vähän semmosta sekavuutta, kun ajatukset hyppi sinne tänne, eikä tullu tosiaankaan sellasta selkeätä. Mut sitten mää sitä tuvan lämpöä sieltä lähin niiku jotenki prosessoimaan eteenpäin, että miten sitä pystys kuvata (C 2, 1).

Helppoa minun mielestä. Se tuli niin jotenki se tilanne tai siis en mä tiää mulla ainakin nous heti selkeesti kyllä kaikki mielikuvat itelle siitä. Oikeestaan sitte se oli vaikeempaa irrotautua niistä ensimmäisistä mielikuvista ja lähteä kehittää sitä ideaa vähän kauemmaks siitä. (C 7, 1)

Osa opiskelijoista (C 9, 1; C 5, 2) tunsu suunnittelun hankaluutena materiaalien rajoittamisen. Kurssin materiaalit oli rajattu tekstiilityön materiaaleihin. Heidän mielestään olisi ollut helpompaa lähteä liikkeelle teknisen työn materiaaleista. Toisaalta tällaisessa tilanteessa rajoittavana tekijänä oli myös voimakas alkumielikuvan syntyminen, josta ei osattu irrottautua.

7.3.2 Vertailuryhmä

Vertailuryhmässä ensimmäiset suunnitelmat liittyivät tekniikkaan, käytettäviin materiaaleihin ja muotoihin. Nämä suunnitelmat haluttiin työstää eteenpäin lähes valmiiksi suunnitelmiksi.

Ensimmäisellä miettimiskerralla pääsin vasta tunnelmien ja mielikuvien asteelle työni suunnittelussa. Se olisi jotakin pehmeää, mutta vaihtelevan tuntuista ja muotoista. Väreiltään vihreää, sinistä, kellertäviä valopilkkuja mukana. Se voisi olla tehty jostain luonnonmateriaaleista. Ehkä se olisi jokin koriste-esine. (B 18, 1 - 2)

Vertailuryhmän opiskelijat käyttivät paljon muiden opiskelijoiden apua päätösten teossa. He keskustelivat ja kyselivät toisten mielipiteitä. Näiden mielipiteiden ja oman pohdinnan kautta opiskelijat kokosivat omat tarkennetut suunnitelmansa. *Keskusteltuani muiden ryhmäläisten kanssa päädyin kuvaamaan... (B 12, 1)*. Vertailuryhmässä jouduttiin myös muokkaamaan ja muuttamaan lähes valmiita suunnitelmia ennen työn aloittamista. Suunnitelmien muuttumisen aiheutti useimmin käytettävissä olevat resurssit. Opiskelija ei ehkä löytänyt haluamiaan värisävyjä koulun tilkkuvarastosta tai materiaalia ei ollut helposti ja nopeasti saatavana kangaskaupoissa.

Aloitin etsimällä tilkkupörssistä sopivia kankaita kotelon etuosaan aikomaani tilkkumaalaukseen. -- Jo muutaman päivän päässäni oli hautunut uusi idea. Tämä johtuu siitä, etten löytänyt haluamani kankaita tilkkupörssistä ja minusta tuntui turhalle lähteä ostamaan uusia kankaita. (B 16, 4)

Osa opiskelijoista tarttui valmiisiin toisten tekemiin suunnitelmiin joko osittain tai kokonaan. He valitsivat tarkennetun mielikuvansa käsityöalan lehdistä ja kopioivat ne työhönsä. *Käsin kirjottavat kuvat löytyivät käsityölehdessä (B 11, 1)*. Valmiita ohjeita saatettiin hieman muokata. *Tekniikaksi valitsin varsipistot yksittäisten laakapistojen sijaan (B 11, 1)*.

Mulla oli lehtiä kotona. [Löysin mallin] Ihan seläilemällä. Tietynlainen kuva oli jo mielessä että se pitää olla jonkunlainen mutt. Sit löyty siihen malli. Mun mielestä aika onnistunu malli. -- Niit oli monenlaisia kyl lehdissä, mut päädyin sit tuohon. (C 13, 2)

7.3.3 Yhteenveto

Suurin ero koe- ja vertailuryhmän tarkennetuissa suunnitelmissa ja mielikuvissa oli valmiiden ohjeiden käyttö. Kun kaikki koeryhmän opiskelijat tarttuivat oman mielikuvamatkan antiin ja jatkoivat sen työstämistä, niin osa vertailuryhmän opiskelijoista etsi selkeitä malleja käsityöalan lehdistä ja julkaisuista.

Koeryhmässä opiskelijat tunsivat vaikeana juuri alkumielikuvasta siirtymisen tarkennettuun mielikuvaan. Vertailuryhmässä tämä prosessi oli helpompaa työläään alkumielikuvan löytämisen jälkeen. Jatkossa onkin keskityttävä suggestiopohjaisessa opetuksessa alkumielikuvan työstämiseen eteenpäin.

7.4 Suggestiopohjaisen opetuksen soveltuvuus käsityön opetukseen

Suggestiopohjaisen opetuksen soveltuvuudesta käsityön opetukseen ei ole aiemmin tutkittu kuten edellä on mainittu. Opiskelijat arvioivat työskentelyn soveltuvuutta haastattelussa sekä päiväkirjoissaan. Haastattelussa koeryhmän opiskelijat vastasivat kysymyksiin: Miten koit mielikuvamatkan käsityöprosessin aloittajana? Soveltuuko mielikuvatyöskentely käsityön opetukseen koulussa? Päiväkirjoissaan osa opiskelijoista arvioi menetelmää ja sen soveltuvuutta omaan työskentelyynsä ja osa arvioi sen merkitystä koulun käsityön opetukseen.

7.4.1 Opiskelijoiden mielipiteet

Haastattelussa kysyttiin opiskelijoiden mielipiteitä suggestiopohjaisen mielikuvamatkan käytöstä käsityön suunnittelun välineenä. Opiskelijat pitivät menetelmää käsityön opetukseen soveltuvana. Kaikille mielikuvamatkan käyttö käsityössä oli uusi ja vieras. Monet opiskelijat kommentoivat menetelmää mielenkiintoisena ja erilaisena tapana.

Mutta kyllä mä tykkään siitä saa tosi hyvin niinku tarinaa siihen ja. Tulee kyllä mieleen kaikkea. Määkin olin ensin siellä kukkaniityllä. Ja sit pystyy tosi hyvin ohjailta sitä, mitä lapsille vois mieleen tulla. (C 2, 2)

Joo, mulla ainakin, siis ideointi... se toi kyllä tosi hyvin ideoita, että en ois, en ois varmaan lähteny mitään ton tyyppistä tekemään ilman sitä [mielikuvamatkaa]. Se riippuu aina, että mitä tekee, mutta jos siis tällästä luovempaa käsityöilmaisua haluaa niinku. Tähän sen mun mielestä sopii tosi hyvin. (C 7, 2)

Mielikuvamatkaa pidettiin hyvänä aloituskeinona. *Siin on siinä mielikuvajutussa on just se jostain, mistä lähet liikkeelle. Se on helpompaa sillä tavalla. (C 3, 2)* Menetelmän soveltuvuutta eri käsityötekniikoihin arvioitiin vaihtelevasti. Jotkut opiskelijat olivat sitä mieltä, että menetelmä sopisi kaikkien käsityömenetelmien alkuun. *Eipä nyt äkkiseltään tuu kässästä mielee sellasta mihin se ei sopis (C 3, 2).*

Varmaan tämmösenä soveltuu ett saa ite valita tekniikan ja että mitä tekee, mut jos ois joku kiintee semmonen, ett kaikkien pitäs tehdä samaa tekniikkaa tai muuta, niin niin sitten ei mun mielestä, koska ei se ois mielikuva, niinku ei kaikille tulis semmosia mielikuvia, jotka millään pystyis liittää siihen [annettuun tekniikkaan]. (C 6, 2)

Osa koeryhmän opiskelijoista arvioi menetelmän soveltuvuutta koulukäyttöön alasteelle. Heidän mielipiteensä olivat hiukan ristiriitaisia. *Sitä on vaikee sanoa miten niinku lapset suhtautuu tämmöseen ja mitä ne sit löytää sieltä (C 5, 2).* Toisaalta opiskelijat veisivät menetelmän mielellään jo ala-asteen käsityötunneille, mutta epäröivät mielikuvamatkan onnistumista. Esteinä nähtiin käsityötaitojen heikko taso ja ajan puute.

Niinku niinku mä sanoin niin mä koen sen niinku hyvänä tämmösenä ideajuttuna justiin. Et jos ei niin ku lapsillekaan anneta mitään sanotaan vaan että että vaikka aihe sanottas, ett aiheena on nyt kesä. Mut jos siihen ois vielä joku tämmönen mielikuvamatka niin se helpottaa niitten töitten kehittelyä, silti tulee kaikki ihan erilaisia töitä. Sitt se on niinku semmonen ett saadaan ideat syttymään. Et soveltuu. Hyvin. (C 8, 2)

...koulussa tulee ongelmana varmaan just käyttää sitten, että halutaan, että kaikki oppii nyt neulomaan tai tai ihan mitä tahansa, tehään jotain tällästä mielikuvamatkaa, niin tulee sellanen ongelma sitten. Oppilaille tulee mielikuvia ja ne ei, nyhän me tehtiin hirveesti joittenkin kohalla työtä, että saatiin siitä mielikuvasta jonkunlainen tuote keksittyä. Niin koulussa sitä ei ehi tehdä ja oppilaat ei malta tehdä ja ja, että sitten pitää kyllä tosiaan olla tämmönen vapaa juttu, että tee mitä haluat. Silloin se käy mun mielestä. Käy oikein hyvinkin vielä. Varmaan silloin just jos, mää ite tekisin sen koulussa oppilaille niin integroisin sen just muihinkin aineisiin. (C 6, 2)

Yksi opiskelija oli sitä mieltä, että pelkän kuuloärsyksenä saadun tiedon ja mielikuvien muodostamisen lisäksi olisi hyvä saada myös kuvallista aineistoa ja näiden pohjalta koota käsityöllinen suunnitelma.

Siihen mielikuvajuttuun niin - jollakin tapaa mä kaipasin myös kuvallista juttua - jotakin sieltä. Nyt me tehtiin vaan kuullun perusteella ja jouduttiin tavallaan kuuntelemaan musiikkia ja tekemään omissa silmissä jotakin, että saatiin omiin silmiin jonkunlainen näköala siitä kuullusta, mutta tota ehkä se ois vieny vielä johonkin suuntaan nimenomaan värien puolesta, että meillä ois ollu myös kuvia siinä nähtävänä, että mites nämä. Ja oltas tavallaan yhistetty se kuva ja musiikki ja sitten se tarina käyttäen kaikkia aisteja. (C 9, 4)

Kaiken kaikkiaan opiskelijat pitivät menetelmää käsityöhön soveltuvana ja suunnittelua helpottavana. *Rentoutustehtävä ja musiikin kuuntelu oli mielestäni hyvä tapa johdattaa aiheeseen. Tällä keinoin syntyy mielikuvia ja ideoita, joiden pohjalta on helpompi lähteä suunnittelemaan varsinaista työtä. (B 8, 1)* Yllättävää oli myös se, että kaikki koeryhmän opiskelijat lähtivät suunnittelussa liikkeelle alkuperäisistä mielikuvamatkan aikana syntyneistä mielikuvista. Osan suunnitelmat muuttuivat, mutta taustalla vaikutti alkuperäinen idea.

7.4.2 Millaiset opiskelijat hyötyivät suggestiopohjaisesta opetuksesta

Lähes kaikki koeryhmän opiskelijat hyötyivät jollakin tapaa suggestiopohjaisesta käsityöprosessin aloittamisesta. He kertoivat päässeensä sellaisiin alkumielikuvaiin, joita tavallinen työskentelyn aloitus ei ehkä toisi mieleen. Yksi opiskelija koki opetuksen ahdistavana. *Menetelmä ei edistä ja auta minun mielikuvitustani (B 1, 3).* Hänelle esitetty musiikki ja puhe olivat häiritsevä tekijä.

Varsin mielenkiintoinen ja erilainen tapa johdatella käsityötuotteen kehittämiseen ja toteuttamiseen. Mutta henkilökohtaisesti en suuremmin avauksesta nauttinut. Minä en koskaan kuuntele musiikkia ja se on suunnattoman häiritsevä tekijä. -- Minä vaadin hiljaisuutta, kun kuvittelen jotain tai yleensäkin kun teen jotain. Koetan minimoida kuuloärsykkeet. Olen niin tottunut työskentelemään hiljaisuudessa, jotta äniärsykkeet todella häiritsivät. Nyt niitä oli vielä kahden laisia. Toisen ehkä olisi kyennyt sulattamaan. (B 1, 2 - 3)

Näistä ajatuksista huolimatta kyseinen opiskelija silti kykeni saamaan jonkin laisia mielikuvia. Mielikuvissaan opiskelija pyrki pääsemään suojaan kuuloärsykkeiltä. Hän kirjoittaakin mielikuvistaan päiväkirjaansa seuraavasti:

Mutta eihän täällä minun huoneessani (valtava vaalea sali pienen metsämökin sisällä) ole muuta kuin ilmaa. Tai odotapas, jotain epämääräistä tuolla taitaa olla. Niin sileä, mutta uurteinen ja niin vaalean hohtava, mutta sinikuvioinen. Otan sen käteeni, munan. Muna avautuu ja menen sinne sisään. Se on niin pehmeää... -- Mutta pääsinhän minä sulkeutumaan munan hiljaisuuteen ja turvaan. (B 1, 2 - 3)

... voihan se olla silleen, tietyllä lailla liitty siihen musiikkiin, että mua häirihti se. Että mä haen aina sitä niinku hiljaisuutta, että mä pystyn keskittymään. Että tavallaan pääsee siihen hiljaisuuteen niin sillon mulla on yleensä se idea ja tulee niitä juttuja. Mut se on niinku tavallaan mun pään sisällä, että sen näkee väreinä ja valoina tai kuvina, mutta hirveen harvoin auttaa niinku. Niinku tavallaan kaipaa semmosta en mä nyt voi sanoa, että siitä ois ollu haittaa siitä musiikista, koska siitä tavallaan oli hyötyä. (C 1, 2)

Kyseinen opiskelija perustelee musiikin häiritsevyyttä omilla kokemuksillaan ja totumuksillaan. Opiskelija on asunut maaseudulla, rauhallisuudessa. Hänen muutettuaan kaupunkiin opiskelemaan hän on joutunut totuttelemaan moneen meteliin: naapurit kerrostalossa ja liikenne ulkona (C 1, 1). Työskennellessään ideoiden ja ajatusten parissa opiskelija pyrkii hakeutumaan hiljaisuuteen.

Koska nyt on sillälaila vanha, että on tottunu joihinkin työtapoihin ja mä oon aina saanu työskennellä siis semmosessa rauhallisessa ympäristössä. Niin tota on tarvinu olla vaan ne omat ajatukset päässä. -- Mä en oo ikänä nuorenakaan kuunnellu musiikkia, jos mä oon tehny jotain, koska mä niinku tykkään siitä, että mä saan uppoutua siihen juttun [mitä teen]. (C 1, 1)

Opiskelija omista kokemuksistaan huolimatta saattaisi käyttää menetelmää omassa opetuksessaan.

Voisin kuvitella, että jotkut siitä hyötyvät. Voisin kuvitella hyötyhän tosi monikin. Mä voisin kuvitella, että harvempi ihminen on semmonen, joka

ei siitä hyödy. Mutta kun mä vaan koen sen ite niin voimakkaasti, että mä en hyödy. Varmasti veisin esimerkiksi luokkaan, koska niinku nuoret kuuntelee tosi paljon musiikkia. (C 1, 2)

Opiskelijoiden mielipiteet menetelmästä olivat varsin positiivisia. Käsityön opetuksessa on harvemmin kokeiltu erilaisia ja uusia menetelmiä. Opetus on pitkään ollut perinteisen kaltaista mallista tekemistä ja oppimista. Nyt kokeiltu uusi menetelmä antaa mahdollisuuksia oman ideonnin laajentamiseen. Suunnittelua ei koeta niin voimakkaana ja latistavana.

Tutkimukseen osallistuneista koeryhmän opiskelijoista kaikki opiskelijat pystyivät mielikuvamatkan aikana tuottamaan uusia ideoita. Vain yksi opiskelija kertoi menetelmän häirinneen normaalia työskentelyä. Hiukan palautetta tuli musiikin ja mielikuvamatkan paikasta oppituntiin nähden. Osa opiskelijoista olisi halunnut aloittaa koko jakson suggestiopohjaisella mielikuvamatkalla. Näiden kokemusten perusteella voidaan sanoa, että suggestiopohjainen opetus soveltuu käsityön välineeksi suunnittelussa. Jatkossa on pohdittava tarkemmin, miten ensimmäisestä alkumielikuvasta voidaan edetä kohti tarkennettua suunnitelmaa.

7.5 Vertailuryhmän ajatuksia käsityöprosessin aloittamisesta

Useat vertailuryhmän opiskelijat kokivat käsityöprosessin ja oman suunnittelun aloittamisen vaikeana tai ahdistavana. Opiskelijoita pyydettiin haastattelussa kertomaan parannusehdotuksia, miten käsityöllinen suunnittelu heidän mielestään olisi paras aloittaa. Opiskelijoilla ei varsinaisesti ollut mielessään mitään selkeitä ehdotuksia. Muutamia ehdotuksia tuli ajatusten ja ideoiden paperille kirjoittamisesta ja virikekuvien käytöstä.

...vaikka justiin paperille kirjottaa ylös tai piirtää jotakin summittaisia juttuja ja sitten mieltä aluksi materiaalit, että mistä sen tekee ja sit voitais yhdessä pohtia, että onko se realistinen, että onnistuuko se tuolla tavalla. Sit vois lähteä ihan kattoo, että mitä justiin näistä tekniikoista, että varmasti siinä tarvii sitten, niinku pieni lapsinkin niin jos on siin, ohjausta, että katotaan yhdessä, että miten tuokin nyt esim. pujotellaan. (C 18, 3)

...virikekuvat -- vaikka se on ihan niinku yksinkertainen juttu ja paljon käytetäänkin, mutta se ainakin mun mielestä toimii hyvin. (C 10, 2)

...mull on niin luontainen just tää tämmönen höpöttäminen, mutta voisko se olla sitten - toinen mikä vois olla semmonen, niinku tehä semmosia kässäreitä. Joko kirjottamalla tai piirtämällä tai maalaamalla, että sais niinku pyöritellä siinä niinku pyöritellä, niinku niitä omia ajatuksia, ja kun ne sais paperille niin sitten valkata niistä. Mutta toisaalta sitä ehkä sit toivoo semmosta niinku jokun toisen mielipidettä siihen, että onks tää ihan pielessä sun mielestä, vai mitä mä tekisin - tai vähän semmosta apua ja tukea. (C 15, 2)

Opiskelijat mielellään tekivät suunnitelmiaan paperille. Osa opiskelijoista nosti esille mallien käyttämisen suunnittelun apuvälineenä. Valmiiden töiden ja lehtien katselu koettiin virikekuvien ohella mahdollisuutena. *Tällänen alan ja tän tyyppisten niinku lehtien seuraaminen ja havainnoiminen ja ympäristön niinku yleensäkin havainnoiminen* helpottaa ideointiprosessia. Opiskelija suosittelee oman ideapan-kin keräämistä ja kasvattamista, josta on tarvittaessa helppoa nostaa ideoita työn alle (C 16, 3).

...toisaalta esimerkit ja on aina semmosia vaarallisia, mutta tota jos se ois semmonen hyvin vieras esimerkki oppilaille, niin se opettajahan vois kertoa semmosen niinku oman versionsa eli se pitäis varmaan olla sit se tuote joko taitotasoltaan tai materiaaleiltaan semmonen että sitä ei vois kopioida, koska helposti menee taas sit siihen. (C 15, 3)

Opiskelijoiden vähäiset kokemukset itse alusta asti suunniteltujen käsityötuotteiden tekemisestä heikensi vastausten tasoa. On selvää, jos opiskelija on aiemmin tehnyt tuotteita vain valmiiden ohjeiden ja mallien mukaan, hänellä ei voi olla mielessään ideointiprosessia helpottavia ehdotuksia.

7.6 Kurssilla toteutettuja tuotoksia

Opiskelijat toteuttivat muistojen perusteella lahjoja itselleen, sukulaisilleen, ystävilleen ja tuttavilleen. Muistot olivat mielikuvamatkalta (koeryhmä) tai eletystä elämästä (vertailuryhmä). Käytettyjä tekniikoita oli useita neulonnasta vapaaseen

muotoiluun. Koeryhmässä suosituin tekniikka oli huovutus, jonka valitsi viisi koeryhmän opiskelijaa.

Niin ni mulle tuli heti mieleen se huovutus, koska, mä en tiiä meillä ilmeisesti joissain opinnoissa ollu just sillai puhetta, et mitä tekniikoita me ollaan käytetty ja mitä ei ja sit mä olin just varmaan miettinyt silleen, ett mä en osaa huovuttaa, ett mä haluun huovuttaa. Ja heti kun tuli sellanen vaihtoehto et nyt sais ite päättää millä tavalla tekee. Varmaan sitten se tuli sit heti jotenkin mieleen. Että nyt mä kyllä huovutan. Tai jotain. (C 6, 1)

Vaikka koeryhmässä toteutettiin suurin osa tuotteista huovuttamalla, silti kaikki huovutustyöt olivat oman näköisiä. Kolme opiskelijaa huovutti jokin esineen ympärille tai päälle ja kaksi toteutti työnsä levyinä, joista kokosi tuotteen. Muita koeryhmässä käytettyjä tekniikoita olivat ryijy ommellen, konekirjonta katoavalle materiaalille ja koneompelu. Koeryhmän tuotokset on esitelty liitteenä (liite 7).

Vertailuryhmässä suosituin tekniikka oli koneompelu. Kuudella opiskelijalla oli työssään oleellisena tekniikkana koneompelua. Osalla oli lisänä myös kirjontaa. Muita käytettyjä tekniikoita olivat käsinkirjonta, neulonta ja kuvakudos. Vertailuryhmän valmiit tuotokset on esitelty liitteenä (liite 8).

8 POHDINTA

Tiedollisen aineksen muistamista on pyritty parantamaan erilaisilla opetusmenetelmillä. Suggestiopohjaisen opetuksen avulla on pystytty kohentamaan oppimistuloksia kielissä ja lukuaineissa. Sen sijaan käsityön opetuksessa on pitkään käytetty perinteisiä ja ehkä luovuutta heikentäviäkin opetusmenetelmiä. Tutkimuksen tarkoituksena oli kehittää suggestiopohjainen opetusmenetelmä, joka soveltuu käsityön opetukseen ja samalla selvittää menetelmän soveltuvuutta käsityön ideointiprosessiin.

Suggestiopohjainen opetusmenetelmä koottiin erilaisiin jo kehitettyihin menetelmiin pohjautuen. Kirjallisuuden ja aiemman tutkimustiedon perusteella sovellettiin mielikuvaoppimista, suggestopediaa ja muita vastaavia menetelmiä luoden käsityöhön soveltuva ideointiprosessia tukeva menetelmä. Tutkimus suoritettiin kvasikokeellisena tutkimuksena, jossa oli kaksi osallistuvaa ryhmää. Toinen ryhmistä, koeryhmä, osallistui suggestiopohjaiseen käsityön opetukseen ja vertailuryhmän opetus oli niin sanottua perinteistä opetusta. Tutkimusryhmiksi valittiin tarkoituksella aikuisryhmät, joille erilaiset käsityötekniikat olivat tuttuja. Erilaisen tekniikoiden hallinta varmisti sen, etteivät ideoinnissa tekniikkavalinnat rajoitaisi luovaa suunnittelua. Lisäksi aikuisryhmältä voidaan vaatia oman työskentelyn analysointia. Opiskelijaryhmiä ei satunnaistettu, vaan he muodotuivat opettajiksi opiskelevien tekstiilityön erikoistujien perusryhmistä.

Tutkimuksen rooli oli kartoittava ja ennakoiva pilottitutkimus. Aluetta ei ole tutkittu aiemmin, joten tässä vaiheessa pystyttiin keskittymään perusteisiin. Tutkimuskohdetta olisi voinut tarkastella useasta eri näkökulmasta, mutta kartoittaessani menetelmän soveltuvuutta valitsin opiskelijoiden tarkkailemisen. Aihetta tutkittiin opiskelijan näkökulmasta ja opiskelijoiden mielipiteiden perusteella.

Tutkimuksen aikana kehitetyssä menetelmässä, niin kuin suggestiopohjainen opetus yleensä, työskentely aloitettiin rentoutumisella. Rentoutuneessa mielentilassa ajatukset ylittävät helpommin tiedostamattoman ja tiedotetun ajattelun rajan (ks. luku 4.6). Tämän jälkeen koeryhmän opiskelijoille esitettiin mielikuvakertomus, jonka aikana jokainen seikkaili omissa ajatuksissaan ja mielikuvissaan. Lopuksi rentoutuksen tila purettiin. Koko suggestiopohjaisen opetuksen ajan

taustalla soi klassinen musiikki. Rentoutuksen ja mielikuvamatkan jälkeen opiskelijoita pyydettiin tuomaan mielikuvamatkan aikana kokemansa tietoiseen ajatteluun. He kirjasivat tai piirsivät näkemiään asioita. Nämä mielikuvissa koetut asiat ja esineet olivat käsityöllisen prosessin ensimmäisiä ideoita - alkumielikuvia. Vertailuryhmän opiskelijoiden käsityöllinen prosessi aloitettiin perinteisellä aiheenannolla, jossa kerrottiin aiheen lisäksi muutamia apukysymyksiä. Ensimmäistä oppituntia lukuunottamatta molemmilla ryhmillä opetus eteni samansisältöisenä.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että rentoutunut mielentila ja mielikuvamatkan käyttö edesauttaa luovaa ideointia. Menetelmää käytettäessä opiskelijat löysivät ajatuksistaan uusia ideoita helpommin kuin tavallisessa opetuksessa. Käsityön opetuksessa korostetaan usein luovaa työskentelyä, mutta sen sijaan opetus toteutetaan valmiiden kaavojen ja ohjeiden perusteella. Oppilaille ja opiskelijoille jää varsin vähän mahdollisuuksia omaan suunnitteluun. Suggestiopohjainen työskentely on oppilaille ja opiskelijoille väline vapaaseen suunnitteluun. Silloin suunnittelua ei tarvitse aloittaa ihan tyhjästä. *Jos ois ihan vaan sanonu, ett nyt tehään tää, muutamalla lauseella. Sit ois varmaan ollu niinku pulassa, ett mites tästä nyt edetään (C 12,1).*

Kaikki opiskelijat hyötyivät suggestiopohjaisesta opetuksesta. Negatiivinen asennoituminen musiikkiin ja musiikin kuunteluun heikensi rentoutumisen tasoa ja näin ollen myös mielikuvat jäivät heikoiksi. Suggestiopohjaisen opetuksen avulla käsityön opetuksessa voitiin helpottaa alkumielikuvan (vert. Anttilan malli) löytymistä. Sen sijaan idean eteenpäin vieminen oli vaikeaa.

Tutkimustulokset olivat oletetun suuntaiset. Menetelmän avulla voidaan todella helpottaa yksilön luovaa suunnittelua. Sen sijaan yllättävää ja aiemmista tutkimuksista hieman poikkeavaa oli menetelmän sopivuus. Omassa tutkimuksessani kaikki opiskelijat hyötyivät menetelmästä. Sen sijaan aiemmissa tutkimuksissa (ks. Lerikkanen & Uusitalo 1990; Peltola & Raatikainen 1992) oli havaittu, että aktiivisesti musiikkia harrastavat eivät hyötyisi menetelmästä niin paljon kuin ne, jotka eivät harrasta musiikkia lainkaan. Tutkimuksessani nousi vahvasti esille negatiivinen asennoituminen musiikkiin, joka vähensi menetelmän hyötyä.

Opiskelijoiden käsityölliset prosessit muistuttivat yleisiä käsityön suunnittelu- ja valmistusprosessimalleja (Anttilan ja Lindforssin mallit). Koeryhmässä ensimmäinen idea, alkumielikuva, muodostettiin siis mielikuvamatkan annitelmista. Vertailuryhmässä opiskelijat saattoivat joutua pohtimaan pitkään toteuttamaansa tuotetta ennen kuin sopiva idea syntyi. Opiskelijoiden alkumielikuvan tarkentuessa vertailuryhmän opiskelijat tarttuivat valmiisiin malleihin ja ohjeisiin helposti. Koeryhmässä työskentely oli luovaa. Tuotteet syntyivät itselle uusista asioista ja suunnitelmia työstettiin pitkään. *Se oli ihan hieno homma että sai tehdä tälläsen oman luovan työn (C 18, 4).*

Luovuuden kannalta tarkastellessa voidaan havaita, että suggestiopohjainen menetelmä soveltuu käsityön opetukseen. Tällöin opetus sisältää sellaisia piirteitä, jotka helpottavat luovaa työskentelyä. Menetelmä antaa opiskelijoille sellaiset puitteet, jotka mahdollistavat luovan työskentelyn. Luovuutta helpottavia tekijöitä menetelmässä on useita. Rentoutunut mielentila mahdollistaa kiireettömään ajatustoimintaan. Luovuus ja luova prosessi vaatii ympärilleen aikaa, sitä ei voida nopeuttaa. Kerrottu tarina ja taustalla soiva musiikki antaa virikkeitä mielikuvitukselle. Liikkeelle ei tarvitse lähteä tyhjästä. Usein liian vapaat kädet luovat ahdistusta.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että suggestiopohjainen opetusmenetelmä soveltuu hyvin käsityön luovaan ideointiin. Tämän tutkimuksen kartoittavasta luonteesta johtuen tutkimustuloksia pitää tulevaisuudessa tarkentaa ja syventää. Otoksen pienuudesta johtuen riittäviä yleistyksiä tutkimustuloksille ei voida asettaa, mitä laadullisessa tutkimuksessa yleensäkin ei tavoitella. Tulosten luotettavuuden lisäämiseksi menetelmää tulisi testata erilaisille ryhmille. Aikuisryhmissä menetelmän luonne on luultavasti toinen kuin lapsiryhmissä. Lapsiryhmille mielikuvakertomuksen rooli korostuu ja opettajan ohjeet työskentelyä aloitettaessa ovat tärkeät.

Tulevaisuudessa suggestiopohjaista menetelmää tutkittaessa tulisi keskittyä käsityöllisen suunnittelun jatkumiseen. Alkumielikuvat oli helppo muodostaa, mutta sen jälkeinen suunnittelu oli työlästä. Kannattaakin pohtia, miten tarkennettun mielikuvan muodostamista voisi helpottaa ja kenties nopeuttaa. Täytyykö opettajan toimintaa menetelmän ohjaajana muuttaa ja mitä vaikutuksia

sillä on? Entä miten mahdottomista mielikuvista saadaan toimivia käsityöllisiä tuotteita, ehkä jopa käyttötavaroita?

LÄHTEET

- Anttila, P. 1993. Käsityön ja muotoilun teoreettiset perusteet. Porvoo: WSOY .
- Anttila, P. 1983. Prosessi vai produkti? Tutkimus käsityön asenteista ja arvopäämääristä. Kouluhallitus. Tutkimusselesteita 43. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Helsinki: Akatiimi oy.
- Autio, O. 1992. Teknisen työn opetuksen nykysuuntaukset. Teoksessa S. Tella (toim.) Joustava ja laaja-alainen opettaja. 336 - 341.
- Autio, O. 1997. Oppilaiden teknisten valmiuksien kehittyminen peruskoulussa. Tytöt ja pojat samansisältöisen käsityön opetuksen kokeilussa. Helsingin yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. Tutkimuksia 177.
- Bancroft, W. J. 1995a. From Research and Relaxation to Combination and Creativity: American Version of Suggestopedia. Saatavana ED muodossa 379 919.
- Bancroft, W. J. 1995b. The Western Tradition of Suggestion and Lozanov's Suggestology / suggestopedia. Saatavana ED muodossa 382 006.
- Bergström, M. 1984. Luovuus ja aivotointa. Teoksessa: R. Haavikko & J.-E. Ruth (toim.) Luovuuden ulottuvuudet. 159 - 172.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. Educational Research. An Introduction. 5. painos. New York: Longman.
- Brown, R. T. 1989. Creativity: What are we to measure. Teoksessa J. A. Glover & R. R. Ronning & C. R. Reynolds (toim.) Handbook of creativity. 3 - 32.
- Cohen, L. & Manion, L. 1980. Research Methods in Education. 2. painos. Lontoo: Croom Helm.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Gardner, H. 1993. Creating minds. New York: Basic Books.
- Glover, J. A. & Ronning, R. R. & Reynolds, C. R. (toim.) 1989. Handbook of creativity. New York: Plenum Press.

- Haavikko, R. & Ruth, J.-E. (toim.) 1984. Luovuuden ulottuvuudet. Espoo: Weilin+Göös.
- Heikkilä, J. 1981. Luovan ongelmanratkaisun didaktiikka. Helsinki: WSOY.
- Heikkilä, J. 1987. Käsityökasvatuksen teorian rakennusaineiksia. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:122.
- Hennessey, B. A. & Amabile, T. M. 1988. The conditions of creativity. Teoksessa R. J. Sternberg (toim.) The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives. Cambridge: Cambridge university press. 11 - 38.
- Hirsjärvi, S. 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hoikkala, T. 1990. Teun A. van Dijkkin diskurssianalyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 142 - 161.
- Hooper-Hansen, G. 1992. Suggestopedia: A Way of Learning for the 21st Century. Teoksessa J. Mulligan & C. Griffin (toim.) Empowerment through Experiential Learning. Explorations of Good Practice. Lontoo: Kogan Page, 197 - 207.
- Hovi, S. 1994. Tekstiiohpettajat ja käsityön opetussuunnitelma. Teoksessa S. Tella (toim.) Näytön paikka. Opetuksen kulttuurin arviointi. 225 - 232.
- Hyytiäinen, M. 1998. Käsityön lukiodiplomi. Tapaustutkimus oppilaan prosessista. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Käsityötieteen pro-seminaaritutkielma.
- Kananoja, T. 1992. Käsityö - luonnontiede - teknologia. Teoksessa S. Tella (toim.) Joustava ja laaja-alainen opettaja. 319 - 335.
- Karvosenoja, M. 1989. Suggestopediaan pohjautuvaa opetusta äidinkielessä. Teoksessa R. Kock (toim.) Suggestopedia suomalaisessa koulussa. 18 - 22.
- Kinnunen, M. 1991. Suggestopediavaikutteinen opetusmuoto lukion uskonnon opetuksessa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Uskontopedagogiikan laitos.
- Klein, R. D. 1982. An inquiry into the factors related to creativity. The Elementary School Journal 82, 3, 256 - 265.

- Kock, R. 1989. Kokemuksia suggestopedisesta opetuksesta. Teoksessa R. Kock (toim.) Suggestopedia suomalaisessa koulussa. 5 - 7.
- Kock, R. (toim.) 1989. Suggestopedia suomalaisessa koulussa. Raportteja koulu-
kokeiluista nro 14. Kouluhallitus.
- Kojonkoski-Rännäli, S. Ajatus käsissämme. Käsitteiden merkityssisällön
analyysi. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 109.
- Kumpulainen, M. 1989. Suggestopedian vaikutus koulun sisäisen hengen luojana.
Teoksessa R. Kock (toim.) Suggestopedia suomalaisessa koulussa. 12 -
13.
- Lerkkanen, M.-K. & Uusitalo, M. 1990. Mielikuvaoppiminen luovuuden virittäjä-
nä alkuopetusikäisten kirjoitelmissa ja piirroksissa. Jyväskylän yliopisto.
Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 41.
- Lindfors, L. 1991. Slöjdidaktik. Inriktning på grundskolans textilslöjd. Finn
Lectura.
- Lindfors-Immonen, E. 1992. Käsitteiden opetuksen lähestymistapoja. Teoksessa S.
Tella (toim.) Joustava ja laaja-alainen opettaja. 343 - 354.
- Lindh, R. 1983. Mielikuvaoppiminen. Suggestiopohjaisen oppimisen opas. Por-
voo: WSOY.
- Lindh, R. 1987. Suggestiiviset mielikuvamallit käyttäytymisen muokkaajina tark-
kailuluokkalaisilla. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in educa-
tion, psychology and social research 60.
- Lindh, R. & Mustonen, K. (toim.) 1995. Suggestiopohjaista pedagogiikkaa suoma-
laisittain. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuskeskus.
- Lozanov, G. 1978. Suggestology and outlines of Suggestopedy. New York: Gor-
don and Breach.
- Lozanov, G. 1980. Suggestopedia, uusi hämmästyttävä tapa oppia. Suom. J.-P.
Takala. Jyväskylä: Gummerus.
- Machaco, L. 1985. Principles of emotology and emotopedia. The development of
potentialities as an element of self-realization. Pilot edition. Rio de
Janeiro.

- Marttila, L. 1994. Suggestopedia ja sen käyttö ala-asteella. Pro gradu -tutkielma. Joensuun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Oikarinen, M.-L. 1989. Koulun kehittäminen eri tahojen yhteistyönä. Teoksessa R. Kock (toim.) Suggestopedia suomalaisessa koulussa. 14 - 17.
- Papanek, V. 1970. Turhaa vai tarpeellista? Helsinki: Kirjayhtymä.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative Evaluation and Research Methods. 2. painos. Newbury Park: Sage Publications.
- Peltola, E. & Raatikainen, T. 1992. Suggestopedisen taustamusiikin vaikutukset kuudesluokkalaisten kuvalliseen luovuuteen. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Peruskoulun opetuksen opas: Ala-asteen käsityö ja tekstiilityö. 1988. Kouluhallitus. Helsinki: VAPK.
- Peruskoulun opetuksen opas: Tekninen työ. 1988. Kouluhallitus. Helsinki: VAPK.
- Piekkari, U. 1992. Suggestopedisen opetusmenetelmän soveltuvuus ala-asteella. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Pohjala, K. 1989. Suggestologiapohjaisia virtauksia kielenopetuksessa. Teoksessa R. Kock (toim.) Suggestopedia suomalaisessa koulussa. 7 - 10.
- Relander, K. 1989. Rentoutumisen käyttö keskittymisen ja oppimisen lisääjänä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Opetusmonisteita nro 10.
- Rissanen, M. 1992. Suggestopedisen opetusmenetelmän kokeilu peruskoulun seitsemännellä luokalla tekstiilitiedon opettamisessa. Pro gradu - tutkielma. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Käsityötieteen koulutuslinja.
- Rosica, J. A. 1982. Creativity. An examination, analysis and synthesis of conscious and unconscious theories. Ann Arbor: University microfilms international.
- Ruth, J.-E. 1984. Luova persoona, prosessi ja tuote. Teoksessa: R. Haavikko & J.-E. Ruth (toim.) Luovuuden ulottuvuudet. 13 - 35.

- Röppänen, J. & Tuomenlehto, M. 1988. Suggestopedisen opetusmenetelmän soveltamisesta ala-asteella. Pro gradu -tutkielma. Joensuun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Saféris, F. 1987. Suggestopedia. Oppimisen vallankumous. Helsinki: Otava.
- Santakallio, E. 1994. Teknologian opetuskokeilu Kajaanissa. Teoksessa S. Tella (toim.) Näytön paikka. Opetuksen kulttuurin arviointi. 233 - 241.
- Scheele, P. R. 1997. PhotoReading. Whole mind -järjestelmä. Suom. T. Schwedjuk-Myllymäki. Helsinki: PhotoReading Scandinavia.
- Schuster, D. H. & Gritton, C. E. 1986. Suggestive accelerative learning techniques. New York: Gordon and Breach Science Publishers.
- Stein, B. S. 1989. Memory and creativity. Teoksessa J. A. Glover & R. R. Ronning & C. R. Reynolds (toim.) Handbook of creativity. 163 - 176.
- Suojanen, U. 1993. Käsiyökasvatuksen perusteet. Helsinki: WSOY
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Tella, S. 1984. Intensiiviopetusmenetelmien eroista ja yhtäläisyyksistä. Kasvatus, 1, 39 - 46.
- Tella, S. (toim.) 1992. Joustava ja laaja-alainen opettaja. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 100.
- Tella, S. (toim.) 1994. Näytön paikka. Opetuksen kulttuurin arviointi. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 129.
- Tuomikoski, P. 1987. Taide ja ihminen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Hanki ja jää.
- Valkama, L. 1989. Suggestopedisen opetuksen haasteet kunnan koulutoimelle. Teoksessa R. Kock (toim.) Suggestopedia suomalaisessa koulussa. 10 - 12.
- Viita, J. & Väänänen, J. 1995. Suggestopedagogiikkaa dysfaattisille lapsille. Kvalitatiivinen tapaustutkimus suggestopedagogiikan käytöstä dysfaattisten lasten sanavaraston ja minäkäsityksen kehityksen tueksi. Pro gradu -tutkielma. Joensuun yliopisto. Erityiskasvatuksen laitos.

Zeisel, J.1986. Inquiry by design. Tools for environment behavior reseach. 3. painos Monterey: Cole publishing company.

LIITTEET

Liiteluettelo

1. Alkumittari
2. Sanalliset rentoutumisohteet
3. Suggestiopohjaisessa opetuksessa käytetty musiikki
4. Suggestiopohjaisessa opetuksessa käytetty teksti
5. Opiskelijoille jaettu kurssitiedote
6. Teemahaastattelurunko
7. Koeryhmän opiskelijoiden valmiit työt
8. Vertailuryhmän opiskelijoiden valmiit työt

Liite 1

ARVOISA OPISKELIJA

Teen pro gradu -tutkielmaa käsityöllisestä prosessista. Pyydän Sinua vastaamaan seuraavaan kyselylomakkeeseen. Ympyröi oikeat tai lähinnä oikeaa olevat vastausvaihtoehdot, mutta halutessasi voit myös tarkentaa vastaustasi kirjoittamalla lisää kyselyn kääntöpuolelle. Vastaa avoimiin kysymyksiin niille varattuun tilaan. Pyydän Sinua myös kirjoittamaan nimesi kyselylomakkeeseen, jotta tutkimuksen edetessä pystyn vertaamaan vastauksiasi ja muuta aineistoa. Nimeäsi ei tulla käyttämään tutkimusraportissa.

Kysely palautetaan viimeistään 25. helmikuuta 1999 OKL:n käsityöluokkaan.

Kiitos vastauksistasi:

Mari Hyytiäinen

1. Nimi _____

2. Koulutus (aikaisemmat opinnot): _____

3. Opettajankoulutuslaitoksen ulkopuolella suorittamiesi käsityöopinnojen laajuus ja sisällöt:

4. Teetkö käsitöitä vapaa-aikanasi?

1) kyllä

2) ei

Jos vastasit ei, voit siirtyä suoraan kysymykseen 11.

5. Kuinka usein teet (ei opiskelutyönä) tekstiilikäsitöitä (kudonta, neulonta, virkkaus, kirjonta, kankaanvärjäys tai -painanta, solmeilu, vaateompelu, sisustusompelu, nypläys, muotoaminen)?

1) päivittäin

2) 2 - 3 kertaa viikossa

3) kerran viikossa

4) 2 - 3 kertaa kuukaudessa

5) harvemmin

6. Kuinka usein teet teknisiä käsitöitä (esim. puu-, metalli- ja muovityöt)?

1) päivittäin

2) 2 - 3 kertaa viikossa

3) kerran viikossa

4) 2 - 3 kertaa kuukaudessa

5) harvemmin

7. Kuinka usein teet askartelutöitä (esim. paperityöt)?

1) päivittäin

2) 2 - 3 kertaa viikossa

3) kerran viikossa

4) 2 - 3 kertaa kuukaudessa

5) harvemmin

8. Mitä käsityötekniikkaa käytät mieluiten harrastaessasi käsitöitä (ei opiskelutyö)? Perustele

9. Minkä käsityötuotteen olet viimeksi valmistanut (ei opiskelutyö)?

10. Mitä tai minkä tuotteen olet viimeksi suunnitellut valmistavasi käsityönä (ei opiskelutyö)?

11. Kuunteletko musiikkia vapaa-aikanasi?

1) kyllä

2) ei

Jos vastasit ei, voit siirtyä suoraan kysymykseen 15.

12. Kuinka usein kuuntelet musiikkia vapaa-aikanasi?

1) päivittäin

2) 2 - 3 kertaa viikossa

3) kerran viikossa

4) 2 - 3 kertaa kuukaudessa

5) harvemmin

13. Kuinka usein kuuntelet klassista musiikkia vapaa-aikanasi?

1) päivittäin

2) 2 - 3 kertaa viikossa

3) kerran viikossa

4) 2 - 3 kertaa kuukaudessa

5) harvemmin

14. Millaisissa tilanteissa kuuntelet musiikkia mieluiten?

15. Soitatko jotain instrumenttia ja / tai harrastatko laulamista vapaa-aikanasi?

1) kyllä

2) ei

Jos vastasit ei, voit siirtyä suoraan kysymykseen 18.

16. Mitä instrumenttia / instrumentteja soitat ja / tai millaista laulua harrastat? Kuinka kauan olet harrastanut soittamista ja laulamista (vuosina)?

17. Kuinka usein soitat jotain instrumenttia ja / tai laulat vapaa-aikanasi?

1) päivittäin

2) 2 - 3 kertaa viikossa

3) kerran viikossa

4) 2 - 3 kertaa kuukaudessa

5) harvemmin

18. Arvioi itseäsi seuraavien väittämien avulla:

	täysin samaa mieltä	jokseenkin samaa mieltä	jokseenkin erimieltä	täysin erimieltä	En osaa sanoa
Minun on helppo keksiä uusia ideoita	1	2	3	4	0
Näkemäni perusteella minulle herää uusia ajatuksia ja ideoita	1	2	3	4	0
Vieraat asiat ovat mielestäni kiinnostavia haasteita	1	2	3	4	0
Monet tuoksut tuovat mieleeni uusia ajatuksia ja ideoita	1	2	3	4	0
Käsityötuotteiden suunnittelu on minulle helppoa	1	2	3	4	0
Saan ympäristöstäni uusia virikkeitä	1	2	3	4	0

	täysin samaa mieltä	jokseenkin samaa mieltä	jokseenkin erimieltä	täysin erimieltä	en osaa sanoa
Osaan hyödyntää mielikuvitustani	1	2	3	4	0
Pyrin ratkaisemaan kohtaamani ongelmat	1	2	3	4	0
Turvaudun mielelläni vanhoihin ratkaisuihin	1	2	3	4	0
Pidän uusien asioiden kehittämistä tärkeänä	1	2	3	4	0
Suunnittelutyö on mielestäni haasteellista	1	2	3	4	0
Työskennellessäni taustamusiikki auttaa minua keskittymään	1	2	3	4	0
Ajatukseni ja ideani ovat usein toteuttamiskelpoisia	1	2	3	4	0
Työskennellessäni rikon usein asetettuja rajoja	1	2	3	4	0
Jos keksin uuden idean, haluan myös toteuttaa sen	1	2	3	4	0
Tunnen vastuuta työskennellessäni ideoiden ja ajatusten parissa	1	2	3	4	0
Työskentelyni uuden asian parissa on prosessi, joka mahdollistaa kokeluja ja muutoksia	1	2	3	4	0
Taustalla soiva instrumenttimusiikki häiritsee keskittymistäni, jos teen käsitöitä	1	2	3	4	0
Olen ennakkoluuloton kohdatessani uusia asioita	1	2	3	4	0
Olen utelias	1	2	3	4	0
Pidän uusien esineiden kehittämistä tärkeänä	1	2	3	4	0
Kuulemani perusteella minulle herää uusia ajatuksia ja ideoita	1	2	3	4	0

Liite 2

Rentoutuksessa käytetty teksti:

Ota mukava istuma asento. Istu selkä suorana ja jalkapohjat tukevasti maassa. Aseta kädet mukavasti syliisi. Anna niskasi lihasten rentoutua. Asentosi on mukava ja keskittynyt. Tunnet olosi miellyttäväksi. Hengitä syvään ja rauhallisesti, mieluiten nenän kautta. Silmäluomesi tuntuvat raskailta. Voit sulkea silmäsi. Kuuntele musiikkia, joka soi hiljaa taustalla. Hengitä rauhallisesti ja syvään. Hengitä rauhallisesti ja syvään. Jokaisella kerralla, kun hengität rauhallisesti ja syvään tunnet olosi yhä rentoutuneemmaksi. Tunnet kuinka lihaksesi rentoutuvat. Jalkateräsi ja nilkkasi tuntuvat veltoilta ja raskailta. Pian rentous leviää sääriin ja reisiin. Jalkasi tuntuvat raskailta. Tämä rentoutunut olotila leviää pian koko vartaloon. Kätesi tuntuvat veltoilta ja painavilta polviasia vasten. Selkäsi on rentoutunut. Samoin niskasi ja hartiasi. Tunnet olosi tyyneksi ja rauhoittuneeksi. Sinun on hyvä olla. Hengitä rauhallisesti ja syvään. Hengitä rauhallisesti ja syvään. Olet rentoutunut, mutta virkeä. Kuulet vain minun ääneni ja kaikki muu jää taustalle.

Liite 3

Suggestiopohjaisessa opetuksessa käytetty musiikki:

Franz Schubert:

sinfonia no 5

b - duuri

allegro

Pjotr Tchaikovsky:

piano konsertto no 1

b - molli

allegro

Ludvig van Beethoven:

sinfonia no 5

C - molli

allegro con brio

Ludvig van Beethoven:

sinfonia 6

F - duuri

pastoraali

Joseph Haydn:

viulukonsertto no 2

G - duuri

Liite 4

Suggestiopohjaisessa opetuksessa käytetty teksti:

On kaunis aurinkoinen aamu. Heräät pehmeästä ja lämpöisestä pedistä. Ulkoa tulevat auringonsäteet ja linnun laulu saa sinut nousemaan vuoteesta. Sinulla ei ole kiire minnekään, mutta nämä epätavalliset kiireettömän aamun piirteet houkuttelevat sinua tutkimaan ympäristöäsi. Pian huomaat olevasi hyvin miellyttävässä paikassa. Tämä paikka on hyvin mielenkiintoinen. Tunnet viihtyväsi.

Liikut talossa varovasti. Näät ympärilläsi erilaisia esineitä. Sellaisia esineitä ja tavaroita, joita olet aiemmin nähnyt vain kuvissa. Nyt voi kosketella niitä, haistella miltä ne tuoksuvat ja tuntea niiden erilaiset elämänkaaret. Osa esineistä on hyvin vanhoja ja osa aivan uusia, mutta ne eivät riitele lainkaan keskenään, vaan ne sopivat yhteen.

Seuraavassa huoneessa on puinen lattia, mutta sitä lämmittämään on tuotu paksu ja pehmeä matto. Istahdat matolle ja jätät katselemaan ympärillesi. Mietit sitä, miten ihmeessä voisit viedä jonkin ihanan esineen mukana. Ottaa sen ehkä taskuusi, jotta voisit myöhemmin näyttää sen ystävällesi kertoessasi tästä miellyttävästä paikasta. Valitse talossa olevista esineistä joku, joka sinua kiehtoo erityisesti. Pidät siitä ja sen ulkonäöstä ja siitä mitä tämä esine sinulle kertoo. Millainen tämä esine on? Millainen esine tuntuisi epämiellyttävältä? Vertaile näitä kahta esinettä, katsele ja tunnustele. Mieti mikä on näiden esineiden tarina? Miksi ne ovat joutuneet tähän taloon? Kuka ne on valmistanut? Haluaisit kovasti näyttää tämän esineen ystävällesi. Katsele ja koskettele sitä. Saat ehkä vielä mahdollisuuden kertoa siitä. Mieti mitä kaikkea tämä esine sinulle merkitsee?

Miltä esine näyttää?

Mitä erilaisia asioita tämä esine voi merkitä?

Mitä se symboloi?

Minkä värinen se on?

Minkä muotoinen se on?

Miltä se kuulostaa?

Miltä se tuntuu?

Mitä sen ympärillä on?

Mitä sen takana on?

Olet löytänyt miellyttävän paikan, jossa on hyvä olla. Muistat tämän miellyttävän kokemuksen ja valitsemasi esineen, jonka muistona haluat jakaa myös ystävällesi.

Vähitellen tunnet olosi virkeämmäksi. Tunnet kuinka lihaksesi ovat levänneet. Olosi on miellyttävä. Kaikki jäykkyydet ovat poissa. Kätesi ja jalkasi eivät tunnu enää painavilta. Samoin muu vartalosi on levännyt, mutta virkeä. Tunnet kuinka silmäluomesi eivät tunnu enää raskailta. Silmiesi avaaminen on helppoa. Vähitellen voit liikutella käsiäsi ja jalkojasi. Olosi on levännyt ja virkeä. Huomaat pian olevasi täysin hereillä. Olet hyvässä kunnossa ja virkistynein mielin jatkamassa opiskelua.

Liite 5

Jyväskylän yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
Tekstiilityön sivuaineopinnot
Kevät 1999

KÄSITYÖ TIETEENÄ

(Demot 10 h; itsenäinen työskentely 10 h)

Kurssin tavoite: Opiskelija suunnittelee ja valmistaa pienimuotoisen käsityötuotteen vapaavalintaisella tekniikalla. Prosessin aikana opiskelija pitää päiväkirjaa, jonka pohjalta hän valmistaa prosessikuvauksen soveltaen käsityön suunnittelu- ja valmistusprosesseja kuvaavia malleja (Anttilan tai Lindforsin malli).

oppitunnin sisältö	kesto	ryhmä A	ryhmä B
1) Kurssin aloitus ja suunnittelun alulle pano	2 h	to 4.2.99 klo 12	to 25.2.99 klo 8
2) Suunnitelmasta käsityölliseen suunnitelmaan	2 h	to 11.2.99 klo 12	to 4.3.99 klo 8
3) Työskentelyä	4 h	to 18.2.99 klo 14	to 18.3.99 klo 8
4) Viimeistely ja arviointi	2 h	to 18.3.99 klo 16	to 25.3.99 klo 8

Kirjallisuus:

Anttila, P. 1993. Käsityön ja muotoilun teoreettiset perusteet. Porvoo: WSOY.
Lindfors, L. 1991. Slöjddidaktik. Inriktning på grundskolans textilslöjd. Finn Lectura.

Arviointi: hyväksytty / täydennettävä / hylätty

Mari Hyytiäinen
kimahy@tukki.jyu.fi
Kiljanderinkatu 2 A 16
40600 Jyväskylä
014 - 216 086

Liite 6

Teemahaastattelurunko

Yhteiset kysymykset:

Kuvaile ideointiprosessiasi.

- Miten ensimmäinen idea muodostui?
- Oliko ideointi sinulle helppoa tai vaikeaa?
- Miksi?

Kuvaile tekemiäsi suunnitelmallisia ratkaisuja.

- Millaisia ratkaisuja teit?
- Olivatko ratkaisut tavanomaisia vai erilaisempia kuin yleensä?

Mielipiteet suggestiopohjaisesta käsityön opetuksesta. (vain koeryhmälle)

- Miten koit mielikuvamatkan käsityöprosessin aloittajana?
- Soveltuuko mielikuvatyöskentely käsityön opetukseen koulussa?

Käsityöprosessin aloittaminen. (vain vertailuryhmä)

- Miten käsityöllinen prosessi, joka sisältää omaa suunnittelua, tulisi aloittaa?
- Miten opettajan tulisi ohjata em. tilanne?

Lisäksi tarkentavia kysymyksiä opiskelijoiden omiin päiväkirjoihin pohjautuen ja opiskelijoiden omasta käsityöllistä suunnittelusta, ja niihin liittyvistä kokemuksista.

Liite 7

Koeryhmän opiskelijoiden valmiit tuotokset

TUOTOS	VALMISTUSTEKNIikka
vieraskirja	huovutus
korvaläpät	huovutus
taulu	huovutus ja askartelu
kaulakoru	konekirjonta
kirjottu koira	konekirjonta
säilytys- ja kuljetuspussi kirjalle	huovutus ja kirjonta (käsin)
ryijy	ryijynukatekniikka (ommellen)
astia	koneompelu
harja	huovutus

Liite 8

Vertailuryhmän opiskelijoiden valmiit tuotokset

TUOTOS	VALMISTUSTEKNIikka
onnittelukortti	kirjonta (käsin)
kännykkätumput	neulonta
maisemataulu	kuvakudos
pussilakana lapselle	kirjonta (käsin)
pannulappu	koneompelu
hellemekko	koneompelu
keittötaulu / pussikko	koneompelu
kännykkäkotelo	koneompelu ja -kirjonta
kaulapannat koiralle	koneompelu