

Mistä on käsityön taiteen perusopetus tehty?

Perinteistä, tiedoista, taidoista.

Ilmaisusta, toiveista, tahdosta.

Päivi Takala

Taidekasvatuksen pro gradu -tutkielma

Syksy 2005

Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos

Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä – Author Päivi Takala	
Työn nimi – Title Mistä on käsityön taiteen perusopetus tehty? Perinteistä, tiedoista, taidoista. Ilmaisusta, toiveista, tahdosta.	
Oppiaine – Subject Taidekasvatus	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Syksy 2005	Sivumäärä – Number of pages 150
Tiivistelmä – Abstract <p>Tutkimuksen tavoitteena on tuoda esille käsityön taiteen perusopetuksen muodostumista ja polveutumista. Käsityön taiteen perusopetus, yhtenä yhdeksästä taiteen perusopetuksen taiteen aloista, luotiin 1990-luvun alussa. Laki taiteen perusopetuksesta annettiin vuonna 1992 (424/92) ja opetussuunnitelmat samana ja seuraavana vuonna. Käsityön taiteen perusopetus ei kuitenkaan syntynyt tyhjästä, vaan rakentui osittain entisen päälle.</p> <p>Tutkimuksen lähestymistapa on taidekasvatuksesta ja kulttuurintutkimuksesta lähtevä. Tutkimusaineisto koostuu asiantuntijahaastatteluista ja käsityön taiteen perusopetuksen syntyajankohtana julkaistuista artikkeleista ja asiakirjoista. Tutkimusmenetelmänä on diskurssianalyysi.</p> <p>Tutkimus avaa sitä, miten käsityön taiteen perusopetusta tuotettiin ja perusteltiin. Se luotiin hallinnollisena rakenteena yhtenäistämään ja kehittämään kädentaitojen opetusta halutun tavoitteen suuntaisesti. Taiteen perusopetuslain ja opetussuunnitelmien tekeminen ja käsityön taiteen perusopetuksen sisällön luominen olivat kielellisiä prosesseja eli retorisen vakuuttelun ja suostuttelun läpäisemää toimintaa.</p> <p>Tutkimus osoittaa käsityön määrittelyn muutoksen. Käsityön taiteen perusopetus muodostettiin ensin teksteinä ja käsitteenä: diskurssina. Perusteita otettiin järjestelmällisesti laajalti luovuuden, taiteen ja käsityön teorioista ja ilmentymistä. Käsitteellisen syntymisen jälkeen käsityön taiteen perusopetus tuotettiin käytännön opetuksena.</p> <p>Aineistossa tulivat taistelu ja sankaruus jatkuvasti esille, joten valta ja hallinta ovat voimakkaasti läsnä tutkimuksen lähestymistavassa. Taistelua ja neuvottelua paikasta käytiin seuraavilla kentillä: onko käsityö taidetta vai ei, käsityön taiteenalan perusteet, yksi yhteinen käsityö ja taistelu paikasta auringossa. Käsityöstä tuli yksi taiteenala taiteen perusopetukseen, joten tämä taistelu voitettiin. Samalla käsityölle oli määriteltävä taiteenalan perusteet. Taistelu paikasta auringossa eli resursseista toimia sen sijaan jatkuu yhä. Käsityön taiteen perusopetus on tarkoitettu yhtenä yhtäläisenä käsityönä kaikille. Käytännössä siitä kuitenkin on muodostunut varsin nais- ja tyttövaltaista.</p>	
Asiasanat – Keywords käsityön taiteen perusopetus, käsityö, taide, hallinta, valta ja diskurssi.	
Säilytyspaikka – Depository Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos	
Muita tietoja – Additional information	

Sisältö

<i>1 Johdanto</i>	2
1.1 Lähtökohdat	2
1.2 Käsitteiden määrittely	4
<i>2 Aikaisempi tutkimus</i>	7
<i>3 Tutkimustehtävä</i>	9
3.1 Tutkimustehtävä	9
3.2 Tutkimuksen aineisto	10
<i>4 Teoreettiset lähtökohdat</i>	15
4.1 Näkökulman valinta	15
4.2 Diskurssit ja diskurssianalyysi	17
4.3 Valta ja hallinta.....	20
<i>5 Käsitön juuret</i>	24
5.1 Käsitönopetuksen varhais historia	25
5.2 Käsitö aineeksi oppivelvollisuuskouluun	33
5.3 Yhteen vetoa käsitön edistämisestä	36
<i>6 Taiteen perusopetus luodaan</i>	39
6.1 Oppivelvollisuuskoulu	40
6.2 Taide- ja taitoaineet harrastuksena	47
6.3 Ammatillisen koulutuksen kehittäminen	53
6.4 Taiteen perusopetus – ratkaisu ongelmiin.....	58
<i>7 Käsitön taiteen perusopetus</i>	63
7.1 Onko käsitö taidetta vai ei?.....	66
7.2 Käsitön taiteenalan perusteet	86
7.3 Yksi yhteinen käsitö.....	102
7.4 Taistelu paikasta auringossa.....	116
<i>8 Päätäntö</i>	131
<i>Lähteet</i>	139
<i>Liite</i>	148
Liite 1: Teemahaastattelu taiteen perusopetus	148

1 Johdanto

1.1 Lähtökohdat

Yksi uusimmista kädentaitojen koulutuksen muodoista on käsityön taiteen perusopetus. Sen syntymistä ja muodostumista jäljitetään tässä tutkimuksessa. Käsityöhön koulutetaan edelleen suunnaton määrä ihmisiä yhteiskunnassamme; kulutetaan aikaa, varoja ja vaivaa. Kädentaitojen täytyy siis olla hyvin tärkeitä ja arvostettuja, eli taitoja, joita ilman ei pärjää. Toisaalta erityisesti käsityön ja käsityöammattien vähättely tulee esille monissa yhteyksissä. Töitä ei myöskään tunnu olevan käsityöaloilla.

1980-luvun lopulla aloitin kudonnan pääaineen opistotasoisena opiskeluni Kuopion käsi- ja taideteollisuusoppilaitoksessa. Pääaineeni nimi vaihdettiin tekstiiliksi ennen valmistumistani. Myöhemmin jatkoin saman alan ammattikorkeakouluopintoja ja tässä vaiheessa oppilaitoksen nimi oli muuttunut Kuopion muotoiluakatemiaksi. Sain valita tutkintonimikkeen opistosta valmistuessani kudonnanohjaajan ja artenomien vaihtoehdoista ja toisen kerran vuonna 2001 artenomien (AMK) ja muotoilijan (AMK) vaihtoehdoista. Jatkoin opintojani avoimessa korkeakoulussa kasvatustieteessä ja se polku toi minut myöhemmin taidekasvatuksen pääaineopiskelijaksi Jyväskylän yliopistoon. Pro gradu -tutkielmaa tehdessäni miellän opiskelleeni aikaisemmin käsityötä, vaikka nimitys silloin olikin kudonta tai tekstiili.

Käsityön taiteen perusopetukseen tutustuin syksyllä 2001 aloittaessani käsityöneuvojan sijaisuuden Kauhajoen käsityökeskuksessa¹. Varsinainen toimenkuvani oli aikuisten neuvonta. Osallistuin myös lapsille ja nuorille suunnattuun käsityön taiteen perusopetuksen opetukseen ja työskentelin sen kehittämisprojektissa. Kasvatustieteen opintoni olivat edenneet aineopintoihin ja käsityön taiteen perusopetus tuli mukaan opintoihini esseiden ja proseminaarityön aiheeksi.

Taidekasvatuksen pääaineopiskelijaksi siirtymiseni jälkeen käsityön taiteen perusopetuksen pohtiminen tuntui edelleen haastavalta, joten analysoin sitä lukuisissa pää- ja sivuaineideni esseissä. Syksyn 2002 aikana kypsyi ajatus jatkaa käsityön taiteen perusopetuksen

¹ Nykyisin Kauhajoen taitokeskus.

tutkimista pro gradu -työssäni. Aiheessa yhdistyy sekä siihenastinen opiskelu- ja työhistoriani anti että mielenkiintoni kohteet: nuorisotyö kolmannella sektorilla, käsityön opetus ja ohjaus, kasvatustiede, kulttuuripolitiikka, käsityö ja taidekasvatus.

Perehtymiseni aihealueeseen alkoi käsityön taiteen perusopetuksen nykypäivästä laajeten tarpeeseen tuntea taiteen perusopetuksen koko laaja alue. Samalla mielenkiintoni tarkentui erityisesti koskemaan taiteen perusopetuksen syntyä ja polveutumista, sillä tausta on varsin olennaista yritettäessä ymmärtää taiteen perusopetuksen käsitteitä, tehtävää ja syntyprosessia. Käsityönopetusta on kehitelty ja muuteltu jatkuvasti tavoitteena parempi käsityönopetus, kuten esimerkiksi oman koulutushistoriani muuttuneet nimitykset kertovat. Taiteen perusopetuksessa kiinnostukseni herätti erityisesti sen tapa olla varta vasten tehty ja tuotettu järjestelmä, kuten asiakirjoissa² korostetaan. Kiinnostukseni valtaan vahvistui kädentaitojen opetuksen ohjailun oivaltamisesta. Miten ja mistä käsityön taiteen perusopetus on muodostettu ja muodostunut?

En ole ollut käsityön taiteen perusopetuksen sisäpiirissä. Olen seurannut sitä sivusta vieraillevana ohjaajana, kasvatustieteen ja taidekasvatuksen opiskelijana. Kohtasin taiteen perusopetuksen ja käsityön jakautumisen omiin leireihinsä, näin taistelua paikasta ja mahdollisuuksista toteuttaa toimintaa. Ongelmat, ristiriidat ja epäjohtonmukaisuus tulivat esille tämän tästä. Puhuttu ja kirjoitettu kieli ja toisaalta toiminta eivät tuntuneet olevan samaa. Tämä ristiriitaisuus ja taistelu jäivät vaivaamaan mieltäni. Pro gradu -tutkielmassani jäljittän käsityön taiteen perusopetuksen paikan ja sisältöjen muodostumista.

Tutkimuksen ensimmäisessä osassa, luvuissa 1-2, tuon esille tutkimuksen taustaa ja omaa kiinnittymistäni aiheeseen. Tämän jälkeen luvussa 3 esittelen tutkimustehtävän, aineiston hankinnan ja luvussa 4 menetelmät. Tutkimuksen tulososa alkaa luvusta 5 jatkuen lukuihin 6-7. Tulososa rakentuu aikajärjestykseen, eli luvuissa 6-7 siirryn lähemmäs nyky-aikaa luvun 5 alkaessa käsityön historiasta. Käsityön historiaa tuon esille käsityön taiteen perusopetuksen juurien näkökulmasta. Luvuissa 6 ja 7 siirryn taiteen perusopetukseen ja käsityön taiteen perusopetukseen. Luku 8 päättää tutkimuksen pohdintaani tuloksista ja tutkimuksen merkityksestä.

² Tuomikoski 1993, 11; luku 4.

1.2 Käsitteiden määrittely

Taiteen perusopetus on yksi osa suomalaisessa taidekasvatusjärjestelmässä. Taidekasvatusjärjestelmä koostuu yleissivistävästä taideopetuksesta ja -kasvatuksesta, joilla tarkoitetaan koko ikäluokalle annettavaa taide- ja taitoaineiden opetusta oppivelvollisuuskoulussa sekä taideharrastuksesta, jota tarjoavat erilaiset järjestöt, seurakunnat ja kuntien ja kaupunkien nuorisoi-, koulu- ja sosiaalitoimi esimerkiksi kerhoina ja kursseina.³ Oppivelvollisuuskoulun taidekasvatus suuntautuu lapsille ja nuorille. Harrastustoimintana taide-, taito- ja kulttuurikasvatusta on tarjolla kaikenikäisille. Aikuisille taidekasvatusta ja taideopetusta on tarjolla sekä ammatillisena että harrastusmuotoisena. Yleissivistävää taidekasvatusta on myös ammatillisessa koulutuksessa sekä keskiasteella että korkea-asteella. Yleissivistävän ja harrastusmuotoisen taidekasvatuksen lisäksi taiteita voi opiskella ammatillisessa ja korkea-asteen koulutuksissa. Hallituksen esityksen (HE 86/1997) mukaisesti taiteen perusopetus siirtyi vuonna 1999 osaksi suomalaista koulujärjestelmää; taiteen perusopetuslaki (633/1998) kuuluu koululakeihin.⁴

Virallisen määritelmän mukaan taiteen perusopetus on etupäässä lapsille ja nuorille tarkoitettua vapaa-ajalla tapahtuvaa taiteen opiskelua.⁵ Maksullisessa taiteen perusopetuksessa on valittavissa yleinen oppimäärä kuvataiteen, arkkitehtuurin, audiovisuaalisen taiteen, käsityön, tanssin, teatteritaiteen, sanataiteen, sirkustaiteen tai musiikin⁶ taiteenaloilta. Yleisen oppimäärän lisäksi on laaja oppimäärä. Oppimäärään voidaan sisällyttää eri taiteenalojen opiskelua. Koko oppimäärän suoritus kestää viidestä yhdeksään vuotta riippuen hieman koulutuksen järjestäjästä ja oppimäärän laajuudesta. Taiteen perusopetusta annetaan myös aikuisille. Laki taiteen perusopetuksesta astui voimaan toukokuussa 1992 (424/1992). Laki uudistettiin vuonna 1998 (1998/633).⁷

Mitä muuta taiteen perusopetus on kuin edellä mainittu virallinen kuvaus? Tässä tutkimuksessa ymmärrän taiteen perusopetuksen ajassa muuntuvana kulttuurisena jatkumona ja

³ Taideopetustyöryhmän muistio 1989, 1–3.

⁴ Hallituksen esitys HE 86/1997.

⁵ Laki taiteen perusopetuksesta 633/1998.

⁶ Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 2005 taiteenalojen nimet on mainittu täten; aikaisemmissa asiakirjoissa nimitykset ovat erilaisia. Laajan oppimäärän opetussuunnitelmia ei ole tehty kaikille edellä mainituille taiteille. (Taiteen perusopetuksen yleisen 2005.)

⁷ Laki taiteen perusopetuksesta 633/1998.

prosessina⁸. Toisin sanoen taiteen perusopetus ei ole syntynyt tyhjästä eikä hetkellisenä laki- ja opetussuunnitelmaudistuksena. Se ei myöskään ole valmis eikä siitä voi valmistulla. Taiteen perusopetuksen sisältö, tarkoitus ja merkitys ovat syntyneet prosessina pitkän ajan kuluessa ympäröivän kulttuurin ja ihmisten välisen vuorovaikutuksen tuloksena. Jokainen taidekoulu ja taho toteuttaa sitä hieman eri tavoin. Samaan aikaan taiteen perusopetus on silti myös selkeästi määritelty kokonaisuus, joka on määritelty lain ja opetussuunnitelman normeihin. Laki ja opetussuunnitelma ovat kuitenkin mahdottomia toteuttaa pilkulleen, ja nimenomaan tässä kohdin astuu kulttuurinen vaikutus mukaan. En tarkastele taiteen perusopetusta yhtenä pysäytettynä hetkenä, vaan pitkänä ajallisen prosessina: miten se on syntynyt ja tehty.

Käsityö on yksi taiteen perusopetuksen taiteenaloista, kuten edellä käy ilmi. Käsityön taiteen perusopetus on pitkäkoko termi, mutta käytän sitä selvyys vuoksi kokonaisuutena. Perusopetus yksistään viittaa nykyisin oppivelvollisuuskoulun vuosiluokkien 1-9 opetukseen. Taiteen perusopetuksesta puhuessani tarkoitan kaikkia yhdeksää taiteenalaa, jotka muodostavat yhdessä tämän kokonaisuuden. Lisäksi erotan termin käsityö käsityön taiteen perusopetuksesta. Käsityön taiteen perusopetus on käsityön opetusta taiteena ja taidekasvatuksena, eikä ensisijaisesti esimerkiksi taitona, työnä tai askarteluna. Käsityön taiteen perusopetus on tavoitteellista ja opetussuunnitelmaan perustuvaa opetusta, jossa käsityöllisen menetelmin erilaisista materiaaleista eri tekniikoin valmistetaan tuote tai teos taiteellinen ilmaisu huomioon ottaen.

Termiä käsityö käytän neutraalina yleisterminä käsityöstä; se sulkee sisäänsä kaikenlaisen käsityön. Ymmärrän käsityön ihmisen toimintana, jossa käsin muokataan jostakin materiaalista jotakin. Käsityö on toimintaa, mutta se on myös tuote, joka syntyy toiminnan tuloksena. Tämä perusta ei ole muuttunut, vaikka käsityö on aikojen kuluessa eriytynyt hyvin monenlaiseksi toiminnaksi ja suuntaukseksi aina taiteesta teknologiaan ja konkreettisista tuotteista tieteen tutkimuskohteeksi. Aika, kulttuuri, ihmisen arvostukset ja apuvälineet muuttuvat, joten käsityön muodot tai tekniikat eivät voi pysyä muuttumattomina.

Valta liittyy hallintaan ja hegemoniaan. Foucault'laisittain ajatellen valta ei ole instituutio eikä sitä voida omistaa. Valtaa on vaikea löytää tai määrittää, mutta yksi tapa paikallistaa

⁸ Kulttuurisen jatkumon käsite Jokinen & Juhila 1999, 56–64; prosessi Fornäs 1998; näistä enemmän luvussa 4.1.

sitä on etsiä vastarintaa. Vastarinta kertoo vallan olemassaolosta. Valta esiintyy ihmisten tai esimerkiksi diskurssien välisissä suhteissa. Valta on toimivaa eli se on liikkeelle paneva voima. Valta toimii esimerkiksi muokkaamalla totuutta ja käsityksiämme asioista.⁹ Hegemoninen diskurssi on valtaapitävä, voimakas tapa ajatella, puhua ja toimia. Toisinaan se ei anna tilaa muille tavoille ajatella. Silti se voi olla niin yleinen ja itsestään selvä, että sitä ei tule huomanneeksi. Valta diskurssien välillä tuottaa hegemonisia diskursseja. Valta diskurssien sisällä muotoilee diskurssista tietynlaisen eli esimerkiksi tavan puhua käsityön taiteen perusopetuksesta.¹⁰ Valtaan ja hegemoniaan liittyy läheisesti hierarkian käsite eli arvo- ja valtajärjestys, jossa huipulla olevalla tasolla on enemmän valtaa tai arvoa kuin alemmilla tasoilla olevilla. Esimerkiksi taide katsotaan monesti arvokkaammaksi kuin taito.

⁹ Anttonen 1998; Dreyfus & Rabinow 1992, Foucault 1982; Husa 1995; Kaarre 1994.

¹⁰ Jokinen & Juhila 1993.

2 Aikaisempi tutkimus

Taiteen perusopetusta on tutkittu etupäässä kasvatustieteen näkökulmasta ja jonkin verran yhteiskuntatieteiden näkökulmasta. Käsityön taiteen perusopetusta on tutkittu varsin vähän, sillä valtaosa taiteen perusopetuksen tutkielmista on kuvataiteen tai musiikin aloilta. Esimerkiksi väitöskirjatasoista käsityön taiteen perusopetuksen tutkimusta en ole löytänyt. Peruskoulun käsityönopetuksesta ja käsityöstä yleensä on toki tutkimusta tehty runsaasti. Käsityötä on tutkittu esimerkiksi edellä mainittujen kasvatustieteen ja yhteiskuntatieteiden aloilla. Taidehistorian, kansatieteen ja kulttuurihistorian parissa on paljon käsityön tutkimusta. Vuodesta 1992 alkaen käsityötä on ollut mahdollista tutkia myös käsityötieteessä. Taidekasvatuksena käsityötä on tutkittu melko vähän, sillä esimerkiksi taideteollisen korkeakoulun ja Lapin yliopiston taidekasvatus on suuntautunut kuvataiteeseen, joten käsityön tutkimusta ovat tehneet lähinnä käsityönopettajiksi valmistuneet, jolloin se on tehty kasvatustieteen näkökulmasta.

KL Seija Karppinen (2001) on tehnyt lisensiaatin tutkimuksen Helsingin yliopistossa käsityön taiteen perusopetuksesta. Tutkielman nimi on *Käsityö - yksi tapa tehdä havaintoja, yksi tapa olla olemassa: Grounded Theory -tutkimus käsityön ohjaajien näkemyksistä taiteen perusopetuksessa*.¹¹

Käsityö kuuluu visuaalisiin taiteisiin taiteen perusopetuksessa kuten kuvataidekin. Kati Rantala (2001) on tutkinut väitöskirjassaan *Ite pitää keksii se juttu. Tutkimus kuvataidekasvatuksen ja kasvatettavan kohtaamisesta* taiteen perusopetuksen kuvataidetta, Helsingin yliopisto. Jyväskylän yliopistossa Marjo Kamila (2002) ja Johanna Penttinen (2004) ovat tehneet pro gradu -tutkielmat kuvataiteen taiteen perusopetuksesta.

Kasvatustieteen näkökulmasta käsityön taiteen perusopetuksen pro gradu -tutkielmia on esimerkiksi vuodelta 2003 Tampereen Näpsä käsityökoulun rehtori Marja-Leena Seilon tutkielma *Käsityökoulu ilmiönä ja erityisyytenä*, Helsingin yliopisto. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksella on useita 1990-luvulla tehtyjä pro gradu -tutkielmia käsityön taiteen perusopetuksesta. Pro gradu -tasoisia tutkielmia käsityön taiteen perusopetukses-

¹¹ Seija Karppisen väitöskirja *Mitä taide tekee käsityöstä? Käsityötaiteen perusopetuksen käsitteellinen analyysi* esitettiin 17.12.2005 Helsingin yliopistossa tarkistettavaksi.

ta on tehty myös esimerkiksi Joensuun, Tampereen ja Oulun yliopistoista kasvatustieteen ja myös yhteiskuntatieteiden näkökulmista tehtyinä.

Ammattikorkeakouluissa ja ammatillisissa opettajakorkeakouluissa taiteen perusopetus on kiinnostanut opinnäytteiden tekijöitä. Opinnäytteitä on tehty lukuisia esimerkiksi opetus-suunnitelmista ja niiden kehittämistä. Useissa opinnäytteissä tekijä on ollut mukana erilaisissa käsityön taiteen perusopetuksen kehittämissuunnitelmissa kuten portfolioyöskentelyn aloittaminen ja kehittäminen, arvioinnin kehittäminen tai opetuksen sisällöllisen asian kehittäminen. Ammattikorkeakoulujen opinnäytteet on tehty ohjaustoiminnan tai opettajakorkeakoulun koulutusohjelmissa eli kasvatustieteen näkökulmasta.

Taidekasvatuksen näkökulmasta käsityön taiteen perusopetuksen tutkimusta ei ole tehty. Käsityö on taidekasvatusta taiteen perusopetuksessa, joten tutkimus tästä näkökulmasta on tarpeellista.

3 Tutkimustehtävä

3.1 Tutkimustehtävä

Taiteen perusopetus on hallinnon luoma konstruktio, jonka tavoitteena oli koota, yhdenmukaistaa ja kehittää hajanaista taidekasvatuksen kenttää.¹² Taiteen perusopetus rakennettiin täydentämään olemassa olevaa taide- ja taitokasvatusjärjestelmää; se otti mallia vanhasta, mutta teki myös eroa siihen. Käsityön taiteen perusopetus lähti muodostumaan osittain olemassa olevista käsityön, taiteen, opetuksen ja taidekasvatuksen käytännöistä, joista osa on hyvinkin vanhoja. Samaan aikaan syntyi myös uutta toiminta- ja puhetapaa. Mielenkiintoni kohdistuu taiteen perusopetuslain ja opetussuunnitelmien syntyajankohtaan eli 1980-90 lukujen taitteeseen, josta käsin lähestyn nykypäivää. Katsaus menneisyyteen on mielestäni välttämätön käsityön taiteen perusopetuksen synnyn ja nykypäivän tilanteen ymmärtämiseksi.

Tutkimustehtävän tavoite on tuoda näkyviin käsityön taiteen perusopetuksen muodostumista ja polveutumista. Erittelemällä ja analysoimalla käsityön taiteen perusopetuksen diskurssia osoitetaan niitä rakennusaineita, joista käsityön taiteen perusopetus koostuu.

Tutkimusongelmat:

1. Miten käsityön taiteen perusopetus on muotoutunut käsitteellisesti ?
2. Miten kädentaidoista ja taidekasvatuksesta tuli yhteiskunnallinen ongelma?
3. Mitä hegemoniadiskursseja eli valta-asemassa olevia diskursseja käsityön taiteen perusopetuksesta löytyy?

Vastaamalla näihin kysymyksiin voidaan muodostaa käsitys siitä, miten käsityön taiteen perusopetus on muodostunut.

¹² Taiteen perusopetustyöryhmän muistio 1989.

3.2 Tutkimuksen aineisto

Tutkimuksen aineiston kartoituksen aloitin syksyllä 2002, jolloin tutustuin uusimpiin käsityön taiteen perusopetusta käsitteleviin artikkeleihin, asiakirjoihin ja opinnäytteisiin. Samaan aikaan syvensin tietouttani taiteen perusopetuksen suunnittelusta, toteuttamisesta ja hallinnoimisesta käytännössä. Tammikuussa 2003 osallistuin Suomen Kuntaliiton taiteen perusopetuksen kehittämispäiville¹³. Kehittämispäivien myötä avautui tilaisuus taidekasvatuksen syventävien opintojeni harjoitteluun Opetushallituksessa ja taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman uudistamistyöryhmässä. Opetushallituksessa oli meneillään useiden muidenkin kuin taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien muutostyö. Kielen merkitys viestittäjänä, mutta toisaalta myös vallan käytön välineenä ja sosiaalisen todellisuuden muokkaajana havainnollistuivat konkreettisesti opetussuunnitelmien kielen hienosäätöä seuratessa. Mielenkiintoni kielen maailmaa muokkaavaan vaikutukseen ja kieleen valtana heräsivät: näin konkreettisesti miten sanojen ja käsitteiden muuttaminen ja muuttuminen vaikuttavat käsityksiimme asioista. Osallistuin myös seuraavan vuoden taiteen perusopetuksen kehittämispäiville¹⁴ sekä syksyllä 2003 Jyväskylässä pidettyyn taiteen perusopetuksen yhteistyöseminaariin¹⁵.

Harjoittelussani Opetushallituksessa tutustuin muihinkin taiteen perusopetuksen taiteenaloihin kuin käsityöhön. Käytännön tietouteni ajankohtaisista keskustelunaiheista ja ongelmista koko taiteen perusopetuksen kentällä täydentyivät taiteen perusopetuksen seminaarissa ja kehittämispäivillä. Taiteen perusopetuksen kenttä näyttäytyi minulle ristiriitoja täynnä olevana ja epäyhtenäisenä. Tältä pohjalta syntynyt esiyymmärrys suuntasi kiinnostukseni taiteen perusopetuksen syntyyn tehtynä rakenteena. Tutkimustehtäväksi muotoutui käsityön taiteen perusopetuksen tarkastelu sen muodostamisen ja siinä esiintyvien valtasuhteiden näkökulmasta. Ajallisesti tutkimusmielenkiintoni laajentui nykyhetkestä koskemaan myös menneisyyttä. Tämä vaikutti aineistooni siten, että sen painopiste siirtyi ajallisesti kauemmas nykyhetken dokumenteista.

¹³ Taiteen perusopetuksen kehittämispäivät 6–7.2.2003, Suomen Kuntaliitto. Helsinki.

¹⁴ Taiteen perusopetuksen kehittämispäivät 29–30.1.2004. Suomen Kuntaliitto. Vantaa.

¹⁵ Taiteen perusopetuksen yhteistyöseminaari – taide perusoikeudeksi 3–4.10.2003. Suomen lasten ja nuorten kuvataidekoulujen liitto ry, Käsi- ja taideteollisuusliitto Taito ry, Suomen Musiikkioppilaitosten Liitto ry ja Suomen Tanssioppilaitosten liitto STOPP ry yhteistyössä Jyväskylän taiteen perusopetuksen yksiköiden kanssa. Jyväskylä.

Aineistoni koostuu asiantuntijahaastatteluista ja artikkeleista, asiakirjoista, komiteamietinnöistä ja muista aikalaista käsityötä käsittelevistä teoksista ja tutkimuksista. Käsityön juurien ja käsityön taiteen perusopetuksen polveutumisen analysoinnin aineistona ovat tutkimukset ja käsityön historiasta kertovat lähteissä olevat teokset.

Keskeiset aineistoni ovat:

1. Muistiot 1980-luvulta ja 1990-luvun alusta: Taiteen perusopetustyöryhmän muistio (1989); Visio: viestintäkulttuurialan ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmaorganisaatio: esitys taideopettajan koulutusohjelmaksi (1990); Käsityö taidekasvatuksessa (Kuhmonen 1990); Taideopetustyöryhmän muistio (1991); Käsityö taiteen perusopetuksessa (Kuhmonen 1992a).
2. Artikkelit: Elämässä oppimisen ehto on koulun antama esteettinen kasvatus (Miettinen 1983a); Esteettisen kasvatuksen perustaa hakemassa (Miettinen 1983b); Käden taito ja käsityön opetus (Kuhmonen 1984); Ovatko he ymmärtäneet tehtävänsä? Päiväkoti ja peruskoulu suurimmat taidekasvatustilat (Kuhmonen & Miettinen 1985); Laki taiteen perusopetuksesta – ratkaisu ongelmiin? (Kuhmonen 1989a); Käsityökoulut – koulut tuhattaitajille (Kuhmonen 1992b); Käsityö taiteen perusopetuksessa Suomessa (Kuhmonen 1993).
3. Haastattelut.

Haastateltaviksi valitsin näköalapaikoilta käsityön taiteen perusopetusta seuranneita ja siihen vaikuttaneita asiantuntijoita.¹⁶ Asiantuntijahaastattelulla on mahdollista saada suuria aineistoja, tarkkaa tietoa ja erityistietämystä suhteellisen nopeasti, mutta se vaatii myös tutkijalta perusteellista esitietämystä tutkittavasta asiasta. Haastattelumenetelmän valintaa tuki myös se seikka, että käsityön taiteen perusopetuksesta on suhteellisen vähän olemassa olevaa materiaalia ja se on tuotettu toisaalta varsin pienellä asiantuntijajoukolla.

Haastateltaviksi valitsin neljää henkilöä, joista kaksi edustaa valtion virkamiehiä, yksi Käsi- ja taideteollisuusliitto Taito ry:n ja yksi Kansalais- ja työväenopistojen liiton alaisten taiteen perusopetuksen käsityökouluja. He ovat näköalapaikoilla ja hallinnossa mukana eli asiantuntijoina muokkaamassa ja kehittämässä käsityön taiteen perusopetuksen virallisia asiakirjoja ja siten vaikuttamassa asiantuntijapuheella¹⁷. He ovat olleet ja ovat mukana

¹⁶ Anttila 1996, 231, 233.

¹⁷ Dreyfus & Rabinow 1982, xx.

käsityön taiteen perusopetuksen kehittämistyöryhmissä, julkaisseet artikkeleita ja julkaisuja käsityön taiteen perusopetuksesta, kouluttaneet muita ja osallistuneet yhteiskunnalliseen keskusteluun käsityön taiteen perusopetuksesta. Täten voidaan katsoa, että heidän viestinsä ovat vaikutusvaltaista julkista vuoropuhelua ja vaikuttamista¹⁸, sillä jokaisella heistä on näkyvä asema käsityön taiteen perusopetuksessa. Heidän puheellansa on vankka totuusasema. Heistä kukin edustaa eri taustatahoa käsityön taiteen perusopetuksessa. Tällä halusin painottaa kokonaisvaltaista lähestymistapaa ja toisaalta tuoda esille taiteen perusopetuksen yhteistyötä painottavaa tavoitetta. Sovin haastattelemieni henkilöiden kanssa, että heidän nimensä voidaan tuoda esille. Käsityön taiteen perusopetuksen piirit ovat melko pienet, joten henkilöt olisi ollut ehkä kuitenkin helppo arvata näin pienessä otoksessa, joten valitsin avoimen näkyvyyden.

Valkeakosken työväenopiston tekstiilityön opettaja Maarit Humalajärvi edustaa Kansalais- ja työväenopistojen liiton alaisia käsityön taiteen perusopetuksen yksiköitä. Hänellä on kokemusta sekä aikuisten että lasten käsityön taiteen perusopetuksesta. Hän on toiminut käsityön taiteen perusopetuksen kehittäjän ja vastuuhenkilön rooleissa etenkin kansalais- ja työväenopistojen parissa ja hän on mukana käsityön taiteen perusopetuksessa Opetushallituksen käsityönkehittämistyöryhmässä alkaen vuodesta 1991.¹⁹

Tamperelaisen Näpsä käsityökoulun rehtori Marja-Leena Seilo edustaa Käsi- ja taideteollisuusliitto Taito ry:n alaisten yksiköiden käsityön taiteen perusopetusta.²⁰ Marja-Leena Seilo tuli mukaan käsityön taiteen perusopetukseen saman työryhmän kautta kuin Humalajärvikin.²¹ Seilon kasvatustieteen pro gradu -tutkielma vuodelta 2003 on nimeltään ”Käsityökoulu ilmiönä ja erityisyytenä” ja se tuo esille käsityön taiteen perusopetuksen ja käsityökoulun syntymistä ilmiönä ja sisältöinä Näpsä käsityökoulun opettajien näkökulmasta.

Humalajärvi ja Seilo ovat toimittaneet yhteistyössä Suomen Kuntaliiton kanssa käsityön taiteen perusopetusta käsittelevän artikkeliteoksen *Käsityö koskettaa* (1999). Osa teoksen

¹⁸ Dreyfus & Rabinow 1982, 54.

¹⁹ M. Humalajärvi, haastattelu 23.1.2004.

²⁰ Ainoastaan kaksi käsityökoulua saavat tuntiperusteista valtionapua opetuksen järjestämiseen. Toinen näistä on Näpsä käsityökoulu ja toinen Jyväskylän käsityökoulu. Molemmilla kouluilla on rehtori; näistä Seilolla pidempi kokemus rehtorina. Kansalais- ja työväenopistojen liiton alaisten yksiköiden rahoitus tulee muuta kautta.

²¹ M-L. Seilo, haastattelu 26.1.2004.

artikkeleista pohjautuu Suomen Kuntaliiton tekemään selvitykseen käsityön taiteen perusopetuksen toiminnasta ja tilasta. Humalajärven ja Seilon kautta avautuu näköala suurimpaan osaan käsityön taiteen perusopetuksen opetusyksiköistä ja täten suunnittelutyön lisäksi käytännön toteutumiseen.

Haastatteluajankohtana eli tammikuussa 2004 taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden ylitarkastajana, joita Suomessa on yksi, toimi Inari Grönholm Opetushallituksesta.²² Hän edustaa valtionhallinnon näkökulmaa aineistossani. Toinen valtionhallinnon edustaja eli Pirkko Liisi Kuhmonen oli Opetushallituksen käsityön ylitarkastaja silloin kun käsityön taiteen perusopetus luotiin. Hänen aloitteestaan ja johdollaan toimivat useat asiaa pohtineet komiteat kuten edellä mainittu käsityön kehittämistyöryhmä. Nykyisin Kuhmonen on opetusministeriössä ylitarkastajana kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikan osastolla, joten lasten ja nuorten kulttuuripolitiikka on osa hänen toimenkuvaansa. Hän on edelleen kiinnostunut taiteen perusopetuksesta ja oli muun muassa esitelmöijänä mukana taiteen perusopetuksen yhteistyöseminaarissa Jyväskylässä lokakuussa 2003.

Haastattelussa esittämieni kysymyksien teemat muodostuivat tutkimustehtäväni pohjalta ja ne tarkentuivat useaan otteeseen, sillä esimerkiksi harjoittelullani Opetushallituksessa ja taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman uudistamistyöryhmässä oli merkittävä vaikutus tutkielmani aiheen tarkentumiseen ja rajautumiseen. Kirjoitin aluksi muistiin erilaisia mieleeni tulevia kysymyksiä, jotka valottaisivat tutkimustehtävääni. Tämän jälkeen analysoin kysymyksiä tarkemmin pohtien mitä niissä itse asiassa kysyttiin. Määrittelin kullekin kysymykselle ydinkäsitteen, jonka avulla jaottelin kysymykset lopulta kahdeksaan teemaan. Jokaisella teemalla tai aihepiirillä oli tarkentavia lisäkysymyksiä, joiden ympärille keskustelumuotoinen vapaa haastattelu rakentui.

Haastatteluissa käyttämäni teemat tai aihealueet ovat seuraavat (ks. liite 1.). Keskustelu myös eteni tässä järjestyksessä.

1. Taiteen perusopetuksen perusta (taustafilosofia)
2. Käsityön määrittely ja olemus taiteen perusopetuksessa
3. Käsityön muutos tai muuttuminen
4. Yhteistyö (käsityö)

²² Inari Grönholm jäi eläkkeelle elokuussa 2005.

5. Toimintatavat (otsikko haastatelluille); ongelmat (lisäotsikko haastattelijalle)
6. Kehityslinjat
7. Tulevaisuus
8. Muiden maiden taideopetus.

Haastattelut tein tammikuussa 2004. Ylitarkastaja Inari Grönholmin haastattelu tapahtui Helsingissä 16.1.2004 Opetushallituksen tiloissa. Ylitarkastaja Pirkko Liisi Kuhmosen tapasin Jyväskylässä 20.1.2004, jolloin haastattelin häntä Jyväskylän yliopistolla. Tekstilityön opettaja Maarit Humalajärveä haastattelin Valkeakoskella Valkeakoski-opistolla 23.1.2004. Rehtori Marja-Leena Seilon tapasin Tampereella Näpsä-käsityökoululla 26.1.2004 haastattelun merkeissä. Haastattelujen litteroinnin aloitin saman tien, vaikka varsinainen litterointityö sijoittuikin vasta syksyille 2004.

Juhila ja Suoninen käyttävät termiä korpusaineisto²³ aineistosta, joka sisältää kerätyn aineiston kokonaisuudessaan. Korpusaineistoni on laaja sisältäen neljä puolentoista tunnin haastattelua ja artikkeleita. Analysoitavan aineiston valitsin korpusaineistosta tutkimustehtävän ja tutkimuksen menetelmien ohjaamana. Juhilan ja Suonisen mukaan se on osa analyysia ja perustuu tutkijan ja aineiston vuoropuheluun. Valitsemani analyysimenetelmä diskurssianalyysi on työläs, joten rajaamisen taito on tärkeää. Siksi on järkevää erotella toisistaan koko aineistokorpus ja analysoitava aineisto.²⁴

Tutkimuksessani teen viittauksia haastatteluihin ja käytän tekstinäytteitä haastatteluista, joista pitkät sitaatit olen sisentänyt ja lyhyet ovat lainausmerkeissä. Osa tekstinäytteistä on pitkäköjiä, sillä mielestäni kovin lyhyissä näytteissä puhujan näkökulma saattaisi kadota. Selvyyden vuoksi olen *kursivoinut* oleellisimman kohdan tekstinäytteestä näissä tapauksissa. Valitsemistani tekstinäytteistä ei analysoida kaikkia niissä esiintyviä diskursseja, vaan ainoastaan tutkimustehtävän kannalta oleelliset. Haastattelusitaateissa käytän seuraavia merkkejä: # tauko, alleviivaus puhuja painottaa sanaa, M-LS, PLK, MH, IG ovat lyhenteitä haastattelemini henkilöiden nimistä eli Marja-Leena Seilo, Pirkko Liisi Kuhmonen, Maarit Humalajärvi ja Inari Grönholm. Omat nimikirjaimeni ovat PT. Kolme pistettä ... ovat merkinä välistä poistetusta tekstistä.

²³ Juhila & Suoninen 1999, 241–242.

²⁴ Juhila & Suoninen 1999, 241.

4 Teoreettiset lähtökohdat

4.1 Näkökulman valinta

”Taiteen perusopetus ei syntynyt, se luotiin”, Tuomikoski tiivistää Taiteen perusopetuksen käsikirjassa vuonna 1993.²⁵ Toteamus taiteen perusopetuksen luomisesta viritti mielenkiintoni ja sai minut pohtimaan taiteen perusopetuksen luomisprosessia syvemmin, ja täten lausahdus suuntasi tutkimusnäkökulmaani.

Näkökulmaan, jonka mukaan taiteen perusopetus on varta vasten tehty, tulevat väistämättä mukaan hallinto, politiikka ja valta. Poliitiikka on neuvottelua, eturistiriidoista taistelua ja vallankäyttöä. Ahponen (2001) määrittelee politiikan seuraavasti:

Toimijat määrittelevät keskinäisiä suhteitaan ja asemiaan toimimalla politiikassa lähtökohtanaan ideaaliset tavoitteet yhteiskunnan kehittämiseksi ja muuttamiseksi. Poliitiikka rakentuu muutoksessa, jossa kamppaillaan arvoihin perustuvista tavoitteista ja niiden saavuttamiskeinoista. Toimijoiden asemat vakiintuvat instituutioissa. Poliitiikan institutionalisoituneita käytäntöjä toteutetaan hallinnossa. Poliittisen järjestelmän tehtävänä on ylläpitää saavutettuja tavoitteita, joiden arvoperusta nähdään oikeutettuna.²⁶

Taiteen perusopetus hallinnon luomana konstruktiona ja sen pyrkimys etsiä paikkansa yhteiskunnassa näkyvät valitsemisani teoreettisissa lähtökohdissa hallinnan ja valta-analyysin käsitteiden käyttönä.

Käsityötä on välitetty opetuksen kautta tuleville sukupolville jo kauan. Toisin sanoen käsityö on politisoitunut ja siihen kohdistetaan hallinnollisia toimenpiteitä. Taiteen perusopetus on yksi uusimmista käsityön opetuksen muodoista. Erimielisyydet, ristiriitaisuudet, omien etujen tavoittelu ja ajaminen kuuluvat politiikan maailmaan. Katsoessani taiteen perusopetusta ensin taiteen näkökulmasta eripuraisuus hämmensi minua. Havainto taiteen perusopetuksen poliittisuudesta auttoi minua ymmärtämään eripuraisuuden väistämättömyyden: se on osa politiikkaa eli neuvottelua, paikanhakua ja tärkeäksi koettujen asioiden eteenpäin viemistä.

²⁵ Tuomikoski 1993, 11.

²⁶ Ahponen 2001, 14.

Taide ja käsityö ovat osa kulttuuria. Kulttuuri ja kulttuurisuus ovat vaikeasti määriteltäviä käsitteitä ja eri tieteenaloilla ja tutkimuksissa ne määritellään hyvin eri tavoin. Toisinaan kulttuurilla tarkoitetaan lähinnä taidetta ja nimenomaan korkeataidetta. Tämä on esteettinen käsitys kulttuurista ja oma käsitykseni on tätä laajempi. Kulttuurilla voidaan tarkoittaa myös miltei kaikkea ihmisen toimintaa, jolloin käsitteellä on antropologinen tausta. Kaiken kattavana käsitteenä se menettää kuitenkin hieman merkitystään, sillä mikäli lähes kaikki on kulttuuria ja kulttuurista vaikutusta, on vastakohtaa mahdoton osoittaa. Kolmas vaihtoehto sijoittuu näiden kahden väliin. Kulttuurintutkija Johan Fornäs (1998) määrittelee kulttuurin symbolisena viestijänä seuraten sosiologi Talcott Parsonsin, filosofi Paul Ricœur'n ja kulttuurintutkija Raymond Williamsin jalanjälkiä.²⁷ Tämän käsityksen mukaan kulttuuri on subjektien välistä eli sosiaalista vuorovaikutusta, jossa yhteisiksi koetut ja määritellyt arvot, merkitykset, elämäntavat ja yhteinen tietoisuus välittyvät ja muuttuvat. Kulttuuria syntyy, mutta sitä myös muokataan ja tuotetaan päämäärätietoisesti. Kulttuurinen vaikutus on yhteisesti jaettujen arvojen, merkitysten ja tapojen välittymistä ja välittämistä.

Taiteen perusopetus on kulttuurina moniaineksista, sillä se on muodostettu useista eri taiteenaloista, perinteistä ja sitä järjestetään monentyyppisesti. Taiteen, tieteen, opetuksen, talouden ja hallinnon maailmat kohtaavat taiteen perusopetuksen toteuttamisessa. Esimerkiksi yksistään jo käsityön taiteen perusopetusta toteuttaa kaksi suurta organisaatiota eli Käsi- ja taideteollisuusliitto Taito ry jäsenyhdistyksineen ja kansalais- ja työväenopistot. Taiteen perusopetuksen moniaineksisuuden vuoksi lähestymistavaksi soveltuu erityisesti monimenetelmällisyys.²⁸ Tutkimusnäkökulmassani yhdistyvät taidekasvatuksen, kulttuuripolitiikan ja kulttuurintutkimuksen menetelmiä ja käsitteitä. Fornäs (1998) kulttuuriteorian myötä aloin ymmärtää taiteen perusopetuksen prosessina. Jo tätä ennen haastateltavani lausahdus ”voihan se muuttua”²⁹ kiinnitti huomioni siihen, että ajattelin taiteen perusopetuksen valmiina tuotteena. Ymmärsin, että taiteen perusopetus ei ole paikallaan oleva valmis tuote tai rakennelma, vaan pikemminkin ajassa muuttuva prosessi. Muuttumattomuus tai valmiina oleminen olisi poikkeuksellista; muuttuminen on normaali-

²⁷ Fornäs 1998, 167–174; ks. myös Heiskanen, Kangas & Mitchell. 2002, 21–22.

²⁸ Fornäs 1998.

²⁹ P. Kuhmonen, haastattelu 20.1.2004 Jyväskylä.

lia. Taiteen perusopetus ei voi olla valmis tai esimerkiksi nykyinen muoto ei ole välttämättä ainut tapa toteuttaa sitä. Se ei myöskään ole alkanut puhtaalta pöydältä tai tyhjästä vaan sillä on juuret menneisyydessä. Taiteen perusopetuksen ajatteleva ajallisuus ajatteluun tuo historian ja tulevaisuuden mukaan vertikaalisena ulottuvuutena. Prosessimaisuus tuo mukaan horisontaalisen laajuuden jatkuvana rajojen tarkistamisena ja muokkaamisena.

Taiteen perusopetus on kulttuurisessa jatkumossa toimiva hallinnollisin keinoin tuotettu järjestys tai tapa tehdä käsityötä. Jokinen ja Juhila esittävät tilanteisuuden ja kulttuurisen jatkumon yhtenä neljästä jaksosta eli ulottuvuudesta diskurssianalyttisen tutkimuksen kartalla. Omassa tutkimuksessani kulttuurinen jatkumo metodisena painotuksena on tilanteisuutta ja paikallisuutta oleellisempi. Jokilan ja Juhilan mukaan diskurssianalyysissä olennaista on merkitysten tilanteinen ja paikallinen rakentaminen ja rakentuminen: toisin sanoen käyttöyhteydellä ja tilanteella on tärkeä merkitys. Sanoja, käsitteitä ja diskurssia on osattava käyttää pätevästi asiayhteydessä tässä ja nyt tullakseen ymmärretyksi. Esimerkiksi sana käsityö tarkoittaa eri asiaa käsityön taiteen perusopetuksessa kuin vaikkapa lausahduksessa, jossa käsityömäisyydellä viitataan ammattitaidottomaan ja huonon lopputulokseen. Jaksan toinen pää on kulttuurinen jatkumo eli merkityksellistämisen tavat ovat sidottuja aikakautensa laajempaan diskursiiviseen ilmastoon, yleisiin kulttuurisiin ja kielellisiin merkityksiin ja tapoihin.³⁰ Tutkimukseni analysointimenetelmänä onkin seuraavaksi esiteltävä diskurssianalyysi.

4.2 Diskurssit ja diskurssianalyysi

Taiteen perusopetuksen laki astui voimaan vuonna 1992 (424/1992). Tällöin taiteen perusopetus alkoi virallisesti uutena ilmiönä ja rakenteena. Käsityön taiteen perusopetusta ei tätä ennen ollut olemassa, joten sen diskurssin muotoutuminen ja muovaaminen alkoivat suunnilleen samoihin aikoihin. Diskurssi syntyy siitä, kun yhteisesti jaetut kulttuuriset käsitteet liittyvät yhteen ja alkavat vakiintua puhe- ja ajattelu- ja toimintatapoina. Osa käsitteistä voi polveutua hyvinkin kaukaa menneisyydestä. Tietyt merkityksellistämisen tavat alkoivat toistua, vakiintua, luonnollistua, legitimoitua ja hegemonisoitua³¹ ja niistä

³⁰ Jokinen & Juhila 1999, 56–60.

³¹ Jokinen 2000, 110.

syntyi vähitellen tapa puhua käsityön taiteen perusopetuksesta. Diskurssianalyysilla on mahdollista jäljittää merkityksellistämisen tapoja ja keinoja.

Diskurssien tutkimus jakautuu kielitieteestä ja yhteiskuntatieteestä lähtöisin oleviin painotuksiin. Kielitieteestä lähtevä näkemys painottaa kieltä todellisuuden kuvana. Yhteiskuntatieteellisen lähestymistavan mukaan kieli taas vaikuttaa ympäröivään todellisuuteen rakentaen todellisuutta. Diskurssi siis muuntaa puheena olevan asian lisäksi kuulijoita ja puhujia.³² Diskurssianalyysi sisältää lukuisia menetelmiä ja lähestymistapoja, joten jokainen tutkija soveltaa sitä hieman eri tavoin. Jokinen, Juhila ja Suoninen määrittelevätkin diskurssianalyysin väljäksi teoreettiseksi viitekehyykseksi.³³ Tämä tutkimus seuraa yhteiskuntatieteen tapaa ymmärtää diskurssi.

Diskurssi on puhe- ja ajattelutapa³⁴, esimerkiksi tietty käsityön diskurssi sisältää ajatuksen siitä, mitä käsityö on ja miten sitä tehdään. Diskurssi on siis ajatusrakennelma tai merkityssysteemi³⁵, joka tuottaa tietynlaisen tavan ajatella asioista, puhua niistä ja tietyn oikeaksi koetun tavan toimia. Valta diskursseissa tulee esille juuri täten: maailma määritellään diskurssissa tietystä näkökulmasta käsin ja se saattaa sulkea pois muut tavat nähdä maailmaa. Esimerkiksi käsityössä taiteen perusopetuksen käsityön diskurssi on jotain muuta kuin peruskoulun käsityön teknisen työn tai tekstiilityön diskurssi. Molemmat sisältävät oikeaksi kokemansa määrittelyn siitä mitä käsityö on, käsityön ilmenemismuodoista nyt ja ennen, käsityön tekijöistä ja hyväksyttävistä toimijoista, käsityksen todennäköisistä vastustajista ja käsityksen hyväksyttävästä puhetavasta. Ne myös sulkevat pois tiettyjä tapoja nähdä käsityö. Toisin sanoen kielen käytöllä on toiminnallinen funktio eli siitä seuraa jotakin.³⁶ Diskurssianalyysilla voidaan tutkia esimerkiksi sitä, miten kielellä on tehty tietystä näkökannasta tai maailmasta tosi.³⁷ Diskurssin oikeellisuutta tai totuudellisuutta ei sinänsä arvoteta, vaan seurataan pikemminkin miten totuus on rakennettu kielellisenä käytäntönä. Diskurssista aiheutuvat ideologiset ja muut seuraukset voidaan selvittää jatkoanalyysissä.

³² Husa 1995; Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 24–29; Luukka 2000, 134–135.

³³ Jokinen ym. 1993, 17.

³⁴ Jokinen 2000, 108.

³⁵ Jokinen ym. 1993, 19, 26–27.

³⁶ Jokinen 2000, 109, 112.

³⁷ Juhila 1999, 162–163.

Ranskalainen filosofi Michel Foucault on vaikuttanut paljon diskurssiteoriaan ja etenkin valta-analyysiin. Foucault'n varhaisempi lähestymistapa diskursseihin oli (tiedon)arkeologinen ja myöhempi (vallan)genealoginen. Molemmilla lähestymistavoilla on oma painotuksensa, mutta ne voidaan ajatella paremminkin toisiaan täydentäviksi kuin vastakkaisiksi. Foucault'ia kiinnosti ennen kaikkea tiedon ja vallan suhde sekä vallan ja totuuden suhde eli miten tiedosta tulee totuutta. Foucault oli kiinnostunut asiantuntijapuheesta eli vakavasta puheesta, jolla on arkipuhetta enemmän vaikutusta yhteiskunnallisesti.³⁸ Aineistona tutkimuksessani käytänkin asiantuntijoiden tuottamaa vakavaa puhetta taiteen perusopetuksesta.

Foucault'n vallan käsitteen mukaan valta on produktiivista eli tuottavaa.³⁹ Valta esiintyy esimerkiksi suhteina diskurssien välillä. Yhteiskunnallinen keskustelu on areena, jossa diskurssit kilpailevat tilasta tulla kuulluksi.⁴⁰ Diskurssit ovat hierarkkisessa asemassa eli osa diskursseista on hegemonisia, jolloin nämä diskurssit kuuluvat yhteiskunnallisessa keskustelussa voimakkaammin. Perinteinen kilpailuasetelma on esimerkiksi liikunta vastaan taide. Tietyissä diskursseista jotkut tahot saavat äänensä toisia paremmin kuuluviin tai niille on syntynyt suurempi totuusarvo.⁴¹ Taiteen perusopetuksen diskurssissa esimerkiksi musiikki on ollut pitkän perinteensä vuoksi itseoikeutettu taiteenlaji, jonka osallisuutta tai asemaa taiteena ei ole kyseenalaistettu. Tällöin kyse on valtasuhteiden tarkastelusta diskurssien sisäisissä suhteissa.⁴² Osallistumismahdollisuus diskurssiin ja yhteiskunnalliseen keskusteluun ovat valtasuhteita, ja osallistumismahdollisuus on se, mistä kappailua käydään.

Diskurssien valta-analyysissa voidaan painottaa edellä mainittujen diskurssien välisiä tai sisäisiä valtasuhteita, analysoida miten tietyt diskurssit ovat saavuttaneet hegemoniaseman, mitä ideologisia seurauksia hegemoniasta on ja muutoksen mahdollisuutta.⁴³ Foucault'n mukaan vastarinta tuo vallan näkyväksi⁴⁴: jotakin vastaan on taisteltava eli kyseessä on valtasuhde. Vastarintaa ei pidä käsittää väkivallan diskurssin käsitteenä, vaan

³⁸ Husa 1995.

³⁹ Foucault 1982.

⁴⁰ Pietikäinen 2000, 199.

⁴¹ Jokinen & Juhila 1993, 75–76.

⁴² Jokinen & Juhila 1993, 75–76.

⁴³ Jokinen & Juhila 1993, 75–76.

⁴⁴ Foucault 1982.

politiikan ja hallinnan diskurssien asioiden vastustamisena, asioista neuvottelemisena, oman asian ajamisena, mutta myös voittoina, tappioina, häviämisenä ja sankaruutena.

Kriittinen diskurssianalyysi yhdistää yhteiskuntatieteellistä ja kielitieteellistä tapaa tehdä diskurssianalyysia. Kielitieteestä periytyy kiinnostus tekstin tuottamisen ja vastaanottamisen prosessiin, tekstin sosiokulttuurisiin piirteisiin ja yleisempään organisoitumiseen. Yhteiskuntatieteen kanssa kriittinen diskurssianalyysi jakaa näkemyksen, jonka mukaan diskurssi on tapa jäsentää ja hahmottaa maailma. Kielenkäytön ajatellaan olevan osa sosiaalisia käytäntöjä ja sitä kautta osa yhteiskuntaa, toisin sanoen maailma muokkaa kieltä ja kieli maailmaa. Tämä on diskurssin konstruktiiivinen luonne.⁴⁵ Kieli ja diskurssi eivät kuitenkaan vain kuvaa maailmaa vaan myös järjestävät, muuttavat ja rakentavat sosiaalista todellisuuttamme. Kieli ei heijasta neutraalisti sosiaalista todellisuutta ja tähän kohtaan pureutuu diskurssianalyysi.⁴⁶ Kieltä käyttäessämme konstruoinme eli merkityksellistämme kohteet samalla.⁴⁷ Kielenkäytön maailmaa muokkaava vaikutus on juuri sitä, miten valta toimii tuottavana voimana.

4.3 Valta ja hallinta

Anttonen kertoo käytäntöjen, oppirakennelmien, diskurssien ja instituutioiden olevan Foucault'n (1976) ajattelun mukaan ihmisten toiminnan tuloksena syntyneitä sosiaalisia ja historiallisia konstruktioita. Konstruktioista voidaan tunnistaa jälkiä yhteiskunnallisesta ohjailusta ja hallinnasta – samoja jälkiä, joiden vaikutuksesta konstruoidut koosteet ovat syntyneet.⁴⁸ Taiteen perusopetus on kiinnostukseni kohteena oleva konstruktio.

Hallinta on tietty vallan harjoittamisen tapa foucault'laisessa käsitteistössä. Hallinta kohdistuu ihmisjoukkojen, ihmisyhteisöjen ja yksilöiden käytöksen, toiminnan, halujen ja toiveiden johtamiseen ja ohjailuun. Hallinnalla vapaat yksilöt saadaan toimimaan itsensä ja yhteiskunnan hyväksi. Koulutus on ihmisyksilöihin ja -populaatioihin kohdistuvaa vallankäyttöä hallinnan mielessä, sillä koulutuksella ohjailaan ja muovailaan yksilön toivei-

⁴⁵ Pietikäinen 2000, 192, 196–197.

⁴⁶ Husa 1995.

⁴⁷ Jokinen ym. 1993, 18–24.

⁴⁸ Anttonen 1998.

ta, kykyjä, ominaisuuksia, jotka voivat olla ruumiillisia, ajatuksellisia tai yhteisöllisiä. Tiedontuotannolla, eli esimerkiksi tilastojen tuottamisella, käyttämisellä ja yleensäkin asiantuntijatiedolla, on merkittävä rooli hallinnan toteuttamisessa.⁴⁹ Hallinta kohdistuu aina myös yksilöön eli subjektiin. Kokeva subjekti muodostaa käsityksensä itsestä ja maailmasta elinympäristöstään ja niistä olosuhteista, joissa elää ja toimii.

Australialaissosiologi Mitchell Deanin mukaan hallinta on laskelmoitu ja rationaalinen aktiviteetti, jota auktoriteetit ja toimijatahot harjoittavat tavoitteellisena toimintana. Hallinnassa käytetään hyväksi erilaisia tekniikoita ja tietomuotoja, joiden avulla tavoitteena on muovata yksilöiden ja populaatioiden käyttäytymistä työstämällä halujamme, uskomuksimme, toiveitamme ja pyrkimyksiämme.⁵⁰ Taiteen perusopetus on koulutusta, jota säädetään ja määritellään laeilla ja valtakunnallisella opetussuunnitelmalla. Luvussa kuusi käsitelen taiteen perusopetuksen syntyprosessia syntyneenä ja tehtynä rakennelmana.

Hallinnan analytiikka tutkii olosuhteita joissa hallintokäytännöt syntyvät, toimivat ja muuttuvat. Vallitsevan käytännön ei tarvitse olla itsestään selvä ja se ei aina ole edes tarpeellinen taiärkevin tapa toimia. Hallinnan analytiikka seuraa miten tieto ja asiantuntijuus pohjustavat hallintakäytäntöjä ja millaisten tekniikoiden, instrumenttien ja mekanismien kautta hallintakäytännöt toimivat. Nyky-yhteiskunnissa on lukematon määrä toisiinsakietoutuvia ja eri aikakausilta peräisin olevia hallintakäytäntöjä, jotka liittyvät toisiinsa siten, että voidaan puhua järjestelmistä.⁵¹ Yksi järjestelmä on suomalainen taidekasvatusjärjestelmä, jota taiteen perusopetus luotiin täydentämään. Tammikuussa 1999 voimaan astuneiden koululakien uudistuksen myötä taiteen perusopetuslaki (633/1998) sidottiin osaksi suomalaisesta koulujärjestelmästä.⁵² Taiteen perusopetuksesta tuli näin osa koulujärjestelmää. Se on myös osa käsityönopetusta, jota annetaan harrastusluonteisesta aina ammatilliseen ja korkea-asteen opetukseen asti.

Lähtökohtana on vapaiden toimijoiden ja subjektien hallinnan problematiikka brittisosio-
logi Nikolas Rosen mukaan: toisin sanoen miten järjestää ja hallinnoida esimerkiksi taiteen perusopetus, kun se sekä järjestelmänä että koulutukseen osallistumisena on täysin vapaa-

⁴⁹ Helén 2004, 207–210.

⁵⁰ Dean 1999, 11.

⁵¹ Dean 1999, 21.

⁵² Hallituksen esitys HE 86/1997.

ehtoisuuden parissa.⁵³ Vapaaehtoisuudella en tarkoita, etteivätkö toimijat olisi ammattilaisia tai palkkasuhteessa, mutta mikään ei pakota järjestämään taiteen perusopetusta tai osallistumaan siihen oppilaana. Vapaat yksilöt on saatava jotenkin haluamaan taiteen perusopetusta ja yhtenä keinona onkin tuoda sitä esille houkuttelevana mahdollisuutena. Keino toteuttaa hallintaa tuottaa hallinnan tekniikan. Hallinnan tekniikka syntyy siis väliintulosta eli miten ja millä keinoin järjestelmä tuotetaan, toteutetaan ja ylläpidetään. Hallinnan tekniikka on toimenpiteitä, joilla on tavoitteet. Hallinnan tekniikan tutkiminen on aina myös vallan tutkimista.⁵⁴ Suoritetuista toimenpiteistä seuraa erilaisia vaikutuksia, joista osa saattaa olla tahattomia. Toisin sanoen lopputulosta ei koskaan voida täysin hallita. Taiteen perusopetuksen toteutuksen väliin tuli esimerkiksi 1990-luvun alun raju lama ja toisaalta sen toteutumiseen on vaikuttanut sitä järjestävien tahojen toimintatavat ja niiden historia. Näitä juuria, polveutumia ja vaikutuksia seuraan tulevissa luvuissa.

Foucault'n mukaan valta on tuottavaa ja se sijaitsee ihmisten ja asioiden välisissä suhteissa. Valta tuottaa ja muovaa todellisuutta ja totuutta. Siten se saa meidät toimimaan tietyllä tavalla. Valta on hyvin käytännöllistä ja arkistakin: sitä on kaikkialla, ei vain hierarkian ylimmällä tasolla tai abstraktina käsitteenä. Valtaan foucault'laisessa ajattelussa liittyy myös vastarinnan käsite. Vastarinnan olemassaolo todistaa vallan läsnäolosta: jotakin täytyy vastustaa eli yksi tapa löytää ja paikallistaa valta on etsiä vastarintaa.⁵⁵ Vastarinta ilmenee vastustuksena, neuvotteluna omista eduista, eripuraisuutena ja muutoksenhaluna. Vastarintaa, kuten ei valtaakaan, pidä käsittää liian mahtipontisena tai suurellisena tapahtumana. Valta ei ole tila tai omistussuhde, vaan se on aktiviteetti. Toisin sanoen valta on liikkeelle panevaa voima ja toimintaa. Esimerkiksi tiedon ja asiantuntijuuden välityksellä valta toimii aktiviteettina eli oikeutena ja pyrkimyksenä tuottaa totuutta, joka taas puolestaan muuttaa käsityksiämme ja sitä kautta maailmaa ympärillämme. Totuuden tuottamisessa tilastot, tutkimukset ja arviointi ovat perustaa, jonka avulla toimenpiteitä, esimerkiksi kehittämisen nimissä, tehdään.⁵⁶

Kulttuurintutkimuksessa subjekti ja identiteetti ovat olleet viime vuosikymmeninä suuren kiinnostuksen kohteina. Foucault'laisessa käsitteistössä subjekti ymmärretään kaksitahoi-

⁵³ Rose 2000; 1999, 4.

⁵⁴ Rose 2000, 145-146.

⁵⁵ Foucault 1982; Kaarre 1994.

⁵⁶ Rose 2000; 1999, 4.

sesti: subjekti on toiminnan kohde mutta samaan aikaan myös vapaa toimija.⁵⁷ Viimekädessä valta ja hallinta kohdistuvat aina yksilöön eli subjektiin. Tehdyt toimenpiteet muuttavat olosuhteita ja olosuhdemuutosten myötä subjektille tarjoutuva paikka, mahdollisuudet toimia ja määrittää itsensä muuttuvat. Subjektiposition käsitteellä kuvataan paikkaa, joka yksilön toimijuudelle mahdollistuu.⁵⁸

⁵⁷ Foucault 1982; Ks. myös Fornäs 1998, 265–339.

⁵⁸ Jokinen ym. 1993, 37–40.

5 Käsitön juuret

Kaikessa yksinkertaisuudessaan käsityö voidaan määritellä seuraavasti: käsityö on käsin tai käsissä pidettävien välinein suoritettua työtä ja siten myös tehdyn työn tuote. Näin määriteltynä melkein kaikkea esiteollista tavaratuotantoa ja rakennettua elinympäristöämme voidaan pitää käsin tehtynä. Käsitön tekemistä ihmisen alkuperäisimpänä toimintana korostavissa yhteyksissä käsityön historia aloitetaan huomiosta, että käsityö on ihmisen vanhinta perua olevaa tekemistä. Käsin tekeminen eli käsityö on ihmisen tapa olla maailmassa.⁵⁹ Edellä olevien määritelmien mukaan ajateltuna käsityö on ollut yhtä kauan olemassa kuin ihminenkin. Erilaiset käsityön jaottelut ja merkitykset ovat syntyneet ihmisten tekemänä eri aikakausina, ja esimerkiksi länsimainen filosofia ja estetiikka erottivat taiteen ja käsityön toisistaan vasta 1700-luvulla.⁶⁰ Sana taide tuli suomenkieleen vuonna 1842 Wolmar Kilpisen muodostamana sanan ”taitaa” pohjalta.⁶¹ Toki taiteeksi nykyisin kutsumiamme teoksia oli ennen tätäkin, mutta käsitteiden ja termien sisällöt ovat vaihdelleet huomattavasti eri aikakausina. Käsitön yhteisiä juuria taiteen kanssa on kuitenkin kätevää korostaa yhteyksissä, joissa käsityön taiteellisuutta ja käsityötekijää luovana ilmaisijan halutaan korostaa. Kantola näkee tosin ihmisen tekemisen historian tekniikan historiana: ”Puhuttaessa vaikkapa tekniikan historiasta voidaan todeta, että se on yhtä pitkä kuin ihmisen historia, sillä tekniikka liittyy erottamattomasti ihmisen hengissä pysymiseen, toimeentuloon ja työhön.”⁶² Käsitön erittelyistä ja sen rajanvedosta taiteeseen tai teollisuuteen syntyneitä termejä ovat esimerkiksi kotiteollisuus, ansiokotiteollisuus, käsiteollisuus, taidekäsityö, taideteollisuus, design ja niin edelleen.⁶³ Käsitön ammattimaisuutta ja vaatavuutta taas korostetaan tekemällä eroa käsitteeseen askartelu, joka nähdään kevyempänä ja ei kovin vaativana tekemisenä. Voidaan ajatella, että luvun alussa mainittu käsityön määritelmä on liian yleinen, sillä se voi sisältää kaiken. Yhteiskunnalla on ollut tarve määrittää kulloinkin kyseessä ollut käsityö tarkemmin.

Käsityöhön on suunnattu erilaisia hallinnollisia toimenpiteitä kehittämisen, edistämisen, laadukkuuden, tehokkuuden ja perinteiden vaalimisen nimissä etenkin viimeiset kaksisa-

⁵⁹ Kojonkoski-Rännäli 1995; 1998, 102.

⁶⁰ Ks. esim. Kojonkoski-Rännäli 1998, 97–99; Niiniluoto 1999, 14, ks. Eaton 1994, 12.

⁶¹ Vuorinen 1993, 18, 24–25.

⁶² Kantola 1997, 35.

⁶³ Anttila 1993a; Heikkinen 1997; Suojanen 1993; ks. Kantola 1997, 14, 42–46; Kojonkoski-Rännäli 1995, 1998; Kruskopf 1989, 58–69, 88–118; Kälviäinen 1996, 18–27, 52–70.

taa vuotta. Useat hallinnollisista toimenpiteistä ovat olleet sidoksissa elinkeinoin ja talouteen eli käsityöstä on pyritty saamaan sellaista toimintaa, että siitä syntyy tuloja kansalaisille ja sitä kautta valtiolle. Käsityön jakaminen ammattikäsityöhön ja muuhun käsityöhön lainsäädännöllisin keinoin on esimerkiksi vanhempaa perua kuin edellä mainittu länsimaisen filosofian ja estetiikan tekemä ero taiteen ja taidon tai ei-taiteen välillä. Useat edellä mainituista termeistä ovat peräisin näistä eri perustein tehdyistä jaotteluista.

Käsityön taiteen perusopetus ei alkanut tyhjästä, ja siksi ymmärtääksemme sitä, on tiedettävä siihen vaikuttaneesta historiasta⁶⁴ eli käsityöstä ja käsityönoppimisesta ennen käsityön taiteen perusopetusta. Foucault'n genealogian mukainen diskurssien tutkimus painottaa historiallisuutta; toisin sanoen on oleellista jäljittää diskurssien synnyn ja muutoksen linjoja eli polveutumista ja periytymistä.⁶⁵ Mistä jokin käsite on peräisin? Miten joku diskurssi on muodostunut? Olen valikoinut tähän historiakatsaukseen käsityön taiteen perusopetuksen näkökulmasta oleellisia tapahtumia käsityön historiasta. Johtoajatuksenani on ollut seurata käsityön taiteen perusopetuksen polveutumista menneisyydestä. Seuraan kädentaitojen oppimisen edistämiseksi tehtyjä toimenpiteitä ja niiden vaikutuksia, sillä ne ovat käsityön taiteen perusopetuksen juuria.

5.1 Käsityönopetuksen varhaishistoria

Ihmisen eläminen ja selviytyminen maapallolla on edellyttänyt käsien taitoja: kaikki mitä on tarvittu on tehty käsin esiteollisiin aikoihin asti. Erik Kruskopf käyttää ilmaisua ”luontaistalouden tarvekalujen valmistus” tai luontaistalous puhuessaan käsityömenetelmin tehdyistä esineistä.⁶⁶ Ammattikäsityö eriytettiin ja eriytyi luontaistalouden tarvekalujen valmistuksesta. Kaupunkien syntymistä ja elinkeinojen keskittymistä kaupunkiin pyrittiin edistämään lainsäädännön keinoin Suomessa keskiajalta asti. Ammattikäsityön ja kaupan rajoittaminen ainoastaan kaupunkiin kuului tämän lainsäädännön toimenpiteisiin. Kuitenkin esimerkiksi nahkurit, suutarit ja sepät saivat toimia maaseudullakin, sillä ilman heitä ei maaseudun taloudenpidon katsottu voivan tulla toimeen ja toisaalta kotiteollisuuden tai-

⁶⁴ Foucault 1982, 209.

⁶⁵ Dreyfus & Rabinow 1982, 106–109; Helen 2004, 208.

⁶⁶ Kruskopf 1989, 17–18.

dot eivät näin vaativiin ammattitöihin yltäneet.⁶⁷ Voidaan sanoa, että keskiajalla ammattikäsitön erottamista omavaraistaloudenpitoon tehdystä käsityötoiminnasta alettiin tehdä lainsäädännöllisin keinoin. 1700-luvun alun merkantilismin nousun myötä erilaiset tuotannon lainsäädännölliset rajoitukset kasvoivat huomattavasti. Uuden aikakauden orastavan teollisuuden eli manufaktuurien uskottiin olevan tie vaurauteen ja onneen. Manufaktuurit, jotka eivät tarvinneet välttämättä maata, metsää tai virtoja tuotantoonsa, määrättiin sijoitettaviksi kaupunkeihin vuonna 1739. Jo tätä ennen oli käsityö määrätty kaupunkilaisen elinkeinoksi ja vuoden 1723 valtiopäivillä oli käsityöläiset määrätty asettumaan kaupunkeihin. Ajatuksena oli, että maaseudun tuli palvella manufaktuureita eikä suinkaan kilpailla kotiteollisuudella niitä vastaan.⁶⁸ Ajanjaksona 1700-luku oli Suomelle hyvin rauhantonta aikaa jatkuvien venäläishyökkäysten vuoksi. Hyökkäykset huipentuivat Suomen sotaan 1800-luvun alussa ja siirto toisen valtakunnan alaisuuteen. 1800-luku oli rauhallisempaa aikaa kunnes Suomen kansakunnan muodostumisen pyynnöt, itsenäistymisen aika ja kuohunta Euroopassa toivat sodat ja levottomuudet takaisin.

Katri Laine (1935) on tutkinut naisten kotiteollisuusopetuksen historiaa ja hänen mukaansa sen alku voidaan jakaa kolmeen toisistaan erilliseen nousukauteen. Ensimmäinen nousukausi sijoittuu vuosiin 1740-1770, jolloin esimerkiksi Kangasalle perustettiin vuonna 1752 kehrukoulu. Perustetusta koulusta muodostui kaksi vuotta myöhemmin Laineen tutkima Otavalan pellavanviljely ja kehrukoulu. Merkantilismin oppien mukaan valtakunnan omavaraisuus ja toisaalta eriytynyt työnjako ja tuottaminen olivat ihanteita. Suomessa päätettiin edistää pellavanviljelyä, joka puolestaan kehittyessään parantaisi maan taloutta. Pellava oli tietenkin myös jalostettava eli ensin kehrättävä langaksi, jonka jälkeen kotiteollisuus, ammattikuntakäsityö ja manufaktuurit pystyivät valmistamaan tuotteita siitä. Eriytyneen työnjaon mallin mukaan kudonta oli jätettävä ammattikäsitöläisille, joten kotiteollisuuden harjoittajia pyrittiin kouluttamaan heille sopivammaksi katsottuun kehruutyöhön ja pellavanviljelyyn. Valtiollinen Otavalan pellavanviljely- ja kehrukoulu toimi 14 vuotta kunnes se kaatui poliittisiin erimielisyyksiin, talousvaikeuksiin ja Laineen termin pakkokehruuta harjoittaneiden kehruhuoneiden tuottamaan huonoon maineeseen. Otavalan esimerkin mukaan syntyi myös muita kehrukouluja ja Otavalalle tytärkouluja; yhteensä toimivia kouluja tai yrityksiä perustaa niitä oli neljällätoista paikkakunnalla. Näistä kouluista saatiin kuitenkin arvokasta kokemusta 1800-luvun edistämistoimille.

⁶⁷ Heino 1992; Mechelin 1898, 154..

⁶⁸ Laine 1935, 5–6.

Toinen nousukausi on Venäjän valtakuntaan siirtymisen jälkeen vuosina 1810-1860 lähinnä Suomen Talousseuran toimesta ja kolmas syntyi 1800-luvun lopulla kotiteollisuuskomitean vuonna 1873 antaman mietinnön seurauksena.⁶⁹

Keskiajalta lähtien käsityöammattien oppiminen tapahtui ammattikuntien valvonnassa mestarin palveluksessa edeten oppipojasta kisälliksi ja lopulta yleensä mestariksi.⁷⁰ Ammattikäsiö oli pitkälti naisilta suljettua toimintaa. Vuonna 1720 säädetyn ammattikuntajärjestyksen mukaan itseoppineilla naisilla oli tosin mahdollisuus toimia käsityöläisinä, mutta ammattikoulutukseen heillä ei ollut pääsyä. Lesket esimerkiksi saattoivat omistaa liikkeen, mutta he ryhtyivät harvoin tavarantekemiseen. Siksi niin sanottu ansiokotiteollisuus oli kaupunkienkin naisten keino hankkia elantoa. Naisten käsityön tekeminen ja myyminen tapahtui ammattikunta-alojen ulkopuolella.⁷¹ Ammattikunnat jarruttivat elinkeinovapautta säätelemällä valmistus- ja myyntioikeuksia, vaikka ne toisaalta olivat ammattitaidon ja laadun takeena.⁷² Vuonna 1859 annettu elinkeinovapauslaki edisti ammattikuntalaitoksen hiipumista, sillä sen jälkeen kuka tahansa sai myydä tekemiään tuotteita. Ammattikunnat lakkautettiin vuonna 1868.⁷³ Tämä taas loi tarvetta järjestää käsityöammattien oppiminen toisella tavalla. Myös kehittyvä teollisuus asetti käsityöammatteille uudenlaisia vaatimuksia.

1800-luvun alussa käsityö- ja teollisuusammatit eivät olleet kovin merkittävässä roolissa ajatellen koko väestön elinkeinoja ja esimerkiksi vuonna 1860 vain 4 % väestöstä työllistyi teollisuus- ja käsityöammatteihin.⁷⁴ Toisaalta Leo Mechelinin mukaan kotiteollisuus taas oli taloudenpidon perusta ja tuotteliain vielä 1800-luvullakin, sillä omavaraisuus oli ihanne ja ansiotuloja oli vaikea tai miltei mahdoton saada, joten esimerkiksi palvelusväen palkat maksettiin tuotteina.⁷⁵ Käsityötaito ja -tuotteet toimivat vaihdon välineinä rahan sijasta. Teollisuuden Mechelin jakaa kolmeen muotoon eli teollisuustyötä harjoitetaan kotiteollisuutena, ammatti-käsityönä ja tehdasteollisuutena; kotiteollisuus ja tehdasteollisuus toimivat siis ammattikuntajärjestyksen ulkopuolella.⁷⁶

⁶⁹ Laine 1935.

⁷⁰ Heino 1992.

⁷¹ Ylönen 2003, 19.

⁷² Kruskopf 1989, 18–19.

⁷³ Hyvönen, 1987, 5.

⁷⁴ Heikkinen & Kuusisto 1999, 47; Ylönen 2003, 22.

⁷⁵ Mechelin 1898, 153–154.

⁷⁶ Mechelin 1898, 153–154.

Anja Heikkinen löytää 1800-luvun ja 1900-luvun alun käsityön edistämisestä kolme Suomi-projektia⁷⁷ eli maatalous-Suomen, teollisuus-Suomen ja hyvinvointi-Suomen edistämisen projektit. Maatalous-Suomen kehittämisen toimenpiteinä käsityötä edistettiin maaseudulla kotiteollisuutena, alihankintatöinä ja kotitarvekäsityönä.⁷⁸ Asia voidaan kääntää toisinpäin ja sanoa, että tässä vaiheessa näillä nimityksillä alettiin kutsua maaseudulla tehtävää ja kehitettävää käsityötä. Metsänhoito ja puunkäsittely olivat aluksi maatalous-Suomen elinkeinoja, mutta ne siirtyivät varsin varhaisessa vaiheessa teollisuus-Suomen projektiin. Käsityö ja kotiteollisuus olivat ongelmallisessa asemassa Suomi-projekteissa: kaupunkimaista käsityö- ja pienyrittäjyyttä ei ymmärretty eikä haluttu edistää, ja siten sille ei annettu tilaa. Maaseudun käsityö taas sijoitettiin kotiteollisuus konseptin alle, joten teollisuus-Suomen projekti ei noteerannut sitä teollisuutena ja yrittäjyytenä. Teollisuus-Suomen kehittämisen projektin mukaisesti kaupunkien käsityötä kehitettiin ammattikäsityönä, taideteollisuutena ja teollisuuden ammatteina. Kaupungissa edistettävällä käsityölle tehtiin siis eri nimitykset.⁷⁹

Kolmantena ulottuvuutena oli hyvinvoinnin edistäminen. Käsityön edistämistä ja opetusta tehtiin köyhäinhoidon ja lisäansioiden järjestämiseksi, esimerkiksi säätyläisnaiset perustivat rouvasväenyhdistyksiä, jotka edistivät käsityöopetusta hyväntekeväisyyden nimissä. Sekä maaseudulla että kaupungeissa liikaväestön elatuksen ongelman toivottiin ratkeavan edistämällä kotiteollisuustuotteiden osaamisen tekemistä.⁸⁰ Pientilalliset, tilaton väestö, vajaakuntoiset ja naiset hankkivat lisätuloja kotiteollisuudesta. Torpparilaitos säänteli esimerkiksi maanomistusta ja lisätulot olivat tarpeellisia. Katovuodet, joita oli 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa useita, kiinnittivät aina hallinnon huomion käsityöhön hätäapu- ja lisäansiomahdollisuutena.⁸¹ Käsityö jakautui lisäksi voimakkaasti miehille ja naisille sopivaksi ja luontaiseksi katsottuun toimintaan. Naisten käsityötä ei pidetty niin tarpeellisena, merkittävänä, ammattimaisena ja laadukkaana kuin miesten. Naisten käsityölle asetettiinkin amatillisuuden lisäksi tai sijasta hyvinvointi-Suomen edistämisen

⁷⁷ Heikkinen 1999a, 11: ” ’Suomi-projektilla’ tarkoitetaan tässä yhteydessä niitä toisiinsa suhteutuvia ohjelmia talouden ja tuotantoelämän, politiikan ja koulutuksen alalla, joissa näköalana oli tietynlaisen Suomen ja suomalaisuuden muotoutuminen. Lähestymistavan tarkoituksena on laajentaa kulttuuri- ja valtiollis-poliittista kuvaa Suomen ja suomalaisuuden rakentamisesta: Suomi ja suomalaisuus ’kulttuurisina ohjelmina’ sisältävät myös talouden, tuotantoelämän, työnjaon ja amatillisen järjestelmän (’työelämän’) ja niihin suhteutuvan kasvatuksen. Oletuksena on, että jos tällainen laajempi kulttuurin käsitys otetaan lähtökohdaksi, myös suomalaisen kasvatuksen ja koulutuksen muotoutumisesta joudutaan tuottamaan uudentyyppisiä tulkintoja.”

⁷⁸ Heikkinen 1999a, 12; 1999b, 203–215

⁷⁹ Heikkinen 1999a, 12; 1999b, 206–211.

⁸⁰ Heikkinen 1999a, 12; Heikkinen & Kuusisto 1999, 73; Laine 1935, 60–70; Ylönen 2003, 26, 34–35.

⁸¹ Ylönen 2003, 22.

tavoitteita.⁸² Naisten käsityön edistäminen tähtäsi siis yleisen hyvinvoinnin eli esimerkiksi perheen huoltamiseen tarvittavien käsityötaitojen opettamiseen.

Teollisuuden raaka-aineiden saannin turvaamiseksi perustetut pellavanviljely- ja kehruuskoulut olivat jääneet 1700-luvulla lyhytikäisiksi. Turussa 1797 perustettu Suomen Talousseura päätti ruveta edistämään pellavanviljelyä, kehruuta ja kudontaa elinkeinona 1800-luvun alussa. Ensimmäinen Talousseuran perustama työkoulu aloitti toimintansa vuonna 1818 ja kouluja perustettiin kaiken kaikkiaan 32 kappaletta. Nämäkään koulut eivät kuitenkaan olleet pitkäikäisiä, sillä valtionavun loppumisen ja Talousseuran pellavarahaston toiminnan loputtua koulut suljettiin 1860-luvulla.⁸³

Vuonna 1833 perustettiin kisälleille ja oppipojille tarkoitettu sunnuntaikoulu Turkuun ja sen jälkeen muihin suurimpiin kaupunkeihin. Ehdotelmat näiden koulujen perustamisesta oli annettu jo 30 vuotta ennemmin. Sunnuntaikoulujen asema vahvistettiin valtakunnallisella asetuksella vuonna 1842. Aloitteen takana eivät olleet ammattikunnat vaan senaattori Lars Haartman. Teknillisten reaalikoulujen, jotka sunnuntaikoulujen ohella oli tarkoitettu sekä käsityöläis- että teollisuusammatteihin pyrkiville, perustamisesta annettiin asetus vuonna 1847 ja koulutus alkoi kaksi vuotta myöhemmin. Molempien koulumuotojen tavoitteena oli nopeuttaa ammattiin valmistumista ja tarjota kasvatuksellisia aineksia. Taustalla oli Suomen valtakunnan ja teollisuuden, etenkin viennin, kehittämisen tavoitteet koko maassa.⁸⁴ Teknillisiä reaalikouluja perustettiin Helsinkiin, Turkuun ja Vaasaan. Vuonna 1872 Helsingin koulu laajennettiin polyteknilliseksi kouluksi ja vuonna 1879 polyteknilliseksi opistoksi kun taas Vaasan ja Turun koulut muuttuivat teollisuuskouluiksi vuonna 1885. Teollisuuskouluja perustettiin myös muihin kaupunkeihin. Sunnuntai- ja iltakoulut muutettiin vuonna 1885 kaksitasoisiksi käsityöläiskouluiksi. Helsingissä toimivasta ylemmässä käsityöläiskoulusta muodostettiin taideteollisuuden keskuskoulu. Uutta keskuskoulua johti taideteollisuusyhdistys, joka oli perustettu juuri tämän tehtävän vuoksi. Koulu toimi taideteollisuuden hyväksi rakennetussa vastavalmistuneessa Ateneumissa.⁸⁵ Taideteollisuus ja tekniset alat alkoivat eriytyä todenteolla käsityöstä ja toisistaan. Kotiteollisuus alettiin mieltää yhä enemmän maaseudun käsityöksi, joten sekin kehittyi omaan eriävään suuntaansa.

⁸² Heikkinen 1999b, 207, 210.

⁸³ Heikkinen, Korhokangas, Kuusisto, Nuotio & Tiilikka 1999, 44–45; Heikkinen & Kuusisto 1999, 71–73.

⁸⁴ Heikkinen ym. 1999 45–46; Heikkinen & Kuusisto 1999, 46–48.

⁸⁵ Mechelin 1898, 160.

Käsityön tekemisen taito siirtyi vanhemmilta lapsille jokapäiväisen elämän ja toiminnan kautta sekä kaupunkikodeissa että maaseudulla. Edellä on kerrottu miten ammattikuntajärjestelmällä erotettiin ammattikäsiyöläisyys etupäässä vain kaupunkilaisten toiminnaksi. Silti kaupungeissakin naiset myivät kotiteollisuustuotteita lisäansioiden saamiseksi. Kotitarvekäsityöstä tuli kuitenkin etupäässä maaseudun käsityön tekemiseksi miellettyä ja jaoteltua toimintaa. Omavaraisuus oli edelleen ihanne maaseudulla.

Käsityön edistäminen alkoi yhtenä rintamana yhdessä teollisuuden edistämisen kanssa 1800-luvun alussa kuten luvun alussa kerrotaan, mutta 1860-luvulta alkaen teollisuus-Suomen ja maatalous-Suomen vastakkaiset näkemykset maan kehityksestä alkoivat vaikuttaa hallintoon jakaen käsityön kaupunkien ja maaseudun toimintaan. 1800-luvun alussa elinkeinojen edistäminen käsitti vielä kaikki toimialat, sillä useimmat yritykset olivat monialaisia. Pienyrittäjäisyys on ollut ongelmallinen käsite maaseudun elämäntavan yhteydessä. Pienyrittäjäisyyttä ei ole mielletty itsenäiseksi yrittäjäisyyden muodoksi vaan lisäansioksi tai alihankintatyöksi, jolloin sitä on edistetty maataloushallintona ja maatalouspolitiikana. Teollisuuspolitiikan näkökulmasta maaseudun pienyrittäjäisyys on katsottu kilpailijaksi teollisuudelle, jolta se on vienyt markkinoita ja työntekijöitä. Teollisuuspolitiikan edistämässä maaseudun käsityöstä kiinnostuttiin vasta siinä tapauksessa, kun maaseudun pienyrittäjäisyydestä tuli laajoja työntekijämääriä työllistävää keskisuurta yrittäjäisyyttä. Taidekäsiyöläisyys lähti omille urilleen 1870-luvulla ottaen perustansa lähinnä isojen kaupunkien käsiyöläisyydestä, ja vasta 1960-luvulla kotiteollisuudessa alettiin pyrkiä kohti käsi- ja taideteollisuutta. Kotiteollisuusoppilaitokset ja toisaalta kotiteollisuuden ja käsiyön neuvonta syntyivät paljolti osana maatalouden edistämistä eli maataloushallinnon alaisuudessa. Kuitenkin kotiteollisuudeksi mielletyn käsityön asema on ollut ongelmallinen hallinnossa ja siitä syystä sitä on siirretty eri hallinnonalojen välillä.⁸⁶

Heikkisen ja Kuusiston (1999) mukaan 1860-70-luvuilla näyttäisi siltä, että hallinnossa ei juuri oltu kiinnostuneita käsityöstä ja teollisuudesta tai niiden ammatteihin valmistavista kouluista. Suomen alkava teollistuminen syrjäytti uutena, rationaalisenä ja tieteellisenä vanhanaikaisin menetelmin tehtyä käsityötä. Sen sijaan maaseudun käsityö eli kotiteollisuus nousi hallinnon kiinnostuksen ja kehittämisen kohteeksi 1860-luvulla olleiden kato-

⁸⁶ Heikkinen 1999a, 22; Heikkinen & Kuusisto 1999, 50, 70–71.

vuosien seurauksena. Asiaa pohtimaan asetettiin vuonna 1872 komitea. Komitea jätti mietintönsä vuonna 1873. Mietinnön pohjalta perustettiin mieskotiteollisuuskouluja 1860-luvulta alkaen ja naisille kotitarvekäsityöhön tähtääviä kursseja.⁸⁷ Maanviljelysseurat, jotka olivat syntyneet Suomen Talousseuran aloitteesta maanviljelyksen edistämiseksi, ottivat 1870- ja 1880-luvuilla asiakseen edistää kotiteollisuutta maaseudulla todenteolla organisoimalla alan koulutuksen.⁸⁸

Edellä mainitun komitean antamat suositukset ulottuivat kansakouluun asti, sillä sen suosituksien mukaan kansakoulujen käsityö valjastettiin 1870-luvulta lähtien palvelemaan kotiteollisuuden ja käsityötaidon yleistä edistämistä maassa eli työllisyys- ja sosiaalipoliittisia tarkoituksia.⁸⁹ Kansakoulujen käsityöstä muodostui hyvin käytännönläheistä. Kansakoulun käsityöopetuksen kehittämisen ohella komitea ehdotti palkkaamaan maaseudulle kiertäviä kotiteollisuusopettajia ja -opettajattaria, jotka toimisivat maanviljelysseurojen alaisuudessa.⁹⁰

1800-luvun lopulla alkoi olla selvää, että teollistuminen oli tullut pysyvästi Suomeen. Tämä ei kuitenkaan varsinaisesti vähentänyt käsityötuotteiden myyntiä tai määrällistä tuotantoa, sen sijaan niiden arvo ja merkitys vähenivät suhteellisesti kansantaloudessa tuotannon määrän yleisen nousun vuoksi. Kotiteollisuus ja ammattikäsityö sekä hyötyivät että kärsivät haittaa teollistumisesta. Osa aloista ja ammateista katosi kokonaan tarpeettomina, mutta esimerkiksi huonekalujen valmistus hyötyi koneellistumisesta ja puolivalmisteista.⁹¹

Käsityö kilpaili kehittyvän teollisuuden tuotteiden kanssa ja käsityö edusti tässä kilpailussa vanhakantaista tuotantomenetelmää. Käsityönä tehdyn tuotteen merkitys jokapäiväisenä käyttötuotteena väheni teollisesti valmistettuihin tuotteisiin verrattuna. Käsityön osaaminen taantui ja tuotteiden laadukkuus ei pystynyt kilpailemaan teollisen tuotannon kanssa. Suomalaisen kansankulttuurin löytäminen ja käyttö kansallisuusaatteen ja Suomen kansakunnan synnyttämisessä 1800-luvulla toivat uusia merkityksiä käsityölle. Perinteelle ja perinteisille malleille alettiin yhä enemmän antaa kulttuurisia merkityksiä ja ne alettiin

⁸⁷ Heikkinen & Kuusisto 1999, 49, 72–72.

⁸⁸ Ylönen 2003, 39–43.

⁸⁹ Tuomikoski-Leskelä 1979, 57.

⁹⁰ Ylönen 2003, 25.

⁹¹ Ylönen 2003, 22–24.

nähdä nimenomaan suomalaisuuden ilmentäjänä.⁹² Tämä auttoi perinteisiä malleja, tekniikoita ja käsityötä tuottamisen tapana säilymään. Käsityöstä löydettiin suomalaisuus ja sitä alettiin arvostaa nimenomaan suomalaisena perinteenä.

Samaan aikaan teollisuus oli alkanut esitellä tuotantoaan teollisuusnäyttelyissä. Ensimmäinen teollisuusnäyttely pidettiin Lontoossa vuonna 1756 ja 1800-luvun alussa näyttelyitä alkoi olla lähempänäkin Suomea eli Pohjoismaissa ja Venäjällä. Erityisesti Tukholman näyttelyä vuonna 1866 pidetään näyttelynä, jonka ansiosta suomalaiset teollisuuden ja elinkeinojen edistäjät havahtuivat tuotteiden tason nostamisen tarpeeseen. Estetiikan ja nykykansain kirjallisuuden professori Carl Gustaf Estlander julkaisi kirjoituksen suomalaisen tuotannon heikosta tasosta vuonna 1871, ja tämän seurauksena perustettiin veistokoulu ja myöhemmin sen ylläpitäjäksi Taideteollisuusyhdistys.⁹³ Tavoitteena oli kehittää käsityötaitoa ja taideteollisuutta ja tämä tapahtui erityisesti piirustustaidon kehittämisen avulla.⁹⁴ Käsityöllisen ja teollisen tuotannon tason kohottamisen keinoja pohdittiin useissa eri toimikunnissa.⁹⁵ Taideteollisuuden huippuhetket koettiin Pariisin maailmannäyttelyssä vuonna 1900 Suomen paviljongin menestyksen myötä. Näyttelymenestyksessä yhdistyivät sekä laadukkaat käsi- ja taideteollisuustuotteet että suomalaisuuden kytkeytyminen ja ilmentyminen tuotteissa.

Julkinen sektori määritteli ja tuotti rakenteita käsityön kentälle, mutta myös yhdistys- ja järjestötoiminta on ollut merkittävä käsityön ja taiteen kehittäjä ja muokkaaja Suomessa. Edellä mainittiin jo useita yhdistyksiä, joita perustettiin ajamaan käsityön ja taideteollisuuden asemaa Suomessa. Muita käsityön, käsityön opettamisen ja taideteollisuuden edistämiseen perustettuja järjestöjä ovat esimerkiksi vuonna 1879 perustettu Suomen Käsityön Ystävät⁹⁶, vuonna 1906 perustettu Suomen Käsityönopettajien Liitto⁹⁷, lukuisat Rouvasväen yhdistykset⁹⁸, vuonna 1899 perustettu Marttajärjestö⁹⁹ ja vuonna 1893 perustettu

⁹² Ylönen 2003, 21.

⁹³ Kruskopf 1989, 32–34.

⁹⁴ Tuomikoski-Leskelä 1979, 44–48.

⁹⁵ Heikkinen & Kuusisto 1999, 50–52.

⁹⁶ Suomen Käsityön Ystävät ry:n www-sivut löytyvät osoitteesta <http://www.kasityonystavat.fi>; Ylönen 2003, 30–32.

⁹⁷ Tuomikoski-Leskelä 1979, 135, Ylönen 2003, 32–34.

⁹⁸ Esimerkiksi vuonna 1860 perustettu Kuopion Rouvasväenyhdistys ry perusti vuonna 1884 käsityökoulun. Tänä päivänä se on Savonia-ammattikorkeakouluun kuuluva Kuopion muotoiluakatemia, jonka historiaa on mm. [www-sivuilla](http://www.sivuilla) osoitteessa <http://www.designkuopio.fi/avaintietoiframe.html>; Ylönen 2003, 34–37.

⁹⁹ Marttajärjestön historiaa on mm. [www-sivuilla](http://www.sivuilla) osoitteessa <http://www.martat.fi/jarjesto/historia>; Ylönen 2003, 35–37.

Suomen Yleinen Käsityöoppilaiden yhdistys¹⁰⁰. Osa järjestöistä, esimerkiksi Kuopion Rouvasväen yhdistys ry, edisti käsityöopetusta köyhäin- tai vaivaistenhoidon nimissä.

5.2 Käsityö aineeksi oppivelvollisuuskouluun

Uno Cygnaeus on suomalaisen kansakoulun isä ja henkilö, joka toi kasvatuksellisen käsityön kansakouluun. Tätä ennen käsityötä oli opetettu jo säätyläistytöille tarkoitetuissa tyttökouluissa.¹⁰¹ Käsityöstä tuli oppiaine kansakouluun vuonna 1866, joten kansakoulusta tuli merkittävä käsityön ja taidekasvatuksen edistäjä. Cygnaeuksen pyrkimyksenä oli kasvatuksellisen käsityön opetus kansakoulussa vastapainoksi teoreettiselle oppikouluopetukselle. Käsityölle asetettiin kansanvalistuksellisia ja -sivistyksellisiä päämääriä. Käsityöopetuksen nähtiin olevan keino henkisen ja aineellisen köyhyyden poistamiseen.¹⁰² Korkea kansansivistys ja suomalaisten juurien ja identiteetin löytäminen olivat syntyvässä olevan kansakunnan päämääriä. Kansakoulun merkitys käsityön ja muiden taide- ja taitoaineiden kannalta onkin niiden kasvatuksellisen sisällön löytäminen.

Käsityö oli pakollisena oppiaineena vain kansakoulussa. Oppikouluissa eli ylempään sivistykseen tähtäävissä kouluissa käsityö oli joissakin vapaaehtoinen oppiaine ja osassa sitä ei opetettu lainkaan.¹⁰³ Isakssonin mukaan tyttöjen käsityöopetuksessa voidaan nähdä taustalla ajatus perheenäidin taitojen opetuksesta tytöille; poikien käsityöopetus taas tähtäsi enemmän yhteiskuntaan ja ammatillisuuteen.¹⁰⁴ Tyypillistä on ollut käsityön voimakas jaottelu sukupuolen mukaan. Heikkinen ja Kuusisto löytävät tutkimuksissaan näitä samoja piirteitä ammattikasvatuksesta.¹⁰⁵ Paula Tuomikoski-Leskelä taas näkee kansakoulun merkityksen taidekasvatuksen alullepanijana eli myöhemmän kehityksen mahdollistajana, vaikka kansakoulun alun opetuksesta ei hänen mukaansa varsinaisesti taidekasvatuksellisuutta löydykään. Kansakoulun alkamisen ajankohtana kasvatusopin tausta-ajattelu oli hegeliläistä, jota sekä Snellman että Cleve kannattivat Cygnaeuksen taidekasvatuksellisemman ja käytännössä toteutumatta jääneen ajattelun ollessa lähinnä

¹⁰⁰ Ylönen 2003, 37–39.

¹⁰¹ Isaksson 2003; Simpanen 2003.

¹⁰² Simpanen 2003, 7–9.

¹⁰³ Simpanen 2003.

¹⁰⁴ Isaksson 2003.

¹⁰⁵ Heikkinen & Kuusisto 1999, 77

vastakkaista eli Fröbelin, Comeniuksen ja Pestalozzin ajatuksista vaikutteita saanutta työn ja toiminnallisuuden pedagogiikkaa. Luontaistalous oli yhä tärkeässä asemassa Suomessa ja siksi yleisen kätevyuden ja kädentaitojen opetus nähtiin etenkin rahvaan ja maaseudun lasten ihannekansalaisuuden perustana.¹⁰⁶

Taidekasvatusliike uusine ideoineen tuli muualta Euroopasta ja USA:sta Suomeen. Tuomikoski-Leskelän mukaan sen ensimmäisen aallon voi jakaa kolmeen vaiheeseen 1800- ja 1900-lukujen molemmin puolin. Ensimmäisessä vaiheessa, eli kansakoulun alkamisesta aina noin vuoteen 1890 asti, kansakoulussa laulun, piirustuksen, voimistelun ja käsityön tehtävänä oli oppilaan havaintokyvyn kehittäminen ja tavoitteena henkinen kasvu. 1860-luvun nälkävuodet aiheuttivat sen, että kansakoulun käsityönopetus valjastettiin palvelemaan 1870-luvulta lähtien kotiteollisuuden ja käsiteollisuuden edistämistä, eli työllisyys- ja sosiaalipoliittiset tavoitteet muodostuivat tärkeimmäksi kuin Cygnaeuksen ajamat kasvatukselliset ja sivistykselliset päämäärät. Varsinaisesta taidekasvatuksellisuudesta ei siis voida vielä puhua, sillä käsityönopetus oli hyvin käytännön tarpeita palvelevaa.¹⁰⁷

Toisessa vaiheessa laulu, piirustus, voimistelu ja käsityö alkoivat kehittyä taidekasvatukselliseen suuntaan. Tavoitteiksi tulivat kauneuden harrastaminen ja kohti kauneutta pyrkiminen eli hyvyyden, hyvän moraalin ja isänmaallisuuden korostaminen. Kasvatusopin taustalle vaihtui herbartilainen ajattelu. Taideaineet jäivät vähälle huomiolle, sillä esimerkiksi piirustus ja käsityö alistettiin käytännön hyödyn tavoitteelle eli harjoitusaineiksi muiden taitojen oppimiselle. Laulu oli taideaineiden hierarkiassa ylimpänä eli oikea ja omalla oikeutuksellaan oleva taide. Esteettisyys oli opetuksessa mukana, mutta se toteutettiin tärkeäksi koetun historian opetuksen ohessa eikä taideaineissa. Uusi pedagogiikka toi kuitenkin mukanaan mielikuvituksen löytämisen ja lapsen omatoimisuuden korostamisen oppimisessa. Kehityopsykologinen tutkimus toi kokeellisuuteen perustuvaa uutta tietoa oppimisesta syrjäyttäen filosofiasta johdettua pedagogiikkaa oppimisen taustatietona.¹⁰⁸

Julkisen vallan taholta käsityönopetus nähtiin kuitenkin ensisijaisesti taloudellisena ja etenkin maaseudun elinkeinoja kehittävänä oppiaineena. Cygnaeuksen käsityöpedagogiikka korosti työn kautta oppimista, mutta se teki voimakkaan rajan ammatilliseen opetuk-

¹⁰⁶ Tuomikoski-Leskelä 1979, VII, 1-15, 4-54, 222.

¹⁰⁷ Tuomikoski-Leskelä 1979, VIII-IX, 57-58, 104-107, 258.

¹⁰⁸ Tuomikoski-Leskelä 1979, VII-IX, 60, 101-102, 126-125, 236, 238.

seen. Tavoitteena oli yleinen kätevyys, tiedon soveltaminen käytäntöön ja yleissivistyksellisyys eli työn kasvattava vaikutus.¹⁰⁹ Cygnaeuksen tavoitteita ei toteutettu.

Kolmas vaihe eli taidekasvatusaateen varsinainen läpimurto Suomessa tapahtui 1900-luvun alussa. Taidekasvatusaate tuli Suomeen kahta tietä: taideteollisen liikkeen ja saksalaisen pedagogiikan uudistumisen kautta. Esteettinen kasvatus ja taidekasvatus olivat yleensäkin 1910-20-lukujen muotiaiheita kasvatuksessa. Taidekasvatusliike levisi tehokkaasti kansakoulujen välityksellä ja etenkin piirustuksenopetuksen kautta. Voimistelun taidekasvatuksellinen osuus väheni, sillä siihen tuli yhä enemmän urheilun piirteitä mukaan. Piirustus tuli 1900-luvun ensimmäisen vuosikymmenen aikana myös oppikouluihin. Anna Sahlstén perusti 1906 piirustuksenopettajien liiton, ja hän oli myös jäsenenä Euroopan piirustuksenopettajien liitossa. Käsityönopettajat perustivat samana vuonna 1906 myös oman liittonsa, ja kolme vuotta myöhemmin 1909 järjestäytyivät musiikinopettajat. Liittojen perustamisen myötä taideaineiden opettajien itsetunto kohosi edesauttaen taidekasvatusliikkeen leviämistä.¹¹⁰

Taidekasvatuksen aate ”taidetta kaikille” innoitti Venny Soldan-Brofeldtin perustamaan Suomeen Ruotsin ja Englannin mallien mukaan Taidetta kouluihin -yhdistyksen vuonna 1906. Italian opintomatkojensa seurauksena Soldan-Brofeldt oli vakuuttunut korkeatasoisen taiteen jalostavasta vaikutuksesta ihmissieluun ja ihmisen henkeen. Koska Suomessa ei luonnostaan asuta Michelangelon taiteen ympäröimänä, oli oppilaat saatava muin keinoin taiteen ympäröimiksi. Taidetta kouluihin -yhdistys toimittikin painokuvia ja taide-teoksia kouluihin ja lisäksi järjesti esteettisesti laadukkaita koulurakennusten piirustuksia ilmaiseksi käyttöön. Esteettinen ympäristöhän katsottiin myös tärkeäksi.¹¹¹

Taidekasvatusliike voimistui 1890-luvulla ja kohosi huippuunsa vuosisadan vaihteessa ja 1900-luvun alussa, kunnes ensimmäinen maailmansota kiihdytti sen. Taidekasvatusliikkeellä oli voimakkaat juuret liberalismissa, individualismissa, pragmatismissa¹¹² ja se korosti tunteen ja mielikuvituksen voimaa. 1920-luvulle tultaessa taide- ja taitoaineet, tai kuten siihen aikaan nimitettiin harjoitusaineet, olivat kehittyneet muille tavoitteille alis-

¹⁰⁹ Tuomikoski-Leskelä 1979, 198, 204.

¹¹⁰ Tuomikoski-Leskelä 1979, VII–IX, 135, 254, 258, 263, 281.

¹¹¹ Tuomikoski-Leskelä 1979, 252, 272–275.

¹¹² John Deweyn taidekasvatusajatukset esim. Dewey 1980.

teisesta asemasta taideperusteisiksi oppiaineiksi.¹¹³ Toisin sanoen elinkeinojen edistämiseen, ammattikasvatukseen tai kotiteollisuuden edistämiseen tähtäävä käsityöopetus sai rinnalleen kasvattavan ja taidekasvatuksellisen suuntauksen.

Taidekasvatusliike oli Tuomikoski-Leskelän mukaan sosiaalinen liike, sillä sen tavoitteena oli paremman yhteiskunnan ja elämisen tason saavuttaminen sivistämällä kaikkia kansalaisia taidekasvatuksen keinoin. Nämä ajatukset tulivat Englannista alkaneesta Arts and Crafts -liikkeestä eli taideteollisuusliikkeestä. Taidekasvatusliikkeen nousu ja kukoistus tapahtuivat yhtä aikaa kansallisromantiikan ja karelianismin kanssa Suomessa ja nämä liikkeet ovatkin läheisesti kytköksissä toisiinsa.¹¹⁴ Pienessä Suomessa samat henkilöt toimivat usealla rintamalla hieman eri tavoittein edistäen eri muotoista käsityötä, ja siten tuoden yhtäläisyyttä käsityön kentälle. Yksi varsin merkittävä käsityön edistäjä oli Yrjö Blomstedt, joka liittyy voimakkaasti myös Jyväskylän merkitykseen käsityöopetuksen edistäjänä. Blomstedt toimi tulevien kansakoulunopettajien käsityön ja piirustuksenopettajana Jyväskylässä. Hän oli mukana monin tavoin suomalaisuuden juurien etsimisessä Karjalasta ja tätä näkemystään hän levitti esimerkiksi Suomen Käsityön Ystävät ry:n ja muiden järjestöjen välityksellä, toimimalla valtion kehruu-, kudonta- ja veistokoulujen tarkastajana sekä julkaisemalla lukuisia artikkeleita ja tutkimuksia käsityöstä, kotiteollisuudesta ja kansanperinteestä.¹¹⁵

5.3 Yhteenvedoa käsityön edistämisestä

Ruotsin vallan aikana keskushallinto sijaitsi etupäässä Ruotsissa. Venäjän Suuriruhtinaskuntana Suomeen alettiin rakentaa myös omaa keskushallintoa. 1800-luvun loppua kohden käsityö alkoi eriytyä yhä enemmän ja tämä eriytymiskehitys jatkui kaikkien ammattikutusalojen suhteen 1900-luvulla. Hallinnon toimenpiteinä käsityötä edistettiin eri tavoittein, ja näiden eri päämäärien mukaan käsityö rajattiin tietynlaiseksi toiminnaksi. Syntyi koulunkäsityö, kotiteollisuus, taideteollisuus ja niin edelleen. Käsityö eriytyi lohkoiksi edistämisen ja kehittämisen nimissä. Edellä käsitellyn käsityön edistämisen voidaan nähdä pitkälti tapahtuneen ammattikasvatuksen näkökulmasta. Tavoitteena oli lähinnä elinkei-

¹¹³ Tuomikoski-Leskelä 1979, IV, 329.

¹¹⁴ Tuomikoski-Leskelä 1979, 330, 239.

¹¹⁵ Kantola 1997, 24–27; Simpanen 2003; Tuomikoski-Leskelä 1979, 344–351.

nojen ja talouden edistäminen ja tätä edistämistä tekivät sekä valtio, teollisuus että yksityiset henkilöt virkamiehinä tai toimien järjestöjen kautta. Tosin käsitykset ammatillisuudesta ja elinkeinosta vaihtelivat suuresti, mutta tavoitteena oli tulojen hankinta. Laatu oli yleisenä huolenaiheena: rahvaan käsityötaitoa oli parannettava, jotta tuotteet olisivat laadukkaampia ja siten kilpailukykyisempiä kotimaan ja ulkomaan markkinoilla. Siten ne toisivat kaivattuja lisätuloja tarvitseville.

Käsityön kehittämisen kiistaa tai pallottelua maatalous-, teollisuus ja sosiaalipolitiikan välillä tehtiin sen mukaan, mitä joko kaupungeissa tai maaseudulla harjoitetulla käsityöllä tarkoitettiin: nähtiinkö se teollisuutena, yrittäjyytenä, ansiokotiteollisuutena, hätäaputyönä, köyhäinhoitona vai esimerkiksi kotitarvekäsityönä. Jokaisella hallintokunnalla luonnollisesti oli oma toisistaan poikkeava päämäärä. Toisinaan naisten kotiteollisuuskoulutus ei edes tähdännyt ammatillisuuteen: hallinnolliset ratkaisut ovat erittäin oleellisia sillä niistä näkyy onko kyseessä kasvatus perheenäidiksi vai ammattiin.¹¹⁶ Koulunkäsityö tai yleissivistävä käsityö oli luonnollisesti vielä eri hallinnon alaisuudessa eli ensin kirkollisasiain toimikunnan alla ja myöhemmin opetusministeriön alaisuudessa.¹¹⁷ Tosin kansakoulunkin käsityönopetus valjastettiin palvelemaan Cygnaeuksen tavoitteista poiketen muita kuin kasvatuksellisia päämääriä. Kasvatuksellinen linja ja taidekasvatus tulivat käsityön ja muiden taito- ja taideaineiden opetukseen mukaan vasta 1900-luvun taidekasvatuliikkeen myötä.

Toisaalta kyse oli kansakunnan rakentamisesta eri tasoilla. 1700- ja 1800-luvun elinkeinopoliittisilla keinoilla haluttiin vahvistaa maan taloutta tosin osana toista valtakuntaa, joten varsinaisesta kansakunnasta ei voi vielä puhua. Suomalaisuuden herääminen tapahtui 1800-luvulla ja siinä kansanperinteellä ja taiteella oli suuri merkitys. Heikkisen analysoimat Suomi-projektit valottavat millaisen Suomen eri ryhmittyvät näkivät mahdollisena: onko Suomen tulevaisuus maataloudessa vai teollisuudessa. Hyvinvointi-Suomen projekti kulkee kolmantena rinnalla. Käsityönopetuksen perusrakenteet ja käsitteet syntyivät pitkälti tänä aikana, ja siksi näen tärkeänä katsoa myös historiaan. Käsityönopetus jakautui vastapareihin, jotka siirtyivät seuraaville vuosikymmenille: maaseutu ja kaupunki, mies- ja naiskäsityö, taide ja ei-taide, perinne ja ei-perinne, ammatillinen ja yleissivistävä. Kansakoulun suuri ja tavallaan vastavoimainen vaikutus oli luoda mahdollisuus kasvatuk-

¹¹⁶ Heikkinen 1999a, 24–26; Heikkinen & Kuusisto 1999, 72.

¹¹⁷ Heikkinen 1999a, 21, 28–29.

selliseen ja taidekasvatukselliseen käsityöopetukseen ammatillisen opetuksen rinnalle. Toki taidekasvatuksellisuus näkyi lähinnä piirustuksenopetuksessa, mutta se tuli mahdollisuutena luoduksi ja olemassa olevaksi.

Käsityö ei kuulunut taiteen maailmaan, sillä jopa taideteollisuudella oli teollisuutta lähellä olevana alana hieman ongelmainen suhde korkeataiteeseen. Yhteyksiä näiden eri taitojen välillä nähtiin, mutta rajat olivat silti selkeät. Taidepolitiikka tuki korkeataidetta, ja käsityötä edistettiin täysin muihin suuntiin, kuten edellä kävi ilmi. Tähän asti käsittelemäni ajanjakso kuuluu kulttuuripolitiikan ensimmäiseen pitkään linjaan, jonka katsotaan alkaneen 1860-luvulla ja jatkuneen aina 1960-luvulle asti. Taidepolitiikan sisältönä oli kansallisen identiteetin ja valtion tehtävien luominen taustalla sivistyksen ja kansalaisuuden ihanteet.¹¹⁸

Tässä luvussa toin esille käsityön ja käsityön osaamisen problematisoitumista eri aikoina. Kaikki tämä on käsityön taiteen perusopetuksen taustaa ja historiaa – käsityön taiteen perusopetus polveutuu sitä edeltäneestä käsityön opetuksesta. Seuraavassa luvussa, eli luvussa kuusi, siirryn suoraan 1960-luvulle ja kulttuuripolitiikan toiseen vaiheeseen. Kulttuuripolitiikan toisessa vaiheessa hyvinvointivaltion rakentaminen oli hallinnon yleisenä tavoitteena. Kaikille kansalaisille haluttiin taata hyvinvointia, eli julkinen sektori kehitti muun muassa taide- ja kulttuuripoliittisia rakenteita voimakkaasti.¹¹⁹

¹¹⁸ Kangas 1999, 161; 2003, 30–40.

¹¹⁹ Kangas 2003, 42.

6 Taiteen perusopetus luodaan

Taiteen perusopetuksen näkökulmasta käsittelen luvussa kuusi keskustelu- tai taistelunkenttää, jossa perustellaan, pohjustetaan ja vastustetaan (käsityön) taiteen perusopetuksen syntymistä. Avaan ja analysoin tätä taistelun kenttää ja sillä annettuja selontekoja. Diskurssianalyysin kohteena olevasta aineistosta käytetään useita nimityksiä riippuen hieman diskurssianalyysin taustateoriasta. Suoninen käyttää termiä selonteko kuvaamaan ihmisten toisilleen antamia kuvauksia asioista, joilla he pyrkivät tekemään ymmärrettäväksi itseään ja maailmaa.¹²⁰ Yhdessä selonteossa on yleensä useita diskursseja ja selonteot voivat olla eripituisia. Haastattelu tai artikkeli on yksi selonteko eli puhujan näkemys ja puheenvuoro asiaan. Diskurssi voi laajimman määritelmänsä mukaan olla tekstiä, puhetta, tekoja, kuvia, tuotteita ja toimintaa. Käyttämäni aineisto on tekstimuotoista, koska alun perin puheena taltioidut haastattelut litteroitiin tekstimuotoon ja muu osa aineistostani oli jo tekstiä. Aineistoon olisi ollut mahdollista sisällyttää myös kuvaa, teoksia ja tuotteita, mutta rajasin ne pois, jotta aineisto ei paisuisi liikaa.

Ensimmäisiä kertoja selontekoja lukiessani ne tuntuivat hahmottomattomalta kasalta puhetta ja väittämiä, joihin en saanut otetta. Tämän jälkeen aloitin haastatteluaineiston analysoinnin etsimällä teksteistä kohtia, joissa tehtiin eroa johonkin, sillä asiat saavat usein merkityksen juuri erontekoina. Asioiden ja ilmiöiden nimeämisessä eli merkityksellistämisen tavoissa on käynnissä kaksi vastakkaista tendenssiä: 1) merkitysten vakiinnuttamisen prosessi ja 2) merkitysten rajojen hämärtymisen prosessi eli moninaisuuden, muuttumisen ja uusien merkityksellistämisen tapojen pinnalle nouseminen.¹²¹ Diskurssi muotoutuu erojen, rajanvedon ja yhtenäistymisen kiteytymisen seurauksena, joten tutkimusanalyysin teko on luontevaa aloittaa samantyyllisellä erottelulla.¹²² Eronteon lisäksi pohdin sitä, mistä puhuja itse asiassa kertoo, sillä diskurssi on puhe- ja ajattelutapa¹²³. Diskurssianalyysissä tekstit valitaan ja niitä luetaan niiden diskurssien kannalta, joissa ne ovat osallisina ja joita ne ilmentävät. Päähuomio ei kohdistu yksittäisiin teksteihin tai yksittäisten henkilöiden tuottamiin teksteihin, vaan laajempaan merkityssysteemiin.¹²⁴ Vasta useaan kertaan tekstejä luettuani, minulle alkoi hahmottua mistä niissä puhuttiin eli mitä diskursseja niissä

¹²⁰ Suoninen 1999, 20–22.

¹²¹ Jokinen 1999a, 39–41.

¹²² Suoninen 1993, 50.

¹²³ Jokinen 2000, 108.

¹²⁴ Dreyfus & Rabinow 1982, xxv.

oli. Diskurssi yleensäkin ei esiinny yhtenäisenä pätkänä selonteossa, vaan tulee esille siellä täällä pieninä paloina.¹²⁵ Siksi diskurssia on aluksi vaikea hahmottaa kokonaisuutena. Haastattelujen tekstisitaateista on poistettu väleistä tekstiä, eli ne ovat olleet juuri näitä siirtymiä muihin diskursseihin.¹²⁶

6.1 Oppivelvollisuuskoulu

Kuten luvussa viisi todettiin, toi Uno Cygnaeus taide- ja taitoaineet kansakouluun ja oppiaineiksi myös tuleville opettajille eli Jyväskylän seminaariin. Cygnaeukselle käsityö oli kasvatuksellinen aine. Käsityön opetus on kuitenkin palvellut myös muita tavoitteita oppivelvollisuuskoulussa. Piirustus kouluaineena tuki aluksi käsityön oppimista, jota taas opittiin teollisuuden ja työllisyyden näkökulmista käytännöllisenä aineena eikä pelkästään kasvatuksellisenä. 1900-luvun alussa taidekasvatusliike muutti taide- ja taitoaineiden lähestymistapaa taiteesta lähteväksi, mutta 1920-luvulta lähtien käytännöllinen lähestymistapa vei jälleen voiton. Käsityö jakautui kansa- ja oppikoulussa lisäksi eritavoitteisiksi tyttöjen ja poikien käsitöiksi sukupuolten mukaan ja sama jako jatkui ammatilliseen koulutukseen.¹²⁷ Oppivelvollisuuskoulun aineista laulu on ollut pisimpään taideaine ja seuraavaksi piirustus alkoi muuttua hitaasti taideperusteiseksi; 1960-luvulla oppiaineiden nimet muuttuivat musiikiksi ja kuvaamataidoksi.¹²⁸

Valtakunnan tasolla käsityön hallinnointi sijoittui edelleen eri yksikköihin, esimerkiksi vuonna 1950 yleissivistävä käsityöopetus oli opetusministeriön alaista, ammatillinen teollisuuden ja teknologiaan suuntautunut käsityö kauppa- ja teollisuusministeriön alla ja kotiteollisuus ja kotiteollisuuskoulutus maatalousministeriön alla.¹²⁹ Kouluhallitus hoiti yleissivistävää opetusta ja Ammattikasvatushallitus ammatillista koulutusta. Hallinnollisella ratkaisulla on oleellista merkitystä esimerkiksi yleissivistävä versus ammatillinen käsityön opetuksen jaossa, sillä etenkin naisten ja tyttöjen käsityöopetus on herkästi miellet-

¹²⁵ Suoninen 1993, 50, 57.

¹²⁶ Luvussa 3.2 s. 14 esiteltiin haastattelusitaateissa käytetyt merkit kuten ... pisteen käyttö merkinä poistusta tekstistä.

¹²⁷ Helle 1966; Liimatta 1966, 132–133; Nurmi 1966b, 173–174.

¹²⁸ Nurmi 1966a, 122–123; Pohjakallio 1996, 20–22.

¹²⁹ Heikkinen 1999a, 29.

ty yleissivistäväksi eli perheenäidin niin sanotuksi tuottamattomaksi yleistaidoksi. Poikien käsityötä taas on ohjattu ammatillisempaan suuntaan esimerkiksi tekniikkaan.¹³⁰

Siirtyminen peruskouluun oli monivaiheinen ja hidas prosessi. Veli Nurmi toteaa vuonna 1966 Jyväskylässä pidetyssä taidekasvatuskonferenssissa, että uuden peruskoulun taidekasvatus tuskin äkkiä tulee muuttumaan, sillä opettajat ja opetusvälineet eivät muutu.¹³¹ 1960-luvun lopulla käytännöllisyys ja työnteon oppiminen joko perheenelättäjänä tai kätevästä emäntänä näkyivät käsityön opetuksessa, vaikka toisaalta ilmaisu, luovuus, taiteellisuus, uusi tekniikka ja kotitarvekäsityön tekemisen tarpeettomuus alkoivat vaikuttaa sisältöihin.¹³² Kaiken kaikkiaan kansakoulu oli hyvin käytännöllisesti suuntautunut opinahjo, oppikoulu sille vastapainona teoreettinen, ja nämä molemmat perinnöt siirtyivät peruskouluun. Siirtyminen peruskouluun tapahtui vaiheittain 1970-luvun alussa. Esteettinen kasvatus oli mukana uuden koulun opetussuunnitelmassa.

PLK: *peruskoulun opetussuunnitelman perusteet* eli siis se # ne ihan siis se yleistävä osa # yleinen osa # *siellä oli mainittu tää esteettinen kasvatus* # siellä oli myöskin niinku annettu ne perustat ihan tietyllä tavalla kuten täälläkin on # ne on siellä # ne vaan oli unohtunu...
et oikeastaan niin kuin sen alun siitä tuota # hyvä kysymys tämä kuin ajattelee # että # että mistä tämä on niin kuin lähtenyt # niin tuota # siinä kahdeksankymmentä # yhdeksänkyt luvun vaihteessa # niin # Opetushallituksessa ja Kouluhallituksessa-han on tehty nämä # näitä opetussuunnitelmia # ja näitä tämmösiä # yleissivistykseen liittyviä opetussuunnitelmia ja # ja kun siinä työssä on ollut mukana # niin tuota # oikeastaan tää *tällainen havainto siitä* # silloin kahdeksankyt # luvun loppupuolelta oli se että # *ihan tällaiseen taidekasvatukseen* # niin kuin me puhuttiin silloin *esteettiseen kasvatukseen* niin # *ei siihen ollut satsauksia* # et joka puolella aina # kestää noissaa # *kesuissa* # eli siis näissä # *ohjelmissa* # joita opetus # hallinnolle # *tehtiin* näitä # # muutaman vuoden ohjelmia niin # *niissä oli aina matemaattisluonnontieteellinen oli hyvin vahvasti painotettu* # jaa # ja sit myöskin niissä oli koko ajan niin kuin se # huomio täydennyskoulutuksessa # kun opettajia täydennyskoulutettiin # ja tuota # sit se sai huomion # kaikennäköisissä sellaisissa

¹³⁰ Heikkinen & Kuusisto 1999, 60, 68, 77.

¹³¹ Nurmi 1966b, 171.

¹³² Hälvä 1966; Nurmi 1966b.

sellasessa aktiiviteeteissa # et # et # *meitä oli muutama # ylitarkastaja jotka oltiin sit kiinnostuneita siihen että # että pystyiskö tätä # esteettistä kasvatusta tai sitä sellaista kas taiteen # taiteen # kanssa # sitä kasvatustyötä niinkun # millään tavalla niin kuin viemään eteenpäin # että löytyskö sille # löytyskö sille jotain sellaista # menetelmää tai keinoa # et se oli niin kuin yks sellaine asia et se lähti siis sieltä # opetussuunnitelmatyöstä jota tehtiin ...*

ja jaa tää *matemaattisluonnontieteellinen se oli* koska tuota ikään # kuin oltaisiin # *jäätäisiin # kehityksessä jälkeen jos meillä ei tätä teknologia matemaattinen kasvat- tus ja varsinkin että # siinä oli tää tasa-arvokasvatus # se oli myöskin taustalla # että nää tytöt mukaan # et tää esteettinen kasvatus # on aina nähty sillä tavalla # sillä tavalla # et se ois niinku # pojat poissulkevaa # ja siinä mielessä että se ei niinku kiinnostais # et se on jotenkin # niinku tämä # ehkä niinku # *tyttöoppilaille # sopivaa juttua # ja tota se oli # solli niinku yks tällänen # tärkeä # tällänen tärkeä tuota asia # semmonen niinku jo jolla me niinku herätettiin tää asia # päivänva- loon**

Uudessa peruskoulussa matemaattiset aineet nähtiin hyvin tärkeiksi: kansakunnan tulevai- suus oli luonnontieteissä eikä turhassa taiteessa. Esteettinen kasvatus oli mukana suun- nitellussa opetussuunnitelmassa, mutta ei toteutuneissa.

Vanha sukupuolijako oli siirtynyt opetussuunnitelmassa tasa-arvoiseksi määriteltyyn pe- ruskouluun. Esteettinen kasvatus ja taideaineet miellettiin edelleen tyttöjen aineiksi ja luonnontieteet poikien, ja siten arvostuksessa ylemmälle asteelle eli tärkeämmiksi. Perus- koulun käsityötä pyrittiin tasa-arvoistamaan sukupuolivalintana: sekä tytöt että pojat saivat valita kumman käsityön tahansa. Käsityöt alkoivat kuitenkin suuntautua toisella tavalla hyvin voimakkaasti eri suuntiin. Entisestä poikien käsityöstä tuli teknistä käsityötä ja myö- hemmin teknistä työtä ja se alkoi suuntautua luonnontieteisiin eli teknologiakasvatukseen päin. Tyttöjen käsityöstä tuli tekstiilityötä, johon ilmaisu ja estetiikka¹³³ mahtuivat mu- kaan. Rationaalinen luonnontiede ja tunne- ja aistimaailmaan sijoittuva taidekasvatus taustavalintoina toivat mukanaan kuitenkin myös ajatuksen naisten ja miesten maailmois- ta: turhasta ja tarpeellisesta. Tasa-arvoisuutta pyrittiin lisäämään houkuttelemalla tyttöjä

¹³³ Ks. Kananoja 1993; Anttila 1993b.

luonnontieteiden pariin eli tasa-arvoistamaan luonnontieteiden opetusta. Taideaineet saivat jäädä sivuun.

PLK: ja sit me oltiin niinku sitä tätä mistä # niinku Paula Tuomikoski¹³⁴ oli taas kovin kiinnostunut # että hänhän teki yhteistyötä niinku juuri siitä että tästä # aivo-toimintojen # jaa ja siitä että # että myöskin niinku käsityöpuolella oli tää tutkimuspuoli # siellä oli Pirkko Anttila oli siellä niinku tällänen joka # joka tuota # omassa tälläsessa # tutkimusajattelussa # niin myöskin niin tään tälläsen # *käsityön osalta # tän # minkälaisia # tällasia # kehittämisasioita # tarvittaisiin jotta ihmisessä tapahtuisi # esimerkiksi niinku käsityön kautta tää tällainen # matemaattinen ajattelu # looginen ajattelukyky # tälläinen kolmiulotteisuuden hahmottaminen ja näin # ja hänen omat niinku tutkimustyönsähän on kohdistunut juuri tähän tälläseen # tälläseen puoleen # mitä se # et se käsityö ei ollu pelkästään tällaista että sitä näpertämistä # että näin teknistä # vaan että sillä oli monia tällaisia mielenkiintoisia # yksilöä kehittäviä niinku ominaisuuksia # ja sitten yhdistettynä kuvataiteisiin niin se muodostaa niinku tämmösen todella # niinku laajan # niinku persoonallisuutta # kehittävänsi ishan # niinku lahjakkuutta keh kehittävänsi tälläisen apparaatin*

Luonnontieteiden vaikutus näkyi käsitöissäkin, sillä oppiainetta perusteltiin luonnontieteellisillä teorioilla: teknologialla, aivotutkimuksella ja käsityön tekemisen psykologisilla vaikutuksilla. Luova ongelmanratkaisu käsitteenä yhdisti taiteellisen, hallitsemattoman luovuuden, ja matemaattisen, loogisen, rationaalisen eli enemmän hallittavissa olevan luovuuden. Käsityön tekeminen tuotiin esille vaativia tiedollisia ja taidollisia kykyjä vaativana toimintana. Käsityön tekeminen ei siis ollut vain passiivista kopiointia ja toistoa, vaan kokonaisvaltaista aivo-, aisti- ja lihastoimintaa vaativaa prosessiluonteista luovaa tuottamista. Argumenteissa korostettiin ihmisen kokonaisvaltaisuutta eli aivo- ja aistitoiminta sekä ihmisen psyyke ovat yksi kokonaisuus ja kädentaitoja harjaannuttamisessa nämä kaikki ovat läsnä ja siksi kädentaidoilla on erityisen laadullisesti ihmisen persoonallisuutta kehittävä vaikutus.¹³⁵ Yksilön arvomaailman perusteltiin kehittyvän laadukkaaksi.

¹³⁴ Ks. Tuomikoski 1987.

¹³⁵ Kuhmonen 1984, 13.

PLK: me käytiin keskusteluja # keskusteluja tuolla # tuolla opetusministeriössä oli silloin Paula Tuomikoski oli tullu silloin # silloin sinne tuota # ja jaa # häntähän oli kiinnostaneet nämä asiat jo silloin # hänhän on kirjoittanut sen # taideopetus Suomessa [muistellen] ...

tää Paula Tuomikosken tää # taidekasvatuksen # linjoja 1920-luvulle saakka # jaa siinä lukee vissiin linjoja ykkönen # kaikki on kysynyt että milloin se kakkonen tulee # mut # ongelmanahan olikin sitten se # että se # kehitys mikä oli niin kuin # 1900 # 1860-luvulta lähteny tällä tavalla että siinä oli nää # tää taidekasvatus # sitten tuli tänne tää # tää taideteollisuuden # ja sen # ja oli tää suomalaisen tän muotolun nää ihan nämä peruskuviot # ja nää meidän taiteilijat # jotka olivat # enimmäkseen käsityöläisiäkin # tai samanaikaisesti

Paula Tuomikoski oli # tosi ihastunut sit tähän näin että # että # se mitä hän oli itse tarkastellu # ja mistä hän oli sillä tavalla # mä oon todennu # et miten jatkoa ei voinu tehdä # mut se oli ikään kuin kaksikytluvulle # sinne sit päättyi koko tää # se taidekasvatuksen asia # se vähitellen hiipui # tuli tää tällainen hyvin käytännöllinen # tuli vähä sellaiset # käytännölliset # perusteiset # tai käytäntöön orientoivat nämä näihin oppiaineiden # käsityössäkin tehtiin tällaisia # se oli joku tällainen ihan selvä mallisto # josta piti tehdä esiliina tyynynliina # se oli # se kotitalouteen tehtiin se esiliina # ja täytyy tehdä se tyynynliina # ja täytyy tehdä se # mä en # pojilla oli sitten se # veistossa ne tietyt asiat jotka täytyy tehdä # kuvaamataidossa oli tietyt nää tällaiset jutut # et se niinku # kangistu # sit kaksikyt luvun jälkeen # aina ihan peruskouluun saakka # niin se oli kangistui vaan # aina vaan # määritellymmäksi # et mitä täytyy niinku tehdä

Luvussa viisi todettiin ensin Suomessa voimakkaasti liikkeelle lähteneen taidekasvatusliikkeen jääneen ensimmäisen maailmansodan jalkoihin.¹³⁶ Niukkuuden aikoina, esimerkiksi sotien aikana ja jälkeen, käytännölliset taidot kuten vaatteiden ompelu tyttöjen taitona, ovat olleet tärkeitä. Käsityön opetus muuttui 1900-luvulla käsillä tekemisestä koneiden käytön oppimisen suuntaan. Grönholm muistelee haastattelussa, miten opetus perustui tarkkaan jäljentämiseen: 1950-luvulla tytöt opettelivat koneompelua jäljentämällä tarkasti ompelukoneella tismalleen samanlaisen harjoituksen.¹³⁷

¹³⁶ Tuomikoski-Leskelä 1979.

¹³⁷ I. Grönholm, haastattelu 16.1.2004.

PLK: sit ei # ei tapahtunu sitä # se *esteettinen kasvatus* # *siinä mielessä mikä oli sinne kaksytluvulle saakka* # mitä niinku näyttää tää # taideteollisuuden nää # alullepanijat niin # mistä he ammensivat tästä suomalaisuudesta # Suomen luonnosta # perinteestä # kulttuurista # ne aiheensa ja asiansa ja tekemisensä # se oli paljo # se oli hyvin tällaista käytännöllisperusteista ja se oli viel # mä muistan # sieltä POPSistakin löytyy siis tää näin että siellä se opetussuunnitelman lähtökohdissa viellä niinkun tai liitteenä siihen # kussakin näissä oppiaineessa tämmöseen hyvinkin käytännöllis # orientoituvaan # niinkun # lähestymistapaan # mutta # siellä perusteissa oli kirjoitettu et # tulis pyrkiä tässä esteettisessä kasvatuksessa # joka oli kaikille tarkoitettua # niin # *millä tavalla siellä niinkun luotiin tälle esteettiselle kasvatukselle* # se # *lähtökohta* # joka # ei meinannut millään # *edetä siitä* että kun se oli seitkytluvulla # se kuuskyt kuuskyt # seitkyt luvun vaihteessa oli kirjoitettu ne perusteet # mäki oon ollut siinä työssä mukana # ja tuota # ja sitten peruskoulu lähti pyörimään # seitkyt luvun loppu # kaheksankyt luku # kaheksankytviis opetussuunnitelmat siis # viistoista vuotta # *niin vasta siellä kaheksankyt luvun loppupuolella niin me aletaan niinku taivastella* # et eiks nämä nyt ala toteutua nää POPSin periaatteet ...

eiks ne saa koskaan niinku jalansijaa # ja silloin se niin kuin ikään kuin se oli niin patoutunutta # että silloin tää *esteettinen kasvatuksen tää työryhmä* # tai meille meillä muutama # niin me tehtiin tähän muoto # lehteenkin artikkelit # sekin varmaan löytyy # ja sit ja tuota jossa # tätä tällaista työtapaa jaa # ja sellaista niinku # peräänkuulutettiin tähän # tällaista # muotoo # siis toisaalta muotoilu # ja toisaalta visuaalisuus # ja että tähän muotoiluun tässä käsityöpuolella # että se olis sitä # sitä # niinku sitä # praktista puolta # jossa niinku tän # kuvataiteen puolelta tää visuaalinen ja se muodosti niinku sillä tavalla sen kokonaisuuden # me # koulutettiin tälläsessä # tällaisena parityönä ja # ja meillä runkona oli se # siis sellainen tuota # esteettisessä kasvatuksessa että # se muotoilu ja se ois sieltä # vuosisadan vaihteen # niistä # lähtökohdista # et niin etsittäisiin sitä sitä modernia # tuota # toteutusta

kun mä sitä esteettistä kasvatusta siten # yleissivistävän koulun opettajille ja oikeestaan aika pitkälti # luokanopettajille # se kohdistui niin kuin luokanopettajille

Kouluhallitus asetti syyskuussa 1982 esteettisen kasvatuksen työryhmän edistämään ja tekemään selvityksen koulun esteettisestä kasvatuksesta.¹³⁸ Esteettisen kasvatuksen työryhmän raportti oli myöhemmin yhtenä pohjana suunniteltaessa ”erityisesti kuvaamataidon ja (tekstiili)käsityön alueilla” taiteen perusopetusta.¹³⁹ Käsitettä esteettinen selitettiin peruskoulun esteettistä kasvatusta pohtivassa artikkelissa vuonna 1983 termeillä taide, kauneus sekä taiteen ja kauneuden eri määritelmät.¹⁴⁰ Termin alkuperän kerrotaan sijoituvan Kreikkaan. Myöhemmin käsite kauneus vakiintui tarkoittamaan havaitsevaa ja vastaanottavaa ja käsite esteettinen laajentui tarkoittamaan aistien välityksellä saatuja elämyksiä ja kokemuksia.¹⁴¹ Termi ”esteettinen” muotoiltiin vuonna 1750 filosofi Alexander Baumgartenin kirjoitusten pohjalta kuvaamaan filosofian erityisalaa eli kauneuden tiedettä, joka perustuu aistien havaintoihin.¹⁴² Esteettisen kasvatuksen työryhmän mukaan 1980-luvun alun peruskoulun oppiaines koostui tieteellisteoreettisesta tiedosta ja metodista. Tiedon välittäminen oppilaille oli pinnallista, kuvailevaa ja selittävää ilmiötietoa. Persoonallisuuden tasapuolisen kehittymisen vuoksi kuitenkin myös esteettinen metodi ja aines opetuksessa oli tärkeää – ja se puuttui. Aistisuus ja tunnetieto eivät olleet mukana uuden peruskoulun oppisisällöissä.¹⁴³ Ylikorostuneen tietopainotteisuuden ja kielellisyyden pelättiin nujertavan ja kapeuttavan lapsen henkistä kasvua.¹⁴⁴

Esteettisen kasvatuksen työryhmä järjesti muun muassa esteettisen kasvatuksen kursseja täydennyskoulutuksena sekä luokan- että aineenopettajille.¹⁴⁵ Esteettistä kasvatusta tuotiin esille omana kokonaisuutena, jota voitiin toteuttaa eri oppiaineissa, vaikka tekstiilikäsityö ja kuvaamataito olivatkin erityisesti esillä.¹⁴⁶ Muoto-lehden artikkelissa kuvataan peruskoulun suhtautumista luovuuteen seuraavin sanoin: ”Sillä on käsitetty vapaata askartelua pääasiassa pakollisilla vessapaperirullilla.” Artikkelin mukaan erityisesti käsityö ja kuvataide ovat kärsineet sisällön köyhtymisestä ja keveydestä, ja molemmat oppiaineet on kaikutettu tasottomaksi harrastelijaterapiaksi.¹⁴⁷ Tavoitteena oli lisätä esteettistä kasvatusta peruskoulussa, koska se tuntui jäävän paitsioon. Yksi kokeiluista tehtiin Jyväskylässä

¹³⁸ Miettinen 1983b, 8; Taiteen perusopetustyöryhmän muistio 1989, 16.

¹³⁹ Taiteen perusopetustyöryhmän muistio 1989, 16.

¹⁴⁰ Miettinen 1983a, 34.

¹⁴¹ Kuhmonen & Miettinen 1985, 4–5; Miettinen 1983a, 34.

¹⁴² Eaton 1994, 12.

¹⁴³ Kuhmonen & Miettinen 1985, 4–7.

¹⁴⁴ Kuhmonen & Miettinen 1985, 6.

¹⁴⁵ P. L. Kuhmonen haastattelu 20.1.2004 Jyväskylä; Miettinen 1983a, 34–35.

¹⁴⁶ Miettinen 1983b.

¹⁴⁷ Miettinen 1983a, 34.

monivuotisen esteettisen kasvatuksen kokeiluna normaalikoulun ala-asteella vuosina 1981–1987.¹⁴⁸

Peruskoulun käsityön teknistä työtä tutkineen Jouko Kantolan mukaan taidekasvatusta taas oli liikaakin 1970-luvulla.¹⁴⁹ Esteettisen kasvatuksen vähyys kuitenkin problematisoitui 1980-luvulla peruskoulussa. Kuhmosen mukaan ”niin vasta siellä kaheksankyt luvun loppupuolella niin me aletaan niinku taivastella # et eiks nämä nyt ala toteutua nää POPSin periaatteet # eiks ne saa koskaan niinku jalansijaa.”¹⁵⁰ Esteettisen kasvatuksen ja taidekasvatuksen virrat lähtivätkin voimakkaaseen liikkeeseen useilla tahoilla miltei samaan aikaan.

6.2 Taide- ja taitoaineet harrastuksena

Taidehallinto oli kehittymätöntä 1960-luvulla ja taidekouluja oli vain satunnaisesti suurimmissa kaupungeissa.¹⁵¹ Lasten ja nuorten taidekasvatus oli oppivelvollisuuskoulun varassa. Kulttuuriosallistuminen ja taidekasvatus kaikkien oikeutena nousivat esille 1960-luvulla, kun taiteen ja kulttuurin rakenteita alettiin kehittää hyvinvointivaltion politiikan mukaisesti. Ajanjakso 1960–1990 kuuluu kulttuuripolitiikan toiseen pitkään linjaan, jonka visiona oli juuri kaikkien osallistumismahdollisuus ja kulttuuridemokratia.¹⁵² Ritva Mitchellin mukaan 1970-luvun Euroopassa korostettiin kulttuuriosallistumista ja kulttuuridemokratiaa, ja 1980-luvun Euroopassa korostettiin taiteen taloudellista merkitystä, luovuutta ja taidekasvatusta.¹⁵³ Estetiikka ja taidekasvatus tulivat voimakkaasti esille myös Unescon toimesta. Vuonna 1983 Unesco julkaisi esteettisen kasvatuksen kehittämisohjelman¹⁵⁴ ja 1988-1997 oli Unescon kulttuurin vuosikymmen. Taidekoulujen kehittyminen kuvastaa hyvin näitä pyrkimyksiä: taiteen oppiminen haluttiin tuoda yhä useammalle lapselle ja nuorelle mahdolliseksi ympäri Suomea. Tavoite voitiin saavuttaa vain lisäämällä taidekoulujen ja pätevien opettajien määrää. Taideopetusta tuli myös olla tarjolla useilta taiteenaloilla, ei vain musiikissa. Lisääntyvän taideopetuksen hallinnoimiseksi ja toteuttamiseksi

¹⁴⁸ Sovelius-Sovio 1992.

¹⁴⁹ Kantola 1997, 78

¹⁵⁰ P. L. Kuhmonen haastattelu 20.1.2004 Jyväskylä.

¹⁵¹ Salonen 1966.

¹⁵² Kangas 1999, 161.

¹⁵³ Mitchell 1988, 47.

¹⁵⁴ Miettinen 1983b, 9; Kuhmonen & Miettinen 1985, 5.

tarvittiin rakenteiden kehittämistä oppivelvollisuuskoulun ulkopuolisellekin opetukselle. Kunnallisen kulttuurihallinnon suhde järjestöjen pyrkimyksiin oli usein ristiriitainen, sillä julkinen ammatillinen kulttuurintuotanto määriteltiin pääsääntöisesti laadukkaammaksi kuin järjestöjen tuottama.¹⁵⁵ Järjestöjen kulttuuritarjonta katsottiin herkästi harrastelijamaiseksi eli se ei ollut tarpeeksi tasokasta ollakseen oikeaa taidetta; oikeaa taidetta piti tarjota lisää, sillä siitä oli vajautta. Toisaalta peruskoulu tai kuntien kulttuurihallinto eivät kuitenkaan pystyneet yksinään esimerkiksi taideopetuksen kasvavaan haasteeseen vastaamaan.

PLK: # musiikkihan oli ihan itsestään selvä # *musiikkikasvatuksellahan on ollut se # se pitkä traditio jo se # yli sata vuotta jo sitä # musiikkikasvatusta joka on kulkenut # ei pelkästään yleissivistävässä opetuksessa mukana # vaan siis omana järjestelmänään #* ja sitten oli alkanut kehittyä tällänen ## niinku kuvataiteen puolella # *kuvataidekouluja oli alkanut kehittyä # niinku # vastaavalla tavalla #* ku musiikki # kouluja # musiikkiopetusta # ja # hyvin vahva tämmöinen kuvataide # koulujen liitto # yhdistys # sen tyyppinen # *oli niinku ottanut tehtäväkseen niinku ajaa tätä # tätä taidekasvatusasiaa # ja sitten tätä taiteen opetusta # yleissivistävään opetukseen #* mut yleensäkin # vähän sillätavalla haaveena se malli mikä # musiikkikasvatuksella oli # et # et siinä oli semmonen # hyvin semmonen # mielenkiintoinen semmonen kilpailuasetelma....
niin # niin et # mut joka tapauksessa # *et kaikki alkoi sanoa sitten että kyllähän mekin #* jaa ja sillä tavalla siitä alkoi sitten että mitkäs ne sitten olis tässä # et viimeksi oli sitten vielä se arkkitehtuurikin # ja tota # jaa mut että # kyllä siellä niinkun sillä tavoin tietysti että # että # olis samalla tavalla # samanlaiset etuoikeudet # kun on musiikilla # niin sitä # mut eihän sellaista voi # ei # ei sellaista voi kuvitellakaan # se on # se on niin vanha systeemi # ja se on se on niinku sillä tavalla # niin # näissä erilaisissa taloudellisissa kuvioissa mukana että # ei # jaa ja tota # ei se käy # se on # ja ne on niin # taiteenalat on niin erilaisia

Musiikkioppilaitostoiminta alkoi laajentua 1960-luvulla ja vuonna 1968 säädettiin laki musiikkioppilaitosten valtionavusta (147/1968). Lain myötä oppivelvollisuuskoulun ulkopuolinen tavoitteellinen musiikkikasvatus sai hallinnollisen tuen ja taloudellisia resursseja

¹⁵⁵ Kangas 2003, 42–45.

kehittää toimintaansa. Nämä resurssit puuttuivat muilta taiteenaloilta. Musiikkikoulujen, musiikkiopistojen ja konservatorioiden verkosto kasvoikin hyvin kattavaksi 1970–80-luvuilla. Vuonna 1989 lakisääteisen valtionavun piirissä oli kuutisenkymmentä musiikkioppilaitosta ja harkinnanvaraista valtionavustusta sai reilut 50 oppilaitosta kokonaistavustussumman ollessa noin 100 miljoonaa markkaa. Musiikkikulttuurin yleisen tason nousun nähtiin olevan osittain seurausta toimivasta musiikkioppilaitosjärjestelmästä, sillä ammatillinen opetus voitiin aloittaa korkealta tasolta vuosien tavoitteellisen harrastamisen jälkeen. Musiikkioppilaitokset olivat oikeutettuja antamaan tanssin opetusta musiikkioppilaitoslain (402/1987) mukaan.¹⁵⁶ Tanssia oli mahdollista opiskella myös tanssioppilaitoksissa, joita oli arvion mukaan 110–120 kappaletta vuonna 1989. Yksityisinä oppilaitoksina ne eivät olleet oikeutettuja kuntien tai valtion suoraan tukeen.¹⁵⁷

Kuvataideväki oli huolissaan peruskoulun taideopetuksen määrästä ja lähti omalta osaltaan vastaamaan siihen lisäämällä koulun ulkopuolista kuvataideopetusta. Vuonna 1977 perustettiin Kauniaisiin ensimmäinen lasten ja nuorten kuvataidekoulu ja vuotta myöhemmin Espoo seurasi perässä.¹⁵⁸ Musiikkioppilaitokset antoivat mallia ja innostusta kuvataidekouluille.¹⁵⁹ Grönholm toteaa haastattelussa, miten ryhmä kauniaislaisia totesi, että ”kun meillä on näin hyvää musiikinopetusta niin miksi ei myös kuvaa?”¹⁶⁰ Kuvataidekoulujen määrä lähtikin nopeaan kasvuun, sillä opetukselle oli kysyntää ja valtiokin tuki pyrintöjä. Vuonna 1989 neljäkymmentä kuvataidekoulu, puolet kouluista, sai valtion harkinnanvaraisista määrärahaa yhteensä 1.6 miljoonaa markkaa. Opetuksen sisältö kattoi koko visuaalisen taiteen alueen sisältäen kuvataiteen lisäksi esimerkiksi taidekäsityötä ja videoopetusta.¹⁶¹ Kuvataideopetukselta puuttui kuitenkin valtakunnallinen opetussuunnitelma, joka musiikilla ja tanssilla jo oli.¹⁶² Opetusministeriö asetti vuonna 1988 viestintäkulttuurialan ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmatoimikunnan, jossa muun muassa taideopettajakoulutus oli esillä. Ammatillinen koulutushan tuottaa opettajat taideharrastukselle ja siksi kuvataideopetuksen kehittäminen tuli kuvioihin mukaan. Toimikunta alkoi työstää kuvataidekoulujen valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteita.¹⁶³

¹⁵⁶ Laki valtiosuutta saavista musiikkioppilaitoksista 402/1987; Taiteen perusopetustyöryhmän muistio 1989, 3–4, 7.

¹⁵⁷ Taiteen perusopetustyöryhmän muistio 1989, 6.

¹⁵⁸ I. Grönholm haastattelu 16.1.2004; Piironen 1996, 41.

¹⁵⁹ Taiteen perusopetustyöryhmän muistio 1989, 5.

¹⁶⁰ I. Grönholm haastattelu 16.1.2004.

¹⁶¹ Taiteen perusopetustyöryhmän muistio 1989, 5–6.

¹⁶² Taideopetustyöryhmän muistio 1991, 11.

¹⁶³ Kuhmonen 1992b, 28.

Lapsille ja nuorille suunnattu muiden taiteenalojen harrastusluonteinen opetus oli järjestöjen, kuntien ja kaupunkien nuoriso- ja sosiaalitoimen, seurakuntien ja koulun kerhotoiminnan varassa. Yleensä ottaen taide- ja taitoaineiden harrastusluonteinen opetus ja ohjaus koettiin satunnaiseksi ja hajanaiseksi. Opetuksen taso oli vaihtelevaa, sillä pätevistä opettajista oli pulaa, valtakunnallisia opetussuunnitelmia ei ollut ja taiteiden eriarvoinen asema taloudellisten resurssien suhteen sai eripuraisuutta aikaan.¹⁶⁴

Taiteiden harrastusmahdollisuudet olivat yksipuoliset, sillä useilla paikkakunnilla ei ollut tarjoilla kuin musiikkia. Lisäksi peruskoulu vähensi ja rajoitti taide- ja taitoaineiden opetusta, sillä esimerkiksi yläasteen viimeisillä luokilla sai valita joko kuvaamataidon¹⁶⁵ tai musiikin. Tanssia, teatteria, sirkusta, elokuvaa ja arkkitehtuuria ei oppivelvollisuuskoulussa varsinaisesti edes opetettu, joten ne jäivät koulujen ja opettajien oman harrastuneisuuden varaan. Peruskoulun käsityönopetus taas ei sisältänyt kovinkaan paljon taidekasvatuksellisia aineksia. Peruskoulu ei pystynyt tarjoamaan riittävästi taideaineiden tai käden taitojen opetusta, joten järjestöt ja muut tahot heräsivät korjaamaan vajautta. Yksi näistä järjestöistä oli Kotiteollisuuden Keskusliitto¹⁶⁶.

M-LS: *asiakaskunta oli aika vinoutunut # et tuntu että jos mä aion käsityöllä leipäni tehdä niin # niin # niinniin pitää ryhtyä hankkiin # asiakkaita että ## sit taas toisaalta # toisaalta lasten ja nuorten toiminta oli aina ollu # ollu tota silloin jonnoin 80 vuotiaan Pirkanmaan käsi- ja taideteollisuus yhdistyksen toiminnassa mukana vuosia # vakiintuneena toimintana*

PT: eli kesäkurssia # olikos niitä paljon sitten

M-LS: *oli # oli # et kyl ne oli siellä niinku ollu koko # koko ajan mukana ## mukana et tota # mulle tuli niinku semmoinen niinku pakokauhu että mä oon ollu hyvin tyytyväinen # opintojeni alaa ## mut tota siitä et onks mulla töitä enää 50 vuoden päästä tai 20 vuoden [naurahten] päästä että väki on haudassa # väki on haudassa että tota # oli niinku # oli se lapsia ja sitten oli eläkeläisiä # # ne eläke-*

¹⁶⁴ Taiteen perusopetustyöryhmän muistio 1989.

¹⁶⁵ Kuvaamataito-oppiaineen nimi muutettiin vuonna 1999 kuvataiteeksi. Lisää koulun kuvataiteopetuksen muuttuvista perusteluista ja historiasta voi lukea Pirkko Pohjakallion (2005) väitöskirjasta ”Miksi kuvista? Koulun kuvataiteopetuksen muuttuvat perustelut. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 60.

¹⁶⁶ Kotiteollisuuden Keskusliitto ry muutti nimensä 1991 Käsi- ja taideteollisuusliitto ry:ksi, ja vuonna 2001 nimi täydennettiin Käsi- ja taideteollisuusliitto Taito ry:ksi (Ylönen 2003, 9). Käsi- ja taideteollisuusyhdistykset, entiset kotiteollisuusyhdistykset, ovat liiton jäsenyhdistyksiä.

läiset # ei niinku # toteuttanut tätä tämmöistä perinteistä mikä käsityöhön kuuluu
että # että näytetään # näytetään ja opetetaan toiselle vaan # ne tuli niinkun käsityö
keskukseen vähä niinkun # se oli niitten oma maailma ## et miehet saattoi tuoda
jotain matonkuteita autolla siihen ulos mutta # ne ei tullu sisälle ## tyttärentyttärille
oli sit jo kudottu matot # ja ryijyt # seinille ja # ylioppilasvaatteisiin vaatetuskan-
kaat # mut näitä henkilöitä ei koskaan tuotu siihen ## paikkaan missä niitä valmis-
tettiin ja mun mielestä se oli vähän niinku hölmöä että käsityöhönhan oli aina kuu-
lunut tää sukupolvien välinen vuorovaikutus

Käsityötä tehtiin ja opetettiin edelleen, mutta se tuntui olevan vääränlaista toimintaa tai huonoa käsityötä. Kuhmonen mainitsee haastattelussa, että ”käsityö oli jotenkin et se piti # jotenkin siitä sellaisesta siitä käytännöllisläheisestä # läheisestä niinku tästä maailmasta # niin se piti niinku # koko ajan yrittää # selkeyttää.”¹⁶⁷ Käsityön taidot olivat tallella, mutta ne olivat vääränlaisia tai ei-toivotunlaisia. Seilon mukaan muun muassa eläkeläisnaiset tekivät edelleen käsityötä, mutta eivät jakaneet taitojaan muiden kanssa.¹⁶⁸ Ongelmana oli oikeanlaisten taitojen välittyminen ja osaaminen. Peruskoulun käsityöhön kaivattiin estetiikkaa ja käsityön harrastustoimintaan järjestelmällisempää opetusta, jotta tulevat sukupolvet osaisivat tehdä oikeanlaista käsityötä.

Kuvataidekoulujen opetuksen sisältöön kuului jonkin verran taidekäsityötä, kuten edellä jo mainittiin.¹⁶⁹ Kuvataidekoulut lähtivät voimakkaaseen kehitykseen ja viestintäkulttuurialan ammatillisen koulutuksen visuaalisen ilmaisun opetussuunnitelmatoimikunta alkoi työstää niille muun muassa valtakunnallista opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelmaa työstettäessä kävi kuitenkin ilmi, että kuvataidekoulujen resurssit eivät riitä käsityön opettamiseen. Kuvataideopettajat eivät olleet saaneet käsityöalan koulutusta ja eivät näin kyenneet opettamaan käsityötä käsityön ehdoilla. Asiaa pohdittiin käsityön edustajien keskuudessa ja se oli esillä Tampereella kotiteollisuuden juhlassa keväällä 1988. Ajatus käsityökoulu-toiminnan perustamisesta sai kannatusta ja lähti kasvamaan.¹⁷⁰

Toukokuussa 1989 opetusministeriö järjesti Kotiteollisuuden keskusliiton kanssa Young Hands eli Nuori ja käden taidot -kongressin Tampereella. Kongressi kokosi yhteen koti-

¹⁶⁷ P. L. Kuhmonen haastattelu 20.1.2004.

¹⁶⁸ M-L. Seilo haastattelu 26.1.2004.

¹⁶⁹ Taiteen perusopetustyöryhmän muistio 1989, 6.

¹⁷⁰ Kuhmonen 1992a, 17; 1992b, 28.

maisena käsityön kehittämisestä innostuneen asiantuntijajoukon, muun muassa Pirkko Anttila¹⁷¹ esitelmöi lasten käsityön oppimisesta. Mukana oli myös kansainvälisiä luennoitsijoita.¹⁷² Myöhemmin samana vuonna lasten ja nuorten käsityökoulut saivat todellisen alkunsa. Syksyllä 1989 Kotiteollisuuden keskusliiton tuella perustettiin ensimmäinen käsityökoulu Seinäjoelle. Seuraavana vuonna sitä seurasivat Jyväskylä, Tampere ja Pirkkala.¹⁷³ Kansalais- ja työväenopistot aloittivat käsityökoulutoiminnan samoihin aikoihin.

MH: että tota mehän tehtiin # tai oli tämmönen # käsityön ## [selaa papereita] semmonen # oli niinku # pitää kurkistaa luntata tuolta kun mä oon ollut niin monessa työryhmässä # että en muista mikä se oli # *tekstiilityö # yleissivistävässä aikuiskoulutuksessa työryhmä # tämmönen yleissivistävän # tekstiilityön # opetuksen kehittämisen # myötä me sitten # se laajeni siihen # taiteen perusopetukseen tai sieltä tuli sitä kuviota # pohjaa*

PT: just joo # niin koska tämä työryhmä oli

MH: tää on ollu # tuota # mulla on tossa kaheskymmenes kuudetta yhdeksänkymmentä # ja tota sieltä sitten ## mä ettin mulla on se jossain se varsinainen paperi ## et sitte # siinä yhteydessä niin se laajeni # myös ulkopuolelle # mutta tässä tutkittiin # *just näitä minkälaisia # mahdollisuuksia tietysti käsityössä on ja # sen # ongelmakenttää # miten se niinkun # periaatteessa jää jalkoihin # näissä muissa # aineissa ylipäänsä käsityö # että # tän jälkeen enemmän ruvettiin puhumaan siitä käsityöstä*

Työväen- ja kansalaisopistot järjestivät runsaasti taide- ja taitoaineiden opetusta 1980-luvun lopulla, sillä kaikesta opetuksesta noin 70 % koostui näistä aineista.¹⁷⁴ Vuonna 1985 säädetyin lain mukaan työväen- ja kansalaisopistot saivat opettaa taide- ja taitoaineita myös alle 16-vuotialle. Tätä ennen lasten ja nuorten opetus oli ollut mahdollista musiikissa luvanvaraisesti vuodesta 1975 alkaen. Myöhemmin kansalaisopistolakia muutettiin edelleen siten, että se mahdollistaa lasten ja nuorten opetuksen myös muissa aineissa.¹⁷⁵

¹⁷¹ Pirkko Anttila on käsityötieteen emerita professori; tosin käsityötieteen oppituoli perustettiin Helsingin yliopistoon vasta vuonna 1992. Sitä ennen oppiaine kulki nimellä tekstiilioppi, jonka professuuri oli perustettu 1982. (Anttila 2003, 83.)

¹⁷² Pitkänen 1991, 3, 5.

¹⁷³ Humalajärvi & Seilo 1999, 7.

¹⁷⁴ Taideopetustyöryhmän muistio 1991, 9.

¹⁷⁵ Taiteen perusopetustyöryhmän muistio 1989, 11.

Tekstiilikäsityön opetusta alettiin kehittää 1980-luvun lopulla yleissivistävässä aikuiskoulutuksessa eli kansalais- ja työväenopistojen antamassa opetuksessa. Yhtenä syynä oli käsityön jääminen ikään kuin muin oppiaineiden varjoon ja jalkoihin. Kehittämistyö yhdistyi samaan aikaan vireillä olleeseen taiteen perusopetuksen suunnittelutyöhön. Lasten opetus tuli aikuisten opetuksen ohella enenevässä määrin mukaan toimintaan. Lasten ja nuorten käsityökoulut saivat alkunsa kansalais- ja työväenopistojen parissa vuonna 1990 Valkeakoskelle ja Tornioon perustettujen ryhmien myötä.¹⁷⁶

6.3 Ammatillisen koulutuksen kehittäminen

Kotiteollisuusoppilaitosten¹⁷⁷ hallinto siirtyi vuonna 1968 maataloushallituksesta Ammatikasvatushallitukseen, joka toimi kauppa- ja teollisuusministeriön alaisuudessa. Siirtyminen peruskouluun toi mukanaan suuren muutoksen ja edellytti myös ammatillisen koulutuksen uudistamista. Sen suunnittelu olikin aloitettu jo 1960-luvulla, kuten peruskouluuudistuksen työstäminenkin. Kotiteollisuusopetus alkoi kehittyä etäämmäs maataloudesta ja 1980-luvulta alkaen oppilaitokset muuttivat nimensä käsi- ja taideteollisuusoppilaitoksiksi. Keskiasteen uudistumisen myötä opetus yhtenäistyi kaupunkien käsityöläiskouluista kehittyneiden ammattikoulussa annettavan kädentaitojen opetuksen kanssa.¹⁷⁸

Taide- ja ympäristökasvatus tulivat 1970-luvulla yleissivistävänä opetuksena mukaan ammatilliseen koulutukseen kaikille oppilaille.¹⁷⁹ Varsinainen taidealojen ammatillinen koulutus keskiasteen koulutuksena oli kuitenkin järjestämättä. Kun keskiasteen koulutusta uudistettiin 1980-luvulla, kertoo Tuomikoski taiteista ehtineen ainoastaan musiikin mukaan uudistukseen. Uudistuksen tuli toteutua vuoteen 1988 mennessä. ”Suomalaisessa taidekasvatusjärjestelmässä on edetty latvasta tyveen”, kiteyttää Tuomikoski. Toisin sanoen korkea-asteen koulutus oli järjestetty, mutta pohjakoulutusta oli miltei mahdoton hankkia muussa paitsi musiikissa ja siinäkin vaihtelevasti paikkakunnasta riippuen. Suuremmilla paikkakunnilla oli pätevää opetusta, mutta musiikkiopetuksen kysyntään ei niissäkään

¹⁷⁶ Humalajärvi & Seilo 1999, 7.

¹⁷⁷ Myös näiden oppilaitosten nimitys on vaihdellut tiheään. Käytössä ovat olleet käsityöhön viittaavat termit käsi-, taide- ja kotiteollisuus sekä niiden erilaiset yhdistelmät – tällä hetkellä yleisin nimitys lienee käsi- ja taideteollisuusoppilaitos. Osa oppilaitoksista on nykyisin ammattikorkeakouluja ja käsite kulttuuri on tullut mukaan kuvaamaan oppilaitosten alaa.

¹⁷⁸ Ylönen 2003, 69–72.

¹⁷⁹ Tiirola-Santala 1985, 35–36.

pystytty vastaamaan. Musiikkikoulutus muuttui osaksi valtakunnallista koulutusjärjestelmää uudistuksen myötä. Uudistuksessa perustettiin erilaisia ammatillisia linjoja kuten musiikkiopettaja ja -ohjaajakoulutus sekä erilaisia muusikkolinjoja. Musiikin perusopetus oli osa uudistusta, eli musiikin koulutus jakautui perusopetukseen ja ammatilliseen opetukseen. Perusteet uudistukselle ovat toistoa vuosien varrella ilmenneistä eri taiteen alojen ongelmista: opettajia ei ollut riittävästi, päteviä opettajia ei ollut ja opetus oli hajanaista ja tasoltaan kirjavaa.¹⁸⁰

PLK: mä tiesin et käsi- ja taideteollisuuden puolella # sitä oli myöskin niin kuin tätä ammattikoulutuksen puolella semmosta uudistamista juuri siinä # siinä # että sieltäkin tää tällänen # aikailla # esine # valmistelu # valmistamis pohjainen toiminta # että se # siihen saataisiin luovuus mukaan # # siis sen luovuuden luovan ongelmanratkaisun # innovatiivisuuden # ja tuoda niinku kaikkia näitä

Koti- ja käsiteollisuusoppilaitoksia oli Tuomikosken mukaan 44 kappaletta vuoden 1989 Suomessa.¹⁸¹ Oppilaitosten nimessä ei näy sanaa taide, ja keskiasteen uudistuksesta mainitessaan Tuomikoski kertoi vain musiikkioppilaitosten taiteen kentältä ehtineen mukaan uudistukseen, kuten yllä mainittiin. Aivan ilmeisesti käsityötä opettavat koti- ja käsiteollisuusoppilaitokset tai kotiteollisuusoppilaitokset eivät lukeutuneet taiteen tai taideteollisuuden kenttään; nimitys käsi- ja taideteollisuusoppilaitos ei ollut vielä vakiintunut tai opetuksen sisältö profiloitunut taidesuuntaan. Taiteellistumisen rinnalla toinen suuri muutos käsityön ammatillisen opetuksen maailmassa oli käsityön tieteellistymisen prosessi. Käsityön valmistukselle ja suunnittelulle sekä pedagogialle alettiin etupäässä Helsingin yliopiston ja siellä Anttilan tutkimustyön myötä muodostaa omaa teoriaa. Luova ongelmanratkaisu, käsityön eri osa-alueet ja käsityötuotteen suunnittelu- ja valmistusprosessin teoreettinen malli muuttivat lähestymistavan käsityöhön.¹⁸² Tekemisen rinnalla ajattelun prosesseja alettiin korostaa ja tuoda järjestelmällisesti esille.

Tekniikan kehittymisen myötä syntyi tarvetta uudistaa koulutusta myös perustamalla täysin uusia koulutusaloja. Pirkko Liisi Kuhmonen oli mukana Opetushallituksen käsityön

¹⁸⁰ Tuomikoski 1985, 26–29.

¹⁸¹ Tuomikoski 1991, 87

¹⁸² Anttila 1993a.

ylitarkastajan ominaisuudessa Visio toimikunnassa, joka työsti uuden tekniikan ja viestinnän alojen koulutusta.¹⁸³

PLK: # niin # sillä # myöskin tää oli varmaan # tää myöskin tähän # tähän tää *viestinnän kulttuuri* # siis tää tällainen että # meedia ja kaikki sellaiset # sehän oli kans kehittyny # niin että *sihenkin synty* # *valtava tällainen* # *eli tän kuvanlukemisen eli tän visuaalisen* # *maailman avartuminen* # se oli tää et tuli televisiot ja kaikennäköistä tällaista asiaa # ja sitten kun tää *huolestuminen juuri tästä sitten tästä* # *tällaisesta* # *niin kuin mediakasvatus* # *tuli viestintä kasvatus* # kaikennäköiset tällaiset asiat tuli # itseasiassa tähän samaan # viitekehykseen # vähän eri # eri tulokulmalta # ja tuota # opetusministeriössä # perustettiin sitten # varmaan aika laajalle # mä en tiedä mikä siinä oli se # sen sellainen # siitäkin löytyy ihan varmasti kaikkia dokumentteja # niin perustettiin tällainen viestintäkulttuuri # organisaatio # se oli hyvin tällainen tuota # tällainen verkostomainen laaja organisaatio # mut siihen liittyy tää meediat ja viestinnän puoli # ja siihen kytkettiin sit # Paula Tuomikoski taitavasti *kytki siihen myöskin tämän* # *tän* # *niinkun* # *kuvallisen viestinnällisen puolen* # *jaa ja kutsui mut sitten siihen työryhmään joka oli tällainen* # *jolle otettiin nimeksi Visio* # ja tuota # se oli kova rutistus # ja siinä oli koko ajanhan oli # oli niinkun taustalla niinku käsityön osaaminen # käsityö oli jotenkin et se piti # jotenkin siitä sellaisesta siitä käytännöllisläheisestä # läheisestä niinku tästä maailmasta # niin se piti niinku # koko ajan yrittää # selkeyttää # todistaa perustella olemassaoloansa # tässä # tälläsessä # taiteellisessa # taideympäristössä # mut sitä ei tarvinnut perustella # jos sitä tarkasteli sieltä # vuosisadan vaihteen asiasta

Opetusministeriö asetti helmikuussa 1987 toimikunnan, jonka tehtävänä oli tarkastella viestinnän ja kulttuurin välistä vuorovaikutusta, viestintäalan koulutuksen laajuutta ja tasoa sekä tehdä tarvittavat ehdotukset viestintäkoulutuksen kehittämiseksi. Toimikunnan tehtävä liittyi myös arkistoinnin järjestämiseen, suomalaisen kulttuuri-identiteetin vahvistamiseen ja työllisyyteen. Toimenkuva oli hyvin laaja käsittäen uuden viestinnän alan ammatillisen koulutuksen ja toiminnan tarkastelun ja toimenpide-ehdotusten tekemisen alan edistämiseksi. Toimikunta jakautui jaostoihin, jotka tutkivat viestintäkulttuurin eri

¹⁸³ Visio 1990, 8.

osa-alueita. Yksi jaostoista oli koulutusjaosto.¹⁸⁴ Huhtikuussa 1988 Opetusministeriö asetti edelleen opetussuunnitelmia varten toimikunnan, joka otti nimekseen viestintäkulttuurialan ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmaorganisaatio. Neuvottelevana virkamiehenä opetusministeriöistä mukana oli Paula Tuomikoski. Organisaatioon kuului seitsemän opetussuunnitelmatoimikuntaa. Yksi näistä oli visuaalisen ilmaisun opetussuunnitelmatoimikunta, joka otti nimekseen Visio.¹⁸⁵

Laaja toimikuntien verkosto asetettiin kehittämään viestintäkulttuuria, koska teknologia ja audiovisuaalinen viestintä olivat kehittyneet valtavasti, joten ammatilliselle koulutukselle tuli muutospainetta.¹⁸⁶ Taiteellis-esteettisen ammattitaidon kysyntä oli kasvanut ja ammattitaitoista työvoimaa ei ollut saatavilla. Koulutusta oli uudistettava.¹⁸⁷ Toimikunnan selvityksen mukaan viestintäkasvatuksen tila oli sekava ja koulutuksessa painopiste oli selvästi vanhoissa viestintämuodoissa kuten puheviestinnässä ja kirjallisessa viestinnässä.¹⁸⁸ Huolena oli myös joukkoviestinnän ja etenkin lisääntyneen ulkomaalaisen tarjonnan vaikutus suomalaisen kulttuurin ja alan työllisyystilanteeseen.¹⁸⁹ Suomen kilpailukyvyn kansainvälisillä markkinoilla pelättiin jäävän jalkoihin, ellei koulutusta uudisteta. Audiovisuaalisen viestinnän hallitsemisen taidot ja medialukutaito nähtiin muodostuneen kansalaisten perustaitoiksi, joita siis jokaisen tuli hallita.¹⁹⁰ Siirtymä uuteen kulttuurikehityksen vaiheeseen eli viestintäkulttuurin aikakauteen¹⁹¹ oli alkanut, ja se tuli huomioida opetuksessa mikäli ei haluttu jäädä jalkoihin. Kilpailu ja pärjääminen tietoyhteiskunnassa, informaatioyhteiskunnassa tai viestintäkulttuurin aikakaudella sekä kotimaassa että ulkomailla haluttiin turvata kehittämällä viestintäkulttuurialan ammatillista koulutusta.

Viestintäkulttuuritoimikunnan yksi tehtävä oli ammatillisen koulutuksen uudistaminen. Ammatillinen koulutus tuottaa opettajat taideharrastuksiin, ja sen seurauksena lasten ja nuorten harrastusmuotoinen taidekasvatus kytkeytyi toimikunnan tehtäväalueeseen.¹⁹² Ammatilliseen koulutukseen hakeuduttaessa taideharrastuksista on hyötyä ja joillakin aloilla ne ovat jopa edellytys. Toisaalta audiovisuaalinen ala sisältää laajasti käsitettynä

¹⁸⁴ Viestintäkasvatuksesta viestintäopetukseen 1991, 1–3.

¹⁸⁵ Esitys viestintäkulttuurialan 1990, ii, 2, liite; Visio 1990.

¹⁸⁶ Esitys viestintäkulttuurialan 1990, 3.

¹⁸⁷ Taiteen perusopetustyöryhmän muistio 1989, 2.

¹⁸⁸ Jarva 1991, 88.

¹⁸⁹ Esitys viestintäkulttuurialan 1990, 1.

¹⁹⁰ Viestintäkoulutuksen kehittäminen 1991, 11.

¹⁹¹ Tuomikoski 1987, 11.

¹⁹² Viestintäkoulutuksen kehittäminen 1991, 18.

kaiken kuvaa, ääntä, valoa ja viestintää käsittävät alat. Viestintäkulttuurin avulla taiteen-
alat tulevat käytettäviksi, havaittaviksi ja taltioiduiksi, ja täten myös käsi- ja taideteolli-
suus kytkeytyi mukaan.¹⁹³

Visio eli visuaalisen ilmaisun opetussuunnitelmatoimikunta sai tehtäväkseen laatia opetus-
suunnitelmat kuvataiteen koko kentän harrastusopetuksen opettajakoulutukselle. Toimi-
kunta katsoi kuvataiteen osa-alueiksi käsi- ja taideteollisuuden, arkkitehtuurin ja kuvallisen
viestinnän alueet. Toimikunta esitti opettajakoulutuksen järjestämisen lisäksi säädettäväksi
lakia taiteen perusopetuksesta. Toimikunnan kannan mukaan visuaaliselle alalle taiteen
perusopetuksessa tulisi laatia yhdet yhteiset opetussuunnitelman perusteet.¹⁹⁴

Käsityön taiteen perusopetuksen kehittämiseen perustettiin kuitenkin oma työryhmä Ope-
tushallituksen alaisuuteen, sillä toimikuntatyöskentelyn alkuvaiheessa tultiin siihen johto-
päätökseen, että kuvataideopettajien taidot eivät riitä käsityön opettamiseen käsityön eh-
doilla.¹⁹⁵ Kuten edellä tuli esille, oli käsityökoulutoiminnan kehittämiseen herätty jo
käsityökentällä. Kotiteollisuuden keskusliitto ja kansalais- ja työväenopistojen liitto jär-
jestivät yhdessä opetusministeriön kanssa alkuvuodesta 1990 tiedotus- ja keskustelutilai-
suuden käsityön taiteen perusopetuksen suunnitteluvaiheista.¹⁹⁶ Tämän jälkeen käsityölle
perustettiin edellä mainittu oma kehittämistyöryhmä, joka toimi vuoden 1991 ja antoi
oman ehdotuksensa opetusministeriölle käsityön taiteen perusopetuksen järjestämisestä.
Raportti käsittelee käsityötä taiteen perusopetuksessa, käsityön opetuksen taustaa sekä
esimerkkejä käsityöpajakokeiluista.¹⁹⁷ Laki taiteen perusopetuksesta tuli voimaan tou-
kokuussa 1992 (424/1992). Jokaisella visuaaliselle taiteelle tehtiin loppujen lopuksi
omat opetussuunnitelman perusteet eli vuonna 1993 voimaantulleissa opetussuunnitel-
missa on omat perusteet arkkitehtuurille, elokuva- ja videotaitteelle, kuvataiteelle ja käsi-
työlle.¹⁹⁸

¹⁹³ Esitys viestintäkulttuurialan 1990, 3–4.

¹⁹⁴ Visio 1990, 7–8, 62.

¹⁹⁵ Kuhmonen 1992a, 17; 1992b, 28.

¹⁹⁶ Kuhmonen 1990.

¹⁹⁷ Kuhmonen 1992a.

¹⁹⁸ Taiteen perusopetus taiteen 1997.

6.4 Taiteen perusopetus – ratkaisu ongelmiin

Oppima-lehden 9/1989 pääkirjoitus on otsikoitu kysyvästi ”Taiteen perusopetus – ratkaisu ongelmiin?”¹⁹⁹ Perustettavalla taiteen perusopetukselle asetettiin varsin suuria tavoitteita ja toiveita, sillä sen ajateltiin olevan ratkaisu ongelmiin.

Taiteen perusopetuksen yksi juuri on peruskoulussa tapahtunut esteettisen kasvatuksen problematisoituminen. Edellä kuvattiin, kuinka erityisesti tekstiilikäsityö ja kuvaamataito lähtivät muuntumaan kohti ilmaisevampaa ja luovempaa suuntausta. Esteettisen kasvatuksen problematisoituminen johtui osittain esimerkiksi käsityön oppiaineen vain käytännön taitoja korostavasta sisällöstä. Taiteen perusopetuksen käsityön tuli poistaa tämä ongelma. Esteettistä kasvatusta haluttiin myös lisää vastapainoksi luonnontiedevaltaisuudelle.

Taidekasvatuksellisen aineksen puuttumisesta peruskoulun käsityössä kertoo esimerkiksi Tapani Kananojan esitys teknologiakasvatuksesta: hänen näkemyksensä mukaan tekninen käsityö tämän päivän peruskoulussa tulisi olla teknologiakasvatusta. Kananoja näkee Cygnaeuksen käsityön teknologian, teollisuuden ja työkasvatuksen aloittajana. Työkoululiike oli 1800-luvun lopussa yksi kilpaileva aate käsityössä, joskaan ei valovoimaisin Suomessa. Kananojan kertoo juhlavasti, että ”Cygnaeuksella on teknologian kasvatuksen historiassa institutionaalisen työkasvatuksen globaalin perustajan asema.”²⁰⁰ Tuomikoski-Leskelän mukaan käsityö taas oli Cygnaeukselle taidekasvatuksellinen aine, ja se näkyy siten, että käsityöllä oli kasvatuksellinen päämäärä eikä sitä opetettu esimerkiksi ainoastaan ammatin ja työnoppimisen nimissä.²⁰¹ Peruskoulun käsityön tekniseen työhön kuuluu innovatiivisuus ja ympäristöestetiikka, joten näiltä osin se lähenee nykyisin taidekasvatuksellisuutta. Toisaalta tekstiilityössä yhtä hyvin koneet ja informaatioteknologian sovellutukset ovat mukana, joten se sisältää teknologiaa vaikka ei korostakaan sitä niin voimakkaasti. Peruskoulun käsitöiden eriytyminen jatkuu 1900-luvun alussa alkanutta linjaa pitkin: toinen puoli lähestyy taidekasvatusta ja toinen puoli kohti insinööritaidoiksi muuntuneita entisiä käsityöammatteja. Ongelma syntyy hierarkkisesta arvostamisesta, joka liittyy samalla tässä yhteydessä sukupuolijakoon. Suuntautuuko tekninen työ yhä ulos maailmaan ja työelämään ja tekstiilityö kotien sisäiseen tarpeeseen esimerkiksi sisustamisena ja harrastami-

¹⁹⁹ Kuhmonen, 1989a, 3-5.

²⁰⁰ Kananoja 2000, 7.

²⁰¹ Tuomikoski-Leskelä 1979.

seen?²⁰² Yhtenä ulottuvuutena esteettisen kasvatuksen kehittämisessä olikin tasa-arvo. Korostettiin, että esteettinen kasvatusta ei ole vain tyttöjen luontainen taipumus, vaan sitä tarvitaan tasapainoiseksi ihmiseksi kasvamisessa molemmilla sukupuolilla.

Taiteen perusopetuksen toinen juuri on oppivelvollisuuskoulun ulkopuolisen taiteen opetuksen problematisoitumisessa. Taiteen opetuksen vajausta täyttämään oli syntynyt yhä enemmän järjestöjen, kuntien ja vanhempainyhdistysten perustamia taidekouluja – mutta vain muutamassa taiteen alalla. Taiteen harrastusluonteinen opetus toimi ikään kuin villissä systeemissä. Osa taidekoulutuksesta, esimerkiksi musiikki, sai valtion lakisääteistä tukea ja sillä oli valtakunnallinen opetussuunnitelma, joka takasi opetuksen laadun. On olemassa kuitenkin muitakin taiteita kuin musiikki, ja niiden kohdalla oli suuri tyhjiö.

Kolmas taiteen perusopetuksen juuri on ammatillisen koulutuksen problematisoitumisessa, sillä uusi teknologia oli muuttanut koulutuksen vanhanaikaiseksi. Monet uutta teknologiaa hyödyntävät ammatit olivat lisäksi taiteisiin liittyvillä aloilla. Sisällöntuotanto-käsitettä ei vielä 1970-80-luvuilla käytetty, mutta uudella teknologialla tuotettiin nimenomaan sisältöjä: kuvaa, ääntä, tekstiä, elokuvaa ja niin edelleen. Osaaminen vaati esteettistä ja taiteellista ammattitaitoa. Kulttuuri- ja taidealoille oli saatava uusia opiskelijoita: taiteen perusopetus lapsille ja nuorilla loisi tähän valmiuksia. Lisäksi monissa taiteissa opiskelu on aloitettava jo lapsena tai nuorella iällä, jotta korkeatasoisiin suorituksiin voidaan yltää.

Kunkin kolmen taiteen perusopetuksen juuren ongelman voi kiteyttää käyttämäni termiin ”taidevajausta”. Taidevajausta problematisoitui eli ponnahti pinnalle tietoisuuteen. Taiteellista oppimista, esteettistä lähestymistapaa ja ylipäätään taiteen opetusta koettiin olevan liian vähän – yksilöä uhkasi taidevajausta, koska ei ollut mahdollista osallistua taidekasvatukseen ja -opetukseen.

Haastatteluja lukiessani pohdin pitkään, mistä puhujat puhuvat ja mitä he kertovat. Mistä he puhuvat, kun he puhuvat taiteen perusopetuksesta, käsityöstä tai käsityön taiteen perusopetuksesta. Teksteissä tehtiin voimakasta eroa olemassa olevaan ja toteutuvaan käsityöhön ja sen käytännölliseen lähestymistapaan. Eroa tehtiin oppivelvollisuuskoulun teoreettisuuteen ja aivan erityisesti luonnontieteisiin. Eroa tehtiin myös järjestöjen käsityönopetuksen malliin ja tapaan. Käsityötä oli, mutta se oli väärässä paikassa tai vääränlaista.

²⁰² Luvussa 7 käsitellään tasa-arvonäkökulmaa enemmän.

Järjestöpuolella Seilo toi esille asiakaskunnan rakenteen ongelman: asiakkaat olivat etupäässä vanhoja naisia, jotka eivät taitojaan muille välittäneet.²⁰³ Lapset ja nuoret eivät oppineet käsityötä enää vanhemmiltaan kotona vaan opettajilta ja ohjaajilta, eli peruskoulussa tai vaikkapa kotiteollisuusyhdistysten kesäkursseilta. Grönholmin mukaan käden taidot ovat edelleen katoamassa, eivät vain käsityön tekemisen taidot vaan yleensä kaikki käden taidot.²⁰⁴ Toinen suuri huoli oli, että luovuus, ilmaisu, taiteellisuus ja innovatiivisuus eivät olleet läsnä opetuksessa – opetus oli hyvin teoreettista tai kädentaitojen osalta mekaanista. Peruskoulun ja järjestöjen välittämä käsityö tuntui olevan vääränlaista eli taidevajaata.

Olivatko kädentaidot sitten kadonneet? 1980-luvun Suomessa kädentaitoja ei tarvinnut oppia enää sen takia, että niitä tarvittaisiin välttämättä oman kodin perustamisessa ja perheen elättämisessä. Omatarvekäsityötä ei enää tarvittu, sillä kaiken sai ostaa. Hyvin käytännönläheisistä käsityötaidoista oli aika ajanut ohi. Työelämä ja yhteiskunta olivat muuttunut niin, että tarvittavat taidot olivat jotakin muuta kuin osata valmistaa itse vaatteita tai huonekaluja. Tekstiilipuolen teollisuus oli jo siirtynyt halvempiin tuotantomaihin. Käsityö ei enää ollut osa jokapäiväistä elämää ja sitä ei tarvinnut välttämättömyydestä tehdä, siispä sen tekeminen epäilemättä tarpeettomana väheni. Taidot alkoivat unohtua tai tehty käsityö oli ehkä erilaista. Käsityön tekemisen motivaatio täytyi löytyä jostain muualta ja se alkoi löytyä yhä enemmän harrastamisesta.

Alkuun mielsin tutkivani käsityötä, sitten ymmärsin, että kyse onkin käsityönopettamisesta. Tästä ajatukseni siirtyivät käsityön osaamiseen. Kyse ei kuitenkaan ollut käsityön osaamisestakaan eli käsityön taidosta, vaan osaamattomuudesta. Eikä vain käsityön vaan laajemmin kädentaitojen osaamattomuudesta. Käsityö ei lopu, mutta kansa voi tehdä vääränlaista käsityötä. Siten kansaa on ohjattava oikeanlaisten kädentaitojen osaamisen pariin, kuten vuosisatoja oli tehty. Tämän ajan oikeanlaisiin kädentaitoihin kuuluivat ilmaisun ja luovuuden aspektit.

Kootusti sanottuna taidevajauksen eli esteettisen oppiaineksin puuttumisen rinnalla kädentaitojen osaamattomuus problematisoitui. Käsityö muuntui vastaamaan näihin molempiin tarpeisiin. Taidekasvatusta, esteettistä kasvatusta, taiteen tekemistä ja kädentaitojen ope-

²⁰³ M-L. Seilo haastattelu 26.1.2004

²⁰⁴ I. Grönholm, haastattelu 16.1.2004.

tusta koettiin olevan liian vähän peruskoulussa ja harrastusmahdollisuutena. Käsityö taiteen perusopetuksena on ratkaisu molempiin ongelmiin. Kyse ei siis ole pelkästään käsityön osaamattomuudesta tai käsityön taitojen katoamisesta, kuten Grönholmkin mainitsi, vaan laajemmin ongelmaksi problematisoitui uhka kaikkien kädentaitojen ja kätevyysosaamattomuudesta – luovien ja innovatiivisten kädentaitojen.

Taide- ja taitoaineiden opetuksen problematisoituminen peruskoulussa, ammatillisessa koulutuksessa ja kolmannella sektorilla heijastuivat hallintoon. Kädentaitojen osaamattomuus ja taidevajausta pulpahtivat yhteiskunnalliseksi ongelmaksi. Kun jokin kohta, asia tai yksilö problematisoituu yhteiskunnallisesti, aletaan siitä tuottaa tietoa. Asiantuntijat saavat sanoa mielipiteensä ja näiden mielipiteiden avulla kohdetta ja käytänteitä aletaan muokata. Asiantuntijatiiedon kautta asia tulee näkyväksi ja se löydetään.²⁰⁵ Asiantuntijuus on vallankäyttöä, sillä se muokkaa ja vaikuttaa kohteeseen.

Taidevajakuksen ja kädentaitojen osaamattomuuden todentamiseksi, määrittelemiseksi ja asiantilan korjaamiseksi tuotettiin valtava määrä tietoa. Puhe ei saavuta automaattisesti totuudellista asemaa, vaan sen on tultava esimerkiksi erityisen arvovaltaiselta taholta tai oltava muuten hyvin perusteltua.²⁰⁶ Numerot ja tilastot ovat yksi ja nyky-yhteiskunnassa paljon käytetty vahvistaja tiedon totuudeksi muuttamisessa. Hallinto perustuu pitkälti numeerisen tiedon avulla toimimiseen.²⁰⁷ Tieteellinen tutkimus, joka myös tuottaa vahvasti totuusarvoista puhetta, käyttää numerotietoa hyväkseen asioiden todentamiseen laadullisen tiedon ohella. Taidevajautta ja kädentaitojen osaamattomuutta tuotiin esille uskottavasti numero- ja tilastotietojen avulla: hallinto ryhtyi laajoihin toimenpiteisiin. Taidevajakuksen ja kädentaitojen osaamattomuuden poistamiseksi perustettiin laajoja asiantuntijatoimikuntia, jotka toimivat vuosia ja tuottivat valtavat määrät tarkkoja raportteja. Tietoa kerättiin sen hetkisestä koulutuksesta aina harrastustoiminnasta korkeakoulutukseen. Kerätty tieto kattaa osallistujat ja koulutuksen tarjoajat ja toteuttajat. Toimikunnat tekivät tarkat suunnitelmat koulutuksien uudistamiseen. Jo yksin viestintäkulttuuritoimikunta on tuottanut toistakymmentä laajaa raporttia. Kaiken tämän tutkitun ja kerätyn tiedon voimalla luotiin taiteen perusopetus korjaamaan ja järjestämään taidevajakuksen ja kädentaitojen osaamattomuuden tilaa.

²⁰⁵ Helén 2004.

²⁰⁶ Dreufys & Rabinow 1982, 44–48.

²⁰⁷ Rose 1999, 197–200.

Taiteen perusopetus luotiin ensin ajatteluna, kielenä ja toimenpiteenä – toteutus seurasi vasta kielellistämisen ja käsitteellistämisen jälkeen. Ainekset tai vaateet toiminnan aloittamiseen nousivat pinnalle usealta taholta yhtä aikaa. Uusi rakennelma syntyi eri ryhmien, tahojen ja ihmisten välisellä kommunikaatiolla²⁰⁸ eli yhteistyöllä. Haastattelussa Kuhmonen mainitsee tilanteen olleen patoutunut.²⁰⁹ Tilaus ja tarve uudistukselle ponnahti pinnalle ja lähti vierimään, koska painetta tuli usealta taholta.

Kädentaitojen osaamattomuuden ja ennen kaikkea taidevajauksen pelättiin tuottavan B-luokan kansalaisia²¹⁰ ja vaikuttavan Suomen kansainväliseen kilpailukykyyn epäsuotuisasti. B-luokan kansalainen ei omaisi riittäviä median- ja kulttuurilukutaitoa, ja olisi siten vajaa kansalaisen perustaidoista, joilla pärjätä nyky-yhteiskunnassa. Tällainen kansalainen ei olisi onnellinen, koska hän ei ole kokonainen eikä luova, innovatiivinen ja uudistuva, joita adjektiiveja taas Suomi tarvitsee kilpailukykyyn ylläpitämiseksi kansalaisiltaan. Toisaalta pelättiin suomalaisen kulttuurin häviävän tai ainakin jäävän kansainvälisten vaikutteiden jalkoihin. Median kokonaisuudessaan pelättiin passivoivan yksilöitä.²¹¹ Vastakkain asetettiin passiivinen mekaanisesti kopioivaa työtä suorittava ihmisen malli ja luova kokonaisvaltaisesti kehittynyt itsenäisesti toimiva ihminen tulevaisuuden yksilönä.²¹² Kädentaitojen osaamattomuus ja taidevajaus olivat yhteiskunnalle uhka, joka tuli poistaa. Jokaisella aikakaudella on oma suuri projektinsa²¹³, jota kohti se pyrkii. Ehkä luovuuden ja innovatiivisuuden tavoite kansankunnan visiona ja toivona ovat aikamme projekti, sillä ne ovat vain vahvistuneet tavoitteina 2000-luvun alussa.

Seuraavassa luvussa käsittelen käsityön taiteen perusopetuksen sisäisiä diskursseja, eli siirryn syvemmälle itse käsityön taiteen perusopetukseen. Luvussa kuusi käsiteltävänä oli enemmän taiteen perusopetus kokonaisuutena kuin käsityön taiteen perusopetus. Luvun seitsemän diskurssien analyysissä avautuvat näkökulmat käsityön taiteen perusopetuksen toteutumiseen ja kulttuurisiin merkityksiin eli uudenlaisen sosiaalisen todellisuuden²¹⁴ rakentumiseen. Miten ja mistä käsityön taiteen perusopetus on muodostunut?

²⁰⁸ Jokinen & Juhila 1999, 54.

²⁰⁹ P. L. Kuhmonen haastattelu 20.1.2004.

²¹⁰ Heikkilä 1989, 14; Tuomikoski 1987, 11.

²¹¹ Tuomikoski 1987, 11.

²¹² Tuomikoski 1991.

²¹³ Dreyfus & Rabinow 1982, 18–19.

²¹⁴ Jokinen & Juhila 1999, 54.

7 Käsitteiden taiteen perusopetus

Luvussa seitsemän siirryn tarkastelemaan käsitteiden taiteen perusopetuksen sisäistä keskustelua. Luvuissa viisi ja kuusi käsitteiden taiteen perusopetuksen kontekstia²¹⁵ eli sitä taustaa, jota vasten käsitteiden taiteen perusopetus syntyi ja rakennettiin. Luvussa kuusi käsitteiden taiteen perusopetuksen syntymistä. Se alkoi erontekona vallitsevaan, huonoksi koettuun tilanteeseen. Eroa tehtiin sen hetkisen opetuksen sisältöihin ja vallitseviin rakenteisiin. Taiteen perusopetus luotiin parantamaan tilannetta. Uudelle rakenteelle määriteltiin ja vakiinnettiin rajat ja sisällöt eri keinoin. Taiteen perusopetus ei syntynyt tyhjästä, vaan rakentui vanhan päälle, joten vanhat käsitteet muuntuivat ja saivat uusia merkityksiä. Luvussa seitsemän käsitteiden taiteen perusopetuksen merkitystä eli yhteistä sosiaalista todellisuutta on tuotettu ja rakennettu, mutta siirryn käsitteiden taiteen perusopetuksen sisäpuolelle. Mielenkiintoni kohdistuu käsitteiden taiteen perusopetuksesta käytyyn keskusteluun.

”Toiminta olisi nimeltään käsitteiden taiteen perusopetusta ilman etuliitteitä taide-, luova- tai ilmaisullinen.”²¹⁶ Edellä totesin taiteen perusopetuksen olevan tarkoituksella rakennettu konstruktio. Asiakirjoista käy ilmi, että ”käsitteiden taiteen perusopetus” käsitteenä valittiin tarkoituksella kuvaamaan tiettyä taiteen alaa taiteen perusopetuksessa. Käsitteiden taiteen perusopetus oli kuitenkin jo olemassa, joten tehtäväksi muodostuikin termin merkityksen eli sisällön uudelleenmäärittely. Mielenkiintoni käsitteiden taiteen perusopetuksessa käytyyn kieleen ja diskursseihin syntyi muun muassa ”käsitteiden taiteen perusopetus” käsitteen uudesta määrittelystä. Arkiajattelussa asioiden mielletään helposti olevan itsestään syntyneitä, mutta taiteen perusopetus julistaa kuitenkin useaan otteeseen ylpeästi olevansa tehtyä ja suunniteltua. Tehtynä ja suunniteltuna esille nousee kysymys siitä miten se on tehty, mistä se on synnytetty ja miten tietyt asiat ja diskurssit ovat muodostuneet hegemonisiksi eli saavuttaneet esimerkiksi totuuden aseman tai valta-aseman määrittämällä näkökulman.

Taiteen perusopetuksen laki, asetus ja opetussuunnitelma järjestivät käsitteiden taiteen perusopetuksen uuteen kokonaisuuteen ja lähestymistapaan. Miten tästä käsitteiden taiteen perusopetuksesta puhutaan, mitä siitä ajatellaan? Käsitteiden taiteen perusopetuksen tekstien ja puhetapojen voidaan olettaa lähtökohtaisesti määrittävän itsensä itselleen suotuisalla tavalla. Muista näkökulmista katsoen puhutavat

²¹⁵ Jokinen & Juhila 1999, 54–55, 61.

²¹⁶ Humalajärvi & Seilo 1999, 8.

voidaan haastaa tai kyseenalaistaa. Tästä syntyy ristiriitaa, yhteiskunnallista kamppailua ja kädenvääntöä. Kamppailu syntyy siitä, mikä on oikea ja paras totuus, ja kuka saa sen määrittää. Käsityön taiteen perusopetuksen puhettavan kautta minulle välittyi käsitys sen olemisen vaikeudesta, taistelusta, sen olemuksesta hienona ja parhaana käsityönä, sekä sen tekemisestä jalojen päämäärien toteuttamisen vuoksi – ei suinkaan esimerkiksi rahan vuoksi. Mielenkiintoni kohteena on analysoida miten lukuun seitsemän valitsemani neljä keskustelu- tai taistelukenttää käsityön taiteen perusopetuksesta ovat muodostuneet ja millä diskursseilla niiden totuudellisuutta on perustelut ja tuotettu²¹⁷

Aineistona haastattelujen ohella on käytetty ajankohtana, 1980–90-luvuilla, kirjoitettuja artikkeleita ja muita tekstejä. Analysoin kunkin haastattelun puheen ensin yksinään pohdittua erontekoa ja toisaalta samuuskien hakua. Pohdin sitä, mitä tai mistä tekstissä puhutaan. Ensi alkuun pienet lausahdukset kiinnittivät huomioni, eli ”suomalainen nainen on aina”, ”taiteen perusopetus ei syntynyt se luotiin”, ”selviytymistarina”, ”erityisyys”, ”käsityön taiteenalan perusteet”, ”vahvuus”, ”menestystekijä”, ”ylipäänsä se miesten harrastuneisuuden vähyys” ja niin edelleen. Erojen ja samuuskien analysoinnista jatkoin yksi teema kerrallaan tarkentaen analyysia. Kaikki neljä haastattelupuhetta analysoituani jatkoin analyysia etsimällä yhtäläisyyksiä eri puhujien käyttämien merkitysten kesken – pohdittamalla edelleen mistä he itse asiassa puhuvat. Yhtäläisyyksiä löytyikin, ja tätä kautta diskurssit alkoivat hahmottua eli puheenpätistä alkoi muodostua laajempia merkityssysteemejä. Jatkoanalyysiin valitsin neljä keskustelua käsityön taiteen perusopetuksen sisältä: onko käsityö taidetta vai ei, käsityön taiteenalan perusteet, keskustelun yhdestä yhteisestä käsityöstä ja taistelun paikasta ja resursseista. Nämä neljä keskustelualuetta ovat niin kieltoutuneita yhteen, että mitään niistä ei voinut jättää pois. Niissä esille tulevat diskurssit selittävät, perustelevat, puolustelevat ja oikeuttavat toisiaan. Osittain ne ovat ristiriidassa keskenään eli vetävät pohjaa pois toisiltaan. Haastattelemani henkilöt ovat toimineet vuosia samoissa työryhmissä kehittämällä käsityön taiteen perusopetusta, joten heidän käyttämänsä puhetapa käsityön taiteen perusopetuksesta on saanut vaikutteita toisilta. Kaiken kaikkiaan käsityön taiteen perusopetusta kehittävät henkilöt ja tahot ovat varsin suppea piiri.

²¹⁷ Jokinen & Juhila 1999, 89–107.

Tutkimusmielenkiintoni kohdistuu valtaan, joka foucault'laisittain ymmärretään tuottavana ja toimivana ja toisaalta kietoutuneena vastarintaan. Valtaa voidaan paikallistaa ja ymmärtää vastarinnan avulla.²¹⁸ Vastarinnan ymmärrän kaikkena pienenäkin, tuskin havaittavana, vastustuksena, erimielisyytenä, tyytymättömyytenä ja asioiden muuttamisen toiveena ja yrityksenä; esimerkiksi mihin eroa on haluttu korostaa. Hegemoniset diskurssit voidaan ymmärtää Jokisen ja Juhilan mukaan vallan produktiivisina ilmentyminä.²¹⁹ Toisin sanoen, jotkut diskurssit ovat voimakkaampia syrjäyttäen toiset tai toisen totuuden ja näkökulman. Ne ovat hallitsevia ja ylivaltaisia, silti ne voivat olla niin itsestään selviä, että niitä ei edes tule ajatelleeksi. Näin ne tuottavat ja vakiinnuttavat tiettyä totuutta. Valtaa voidaan tarkastella 1) valtana diskurssien välisissä suhteissa eli diskurssien keskinäisenä hierarkiana ja 2) valtana diskursseissa eli valtasuhteiden tarkasteluna diskurssien sisäisissä suhteissa.²²⁰ Analyysissani painottuu diskurssien hegemonisoitumisprosessi eli miten diskurssit on tuotettu, oikeutettu ja miten tiettyä puhetapaa on uusinnettu.²²¹

Diskurssit muodostuvat kommunikaatiossa ja ovat siten muuttuvia. Silti ne ovat myös vakiintuneita. Diskurssit ovat päällekkäisiä ja ristikkäisiä keskenään, joten rajojen esittämisen diskursseille on keinotekoista.²²² Interdiskursiivisuudella tarkoitetaan diskurssien muodostumista suhteessa toisiinsa ja ulkopuolisiin tahoihin kuten esimerkiksi instituutioihin.²²³ Diskurssit, kuten myös tähän lukuun valitsemani neljä taistelukenttää, ovat aina tutkijansa tai määrittäjänsä analyysin tuloksia²²⁴ ja ne voidaan aina määrittää ja analysoida toisin kuin tässä on tehty.

Luvussa 7.1 käsittelen sitä, miten käsityötä on oikeutettu taiteen kentällä eli keskustelua siitä, onko käsityö taidetta vai ei. Luvussa 7.2 analysoin käsityön taiteenalan perusteet keskustelua. Taiteen perusopetuksena käsityö oli uutta ja erilaista – se oli taidekasvatusta, taiteen opetusta ja sen tavoitteena oli olla tätä kaikille kohderyhmille tasa-arvoisesti. Tätä käsittelen luvussa 7.3. Uutena toimintana käsityön taiteen perusopetus joutui taistelemaan paikkansa eli etsimään resurssinsa ja tilansa muun harrastus- ja opetustoiminnan kentällä. Tätä keskustelua käsittelen luvussa 7.4.

²¹⁸ Foucault 1982, 211.

²¹⁹ Jokinen & Juhila 1999, 77.

²²⁰ Jokinen & Juhila 1993, 76–96.

²²¹ Jokinen & Juhila 1993, 80–85, 89–96.

²²² Suoninen 1993, 61–63.

²²³ Husa 1995; Jokinen ym. 1993, 28–29; Suoninen 1993, 62.

²²⁴ Jokinen ym. 1993, 28; Suoninen 1993, 59.

7.1 Onko käsityö taidetta vai ei?

PLK: meillähän on ollut se ongelma lähtökohtana se että # et on ollut *tekstiilisyys ja tekninen työ* # ja sitten käsityö vielä sitten # *se käsityö on ollut enemmän tämmöistä niinku askartelua # ja tuota käsityön puolella niin sitä vierastettiin niin hirveesti sitä käsityö sanoo sillä tavalla ## tän taiteen perusopetuksen yhteydessä # kun sitä ei niinku sisäistetty tällasena käsityönä et # joka oli # myöskin tätä # käsityöläisyyttä # tällaiseen niinku # käsi- ja taide-teollisuus mielessä tai # tai niinku sen # vuosisadan vaihteen # 1800-1900-vuosisadan vaihteen niinku sellaisena # tuota # muotoiluna*

Käsityöllä terminä oli huono maine 1990-luvun alussa. Käsityön miellettiin olevan askartelua eli puuhastelua, pienimuotoista tekemistä, koristelua ja valmiista osasista kokoamista. Kananojan mukaan käsityö oli esihistoriaan ja esiteolliseen aikaan kuuluvaa tekemistä, ja tämän ajan käsittein termin tulee olla joku muu.²²⁵ Anttila kertoi käsityön nähtävän vanhakantaisena tuohikulttuurina, jossa ammatillisella osaamisella on vähäinen merkitys.²²⁶ Ylösen mukaan käsityö-termillä oli huono ja negatiivinen merkitys, ja siksi Suomessa ei ole esimerkiksi Käsityön Keskusliittoa, vaan on Käsi- ja taideteollisuusliitto Taito ry.²²⁷ Termi käsityö ei voinut olla taidetta 1990-luvun alussa. Käsityö miellettiin tekemiseksi, jossa omalla ilmaisulla ja tekijän omalla panoksella ei ollut mitään sijaa. Taitoa²²⁸ tekeminen toki vaati, mutta se oli mekaanisen toistamisen taitoa.

Esteettisen kasvatuksen työryhmä lähti kehittämään peruskoulussa opetettavan käsityön²²⁹ sisältöä taustana ja perusteena 1800-1900-lukujen vaihteen käsi- ja taideteollisuus, jolla oli vahvat linkit taiteeseen²³⁰. Käsityön piti ”todistaa perustella olemassaoloansa # tässä # tällänsä # taiteellisessa # taideympäristössä # mut sitä ei tarvinnut perustella # jos sitä tarkasteli sieltä # vuosisadan vaihteen asiasta”, kuten Kuhmonen haastattelussa mainitsee.²³¹ Käsityön ei tarvinnut olla taidevajaata, mikäli näin ei haluttu olevan. Käsityö taideteollisuutena oli yltänyt huippusaavutuksiin 1800–1900-lukujen vaihteen maailman-

²²⁵ Kananoja 1993, 34–39; 2000, 4–5.

²²⁶ Anttila 1993b, 24.

²²⁷ Ylönen 2003, 214.

²²⁸ Taide ja taito ovat olleet antiikin ajoista asti pohdinnan kohteina filosofiassa. Pääsääntöisesti taide arvostetaan hierarkkisesti korkeammalle kuin taito.

²²⁹ Luku 6.

²³⁰ ks. esimerkiksi Kruskopf 1989; Väkevä 1993, 148–162.

²³¹ P. L. Kuhmonen haastattelu 20.1.2004.

näyttelyissä kuten myös suomalainen muotoilu 1950-luvulta alkaen. Vaikka 1990-luvun alun käsityö-termin alla oleva tekeminen ei ollut taidetta, niin taiteellisuus tuli vastaan, kun palattiin ajassa hieman taaksepäin.

M-LS: kelpuutettu siihen # että aika # että siitä kuuli aika paljon epäilyksiä # puhuttiin että *käsityökoulut on rättikouluja* et tota # et sitä leimaa meille yritettiin sitten antaa # antaa samoin kuin just sitä # *että käyttötuote ei voi olla # voida # olla taidetta* niin # niin kovasti...

et kyl mä muistan että varmaan ensimmäinen 10 vuotta niin # kaikki mielsi vaan että on tekstiilitaidetta # että on # on niinku tekstiilitaidetta ja joku ryijy voi olla ja näin että # ja tota # muistan muistan monta monta # kuvataidekoulun opettajaa jotka niinkun # ilmotti # ilmotti että kun käsityötä voi käyttää niin ei se voi olla taidetta

Käsityöllä ei ole eikä ollut taiteen oman alan yksiselitteistä esikuvaa, johon se identifioituisi. Yhtä yleisesti tunnistettua käsityötä taiteena ei ole olemassa. Mihin näyttelyyn mennä tutustumaan, jos haluaa tutustua tiukasti oman alan taiteeseen? Käsityö oli ja on eriytetty lukuisiin pieniin kategorioihin ja eri yhteyksissä se ymmärretään hyvin eri tavoin. Ihmisellä on tarve lokeroida kaikki luonnontieteellisen tarkasti omille paikoilleen ja järjestykseen. Yksi kategoria on esimerkiksi tekstiilitaide eli se niin sanottu ”rättipuoli”. Käsityö taiteen perusopetuksena ei ole kuitenkaan tekstiilitaidetta, vaan paljon laajempi käsite. Käsite tekstiilitaiteilija oli olemassa taiteen perusopetusta aloitettaessa, mutta tekstiilitaide on kapea ala käsittäen lähinnä vain tekstiiliä. Taiteen perusopetuksen käsityö taas pitää sisällään kaikki materiaalit. Taideteollisuudella taas on ongelmia taiteen kentällä kaupallisuutensa ja teollisuuteen suuntautumisensa vuoksi. Sen raja taiteeseen on toisinaan häilyvä. Käsityötä käytetään nykytaiteessa²³², mutta se ei kulje silloin käsitteen käsityö alla. Käsityöläisyydestä vain osa kytkeytyy taiteellisen tuottamisen suuntaan.

Kansanomaisuus tai massakulttuuri ovat myös hieman hankalia käsitteitä, sillä toisen ajan tai kulttuurin kansan- tai massavihteestä on usein tullut toisen korkeakulttuuria.²³³ Suomalaisessa kulttuurissa ryijy nostettiin taideteollisuusliikkeen myötä 1900-luvun alussa

²³² Esimerkiksi Anu Tuomisen teokset nykytaiteen osalta. Toisaalta useissa taiteenaloissa, kuten esimerkiksi kuvanveistossa, tekemisen tapa on käsin tekeminen, mutta taidemaailmassa tekeminen on eriytetty käsityökäsitteestä hyvin kauas.

²³³ Shusterman 2004, 93.

kansankulttuurin tuotteesta arvostetuksi taideteollisuuden ja taiteen ilmentäjäksi. Akseli Gallen-Kallelan suunnittelema Liekki-ryijy mieltyy lähes kuvataiteena eli kaksiulotteisena pintana ja kehystettynä ”tauluna”, ei niinkään esimerkiksi tekstiilitaiteena, jota se myös on. Tekstiilin kolmiulotteisuus, sen materiaalin tuntu ja pintarakenne jäävät huomiotta, koska useimmiten Liekki-ryijy esitetään suorakaiteen muotoisena paperille painettuna tai tulostettuna kuvana. Käsitöiden taiteen perusopetuksessa perinteellä on sijansa, mutta käsityön perinnettä ei mielletä taiteeksi vaan enemmänkin kansankulttuuriksi, joten se tuo ongelmaa taiteellisuuden näkökulmasta. 1990-luvun alussa perinteellä eli Anttilan ”tuohikulttuurilla” oli ajastaan jälkeen jääneen maine. Suomalaisessa esteettisessä traditioissa käsityöllä taideteollisuutena oli ja on taiteellista ilmaisua lähestyvä merkitys.

Mitä sitten on taide ja miten se määritellään? Marcia Muelder Eatonin (1993) mukaan

X on taideteos, jos ja vain jos se on artefakti ja x:stä keskustellaan tavalla, jonka seurauksena sen syntyhistoriaa koskeva tieto saa yleisön tarkkailemaan niitä teoksen sisäisiä ominaisuuksia, joita on pidetty huomionarvoisina esteettisissä traditioissa (historiassa, kritiikissä, teoriassa).²³⁴

Eatonin määritelmän mukaan taidepuhe on oleellisessa asemassa eli miten teoksesta puhutaan ja ajatellaan. Tämän tutkimuksen puitteissa ei ollut mahdollista perehtyä käsityökoulujen tai opiskelijoiden diskurssiin käsityön taiteen perusopetuksesta. Asiaa voisi tarkastella kuitenkin esimerkiksi useissa käsityökouluissa käytössä olevien arviointiportfolioiden avulla tai näyttelyistä tehtyjen julkaisujen ja artikkeleiden valossa.²³⁵ Käsitöiden kannalta esteettisen tradition korostaminen ei vähennä ongelmia taiteeksi määrittelyn näkökulmasta, sillä se, mitä on eri aikoina määritelty käsityöksi, on vaihdellut suuresti. Taide oli pitkään yksi käsityön laji ja vasta myöhemmät vuosisadat eriyttivät taiteen käsityöstä.²³⁶ Taide on määritelty eri historiallisin aikoina eri tavoin, joten taiteen määrittäminen historiansa rajaamaksi käytännöksi on eräänlainen kehäpäätelmä.²³⁷ Taiteen vapaata ja uudistavaa luonnetta pidetään myös yhtenä taiteelle tyypillisenä laatuna, ja tämäkään ominaisuus ei mahdu ongelmitta taiteen määrittämiseen traditioiden rajaamana.

²³⁴ Eaton 1994, 114.

²³⁵ Kälviäinen (1996) on tutkinut väitöskirjassaan taidekäsitöiden määrittymistä ammatillisesti 1980-luvulla Suomessa. Hänen mukaansa taidekäsitöiden on irtautunut käsityön traditiosta ja siirtynyt taiteen traditioon. Käsitöiden taiteen perusopetusta olisi mielenkiintoista tutkia tästä näkökulmasta.

²³⁶ Niiniluoto 1999, 14.

²³⁷ Shusterman 2004, 40–41.

Taide määritellään ihmisen luomaksi²³⁸ eli eroa tehdään luonnon muovaamiin kohteisiin, jotka eivät voi olla taidetta. Käsityökin on aina ihmisen tekemää. Taide määritellään myös esteettisen elämyksen antajana. Esteettinen elämys tai kokemus voidaan saavuttaa myös i käsityönä tehdystä tuotteesta²³⁹, joten esteettisen elämyksen kriteerin mukaan käsityötä ei voida yksiselitteisesti sulkea pois taidemaailmasta. Käsityössä esteettisyys on ollut aina yksi oleellinen ulottuvuus, joten käsityön olemusta taiteena tai sen sulkemista pois taidemaailmasta esteettisyyden nojalla on hankala perustella. Käsityö tuotteesta on pyritty tekemään esteettisesti laadukas sen ohella, että se on esimerkiksi käyttötuote. Kun tuotteeseen tai teokseen tekijän toimesta tarkoituksella liitetään esteettisiä ominaisuuksia, jotka siitä välittyvät muillekin, on kyseessä John Deweyn mukaan taiteellinen toiminta.²⁴⁰ Kuitenkin käsityön luonne käyttötuotteena, ja siihen liittyvä sarjatuotanto, on sulkenut pois käsityön ymmärtämisen taiteena. Käsityön luokittelu taiteeksi tai ei-taiteeksi esteettisyyden²⁴¹ ja esteettisen elämyksen kautta ovat yksinään riittämättömiä.

Arthur Danton käsite taidemaailma pitää sisällään taidetta määrittelevät yhteiskunnalliset instituutiot kuten taidemuseot, kulttuurilautakunnat, taidetoimikunnat, taideoppilaitokset, taidetta välittävät tahot ja taidetta tekevät tahot.²⁴² Eatonin taidepuhe on osa tätä taidemaailmaa. Taidemaailma on ratkaisevassa asemassa siinä, että jokin mielletään taiteena ja taideteoksena.²⁴³ George Dickie käyttää Danton käsitettä taidemaailma määritellesään mitä taide on. ”Jokin objekti on taidetta, jos tietyn instituution – ’taidemaailman’ – edustajat hyväksyvät sen taiteeksi, ristivät sen taideteokseksi.”²⁴⁴ Dickie ymmärtää taidemaailman laajaksi, vailla tarkkoja sääntöjä olevaksi toiminnaksi, jonka sisällä toimii erialaisia kokonaisuuksia kuten museolaitos tai vaikkapa taiteilijoiden ammattikunnat. Taidemaailma on kehys, jonka sisällä taidetta tehdään. Se ei sinänsä luo, hyväksy eikä määrittele taiteen rajoja, vaan toimii kehyksenä, jonka sisällä ne määritellään.²⁴⁵ Erkki Sevänen kertoo Danton ajatuksin (1981; 1992) taideteoksen statuksen syntyvän diskurssissa eli taidepuheessa,

²³⁸ Dewey 1980, 48; Munro 1967, 21; Eaton 1994.

²³⁹ Shusterman 2004, 36–41.

²⁴⁰ Dewey 1980.

²⁴¹ Sevänen (1998) mukaan 1700–1800-luvuilla Länsimaissa taide määriteltiin positiivisten esteettisten kategorioiden, kuten kauneus, ylevä, miellyttävä, mukaan, mutta silti kaikki esteettisesti arvokkaaksi mielletty ei ollut taidetta. Esteettiset kategoriat ovat arvokategorioita, joten taide määrittyi arvottavasti eli hierarkkisesti. Samaten hierarkkisesti järjestyneen yhteiskunnan ylimmät hierarkiat määrittivät mikä oli taidetta. Taide ei ollut sosiaalisesti neutraalia. (Sevänen 1998, 382.)

²⁴² Danto 1964.

²⁴³ Eaton 1994, 111–113; Sevänen 1998, 13–15; Shusterman 2004, 29–31.

²⁴⁴ Dickie 1974, 34; 1987, 122.

²⁴⁵ Dickie 1987, 122–123.

jota taidekritiikki ja -teoriat selvimmin edustavat; taidemaailma on tällainen institutionalisoitunut diskurssi.²⁴⁶ Taidemaailman kautta määrittyy valta julistaa jokin taiteeksi tai sulkea se ulkopuolelle.

Taideteos on ihmisen luoma eli artefakti. Kun teos on taidemaailman kontekstissa, se on taidetta; mikäli konteksti ei ole taidemaailmaa teosta ei määritellä taiteeksi. Täten sama objekti voi eri aikoina ja eri paikoissa määrittyä eri tavoin.²⁴⁷ Institutionaalista toiminnasta tekee kontekstin institutionaalinen luonne eli toisin sanoen artefaktin määrittely taideteokseksi on sidoksissa ja riippuvainen taidemaailmasta, joka on ihmisten käytäntö toimia eli ihmisten luoma konstruktio.²⁴⁸ Taidemaailman säännöt ovat siten koko ajan muuntuvia: taidediskurssi määrittyy jokaisessa ajassa ja paikassa hieman eri tavoin. Taiteen perusopetuksena käsityötä tehdään taidemaailman kontekstissa. Käsityö siirrettiin tähän kontekstiin tietoisesti, sillä esimerkiksi peruskoulun käsityö 1980-luvulla ei ollut taidekontekstissa. Ongelmitta siirto tai pyrkiminen ei sujunut.

Taidemaailman kontekstissa käsityöstä puhutaan eri kielellä eli eri diskurssissa. Danto mainitsee käsitteen metataiteellinen kieli, eli esimerkiksi taidemaailman säännöt vaativat, että teoksilla on nimi ja tekijä mainitaan nimeltä.²⁴⁹ Taidemaailman kielen mukaan käsityötä on siis parempi kutsua teokseksi kuin (käsi)työksi. Toisin sanoen käsityöläisen opettamana lapsen tuotosta voidaan nimittää vaikkapa tuotteeksi tai käsityöksi. Käsityötuote on esillä esimerkiksi kansalaisopiston kevätnäyttelyssä. Sitä ei mielletä taiteeksi. Mikäli opettaja onkin taideteollisesta korkeakoulusta valmistunut tekstiilitaiteilija, ja tuotosta kutsutaan teokseksi ja se on esillä kaupungin taidehallin näyttelyssä, se saavuttaa herkemmin taiteen statuksen. Tuote voi olla sama, mutta jälkimmäisessä tapauksessa sen konteksti on taidemaailmassa.²⁵⁰ Kielenkäytöllä muutetaan vaikutelmaa eli sitä kontekstia, jossa toiminta sijaitsee.

Käsityö tuli taiteen perusopetuksessa määriteltäväksi taidemaailman kontekstissa ja tästä syntyi paikanhakua ja hankausta. Taiteen perusopetuksena käsityö joutui vastaamaan kysymykseen siitä, mitä taide on. Taide toi uusia rajoja ja määrittäisi käsityölle. Taiteen

²⁴⁶ Sevänen 1998, 14.

²⁴⁷ Danto 1987; Dickie 1987, 124.

²⁴⁸ Dickie 1987, 125.

²⁴⁹ Danto 1987, 112.

²⁵⁰ Dickie 1987; Eaton 1994, 109–110; Sevänen 1998, 13; Shusterman 2004, 26–29.

näkökulmasta ongelmallisia määrittäviä käsityöissä olivat, kuten edellä mainittiin, muun muassa käytettävyys, kaupallisuus ja useat samanlaiset kopiot tuotteista.

Dickien teorian ongelmana on kuka tai mikä myöntää oikeuden olla taidetta ja kuinka.²⁵¹ Kuvataideopetus oli valmis esimerkiksi hyväksymään käsityön osaksi kuvataideopetusta taiteen perusopetuksessa²⁵², mutta silti osalla kuvataidekenttää oli vaikeuksia hyväksyä käsityötä itsenäisenä taiteenalana taiteen perusopetuksessa. Kaikki käsityö ei ole taidetta. Kuvataidekentän mielestä raja meni käyttötuotteiden kohdalla: käytettävä tuote ei voi olla taidetta²⁵³ mutta ei-käytettävä taas on. Käsityö tekstiilitaiteena ja taideteollisuutena olivat ennestään tuttuja ja hyväksytyjä käsitteitä taidemaailmalle, joten taiteen perusopetuksen käsityötäkin epäilemättä lähdettiin rajaamaan ja määrittelemään näiden tutumpien käsitteiden kautta.

Miten sitten erottaa tavallinen käsityön tekeminen taiteellisesta oppimisesta? Käsityömaailmassa pohdittiin laajemminkin taiteellisuuden ja käsityön välistä ongelmaa 1980–90-lukujen molemmin puolin. Käsityön tieteellistyminen lisäsi käsityön tutkimusta ja taiteen ja käsityön rajapinta oli yksi mielenkiinnon kohteista.²⁵⁴ Taiteen perinteisiä määrittäviä ovat kauneus, alkuperäisyys, uniikkisuus ja taiteilijan intentio ja luova prosessi. Taiteilijan työskentelyn tulosta kutsutaan (taide)teokseksi. Sana teos viittaa vahvasti taidemaailman diskurssiin, sillä esimerkiksi käsityöstä sitä harvemmin käytetään. Teos on itsenäinen, ainutkertainen ja sisältää taiteellisen aineettoman sisällön; toisin sanoen uniikkisuus, luovuus ja alkuperäisyys sisältyvät teoksen käsitteeseen.

MH: # *oman suunnittelun panos* # ja se oli se mun motiivi silloin niissä tuotesuunnittelukuvioissa # et mä halusin # nähdä sen prosessin # ja halusin tuoda sen prosessin niin kuin että # *me ei oteta valmiita malleja lehdestä* # valmiita malleja kirjoista # kun oli mielikuva että käsityö on pelkästään sitä # mutta # mä oon koko ajan mitä mä oon opettanu niin mulla on ollu se taustalla että # jokainen opiskelija voi itse vaikuttaa oli lapsi tai aikuinen # siihen # mitä tekee # jaa # ja tota # *ilman muuta virikkeitä* # *kats* # *tota kerätään monelta taholta ja eri tavalla* # ja mitä enemmän mä oon tutustunu # kuvataitei-

²⁵¹ Eaton 1994, 109.

²⁵² Visio 1990.

²⁵³ M-L. Seilo haastattelu 26.1.2004.

²⁵⁴ Ks. Anttila 1996, 77–82.

lijoihin # hehän kerää virikkeitä aivan mielettömästi # mutta käsityössä se katsottiin että # se on # kopiointia

PT: niin joo

MH: että se # se ristiriita # et käsityössä # jos # otat # tuota ideoita # niin se on kopiointia mutta taiteessa # se on niin tota ideoin että niin kuin virikkeitä # ja tää on tää niinku on mun # sotii mun niinkun ajatus # kuviota vastaan # tän mä oon halunnut nostaa tässä aina esille # ja mitä enemmän antaa valmiuks tai niinkun mahdollisuuksia # kertoo # niin kuvilla sanoilla # muilla esimerkeillä opiskelijoille # et miten # et mitä se voi muuta olla # kun se sun oma juttus # ja sitä enemmän opiskelija uskoo ja saa vahvistusta myös siitä # et mun juttu on oikein # et sä voit tehdä siitä oman jutun ja tehdä sille # jonkunlaisia # tai niinku merkityksellisimpiä # omista niinkun # ideoista ... ja ei mikään ryhmä oo niin sitoutunu # ei mikään ryhmä # että vaikka ne # ne ei jaksais itse tehdä # mut se # se tota mitä ne saa niin se siinä # siinä niinkun # keskusteluissa ja jaa tota pohdinnoissa # et se ei oo pelkästään tekemistä vaan se on keskustelua pohdintoja # merkityksien luomisia # avaamista # jaa ja tota ## niin kuin uusien silmien aukasemista # se on mun mielestä niinkun semmonen # rohkeus nähdä # tehdä ja ajatella toisin

Vuonna 1992 käsityö taiteen perusopetusta esiteltiin seuraavasti: käsityö taiteen perusopetuksessa luo oppilaalle mahdollisuuksia kehittää omaa käsityötaidollista ilmaisuaan. Opetuksen tulee kehittää oppilaan kokonaispersoonallisuutta, esteettistä valintakykyä, kannustaa luovaan ongelmanratkaisuun ja opetuksen tulee kehittää oppilaan aistihavainnollisia, sosio-emotionaalisia, motorisia ja taidollisia alueita. Oppimisen lähtökohtana on oppilaan kokemukset ja oppimista tulee saada toteuttaa monipuolisten materiaalien, tekniikoiden ja oppilasta kiinnostavien aiheiden kautta. Taiteen perusopetuksen käsityön materiaalina voi olla mikä tahansa käsityölliseen toimintaan soveltuva aines.²⁵⁵ Ilmaisuu tulee määrittelyssä vahvasti esille. Myöhemmin käsityön taiteen perusopetukseen ilmaantuu käsite käsityöilmaisuus. Grönholmin mukaan: ”[S]e on kyllä varmaan tullut sitten taas tuolta yliopiston puolelta, kun he käyttävät käsityötaitoa ja käsityöilmaisua. Sieltä on tullut tämmöistä käsitteellisyyttä.”²⁵⁶

²⁵⁵ Kuhmonen 1992b, 32–33.

²⁵⁶ I. Grönholm, haastattelu 16.1.2004.

Kädentaitojen oppimisessa tarkka jäljentäminen ja mestarin työn kopioiminen olivat esimerkiksi ammattikuntalaitoksen aikaan keskiajalta lähtien oppipoikien tapa oppia ammat-
tia. Taito jäljentää mestareiden työ oli ammattitaidon päämäärä. Samaten kuvataide pyrki dokumentoimaan kohteensa tarkkaan ja oppipojat oppivat mestareiden töitä jäljentämällä ammattitaidon. 1900-luvulla behavioristinen oppimiskäsitys kannatti mallioppimista ja mekaanista toistoa, ja fordistinen työnjako tehtaissa suosi samansuuntaisia ajatuksia. 1900-luvun loppupuolella oppimiskäsitykset muuttuivat ja nykyisin oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena prosessina, jossa älylliset toiminnot yhdistyvät kokemuksiin ja jossa oman motivaation ja oppimisympäristön vaikutus on merkittävä.²⁵⁷ Kopioiminen, toistaminen ja mallioppiminen muuttuivat huonoksi tekemiseksi ja tavaksi oppia 1900-luvun loppua kohden. Käsityön oppimista arvosteltiin jäljitteleväksi toiminnaksi.²⁵⁸ Taiteen perusopetuksena käsityö pyrki voimakkaasti pois tästä mielikuvasta korostaen tekemisen luovuutta, prosessinomaisuutta, tekijän omaa panosta ja tuotteen yksilöllisyyttä.

Jäljentämisen ja vaikutteiden ottamisen välinen raja on toisinaan veteen piirretty viiva. Nykyaikaisessa käytetään paljon valmista materiaalia hyväksi. Tekniikka tai materiaali eivät saisi lokeroida tekemistä automaattisesti taiteeksi tai ei-taiteeksi, mutta toisaalta taiteen ja ei-taiteen raja on tullut yhä monimuotoisemmaksi ja yhä vaikeammaksi määritellä. Taiteen oppimisessa on aina jonkin verran mukana myös mallioppimista ja jäljentämistä, sillä perustaidot kultakin taiteen alalta on omaksuttava. Perustaitojen oppimisessa toistamisella ja mallin mukaan tekemisellä on sijansa. Käsityön taiteen perusopetuksessa keskeinen argumentti on, että materiaali tai tekniikka eivät rajaa tekemistä joksikin tietyksi. Tekemisen päämäärä ja lähestymistapa ovat oleellisempia määriteltäessä onko tekeminen taidetta vai ei-taidetta.

Luovuuden käsite liitetään taiteelliseen ja tieteelliseen toimintaan. Luovuus tuli käsityönopetukseen voimakkaasti mukaan 1980–90-luvuilla Anttilan ja muiden Helsingin yliopiston käsityötieteen kehittymisen vaikuttaneiden henkilöiden kautta.²⁵⁹ Luovuuden tutkimus oli jo pari vuosikymmentä aikaisemmin kokenut voimakkaan nousun. Luovuuden teorit, joita Kuhmosen mukaan ensin sovellettiin ammatillisen käsityönopetuksen uudistamiseen, vaikuttivat taiteen perusopetuksen käsityön perustaan. ”Luovuushan oli sit yks

²⁵⁷ Ks. Tynjälä 1999.

²⁵⁸ Suojanen 1993, 153–154.

²⁵⁹ Anttila 1993a, 66–89; Suojanen 1993, 52–77.

mitä me käytettiin myöskin tälläseen mistä löytyi se teoria # se oli tää # Matti Bergström oli yksi näitä # Heikkilä²⁶⁰ # Heikkilä niin # ja nää oli näitä tällasia kans tällasia niinku # niinku teoreetikkoja # siis sen luovuuden luovan ongelmanratkaisun teoreetikkoja.”²⁶¹ Käsityön ilmaisua ja perusteita sille etsittiin luovuuden teorioista.

Käsityöpajoissa ovat kovat ja pehmeät materiaalit ja tekniikat yhdessä. Materiaalit niin kuin tekniikatkin nähdään välineinä itsensä ilmaisulle. Käsityön taiteenperusopetus antaa taiteenalakohtaisia tietoja ja taitoja sekä tukee persoonallisuuden vapaata ja luovaa kehitystä ilmaista itsenään.²⁶²

Yllä mainittu Seilon sitaatti on taiteilija- ja ilmaisukeskeinen näkemys siitä, mitä taide käsityön taiteen perusopetuksessa on. Taidetta on pyritty selittämään ilmaisuteorioiden avulla eli taiteilijan tunteiden, kokemusten ja ajatusten ilmaisuna sekä niiden välittymisenä katsojille.²⁶³

MH: *et materiaalilla tai tai millä sen sitten ilmasetkaan* niin (ongelmanratkaisua) ...

mutta käsityössä mun mielestä on kyse materiaalista # lähtökohdasta...

haluttiin nähdä että # materiaali on mikä hyvänsä # niin siinä on # nee lähtökohdat # kuitenkin # tai lähestymistapa voi olla # sama # elikkä se on ongelma-keskeinen ja materiaali määrää hyvin paljon sen tekemisen

Materiaali on osa ilmaisua käsityössä. Materiaali on hyvin konkreettisesti läsnä ja osa työtä tai teosta. Materiaalin luonne vaikuttaa omalta osaltaan ilmaisuun – mutta toki näin on kuvataiteessakin. Akvarellin jälki ja ilmaisu on eriluonteinen kuin vaikkapa akryyliväriin. Käsityössä teos tai tuote on usein kolmiulotteinen, joten materiaali ja rakenne ovat näkyvämmiin esillä kuin pintarakenne.

Deweyn teoria taiteesta määrittelee taiteen kokemuksena.²⁶⁴ Kokemus on pääosassa taiteoksen havainnoimisessa. Taiteilijan työskentelyssä menneet kokemukset ovat ajatte-

²⁶⁰ Emeritus professori Jorma Heikkilä on tutkinut muun muassa luovuutta ja käsityökasvatusta. Emeritus professori Matti Bergström muun muassa aivotoimintaa ja luovuutta.

²⁶¹ P. L. Kuhmonen haastattelu 20.1.2004.

²⁶² Seilo 1992.

²⁶³ Eaton 1994, 23–44.

²⁶⁴ Dewey 1980, 35–57; Shusterman 2004, 22.

luna läsnä teoksen tekemisessä. Työskentelyllä on yleensä myös päämäärä eli siten tulevaisuus on mukana uuden luomisen prosessissa. Mikä erottaa sitten taiteen tekemisen tavallisesta tekemisestä? Deweyn mukaan tekemisen päämäärä eli taiteilijan intentio tuottaa teoksen, jossa esteettinen kokemus mahdollistuu. Esteettisen kokemuksella on alku ja loppu, siinä ovat tunteet ja ajatukset mukana eli siten se eroaa normaalikokemuksesta, joka on liukuvaa ja ei jää erityisesti mieleen. Taideteoksen kokemisessa kokemus jäsentyy taiteilijan tuottamaan teokseen, siten sillä on alku ja loppu ja teoksessa on läsnä taiteilijan siihen luomat esteettiset merkitykset.²⁶⁵ Taiteen perusopetuksessa oppimisen lähtökohtana on kokemus.²⁶⁶ Taiteellisessa tuottamisessa tekijän intentio on erilainen kuin esimerkiksi valmistettaessa käsityöllisesti jotakin sarjatuotantona käyttöön.

Humalajärvi kuvailee haastattelussa käsityön taiteen perusopetusta sanoilla ”oman suunnittelun panos”, ”prosessi”, ”voi itse vaikuttaa” ja ”virikkeitä kerätään”. Humalajärvi jatkaa: ”[M]itä enemmän antaa valmiuksia tai niinkun mahdollisuuksia # kertoo # niin kuvilla sanoilla # muilla esimerkeillä opiskelijoille # et miten # et mitä se voi muuta olla # kun se sun oma juttu # ja sitä enemmän opiskelija uskoo ja saa vahvistusta myös siitä # et mun juttu on oikein # et sä voit tehdä siitä oman jutun ja tehdä sille # jonkunlaisia # tai niinku merkityksellisimpiä # omista niinkun # ideoista.” Omia ajatuksia ja tekemistä peilataan ja vertaillaan ympäröivään maailmaan ja taide- ja käsityömaailmojen tekemisiin. Humalajärvi kertoo: ”[E]t se ei oo pelkästään tekemistä vaan se on keskustelua pohdintoja # merkityksien luomisia # avaamista # jaa ja tota ## niin kuin uusien silmien aukasemista # se on mun mielestä niinkun semmonen # rohkeus nähdä # tehdä ja ajatella toisin.” Pohdinnan kautta opiskelija saa vahvistusta omien kokemuksensa ilmaisuun. Omien kokemusten ilmaisu on oleellista ja oleellista on oppia myös ymmärtämään, että omat kokemukset ja valinnat ovat tärkeitä ja yhtä oikeita kuin muidenkin.

Kokemuksella käsityössä on mielestäni tarkoitettu enemmän välitöntä aistista materiaalien ja tekemisen kokemista ja aistien ohjaamana työskentelyä kuin kokemusten pohtimista, analysointia ja siirtämistä sanomaksi syntyvään teokseen. Anttilan 1980–90-lukujen pohdintojen mukaan käsityöllä on hyötytavoitteisia funktioita, kun taas taiteella näitä ei ole.²⁶⁷ Kyse on ollut enemmän taidosta ja taitavasta tekemisestä. Taiteellisessa tekemi-

²⁶⁵ Dewey 1980, 35–57; ks. Kojonkoski-Rännäli 1998.

²⁶⁶ Kuhmonen 1992b, 32–33.

²⁶⁷ Anttila 1993a, 41–47; 1996, 77–87.

sessä kokemuksia käytetään esteettisen elämyksen sanoman sisällyttämiseen teokseen. Tekemisen intention erilaisuus tulee esille taiteen perusopetuksen käsityössä.

”[E]ttä käyttötuote ei voi olla # voida # olla taidetta”²⁶⁸ oli ja on yksi käsityötä taiteen perusopetuksena vastaan esitetty argumentti. Käsityölle tuotteiden ja teosten käytettävyys muodostaa yhden suurimmista ongelmista taidemaailman sisäpuolelle hyväksymisessä.

Käsityö on läsnä ihmisten jokapäiväisessä elämässä ja maailmassa. Taidetta taas on arvosteltu siitä, että se on korotettu korkeuksiin etäältä katsottavaksi ja ihailtavaksi. Taide on eriytynyt omaksi alueekseen ja maailmakseen. Aina ei ole ollut näin, vaan nykypäivänä taiteeksi katsomamme alue on ollut osa tavallista elämää. Maalaus tai patsas tehtiin osaksi rakennusta, musiikki oli osa seremoniaa tai riittiä ja draamalla välitettiin ja säilyttiin yhteisön historiaa ja legendoja. Taide oli osa yhteisön elämää maanläheisemmällä tasolla palvelen käytännön tarpeita. Deweyn mukaan taide eristettiin myöhemmin museoihin ja laitoksiin välimatkan päästä ihailtavaksi. Taiteesta tuli itseisarvo.²⁶⁹ Taiteen itseisarvo ja autonomisuus ovat yhä ihanteita ja arvoja, joita ei sovi kyseenalaistaa. Silti toisaalta voidaan ajatella, että taideteos koristaa tilaa ja luo sille ilmettä, mutta ajattelu taulusta sisustustuotteena ei ole oikein sopivaa. Taiteen käytettävyyden, esimerkiksi viihdyttävyyden ja koristeellisuuden, luonteesta ei ole sopivaa puhua varsinkaan korkeataiteen yhteydessä.²⁷⁰ Massa- ja populaarteissa käytettävyys ei ole niin suuri ongelma, mutta esimerkiksi viihdyttävyys on yksi syy, miksi se katsotaan matalammaksi taiteeksi kuin arvomääritelmän sisältävä käsite korkeataide.

Käytettävyys liittyy väljästi tuotteen taloudelliseen hyötyyn. Käsityöhön ja taideteollisuuden liitetään helposti ajatus standardi- tai sarjatuotteesta. Voiton tuottamiseksi eli tuotteen myyvyyden takaamiseksi asiakkaan näkökulma ajatellaan otettavan huomioon, minkä taas ajatellaan vähentävän tekijän omaa panosta ja ilmaisua. Toisin sanoen taiteellisuus kärsii. Tekijä siis luopuu tai alentuu muokkaamaan tuotetta myyvempään suuntaan. Taiteelliselle teokselle autonomisuus, omaperäisyys, luovuus ja uniikkisuus ovat olennaisia piirteitä viimeisen parinsadan vuoden taidekäsitysten mukaan.²⁷¹

²⁶⁸ M-L. Seilo haastattelu 26.1.2004.

²⁶⁹ Dewey 1980, 35–57.

²⁷⁰ Shusterman 2004, 122–125.

²⁷¹ Shusterman 2004, 98–99.

1700-luvun taideteorioissa tehtiin eroa taiteen ja esteettisen suhteesta käsityöhön. Taide jaettiin edelleen niin sanottuihin vapaisiin taiteisiin ja käyttötaiteisiin. Kuvataide miellettiin vapaaksi taiteeksi ja taideteollisuus alempaan kastiin käytettävyytensä vuoksi eli käyttötaiteeksi.²⁷² Taustalla oli taiteen autonomisuuden ajatus, joka jakautui kahteen ulottuvuuteen eli taide on sivistävää, kasvattavaa ja ihmistä jalostavaa ja että taide on olemassa taiteen vuoksi.²⁷³ Shustermanin mukaan jako perustuu menneisyyden luokkajakoon, jossa työn-teko oli varattu alemmille yhteiskuntaluokille. Samassa yhteydessä luovuus ja esteettisyys alettiin liittää vain korkeakulttuurin tuotteisiin. Käytännöllinen ja esteettinen asetettiin vastakkain toisilleen. Esteettinen varattiin taiteille ja käsityölle jäi käytännöllisen osuus. Kuitenkin taiteiden luomisessa ja esittämisessä tarvitaan yhtä lailla käytännöllisiä tekoja ja taitoja ja toisaalta käsityö ei suinkaan ole vailla esteettisiä tai luovia ominaisuuksia.²⁷⁴ Taideteollisuuden ja käsityön raja taiteeseen on hyvin häilyvä, sillä esimerkiksi ryijystä suomalaisessa kulttuurissa käytetään myös ilmaisua ryijytaide. Toisaalta posliini, huonekalut tai vaikkapa kuvakudokset ovat toisinaan taidetta ja toisinaan jotain muuta. Ready-made teokset haastoivat 1900-luvun alusta alkaen omalta osaltaan taideteoksen määrittelyä.²⁷⁵ Nykyisin taidekäsitys on huomattavan pluralisoitunut.²⁷⁶ Nykytaiteen teoriat ja käsitykset taiteesta ovat modernistista taidekäsitystä avarammat ja lähestyvät ajattelua, että taide on osa tavallista elämää.

Onko käsityö siis taidetta vai ei? Edellä tuli esille joukko taidemaailman kriteereitä taiteeksi julistamisen tiellä. Kieltämättä taidemaailma määrittää sen, mikä on katsottu taiteeksi missäkin yhteydessä ja kussakin ajassa. Seuraavaksi tuon esille sitä, miten käsityötä taiteena ja taiteellisen oppimisena perusteltiin ja muodostettiin taiteen perusopetuksessa.

PLK: taiteen perusopetushan ei oo # yleissivistävää opetusta vaan sehän on # taiteen # opetusta ja sillä tavalla perusopetusta # taiteeseen # ja se on # siinä on niinku semmosia väärinymmärryksiäkin myöskin siihen käsitteeseen # mitä se taiteen perusopetus on

²⁷² Kruskopf 1989, 58–59; Niiniluoto 1999; Shusterman 2004, 117–120.

²⁷³ Sevänen 1998, 383.

²⁷⁴ Shusterman 2004, 41, 96, 117–120.

²⁷⁵ Danto 1964; 1987.

²⁷⁶ Sevänen 1998, 385–387.

Kuhmonen kirjoittaa taidekasvatuksen olevan yläkäsite, joka pitää sisällään eri taiteiden ja eri tahojen antamaa opetusta ja harrastusta. Taidekasvatus on pedagogis-esteettinen näkökulma yhteiskunnan tarjoamiin koulutus- ja kulttuuripalveluihin, taiteen perusopetus taas on opetussuunnitelmallinen termi ja yksi yhteiskunnan tarjoamista taiteen koulutuspalveluista.²⁷⁷ Taiteen perusopetuksen tavoitteena on että sen ”järjestämisessä tähdätään myös siihen, että eri taiteen aloilla voitaisiin antaa oppivelvollisuuskoulun rinnalla sen asteisia taideopintoja, että ne antaisivat valmiuden 16 ikävuoden jälkeen siirtyä taiteen ammatillisiin tai myöhemmin taiteen korkea-asteen opintoihin.”²⁷⁸ Opetus tähtää yleiskasvatuksellisten tavoitteiden lisäksi ammatillisiin pohjavalmiuksiin.²⁷⁹ Etenkin musiikilla ja tanssilla on ammatilliseen koulutukseen ja ammattitaiteilijaksi tähtääviä tavoitteita. Taiteen perusopetus on päämäärätietoisempaa ja tavoitteellisempaa opetusta kuin esimerkiksi yleissivistykseen tähtäävä oppivelvollisuuskoulun taideopetus. Se on myös perusopetusta taiteeseen kunkin taiteenalan omista lähtökohdista ja perusteista sisältönsä ottaen, kuten opetussuunnitelmat ja laki taiteen perusopetuksesta kertovat.

Harrastaminen on ongelma taiteen näkökulmasta. Harrastaminen tuo mukanaan kevyen, pinnallisen, amatöörimäisen ja ei-älyllisen leiman tekemiselle, ja siksi harrastamista ja kerhotoimintaa ei oteta vakavasti. Se ei ole oikeaa taidetta. Taiteen perusopetuslain säätämistä perusteltiin taideopetuksen tason kohottamisen tarpeella, opetuksen valtakunnallisen yhtenäistämisen tarpeella ja säädeltävyyden ja ohjattavuuden lisäämisen tarpeilla.²⁸⁰ Tason kohottamisen tarpeen tavoitteena oli muuttaa opetus harrastamisesta tavoitteelliseksi, laadukkaaksi ja oikeaksi taideopetuksiksi.

Kieltämättä peruste, että käsityö on taiteen opetusta, koska se on taiteen perusopetuksen lain ja opetussuunnitelman alaista, on kehäpäätelmä. Se on asian yksinkertaistamista ja itsestään selvänä pitämistä ja niiden kautta vakuuttamista²⁸¹; asia on niin kuin sanotaan ja niin kuin on päätetty. Laki on totuus, ja asiantuntijat viisautessaan sen tehneet ja lakiin vetoaminen on auktoriteettiin vetoamista. Toki opetussuunnitelman perusteet suuntaavat tai niiden tulee suunnata opetusta siten, että se toteutetaan taiteen mukaan, sillä opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet antavat raamit ja tavoitteet opetukselle. Tämän tutkimuk-

²⁷⁷ Kuhmonen 1992b, 35.

²⁷⁸ Kuhmonen 1989a, 5.

²⁷⁹ Kuhmonen 1992a, 10.

²⁸⁰ Kuhmonen 1989a, 3–4.

²⁸¹ Jokinen & Juhila 1993, 90–93.

sen tutkimustehtävän kiinnostuksen ja rajauksien mukaan ei ole tutkittu sitä, miten taiteellinen oppiminen käytännössä toteutuu tai toteutetaan. Kiinnostuksen kohteena sen sijaan on miten totuutta käsityöstä taiteen perusopetuksena on tuotettu ja ilmaistu.

PLK: # että et sieltä # sieltä löytyy niinku # se on itse asiassa niin # *perusteet löytyy sieltä hirmu kaukaa* # oikeestaan sitten # jos ajatellaan tätä Jyväskyläänkin niin niin ihan sinne *Cygnaukseen* # ne tulee sieltä # ja se on hirveen hyvä # hyvä niin kuin tällainen # teoreettinen lähtökohta # tää Paula Tuomikosken tää # taidekasvatuksen # linjoja 1920-luvulle saakka # jaa siinä lukee vissiin linjoja ykkönen # kaikki on kysyny että milloin se kakkonen tulee # mut # ongelmahan olikin sitten se # että se # kehitys mikä oli niin kuin # 1900 # *1860-luvulta lähteny* tällä tavalla että siinä oli nää # *tää taidekasvatus* # sitten tuli tänne tää # *tää taideteollisuuden* # ja sen # ja oli tää suomalaisen tän muotolon nää ihan nämä peruskuviot # ja nää meidän taiteilijat # jotka olivat # *enimmäkseen käsityöläisiäkin* # tai *samanaikaisesti* ja tuota # ja # sillä tavalla ne # me lähdettiin nyt ihan kuin ikään kuin tästä niinku suomalaisuuden alkujuuriin *silloin kuin sitä esteettistä kasvatusla lähdettiin muokkaamaan* # ne oli meidän semmoiset teoreettiset # jutut #...
mut se oli ikään kuin kaksikymmentäluvulle # sinne sit päättyi koko tää # se taidekasvatuksen asia # se vähitellen hiipui # tuli tää tällainen hyvin käytännöllinen...
ja siinä oli koko ajanhan oli # oli niinkun taustalla niinku käsityön osaaminen # käsityö oli jotenkin et se piti # jotenkin siitä sellaisesta siitä käytännöllisläheisestä # läheisestä niinku tästä maailmasta # niin se piti niinku # koko ajan yrittää # selkeyttää # *todistaa perustella olemassaoloansa* # *tässä # tälläsessä # taiteellisessa # taideympäristössä* # *mut sitähan ei tarvinnut perustella* # jos sitä tarkasteli sieltä # *vuosisadan vaihteen asiasta*

Käsityö taidesuuntautuneena toimintana oli taidemaailman sisällä tuttua ja hyväksyttyä 1800–1900-lukujen vaihteen taideteollisuusliikkeen ja taidekasvatusliikkeen toimesta. Suomalaisen kansallisidentiteetin rakentamisessa käsityöllä on vahva ja tunnustettu asema. Kuten Kuhmonen toteaa, käsityö oli itsestään selvästi jo taidemaailman sisäpuolella. Tuskin kukaan kiistää esimerkiksi vuoden 1900 Pariisin maailmanäyttelyn taiteellista arvoa ja merkitystä suomalaisen taideteollisuuden ja käsityön esille tuojana. Useiden kultakauden

taiteilijoiden kuten, esimerkiksi Akseli Gallen-Kallelan, tuotantoon kuului myös käsityö. Taidekasvatusliikkeen ajatusten myötä englantilaisten taideteoreetikkojen John Ruskinin ja William Morrisin ajatukset liittyivät mukaan taiteen perusopetuksen perustaan. Taidekasvatusliikkeen ajatuksena oli aikoinaan kansan kasvattaminen taiteen, kädentaitojen ja taiteellisen käsityön avulla paremmiksi kansalaisiksi, jolloin koko yhteiskunta kehittyisi korkeammalle asteelle. Käden taitojen kehittymisen avulla ihmisen kokonaispersoonallisuuden nähtiin kehittyvän suotuisasti.²⁸²

Cygnaeuksen kasvatuksellinen käsityö ja erityisesti taidekasvatusliikkeen innoittama käsityö 1900-luvun alussa olivat sisältäneet luovia ja ilmaisullisia aineksia. Cygnaeuksen kasvatuksellinen käsityö tosin tulkitaan varsin eri tavoin nykyisin eri yhteyksissä. Tuomikosken mukaan se sisälsi taidekasvatuksellisia aineksia²⁸³, kun taas esimerkiksi peruskoulun teknisen työn opetus näkee Cygnaeuksen teknologiakasvatuksen isänä²⁸⁴. Taiteen perusopetuksessa Cygnaeuksen perintö nähdään luonnollisesti enemmän perusteena käsityön potentiaalista taideaineena.

PLK: Bauhaus oli yksi sellainen # joka oli myöskin niinku tälläsena # työpajatoimintana # siis tälläsena niinku verstaana # se ja jaa se oli niinku se # se tota menetelmä jolla # jolla niinku näitä asioita # elämyksellisesti # tehden # ja jaa laaja-alaisesti ottaen sieltä tulee nää kyvyt # nää työskentely # metodit # ne tulee sieltä saakka #

1920-luvulla Saksaan perustetun ja myöhemmin Yhdysvaltoihin siirtyneen maineikkaan Bauhaus-taidekoulun ajatuksista ja kokeiluista otettiin mallia taiteen perusopetuksen järjestämiseen. Eri puolella Suomea järjestettiin kokeiluja ja koulutusta, joiden avulla uuden käsityöpedagogiikan sisältöä ja menetelmiä kehitettiin ja kokeiltiin. Bauhausta kokeiluihin otettiin esimerkiksi työpajatoiminnan malli ja ajatus yhdestä yhtenäisestä käsityöstä molemmille sukupuolille.²⁸⁵ Bauhaun toiminta tapahtui taidemaailman sisäpuolella ja opettamat kädentaidot olivat taiteellista oppimista, joten käsityön taiteen perusopetuksen pe-

²⁸² Kuhmonen 1992b, 28–29.

²⁸³ Tuomikoski-Leskelä 1979.

²⁸⁴ Kananoja 1989, 1993, 2000.

²⁸⁵ Kuhmonen 1992b, 29.

rustana se oli vakuuttava. Käsiyöpajat kuuluivat myös Ruskinin käsityön edistämisen keinoihin.²⁸⁶

PLK: se mitä me saatiin siitä valmiiksi # ja millä tavalla siinä sitten # kykettiin # koska nää visioihmiset # siellä oli Elisse Heinimaa # joka oli tällainen # tuotaa # tän Loris Malaguzzi # sieltä tulee tämä tämä # lasten sata kieltä # hän oli niin kuin # hänellä oli jo yhteydet ollu silloin tänne # varmaan niillä *kuvataidepuoli ihmisillä oli ollut jo aikaisemmin tänne Italiaan sitte tänne Reggio Emiliaan* # ja Reggio Emilia tuli niinkun sellaisena # sellaisena tuota # eee # esille tässä että # että # että niinku tällasta # kun ajateltiin että se sinne yleissivistävään kouluun # että miten tää taide # niin # se ei # *se Malaguzzin oppihan ei ollut taideopetusta* vaan se oli mitenkä *niinku tää opetus ottaa huomioon niinku tän # koko tän esteettisen # kasvatuksen...* jaa mä muistan se vielä niin # et miten me # Paulan kanssa mietittiin *sitä että # et # siis # tähän on ihan selvästi niin että taiteen perusopetus # et tää lähtee tästä* # ja tuota # otetaan selville # mihin se istuu tai miten se tehdään niin niin tuota .. myöskin *että tää käsityö # ei se ole ulkopuolella # koska siihen tuli niin vahva sellainen myöskin se # käsintekemisen # ja siihen # erilaisten tai silmän käden koordinaatioiden ja avaruudellisen hahmottamisen kaikki nää tällaiset # käsittämiseen liittyvät # tuli siellä Malaguzzissa niin # siellä koulussa # koulussa niin selkeästi esille ja nehän oli päiväkodin lapsia # et see # miten se lähti sieltä # sieltä tuota et # se on ollu sellanen # sellanen tuota # kans yks tällainen teoreettinen # tuota # siitähän on aineestoo kans erilaisia kirjoja olemassa jo # ennen ja jälkeen sitten # mut se tuli sit Suomeen ja sittenhän ne vielä olivat täällä Suomessakin # taiteen perusopetuksen käynnistettyä tän opetussuunnitelman myötä #*

Kuvataidekoulut vaikuttivat käsityön taiteen perusopetuksen muotoutumiseen. Alunperinhän kuvataidekoulut olivat ajatelleet sisällyttää käsityön omaan opetussuunnitelmaansa ja siten tavallaan toimivat yhtenä alkusysäyksenä käsityön mukaan tulemiselle taiteen perusopetuksen järjestelmään. Kuvataideväki ajoi aktiivisesti visuaalisen taiteen lisäämistä

²⁸⁶ Kuhmonen 1992b, 28–29.

peruskoulussa ja siten he olivat vahvasti mukana esteettisen kasvatuksen edistämisessä. Kuvataidekoulujen perustaminen ja toiveet ja vaatimukset niiden valtiontuesta asettivat paineita yhteiskunnalle järjestää taideopetus järjestelmällisemmin. Kuvataideopetuksen kautta tuli uusia pedagogisia virtauksia eli esimerkiksi Reggio Emilian pedagogiset ajatukset. Suomen lasten ja nuorten kuvataidekoulujen liitto järjesti kesäkuussa 1989 Reggio Emilian päivähoitoviraston kanssa viikon pituisen Reggio Emilialaisen pedagogiikan seminaarin suomalaisille asiantuntijoille Italiassa.²⁸⁷ Tätä ennen seminaareja oli järjestetty naapurimaamme Ruotsin asiantuntijoille, jota kautta innostus reggiolaisuudesta Suomeenkin levisi.²⁸⁸ Ajatus lapsen sadasta kielestä eli siitä, miten lapsen kaikkia aisteja, ilmaisutapoja ja ajattelua tulee kehittää, jotta lapsesta kasvaa itsetunnoltaan terve ja voimakas yksilö, tuli Reggio Emilian esteettisen kasvatuksen ajatuksina Suomeen.²⁸⁹

Kädentaidot ja visuaalinen ilmaisu olivat vahvasti mukana reggiolaisessa pedagogiikassa. Käsityö taiteen perusopetuksena sai vahvistusta sieltä. Jo ennen Reggio Emiliaan tutustumista oli esteettisen kasvatuksen kehittämisen puitteissa käyty tutustumassa Alankomaiden taidekasvatukseen. ”Raija Miettisen kanssa # mehän käytiin Hollannissa # siellähän oli taiteen perusopetus # vastaava opetus oli # olemassa # mehän kaksiviikkoo kierrettiin Hollannissa # sellainen kulttuurinvaihtomatka # käytiin kaikki ne taideakatemit sieltä läpi # ja kerättiin sitä aineistoa ja kuvattiin et tällä tavalla # et ne oli myöskin aineistona kun # me tätä esteettistä kasvatusta niinku # näitä seminaareja pidettiin”, kertoo Kuhmonen haastattelussa.²⁹⁰ Kulttuurinvaihtomatkan anti oli taustana ja esimerkkinä esteettistä kasvatusta kehitettäessä²⁹¹ ja myöhemmin taito- ja taideaineiden lukiodiplomi sai vaikutteita Alankomaiden taidekasvatusjärjestelmästä²⁹².

Kuvataiteen eri osa-alueet ovat aina käyttäneet käsityöllisiä materiaaleja ja työtapoja, joten toisinaan ero kuvataiteen taiteena ja käsityön ei-taiteena välillä on ollut institutionaalisen taideteorian malliesimerkki tekijän koulutuksen ja aseman vaikutuksesta taiteeksi luokitte- luun. Visuaalisiin taiteisiin taiteen perusopetuksessa²⁹³ kuuluvat kuvataide, arkkitehtuuri,

²⁸⁷ Kuhmonen 1989b, 30–31.

²⁸⁸ Wallin 1989, 6–8.

²⁸⁹ Kuhmonen 1992b, 30.

²⁹⁰ P. L. Kuhmonen haastattelu 20.1.2004.

²⁹¹ Miettinen 1983b, 8–9.

²⁹² P. L. Kuhmonen haastattelu 20.1.2004.

²⁹³ Vuoden 1993 opetussuunnitelmissa jakoa visuaalisiin taiteisiin ei ole. Grönholmin (haastattelu 16.1.2004) mukaan kuitenkin taiteenalojen listaus allekkain, eli arkkitehtuuri, elokuva- ja videotaide, kuvataide ja käsityö, sekä sen jälkeen vasta muut, on tarkoituksella tehty ajatellen laajempia ryhmiä. Vuoden 2002 laaja ope-

audiovisuaalinen taide ja käsityö. Käsityö on uusi tulokas taideperheessä, joten ehkä se on hyötynyt jaottelusta. Niputus visuaaliseksi taiteeksi muiden taiteiden kanssa taiteen perusopetuksessa antaa tietyn kehyksen nähdä ja puhua käsityöstä taiteena.

PLK: mä olin # osallistuin tällaiseen niinkun # ATEE²⁹⁴ # joka oli # tuota # eurooppalainen tällainen opettaja koulutus järjestöjen # yhdistys # ja tuota # siellä oli tällaisia *vyöhyke group' eja* # siellä oli kaikennäköisiä # muita # *paitsi ei ollut # taidekasvatuksen* # ja Lahdessa oli se joskus -91 oli tää # tää konferenssi # mä olin osallistunut siihen kyl jo aikaisemminkin mutta # *Lahteen # mä toin tän taiteen perusopetuksen # jo tällä # tällä konseptilla* # niin # *esityksen siitä et tällainen vyöhyke group # arts education teacher training # sellainen perustettaisiin* # tähän ATEE # joka olisi niinku eurooppalaisten opettajien kouluttajien # tällainen working group # *ja sehän perustettiin sitten sillä tavalla* # ja mä vedin sitä ihan jonnekin tuonne # varmaan noin kymmenkunta vuotta

Tekstiiliopettajilla oli lisäksi oma eurooppalainen järjestönsä, jossa taiteen perusopetus oli myös esillä. ”*Texere # Textile Education*²⁹⁵ # ja se oli nimenomaan # tekstiili # opettajien # siis käsityön opettajien tällainen eurooppalainen verkosto.”²⁹⁶ Kuhmonen toimi verkoston puheenjohtajana.

PLK: ja mä toimin siinä joku kaks kolme neljä ehkä viis vuotta olin # me järjestettiin kans tällaisia eurooppalaisia konferensseja # meillä oli Suomessa # Italiassa # Hollannissa # Saksassa # Englannissa # ja tuota # sinne kans # alettiin tuottaa jo tämmösiä *paper' eitä* # mut se oli enemmän # tämmönen # niinku posterinäyttelytyyppinen # joka oli sit sillä tavalla myöskin # et se oli tällaista # *opetusta kehittävää ja tää taiteen perusopetus oli siellä*

tussuunnitelma on tehty visuaalisille taiteille, joita kerrotaan olevan arkkitehtuuri, kuvataide ja käsityö. Vuoden 2005 uudistetussa yleisen oppimäärän opetussuunnitelmassa visuaalisina taiteina mainitaan arkkitehtuuri, audiovisuaalinen taide, kuvataide ja käsityö. (Taiteen perusopetuksen yleisen 2005.)

²⁹⁴ Association of Teacher Education in Europe (ATEE), the working group 18; Arts Education and Teacher Training, <http://www.atee.org/> 20.10.2005.

²⁹⁵ Textile Education and Research in Europe (TEXERE).

²⁹⁶ P. L. Kuhmonen haastattelu 20.1.2004.

Perustan ja taustan haku uudentyypiselle lähestymistavalle käsityöopetuksessa oli hyvin laajaa. Taustaa haettiin taiteellisuudesta, ilmaisusta ja luovuudesta ja niitä opetuksessaan soveltavista oppilaitoksista kuten Bauhaus ja Reggio Emilia. Taiteen perusopetuksen konseptia peilattiin muuhun eurooppalaiseen taidekasvatukseen ja käsityökasvatuksen kenttään.

M-LS: *suomalainen käsityö on ## on sitten ## tämmösen pitkän pitkän käsi- ja taideteollisen ammatillisen kasvatuksen myötä siitä on tullu aika semmosta totista # laadukkaaaseen käsityötuotteeseen tähtäävää koulutusta ja se on kyllä meihin kyllä hyvin istutettu # me et osataan tehdä laadukkaita käsitöitä # mutta tavallaan niinkun semmonen ### semmonen niinku ilottelu # hassuttele # ja tavallaan sit niinkun sen # sen ilmaisun löytyminen # sitä kautta # kautta niin # niin se on semmosta mitä mun mielestä niinku ruotsalaiset selkeesti # se selkeesti niinku anto # on niinku antaa meille ja sitte ku ne on niinku niin turvallinen peili # että siinä voi vähän niinku # turvallisesti niinku vähä peilata sitä omia sitä juttuja # nää jutut on niin sam sit niinku samoja ## ja kyl niinkun # sillon kun Tukholma oli kulttuuripääkaupunkii # jaa siellä kävi siellä # sitten käsi käsityönäyttelyssä niin # se että käsityön taiteen perusopetuksessa on kaikki tekniikat ja materiaalit mukana niin kyl se ajatus myös siellä # vahvistu # vahvistu että tota # siellä # niinku ihmiset osaa # ystävälle 50-vuotislahjaksi semmoset käsintehty tikkaat jotka on kuniit ja kaikkia kuusen#kuoresta tota # tehtyjä koreja # ja kaikkea tällasia mitkä tuntuu että ne on Suomessa annettu vähä niinku mennä pesuveden mukana*

Suomalainen käsityö oli kangistunut omaan laadukkuuteensa. Iloisempaa ilmettä, leikkiä ja hulluttelua löytyi myös ruotsalaisesta tavasta tehdä käsityötä. Italian ja Alankomaiden esimerkit sekä ATEE- ja TEXERE-verkostot olivat lasten ja nuorten esteettiseen kasvatukseen, käsityöhön ja taidekasvatukseen suuntautuneita, joten ruotsalaisen käsityön ideologia antoi mallia leikistä ja luovuudesta myös aikuisten käsityön tekemiseen.

Käsityön tekemisen korostaminen työnä ja tuotteiden laadukkuuteen panostaminen olivat tehneet käsityön tekemisestä vakavaa ja totista puuhaa. Ilmaisuu ja taiteellinen ote vaativat kuitenkin leikkiä, vapautta ja kokeilua onnistuakseen. Pohjaa ilmaisevammalle käsityölle löytyi muiden maiden tavoista tehdä käsityötä. Luovuustutkimus, kokemus- ja elämyspe-

dagogiikan tutkimus ja käsityön tutkimus käsityötieteenä tuottivat samaan aikaan uutta tietoa tukemaan modernimpaa ja ilmaisevampaa otetta käsityöhön.

Käsityön taiteen perusopetuksen kuulumista taidemaailmaan on perusteltu monin eri tavoin, kuten edeltä huomaamme. Kysymys mitä on taide tai mikä on taideteos, ei ole pystytty lukuisista yrityksistä huolimatta vielä yksiselitteisesti määrittämään. Taidekäsitys on aina sidoksissa historialliseen aikakauteen, toisin sanoen taiteen ja taideteoksen määrittely ovat muuttuneet aikojen kuluessa. Käsityö kamppaili askartelun ja toisaalta myös ajastaan jälkeen jääneen toiminnan leimoja vastaan. Käsityö taiteen perusopetuksena ponnistautui taidemaailmaan ottaen perusteluita ja oikeutusta siellä jo olevalta käsityöltä. Käsityö oli lunastanut paikan taidemaailmassa taideteollisuutena, tekstiilitaiteena, keramiikkataiteena, korutaiteena, taidetaontana, taidekäsityönä, taidekasvatuksena ja niin edelleen. Institutionaalisilla taideteorioilla on selitysvoimaa käsityön taide ja ei-taide keskusteluun siten, että niiden mukaan taustaorganisaatio määrittää usein jonkin asian arvon ja paikan. Toisaalta käsityön taiteen perusopetus käytti hyväkseen eli perusteena käsitöitä, jotka oli jo määritelty taiteiksi. Paikanhaku olikin ehkä enemmän oikeutuksen hakua käsitteelle käsityö ja sen sisällölle taiteellisesti suuntautuneena toimintana. Taiteen perusopetuksena käsityön sisältö määriteltiin ja muodostettiin uudenaikaisena kokoonpanona. Taistelu taiteen kentällä kohdistui käsityön rooliin käyttötuotteena, työtapaan kopiointina, askarteluna ja taitona. Taiteen perusopetuksen käsityötä lähtivät kehittämään voimakkaimmin tekstiilityötä edustavat tahot, joten murtautuminen tekstiilitaiteen tekijöistä koko käsityön edustajiksi vaati myös perusteluita.

Käsityön taiteen perusopetuksen taiteellisuutta tuotettiin ennen kaikkea ilmaisun kautta ja erityisesti korostamalla, mitä taiteellinen ilmaisu käsityössä on. Samalla tuotettiin käsityön taiteenalan erityisominaispiirteitä eli tehtiin eroa esimerkiksi kuvataiteeseen. Yksi näistä eroista on käsityön materiaalisuus ja materiaalin merkitys ilmaisussa. Tekijän eli taiteilijan omaa persoonallista otetta, panosta, kokemusta ja intenttiota korostettiin. Asiaa perusteltiin etupäässä vedoten asiantuntijatietoon²⁹⁷. Esille tuotiin faktatietoa käsityön menneisyydestä taiteena, nykyisistä muiden maiden sovellutuksista ja käsityön taiteen perusopetuksen puolesta puhujien omien kokemuksien ja kokeilujen kautta saavutettua kokemustietoa vakuuttavasti ja järjestelmällisesti. Käsityöstä alettiin puhua taidemaailman kielellä –

²⁹⁷ Juhila 1993, 158–163, 178–181.

eli teoksista, teoksen tekijöistä nimeltä, omasta ilmaisusta, luovuudesta ja omien kokemusten välittymisestä teokseen.

Diskurssi on puhe- ja ajattelutapa²⁹⁸, toisin sanoen ajattelu välittyy puheena, mutta myös puhe vaikuttaa ajatteluun ja edelleen tekoihin. Tästä seuraa diskurssin todellisuutta muokkaava piirre. Käsitteiden muutettu tai muuttunut diskurssi tuottaa käsitteitä taiteena. Tämän ajan lapset ja nuoret oppivat, että käsite on taidetta. Käsitteiden tekemisen perusta ja näkökulma muotoutuvat siten täysin toisenlaiseksi kuin ennen. Seuraavassa luvussa käsitteiden käsitteiden taiteenalan perusteita, eli sitä, miten ne on rakennettu ja millä argumenteilla ne on perusteltu.

7.2 Käsitteiden taiteenalan perusteet

Käsitteiden taiteen perusopetuksen syntyprosessia on käyty läpi edellisissä luvuissa. Luvussa 7.2 analysoin keskustelua käsitteiden taiteenalan perusteista. Käsitteitä ei haluttu opettavan osana kuvataidetta, vaan sen haluttiin olevan itsenäinen suuntautumisvaihtoehto taiteen perusopetuksessa. Taiteiden välisistä suhteista puhuttaessa on pakostakin määriteltävä, rajattava ja luokiteltava taiteenala jotenkin, sillä muuten ei voida tehdä eroa esimerkiksi kuvataiteen ja käsitteiden välille. Taiteenaloja on luokiteltu ja kategorisoitu muun muassa hallinnon, opetuksen ja tieteellisen tutkimuksen vuoksi. Koulutuksen vuoksi on määriteltävä taiteenalan rajat ja perusteet, jotta tiedetään mitä opetetaan.²⁹⁹ Taiteen perusopetus on opetussuunnitelmallinen termi³⁰⁰, joten siten ajateltuna mitään erityistä käsitteiden taiteen perusopetuksen lajin käsitteitä ei ole olemassa. On kuitenkin tiedettävä millaista käsitteitä taiteen perusopetuksena opetetaan, joten se on määriteltävä ja rajattava. Käsite taiteen perusopetuksena on perusopetusta taiteeseen.

M-LS: [kuviskoulut] niillä on toi taidehistoria ## et se että sitten aika vahvasti aika nopeesti lähti # lähti tota sekä Jyväskylän käsitteidenkoululla et meillä # tää museo#yhteistyö # et meillä on toi iso # iso vahva museokeskus Vapriikki # siellä oli museo museopedagogina Ulla Lähdesmäki # ja sit Jyväsky-

²⁹⁸ Jokinen 2000, 108.

²⁹⁹ Munro 1967, 16–20.

³⁰⁰ Kuhmonen 1992b, 35.

lässä on tää käsityön museo ## museo että niinku meidän # taiteen # alan # historia kasvaa sieltä # ihmisen selviytymishistoriasta # maapallolla kädellisenä ## joten esimes jossain Pirkanmaan esihistorian näyttelyssä kaikki on # käsityötä # et meidän taiteen taiteenalan perusteet ## tulee sieltä ja meidän täytyy huolehtia siitä että # tavallaan jokainen # jokaiselle käsityökoululaiselle tulee selväksi meidän taiteenala # perusteet ja sen takia me aika # aika vahvasti toi museoyhteistyö ## kulkee # mukana ## mukana että tota # ihminen suojautu luonnossa ja # hankki elantonsa ja # huvitteli vielä # tehden kalliomaalauksia ja ne on kaikki # kaikki käsityöjuttuja # et kyl se siellä ## siellä sitten tota tää visuaalisuus tietysti on yks # yks osa käsityötä ## että tota # se tulee # niinku # jos me nyt ollaan sitten visuaalisten taiteen alojen alla yht yhteisissä opetussuunnitelman perusteissa niin se on yks mut sitte käsityötä-hän # määrittää ## määrittää # moni muukin tekijä # että tota ## sitte ois tietysti voitu tehdä yhteisiä opetussuunnitelman perusteita joittenkin muitten taiteenalojen kanssa jostain toisesta ## näkökulmasta

Käsityölle löydettiin oma historia. Historiassa tulee esille käsityön tärkeys ihmiskunnalle ihmisen selviytymisen ja kehittymisen tarinana sekä myös ihmisen huvittelun ja leikkimielisyyden tarve. Kuulostaa naiivilta sanoa, että käsityölle löydettiin oma historia, sillä se on aina ollut olemassa. Kuten Seilokin huomauttaa, museot ovat täynnä käsityön historiaa. Asia ei kuitenkaan ole ihan näin yksiselitteinen. Useimpien museoiden taltioimia tuotteita ei nimittäin käsityön historiana esitetä. Itse en muista opiskelleeni opistossa tai ammattikorkeakoulussa käsityön historiaa, vaikka pääaineeni olikin tekstiili. Opiskelin taidehistoriaa, kansatiedettä ja kulttuurihistoriaa. Taideteollisuus ja käsityöläisyys tulivat esille oman alan historiana, mutta ne olivat ilmiöinä lähihistoriaa ja ovat vain osa käsityön laajaa kirjoa. Ajatus, että ”esihistorian näyttelyssä kaikki on käsityötä” antaa varsin tukevan pohjan käsityön historialle omana itsenään.

Anttila kirjoittaa käsityön tieteellistymisen myötä tulleen mahdolliseksi opiskella käsityötä käsityönä korkeakouluissa ja suorittaa oman alan korkeakoulututkinto; tätä ennen korkean asteen koulutuksesta kiinnostuneet olivat joutuneet opiskelemaan käsityötä ikään kuin sivusta eli kansatieteenä, taidehistoriana, kasvatustieteenä tai kulttuurihistoriana.³⁰¹ Käsityö

³⁰¹ Anttila 2003, 76.

on ollut välineellinen keino jonkin muiden päämäärien toteuttamiseen, joten sitä ei ole aina tuotu esille omana itsenään. Siten käsityön oman historian löytyminen ja opettaminen käsityön historiana on varsin suuri muutos. Oman itsenäisen historian kertominen selkiyttää myös eroa kuvataiteeseen, sillä etenkin sinnepäin eroa on haluttu tehdä näkyvämmäksi.

Käsityön historia on jatkuva ja yhtenäinen tarina, josta tulee esille käsityön erilainen arvostus eri aikoina. Vaikka käsityötä ei omana itsenään korkeakoulussa olekaan voinut opiskella, on sitä tutkittu ja sivuttu taiteen tutkimuksessa ja filosofiassa. Näkökulma luo kohteen eli kun jokin asia antaa silmälasit tarkastella maailmaa, alkaa silmälasien mukaista maailmaa löytyä.³⁰² Luvuissa viisi, kuusi ja seitsemän esitelty aineisto on käsityön taiteen perusopetuksen menneisyyttä ja taustaa – eli historiaa.

M-LS: tuota kyl siellä sitten matkan varrella on tullu monia käsitteellistyksiä niin että Ilkka Niiniluoto on varmaan yksi # yks jonka pohdinnat # pohdinnat käsityöstä # ja sen # merkityksen eriytyemisestä ja sit tuolta teollistumista ja näistä niin # ne on # niin ne on niinku auttanu siinä # oman # mielipiteen # muodostuksessa

Käsityön historian ulottaminen miljoonien vuosien taakse ihmisen alkuhistoriaan on huikea askel. Sanoilla on voimaa. Taide ja estetiikka erotettiin tai eriytettiin käsityöstä 1700-luvulla samalla kun alkava teollistuminen eriytti tekniikan eli insinööritaidot käsityöstä.³⁰³ Jo antiikin kreikkalaiset olivat pitäneet tietoa taitoa korkeampana ja arvokkaampana, joten länsimainen perinne arvotti tieteen korkeammalle ja tärkeämmäksi kuin taidon ja taiteen. Käsityöstä eriytyneet insinööritaidot samaistuvat tieteeseen, ja siten niitä arvostettiin käsityötä enemmän. Termeillä on yhteinen syntyperä³⁰⁴, ja käsityö on edeltänyt taidetta tai insinööritaitoja. Yhteisen alun esille tuominen näyttää käsityöstä ikään kuin arvokkaamman – eli taiteen ja tieteen tasolle korotetun – näkökulman. Luvun viisi alussa esille tullut väittäjä käsityöstä ihmisen alkuperäisimpänä toimintona ja toisaalta puhe taiteen erottamisesta käsityöstä 1700-luvulla ovat samaa historialla argumentointia eli historian rakentamista käsityölle. Toisaalta väittämät ovat tosia, joten tarkemmassa analyysissä, johon

³⁰² Luukka 2000.

³⁰³ Niiniluoto 1993, 10–11; 1999, 14.

³⁰⁴ Mandelbaum 1987, 85–87.

tässä tutkimuksessa ei laajennuta, voisi pohtia miksi käsityötä ei ole arvostettu tai ei arvosteta omana itsenään. Taide on hienompaa – arvostetaanko käsityötäkin vasta taiteena?

Yksi käsityön opetuksen sisällön uudistamisen aalto lähti liikkeelle peruskoulun esteettisen kasvatuksen edistämisestä kuten luvussa kuusi tuli esille. Käsityön sisältö ja opetusmetodit haluttiin uudistaa esteettisempään suuntaan sekä vapaampaa ja luovempaa oppimista noudattaviksi. Uutta lähestymistapaa etsittiin taiteesta, estetiikasta, taidekasvatuksesta ja uudenlaisesta pedagogiikasta.

Näkökulman muutos on huomattava, kun tietyt esineet, teokset ja työtavat opetetaan pienelle käsityökoululaiselle käsityön taiteenalan tuotteina, joilla on oma itsenäinen historia ja itsenäisyys taiteenalanana. Käsityö perustellaan tällöin täysin eri tavoin. Käsityö on jotain mistä voi olla ylpeä, koska sillä on loistava menneisyys. Menneisyys on ennen kaikkea itsenäinen, eli käsityö on tarpeeksi hyvä ja riittävä omana itsenään. Tästä kaikesta seuraa, että käsityöllä on myös omanlaisensa ilmaisu, joka on yksilöllistä vain sille.

PLK: peräänkuulutettiin tähän # tällaista # *muotoo* # siis toisaalta muotoilu # ja toisaalta *visuaalisuus* # ja että tähän muotoiluun tässä käsityöpuolella # että se olis sitä # sitä # niinku sitä # praktista puolta # jossa niinku tän # kuvataiteen puolelta tää visuaalinen ja se muodosti niinku sillä tavalla sen kokonaisuuden # me # koulutettiin tälläsessä # tällaisena parityönä ja # ja meillä runkona oli se # siis sellainen tuota # esteettisessä kasvatuksessa että # se muotoilu ja se ois sieltä # *vuosisadan vaihteen* # niistä # lähtökohdista # et niin etsittäisiin sitä sitä modernia # ja tuota # toteutusta

Taiteen perusopetukselle peruskoulun esteettisen kasvatuksen kehittämisen tulokset ovat tärkeitä siksi, että niistä otettiin pohjaa taiteen perusopetusta suunniteltaessa. Peruskoulun tekstiilityön uudistamisen ideat olivat yhtenä pohjana muodostettaessa käsityön taiteen perusopetuksen sisältöä ja perusteita. Mallia otettiin lisäksi ammatillisen käsityönopetuksen kehittämisestä ja muiden maiden taide- ja käsityökasvatuksesta.

Käsityötä ei nähty pelkkänä perinteen kantajana, vaikka perusteita taiteelliselle suuntautumiselle otettiin 1800-1900-luvun vaihteesta. Käsityö ”ei todellakaan ole mitään museoihin kuuluvaa # kuuluvaa # auttamattomasti vanhanaikaista asiaa vaan miten käsityö on osa #

osa jokaista vuosikymmentä ja jokaista vuosituhatta.”³⁰⁵ Käsityön modernius, uudistuminen ajassa ja mahdollisuudet moneen eri suuntaan, myös teknologiaan ja luonnontieteisiin päin, tuotiin esille. Käsityö on ajassa mukana olevaa ja muuttuvaa. Yksi ongelmahan 1990-luvun alussa oli käsityö-termin huono maine, joka johtui muun muassa käsityön mieltämisestä vanhanaikaisena työtapana ja pelkkänä perinteenä eli Anttilankin mainitsemana käsityön tuohikulttuurina³⁰⁶. Modernius löytyi ilmaisun, luovuuden ja kaiken kaikkiaan vapaamman tekemisen tahoilta. Uudistusta etsittiin käsityön alueelta muotoilusta ja toisaalta virikkeitä haettiin kuvataiteen visuaalisesta ilmaisusta. Käsityö oli pitkään ollut pelkkää kädentaitoa, nyt korostettiin käsityötä kokonaisvaltaisena ja laajana kokonaisuutena. Silmien, käsien ja aivojen yhteistyö tuotiin esille. Teknologiaakaan ei ollut tekstiilityölle ongelma, sillä ”silloin tuli nää [naurahdus] # tietokoneohjelmoidut kangaspuut ja # ja kaikki joilla me haluttiin niinku osoittaa sitä että # kyllä täältä löytyy kantia joka suuntaan.”³⁰⁷

PT: just joo # mä luin siitäkin jotakin että se oli ihan pohdittu ja päätetty

kans että se termi on käsityö että siihen ei tule mitään liitteitä

MH: kyllä # joo # se oli pohdittu koska tota # haluttiin nähdä että # materiaali on mikä hyvänsä # niin siinä on # nee lähtökohdat # kuitenkin # tai lähestymistapa voi olla # sama # elikkä se on ongelmakeskeinen ja materiaali määrää hyvin paljon sen tekemisen

Käsityöhön taiteen perusopetuksena ei haluttu liittää sanoja taide, ilmaisullinen tai luova.³⁰⁸ Ne koettiin turhiksi liitteiksi. Käsityön haluttiin olevan käsityötä omalla oikeutuksellaan eli käsityönä: tämä onkin yksi taiteen perusopetuksen käsityötä määrittävä ominaispiirre. Taiteen perusopetustyöryhmän muistiossa (1989) ehdotuksena on vielä termi taidekäsityö. Taidekäsityö³⁰⁹ termi esiintyy myös asiaa esittelevissä artikkeleissa. Käsityö taidekasvatuksessa muistiossa puhutaan kuitenkin jo käsityöstä³¹⁰, kuten julkaisun otsikkokin kertoo.

³⁰⁵ M-L. Seilo haastattelu 26.1.2004

³⁰⁶ Anttila 1993b, 24

³⁰⁷ P. L. Kuhmonen haastattelu 20.1.2004.

³⁰⁸ Kuhmonen 1992b, 28.

³⁰⁹ Heikkilä 1989, 12.

³¹⁰ Kuhmonen 1990.

PLK: meillähän on ollut se ongelma lähtökohtana se että # et on ollut tekstiililyö ja tekninen työ # ja sitten käsityö vielä sitten # se käsityö on ollut enemmän tämmöistä niinku askartelua # ja tuota käsityön puolella niin sitä vierastettiin niin hirveesti sitä käsityö sanaa sillä tavalla ## tän taiteen perusopetuksen yhteydessä # kun sitä ei niinku sisäistetty tällasena käsityönä et # joka oli # myöskin tätä # käsityöläisyyttä # tällaiseen niinku # käsi- ja taide-teollisuus mielessä tai # tai niinku sen # vuosisadan vaihteen # 1800-1900-vuosisadan vaihteen niinku sellaisena # tuota # muotoiluna # ja tuota # jaa # sikshän siinä on käyty sitä keskustelua sitten # onko se muotoilukasvatusta

PT: Siitä mä luin kans jostakin # että se ihan vartavasten päätettiin # että se termi on käsityö # et ei mikään taidekäsityö # et siinä ei ole liitteitä

PLK: niin # aivan # joo # ja siihen mentiin ihan kylmäverisesti että # et sit se itse # asia ## tuo sen sitten niinku hyväksyttäväksi # että se käsityö siinä # ja mä luulen et nyt se on # on kyllä sillä tavalla # tämmösessä # mä ihmettelenkin et sit käsityö sanaa käytetäänkin # sillä painotuksella # se oli sellainen # että itse ajattelin # että voisko sitä sanoa ääneen # et siitä aina niinku nousee # nousee sit semmonen kamala # keskustelu sitten ja niitä käsitteitä ja muuta # mut nyt mä huomaan esimerkiksi tässä EU:ssa niin # että tää käsityö nähdään juuri hyvin laajassa merkityksessä ja # ja tuota # ei se käsityö # se liittyy varmaan sitten näihin kaik # Marja Ihatsuhan³¹¹ teki # tai sillähän oli tää käsityöhön liittyvä tää pää # se craft # crafts # ja tuota sehän on hirveän hyvä # hänen väitöskirjansa on niinkun tähän liittyen # pohdintaa # ja hänkin oli juuri sit näissä # just näissä # ryhmissä mukana jolloin niin kuin kehitettiin sitä # tutkijana #

Taidekäsityö oli jo käsitteenä olemassa, ja viittasi tietyn tyyppiseen tekemiseen. Anttilan mukaan taidekäsityölle tyypillistä on uniikkisuus, tekijänä on yleensä yksi henkilö eli yleensä taidekäsityöläinen itse, taidekäsityön suhde perinteeseen on uudistava ja se on tarve- tai koriste-esine, jonka valmistamisessa esteettisiin näkökulmiin on kiinnitetty erityistä huo-

³¹¹ Ihatsu, Anna- Marja. 2002. *Making sense of contemporary American craft*. Väitöskirja. Joensuun yliopisto.

mioita.³¹² Seppo Väkevän mukaan taidekäsityö on ollut yleisintä tekstiilitaiteen ja keramiikan alueilla.³¹³

Mirja Kälviäinen tutkii väitöskirjassaan taidekäsityön määrittymistä ammatillisesti 1980-luvun Suomessa. Hänen mukaansa käsite taidekäsityö on hankala, koska sen käyttö muuttuu jatkuvasti ja se määritellään eri yhteyksissä eri tavoin. Yleensä taidekäsityö kuvaa tekemistä, joka sijoittuu kuvataiteen, taideteollisen suunnittelun ja perinne­käsityön välimaastoon. Kälviäinen kertoo taidekäsityön irtautuneen 1980-luvun kuluessa käyttöesineiden traditioista ja siirtyneen taide-esineille tyypilliseen traditioon. Samaan aikaan tekijöitä alettiin esitellä yhä useammin omilla nimillään ja teoksia niiden yksilöllisillä nimillä. Tekniikat ja materiaalit tulivat tarkemmin esille eli alettiin käyttää yleistermin taidekäsityö sijasta termejä keramiikka, korutaide ja tekstiilitaide.³¹⁴ Puhetapa muuttui taidemaailman diskursseihin³¹⁵ sopivaksi.

Muita lähellä olevia termejä käsityölle ovat muotoilu, luova käsityö, taideteollisuus, käsiteollisuus ja kotiteollisuus. Toisinaan muotoilu erotetaan designista. Väkevä kertoo termin muotoilu yleistyneen 1990-luvulla neutraaliutensa vuoksi. Termi muotoilu viittasi 1990-luvun alussa vahvasti teolliseen muotoiluun, tuotesuunnitteluun ja taideteollisuuteen, jossa esine- ja tuotekeskeinen lähestymistapa on ollut prosessia tärkeämpi.³¹⁶ Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma puhuu muotoilusta ja taideteollisuudesta, jonka osa-alueet jakautuvat ”perinteisiin käden taitoihin, käsityöhön ja esine­kulttuuriin, toisaalta modernin muotoilun suunnittelutoiminnan, graafisen suunnittelun ja kulttuurisen sisältötuotannon kysymykseen.”³¹⁷ Käsityön taiteen perusopetuksen kunnianhimoinen tavoite on pitää sisällään hyvin monentyppinen ilmaiseva käsityö, joten käsite muotoilu yksinään olisi ehkä ollut liian suppea määrittely uudelle taiteentalalle kuten taidekäsityökin. Termi käsityö istui parhaiten uuteen rakenteeseen.

³¹² Anttila 1993a, 29; 1993b, 12–13.

³¹³ Väkevä 1993, 162.

³¹⁴ Kälviäinen 1996, 59–60.

³¹⁵ Danton (1987, 112) metataiteellinen kieli.

³¹⁶ Väkevä 1993, 160, 162–164.

³¹⁷ Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma 2003, 31.

Käsityön taiteen perusopetuksen perusteita etsittiin myös tieteellisen tutkimuksen avulla. Käsityötä tutkittiin hyvin monista eri suunnista, esimerkiksi itse käsitettä tutkittiin³¹⁸, käsityöilmaisua pohdittiin ja muun muassa Karppinen (2001) on liseniaatin tutkimuksessaan tuonut esille opettajien käsitystä siitä, mikä on taidetta ja mikä tekee taidetta käsityön taiteen perusopetuksesta. Karppisen tutkimuksen mukaan käsityön taiteen perusopetuksessa opettajien mielestä prosessi on tuotetta tärkeämpi.³¹⁹ Käsityön taiteenalan perusteet saivat vahvistusta tieteellisestä tutkimuksesta, sillä tutkimus otettiin mukaan alusta asti toiminnan kehittäjänä.

M-LS: alussa tietysti taide # taidetta vielä silloin aateltiin että se on jotain # hienoa [naurahdus] # hienoa ja kummallista # ja tietysti ja kun se ei niinku varsinaisesti omaan koulutukseen # tuolla käsi- ja taideteollisella puolella # niin # meillä oli tuotesuunnittelua # ja näin # mutta tota # sanaa taide ei meidän koulutuksessa kauheesti painotettu # must tuntuu että siit ei niinkun # otettu mitään stressiä # et kaikki kaikki tiedosti # meidän oman asian # niinkun # vahvuuden # ja kantavuuden # ajassa

1980-luvun lopulla käsi- ja taideteollisuusoppilaitokset olivat vielä suuntautuneita koti- ja käsiteollisuuteen. Ne vaalivat kotiteollisuusaatetta.³²⁰ Opetuksessa ei taidetta tai taidelähtöisyyttä painotettu.

Käsityön taiteen perusopetukseen mukaan lähteneiden tahojen näkemys käsityön vahvuudesta ja kantavuudesta oli Seilon mukaan hyvin vahva ja yksimielinen. Hän korostaakin koko ammattikunnan tiedostaneen ”meidän oman asian vahvuuden” eli vetoaa me-puheen kautta yleiseen konsensukseen³²¹ asiasta. Käsityön ammattilaisten ja asiantuntijoiden yhteinen kanta oli, että ”meidän taiteenalamme” on autonominen ja omalla oikeutuksellaan taiteen perusopetusta. Käsityön taiteen perusopetusta lähdettiin toteuttamaan lähtökohtaisesti siten, että käsityötä opetetaan taiteena ja taidelähtöisesti.

³¹⁸ Esimerkiksi Kuhmosen (s. 91) viittaama Anna- Marja Ihatsun väitöskirja (2002) *Making sense of contemporary American craft*. Joensuun yliopisto.

³¹⁹ Karppinen 2001, 102. Ks. Pirkko Anttilan teos *Prosessi vai produkti? tutkimus käsityön asenteista ja arvopäämääristä* (1983); myös nykytaiteen teorioissa huomio on kiinnittynyt objektista prosessiin ja toimitaan.

³²⁰ Väkevä 1993, 158.

³²¹ Jokinen & Juhila 1993, 93–94; Jokinen 1999b, 138–139.

M-LS: must tuntuu kaikki oli niin kuin # ikään kuin hiljaa siinä että # että # kun ja jos # meidän täytyy # täytyy # niinkun määritellä # tai # ryhtyä puolustamaan käsityötä taiteen alana niin # sit se tehdään

Usko omaan asiaan ammattikuntana oli vahva: Seilon mukaan asia itsestään selvää ja määrittelyihin ryhdyttäisiin vain, mikäli olisi äärimmäinen pakko. Toisin sanoen ”et sit se itse # asia ## tuo sen sitten niinku hyväksyttäväksi # että se käsityö siinä.”³²² Käsityö on käsityönä riittävää ollakseen taiteen perusopetuksen yksi taiteenala.

Käsityön vahvuus ja erityisyys, eli usko käsityöhön, sen jatkuvuuteen ja suomalaiseen erityisyyteen, on yhteisesti jaettu käsitys käsi- ja taideteollisuuden opetuksen ja neuvonnan parissa. Jokisen ja Juhilan mukaan yhteisesti jaettuja käsityksiä pohdittaessa ollaan lähellä kulttuurisen kontekstin käsitettä, eli kulttuuriin konventioihin vetoaminen uusintaa tehokkaasti hegemonisia diskursseja.³²³

M-LS: et kyl # kyl se että Suomessa on niin # niin valtava käsi- ja taide # taideteollisuus oppilaitosten verkosto # ja tavallaan niitten *arvopohja on ollu selvä # selvä* niin kaikilla niiltä jotka sieltä on niinku valmistunu # niin on # on aika selkeä käsitys ollu siitä # että että *mi miten miten käsityö on suomalaisen menestystekijä # menestystekijä* ja et se ei *ei todellakaan ole mitään museoihin kuuluvaa # kuuluvaa # auttamattomasti vanhanaikasta asiaa vaan miten käsityö on osa # osa jokaista vuosikymmentä ja jokaista vuosituhatta...* sen merkitys on varmaan yhteiskunnallisesti vielä # vielä niinkun korostunut # just tämmösten *kulttuuri-identiteettien # myötä # et tota ## vähä niinkun # kun # maa maapallo koko ajan pienenee # pienenee ja # ja tota # näin niin # joku Aki Kaurismäki # pärjää elokuvillaan kansainvälisesti tällä hetkellä # ja ne perustuu siihen # hänen erityisyyteensä # miten hän pystyy # ilmaisussaan tavallaan niinkun # raottamaan # jotain # meidän kulttuuriin ## kulttuurin erityispiirteitä # niin # musta tuntuu että käsityö # käsityö on niinku *semmonen asia* että # että to # tulee niistä lapsista sit Aki Kaurismäkiä tai # tai tota lääkäreitä tai mitä tahansa niin # *se on semmonen # väylä oppia ## niinku ihmisyyttä # ihmisyyttä ymmärtää mistä se rakentuu # ja tavallaan niinku**

³²² P. L. Kuhmonen haastattelu 20.1.2004.

³²³ Jokinen & Juhila 1993, 94–95.

muodostaa vähä semmoset terveemmät # arvot ja osata sitten sinne ihmisen kehityshistoriaan laittaa oikeille paikoille # mitäkin tekniikan # saavutuksia ja mitäkin muoti-ilmiöitä ja # jaajaa mitäkin taidesuuntia # et se käsityö # käsityö on aina ollut siellä mukana # et se on vähä niinku semmonen # niinku lukutaito # lukutaito # oman identiteetin ymmärrystaito # et se ei niinku vanhene ajassa # ajassa

Käsityö on vahvaa ja se on suomalainen menestystekijä. Käsityö on ollut läpi historian osa ihmisen selviämistä ja menestymistä maapallolla, kuten luvussa 7.2 tuli jo esille. ”Käsityö on aina ollut siellä (ihmisen historiassa) mukana.”³²⁴ Käsityö on osa jokaista vuosikymmentä. Käsityön historian ja sitä kautta merkittävyyden löytyminen on yksi vahva argumentti, joka puhuu käsityön tarpeellisuuden, uudistumisen ja erityisyyden puolesta. Seilo mainitsee käsi- ja taideteollisuusoppilaitosten ”valtavan verkoston” ja samansuuntaisen arvopohjan siirtymisen opintojen kautta käsityön ammattilaisille. Tietty puhe- ja ajattelutapa on välittynyt uusille sukupolville. Määrään ja laatuun vetoaminen on yksi Juhilan mainitsema faktuaalistamisen strategia, eli miten tietylle versiolle tai näkökulmalle asiasta pyritään rakentamaan suurta totuusarvoa ja uskottavuutta puheessa. Kvantifioivia sanoja ovat esimerkiksi valtava, vahva ja kaikki. Toisaalta kyse on yleistämisen tai vaihtoehdottomuuden kautta faktuaalistamisesta eli perusteina käytetään esimerkiksi sanoja aina, kaikki, yleensä ja ei kerta kaikkiaan.³²⁵

Käsityön ammattilaisia on Suomessa koulutettu perinteisesti paljon. Käsityökulttuuri on täten säilynyt vahvana, ja toisaalta myös yhtenäistynyt. Ehkäpä tämä on myös osa suomalaisen käsityön erityisyyttä.

Käsityöllä on perinne ja historia, ja yksi käsityön taiteen perusopetuksen tehtävistä on tämän perinnön välittäminen ja vaaliminen. Historiassaan se välittää suomalaisuuden löytämistä taiteen ja taideteollisuuden ilmaisukeinoin ja esinein yli sata vuotta sitten. Osa tämän päivän käsityön erityisyyttä ja erityisesti suomalaisuutta ponnistaa yhä voimakkaasti suomalaisuuden rakentamisesta, joka alkoi 1800-luvun lopulla. Taideteollisuus, taide ja niiden mukana käsityö olivat suuressa merkityksessä suomalaisuuden löytämisessä ja rakentamisessa 1800–1900-lukujen molemmin puolin. ”Suomi-projekti” jatkuu tietynlaisen

³²⁴ M-L. Seilo haastattelu 26.1.2004.

³²⁵ Juhila 1993, 168–172.

suomalaisuuden rakentamisena yhä.³²⁶ Käsiyö on suomalaista erityisyyttä ja erityisosaa-
mista. Käsiyö on myös talonpoikaista kätevyyttä ja tekemistä omin käsin. Käsiyö on
suomalaista vahvuutta ja lähellä luontoa olemista. Käsiyö on osa suomalaista identiteettiä,
suomalaisuutta.³²⁷ Husa kirjoittaa, että alkuperäisyyttä tai yhtä oikeaa aitoa alkua ei Fou-
cault'n mukaan voida määrittää, sillä asiat ilmaantuvat (pinnalle) tai periytyvät. Tässä
mielessä historiankirjoitus tiedonmuotona on myös vallankäyttöä.³²⁸ Perinne on hyvin
vaikeasti määriteltävä tai rajattava asia. Siitä pikemminkin poimitaan haluttu otos, joka
oikeutetaan oikeaksi perinteeksi. Käsiykseni mukaan käsiyön taiteen perusopetuksen
käsiyön erityisyyden perinne kantaa mukanaan voimakkaasi vuosisadan vaihteen taidete-
ollisuuden ja suomalaisuuden nousun diskursseja.

Seilon mukaan käsiyö ja käsien kautta kokeminen on yksi avain kulttuuriseen lukutaitoon
ja oman identiteetin muodostamiseen ja ymmärtämiseen. Käsiyö on keino ymmärtää
omaa kulttuuria ja välittää sitä eteenpäin. Suomalainen kulttuuri on erityistä ja omanlais-
taan, ja käsiyön taiteen perusopetus raottaa omalta osaltaan tätä suomalaista erityisyyttä
opiskelijoilleen ja heidän välittämään niille maailmoille, joissa käsiyötä opiskelleet
tulevat liikkumaan ja vaikuttamaan. Oman kulttuurin ymmärtämisen myötä voi ymmärtää
myös muita, ja kulttuurinen lukutaito onkin tullut median räjähdysmäisen kasvun myötä
ajankohtaiseksi keskustelunaiheeksi. Euroopan Unionissa kulttuurinen identiteetti sekä
eurooppalaisena identiteettinä että toisaalta myös paikallisuutena on vahvasti esillä, joskin
se on mukana enemmän välineellisenä arvona kuin itsenään.³²⁹ Paikallisen kulttuurin ja
suomalaisuuden korostaminen ovat siten edelleen hyvin ajankohtaisia keskustelunaiheita
ja esimerkiksi useissa EU-projekteissa mukana. Euroopan Unioniin liittyminen on tuonut
paikallisuuden korostamisen ja korostumisen takaisin. Kulttuuri on yksi voimavara Euroo-
pan Unionissa. Halutaan korostaa yhteisiä eurooppalaisia juuria, mutta toisaalta halutaan
tehdä myös eroa muihin eurooppalaisuuksiin korostamalla omaa paikallisuutta. Oman
paikallisen kulttuurin omaksumisessa käsiyön taiteen perusopetus on tärkeässä välittäjän
roolissa.

³²⁶ Luvussa 5 esiteltiin Heikkisen (1999a) mukaan määritelmät maatalous-Suomen, teollisuus-Suomen ja
hyvinvointi-Suomen rakentamisesta.

³²⁷ Identiteetti on ollut jo vuosikymmeniä kulttuurintutkimuksen mielenkiinnon kohteena. Ks. esim. For-
näs 1998. Myös Stuart Hall (1999) *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.

³²⁸ Husa 1995.

³²⁹ Ristimäki 2002, 90–94.

Kootusti sanottuna käsityöilmaisun avulla voidaan raottaa jotain suomalaisesta kulttuurista nyt ja ennen muille. Käsityöilmaisuus opettaa myös oman kulttuurin ja itsen ymmärtämiseen. 2000-luvun taitteen käsityön ilmentäjä ja ilmentymä onkin epäilemättä omista kokemuksista lähtevä ilmaiseva käsityö.

M-LS: omaa graduanihan mä nyt sit tein siitä et # sit myös määrittelen vähän käsityötä että mistä se taide tulee # että # mikä se on se meidän taiteenala # että meillä # meidän et käsityö on taiteenalana ihan yhtä # eksoottinen ja erityinen ja erilainen kuin # ajatellaan vaikka musiikkia ja teatteritaidetta # tai # sanotaan sirkustaidetta # niin # niin # kukapa sitä nyt ensimmäisenä pystyisi sit määrittelemään et # tämmöseltä # vanhalta käytännön # kuluttajapohjalta että mikä sirkuksesta tekee taiteen # että kyl se # on # ne erityispiirteet ja # jaa elementtinsä # mikä siitä tekee taidetta # ne on jokaisella taiteenalalla hyvin omansa # et kyl # kyl sen takia se # se käsitys käsityöstä taiteenalana # oli sitten niin vahva # et ku toisia opetussuunnitelmia ryhdyttiin tekemään # tekemään # ja tota ### aluksi # oltiin tekemässä vaan # vaan niinkun visuaalisille taiteille yksiä opetussuunnitelmien perusteita sen # kummemmin eriytymättä # arkkitehtuuriin kuvataiteeseen ja käsityöhön # niin # niin mä olin # olin # aivan valmis käymään siitä vaikka kuinka pitkän keskustelun # että miksi # miksi # mitkä on ne käsityön # käsityön taiteen perusopetuksen erityispiirteet että se tarttee oman osansa siihen opetussuunnitelman perusteisiin et miten se ei kerta kaikkiaan kyllä nyt mahdu kuvataiteen alle

Käsityö on taiteenalana erityinen eli arvokas omana itsenään: se on autonominen, alkupe-
räinen, erityinen ja siten yhtä eksoottinen kuin mikä muu tahansa taidemuoto. Käsityö on taiteenalana erotettavissa muista taiteenaloista. Se on omanlaisensa ja sillä on omat ominaispiirteensä. Siten sitä ”ei kerta kaikkiaan” voida opettaa toisen taiteenalan perusteista lähtien.

Erityisyyttä käsityössä on sen itsenäisyys oppiaineena. Esimerkiksi USA:ssa käsityötä opetetaan oppivelvollisuuskoulussa vain osana joko visuaalisena taidetta tai teknologiaa,

ei omansisältöisenä oppiaineena.³³⁰ Erityispiirteenä käsityön taiteen alassa on myöskin se, että tuotos voi olla tuote tai teos – toisin sanoen joko käyttötuote tai teos, joka on olemassa vain taiteena.

Keskustelua käsityön sulauttamisesta kuvataiteeseen oli käyty jo Visio toimikunnan aikana kuten luvussa kuusi tuli esille. Silloin käsityön edustajat lähtivät määrätietoisesti kehittämään käsityötä omana suuntautumisalanaan taiteen perusopetukseen. Myöhemmin uhkakuvana oli sulautus yhteiseksi visuaaliseksi taiteeksi muiden sen alan taiteen perusopetuksessa mukana olevien taiteiden kanssa.

Taiteenalan erityisyyttä määriteltäessä tarvitaan kuitenkin enemmän kuin arkitietoa. Käsityön taiteenalan erityispiirteitä määritettiin tekemällä eroa ja rajaa muihin taiteisiin, ja etupäässä kuvataiteeseen. Perusteita etsittiin historiasta, kuten tässä luvussa tulee ilmi. Samankaltaisuutta taas etsittiin visuaalisista taiteista. Kaikki tämä perustui hyvin pitkälti asiantuntijatietoon, tutkimukseen ja määrätietoiseen työskentelyyn asian puolesta.

M-LS: se oli Opetushallituksessa # ennalta valmisteltu se asia että # että näin se tehdään ja ja tota # kyl mä niinku siinä sillai sit nään # nään niinkun ne opsperusteet nyt on että kyl mää *ne ihmiskuva ja taide # taidekäsi # käsitys ja tämmöset visuaalisen taiteen peruselementit* jotku # valot [naurahtaen] jahh värit ja ja muodot ja tämmöset niin # *ne on meillä kaikilla yhteisiä # et tämmöset yleistavoitteet on varmaan ## aika helppo saada # ne keinot millä sinne mennään # sinne tavoitteisiin ne on sit hyvin poikkeavat ## hyvin poikkeavat et niistä sit lähtee muodostuun se # omaleimaisuus että*

Käsityö on visuaalisen taiteen ryhmässä taiteen perusopetuksessa. Ensimmäisessä opetussuunnitelmassa vuodelta 1992 tätä jakoa ei vielä ollut, mutta taiteet on Grönholmin mukaan ajatuksella jo järjestetty siten, että alussa on niin sanotut visuaaliset taiteet.³³¹ Vuonna 1999 julkistetuissa taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelmassa käsite ja jako visuaalinen taide on jo mukana. Samaten termi esiintyy vuoden 2005 yleisessä oppimäärässä ja uudistuksena on termi tai erittely esittävät taiteet.³³² Jo Visio toimi-

³³⁰ Karppinen 2001, 14.

³³¹ I. Grönholm, haastattelu 16.1.2004.

³³² Taiteen perusopetuksen yleisen 2005.

kunta taiteen perusopetusta suunnitellessaan esitti tehtäväksi yhden opetussuunnitelman, joka kattaisi koko visuaalisen alan. Käsite visuaalinen ala tai taide³³³ oli alusta asti esillä.

Visuaalisuus on katsomista ja tiedon välittymistä ympäröivästä maailmasta katseen välityksellä. Visuaalisuus on kuvaa, pintaa, tekstiä ja muuta kaksiulotteisena ilmenevää. Kuitenkin myös liike, muoto, tila, tekstuuri ja kolmiulotteisuus välittyvät visuaalisena. Visuaalinen taide on pääosin katseen avulla välittyvää taidetta ja tietoa. Munron mukaan termi visuaalinen taide on tullut korvaamaan käsitettä ”fine arts” joka suomentuu kaunotaiteiksi tai vapaiksi taiteiksi. Munron mukaan visuaalinen taide käsitteenä on neutraali ja ei viittaa taiteiden vanhaan ja hierarkkisesti arvottavaan jakoon vapaat taiteet versus käyttätaiteet, josta jaottelusta esimerkiksi taideteollisuus on kärsinyt.³³⁴ Käsitteessä visuaalisuus on yksi hyvin olennainen ulottuvuus. Käsitteiden tekemisessä ja kokemisessa kuitenkin myös esimerkiksi tunto- ja hajuaistit ovat hyvin tärkeitä. Materiaali vaikuttaa voimakkaasti käsityöilmaisuuksiin, kuten edellisessä luvussa 7.1 todettiin. Materiaalien kokemisessa tunto- ja paineaistin lisäksi myös hajuaisti on mukana, sillä esimerkiksi useat puut tai vaikkapa silkki omaavat voimakkaan tuoksun. Tuoksu on osa teosta ja kokemista. Käsitteiden tekemisessä, eli tekniikkojen myötä, paine- ja tuntoaisti käsien ja vartalon liikkeinä ja kosketuksina ovat hyvin oleellisesti läsnä. Käsitteiden tekeminen on usein kolmiulotteista, vaikka toki myös nykykuvataide on tätä monesti. Käsitteiden omaleimaisuus muodostuu näistä tekijöistä, omasta historiasta ja kuvataiteeseen verrattuna erilaisista keinoista, jolla taiteelliseen päämäärään edetään ja se toteutetaan. Käsitteiden kategoriointi visuaaliseksi taiteeksi on ehkä hieman yksipuolista etenkin jos puhutaan tekijän näkökulmasta. Katsojan näkökulmasta visuaalisuus korostuu enemmän.

Kategoriointi visuaalisiin taiteisiin on taiteen perusopetuksessa mukana etupäässä hallinnollisten syiden vuoksi: korvaavuudet on helpompi toteuttaa saman yläkäsitteen sisällä ja täten opetussuunnitelmassa toivottua yhteistyötä eri taiteiden välillä on helppo toteuttaa. Pirstaleisuus vähenee ja saavutetaan hallinnon toivomaa yhtenäistymistä, jonka lisäksi eri taiteiden lukeminen hyväksi toisen taiteen oppimäärässä visuaalisen taiteen sisällä on luonnollisempaa.³³⁵ Tästä pääsemmekin kielenkäytön maailmaa muokkaaviin vaikutuk-

³³³ Luku 6.3; Visio 1990, 7–8, 62.

³³⁴ Munro 1967.

³³⁵ I. Grönholm, haastattelu 16.1.2004.

siin: käytännöllisen opetuksellisen syyn vuoksi lapset ja nuoret oppivat, että käsityö on visuaalista taidetta.

M-LS: et kyl # kyl mä nään et käsityökoulun merkitys # niinkun kasvaa ## kasvaa niinkun # selkeesti # (nopeasti) kasvaako oppilasmäärät en tiedä koska visiohan on että kaikkien # kaikki # taiteen perusopetusta ei oo tarkotet tukaan koko # koko ikäluokalle # et täytyy toivoo sitte # että toi # niin sanot tu # taitoaineena tämä # käsityö peruskoulussa säilyy että # Suomen # Suomen lumilaitaalu lautaalu # maajoukkueen # pojat ja tytöt joutuu kumminkin itse ompeleen noi sponssimerkkinsä pipoon ja # ja niinkun Aamulehdessä luitko viikonloppuna niin # niin niin

PT: en

M-LS: joo # siel on # joo # lumilaitaalu lautailu maajoukkueen # tota tytöillä on kutimet siellä mukana ja ne tekee # tekee pipoja # jokaisella lautailjalla pitää olla semmonen kymmenkunta pipoo repertuaarissa ja sit ne myy niitä # muiden # muiden valtioiden edustusjoukkueille # ku niil ne ei osaa # neuloa # sit siinä oli tosiaankin joku poika siinä ompeli # ompeli sponssi-merkkiä hihaan ja # ja tota # kyseli että miten tää päätellään tää lanka # että käsitteistökin oli ihan hanskassa

Kuten esimerkistä käy ilmi, käsityötaitoa perustellaan suomalaisena erityisyyttä ja erityisosaamisena. Sponsorimerkin saa valmiina, mutta sen ompelu vaatteeseen vaatii omaa taitoa. Suomalaisilta lapsilta ja nuorilta tämä onnistuu – se on suomalaista erityisosaamista, josta saamme olla ylpeitä. Viestinä on, että tätä kannattaa, sillä ilman sitä ei nykynuoriakaan pärjää.

Taiteen perusopetukseen sisältyvä käsityö käynnistyi käsityökoulu- ja työpa jakokeiluilla erittäin nopeasti jo ennen valtakunnallisia toimeenpano-ohjelmia ja säädöksiä. Huhtikuussa 1991 tehdyn valtakunnallisen kyselyn mukaan 24 järjestäjän sata ryhmää kokeili 47. paikkakunnalla tuhannen lapsen ja nuoren kanssa taiteen perusopetuksen käsityön perusteita.

Käsityökoulutoiminnan kehittäminen on kohdistunut toisaalta sisällön rakentamiseen toisaalta käsityöpedagogiikan muovaamiseen. Toiminnallisuus on

ollut sekä sisällöllinen että pedagoginen lähtökohta. Kehittämisen keinona ovat olleet kokeilu ja siihen yhdistetty koulutus, jotka perustuvat toimintatutkimuksen idealle.³³⁶

Yllä oleva lainaus kertoo ytimekkäästi miten käsityökoulut ja uusi ilmaisevampi käsityöpedagogiikka tehtiin. Toiminta oli tarkoituksellista ja määrätietoista: käsityö lunasti paikansa taiteen perusopetuksena ja koska se on omanlaistaan, sille tarvitaan myös oma pedagogiikka. Käsityölle taiteen perusopetuksena rakennettiin perusta olemassa olevien taiteellisesti suuntautuneiden käsityön ilmentymien kautta. Näitä ovat Cygnaeuksen kasvatuksellinen käsityö, taidekasvatusliike 1800-1900-lukujen vaihteessa ja taideteollisuusliike samoihin aikoihin, Bauhaus-taidekoulun käsityö ja suomalaisen muotoilun 1950-luvulta alkanut kukoistus. Käsityö oli jo taidetta monissa yhteyksissä, ja tätä asemaa korostettiin. Vaikutteita otettiin myös ajankohtaisesta tieteellisestä tutkimuksesta eli esimerkiksi luovuuden tutkimuksesta. Pedagogiikkaan, taidekasvatukseen ja käsityönoppimiseen haettiin uudistusta myös ulkomaisten sovellutuksien ja tietojen avulla.

Kootusti käsityön taiteen perusopetus aloitettiin siten, että sen toteuttajat ottivat käsityön itsestään selvänä taiteenalana taiteen perusopetuksessa. Vaihtoehdottomuus, itsestään selvyys ja toisaalta tiheä esiintyminen ovat merkkejä hegemonisesta diskurssista.³³⁷ Käsityön taiteenalan perusteet koostuivat käsityön ominaispiirteistä, eli esimerkiksi sen erityisyydestä, sen omasta historiasta, ja luokitteluista, kuten käsityön kuuluminen visuaalisiin taiteisiin. Paikanhakua ja ristiriitaisuutta syntyi kuitenkin erilaisten käsityön perimien yhdistämisestä³³⁸, sillä matka yhteiseen päämäärään ei onnistunut hetkessä. Kansalais- ja työväenopistojen liiton alaiset ja Käsi- ja taideteollisuus Taito ry:n alaiset yksiköt ovat tuoneet voimakkaammin esille omia ajatuksiaan käsityön taiteen perusopetuksesta kuin esimerkiksi oppivelvollisuuskoulun käsityö – joka toisaalta silti tekstiilityönä on esillä voimakkaasti tutkimuksen eli Helsingin yliopiston kautta.

Puheella synnyttiin uusi taiteenala: käsityö. Ehkä käsityökoulun käynyt tulevaisuuden henkilö tietää ehdottoman varmasti, toisin kuin minä, minne mennä halutessaan tutustua oman taiteenalan näyttelyyn. Käsityön taiteen perusopetus rakennettiin uudelleenlaiseksi eli

³³⁶ Kuhmonen 1993, 24.

³³⁷ Jokinen & Juhila 1993, 81.

³³⁸ Luvussa 5 käsiteltiin käsityön eriytymistä. Käsityön taiteen perusopetusta olivat aloittamassa yhdessä hyvin erilaisen käsityön näkemyksen omaavat tahot.

ilmaisevaksi käsityöksi; se on taiteellista oppimista. Vähitellen tämä todellisuus on taistelut paikkaansa käsityön maailmassa. Jäljentävästä ja sarjaa tuottavasta käsityöstä on tullut yhä enemmän ei-haluttua ja ei-hyvää käsityötä. Kopiointi ja jäljentäminen ovat suoraan muuttuneet epäkorrekteiksi puheenaiheeksi käsityön taiteen perusopetuksessa.

7.3 Yksi yhteinen käsityö

1960-luvulla kulttuuridemokratiaa haluttiin laajentaa ja taata kaikille tasapuoliset osallistumismahdollisuudet kulttuuriin ja taiteeseen: myös lapsille. Lastenkulttuuri käsitteenä vakiinnutti itsensä suomalaisessa yhteiskuntapolitiikassa 1970-luvulla ja esimerkiksi vuonna 1979 vietetty YK:n lasten vuosi edisti merkittävästi lastenkulttuurin rakenteiden kehittämistä. Taiteen keskustoimikuntaan, joka oli perustettu vuonna 1967, lastenkulttuurille tuli oma jaosto vuonna 1987. Keskustelua siivitti vuonna 1989 hyväksytty YK:n lasten oikeuksien sopimus, joka ratifioitiin Suomessa vuonna 1991. Lasten kulttuuri, lapsipolitiikka ja lasten kulttuuripolitiikka käsitteinä vakinaistuivat yleiseen keskusteluunkin viimeistään Lastenkulttuuripoliittisen ohjelman julkistamisen myötä vuonna 2003.³³⁹

Käsityö on ollut viimeisimpiä sukupuolen mukaan jaoteltuja oppiaineita Suomen koululaitoksessa. Jako sukupuolen mukaan poistui virallisista asiakirjoista uuden peruskoulun myötä 1970-luvun alussa. Peruskoulu-uudistuksen yhtenä tavoitteena oli koulutuksen kautta tuottaa sosiaalisesti ja taloudellisesti tasa-arvoinen yhteiskuntajärjestys.³⁴⁰ Käytännössä jako tekstiilityöhön ja tekniseen työhön jatkoi erittelevää menettelyä, vaikka nimitykset tyttöjen käsityö ja poikien käsityö poistuivatkin. Paljon vaikuttaneen YK:n lasten oikeuksien sopimuksen ja nykyisen tasa-arvokäsityksen mukaan oppilaita ei tule eritellä esimerkiksi sukupuolen, rodun tai kulttuurisen taustan mukaan.

PLK: Paula Tuomikoski oli kiinnostunut myöskin niinku sillä tavalla sen käsityön mukaan ottamisesta tähän # taideopetukseen että se laaja-alaistaisi sitä # toisaalta sen musiikin sen # siihen liittyvien asioiden tän # kuvataiteen # siihen liittyvien asioiden # jo sitten ajateltiin vielä et mitä täällä nyt sitten kehittyi näitä myöhemmin niin # niin sitten tuota # draaman mukaan ottami-

³³⁹ Kulttuuri kasvaa lapsissa 2002, 15–19, 147; Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma 2003, 4–11.

³⁴⁰ Hallituksen esitys HE 86/1997.

nen # arkkitehtuurin # joka itse ajattelin silloin kun lähdettiin näitä op taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmia tekemään niin # että tekninen työ voisi niin kuin sillä tavalla sitä # sitä kolmiulotteista # rakenteluajattelua jota # jota lapsille voisi tuoda ja siinä mielessä tää *niinku tää molempien käsityöläjien yhdistäminen oli just niitä semmosia # trendejä joihin mä jouduin sitten mukaan ...* mukaan monessakin mielessä .. joo # niin # ja se # *se saa kans niinku lähtökohtia juuri tästä # se lähtee sieltä Bauhausta # ei siellä ollut niinku miesten tai naisten asioita # vaan oli # vaan oli # oli niinku # juuri tätä # tähän niinku # ympäristöön # sen esineistöön liittyviä*

Tasa-arvoisuuden ajatusten mukaan kaikilla tuli olla oikeus taidekasvatukseen, ja jokaisen uskottiin kykenevä taiteellisuuteen ja esteettisyyteen kunhan mahdollisuus siihen annettaisiin³⁴¹. Opetusta ei tule jaotella esimerkiksi sukupuolen mukaan. Jokaisella yksilöllä tulee olla sama mahdollisuus opiskella kädentaitoja ja saada taideopetusta sukupuolesta, asuinpaikkakunnasta ja kiinnostuksen kohteena olevasta taiteesta riippumatta.³⁴² Alueellisen eriarvoisuuden poistaminen oli yksi taideopetustyöryhmän perustelu sille, miksi taiteen perusopetusjärjestelmä on rakennettava.³⁴³ Taidevajaus ja kädentaitojen osaamattomuus problematisoitui tasa-arvoisuuden ohella. Musiikinopetuksella oli 1980-luvun lopulla parempi asema sekä rahoituksellisesti että hallinnollisesti musiikkioppilaitoslain myötä.³⁴⁴ Myös muilla taiteilla tuli olla samat oikeudet kuin musiikilla. Tasa-arvoisuuden toteutumisessa oli runsaasti vielä puutteita.

1990-luvun alussa taiteen perusopetuksen käsityöstä rakennettiin yksi yhteinen käsityö kuvastamaan tasa-arvoisuuden ideaa. Tasa-arvoisuuteen ja eriarvoisuuden poistamiseen vetoaminen eli enemmistön edun tavoittelu³⁴⁵ on periaate, jonka hyvyttä ja oikeutta tuskin kukaan kyseenalaistaa. Taiteen perusopetuksen tasa-arvoisempaa yhteistä käsityötä rakennettiin vastadiskurssina silloiselle peruskoulun sukupuolittain jakautuneelle käsityölle, sillä kuten luvussa 6 tuli esille, peruskoulun käsityön opetukseen ei oltu tyytyväisiä. Kaikilla haluttiin olevan samat mahdollisuudet: sukupuolen mukaan jakautunut käsityö ei palvelut enää ajan visiota, sillä esimerkiksi työelämästä pyrittiin poistamaan naisten ja

³⁴¹ Tuomikoski 1987, 22.

³⁴² Ahponen 1988, 16–18.

³⁴³ Taideopetustyöryhmän muistio 1991, 11.

³⁴⁴ Taideopetustyöryhmän muistio 1991, 11.

³⁴⁵ Juhila 1993, 172–177.

miesten työt. Perusteita yhdelle yhteisellä käsityölle palautettiin mieliin muun muassa Bauhaus taideoppilaitoksen periaatteista. Bauhausin taideopetuksen mallissa ei erottelua sukupuolen mukaan tunnettu.

Taiteen perusopetuksen ensimmäinen opetussuunnitelma puhuu oppilaista, henkilöistä, opiskelijoista, lapsista, nuorista, aikuisista ja jakaa lapset ja nuoret ikäluokkiin. Käsityön opetussuunnitelman perusteita on yhdet eli kaikille ikäryhmille samat. Opetussuunnitelmassa käytetään käsitteitä ”erilaiset materiaalit ja työtavat” ja puhutaan ”monipuolisesta tutustumista ja järjestämisestä”, ”eri aikakausien käsityöstä”. Eri tekniikoita, työtapoja tai materiaaleja ei esitellä nimeltä.³⁴⁶ Opetussuunnitelma on siis hyvin neutraali ja antaa vapaat kädet järjestäjälle materiaalien, tekniikoiden ja työtapojen suhteen. Käsityökoulutointaa esittelevissä artikkeleissa on kuvia sekä tytöistä että pojista käsityön parissa.³⁴⁷ Taiteen perusopetuksesta piti tulla uutta ja parempaa myös tasa-arvon näkökulmasta.

Alkusuunnitteluissa ”teknisen työn opetus oli mukana # ihan # ihan alusta asti # toki” ja myös Helsingin yliopiston tekstiilityön opettajien edustus.³⁴⁸ Mukana olivat kansalais- ja työväenopistot, Kotiteollisuuden keskusliitto ry, ammatillisen kasvatuksen edustajat ja yleissivistävän käsityön edustajat.³⁴⁹ Vasta perustettua käsityön taiteen perusopetusta lähitivät järjestämään Kotiteollisuuden keskusliitto ry ja työväen- ja kansalaisopistot. Molemmat organisaatiot olivat ilmaisseet ”toivomusta, että me” ja molemmat organisaatiot olivat myös ”maankattavia, laajoja verkostoja”, mikä oli eduksi niille.³⁵⁰

Käsi- ja taideteollisuus Taito ry:n käsityö- tai taitokeskukset, eli entiset neuvonta-asetat, ovat olleet varsin pitkälle naisten toimintapaikkoja. Järjestön toiminnassa toki on mukana paljon mieskäsityöläisiäkin, mutta etenkin keskuksien toiminta on pyörinyt vahvasti naisten käsityöharrastuksen parissa.³⁵¹

MH: joo # et meillähän on siis opistokentällähän # tuota # vaikka se näkyy # tekstiilipainotteisena # mutta on erinomaisen ## hyvä mahdollisuus se että # kun on # olemassa teknisen työn opetusta # niin nythän meillä on oma tek-

³⁴⁶ Taiteen perusopetus taiteen 1997, 25–28.

³⁴⁷ Ks. esim. Kuhmonen 1992b.

³⁴⁸ M. Humalajärvi haastattelu 23.1.2004.

³⁴⁹ Kuhmonen 1992a.

³⁵⁰ P. L. Kuhmonen haastattelu 20.1.2004.

³⁵¹ Ylönen 2003, 9, 178–181, 189, 203.

nisen työn opettajakin # Valkeekoskella niin # hän opettaa puutöitä ## metallitöitä # elikkä on olemassa kursseja joille voi # *esimerkiksi jos puhutaan aikuisia # niin näissä valinnaisissa # niin he valitsee silloin jos heitä kiinnostaa*

Kansalais- ja työväenopistoista lähti tekstiiliopetus enemmän mukaan kuin perinteiset miesten käsityön harrastuspiirit. Perusta oli tekstiiliopetuksessa, vaikka tietenkin myös muita materiaaleja ja tekniikoita sai valita opistojen tarjoamien mahdollisuuksien mukaan.

Haastateltavani³⁵² mukaan käsityön taiteen perusopetuksen alkuaikoina ”selvä näkemys oli se, että jos tekee seinätekstiilin, niin täytyyhän se seinään jollain ripustaakin ja mieluummin jollain semmoisella systeemillä, että se istuu kokonaisuuteen. Ja että jotenkin suomalainen nainen on aina tehnyt kaikkea, kaikkia töitä ja kaikkia materiaaleja. Peltotöitä.” Tavoitteena oli tehdä kokonaista käsityötä eli tehdä kaikki mahdolliset tarvittavat työt alusta loppuun itse tekniikoita, materiaaleja ja työtapoja rajaamatta. Taiteen perusopetus käsityössä määriteltiin olevan käsityön eri osa-alueet käsittävää koko väestöä ja kaikkia ikäryhmiä palvelevaa kasvatusta ja opetusta.³⁵³ Suunnitelmissa käsityön taiteen perusopetuksesta puhutaan kaikkien käsityönä, mutta ristiriitaisuus tulee esille³⁵⁴ käytännön toimisessa, sillä tekijä onkin ”suomalainen nainen”, joka on itsestään selvästi aina tehnyt kaikkea, kuten perustelu³⁵⁵ kuuluu.

Haastateltavat jatkavat, että taiteen perusopetuksen ”yleinen ongelma” on kuitenkin se, että pojat ja miehet eivät ole mukana. ”Oikeestaan ainoa missä pojat on, on musiikki. Tää tuota orkesteritoimintaa. Poikia on myös arkkitehtuurissa, koska se on rakentelua. Tavallaan siinä on se perusvietti eli majanrakentaminen. Mutta eivät pojat sielläkään kauaa ole, useimmiten he lopettavat siinä 9-10-vuotiaana tai viimeistään 11-12-vuotiaana. Varmaankin siellä olisi poikia kiinnostavia materiaaleja esimerkiksi sinne pitäisi saada juuri rakentelua ja tämmöistä.”

Miksi pojat ja miehet eivät ole mukana haastateltavien mielipiteiden mukaan? ”Tutkimuksissahan on todettu että miehet harrastaa huomattavasti vähemmän”, ”ylipäänsä se miesten

³⁵² Viitteet puhujiin on tietoisesti jätetty pois tällä kohdilla.

³⁵³ Kuhmonen 1992a, 10.

³⁵⁴ Suoninen 1993, 51.

³⁵⁵ Jokinen & Juhila, 1993, 81.

harrastuneisuuden vähyys”, ”et se on mun mielestä niinkun tämmönen # niinkun yleinen juttu # et se ei oo taiteen perusopetuksen ongelma” , ”ihmiset on niin erilaisia”, ”niin miehillä on erilainen lähtökohta # ei ne # ei ne lähde pohtimaan syntyjä syviä sen työn äärellä ne haluaa sen tuotteen tai # kokea sen materiaalin tunnun tai # muun”. Urheilu nähdään kovimmaksi kilpailijaksi ja käsityön voittajaksi poikien ja miesten ajasta. Miehet ja pojat tuntuvat olevan luonnostaan vähemmän kiinnostuneita yleensä harrastamisesta ja etenkin taiteiden harrastamisesta. Perusteluna on asian luonnollistaminen.³⁵⁶ Luonnollisena pidentylle asialle ei voi juuri mitään edes tehdä.

Vuoden 2002 tilastojen mukaan taiteen perusopetuksen kaikista oppilaista 78.5 % oli tyttöjä ja käsityön taiteen perusopetuksessa 88.4 % oppilaista oli tyttöjä. Musiikissa noin 1/3 oppilaista oli poikia, ja muissa taiteissa 5-24 % oppilaista oli poikia. Opettajista 62.9 % oli naisia huomioon ottaen kaikki taiteen perusopetuksen taiteen alat. Käsityön taiteen perusopetuksen opettajista 88.7 % oli naisia. Musiikin opettajat oli miesvaltaisin ala, sillä vajaa 46 % opettajista oli miehiä vuonna 2002.³⁵⁷ Toiminta painottuu naisten ja tyttöjen puolelle. Taiteen perusopetuksen ensimmäisessä eli vuoden 1993 rekisterissä ei ole jaoteltu tyttöjen ja poikien osuutta oppilaista.³⁵⁸

Käsitykseni mukaan tyttövaltaisuus on hieman arka aihe taiteen perusopetuksessa, sillä se on kokonaisuudessaan tyttövaltaista ja opettajat ovat pääosin naisia. Puheenaiheena se on hieman hankala ja siitä on hieman epäsovivaa puhua.³⁵⁹ Puheenaiheen arkuudesta kertoo se, että se herättää herkästi lievää suuttumusta ja puolustelua. ”[P]aljonko musiikissa on poikia # paljonko kuvataidekoulussa on poikia tai paljonko tanssissa on poikia # et musta tuntuu että käsityössä on musiikin jälkeen suhteellisesti eniten poikia.” Käsityö ei ole se tyttövaltaisin taiteen perusopetuksen taiteenala, kuten tiukahko vastakommentti haastateltavaltani kuului. Musiikkia lukuun ottamatta muilla taiteilla menee vielä huonommin. Yhteisen käsityön idea saa lommoja, sillä se ei tahdo poikia ja miehiä kiinnostaa. Ideaa sukupuolineutraalisuudesta halutaan pitää yllä, vaikka käytännössä osalliset ovat pääosin vain toista sukupuolta.

³⁵⁶ Jokinen & Juhila 1993, 91.

³⁵⁷ Porna 2003, 16–17.

³⁵⁸ Porna 1994.

³⁵⁹ Jokinen & Juhila 1993, 86.

”[S]itten tää poikapedagogiikka sen voi nostaa ihan hyvin # mitä se olisi # ja taas sellainen ongelma jota pohditaan # kaikilla taiteen perusopetuksen alueilla # mutta myös ihan peruskoulussakin että mikä on se semmoinen # semmoset toimet joilla poikia voidaan tavoittaa.” Taiteen perusopetuksen järjestelmä on luotu sekä tytöille että pojille, mutta taideopinnot kiinnostavat enemmän tyttöjä kuin poikia. Mukana on myös naisia, etenkin käsityön taiteen perusopetuksessa, mutta miehiä ei ainakaan tilastojen mukaan opiskelijoina ole. Toiminnasta on muodostunut käytännössä tyttö- ja naisvaltaista. Käsityön taiteen perusopetuksessa on vaihtelevasti poikia mukana eri paikkakunnilla³⁶⁰, joten näyttäisi kuitenkin siltä, että ongelmaa voidaan purkaa.

M-LS: et se tuntuu niinku niin kauhean vieraalta semmonen # joko # mitä oli itekki joutunut koulussa käymään että # ei päässyt sinne # sinne teknisiin töihin ollenkaan että # et varmaan koko elämänsä kantaa mukana sitä # sitä perintöä että # et on silloin sitten # tyttöporukassa # ollu valinnanvapaus valita se tekninen tekstiilityö mutta tota tavallaan et se yhteisö ei # ei mahdollistanut sit kuitenkaan käytännössä sitä valintaa et # halus # halus että muut voi sen tehdä ...

et enemmän mä nään et siinon se # se peruskoulun vahva kahtiajakosuuden # niinkun se # taakka harteilla # taakka harteilla (reippaasti) ja tuntuu että se ei sieltä puolelta # niinkun poistukkaan # helpolla että # että joku # teknologia # kasvatus niin # se on osana meillä # meillä täällä # että ei se oo mikään niinkun irrallinen saareke vaan # vaan ## se on silloin kun se # kuuluu siihen teemaan asiakokonaisuuteen....

se on varmaan se pitäis lähteä sieltä opettajankoulutuksesta päin # sitte # varmaan myös se muutos

Peruskoulun esteettisen kasvatuksen kehittämisestä kirjoitetuissa artikkeleissa käsityöstä korostuu toinen puoli eli tekstiilityö sekä kuvissa että sanoissa. Samaan aikaan tekstiilityö ja tekninen työ olivat lisäksi voimakkaasti sukupuolisesti jaottuneita.³⁶¹ Peruskoulun käsityö kantoi yhä mukanaan kansakoulun vanhaa jakoa tyttöjen ja poikien käsityöhön. Es-

³⁶⁰ Tilastoja tyttöjen ja poikien määrästä käsityökouluissa mm. Porna (2003, osa III) *Taiteen perusopetuksen rekisteri vuonna 2002*. Poikien määrä käsityökouluissa vaihtelee. Osassa kouluja oppilaista kolmasosa on poikia ja joissakin heitä ei ole lainkaan.

³⁶¹ Miettinen 1983a; 1983b; Kuhmonen 1984; Kuhmonen & Miettinen 1985, 8; Taiteen perusopetustyöryhmän muistio 1989, 16.

teettisen kasvatuksen työryhmän tekemää pohjatyötä käytettiin hyväksi taiteen perusopetuksen sisältöjen ja uusien toimintatapojen työstämisessä. Taiteen perusopetustyöryhmän muistion mukaan ”erityisesti kuvaamataidon ja (tekstiili)käsityön alueilla.”³⁶² Tekstiilityö ja tyttöjen käsityö oli taiteen perusopetuksen perustamisessa voimakkaammin läsnä. Käsityöopettajankoulutuslaitoksista Helsinki lienee ollut enemmän mukana kuin Rauma esteettisen kasvatuksen ja myöhemmin taiteen perusopetuksen käsityön suunnittelussa ja toteuttamisessa, sillä Rauman ja teknisen käsityön edustajia ei työryhmissä ja lähteissä juuri näy. Tyttöjen käsityömaailma siirtyi huomaamatta enemmän käsityön taiteen perusopetukseen kuin poikien.

Oppivelvollisuuskoulun muuttuessa peruskouluksi käsityön sukupuolisidonnaisuutta on pyritty poistamaan, mutta siinä ei kuitenkaan ole täysin onnistuttu.³⁶³ Sukupuolijaon poiston yrityksessä peruskoulun käsityö kangistui tekniikka- ja materiaali-jakoihin ja eri tieteistä lähteisiin perusteisiin, jotka omalta osaltaan olivat voimakkaasti sukupuolisidonnaisia. Tekninen työ suuntautui kohti insinööritaidoiksi eriytyneitä kädentaitojen opetusta ja tekstiilityö lähestyi taidekasvatusta. Cygnaeuksen ajatukset kasvatuksellisesta käsityöstä ovat eritavoin suuntautuneiden peruskoulun käsitöiden perusteina, joten se ymmärretään hyvin eri tavoin.³⁶⁴ Ongelma syntyy käsitöiden erilaisesta hierarkkisesta arvostamisesta. Suuntautuuko tekninen työ yhä ulos maailmaan ja työelämään ja tekstiilityö kotien sisäiseen tarpeeseen esimerkiksi sisustamisena ja harrastamiseen kuten Pen Dalton väittää Englannin taidekasvatuksen³⁶⁵, johon myös käsityö sisältyy, suuntautumisesta?

Dalton väittää modernin ajan arvojen yhä näkyvän taidekasvatuksen käytännöissä. Modernin vaihtumisen postmoderniin Dalton sijoittaa summittaisesti vuoden 1968 kuohuntoihin, sillä silloin moni asia muuttui pysyvästi. Modernissa mies oli subjekti ja nainen edusti toiseutta ja alemmaa hierarkkisessa arvoasteikossa. Ideologiat, aatteet, uudet teoriat sekä poliittiset ja taloudelliset voimat ovat vaikuttaneet taidekasvatukseen ja kaikki tämä näkyvissä olevaa ja useimmiten tarkoituksella tehtyä muutosta. Taidekasvatuksen käytäntöihin on vaikuttanut kuitenkin myös ei-virallinen eli piilossa oleva aines kuten esimerkiksi yleinen käsitys taiteesta, käsityöstä, kulttuuri tapoineen, tottumuksineen ja arvoineen sekä traditiot. Piiloista vaikutusta on usein vaikeampi huomata. Daltonin mukaan taidekasvatuk-

³⁶² Taiteen perusopetustyöryhmän muistio 1989, 16.

³⁶³ Syrjäläinen 2003, 52–55; Heikkinen 1997, 5, 90.

³⁶⁴ Ks. Anttila 1993b; Kananoja 1989, 1993, 2000; Tuomikoski-Leskelä 1979.

³⁶⁵ Dalton 2001.

seen syntynyt sukupuolijako on yksi tällainen piilo-opetussuunnitelman tai piilevien kulttuuristen arvojen vaikutuksesta syntynyt käytänte.³⁶⁶ Sukupuolijako on ongelmallinen, koska se on samanaikaisesti arvottava jako eli miehiset alat ovat arvostetumpia ja tärkeämpiä kuin naisiset. Nykykäsityksen ja oman käsitykseni mukaan kuitenkin jako miehiin ja naisiin aloihin on ihmisen aikaansaannosta, ei luonnonlaki, kuten joskus ajateltiin. Yllä olevassa haastattelusitaatissa Seilo tuo esille piiloisen vaikutuksen: tyttönä hänellä oli tunne, että toista käsityötä ei ole sallittua tai normaalia valita, vaikka se teoriassa mahdollista olisi ollutkin. Viestittääkö käsityön taiteen perusopetus piiloisesti olevansa epäsopiva valinta pojille ja miehille?

Daltonin mukaan modernin huipussa 1950-luvun molemmin puolin vaikutti kaksi suurta taidekasvatuksen linjaa: psykologinen diskurssi ja progressiivinen malli. Molemmat perustuivat maskuliiniseen maailmankuvaan ja käsittämiseen. Molemmat linjat on toki haastettu useaan kertaan muilla teoreettisilla malleilla, mutta Daltonin mukaan nämä kaksi ovat olleet vaikutusvaltaisimpia.³⁶⁷ Nämä taidekasvatuksen linjat ovat vaikuttaneet suuresti suomalaisenkin taidekasvatukseen ja ovat osa taiteen perusopetukseen siirtynyttä perintöä.

Psykologinen tutkimus kehittyi voimakkaasti 1900-luvun alusta alkaen ja se syrjäytti filosofian taidekasvatuksen opettamisen taustatieteenä. Käsitykset taiteesta, lapsesta, luovuudesta ja havainnoimisesta muuttuivat radikaalisti uuden pohjoisamerikkalaisen käyttäytymispsykologian ja lapsikeskeisen psykologian tutkimuksen myötä. Lapsikeskeinen taidekasvatus, normaalius, kehitystasot ja luovuus tulivat keskusteluihin mukaan. Lapsen kehitystason jaottelu perustui evolutionaariseen kehityskertomukseen, jonka vuoksi se Daltonin mukaan on jatkanut arvottavaa sukupuolijakoa. Toisin sanoen ajattelumallin mukaan ihminen kehittyy vaistojen ja tunteiden varassa elävästä luolaihmisestä sivistyneeksi, tieteellisesti eli abstraktisti ajattelevaksi, korkeammaksi olennoiksi. Tunteellisuus on liitetty naisellisuuteen ja rationaalinen abstrakti ajattelu miehisyteen eli tällä kohdin ajattelusta muodostuu hierarkkisesti arvottavaa. Moderni psykologian tutkimus synnytti esimerkiksi rationaaliseen järkeilyyn ja tieteellisyyteen perustuvan luovuuden mallin, joka syrjäytti intuitiivisuuteen, tunteisiin ja kokemuksellisuuteen perustuvaa luovuusajattelua.³⁶⁸

³⁶⁶ Dalton 2001.

³⁶⁷ Dalton 2001, 67–68.

³⁶⁸ Dalton 2001, 62–72.

Toinen suuri vaikuttaja eli progressiivinen taidekasvatus toi myös mukanaan luovuuden ja sen lisäksi kokemuksellisuuden, tunteet ja sisäisen elämän. Progressiivinen pedagogiikka oli empiriasta lähtevää ja siten vastakohtaista tiukan kokeelliselle psykologiselle käyttäytymistieteelle. Retorisella tasolla progressiivinen taidekasvatuksen metodi oli vapaata ilmaisua ja luovuutta, mutta se on käytännössä Daltonin mukaan ollut silti yksi eniten rajoituksia sisältäneistä taidekasvatusmalleista. Luokkatila, välineet, materiaalit ja aiheet olivat tarkoin rajatut ja ne rajattiin myös lapsen kehitystason mukaan.³⁶⁹ Luovuus ja vapaus jäivät paperille.

Tieteellisellä tiedolla on vankka asema länsimaisessa kulttuurissa ja sen oikeellisuutta on vaikea kiistää, sillä se on hyväksytty ja varma metodi tuottaa totuutta.³⁷⁰ Tieteellistä tietoa käytetään paljon hallinnan menetelmien oikeuttajana³⁷¹, siten sillä on suuri vaikutus toimenpiteisiin kuten käsityön taiteen perusopetukseen ja toimenpiteiden vaikutuksina yksilöihin. Suomessa käsityötiede lähti kehittymään käsityönopettajalaitoksista, jotka tässä yhteydessä sidon voimakkaasti nimenomaan oppivelvollisuuskoulun yleissivistävään käsityöhön, joka taas oli sukupuolisesti arvolutautunutta.

Termi käsityö sisältää Suomessa sekä teknisen työn että tekstiilityön. Kumpikin osa-alue kehittää ainetta omintakeisesti; edellisessä on 5-7 materiaali-alueita, jälkimmäisessä yksi; edellinen on ratsastanut teollisuusmaiden valtavirran aallonharjalla – yleissivistävällä teknologiaopetuksella on maailmassa jo satoja professuureja; jälkimmäinen on luonut Suomessa käsityötieteen tiedonalan, joka nimikkeenä on ainoa maailmassa. Käsityötiede rajoittuu kuitenkin vain tekstiilityöhön.³⁷²

Käsityö-termin rajoittuneisuus materiaalien ja sukupuolen mukaan jatkui yhä 1990-luvun Suomessa. Tällä hetkellä professuureja on useita hieman eri painotuksin eli esimerkiksi Helsingissä on käsityötieteen oppituoli ja Raumalla käsityökasvatuksen³⁷³. Tosin myös esimerkiksi Ulla Suojanen käyttää termiä käsityökasvatus tarkoittaen sillä kaiken käsityön

³⁶⁹ Dalton 2001, 63–66.

³⁷⁰ Dreyfus ja Rabinow 1982, 48–49.

³⁷¹ Rose 1999, 4, 8–9.

³⁷² Kananoja 1993, 27.

³⁷³ Anttila 2003, 79.

opetusta.³⁷⁴ Käsityötieteellä uutena tieteenalana on ollut paikanhakua ja kiistaa myös nimityksestä. Tekstiiliopin professuuri perustettiin vuonna 1982. Nimitys koettiin kuitenkin hankalaksi muun muassa sen luonnontieteeseen kytkeytymisen vuoksi, sillä humanistisen ja pedagogisen painotuksen koettiin jäävän paitsioon. Tekstiilioppi-niminen oppiaine on teknillisten korkeakoulujen alaa. Toinen hankaluus liittyi termiin käsityö, jonka ei koettu olevan tarpeeksi akateeminen. Käsityötä tieteellisen tutkimuksen kohteena epäiltiin myös voimakkaasti.³⁷⁵ Arvonäkökulmasta käsityötiede ei ole neutraalia.

PT: pojat on oikeestaan sellainen mikä puuttuu kokonaan vielä # että se on aika naisvaltaista

PLK: joo # ja siihen pitäisi tehdä nyt sitten ihan # ihan omat satsaukset # ja se on ihan # se on # se on ihan sitä koulutusta # siihen pitäisi tehdä sellaisia pilotteja # ja sitten koulutusta #

PT: ihme kun sitä ei ole kukaan keksinyt vielä # tavallaan # et voisi tehdä hyvin paljon erilaisia projekteja

PLK: kyl kyllä # niin et # kyllähän siinä oli # siinä alussahan oli # mutta tuota # mutta kyllähän sitten tietysti nää järjestävät tahot # ovat omalta osaltaan varmaan niin kuin siinä olleet niinku # kun ei sitä # sellaista niinku se-
kä että # mukanaoloa # niinku pidetty niinku semmosena niinku # ehdottomana vaatimuksena # et siihen tulis # niin kyl se on mennyt sen mukaisesti kun mikä on ollut kiinnostus # ja se on tietty sillä tavalla # myöskin että onko ne # myöskin ne sisällöt # koska täs taiteen perusopetukses käsityössähän voi # ihan yhtä se vois olla vaikka ihan # puukäsityövaltaista # mikäänhän ei estä sitä niinku sitä # koska ei siellä sanota että niitten täytyy kaikki materiaalit # vaan et sieltä # omin ## mutta sehän on ohjauksesta kiinni

Nais- ja tyttödiskurssi on uusinnettu käsityön taiteen perusopetukseen toimijoiden naisvaltaisuutena ja mukaan lähteneiden tahojen edustamien käsitöiden naisperinteen välityksellä. Käsityön taiteen perusopetus on tahattomasti muokkautunut sellaiseksi, että se kiinnostaa enemmän tyttöjä ja naisia. Käytän sanaa tahaton, koska sitä ei ole varta vasten tehty naisille ja tytöille, vaan tarkoitus on ollut nimenomaan olla kaikille. Ainekset, joista käsityön taiteen perusopetus syntyi, eivät kuitenkaan anna tilaa tai mahdollisuutta juuri muulle. Ky-

³⁷⁴ Suojanen 1993.

³⁷⁵ Anttila 2003, 83–85.

seessä onkin enemmän Daltonin mainitsema ei suunniteltu kulttuurinen vaikutus.³⁷⁶ Käsityön taiteen perusopetuksen perusteet koottiin useista eri lähteistä kuten luvuissa 7.1 ja 7.2 tuli ilmi. Käsityölle taiteen perusopetuksena muodostui täten uusi diskurssi ja uusi ilmeneminen. Valittujen ja periytyneiden perusteiden sulattaminen ja muokkaaminen uudelleenlaiseksi kokoonpanoksi ei tarkoita, että ne lakkaisivat olemasta.³⁷⁷ Ne vaikuttavat taustalla ja niistä nais- ja tyttövaltaisuus ovat näkyvämmiin esillä kuin poikavaltaisuus tai tasapaino sukupuolien välillä. Historiasta polveutuva kulttuurinen vaikutus on muokannut käytännettä enemmän kuin haluttu poliittinen ja hallinnollinen vaikutus tai tavoite.

M-LS: mä luulen että kä # niin että # käsityö on sillai poikkeus # että kun se käsityö perustuu # ihmisen # ihmisen kaikelle selviytymiselle # se liittyy niinkun metsästyksen ja # ja luontoon ja autonkorj # korjaamiseen ja lampunvaihtoon ja tota ## huonekalujen muunt # korjaamiseen ja # kodin remonttiin # listotukseen ja maalaamiseen ja kaikkeen sellaseen # niin # mää # en niinkun nää siinä sillai sukupuoli ## sukupuolijakaumaa ... niinkun # tämmönen yleinen tietämys # käsityö#koulujen tekemisestä lisääntyy # niin sitä myötä lisääntyy # tasaseen tahtiin # poikien määrä

Käsityön taiteen perusopetuksen tavoitteena on olla laaja-alaista käsityötä eli sisältää kaikki materiaalit ja tekniikat. Sen tavoite on olla myös yksi yhtenäinen käsityö sekä tytöille että pojille. Tyttö- ja naisvaltaisuus olivat kuitenkin käsityön taiteen perusopetuksen perustamisessa ja toteuttamisessa enemmän läsnä kuin poika- ja miesvaltaisuus tuottaen tietynlaista rajoittuneisuutta visioon sisältää kaikki käsityö. Vaikka käsityön taiteen perusopetusta pohjustettiin tietoisesti esimerkiksi Bauhausin yhden yhteisen taidekasvatuksen perusteilla, siirtyi toimijoiden mukana ajatusta tai mielikuvaa tyttö- ja naisvaltaisesta toiminnasta. Seilo ei kuitenkaan ole huolissaan yhtenäisyyden tavoitteen toteutumisesta, sillä hän näkee kehittymisen yhdeksi yhteiseksi käsityöksi toteutuvan pikku hiljaa, kun tieto käsityön taiteen perusopetuksesta vakiintuu. Yhtenäinen käsityö sisältää kaiken ja siten puhuu itse puolestaan.

Daltonin mukaan taidekasvatuksen sisältö ja merkitys ovat feminiinistyneet samalla kun se on silti säilyttänyt patriarkaalisen rakenteensa. Opettajat ovat naisia ja oppilaat ovat

³⁷⁶ Dalton 2001; myös Pietikäinen 2000, 211.

³⁷⁷ Seppälä 2003, 13.

tyttöjä. Opetusmenetelmät ovat muuttuneet ja samalla opettaja on muuttunut autoritäärisestä isähahmosta feminiinisesti hoivaavaksi äidiksi ja koko taidekasvatuskulttuuri on feminiinistynyt. Taidekasvatus tuottaa feminiinistä identiteettiä, ja se on yhä hierarkiassa alempitasoista kuin maskuliininen. Patriarkalisuus näkyy taidekasvatuksessa bisnesdiskurssina ja hierarkioina. Daltonin mukaan taidekasvatus tuottaa tytöille toiseutta. Toisarvoisena pidetyn identiteetin omaksuminen tuottaa yksilöitä, jotka on opetettu suostumaan huonompaan asemaan, palvelustyyppisiin töihin ja matalapalkka-aloille. Taidekasvatus opettaa huomaamattaan muutakin kuin taidetta.³⁷⁸

Oppivelvollisuuskoulun käsityöopetus nähdään yhtenä syynä sukupuolisesti jakautuneeseen käsityöhön, sillä käytännössä lapset ja nuoret oppivat yhä sukupuolijaottuneen käsityön peruskoulussa. Taiteen perusopetuksen käsityö lähti taistelemaan yhden yhteisen käsityön puolesta, mutta vallitsevien kulttuuristen normien ja perinteiden vuoksi siitä on muodostunut kuitenkin tyttö- ja naisvaltaista. Käsityön taiteen perusopetusta perustamaan lähteneen tahot olivat kaikki naisvaltaisia kuten myös visuaalisten taiteiden taiteenalat. Nämä tahot kokivat käsityön edistämisen taiteen perusopetuksena mielekkäänä ja arvokkaana, ja toiminnasta tuli tekijöidensä näköistä. Lisäksi kasvatus yleensä ja myös taidekasvatus ovat naisvaltaisia aloja. Nais- ja tyttövaltaisuus periytyi toimijoiden huomaamatta muodostuen hegemoniaksi³⁷⁹ ja syrjäyttäen tasa-arvoisuuden näkökulmaa. Miesvaltaiset alueet eivät lähteneet mukaan käsityön taiteen perusopetukseen tai visuaalisiin taiteisiin.

Kuhmosen mukaan taiteen perusopetus on ollut esimerkkinä ja esitaistelijana yhteisen käsityön edistämisessä, ja sen kautta myös yleissivistävä käsityö kehittyy.

PLK: taiteen perusopetusta # niinku kehitetty # ja sillä tavalla myöskin niin että # sitä kautta kehittyi se yleissivistävä # ja se on saanu vahvoja vaikutteita et kunnattaa esimerkiksi tää draamapedagogiikka niin # tuota # jota mä toin silloin kanssa niin # niin tuota # sehän menee # sehän # siinä on niinku # jo vaikka minäkänäköisiä jaa ja # ja tuota # tää yhtenäisen käsityön # juttu # sekin näyttää nyt menevän

³⁷⁸ Dalton 2001.

³⁷⁹ Jokinen & Juhila 1993, 90.

Yhteinen käsityö oppiaineena on saatu alkuun, mutta se kantaa yhä käytännössä nais- ja miesjakoa. Käsityön taiteen perusopetus on taidekasvatuksena sijoitettu naisten maailmaan ja siten pojat löytävät sen heikosti. Käsityön taiteen perusopetuksen toimijuus on helpompaa tytöille kuin pojille. Se ei vierasta teknologiaa, sillä ”teknologia # kasvatusta niin # se on osana meillä # meillä täällä # että ei se oo mikään niinkun irrallinen saareke vaan # vaan ## se on silloin kun se # kuuluu siihen teemaan asiakokonaisuuteen.”³⁸⁰ Peruskoulun käsityössähän teknologia- ja taidekasvatussuuntautuneisuus erottavat tekstiilityötä ja teknistä työtä.

Haastateltavani olivat naisia ja minä olen nainen, mikä kuvastaa toisaalta hyvin naistoimijuuden vallitsevuutta. Gradussani korostuu siis naisten näkökulma käsityöhön. Kaikkien haastateltujen kokemukset esimerkiksi oppivelvollisuuskoulun käsityöstä ovat kokemuksia sukupuolijakautuneesta käsityöstä eli tyttöjen käsityöstä tai tekstiilityöstä. Kokemukset tulivat ilmi haastatteluissa muistoina käsityötuntien kulusta ja tehdyistä töistä. Itsestään selvää on puhua naisista, naisten tekemisestä ja naisten käsitöistä, koska omat kokemukset ovat niistä. Naistoimijuus ja naisten käsityöt ovat haastateltujeni ja minun normaaliutta ja itsestään selvyyttä.

Asiakirjojen ja dokumenttien virallinen linja on neutraalimpi eli kaikille kaikenlaista käsityötä. Rajaukset ja ohjeistukset koskevat enemmän luvussa 7.1 ja 7.2 käsiteltyjä taiteellisen lähestymistavan asioita sekä iän mukaan kulkevaa opintojen jaottelua lapsilla ja nuorilla. Käytännössä toiminta on muodostunut siten, että se rajautuu ja määrittyy enemmän naistoimijuuteen. Käsityön taiteen perusopetus houkuttaa ja antaa sijaa enemmän tyttöjen ja naisten toimijuudelle kuin poikien ja miesten. Tästä voidaan päätellä, että se vahvistaa tai puhuttelee enemmän naisellista identiteettiä kuin miehistä. Käsityön taiteen perusopetus on naisten ja tyttöjen paikka. Yksilötasolla on suuri merkitys miten käsityö mielletään: onko se naisten tekemistä, miesten tekemistä vai kaikille samaa ja yhteistä. Taiteen perusopetuksen käsityö on virallisesti yksi yhteinen ja sitä se opettaa, mutta käytännössä se tuottaa mielikuvan naisten ja tyttöjen käsityöstä. Se mahdollistaa enemmän tyttöjen tapaa toimia kuin poikien, ja siten se itse asiassa rajoittaa tai sulkee pois poikien toimijuutta.

³⁸⁰ M-L. Seilo haastattelu 26.1.2004.

Yhteistä käsityötä oikeutettiin tasa-arvoisuuden idealla, mutta yksi yhteinen käsityö ei ole täysin toteutunut. Mikäli virallisella tasolla puhutaan kuitenkin neutraalisti kaikkien käsityöstä ja ylläpidetään kuvaa poikien ja tyttöjen toimijuudesta tasa-arvoisina, jää käytännön toimien ja puhetapojen nais- ja tyttövaltaisuus noteeraamatta ja rakennetaan paikkansapitämätöntä totuutta. Tilanteelle on lisäksi vaikea tehdä mitään, koska sitä ei ikään kuin edes huomata.³⁸¹ Käsityön taiteen perusopetuksessa ei ole miesopiskelijoita eli tiukasti ottaen se ei olekaan silloin ihanteensa mukaista eli kaikkien käsityötä. Käsityön taiteen perusopetuksen visio oli olla parempaa käsityötä kuin muut 1990-luvun alun käsityöt ja pitää sisällään kaikki: käytännön toteutuminen on kuitenkin ristiriidassa vision kanssa. Käsityön taiteen perusopetukseen lähteneet tahot edustivat enemmän naiskäsityötä ja käsityön eriytymisen perinteiden vaikutus oli voimakkaampi kuin asetettu tavoite. Kuten luvussa viisi tuli esille, käsityötä kehitettiin osaksi hallinnollisin keinoin hyvin eri suuntiin ja siihen kuului myös nais- ja mieskäsityön voimakas erottelu. Työtä yhden yhteisen käsityön eteen on vielä tehtävä.

³⁸¹ Juhila 1993, 181–186.

7.4 Taistelu paikasta auringossa

Taiteen perusopetus, kuten lähes kaikki muutkin luovat, esteettiset ja kulttuuriset toiminnot, on Suomessa pohjoismaisen perinteen mukaisesti valtion erityisessä suojeluksessa eli järjestetty lakeina ja hallinnollisina toimenpiteinä.³⁸² Luvussa neljä siteeraamani Tuomikosken lausahdus ”Taiteen perusopetus ei syntynyt, se luotiin”³⁸³, kertoo nimenomaan siitä, että taiteen perusopetus on tehty tarkoituksellisesti hallinnollisin keinoin ja lakien avulla täydentämään taidekasvatusjärjestelmää ja toteuttamaan taidekasvatuksen antamista. Taiteen perusopetus on yksi tekniikka, rakennelma ja ajatusmalli toteuttaa käsi-työnopetusta. Kuten luvussa kuusi tuli esille, taiteen perusopetus luotiin poistamaan taidevajauksen ja kädentaitojen osaamattomuuksien ongelmia. Taiteen perusopetus ja käsityö sen yhtenä taiteenalana on ideaalinen poliittinen tavoite yhteiskunnan kehittämiseksi³⁸⁴, utopia. Taidevajaa ja kädentaitoja osaamaton yksilö on hallinnon rakentama konstruktio. Taidevajaa ja kädentaitoja osaamaton yksilö ei ole keskiverto kansalainen, vaan näkökulma kuvitteelliseen kohteeseen, johon kohdistetaan toimenpiteitä. Toimenpide on taiteen perusopetus, joka poistaa ongelman. Tavoitteena on myös poistaa ongelma mahdollisimman tehokkaasti ja resurssien järkevällä käytöllä. Toisin sanoen saattaa taideopetus kontrollin piiriin, tehdä siitä samanlaista ja -arvoista kautta maan ja tehdä siitä mitattavaa, jotta hallinta ja kontrolli mahdollistuvat. Taiteen perusopetus on ikään kuin helposti toteutettava, sovellettava ja eri olosuhteisiin siirrettävä paketti, jolla löydetty ongelma ratkaistaan.

Suomalaista koulutusjärjestelmää uudistettiin voimakkaasti 1960-luvulta lähtien, kuten luvussa kuusi tuli esille. Koko valtionhallinnon voimakas uudistaminen alkoi 1980-luvulta alkaen. Päättäntävaltaa ja vastuuta siirrettiin paikalliselle tasolle eli kunnille ja toimintojen järjestäjille. Ministeriöiden ja keskusvirastojen valtuuksia antaa paikallistasoa sitovia normeja purettiin. Opetusministeriön hallinnonalalla uudistus toteutettiin suurimmaksi osaksi vuonna 1991 voimaan tulleella uudistetulla lainsäädännöllä.³⁸⁵ Valtion ohjauksen ja julkisten valtarakenteiden purkamista kutsutaan Euroopassa desetatisaatioksi. Sen tavoitteena on julkisen vallan omien tuotanto- ja palvelutoimintojen vähentäminen sekä julkisen vallan ja hierarkkisten byrokraattisten valtajärjestelmien hajauttaminen. Jul-

³⁸² Heiskanen, Kangas & Mitchell 2002, 15.

³⁸³ Tuomikoski 1993, 11.

³⁸⁴ Ahponen 2001, 14.

³⁸⁵ Hallituksen esitys HE 86/1997.

kisen vallan ja yksityisen toiminnan, eli sekä markkinaperusteisen että voittoa tavoittelemattoman järjestö- ja yhteisötoiminnan, keskinäiset suhteet muuttuvat desetatisaation seurauksena.³⁸⁶ Koulutuspalvelujen lainsäädännössä siirryttiin 1980-luvulta lähtien yksityiskohtaisesta ja toimintojen keskitetystä ennakkollisesta normiohjauksesta malliin, jossa keskitytään koulutuksen laadun varmistamiseen ja arviointiin muun muassa tavoitteiden ja sisältöjen määrittelyjen avulla.³⁸⁷ Toisin sanoen, valtaa päättää ja hallinnoida siirrettiin paikallistasolle. Laadun tavoitteesta, jota seurataan arvioinnin avulla, tuli uusi hallinnointiteknologia.

Tuomikoski jatkaa taiteen perusopetuksen kuvailua uuden ajan ja uuden hallinnon airueena. ”Taiteen perusopetus on esimerkki modernista hallinnosta. Se ylittää rajoja ja rakentaa verkkoja. Sen tavoitteena on laatu (tulos). Se vapauttaa normiohjauksesta ja perustuu asiantuntijamenettelyihin (pätevän opettajan suunnittelutyö ja toteutus). Se etsii resurssinsa yhtä hyvin julkiselta kuin yksityiseltäkin sektorilta. Se mukautuu paikallisiin olosuhteisiin ja alkaa kehittää niitä tavoitteen suuntaan (taiteen perusopetusta mahdollisimman monella taiteen alalla mahdollisimman monelle halukkaalle).”³⁸⁸ Taiteen perusopetus toteutettiin uuden hallinnon mukaisesti. Laki taiteen perusopetuksesta tuli voimaan vuonna 1992 (424/1992) ja sen valmistelu tapahtui 1980-luvun lopulta alkaen, kuten edellisissä luvuissa on käyty läpi. Taideopetustyöryhmä esittää muistiossaan vuodelta 1991 säädettäväksi taiteen perusopetuksesta toimintalakia. Toisin sanoen laissa ei säädettäisi taiteen perusopetuksen hallinnosta, mutta siinä olisi taiteen perusopetuksen määritelmä, tavoitteet ja säännökset opetussuunnitelmajärjestelmästä, kunnan asemasta opetuksen järjestämisessä, opetuksesta annettavista todistuksista sekä opettajien kelpoisuuksista. Kunnat saisivat itse päättää itsehallintomallin mukaisesti opetuksen järjestämisestä.³⁸⁹ Tavoitteena oli saada aikaan laaja yhteistyö ja verkostoituminen taiteen perusopetuksen järjestämiseksi paikallistasolla. Resurssien uudelleenjärjestämisellä ajateltiin pystyttävän järjestämään taiteen perusopetus ilman varsinaista lisärahoitusta.³⁹⁰ Taideopetustyöryhmän muistiossa ehdotetaan, että taiteen perusopetuksen järjestämisestä ja järjestämisen tavoista päättää kunta – ja itse toiminta järjestettäisiin yhteistyössä muun muassa kansalais- ja työväenopistojen, kunnan eri hallintosektorien kuten sosiaali-, kulttuuri-, nuoriso ja liikuntatoimen sekä seu-

³⁸⁶ Heiskanen ym. 2002, 16–17.

³⁸⁷ Hallituksen esitys HE 86/1997.

³⁸⁸ Tuomikoski 1993, 11–13.

³⁸⁹ Taideopetustyöryhmän muistio 1991, 2–3.

³⁹⁰ Heikkilä 1989, 13–14; Kuhmonen 1989a, 5; Kukkonen, Moitus, Nisonen, Taiteen keskustuomikunta & Tuomikoski 1992, 125–126; Taideopetustyöryhmän muistio 1991, 15–16.

rakunnan, taideoppilaitosten, kansanopistojen, järjestöjen, opintokeskusten ja koulujen kerhotoimintaa hyödyntäen.³⁹¹ Heikkilä kuvailee suunniteltua lakia tavoite- ja puitelaiksi.³⁹² Ehdotuksen mukaan lailla luotaisiin puitteet toiminnan järjestämiseen, mutta paikallistasolla päätettäisiin kuinka opetuksen järjestäminen hallinnoidaan, toteutetaan ja resursoidaan.³⁹³ Taiteen perusopetusjärjestelmän oleellisin ohjausväline taas on laatutavoite eli opetussuunnitelmiin perustuva pätevin opettajavoimin annettu opetus.³⁹⁴

Hallinto on Rosen mukaan se ajatuksen ja tekojen vyöhyke, joka sulkee sisäänsä (käsitteä) enemmän tai vähemmän systemaattiset tavat ajatella ja ohjata ihmisten käyttäytymistä, väestön kapasiteettia ja jäsentää asioita tavoitteena tietty toivottu päämäärä. Hallitseminen sen sijaan ei Rosen kannan mukaan ole käsite eikä teema, vaan perspektiivi, joka yhdistää muuten epäyhtenäistä joukkoa enemmän tai vähemmän laskelmoituja yrityksiä toimeenpanna edellä mainittu. Hallitseminen ei pyri instituutioiden, rakenteiden toiminnallisten mallien kuvailuun: se osoittaa ajatusten, tahdon, keksintöjen, ohjelmien, epäonnistumisten, tekojen ja osatekojen linjoja ja järjestäytymistä. Hallitseminen esiintyy muodollisena rationaalisena käytännön toimintatapana. Hallitsemisen ongelman muodostaa se, miten hallita vapaita yksilöitä eli miten saada heidät ja koko väestö toimimaan halutun tavoitteen suuntaisesti.³⁹⁵ Miten saada suomalaiset haluamaan käsityön taiteen perusopetusta ja toimimaan sen tavoitteiden suuntaisesti? Rose mainitsee uudet uskollisuustekniikat, joita ovat esimerkiksi tuloksellisuus ja mahdollisuuksien luominen³⁹⁶. Ja juuri näillä tekniikoilla taiteen perusopetustakin hallinnoidaan. Käsityön taiteen perusopetuksen järjestämisen tai osallistumisen toteutumiseksi ei käytetä pakkoa hallintakeinona: sitä markkinoidaan mahdollisuutena. Laadukkuuden tavoittelu on toinen keino, jolla toimintaa säädelään kehittämisen nimissä.

Heiskanen ym. kääntävät termin *governance* kahdella tavalla ja ensimmäinen niistä on yhteishallinta. Yhteishallinta on julkisen sektorin, markkina- ja vapaaehtoissektorin yhdessä toteuttamaa ja tuottamaa hallintaa.³⁹⁷ Sektoreista käytetään myös nimiä ensimmäinen, toinen ja kolmas sektori. Taiteen perusopetus luotiin toimimaan sektoreiden yhteis-

³⁹¹ Taideopetustyöryhmän muistio 1991.

³⁹² Heikkilä 1989.

³⁹³ Taideopetustyöryhmän muistio 1991, 12–14.

³⁹⁴ Tuomikoski 1993, 13.

³⁹⁵ Rose 2000, 12, 143–144.

³⁹⁶ Rose 2000, 165.

³⁹⁷ Heiskanen ym. 2002, 16, 23–24.

työnä. Taiteen perusopetuksesta säädettiin puitelaki, joka antoi mahdollisuuden ja väylän järjestää taiteen perusopetusta. Itse järjestäminen oli paikallistason eli kuntien ja opetusta antavien tahojen vastuulla.³⁹⁸ Taiteen perusopetus muodostettiin uuden hallinnon mukaisesti eli tavoitteena oli toteuttaa se yhteishallinnan periaattein. Käsityön taiteen perusopetusta lähtivät toteuttamaan, kuten edellä on mainittu, kansalais- ja työväenopistot, käsi- ja taideteollisuusyhdistykset ja muutama käsi- ja taideteollisuusoppilaitos³⁹⁹ yhteistyössä kuntien kanssa.

Governance käännetään myös yhteisohjautuvuudeksi, joka taas viittaa rakenteisiin, joita syntyy ja vakiintuu julkisen pakkovallan ja hallinnon, yritystoiminnan ja kansalaisten toiminnan välille. Yhteisohjautuvuuden näkökulmasta rakenteita ja niitä tukevia lakeja ei voida muuttaa mielenmäärin kuten yhteishallinnan käsite ehkä antaa ymmärtää.⁴⁰⁰ Taiteen perusopetus on tästäkin oiva esimerkki jatkuvan lain ja opetussuunnitelmien muuttamisen kehänä. Useat muut lait, kuten esimerkiksi koululait, vaikuttavat taiteen perusopetukseen. Kun yksi muuttuu, on myös muita muutettava. Lisäksi on otettava huomioon kansainvälinen lainsäädäntö ja ohjeistus, sillä esimerkiksi Euroopan Unionin jäsenyyden myötä suomalainen lainsäädäntö on mukautettu EU:n lainsäädännön kanssa yhteensopivaksi. Paikallistason soveltamismahdollisuus luo lisäksi monia mahdollisuuksia järjestää tai olla järjestämättä taiteen perusopetusta. Perusta järjestää taiteen perusopetusta on hyllyvä. Kliseisesti sanottuna tilanne elää, ja tästä syntyy paljon epävarmuutta ja sen seurauksena puhetta vaikeuksista ja taisteluista.

MH: vois sanoa *aikamoisena visionahan # oli silloin että # lähdetäs tarjoomaan kaikki taiteen alat yhtä aikaa kaikille # soli niinkun semmonen huikee idea # että tota lapset vois kokeilla teatteria käsityötä kuvataidetta musiikkia # mutta jo silloin # meidät jotka oltiin toimittu kentällä # tiedettiin että sehän ei tuu koskaan onnistumaan # että tota ## et ei riitä resurssit # opettajilla # ei riitä sitten ylipäänsä kuntien resurssit järjestää # niin mittavaa # juttua # että yhteistyötä voidaan tehdä*

³⁹⁸ Heikkilä 1989, 14.

³⁹⁹ Esimerkiksi Lahden muotoiluinstituutti.

⁴⁰⁰ Heiskanen ym. 2002, 24.

Kunnilla on merkittävä rooli kulttuurin ja koulutuksen rahoituksessa terveydenhuollon ja sosiaalipalvelujen lisäksi. 1990-luvun alun lama merkitsi suuria leikkauksia kuntien menoisiin, koska tulot vähenivät. Kulttuurin rahoitus siirtyi yhä enemmän kuntien vastuulle.⁴⁰¹

Suunnitelmat taiteen perusopetuksen järjestämisestä olivat laajat, perusteelliset ja kunnianhimoiset. Tavoitteena oli hyvinvointivaltion periaatteiden⁴⁰² mukaan luoda järjestelmä, joka tarjoisi taidekasvatusta tasa-arvoisesti yli maan lapsille ja nuorille. Opetusta ajateltiin voitavan perustaa yhdistämällä jo olemassa olevia resursseja ja yhteistyönä. Osa maakunnista, lääneistä ja kunnista lähti innolla mukaan selvittämään taidekasvatuksen tilaa ja kehittämismahdollisuuksia omalla alueellaan, muun muassa Keski-Suomen lääninhallitus asetti taiteen perusopetuksen työryhmän ideoimaan, selvittämään ja organisoimaan taidekasvatusta alueella. Työryhmän työ jatkui kehittämisprojektin puitteissa.⁴⁰³ Jyväskylä olikin ensimmäisiä käsityön taiteen perusopetuksen järjestäjiä Tampereen, Valkeakosken, Seinäjoen ja Tornion ohella.⁴⁰⁴

Taiteen perusopetuksen käytännön toteutus ei kuitenkaan mennyt ihan suunnitelmien mukaan. Taideopetustyöryhmän muistion tulevaisuudenuskoksen tavoitteen mukaan vuonna 2000 taiteen perusopetuksen parissa olisi 30 % 3-16-vuotiaiden ikäluokasta, kun muistion kirjoittamisvuonna 1991 heitä arvioitiin siirtyvän muusta taideopetuksesta taiteen perusopetukseen 9,8 %.⁴⁰⁵ Vuonna 2002 mukana oli vajaa 12 % peruskoulun ikäluokasta, eli kasvua on tapahtunut prosentteina ajatellen niukasti. Kuntaliiton tilastojen mukaan vuonna 1993 mukana oli 65 149 oppilasta ja vuonna 2002 101 779 oppilasta – näistä kuitenkin vain 70 519 on 7-15-vuotiaita ja 13 714 alle 7-vuotiaita.⁴⁰⁶ Muu lisäys on aikuisten puolella. Tavoitteena oli vuoteen 2000 mennessä saavuttaa lähes 184 000 lasta ja nuorta taiteen perusopetuksen pariin.⁴⁰⁷ Resurssit eivät riittäneet suunnitelmien toteuttamiseen. Taiteen perusopetuksen vuosikirja tosin painottaa, että osallistujamäärä on kasvanut huo-

⁴⁰¹ Heiskanen ym. 2002, 63–64.

⁴⁰² Kangas 1999, 163–165.

⁴⁰³ *Taideopetus*. Keski-Suomen läänin taiteen perusopetustyöryhmän muistio 1990. 1990. Keski-Suomen lääninhallituksen monistamo Jyväskylä 1990; *Mitä taideopetus voi käytännössä olla?* Keski-Suomen läänin taiteen perusopetuksen kehittämisprojektin muistio 1992. 1992. Keski-Suomen läänin taidetoimikunta ja Keski-Suomen lääninhallituksen kouluosasto 1992. Jyväskylä. Keski-Suomen kopiokeskus.

⁴⁰⁴ Myös muita taiteen perusopetuksen taiteenaloja on mahdollista opiskella Keski-Suomessa ja Jyväskylässä.

⁴⁰⁵ Taideopetustyöryhmän muistio 1991, 3; myös Kukkonen ym. 1992, 126.

⁴⁰⁶ Porna 2003, 9–10, 15.

⁴⁰⁷ Kukkonen ym. 1992, 126, 144.

mattavasti eli kasvua on 60 %.⁴⁰⁸ Kasvu ei kuitenkaan kokonaisuudessaan ole lasten ja nuorten osuudessa. Yli kymmenen vuotta sitten esitetystä tavoitteista lasten ja nuorten osalta ollaan hyvin kaukana, ja kasvumäärä onkin enemmän tilastojen esittämistä hyvin positiivisessa valossa, eli saaden lukumäärät näyttämään siltä⁴⁰⁹, että laajentumista on tapahtunut mahdollisimman runsaasti.

Grönholm kertoo haastattelussa, että ”Ihan selvä poliittinen asia on tuota se, että nyt pitää saada lisää väkeä taidekasvatukseen pariin. Erilaisilla nuorisojärjestöillä on keskeinen osa tässä. Ja miten sitten järjestelyissä voidaan hyödyntää jo perustetut yksiköt, tilaresurssit, välineresurssit ja kaikkea tällaista.”⁴¹⁰ Kaikki tämä oli jo 1990-luvun alun suunnitelmis-⁴¹¹ sa mukana, mutta ne eivät toteutuneet. ”Uskon että yksi syy tähän oli se, että oli niin rankkaa saada koulut pystyyn ja ylläpitää niitä siinä lamatilanteessa. Tehdä opetussuunnitelmat ja vuosisuunnitelmat, sillä eiväthän he olleet tämän tyyppistä työtä ennen tehneet.”⁴¹² Tavoitteena on edelleen, kuten 1990-luvun alussa taiteen perusopetusta luotaessa, saada kattavuutta lisää ja tehdä se järjeistämällä olemassa olevia resursseja.

M-LS: et se ei varmaan siellä taiteen alana olisi ## olisi niin vahvasti siellä # siellä # siellä ensimmäisessä opetussuunnitelmatyössä ellei Pirkko Liisi olisi sitä tehnyt # tiedä sitten # tiedä sitte # tietenkään ihan objektiivisesti ketkä muut siinä # oli silloin tekemässä # mutta # hän oli # hän oli hyvin vahvasti silloin

Käsityö tuli vähän kuin ovenraosta taiteen perusopetukseen mukaan. Etupäässä kuvataide- ja tanssikoulut lähtivät vaatimaan oikeuksia itselleen musiikkikoulujen mallin mukaan. Alkuvaiheessa käsityö oli mukana yhtenä osa-alueena kuvataideopetuksessa, mutta se ponnisti sieltä itsenäiseksi taiteenalaksi taiteen perusopetukseen. Käsityön taidekouluja lapsille ja nuorille ei tätä ennen ollut varsinaisesti olemassa. Käsityö lähti uudelle kentälle ja uuteen peliin mukaan ja siitä syntyi taistelua paikasta ja resursseista.

⁴⁰⁸ Porna 2003, 14.

⁴⁰⁹ Jokinen 1999b, 146–148.

⁴¹⁰ I. Grönholm, haastattelu 16.1.2004.

⁴¹¹ Taideopetustyöryhmän muistio 1991, 33; Taiteen perusopetustyöryhmän muistio 1989.

⁴¹² I. Grönholm, haastattelu 16.1.2004.

M-LS: niin # että tota # kyl se # *aikamoinen selviytymistarina on # on se käsityökoulujen kehitys* että # just aattelee että silloin kun -89 tuln itse töihin ja -90 alotettiin # alotettiin käsityökoulut niin siinä mentiin koko ajan niinku kohti syvempää syvempää lamaa lamaa lamaa [nopeasti] #...# *ja sitten tuli käsityökoulut ja mistään tullu mitään # lisäresursseja ##* mut tota # usko # usko siihen mitä tehtiin [hiljaa kertoen] # niin se oli # aika vahva # vahva ja siit haki niinku semmosia # ele elementtejä millä yksinkertaisesti voi selviytyä työelämässä # ja # miten miten käsityö suomalaisena erityisyytenä # sit niinku säilyy # jot ois aika helppo ollu antaa periksi # varmaan ...*tietysti sit ku kaikki rahoitus ja kaikki niinkun # puuttu siltä ensimmäiseltä taiteen peruslailta niin se ei niin kuin saanu sellasta # sellasta ka kansallista voimaa ja # ja ilmaa siipiensä alle #* ne Visiomietinnöt että tavallaan # *se # tilanne oli paperilla mutta se ei niinku käytännössä muuttanut mitään #* että koko ajan piti niinku perustella # perustella ja puolustautua

Taiteen perusopetuksen laki ja opetussuunnitelma oli annettu, mutta ongelmana oli taloudellisten resurssien puute toteuttaa toimintaa. Käsityön taiteen perusopetus oli luotu rakennelmana ja visiona, mutta työkalut sen toteuttamiseen tuli jokaisen järjestävän tahon itse etsiä. Taiteen perusopetuksen laki ja opetussuunnitelmat tehtiin, mutta varsinaisesti taloudellisia resursseja ei toiminnalle taattu, sillä huolellisilla laskelmilla pyrittiin osoittamaan, että olemassa olevia resursseja uudelleen järjestäen toiminta voidaan rahoittaa. Uskottiin, että ”[E]sitys ei lisäisi merkittävästi valtion menoja.” Taideopetustyöryhmä oli esityksessään erimielinen ja muistio sisältääkin liitteenä eriävän mielipiteen koskien erityisesti toiminnan rahoitusosuutta.⁴¹³ Käytännössä uuden toiminnan aloittaminen taiteen perusopetuksen alaisuudessa oli vaikeaa – taloudellisia resursseja ei tahtonut löytyä. Taiteen perusopetustyöryhmän ensimmäisessä muistoissa vuodelta 1989 ehdotuksena oli veikkausvoittovarojen käyttö toiminnan rahoittamiseen.⁴¹⁴ Näin ei kuitenkaan tapahtunut. Ajatuksena oli myös esimerkiksi peruskoulun kerhotoiminnan muuntaminen taiteen perusopetuksesi⁴¹⁵ – tämäkään ei toteutunut.

⁴¹³ Taideopetustyöryhmän muistio 1991, 15, 25–64.

⁴¹⁴ Taiteen perusopetustyöryhmän muistio 1989.

⁴¹⁵ Taideopetustyöryhmän muistio 1991, 33.

Seilo kuvaa tilannetta siten, että paperilla kaikki toimi, mutta käytännössä olisi tarvittu sitä valtion menojen lisäystäkin. Paikallistasolta ei resursseja tahtonut löytyäkään, ja alkava lama hankaloitti tilannetta lisää. Käsiyö suomalaisena erityisyytenä oli vaarassa kadota, joten käsiyön merkitystä suomalaisten menestystekijänä ja kulttuurimme erityisyytenä korostettiin käsiyön opetuksen puolustuspuheissa.

MH: elikkä se oli niinkun # näin # näin *tuota konkreettinen # ei ollut # toimijoita # kenttää ei pystytty sieltä hallinnolliselta taholta tukemaan # jaa # ja samoin kunnissa # koko valtakunnassa oli niin # voimakkaasti se lama # että kunnat joutu # priorisoimaan # asioita # jaa ja sitten ei ollu # esimerkiksi siinä oli hyvät suunnitelmat # koulutukseen # täydennyskoulutukseen # tutkimustyöhön # ja tota niinkun # laajasti valtakunnan # koko # tota kenttä # huomioitiin # niin # ei ollutkaan ihmisiä jotka sitä ois voinu niinkun organisoidaan*

PLK: joo ja sehän lähti siitä # et silloin ku tosin Opetushallitus ei enää # se # se niin kuin ikään kuin heitti tän itseltänsä pois tän asian # ja se heitti sen niinku Kuntaliitolle # kuvitellen että niinku kunnissa hoidetaan nyt sitten tää niinku tää koulutusasia ja tää kehittämistyö # no eihän se kuulu heidän tehtäviinsä # nyt kehittää # voihan ne koulutusta järjestää # mutta eihän # ei se sellainen niinku # opetustyön tai tälläinen sisällöllinen # kehittäminen # eihän se nyt niitten tehtävä

Taiteen perusopetus oli luotu toimimaan uuden hallinnon mukaisena. Uusi hallintomalli tarkoitti uusliberalistiseen suuntaan kääntymistä eli hallintokoneistoa purettiin.⁴¹⁶ Lama taas tarkoitti resurssien vähenemistä ja resurssien väheneminen kiihdytti edelleen hyvinvointivaltion rakenteiden purkamista. 1990-luvun alussa hallinnon keskusvirastoja yhdistettiin ja lopetettiin. Muun muassa Kouluhallitus ja Ammattikasvatushallitus yhdistettiin Opetushallitukseksi, ja samalla virkamiesten määrään supistettiin. Samaten kuntien kulttuuri- ja vapaa-aikatoimien sektoreita ja toimenkuvia yhdisteltiin, jolloin yleensä oli seurauksena työntekijöiden väheneminen samalla kuin budjetteja leikattiin. Kentän toimijat

⁴¹⁶ Kangas 1999, 165–167.

kokivat jääneensä yksin ja esimerkiksi suunnitelmat täydennyskoulutuksesta eivät toteutuneet. Alku oli komea, mutta jatko jäi kellumaan.

M-LS: ## kyl se kyl mä oon hyvin tyytyväinen siihen siihen # uuteen lakiin # se selvi se selkiyttää just tätä # asemaa # asemaa tässä yhteiskunnassa # ja ja tota ## näitä oppilaitoksen edellytyksiä ja henkilökunnan työsuhteita ja # jaa kaikkia sellaisia asioita millä # millä tehdään sitä laatua siihen # siihen koulutukseen ## monella taholla # monella taholla # meidät mielletään nyt niinkun # osaksi # suomalaista kasvatusjärjestelmää # et tota ennen # ennen me oltiin niinku et te ootte sitä harrastustoimintaa ja # just näin # mut nyt me ollaan osa tätä suomalaista # suomalaista # järjestelmää # lapsille ja nuorille ja # aikuisille # että # et tota # se on # se on loistava juttu et se on siellä... ja sit ku se # lakiin on tiettyjä asioita prantätty niin # niin niin # sen mukaan on sit hyvä ## hyvä mennä # hyvä mennä # että kyllähän se meinas siinä vaiheessa kun # oli ensimmäinen haku # et sai hakee opetusministeriöstä järjestämislupaa ## ja päästä sitä kautta sitten tähän tuntiperusteiseen valtioneuvoston # niin # kyl se alunperäinen näkemys oli että tota # tätä lain # mahdollistamaa # laajennusta toteutetaan # kuvataiteen ja tanssin puolella et kyl se mulle ihan selkeesti sanottiin # silloin # ja tota ## mehän tehtiin siitä sitten # aika # aika isot kysymykset eduskuntaan ja se kiersi # kiersi pirkanmaalaisilla kansanedustajilla ja se # vietiin # vietiin sinne käsittelyyn että taiteenala ei voi olla ## ei voi olla se # se näkökulma # millä päätetään # että voiko oppilaitos ## muotoutua ## opetusministeriön ## järjestämisluvalla # annettavan koulutuksen järjestäjäksi että se on joku muu kun taiteenala # ja # ja tota # kylhän se se # se kanto hedelmää se meidän tekemä kysymys # sinne eduskuntaan että # sivistys- ja tiedevaliokunnan # eiku toi valtiovarainministeriön # sivistys- ja tiedevaliokuntahan kutsu ## kutsu mut sit kuultavaksi # kuultavaksi sinne # se autto kyllä sit huomattavasti ... että kyllä sen käsityön sieltä # sieltä suomalaiselta kartaltas kyl # kyl voinu monessa # vaiheessa niinku tipauttaa pois... et se oli # oltiin # oltiin tätä lain mahdollistamaa laajennusta # tarjoamassa et siellä tekstissä lukee # kuvataide ja tanssi # tanssi # mutta ne tipahti sieltä sit pois... et mun nähdäkseni ne oli siellä sen takia # et ne oli niinku volyymiltaan kolme suurinta et käsityö oli Kuntaliiton selvityksissä sit neljäntenä

Käsityö oli taistellut ja perustellut paikkansa yhdeksi taiteenalaksi 1990-luvun alussa syn-
tyneeseen taiteen perusopetuksen rakennelmaan. Taistelu oli perustelua siitä, voiko käsi-
työ olla yhtenä taiteenalana mukana taiteen perusopetuksessa kuten luvussa 7.1 on käyty
läpi. Käsityöstä tuli yksi taiteen perusopetuksen taiteen ala, joten tämä taistelu voitettiin.
Periaatteessa toiminnalle avautui tämän jälkeen vapaat kädet. Laki ja opetussuunnitelma
taiteen perusopetuksesta loivat edellytykset toimintaan sisältöjen ja tavoitteiden puitteissa
– mitään muita edellytyksiä kuten taloudellisia resursseja se ei kuitenkaan taannut tai jär-
jestänyt. Käsityö hyväksyttiin mukaan taiteen perusopetukseen, mutta tämän jälkeen
avautui uusi taistelukenttä ja se oli taistelu resursseista. Laman seurauksena useita olemas-
sa olevia toimintoja vähennettiin, joten tässä tilanteessa oli vaikeaa saada taloudellisia re-
sursseja täysin uudelle toiminnalle. Käsityökoulut olivat täysin uusi taidekoulumuoto, joten
ne tulivat kilpailemaan samoista resursseista jo olemassa olevien taidekoulujen kuten kuva-
taidekoulujen ja musiikkiopistojen kanssa. Tämän lisäksi koko taiteen perusopetus kilpaili
kaiken muun toiminnan kanssa - oli se sitten aikuisten käsityöneuvontaa tai vaikkapa kun-
tien rahoittamaa urheiluharrastusta. Tämä taistelu jatkuu yhä.

Taiteen perusopetuksen uudistettu laki astui voimaan alkuvuodesta 1999 (633/1998). Uu-
distuksen myötä avautui mahdollisuus muillekin taiteen perusopetuksen taiteenaloille
kuin musiikille hakea tuntiperustaista valtionosuutta opetuksen järjestämiseen.⁴¹⁷ Käsityö-
kouluista Tampereen Näpsä käsityökoulu ja Jyväskylän käsityökoulu saivat opetuksen
järjestämisluvan ja samalla oikeuden tuntiperusteiseen valtionosuuteen. Kuten Seilo haas-
tattelussa mainitsee asia toteutui kuitenkin vasta taistelun kautta.⁴¹⁸ Perusteluna käytettiin
oikeudenmukaisuuteen vetoamista: taiteenala ei voi olla erottelun perusta saman järjestel-
män sisällä.

M-LS: tavallaan kaikki ymmärsi sen että # et et # me ollaan kuitenkin niin
pieniä yksin että me ei voida # toisiamme vastaan sotia # että ihan niinkun #
jos käsityön taiteen perusopetusta järjestää # pääsääntöisesti nyt sit ## kansa-
lais- ja työväenopistot ja käsi- ja taideteollisuusyhdistykset niin # *niin emme*

⁴¹⁷ Vuoden 1995 musiikkioppilaitoslaki (516/1995) ja taiteen perusopetuksen ensimmäinen laki (424/1992)
yhdistettiin yhdeksi laiksi taiteen perusopetuksesta (633/1998) vuonna 1999. Se astui voimaan 1.1.1999
muiden uusien koululakien kanssa. Laki on sidoksissa opetus- ja kulttuuritoimen rahoituslakiin (635/1998).
(Porna 2003, 21–22.)

⁴¹⁸ M-L. Seilo haastattelu 26.1.2004

me voida toisiamme vastaan ## taistella me hävitään heti se taistelu tässä yhteiskunnassa ja sama on sit varmaan visuaalisella taiteenaloilla ja nythän tällähetkellä sit # musiikkikin puhuu että meidän kaikkien taiteenperusopetusalojen pitäis # puhaltaa # yhteen hiileen jotta saatais jonkinlaista # valtakunnallista näkyvyyttä

Taiteen perusopetuksen eri taiteenalat taistelevat samoista vähäisistä resursseista. Seilo korostaa laman toisaalta opettaneen pitämään puoliaan ja yhtenäistämään sekä käsityön taiteen perusopetuksen että koko taiteen perusopetuksen kenttää.⁴¹⁹ Taiteen perusopetuksen järjestäminen uuden hallinnon mallin mukaisesti yhteisohjautuvuuden tai yhteishallinnan periaattein ei ole ollut kivutonta. Yhteisiä toimintatapoja ja malleja rakenteesta on pitänyt etsiä.

Tein neljä asiantuntijahaastattelua käsityön taiteen perusopetuksesta ja päälimmäisenä ja ensimmäisenä ajatuksena haastattelutilanteista minulla jäi kuva käsityön taiteen perusopetuksesta sankaritarinana. Tutkielmani juonena ei kuitenkaan ole käsityön sankaritarina, sillä asiaa pohdittuni ymmärsin kyseen olevan enemmän vallan ilmenemisestä. Taistelun, ristiriitojen ja vastoinkäymisten voittaja on sankari. Sankari toteuttaa vastarintaa ja voitetaan taistelun on sankari. Vastarinnan olemassaolo kertoo vallasta, jota vastustetaan. Valtaa on kaikkialla, silti sitä on miltei mahdoton paikallistaa: yksi vallan löytämisen keino on etsiä sitä vastakohtaisuuksista ja vastarinnasta.⁴²⁰ Hallinta ja hallitseminen ovat aina vallankäyttöä. Taiteen perusopetus luotiin hallinnallisoin keinoin asiantuntijoiden avulla, kuten edellä on tuotu esille. Käsityö taisteli aseman itselleen taiteena taiteen perusopetuksessa, eli selvisi sankarina tästä taistelusta. Toinen suuri taistelu on taistelu paikasta auringossa. Tämä taistelu jatkuu yhä. Se on koko taiteen perusopetuksen, ja käsityön sen sisällä, taistelua toimintaresursseista. Sankaruus ja puhe taisteluista ovat seurausta vaikeuksista ja työstä esteiden voittamiseksi, jotta käsityön taiteen perusopetusta ylipäätään voidaan järjestää. Puheet selviytymisestä ovat kertomusta myös siitä, miten täysin uutta toimintaa uudella hallinnointimallilla on ollut vaikea toteuttaa, etenkin kun tavoitteena on ollut tehdä se järjestelmällä olemassa olevia resursseja uudelleen. Hallinnan vallankäytöllä resurssit on laitettu uuteen jakoon: valta toimii ja tuottaa uutta. Taistelu paikasta auringossa jatkuu yhä ja oikeutusta toiminnalle on edelleen perusteltava ja oikeutettava.

⁴¹⁹ M-L. Seilo haastattelu 26.1.2004.

⁴²⁰ Foucault 1982, 211.

M-LS: et kyl # kyl mä nään et käsityökoulun merkitys # niinkun kasvaa ## kasvaa niinkun # selkeesti # (nopeasti) kasvaako oppilasmäärät en tiedä koska visiohan on että kaikkien # kaikki # taiteen perusopetusta ei oo tarkotet tukaan koko # koko ikäluokalle # et täytyy toivoo sitte # että toi # niin sanottu # taitoaineena tämä # käsityö peruskoulussa säilyy että # Suomen # Suomen lumilaitaalu lautaalu # maajoukkueen # pojat ja tytöt joutuu kumminkin itse ompeleen noi sponssimerkkinsä pipoon ja # ja niinkun Aamulehdessä luitko viikonloppuna niin # niin niin

PT: en

M-LS: joo # siel on # joo # lumilaitaalu lautailu maajoukkueen # tota tyttöillä on kutimet siellä mukana ja ne tekee # tekee pipoja # jokaisella lautailijalla pitää olla semmonen kymmenkunta pipoo repertuaarissa ja sit ne myy niitä # muiden # muiden valtioiden edustusjoukkueille # ku niil ne ei osaa # neuloa # sit siinä oli tosiaankin joku poika siinä ompeli # ompeli sponssimerkkiä hihaan ja # ja tota # kyseli että miten tää päätellään tää lanka # että käsitteistökin oli ihan hanskassa

Seilo epäilee, että taiteen perusopetus ei ole tarkoitettukaan kaikille. Anita Kankaan mukaan kulttuuripolitiikan kolmas linja, jonka alku sijoittuu hyvin taiteen perusopetuksen syntyajankohtaan, korostaa yksilön kuluttaja-asemaa ja yksilöllisiä valintoja.⁴²¹ Valinnat ja valintojen mahdollisuudet yksilöille määräytyvät markkinaperusteisesti eivät enää hyvinvointivaltion sääntelyn ja periaatteessa kaikille samaa ajattelun mukaisesti. Periaatteessa yksilöt saavat valita mitä haluavat, mutta todellisuudessa kaikki valinnat eivät olekaan mahdollisia. Käsityön taiteen perusopetus toimii vapailla markkinoilla, sillä järjestäjien on itse etsittävä ja tehtävä tila ja resurssit toiminnan toteuttamiseksi. Kunnat rahoittavat vaihtelevasti taiteen perusopetusta ja yleisesti ottaen varakkaimmilla kunnilla on varaa tarjota paremmat palvelut asukkailleen kuin muilla. Eri taiteenaloja rahoitetaan eri tavoin. Opiskelijoille taiteen perusopetukseen osallistuminen on maksullista. Kaikista näistä syistä käsityön taiteen perusopetukseen osallistuminen on rajoitettua.

⁴²¹ Kangas 1999, 165–167.

Grönholmin sanoin:

Käsityön taiteen perusopetuksen tarkoitus on käden ja käsityön taitojen vieminen eteenpäin. Ja toisaalta, jos ajatellaan nyky maailmaa, niin se pohjaa pitkälti teoreettiseen.. tai se on väärä sana. Aistittomaan elämään. Arkielämä on kaukana tekemisestä ja ihmiset haluavat vapaa-aikanaan, jolloin voivat itse päättää ajankäytöstään, kädentaitoihin liittyviä harrastuksia. Oli se sitten käsityötä, kuvataidetta tai elokuvan tekoa... tai mitä tahansa, jossa käytetään moniaistisesti koko ihmisen kapasiteettia. Käsitöissä ajatellaan käsien kautta, kosketellaan materiaaleja ja käytetään erilaisia työvälineitä, ja sillä on merkitystä ihmisen hyvinvoinnille. Sillä on merkitystä lasten ja nuorten teoriapohjaisen koulutuksen vastapainona.⁴²²

Anttilan mukaan tämän ajan käsityöopetuksen yhteiskunnallisena tavoitteena on arkipäivän selviytymistaitojen oppiminen, oman elämän hallintaan kykenevä mielenterveydellisesti tasapainoinen henkilö, eli henkilö joka saa käsiensä taidon kautta mahdollisuuden elämyksiin ja itsensä ilmaisuun – ja koulutuksen avulla voi yhä jopa hankkia ammatin.⁴²³ Käsityön tekemisen tärkeyttä tuodaan esille myös ihmisen persoonallisuuden kokonaisen ja tasapuolisen kehittymisen takaajana.⁴²⁴ Täten käsityö on yhteiskunnallisesti arvokasta ja opetuksen oikeutusta perustellaan onnellisten, hyvinvoivien ja ehyiden kansalaisten tuottamisen päämäärillä. Käsityön tekemisen motiivi on muuttunut⁴²⁵. Tarve ja halu ovat korvautuneet toiveilla. Käsityötä tehdään itsensä kehittämisenä toiveena jotakin ylevää ja abstraktia kuten kohonnut elämänlaatu, itsensä löytäminen ja toteuttaminen tai kokonainen ihmisyyss⁴²⁶, ei enää siksi, että tarvitaan pöytäliina tai sukat.

Zygmunt Bauman käyttää käsitettä shoppailu arkipäivän kisasta, johon jokainen kultusyhteiskuntamme jäsen päivittäin osallistuu. Kyse ei ole pelkästään tavaroiden ostamisesta, katselemisesta ja valikoinnista vaan pikemminkin asenteesta, joka on levinnyt kaikille elämänalueille. Kaikkea voi shoppailla, sillä toimintamme muistuttaa ostosten tekoa kun vertailemme vaikkapa minkä itseämme kehittävän harrastuksen valitsemme ensisyyksynä. Pohdimme mitä itsessämme haluamme kehittää ja miten. Onko kehitettävä alue oma terveys vai esimerkiksi oma ilmaisu käsityön taiteen perusopetuksessa. Molemmista saattaa olla

⁴²² I. Grönholm, haastattelu 16.1.2004.

⁴²³ Anttila 2003, 75–76.

⁴²⁴ Kojonkoski-Rännäli, 1995, 67–68.

⁴²⁵ Luku 6.4.

⁴²⁶ Bauman 2002, 90–94.

hyötyä myös työelämän markkina-arvon lisääntymisenä. Mietimme kenen järjestämään toimintaan osallistumme ja onko sen laatu-hintasuhte meitä tyydyttävä. Kuluttajalle tarjottuja vaihtoehtojen ja valinnan mahdollisuuksien runsaus on vapautta.⁴²⁷ Käsityön taiteenalan yksi perusta on omista kokemuksista lähtevä yksilöllinen ilmaisu, kuten luvussa 7.2 on esitetty. Ilmaisu ja nimenomaan omien kokemusten ilmaisu vastaa juuri oikealla tavalla tämän ajan subjektien pyrkimyksiin ja tavoitteisiin muodostaa identiteettiään ja kehittää kykyjään.

Nykyajan kelluvalle subjektille taiteen perusopetus näyttäytyy mahdollisuutena onneen ja parempaan, kokonaisvaltaisempaan, ihmisyyteen. Siihen voi tarttua. Siihen voi tarttua myös naulakkoyhteisöjen yhteiskunnalle ominaisin tavoin: poimien vähän, vaihtelevasti monenlaista, itse haluamanaan aikana ja siinä määrin kuin itse haluaa.⁴²⁸ Koska se on vapaaehtoista koulutusta, siinä on asiakkaan markkinat. Se on saatava halutuksi ja se on saatu halutuksi mahdollisuutena parempaan ja täydempään ihmisyyteen. Käsityön taiteen perusopetuksen ja koko taiteen perusopetuksen yhtenä yhteiskunnallisena merkityksenä on tuottaa hyvinvoivia kansalaisia. Taiteen perusopetuksen perustamista perusteltiin muun muassa argumenteilla taidekasvatuksen vaikutuksesta jokaisen nuoren persoonallisuuden eheytyemisessä ja arvovalintoihin kypsyemisessä.⁴²⁹

Osallistujilleen taiteen perusopetus on Rosen mainitsema hallinnon luoma mahdollisuus⁴³⁰ kahdellakin tavalla. Se on mahdollisuus tahoille, jotka haluavat antaa taideopetusta. Se on myös mahdollisuus subjekteille eli yksilöille, jotka haluavat harrastaa tai opiskella eri taiteita. Ihmisille, jotka haluavat kehittää itseään. Valtionhallinto antaa järjestelmän eli puitteet, muu toteutus on vapailla markkinoilla määräytyvää eli subjektista tai järjestävän tahon vapaasta tahdosta määräytyvää. Taiteen perusopetus on nenän edessä heiluva porkkana ja mahdollisuuksien maailma. Tässä tuleekin hallinnon älyllisten tekniikoiden hienous esille: meidät on saatu haluamaan taiteen perusopetusta. Käsityön taiteen perusopetus on markkinoiden yksi malli ja houkutus yksilöille mitä voin itsestäni tehdä ja millaisen itsestäni tai lapsestani haluan.⁴³¹ Porkkanana on ihmisen hyvinvointi ja kokonaisen ihmisyyden utopian tavoittelu.

⁴²⁷ Bauman 2002, 90–111.

⁴²⁸ Bauman 2002.

⁴²⁹ Kuhmonen 1989a, 3.

⁴³⁰ Rose 2000, 165.

⁴³¹ Kangas 1999, 166.

Kädentaitojen ja taidekasvatuksen opetus on saatu halutuksi, mutta taiteen perusopetukseen ei pysty vastaamaan kysyntään. Alkuperäiset tavoitteet taidekasvatuksen koordinoijana, yhtenäistäjänä ja saavutettavuuden lisääjänä ovat mielestäni jääneet osittain toteutumatta. Taiteen perusopetuksen parissa on vain reilu kymmenen prosenttia peruskouluikäisistä lapsista ja nuorista. Läheskään kaikkia taiteita ei ole joka paikkakunnalla tarjolla. Lisäksi on muodostunut tarve luoda lastenkulttuurikeskukset kehittämään ja edistämään taidekasvatusta Suomessa: tavoitteet muistuttavat kovasti taiteen perusopetukselle alun perin asetettuja päämääriä. Taiteen perusopetus ei ole päässyt vielä toteutumaan sillä volyyymilla kuin alun perin oli tarkoitus.

Puhe selviytymisestä, vaikeuksista, taistelusta ja voitoista hämmensivät aluksi. Nyt ymmärrän ne politiikan tekemisenä, hallintana ja vallan ilmentymisenä. Poliitikalle valtataisteluna oikeuksista ja etuuksista on luonnollista olla neuvottelua, puolustelua ja taistelua. Seilon kommentti kuvastaa samaa asiaa ”kaikki on # niinku oppinu käyttämään puheenvuoroja tiukoissa tilanteissa.”⁴³² Poliitiikan muutos näkyy puhettavassa: liberalisemman politiikan ja uuden hallintomallin mukaan hallinta suuntautuu eri kohtaan ja saavutettuja etuja arvioidaan koko ajan ajatuksena niiden ottaminen pois, mikäli tavoitteet eivät täyty. Koko ajan on perusteltava, oikeutettava, puolustettava ja taisteltava jaettavana olevista resursseista. Jokaisen on otettava osaa valtapeliin. Poliitiikan ja talouden diskurssit ovat siirtyneet kädentaitojen opettamisen maailmaan.

⁴³² M-L. Seilo haastattelu 26.1.2004.

8 Päätäntö

Tutkimukseni etenee käsityön historiasta kohti taiteen perusopetuksen syntymistä ja edelleen syventyen käsityön taiteen perusopetukseen. Käsityön historiasta on nostettu esille kohtia, jotka vaikuttivat myöhemmin käsityön taiteen perusopetuksen muotoutumiseen. Foucault'n käsitteet polveutuminen ja periytyminen suuntasivat käsityön taiteen perusopetuksen juurien analysointia. Toisaalta Foucault'n ajatus sattumasta on vaikuttanut tapaan, jolla olen analyysia vienyt eteenpäin. Historia voidaan saada näyttämään yhtenäiseltä ja loogiselta, mutta todellisuudessa se ei etene näin. Sattuman tai suunnittelemattomuuden ja toisaalta hallinnan, joka taas liittyy valtaan, rajapinta on tutkimuksessani kiinnostuksen kohteena.

Luvut viisi ja kuusi käsittelevät käsityön kulttuurista kontekstia eli sitä taustaa, jota vasten käsityön taiteen perusopetus syntyi ja tehtiin. Luvut ovat myös käsityön taiteen perusopetuksen historiaa. Käsityön edistäminen eri päämäärin eri aikoina on synnyttänyt erinimisiä käsitöitä, ja samalla näiden käsitöiden sisällöt ovat rajautuneet tietynlaisiksi. Osa näistä käsitöistä, esimerkiksi käsi- ja taideteollisuus, oli voimakkaasti läsnä käsityön taiteen perusopetusta synnyttäessä. Osaan taas, kuten 1980-luvun peruskoulun käsityöhön, tehtiin voimakkaasti eroa ja se oli siten vaikuttamassa. Käsityön historia sisältyy käsityön taiteen perusopetuksen olemukseen. Luvusta viisi edeten on nähtävillä reitti, joka johtaa käsityön taiteen perusopetuksen syntymiseen ja muotoutumiseen. Luvun seitsemän kanssa reitti tuo esille sen, miten käsityön taiteen perusopetus on muotoutunut käsitteellisesti ja sisällöllisesti.

Tuomikoski kirjoitti, että taiteen perusopetus ei syntynyt, vaan se luotiin.⁴³³ Kuitenkin se myös syntyi 1980–90-lukujen taitteessa kiteytyneistä ja patoutuneista asioista, joista yhdessä kertyi niin suuri voima, että tarve taiteen perusopetukselle pulpahti pinnalle eli tietoisuuteen. Tämän jälkeen ongelma ratkaistiin eli taiteen perusopetus perustettiin. Ongelmana tai tarpeena oli tietoisuuteen pulpahtaneiden taidevajauksen ja kädentaitojen osaamattomuuden ongelmien poistaminen. Käytän tässä termiä kädentaitojen osaamattomuus, sillä kyseessä ei ollut vain käsityön osaamattomuuden pelko. Samaan aikaan oli syntynyt

⁴³³ Luku 4.1.

tarve uudistaa käsitöiden opetusta. Nämä asiat yhdistyivät ja syntyi käsityön taiteen perusopetus.

Käsityön ja taiteen rajat ja lajit ovat ihmisen luomia konstruktioita. Tästä syystä ne ovat muuttuvia, ja kukin aika ja kulttuuri määrittävät niiden sisällöt ja rajat hieman eri tavoin. Käsityönopetusta edistettiin kauan taito tavoitteena, sitten sijalle astui taiteellisuus. Molemmat tavoitteet kulkivat laadun lisäämisen tavoitteen alla. Toki taito oli edelleen tavoitteena, mutta se määriteltiin eri tavoin kuin muutama vuosikymmen sitten. Nyt taitoon sisältyivät taiteellisuus, esteettisyys ja ilmaisu - käsityö lähestyi taidetta. Kädentaitojen ja käsityön taitojen opettamisen taustatavoitteen muutos oli seurausta muuttuneesta yhteiskunnallisesta tilanteesta. Yhteiskunnassa pärjäämisessä tarvittavat taidot olivat sisällöllisesti muuttuneet. Sarjatyönä tehtävää käsityöllistä työtä tai kodinperustamiseen ja -huoltamiseen tarvittavia käsityön taitoja ei enää tarvittu. Syy ja tarve kädentaitojen oppimiseen alkoi löytyä itsensä ilmaisemisesta, kehittämisestä ja harrastamisesta. Toisaalta työelämässä tarvittiin yhä enemmän taiteellista osaamista ja estetiikan tajua. Kaikesta tästä syntyi tarve uudistaa käsityön ja kädentaitojen opetusta. Kädentaidoista ja taiteellisesta osaamisesta tuli yhteiskunnallinen ongelma, joka pyrittiin poistamaan koulutuksen sisältöjä muuttamalla. Lisäksi syntyi taiteen perusopetus, joka täydensi olemassa ollutta taidekasvatusjärjestelmää, jonka ei nähty pystyvän vastaamaan tarpeeseen.

Käsityö taiteen perusopetuksena muuntui vastaamaan taidevajauksen ja kädentaitojen osaamattomuuksien vajauksien täyttämiseen. Sisältö uudelle käsityölle syntyi ja tehtiin yhdistellen menneitä ja aikalaisia tapoja tehdä käsityötä. Käsityön taiteen perusopetuksen diskurssi, eli tapa ajatella ja puhua tästä käsityöstä, syntyi ja tehtiin menneistä ja aikalaisista diskursseista – osaksi etsien samuuksia mutta myös hyvin voimakkaasti vastadiskursseina silloiselle kädentaitojen opetukselle ja tavoille tehdä käsityötä. Uutta käsityön taiteen perusopetuksessa oli uudenlainen sisällöllinen kokoonpano ja sitä kautta käsitteiden sisältöjen, kuten esimerkiksi käsityö, uudenlainen määrittely. Käsityö muuntui tarkoittamaan 1980-luvun ”tuohikulttuurista” ja askartelusta tämän päivän taiteen perusopetuksen ilmaisevaa käsityötä.

Luvut 6 ja 7.1 valottivat prosessia käsityön tulemisesta mukaan taiteen perusopetukseen. Luku kuusi päättyy siihen, että käsityön taiteen perusopetus syntyi. Käsityö tuli yhdeksi taiteeksi taiteen perusopetuksen konstruktioon. Käsityö ja taide eivät kuitenkaan yhdisty-

neet hetkessä ja luvussa 7.1 analysoitiin käsityön ja taiteen rajapinnan välistä ongelmallisuutta. Esille tulivat yhteistyön ja kommunikatiivisuuden merkitykset uudenlaisen yhteisen sosiaalisen todellisuuden rakentamisessa, toisin sanoen uusi kulttuurinen merkitys käsityölle taiteen perusopetuksena muodostettiin yhdessä. Käsityöstä tuotettiin taide. Kulttuurinen merkitys ei ole abstrakti luomus tai syntynyt itsestään, vaan se muodostui ja muodostettiin ihmisten välisessä kanssakäymisessä. 2000-luvun alun käsityön kontekstina on ilmaisu, luovuus, itsen toteutus, vapaa-ajan tekeminen, itsen kehittäminen, parempi ihmisyyys ja onnellisuuden tavoittelu.

Käsityön taiteenalan perusteet diskurssin olemassaolo selkiytyi vasta analyysini edetessä ja itse pidän sitä yhtenä merkittävimpänä tuloksenani; tätä keskustelua käsiteltiin luvussa 7.2. Koska käsityö on yksi taiteenalan taiteen perusopetuksessa, on sillä oltava myös taiteenalan perusteet. Tähän liittyy olennaisena osana käsityön itsenäisen historian puhutavan omaksuminen. Mikäli tämän ajan lapset ja nuoret todellakin omaksuvat käsityksen käsityöstä omana taiteenalana, on muutos ajattelussa ja näkökulmassa käsityöhön varsin merkittävä. 2000-luvun alussa omien kokemusten ilmaisu käsityöllisin keinoin ja materiaalein, joihin käsityön taiteen perusopetuksen taiteellisuus kiteytyy, näyttäisi olevan tästä ajasta ja tämän ajan vaatimus käsityölle. Toisin sanoen paras ja oikea käsityö on omista kokemuksista lähtevää persoonallista luovaa ilmaisu.

Tutkimuksessa kulkee yhtenä taustajuonena käsitys, että käsityönopetusta on perusteltu ja oikeutettu eri aikoina eri syin ja tavoittein. Käsityön opetuksen taustalla olevan tavoitteen vaihtaminen tai vaihtuminen näkyy muutoksena käsityön diskursseissa. Uusi totuus tai tavoite käsityön opetuksen taustalla on pitänyt perustella eli sen paremmuus oli pitänyt oikeuttaa: tästä on syntynyt taistelua ja hankausta. Käsityön taiteen perusopetuksestakin puhutaan sankarina eli taistelun voittajana, koska se on olemassa. Myös diskurssien muutos ja toisaalta niiden valta tulevat näkyville. Tämän ajan käsityönopetuksen perustelu on ilmaisu, innovatiivisuus, uudistuminen, muuntautumiskyky ja yksilön eheäksi kasvaminen kädentaitojen ja taidekasvatuksen avulla – yksilön onnellisuus, täysi elämä ja kokonaisvaltainen kehittyminen, jotka takaavat myös täyden hyödyn yhteiskunnalle ja työelämälle. Teoreettinen tai katsottavaksi tarkoitettu aines elämässä ei riitä, vaan mukana on oltava myös itse kokemista ja tekemistä. Työelämän ja yhteiskunnan hyötytavoite ei ole sinänsä muuttunut, mutta tapa, jolla se saavutetaan kädentaitojen opetuksessa, on muuttunut. Käsityksemme parhaasta ja oikeasta käsityöstä on vaihtunut. Jatkotutkimuksessa olisi

mielenkiintoista pohtia, ovatko käsityön luovuus ja ilmaisu jo miltei pakkoa nykyaikana. Kopioiva tai sarjatyönä tehty käsityö on miltei julistettu pannaan. Käsityön luovuuteen, ilmaisuun ja innovatiivisuuteen kasvattavaa vaikutusta perustellaan voimakkaasti työelämän tarpeilla: luova kulttuuriteollisuus ja tietoteollisuus ovat päivän käsitteitä. Työelämässäkään ei pelkkä taito riitä enää – kuten ei käsityössäkään – on oltava lisäksi luova, innovatiivinen, alati uudistuva ja uusia tuulia etsivä ja vaistoava. Koemme sen kehittymisenä, vapautena – mutta onko se sittenkin pakkoa? Uhkana pidetään kehityksen kelkasta putoamista.

Taustatavoitteiden muutoksella on merkitystä subjektitasolla. On täysin eri asia oppia käsityötä taiteena kuin esimerkiksi tehtaaseen sarjatyöskentelyyn tarvittavana työtaitona. Lapset tai nuoren maailmankuva muotoutuu hyvin erilaiseksi. Käsityöstä on tulossa ehkä hyödytön ylellisyystuote – tehdään taidetta taiteen vuoksi. Vai tuleeko käsityön tekemisen (taiteellisesta) prosessista oman identiteetin rakennuspuu? Ajatus käsityön taiteen alan perusteista ja oman itsenäisen historian omaamisesta on mullistava ajatus: käsityö on itsenäistynyt uudella tavalla. Käsityön taiteen perusopetus on muuttanut käsitystämme käsityöstä ja sitä kautta maailmankuvaamme.

Mikä on vaikuttanut käsityön taiteen perusopetukseen? Edellä käsiteltiin historiasta periytyviä vaikutuksia. Tutkimuskysymykseni kolmannen osan myötä tutkimuksessani nousevat esille hegemoniset diskurssit käsityön taiteen perusopetuksen sisällä ja näitä käsitellään luvussa seitsemän. Osa näistä diskursseista periytyy menneestä kuten käsityön taiteen perusopetuksen sisältöjen muodostumiseen vaikuttanut modernin taiteen ja ajattelun perinne. Toisaalta käsityön tuleminen mukaan taidemaailmaan taiteen perusopetuksena on pluralistisen nykytaiteen käsityksen mukaista ajattelua. Valta (hegemonia, hallinta) ja hallitsemattomuus (kulttuurinen, tahaton vaikutus) kohtaavat tätenkin: taiteen perusopetuksesta haluttiin luoda uutta, mutta vanha periytyi. Aineistoni ei anna vastausta siihen, mikä on nykytaidekasvatuksen vaikutus käsityön taiteen perusopetukseen. Sitä olisi mielenkiintoista selvittää.

Etsin käsityön taiteen perusopetuksen juuria ja sen muodostumiseen vaikuttaneita voimia. Historian vaikutuksen ymmärrän osana kulttuurista vaikutusta. Kulttuurista vaikutusta on edellä mainittu modernin ajan ajattelun perinteen vaikutus käsityön taiteen perusopetukseen: hegemoniset diskurssit muokkasivat tai periytyivät mukaan. Toinen suuri vaikuttaja

oli hallinta. Hallinnan vaikutus on muokannut kulttuuria ja siten se on osa historiasta polveutuvaa vaikutusta. Hallinta on ihmisen tietoisesti tekemää tai haluamaa vaikutusta ja kulttuurinen välillisemmin ihmisen tuottamaa vaikutusta. Hallinta on ”ikuinen yritys” kehittää yhteiskuntaa paremmaksi. Hallinta on päämäärätietoisesti tehtyä vaikuttamista, tosin lopputulos ei ole aina päämäärän mukainen. Mikä on käsityön taiteen perusopetuksessa kulttuurista vaikutusta? Entäpä hallinnan vaikutusta? Nämä kaksi linjaa kiteytyvät sanoihin käsityön taiteen perusopetus syntyi ja tehtiin. Hallinta kulkee usein käsitteen kehittämisen alla, ja tällä kehittämisellä on ollut eri tavoitteet ja päämäärät eri aikoina. Luvussa viisi käsiteltiin käsityön historiaa käsityön taiteen perusopetuksen juurien näkökulmasta. Luvusta kävi selkeästi ilmi, kuinka hallinnollisilla toimenpiteillä käsityötä ja siten todellisuuttamme on muutettu eri aikoina. Käsityön eri nimitykset ja tarkoitukset ovat syntyneet usein hallinnollisten toimenpiteiden seurauksena: käsityö on määritelty ja rajattu tietyn tavoitteen mukaisesti. Kielellä muokattiin maailmankuvaa tarkoituksellisesti: kieltä käytettiin vallan ja hallinnan välineenä. Hegemonian aseman saavuttaneet puhe- ja ajattelutavat muokkasivat todellisuutta vaikuttaen tekoihin. Luvussa 7.3 tuli esille, miten kulttuurinen vaikutus sotki hallinnollisia tavoitteita, eli käytännön toteutuksessa tyttöjen ja naisten toimijuudelle löytyy paremmin paikka kuin poikien ja miesten. Käsityön taiteen perusopetus oli ja on tarkoitettu kaikille, mutta siitä tuli nais- ja tyttövaltaista. Nais- ja tyttövaltainen käsityön diskurssi oli hegemonian asemassa vaikuttaen myös tekoihin. Käsityön taiteen perusopetusta lähtivät toteuttamaan tahot, joiden perinne oli pitkälti naisten käsityön opetuksessa. Tavasta ajatella ja toimia on ollut hankalaa ponnistautua irti. Luvussa 7.4 esiteltiin käsityön taiteen perusopetuksessa taisteluna ja sankaruutena esille tulevaa puhetapaa, jonka analyysin edetessä ymmärsin olevan kaikua hallinnasta ja nimenomaan taistelusta resursseista, joita hallinnollisesti säädelään. Taistelu käsityön taiteudesta voitettiin käsityön tullessa mukaan yhdeksi taiteeksi taiteen perusopetukseen, mutta taistelu paikasta auringossa eli resursseista jatkuu yhä. Talouden ja hallinnan diskurssit ovat olleet ja ovat läsnä käsityön diskursseissa ollen tälläkin hetkellä mitä ajankohtaisimpia.

Yksi tutkimuksen taustalla kulkeva kehityslinja kertoi siitä, että vastuu kädentaitojen opetuksesta oli ensin kodeilla, sitten se siirrettiin voimakkaasti yhteiskunnan vastuulle ja etupäässä oppivelvollisuuskoulun ja myöhemmin myös ammatillisen koulutuksen tehtäväksi. Nyt vastuu, etenkin lasten kädentaitojen opetuksesta, on siirtymässä yhä enemmän tahoille, jotka tarjoavat taide- ja taito-opetusta harrastuksena ja vapaa-ajalla opiskeltavana lisänä. Vastuu kädentaitojen oppimisesta on siirtynyt yhä enemmän kodeista pois ja itse tekemi-

nenkin tapahtuu yhä harvemmin kotona. Kädentaitojen välittyminen on hallinnon alaista toimintaa.

Valta, hallinnan analytiikka, diskurssianalyysi ja myös kulttuuritutkimuksellinen lähestyminen kietoutuivat yhteen analyysissäni ja lähestymistavassani. Tutkimukseni aihepiiri on ollut minulle kauan selvillä, mutta vasta tutustuttuani valtatutkimukseen minulle avautui sellaisia käsitteitä ja menetelmiä, joiden kautta pääsin siihen asiaan, jota olin hakenut. Valtan tutkimus avasi minulle myös diskurssianalyysia ja kulttuuritutkimusta, eli toi näkökulman aiheeseeni. Tosin sanoen miten lähteä käyttämään diskurssianalyysia menetelmänä. Foucault’laisen ajattelun myötä ymmärsin, että minun on otettava historiaa huomioon päästäkseni käsiksi nykyisyyteen. Samaten foucault’lainen vallankäsitys tuottavana ja toimeenpanevana voimana sai minut ymmärtämään taiteen perusopetuksessa runsaasti esille tulevaa taistelupuhetta, jota en ensi alkuun millään tahtonut ymmärtää ja paikallistaa.

Valta-, hallinta- ja diskurssitutkimus ovat hedelmällisiä tapoja lähestyä käsityön määrittämistä eri aikoina. Tutkimukseni avaa sitä, miten käsityön taiteen perusopetusta tuotettiin ja perusteltiin. Käsityön taiteen perusopetus luotiin ensin teksteinä. Se luotiin hallinnollisena rakenteena yhtenäistämään ja kehittämään kädentaitojen opetusta halutun tavoitteen suuntaisesti. Taiteen perusopetuslain ja opetussuunnitelmien tekeminen ja uudistaminen ovat olleet kielellisiä prosesseja eli retorisen vakuuttelun ja suostuttelun läpäisemää toimintaa. Toisin sanoen se on ollut vallankäyttöä, hallintaa ja puhetaipojen uusintamista eli maailma muokattiin toivotunlaiseksi. Diskurssi on ajattelu-, puhe- ja toimintatapa; käsityön taiteen perusopetus luotiin ensin diskurssina ja sen jälkeen se syntyi vasta käytännön toimintana paikkakunnilla.

Näkökulmani käsityön taiteen perusopetukseen muuttui, sillä alussa näin sen valmiina tuotteena, mutta nyt miellän sen enemmän prosessina. Toisaalta se on laajasta näkökulmasta katsottuna, eli yhteistyöverkostoineen, hallinnan tekniikka, jonka avulla tällä hetkellä kädentaitojen opetuksen yksi muoto toteutetaan. Mielsin myös esimerkiksi käsityön taiteen perusopetuksen tämän hetken toteuttajat samaksi kuin käsityön taiteen perusopetus. Näiden välillehän ei yhtäläisyysmerkkiä voida laittaa. Ne ovat eri rakennelma, ja jälkimmäisellä voisi olla muitakin tai toisenlainen toteuttajajoukko. On turhaa pohtia, onko (käsityön) taiteen perusopetus epäonnistunut tavoitteidensa saavuttamisessa – on hedelmällisempää ajatella, että ne eivät ole vielä päässeet toteutumaan. Käsityön taiteen perusope-

tuksen kehittämisen kannalta on oleellista miten se ymmärretään ja määritellään. Teorioiden mukaan konstruktiot institutionalisoituvat kehityksensä jossain vaiheessa: rakennelmat vakiintuvat ja vakiintumisesta saattaa seurata liian rajattuihin määritelmiin asettumista, jotka taas vaikeuttavat tai ehkäisevät muutoksen.

Keväällä 2005 kävin kahdessa käsityön taiteen perusopetuksen näyttelyssä eli Etelä-Pohjanmaalla Seinäjoella Näppi käsityökoulun näyttelyssä ja Jyväskylän käsityökoulun näyttelyssä. Olen parisen vuotta pohtinut sitä, mitä käsityön taiteen perusopetus on ja tämän tutkimuksen myötä erityisesti sitä, mitä taiteellisuus käsityössä on. Ehkäpä taidekasvatuksen opintojeni myötä ajattelen liiankin voimakkaasti taiteen näkökulmasta, tai pikemminkin liian korkeataiteen ja taiteen ahtaan määrittelyn näkökulmasta. Käsityössä käytettävyyden on hyvin olennainen asia – kuten se pitää ottaa huomioon vaikkapa myös arkkitehtuurissa. Tuotteet tai teos on useimmiten tarkoitettu myös käytettäväksi. Molemmissa vierailmissani näyttelyissä käytettävyyden ja toisaalta ei-käytettävät teokset tai tuotteet olivat rinta rinnan esillä. Molemmat lähtökohdat kuuluvat olennaisena osana käsityön taiteen perusopetuksen sisältöön. Omalla liian korkealentoisella ajatusmaailmallani tarkoitan sitä, että huomasin näyttelyssä välillä unohtaneeni käsityön käytettävyyden aspektin. Käsityöstä ei ole tarkoitus tehdä ei-käytettävää taidetta, sillä silloin se ei ole enää käsityötä. Puhdas ”taide taiteen vuoksi” -ajattelu ei täysin käsityössä voi toteutua. Toisaalta materiaali määrää ja määrittää voimakkaasti ilmaisua käsityössä, kuten se tekee esimerkiksi myös kuvanveistossa ja arkkitehtuurissa.

Taidekasvatuksen näkökulmasta käsityön taiteen perusopetusta ei ole tutkittu, joten tutkimukseni on keskustelun avaaja tähän suuntaan. Diskurssitutkimus ei sinänsä tuota laajalaisesti yleistävää tietoa. Tutkimusaineisto on kuitenkin pyritty kokoamaan ottaen huomioon koko käsityön taiteen perusopetuksen toteuttajajoukko, joten siten tutkimus ei painotu vain osaan järjestäjistä. Tutkimuksessa painottuu voimakkaasti aineiston luonteesta johtuen haastattelemieni henkilöiden näkemys käsityön taiteen perusopetuksesta sekä oma tulkintani niistä. Analyysiin valitut keskustelut ja diskurssit ovat aina tutkijan valitsemia tai esille nostamia näkökulmia ja ne olisi voitu valita toisin ja tulkita toisin. Toisaalta eri aineistosta olisi syntynyt erilainen tulos. Täten tutkimukseni on yhtä aikaa sekä kokonaisvaltaisesti eri tahot mukaan ottava että toisaalta rajattu näkemys. Toivon tutkimukseni olevan sytyke monipuolisempaan pohdintaan siitä, miten käsityön taiteen perusopetus on muodostunut ja etenkin miten tästä eteenpäin sitä tulisi kehittää ja toteuttaa. Tutkimukseni

on näkökulma käsityön taiteen perusopetuksen todellisuuden rakentumiseen ja rakentamiseen. Alussa mainitsen olleeni ulkopuolinen tarkkailija, mutta tällä keskustelunavauksella vaikutan omalta osaltani edellä mainitsemani todellisuuden rakentumiseen.

Jatkotutkimuksessa olisi mielenkiintoista pohtia miten käsityötuotteen tai -teoksen omistajuus on muuttunut kun käsityö tehdäänkin omia kokemuksia ilmaisten eikä suoranaiseksi käyttötuotteeksi. Käsitykseni mukaan käsityön taiteen perusopetus on muuttunut jo paljon alkuaajoistaan, ja olisikin mielenkiintoista pohtia miten nykytaiteen teoriat ja nykytaidekasvatuksen sisällöt näkyvät käsityön taiteen perusopetuksen sisällöissä tällä hetkellä.

Lähteet

- Ahponen, P. 1988. Kulttuuriministerit tentissä. *Arsis* 3–4, 6–21.
- Ahponen, P. 2001. Kulttuurin pesäpaikka. Yhteiskunnallisia lähestymistapoja kulttuuriteoriaan. Helsinki: WSOY.
- Anttila, P. 1993a. Käsityön ja muotoilun teoreettiset perusteet. Helsinki: WSOY.
- Anttila, P. 1993b. Mitä on käsityöllinen toiminta? Teoksessa A. Heikkinen & U. Salmi (toim.) *Puheenvuoroja käsityön ja ammattikasvatuksen filosofiasta*. Tampereen Yliopisto, 9–26.
- Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet. Helsinki: Akatiimi Oy.
- Anttila, P. 2003. Käsityön korkea-asteen koulutus Suomessa. Teoksessa P. Anttila, D. Heikkilä & I. Ylönen *Suomalaisen käsityökoulutuksen vaiheita 1700-luvulta 2000-luvulle*. Jyväskylä: Suomen käsityön museo. Suomen käsityön museon julkaisuja 22, 75–96.
- Anttonen, S. 1998. Valta, moraalit ja yhteiskunnallis-historiallinen oppiminen: sivistyshistoriallinen tie kansallissosialistisesta totuuden politiikasta demokratisoiviin uudelleen-koulutusohjelmiin. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 639.
- Bauman, Z. 2002. *Notkea moderni*. Tampere: Vastapaino.
- Dalton, P. 2001. The gendering of art education. Modernism, identity and critical feminism. Buckingham: Open University Press.
- Danto, A. 1987. Taideteokset ja todelliset esineet. Teoksessa M. Lammenranta & A. Haapala (toim.) *Taide ja filosofia*. Helsinki: Gaudeamus, 103–118.
- Danto, A. 1964. The artworld. Teoksessa P. Alperson (toim.) *The philosophy of the visual arts*. New York: Oxford University Press, 426–433.
- Dean, M. 1999. *Governmentality : power and rule in modern society*. London: Sage.
- Dewey, J. 1980. *Art as experience*. 18. painos. New York: G. P. Putnam's sons.
- Dickie, G. 1974. *Art and the aesthetic: an institutional analysis*. New York: Ithaca.
- Dickie, G. 1987. Paluu taideteoriaan. Teoksessa M. Lammenranta & A. Haapala (toim.) *Taide ja filosofia*. Helsinki: Gaudeamus, 119–128.
- Dreyfus, H. L. & Rabinow, P. 1982. *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics*. With an afterword by Michel Foucault. Chicago: University Chicago Press.

- Eaton, M. M. 1994. Estetiikan ydinkysymyksiä. Suom. P. Rantanen. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Esitys viestintäkulttuurialan ammatillisen koulutuksen sekä taidepedagogikoulutuksen järjestelyiksi. Viestintäkulttuurialan ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmaorganisaation mietintö. Komiteamietintö 1990:23. Helsinki: Opetusministeriö.
- Fornäs, J. 1998. Kulttuuriteoria: myöhäismodernin ulottuvuuksia. Suom. M. Lehtonen et al. Tampere: Vastapaino.
- Foucault, M. 1982. Afterword. The subject and power. Teoksessa H. L. Dreyfus & P. Rabinow *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics. With an afterword by Michel Foucault*. Chicago: University Chicago Press, 208–226.
- Hallituksen esitys HE 86/1997. Hallituksen esitys Eduskunnalle koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi. Saatavilla www-muodossa <URL:http://www.finlex.fi>. Luettu 2.11.2003.
- Heikkilä, A. 1989. Taiteen perusopetus tulee – onko opisto valmis? *Opistolehti* 6, 12–14.
- Heikkinen, A. 1999a. Johdanto. Teoksessa A. Heikkinen, M., Korhakangas, L. Kuusisto, P. Nuotio & L. Tiilikka *Elinkeinojen edistämisestä koulutuspalvelujen laaduntarkkailuun? ”Suomalaisen ammattikasvatuksen erityisyyttä etsimässä” -projektin 2. väliraportti*. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 20, 3–42.
- Heikkinen, A. 1999b. Johtopäätöksiä ja suuntaviivoja jatkotutkimukseen. Teoksessa A. Heikkinen, M., Korhakangas, L. Kuusisto, P. Nuotio & L. Tiilikka. *Elinkeinojen edistämisestä koulutuspalvelujen laaduntarkkailuun? ”Suomalaisen ammattikasvatuksen erityisyyttä etsimässä” -projektin 2. väliraportti*. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 20, 203–247.
- Heikkinen, A., Korhakangas, M., Kuusisto, L., Nuotio, P. & Tiilikka, L. 1999. Elinkeinojen edistämisestä koulutuspalvelujen laaduntarkkailuun? ”Suomalaisen ammattikasvatuksen erityisyyttä etsimässä” -projektin 2. väliraportti. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 20.
- Heikkinen, A. & Kuusisto, L. 1999. Käsiyö- ja teollisuusalan sekä kotiteollisuuden ammattikasvatustahallinnon kehityskulkuja. Teoksessa A. Heikkinen, M., Korhakangas, L. Kuusisto, P. Nuotio & L. Tiilikka. *Elinkeinojen edistämisestä koulutuspalvelujen laaduntarkkailuun? ”Suomalaisen ammattikasvatuksen erityisyyttä etsimässä” -projektin 2. väliraportti*. Ammattikasvatussarja 20. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 20, 46–77.

- Heikkinen, K. 1997. Käsityöt naisten arjessa. Kulttuuriantropologinen tutkimus pohjoiskarjalaisten naisten käsityön tekemisestä. Helsinki: Akatiimi.
- Heino, U. 1992. Käsityö järjestyksen kourissa – 1600-luvun käsityö ja käsityöläiset. *Genos* 63(1992), 17–22, 28. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <URL: http://www.genealogia.fi/genos/63/63_17.htm>. Luettu 7.2.2005.
- Heiskanen, I., Kangas, A. & Mitchell, R. (toim.) 2002. Taiteen ja kulttuurin kentät. Perusrakenteet, hallinta, lainsäädäntö ja uudet haasteet. Helsinki: Tietosanoma.
- Helén, I. 2004. Hyvinvointi, vapaus ja elämän politiikka. Teoksessa K. Rahkonen (toim.) *Sosiologisia nykykeskusteluja*. Helsinki: Gaudeamus, 206–236.
- Helle, S. 1966. Taidekasvatus oppikoulussa. Teoksessa *Taidekasvatus. Taidekasvatusseminaari Jyväskylässä 13–18.6.1966*. Helsinki: Suomen kulttuurirahasto, 125–130.
- Humalajärvi, M. & Seilo, M-L. 1999. Käsityö koskettaa. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Husa, S. 1995. Foucault’lainen metodi. Filosofinen n&n aikakauslehti 3, 42-48. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <URL:http://www.netn.fi/395/netn_395_husa.html>. Luettu 5.9.2005.
- Hyvönen, H. 1987. Loviisan puuseppien ammattikunta 1755–1866. Loviisa: Loviisan kaupungin museo. Julkaisuja 4.
- Hälvä, M. 1966. Tyttöjen käsityö. Teoksessa *Taidekasvatus. Taidekasvatusseminaari Jyväskylässä 13–18.6.1966*. Helsinki: Suomen kulttuurirahasto, 166–168.
- Isaksson, V. 2003. Sukupuolten ja sosiaalisen tasa-arvon näkökulma käsityönopetukseen sekä mietteitä tulevast. Teoksessa M-R. Simpanen (toim.) *Lyhyt oppimäärä koulunkäsityöhön*. Jyväskylä: Suomen käsityön museo, 47–66.
- Jarva, V. 1991. Viestintäkasvatuksen visiot: kasvatusta maailmansuomalaiseksi. Teoksessa *Viestintäkasvatuksesta viestintäopetukseen. Viestintäkulttuuritoimikunnan III mietintö*. Komiteamietintö 1991:12. Helsinki: Opetusministeriö, liite 1.
- Jokinen, A. 1999a. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 37–53.
- Jokinen, A. 1999b. Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 126–159.
- Jokinen, A. 2000. Panssaroitu maskuliinisuus. Mies, väkivalta ja kulttuuri. Tampere: Tampere University Press.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1993. Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino, 75–105.

- Jokinen, A & Juhila, K. 1999. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 54–97.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskursiivinen maailma: teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino, 17–47.
- Juhila, K. 1993. Miten tarinasta tulee tosi? Faktuaalistamisstrategiat viranomaispuheessa. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino, 151–188.
- Juhila, K. 1999. Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät. Tilanteisesta kulttuuriseen kontekstiin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 160–198.
- Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 233–252.
- Kaarre, S. 1994. Foucault: historian, totuuden ja vallan filosofi. Filosofinen & aikakauslehti 2, 18-22. Saatavilla www-muodossa <URL:http://www.netn.fi/294/netn_294_kaar.html>. Luettu 5.2.2005.
- Kananoja, T. 1989. Työ, taito ja teknologia: yleissivistävän koulun toiminnallisuuteen ja työhön kasvattamisesta. Turun Yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja sarja C:72.
- Kananoja, T. 1993. Muuttuvat taidot: käsityöopetuksen peruslähtökohtia. Teoksessa A. Heikkinen & U. Salmi (toim.) *Puheenvuoroja käsityön ja ammattikasvatuksen filosofiasta*. Tampereen yliopisto, täydennyskoulutuskeskus, julkaisusarja A 3, 27–43.
- Kananoja, T. 2000. Tekniikan opetuksesta ja teknologiakasvatuksesta muiden maiden yleissivistävässä koulussa. Teknologiakasvatuksen Tutkimusyhdistys - TEKA ry:n työryhmän Teknistieteelliset akatemit koulutusryhmän julkaisuja. Saatavilla www-muodossa <URL:http://www.jyu.fi/kastdk/okl/tekninentyo/teka/text/teka2_1.pdf>. Luettu 2.11.2005.
- Kangas, A. 1999. Kulttuuripolitiikan uudet vaatteet. Teoksessa A. Kangas & J. Virkki (toim.) *Kulttuuripolitiikan uudet vaatteet*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 156–178.
- Kangas, A. 2003. Kolmas sektori ja kulttuuripolitiikka. Teoksessa S. Hänninen, A. Kangas & M. Siisiäinen (toim.) *Mitä yhdistykset välittävät. Tutkimuskohteena kolmas sektori*. Jyväskylä: Atena. s. 38–69.

- Kantola, J. 1997. Cygnaeuksen jäljillä käsityöopetuksesta teknologiseen kasvatukseen. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 133.
- Karppinen, S. 2001. Käsityö - yksi tapa tehdä havaintoja, yksi tapa olla olemassa: Grounded Theory -tutkimus käsityön ohjaajien näkemyksistä taiteen perusopetuksessa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Lisensiaatintyö.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1995. Ajatus käsissämme. Käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, Osa 109.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1998. Käsityö taidekasvatuksessa, taide käsityökasvatuksessa. Pohdintaa käsityön ja taiteen erityislaadusta, yhteyksistä ja eroista. Teoksessa E. Korkeakoski (toim.) *Lasten ja nuorten taidekasvatuksen tuloksellisuus. Virikkeitä ja perusteita peruskoulun ja lukion taidekasvatuksen arviointiin*. Helsinki: Opetushallitus, 93–110.
- Kruskopf, Erik. 1989. Suomen taideteollisuus. Suomalaisen muotoilun vaihteita. Suom. R. Ekholm. Helsinki: WSOY.
- Kuhmonen, P. L. 1984. Käden taito ja käsityön opetus. *Tekstiilipettaja* 2, 13.
- Kuhmonen, P. L. 1989a. Laki taiteen perusopetuksesta – ratkaisu ongelmiin? *Oppima* 9, 3–5.
- Kuhmonen, P. L. 1989b. Lapsen sata kieltä: moderni oppimiskäsitys Italiasta. *Oppima* 9, 27–33.
- Kuhmonen, P. L. 1990. Käsityö taidekasvatuksessa. Muistio.
- Kuhmonen, P. L. (toim.) 1992a. Käsityö taiteen perusopetuksessa. Käsityön kehittämissyhmä 1.1–31.12.1991. Muistio. Opetushallitus
- Kuhmonen, P. L. 1992b. Käsityökoulut – koulut tuhattaitajille. Taiteen perusopetuksen käsityötä lapsille ja nuorille. Teoksessa E. Salo (toim.) *Tuhattaitoa. Suomi 75 vuotta*. Jyväskylä: Suomen kotiteollisuus museo, 28–36.
- Kuhmonen, P. L. 1993. Käsityö taiteen perusopetuksessa Suomessa. Teoksessa A. Norha (toim.) *Käsi luo, kasvattaa ja yhdistää*. Helsinki: Käsi- ja taideteollisuusliitto, 21–29.
- Kuhmonen, P. L. & Miettinen, R. 1985. Ovatko he ymmärtäneet tehtävänsä? *Päiväkoti ja peruskoulu suurimmat taidekasvatustilat*. *Korkeakoulutieto* 6, 4–9.
- Kukkonen, P., Moitus, S., Nisonen, P., Taiteen keskustoimikunta & Tuomikoski, P. 1992. *Vision*. Kuvakulmia taidekasvatukseen. Helsinki: Kirjastopalvelu.
- Kulttuuri kasvaa lapsissa. 2002. Taiteen keskustoimikunnan ehdotus opetusministeriölle lastenkulttuuripoliittiseksi ohjelmaksi. Helsinki: Taiteen keskustoimikunta. Saatavilla

- www-muodossa <URL: <http://www.minedu.fi/julkaisut/pdf/lakupo.pdf>>. Luettu 3.12.2005.
- Kälviäinen, M. 1996. Esteettisiä käyttötuotteita ja henkisiä materiaalteoksia. Hyvän tuotteen ammatillinen määrittely taidekäsitöissä 1980-luvun Suomessa. Kuopion käsi- ja taideteollisuusakatemia. Taitemia 4.
- Laine, K. 1935. Otavalan pellavanviljely- ja kehruukoulu: Ruotsi-Suomen pellavanviljely- ja kehrupolitiikka 1700-luvulla. Helsinki: Suomen historiallinen seura. Historiallisia tutkimuksia 21.
- Laki taiteen perusopetuksesta 424/1992. Saatavilla www-muodossa <URL: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1992/19920424>>. Luettu 14.5.2005.
- Laki taiteen perusopetuksesta 633/1998. Saatavilla www-muodossa <URL:<http://www.finlex.fi>>. Luettu 14.5.2005.
- Laki valtionosuutta saavista musiikkioppilaitoksista 402/1987. Saatavilla www-muodossa <URL: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1987/19870402?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=musiikkioppilaitos>>. Luettu 30.10.2005.
- Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma. 2003. Helsinki: Opetusministeriö. Opetusministeriön julkaisuja 2003:29.
- Liimatta, H. 1966. Taidekasvatus ammattikoulussa. Teoksessa *Taidekasvatus. Taidekasvatuseminaari Jyväskylässä 13–18.6.1966*. Helsinki: Suomen kulttuurirahasto, 130–135.
- Luukka, M-R. 2000. Näkökulma luo kohteen: diskurssitutkimuksen taustaoletukset. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus, 133–160.
- Mandelbaum, M. 1987. Perheyhtäläisyydet ja taidetta koskevat yleistyksen. Teoksessa M. Lammenranta & A. Haapala (toim.) *Taide ja filosofia*. Helsinki: Gaudeamus, 85–102.
- Mechelin, L. 1898. Maanviljelys, teollisuus ja kauppa. Teoksessa C. G. Estlander, I. Lindelöf, L. Mechelin, TH. Rein, & Z. Topelius, Z. (toim.) *Suomi 19:nneellä vuosisadalla. Suomalaisten kirjailijain ja taiteilijain esittämä sanoin ja kuvin*. 2. painos. Helsinki: G. W. Edlund, 149–166.
- Miettinen, R. 1983a. Elämässä oppimisen ehto on koulun antama esteettinen kasvatus. Muoto 3, 34–35.
- Miettinen, R. 1983b. Esteettisen kasvatuksen perustaa hakemassa. Oppima 7, 8–10, 46.
- Mitchell, R. 1988. Taiteen keskustoimikunnan tutkimus- ja julkaisutoiminta seitsemänkymmentäluvulta yhdeksänkymmentäluvulle.... . Arsis 3–4, 43–49.

- Munro, T. 1967. On the nature of the visual arts. Teoksessa P. Alperson (toim.) *The philosophy of the visual arts*. New York: Oxford University Press, 15–29.
- Niiniluoto, I. 1993. Ihminen työkaluja valmistavana eläimenä. Teoksessa A. Norha (toim.) *Käsi luo, kasvattaa ja yhdistää*. Helsinki: Käsi- ja taideteollisuusliitto, 7–14.
- Niiniluoto, I. 1999. Käsityö, kuvittelu ja ymmärtäminen. Teoksessa M. Humalajärvi & M-L. Seilo *Käsityö koskettaa*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 13–16.
- Nurmi, V. 1966a. Taidekasvatus kansakoulussa. Teoksessa *Taidekasvatus. Taidekasvatusseminaari Jyväskylässä 13–18.6.1966*. Helsinki: Suomen kulttuurirahasto, 122–125.
- Nurmi, V. 1966b. Uuden koulun taidekasvatus. Teoksessa *Taidekasvatus. Taidekasvatusseminaari Jyväskylässä 13–18.6.1966*. Helsinki: Suomen kulttuurirahasto, 168–177.
- Pietikäinen, S. 2000. Kriittinen diskurssintutkimus. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus, 191–217.
- Piironen, L. 1996. Kappale kuvaamataidonopettajan matkaa. Teoksessa L. Piironen & A. Salminen (toim.) *Kuvitella vuosisata*. Taidekasvatuksen juhlakirja. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, Taidekasvatuksen osasto, 31–43.
- Pitkänen, N. 1991. (toim.) *Nuori ja käden taidot*. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Pohjakallio, P. 1996. Kuvitella vuosisata: vuosisata koululaisten piirtämänä. Teoksessa L. Piironen & A. Salminen (toim.) *Kuvitella vuosisata. Taidekasvatuksen juhlakirja*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, Taidekasvatuksen osasto, 19–30.
- Porna, I. 1994. Taiteen perusopetuksen toteutuminen 1993. Valtakunnallinen rekisteri ja raporttiyhteenveto taiteen perusopetuksen toimeenpanosta kunnittain, lääneittäin ja taiteenaloittain. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Porna, I. 2003. Taiteen perusopetuksen vuosikirja 2002. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Ristimäki, E. 2002. Euroopan unioni ja kansallinen kulttuuripolitiikka. Teoksessa I. Heiskanen, A. Kangas & R. Mitchell, (toim.) *Taiteen ja kulttuurin kentät. Perusrakenteet, hallinta, lainsäädäntö ja uudet haasteet*. Helsinki: Tietosanoma, 89–140.
- Rose, N. 1999. Powers of freedom: reforming political thought. New York: Cambridge University Press.
- Rose, N. 2000. Governing liberty. Teoksessa R. Ericson & N. Stehr (toim.) *Governing modern societies*. Toronto: University of Toronto Press, 141–176.
- Salonen, E. 1966. Suomalaisen taidepolitiikan tavoitteet. Teoksessa *Taidekasvatus. Taidekasvatusseminaari Jyväskylässä 13–18.6.1966*. Helsinki: Suomen kulttuurirahasto, 40–54.

- Seilo, M-L. 1992. Väreilyä – käsityö taiteenperusopetuksessa -kiertävä näyttely Hämeen-
läänissä syksyllä 1991. Teoksessa P. L. Kuhmonen (toim.) *Käsityö taiteen perusope-
tuksessa. Käsityön kehittämissyhmä 1.1–31.12.1991*. Opetushallitus, liite 3.
- Seppälä, A. 2003. Todellisuutta kuvaamassa – todellisuutta tuottamassa. Työ ja koti televi-
sion ja vähän radionkin uutisissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sevänen, E. 1998. Taide instituutiona ja järjestelmänä. Modernin taide-elämän historiallis-
sosiologiset mallit. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura.
- Shusterman, R. 2004. Taide, elämä ja estetiikka: pragmatistisen filosofian näkökulma este-
tiikkaan. Suom. V. Mujunen. Helsinki: Gaudeamus.
- Simpanen, M-R. 2003. Käsityöopetus suomalaiskouluissa 1800-luvulta nykypäivään.
Teoksessa M-R. Simpanen (toim.) *Lyhyt oppimäärä koulunkäsityöhön*. Jyväskylä:
Suomen käsityön museo, 7–29.
- Soveliussovio, E. 1992. Esteettisyys opetuksen sisältönä: kuvaus esteettisen kasvatuksen
kokonaisopetuskokeilusta. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Suojanen, U. 1993. Käsityökasvatuksen perusteet. Helsinki: WSOY.
- Suoninen, E. 1993. Kielen käytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen,
K. Juhila & E. Suoninen *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino, 48–74.
- Suoninen, E. 1999. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A.
Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. 1999. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vas-
tapaino, 17–36.
- Syrjäläinen, E. 2003. Käsityön opettajan pedagogisen tiedon lähteeltä: persoonalliset toi-
mintatavat ja periaatteet käsityön opetuksen kontekstissa. Helsingin yliopisto. Helsingin
yliopiston kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 12.
- Taideopetustyöryhmän muistio. 1991. Helsinki: Opetusministeriö.
- Taiteen perusopetus taiteen alojen opetussuunnitelmien perusteet. Moniste 20/1997. Hel-
sinki: Opetushallitus.
- Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelmien perusteet 2005. Helsin-
ki: Opetushallitus. Saatavilla toistaiseksi vain www-muodossa
<URL:http://www.oph.fi/pageLast.asp?path=1,17627,927,8846,40225>. Luettu
2.11.2005.
- Taiteen perusopetustyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmän muistioita 1989:41.
Helsinki: Opetusministeriö.
- Tirola-Santala, L. 1985. Taidekasvatusta ammattiin valmistuville. Korkeakoulutieto 6, 35–
36.

- Tuomikoski-Leskelä, P. 1979. Taidekasvatus Suomessa I Taidekasvatuksen teoria ja käytäntö koulupedagogiikassa 1860-luvulta 1920-luvulle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tuomikoski, P. 1985. Missä viipyy keskiaste? Missä lasten ja nuorten peruskoulutus? Taiteen koulutusjärjestelmä on tehty latvasta tyveen. *Korkeakoulutieto* 6, 26–30.
- Tuomikoski, P. 1987. Taide ja ihminen. Helsinki: Hakapaino.
- Tuomikoski, P. 1991. Tulevaisuus käsissämme. Teoksessa N. Pitkänen (toim.) *Nuori ja käden taidot*. Helsinki: VAPK-kustannus, 80–89.
- Tuomikoski, P. 1993. Uuteen aikaan. Taiteen perusopetus uuden ajan airueena. Teoksessa I. Porna & P. Väyrynen (toim.) *Taiteen perusopetuksen käsikirja*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Kirjayhtymä Oy.
- Viestintäkasvatuksesta viestintäopetukseen. Viestintäkulttuuritoimikunnan III mietintö. Komiteamietintö 1991:12. Helsinki: Opetusministeriö.
- Viestintäkoulutuksen kehittäminen. Viestintäkulttuuritoimikunnan IV mietintö. Komiteamietintö 1991:16. Helsinki: Opetusministeriö.
- Visio: viestintäkulttuurialan ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmaorganisaatio: esitys taideopettajan koulutusohjelmaksi. Komiteamietintö 1990:38. Helsinki: Opetusministeriö: Valtion painatuskeskus.
- Vuorinen, J. 1993. Estetiikan klassikoita. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Saatavilla osittain www-muodossa <URL:<http://www.legolas.fi/jest/estklas/index.html>>. Luettu 1.7.2005.
- Väkevä, S. 1993. Taideteollisuus, käsityö ja muotoilu. Teoksessa P. Molarius (toim.) *Suomen taide ja kulttuuri*. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 147–168.
- Wallin, K. 1989. Lapsen rajaton luovuus. Kokemuksia ja näkemyksiä lasten kasvatuksesta Reggio Emilian päiväkodeissa. Espoo: Weilin & Göös.
- Ylönen, I. 2003. Taito elää. Käsi- ja taideteollisuusliitto Taito ry:n yhdeksän vuosikymmentä. Hamina: Akatiimi Oy.

Liite

Liite 1: Teemahaastattelu taiteen perusopetus

1 PERUSTA (TAUSTAFILOSOFIA)

1. Kerrotteko /Kerrotko/ alkuajoista, kun taiteen perusopetus aloitettiin? Mistä ja miten se lähti kehittymään? Miten se syntyi?
2. Miksi taiteen perusopetus syntyi? Mikä siihen vaikutti?
3. Koko lastenkulttuuri ja lastenkulttuuripolitiikka on noussut esille viimevuosikymmenten aikana – jostain 70-luvulta lähtien. YK:n lastenvuosi
4. Miten taiteen perusopetus on saanut muotonsa? Kuinka siitä muotoutui juuri sellainen kuin se on? (Musiikki ja kuvataide olleet esimerkkeinä? Entä muuta?)
5. Miten yleensä juuri nämä taiteen alat valikoitui mukaan?

2 KÄSITYÖN MÄÄRITTELY

6. Käsiyö tuli mukaan taideperheeseen tullessaan mukaan taiteen perusopetukseen.. Ennen se oli jokapäiväistä elämisen ehtoa, työtä. Tässä lähestymistavassa on aika suuri ja olennainen ero? Miten ero ilmenee? Miten käsityön taiteen perusopetus on erilaista? Omanlaistaan?
7. Käsiyön taiteen perusopetuksen olemus? Mikä siinä on oleellisinta?
8. Käsiyö visuaalisena taiteena? Miten se tuli tähän ryhmään mukaan?
9. Suomen Kuntaliitto ei jaottele käsityötä visuaaliseksi taiteeksi?

3 KÄSITYÖN MUUTOS / MUUTTUMINEN

10. Taiteen perusopetuksen laki astui voimaan 1992, ja se uudistettiin 1999.
Mitä se on muuttanut? Mikä on olennaisin muutos mielestänne/mielestäsi?
Miten se näkyy käytännössä?
11. Lain lisäksi opetussuunnitelma on voimakas vaikuttaja käsityön taiteen perusopetukseen.

Sanasto tai käsitteet ovat muuttuneet. Alussa päätettiin (1991-92 laki ja opetussuunnitelma) että käsityö-sanaan ei liitetä termejä taide, ilmaisu tai muutakaan. Käsite oli käsityö. Siellä mainitaan luova ongelmanratkaisu, persoonallinen itseilmaisu. **2002 laajassa** opetussuunnitelmassa termistö on osittain muuttunut: käsityö on visuaalista taidetta, siellä on sana käsityöilmaisu (ihan uusi käsite), luova ongelma-keskei-

nen ajattelu-käsite, käsityöhön on tullut mukaan muotoilu, taiteellinen oppiminen on mukana käsitteenä.

Termistö ja käsitteet ovat muuttuneet, mutta 1989 ja 1991 OPM muistioissa (Taiteen perusopetustyöryhmän muistio 1989:41, taideopetustyöryhmä 1991:22) esitetyt ongelmat eivät ole poistuneet? [Taiteiden välinen tasa-arvoisuus; resurssien päällekkäinen käyttö (yhteistyö); taidekasvatusjärjestelmän hajanaisuus, taidekasvatusta on kysyntään nähden liian vähän.]

12. Jotenkin OPM:n 1989 ja 1991 muistioita lukiessa niistä välittyy suuri innostus ja usko tulevaisuuteen. Onko se mitä silloin tavoiteltiin mielestänne/mielestäsi toteutunut? Miten? Miksi ei? Syyt?
13. Toteutumattomia mahdollisuuksia taiteen perusopetuksessa?
Pojat ja miehet unohdettu?
Lama ja raha – mutta mitä muita syitä on?

4 YHTEISTYÖ (KÄSITYÖ)

14. Yhteistyöstä tpo:ssa miten näkisitte/näet, että se on toteutunut? Miksi?
15. Käsityö on järjestetty taiteen perusopetuksessa usean järjestäjän toimesta, kansalaisopistot, KTY:t ja kunnatkin suoraan. Mitä tämä mielestänne/mielestäsi tuo mukanaan?
16. Kunnan rooli taiteen perusopetuksessa on varsin voimakas: kunta päättää tpo:n järjestämisestä? Kunta saa käyttää valtaa? Käytännössä musiikin tpo saa resurssit?

5 ONGELMAT [TOIMINTATAVAT –OTSIKOLLA HAASTATTELTAVILLE]

17. Käsityöllä ei ole yhtä liittoa kuten esimerkiksi kuvataiteella tai musiikilla. Miten tämä vaikuttaa mielestäsi käsityön taiteen perusopetukseen? Esim. tiedon välittymiseen?
18. Valta – kuka päättää ja määrää?
Isot yksiköt? Hallitus? Musiikki?
19. Nyt opetusministeriön (2003-2007) yksi painopistealue on lastenkulttuurin edistäminen. Lisää resursseja? TPO:n suhde lastenkulttuurikeskuksiin?
20. Lastenkulttuurikeskukset? Niiden suhde taiteen perusopetukseen?
21. Kenttä on yhtä hajanainen kuin se oli 10 v sitten? Tpo:n tavoite oli yhtenäistä?

6 KEHITYSLINJAT

22. Lukiessa 80-l lopun ja 90-l alun taiteen perusopetuksen erilaisia suunnitteluasiakirjoja, niistä välittyä suunnaton tulevaisuuden usko ja innostus. Tavoitteena on esim. asetettu, että taiteen perusopetuksessa mukana olisi 2000 30 % koko peruskoulua käyvästä ikäluokasta. Todellisuus on nyt reilut 11 %. Samaten eri taiteenalat eivät ole yhdenvertaisia. Mitkä ovat mielestänne/mielestäsi suurimmat syyt, että näin on?
23. Taiteen perusopetuksen kehityslinjat? Millaisia kehityslinjoja näette/näet taiteen perusopetuksessa olevan? Tämän kymmenen vuoden aikana?
24. Miten hallitusohjelmat ovat vaikuttaneet? Onko niissä nähtävissä suuria kehityslinjoja, vaikuttavuuksia?
- A. Laajan oppimäärän merkitys? Kehittymisen suunta?
 - B. Aikuisten taiteen perusopetus?
 - C. Pojat ja miehet – tämä puuttuu. Tullut tyttö- ja naisvaltaista? Mistä mielestäsi johtuu?
 - D. Uusi taiteen perusopetuksen laki – mitä muutti?
 - E. Resurssit?

7 TULEVAISUUS

25. Minne taiteen perusopetus on menossa? Millaista ja miten se on kymmenen vuoden kuluttua, nyt on 10 vuotta takana? Entä kun se täyttää 20 vuotta?
26. EU-ohjelmat? Miten vaikuttaa?

8 MUIDEN MAIDEN TAITEEN PERUSOPETUS – MITÄ JA MILLAISTA? ONKO MISSÄÄN VASTAAVAA KUIN TÄMÄ SUOMEN TPO?

27. Mistä on otettu mallia Suomen taiteen perusopetukseen? Onko jotain selvää mallia?