

# **TEKSTIILIKULTTUURISEN LUKUTAIDON EDISTÄMINEN MUSEOISSA**

Heidi Kallioinen  
Pro gradu- tutkielma  
Käsityötiede  
Kotitalous- ja käsityötieteiden laitos  
Elokuu 2006  
Ohjaaja prof. Leena Kaukinen



## Sisällys

1 JOHDANTO .....	1
2 KÄSITYÖN SAAMIA MERKITYKSIÄ SUOMALAISESSA KULTTUURISSA 2000- LUVUN VAIHTEESSA.....	4
2.1 Käsityökulttuuri .....	4
2.2 Välttämättömän valmistuksesta luovaksi selviytymisen taiteeksi .....	7
2.3 Käsityön ja taiteen suhteesta.....	9
3 TEKSTIILIKULTTUURIN RAKENNUSAIKAT .....	13
3.1 Tekstiilikulttuurin osa-alueet .....	13
3.2 Tekstiilikulttuuriperinnön siirtämisprosessi .....	15
3.3 Tekstiilikulttuurin lukutaito .....	17
4 SUOMALAINEN MUSEO KOHTAUSPAIKKANA .....	20
4.1 Museoiden luokittelu .....	20
4.2 Työnimikkeet suhteessa museopedagogiseen toimintaan .....	21
4.3 Museo-opetus 2000-luvulla .....	21
4.4 Museon ja koulun yhteistyö.....	28
4.5 Museopedagogiikan työmuotoja.....	30
5 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN.....	35
5.1 Tutkimusstrategia .....	35
5.2 Haastateltavien valinta.....	37
5.3 Tutkimusaineiston hankinta ja kuvaus.....	38
5.4 Analyysimenetelmät .....	40
6 TEKSTIILIKULTTUURISEN LUKUTAIDON EDISTÄMINEN MUSEOISSA.....	42
6.1 Mitä tekstiilikulttuurilla ymmärretään?.....	43
6.2 Miten tekstiilikulttuurista lukutaitoa edistetään?.....	45
6.2.1 Aikamatka tekemiseen ja materiaalin sieluun .....	46
6.2.2 Rituaalista ja elämyksellistä hypistelyviestintää .....	52
6.2.3 ”Tekstiilikulttuurista aivopesua” eli miten välittää tekstiilikulttuurista tietoa museoissa? .....	56
7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDESTA.....	58
8 POHDINTAA .....	61
8.1 Tekstiilikulttuurisen lukutaidon edistämisstrategiat .....	61
8.2 Tekstiilikulttuuri museoissa: luovaa tekemistä ja kokonaisvaltaista aistimista....	62
8.3 Sivutulos: Kouluyhteistyön merkittävä rooli tekstiilikulttuurisen lukutaidon edistämässä.....	65
LÄHTEET .....	70
Kirjallisuus.....	70
Opinnäytteet.....	74
Julkaisemattomat lähteet.....	74
Verkkolähteet.....	74
LIITE 1. TEORIALÄHTÖISEEN TEEMAHAASTATTELUUN KÄYTETTY MATERIAALI .....	75
LIITE 2. INFORMANTIT .....	77
LIITE 3. HAASTATTELURUNKO .....	77
LIITE 4. ANALYYSISSÄ MUODOSTETUT AVAINKATEGORIAMERKITYKSET .....	78



# 1 JOHDANTO

”Löysin” museopedagogiikan käsityönopettajakoulutuksen perusopintojen kokoavan projektin myötä, kun valmistimme Sinebrychoffin taidemuseon museopedagogiseen toimintaan käsinukkeja. Nuket saivat paljon julkisuutta, ei vähiten viimeistellyn toteutuksemme, mutta myös onnistuneen yliopiston ja sen ulkoisen instituution yhteisprojektin myötä. Nukkien valmistuttua minulla oli mahdollisuus kokeilla draamapedagogiikkaa käytännössä ja aloitin keväällä 2004 draama- ja työpajaoppaana Sinebrychoffin taidemuseossa. Huomasin Sinebrychoffin taidemuseon museopedagogisessa toiminnassa monenlaisia tekstiilikulttuuria edistäviä elementtejä ja siksi kiinnostuin aiheesta. Halusin tarkastella, miten museoissa kohdataan tekstiilikulttuurisen lukutaidon haasteet.

Museon opetus- ja kasvatustoiminnasta käytetään nimitystä *museopedagogiikka*. (Palviainen 2000, 122- 123) Käytän itse nimitystä museopedagogiikka tai *museo-opetus*. Luen siihen kuuluviksi kaikki järjestetyt opastukset, työpajat, näyttelysuunnittelun, näyttelyiden tekstit ja havaintomateriaalit sekä teematapahtumat. Suomessa monen museon museopedagogisessa toiminnassa yhdistetään taito- ja taidekasvatusta tavalla, jossa näen paljon piirteitä käsityötä ja taidetta yhdistävästä ajattelusta. Museopedagogisen toiminnan katsotaan olevan kulttuurikasvatusta. (Palviainen 2000, 122) Taidekasvatus on nähtävissä kulttuurikasvatuksen ja museo-opetuksen yhtenä osa-alueena. (Hannula 1996, 4). Tekstiilikulttuurin sisällön muutos hyödykkeitä tuottavasta toiminnasta itseilmaisuksi, terapiaksi ja ekologisen ja persoonallisen kulutuksen käyttöliittymäksi, on liu’uttanut käsityötä lähemmäs länsimaisen käsityksen mukaista taiteen rajaa. Peilaan käsityön ja taiteen suhdetta työssäni, mutta tämän tutkimuksen tarkoitus ei ole yrittää siirtää tekstiilikulttuurin olemusta taiteellis-esteettiselle osa-alueelle (ks. Anttila 1993a, 37) vaan lisätä ymmärrystä tekstiilikulttuurisen lukutaidon sisällöistä ja edistämismahdollisuuksista.

Omien havaintojeni pohjalta totean, että museopedagogiikka voi sisältää monipuolisesti käsityökasvatuksen elementtejä. Käsityötieteen emeritaprofessori Pirkko Anttila (1993a,

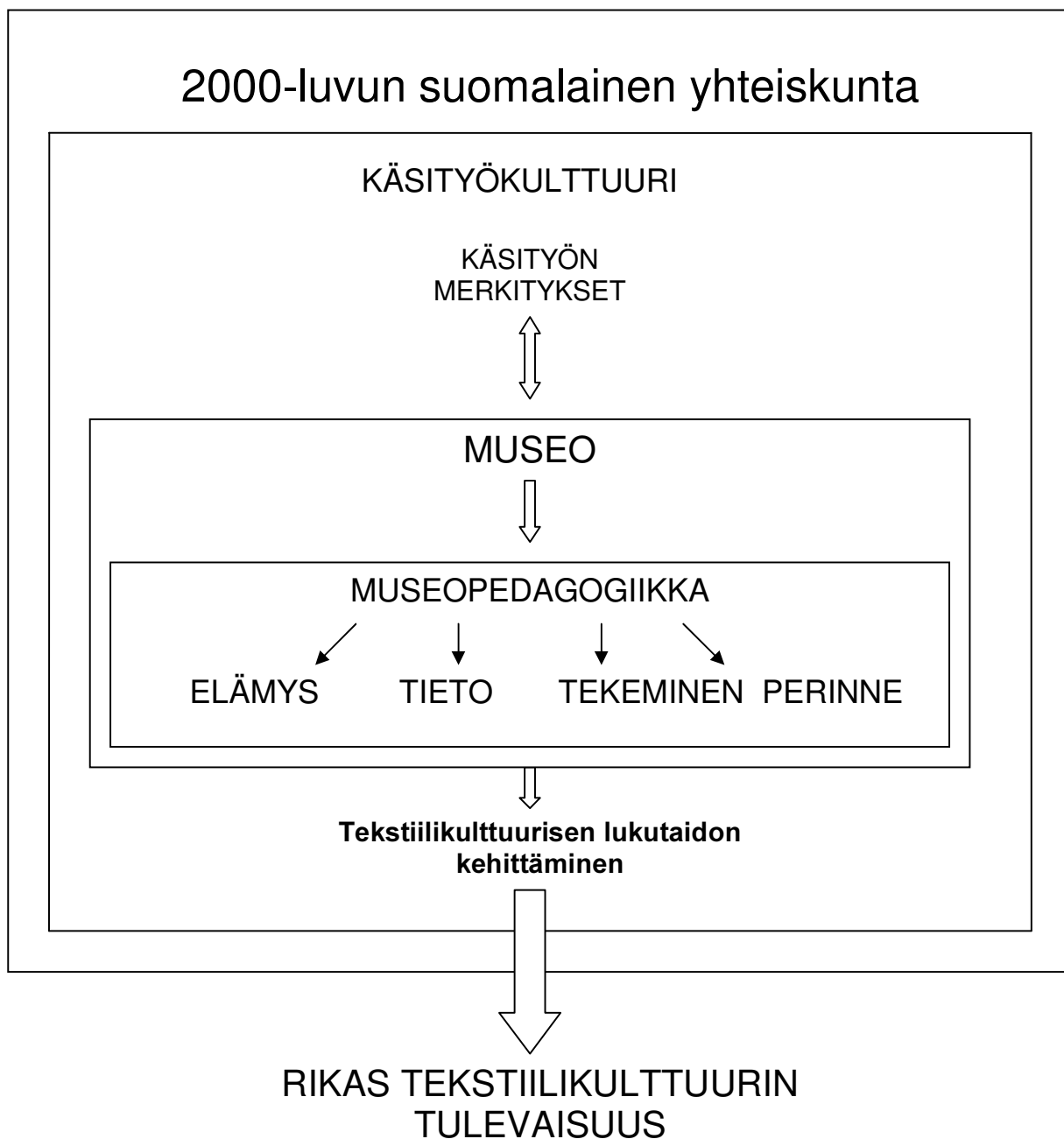
14) määrittää käsityökasvatuksen toiminnaksi, jossa tuotetaan esineitä erilaisia materiaaleja, työvälineitä ja tekniikoita käyttäen opetus- ja kasvatustarkoituksessa. Museossa pyritään avaamaan elämysten, tiedon ja toiminnan kautta uusia ajattelu- ja toimintatapoja, antamaan mahdollisuuksia oman luovuuden esiintuomiseen, uuden keksimiseen ja ihmisenä kasvamiseen. Museopedagogiikan ensisijaisena tehtävänä ei ole nähty taidon opettamista. On korostettu kokemuksellista ja elämyksellistä oppimista ja sen kautta edellytysten antamista mahdollisen taidon oppimisen ja siinä harjaantumisen tueksi.

Käsityön ja tekstiilikulttuurin rooli ja mahdollisuudet museopedagogisessa toiminnassa ovat muutoksessa. Näkemykseni pohjautuu useiden taidemuseoiden, kulttuurihistoriallisten sekä erikoismuseoiden työpajailmoituksiin tai näyttelyihin, joissa tekstiilikulttuuri on esitetty uutta luovan käsityön, taiteen ja itse tekemisen kontekstissa. Perinteisemmin museokävijä on kohdannut näkemyksen traditionaalisesta, jäljentävästä käsityöstä eli taitavan tekemisen kohdistumisesta valmiin mallin toteutukseen. Tässä tutkimuksessa pyrin asiantuntijoita haastattelemaan tuomaan esille keinoja edistää tekstiilikulttuurista lukutaitoa museoissa. Koska museo-opetuksessa käytetään laaja-alaisesti työmuotoja draamasta erilaisiin kursseihin, en lähde tarkastelemaan tekstiilikulttuurin mahdollisuuksia erikseen esimerkiksi draaman osalta. Aihe olisi aivan liian laaja, koska draama yksinäänkin riittäisi tutkimusaiheeksi. Tutkimuskysymykseni kuuluu: Miten museopedagogiikalla voidaan edistää tekstiilikulttuurista lukutaitoa?

Lähestyn tutkimusaihattani yhteiskunnallisesta näkökulmasta. (vrt. Puurula 2001, 4-5, Taito- ja taidekasvatuksen tutkimuksen perspektiivejä) Aiheeseeni sisältyy museopedagogian teoriaa, käsityön merkityksiä sekä kulttuurin siirtämiskäsityksiä. Tutkimus lähestyy opetusta ja kasvatusta sivuten kokemuksellisen, elinikäisen ja konstruktivistisen oppimisen teorioita (esim. Kolb 1984; Hooper-Greenhill 1999; Hein 1998). Yhteiskunnallisella näkökulmalla, josta tarkasteltuna tutkimukseni on kulttuurintutkimusta, pyritään tekstiilikulttuurin arvostamisen ja tekstiilikulttuurisen tulkintataidon merkityksellistämiseen.

Tarkastelen teoreettisessa osassa tekstiilikulttuurin ja siihen kiinteästi sisältyvän käsityön tilannetta 2000- luvun alun suomalaisen yhteiskunnan arvojen ja asenteiden jäsentämässä viitekehysessä. Museopedagogiikan tarkoituksena on rikastaa kävijän kokemusmaailmaa,

laajentaa sitä tiedon ja syventää itse tekemisen kautta. Työn teoreettisen osion keskeisiä kohtia ovat käsityölle annetut merkitykset 2000- luvun vaihteessa, käsityön ja taiteen suhde, tekstiilikulttuuriseen lukutaitoon liittyvät sisällöt ja prosessit sekä näkemykset museopedagogiikan sisällöistä.



Kuvio 1. Tekstiilikulttuurin tulevaisuuden turvaaminen museo-opetuksen näkökulmasta.

Kuviossa tiedon, elämyksen ja perinteen rinnalla esiintyvä tekeminen liittyy tekstiilikulttuuriin esimerkiksi tuotteiden valmistuksen kautta. Tarkoitukseni ei kuitenkaan ole tässä tutkimuksessa tarkastella siihen liittyvää taitoa ja taidon kehittymisen taustaa museokontekstissa.

Kulttuuriperinnön siirtämiseen liittyvää kirjallisuutta edustavat viime vuosikymmenen lopulta vuoteen 2003 opetushallituksen hallinnoiman Suomen Tammi plus – projektin julkaisut. Niissä on kulttuuriperinnön vaalimiseksi ja oppimisen elävöittämiseksi yhdistetty museopedagogiikkaa ja käsityötä ja sovellettu sitä perusopetuksen eri ikäryhmille. Museo on nähty luovana tilana, jossa voi taiteen ja taitojen kautta muodostaa oppimista stimuloivia ympäristöjä ja saada aikaan kokemuksellista oppimista. Tässä asiayhteydessä ei kuitenkaan käytetä käsitteitä käsityökulttuuri tai tekstiilikulttuuri, vaan käsityö on liitetty kuvataiteen yhteyteen ja käsityössä käytetään materiaaleina kaikkia mahdollisia raaka-aineita, ei vain tekstiilejä. Seija Karppisen toimittamat teokset kansainvälisestä Neothemi- projektista (2002, 2004, Neothemi- sivusto) avaavat kulttuuriperintöopetusta tietoyhteiskunnassa virtuaaliopetuksen näkökulmasta rajautumatta erityisesti mihinkään oppiaineeseen tai luokka-asteeseen. Suomen Tammen seuraajan Lähde-hankkeen tiimoilta, on tullut julkaisu tänä keväänä. Luovuuspedagogia –kirjassa kuten väitöskirjassaankin Karppinen (2006, 36-39; 2005, 134 -135) lähestyy käsityötä sosiaalisen innostamisen teorian kautta. Oleellisena käsityön tekemisessä on näyttäytyminen, tekemisen ilon ja taidon näkyväksi tekeminen.

## **2 KÄSITYÖN SAAMIA MERKITYKSIÄ SUOMALAISESSA KULTTUURISSA 2000-LUVUN VAIHTEESSA**

### **2.1 Käsityökulttuuri**

*Kulttuuri* on vaikeasti määriteltävä käsite. Antiikin aikaan sillä tarkoitettiin hyvin käytännöllistä tekemistä, maanviljelyä ja puutarhanhoitoa. Yhteistä kulttuurin määrittelyille on Jari Kupiaisen ja Erkki Seväsen (1994, 7) mukaan se, että kulttuuri on kollektiivista, ihmisen tuottamaa. Puhutaan esimerkiksi kulttuurimaisemasta vs. luonnonmaisema.



Kulttuuria on yleiskielessä käytetty myös terminä, jolla viitataan taiteisiin (Knuutila 1994, 13). Taide kulttuurin merkityksenä on saanut kannettavakseen ihmisen henkisen kapasiteetin ja luovan itseilmaisun tason. Käsiyö voidaan nähdä samassa merkityksessä, vaikka se välittyy osaksi hyvin arkisessa muodossa. Kulttuuri voidaan käsittää Hofsteden tapaan kahtalaiseksi. (Suojanen 1999, 79) Ensiksi se edustaa ihmismielen sivistämistä ja kouluttamista, mistä representaatioina toimivat taide ja koulutus. Toiseksi sen voidaan ajatella olevan kollektiivista toimintaa, jolla siihen osallistuvat erottautuvat muista ryhmistä. Tarkastelen tässä työssä kulttuuria siltä kannalta, että se käsittää ihmisen kehittämiä toimintatapoja, tekoja, esineitä ja käyttäytymis- ja arvotusmalleja, jotka heijastavat yhteiskunnan ilmiöitä, arvoja ja ihmisten elämää. Nykysuomen sanakirjasta hakusanalla *kulttuuri* löytyy ensimmäiseltä sijalta selitykseksi *sivistys, valistus*, toiseksi *sivilisaatio, yhteiskunta* ja kolmanneksi *jonkin suppean alueen tavat ja muoti-ilmiöt*. Tältä katsantokannalta kulttuuri asetetaan synonyymiksi sivistyksen kanssa.

Käsiyökulttuurissa tekstiili muodostaa merkittävän osan, samoin käsityön rooli on erittäin tärkeä tekstiilikulttuurissa, vaikka tekstiilikulttuuriin luetaankin kuuluvaksi myös teollisesti valmistetut tekstiilit. Anttilan ja Ulla Suojasen mukaan käsityöllä voidaan tarkoittaa käsin työskentelyä, käsityön suunnittelu- ja valmistusprosessia tai käsin tehtyä tuotetta. (ks. esim. Anttila 1993a, 10; Suojanen 1993, 13.) Käytän käsityötä edellisissä merkityksissä tässä tutkimuksessa sekä koulun oppiaineen nimenä, tällöin tarkoittaen tekstiilikäsityötä. Erilaisten tekstiilituotteiden valmistaminen on kuulunut kaikkiin kulttuureihin ja ollut elinehto. On valmistettu sekä tarpeellista tavaraa että ”ylellistä turhuutta”. Ylemmissäkin yhteiskuntaryhmissä on käsityöllä ollut sosiaalinen funktio, raaka-aineet vain ovat olleet kalleimpia eikä tuotos-panos -suhteella ole ollut väliä. Käsityötä on siirretty kaikissa yhteiskuntaryhmissä sukupolvelta toiselle ja monipuolistuneen oman näkemyksen turvin on luotu uutta. Käsiyö on mitä voimakkaimmin kulttuuriperinnön kantaja (*kulturbäräre*). (Johansson 1995, 116- 117) Käsiyö nähdään erityisesti vahvana osana suomalaista kulttuuria (Suojanen 1999, 81).

Käsityötä kulttuurisena arvona ei ole aina laajasti hyväksytty. Taustalla vaikuttaa länsimainen ajattelu työn jakamisesta ruumiilliseen, käsillä tehtävään, ja henkiseen, aivoilla tehtävään työhön. Samoin kuin länsimainen kulttuuri on tehnyt eron ruumiin ja mielen, fyysisen ja psyykkisen välille esimerkiksi lääketieteessä. Tästä johtuen ei aina mielletä, että

käsillä tehtävässä työssä olisi tarvetta aivotyöskentelyyn. Kuitenkin niin käsityön tekemisessä, piirtämisessä kuin säveltämisessä on kysymys muun ohella ajattelun kehittamisestä. (Eisner 1997b, 64) Elliot W. Eisner jakaa kulttuurin kahtia: biologisessa mielessä kulttuurilla tarkoitetaan kasvattamisen välineitä (medium for growing things) ja antropologisessa mielessä kulttuuri on jaettu elämäntapa (shared way of life). Koulu edustaa näitä molempia yhtä aikaa. Ajattelu on prosessi, jonka kautta yksilö alkaa tiedostaa elinympäristönsä. Tiedostaminen tapahtuu aistimisen avulla. Vaikka monet tutkijat uskovat ajattelun ja kielen väliseen yhteyteen, Eisner ei allekirjoita tätä, vaan esittää tietoisuuden ylittävän kielen rajat. (Eisner 1997b, 65- 66) Käsityö vaikuttaa ajattelun kehittämiseen, luovien ratkaisujen etsimiseen ja löytämiseen ja tätä kautta moniarvoisuuden ymmärtämiseen ja hyväksymiseen. Käsityöllä rakennetaan kulttuuriamme. (Eisner 1997b, 66 -72) Tätä kautta käsityö- ja tekstiilikulttuurin voi ymmärtää hyvin laajasti koskien luovuuden ja ajattelumallien rakentumisen kautta koko kulttuuria.

Anttila on todennut teoksessa *Käsityön ja muotoilun teoreettiset perusteet* (1993a, 10) käsityön kulttuuriulottuvuuden tärkeyden. Käsityö on osa kansallista kulttuuriamme traditioiden ylläpitämisen sekä kehittämisen kautta. Anttila esittää käsityön olevan kansallisen identiteetin voimavara. Käsityökulttuuriperinnön säilyttäminen ja siirtäminen huomioidaan myös erilaisissa koulutuspoliittisissa hankkeissa. Käsityö näyttää kuitenkin olevan sivuroolissa tai hankkeiden toteutumista käsityösektorilla ei ole raportoitu yhtä tehokkaasti kuin vaikkapa kuvataiteen alalla. Materiaalista dimensiota ei myöskään juuri huomioida, vaikka materiaalin valmistus, valinta, tuntemus ja muovaustaito muodostavat merkittävän osan tekstiilikulttuuria.

Käsityötä kulttuurisena ilmiönä tarkastellaan useimmiten kulttuurihistoriallisesta perspektiivistä. Tällöin käsityökulttuuri ymmärretään käden taitojen ja tekniikoiden jatkumoksi ja näistä syntyneiksi tuotteiksi, joita arvotetaan esimerkiksi sen perusteella, kuinka taitavasti ne on tehty. Jos käsityötä tarkastellaan sosiokulttuurisena ilmiönä, ovat käsityön merkitsevimpiä elementtejä Karppisen (2001, 115; 2005, 130- 133) mukaan perinteen säilyttäminen, jatkaminen ja kehittäminen, havainnointi sekä uusien ilmaisukeinojen etsiminen.

## 2.2 Välttämättömän valmistuksesta luovaksi selviytymisen taiteeksi

Anne Karhu (1998) on lopputyössään *Käsityön opetus matkalla ajassa* käsitellyt diskurssianalyttisesti käsityötä ajassa muuttuvana, erilaisia tehtäviä ja merkityksiä saavana ilmiönä. Yleisesti yhteiskunnassa toinen maailmansota samoin kuin 1990-luvun lama herättivät käsityötaitoja uudelleen henkiin ja lisäsivät kiinnostusta käsillä tekemiseen (Karhu 1998, 51). Karhun tutkimuksesta ilmenee modernin ja postmodernin yhteiskunnan ja käsityön suhteen analyysissä, että postmodernissa yhteiskunnassa käsityö nähdään selviytymisen välineenä (Karhu 1998, 67). Karhu esittää Baumannia siteeraten, että postmoderni yhteiskunta pilkkoo ja reflektoi uudelleen modernin yhteiskunnan totuudet ja ihanteet muodostaen uusia ”totuuksia”. Tämän seurauksena postmodernin käsityössä näkyy itseilmaisun ja itsen etsimisen leima (Karhu 1998, 63- 65; Kojonkoski-Rännäli 1995)

Kun käsityö on hyödykkeiden tuottamisen muotona syrjäytynyt, on palattu käsityölliseen valmistukseen sen taitoaspektin houkuttelemana (=käsillä tekeminen), persoonallisuuden, taiteellisen ja esteettisen pyrkimyksen, materiaalin tunnun tai valintamahdollisuuden, ekologisuuden, terapian, hyvän elämän, elämänhallinnan tms. takia. Käsityö elää kulttuurissamme tällä hetkellä muotoilun ja prototyypin edustajana, kalliina ylellisyytenä, luovuuden purkamisen ja kehittämisen keinona, ajan ottamisena ajatteluun, persoonan kehittämisenä, taiteen tekemisenä, persoonallisena koristeluna, toimintaterapiana, stressin hoitomuotona jne. (Suojanen 1993, 8-12; Pirkka 9/2002, 46- 47; Schidt 2006, 50- 51; Arapkirli 2005, 87- 91; Kärnä-Behm 2005; Kojonkoski-Rännäli 1995). Käsityökulttuuriin panostamisen avulla voidaan siis esimerkiksi tukea ihmisiä heidän arkisissa ongelmissaan. Kun lapsille välitetään käsityökulttuuria, he saavat käyttöönsä työkaluja, joilla he voivat käsitellä oman elämän asioita, niin iloja kuin surujakin. Kulttuurin välittäminen on edellytys sille, että voidaan olettaa syntyvän uutta.

Taito- ja taideaineiden opetuksen säilymisestä kouluissa on käyty kiivasta keskustelua 1990- ja 2000 - luvulla. Taito- ja taideaineet nähdään välineenä kehittää ihmisen luontaisia aistitoimintoja kuten näkeminen, kuuleminen, tilahahmotus, kosketus- ja tuntoaistiminen. Käden taidot kehittävät silmää erottamaan estetiikan tasoja, johon silmä yksinään ei pysty. Lisäksi nämä aineet tukevat ja tehostavat kaikkea muuta oppimista, edistävät luovan

ajattelun taitoja, itsetunnon ja persoonan kasvua, vuorovaikutustaitoja, kulttuurintuntemusta, kykyä tuntea ja eläytyä, antavat valmiuksia visuaalisen viestinnän käsittelyyn sekä lisäävät koulutuksellista tasa-arvoa. ( esim. Arkio et al. 2001, C3; Karppinen 2001, 106- 115; Norha 1993, 69.)

Käsityön tekemisen mallit (Anttila 1993, Peltonen 1988, Lindfors 1991, Kojonkoski-Rännäli 1995) ovat käsityöllisen tuotteen suunnittelu- ja valmistusprosessin kuvauksia. Mallit suuntautuvat analysoimaan erityisesti käyttötuotteen valmistamista. Käsityökasvatuksessa näyttäisi vaikuttavan kaksi suuntausta: toisaalta voimakkaasti professionaalinen lopputuotteeksi tekemisen malli, esimerkiksi räätäli ompelee puvun, toisaalta yhä enemmän eri foorumeilla keskustellaan monitaiteellisesta toiminnasta, taidekasvatuksen yhdistämisestä eri työskentelytapoihin sekä tekemisestä sen prosessiluonnetta korostaen. (esim. HIMO-seminaarin puheenvuorot, Ateneum 24.-25.11.2005; Karppinen, 2005) Käsityö ilmenee myös 2000-luvun vaihteen median representaatioissa yleisesti taiteen kontekstissa, Jaana Kärnä-Behm (2005) on selvittänyt tutkimuksessaan. Yleisimmät käsityöhön liittyvät artikkelit liittyivät näyttelyihin ja tässä yhteydessä käsityö liitettiin enemmän taideteoksen valmistukseen kuin käsityöksi nimettyjen artefaktien esittelyyn.

Eila Lindfors (2001, 94) kirjoittaa artikkelissaan *Taide ja teknologia – näkökulmia käsityökasvatuksen tulevaisuuteen*, että käsityö tarjoaa mahdollisuuden taidekasvatukseen, jos aineessa tarkastellaan käsityökasvatuksen, taidekasvatuksen ja teknologiakasvatuksen yhteyksiä. Tällöin käsityö pystyy kehittymään suomalaista kulttuuria ekologisesti, sosiaalisesti, kulttuurisesti ja taloudellisesti edistäväksi oppiaineeksi. Tällaisella kulttuurin kehittämiseen tähtävällä käsityöllä on myös mahdollisuus laaja-alaiseen kansainväliseen yhteistyöhön. Lindfors tarkoittaa tässä käsityöllä ymmärtääkseni teknisen ja tekstiilikäsityön yhteistä roolia, mutta tässäkin käsityö voidaan ajatella yhtäläillä tekstiilikulttuurin näkökulmasta.

### 2.3 Käsityön ja taiteen suhteesta

Tekstiilikulttuurin arvostuksen kohottamisen kannalta on oleellista olla selvillä kulttuurissamme vallinneesta käsityön ja taiteen arvovaltakiistasta, sirpaloitumisesta ja oman paikan hakemisesta. Kari Kurkela (1997, 128- 138) analysoi käsityön eriytymistä taiteen ja tieteen kentästä sekä käsityöhön sisältyviä asenteita ja ”alkuaineita” artikkelissaan *Tiede, taide ja olemisen haaste*. Käsityössä hän esittää olevan viisi asennoitumissuuntaa: tekninen, ymmärtävä, taiteellinen, tieteellinen ja terapeutin asenne. Näitä voidaan edelleen lähestyä materiaalisen, taidollisen, tutkivan tai eetoksellisen (kauneuteen pyrkimisen) orientaation kautta. Tieteen, taiteen ja tekniikan sirpaloituminen eri alueiksi voi Kurkelan mukaan ajatella johtuvan esimerkiksi ihmisen olemisen (kunnian)himosta ja kapeanäköisyydestä. Hänen mukaansa minkä tahansa lähestymisnäkökulman liiallinen korostaminen vie arvoa toisilta lähestymistavoilta ja kapeuttaa näkemyksiämme. Tulkintani Kurkelan näkemyksistä on, että mahdollisimman monipuolinen ajattelu ja lähestymistapa käsityöhön voisi herättää tieteen, taiteen ja tekniikan uuden fuusioitumisen henkiin ja näin rikastaa olemistamme ja tekstiilikulttuuriamme. Tällä olisi hyvä perustella käsityön viemistä esimerkiksi taidemuseon piiriin ja yleensä käsityön ja tekstiilikulttuurin näkyväksi tekemistä.

Suomi länsimaisena maana on edustanut näkemystä, jossa käsityö ja taide on luokiteltu eri arvoasteikolla, ehkä lukuun ottamatta noin sadan vuoden takaista lyhyttä kansallisromanttista kautta heijastumana englantilaissyntyisestä Arts and Crafts –liikkeestä. (Heinänen 2006) Länsimaisen käsityön ja taiteen erottelun taustalla voisi olla käsityön kehittyminen ammattikuntalaitoksessa siten, että vain tietyt henkilöt, mestarit määräsivät, mitä ja miten tehdään. Käsityöstä katosi pitkälti oman ilmaisun ja luovuuden mahdollisuus ja jäljelle jäi taitavan tekemisen ja tekniikoiden opettelu. Mestarin monopoli siirsi taiteellisen aspektin taidon tieltä (Engeström 2002, 26; Heinänen 2006). Länsimainen käsitys on kuitenkin alkanut muuttua 2000-luvun vaihteessa, kun käsityö tuotantomuotona on muuttunut.

Eisner esittää artikkelissa *A Qualitative Approach to Research on Artistic Phenomena* (1997a, 11- 23) näkemyksensä taideteoksen ja käsityötuotteen eroavaisuuksista. Heti alkuun hän kyseenalaistaa määrittelyt, joissa ero näiden välillä tehdään hyödyllisyyden ja kaupallisuuden käsitteillä. Käsityö ei välttämättä olekaan käyttötuote, kuten se usein määritellään ja taidekin voi olla kaupallista, eikä edes niin uniikki teos. Kolmas määre, joka Eisnerin mielestä myös usein liitetään käsityön ja taiteen eroavaisuuteen on, että taide olisi jotenkin hienostuneempaa kuin käsityö ja käsityö olisi teknisesti, esteettisesti, mielikuvituksellisesti ja ilmaisullisesti jotakin vähemmän kuin taide. Eisner ei näe perinteisiä määrittelyjä hyödyllisinä taideilmiön tutkimuslähtökohdiksi. (Eisner 1997a, 11) Edellisten perusteella ei tunnu kummalliselta, että käsityö on joutunut monesti altavastajaan asemaan taidekontekstissa.

Käsityötä ei enää useinkaan tarvitse tehdä tavaroiden tuottamisen takia. Tehdasvalmisteiset tuotteet ovat korvanneet käsintehdyt. Käsityötekniikoilla valmistetaan tuotteita erilaisiin tarkoituksiin, mutta taustaideologiana ei ole useinkaan ammattilaisuus eikä päämääränä selkeä käyttötuote. Käsityön ja taiteen yhteneväisyys tai eroavaisuus perustellaan enimmäkseen materiaalin työstämisen, ideoinnin ja mielikuvituksen käytön perusteella. Eisner (1997a, 11- 23) esittää, että taiteen katsotaan yleisesti, vastakohtaisesti käsityöhön, sisältävän luovia elementtejä, jota kuvaa esimerkiksi se, että työn kuluessa keksitään uusia mahdollisuuksia jatkaa työtä. Hän kuitenkin kritisoi tällaista luokittelua sillä, että on mahdotonta tutkia ja todentaa tällaisia elementtejä, saati tehdä yleistäviä johtopäätöksiä. Eisnerin mukaan on tärkeä tutkia niitä ajatteluprosesseja, joita ihmisessä ilmenee tekemisen aikana. Ideat ovat katoavaisia, ellei niitä siirrä johonkin materiaaliin, jota voi muokata. Materiaalista tulee taidon toteuttamisen väline. Se antaa rajat käsillä tehtävään toimintaan ja siihen liittyvään ajatteluun. Muokkaamisprosessissa oleellista on tunneside, joka tekijän ja materiaalin välille syntyy. (Eisner 1997a, 14- 16) Tämä lienee yhteistä sekä käsityön että taideteoksen tekemisessä. Tunne-elämyksen yhteydessä oppiminen on Kirsi Hännisenkin (2000, 131) mukaan tehokkainta. Mielestäni käsityössä juuri valittu materiaali voi tarjota luovan muuntelun mahdollisuuden, kuten taiteessakin ehdotetaan olevan, etenkin jos tekijä kuuntelee ja pyrkii ymmärtämään materiaalinsa olemusta. (Kojonkoski-Rännäli 2002)

Seija Kojonkoski-Rännäli (1995) lähtee määrittämään käsityön ja taiteen välistä suhdetta niiden yhteyden perusteella. Hän rajaa taide -käsitteen koskemaan kuvataidetta, ei

musiikkia, sanataidetta, tanssia tai teatteria, koska ne ovat abstrakteja aikaan sidoksissa olevia taidemuotoja. Selkein yhteys käsityön ja kuvataiteen välillä Kojonkoski-Rännälin mukaan on, että molemmissa ihminen tuo olevaisesta esiin jotain sellaista, (*her-vor-bringen*) joka ei muuten voisi tulla olevaksi. Näin syntyy artefakti, joka on suhteellisen pysyvä konkreettinen esine. Kojonkoski-Rännäli pohtii, miksi käsityön ja taiteen välinen raja on epäselvempi kuin vaikkapa teknologian ja taiteen välinen? Hän esittää yhdeksi syyksi sen, että käsityö on perinteisesti ollut sekä tarve- että taide-esineiden valmistustapa. Se on pitkään ollut myös ainut taiteen tekemisen tekniikka. Kojonkoski-Rännäli on Eisnerin tavoin samaa mieltä siitä, että esineen käyttöfunktioon tai esteettiseen pyrkimykseen perustuvalla arviolla tai toteuttamistekniikalla ei ratkaista taiteen ja käsityön rajaa, koska yleensä ihminen on halunnut tuottaa kaunista, valmistipa hän käsillään mitä hyvänsä. Tämän lisäksi taiteen, taidon ja käsityön käsitteitä sekoittavat eri kielten terminologiat, jotka viittaavat toisiinsa. Kojonkoski-Rännäli viittaa Valkosen ja Valkosen (1981, 7- 8) näkemykseen kirjassa *Maailman taide* ja on sitä mieltä, että etymologiastakaan ei ole hyötyä taiteen määrittelyssä ja sen alkuperän löytämisessä, sillä kulttuureissa, joissa ei tunneta taide-sanaa, kuvataan substanssia kuitenkin esteettiseen arviointiin liittyvällä terminologialla. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 81- 83)

Käsityöllä taitavasti tai vähemmän taitavasti valmistettu tuote ei Kojonkoski-Rännälin (1995, 83) mukaan kaipaa lisämääreitä. Tuotoksessa on läsnä taito, mikä edellyttää käsityksen siitä, miten ”*joku sellainen syntyy, jonka olemassaolon perusta on sen tekijässä*”, toisin sanoen tekijän pitää osata teknisesti suunnitella tekemisensä. Taito on yksi käsityön laatukriteeri. Tästä lisämääreettömästä käyttö- tai koristetuotteesta voi kuitenkin tulla taideteos, kun tekijällä on ollut intentio ja kyky ilmaista jokin ajatus tai idea. Olemassa on myös taidetta, jossa taidokas käsityö on oleellista esineen taiteena olemisen kannalta. Tällaisissa esineissä on kuitenkin aina henkinen aate voimakkaasti läsnä. Mistä sen tunnistaa? Henkisyuden ymmärtämiseksi tarvitaan intuitiota, empatiaa; taide ei ole taidetta, jos sen voi selittää kokonaan järjellä. Koska taiteen tekemiseen liittyy tunneilmaisuus, on juuri vastaanottajan eläytymiskyky ratkaisevaa. Taiteen ymmärtäminen taiteeksi on kiinni tästä vastaanottajan kyvystä. Fenomenologisesti ymmärrettynä taide syntyykin vasta suhteessa sitä tarkasteleviin ihmisiin. Sitä ennen on olemassa vain pelkkä materia. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 84- 85)

Tony Ford (1993, 15) otsikoi kongressiesitelmänsä nimellä Taito ja mielikuvitus. Niitä molempia tarvitaan hänen mukaansa onnistuneeseen käsityöhön ja tässä hän allekirjoittaa *kokonaisen käsityön* käsitteen. Taidolla hän tarkoittaa teknisiä ja käytännöllisiä taitoja, joilla toteuttaa luovia mielikuvituksen tuottamia ideoita. Britanniassa, samoin kuin Suomessakin, on kiistelty siitä, kumpaa elementtiä ensisijaisesti tarvitaan. Fordin mukaan tämä ikivanha kiista luovuuden ja taitojen osalta selittyy toisella kiistalla, mikä on taidetta ja mikä käsityötä? Hänen mukaansa sekä luovan käsityön tekijä että taiteilija tarvitsevat näitä kahta elementtiä, kun ajatellaan käsityötä kokonaisena suunnittelusta valmistukseen etenevänä prosessina.

Anttila (1993b, 52- 53) esittelee Dickien ja Collingwoodin ajatuksia pohtiessaan milloin käsityöläisen artefaktia voi pitää taideteoksena. Dickien mukaan artefakti on taideteos, jos se on asetettu ympäristöön ehdolle arvostamisen kohteeksi. Ongelma tässä on, mistä tiedetään, milloin artefakti astuu tähän asemaan? Tärkeintä on, että teos on tehty tarkoituksellisesti täyttämään esteettistä tehtävää ja sekä tekijä että vastaanottaja kokevat sen taiteena. Collingwoodin näkemys on, että esine voi olla yhdessä suhteessa käsityönä tuotettu esine, toisessa suhteessa taideteos. Taiteilijakin tarvitsee tietyn määrän käsityön taitoja pystyäkseen tuottamaan taidetta. Käsityötaidot eivät kuitenkaan itsessään tee kenestäkään taiteilijaa.

Mielenkiintoisen näkökulman taitoon, taiteeseen ja tieteeseen tarjoaa Leena Hyvösen artikkeli *Taidekasvatuksen teoriaa etsimässä*, jossa hän lähestyy kulttuuria tekstuaalisena vs. affektiivisena ja sensorisena ilmiönä. Ajatellaan, että tiede lähestyy kulttuuria tekstin kautta, kun taas taidot ja taide ruumillis-kinesteettisen, visuaalisen ja auditiivisen aistimisen avulla. Hyvösen mukaan yhteiskunta arvostaa tällä hetkellä vain kielellisen tason osaamista, johon myös kouluopetus suuntaa. Hyvönen esittää ruumiinfenomenologiaan pohjaavan taidekasvatuksen perustaksi kokonaisvaltaisen läsnäolon opettelua aisteja herkistämällä, luottamusta ja rohkeutta kasvattamalla ja omaan itseen mielelliskehollisena kokonaisuutena tutustumalla. (Hyvönen 2001, 19- 20, 27)

Taidekasvatus näyttäisi olevan se estradi, jolla käsityö ja taide luontevimmin kohtaavat ja ovat tasavertaisessa asemassa. (ks. esim. Karppinen 2001 ja 2005; Jokela 1997, 17 -18.) Taidekasvattajien ja opettajien työnkuva on muotoutumassa yhä enemmän



monitaiteelliseen suuntaan. Taito- ja taideaineiden opettajilta, taidekasvattajilta, edellytetään aktiivista yhteistyötä keskenään ja verkostoitumista koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Museon ja koulun yhteistyö tukee näitä pyrkimyksiä, sillä museossa yhdistyvät taiteet ja taidot luontevasti taide- ja kulttuurikasvatuksen keinoilla ja käytettävissä on useimmiten pedagogisesti kykenevä henkilö, tai esimerkiksi luokan opettaja voi osallistua museon opettajille järjestämään koulutukseen ja opastaa itse ryhmäänsä. Tekstiilikulttuurin lisääntyvä museo-opetus voisi olla merkittävä tekijä lisäämään tekstiilikulttuurin arvostusta.

### **3 TEKSTIILIKULTTUURIN RAKENNUSAIKINEET**

Tässä kappaleessa esitän, mistä tekstiilikulttuuri koostuu, mitkä elementit ovat osallisena tekstiilikulttuurin siirtymisessä ja mitä tekstiilikulttuurisella lukutaidolla voidaan ymmärtää.

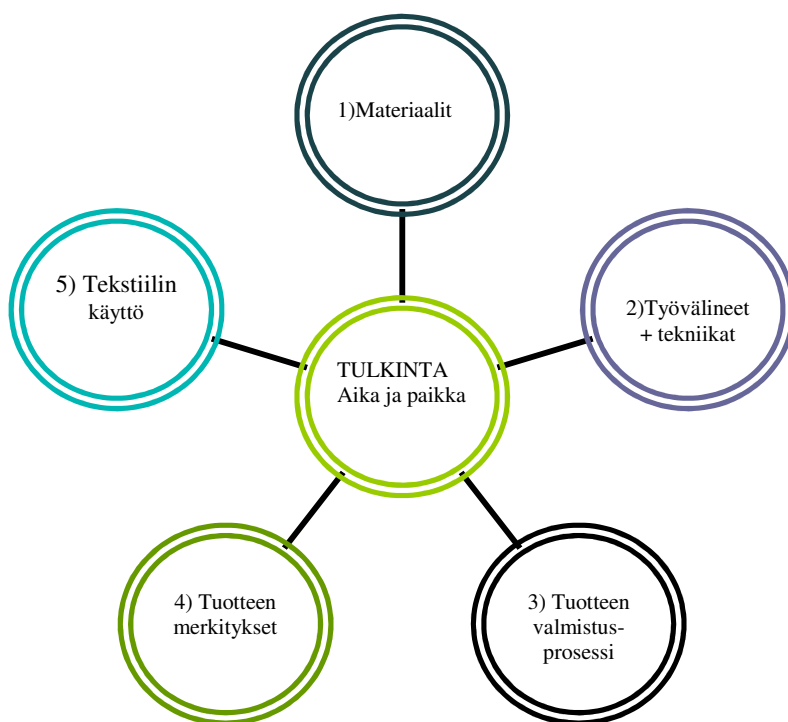
#### **3.1 Tekstiilikulttuurin osa-alueet**

Leena K. Kaukinen (2003, 311) on eritellyt käsityötieteen tutkimusalueita ja dialogisia suhteita. Olen käyttänyt mallia apuna pohtiessani, mitä tekstiilikulttuurilla voidaan ymmärtää. Omassa tekstiilikulttuurin määrittelyssäni olen tukeutunut seuraaviin lähteisiin: Kaukinen käsityötieteen dimensioita esittelevät julkaisut (Kaukinen 1998a, 1998b, 2003); museoalan asiasanasto (MASA); *Tyg överall* (Westergren 2002) sekä *Tekstiili: kurkistus komeroon* (Järnefelt 2000). Näissä teoksissa käsitellään mahdollisia näkökulmia tekstiilikulttuuriin. Kaukinen on tutkimuksissaan käsityötieteen olemuksesta eritellyt kaksi dimensiota, joiden diskurssista käsityötä voi lähestyä: kulttuurinen ja teknologinen.

Tässä tutkimuksessa tekstiilikulttuuri asettuu käsityötieteellisissä prosesseissa sekä kulttuuriseen että teknologiseen ulottuvuuteen. Tekstiilikulttuuri on kokonaisuus, johon kuuluu merkitysten ja arvojen lisäksi materiaalit, työvälineet, tuotteet ja prosessi. Tulkintalähtökohtana toimii ns. substanssispesifi tieto, joka tässä tarkoittaa lähestymistä

tekstiilimateriaalien kautta. Kaukisen mukaan tekstiilillä raaka-aineena on vahva, omaperäinen ilmaisuvoima, jonka tunteminen mahdollistaa syvällisen tiedon ja taidon kehittymisen tekstiilikulttuurin alalla. Kaukinen toteaa käsityöllä olevan sen kulttuurisen tekstiiliekspression kautta hyvät mahdollisuudet myös eri oppiaineiden väliseen integraatioon. Hän esittää materiaali-ilmaisun suurempaa korostamista tekstiiliopetuksessa, joka nyt korostaa teknologista dimensiota enemmän. Tekstiilimateriaalin tuntemus on edellytys käsityötaitojen säilymiselle.(1998a, 9, 12- 13; 1998b, 73- 80; 2003, 309- 314) Tekstiilimateriaaliekspressio on mielestäni sopiva tarkastelulähtökohta tekstiilikulttuurin opetukselle museossa.

Jaottelen tekstiilikulttuurin tässä tutkimuksessa viiteen osaan (katso kuvio 2). Keskellä kuviossa on tulkinta, joka muodostuu eri osien yhteisvaikutuksesta. Tekstiilikäsityön (1)materiaalit - kuten esimerkiksi villa, puuvilla, pellava, silkki, kaisla, nahka, tekokuidut – niiden tuottaminen, kerääminen ja muokkaaminen muodostavat yhden osan tekstiilikulttuuria. Tuotteiden valmistamiseen liittyvät (2) työvälineet sekä tekniikat, esimerkiksi lankojen ja kankaiden valmistus ja jatkojalostus, on toinen osa tekstiilikulttuuria. Kolmas osa muodostuu (3) tuotteen valmistusprosessista. Neljännen osan muodostavat (4) tuotteen merkitykset. Viidennen osan muodostaa (5) tuotteiden käyttö ja siihen liittyvät tavat. Kaikilla osa-alueilla vaikuttaa ihminen aktiivisena tekijänä ja merkityksenantajana, jonka tehtävä on valmistaa ja käyttää tekstiilejä sekä tulkita tekstiilikulttuuria. Tulkinta on sidottu aina aikaan ja paikkaan.



Kuvio 2. Tekstiilikulttuurin osa-alueet.

### 3.2 Tekstiilikulttuuriperinnön siirtämisprosessi

Ilman nykyisten toimijoiden panosta ei tulevaisuudessa ole enää kulttuuriperintöä, mistä ammentaa. Siksi jokainen on vastuussa tulevaisuudesta myös siten, mikä kuva kulttuuristamme jää jälkipolville. (ks. esimerkiksi Lindström 2002, 5-8; Kangasvieri 2002, 9-11.) Kulttuuriperinnön arvostaminen ja edistäminen voidaan nähdä sivistyksenä. Kulttuuriperintö sisältää siis menneisyyden tapahtumia, ajatuksia, taitoja ja esineitä. Tekstiilikulttuuriperinne tarkoittaa edellistä tekstiilikulttuurin osien osalta, eli jokapäiväiseen elämäämme liittyviä tekstiilejä, tietoa ja taitoa niiden materiaaleista, valmistuksesta, käytöstä ja merkityksistä.

Tekstiilikulttuurin siirtämisessä instituutioilla, kuten koululla ja museolla, on merkittävä rooli. Koululla etenkin siksi, että se koskettaa kokonaista ikäryhmää. Koulukäsityö on osallinen käsityön kulttuuriperinnön siirtämisessä, koska vielä ainakin jokainen oppivelvollinen oppilas osallistuu käsityöopetukseen, mahdollisesti valintansa mukaisesti

tekstiiliin tai tekniseen, tai molempiin. Oppilaiden asenteisiin vaikuttaminen voi olla vaikeaa, jos kotiympäristö on ollut käsityövastainen eli jos vanhemmilla on esimerkiksi huonoja muistoja koulukäsityötunneilta. (Johansson 1995, 116) Ulla-Maija Salon (2005) kirjasta *Ankarat silkkaa hyvyttään*, voi lukea näitä vähemmän mairittelevia muistoja kansakoulun käsityötunneilta. Käsityökulttuuri ei siirry läheskään aina vanhemmilta lapsille, ja jos ylipäänsä siirtyy perhepiirissä, on kyseessä usein mummi tai ukki, joka opettaa lapsenlapsiaan.

Kulttuuri opitaan Hofsteden mukaan sosiaalisessa ympäristössä, sitä ei peritä geneeissä. (Suojanen 1999, 79) Kuitenkin käsityön kanssa tekemisissä olevat käyttävät puheessaan usein ilmaisuja, jotka kertovat käsityötaidon ja innon tekemiseen ”periytyneen geneeissä”. Tähän viittaa Kärnä-Behm (2005, 93- 94) otsikoidessaan tutkimuksessaan tämän aiheen tiimoilta *Geenikartastossa ompelugeeni?* Tekstiilikulttuuri periytyy etenkin taitojen ja tekniikoiden osalta usein henkilöltä toiselle, sukupolvelta toiselle. Tämä on luonnollista, sillä taidon opiskeleminen pelkästään lukemalla ja kokeilemalla on hankalaa. Oppiminen on kokemuksellisempaa, kun pystyy aistimaan, näkemään, kuulemaan, tuntemaan tekemiseen liittyvät äänet, tuoksut, rytmin, materiaalin ja tunnelman. Taidon siirtymisessä ruumiillisuutemme merkitys korostuu. Koskettaminen myös välittää tekstiilimateriaaliin sisältyvää hiljaista tietoa. (ks. Parviainen 2004; Koivunen 1997, 79; Kojonkoski-Rännäli 2002, 462- 464)

Kulttuurintutkimuksen yhteydessä käytetään termejä kulttuuriperintö ja kulttuuriperinne. Näitä käytetään toistensa synonyymeina. Kun puhutaan perinteestä, tarkoitetaan puhekielessä usein vanhoja periytyneitä käsityötekniikoita tai työtapoja. *Perintö* on jotain, joka saadaan perimällä ja johon liittyy olennaisesti ajan käsite (Pelicier 1993, 43- 48). Se on myös jotakin, joka saadaan siirrettynä, välitettynä viestinä. Kolmas näkökulma perinnössä on Yves Pelicierin mukaan entisen korvaaminen uudella tiettyyn päämäärään pyrkiessä. Nykyhetki on lyhyt ja kaaoksinen, joten ihmisellä on tarve kiinnekohtiin ja päämääriin. Perintö tarkoittaa apua ja henkisiä työkaluja löytää omia päämääriä samalla, kun ne antavat turvallisia rajoja ihmisen henkisessä kasvussa.

Käsityökulttuurissa perintö on osallisena siihen, että käsityöstä muovautuu aina innovatiivista ja uutta, jos sitä yhdistetään menneestä ja menneiltä sukupolvilta välitettyn

tietoon ja taitoon. Suojanen (1999, 81) toteaa, että perinteen käsitteeseen liitetään ajatus tradition siirtymisestä kädestä käteen. Suojanen käsittää perinteen kulttuuria lähellä olevaksi käsitteeksi. Hän esittelee perinteen tutkijoiden näkemyksen, jossa katsotaan perinteen olevan kulttuurin tavoin yksilöiden luomaa ja siihen liittyy yhteisöllisyys siten, että perinne on levinnyt yleiseen käyttöön.

Karppinen (2005, 130) lähtee hahmottamaan perinteen asemaa käsityössä kulttuurin ymmärtämisen vaatimuksesta. Hän esittelee näkemyksen perinteestä käyttäen Alatalon, Reén, Heideggerin sekä Seilon ajatuksia. Perinteessä korostuu se, että käsityön tekeminen jo sinänsä velvoittaisi valmistamaan sellaisia esineitä, joilla on kerrottavaa perinteestä ja ihmisenä olemisesta. Asiayhteydessä korostetaan, ettei periminen ole sama kuin kunnioittaminen, ja *"perinteen haltijana olemiseen ei riitä se, että laahaudutaan sen perässä ja suunnistetaan menneisyyden pohjalta, vaan perintö pitää ottaa haltuun ja avata se uudelleen kohti tulevaisuutta. Jos olemassaolon tahdotaan juurtuvan aidosti johonkin perinteeseen, niin on katsottava eteenpäin eikä taaksepäin"* (Reén ja Heideggerin mukaan Karppinen 2005, 131) Edelleen Karppinen tuo esille Seilon näkemyksen, jonka mukaan käsityötaiteessa perinne asetetaan tavaksi käsittää ihmisyyttä, eikä sitä nähdä rajoitteena, vaan historiallisena perusteena käsityölle.

### **3.3 Tekstiilikulttuurinen lukutaito**

Ihmisen rooli tekstiilikulttuurin välittäjänä perustuu hänen kykyynsä tulkita tekstiilikulttuurin osa-alueita. Tulkinnoistamme riippuu tulevien sukupolvien tekstiilikulttuuriperintö. Mitä tekstiilikulttuurin tulkitseminen on? Lähestyn kysymystä kulttuurikasvatuksen näkökulmasta. Kulttuurikasvatusta puolestaan voidaan lähestyä eri oppimiskäsitysten näkökulmasta (Virta 1997, 222- 223). Erityisesti kokemuksellinen oppiminen sekä humanistinen oppimiskäsitys soveltuvat tekstiilikulttuurin tulkinnan pohjaksi Arja Virran kuvauksen perusteella, koska niihin kuuluu kokemuksellisuus, elämyksellisyys ja kokemusten reflektointi. Näitä hyväksikäyttäen sovelletaan uutta. Virran mukaan kulttuurikasvatuksen tehtävänä on sekä opettaa ihmistä tunnistamaan kulttuurin ilmiöitä että toimimaan kulttuurissa ja ilmaisemaan itseään kulttuurille ominaisin keinoin. Virta nostaa kulttuurin materiaaliset ilmentymät tärkeiksi ajattelu- ja toimintatapojen rinnalle. Tähän yhteyteen hän liittää kulttuurin lukutaidon, joilla hänen mukaansa viitataan

*”niihin taitoihin ja keinoihin, joiden varassa yksilö ymmärtää kulttuurinsa viestejä ja symboliikkaa ja osaa käyttää sen medioita”*. Virta laajentaa kulttuurisen lukutaidon 1990-luvun lopun viestintäympäristöön koskemaan medialukutaitoa, visuaalista lukutaitoa ja verkkolukutaitoa. Tekstiilikulttuurinen lukutaito sopii tähän jatkumona, koska tekstiilikulttuurin tulkitsemistaidot voidaan tulevaisuudessa nähdä uhattuna, seurauksena esimerkiksi tämänhetkisestä koulutuspolitiikasta. Monikulttuuristuvassa ympäristössämme kohtaamme paljon uutta toisista kulttuureista. Koska tekstiili on kulttuureita yhdistävä tekijä, on sitä kautta helppo lähestyä toiseutta, esimerkiksi vaatteiden, sisustustekstiilien ja asusteiden avulla. Kulttuurikasvatus ymmärretään Virran mukaan usein väärin ja korostetaan siinä muiden kuin oman kulttuurin opetusta. Se kattaa kuitenkin nimenomaan kasvatuksen oman kulttuuritaustan tiedostamiseksi, mutta myös tiedon kulttuurien kohtaamisesta ja muista kulttuureista. Tekstiilikulttuurinen tietämys kattaa sekä oman että toisten kulttuurien materiaalit, tavat tehdä, tuotteiden käyttämisen, merkitykset jne.

Kaija Heikkinen ja Tarja Kupiainen (1994, 256- 257) ovat tutkineet esinekulttuurin semiotiikkaa, jossa on kyse juuri tuotteiden merkityksistä. Kulttuuripiirteet, kuten vaatetustekstiilit, muuttuvat koko ajan, joten merkitykset ja funktiotkin vaihtuvat tekotapojen, materiaalien ja kuosien myötä alueellisesti ja sosiaalisesti. Jokaiseen tekstiilin materiaalin osaseenkin, kuituun, lankaan, kankaaseen, sisältyy tietoa, jota tulkitsemalla voidaan päätellä tekstiilin ”kotipaikka”, aikakausi ja kulttuuri, josta se on lähtöisin. Tekstiilin tulkitseminen on ajasta ja paikasta riippuvaista. Kaukinen käyttää tästä termiä spatiotemporaalinen lokalisatio. (Kaukinen 2003, 313; Kaukinen 2004)

Myös Pasi Kankare (1995, 153) käyttää lukutaito-käsitettä, ja on kuvaillut artikkelissaan, mitä teknologisella lukutaidolla ymmärretään. Häntä mukaillen voitaisiin määritellä tekstiilikulttuurin lukutaito. Sillä voidaan ymmärtää ihmisen kykyä tulkita tekstiileihin ja niihin liittyvään kulttuuriin kuuluvia asioita. Esimerkiksi: Mistä materiaalista, millä menetelmällä ja välineillä tekstiili on valmistettu? Miksi se on olemassa? Miten sitä on käytetty ja käytetään? Mitä tekstiili kertoo sitä ympäröineestä/yläpuolelta ajasta ja paikasta ja käyttäjistä? Lukutaito-käsite esiintyy myös Lähde -projektin verkkosivuilla, joissa viitataan kulttuurin lukutaidon oppimiseen ja kulttuurien tuntemukseen. (Lähde pähkinänkuoressa, 2005) Suomen Tammi -projektissa käytetään samoin käsitettä kulttuurin lukutaito.

Seija Tuomaala (1993, 24) liittää lukemisen –käsitteen esinekommunikaation yhteyteen museoissa. Hänen mukaansa ”esineet itsessään eivät puhu tai kerro itsestään, mutta museoesineiden näytteillepanoilla, konteksteilla, teksteillä, ryhmityksillä, väreillä tai valaistusolosuhteilla luodaan sanomia ja viitekehkyksiä, jotka katsoja ’lukee’.” Esineiden merkityssisällöt eivät ole pysyviä vaan saavat uusia tulkintoja erilaisissa konteksteissa. Jokainen museokävijä tulkitsee esineitä omaa taustaansa vasten ja luo oman tulkintansa. Tulkintatapahtumaa voidaan siis auttaa rakentamalla erilaisia yhteyksiä esineen ympärille sekä ohjaamalla näkemään erilaisia tulkintoja. (Kallio toim. 2004, 87) Tässä kohdataan arvojen ja asenteiden siirtäminen. Museokommunikaation eli edelliseen viitaten tulkinnan ohjauksen tulisi pyrkiä luomaan kokeilevia ja provosoiviakin tulkinnanmahdollisuuksia, jotta kulttuuria ei tulkittaisi vain valtaväestön ehdoilla vähemmistöjen jäädessä marginaaliin.

Eileen Hooper-Greenhill (1999a, 12) näkee ongelmallisena museoiden kommunikaatiossa sen, että museossa ajatellaan rakennettavan merkityksiä kävijöitä varten, luomalla esimerkiksi merkityksiin johtavia vihjeitä, johtolankoja näyttelyihin. Hänen mielestään museossa tulisi lähteä siitä hermeneuttisesta ajattelusta, että kokija/kävijä itse luo merkitykset. Tätä mallia voi pitää taustaideaalina, mutta käytännössä näyttely on kuitenkin aina tulkinta. Oleellista on tulkinnan muodostumistilanne: vuorovaikutteisuus ja dialogin mahdollisuus sekä tulkintojen tunnistaminen. Esine irrotettuna kontekstista ei palvele merkitysten muodostusta.

## 4 SUOMALAINEN MUSEO KOHTAUSPAIKKANA

### 4.1 Museoiden luokittelu

Suomesta puhutaan museoiden luvattuna maana, sillä museoiden määrä asukasta kohti on maailman suurin. Museot yhteiskunnallisina toimijoina –seminaarissa 16.5.2006 Ateneumin johtaja Maija Tanninen-Mattila totesi, että PISA-tutkimuksessa ansioituneena maana, jossa on museoita niin paljon, olisi häpeällistä ja resurssien tuhlaamista olla käyttämättä museota oppimisympäristönä. Museot luokitellaan kokoelmiensa perusteella, toisin sanoen sen perusteella, mitä ne keräävät. Taidemuseot keräävät aineellisten taidemuotojen teoksia kuten maalauksia, grafiikkaa, veistoksia, julisteita, lasiesineitä ja koruja. Kulttuurihistorialliset - muissa maissa historialliset - museot ovat kiinnostuneita ihmisen tekemistä esineistä ja yleensä erikoistuvat jonkin tietyn ajanjakson, maantieteellisen alueen tai alan pariin. Kulttuurihistoriallisia museoita voidaan kutsua monesti erikoismuseoiksi, kuten esimerkiksi taiteilijakoti, urheilumuseo ja myllymuseo. Kolmantena yleisryhmänä ovat Suomessa luonnontieteelliset museot, joihin kuuluvat eläin-, kasvitieteelliset ja geologiset museot ja niiden yhdistelmät. Anglosaksisessa maailmassa kolmas ryhmä nimetään tiedemuseoiksi, johon kuuluvat luonnontieteellisten museoiden lisäksi tieteen ja tekniikan museot. Suomessa tiede ja tekniikka kuuluvat kulttuurihistoriallisten museoiden alalajiksi. (Heinonen & Lahti 2001, 73- 74)

Organisaatiota kutsutaan museoksi, jos se täyttää tietyt ehdot. Sen pitää täyttää museotoiminnan peruseriaatteen ja rakentaa toimintansa kokoelmiensa ympärille. Museoiden kokoelmiin liittyy esineiden lisäksi yleensä täydentävää kirjallista ja kuvallista materiaalia. Tärkeitä ovat tiedot esineen synnystä, käytöstä ja suhteesta muuhun elämiseen. Ilman näitä tietoja museon näyttely-, opetus- ja kasvatustoiminta ovat melko mahdottomia. (Heinonen & Lahti 2001, 75)



## **4.2 Työnimikkeet suhteessa museopedagogiseen toimintaan**

Museopedagogiikka on museoissa ensisijaisesti museolehtorin vastuulla. Kuitenkin museolehtoreita oli museoliiton (2005) tekemän kartoituksen perusteella Suomessa 47 ja näistä kaksi ilmoitti toimivansa tutkijoina, yksi intendenttinä ja yksi museolehtori - tiedottajana. Kun museoliiton tutkimus Museoväki '03 (Kallio 2003, 9-13) listaa kyselyssä museon työtehtäviä, annetaan kysymyksessä eniten työaika vievästä työtehtävästä seuraavat vaihtoehdot: 1) avoinna pitäminen, valvonta ja yleisötehtävät, 2) hallinto, 3) kokoelmien hoito, 4) museo-opetus, 5) näyttelytoiminta, 6) tiedotus ja markkinointi ja 7) tutkimus. Tämän kysymyksen mukaan opetus työllisti tehtävistä toiseksi vähiten (vastanneista 5 %) tiedotuksen ja markkinoinnin ohella. Kyselyyn vastanneista 725 henkilöstä oli opettajaksi päteväitynyt 28. Heistä neljännes käytti työajastaan eniten museo-opetukseen. Museo-opetukseen eniten työajastaan käyttävistä vain 18 prosentilla oli opettajan pätevyys. Kyselyn perusteella voidaan todeta, että kaikista työtehtävistä opetuksen osuus on suurin taidemuseoissa, 9 % ja pienin historiallisissa museoissa, 3 %. Kun kuitenkin 15 % vastanneista ilmoitti työllistyvänsä tasaisesti kaikista tehtävistä, voidaan todeta, että opetustehtäviä hoitavat museossa erilaisilla nimikkeillä toimivat henkilöt. Erityisesti pienissä museoissa, jotka työllistävät muutaman ihmisen, on tavallista, että jokainen osallistuu kaikkiin työtehtäviin. Lisäksi määräaikaissa työsuhteissa olevat toimivat useimmiten tutkijoina, 44 % tai opetustehtävissä 41 %.

## **4.3 Museo-opetus 2000-luvulla**

Museon perustana on useimmiten esineellisen kulttuuri- ja luonnonperinnön säilyttäminen. Tämä on erinomainen lähtökohta historiallisten, tieteellisten ja taiteellisten ilmiöiden kuvaamiseen. Kaikki museot ovat sidoksissa opetukseen ja kasvatukseen, sillä museon määritelmässä opetus sisältyy museon tehtäviin yleensä poikkeuksetta. Museokäsite ja sen tehtävät elävät ajassa, muuttuvat kokoelmien ja ihmisten myötä. Museo-opetus on kiinteässä suhteessa yleisöön, joka myös on ajassa muuttuva tekijä. Opetuksen ohella

museon muut peruspilarit ovat kokoelmien hoito ja tutkimus. (Heinonen & Lahti 2001, 179; Palviainen 2000, 122; Tuomaala 1993, 30)

Viime vuosina on ilmestynyt museopedagogiikkaa käsittelevää kirjallisuutta myös suomeksi. Marjatta Levannon ja Susanna Petterssonin toimittamana on ilmestynyt 2004 kokoelmajulkaisu *Valistus/ museopedagogiikka/ oppiminen. Taidemuseo kohtaa yleisönsä*. Tämä teos käsittelee taidemuseon ja yleisön kohtaamista eri näkökulmista mm. museon työpajatoimintaa sekä oppimista taidemuseossa. Lisäksi se taustoittaa valistuksen ja museopedagogiikan historiaa. Tärkeä tutkimus tulevaisuuden museon mahdollisuuksien kannalta on *Museo kaikille – Pohjoismainen esteettömyys- ja saavutettavuusopas* (Svensson 2003). Näissä museopedagogiikka-käsitettä käytetään kuvaamaan opetus- ja kasvatustaitoa museolaitoksessa, eli tietyssä rajatussa kohteessa. Tähän verrattavissa voisi olla käsite *korkeakoulupedagogiikka*, johon Ritva Palviainen (2000, 123) viittaa 'pedagogia'-käsitettä määritellessään. Palviaisen artikkeli *Museopedagogiikka muuttuvassa maailmassa* kuvaa museo-opetusta kulttuuriperinnön, museolaitoksen historian sekä kokemuksellisen oppimisen kautta.

Aihe on ajankohtainen myös siksi, että museopedagogiikan toimijat ovat 2005 perustaneet oman yhdistyksen, Pedaalin, nostaakseen museopedagogista tietämystä sekä helpottaakseen tiedon ja kokemusten kulkua alalla työskentelevien kesken ja edelleen yleisön hyödyksi. (Pedaalin Toimintasuunnitelma 2006.) Museoliiton 2003 tehdyssä museoväkikyselyssä ilmeni, että 25 % vastaajista haluaisi täydennyskoulutusta museopedagogiikasta. Alle 30 vuotiaista vastaajista määrä oli 39 % ja 50 vuotta täyttäneistä vain 16 %. (Kallio 2003, 11) Kiinnostus museopedagogiikkaan heijastelee selvästi sitä, miten museon tehtäviä painotetaan. Nykyään museo ei voi olla enää vain kiinnostunut kokoelmistaan, vaan sen on aktiivisesti oltava kävijöiden saavutettavissa ja järjestettävä toimintansa yleisön kiinnostukseen pohjautuen.

Museo-opetuksesta on ristiriitaisia näkemyksiä suomalaisen ja kansainvälisen tutkimuksen kesken. Jouko Heinosen ja Markku Lahden (2001, 179, 180- 181) mukaan kasvatusta ja opetustoimintaa on aiheuttanut keskustelussa usein käsitteellisiä ongelmia. He antavat esimerkiksi englannin termin *education*, joka kattaa sekä opetuksen että laajan kasvatuksen. Museopedagogiikka toteuttaa museon valitsemia kasvatusta ja opetuspäämääriä, joita ei

määrätä ulkoapäin. Kysynnän ja tarpeen on kohdattava yleisön saamiseksi museoon, joten kysymys on aina vuorovaikutuksesta kohderyhmän ja museon välillä. Museon kasvatus- ja opetustoiminnat voitaisiin Heinosen & Lahden (2001, 180- 181) mukaan jakaa kahteen ryhmään. Ensimmäisen ryhmän muodostaisivat heidän mukaansa toiminnat, joissa museolla on opetuksessa passiivinen rooli, eli opetustoiminta jätetään yksinomaan ulkoapäin tulevan aktiviteetin varaan. Näin rakennetuissa näyttelyissä voisi avautua opetuksellisesti sellaisia mahdollisuuksia, joita ei olisi näyttelyä rakentaessa edes suunniteltu. Kokoelmat tai näyttelyt voitaisiin rakentaa myös siten, että opetuksellisia tavoitteita ei pyrittäisi, ainakaan tietoisesti, edistämään. Silloinkin tosin substanssi voisi toimia opetuksellisesti ja edistää kasvatuksellisia tavoitteita. Toisen ryhmän muodostaisivat museossa järjestettävät toiminnat, joilla olisi tietoinen opetuksellinen tavoite jo suunnitteluvaiheessa. Tällöin puhuttaisiin museopedagogiikasta, museon varsinaisesta kasvatus- ja opetustoiminnasta.

Heinosen ja Lahden kahtiajako eroaa muusta museopedagogisesta kirjallisuudesta (Hooper-Greenhill 1999; Palviainen 2000; Hein 1998; Ekarv 1999; Dean 1999; Grasso & Morrison 1999; Gilmore & Sabine 1999; Coxall 1999). Heidän ensimmäisen ryhmänsä mukaisesti rakennetaan toimintaa oletetusti harvoissa museossa. Heinonen ja Lahti toteavat, että olisi syytä erottaa opastus varsinaisesta opetuksesta. Heidän mukaansa opastuksessa näyttely, kotimuseo tai kokoelma on opastuksen ensisijainen kohde. Museopedagogiikassa, opetuksessa ne ovat välineiden asemassa. Kirjoittajien mielestä ”*opastus voi sisältää opetuksellisen sanoman, joka syvällisyydessään ylittää tavanomaisen opetuksen tason. Tässä mielessä opastus voi olla uutta tietoa jakavaa, opettavaa ja kasvattavaa, mutta se keskittyy ensisijassa kulloiseenkin kohteeseen ja sen esittelyyn.*” He toteavat kuitenkin, että rajanveto opastuksen ja opetuksen välillä on veteen piirretty viiva.(Heinonen & Lahti 2001, 181)

Mielestäni ne opastukset, joita olen kuunnellut viime vuosina Helsingin seudun eri museoissa, ovat hyvin pedagogisesti mietittyjä ja toteutettuja. Oppaat ovat rakentaneet omat opastuksensa jonkin opetuksellisen perusajatuksen varaan, eivätkä suinkaan esitä tietokirjamaisesti kaikkea mahdollista olemassa olevaa tietoa. Opastuksessa huomioidaan kohderyhmä ja sen toivomukset ja niiden perusteella toteutetaan opastus hyvinkin vuorovaikutteisesti. Tässä mielessä kritisoin opastuksen ja opetuksen erottelua eri

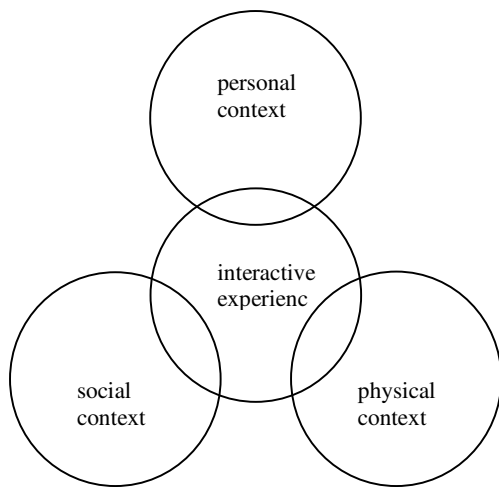
kategoriaan. Opastus on mielestäni opetuksen muoto, joka voidaan toteuttaa monilla tavoilla. (vrt. esim. Hooper-Greenhill 1999a) Kun museo-opetuksessa pääsääntöisesti lähestytään oppimista konstruktivisesti, ei voida ajatella opetuksella pystyttävän kerralla siirtämään kaikki olemassa oleva tieto museokävijälle. Hän rakentaa tietämyksensä kokemusten ja tiedon palasten pohjalta vähän kerrallaan. (Hein 1998)

Hooper-Greenhill (1999a, 3) toteaa museon kasvatuksellisen (*education*) roolin olevan ratkaiseva tekijä nyt ja tulevaisuudessa. Museo-opetus ymmärretään nyt aiempaa laajemmin koskien näyttelyt, opastukset, tapahtumat ja työpajat. Museolehtorin työhön kuuluu niin tilasuunnitteluun, näyttelyiden suunnitteluryhmiin osallistuminen kuin opastaminen ja kasvatuksellisten tapahtumien hallinnointi ja järjestäminen. (Hooper-Greenhill 1999a, 3; Ekarv 1999; Dean 1999; Grasso & Morrison 1999) Yleensä *education*- sanalla käsitetään museopedagogian yhteydessä niin opetusta kuin kasvatusta. Mielestäni Heinosen ja Lahden lähtökohta ei voi toteutua, opetus voi tuskin koskaan olla kasvatuksesta täysin irrallaan. Varsinkin, kun erityisesti 2000-luvulla profiloidun kulttuuriperintöopetuksen myötä museota on alettu pitää paikkana, jossa perinnön arvostamiseen kasvatetaan. Kasvatuksen rooli on kasvanut merkittävästi viime vuosina, eikä museo-opetus enää ole suunnattu vain koululaisille ja eriytyville aikuisryhmille. Suomalaisessa tutkimuksessa Palviainen (2000, 123) toteaa, että kasvatusta ja opetusta voidaan pitää synonyymeinä. Häntä lainaten: ”*Kummankin kohteena ja lähteenä ovat oppijan koko persoonallisuus, vaikka eri osa-alueita painotetaan eri tavoin. Kysymys on kuitenkin kasvatustavoitteiden suuntaisesta, suunnitellusta ja tavoitteellisesta vuorovaikutuksesta, jonka tarkoituksena on olosuhteita ohjailemalla saada aikaan oppimista. Termiä opetus käytetään käytännössä koulutusjärjestelmään kuuluvasta kasvatuksesta, josta huolehtivat opettajat.*” Kun museotkin ovat lähteneet opetussuunnitelmayhteistyöhön koulujen kanssa, on entistä oikeutetumpaa käyttää molempia termejä synonyymeinä. Palviainen käyttää artikkelissaan termiä museo-opetus, koska hänen mukaansa kasvatusta sanana ei sovellu niin helposti esimerkiksi ikäihmisten opetuksen yhteyteen, se vaikuttaisi jopa ”*röyhkeältä*”.

Hooper-Greenhill (1999a, 3-4, 1999b, 1999c) kiteyttää artikkeleissaan museon kasvatuksellisen roolin kolmeen teemaan: ”*education, interpretation and communication*” eli kasvatusta, tulkintaa, vuorovaikutusta. Hän esittää, että on yhä mielipiteitä, joiden mukaan kasvatusta on vain koululaisten oppitunteja museossa, mutta yhä laajemmin ajatellaan toisin.

Uudessa holistisemmassa museokasvatuksellisessa ajattelussa museo halutaan nähdä kulttuurilaitoksena, joka toimii vastakohtaisessa ja hyvin heterogeenisessä sosiaalisessa viitekehyksessä. Tällöin tarvitaan yhä enemmän tulkintoja ja vuorovaikutusta, ei vain museon sisällä, vaan suuntautuneena museon ulkopuoliseen todellisuuteen, erilaisiin tapahtumiin ja julkaisuihin. Museokasvatuksen roolista on tullut osa kulttuuripolitiikkaa. Hooper-Greenhill esittää Giroux'n kriittisen pedagogian mallin museokasvatuksen kontekstissa. Oppiminen rakentuu sen mukaan samoin kuin konstruktivisessa ajattelussa eli ihminen itse muodostaa oman todellisuutensa tiedon, mielikuvien, narraatioiden ja kulttuurisen taustan avulla. Museossa on huomioitava tiedon rakentumisen taustalla olevat kieli, mielikuvitus, sosiaaliset suhteet, etiikka jne. Tämä tapahtuu kriittisen pedagogian mukaisesti niin, ettei museossa aseteta esineitä yhden kanonisoidun tulkinnan alaiseksi, vaan provosoidaan katsojia ja keskustellaan kokoelmien merkityksestä ja tulkinnoista. Näin saadaan museo kiinnostavaksi laajemmalle ryhmälle. Uusilla tavoilla käyttää kokoelmia avataan kulttuuristen vähemmistöjenkin mahdollisuuksia arvottaa ja rakentaa omaa kulttuuri-identiteettiään. (Hooper-Greenhill 1999a, 22- 23)

Tuomaala (1993) on tutkinut museokommunikaatiota ja lähestyy museota ja opetusta John H. Falkin ja Lynn D. Dierkingin viitekehysten kautta. Falk ja Dierking esittävät (1992) kirjassa *The Museum Experience* mallin museokäynnillä tapahtuvasta interaktiivisesta kokemisesta (katso kuvio 3)(Tuomaala 1993, 32). Malli rakentuu fyysisestä kontekstista, jota edustaa - ei vain pelkkä näyttely - vaan kaikki museon tilat; sosiaalisesta kontekstista, jonka muodostavat mukana ja museossa olevat ihmiset; sekä henkilökohtaisesta kontekstista, jonka muodostavat museoon tulon syyt, esim. asia tai esine, jonka vuoksi museoon on tultu. Nämä kaikki yhdessä muovaavat museokäynnistä kokonaisuuden eli ovat osa museokommunikaatiota. (Tuomaala 1993, 30- 37).



Kuvio 3. John F. Falkin ja Lynn D. Dierkingin (1992) interaktiivisen kokemisen malli (The Interactive Experience Model)

Museopedagogiikka esitetään elinikäisen oppimisen kontekstissa esim. Gail Durbinin toimittamassa artikkelikokoelmassa *Developing Museum Exhibitions for lifelong learning* . (myös Palviainen 2000, 126) Georg E. Hein (1998) esittää kirjassaan *Learning in the Museum*, että museokävijä oppii parhaiten, jos hän voi itse aktiivisesti rakentaa tietoa mielessään fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti miellyttävässä ympäristössä. Tätä ympäristöä Hein nimittää konstruktivistiseksi museoksi (*Constructivist Museum*). Museopedagogiikka edustaa pääsääntöisesti konstruktivistista oppimiskäsitystä (Hooper-Greenhill 1999d). Kokemuksellisen oppimisen rooli on oleellinen tässä kontekstissa. Kokemuksellisesta tai välillä synonyymisesti käytetystä elämyksellisestä oppimisesta on tehty myös käsityötieteellisiä tutkimuksia (esim. Ahoniemi 1995; Salo 2000). Lisäksi 2005 ilmestyi Sirkka-Liisa Tiihosen kirja *Avaimia tutkivaan oppimiseen: oman maakunnan aarteista maailman kirjontoihin*. Taustalla edellisissä vaikuttaa David Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoria (1984). Kokemuksellisuus tutkimuksissa on yleensä sidoksissa käsityöhön niin, että jokin taideteos muodostaa lähtökohdan, jonka pohjalta käsityön suunnitteluprosessi käynnistetään. Palviainen (2000, 126) mainitsee artikkelissaan, että tutkiva oppiminen sopii museoiden toimintaan, koska museoissa on niin paljon monialaista kokemusta ja aineistoa työn pohjaksi.

Johdannossa mainitussa käsityötieteen käsinukkeprojektissa oli toteutettu museolehtorin ja yliopiston opettajien avustuksella kokemuksellinen suunnittelulähtökohta nukkeprojektiin. Lisäksi käytettiin museopedagogiikan keinoja suunnittelun ja draaman kehittämisen edistämiseksi. Esimerkiksi juuri tutkiva oppiminen läpäisi koko projektin. Kokemuksellisuus on museoissa tärkeä asia ja sen toteuttamiseksi mietitään koko ajan uusia keinoja. Uhkana nähdään museon saavuttamattomuus eli mahdollisuus, että muodostuu sellaisia ihmisryhmiä, jotka jostakin syystä eivät käy museossa lainkaan, ts. museo on heidän saavuttamattomissa tai he ovat museon kannalta saavuttamaton kävijäryhmä. Ajan haasteisiin vastataan yrittämällä saada ihmiset ajattelemaan, tekemään, tuntemaan, oppimaan ja kokemaan jokin liikahdus itsessään ja etsimällä museotyöskentelyyn muotoja, joilla edellisiä voi toteuttaa. (ks. esim. Svensson 2003)

Kokemuksellisuuden kanssa synonyymisesti käytetty elämyksellisyys on synnyttänyt ristiriitaisia tunteita museotalalla työskentelevissä. Sitä toisaalta kritisoidaan pinnallisesta viihteellisyydestä ilman sisältöä, toisaalta siihen uskotaan ja se nähdään hyvänä sisällön esittämisen muotona ja museo-oppimisen tukena. (Osallistujien keskustelut taidemuseoalan teemapäivillä 'TEEMA05' 10.- 11.2.2005 Ateneumissa; Svensson 2003, 114) Tähän liittyy myös Heinosen ja Lahden (2001, 182) esittelemä englannin termi *edutainment* (education + entertainment), jolla tarkoitetaan opettamista viihdyttämisen tai viihtymisen avulla. Suurin osa yleisöstä käy museoissa ilman opasta tai opettajaa, joten museoympäristökin olisi suunniteltava viihdyttävän opettavaksi, jotta näyttelyn ja kävijän välille syntyisi positiivinen vaikutussuhde. Karppinen (2005, 80- 81) erottaa elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen. Hän esittää kokemuksen olevan elämystä neutraalimpi aistimus, joka voi olla myös ei-tietoista, kun taas elämys on aina tietoista ja senhetkistä aistimista. Kokemukseen voidaan viitata prosessina, johon kuuluvat aistihavainnot.

#### 4.4 Museon ja koulun yhteistyö

Museon ja koulun yhteistyöstä on tässä yhteydessä syytä esittää muutamia seikkoja, koska totesin koulun roolin merkitykselliseksi tekstiilikulttuurin siirtämisprosessissa. Museon ja koulun yhteistyötä alettiin kehittää enemmän 1980-luvulla. Museoliitto julkaisi vuonna 1986 oppaan *Opintokäynti museoon - opas kouluille ja museoille* (Leimu & Kuhmonen 1986). Oppaan sisällöllinen anti on lähinnä, että se museon organisaatioiden ja tehtävien lisäksi toteaa opintokäynnin huolellisen ennakkosuunnittelun ja jälkityöskentelyn koulussa takaavan onnistuneen yhteistyön museon ja koulun välille. ”*Museo on uusi ajatus*” -osio lähestyy käsityötieteellistä ajattelumallia siten, että se esittelee tuotekehitysideoita sekä käsityön museossa toteutettavia oppisisältöjä. Käsityön oppisisällöiksi on lueteltu *esineiden materiaalit; luonnon raaka-aineet ja valmiit muodot; itse tuotetut materiaalit; tuonti-raaka-aineet; tekniikat sekä koristelu*. (Leimu & Kuhmonen 1986, 45- 53) Aihekokonaisuuksien opetukseen on listattu näkökulmia, joiden mukaan voidaan tarkastella kulttuurihistoriallista kehitystä. Näistä käsityön alaan liittyviä ovat lähinnä *kotiympäristö* (sisustus), *työympäristö* (ergonomia), *eri ammatit* (käsityöammatit, tekniikat), *pukeutuminen* (muodin ja tapojen muuttuminen, eri ikäkausien pukeutuminen), *vapaa-aika* (harrastukset), *kotieläimet* (materiaalituotanto) sekä *luonto* (materiaalit, ekologia) (Leimu & Kuhmonen 1986, 59). Käsityötä lähestytään pitkälti kulttuurisen materiaaliekspression kautta. *Opintokäynti museoon* –kirjasta julkaistiin 2004 täysin uudistettu painos *Museo oppimisympäristönä*. Siinä käsitellään jo tarkasti museoita opetussuunnitelmien osana, museota oppimisympäristönä, verkko-opetusta, työtapoja ja erilaisia oppijoita sekä esitetään museon oppimiskäsityksiä. Aihekokonaisuuksien kautta lähestytään tekstiilikulttuurin opetusta. (Elo et al. 2004) *Opintokäynti museoon* –kirjassa todetaan, että huolimatta kirjan voimakkaasta oppisisältöpainotuksesta, museokäynnin on tarkoitus olla elämyksellinen, mielihyvää tuottava tapahtuma. Museokäynnillä voidaan ajatella olevan päätavoitteena esimerkiksi oppilaan luovuuden vahvistaminen, itseilmaisukyvyyn kehittäminen ja esteettisen elämyksen kokeminen. (Leimu & Kuhmonen 1986, 100)

Parin viime vuoden aikana on aloitettu eri puolella Suomea kaupungeissa ja kunnissa tehdä kulttuuriopetussuunnitelmia alueen kulttuuritarjontalähtökohdista käsin. Näillä pyritään



luomaan yhteistyötä eri instituutioiden välille ja tarjoamaan alku- ja perusopetukselle sekä muille koulu- ja opintoasteille opintojen toteutumismahdollisuuksia museoissa ja muissa kulttuurikohteissa. Esimerkiksi Helsingin kulttuurilaitosten piirissä aloitettiin MOPS-projekti, Museot ja opetussuunnitelmat, 2004 vastauksena uuden perusopetussuunnitelman (OPS 2004) vaatimuksille museon ja koulun yhteistyöstä. Tämän seurauksena kehiteltiin eri luokka-asteille työpajoja, jotka täydentävät perusopetusta aihekokonaisuuksien lähtökohdista käsin. Esimerkiksi Design- museossa *vaahdotettiin brandejä* eli tutustuttiin kuudensien luokkien kanssa tuotesuunnittelun saloihin, tuotteen elinkaareen, kuluttamiseen, brandeihin, jne. Työpajassa tutustuttiin erilaisiin muovista valmistettuihin esineisiin ja suunniteltiin oma tuotepakkaus. (Stylus 1/2005, 13- 14) Sinebryhoffin taidemuseossa tarjottiin alaluokkien oppilaille *Silkkiä ja samettia* –työpajaa, jossa toteutettiin intertekstuaalista metodia. Tällä metodilla vanha muotokuvataide kytkettiin meitä ympäröivään kulttuuriin. Oppilaat pukeutuivat oopperasta lainattuihin vaatteisiin, peruukkeihin jne, ja työstivät itselleen roolin muotokuvat esikuvina, jonka jälkeen hahmot digikuvattiin. Seuraavalla vierailukerralla kuvat liitettiin aikakauden esineistöä esittävien kuvien kanssa kollaasiksi ja hahmosta kirjoitettiin tarina.(Stylus 1/2005, 16- 17) Neljännet luokat saivat osallistua Valokuvataiteen museon työpajaan *Missä valokuva luuraa?* Pilottiprojektin jälkeen työpajaa käytetään myös yläkoulussa ja lukioissa. Työpajassa tutkittiin meitä ympäröiviä kuvia, opittiin tunnistamaan ja arvioimaan eettisiä ja esteettisiä omassa ympäristössä sekä pohdittiin valokuvan käyttötarkoituksia sekä kuvan ja tekstin yhteyksiä. (Stylus 1/2005, 10- 11) Museoihin ei ole laadittu samankaltaista yhtenäistä opetussuunnitelmaa kuin perusopetukseen tai taiteen perusopetukseen, vaan eri museot pyrkivät tarjoamaan sopivaa ohjelmaa omista resursseista käsin, esimerkiksi lukuvuosi kerrallaan. Paikkakunnasta riippuu, miten aktiivisesti museot lähestyvät perusopetuksen sisältöjä.

Nykytaiteen museo Kiasmalla oli 2003- 2006 kolmivuotinen projekti nimeltä Kiasman kiertokoulu. Ympäri Suomea kiersi bussi, joka pysähtyi päiväksi yhdelle koululle. Tuon päivän ajan käytettiin kaikkeen opetukseen nykytaiteen keinoja. Kiasman kiertokoulusta on julkaistu myös opetussuunnitelma. Tässä tekstiilikäsityö on huomioitu omana kokonaisuutenaan, mutta sen käytöstä kouluopetuksessa yleensä ei ole toistaiseksi tarkempaa tietoa. (KAS 1/2004, 11; Stylus 1/2005, 21- 23) Kiertokoulun opetussuunnitelman käyttämistä yleensä kouluilla on tutkittu ja tulossa on pro gradu

soveltavan kasvatustieteen laitoksella. Käsiyötä tosin ei ole eritelty omaksi alueekseen. Helsingin kaupungin kulttuuriasiainkeskus on organisoinut kulttuurikursseja yhteistyössä Annantalon taidekeskuksen ja eri kulttuuri toimijoiden kesken. Näissä esimerkiksi museo-opetusta hyödynnetään yläkouluikäisten opetuksessa ja aktivoinnissa osana isompia teemoja ja aihekokonaisuuksia.

#### **4.5 Museopedagogiikan työmuotoja**

Esittelen tässä kappaleessa, millaista pedagogista toimintaa museossa harjoitetaan, koska osaksi sen pohjalta olen analysoinut aiheittani kartoitusvaiheessa ja toivon tämän avaavan lukijalle museo-opetuksen näkökulmia. Museopedagogista tarjontaa esimerkiksi Sinebrychoffin taidemuseossa järjestetään tällä hetkellä perusopetusryhmille, päiväkodeille sekä esiopetukselle, senioreille ja opettajille. Lisäksi suunnitellaan teematapahtumia erikseen erilaisille viiteryhmillä ja kohderyhmää rajaamatta kaikille museokävijöille. (Hannula 2004, 41- 48; Valtion taidemuseon toimintasuunnitelma ja tulossopimus vuodelle 2004 (pdf); Sinebrychoffin taidemuseon tulosraportti vuodelle 2004)

Museoissa on mahdollista saada erilaisia opastuksia. Viime aikoina on kehitetty selkokieliopastuksia, joilla pyritään lisäämään saavutettavuutta ja sitä kautta palvelemaan maahanmuuttajia, vammaisryhmiä, erityisopetuksen ryhmiä, vanhuksia jne. Museon painopistealueiden mukaan käytetään erilaisia työmuotoja. Sinebrychoffin taidemuseossa siihen käytetään mm. draamaopastuksia, joissa on ammattilaisten käsikirjoittamia ja ohjaamia näytelmiä, vierailevia draamaryhmiä, käsinukkeopastuksia sekä musiikkiavusteisia opastuksia. (Valtion taidemuseon toimintasuunnitelma ja tulossopimus vuodelle 2004 (pdf)) Lisäksi järjestetään draaman keinoilla (puvuilla, tanssilla, musiikilla, saduilla jne.) väritettyjä teemaopastuksia. (Hannula 2004, 41- 48) Puvustaja Elina Kolehmainen on todennut Pohjolan Sanomissa (20.2.2005, 9): ”Puvustus ei ole vaatteiden esittelyä, vaan tarinan kertomisen väline.” Museossa tarina voi toimia myös niin, että se kertoo juuri vaatteesta. Tyylikausien esittelyssä esimerkiksi kustavilaisen ajan pukeutumiskulttuuri on suuri mielenkiinnon ja intohimojen kohde kävijöiden keskuudessa Sinebrychoffin taidemuseon kotimuseossa. Siksi museon Ateljeehen, jossa työpajat

pidetään, on teetetty ja kerätty eri aikakausille tyypillisiä asuja, joihin ninn opas kuin vieraskin voi halutessaan pukeutua. Draamaesityksiä varten pukuja on myös lainattu esim. Kansallisopperasta ja Svenska Teaternista. Käsinnuket edustavat pääosin kustavilaista tekstiilikulttuuria. Ne voivat esittää käsikirjoitetun tarinan tai vain olla havainnollistamassa jotakin opastusta mielenkiinnon herättäjinä. Nuken takki voi olla samanlaista samettia kuin Kustaa III:n takki muotokuvassa, joten koskettelumahdollisuus lisää elämyksellisyyttä huikeasti. Samalla tekstiilikulttuuri välittyy materiaalintuntemuksen ja pukuhistorian kautta. Teemaopastuksia museossa ovat esim. teatteriaiheinen opastus, keräilyn historiaa, aikakausiopastukset (kustavilaiset tavat ja pukeutuminen, viuhkan kieli eri aikoina), pitsin historiaa, uskonnolliset aiheet taiteessa tai tilaajan toivoman teeman mukaisesti.

Työpajatoiminta (vrt. engl. workshop) on museossa järjestettävää toimintaa, jossa osallistutaan itse tekemällä. Apuna voi olla erilaisia materiaaleja, kuten vaatteita, esineitä, kuvia, paperia, kankaita, värejä, lankoja, askartelutarvikkeita ja työvälineitä jne. Museoissa on monesti tätä varten varattu tila, jossa on museopedagogista materiaalia. Toiminta voi kuitenkin tapahtua myös varsinaisessa museotilassa tai esimerkiksi ulkona. Työpajatoiminnan merkitys linkittyy kokemuksellisen oppimisen teoriaan. Kun oppija jäsentää näkemäänsä, kuulemaansa, haistamaansa, maistamaansa tai koskettamaansa työstämällä sitä itse jollakin tekniikalla, saavutetaan syvempää oppimista, asioiden jäsentymistä oman kokemusmaailman osaksi. Opintokäynti museoon – opaskirjassa (Leimu & Kuhmonen 1986, 98) oleva totuus työpajojen suhteesta näyttelytoimintaan ei ole vanhentunut. Kirjassa todetaan, että museon työpajoissa, joissa kävijä saa kokeilla jotakin työtapaa tai toimintaa, on oleellista sitoa toiminta näyttelyihin ja kokoelmiin. Näin tekeminen ei jää irralliseksi, vaan ymmärretään osaksi jotakin suurempaa kokonaisuutta, ja toiminnalla sekä käytetyillä välineillä on tarkoitus.

Sinebrychoffin taidemuseossa järjestetään työpajatoimintaa, jonka ohjelmassa on erilaisia etukäteen tilattavia työpajoja. Tällaisia ovat esimerkiksi päiväkodeille ja esikouluille suunnattu *Viuhka ja kauneuspilkku*, menneiden aikojen elämää ja tapoja, jossa museokäynnin lisäksi valmistetaan paperista viuhka ja opetellaan 1700-luvun viuhkan salakieltä; kaikille ikäryhmille suunnattu *Täydellinen skandaali*, jossa tutustutaan mutkikkaan juonikkaaseen hovietettiin; perusopetuksen yläluokille ja lukiolle suunnattu *Kurssilla tutuksi*, jossa museolehtorin avustuksella suunnitellaan opettajan kanssa

kokonaisuus mihin tahansa aineeseen, ja johon voi myös liittää työpajan; *Kulttuurit kohtaavat* on suunnattu monikulttuurisuuden parissa työskenteleville aikuisille ja heidän ryhmilleen. Museossa on myös toteutettu *Silkkiä ja samettia* -pukeutumistyöpaja liittyen tapa- ja tyylihistoriaan. Siinä lapset ovat toteuttaneet itseään pukeutumalla museon rooliasuihin. Eri ikäryhmissä vaatekaappia lähestyttiin eri tavoin. Työpajassa oli paljon pukeutumis-, kulttuuri- ja tekstiilihistoriaa. Työpajassa on käsitelty juhlia, tehty varjokuvateatteria, muotokuvia, muovailtu korukelloja. Lisäksi on toteutunut silkkimaalaustyöpaja *Keijuja ja lohikäärmeitä*, jossa lähestyttiin vietnamilaista taidetta tarinoiden kautta ja maalattiin silkille oma Kukeiju-juhlan viitta minitaidetekstiiliksi ja ripustettiin se itse tehtyyn henkariin. *Minimaailmaan* eli nukkekodin rakentamiseen tutustuttiin kolme kertaa käsittävällä aikuisten kurssilla syksyllä 2005, jolloin valmistettiin nukkeja, vaatteita niille sekä nukkekodin sisustustarvikkeita. Senioreille on oma senioriklubi, jossa he viikoittain kokoontuvat ja käsittelevät museon aihepiireihin liittyviä asioita yhdessä museolehtorin kanssa suunnitellun ohjelman mukaan. Seniorit ovat esimerkiksi joulun aikaan opetelleet ompelemaan viktoriaanisia joulukoristeita, joissa käytettiin samanlaisia metallilanka- ja helmikirjailuja, kuin museon muotokuvien renessanssivaatteissa. Tekstiiliin liittyi myös kurssina toteutettu *Punto in aria – pitsiä ilmassa* – työpaja, jossa tutustuttiin pitsin historiaan museon taideteosten avulla ja opeteltiin itse valmistamaan ommeltua pitsiä buranolaisittain.

Teematapahtumat ovat suosittuja museoiden ohjelmistoissa. Sinebryhoffin taidemuseo on mukana erilaisissa kulttuuritapahtumissa kuten esimerkiksi Taiteiden yö, Helsinki-päivä, Museoiden yö ja les Lumieres-Valistusfestivaali. Museo jalkautuu myös kadulle ja puistoon esimerkiksi draaman ja työpajojen muodossa. Vietnam - näyttelyn teemaan liittyen toteutui Taiteiden yönä elokuussa 2005 Vietnamilainen Kuujuhla, jossa oli silkkimaalaus- ja paperitaittelutyöpaja. Museoiden yönä 2006 järjestettiin *Katso peiliin*, kansainvälinen grafiikkatyöpaja nuorille. Erikieliset opastukset ohjasivat Rembrandtista Goyaan – näyttelyyn ja kokemusta saattoi syventää grafiikan menetelmillä tapahtuvalla työpajatyöskentelyllä. Museossa oli laulua sekä konservaattorin yökierros, joka opasti katsojat niihin museon salaisuuksiin, joita normaaliopastuksissa ei yleensä pääse kokemaan. Edellisten lisäksi museossa järjestetään syksyisin ja keväisin Lasten lauantai, joka suunnataan erityisesti lapsiperheille. Aikuisille ja lapsille järjestetään opastukset ja työpaja. Pääsiäisen aikaan 2006 askarrettiin yhdessä Faberge –henkisiä koristemuonia,

maalattiin, liimattiin kangasnauhoja ja helmiä sekä paljetteja. Pääsiäiseksi on toteutettu myös pääsiäiskattaus museoon. Vuodenaikoihin liittyviä tapahtumia on esimerkiksi vanhan ajan joulusatutunti appelsiinin ja piparintuoksuisessa museossa, 1800-luvun lopun tyyllisillä koristeilla somistetun kuusen juurella. Sadun kruunaa ajelu Bulevardilla museon pihapiirissä asuvilla ”jouluasuisilla” hevosilla ja kärryillä.

Apuvälineiden merkitys museopedagogisessa työskentelyssä kasvaa jatkuvasti. Saavutettavuus- ja kokemuksellisuus-teemojen puitteissa museoissa on otettu käyttöön kokeiluversioita tunnustelulaatikoista. Laatikoihin on koottu näyttelyvierailua havainnollistavia esineitä, joita voi kosketella, haistaa, kuunnella ja joissa on jotakin yhtenevää taideteoksien teemoihin tai interiööriin. Tekstiili on usein hyvin edustettuna, koska se liittyy niin moneen. Näin museovieras voi esimerkiksi kokeilla, miltä esillä tai kuvassa olevan puvun silkkisatiini tai verhon silkkitupsut tuntuvat/ voisivat tuntua käteen. Sinebrychoffin perheen 1800-luvun elämää kuvaava nukkekoti on Sinebrychoffin taidemuseon Ateljeessa sisustuksen alla. Lisäksi työpajassa on kirjoja, musiikkia, vaatteita, asusteita, naamioita, käsinukkeja jne. Työpajan tavaroita voi tutkia siellä ja opas voi ottaa niitä mukaan museokierrokselle. Oppaita varten Ateljeessa on arkisto, josta voi teemoittain löytää ideoita omaan opastukseen sekä vastauksia yleisön kysymyksiin.

Yhteistyöprojektien kautta museo lisää yleisön tietoisuutta kokoelmista ja käyttömahdollisuuksista. Museon rooliasut todentavat esimerkiksi monikulttuurisuuden ideaa. Vaatekaapista voi vaatteiden lisäksi löytyä muutakin. Tämä teema oli valittu Garderobi-nimellä kulkeneen projektin lähtökohdaksi. Garderobi-projekti kuului osana Lähde-projektiin ja yhtenä tarkoituksena oli luovuuden kehittämisen ohella luoda monikulttuurista pohjola, missä eri kulttuuritaustoista tulevat nuoret löytäisivät eheyttäviä kokemuksia taiteen ja kulttuurihistorian avulla. Kulttuurikohteita projektissa edustivat Sinebrychoffin taidemuseo, Suomenlinna, Tuusulan Rantatien kulttuuritoimijat, Brinkhallin kartano Turussa ja Helsingin empirekeskusta. Ne loivat mielikuvitusta elävöittävän yhteyden historian tapahtumiin ja ilmiöihin. Esimerkiksi projektissa mukana olleen *Rudolf Steiner –skolan i Helsingfors* oppilaat hyödynsivät aktiivisesti myös Helsingin muiden museoiden tarjontaa. Mukana projektissa olivat myös Turun suomalainen yhteiskoulu ja lukio, Hagelstamska högstadiet, suomalais-venäläinen päiväkotikoti Kalinka sekä Hyrylän

yläaste Tuusulassa sekä Tapiolan koulu Espoossa. Museo jalkauttaa työntekijöitä yhteistoimintaan, olin itse mukana esimerkiksi 2006 Les Lumieres –valistusfestivaalin kulkueessa, purjelaivamatkalla ja piknikillä Suomenlinnassa. Esiinnyimme ajan rooliasuissa ja esitimme Sinebrychoffin suvun historiaan liittyviä henkilöitä. Jaoimme käyntikortteja yleisölle ja vastailimme yleisön kysymyksiin, eli olimme museon pr-henkilöitä. Sinebrychoffin taidemuseo tekee yhteistyötä pohjoismaisella tasolla erityisesti draamapedagogiikan alueella Tukholman Hallwyll – palatsin kanssa. Yhteistyö muiden suomalaisten kulttuurilaitosten kanssa on tiivistä, syksyllä julkaistaan oppikirja, jonka tarkoituksena on opastaa kouluja tutustumaan kansallisten kulttuurilaitosten palveluihin. Yhteistyötä tehdään koulujen lisäksi mm. opetusministeriön, Helsingin kaupungin kulttuuriasiankeskuksen, Annantalon taidekeskuksen, nuorten työllistämiskoulutuksen Sinisen Verstaan, Sibeliuksen akatemian, Helsingin yliopiston Taidehistorian laitoksen ja Kotitalous- ja käsityötieteen laitoksen sekä Stadian kanssa.

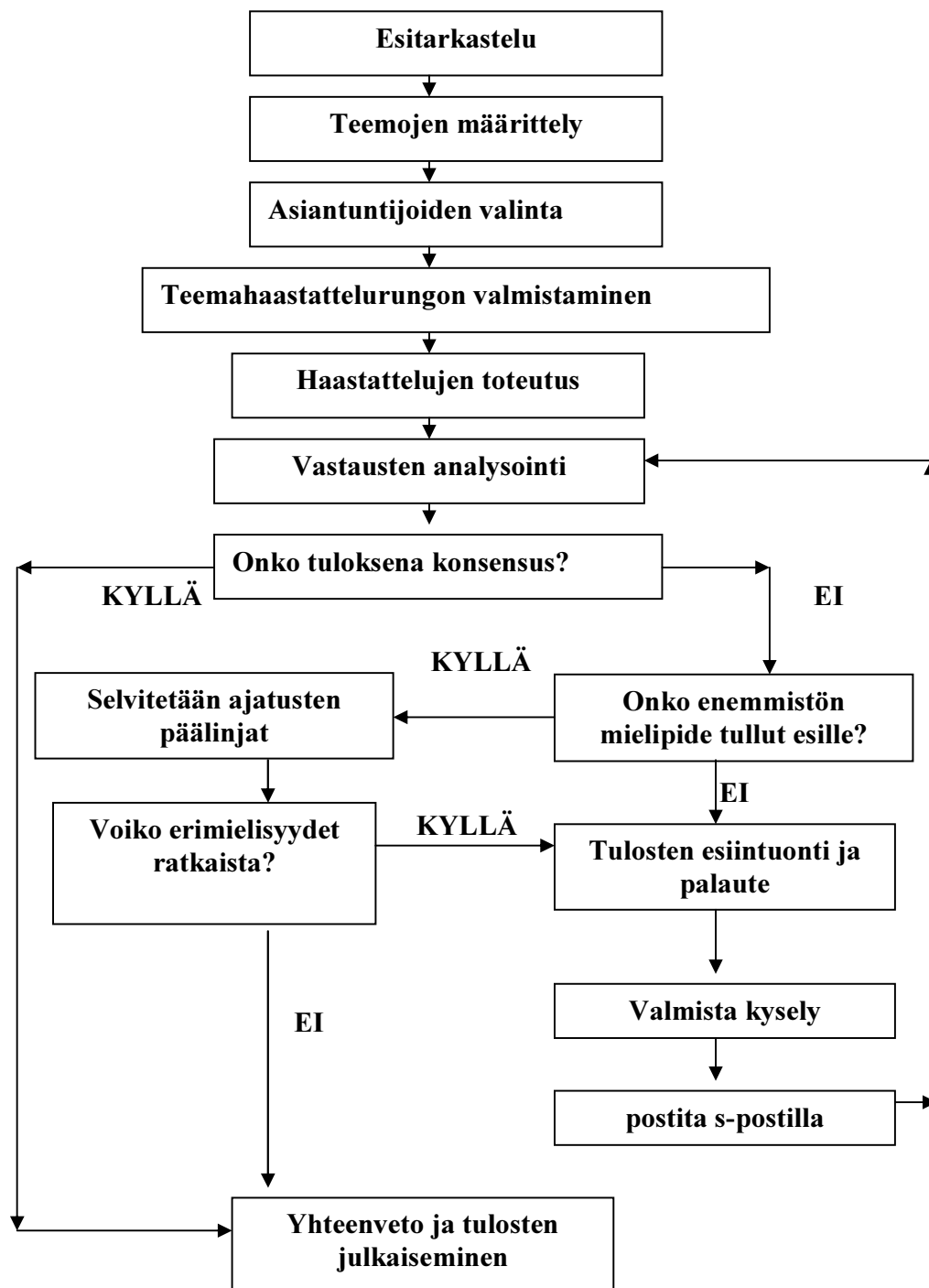
Garderobi nimellä toteutettiin projektin päätteeksi museopedagoginen oppilastyönäyttely Sinebrychoffin taidemuseossa tammi-helmikuussa 2006. Näyttely oli ensimmäinen oppilastyönäyttely Valtion taidemuseossa. Lähtökohtana oli, että vaatekaapin tavarat kertovat kulttuuristaan helposti lähestyttävällä, tutulla tavalla. Naamiot, puvut, hatut, kengät, viuhkat, miekat, korut ja muotokuvat kertoivat värikästä kieltä tekstiilien historiasta, kulttuurista, tavoista ja tottumuksista ja kierrätysmateriaalien käytön kautta myös kritisoivat kertakäyttökulttuuriamme. Näyttelyn yhteydessä järjestetyssä prinsessa- ja prinssikoulussa näyttelyvieras sai pukujen keskellä eläytyä ryhtiharjoituksiin - hiekalla täytetty, kultakirjailtu samettityyny päätäällä - ja moniaistisiin rohkeuskokeisiin, tunnustelemalla näkemättä laatikkoon kätkeytyjä materiaaleja, rakentamalla torneja, pukeutua kuninkaallisiin asuihin ja leikkiä roolileikkejä museon kuninkaallisilla sekä eläinkäsinukeilla.

## 5 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN

### 5.1 Tutkimusstrategia

Laadullisen tutkimusotteen lähtökohtana on ilmiön kuvaaminen ja ymmärtäminen. (Alasuutari 1994; Anttila 2005, 275) Marketta Luutonen (1997, 39) on tarkastellut ilmiötä käsitteenä tekstiilin kontekstissa. Hänen mukaansa ilmiöllä tarkoitetaan yleensä sitä, miten jokin asia ilmenee. Varton (1992) määrittelyyn avulla hän lisää, että ”*ilmiö on se merkitys, joka tutkimuskohteella on tutkijalle.*” Bengtson (1991) on Luutosen mukaan esittänyt ilmiön tarkoittavan sitä, miten asiat näyttävät. Tässä tarkasteltava ilmiö on tekstiilikulttuuri museo-opetuksen kontekstissa.

Tutkimus on toteutettu kaksivaiheisena. Ensimmäisen vaiheen kartoitustyöskentelyä lähestyin kartoitusmenetelmällä, jolla tarkoitetaan ilmiön ominaisuuksien systemaattista kartoitusta ja luokittelua (Kaukinen 2004). Sitä jatkamalla olisin voinut toteuttaa ilmiön kuvaamisen laaja-alaisesti, mutta koska halusin saada esille yhtenäisen käsityksen tekstiilikulttuurisen lukutaidon edistämisestä museoissa, jatkoin seuraavaksi teemahaastatteluilla. Tutkimus on siis teorialähtöinen teemahaastattelu. Kuviossa 4 olen esittänyt tämän tutkimuksen etenemisen. (vrt. Tersine & Riggs 1967; Cunningham 1982; Kaukinen 2004; Anttila 2005)



Kuvio 4. Tutkimuksen kulku. (Alkuperäinen kaavio kuvaa delfoi-tutkimuksen etenemistä Tersine & Riggs 1967, teoksessa Cunnigham 1982,132; myös Kaukinen 2004)



Ensimmäisessä vaiheessa pyrin kuvaamaan ja samalla ymmärtämään ilmiön sisältöä ja nykyistä esiintymistä, eli millaisena tekstiilikulttuuri on ilmentynyt museokontekstissa viime vuosina, lähinnä 2000- luvun puolella. Joitakin myös 1990-luvulla toteutuneita näyttelyitä ja työpajoja tarkastelin niistä kirjoitettujen artikkeleiden perusteella. Kartoitin kirjallisen ja verkkomateriaalin sekä havainnoinnin ja seminaariosallistumisien avulla ilmiötä ja pyrin muodostamaan näkemyksen siitä, mitä asioita tulee esille ja mahdollisesti toistuu, kun on kysymys tekstiileistä museokontekstissa. Näiden analysoinnin kautta sain esille teemoja. Kuvailuvaiheen analysoinnin perusteella kokosin teemat, jotka näyttivät ilmentävän tekstiilikulttuuria ilmiönä ja vievän tutkimusaiheessa eteenpäin. Laadin niiden pohjalta haastattelurungon teemahaastatteluihin.

Toisessa vaiheessa suoritin teorialähtöiset teemahaastattelut asiantuntijoille. Haastattelujen tuloksista valmistin koosteen, jonka esitin sähköpostin välityksellä asiantuntijoille uudelleenarviointia varten. Asiantuntijat saivat mahdollisuuden esittää näkemyksensä muotoilemastani koosteesta sekä tarkentaa mielipiteitään sen sisältöjen suhteen. Näiden vastausten perusteella kokosin yhteenvedon siitä, miten tekstiilikulttuurista lukutaitoa voidaan edistää museo-opetuksen kontekstissa.

## **5.2 Haastateltavien valinta**

Tässä tutkimuksessa lähestytään tekstiilikulttuurin edistämistä useista näkökulmista, joita edustamaan on valittu museon, opettajankoulutuksen sekä käsityönopetuksen asiantuntijoita. Tutkimuksessa on haastateltu henkilökohtaisesti seitsemää henkilöä. Lisäksi on tehty yksi haastattelu sähköpostin välityksellä. Asiantuntijamenetelmien käytössä on tärkeä muistaa, että ratkaisevaa on asiantuntijoiden laatu, ei määrä. (Kuusi 2003, 140) Valinnassa on käytetty tarkoitushakuista otantaa (Eskola & Suoranta 1998, 18), jonka avuksi on tehty kartoitettavia tiedusteluja. Mukana on henkilöitä, jotka ovat aktiivisesti pyrkineet kehittämään museopedagogiaa, tekstiilikulttuurin näkymistä kasvatuksessa sekä kouluopetuksen näkymistä ja yhdistämistä ympäröivään yhteiskuntaan, erityisesti kulttuurisektoriin. Asiantuntijoiden valitseminen oman harkinnan mukaisesti sisältää luonnollisesti riskin, että hakisin vahvistusta omille mielipiteilleni. Subjektiviisuuden

tiedostaen, olen saanut mukaan asiantuntijoita, joilla on tarkasteltavaan aiheeseen monipuolisia näkemyksiä. Informanttilista on liitteessä 2.

### **5.3 Tutkimusaineiston hankinta ja kuvaus**

Ensimmäisen vaiheen kartoitusaineisto (katso liite 1) muodostui tiedonhaulla kerätystä ilmiöön liittyvästä museopedagogisesta kirjallisuudesta, artikkeleista sekä verkkomateriaalista ja museoiden informaatiolehdistä, joita pyrin lukemaan reflektoiden, kuten Anttila (2005, 276) toteaa kvalitatiivisen aineiston analyysin alkavan. Lisäksi tarkkailin eri museoiden museopedagogisia toimintoja käymällä asiakkaana työpajoissa. Havainnoin järjestelmällisimmin museopedagogista työskentelyä Sinebryhoffin taidemuseossa tarkkailijana sekä opettajan roolissa osallistuen. Olen pyrkinyt useissa tilanteissa keskustelemaan tekstiilikulttuurin roolista esimerkiksi kuvataiteen ja tekstiilityön opettajien kanssa. Tärkeä foorumi museo-opetuksen sisältöihin ja filosofiseen taustaan sisälle pääsemiseksi ovat olleet alan koulutustilaisuudet ja seminaarit, esimerkiksi Taidemuseoalan teemapäivät 10.- 11.2.2005, HIMO- Hillittömän monitaiteinen yleisötyöseminaari 24. -25.11.2005 sekä Museo yhteiskunnallisena toimijana –seminaari 16.5.2006 Ateneumissa. Tämän kuvailuun ja ymmärrykseen pyrkivän kartoitusvaiheen sekä tekstiilikulttuurin teoreettisen jaottelun kautta pyrin selvittämään merkittävät osa-alueet, jotka toisessa vaiheessa asetin haastatteluiden teemoiksi. Tätä ensimmäisen vaiheen tiedonkeruuta ja analysointia voi pitää prosessina, jossa kerääminen, reflektointi ja luokittelu vuorottelivat, kunnes aiheeseen liittyvää uutta tietoa ei enää tuntunut tulevan esille. Kvalitatiivisen aineiston analyysi alkaa ja tapahtuu Anttilan mukaan usein samanaikaisesti aineistonkeruun kanssa, mistä tässäkin oli kysymys (Anttila 2005, 278, 280).

Tutkimuksen toinen vaihe käynnistyi asiantuntijahaastatteluilla eli aineisto kerättiin haastattelemalla ja sähköpostilla. Teemojen pohjalta haastattelin asiantuntijoita, jotka lähestyivät teemoja omista viitekehyksistään käsin heidän ehdottamissaan paikoissa. Tutkimuksen tavoite oli saada selville mielipiteitä, kokemuksia ja visioita ja haastattelu sopii tällaiseen tarkoitukseen parhaiten. Sillä on mahdollista saavuttaa myös suurempi syvyys kuin esimerkiksi kyselyllä. (Anttila 2005, 195; Hirsjärvi & Hurme 2000, 48) Koska

haastattelussa oli pohjana valmiita teemoja, on kyseessä teorialähtöinen teemahaastattelu. Teemahaastattelu oli valittu haastattelulajiksi, koska tilanne täytti esimerkiksi Sirkka Hirsjärven ja Helena Hurmeen (2000, 47) esittämät teemahaastattelun kriteerit perustuen Mertonin, Fisksen ja Kendallin kirjaan *The Focused Interview* (1956, 1990). Olin valinnut haastateltavat tekstiilikulttuurin tuntevista henkilöistä, joilla käsitystä museo-opetuksesta ja selvittänyt ilmiötä ennakkokartoituksen perusteella. Kartoituksen analysoinnin tuloksena oli esille noussut teemoja joiden pohjalta haastattelu oli tarkoitus suunnata asiantuntijoiden omiin subjektiivisiin näkemyksiin, kokemuksiin sekä visioihin. Haastattelussa liikuttiin kuitenkin teemojen välillä vapaasti, eikä teemoilla ollut tiettyä ennalta määrättyä järjestystä, minkä Eskola ja Vastamäki (2001, 26- 27) toteavat teemahaastattelun hyvin mahdollistavan. Heidän mukaansa teemojen painopisteet voivat myös vaihdella, sillä haastateltavilla voi olla erilaisia korostuneita asiantuntemusalueita, kuten tässä tutkimuksessa juuri olikin. Teemat painottuivat haastatteluissa eri tavoin riippuen siitä, oliko haastateltava museosta, opettajankoulutuksen edustaja vai käsityönopeettaja. Anttila (2005, 198- 199) esittää asiantuntijahaastattelun aivan omana kategorianaan. Informantit pyrkivät haastatteluissa visioimaan teemojen pohjalta esille nostamiaan tekstiilikulttuurin sisältöjä tulevaisuuden museo-opetuksessa. Haastattelun pääteemoiksi nousivat kartoituksen pohjalta käsitykset museosta kohtauspaikkana ja oppimisympäristönä; (tekstiili)kulttuuriperintö; tekstiilikulttuurinen lukutaito; koulun ja museon yhteistyö; koulutuspolitiikka sekä verkkomuseot. Haastatteluista kertyi äänimateriaalia noin 9 tuntia. Nauhoitin haastattelut MP3-soittimella, josta tiedostojen siirtäminen Transana-ohjelmaan oli vaivatonta. Asiantuntijahaastattelut litteroin ja luokittelin Transana- tietokoneohjelmaa hyväksikäyttäen.

Tutkimuksen toista kierrosta varten kokosin haastatteluista tietokoneavusteisen sisällönanalyysin avulla koonnin, jonka lähetin sähköpostilla asiantuntijoiden kommentoitavaksi. Käytin koonnin tekemisessä apuna Mind Manager -ohjelmaa, joka soveltuu erilaisten täydennettävien miellekarttojen muotoilemiseen (katso kuvio 5) sekä Transana- ohjelmaa, jolla purin äänimateriaalin tekstimuotoiseksi. Pyysin informantteja esittämään mahdolliset eriävät mielipiteensä ja perustelemaan ne. Eriäviä näkemyksiä ei oikeastaan tullut esille toisella kierroksella, vaan asiantuntijat tarkensivat näkemyksiään esimerkiksi mallioppimiskäsitysten suhteen. Koska toisen kierroksen tuloksen jälkeen

asiantuntijoiden käsitys oli hyvin yhdenmukainen, eli oli saavutettu konsensus, siirryin tulosten raportointiin.

## 5.4 Analyysimenetelmät

Laadullisen sisällönanalyysin avulla pyrin löytämään luokiteltuja sisältöjä, minkä John W. Creswell (1998, 52 – 55) toteaa sisällönanalyysin tarkoituksiksi. Sisällönanalyysin tarkoitus on Jouni Tuomen ja Anneli Sarajärven (2003, 110) mukaan pyrkiä luomaan sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Aineisto pyritään järjestämään tiiviiseen ja selkeään muotoon niin, että sen sisältämä informaatio säilyy. Tämän perusteella muodostetaan tyypittely ja johtopäätökset. Mind Manager- ohjelman hyödyntäminen mahdollisti hyvän kokonaiskuvan muodostamisen muuttuvasta ja täydentyvästä aineistosta.

Tässä tapauksessa suoritin sisällönanalyysin deduktiivista päättelyä käyttäen, koska olin käyttänyt haastattelun pohjana teemoja. Hellevi Kyngäs ja Liisa Vanhanen (1999, 9) toteavat Catanzaroon viitaten, että deduktiivista sisällönanalyysiä käytetään usein sellaisissa tutkimuksissa, joissa halutaan testata olemassa olevaa tietoa uudessa kontekstissa. Tuomen ja Sarajärven (2003, 99) sanoin kyse on siis siitä, että ”*aineiston analyysiä ohjaa valmis, aikaisemman tiedon perusteella luotu kehys*”. Museoissa tapahtuvaa kulttuuriperintöopetusta sekä visuaalisten taiteiden opetusta varten luotu materiaali ja esimerkit sekä tekstiilikulttuurin teoriat muodostivat mielestäni hyvän olemassa olevan teoriapohjan, jonka soveltaminen omaan tutkimusaiheeseeni ei mielestäni ole liian kaukaa haettua. Asiantuntijani ottivat myös esimerkkejä visuaalisen taiteen opetuksesta. Kartoitusvaiheen tulokset siis muodostivat *aikaisemman tiedon pohjalta luodun kehysten*. Kyngäksen ja Vanhasen mukaan myös se, käytetäänkö aineiston keruussa strukturoitua vai strukturoimatonta tietoa vaikuttaa induktiivisen tai deduktiivisen päättelytavan valintaan. Strukturoitu aineistonkeruumenetelmä sulkee heidän mukaansa pois induktiivisen sisällönanalyysin. Vaikka en ole käyttänyt strukturoitua haastattelua, vaan teemallista puolistrukturoitua asiantuntijahaastattelua, oli mielestäni rationaalisempaa lähestyä aineistoa haastattelussa käytettyjen teemojen kautta, koska olin kartoitusvaiheessa todennut ne hyödylliseksi ilmiön kuvaamisessa. Olen analyysissä kuitenkin huomionnut

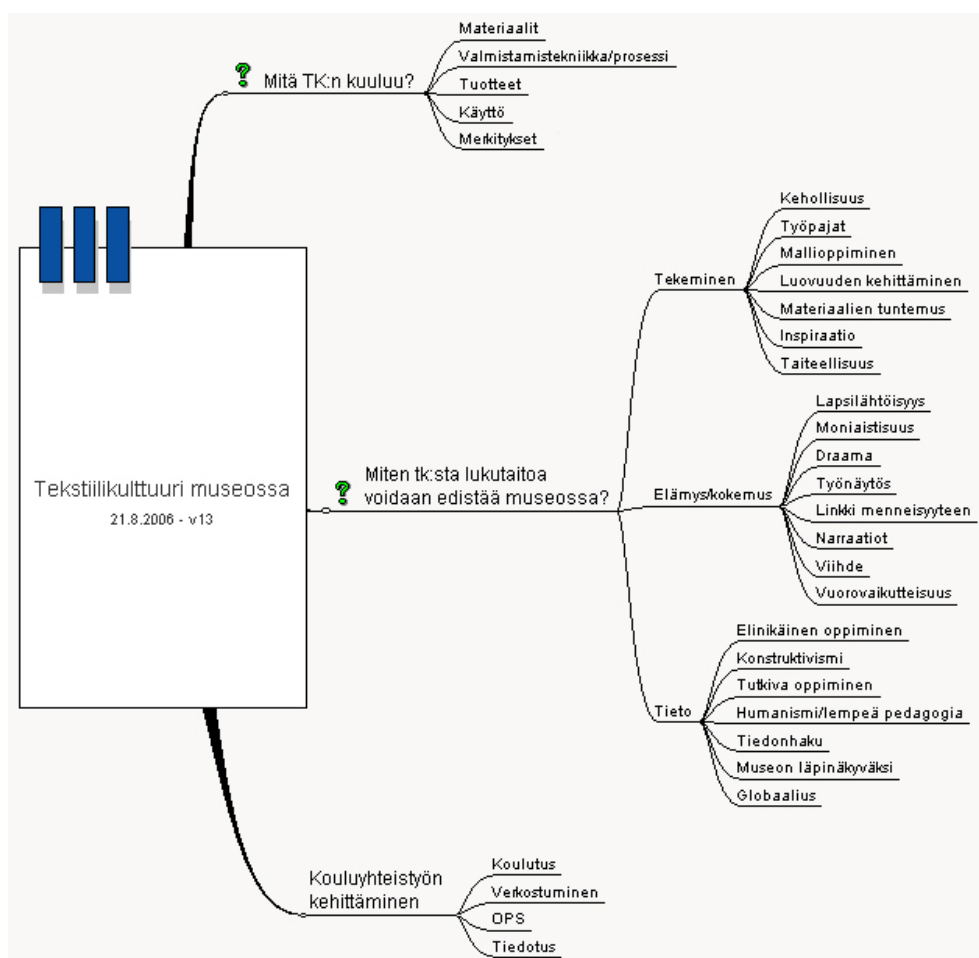
esille tulleet olemassa oleviin kategorioihini sopimattomat sisällöt ja muodostanut tarpeen tullen uusia avainkategorioita. (Katso liitteet 3 ja 4)

Luokittelujen syntymisen alkujuuret ja luokittelun perusteet on kerrottava lukijalle. Hirsjärven mukaan tutkijan on kerrottava, millä perusteella hän esittää tulkintoja ja mihin hän päätelmänsä perustaa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 217) Omassa luokittelussani perusteena ovat haastattelun teemat, joihin olen liittännyt myös avainsanoja tarkentamaan sisältöjä. Teemojen perusteella olen paloitellut jokaisen litteroidun haastattelun osiin ja siirtännyt valitsemani osat saman teeman alle kokoelmaan. Näiden kokoelmien yhdistelyn kautta olen muodostanut tutkimuksen tuloksissa ilmenevän jaottelun tekstiilikulttuurin merkityksellisistä tekijöistä museo-opetuksen kontekstissa. Välillä olen huolellisesti lukenut kokonaisia litteroituja haastatteluja, jotta huomaisin kaikki tärkeät ennalta valittuihin teemoihin liittymättömät sisällöt. Teemoittain olen tarkastellut sisältöjen painotuksia, mutta en kokenut tarpeellisena laskea sisältöyksiköiden esiintymisfrekvenssejä, sillä se ei olisi mielestäni antanut mitään lisäarvoa. Se olisi Tuomen ja Sarajärven (2003, 16- 107) mukaan sisällönerittelyä, eli kvantitatiivista lähestymistä sisältöön. Teemoiteltujen tekstien sisältä nousivat ne kategoriat, mitä tekstiilikulttuuri sisältää, miten tekstiilikulttuurista lukutaitoa voisi edistää museoissa ja millaisia rooleja museolle annetaan tekstiilikulttuurikontekstissa.

Jotta pystyttäisiin ennakoimaan ja analysoimaan tulevaisuussuuntautuneesti, täytyy ymmärtää tarkastellun ajankohdan toimintaedellytykset. Haastatteluissa pyysin asiantuntijoita visioimaan museo-opetusta tulevaisuussuuntautuneesti. Päästäksemme keskustelemaan tulevaisuusvisioista, meidän tuli keskustella myös käsitteistä ja nykyisistä toimintatavoista, joiden antamista ehdoista käsin tulevaisuutta lähdettiin tarkastelemaan. Haastatteluaineisto sisälsi siis toimintaesimerkkien kuvauksia, jotka toimivat lähtökohtina visiointiin.

## 6 TEKSTIILIKULTTUURISEN LUKUTAIDON EDISTÄMINEN MUSEOISSA

Tässä ja seuraavassa luvussa tarkastelen asiantuntijahaastatteluissa esiin tulleita asioita, jotka vastaavat tutkimuskysymykseeni, miten tekstiilikulttuurista lukutaitoa voidaan edistää museoissa? Kuviossa 5 näkyy käsitekarttana teemahaastattelussa esille tulleet asiat ryhmiteltynä vastaamaan tutkimuskysymykseen aihepiireittäin.



Kuvio 5. Teemahaastattelussa esille tulleet sisällöt käsitekarttamuodossa.

Kappaleessa 6.1 kuvaan niitä seikkoja, jotka liittyvät tekstiilikulttuurin sisältöihin. Kappaleessa 6.2 esitän, millaisia tapoja tekstiilikulttuurisen lukutaidon edistämiseen museoissa tuli esille sekä niihin liittyviä menetelmiä ja pedagogisia taustoja.

Tekstiilikulttuurisen lukutaidon edistämisessä erottui kolme erilaista sisällöllistä strategiaa, jotka esiintyvät käytännön toiminnassa kuitenkin yleensä sekoittuneena. Kolme strategiaa tekstiilikulttuurisen lukutaidon edistämisen taustalla ovat *itse tekeminen, elämysten kokeminen* sekä *tiedon saanti*.

## 6.1 Mitä tekstiilikulttuurilla ymmärretään?

Asiantuntijoiden vastauksista heijastuivat kaikki ne tekstiilikulttuurin osat, jotka olen esittänyt kuviossa 2. Uusia osia ei myöskään tullut esille. Tärkeiksi huomioitaviksi sisällöiksi tekstiilikulttuurissa nimettiin materiaalit, materiaalien alkuperä, tuotteet, tekemisprosessi, käyttötavat, valmistusmenetelmät, merkitykset, globaalius, korjaaminen ja muokkaaminen. Samassa yhteydessä otettiin esille aistiminen ja luovuuden kehittäminen. Osista korostuivat erityisesti materiaalit sekä tekemiseen liittyvä prosessi. Tekstiilikulttuuria on pohdittu usean asiantuntijan mielestä eri museoiden kontekstissa liian vähän, joten tutkimusaiheeni sai vahvasti puoltavia näkemyksiä. Tekstiilikulttuuri on liitetty museossa enimmäkseen valmiisiin sisustustekstiileihin, vaatteisiin, tekstiilien konservointiin ja säilyttämiseen. Poikkeuksia toki on, sillä tekstiilipainotteisissa museoissa tekstiiliä on pohdittu jo laaja-alaisesti.

Tekstiilikulttuuriin miellettiin kuuluvaksi ensisijaisesti vaatetus ja sisustustekstiilit, mutta siihen sanottiin kuuluvan kaikki, mikä on tehty tekstiilimateriaalista. Materiaalilähtöinen tarkastelu kuitenkin koettiin toisaalta ongelmalliseksi, sillä ei ole yksiselitteistä näkemystä siitä, mikä on tekstiilimateriaalia. Pohdittiin esimerkiksi, onko tinalankakirjonnalla valmistettu tuote tekstiili, koska kyseessä on metallilanka. Vai onko se *kuitenkin tekstiili, koska se on tehty langasta?* (V2) Vaatteiden yhteydessä tulivat esille modernimmat materiaalit perinteisten rinnalle. *”Minusta kyllä ainakin vaatteisiin, ja ne ovat tekstiilejä, kuuluu kaikki paperista muoviin.”*(V4) *”Nähdäkseni materiaalitiedon merkitys kasvaa myös. Yhteys materiaaliseen maailmaan halutaan säilyttää. Materiaali tarvitsee ymmärtäjää”*. (V5) Materiaalikeskustelusta siirryttiin usean haastatellun kanssa käsityöhön. Kaksi vastaajaa koki tekstiilikulttuurin hankalana lähestyä, he olisivat puhuneet mieluummin käsityökulttuurista museokontekstissa. Teollisesti valmistetut tuotteet eivät

saaneet erikseen mainintoja haastatteluissa, joten mielikuvat tekstiilikulttuurista liittyivät ensisijaisesti käsin tekemiseen.

Tekstiilikulttuurista tuli vastaajien mieleen yleensä ensimmäisenä menneisyys ja vanhat tekstiilit: ryijyt, kansallispuvut, pöytäliinat, kirjonnaiset, taitavasti tehdyt kudonnaiset jne. Jatkoajattelun tuloksena tekstiilikulttuuri siirtyi tähän päivään, katumuotiin, teknisiin tekstiileihin ja tekstiilikulttuurin globaaleihin sisältöihin, kierrätykseen ja ekologisuuteen. Toisen kierroksen kommentoissa tulikin esille erityisesti se, että tekstiilikulttuuria ei pidä käsittää vain menneisyyden tuotoksiksi. *”Tekstiileihinhan kuuluu minusta olennaisesti nykyaika; luovuus tarkoittaa juuri uusien materiaalien hyväksymistä ja omaksumista.”*(V4)

Museossa ylläpidetään ja on syytä tulevaisuudessakin ylläpitää kaikkien haastateltujen mielestä myös tekstiilikulttuuriin liittyvää tekemisen tietoa, etteivät tekniikat katoa. Taidon ulottuvuudella tarkasteltuna tekstiilikulttuurinen tieto myös laajenee kokemuksellisemmalle pohjalle. Tekstiiliä olisi syytä huomioida laajemmin tulevaisuudessa taitoihin ja kokemuksiin liitettyjen merkitysten kautta. Edellistä kommentoitiin toisella kierroksella seuraavasti: *”Tämä on tärkeä näkökohta tulevaisuutta ajatellen ”*(V2). *”Siis tarvitaan kuitenkin tekemisen taitoa.”* (V5) Yhtenä näkemyksenä esitettiin myös, että tulevaisuudessa tekemisen ja materiaalitietouden osuus tekstiilikulttuurisesta tiedosta yhä pienenesi. Tämä ennakoitiin ei kuitenkaan saanut kannatusta ja sille pyydettiin tarkempia perusteita toisen kierroksen kommentoinneissa. Sitä myös pidettiin pelottavana suuntauksena, koska tällaisen kehityksen nähtiin vaarantavan laadun tiedostaminen tulevaisuudessa. Ensimmäisellä kierroksen perustelu oli johdettu nykytilanteesta, jossa oli havaittu todella heikkoa materiaalien ja tekniikoiden tuntemista verrattuna esimerkiksi edeltävään viidentoista vuoden jaksoon.

Haastatteluissa ja teoriaosuudessa käyttämäni käsite 'lukutaito' jakoi vastaajien näkemyksiä. Se miellettiin yleisesti asiantuntijoiden kesken hyväksi ja ymmärrettäväksi käsitteeksi kuvattaessa tekstiilikulttuurin tulkintaan liittyviä taitoja ja tietoja. Vertailukohtana ymmärrettiin 'visuaalisen kulttuurin lukutaito' sekä 'kulttuurin lukutaito', jotka käsitteinä sisältyivät myös asiantuntijoiden käyttämään termistöön. Eriävän mielipiteen mukaisesti 'lukutaito' –käsite viittaa kuitenkin liiaksi visuaalisuuteen ja aivotyöskentelyyn perustuvaan toimintaan, kun tekstiilien tulkinnan yhteydessä



kehollisuuden merkitys on suuri, esim. koskettaminen, kuuleminen, haistaminen. ”Tekstiilikulttuuri on kokemista koko keholla.” (V2) Pyysin toisella kierroksella vastaajia antamaan ehdotuksensa käsitteeksi, jolla kuvataan tekstiilikulttuurin tulkintaan liittyviä taitoja ja tietoja. Sain kaksi ehdotusta, joiden mukaan voisi puhua ’*tulkintataidoista*’ (V2) tai termeillä ’*aistiherkkyys*’ tai ’*kulttuurien kokeminen/ kokemiskyky*’ (V5).

## 6.2 Miten tekstiilikulttuurista lukutaitoa edistetään?

Vastaajien mielestä tekstiilikulttuurisen lukutaidon lähestymisen lähtökohtana voi olla lähes mikä tahansa tekstiilikulttuurin elementti. Asiantuntijat haluaisivat lähestyä kulttuurikasvatusta yhä enemmän niin, että se olisi lapsilähtöistä eli koetettaisiin saada esille lasten näkökulmia tekstiilikulttuuriin ja –perintöön ja siten tehdä se heille kiinnostavaksi. Tästä esimerkkinä mainittiin muutaman vuoden takainen kansainvälinen virtuaalimuseo-projekti Neothemi, jossa kulttuuriperintöä oli lähestytty lapsilähtöisesti ja saatu hyviä kokemuksia. Ideana on, että aikuinen voi kertoa oman näkökulmansa ja antaa tietoa siitä lähtökohdasta ja lapsella on mahdollisuus tarkastella asiaa oman kokemuksensa ja kiinnostuksensa lähtökohdista. Ajatus sitoutuu elinikäisen oppimisen teoriaan; molemmilla on mahdollisuus uuden oppimiseen ja uusien näkökulmien kokemiseen. Museo nähdään hyvänä paikkana myös tutkivan oppimisen toteuttamiselle, sen sisältämän suuren materiaali- ja asiantuntijatietomäärän vuoksi. Esimerkkeinä mainittiin Tiihosen (2005) kirja *Avaimia tutkivaan oppimiseen*, jossa esiteltyjen projektien taustoina on paljon museotietoa. Kirjan esipuheessa olevat lauseet kuvaavat hyvin tämänkin tutkimuksen asiantuntijoiden suhtautumista tekstiilikulttuurin opetukseen. ”*Tiedolla täyttämisen sijasta lapsen on tärkeintä itse oivaltaa työskentelyn idea ja näin innostua omien kykyjensä ja lahjojensa mukaiseen yhteistyöhön toisten oppilaiden ja ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Näin hän myös oppii tekemään valintoja itsenäisesti ja kehittää kokemustensa avulla omaa minuuttaan.*” (Tiihonen 2005, 5)

Tekstiiliopettajat haastetaan välittämään tekstiilikulttuuria aiemmin ehkä vähän käytettyjen keinojen avulla, esimerkiksi taidemuseoissa. Näin sidotaan tekstiili, joka on aina kuulunut tiukasti ihmisten arkeen, visuaalisten taiteiden avulla kulttuuriperintöön. Kysytään,

voivatko tekstiilikulttuurin kanssa tekemisissä olevat jättäytyä sivuun tai olla käyttämättä taiteen kulttuuriperintöä myös tekstiilikulttuuriperinnön välittämiseen? Tekstiilikulttuurin tuntemus yhdistettynä taidekasvatukseen nähtiin tulevaisuudessa välttämättömänä osana suhteessa taiteen kohtaamiseen. ”*Taide saa käyttövoimaa ja filosofisia taustoja tekstiilikulttuurin sisällöistä*”, (V1) koska tekstiilit muodostavat niin kiinteän osan ihmisten elämää.

Museossa halutaan lähestyä kävijöitä paitsi konstruktivistisen, myös humanistisen ihmis- ja oppimiskäsityksen kautta. Siinä korostetaan kävijöitä persoonina, heidät otetaan huomioon yksilöinä ja heidän lähtökohtia kunnioitetaan. Käytetään esimerkiksi termiä ”*lempeä pedagogia*”(V4). Haastattelussa todettiin, että halutaan tempaisevia opastuksia ja että on tärkeää olla ”*joku ihminen, joka avaa asioita, auttaa löytämään...*”(V3) Museo *oppimisympäristönä* –kirjassa (Kallio (toim.) 2004, 82) todetaan, ettei hienoinkaan esine museonäyttelyssä herää eloon ilman tietoa tai tarinaa. Tulevaisuuden museossa ei asiantuntijoiden mukaan myöskään voida lähteä ajatuksesta, että vain sieltä jaetaan tietoa ja taitoa, vaan museon ja sen henkilökunnan on oltava valmis myös olemaan vastaanottaja, samoin kuin museovieraan on uskallettava ottaa vastuu omasta perinteestään esimerkiksi kertomalla kokemustietoa ja pitämällä huolta esineistään tai antamalla ne museolle. Tulevaisuuden museossa tekstiilikulttuuri leviää yhä enemmän todellisella vuorovaikutuksella ja yhteistyöllä.

### **6.2.1 Aikamatka tekemiseen ja materiaalin sieluun**

Elisabeth Svensson (2003, 116) toteaa Museo kaikille –teoksessa, että ”*osallistuminen, tekeminen ja luovuus ovat teitä, jotka vievät kohti tietoa*”. Tässäkin tutkimuksessa haastatellut pitivät itse tekemistä -Learning by doing- parhaana mahdollisuutena tekstiilikulttuurisen tiedon ja taidon ”*ujuttamiseen*” (V4) nuorille sekä kiinnostuksen herättämiseen. Suojasen (1999, 81) ’perinteen’ käsitteeseen liittämä ajatus tradition siirtymisestä kädestä käteen saa konkreettista vahvistusta.

Tekemisellä saadaan kävijät kiinnostumaan aiheesta. Asiantuntija toteaa: ”*Ja varsinkin, jos on mahdollista TEHDÄ niin se on oppilaalle aukaisevaa, siinä tekee ikään kuin aikamatkan, voi kuvitella itsensä joksikin menneisyyden henkilöksi ja eläytyä siihen rooliin.*” (V2) Museo toimii linkkinä menneisyyteen. Museokäyntiin sisältyy niin

mielikuvitusta, inspiroitumista, tietoa, esineitä kuin tekemistäkin. Kävijä voi tehdä aikamatkan ja kokea jotain omasta menneisyydestään kulttuurisena jatkumona. Vanhojen tekniikoiden harjoittamisen avulla voi samaistua esi-äitien ja –isien tekemiseen ja löytää yhteys menneisyyteen. Tähän viittasi useampi asiantuntija. Esimerkkinä haastatteluissa viitattiin myös tutkija Thomas Tempten (1991) kokeelliseen tutkimukseen, jossa hän rakensi vanhoilla menetelmillä farao Tutankhamonin aikaisen kaislatuolin. Tekeminen kesti useita vuosia, ja tutkija kertoi alkaneensa täysin ymmärtää egyptiläistä kulttuuria tuona aikana, kun hän perehtyi tekemiseen ja valmisti tuolin. Svensson (2003, 116) toteaa asian niin, että mielikuvituksen avulla esineisiin ja tunnelmaan syventyen voi matkata toiseen aikakauteen ja toiseen kulttuuriin. Tekstiilien valmistamista on aina pidetty tekemisen ilon ohella meditatiivisena välineenä ja linkkinä esivanhempiin, kertoo yksi asiantuntija viitaten suomensukuisten marien kulttuuriin. Hän lisää tekemisestä: ”*Tuntuu siltä, että nuoret lähtevät into silmissä ja käsissä... tekemisen jälkeen ne huomaavat ihan eri tavoin ja kiinnostuvat aiheesta, he varmaan palaavat tänne, he saivat itse kipinää, määrittivät itse mikä on heidän kaunis tai kiinnostava, eikä opas tai opettaja sano niin. Mä pidän sitä aika tärkeänä.*” (V4) Tuomaalan (1993, 34) käyttämä Falkin ja Dierkingin (1992) museokäynnin viitekehys sisältää neljänlaista oppimista museossa. Niistä esteettinen oppiminen lähentyy tässä esitetyn asiantuntijan ajatusta kauneuden määrittelyn oppimisesta museokäynnin avulla.

Haastatteluissa ilmeni, että tekstiilikulttuuri todentuu nykynuorille luultavasti eniten vaatteissa ja asusteissa. Juuri vaatteita halutaan myös valmistaa koulun käsityötunneilla. Kotien tekstiilimäärä lienee vähentynyt, mutta toisaalta viime vuosikymmenen aikana kiinnostus sisustamiseen ja siten myös tekstiileihin on lisääntynyt. Perinnetekstiileiden tuntemus todettiin kuitenkin heikkoksi. Esimerkiksi 90-luvun lopulla tehdyssä ryijykyselyssä kolmasluokkalaisille, tiesi kolmen luokan oppilaista vain muutama, mikä on ryijy. Nykyään monien aikuistenkin mielessä ”*ryijy on yleiskäsite kaikenlaisille seinävaatteille, kuten täkänöille, raanuille jne.*” (V8)

Kyky valmistaa itse tekstiilejä ja käsityön tekeminen yleensäkin on vähentynyt muutamassa vuosikymmenessä ja ihmiset eivät välttämättä ole edes nähneet jotakin tekniikkaa harjoitettavan. Siksi halutaan tarkkoja ohjeita tekemiseen. Samalla kuitenkin ohjeiden lukutaitokin on heikentynyt. Tästä seuraa pedagoginen haaste etenkin museoille, joiden

työpajoissa voi työskennellä itsenäisesti ilman ohjausta. Jos halutaan tukea tekstiilikulttuuriseen lukutaitoon kuuluvaa itse tekemistä ja laatutietoisuutta, voi mallioppiminen toimia hyvänä lähtökohtana (Kaukinen 1998a, 13). Tekeminen esitettynä konkreettisesti tuotteena eri työvaiheissa laminoituine tai digitaalisine ohjeineen, voi laskea rimaa omalle yritykselle. Taidekasvatuksellisesti tarkka mallien kopiointi ei edistä omaperäisen tuotteen syntymistä ja se ei muutaman asiantuntijan mukaan ole toivottavaa kuin tekniikan oppimisen tasolla tarkasteltuna. *Yleensä niissä [työpajoissa] kehitellään jotain ja keksitään uutta, se on meidän tämä taidekasvatusnäkemys kokonaan...lähdetään siitä, että joku aihe on, mistä lähdetään työskentelemään.* (V3) Tähän teemaan esitetään vasta-argumentti toisella kierroksella: *Eri tavat tarkastella tekstiilin käyttöä opetuksessa eivät ole toisiaan poissulkevia. Ns. "mallioppiminen" on hyvä tapa antaa eväät uutta luovaan opetukseen. Luovuus ei ole omaehtoista räiskimistä ilman rajoja, vaan annettujen ehtojen omaperäistä soveltamista.*(V1) Vastaaja pitää mallioppimista ja vaikkapa ”vanhojen” tekniikoiden opettelua myös elämyksiä antavana. Myös muiden asiantuntijoiden mielestä tarvitaan tekemisen taidon kehittymistä, eli mallista oppimista. *Mitä tehdään luovuudella, jos ei ole välinettä toteuttaa luovuutta?* (V5)

Vastapainona mallioppimiselle osa asiantuntijoista korosti luovuuden kehittämistä ja oman tyylin löytämistä tekemisessä. Haluttaisiin antaa vain ohjastavia viitteitä, mitä ja miten voi tehdä ja jättää vapaat kädet tekijälle toteuttaa oma prosessi. Lisäksi koettiin tärkeänä korostaa tekstiilikulttuurista sitä piirrettä, että ennenkin on otettu mitä on ” *oli nappeja ja eri materiaaleja mitä voi lisätä, sekin merkinä siitä, että eihän aina ole ollut ostettuja: otettiin mitä oli kotona, eli tällainen ajattelutapa*”(V4): keksimistä ja ideoita, ostamisen ja kuluttamisen sijaan. Tässä tekemiseen liittyvät myös korjaamisen, tuunaamisen eli persoonallisen koristelun sekä kierrättämisen ideat. Täydellisen tekemisen haaste halutaan heittää romukoppaan. Museokävijöitä pyydetään tutkailemaan, onko täysin symmetrisiä käspaikkoja tai lapasia tehty ennenkään. Vanhoista tekstiileistä voi ottaa ideoita, malleja ja jäljitelläkin, sillä malleja on toki peritty suvussa, mutta niitä on myös muokattu omasta ympäristöstä löytyneillä ideoilla. Museossa halutaan opettaa, että luovuus tulee tekemällä. *”Ei niin, että luovuus olisi sitä, että joku saa inspiksen, vaan niin, että tehdessään sitä työtä..., voi olla että aloitetaan ympyrästä ja syntyy sydän.”* (V4)

Tuotteiden tekemiseen liittyi moni asiantuntijakommentti. *”Jos käsityön kouluopetus pidetään liian järkiperusteisena; valmistetaan vain hyötytuotteita ilman taidekasvatuksellisia lähestymistapoja, voi museoiden käyttö unohtua ja käsitys tekstiilikulttuurin sisällöstä, esim. taidekäsityön osalta, jäädä melko suppeaksi.”* (V1) Taidekäsityön paikkaa halutaan puolustaa. Toisaalta tekstiilikulttuurin ja käsityön uhkana nähdään se, että käsityö *”alustetaan”* (V5) yhdeksi taiteen ilmaisutavaksi, kun sen merkittävänä elementtinä pidetään juuri käyttötuotteiden valmistamista. Tekemisprosessin kokeminen on kuitenkin korostuneessa roolissa tässäkin keskustelussa. Käsityön ja taiteen edelleenkin ilmeisen ongelmainen suhde heijastelee näissä näkemyksissä. Eisnerin (1997a, 11- 23) tarkastelusta taideteoksen ja käsityötuotteen eroavaisuuksista tulee mieleen seikka, jossa hän kyseenalaistaa määrittelyt, joissa taiteen ja käsityön välille tehdään eroa hyödyllisyyden perusteella. Koen kyllä asiantuntijoiden huolestuneen lähinnä käsityön yksipuolisesta lähestymisestä tulevaisuudessa, kyseessä ei liene kritiikki taiteen ja käsityön suhteesta. Museokäsityön voisi todeta edellisten perusteella olevan tekstiilimateriaalista tehty taiteellinen käsityötuote tai käsityömenetelmällä tehty tekstiilitaideteos, tai sitten jotakin siltä väliltä.

Lasten ja nuorten tieto materiaalien tuottamisesta ja alkuperästä sekä käsityötekniikoista on todettu niin museoissa kuin koulussakin hälyttävän vähäiseksi. Oppilaat tulevat museoon ja näkevät villat pöydällä: *”Tässä tämä möykky...?Vähän inhottavakin epämääräinen kasa. Oppilaat ensin kauhistuivat, se kauhu monien kasvoilla...ei tosta tule mitään.. mutta sitten kun villasta alkoi syntyä se pussi, niin oli ne aika tyytyväisiä.”* (V4) Tekemisen avulla materiaalin olemusta saadaan tutuksi. Asiantuntijakommentti toisella kierroksella vahvisti, että niin tekemisen taidon kuin materiaalitiedonkin merkityksen nähdään kasvavan tulevaisuudessa. *”Yhteys materiaaliseen maailmaa halutaan säilyttää. Materiaali tarvitsee ymmärtäjää.”*(V5) Visuaalisuuden huomioonottaminen materiaaleja valittaessa koetaan tärkeäksi: taitavasti valitut värit ja hyvä laatu työpajan raaka-aineissa houkuttelevat tekemään ja koskettamaan. Esim. muotivärien huomioiminen mahdollisuuksien mukaan on koettu onnistuneeksi. Museon työpajaideaksi esitetäänkin, että se voisi *”olla jonkin tekstiilikuidun ja siitä valmistettujen tuotteiden tuotantolaitos pienoiskoossa, ja oppilaat pääsisivät mukaan tuotantoon ja ottaisivat tuotteet käyttöön tutkien niiden sopivuutta moderniin elämäänsä.”*(V5)

Materiaalien tuntemista ja niiden mahdollisuuksien ja luonteen ymmärtämistä pitää moni vastaaja tekstiilikulttuurisen lukutaidon opetuksen lähtökohtana. Tämä tukee Kaukisen (1998a, 13; 2003, 312- 313) esittämiä ajatuksia materiaalin substanssispesifisyyden merkityksestä käsityössä. Opetuksessa avuksi tarvitaan moniaistista museota, joka on tehty saavutettavaksi kaikille. Saavutettavuudella tarkoitetaan sekä fyysisten esteiden poistamista että henkisten aitojen kaatamista, esimerkiksi Svenssonin mukaan tiedotusta, liikkumista, oleskelua, turvallisuutta, näyttelymateriaalien ja opastusten selkeyttä, oheismateriaalin viestivyyttä ja museon strategioita. ( Svensson 2003, 136- 143) Näihin liittyviin aisti- ja kieli- ja tunnelmaseikkoihin tartuttiin etenkin museoasiantuntijoiden taholta aktiivisesti, joten saavutettavuutta pyritään huomioimaan museoissa aktiivisesti tulevaisuudessa. Käsityön tekemiseen sisältyvän hiljaisen tiedon ajatellaan pitkälti perustuvan kehollisiin aistimuksiin. Tämän siirtämiseen yhdessä tekeminen nähdään hyvänä keinona. Eisnerin (1997b, 64) ajatus aistimisen kautta tiedostamisesta, kohdataan materiaalin koskettamisessa. Eisnerin lisäksi Jaana Parviainen (2004) ja Hyvönen (2001, 19- 20, 27) korostavat kehollisuuden merkitystä tiedostamisessa ja oppimisessa. Tietoisuus ylittää kielen rajat, mutta tekemisen kautta yhä laajempaa kielellistämistäkin voi harjoitella. Kielellistämiseen, oman tulkinnan tuomiseen toisten tietoisuuteen, tähtää myös sosiokulttuurinen innostaminen, jonka Karppinen (2005) on todennut hyväksi lähtökohdaksi käsityön taiteen perusopetuksessa.

Yleensä asiantuntijoiden kesken pidettiin hyvänä sitä, että voidaan työskennellä museotilassa, eikä erillisessä luokkahuonetta muistuttavassa työpajassa. ”*Kyselin opeilta, että käykö, että keskellä salia istutaan, kun on nämä intimizeettiasiat nykyään niin tärkeitä... joo, ihan kävi, ja lapsetkin tykkäävät olla kohteina, ne ryhdistäytyivät ihan tekemään.*” (V4) Työpaja-nimitystä käytetään yleensä museossa järjestetystä tekemiseen liittyvästä toiminnasta, huolimatta siitä, tapahtuuko se erillisessä tilassa vai museon näyttelyn keskellä. Tilan valinta riippuu siitäkin, mitä työskentelyltä halutaan, halutaanko kehittää mielikuvitusta vai havainnointia tms. Tilarajoitukset ovat kuitenkin arkipäivää, joten valinnanmahdollisuutta ei aina ole. Tähän yhteyteen voisi liittyä Falkin ja Dierkingin oppimislajeista spatiaalinen oppiminen. Jotkut ihmiset muistavat museokäynneistään vuosien kuluttua nimenomaan rakennuksen tai tilan, kun jotkut taas muistavat esineet tai henkilöt, joiden kanssa he olivat näyttelyssä. (Tuomaala 1993, 34)

Tekemisessä korostettiin kokonaisen käsityöprosessin merkitystä ja sen ymmärtämistä tuotteiden taustaksi, ei niinkään valmista tuotetta. ”*Minusta on tärkeää, että tekstiilikulttuurin lukutaitoon sisällytetään se prosessi, että se ei ole hetki, kun on kysymys taidosta luovuuden ilmentymänä.*”(V4) Prosessista olisi asiantuntijoiden mukaan tärkeää ymmärtää juuri taito luovuuden ilmentymänä ja ne inhimilliset tekijät, joita käsityön tekeminen vaatii. Kaikki ei tule nopeasti valmiiksi - eikä tarvitsekaan tulla. Näin käsityön tekemisen konteksti tulee tutuksi. Tekemisen kautta saavutetaan luovaa ajattelua, uusia ideoita ja eläydytään historiaan. Tuote sinällään ei tuo noita ajatuksia eläväksi, vaan tekemisen prosessi. Samaan asiaan viittaa myös Tiihonen (2005, 5). Museossa ongelmallista tekemisessä on rajattu aika, jonka puitteissa ei ehdi valmistaa loppuun kovin monimutkaista tuotetta. Vain harvoin on samalla ryhmällä mahdollisuus kahta kertaa useampaan käyntiin. Tuotteet voi valmistaa loppuun koulussa, mutta museon kannalta tarina on surullinen, jos lopputuotoksia ei pääse näkemään. Tulevaisuuden lääkkeeksi tähän pulmaan tarjotaan oppilastyönäyttelyitä, museopedagogin vierailua kouluun sekä verkkomuseota sekä jalkautumista instituutioista ulos.

Vaikka museo on paikka, jossa esitellään yleensä menneisyyden esineitä, tekoja jne. on kaikkien vastaajien mielestä museo-opetuksessa tärkeää sitoa tekstiilituotteet tähän päivään ja meidän aikamme elämään. On tutkittava asioita, jotka yhdistävät meidät sukupolvien ketjussa menneisyyteen, mutta käytettävä museota niin, ettei siitä tule ”*mausoleumi*” (V3). Tällä haluttiin kertoa, että perinnettä pidetään tekstiilikulttuurissa yhtenä osana, josta voidaan leikata paloja omaan tilkkutäkkiin, meidän aikamme tekstiilikulttuuriin, josta taas muodostuu seuraavien sukupolvien perinteen osa. On tärkeää kunnioittaa menneisyyden taitoja ja tekemistä, mutta oleellista osata soveltaa niitä omiin tarpeisiin ja senhetkiseen elämään. Edellinen lähestyminen ’perinnön’ käsitettä, joka esiintyi asiantuntijoiden puheessa melko harvoin. Selkeä näkemys tekstiilikulttuuriperinnöstä oli, että siihen kuuluu yhdistää nykyihmisen elämäntavat ja merkitykset, eikä säilöä vanhoja tekstiilejä muuttumattomina tai toistaa niitä. Poikkeuksen tekevät tietysti reproduktiot, joiden tekeminen puoltaa paikkaansa. Haastattelussa kerrottiin, että museoissa käydään keskustelua esimerkiksi interiööriin kuuluneiden tekstiilien reproduktioista. Niillä on mahdollista luoda tunnelmaa, ja esittää miten ennen on eletty. Koska tekstiilin ikä suhteessa muihin tavaroihin on lyhyt, uustuotanto puoltaa paikkaansa. *Museon luoma ajankuva olisi vaikea uskoa todeksi vain loppuun kuluneiden sohvapäällysteiden ja reikäisten pöytäliinojen keskellä.* (V1)

Reproduktioiden avulla on myös mahdollista säilyttää aidot tuotteet niiden säilymisen kannalta optimaalisissa olosuhteissa. Tässä on kysymys tekemisestä myös museon sisäisessä kontekstissa. Taidon säilyminen museon työntekijöiden keskuudessa on osaksi edellytys sille, että sitä voidaan opettaa kävijöille.

Kosketeltavat tuotteet, materiaalit ja tekeminen voivat auttaa Falkin ja Diekingin interaktiivisen kokemisen mallin käsitteellistä oppimista ja edustavat mallin fyysistä kontekstia, mutta tekeminen voi mielestäni tässä yhteydessä ilmentyä myös sosiaalisen oppimisen ulottuvuudessa. (Tuomaala 1993, 32- 34) Yhdessä tekemiseen liittyen kertoi eräs asiantuntija yleensä alussa vastahakoisten oppilaiden kanssa tapahtuvan niin, että ”*he siinä aikansa katselevat ja mä annankin heidän olla rauhassa, ja he kun huomaavat muiden tekevän, niin hekin sitten käyvät töihin ja vähän ajan kuluttua mä huomaan, että he tekee täyttä päätä ja näyttää olevan kivaa.*”(V4) Ryhmässä on siis imua ja sosiaalinen tilanne vaikuttaaoppimiseen. Materiaalin merkitys on myös keskeinen: muotiväriset villat ja langat puhuttelevat nuorisoa. Voi todeta, että tekeminen liittyy interaktiivisessa kokemisen mallissa sen jokaiselle tasolle, sosiaaliseen, fyysiseen ja henkilökohtaiseen kontekstiin, joiden yhteisvaikutuksesta muodostuu vuorovaikutteinen museokokemus.

### **6.2.2 Rituaalista ja elämyksellistä hypistelyviestintää**

Elämyksiä pidetään kaikkien asiantuntijoiden mielestä tärkeänä lähtökohtana kiinnostuksen herättämiseksi tekstiilejä kohtaan. Elämys voi olla pienikin asia. Se, että opas kuuntelee aidon kiinnostuneena, mitä muistoja ja kokemuksia museovieraalla on museossa esitettävistä esineistä, voi olla elämys. Opastus voisi mennä niinkin, että kävijät pitävät sen melkein itse tarinoidensa ja itse luotujen merkitysten avulla ja opas ”*sitoo heidän kokemuksensa isompaan asiayhteyteen ja luo niille uusia merkityksiä*”(V8). Silloin kyseessä on aito vuorovaikutus. Hänninen (2000, 135) selittää koetusta puhumisella olevan sosiaalinen, kognitiivinen ja emotionaalinen merkitys, koska ryhmässä näyttelyn sanoma suodattuu. Samalla tapahtuu useammanlaista oppimista ja tulkinta varmistuu.(vrt. Tuomaala 1993, 34) Elämyksellisyyteen liittyvät tunteet, joita kokemalla oppiminen on tehokasta. (Hänninen 2000, 131) Tunteiden käsittelyyn tekstiilikulttuuria pidettiinkin hyvänä lähtökohtana, koska se on lähellä jokaista ja materiaaleja ja tuotteita voi lähestyä



konkreettisella tasolla. Elämyksellinen tekeminen voi antaa kanavan tunteiden käsittelyyn, mikä todetaan käsityön rooleja eritelleissä tutkimuksissa. (Ks. esim. Karhu 1998)

Hein (1999, 75) käyttää termiä *'discovery learning'*, eritellessään konstruktivistista museota. Sillä hän tarkoittaa, että oppiakseen ihmisen pitää saada kokemus (*'experience'*). Hänen pitää itse tehdä ja nähdä, ei kuulla kerrottavan. Pedagogia, jolla tätä oppimista ohjataan, lähtee selkeästi käytännön tekemisestä, ei intellektuaalisesta ajattelusta. Tässä tutkimuksessa haastatellut liittivät elämyksellisyyden vahvasti tekemisen kontekstiin. Tekeminen oli se taika, joka jopa muuttaa kävijän asennetta museoon ja esineisiin suhtautumiseen.

Oleellista museo-opetuksen elämyksellisyydessä on tekstiilin kulttuurihistoriallisen kontekstin esittäminen. Mielipide oli, että *"vitriinissä olevat esineet irrotettuna kontekstistaan eivät kerro etenkään lapsille juuri mitään"* (V3) ts. niitä on hankala tulkita. (Tuomaala 1993, 24; Kallio 2004, 82) Aikuinen voi saada esimerkiksi oppaan kertomuksesta irti haluamansa tiedon ja elämyksiäkin. Tekstiilit taide-esineinä mielletään kyllä helpommin vitriineihin, mutta erityisesti käyttötekstiilien osalta nähdään interiöörien tai muulla tavalla esitettyjen yhteyksien kokeminen oleellisena tekstiilikulttuurisen lukutaidon kehittymisessä. Hooper-Greenhillin (1999a, 12) hermeneuttisen kommunikaation vaatimus voitaisiin toteuttaa lähinnä siten, että osoitetaan erilaisia tulkintoja, ei vain yhtä, niin että katsojalle muodostuu perspektiiviä luoda omia tulkintoja.

Suosittuina elämyksellisyyden tuottajina mainittiin museon fyysiseen puoleen liittyvät seikat kuten autenttiset tilat sekä hyvin toteutettu valaistus ja näyttelyripustus. Toisaalta esille tuotiin henkilöihin kiteytyvät seikat kuten näyttelyn hyvä pedagoginen suunnittelu, joka mahdollistaa esimerkiksi vuorovaikutteisen opastuksen, osallistumisen, roolileikit sekä draamalliset toteutukset. Hänninen (2000, 135) esittää koko museokäynnin rituaalisena viestintänä, jossa jaetaan yhteisiä merkityksiä ja arvoja. Oppaan tms. kertomus vaikuttaa siihen, mitä tekijöitä kävijä pitää olennaisina itsensä kannalta ja joille hän antaa merkityksiä. Dialogi on tärkeää, koska siinä voidaan vaihtaa mielipiteitä, merkityksiä ja tuottaa uusia assosiaatioita. 'Rituaalinen' -termi johdattaa ajatukset myös jollakin tasolla tekemiseen, koska rituaaleihin kuuluu yleensä tiettyjä tekojen suorittaminen. Rituaalit myös koetaan usein elämyksinä.

Koskettaminen ja moniaistisuus koettiin oleelliseksi osaksi elämyksellistä tekstiilikulttuurisen lukutaidon edistämistä museossa, vaikka samaan hengenvetoon todettiin museon säilyttämistehtävän vaatimukset. Museon tulisikin asiantuntijoiden mielestä lisätä kokoelmien rinnalle *'hypisteltäviä'* (V1, V6, V8, V3, V4) tekstiilejä, eli eri tekniikoin ja materiaaleista valmistettuja museopedagogisia esineitä, joita vapaasti saisi tunnustella, haistaa, kuunnella, aistia. Tekstiilien ollessa kyseessä tätä pidettiin ensiarvoisen tärkeänä. Isossa ryhmässä yksi kosketeltava esine turhauttaa, niitä pitäisi olla useampia. Käsityöhön ja tekstiiliin liittyvän hiljaisen tiedon leviämistä todettiin edistettävän kuvailemalla sanallisesti tuntoaistimuksia. Esimerkkinä annettiin jo käytössäkin oleva musta käsityöpussi, jonka sisällä olevien esineiden materiaaleja pitää kuvailla näkemättä, muiden aistien varassa. *"Tuohen ja muovin sekoittaminen on helppoa kokeneemmaltakin"*, paljasti asiantuntija.(V8)

Työnäytökset herättävät yleisön kiinnostuksen ja puoltavat asiantuntijoiden mielestä paikkaansa tulevaisuudessakin. Tekijän ja kokijan välille voi muodostua vuorovaikutusta, taitavaa tekemistä on kiinnostavaa katsella, kuunnella, haistella, tuntea sen rytmi - ja ehkä kokeillakin - tai ainakin inspiroitua kokeilemaan myöhemmin. Taitava tekijä antaa myös kehollisen mallin taitavasta suorituksesta, mistä on kirjoittanut kirjassaan *Taidon filosofia – filosofin taito* (2004) Timo Klemola. Hänen mukaansa kehollinen malli taitavasta suorituksesta voidaan nähdä uuden taidon oppimisen perustana. "Täydellinen" suoritus piirtyy muistiimme, josta sitä verrataan omaan suoritukseen harjoittelun aikana. Hänninen (2000, 131) puhuu uhanalaisuuden kokemuksesta esittäessään, mitä ihmiset kokevat vaikeiksi koetuilla menetelmillä käsin tehtävien esineiden ja työnäytösten yhteydessä museoissa. Toisaalta näytökset ja esineet herättävät halun myös tehdä itse sitä, mitä teollisessa kulttuurissa pidetään lähes kadotettuna.

Museosta haetaan apua suunnitteluun, pelkistämiseen ja aihevalintoihin, koska museo koetaan inspiraation paikkana. Museo voi valloittaa sisälleen rakennetuilla uusilla tiloilla, esimerkiksi *"kankaiden hienolla ripustuksella"* (V6). Museossa saa vaikutteita, *"vaikkei niin tarkkaan käynnin jälkeen osaisikaan sanoa, mitä on oppinut"* (V2) Museota saakin hyödyntää miten itse haluaa, käyttää *"työvälineenä"* (V3). Voi pyytää opastuksen, työpajan, jakaa lapsille tehtävämonisteet, opastaa itse, tehdä esityksen museon tiloihin, järjestää

näyttelyn, viettää käsityötunnin vaikkapa neulomalla keskeneräisiä töitä erilaisessa ympäristössä ja viihdyttää samalla muita museovieraita työnäytöksellä, elämyksellistä ja innostavaa sekin, tai kokeilla aivan uutta tekniikkaa turvallisessa ohjauksessa. Museo koetaan mahdollisuuksien ympäristönä ja siellä on helpompi liittää yhteen sellaisia asioita, jotka koulussa ovat helposti ainerajojen vuoksi saavuttamattomissa.

Museo mainittiin ennen kaikkea paikkana, jossa aidot tavarat ovat konkreettisesti esillä, ainakin nähtävillä. Museossa on oma ilmapiirinsä, henkensä ja tunnelmansa, joka puhuttelee ja museokäynti tuo vaihtelua koulunkäynnille. Jo pelkkä käynti museossa voi olla vaikuttava, elämys, ilman muuta oheisohjelmaa. Yksi aluksi itsestään selvältä vastaukselta kuulostanut, ”*museoon on menty aina*”,(V3) nosti esille seikan, joka on merkittävä liittyen kulttuurilaitosten olemassaoloon tulevaisuudessa. Käynti itsessään on perinne, museoon mennään, koska on totuttu menemään, kokemaan museon henkeä. Samaan asiaan liittyi toisen asiantuntijan toteamus, jonka mukaan lapsista tulee kulttuurin kuluttajia, mitä varhemmin heidät viedään museoihin, teatteriin, konserttiin tms. ”*Käymisestä tulee tapa.*”(V7) Asiaan liittyen on Riikka Haapalainen (2006, 11) otsikoinut artikkelinsa nuorten museokäymisestä sananlaskun mukaan, *Minkä nuorena oppii...*

Uusien asioiden oppiminen ei ole itseisarvo museossa käynnille. Käynti sinällään riittää ajatusten herättämiseen. Viihtyminen ei poissulje oppimista (Hänninen 2000, 132). Museo koetaankin asiantuntijoiden mukaan yleensä rauhoittumisen paikkana, jossa saa olla hiljaisuudessa omien ajatusten ja museoesineiden kanssa, kuunnella niiden viestejä, keksiä tarinoita tai nauttia väreistä, muodoista, materiaaleista ja haltioitua niistä. Museossa ei lähtökohtana ole pakottaa ketään sosiaaliseksi, vaan luoda mahdollisuuksia henkilökohtaiselle suhteelle johonkin museon esineeseen. Museokäynti voi vahvistaa ryhmän jäsenten välisiä suhteita kollektiivisen kokemuksen ja ongelmanratkaisun kautta, ainakin käynnin jälkeen. Sosiaaliselle oppimiselle alttiit saavat sisältöä museokäyntiinsä juuri ryhmän yhdessäolosta (Tuomaala 1993, 25- 30, 35- 36).

### 6.2.3 ”Tekstiilikulttuurista aivopesua” eli miten välittää tekstiilikulttuurista tietoa museoissa?

Tietoon perustuvasta museo-opetuksesta vallitsi asiantuntijoilla melko yhtenäinen näkemys: Vähemmän on yleensä parempi, eikä sitäkään auktoriteettimaisesti annettuna. ”Kyllähän täällä koko ajan menee sellainen aivopesu, että annetaan hienovaraisesti tietoja siinä tekemisen lomassa...” (V4) Tiedonsaantia ei koettu useinkaan ensisijaiseksi käynnin tavoitteeksi, vaikka tietoa ei kuitenkaan millään lailla väheksytty. Tiedon suhteen korostettiin löytämistä, kokemuksellista oppimista, minkä voi nähdä viihdyttävänäkin. (Vrt. Hein 1999, 75 ’discovery learning’; Tiihonen 2005; Kolb 1984, Kallio toim. 2004, 45) Museolehtorin koulutustaustaan ei välttämättä sisälly pedagogisia opintoja, mikä nähtiin heikkoutena, sillä museolehtorin (ja oppaankin) tulisi ymmärtää oppimisen teorioita ja osata käyttää niitä työssään. Näin saadaan museokäynnille turvallinen ilmapiiri, jossa oppiminen ylipäänsä on mahdollista. Suurimmaksi ongelmaksi opastuksiin liittyen nähtiin liika tieto. Koska jo pelkkä vierailu uudessa ympäristössä voi olla suuri kokemus monelle, ei ole tarkoituksenmukaista yrittää ”syöttää kävijälle suurta tietomäärää” (V1). Oppaan tulisi olla tekstiilikulttuuriorientoitunut ja osata valita kiinnostavat näkökulmat tekstiilin kannalta. Siksi näyttelyjen sisällöllisen tiedon ”mahdollisimman hyvä pedagoginen esittäminen on tärkeää” (V3). Museosta haetaan olemassa olevaa tietoa ja luodaan uutta, koska ”museossa on valtava tieto- ja asiantuntemusvaranto”. (V6) (ks. Hooper- Greenhill 1999a, 20- 22; Hänninen 2000, 131; Tuomaala 1993, 25- 30) Tiedollinen lähestyminen tuntui kuitenkin tekstiilikulttuurin osalta jäävän kaikkein vähiten merkitykselliseksi tavaksi käyttää museota tulevaisuudessa. Tekstiilikulttuuriseen tulkintaan liittyvä tieto nähtiin siten, että kasvatetaan ihmisiä tietoiseksi omasta kulttuuritaustastaan ja toisaalta tietoiseksi monikulttuurisuuden mahdollisuuksista ja kulttuurien kohtaamisesta, kuten Virtakin (1997, 222- 223) toteaa kulttuurikasvatuksen määrittelyssä. Tekstiilikulttuurinen tieto ja käsitys nähtiin Johanssonin (1995, 116- 117) tavoin kulttuurinkantajan roolissa.

Museossa kilpaillaan yhä viihteellistyvän kulttuurin kanssa. Museot ovat saaneet palautetta sisällöltään liian runsaista näyttelyistä, sillä yleisöstä on esitetty hyvin kultivoituneeltakin taholta toivomus mm. taustamusiikista ja pikanäyttelystä, jonka voi katsoa läpi viidessä minuutissa. ”Voiko siinä näyttelyssä enää olla sisältöä”, kysyy haastateltu. Vastauksena tähän absurdiksi kokemaansa ehdotukseen hän toteaa, että *missä tahansa näyttelyssä voi*

*viipyä vain viisi minuuttia, kukaan ei pakota lukemaan kaikkia seinätekstejä ja näkemään vaivaa...*( V3) Tulevaisuudessa museo halutaan pitää paikkana, jossa voi rauhassa katsoa ja tutkia, ilman paikallisradion taustasoittoa. Sisältö halutaan nähdä tärkeänä syynä tulla museoon, ei pelkästään viihtyminen ja tunnelma, vaikka nekin ovat tärkeitä.

Tekstiilituotteen museon tulo ja sen reitit museon seinien sisällä eivät näy yleisölle. Tulevaisuudessa tekstiilituotteiden arvostusta voitaisiin lisätä näyttämällä tuotteen liikkeet museossa: kuinka sitä käsitellään, tiedot kirjataan, numerolaput ommellaan, säilytetään varastossa, kuka sen kanssa työskentelee, miten korjataan jne. Tavoitteena on museokielellä ”*läpinäkyvä museo*”.(V8) Avoimuus on tärkeää myös siksi, että kävijät osaisivat ottaa yhteyttä museon asiantuntijoihin heitä askarruttavissa asioissa, myös muissa, kuin mihin kyseisen hetken näyttelyt liittyvät. Asiantuntemuksen täysipainoinen hyödyntäminen hyödyttää kaikkia osapuolia. Esimerkkinä mainittiin, että ihmiset osaisivat ajoissa ottaa yhteyttä museoon, koska esimerkiksi tekstiilien ikä on niin lyhyt ja vaikkapa matonkudelaatikosta kirpputorilta löytyneen tekstiilin tarinaa ei enää kukaan tiedä. Jos ihminen itse tai hänen jälkeläisensä eivät arvosta jotakin tekstiiliä, se voi olla kuitenkin museolle arvokas. Tiedon saamisen kautta tekstiili ja sen merkitykset voivat myös muuttua henkilön silmissä arvokkaiksi. Tiedon saaminen tekstiilin elinkaaresta sekä vastuullisen kulutuksen ja globaaliuden merkityksestä nähtiin myös korostuvan tulevaisuudessa tekstiilikulttuurisen lukutaidon opetuksessa. Työpajassa valmistettavat tuotteet voidaan toteuttaa kierrätysmateriaaleista, jotka koululaiset tuovat vaikkapa mukanaan. Tuotteiden korjaamisen ja muokkaamisen mahdollisuus, vaikka vain ajatuksellisella tasolla, on suotavaa ja nähdään osana tekstiilikulttuurin lukutaitoa. Tällä tavoin saadaan samalla välitettyä tietoa vastuullisesta tekstiilikulttuurista, jonka merkitys globaalisti kasvaa tulevaisuudessa.

Haastatteluissa ilmeni, ettei tekstiilikulttuurisen lukutaidon opetusta ei ole syytä rajata vain kulttuurihistoriallisiin museoihin. Tekstiilikulttuuri tarjoaa hyvän lähtökohdan tarkastelulle taidemuseoissa, gallerioissa sekä erikoismuseoissa. Tietoa ei pitäisi rajata koskemaan tekstiiliä konkreettisenä nyt olemassa olevana materiaalina tai tuotteena, vaan esimerkiksi tekstiilin representaatiot (kuva)taiteessa voivat tarjota hyvän lähtökohdan tekstiilikulttuurin tarkasteluun. ”*Mielekästä olisi lähteä taideteosten - esim. maalausten - kautta purkamaan tekstiilin merkityksiä eri aikoina, materiaaleja sekä kuvioita ja verrata niitä sisältöinä ja*

*merkityksinä nykypäivään, tutkia, löytyykö samaa ja työstää sen pohjalta mahdollisesti oma tekstiili(taide)teos.” (V1)*

## **7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDESTA**

Tutkimuksella halusin tuoda esille tärkeitä teemoja tekstiilikulttuuriperinnön siirtämisen mahdollisuuksista sellaisella sektorilla, jonka resursseja ei vielä riittävästi hyödynnetä, ja saada nämä teemat arvioinnin kohteeksi. Tutkimukseni liittyy kulttuurintutkimuksen alueeseen. Lähtökohtana on mahdollisten vanhojen mallien kyseenalaistaminen ja ajatuskentän laajentaminen uusiin perspektiiveihin, ei omien hypoteesien oikeaksi todistelu. (ks. Alasuutari 1994, 206)

Menetelmän valinnassa harkitsin myös fenomenografista lähestymistapaa, koska aiheeni olisi hyvin mahdollistanut senkin. Tutkimuskohteenani on melko uusi ilmiö, jota ei ollut tutkittu käsityötieteen näkökulmasta. Ilmiön olomuotojen hahmottaminen ja kuvailu kaikessa laajuudessaan asiantuntijoiden näkemysten kautta olisi myös ollut hedelmällistä. Pidin kuitenkin vielä hyödyllisempänä yhtenäisen näkemyksen saamista ilmiön esitutkimusvaiheessa keskeisiksi paljastuneista teemoista, koska ajattelen sen hyödyttävän enemmän opettajankoulutuksen ja museokasvatuksen lähitulevaisuutta. Halusin saattaa ilmiön tiimoilta löytyvät näkökulmat välittömästi keskusteluun, mikä esimerkiksi fenomenografiaa käyttäen ei olisi ollut mahdollista tämän tutkimuksen puitteissa. Tästä lähtökohdasta käsin harkitsin myös delfoi-menetelmän käyttämistä tutkimuksessa. Koska tutkimukseen sopivien asiantuntijoiden joukko oli muutenkin pieni, olisi esitutkimukseen ja varsinaiseen kartoitukseen tarvittavia asiantuntijoita ollut varsin vaikea saada kokoon riittävästi. Kartoitusvaiheen työskentely läheni grounded theorya, koska materiaali oli monipuolista, eikä valmista mallia ollut ja analysointi, aineiston keruu ja reflektointi olivat samanaikaisia.

Kriittisenä kohtana teorialähtöisessä teemahaastattelussa on esitutkimusvaihe ja siinä tutkitun materiaalin mahdollinen puutteellisuus. Kaikista tutkimani aiheen kannalta

tärkeistä työpajoista tai museoiden projekteista ei välttämättä ole kirjoitettu artikkeleja. Tämän vuoksi olen pitänyt silmät ja korvat auki kaikkialla, missä olen kohdannut jotakin museoon liittyvää, sekä havainnoinut toimintaa eri museoissa, kun olen niissä vierailut. Esitutkimuksen validiteettia lisää se, että seminaareissa, joihin olen osallistunut, on ollut aina mukana puhujina asiantuntijoita eri puolelta maailmaa. Näin olen saanut runsaasti kansainvälistä vertailuaineistoa sekä uusia näkökulmia aiheeseeni. Suomessa museopedagoginen työ on nuorta, eikä traditiota ole päässyt vielä kehittymään. Englannissa, Ruotsissa, Ranskassa ja Amerikassa työ on jo osaksi pidemmällä.

Koska olen työskennellyt kaksi ja puoli vuotta Valtion taidemuseossa oppaana, olen muodostanut näkemykseni ollen osallisena toiminnassa. Oma käsitykseni on muotoutunut ennen kaikkea taidemuseon näkökulmasta, siksi on mielenkiintoista saada selville tekstiilikulttuuri-ilmion muiden vaikuttajien näkökulmia. Näin läheltä museo-opetusta seuranneena ja itse siihen osallistuneena olen tiedostanut tutkimuksen asenteellisen riskin. Sen huomioiden olen pyrkinyt avoimesti lähestymään eri asiantuntijoita ja haastattelussa koettanut asettaa kysymykseni neutraalisti ilman arvolatausta. Haastattelutilanteissa kuitenkin olen tuonut tietoisesti esille sosiodraaman tavoin näkökulmia, johon olen toivonut haastateltavani jollakin tavoin reagoivan.

Käsitykset käsityön ja taiteen vastakkainasettelusta tai hierarkkisesta suhteesta voivat vaikuttaa vastaajien arvoihin ja asenteisiin. Kun puhutaan käsityön, muotoilun ja taiteellisen ilmaisun tutkimuksesta on Anttilan (1996, 400) mukaan keskeistä arvioida taustalla vaikuttavia arvoja ja sidonnaisuuksia. Siksi olen teoreettisessa osiossa pyrkinyt pääsemään sisälle käsityöhön liitettäviin merkityksiin ja asenteisiin, jotta pystyisin aineiston analysoinnissa havaitsemaan näihin mahdollisesti liittyviä piiloviestejä.

Teemahaastattelussa on olemassa riski, että tutkija muotoilee kysymykset liian johdatteleviksi tai linjaa tulkintoja omia odotuksia vastaaviksi. Luotettavuutta lisää se, että tutkija syventyy myös ilmenevien eriävien mielipiteiden tarkasteluun ja ymmärtämiseen ja tuo ne tarkastuskierroksella asiantuntijoiden arvioitaviksi. (vrt. delfoi-menetelmästä Aavarinne & Hyttinen 2000, 124) Pysin osoittamaan ja analysoimaan eriäviä näkemyksiä, joita kuitenkin tutkimuksessa ilmeni vain pariin aiheeseen liittyen. Olen myös systemaattisesti käyttänyt samaa temaarunkoa kaikille haastatteluille, vaikka joissakin

tilanteissa koin, että toisenlainen teemoittelu olisi voinut olla sopivampi kyseiseen haastatteluun. Teemojen muuttaminen kesken haastattelukierroksen olisi kuitenkin muuttanut koko tutkimuksen kulun ja vääristänyt sitä.

Tutkimuksen validiteetti paranee siten, että asiantuntijat voivat vaikuttaa tutkimuksen luonteeseen ja sisältöön. Toisella haastattelu- tai kommentointikierroksella tavoiteltavat täsmällisyys ja yksimielisyys lisäävät myös validiteettia. Haastateltavien huolellisella valinnalla sekä kommentointimahdollisuudella rakennetaan täsmällisyyttä ja siten reliabiliteettia. Jos tehdään sama teemahaastattelu eri informanteilla, saadaanko sama tulos? (Aavarinne & Hyttinen 2000, 124) Luultavasti ei saataisikaan aivan samaa, koska esimerkiksi tähän tutkimukseen olen valinnut tarkoituksellisella otannalla juuri nämä asiantuntijat. Vuorovaikutteisuuden mahdollisuuden avulla keskustelussa kuitenkin varmasti ilmenevät olennaisimmat seikat, joten samansuuntaiseen näkemykseen päädyttäisiin mitä todennäköisimmin toisellakin asiantuntijajoukolla. Olen pyrkinyt noudattamaan aineistoa käsitellessäni ja analyysiä tehdessäni yksiselitteisyyttä ja johdonmukaisuutta. (Anttila 2005, 517) Raporttiin olen liittännyt suoria lainauksia asiantuntijoiden puheesta ilmentämään heidän käyttämiään ilmaisuja, joilla he kuvailivat teemoja.

Tutkimuksen tulosten yleisen luotettavuuden puolesta puhuu se, että asiantuntijat pystyivät esittämään monipuolisia kuvauksia ja visioita sekä erittelemään ja syventämään teemojani. Asiantuntijoiden valinta oli siis onnistunut, kun tarkastellaan heidän kyvykkyyttään antaa aiheeseen liittyviä tietoja. Eri asiantuntijoiden tiedonannot painottuivat eri tavoin, mutta toisella kierroksella yhteenkootut ajatukset, herättivät vain muutaman eriävän kommentin.



## 8 POHDINTAA

### 8.1 Tekstiilikulttuurisen lukutaidon edistämisstrategiat

Tutkimuskysymykseni koski tekstiilikulttuurisen lukutaidon edistämisen mahdollisuuksia museoissa. Haastatteluaineistostani nousi voimakkaasti esille tekstiilikulttuurin tulkitsemisesta *tekstiilien valmistamisen taito*. Sitä pidettiin oleellisena tekstiilikulttuurin ja –perinnön ymmärtämisessä ja siirtämisessä. Valmistamiseen liittyen korostettiin tekemisen prosessia ja luovuuden kehittämistä, mutta myös mallioppimisen merkitystä haluttiin tuoda esille taidon rakentumisen välineenä. Materiaalien tuntemusta pidettiin ehtona tekstiilikulttuurisen tulkinnan oppimiselle ja niiden oppimisen uskottiin toteutuvan parhaiten koskettamisen kautta. Tutkimustuloksiini liittyen huomioni kiinnittyi Opettaja –lehden (Tikkanen 2006, 14- 15) artikkeliin, jossa lähestytään Pisa – tutkimusten tulosten kautta suomalaisten koululaisten pahaa oloa. Artikkelissa kysytään, kuinka paljon pahoinvointi voisi johtua siitä, että Pisa-tutkimuksissa(kin) korostetaan tiedon roolia oppimisessa. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että tekstiilikulttuurin museo-opetus rakentuu nyt ja tulevaisuudessa - ei niinkään tiedon -, vaan *tekemisen ja kokemuksellisuuden pohjalle*. Asiantuntijoiden haastatteluista erottui kolme lähestymistapaa tekstiilikulttuuriin museo-opetuksessa: *tekeminen ja materiaaliin perehtyminen, elämyksien kokeminen ja tiedon saaminen*. Kaikissa näissä tuli esille *kokemuksellisuuden ja kehollisuuden merkitys* tekstiilikulttuurisen lukutaidon siirtämisessä. Tiedon merkitystä pidettiin vähäisimpänä kolmen strategian joukossa. Tiedon hankkimiseen hyvänä menetelmänä pidettiin tutkivaa oppimista. Käytännössä strategiat eivät esiinny puhtaina muotoina vaan sekoittuvat keskenään, sillä parhaana tapana tekstiilikulttuurisen lukutaidon edistämässä pidettiin tekemisen, elämyksellisyyden ja tiedon yhdistämistä, eli tekemisen lomassa annetaan tietoa ja elämykset voivat olla tekemistä jne.

Falkin ja Dierkingin (1992) interaktiivisen museokokemuksen mallin kautta tarkasteltuna yhdistyvät käsityöllisessä tekemisessä mallin kaikki museokäyntikokemuksen osa-alueet:

fyysinen, sosiaalinen ja henkilökohtainen konteksti. Samoin tekemisen kautta ja sen yhteydessä voivat toteutua myös kaikki heidän esittämänsä museo-oppimisen lajit, esteettinen, sosiaalinen, spatiaalinen ja käsitteellinen oppiminen. Käsityön tekemiselle voidaan tämän pohjalta todeta olevan hyvät perusteet museo-opetuksessa. Sitä ei tarvitse nähdä pelkästään tiedon syventämisen vuoksi toteutettavana toimintana, vaan ensisijaisena oppimisen menetelmänä. Lisääntyvällä museo-yhteistyöllä saataisiin siis rikastettua opetusta kokemuksellisempaan suuntaan, muidenkin oppiaineiden kuin käsityön kohdalla. Museo-opetuksen keinot ja päämäärät voisivat toimia siirrettynä koulun sisällekkin, eri oppiaineiden sisältöihin. Karppinen (2006, 38) toteaa, että kädentaitojen kehittämisessä tärkeää on ennenkaikkea tuottaa uusia tapoja ajatella, ei niinkään uusia tuotteita. Tämä haaste näkyy myös tekstiilikulttuurin museo-opetuksessa.

## **8.2 Tekstiilikulttuuri museoissa: luovaa tekemistä ja kokonaisvaltaista aistimista**

Pohdin ennen tutkimusta paljon, mikä on perinteisen ja luovan käsityön suhde museossa? Ford (1993, 19) toteaa perinteisen käsityön tulevaisuudesta, että sen paikka on museossa tai - mahdollisesti elinvoimaisen perinteen - sen omassa ympäristössä. Museoiden työnäytökset edustavat eniten perinteistä käsityötä. Näytetään, miten tehdään ja mitä materiaaleja sekä malleja on käytetty ja voidaan käyttää. Työpajatoiminnassa perinteisen käsityön malli, tai mallioppiminen, toimii käsityötekniikoiden oppimisen pohjana. Esimerkkinä voisin mainita *punto in aria* –pitsit, joiden valmistusta ei Suomessa juurikaan tunneta, ja joita opetin Sinebrychoffin taidemuseon kurssilla aikuisille. Mallioppimisella, eli valmiin mallin toistamisella on paikkansa taidon säilyttämisessä. Mallioppimisen jälkeen, tekniikan tultua tutuksi, voidaan työpajassakin siirtyä luovan, kokonaisen käsityön pariin. Joidenkin tekniikoiden kohdalla ja varsinkin aikuisten viiteryhmissä tämä voi tapahtua myös nopeasti. Toisaalta joissakin tekniikoissa, kuten silkkimaalaus, ei tekniikka ole lainkaan suunnittelua ja toteutusta rajoittava tekijä, vaan kokonaisen käsityön ideaa voi käyttää välittömästi, tehtävänannon ja käytettävissä olevien materiaalien pohjalta. Jotkut tekniikat taas edellyttävät pitkää perehtymistä, ennen kuin tekniikan puolesta pystytään siirtymään luovaan työskentelyyn. Työpajojen kesto, yleensä 1½-2 h, rajoittaa melko paljon. Tällaisten tekniikoiden käyttöä voi harkita pidempiä kursseja järjestettäessä.

Yleensä työpajavieras suunnittelee työnsä ja toteutuksen tietyissä tekniikan ja materiaalien raameissa itse. Työ valmistetaan omien suunnitelmien mukaisesti. Vaikka työpaja toteutettaisiinkin rajatusti, voi heti omien valmiuksien mukaisesti siirtyä halutessa luovaan toteutukseen. Tutkimuksen asiantuntijat korostivat, ettei luovuus tarkoita kulkemista erämaassa ilman tienviittoja.

Tämä tutkimus osoittaa, että museossa käsityö ei nyt, eikä varmaan tulevaisuudessakaan, ole pelkästään perinteitä toistavaa. Kävihän asiantuntijahaastattelussa ilmi, ettei se ole ollut aivan sitä kansan keskuudessa aiemminkaan, vaan mallit ovat muuttuneet tekijän mielen mukaan. Perinteen käsitteeseen implikoitiin sujuvasti Pelicierin (1993, 43- 48), Anttilan (1993a, 10), Karppisen (2001, 115; 2005, 130- 131) ja Virran (1997, 222- 223) näkemysten mukaisesti se, että perinne siirtyy ja kehittyy vanhan ja uuden kohtaamisessa. Aistittavissa oli kuitenkin epäilyä mallista tekemisen suhteen. Pelätäänkö mallioppimisen käyttämistä käsityön opetuksessa siksi, että katsottaisiin sen olevan epäluovaa ja siten esimerkiksi jotakin taidetta huonompaa? Leimaantuisiko käsityö sitten aivottomaksi liukuhihnatuottamiseksi ja kuolisiko tekstiilikulttuuriperintö? Olemassa on kuitenkin taitavia ihmisiä tai taitajiksi haluajia, jotka nauttivat jäljentämisestä ja eläytyvät Tempten lailla tekemisprosessiin. Heillekin pitäisi antaa tilaisuus; ei tekstiilikulttuuri lopu siihen, sillä kaikki eivät kuitenkaan halua tehdä, kuten ennen on tehty. Mallioppimiseen voi liittyä luovaa ongelmanratkaisua, vaikka lopputulos näyttäisi samalta kuin alkuperäinen. Kulttuuriperinnön näkökulmasta voi tekemiseen liittyä paljon elämyksellistä oppimista vaikkapa aikamatkan muodossa. Tässä tutkimuksessa asiantuntijoiden käymä käsityön ja taiteen diskurssi näyttäytyy kuitenkin lopulta hyvin tasapainoisessa suhteessa. Pohtiessani oman analyysiini jälkeen Kurkelan (1997, 128- 138) analyysiä käsityön, tieteen ja taiteen sirpaloitumista ja käsityön alkuaineista, tulin siihen tulokseen, että tekstiilikulttuurisen lukutaidon museo-opetus, sellaisena kuin se tässä tutkimuksessa näyttäytyy, luo hyvän pohjan käsityön, taiteen ja tieteen yhdistävälle ajattelulle ja toiminnalle.

Kokonaisvaltaisen aistiminen, josta esimerkiksi Eisner (1997b, 64), Hyvönen (2001, 19- 20, 27) ja Parviainen (2004) puhuvat ruumiinfenomenologiaan pohjaavan taidekasvatuksen yhteydessä, korostui tässä tutkimuksessa keskeisenä tuloksena. Olen havainnut seuratessani esimerkiksi 7- ja 8 – luokkalaisten pukeutumistyöpajoja (*Silkkiä ja samettia*) Sinebrychoffin taidemuseossa kokonaisvaltaisen aistimisen tärkeyden. Vaatteita ja asusteita

on tunnusteltu, niitä on kokeiltu ylle, on rakennettu kokeilevaa omakuvaa peilin ja ympäröivien oppilaiden avulla, otettu erilaisia rooleja pukeutumalla, kuviteltu elämistä toisessa ajassa, asetettu esille katsottavaksi ja kuvattavaksi, haisteltu menneisyyttä tavaroiden kautta ja annettu mielikuvituksen lentää. Tilanne on vaatinut rohkeutta ottaa siivet, rakentaa jotakin ensin pelkästään visuaaliselta näyttävää, jota onkin pakko päästä koskettamaan ja kokeilemaan ylle, lisätä näin tehtyyn ”teokseen” ääntä ja sisältöä draaman keinoilla. Kokemusta on työstetty eteenpäin kuvallisilla ja tekstiilin keinoilla koulun kuvataidetunneilla. Tässä tekstiilikulttuurinen tieto toimi rituaalisen viestinnän (Hänninen 2000, 135) tavoin. Pukeutumisrituaalissa voi nähdä sosiaalisen, fyysisen, henkilökohtaisen kontekstin; tekemisen, elemyksen ja tiedon yhteensulautumisen tekstiilikulttuuriseksi viestiksi.

Museon viihteellisyys puhutti asiantuntijoita. Vaikka käynti olisi ajanvietettä, siihen voi sisältyä ajatuksia herättäviä ja sisintä liikahtuttavia elementtejä. Museon ei pitäisi kaunistella asioita viihteen kustannuksella, toteaa Hänninen (2000, 132). Kun toisaalta taas nykyisin käytetään niin uutisissa kuin viihteessäkin ilmiön toista puolta, voi sekin tulla houkutukseksi myös museokontekstissa elämysten tuottamiseksi ja katsojan tunteiden herättämiseksi. Sekään ei mielestäni ole toivottavaa tulevaisuuden museoissa. Tulkintoihin provosoimien on noudatettava yleisiä kasvatuseettisiä periaatteita. Viihteellisyshakuisuus nousee esille myös Timo Cantellin (2006, 12) tutkimuksessa kulttuuria kuluttamattomista nuorista, joiden pahin pelko museossa tai muussa kulttuuritarjonnassa on, että tarjonta kyllästyttää. Nuorten nopea kyllästyminen ja helppoushakuisuus ilmenevät erityisesti yhdestä asiantuntijavastauksesta: ” *Puolet ryhmästä saattaa valua pitkin seiniä... pitäis olla kuulemma tuoleja, kun nuoret ei jaksa seisoa 45 minuuttia.*”(V3) Samassa vastauksessa todetaankin, että mielenkiinnon ylläpitämiseksi opastuksen pitää olla todella interaktiivinen, mitä ne todellisuudessa eivät vielä aina ole. Viihteellisyttä ei pidetty asiantuntijoiden kesken negatiivisena asiana, jos sisällön laatu pysyy korkeana. Tekstiilikulttuurin edistämisen osalta mielikuvitusta ja luovuutta ruokkiva tekeminen voisi olla sellainen toimintamuoto, joka kommunikoisi nuorten museoon saamiseksi.

Päivi Setälä kirjoittaa Museo-lehdessä (2/2006, 14- 15) Porin seudun lastenkulttuuriverkoston toiminnasta. Setälä toteaa asian niin, ettei lasten ja nuorten saaminen museoon olisi heistä itsestään kiinni, vaan eniten koulun opettajista. Opettajien

henkilökohtaisesta aktiviteetista riippuu, viekö hän ryhmänsä museoon. Opetussuunnitelmayhteistyöllä pyritään saamaan opettajat viemään kaikki lapset museoon. Haapalainen (2006, 11) käsittelee samassa lehdessä nuorten kävijöiden saamista museoihin vapaa-ajalla. Hänen mielestään se, että nuoret eivät käy museoissa, ei olisi osoitus siitä, ettei museoiden sisältö kiinnostaisi heitä. Haapalan mielestä kyseessä on enemmänkin se, etteivät museot kommunikoi sellaisilla muodoilla, jotka puhuttelisivat nuoria.

Museon kilpailukeinot muun vapaa-ajantoiminnan kanssa ovat rajalliset henkilökunnan työaika-asetusten vuoksi. Viikonloppu- ja iltatyön tekeminen ei ole juurikaan mahdollista virkamieskulttuurissa. Viikonlopun opastukset hoitavat usein ulkopuoliset freelance-oppaat, joille monissa museoissa ei turvamääräysten mukaan ole mahdollista antaa kulkulupia kuin museon virallisina aukioloaikoina. Poikkeusjärjestelyt aukioloajoissa tulevat lisäksi suhteettoman kalliiksi verrattuna saavutettuun tulokseen, mikäli tuloksesta kulttuurilaitoksen tai koulun kohdalla kannattaa puhua. Edellisestä johtuen museon menetelmät ovat parhaiten sovellettavissa juuri koululaisryhmiin virka-aikana. Hyvin hoidetuista koululaiskäynneistä on seurauksena se, että oppilaat osaavat tulla museoon myös muina aikoina viihtymäänkin.

### **8.3 Sivutulos: Kouluyhteistyön merkittävä rooli tekstiilikulttuurisen lukutaidon edistämässä**

Haastattelujen vastausten koonnista muodostui miellekarttaan sivujuonteinen haara (ks kuvio 5), joka liittyi koulun ja museon yhteistyön kehittämisen muotoihin. Kouluyhteistyön kehittäminen liittyy asiantuntijoiden mukaan merkittävästi siihen kysymykseen, miten tekstiilikulttuurista lukutaitoa voidaan opettaa ja edistää museossa. Koulu on oleellinen tekijä, koska perusopetuksen piiriin kuuluvat kaikki tiettyjen ikäluokkien lapset ja nuoret ja opetussuunnitelmayhteistyön kautta on aloitettu yhteisen päämäärän eteen työskentelyä. Teemahaastattelussani oli kysymys kouluyhteistyöstä, koska se näyttäytyi tärkeänä artikkeleiden perusteella. En kuitenkaan osannut ennakoida sitä, kuinka merkittävään rooliin asiantuntijat sen nostivat. Haluan siksi esittää sivutuloksen pääiseikat tutkimuksen lopuksi, vaikka varsinainen tutkimuskysymykseni ei ollutkaan koulun ja museon yhteistyö.

Sivutulos vaikuttaa kuitenkin esimerkiksi siihen, mistä näkökulmasta olisi mielekästä tehdä jatkotutkimusta.

Kulttuuriperinnön siirtäminen koulussa on opettajien vastuulla, joten opettajankoulutukselle lankeaa suuri vastuu kulttuuriperintöopetuksen suuntaamisessa ja ohjaamisessa, todettiin haastatteluissa. Yhteistyötä kehitettäisiin lisäämällä tiedotusta ja koulutusta opettajankoulutuksessa sekä museoissa ja verkostoitumalla monipuolisiin projekteihin osallistuen. Tärkeää olisi huolehtia projektien tiedotuksesta esimerkiksi seminaarien, julkaisujen ja keskitettyjen verkkosivujen avulla. Opetussuunnitelmayhteistyötä korostettiin hyvänä työmuotona tasa-arvoisen opetuksen saamiseksi koko maahan. Koulutuspoliittisista asioista lähestyttiin useimmiten rahoitusta, jonka toivottiin muuttuvan, jotta museoiden resursseja voitaisiin varmistaa kysyntää vastaavaksi ja koululaisilla olisi mahdollisuus osallistua museoprojekteihin ja –käynteihin. Museolehtoreiden kouluvierailuihin suhtauduttiin positiivisesti. Kansainvälisten mallien soveltamista Suomeen pidettiin tärkeänä. Haastatteluissa esille tullut englantilainen projektimalli, jossa taiteilija-käsityöläinen työskentelee koulussa pidemmän aikaa, koettiin hedelmälliseksi myös Suomen oloihin. Tietämystä kansainvälisistä projekteista haluttiin lisätä. Harvojen suurien projektien sijasta toivottiin pienempiä.

Tiedotuksen toimivuuden yhteydessä käytetyistä ilmaisuista voisi päätellä, että museoissa oletettaisiin kuvataideopettajan useimmiten tuovan oppilaita museoon. Koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa on kuitenkin usein esimerkiksi tekstiilikäsityön kohdalla mainittu museo/näyttelyvierailu, eli käsityöopettajat voivat olla yhtä todennäköinen ryhmä museon käyttäjiä kuin kuvataideopettajatkin. Ennakkoluulottomasti kannattaisi museossa suhtautua myös oppaiden palkkaamiseen ja kouluttamiseen. Pedagogista näkemystä ja tekstiilikulttuuriin liittyvää tietoa tarvitaan lähes kaikissa museoissa. Tekstiilikäsityön opettajat toivovat tekstiileitä ja käsityötä tuntevaa opasta.

Tekstiilikulttuuriperintöopetuksen ei voida ajatella olevan pelkästään tekstiilikäsityöopettajan vastuulla. Koska tekstiileillä on elämässä niin merkittävä rooli ja niitä on kaikkialla ympäristössä, on monissa muissa kouluaineissa hyvät mahdollisuudet käsitellä tekstiiliä esimerkiksi aihekokonaisuuksien kautta. Tuotteen elinkaaren ymmärtäminen nähtiin hyvin merkitykselliseksi tekstiilikulttuurin tulevaisuuden

tulkintataidossa. Tämäkin opetus voi olla oppiainerajojen yli toteutuvaa. Tekstiilikulttuurin museo-opetus on mahdollista kaikissa kouluaineissa jollakin lähestymistavalla, etenkin aihepiiriopetuksen kautta ja se toteuttaa tulevaisuuden koulutuksen realiteetteja. Koulun tulee pyrkiä tulevaisuudessa avoimeksi yhteistoiminnalliseksi oppimisympäristöksi ja verkostojen avulla kommunikoida muiden yhteiskunnallisten toimijoiden kanssa, toteavat Rikkinen ja Särkijärvi, kirjoittaessaan tulevaisuuden koulusta (1999, 18- 19). Tähän avoimuuden ideaan liitettiin museon läpinäkyvyyden kehittäminen ja jalkautuminen ympäröivään yhteiskuntaan. Tavoitteena voisi olla sekä koulutyön, että museotyön ja tekstiilikulttuurin näkyväksi tekeminen. Kouluopetuksen pyrkimys kokonaisvaltaiseen kasvatukseen antaa enemmän mahdollisuuksia myös tekstiilikulttuurin opetukselle, onhan tekstiilimateriaali ympärillämme lähes joka hetki. Opettajien täydennyskoulutuksen nähtiin toimivan hyvänä lähtökohtana museo-opetuksen tuntemuksen lisäämiseen.

Merkittävimmäksi seikaksi tulevaisuuden kouluyhteistyön tiimoilta nousivat verkkomuseot, museoiden verkkosivut, verkkonäyttelyt jne. Verkkomuseoiden merkitystä lähestyttiin alueellisen tasa-arvon kautta, varsinaisten museoiden täydentäjinä, kiinnostuksen herättäjinä ja museoimagon muokkaajina. Tiedotuksellisesti niiden katsottiin edustavan tulevaisuuden välttämättömyyttä. Verkkomuseo on jo rakenteilla esimerkiksi Suomen käsityön museon KUKAKO- kulttuuria kaikista kolkista – projektissa. Kyseisessä projektissa aiotaan rakentaa verkkoon museo, johon lapset eri puolelta Suomea vievät arkipäiväänsä liittyvää kuva-, ääni- ja tekstimateriaalia. Materiaalista voidaan sitten tutkia, miten käsityö koskettaa nykylasten elämää ja miten se ilmenee, vai ilmeneekö ollenkaan. (KUKAKO)

Museoiden verkkosivujen sisällöistä mainittiin erityisesti oppimateriaalit. Todettiin, että taito- ja taideaineiden opettajien arki sisältää paljon suunnittelua ja valmiita tuntisuunnitelmia ei yleensä ole. Tämä nähtiin museon käyttöä edistävänä piirteenä. Opettajat ovat asiantuntijoiden mukaan tottuneet miettimään itse tuntiensa rakenteen ja käyttävät luovasti museota, kun taas oppikirjoja seuraavat teoria-aineiden opettajat eivät ehkä yhtä herkästi muuta opetuksensa kulkua museon näyttelyiden vuoksi. Juuri teoria-aineiden opettajat ovat toivoneet tarkkoja 45 minuutin opetussuunnitelmapaketteja verkkoon. Taito- ja taideaineiden opettajat taas ovat ilmaisseet pitävänsä sovellettavista projektityyppisistä tehtävistä ja vinkeistä. Museossa toivotaan opetusmateriaalin

täydentävän koulutyöskentelyä ja luovan yhteyksiä aihekokonaisuuksien avulla: ”*museota ei kuitenkaan pitäisi nähdä koulun ja opettajan tehtävien korvaajana*”, totesi asiantuntija. (V3)

Verkkosivujen rooli nähtiin myös museon viestinnän välineenä siten, että liittämällä kuvaukset ja näyttelytekstit vanhoista näyttelyistä verkkoon, voidaan tarkastella museon muuttumista ajassa ja eri ilmiöiden lähestymistapoja eri aikoina. Museo voi näin tarkastella itseään ajassa tai museokävijä luoda käsityksen tietyllä aikaperspektiivillä siitä, mitä arvoja ja asenteita kyseisestä museosta välitetään. Museon kommunikaatiomallissa puhutaan tällöin institutionaalista tasosta, jossa tarkastellaan museon näyttelyvalintoja ja kokoelmaesittelyjä sekä museota tilana suhteessa kävijään. Näyttelyvalinnat ja esittelyt ovat aina arvolatautuneita: joku valitsee esineet ja luo tilat, joissa ne esitetään. (Tuomaala 1993, 24; Hooper-Greenhill 1999b)

Käsityökuulttuuriset toimijat ovat jo pitkään käyttäneet esimerkiksi *Käspaikka*-verkkosivustoa opetuksen ja tekstiilikulttuurin kehittämiseen. Tekstiilikulttuurin alan erilaiset tekniikat esittäytyvät web-blokeissa, yksityishenkilöt pitävät neulepäiväkirjoja verkossa ja keskustelupalstat lisääntyvät. Verkko muodostaa hyvin kiinteän osan useimpien ihmisten elämää, etenkin nuorten. Tekstiilikulttuurin sisältö on perinteisesti ollut yksityinen, kotien kätkemä. Verkkoviestinnän avulla se on muuttunut ja yhä enenevässä määrin tulee muuttumaan julkiseksi. Globaalit ideat leviävät verkon välityksellä. Hyvä esimerkki tästä on *Neulepäivä*, Knitting Day, jota vietettiin kesäkuussa ympäri maailmaa. Tarkoitus oli tehdä neulominen näkyväksi ja kokoontua julkisille paikoille neulomaan yhdessä. Toinen globaalinen päivä on *Tilkkutöiden päivä*, Quilting Day, jolloin ihmisiä pyydetään tekemään ja ripustamaan näkyville tekemiään tilkkutöitä. Samalla toteutuu *jalkautumisen* tai *näyttäytymisen* idea (Karppinen 2005, 134- 135; 2006, 36- 37) eli verkkoviestintä ei sulje ihmisiä koteihinsa vaan aktivoi julkiseen toimintaan. Tätä jalkautumisen ideaa korostettiin asiantuntijoiden keskuudessa, jotta käsityö saataisiin näkyväksi yhteiskunnassa. Museo on julkinen tila, joten siellä tekeminen on suuressa määrin näyttäytymistä. Eräs asiantuntija kertoi luokasta, joka vietti opastuksen jälkeen käsityötunnin museossa neuloen: ”*Neulomistunti herätti museoasiakkaissa huomiota ja erityisesti vanhemmat naiset jäivät pitkäksi aikaa katsomaan. Kun oppilailta putosi puikkoja kilisten lattialle, he totesivat, että tuntuu niin nostalgiselta. Mullakin oli oma*



*sukanneule mukana ja käsityöpussi tietysti, siitä saatiinkin monta juttua, kun oppilailla oli neuleet muovipusseissa...” (V8)*

Suojanen (1999, 81) on todennut, että erityisesti suomalaisessa kulttuurissa käsityöllä on vahva osa. Tämä näyttäisi todentuvan myös museo-opetuksen kontekstissa. Tämän tutkimuksen sivutuloksena avautui alustavasti, mistä näkökulmasta museon ja koulun yhteistyön kehittämistä voitaisiin tulevaisuudessa tarkastella tekstiilikulttuurisen lukutaidon edistämisen puitteissa. Koska tekstiilikulttuurisen lukutaidon edistämiseen liitettiin niin merkittävänä materiaalien tuntemuksen ohella tekeminen ja valmistusprosessi, voidaan tämän tutkimuksen pohjalta hyvin perustella tekstiilikulttuurisen taidon jatkotutkimusta museo-opetuksen kontekstissa. Mielenkiintoista olisi vertailla koulussa tapahtuvan käsityönopetuksen ja museo-opetuksen suhdetta taidon opettamiseen. Edelleen verkkoviestinnän ja verkkomuseoiden merkitys tekstiilikulttuurin leviämässä näyttäytyy hedelmällisenä tutkimusaiheena.

# LÄHTEET

## Kirjallisuus

- Aavarinne, H. & Hyttinen, H. 2000. Delfoi –menetelmä hoitotieteellisessä tutkimuksessa – esimerkkinä gerontologinen hoitotyö. *Hoitotiede* vol 12, nro 3/2000. s. 121-128.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Anttila, P. 1993a. Käsityön ja muotoilun teoreettiset perusteet. Porvoo:WSOY.
- Anttila, P. 1993b. Käsityöläisen ja hänen ympäristönsä vuorovaikutus. Teoksessa Norha, A. (toim.) *Käsi luo, kasvattaa ja yhdistää. Käsi- ja taideteollisuusliitto.* Helsinki: Monila.
- Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. Taito- taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet. *Artefakta 2. Akatiimi.* Jyväskylä: Gummerus.
- Anttila, P. 2005. *Ilmaisu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta.* *Artefakta 16.* Hamina: Akatiimi.
- Arapkirli, S. 2005. Hyvää oloa neuloen. *Kotiliesi 4/2005*, 87- 91.
- Arkio, T., Huhtamäki, U., Karjalainen, T., Levanto, M., Sinisalo, S. & Vihanta, U. 2001. Taidekasvatus sekä museoiden että koulujen tehtävä. *HS 17.10.2001*
- Cantell, T. 2006. Siivu arvokasta vapaa-aikaa. *Museo 2/2006*, 8- 13.
- Coxall, H. 1999. Museum text as mediated message. Teoksessa Hooper-Greenhill, E. (toim.), *The educational Role of the Museum.* London: Routledge.
- Creswell, J. W.1998. *Qualitative Inquiry and Research Design: choosing among five Traditions.* Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Dean, D. 1999. The Exhibition Development Process. Teoksessa Hooper-Greenhill, E. (toim.), *The educational Role of the Museum.* London: Routledge.
- Eisner, E.W. 1997a. A Qualitative Approach to Research of Artistic Phenomena. Teoksessa Seitamaa-Hakkarainen, P. & Uotila, M. (toim.) *Produkt, fenomen, upplevelse. Proceedings of a Nordic Symposium, Helsinki November, 7-9.1996.* NordFo. Helsinki.
- Eisner, E.W. 1997b. Research on Arts and Crafts as Cultural Phenomena. Teoksessa Seitamaa-Hakkarainen, P. & Uotila, M. (toim.) *Produkt, fenomen, upplevelse. Proceedings of a Nordic Symposium, Helsinki November, 7-9.1996.* NordFo. Helsinki.
- Ekarv, M. 1999. Cobating redundancy: writing texts for exhibitions. Teoksessa Hooper-Greenhill, E. (toim.), *The educational Role of the Museum.* London: Routledge.
- Engeström, Y. 2002. *Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia, haasteita.* Helsinki: Edita.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Falk, J. H. & Dierking, L. D. 1992. *The Museum Experience.* Washington D.C.: Whalesback Books.

- Gilmore, E. & Sabine, J. 1999. Writing readable text: evaluation of the Ekarv method. Teoksessa Hooper-Greenhill, E. (toim.), *The educational Role of the Museum*. London: Routledge.
- Grasso, H. & Morrison, H. 1999. Collaboration: towards a more holistic design process. Teoksessa Hooper-Greenhill, E. (toim.), *The educational Role of the Museum*. London: Routledge.
- Haapalainen, R. 2006. Minkä nuorena oppii... *Museo* 2/2006, 11.
- Hannula, L. 1996. Museopedagoginen yksikkö. Marjatta Levannon haastattelu. *Stylus* 2/1996.
- Hein, G. E. 1998. *Learning in the Museum*. London: Routledge.
- Heinonen, J & Lahti, M. 2001. *Museologian perusteet*. Suomen museoliiton julkaisuja 49. Jyväskylä: Gummerus.
- Heinänen, S. 2006. Käsiyö – taide – teollisuus. Näkemyksiä käsityöstä taideteollisuuteen 1900-luvun alun ammatti- ja aikakauslehdissä. Jyväskylä *Studies in Humanities* 52. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Hirsjärvi S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. *Tutki ja kirjoita*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hooper- Greenhill, E. 1999. *Education, Interpretation and Communication*. Teoksessa Hooper-Greenhill, E. (toim.) *The Educational Role of the Museum*. 2.ed. London: Routledge.
- Hyvönen, L. 2001. Taidekasvatuksen teoriaa etsimässä. Teoksessa Puurula, A. (toim.) *Taito- ja taidekasvatuksen tutkimuksia: Kasvatustieteen päivien teemaryhmän esitelmät 2000*. *Studia Paedagogica* 27. Helsinki.
- Hänninen, K. 2000. Millainen on monipuolinen museokäynti? Teoksessa Vilkuna, J. (toim.) *Näkökulmia museoihin ja museologiaan*. *Ethnos-toimite* 10. Saarijärvi: Gummerus.
- Johannsson, M. 1995. Slöjd – om kunskap och kultur. Teoksessa Lindfors, L. & Peltonen, J. (toim.) *Slöjddkompetens i nordisk kultur. Bidrag av forskarnätverk 1995*. *Techne serien. Forskning i slöjdpedagogik B* 1/1995. NordFo.
- Jokela, T. 1997. Synestesian haaste. Teoksessa Hiltunen, M. & Mannerkoski, O. (toim.) *Synestesia. Onko taiteilla väliä?* Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja C. *Katsauksia ja puheenvuoroja* 8. Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino.
- Järnefelt, H. 2000. *Tekstiili: kurkistus komeroon*. Teoksessa Elo, P., Järnefelt, H., Linnanmäki, S. & Melanko, K. (toim.) *Esine elää*. *Museovirasto & Opetushallitus*.
- Kallio, K. 2003. *Museoväki '03*. *Julius* 11/2003, 9-13.
- Kallio, K. (toim.) 2004. *Museo oppimisympäristönä*. Suomen Museoliiton julkaisuja 54. Jyväskylä: Gummerus.
- Kangasvieri, A. 2002. *Koulu evästää elämää varten*. Teoksessa Grönholm, I. (toim.) *Koulun pieni kulttuurikirja*. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus.
- Kankare, P. *Teknologisk läskunnighet*. Teoksessa Lindfors, L. & Peltonen, J. (toim.) *Slöjddkompetens i Nordisk kultur, del 1*. *Techne-serien. Forskning i slöjdpedagogik B*: 1/1995. NordFo.
- Karppinen, S. 2001. *Kädentaidot – väline itsen ja ympäristön hahmottamiseen*. Teoksessa Karppinen, S. & Puurula, A. ja Ruokonen I. (toim.) *Taiteen ja leikin lumous*. 4-8- vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus.

- Karppinen, S. 2005. Mitä taide tekee käsityöstä? Tutkimuksia 263. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Helsingin yliopisto.
- Karppinen, S. 2006. Luovat kädet, luova mieli. Teoksessa Visanti, M.-L.; Järnefelt, H.; Bäckman, P. & Sinko, P. (toim.) Luovuuspedagogiikka. Opetushallitus. Helsinki.
- Kaukinen L. K. 1998a. Dimensioita käsityötieteessä, erityisesti tekstiilityössä. Teoksessa L.K. Kaukinen & A-L. Rauma (toim.) Kotitalouden ja tekstiilityön opettajien koulutusta Joensuun yliopistossa ja Savonlinnassa. 40-vuotisjuhlajulkaisu. Joensuun kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 71. Joensuu: Joensuun Yliopistopaino.
- Kaukinen, L. K. 1998b. Tekstiilityön integroiminen taito- ja taideaineprojekteihin. Teoksessa A. Puurula (toim.) Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Kokemuksia käytäntöjä, teoriaa. Helsingin yliopisto. OKL. Vantaan täydennyskoulutuskeskus. Studia pedagogica 17. Helsinki: Hakapaino.
- Kaukinen, L. K. 2003. Ajatuksia käsityötieteen ontologiasta. Teoksessa Virta, A. & Marttila, O. (toim.) Opettaja, asiantuntijuus ja yhteiskunta. Ainedidaktinen symposium 7.2.2003. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:72. Turun opettajankoulutuslaitos.
- Kemppainen, K. 2005. Pukusuunnittelijaa kiehtovat värit ja tunnelmat. Pohjolan Sanomat. 20.2.2005, 9.
- Klemola, T. 2004. Taidon filosofia – filosofin taito. Tampere University Press.
- Knuutila, S. 1994. Kaiken kattava kulttuuri? Teoksessa Kupiainen, J. & Sevänen, E. (toim.) Kulttuurintutkimus. Johdanto. Tietolipas 130. SKS. Jyväskylä: Gummerus.
- Koivunen, H. 1997. Hiljainen tieto. Helsinki: Otava.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1995. Ajatus käsissämme. Käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Osa 109. Turku.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 2002. Voiko tekijä oppia ymmärtämään materiaaliaan? Kasvatus 5/2002, 454- 465.
- Kolb, D. 1984. Experiential Learning Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kupiainen, J. & Sevänen E. 1994. Johdanto. Teoksessa Kupiainen, J. & Sevänen, E. (toim.) Kulttuurintutkimus. Johdanto. Tietolipas 130. SKS. Jyväskylä: Gummerus.
- Kurkela, K. 1997. Tiede, taide ja olemisen haaste. Teoksessa Hiltunen, M. & Mannerkoski, O. (toim.) Synestesia. Onko taiteilla väliä? Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 8. Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino.
- Kuusi, O. 2003. Delfoi-menetelmä. Teoksessa Vapaavuori, M. & Bruun, S. von (toim.) Miten tutkimme tulevaisuutta? Acta Futura Fennica N:o 5.. Tampere: Tammerpaino.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. Hoitotiede vol 11, no 1/1999, 3- 12.
- Kärnä -Behm, J. 2005. Käsityö kulttuurisena kategoriana. Käsityön ja käsityöläisyyden representaatio suomalaisissa päivälehdissä. Kotitalous- ja käsityötieteen julkaisuja 15. Helsingin yliopisto. Yliopistopaino.
- Leimu, T. & Kuhmonen, P.L. (toim.)1986. Opintokäynti museoon. Opas kouluille ja museoille. Suomen Museoliiton julkaisuja 32. Helsinki.
- Lindfors, E. 2001. Taide ja teknologia – näkökulmia käsityökasvatuksen tulevaisuuteen. Teoksessa Hyvönen, L. & Lindfors, E. (toim.) Tehhään yhesä! : taide- ja taitokasvatuksen tulevaisuus: Oulun yliopistossa 23.- 24.02.2001 pidetyn

- seminaarin esitelmät. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita ja katsauksia 1/2001.
- Lindström, A. 2002. Koulu taiteen- ja kulttuurin kohtauspaikkana. Teoksessa Grönholm, I. (toim.) Koulun pieni kulttuurikirja. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus.
- Luutonen, M. 1997. Kansanomainen tuote merkityksenkantajana. Tutkimus suomalaisesta villapaidasta. Artefakta 3. Jyväskylä: Gummerus.
- Norha, A. (toim.)1993. Julkilausuma. Nuoret kädet- kongressi 22.5.1992. Teoksessa Norha, A. (toim.) Käsi luo, kasvattaa ja yhdistää. Käsi- ja taideteollisuusliitto. Helsinki: Monila.
- Palviainen, R. 2000. Museopedagogiikka muuttuvassa maailmassa. Teoksessa Vilkuna, J. (toim.) Näkökulmia museoihin ja museologiaan. Ethnos-toimite 10. Saarijärvi: Gummerus.
- Parviainen, J. 2004. Luento 23.2.2005. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitos. Pohjautuen väitöskirjaan: Parviainen, J. 1998. Bodies Moving and Moved. A Phenomenological Analysis of the Dancing Subject and the Cognitive and Ethical Values of Dance Art. Tampere University Press.
- Pelicier, Y. 1993. Nuoret ja kulttuuriperintö. Teoksessa Norha, A. (toim.) Käsi luo, kasvattaa ja yhdistää. Käsi- ja taideteollisuusliitto. Helsinki: Monila.
- Pirkka 9/2002. Käsiksi elämään. 46- 47.
- Puurula, A. 2001a. Taito- ja taidekasvatuksen perspektiivejä- katsaus suomalaiseen tutkimukseen. Teoksessa Puurula, A. (toim.) Taito- ja taidekasvatuksen tutkimuksia: Kasvatustieteen päivien teemaryhmän esitelmät 2000. Studia Paedagogica 27. Helsinki.
- Puurula, A. 2001b. Kohti kokonaisvaltaista kulttuurista taidekasvatusta: lapsi luovuuden lähteillä. Teoksessa Karppinen, S., Puurula, A. ja Ruokonen I. (toim.) Taiteen ja leikin lumous. 4-8- vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus.
- Rikkinen, H. & Särkijärvi, A. 1999. Koulukasvatuksen ristiriidoista kokonaisvaltaiseen kasvatukseen. Futura 4/1999, 15- 23.
- Salo, U-M. 2005. Ankarat silkkaa hyvyttään. Suomalainen opettajuus. Porvoo & Helsinki: WSOY.
- Schidt, S. 2006. Välttämättömyydestä ylellisyydeksi. Yliopisto 4/2006, 50- 51.
- Setälä, P. 2006. Hoppari, tuunari ja jäkis. Museo 2/2006, 14- 15.
- Stylus 1/2005. Teemanumero. Museopedagogiikka.
- Suojanen, U. 1993. Käsityökasvatuksen perusteet. Porvoo: WSOY.
- Suojanen, U. 1999. Kansainvälisyys lähtee omasta kulttuurista. Teoksessa Puurula, A. (toim.) Moni- ja interkulttuurinen taidekasvatus: taito- ja taideaineiden opetuksen integrointiseminaari 19.3.1999. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Svensson, E. 2003. Museo kaikille – Pohjoismainen esteettömyys- ja saavutettavuusopas. Valtion taidemuseo.
- Tiihonen, S.-L. 2005. Avaimia tutkivaan oppimiseen. Oman maakunnan aarteista maailman kirjontoihin.
- Tikkanen, T. 2006. Mistä mittari huolenpidolle? Opettaja 25/2006.14- 15.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Virta, A. 1997. Kulttuurikasvatus ongelmakenttänä. Teoksessa Tella, S. (toim.) Media nykypäivän koulutuksessa. Osa I. Ainedidaktinen symposiumi Helsingissä perjantaina 14.2.1997. Helsingin yliopiston opettajankoulutus. Tutkimuksia 178. Helsinki: Hakapaino.

Westergren, C. (toim.) 2002. Tyg överallt. Nordiska Museets och Skansens årbok 2002. Värnamo: Fälth & Hässler.

### **Opinnäytteet**

- Ahoniemi, P. 1995. Elämyksestä tekstiiliksi: kokemuksellinen oppiminen käsityöllisessä suunnitteluprosessissa. Taidekasvatuksen Lopputyö. Kuvaamataidon opetuksen laitos. Taideteollinen korkeakoulu.
- Karhu, A. 1998. Käsityön opetus matkalla ajassa. Käsityötieteen pro gradu-tutkielma. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitos. Helsingin yliopisto.
- Salo, T. 2000. Elämyksellisestä oppimisesta ilmaisulliseen käsityöprosessiin. Kokemuksellinen oppiminen peruskoulun käsityöopetuksessa. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitos. Käsityöopettajan koulutus. Helsingin yliopisto.

### **Julkaisemattomat lähteet**

- Hannula, L. 2004. Raportti opintomatkasta Englantiin 15.-19.11.2004: Hanke MOPS-museot ja opetussuunnitelmat
- Kaukinen, L. K. 2004. Käsityötieteen metodologian luennot. Helsingin yliopisto. Käsityötieteen laitos. Syyslukukausi 2004.
- KUKAKO- Kulttuuria kaikista kolkista –virtuaalimuseohanke Suomen käsityön museossa 2006. Projektisuunnitelma. Raija Manninen.
- Pedaalin Toimintasuunnitelma 2006
- Sinebrychoffin taidemuseon tuloksetraportti vuodelle 2004

### **Verkkolähteet**

- Kojonkoski-Rännäli, S. 2006. Tulevaisuuden käsityötaito. Luettavissa Tekstiiliopettajaliiton verkkosivulta > URL <http://www.kolumbus.fi/tekstiiliopettajaliitto/Kojonkoski-Rannali%20Futurassa.htm>. >19.5.2006
- Lähde pähkinänkuoressa 2005. Opetushallitus. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) > URL:<http://www.edu.fi/page.asp?path=498,24009,24538,33875,39493,40346>> 3.6.2006
- MASA. Museoalan asiasanaston systemaattinen osa. Museovirasto. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) >URL: <http://www.nba.fi/fi/masaetusivu> > 15.5.2006
- Neothemi –sivusto >URL: <http://www.edu.helsinki.fi/tt/neothemi/suomi/neothemi.html>.> 23.6.2006.
- OPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelma. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) >URL: <http://www.opi.fi/info/ops/> > 22.6.2006.
- Valtion taidemuseon toimintasuunnitelma ja tulossopimus vuodelle 2004. Saatavilla [pdf-muodossa](http://www.muodossa) >URL: [http://www.minedu.fi/opm/kulttuuri/tulossopimukset/Valtion\\_taidemuseo2004.pdf](http://www.minedu.fi/opm/kulttuuri/tulossopimukset/Valtion_taidemuseo2004.pdf) > 27.5.2006

## LIITE 1. TEORIALÄHTÖISEEN TEEMAHAASTATTELUUN KÄYTETTY MATERIAALI

- Aartomaa, J. 2003. Museopedagogiikka Suomen merimuseossa. Merihistorian seminaarityö. Kulttuurien tutkimuksen laitos. Helsingin yliopisto.
- Grönholm, I. (toim.) 2002. Koulun pieni kulttuurikirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Grönholm, I. 2004. Käsiyö kulttuurin heijastajana. Suomen Tammi plus 10/2004,6- 11.
- Hannula, L. 1992. Ateneum- rakennuksen taide ja lapsi. Museopedagoginen tutkimus lasten taidenäkemyksistä. Taidehistorian pro gradu –tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Hannula, L. 2003. Opastus draamallisena tapahtumana. Teoksessa Laukka, J. (toim.) Lasten ja aikuisten museo. Pirkanmaan taidetoimikunta.
- Hooper- Greenhill, E. (toim.) 1996. Improving museum learning. Nottingham: East Midlands Museums Service.
- Hynninen, E. 2004. Leikkikurssilla Kansallismuseossa. Suomen Tammi plus 10/2004, 30.
- Hällström, J. af 1999. Museon ja koulun yhteistyöstä syntyi Ennen vanhaan – perinnekirja. Museo 3/1999, 18- 19.
- Juusola, M. 1999. Suomen Tammi kannustaa tutkimaan kulttuuriperintöä. Spektri 2/1999, 14- 15.
- Kallio, K. 2004. Dramaattista museopedagogiikkaa. Museo 1/2004, 23.
- Kalliokoski, M. & Herlevi-Turunen, M. 2003. Lastenkulttuuria prosessina. Teoksessa Laukka, J. (toim.) Lasten ja aikuisten museo. Pirkanmaan taidetoimikunta. KAS 1/2004. Kiasman, Ateneumin ja Sinebryhoffin taidemuseoiden tiedotuslehti.
- Kauppinen, L. 2004. Virtaa aivoille. Museo 2/2004, 22- 23.
- Koponen, M. 2004. Luovaa oppimista kaivosmuseossa. Museo 3/2004, 23.
- Kortelainen, J. 1996. Museopedagogiikka. Kadonneen kysymyksen metsästä perinteen ja tiedon lähteellä. 16- 18.
- Laukka, M. 2003. Lasten ja aikuisten museo. Teoksessa Laukka, J. (toim.) Lasten ja aikuisten museo. Pirkanmaan taidetoimikunta.
- Levanto, M. & Pettersson, S. (toim.) 2004. Valistus/ museopedagogiikka/ oppiminen. Taidemuseo kohtaa yleisönsä. Hämeenlinna: Karisto.
- Karppinen, S. (toim.) 2002. Neothemi. Cultural Heritage and ICT at a Glance. Studia Pedagogica 28. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Karppinen, S. (toim.) 2004. Neothemi. Cultural heritage and ICT. Theory and practice. Studia Pedagogica 32. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Nenonen, K. 2004. Olipa kerran. Suomen Tammi plus 10/2004, 28- 29.
- Nummelin, E. 1996. Seitsemän sisäkkäistä ympyrää. Museopedagogiikka ja taidekasvatus Porin taidemuseossa. Spektri 2/1996, 18- 21.
- Paasilinna, T. 2003. Kulttuuriperintöopetus muovaa arvoja ja tuottaa lukutaitoa. Spektri 4/2006, 6-8.
- Parko, S. 2003. Minä ja museoesine. Teoksessa Laukka, J. (toim.) Lasten ja aikuisten museo. Pirkanmaan taidetoimikunta.
- Pettersson, S. Museo taiteiden näyttämönä. Museo 2/2004, 8- 13.
- Piironen, L. 2003. Lapsuuden museo – taskunpohjalta maailman ääriin. Teoksessa Laukka, J. (toim.) Lasten ja aikuisten museo. Pirkanmaan taidetoimikunta.
- Stylus 1/2005. Taidekasvatuslehti. Museopedagogiikan teemanumero.
- Suomen Tammi muuttuu Lähteeksi. Museo 3/2004, 7.

- Tikkanen, R. 2004. Luovuus ja kulttuuri. Suomen Tammi plus 10/2004, 12- 13.
- Willberg, U. 1996. Museossa oppii itse tekemällä. Spektri 4/1996, 9.
- Viherkoski, P. 2004. Yhtiölle töihin. Museo 3/2004, 29.
- Valtonen, A. 2005. Eläydy ja ymmärrä. HS 27.11.2005, C3.
- Virtanen L. 2005. Museo kaipaa ravistelua. HS 27.11.2005, C3.
- Välimäki, M. 2005. Kun museolehtori sytyttää kipinää historiaan, apuna on tuluksia ja tamagotcheja. Spektri 1/2005, 12- 13.
- Ylilehto, H. 2005. Suomen Tammi työnsi virkeitä versoja. Spektri 1/2005, 11.

#### Suomalaisten museoiden informaatiolehtiä

- Esitelmät ja keskustelut Taidemuseoalan teemapäivillä 10.- 11.2.2005 Ateneumissa luennoijina museon johtajat Manuel J Borja-Villel Barcelonasta ja Lars Nittve Tukholmasta, paneelikeskustelussa taiteilija Mika Karhu; tutkija, taideopettaja Anne Koskinen, Taideteollinen korkeakoulu, Visuaalisen nykykulttuurin Porin yksikkö; taiteilija Aimo Minkkinen, museonjohtaja, Lenin-museo; Perttu Rastas, erikoissuunnittelija, mediataide, Kiasma; Virve Sutinen, tuottaja, Kiasma-teatteri, URB-festivaali  
>[URLhttp://www.fng.fi/fng/rootnew/fi/kehys/Teema05/default.htm](http://www.fng.fi/fng/rootnew/fi/kehys/Teema05/default.htm)>
- HIMO - Hillittömän monitaiteisen yleisötyöseminaarin esitelmät Ateneumissa 24. - 25.11.2005 esitelmöitsijät: Maria Balshaw (toiminnanjohtaja, Birmingham Creative Partners), Christopher Thomson (tanssipedagogi, The Place- tanssi-instituutti, Lontoo), Knut Owe Arntzen, (dosentti, Bergenin yliopiston teatteritieteen laitos), Job Nieman (muotoilija), Sean Gregory (säveltäjä, opettaja, Guildhall School of Music and Drama, Lontoo), Janusz Byszewski (kuraattori, Laboratory of Creative Education at the Centre for Contemporary Art, Varsova)
- Museo yhteiskunnallisena toimijana –seminaariesitelmät Ateneumissa 16.5.2006. Ateneumin museonjohtaja Maija Tanninen-Mattila, kulttuurihistorioitsija, museopedagogi Helena Friman Tukholmasta, pedagogisen osaston projektipäällikkö Florence Morat Centre Pompidousta Pariisista sekä Stakesin tutkimusprofessori Marjatta Bardy, museolehtori Sirpa Turpeinen Jyväskylän taidemuseosta ja taideopettaja Teija Fontell.



## LIITE 2. INFORMANTIT

**Liisa Aholainen**, TM, museolehtori, Design-museo

**Leena Hannula**, Kuvaamataidon opettaja, museolehtori, Sinebryhoffin taidemuseo

**Seija Karppinen**, KT, tekstiilikäsityön didaktiikan yliopistonlehtori, Helsingin yliopisto, Soveltavan kasvatustieteen laitos

**Seija Kojonkoski-Rännäli**, KT, dosentti, tutkija, Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos

**Ildikó Lehtinen**, FT, dosentti Turun yliopisto, Kulttuurien tutkimuksen laitos, tekstiilitutkija, Kulttuurien museo

**Raija Manninen**, museolehtori, Suomen käsityön museo

**Erja Syrjäläinen**, KT, kenttäkouluverkoston koordinaattori, Helsingin yliopisto, Kotitalous- ja käsityötieteiden laitos

**Laura Tamminen**, KM, käsityönopettaja, Töölön yhteiskoulu

## LIITE 3. HAASTATTELURUNKO

1)(TEKSTIIL)KULTTUURIKASVATUS

2)KULTTUURIPERINTÖ

3)MUSEON OPPIMISYMPÄRISTÖ

4)TEKSTIILIKULTTUURIN LUKUTAITO

tulkinnallisten valmiuksien edistäminen museon ja koulun yhteistyöllä

5)MUSEON JA KOULUN YHTEISTYÖ

Miten koulun ja museo yhteistyötä voisi kehittää?

Mitä ongelmia, heikkouksia, uhkia, näkisit

Mitä mahdollisuuksia, visioita

Mitä ajattelet Englannin mallista viedä taide koululle taiteilijoiden ja museopedagogien voimin?

6)OPETTAJIEN KOULUTUS/ MUSEOALAN KOULUTUS

7)”SOSIODRAAMA”

saat vieraaksi ryhmän tekstiilityön oppilaita, 7.luokka. Heillä on aiheena pukeutuminen. Millaisen museokäynnin järjestäisitte heille museossa? Mitä asioita haluaisitte käsitellä? Miten?

unelmaprojektisi, miten museo siinä mukana?

8)KULTTUURI- JA KOULUTUSPOLITIikka

Mitä mieltä olet erilaisista kulttuuripoliittisista hankkeista koulun ja museon yhteistyön suhteen?

9)VERKKOMUSEOT

10)MUUTA????

## **LIITE 4. ANALYYSISSÄ MUODOSTETUT AVAINKATEGORIAT**

Tekstiilikulttuurin lukutaito  
Tekstiilikulttuuri  
Opettajankoulutus  
Opettajien koulutus  
Toiminta museossa  
Oppimisympäristön olemus  
Yhteistyön edistäminen  
Projektit  
OPS  
Tekeminen  
Materiaalit  
Tulevaisuusuhat  
Tiedotus  
Verkko