

LAHJAKKUS KÄSITÖISSÄ

Käsillä tekevien ammattilaisten kokemuksia käsitöihin liittyvästä lahjakkuudesta, luovuudesta ja niiden tekemiseen kannustavista tekijöistä

Konsta Tiihonen

Joona Toivonen

Pro gradu -tutkielma

Käsityökasvatus

Turun yliopisto

Rauman opettajankoulutuslaitos

Huhtikuu 2020

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO
Rauman opettajankoulutuslaitos

TIIHONEN KONSTA, TOIVONEN JOONA: Lahjakkuus käsitöissä –
Käsillä tekevien ammattilaisten kokemuksia käsitöihin liittyvästä lahjakkuudesta,
luovuudesta ja niiden tekemiseen kannustavista tekijöistä

Pro gradu -tutkielma, 56 s., 2 liitettä
Kasvatustieteet
Huhtikuu 2020

Tutkimme lahjakkuutta käsitöissä. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, minkälaisia kokemuksia käsillä tekevilla ammattilaisilla on käsitöihin liittyvästä lahjakkuudesta, luovuudesta ja niiden tekemiseen kannustavista tekijöistä. Teimme laadullisen tapaustutkimuksen, joka ei pyri yleistettävyyteen. Lähdimme toteuttamaan tutkimusta fenomenologisesta näkökulmasta. Pyrimme aineistonkeruussa keskustelunomaiseen vuorovaikutukseen.

Aloitimme tutkimuksen tekemisen lahjakkuus-termin määrittelyllä. Teoriamme koostuu Gagnén, Renzullin, Sternbergin ja monen muun tutkijan teorioista ja niiden välisistä yhteyksistä sekä emeritusprofessori Uusikylän julkaisuiden tarkastelusta. Nämä teokset käsittelevät kasvatustiedettä yleisesti, joten olemme saaneet sovellettua niitä tutkimuksessamme käsityökasvatuksen kontekstiin.

Muodostimme toteuttamastamme teoriasta kyselyrunгон, jota käytimme haastattellessamme käsityön ammattilaisia. Haastattelumuotona toimi teemahaastattelu. Analysoimme saamamme tulokset käyttäen sisällönanalyysiä ja muodostimme saaduista tuloksista pohdinnan. Tuloksemme ovat mielenkiintoisia, koska koulun rooli ei ole niin suuri kuin olisi voinut ennalta kuvitella. Tutkimuksessa on noudatettu tutkimusetiikkaa ja haastateltavien anonymiteettiä on kunnioitettu. Lisäksi olemme käyttäneet tieteellisesti hyväksyttäviä lähteitä ja punninneet lähdekritiikkiä. Olemme noudattaneet myös tieteellisen kirjoittamisen käytäntöjä.

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että maaseudulla asuvilla lapsilla on enemmän mahdollisuuksia käsillä toteuttamiseen. Haastateltavista ainoastaan käsityöopettajaksi opiskellut henkilö nostaa entisen käsityöopettajansa esille kipinän saamisesta puhuttaessa. Koulu ei ole paikka, josta kipinä on tullut. Potentiaalista ei ole hyötyä, jos ei ole kiinnostunut. Aika määrittää lahjakkuutta. Mitä nopeammin opit, sitä lahjakkaampi todennäköisesti olet. Kokemuksen vaikutusta ei voida täysin poissulkea. Oppiminen lähtee epävarmuudesta – et tiedä asiaa. Kun hankit uutta tietoa, saavutat hetkellisen varmuuden, joka tuo mukanaan uutta tietoa, mikä johtaa kehämäisesti taas epävarmuuteen.

Asiasanat: lahjakkuus, luovuus, potentiaali, motivaatio

Sisällys

1 JOHDANTO	1
2 LAHJAKKUUS KÄSITÖISSÄ	3
2.1 Lahjakkuuden määrittelyä	3
2.1.1 Lahjakkaan oppilaan elinkaari	7
2.1.2 Kiintiölahjakkuus opettajien, tutkijoiden, käsityöläisten ja monen muun potentiaalina.....	8
2.2 Luovuuden määrittelyä	8
2.2.1 Lahjakkuus, luovuus ja minäkäsitys	10
2.2.2 Luova lahjakkuus	12
2.2.3 Psyykkinen energia	13
2.2.4 Sternbergin viisikulmioteoria	13
2.3 Motivaation määrittelyä.....	15
2.3.1 Oppijan sisäinen motivaatio.....	16
2.3.2. Rubicon-malli – motivaation korjaaminen	17
2.4 Lahjakkuus oppilaan käsityöllisessä toiminnassa	18
2.4.1 Lahjakas oppilas koulussa	18
2.4.2 Opettaja lahjakkuuden tunnistajana	19
3 LAHJAKAS JA LUOVA KÄSILLÄ TEKEMISEN PROSESSI.....	21
3.1 Kehitysteoria	21
3.2 Inhimillinen erinomaisuus	21
4 TUTKIMUSKYSYMYKSET	24
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	25
5.1 Tutkimusmenetelmä	25
5.1.1 Fenomenologia.....	25
5.1.2 Tapaustutkimus.....	26
5.1.3 Empiirinen tutkimus	27
5.1.4 Sisällönanalyysi aineiston analyysimenetelmänä	27
5.2 Tutkimuksen kohdejoukko ja konteksti	28
5.3 Haastattelu – tutkimuksen aineiston hankintamenetelmä	29
5.3.1 Teemahaastattelu	30
5.3.2 Haastattelujen toteuttaminen.....	31
5.3.3 Litterointi	32

5.4 Tutkimusetiikka.....	32
6 TUTKIMUSTULOKSET	34
6.1 Kokemuksia lahjakkuudesta.....	34
6.1.1 Lahjakkuuden määritteleminen.....	34
6.1.2 Kokemukset omasta lahjakkuudesta.....	36
6.1.3 Kiinnostuksen ja motivaation merkitys	37
6.2 Kokemuksia luovuudesta.....	38
6.2.1 Luovuus osana lahjakkuutta.....	38
6.2.2 Kokemukset omasta luovuudesta.....	39
6.3 Käsillä tekemisen kipinä	40
6.3.1 Kasvuympäristö	40
6.3.2 Kipinän lähde.....	41
6.3.3 Kokemukset koulukäsityöstä	42
6.4 Tulosten yhteenveto	43
6.4.1 Epävarmuus ja varmuus osana lahjakkuutta ja oppimista	43
6.4.2 Aika lahjakkuuden määrittäjänä	44
6.4.3 Käytännön luovuus käsillä tekemisessä.....	46
6.4.4 Kipinän lähteet ja kannustavat tekijät.....	47
7 POHDINTA	48
7.1 Lahjakkuus, luovuus, motivaatio ja ympäristö.....	48
7.2 Tutkimustulosten visualisointi suhteessa teoriaan	52
7.3 Tutkimuksen luotettavuus: tutkimuksen toteuttamiseen liittyviä haasteita.....	53
8 JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUDET	55
LÄHTEET.....	57
LIITTEET	62

1 JOHDANTO

Tiedätkö mitä lahjakkuus on? Asiaa on tutkittu jo vuosisatoja, mutta kukaan ei ole pystynyt yksiselitteisesti määrittelemään, mitä se on. Jokaisella on oma käsityksensä siitä, mitä lahjakkuus on, mutta se ei välttämättä ole absoluuttinen totuus. Monet eivät usko synnynnäiseen lahjakkuuteen, mutta samalla kutsuvat taitavaa ihmistä lahjakkaaksi, vaikka henkilöllä olisi kymmeniätuhansia harjoittelutunteja alla. Viekö sana *lahjakkuus* pohjan harjoittelun merkitykseltä? Lahjakkuus on eri asia kuin kokemus, vaikka molemmat ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Etymologia tuo oman haasteensa lahjakkuus-sanan määrittelylle, koska kaikissa kielissä sille ei ole suoraa käännettä. Ihminen muokkaa käsillään materiaalista maailmaa. Tekeminen ei ole pelkästään fyysistä, vaan myös luovuutta, ajattelua ja harkintaa vaativa kokonaisuus (Kojonkoski-Rännäli 2014, 21).

Uusikylä (2020b) totesi sosiaalisessa mediassa, että käsityöläiset ja opettajat ovat kiintiölahjakkaita, ja yhteiskunta määrittää heidän tarpeensa. Tarve kiintiölahjakkaille on aina merkittävä, mutta heidän lahjakkuuttaan pidetään itsestäänselvyytenä. Ihminen ei ole pelkästään kävelevä älykkyysosamäärä, eikä käsitöissä voida mitata älykkyyttä matemaattis-loogisilla testeillä, vaan käsityön lahjakkuuteen kasvetaan. (Uusikylä 2020b.) Aikaisempia lahjakkuuteen ja käsitöihin suoraan liittyviä tutkimuksia ei juurikaan löytynyt, minkä vuoksi lähdimmekin suorittamaan tätä tutkimusta.

Olisi kiinnostavaa tietää, miten jokaisesta oppilaasta löydetään hänen yksilöllinen potentiaalinsa. Opetustyön kautta olemme tavanneet oppilaan, joka olisi halunnut tehdä metallitöitä, vaikka tarkoituksena oli tehdä puutöitä. Tästä heräsi ajatus, että mahtaakohan oppilas kyllästyä käsitöihin, koska ei saa tehdä sellaisia asioita, jotka häntä kiinnostavat. Voitaisiko hänen potentiaaliseen lahjakkuutensa päästä paremmin kiinni, jos hän saisi tehdä itseään kiinnostavia töitä? Olemme tavanneet useita ammattilaisia lasinpuhaltajista hammaslääkäreihin. Molemmille edellä mainituille ammatinharjoittajille käsillä tekeminen on arkipäivää heidän työssään – tällaiset ammatit ovatkin käsityötä parhaimmillaan. Sen vuoksi olisi kiinnostavaa selvittää, onko koulu tukenut heidän uravalintaansa. On muistettava, että koulussa opitaan oppimaan myös sellaisia asioita, jotka eivät kiinnosta oppilaita. On

ihanteellista, että opettaja pystyy parhaalla mahdollisella tavalla tukemaan jokaista oppilasta heidän tulevalla polullaan. Osalle tämä on mahdollista käsityöluokassa, jossa matemaattis-loogisesta älykkyydestä ei ole välttämättä hyötyä. Käsityö on oppiaineena uniikki, koska sitä ei ole sidottu oppikirjoihin, vaan konkreettiseen määrätietoiseen harjoitteluun ja tekemiseen – vain tekemällä oppii. Ympäristön tulee olla sellainen, missä on tilaa kokeilla ja erehtyä, ja hyvän opettajan tulee tunnistaa myös oman epätäydellisyytensä (Uusikylä 2012, 172–174).

Teimme käsillä tekeviin ammattilaisiin kohdistuvan tutkimuksen, koska heiltä voisimme saada konkreettisia kuvauksia heidän kokemuksistaan siitä, millaisena koulukäsityö on heille näyttäytynyt. Lisäksi halusimme ottaa selvää siitä, onko koulukäsityö vaikuttanut heidän nykyiseen ammattiinsa. Samalla keräsimme kokemuksia siitä, mitä lahjakkuus voisi olla ja miten se on suhteessa omaan tekemiseen. Lahjakkuuden lisäksi tutkimme myös luovuutta ja sen merkitystä käsillä tekemisessä sekä pyrimme selvittämään käsillä tekemiseen kannustavia tekijöitä.

Tällä tutkimuksella on otettu pieni askel siihen, että käsityökontekstissa tutkittaisiin paremmin potentiaalisesti lahjakkaita oppilaita ja heidän tarpeitaan, sillä aiempaa tutkimusnäyttöä on hyvin vähän. Peruskoulun aikana monia lahjakkuuksia syntyy, mutta myös sammuu, koska oppilas ei saa riittävää tukea itsensä kehittämiseen. Oma etumme on ollut, että olemme aina saaneet tehdä, ja työturvallisuutta on noudatettu, koska opettaja on ollut varma tekemisen taidoistamme. Oppilaan ja opettajan välillä tulee olla luottamus, mikä ei ole ostettavissa vaan ansaittavissa. Jatkossa olisi hyvä tutkia myös yläkoulun valinnaisen käsityön valinnoita oppilaita, jotta saataisiin vertailupohjaa ja luotettavuutta tutkimuksellemme. On tärkeä tietää, miten menneisyys on vaikuttanut tämänhetkisiin käsillä tekijöihin, jotta voisimme muuttaa tulevien käsillä tekijöiden tulevaa polkua sellaiseksi, että koulu pystyisi tarjoamaan parhaan mahdollisen tuen jokaisen omalle kehitykselle.

2 LAHJAKKUUS KÄSITÖISSÄ

2.1 Lahjakkuuden määrittelyä

Sennett (2008) toteaa, että melkein jokaisesta voi tulla hyvä käsillä tekijä. Väite on kuitenkin ristiriitainen arkitodellisuuden kanssa, koska yhteiskunta jakaa ihmiset taitojen mukaiseen luokitukseen. Mitä parempi olet tietynlaisessa erityistaidossa, sitä vähemmän samankaltaisia taitajia on samassa taitotasossa. (Sennett 2008, 268–269.) Risatti (2007) kuvailee, että ammattitaidon saavuttaminen edellyttää käsityötaidon omaksumista. Kumpikaan ei poissulje toista, vaan taidot ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Korkea käsillä tekemisen taito eli innovatiivinen toiminta ei kuitenkaan pidä näitä taitoja sisällään. (Risatti 2007, 157.) Risattia (2007) soveltaen tämä pitää paikkansa, kun puhutaan luovuudesta sekä innovatiivisuudesta. Kilpailuyhteiskunnassa tarvitaan neljänlaisia osaajia tieteellisesti lahjakkaita, ihmelapsia, luovia lahjakkuuksia ja tavaroita tai palveluja tuottavia lahjakkuuksia. Käsityöläiset kuuluvat jälkimmäiseen ryhmään. Heidän tarve on aina yhteydessä kysyntään. Erilaisille uusille tai paranneluille tuotteille on aina tarve tulevaisuudessa. (Uusikylä 2020a, 82–83.)

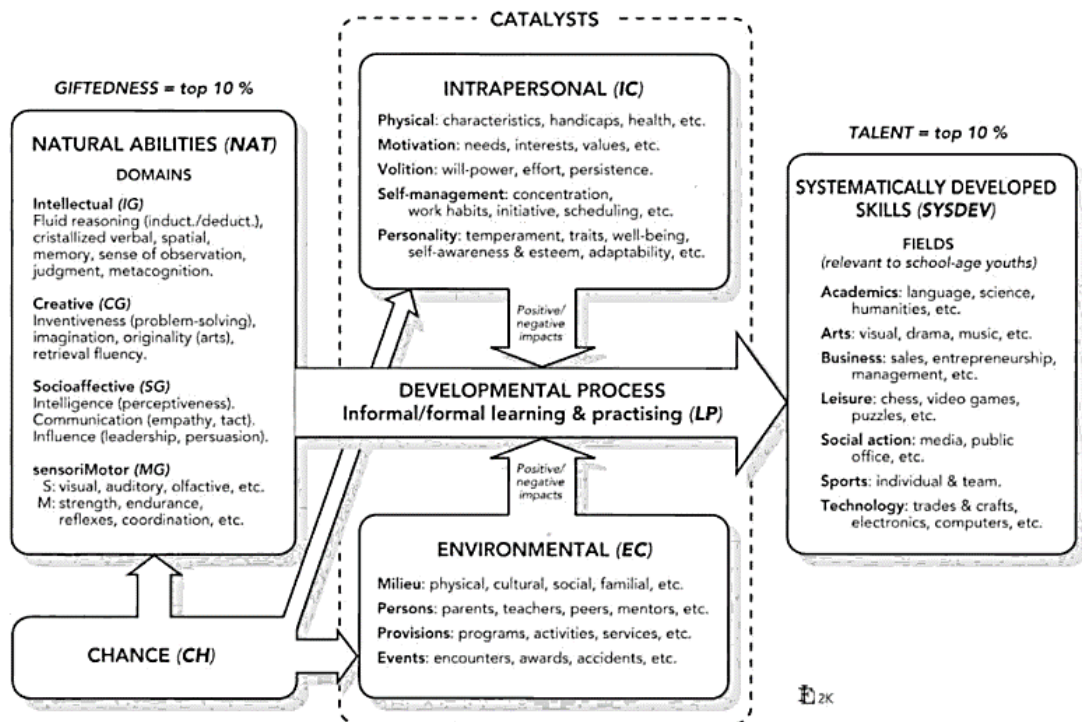
Hellerin (1993) mukaan luonnontieteellinen lahjakkuus voidaan jakaa kolmeen eri kategoriaan: persoonallisuusorientoituneisuuteen, systeemiorientoituneisuuteen ja produktiorientoituneisuuteen. Persoonallisuusorientoitunut toimintatapa sisältää muun muassa psykometrisiä mittauksia, joiden tarkoituksena on tunnistaa lahjakkuuteen perustuvia kognitiivisia ja ei-kognitiivisia piirteitä persoonallisuudessa. Tässä tutkijoita kiinnostaa sisäinen suoritustavoite, sitkeys, tavoitesuuntautuneisuus ja epävarmuuden ja monimutkaisuuden sietokyky. Toisaalta tärkeänä pidetään myös halua tutkia ja etsiä tietoa sekä kysellä. Myös älyllisen uteliaisuuden uskotaan olevan tärkeässä asemassa persoonallisuusorientoituneessa toimintatavassa. Systeemiorientoituneeseen toimintatapaan kuuluu luovaa oppimista edistävän ympäristön kehittäminen, kun taas produktiorientoitunut toimintatapa on poikkeuksellisen hyvien suoritusten käyttämistä luonnontieteellisen kyvykkyyden indikaattorina. (Heller 1993, 139–141 ja 145.)

Renzulli (2016) käyttää sanaa *gifted* eli lahjakas enemmän adjektiivina kuin substantiivina. Hän ei halua puhua *lahjakkaista*, vaan ennemminkin lahjakkuuden kehittämisestä. Lisäksi hän jakaa lahjakkuuden kahteen eri kategoriaan – koululahjakkuuteen (*schoolhouse giftedness*) sekä luovaan ja tuottavaan lahjakkuuteen (*creative productive giftedness*). Hän painottaa kolmea asiaa näissä lahjakkuustyypeissä: molemmat tyypit ovat tärkeitä, näiden kahden tyyppin välillä on yleensä jonkinlainen yhteys ja molempia tyyppisiä tulee tukea. Koululahjakkuudesta voidaan puhua myös kokeenteko- ja oppituntilahjakkuutena. Käytännössä sen voi mitata ihmisen älykkyydosamäärällä ja muilla kognitiivisilla älyä vaativilla testeillä. Tämän johdosta kyseistä lahjakkuusmallin hallitsemista hyödynnetäänkin yleensä pääsykokeissa. (Renzulli 2016, 63–66.) Oppilaiden ideoilla ja työllä on vaikutusta toisiin ja se aiheuttaa muutosta.

Käsityötä voidaan pitää lahjakkuuden lajina, mitä ei voida todistaa millään älykkyystestillä. Käsityöläisen lahjakkuus näkyy selvästi tuotetta eli produktia arvioidessa. Myös työskentelytavat voivat olla poikkeavia. Älykkyys voi mahdollistaa tekemisen, mutta sitä ei voida kuitenkaan pitää lahjakkuuden synonyyminä. (Uusikylä 2020a, 43, 52.) Sen sijaan Tannenbaum (ks. Uusikylä 2012, 65–66) pitää lahjakkuutta ja luovuutta synonyymeinä. Myös tämän tutkimuksen edetessä teimme havainnon siitä, että lahjakkuuden määrittely on haastavaa. (Uusikylä 2012, 65–66.) Yksi huomattava ongelma lahjakkuus-termin määrittelyssä on, sillä lahjakkuuden määrittelylle täytyy olla tarkoitus. Käytännön menetelmässä, jossa termiä voitaisiin käyttää, on välttämätöntä punnita jokaista määrittelyä laajemmassa kontekstissa, joka on suunnattu palveltavalle kohdejoukolle. Toisin sanoen tapa, jolla ihminen näkee lahjakkuuden, on ensisijainen tekijä identifioinnissa ja palvelun tarjonnassa. (Renzulli 2016, 58.)

Geneettinen lahjakkuus ei aina ole yhteydessä aikuisiän lahjakkuuteen (Uusikylä 2020a, 153). Lahjakkuus voi olla synnynnäistä, mutta myös kymmenien tuhansien harjoittelutuntien tulos. Lahjakkuutta esiintyy kymmenellä prosentilla jokaisen tiedon tai taidon osa-alueella. Synnynnäiset kyvyt ovat lahjakkuutta, ja ne jakautuvat neljään eri kategoriaan: älyllisiin, luoviin, sosioaffektiivisiin ja sensomotorisiin lahjakkuuksiin. Älyllinen lahjakkuus kattaa sujuvan päättelyn, puhetaidon, spatiaalisuuden eli avaruudellisen hahmottamisen, muistin, havainnointikyvyn, päätöksenteon ja metakognition. Luova lahjakkuus sisältää ongelmanratkaisutaidon,

mielikuvituksen, omaperäisyyden ja mieleen palauttamisen. Perseptiivinen älykkyys, vaikutusvalta ja kommunikaatio, mm. empatia ja tahdikkaus, kuuluvat sosioaffektiiviseen lahjakkuuteen. Viimeinen lahjakkuuden laji eli sensomotorinen lahjakkuus jakautuu sensoriseen ja motoriseen alueeseen. Sensorinen alue kattaa kaikki aistit ja sitä myöten mm. visuaalisuuden ja auditiivisuuden. Motorinen alue puolestaan pitää sisällään mm. voiman, kestävyuden, refleksit ja koordinaation. (Gagné 2004, 120–122.) On mahdollista, että ihmisen lahjakkuus syntyy tai sammuu elämän aikana. Tärkeät osat lahjakkuutta ovat harjoittelu, opiskelu ja tekemisestä nauttiminen. Lisäksi on syytä huomioida, että harva kehittyy, jos ympäristö vain lannistaa. (Uusikylä 2020a, 153.)



Kuvio 1. Gagné's Differentiated Model of Giftedness and Talent (Gagné 2000, 68).

Gagnén (2000) teoriaa (Kuvio 1) tulkiten edellä mainittuja taitoja kehittämällä saavutetaan talentti eli erityislahjakkuuden alue. Karkeasti tulkiten voimme tehdä sellaisen oletuksen, että lahjakkuuksista 10 % saavuttaa erityislahjakkuuden. Tähän pisteeseen pääseminen vaatii kuitenkin arkista tai muodollista opettelua ja harjoittelua. Erityisosaaminen jaetaan kyseisessä teoriassa seitsemään eri

aihealueeseen. Nämä alueet ovat akateeminen, taiteellinen, liiketoiminnallinen, vapaaajallinen, urheilullinen ja teknologinen erityislahjakkuus sekä sosiaaliset toiminnot. (Gagné 2000, 68.) Erityislahjakkuudeksi voi kehittyä kovalla työllä eli harjoittelulla, mutta myös synnynnäiset kyvyt osittain mahdollistavat tämän (Uusikylä 2020a, 154).

Lahjakkuudesta asiantuntijuuteen kasvaminen vaatii kehitysprosessin läpikäymistä. Gagnén (2004) teoriaan pohjautuen kehitysprosessiin vaikuttavat monet asiat. Ne koostuvat henkilön sisäisistä tekijöistä ja ympäristöstä. Henkilön sisäisiin tekijöihin kuuluvat fyysikaalisuus, motivaatio, tahto, itsehallinta ja persoona, kun taas ympäristö kattaa miljöön, ympärillä olevat henkilöt, tapahtumat ja ulkoisen tuen. Nämä kaikki toimivat niin sanotusti katalyyttinä kehitysprosessin aikana. (Gagné 2004, 126–129.) Lahjakkuuteen vaikuttavat ympäristötekijät voidaan jakaa viiteen kategoriaan. *Tärkeiden henkilöiden* vaikutus on merkittävä: vanhemmat, sisarukset, opettajat, valmentajat sekä muut henkilöt vaikuttavat potentiaalın kehittymiseen kohti lahjakkuutta. *Fyysinen ympäristö* itsessään on merkittävä osa oppimista. Maaseudulla asuvilla lapsilla mahdollisuudet resurssien käyttöön ovat erilaiset kuin kaupungissa asuvilla. On vaikea tehdä käsitöitä ilman tekemistä mahdollistavaa ympäristöä. *Interventiot* eli tiedostettu tekeminen lahjakkuuden kehittämiseksi, kuten opiskelu ja harjoittelu, on välttämätöntä. *Tärkeät tapahtumat*, kuten ammatinvalinta, vaikuttavat henkilön tulevaisuuteen. *Sattumaa* ei voida kuitenkaan unohtaa. Sen merkitystä usein aliarvioidaan, vaikka se on katalyyttinä iso osa lahjakkuutta. (Uusikylä 2020a, 156–157.)

Ihminen on muutakin kuin kävelevä älykkyysosamäärä, vaikka puolet lahjakkuudesta rakentuisikin geneettisen perimän pohjalle (Uusikylä 2020a, 52). Sternbergin mukaan (ks. Uusikylä 2012, 77–78) lahjakkuutta ei voida mitata pelkästään älykkyysosamäärällä. Lahjakkuus voidaan jakaa kolmeen päälajeihin. *Analyyttinen lahjakkuus* tarkoittaa sitä, että henkilö pystyy jakamaan ongelman pienempiin osiin, jotta hän voi ymmärtää pienempien osien merkityksen. *Syntetisoiva lahjakkuus* on enemmän luovuutta. Tällaisen piirteitä ovat hyvä oivalluskyky ja intuitiivisuus, ja kyseinen henkilö pysty toimimaan uusissa tilanteissa rationaalisesti. *Käytännöllinen lahjakkuus* on sosiaalista pääomaa. Tällainen henkilö tulee toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Tätä lahjakkuuden muotoa pidetään opettajalle ominaisena, koska opettajan on pystyttävä auttamaan oppilaita ja kannustamaan heitä erilaisissa tilanteissa. (Uusikylä

2012, 77–78.) Aikamme nerot ovat myös kohdanneet paljon kritiikkiä, koska luovuutta ei ole osattu kohdata tavalla, joka olisi tukenut kehitystä.

2.1.1 Lahjakkaan oppilaan elinkaari

Yksinään *älykkyys* ei voi olla lahjakkuuden mittari. Testit eivät ota huomioon luovuutta, luonnetta, temperamenttia tai persoonallisuutta. Sitä ei voida kuitenkaan poissulkea, etteikö älykkyydestä ole hyötyä opinpolun aikana ja miksei myös arkisissa asioissa. Ihmisen älykkyyttä ei voida määritellä pelkästään testeillä vaan saavutukset tulee myös huomioida lahjakkuutta arvioitaessa. (Uusikylä 2003, 188–191.) Lapsen lahjakkuuteen ei tule kiinnittää liika huomiota. Lapsi tarvitsee huomiota ja rakkautta, jotka eivät ole sidottu pelkkiin suorituksiin – lapsi on jo itsessään tärkeä. Tämä luo terveen pohjan jonkin taidon kehittämiseksi. (Uusikylä 2020a, 52.)

Mikäli ihmisten halutaan kehittyvän, on yrittämiselle ja erehdyksille annettava tilaa. Tällä luodaan mahdollisuus luovan lahjakkuuden kehitykselle. Mikäli koulu pelkästään arvioi suorituksia, on todennäköistä, että lapset eivät suhtaudu positiivisesti tekemiseen. Tällöin ei voida kokeilla ja luoda uutta. Elämän ei tule olla liaksi suorittamista. Käsityökasvatuksessa tulisi keskittyä erikoistumisen mahdollisuuksien tarjoamiseen. Jokainen ihminen rakentuu uniikista perimästä, jonka ympärille lahjakkuuden rakentaminen on mahdollista, kun sille annetaan positiivinen, mahdollistava ja tukeva ympäristö. Synnynnäistä jumalaista lahjakkuutta voidaan monessa tapauksessa pitää myyttinä. Tekeminen ja toiminta ovat yhteydessä motivaatioon ja kiinnostukseen erilaisia aihealueita kohtaa. Lahjakkuus ei itsessään takaa arvoja ja moraalialueita, joita yhteiskunnassa eläminen edellyttää. (Uusikylä 2003, 205–206.) Tuore Kallion ja Hilmolan (2019) *Käsityön suosio valinnaisaineena uuden opetussuunnitelman aikana* -tutkimus osoittaa, että käsityön tunteja on vähennetty kolmesta oppitunnista kahteen. Tällä hetkellä resursseja on viety pois käsityökasvatuksesta. (Kallio & Hilmola 2019.) Jos käsityöluokka nähdään luovana yhteisönä, on sen toiminta riippuvainen tuesta, jonka opettaja antaa (Uusikylä 2003, 215).

2.1.2 Kiintiölahjakkuus opettajien, tutkijoiden, käsityöläisten ja monen muun potentiaalina

Tannenbaum (1983) käyttää *Quota Talents* -termiä erityisesti yliopistosta valmistuneista sekä muuten korkeasti kouluttautuneista tai muita palveluita tarjoavista henkilöistä. Tällaisiksi opettajien lisäksi lukeutuvat käsityöläiset, joiden lahjakkuus on välttämätön ehto yhteiskunnan toimimisen kannalta. Heidät unohdetaan yleisesti lahjakkuuksista puhuttaessa. Usein tunnustetaan lääkäreiden, opettajien ja tuomareiden rooli yhteiskunnassa. Heidän tarve on kiintiössä, joten voidaankin puhua kiintiölahjakkuudesta. (Tannenbaum 1983, 56–60.) Korkeakouluhaut osoittavat vuotuisen kiintiölahjakkaiden määrän. Erityislahjoja on monia. Kaikilla oppilailla on lahjoja, joita tulee arvostaa, vaikka ne eivät palvele aina koulun yleissivistävää tarkoitusta. Luovuutta ja kekseliäisyyttä arvostetaan koulussa usein vähiten, eikä oppilas saa usein niistä palkintoa. Tällaiset asiat voivat myös johtaa siihen, että opettaja pitää oppilaita tyhminä, vaikka he eivät sellaisia ole. (Uusikylä 2020a, 225.) Warhol (1968) on todennut: *"Tulevaisuudessa jokainen on maailmankuulu 15 minuutin ajan."* Samaa sitaattia voitaisiin käyttää koulussakin – jokaisella tulisi olla oma *tähtihetki* omalla vahvuusalueellaan.

2.2 Luovuuden määrittelyä

Ensinnäkin on olemassa ikivanha halu avata luova potentiaali ihmisissä (Chan 2013, 21). Kaikki historiallisesti merkittäviä asioita tehneet henkilöt ovat olleet myös luovia. Luovuudelle ei voida kuitenkaan antaa yhtä selkeää määritelmää. Luovuuden piirteiksi voidaan määritellä omaperäisyys, joustavuus ja sujuvuus. Lahjakkuuden yhteydessä puhutaan myös luovuudesta. Luovuuden tutkiminen ei ole yksiselitteistä, vaan vaatii monitieteisen lähestymistavan. Kun ei puhuta asiantuntijasta, vaan esimerkiksi lapsesta tai harrastelijasta, luovuus tarkoittaa luomisen iloa ja itsensä toteuttamista, joista saadaan onnellisuutta – tällainen on tavoiteltavaa käsityökasvatuksessa. Luovuudella voidaan tuottaa jotain uutta, mutta itse prosessin ei tarvitse olla tiedostettu. (Uusikylä 2012, 55–59.) Lahjakkuus- ja luovuuskäsitteet ovat tarvinneet uudet määritelmät. Lahjakkuus on sidonnainen kulttuurin arvostukseen ja ajan henkeen,

kuten arvoihin. Kun lahjakkuuskeskusteluun otetaan mukaan luovuus, jotkut pitävät sitä lahjakkuuden huipputasona. Monet kuitenkin jakavat luovuuden eri osa-alueille, kuten tässäkin tutkimuksessa on tehty. (Uusikylä 2002, 61–62 ja 70.)

Luovuuteen vaikuttaa ympäristö. Siihen vaikuttavia tekijöitä ovat tärkeät henkilöt, tärkeät tapahtumat ja sattuma. Ammattiaan käsillä harjoittavat ihmiset ovat usein nimenneet vaikuttaviksi tekijöiksi vanhan käsityön aineenopettajan. Mitä korkeammalle tasolle luovuudessa haluaa edetä, sitä enemmän tarvitaan asiantuntijalle ominaista tietotaitoa. Tällaisen statuksen saavuttaminen vaatii kypsyyttä ja päivittäistä harjoittelua. (Uusikylä 2012, 61). Hellerin (1993) systeemiorientoituneeseen toimintatapaan kuuluu luovaa oppimista edistävien oppimisympäristöjen kehittäminen. Tämä kattaa resurssit, opetussuunnitelmat, autonomisen oppimisen sekä roolimallit (Heller 1993, 145).

Kotia pidetään luovana ja vapaana ympäristöstä. Moni luova lapsi on ujo ja vetäytyvä. Peruskoulussa opettajan tehtävänä on kannustaa ja rohkaista lasta luovaan itsensä toteuttamiseen, mutta aina siinä ei onnistuta parhaalla mahdollisella tavalla. Myös vanhempien tausta ja koulutus saattaa ajaa lapsen tietyn aihepiirin pariin. Toisaalta myös vanhempien kunnianhimon kirous saattaa ajaa lapsen ahdinkoon. Välillä onkin helpompaa omaksua tietoa ja arvostusta vieraalta kuin läheiseltä ihmiseltä – koulussa tällainen henkilö on opettaja. Empaattinen ymmärtäminen tarkoittaa sitä, että tekemistä ja tunnetta arvioidaan objektiivisesti subjektin näkökulmasta. Lapsen oma minuus täytyy olla vapaasti esillä, jotta luovuudelle voidaan antaa suotuisat edellytykset. Mikäli oppilas ei ole valmis harjoittelemaan säännöllisesti, ei hän voi kehittyä luovaksi huipuksi. (Uusikylä 2012, 150, 155, 157–158; Uusikylä 2020a, 123.)

Käsillä tekeminen voidaan nähdä luovana prosessina. Uusikylää (2012) soveltaen prosessissa joudutaan ajattelemaan rationaalisesti sekä epärationaalisesti. Tuotteen valmistamiselle ei aina voida asettaa aikarajaa. Vaikka luova prosessi voidaan nähdä ongelmanratkaisuna, toiminta pitää sisällään muitakin asioita. Tunneasiat voivat heikentää prosessia, koska ajatukset eivät pysy kasassa. Wallasin (1926) teoriassa (ks. Uusikylä 2012, 119–120 ja 139) luova ajattelu voidaan jakaa neljään vaiheeseen. Aluksi valmistaudutaan, jonka jälkeen asiaa haudotaan ja kypsytellään. Sanaa *keksiä* käytetään usein väärin, koska 80-90% asiasta on usein tietoa ja taitoa. Tästä seuraa oivallus sekä sen varsinainen todentaminen. Ratkaisun keksiminen on tuotteen

arviointia. Onkin haastavaa todentaa produktin luovuus, mistä päädytään kriteeriongelmaan. Mikä valmiissa tuotteessa on uutta ja mikä tekee siitä erilaisen kuin aiemmat tuotteet? (Uusikylä 2012, 119–120 ja 139.) Edellä mainittuja havaintoja voidaan soveltaa kokonaiseen käsityöprosessiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) mukaisesti. Siinä ideoidaan sekä innovoidaan prosessin alussa. Seuraavassa vaiheessa ideoinnin pohjalta toteutetaan suunnitelma. Kun suunnitelma on riittävän hyvä, aloitetaan produktin valmistaminen eli tekeminen. Prosessi päättyy valmiin tuotteen arviointiin. (POPS 2014, 270.)

Luovaan prosessiin voi liittyä jännittyneisyyttä ja ristiriitaisuutta. Tämä voi ilmetä ainakin seuraavilla tavoilla: Yksilö voi päättää pysykö vanhassa ja tutussa vai kokeileeko jotain uutta ja keskittyy rajojen rikkomiseen. Ratkaisumahdollisuuksia pohtiessa saattaa syntyä ristiriitoja siitä, mitä erilaisia seurauksia valinnalla on lopullista tuotetta ajatellen. Kun epäjärjestystä vastaan on organisoitu järjestys, asiassa saattaa ilmetä jännitystä. Tämä koskee yksilön lisäksi myös ympäristöä. (Uusikylä 2005, 99.) Nyky-yhteiskunnan tee-se-itse -kulttuurin ympärille on muodostunut arkisen luovuuden muoto. Toiminnassa ovat samat piirteet kuin aikamme nerojen luovassa taiteessa – kukaan ei voi ennustaa, mistä tuotteesta tulee seuraava innovaatio. (Kojonkoski-Rännäli 2014, 68–69.)

2.2.1 Lahjakkuus, luovuus ja minäkäsitys

Ne käsitykset, jotka henkilöllä on itsestään, muuttuvat ajan mittaan. Myös näiden käsitysten merkitys sekä emotionaalinen lataus muuttuvat yksilön kokemusten ja kehityksen mukana. Minäkäsityksellä tarkoitetaan niitä käsityksiä, asenteita ja tuntemuksia, jotka henkilöllä on kyvyistään ja ominaisuuksistaan sekä suhteistaan ympäristöön ja siellä oleviin muihin yksilöihin ja eri yhteisöihin. Minäkäsitys muodostuu siis vaikutelmista, joita yksilö muodostaa itsestään ja ympäristöstään ja joita yksilö muokkaa ja tallentaa muistiinsa suhteessa itseensä ja ympäristöönsä. Minäkäsitys luo siis yksilöllisen viitekehyksen inhimilliselle toiminnalle. Itsetunto muodostaa perustan tai syvärakenteen persoonallisuudelle ja saa minäkäsityksestä vaikutteita. Se on samalla kuitenkin suhteellisen pysyvä lähtökohta yksilön kokemuksille ja asioiden kokemiselle. Omaa elämäänsä ohjaamaan kykenemätön

pystyy tuntemaan itsensä arvokkaaksi sellaisenaan. Toisaalta menestyvä täydellisuuden tavoittelija ei koe samaa varmuutta eikä saa saavutuksistaan tyytyväisyyttä. Yksilön oma perusarvo ja kokemus merkityksellisyydestä eivät muodostu saavutuksista, vaan pohja tälle kokemukselle syntyy ennemmin ensimmäisinä vuosina lapsuudessa. (Scheinin 1990, 82–90.)

Lahjakkaiden koulumenestystä, minäkäsityksen muotoutumista ja näiden yhteyttä pohdittaessa täytyy ottaa huomioon minäkäsityksen muodostuminen vuorovaikutuksen pohjalta. Avainasemassa ovat tällöin erityisesti huoltajat sekä muut, mutta mitä pidemmälle kehitys etenee, sitä enemmän vaikuttajia on tunnistettavissa kodin ulkopuolella. Kotitaustalla on selkeä ja lahjakkuudesta riippumatonkin yhteys koulumenestykseen. (Pehkonen ja Scheinin 1997, 8.) Opettajien asenteet, joihinkin oppilasryhmiin kohdistuvat ennakkoluulot ja käyttäytyminen merkitsevät enemmän kuin opetusympäristön järjestelyt (Burns 1982, 285–298).

Pehkonen ja Scheinin (1997) toteavat useiden tutkimusten osoittavan, että oppilaiden kouluminäkäsityksen sekä koulumenestyksen välillä on havaittu olevan voimakas yhteys (Pekonen & Scheinin 1997, 8). Siten myös älykkyyden ja minäkuvan välinen yhteys vahvistuu ajan mittaan. Ilmiötä on selitetty siten, että älykkyyden nähdään vaikuttavan koulumenestykseen, joka puolestaan vaikuttaa joko vahvistavasti tai heikentävästi oppilaiden itsetuntoon vähitellen. (Aho 1987, 93–96.) Erityiset koulutusohjelmat, jotka on tarkoitettu juuri lahjakkaille oppilaille, eivät ole täysin ongelmattomia vaikutuksiltaan. Samoin kuin muut oppilaat, lahjakkaat muodostavat minäkäsityksensä muun muassa koulumenestyksensä ja muun saamansa palautteen pohjalta. Normaaliryhmässä olevat lahjakkaat oppilaat vertaavat itseään tai heitä verrataan jossain määrin normaaliin oppilasjoukkoon. (Pehkonen ja Scheinin 1997, 9.)

Pehkonen ja Scheinin (1997) toteavat, että useissa meta-analyyseihin perustuvissa tutkimuksissa on saatu sellaisia tuloksia, että lahjakkaiden koulutusohjelmilla ei ole ollut yksiselitteistä vaikutusta minäkäsityksiin. Joidenkin tutkimusten mukaan opetuskokeilujen seurauksena lahjakkaiden joukon heikomman puolen käsitys itsestään muodostui kielteisemmäksi lahjakkaimpien minäkäsityksen pysyessä muuttumattomana. Toisaalta on havaittu, että harvoissa tutkimuksissa on eroteltu kouluminäkäsitys muista minäkäsityksen alueista. Tällöin on kuitenkin havaittu, että lahjakkaille tarkoitetuissa opetusohjelmissa mukana olleilla oppilailta olleen

akateemisesti heikompi minäkäsitys kuin tavallisissa luokissa opiskelevilla lahjakkailta oppilailta. Tutkimalla lahjakkaille tarkoitettuihin koulutusohjelmiin osallistuvien oppilaiden minäkäsitystä on havaittu, että myönteisyys väheni ennakkoletusten mukaisesti lahjakkaiden minäkäsitykseen liittyvällä kolmella osa-alueella. Tästä poiketen havaittiin, ettei neljän akateemiseen minäkäsitykseen kuulumattoman minäkäsitykseen liittyvän osa-alueen suhteen tapahtunut muutoksia. Tulokset olivat suhteellisen yhteneviä huolimatta oppilaiden iästä, sukupuolesta tai siitä kyvykkyyden tasosta, joka heillä oli koulutuksen alussa. (Pehkonen ja Scheinin 1997, 9.)

Persoonallisuus viittaa ajatukseen, että kaikki ovat ainutkertaisia. Ihmiset mielletään joko ekstroverteiksi tai introverteiksi. Näin ollen peruskoulun käsityöluokan aines on heterogeeninen. Luovan persoonallisuuden esiin tuominen edellyttää, että opettajat ja vanhemmat antavat lapselle riittävästi tilaa eli autonomisuutta – kykyä tehdä omia päätelmiä sekä kokeilla. Kuinka paljon lapselle voidaan antaa vastuuta omasta toiminnastaan niin, että päätöksenteon taakka ei kasva liian suureksi? (Uusikylä 2002, 101–105.) Käsityökasvatuksen dilemma on kuitenkin kokeilun ja työturvallisuuden suhde. Käsityö on turvallista, kunhan sitä tehdään turvallisesti ja ohjeiden mukaan. Esimerkiksi kaikki laitteet ovat oikein käytettynä turvallisia, mutta vaativat perehdytystä ja harjoittelua – aivan kaikkea ei voida kokeilla, ja maalaisjärki tulee aina olla matkassa.

2.2.2 Luova lahjakkuus

Voivatko kaikki ihmiset olla luovia lahjakkuuksia vai onko tämä vain utopistinen ihanne? Voidaanko luovuutta pitää ilmiönä, jota ei pystytä määrittelemään? Uusikylän (2002) ajatuksia soveltaen käsillä tekemisen kontekstissa luovuus ilmenee kykynä valmistaa uutta ja ainutkertaista. Jos oletetaan, että luovuus kuuluu ihmisyyteen ei voida kuitenkaan ajatella, että kaikki toiminta olisi luovaa lahjakkuutta. (Uusikylä 2002, 81–83.) Luovuus voi olla myös riski, koska jos lapsen elämä on yhtä luovaa suoritusta, voi tulevaisuus olla ongelmallinen. Luovat ihmiset voidaan helposti ymmärtää väärin, jolloin luova saattaa leimautua joksikin, mitä ei ole. Lapsia tulee rohkaista monenlaiseen toimintaan, joissa on mahdollista kehittää luovuuden eri muotoja. Kun päädytään harkitusti tiettyyn pisteeseen, on oman alan valitseminen

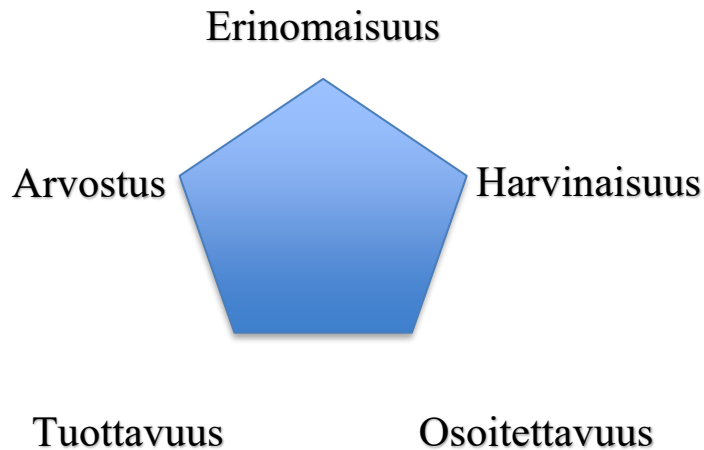
helpompaa. Luovuuden syvin olemus ei ole pakko, vaan mahdollisuus, jonka kanssa opitaan elämään. (Uusikylä 2020a, 126–127.)

2.2.3 Psyykkinen energia

Psyykkinen energia pitää Uusikylän (2002) perusteella sisällään kolme asiaa: tunteen, motivaation ja ajattelun. Luovaa toimintaa ei voida erottaa motivaatiosta ja tunteesta. Ihminen on psykofyysinen kokonaisuus. Millaista motivaation tulee olla, jotta se mahdollistaa luovan lahjakkuuden? Hän esittää, että motivaation tulee olla sisäistä eli tekijästä itsestään lähtevää. Pelkkä ulkoinen motivaatio riittää vain suorituskeskeiseen toimintaa. Intohimo kuvaa hyvin sisäistä motivaatiota. Oppilas ei voi päästä luovalle tasolle, jos hän ei ole kiinnostunut aihealueesta. Usein oppilas on myös omaehtoisesti laajentanut osaamistaan muussa ympäristössä kuin koulussa. Mikäli kouluyhteisössä on kilpailuhenkinen asetus, on se usein haitallinen ympäristö luovalle lahjakkuudelle. (Uusikylä 2002, 106–109.)

2.2.4 Sternbergin viisikulmioteoria

Sternbergin (1993) kuvaama viisikulmioteoria (ks. Scheinin 1997, 5–7) liittyy vahvasti implisiittiseen lahjakkuuteen. Tällä teorialla pyritään selvittämään sitä, mikä ihmisten mielestä on lahjakkuutta, ja systematisoimaan saatua tietoa. Sternberg toteaa, että nimenomaan implisiittiset teoriat ovat kätevin lahjakkuuden tunnistamisen tarkasteluun käytetty tapa. Viisikulmioteorian perusteella yksilön tulee täyttää yhtä aikaa kaikki viisi vaatimusta ja vasta nämä täytettyään voidaan häntä pitää lahjakkaana. Nämä ovat erinomaisuuden, harvinaisuuden, tuottavuuden, osoitettavuuden ja arvostuksen vaatimukset. (Scheinin 1997, 5–6.)



Kuvio 2. Sternberg (1993) *pentagonal model* eli viisikulmioteoria (suomennettu).

Viisikulmioteoria on esitetty yllä olevassa kuviossa (Kuvio 2). *Erinomaisuuden* vaatimus edellyttää, että lahjakkaan yksilön tulee olla erittäin hyvä jossain vertaisryhmään arvioitavassa asiassa. Kuitenkaan tämä erinomaisuus ei yksistään riitä, vaan sen täydentämiseen tarvitaan *harvinaisuuden* vaatimus. Lahjakkaana pidettävän yksilön erityisosaamisen tulee olla harvinaista vertaisryhmään verrattuna. Jos monet vertaisryhmässä hallitsevat jonkin taidon, ei yhtä tämän taidon erinomaisesti hallitsevaa pidetä tältä osin lahjakkuutena. Erinomaisuuden pitäisi johtaa *tuottavuuteen*, mikä ei kuitenkaan ole täysin suoraviivaista: esimerkiksi korkeat pisteet älykkyystestissä eivät aina varmista sitä, että yksilöllä olisi todellisuudessa taito tehdä jotain. Yksilön pitää pystyä *osoittamaan* luotettavasti ja pätevästi lahjakkuutensa perusteena pidettävä taito. Esimerkiksi hyvät kouluarvosanat ja älykkyystestissä menestyminen osoittavat perinteistä lahjakkuutta, mutta sittemmin on esitetty epäilyjä niiden pätevydestä osoittaa lahjakkuutta. Viidennen eli *arvostuksen* vaatimuksen mukaan yksilön erinomaisesti hallitseman harvinaisen, tuottavan ja osoitetun taidon on oltava yhteiskunnan arvostama. Vasta tällöin yksilö voidaan katsoa lahjakkaaksi. (Scheinin 1997, 6.) Älykkyystestit eivät mittaa luovuutta, vuorovaikutustaitoja tai muita erityislahjakkuuksia. Testi ei myöskään mittaa motivaatiota, mikä on usein tekemisen lähtökohta. Numeroiden eli tulosten tarkkailu saattaa johtaa myös harhaan, koska testit eivät aina ole kovinkaan ajankohtaisia. (Uusikylä 2020a, 48–49.)

Viisikulmioteorian avulla voi olla helpompaa ymmärtää sellaista opetusta ja kasvatusta, mikä on suunnattu lahjakkaille oppilaille. Sternberg (ks. Scheinin 1997, 6–7) korostaa kuitenkin, että kyseisen teorian mukaan ei ole olemassa oikeita ratkaisuja lahjakkaille oppilaille suunnatun opetuksen muodosta. Ratkaisut riippuvat asetetuista arvoista, joita ovat esimerkiksi nopea tai syvälinen oppiminen tai sosiaaliset taidot. Lahjakkuuden tunnistamiseen liittyvät arvot ovat opetuskokeiluihin liittyvien arvojen kanssa yhteneväiset. (Scheinin 1997, 6–7.)

2.3 Motivaation määrittelyä

Motivaatio voidaan nähdä sisäisenä tilana, jonka katsotaan määrittävän ihmisen toimintaa. Se aikaansaa, ohjaa sekä ylläpitää toimintaa vaikuttaen toiminnan aloittamiseen ja tehokkuuteen. (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 143.) Sana motivaatio tulee sanasta motiivi, jolla yleensä viitataan yksilön tarpeisiin, haluihin ja vietteihin sekä hänen sisäisiin rangaistuksiinsa ja palkkioihinsa. Motiivit ohjaavat toimintaa tavoitteita kohti, jolloin tätä tapahtumaa voidaan kutsua motivaatioksi. Motivaatio voi olla sisäistä tai ulkoista sekä tiedostettua tai tiedostamatonta. (Peltonen & Ruohotie 1992, 11–19.) Tämän lisäksi sitä kuvataan toimintaa säätelevänä voimana (Tynjälä 1999, 98).

Motivaatio nähdään tilanteeseen liittyvänä kunkin yksilön muuttuvana henkisenä tilana, joka määrittää toiminnan vireyden ja suunnan. Tämä liittyy vahvasti siihen, että motivaatiolla on aina suunta tai kohde, jota kohti pyritään tai jota torjutaan. Se muodostuu kolmesta toisistaan eroavasta osasta – tiedollisesta, toiminnallisesta ja tunneperäisestä. (Peltonen & Ruohotie 1992, 10–11.) Yleisesti motivaatiota pidetään ihmisten kaikkien toimien perustana (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 143).

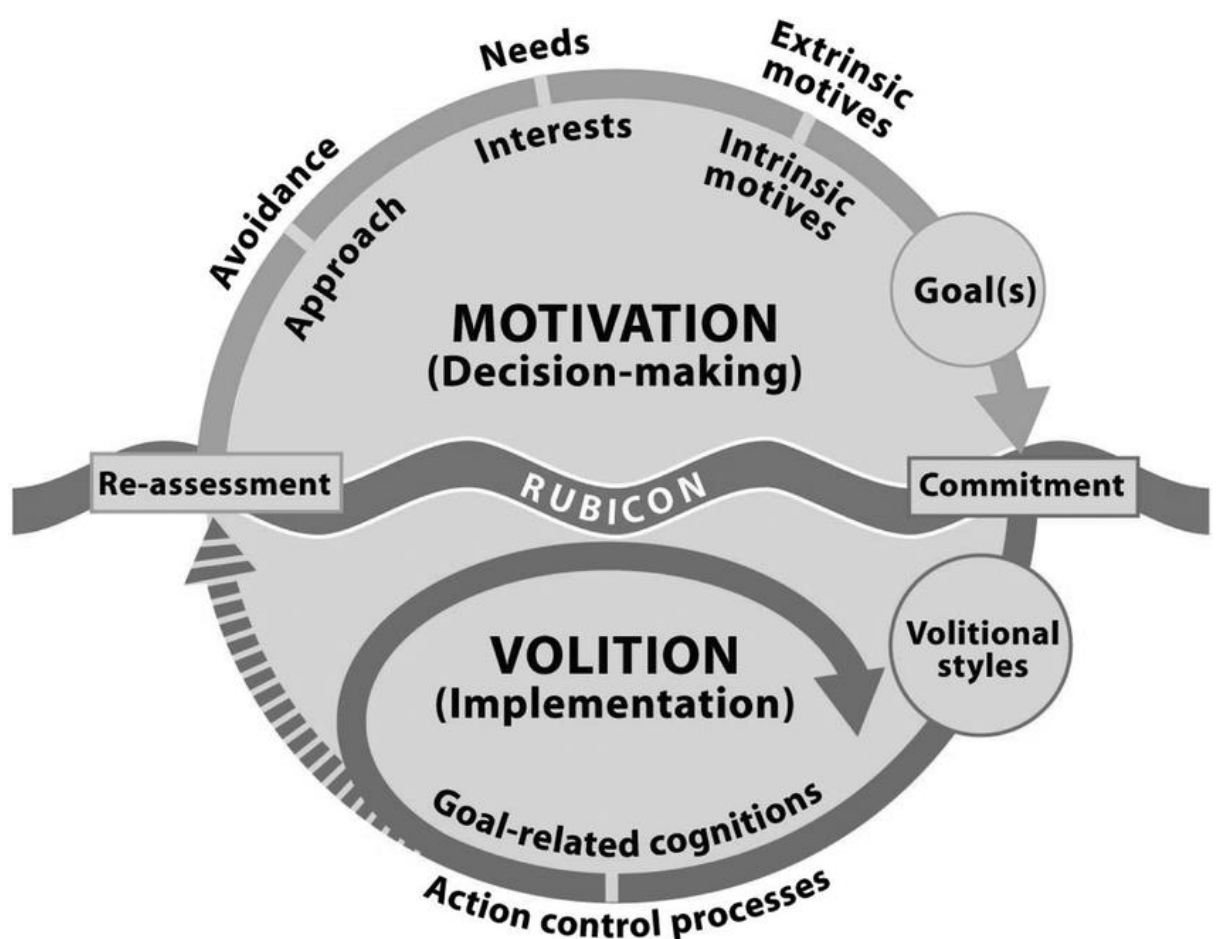
2.3.1 Oppijan sisäinen motivaatio

Lahjakkuuteen vaikuttaa sisäinen motivaatio eli oma sisäinen halu kehittyä paremmaksi (Uusikylä 2012, 66). Motivaatio pitää sisällään monta ulottuvuutta. Yksi niistä on sisäinen motivaatio, jolla tarkoitetaan motivaation syvintä olemusta. (Järvelä & Renninger 2014, 671–672.) Sisäinen motivaatio kuvaa sitä, että syy toiminnalle on lähtöisin yksilöstä itsestään (Ruohotie 1998, 37–38). Tässä ihmisen omat halut ohjaavat toimintaa ulkoisten vaikuttimien sijaan. Kiinnostus on aina osa motivaatiota, mutta se ei automaattisesti tarkoita, että kiinnostus olisi sama asia kuin motivaatio. Taidon opettelu vaatii tekemiseen kohdistuvaa varmuutta. Tämän edellytyksenä on, että taidon opettelemisesta on enemmän hyötyä kuin haittaa. (Järvelä & Renninger 2014, 671–672.)

Koulussa voidaan tukea oppilaan sisäistä motivaatiota, jota tarvitaan luovuuden tunnistamiseen. Arviointiin ei tule kiinnittää liikaa huomiota, vaan pitää keskittyä oppilaan oppimiseen eli kehityskaareen. Opettaja, joka tunnistaa oman epätäydellisyytensä ja kunnioittaa lasta, voi tukea oppilaan luovuuteen kasvamista parhaiten. Suurimpia esteitä luovuuteen on suoritusyndrooma: oppilaan tulisi jatkuvasti olla erinomainen – virheitä ei saisi tulla. Monet oppilaat tekevät käsitöitä opettajaa, eikä itseään varten, vaikka opettajan kiitoksen tavoittelu voi olla esteenä omalle luovalle tekemiselle. Tällöin oppilas haluaa näyttää opettajan silmissä paremmalta, mutta ei välttämättä haluaisi olla hyvä ja luova. Tilanteen vastakohtana on oppimisorientaatio eli oppilas opiskelee itseään varten. Oppilaat ovat ainutlaatuisia yksilöitä, jotka tarvitsevat rohkaisua mahdollisia tilanteita varten, jossa heitä koitetaan lytätä. (Uusikylä 2012, 172–174.) Positiivisen palautteen nähdään vahvistavan sisäistä motivaatiota, joka mahdollistaa edelleen tulosten paranemisen oppilaiden saadessa positiivisia onnistumiseen ja edistymiseen liittyviä kokemuksia (Peltonen & Ruohotie 1992, 78–86).

2.3.2. Rubicon-malli – motivaation korjaaminen

Gagné (2010) on pohjannut oman rubicon-mallinsa (Kuvio 3) Cornon (1993) teoriasta täydentäen sitä aiempaa laajemmaksi. On kiinnostavaa, miten motivaation tutkimuksen iso osa on omistettu motiiveille. Mikä saa ihmisen kulkemaan kohti juuri tiettyä tavoitetta? Motiiveilla on monenlaisia muotoja ja rubicon-malli käsittelee motivaation korjausprosessia, jotta haluttuun pisteeseen olisi mahdollista päästä. (Gagné 2010, 89.)



Kuvio 3. 'Crossing the Rubicon' (Gagné 2010, 89).

Rubicon malli jakautuu kahteen päävaiheeseen. Mallissa kierretään kehä, jonka aikana motivaatiota yritetään parantaa. Kierros alkaa asioiden tarkastelulla, jossa välttäminen

ja lähestyminen, tarpeet ja mielenkiinto sekä ulkoiset ja sisäiset motiivit kulkevat käsi kädessä kohti tavoitteisiin pääsemistä. Kun tavoitteet saavutetaan, päästään sitoutumaan asiaan, jonka jälkeen voidaan edetä tahdonalaiseseen toteuttamiseen. Jos asiat eivät mene, kuten on toivottu, aloitetaan kierros alusta. Toisin sanoen motivaation puute pyritään korjaamaan tavoitteiden asettamisella, joka johtaa vapaaehtoiseen ja tavoitesidonnaiseen toimintaan. (Gagné 2010, 89–90.)

2.4 Lahjakkuus oppilaan käsityöllisessä toiminnassa

2.4.1 Lahjakas oppilas koulussa

Taitava oppilas saattaa tylsistyä opetuksessa, jos opetus ei tarjoa haasteita tai kehittymismahdollisuuksia. Toisaalta oppilas saattaa olla ahdistunut, koska ei kykene löytämään omaa potentiaaliaan. Jokainen ihminen on hyvä jossakin asiassa. Käsityön opetuksen tehtävänä tulisi olla jokaisen oppilaan tasapainoinen kehittäminen. Harvat oppilaat ovat lahjakkaita, ja usein opettajan omat ajatukset vaikuttavat oppilaan taitotason määrittelyyn. (Mayer, Lechasseur & Donaldson 2018, 460–469.)

Laine (2012, 66) selvitti tutkimuksessaan, miten älyllisesti lahjakkait lapset kokevat peruskoulussa saamansa tuen. Tutkimuksen tuloksissa tehtiin havainto, jonka mukaan lahjakkait oppilaat eivät kokemuksensa perusteella saa tarpeeksi tukea omaan lahjakkuuteensa opinnoissaan. Tällaiset oppijat toivoivat myös, että koulu pystyisi paremmin haastamaan heidän älyllisiä taitojaan. Uusikylä (2003, 91) huomauttaa, että myös älyllisesti edistyksellisillä nuorilla tulee olla mahdollisuus harjoittaa riittävän haastavia ja kiinnostavia tehtäviä koulussa – meidän tutkimuksessamme käsityötä – jotta he oppivat toimimaan heille riittävän haastavissa ja kehittävästä tehtävissä. Tällaiset oppilaat eivät tarvitse erikoisempaa opetusta ja kohtelua kuin toiset, vaan heille riittävän haastavia tehtäviä, aivan kuten toisetkin saavat (Uusikylä 2020, 263).

Lahjakkuudella on monia ulottuvuuksia. Lahjakkuuden lajeista kaikkia ei voida kehittää koulussa, mutta monelle koulu on paikka, jossa opitaan ja kehitetään sekä jossa on mahdollista kehittää omia taitojaan. Koulun tulee tunnistaa oppilaan omat vahvuudet ja tarjota lahjakkuuden kehittämiseksi moninaisia välineitä. (Cross &

Coleman 2014, 94–95.) Lahjakkuudella tarkoitetaan henkilön luonnollista kompetenssia tietyllä osaamisen alueella, ja samasta ikäluokasta vain kymmenen prosenttia on yhtä taitavia. Lahjakkuutta ei nähdä synnynnäisenä, vaan pääosin yksilön lapsuudessa ja nuoruudessa kehittyneinä ominaisuuksina, joita ympäröivä maailma tukee. (Gagné & Shavinina 2009, 1; Gagné 2010, 82– 83.)

Peruskoulun kognitiivinen tehtävä on ottaa huomioon oppijoiden erilaisuus sekä heidän tarpeensa. Opetuksen eriyttäminen on keino erilaisten vahvuuksien kehittämiseen. Eriyttämisen avulla voidaan ”räätälöidä” sekä opiskelun laajuus, syvyys että opiskelumenetelmät yksilöllisesti. Tärkeimpiä ovat oppijan omien tarpeiden huomioiminen sekä mahdollisuuksien tarjoaminen oman opiskelun suunnitteluun erityisesti etenemisen ja työtapojen osalta. Tavoitteena on antaa kaikille oppijoille mahdollisuus kehittyä heille itselleen sopivaan tahtiin – myös nopeutetusti. Myös motivaatio on tällöin usein parempi ja oppilas ei tylsisty opetukseen. (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen 2016, 110.)

2.4.2 Opettaja lahjakkuuden tunnistajana

Opettajan tulisi opettaa oppilaalle perusta, jonka varaan tulevaa tietoa voidaan rakentaa ja jonka pohjalta voidaan tehdä uusia ratkaisuja. Koulussa oppilaan tulisi suhtautua tietoon kriittisesti sekä oppia etsimään itsenäisesti tietoa. Tiedon kehittyminen on monen asian summa – pelkästään itseohjautuvuus ei riitä. Spatiaalinen eli avaruudellinen lahjakkuus tarvitsee liikkumista ja rakentamista, jotta tällainen voisi syntyä. Spatiaaliseen lahjakkuuteen kuuluvat avaruudellinen hahmottaminen sekä taito muunnella omia havaintoja tarkoituksenmukaiseksi. Tällainen asia on esimerkiksi ympäristön ja esineiden moniulotteisuuden hahmottaminen. (Uusikylä 2020a, 53, 73.)

Vaikka ihminen toimisi kasvatusalalla, ei lahjakkuuden tunnistaminen ole aina täysin ongelmatonta. Opettajien työskennellessä lasten kanssa voisi kuvitella, että he ovat hyviä lahjakkuuden tunnistamisessa. Aikaisemmista tutkimuksista käy kuitenkin ilmi, että opettajien taito tunnistaa oppilaan lahjakkuus on hyvin heikko. Maltby (1984, 1–2) viittaa 1970- ja 1980-luvulla tehtyihin useisiin tutkimuksiin, joissa opettajien heikko

lahjakkuuden tunnistus on nostettu esille. Opettajien tunnistaessa lahjakkaita, tekevät he usein yli- ja aliarviointeja. Opettaja pystyy kyllä tunnistamaan osan lahjakkuuksista, mutta edellä mainittu on kuitenkin todellisuutta. (Lehtonen 1994, 24.) Hyvä opettajan ja oppilaan suhde mahdollistaa kehittymisen aloittelijasta lahjakkuudeksi. Mentori eli ohjaaja on tärkeä osa lahjakkuuden matkaa – kaikkea ei tarvitse oppia yksin (Uusikylä 2020a, 62.)

Se, miten opettaja tunnistaa lahjakkuuksia, on opettajakohtaista. Lahjakkuuden tunnistamisessa täytyisi siis olla objektiivinen. Tunnistamista voidaan kuitenkin kehittää ja tunnistamisen taito opettajilla voi parantua, jos heitä ohjataan ja koulutetaan siihen. Koulutuksen tulisi sisältää tutustumista lahjakkuuden käsitteen monipuolisuuteen ja lahjakkuusteorioihin. (Lehtonen 1994, 24–25.) Jo Lehtosen (1994) teoksessa on tiedostettu, että lahjakkaiden kasvattamiseen on opettajankoulutuksessa keskitytty hyvin vähän. Sama asia on noussut esille lähes jokaisessa Uusikylän teoksessa. Jopa uusimmassa Uusikylän (2020a) teoksessa käy ilmi, että lahjakkuuden tunnistamiseen ja tukemiseen ei olla keskitytty tarpeeksi. Yksi iso lähtökohta joustavaan ja yksilölliseen opetukseen, joka tukisi lahjakkuutta, onkin oppilaiden erilaisten tarpeiden tunnistaminen (Lehtonen 1994, 25).

3 LAHJAKAS JA LUOVA KÄSILLÄ TEKEMISEN PROSESSI

3.1 Kehitysteoria

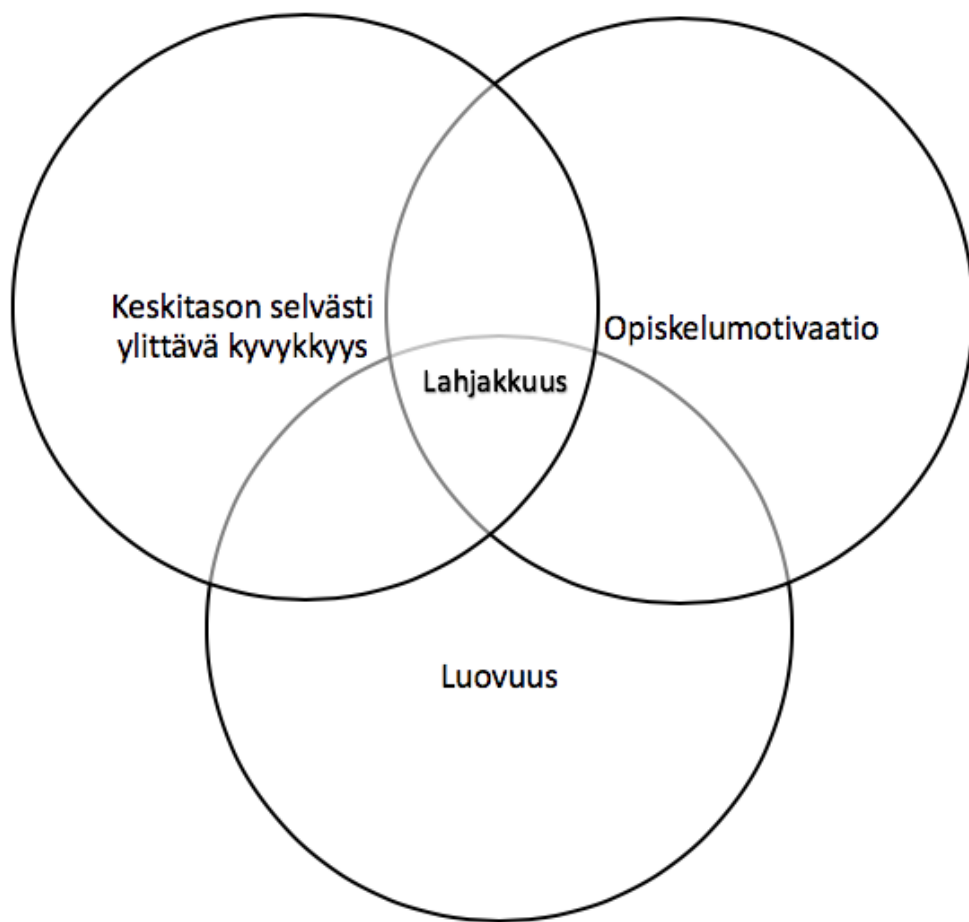
Kehitysteorian näkökulmasta on ymmärrettävä lapsen kehitykseen vaikuttavat asiat, jotka muodostavat kehityskaaren. Lahjakkuuden nähdään olevan seurausta jostakin asiasta. Käsillä tekemisessä koulukäsityö on parhaimmillaan iso osa kehityskaaren alkua. Tällainen teoria ajattelee lähtökohtaisesti, että lahjakkuus ei olisi synnynnäistä. Lahjakkuuteen voi kuitenkin vaikuttaa myös synnynnäiset tekijät, mutta sellaiset tekijät tarvitsevat myös kehityskaaren. Lahjakkuus kehittyy koko elämän ajan. Lahjakkuuden malleja on monia, joten jokainen on omalla tavallaan lahjakas. (Uusikylä 2005, 44–45.)

3.2 Inhimillinen erinomaisuus

Koulun tulisi tarjota kaikille oppilaille yhä paremmat mahdollisuudet kykyjen kehittämiseen, eikä vain niille, jotka ovat jo lahjakkaita. Ulkoiset palkinnot, kuten hyvä arvosana, ei tarkoita, että myöhemmin oppilas pystyisi toimimaan luovasti ja sitkeästi. Lahjakkuus ei ole pelkästään persoonallisuudesta muodostuvia kykyjä, vaan taitoa kehittää kulttuuripotentialia. On tiedostettava ympäröivä maailma mahdollisuuksineen sekä puutteineen. Inhimillisesti tietyllä osa-alueella lahjakas ihminen pystyy kehitysvaiheiden aikana tekemään muutoksia omassa toiminnassaan. (Uusikylä 2005, 69 ja 74.) Intelligenssi on olennainen osa lahjakkuutta ja toimii samalla vastapainona testiälykkyydelle. Käsitettä voidaan kutsua myös viisaudeksi, josta ei aina puhuta lahjakkuuden yhteydessä. Viisas ymmärtää vastuun, joka tulee lahjakkuuden mukana. Älykkö ei ole viisas, jos hän toimii ainoastaan itsekeskeisistä syistä. (Uusikylä 2020a, 278–279.)

Uusikylän (2005) mukaan Renzullin *Kolmen ympyrän malli* (Kuvio 4) luokitellaan implisiittiseksi teoriaksi. Malli kuvaa kolmea lahjakkuuden elementtiä: keskitason selvästi ylittävää kyvykkyyttä, opiskelumotivaatiota ja luovuutta (Uusikylä 2005, 45).

Implisiittisissä pyrkimyksissä määritellä ja tunnistaa potentiaali nuorten lahjakkaassa käytöksessä johtaa siihen, että meillä on olettamuksena hoitaa asiat niin, että takaamme nuorille erilaisia oppimiskokemuksia, jotka mahdollistavat edistymisen ja ominaisuuksien kehittymisen. On olemassa kaksi yleisesti hyväksyttyä tarkoitusta lahjakkaiden nuorten erityiseen kouluttamiseen. Ensimmäinen tarkoitus lahjakkaiden opettamisessa on tarjota oppilaille mahdollisimman paljon mahdollisuuksia itsensä toteuttamiseen itsensä kehittämisen kautta. Toisena tarkoituksena on kasvattaa nyky-yhteiskuntaan ihmisiä, jotka tuottavat enemmän uutta tietoa, kuin hyödyntävät jo olemassa olevaa. Näitä kahta tarkoitusta vieläkin tärkeämpää on se, että nämä tarkoitukset ovat interaktiivisessa suhteessa keskenään ja tukevat toinen toistaan. (Renzulli 2016, 59.)



Kuvio 4. Renzullin kolmen ympyrän malli (suomennettu).

Uusikylän (2005) mukaan Renzullin malli kattaa lähes kaiken, mitä lahjakkuuteen voidaan ajatella kuuluvan. Tätä voidaan pitää myös mallin heikkoutena. Se on liian laaja, listamainen ja epäteoreettinen. Mallin ydin on siinä, että jos henkilö hallitsee kaikki sen osa-alueet, voidaan häntä pitää lahjakkaana. Näin ollen koulun tulee tarjota mahdollisuus kaikkien osa-alueiden harjoitteluun sekä soveltamiseen. Huomioitavaa on, että kaikkia osa-alueita ei kuitenkaan tarvitse käyttää samassa tilanteessa. Olosuhteiden vaikutusta ei voida myöskään poissulkea. (Uusikylä 2005, 46–47.)

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia käsillä tekevillä ammattilaisilla on käsitöihin liittyvästä lahjakkuudesta, luovuudesta ja niiden tekemiseen kannustavista tekijöistä. Olisi tärkeää, että tulevaisuudessa pystyttäisiin tukemaan paremmin lahjakkaita oppilaita käsityötunneilla ja kartoittaa opettajien kykyä tunnistaa lahjakkuus käsitöissä. Ennen sitä meidän on kuitenkin tutkittava käsityöammattilaisten kokemuksia lahjakkuudesta ja luovuudesta sekä sitä, miten he ovat omalle alalleen ajautuneet. Tämän tutkimuksen pääkysymys on tutkimuskysymyksineen seuraava:

Millaisia kokemuksia käsillä tekevillä ammattilaisilla on käsitöihin liittyvästä lahjakkuudesta, luovuudesta ja niiden tekemiseen kannustavista tekijöistä?

1. Millaisia kokemuksia haastateltavilla on sekä yleisestä, että heitä itseään koskevasta lahjakkuudesta?
2. Millaisia kokemuksia haastateltavilta on sekä yleisestä, että heitä itseään koskevasta luovuudesta?
3. Mistä haastateltavat ovat saaneet kipinän ja kannustusta käsillä tekemiseen?

Tutkimuskysymysten avulla pyrimme saamaan vastauksen tutkimuksemme pääongelmaan. Kysymykset ovat johdettu teoreettisesta taustasta. Ensimmäisen kysymyksemme avulla yritämme selvittää, miten haastateltavat kokevat lahjakkuuden ja tuntevatko he itsensä lahjakkaiksi. Toisella kysymyksellä pyrimme saamaan vastauksen, yhdistyykö luovuus lahjakkuuteen käsitöissä. Kolmannen kysymyksen tarkoitus on selvittää, minkälainen kasvuympäristö haastateltavilla on ollut ja onko se mahdollistanut käsillä tekemisen sekä mainitsevatko he koulukäsityön haastattelukysymyksien yhteydessä. Näiden pohjalta pystymme määrittelemään lahjakkuutta käsityön kontekstissa. Tämän johdosta voimme ymmärtää lahjakkuutta paremmin, jolloin kykenemme tunnistamaan myös potentiaalisesti lahjakkaan oppilaan paremmin.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimusmenetelmä

Teemme kvalitatiivisen eli laadullisen tapaustutkimuksen. Kirjallisuudessa fenomenologiaa pidetään tämän menetelmän synonyyminä. Tarkastelemme ongelmaamme kokonaisvaltaisesti ja ihmisläheisesti haastatteleamalla kohdejoukkoa. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 97–98.) Laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan hyvin suurpiirteisesti sellaisen aineiston kuvausta, joka ei ole numeraalinen (Eskola & Suoranta 2001, 13).

Laadullisen tutkimuksen tärkeimpänä lähtökohtana pidetään totuutta vastaavan elämän kuvaamista. Todellisuus on kuitenkin nähty hyvin moninaisena, mikä tulee huomioida tutkimusta tehdessä. Näiden lisäksi kohdetta on pyrittävä tutkimaan niin kokonaisvaltaisesti kuin mahdollista. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161.) Toisaalta laadullista tutkimusta on vaikea määritellä tarkkaan, koska tieteellisesti sillä ei ole selkeää teoriaa, eikä näkökulmaa, jota voitaisiin pitää tutkimukselle ominaisena (Denzin & Lincoln 2005, 6–7).

5.1.1 Fenomenologia

Fenomenologia on osa filosofista ajattelutapaa, jossa ollaan kiinnostuneita ilmiöistä. Suuntausta on käytetty erityisesti psykologian tieteellisessä kontekstissa. (Metsämuuronen 2006, 92.) Fenomenologiassa voidaan keskittyä henkilön yksilölliseen kokemukseen. Pyrkimyksenä on luonnollinen ajattelutapa, jossa ei keskitytä tieteelliseen kritiikkiin vaan tutkittavaan oloon siinä hetkessä ja paikassa, missä tutkimusta tehdään. Tavoiteltavaa on ilmaista mahdollisimman suora kokemus ilman ennalta määrättyjä oletuksia, ja tieto saattaa kumota aiemmat käsitykset. (Husserl 2009, 33–34.)

Fenomenologisen tutkimuksen etuna pidetään sen sovellettavuutta useisiin erityistieteisiin. Se voi myös tarjota tieteenaloille uudenlaisia tapoja lähestyä jotain sellaista aihetta, jota on saatettu tutkia jo aiemmin enemmän. Fenomenologialle on

ominaista se, että ihminen nähdään tajunnallisena olentona, jonka tajallinen toiminta on suuntautunut tiettyyn asiaan. Näin syntyy tilanteita, joista saadaan kokemuksia eli tekemisen ja sen kohteen välisiä suhteita. (Metsämuuronen 2006, 152, 165.)

Aineiston hankinta tapahtuu fenomenologisissa tutkimuksissa usein erilaisilla haastatteluilla. Tällöin tutkijoiden on pyrittävä siihen, etteivät he vaikuttaisi niihin kokemuksiin, joita haastateltavat nostavat esiin. Myös kysymysten muotoilulla on merkitystä, sillä mitä avoimempia ne ovat, sitä enemmän haastateltavilla on tilaa kuvailla omia kokemuksiaan. Fenomenologisella metodilla pyritään saamaan tietoa kohdejoukon subjektiivisista kokemuksista mahdollisimman autenttisina, jolloin puhutaan myös kohdallisuudesta. (Metsämuuronen 2006, 167, 170.)

5.1.2 Tapaustutkimus

Tapaustutkimus on tutkimusstrategia, jolla pyritään saamaan yksityiskohtaista ja perusteellista tietoa tietyistä aiheista. Kohdejoukko voi koostua yksittäisen tapauksen lisäksi myös pienestä joukosta sellaisia tapauksia, jotka ovat jollain tavalla yhteydessä toisiinsa. Aineistonkeruu haastattelemalla on yksi hyvä tapa tapaustutkimuksen toteuttamiselle, sillä tavoitteena on kuvailla aihetta mahdollisimman hyvin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 134–135.) Tapaustutkimus voidaankin nähdä hyvin olennaiseksi tiedonhankinnan strategiaksi kvalitatiivisessa metodologiassa, koska lähes jokaisessa strategiassa lähestymistapana on tapaustutkimus. Näin ollen lähes kaikkia laadullisia tutkimuksia pidetään tapaustutkimuksina. (Metsämuuronen 2006, 92.)

Tapaustutkimus on yksi haastavimmista sosiaalitieteiden tutkimusmenetelmistä, koska tavoitteena on kerätä, esittää ja analysoida tutkimusaineistoa objektiivisesti. Tutkija on aina ihminen, jolla on oletuksia ja käsityksiä. Näiden unohtaminen tai sivuuttaminen on haastavaa, eikä niiden vaikutusta voida koskaan poissulkea. Tutkijan on myös omistauduttava tutkimuksen tekemiselle. Tapaustutkimuksen vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen on olennainen osa tutkimusta. (Yin 2014, 3–4.) Yin kuvaa (ks. Metsämuuronen 2006, 90), että tapaustutkimusta voidaan pitää myös empiirisenä tutkimuksena.

5.1.3 Empiirinen tutkimus

Empiirinen tutkimus liittyy kiinteästi kokemukseen ja sana *empiirinen* tarkoittaakin kokemusperäistä (Niiniluoto 2002, 9–10). Tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan kiinnostus aiheeseen, johon tutkimuksen oletetaan kohdentuvan. Aihealue on syntynyt käytännön kokemuksesta, kirjallisuudesta tai asiantuntijalta saatujen vihjeiden sekä opiskelun pohjalta. Syvällinen tutustuminen kirjallisuuteen rajaa aiheen tutkimukseen sopivaksi, minkä seurauksena ongelma muodostuu tutkimuskysymykseksi. Aiheen rajaamiseen saattaa kulua paljon aikaa. Ennen aineistonkeräämistä tutkijan ajatukset tulisivat olla vakaalla pohjalla. Tutkimuksen onnistumiseen vaikuttavat monet tekijät – tutkimusongelma ja -kysymykset ovat suurin vaikuttava tekijä tutkimuksen onnistumiseen. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 13.) Empiirisen tutkimuksen tekemisessä on yleistä käyttää haastatteluita, joista saatu aineisto lopulta litteroidaan (Silverman 1993, 8–9).

5.1.4 Sisällönanalyysi aineiston analyysimenetelmänä

Sisällönanalyysi on yksi perusanalyysimenetelmistä ja sen tarkoituksena on kuvailla sanallisesti aineiston sisältöä. Keskeistä on kuvailla tutkittavaa asiaa yleisesti ja tiivistetysti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103–106.) Metsämuuronen (2005) kuvailee sisällönanalyysiä menetelmäksi, jossa on hyvä käyttää apuna esimerkiksi käsittekarttaa. Tämä auttaa hahmomattamaan kokonaiskuvan eli jäsentää tutkimuksen eri osien ja käsitteiden välisiä yhteyksiä. Kielitaidon merkitys on myös suuressa osassa sisällönanalyysia, koska tutkijan on käsiteltävä tutkittavia objektiivisesti. Aineiston analysointi tehdään sen omia ehtoja kunnioittaen. (Metsämuuronen 2005, 211–215.)

Syrjälän (1994) mukaan sisällönanalyysi jaetaan seitsemään vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa tutkijan tulee ”herkistyä” aineistolle ja tutustua siihen perinpohjaisesti. Myös käsitteisiin perehdytään tässä vaiheessa huolellisesti. Toisessa vaiheessa aineisto sisäistetään ja teoretisoidaan etenkin ajatustyön avulla. Kolmas vaihe muodostuu aineiston suurpiirteisestä luokittelusta ja keskeisimpien teemojen löytämisestä. Neljännessä vaiheessa kerrataan vielä tarkasti tutkimuksen tavoite ja

täsmennetään edelleen käsitteitä. Viidennen vaiheen aikana tutustutaan aineistoon tarkemmin ja etsitään yhteyksiä ja poikkeavuuksia – tarvittaessa tehdään myös uutta luokittelua. Kuudennessa vaiheessa tehdään niin sanottu ristiinvalidiointi, jolla sekä puolletaan että horjutetaan teemoja aineistoa hyödyntäen. Viimeisessä vaiheessa analyysin tulokset viedään laajempaan tarkkailuun ja laaditaan johtopäätöksiä sekä tulkintaa. (Syrjälä 1994, 90.)

5.2 Tutkimuksen kohdejoukko ja konteksti

Kvalitatiivissa tutkimuksessa kohdejoukon koon määrittely ei ole yksiselitteistä. Se voi muodostua esimerkiksi jo yhdestä haastattelusta tai joukosta yksilöhaastatteluja, koska kyse ei ole määrällisestä tutkimuksesta. Siihen liittyy vahvasti se, että päätelmiä ei tehdä yleistettävyyden kannalta. Sen sijaan tärkeää on ymmärtää kokonaisvaltaisesti tutkimuskohdetta. Aineisto nähdään riittäväksi silloin, kun tiettyjen asioiden nähdään toistuvan eri haastatteluissa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 181–182.) Tämän ansiosta aineistoa voidaan pitää kylläntyneenä (Eskola & Suoranta 2001, 62).

Tutkimuksen kohdejoukon muodostaa kuusi suomalaista käsityön ammattilaista, joilla on kokemusta käsitöistä ja artesaanitutkinto. Perustelemme valintaa sillä, että tällaiset henkilöt voivat antaa rehellisiä kokemuksia käsitöistä. Otimme sähköpostitse yhteyttä eri alojen ammattilaisiin ja pidimme ammattilaisuuden kriteerinä sitä, että haastateltavalla tulee olla artesaanitutkinto. Tarkoituksenamme oli koota mahdollisimman monipuolinen kohdejoukko. Sähköpostien yhteydessä lähetimme jokaiselle haastateltavalle saatekirjeet (Liite 1), jossa esittelimme itsemme sekä tutkimuksemme pääpiirteittäin.

Kohdejoukon kokemuksilla voidaan jatkossa tukea tulevia ammattilaisia, jos heidän potentiaalinsa pystytään tunnistamaan jo peruskoulussa. Emme voi tietää, emmekä olettaa etukäteen, millaisia vastauksia saamme. Ainoa oletus on, että kokemukset ovat negatiivisia tai positiivisia. Mahdollisia poikkeuksia ja sattumia emme voi tietää ennakkoon.

Tämän tutkimuksen osalta haastateltavien ammattien kuvaaminen ei olisi tuonut tutkimukselle lisäarvoa. Tämän vuoksi myös tutkimustulosten käsittelyn kannalta ei

ollut oleellista eritellä haastateltavia toisistaan. Tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti pyrimme kartoittamaan ammattilaisten kokemuksia ja kuvamaan niitä yleisellä tasolla liittämättä vastauksia haastateltaviin.

5.3 Haastattelu – tutkimuksen aineiston hankintamenetelmä

Kvalitatiivisten tutkimusten kohdalla haastattelua on pidetty päämenetelmänä. Haastattelu on tiedonkeruumenetelmänä ainutlaatuinen sen vuoksi, että siinä ollaan tutkittavan kanssa sellaisessa vuorovaikutuksessa, joka on yhtä aikaa suoraa ja kielellistä. Yhtenä merkittävimmistä haastattelun eduista pidetään sen joustavuutta, sillä tutkija voi tarpeen mukaan säädellä aineistonkeruutilannetta tilannekohtaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 204–205.) Yleisesti ottaen haastattelua pidetään järkevänä vaihtoehtona silloin, kun halutaan saada käsitys toisen ihmisen ajatuksista ja toiminnasta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 72).

Haastattelu on aina kahden tai kolmen ihmisen välinen vuorovaikutustilanne, jota voidaan kuvailla vuoropuheluksi. Haastateltava toimii informanttina, jolta haastattelija koittaa kerätä tietoa. Vapaamuotoisimmillaan haastattelu voi vaikuttaa tavalliselta ihmisten väliseltä puhelulta. Haastattelulla on aina kuitenkin ennalta määritelty tavoite. Menetelmällä saadaan kokemusperäistä sekä spontaania tietoa. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 136–137.) Haastattelun soveltuvuus aineistonkeruumenetelmäksi tulee kuitenkin pohtia aina tarkoin ja valinta tulee perustella (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 205).

Haastattelimme kuutta ammattilaista ja teemme haastattelut kasvotusten, jotta voimme tulkita haastatteluita kokonaisvaltaisesti. Yhtenä haastattelun etuna onkin pidetty sitä, että läsnäolo mahdollistaa laajan verbaalisuuden lisäksi ilmeiden ja eleiden tulkittamisen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 205). Noudatamme myös tässä tutkimuksen teon vaiheessa tutkimusetiikkaa, joten haastateltavat pysyvät anonyminä ja voivat luottaa siihen.

5.3.1 Teemahaastattelu

Teemahaastattelu on strukturoitua haastattelua vapaampi, mutta avointa haastattelua ohjatumpi aineiston hankintamenetelmä, jossa teemat ovat tiedossa, mutta kysymysten ei tarvitse olla tarkasti muotoiltuja ja myös niiden järjestys voi tarpeen mukaan vaihdella (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 208). Kyseistä haastattelua kuvataan myös puolistrukturoiduksi, jolla voidaan selvittää muun muassa huonosti tunnettuja ja tiedostettuja asioita – esimerkiksi sellaisia tilanteita, joita haastateltavat ovat kokeneet (Metsämuuronen 2006, 115). Tutkijat ovat selvittäneet taustatietoja, mitä ovat osat, rakenteet, prosessit ja kokonaisuudet. Analyysissä voi muodostua tiettyjä oletuksia, jotka eivät tutkimuksessamme saisi vaikuttaa fenomenologisuuteen negatiivisesti. Varsinaisen haastattelutilanteen tukena on ennalta laadittu haastattelurunko, jota tutkijat suurelta osin noudattavat haastattelutilanteessa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47.)

Haastattelu suunnataan tutkittavien omakohtaisiin kokemuksiin, joita tutkija on analysoinut ennakkoon. Etuna haastattelumenetelmässä on, että se ei sido haastattelua laadulliseen tai määrälliseen tutkimukseen, eikä vaikuta haastattelukertojen määrään tai siihen, miten syvälle haastattelussa mennään. Tarkkoja kysymyksiä vältetään ja keskitytään isompiin teemoihin. Tämä auttaa haastateltavaa tulkitsemaan tilannetta omakohtaisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47.) On tärkeää huomioida myös tutkijan ja tutkittavan välinen luottamuksellisuus, sillä haastateltavan tulee luottaa siihen, että hänen antamiaan tietoja tullaan kaikissa tutkimuksen vaiheissa käsittelemään luottamuksellisesti (Metsämuuronen 2006, 113).

Koska tarkoituksena on tehdä tutkimuksen mukainen ja keskustelunomainen aineistonkeruutilanne, lähentelee täytetty menetelmä myös syvähaastattelua. Haastattelun syvyys riippuu siitä, kuinka pitkälle haastattelurunko on mietitty etukäteen, ja haastateltavalla on täysi vapaus vastauksien antoon. Haastattelua voidaan kuvailla enemmän keskusteluksi kuin muodolliseksi suunnitelluksi haastatteluksi. Tutkija aloittaa keskustelun tuomalla esiin muutaman yleisen teeman, auttaakseen haastateltavaa ymmärtämään keskustelun merkityksen. Tutkijan tulee luottaa vastauksiin, joita haastateltava antaa. Tutkittava kykenee itse rajaamaan omat vastaukset, kunhan sille annetaan tila. Tutkittavan vastaukset tulee nähdä tutkittavan näkökulmasta, eikä tutkijan näkemyksen tukena. Tällainen ajatusmaailma kuvailee

myös laadullisen tutkimuksen periaatetta. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 139–140.)

5.3.2 Haastattelujen toteuttaminen

Haastateltavinamme toimi kuusi käsityöalan ammattilaista, jotka toimivat eri aloilla. Ennen haastatteluita he olivat lukeneet saatekirjeen, jossa kerroimme tekevämme tutkimusta lahjakkuuden tunnistamisesta ja tukemisesta. Haastattelut toteutettiin Satakunnassa ja Pirkanmaalla alkuvuodesta 2020 ja ne tehtiin rauhallisessa ympäristössä niin, että häiriötekijät oli poissuljettu. Haastattelujen etenemistä ohjasi ennalta laadittu haastattelurunko (Liite 2). Haastatteluissa keskityttiin haastateltavien omiin kokemuksiin, eikä heitä johdateltu koko aikana. Kaikki haastattelut nauhoitettiin ääninauhurilla, ja näiden tallenteiden säilytyksessä on huomioitu tarkasti se, ettei niihin pääse tutkijoiden lisäksi kukaan käsiksi.

Haastattelujen kestot olivat vaihtelevia, vaikka kaikilla haastateltavilla oli samat lähtökohdat. Pisimmät haastattelut olivat yli puoli tuntia ja lyhin alle kymmenen minuuttia. Ihmiset ovat yksilöitä, joten toiset ovat vähäsanaisempia kuin toiset, emmekä voineet tutkimuseettisistä syistä hakemalla hakea vastauksia enempää. Lisäksi omien kokemusten muuttaminen puheeksi ei aina ole helppoa. Toisaalta on myös mahdollista, että haastateltavat saivat tiivistettyä hyvinkin lyhyessä ajassa kaiken sen tiedon, joka heillä oli antaa. Siten haastatteluiden kesto ei välttämättä ole suoraan verrannollinen sen kanssa, miten paljon tietoa haastateltavilta saadaan. Lisäksi kaikki keskustelut eivät tallentuneet nauhalle, koska vuorovaikutusta tapahtui myös ennen ja jälkeen haastattelujen.

5.3.3 Litterointi

Haastattelulla kerätty laadullinen aineisto litteroidaan eli muutetaan kirjalliseen muotoon (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 222). Vähimmillään litterointi sisällönanalyysiä varten tarkoittaa sitä, että kaikki puhuttu ja kuivailtu kirjoitetaan sanatarkasti. Tärkeää on, että litteroinnista selviää tutkimukselle olennaiset äänitteen piirteet. Sanatarkka kuvaus tarkoittaa, että taukoja sekä haastattelijan minipalautetta ei oteta huomioon litteroinnissa, vaan kiinnitetään huomiota ainoastaan puheenvuoron sanalliseen sisältöön. Kuitenkin tilkesanat kirjataan ylös, jolloin myös puheenrytmi tulee näkyviin litteroinnissa. (Nuolijärvi ym. 2016, 69–70.)

5.4 Tutkimusetiikka

Ihmisiä tutkittaessa on aina noudatettava tutkimuksen eettisiä periaatteita. Ohjeiden laiminlyönti on hyvän tieteellisen käytännön (HTK) loukkaamista, mikä voi johtaa HTK-loukkausepäilyjen käsittelyprosessiin. *Yleiset eettiset periaatteet* ovat: a) henkilöiden itsemääräämisoikeuden ja ihmisarvon kunnioittaminen, b) luonnon monimuotoisuuden sekä aineellisen ja aineettoman kulttuuriperinnön kunnioittaminen sekä c) tutkittaville ei saa aiheutua merkittäviä riskejä tai haittoja. Suomessa on noudatettava Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) laatimia ohjeita. Perustuslain 16 § takaa tieteen vapauden. (TENK 2019, 5–7.)

Tutkimukseen osallistuvan henkilön on pystyttävä luottamaan tutkijoihin ja tieteeseen. Tutkimustilanne poikkeaa aina luonnollisesta tilanteesta, joten siihen saattaa liittyä rasitusta sekä erilaisten tunteiden kokemista. Tutkijoiden on perehdyttävä tutkittavaan yhteisöön ja tieteellisiin käytäntöihin ennen tutkimuksen toteuttamista, jotta välttyään tarpeettomilta haitoilta. Tutkimukseen osallistumisen tulee perustua vapaaehtoisuuteen. Tutkittava saa halutessaan keskeyttää tutkimukseen osallistumisen ilman sanktioita ja suostumuksen voi peruuttaa milloin tahansa. Tutkittavalla on oikeus saada tietoa tutkimukseen liittyvästä informaatiosta. Tutkija ei saa johtaa tutkittavia harhaan ja tutkimuksen tavoitteet on kerrottava totuudenmukaisesti. Jos tutkimukseen liittyy riskejä, on tutkittavan oltava niistä tietoinen. Hyödyt on myös

kerrottava realistisesti. Tutkittavan täytyy tietää olevansa tutkimuksen kohteena sekä ymmärtää tutkijan rooli. (TENK 2019, 8–9.)

Tutkimusjoukkomme muodostui täysi-ikäisistä, joten emme huomioineet alaikäisten tutkittavien tutkimuseettisiä periaatteita. Emme käsitelleet tutkittavan henkilötietoja, joten tutkittavalla on täysi anonymiteetti. Haastattelusta ei edes käy ilmi tutkittavan sukupuolta. Henkilöistä käy ilmi ainoastaan, että he ovat käsityöalalla. Muutama puhui kokemuksen laajuudesta vuosimääränä, joten siitä on periaatteessa pääteltävissä tutkittavan ikä, vaikka sitä ei erikseen kysytty. Tarkan iän määrittäminen on kuitenkin haastavaa. Yksityisyydensuoja kattaa tutkittavan henkilön yksityisyyden, tekijänoikeuden ja tunnistamattomuuden. Tutkija ei voi luvata näitä, jos niitä ei ole mahdollista toteuttaa. Tietosuojalaissa on säädetty yksityisyydensuojan juridinen perusta. (TENK 2019, 9–13.)

6 TUTKIMUSTULOKSET

6.1 Kokemuksia lahjakkuudesta

6.1.1 Lahjakkuuden määrittäminen

Ensimmäinen haastateltava toteaa, että kun on kiinnostusta ja potentiaalia tehdä, on mahdollista kehittyä. Mitä nopeammin kehityt hyväksi tekijäksi, sitä lahjakkaampi olet eli aika määrittää kuinka lahjakas olet. Mitä enemmän on motivaatiota, sitä paremmin oppii. Tekeminen lähtee omasta halusta eli sisäisestä motivaatiosta. Vaikka oppiminen olisi vaikeaa, pitkäjänteinen harjoittelu mahdollistaa jatkuvan tekemisen. Vaikeus ei ole ylitsepääsemätöntä, jos se pystytään haastamaan. Rohkeus oman taidon kehittämiseen on avaintekijä, eikä omaa kykyä saa koskaan aliarvioida. Täytyy kunnioittaa kokeneempia tekijöitä – tiedon oppiminen on nöyrää toimintaa.

Toinen kuvailee, että lahjakkuutta itsensä kehittämisen näkökulmasta.

“Luontaista halua kehittää itseään pitkäjänteisesti jonkun tietyn asian parissa.”

Lahjakkuus ei hänen mukaansa ole täysin sisäsyntyistä. Lahjakkuutta voi opetella, eikä kukaan ole mestari syntyessään. Hänen mukaansa juuri harjoittelun kautta moni asia on mahdollista. Haastateltava puhuu poropeukaloista, joita ei hänen mukaansa ole. Kaikissa on näin potentiaali käsillä tekemiseen. Pitkäjänteinen ja sinnikäs työ on pyrkimystä sinänsä, ei pelkästään saavuttamista.

Eräs haastateltava sanoo, että jokainen on jossain asiassa lahjakas. Lahjakkuus on työn tulosta. Jollain potentiaali vain liittyy tietynlaiseen tekemiseen. Hänen mukaansa lahjakkuutta tulisi kehittää. Asiasta ei tiedä, jos ei sitä tee ja toisilta se onnistuu paremmin kuin muilta. Harjoitus tekee mestarin ja ihmiset ovat erilaisia.

“Jonkin näkönen skeema olemassa, että mitä sitä jotain tiettyä osaluetta lähtee tekemään ja sitte on niin kun pohjaa sille ja johonkin on yksilö niin jollain eri näköset pohjat. Se saattaa olla hyvinkin syvällä johonkin lahjakkuus johonkin suuntaan.”

Lahjakkuus voi yhden haastateltavan mukaan olla jopa aivojen rakenteesta kiinni. Se, miten aivoja on ruokittu matkan varrella, vaikuttaa toimintaan.

“Sen takii taitaakin olla just toi suositus, et ei sanota et sä oot lahjakas ja sä oot ahkera vaan niinku just tää joku muu kehu.”

Haastateltava kuvailee lahjakkaaksi ihmiseksi sellaista, joka on ottanut vanhemman vuosikurssin taidollisesti kiinni tai jopa yli lyhyemmässä ajassa. Päämäärä ja keskittyminen johtaa lahjakkuuteen, mikä voi olla mahdollista lyhyessäkin ajassa.

Lisäksi yksi haastateltava nostaa esiin näkemyksen yksilöiden välisistä eroista.

“Joltain joku homma vaan onnistuu ja joltain ei.”

Kaike voi oppia, mutta joku voi osata jonkin asian heti. Haastateltavan mukaan joistain ihmisistä näkee, että tuosta tulee tekijä. Hän kuvaa lahjakkuuden pohjan lähtevän omista kiinnostuksista.

“Lahjakkuuden pohjana on se, et mikä ketäkin kiinnostaa et siit varmaan tulee ehkä enemmän kaivettua tietoa ja on paremmin silmää.”

Haastateltava kertoo, että käsitöissä motorisista kyvyistä on hyötyä. Hänkään ei usko synnynnäiseen lahjakkuuteen. Ajatukset pitäisi olla aina tekemisessä, koska tekeminen on myös alitajuntaista prosessointia.

6.1.2 Kokemukset omasta lahjakkuudesta

Yhtä lukuun ottamatta kaikki haastateltavat tuntevat olevansa lahjakkaita, toiset enemmän ja toiset vähemmän. Yksi heistä sanookin, että ei ole missään erityisen lahjakas. Hän pystyy kertomansa mukaan keittämään perunat pohjaan, mutta ymmärtää hyvin musiikkia. Jos on lahjakas jossain, ei välttämättä ole lahjakas toisessa asiassa.

Yksi haastateltavista kokee olevansa lahjakas, mutta toteaa kokemustakin olevan aika paljon. Hän on tehnyt havainnon, että oppii asioita nopeasti, ainakin kun puhutaan käsitöistä. Haastateltava kertoo, että kun hän kerran näkee jonkin asian, niin pystyy hän tekemään sen heti perässä. Toinen haastateltava ei sano suoraan olevansa lahjakas, mutta hänellä on kuulemma silmää, joka tulee etenkin kiinnostuksesta. Hänellä on ollut kiinnostusta ja sitä kautta hän on kehittynyt käsitöissä. Hän seuraa tiiviisti myös ”skeneä” eli tietyn aihepiirin muuttuvaa kulttuuria. Myös muut haastateltavat puhuvat kiinnostuksen merkityksestä.

Yksi haastateltavista ei pidä itseään lahjakkaana, vaikka tulkintamme on täysin toisenlainen. Hän toteaaakin, että on tavallaan lahjakas ja tavallaan ei.

“Mä olen kiinnostunut, erittäin kiinnostunut monesta asiasta.”

Hän myös tiedostaa oman kehityskaarensa. Haastateltavan mukaan on parempi, että joku muu määrittelee sen, oletko sinä lahjakas, kuin että määrittelisit sen itse. Hän kokee muut innostavana ja vertaa itseään usein muihin, mikä vaikeuttaa hänen oman tekemisensä arviointia.

Yhden haastattelun pohjalta nousi esille muihin vertaamisen haittapuolet. Lahjakkuus on terminä haastava, koska yleensä löytyy aina joku, jota pitää itseään parempana. Näin ollen verratessaan itseään muihin, voi unohtaa oman lahjakkuuden ja potentiaalinsa. Tästä voi tulla epävarmaksi oman osaamisen suhteen. Kun vertaa itseään muihin, ei välttämättä uskalla pitää itseään lahjakkaana. Liiallinen ylpeyskään ei aina ole hyvä asia. Toisaalta on kuitenkin helpompaa, kun ei joudu itse miettimään omaa lahjakkuuttaan, vaan joku toinen antaa sille perustan.

6.1.3 Kiinnostuksen ja motivaation merkitys

Kaikki haastateltavat olivat lähes samoilla linjoilla. Heidän mukaansa oppiakseen on keskityttävä tekemiseen ja ilman motivaatiota tekeminen on haastavaa. Käsillä tekeminen ei saisi olla suorituskeskeistä vaan omaan kiinnostukseen pohjautuvaa toimintaa.

“Uskon, et on lahjakkuutta tai ei, ni kyl kovalla halulla tulee hyväksi käsityötaitajaksi.”

He mainitsivat myös vertaisoppimisen osaksi kehitystä. Se, että huomaa toisen osaavan jonkin asian todella hyvin, voi inspiroida ja innostaa. Samalla toiselta on mahdollista myös pyytää apua. Täytyy olla kiinnostusta työvälineistä ja tekemisestä yleisesti. Haastateltavista yksi olisi todella taitava musiikissa, jos hänellä olisi ollut motivaatioita harjoitella. Viulun skaalojen opetteleminen ei vain koskaan innostanut. Kaikkien haastateltavien mukaan motivaatio on iso osa käsillä tekemistä, ilman sitä ei tule tehtyä mitään.

6.2 Kokemuksia luovuudesta

6.2.1 Luovuus osana lahjakkuutta

”Luovuus, no se on varmaan loputonta kokeilemista, ja sen kautta löytyvää ratkaisua – miellyttävää ratkaisua.”

Yhden haastateltavan sanoin tapoja on monia. Kiirettä ei yleisesti nähty huonona asiana, vaan siihen suhtauduttiin joustavasti ongelmanratkaisun kautta. Näin ollen kiireen voittaminen on itsessään tavoite. Mitään ei myöskään kannata kopioida, jos on mahdollista toteuttaa se omaperäisellä tavalla. Yksi haastateltava kertoo pystyvänsä tekemään innovatiivisia “vekkuleita” ratkaisuja. Kaikkia asioita ei tarvitse keksiä uudelleen, koska pienetkin yksityiskohdat tekevät asiasta omaperäisen. Käsillä tekemisessä uuden kokeilu on aina hyvä asia. Ei saisi jäädä jumiin yhteen ajatukseen. Käsitöissä asiat eivät aina etene suunnitelman mukaisesti, mutta siihen on kuitenkin hyvä pyrkiä.

Epävarmuuden sietäminen kuuluu uuden asian oppimiseen. Varmuus tulee tekemisen eli ajan kautta. Tällöin myös tietyt virheet poistuvat – ei tule tehtyä samoja virheitä. Sinnikkyys on positiivinen vaikutte tekemiselle, jotta ei lannistu ongelmatilanteessa. Yhden haastateltavan mukaan lahjakkuus voi olla kykyä ratkaisujen tekemiseen, jotka poikkeavat valtavirrasta. Hänellä on halu parantaa olemassa olevaa maailmaa sekä kykyä muokata systeemiä, jos tilanne sitä vaatii. Aina ei tarvitse edetä tiettyjen kaavojen mukaan. Yksi haastateltavista kertoo olevansa nopea tekemään, eikä ole mikään “nysväälä”. Luovuus on hänen mukaansa sitä, että saa tehdä niin kuin itse haluaa.

“Täytyy osata tavallaan -- itte ajatella niitä asioita ja tuottaa myöskin pihalle niitä.”

Kun tietää asioista tai tekee havaintoja, ei ole kiellettyä kyseenalaistaa niitä. Yksi haastateltavista kertoo kyseenalaistavansa asioita. Tämä auttaa häntä myös

ymmärtämään asioiden toimintaperiaatteita, joihin hän ei aluksi usko. Kun puhumme haastattelussa omaperäisyydestä, yksi haastateltava ymmärtää heti, että kyse on luovuudesta. Omaperäisyys joko tulee ajan kanssa tai ei. Toinen haastateltava toteaa omaperäisyyden, joustavuuden ja sujuvuuden olevan jollain tapaa luovuuden summa.

6.2.2 Kokemukset omasta luovuudesta

Ensimmäinen haastateltava koki olevansa tietyissä asioissa luova, mutta ei osaa sanoa siitä sen tarkemmin. Hän osaa esimerkiksi jaksottaa projektit pienempiin osioihin ilman, että tekeminen katkeaa. Hän myös käyttää työssään hyvin konkreettisesti termejä omaperäisyys, joustavuus ja sujuvuus, joita kävimme kaikkien haastateltavien kanssa läpi ennen kuin puhuimme niiden liittyvän tutkimuksen mukaan luovuuteen.

Toinen haastateltava ei kokenut itseään luovaksi. Hän koki olevansa huono ideoinnissa ja suunnittelussa. Omien sanojensa mukaan hän keskittyy mieluummin tekemiseen kuin suunnitteluun. Omien suunnitelmien jälkeen harmittaa, kun olisi voinut tehdä sen paremmin.

“Se on välillä ollu tosi paljon semmosta niin kun väärinpäin puuhun kiipeemistä.”

Kolmas haastateltava mietti keinoja, miten asiat saisi tehtyä helpommin ja paremmin. Tavoitteena hänellä on tehdä mahdollisimman nopeasti niin, että saa paljon hyvää aikaiseksi. Hän koki olevansa luova. Kyseinen haastateltava pystyy esimerkiksi tekemään työkaluja, joita ei ole vielä olemassa. Hän miettii ja päähkäilee paljon asioita ja kokee, että omaa hyvän ongelmanratkaisukyvyä.

Neljäs haastateltava tiedostaa, että jää jumiin pieniin asioihin eli “nysvää”. Hän havainnoi tekemäänsä käsityötä todella yksityiskohtaisesti ja kiinnittää paljon huomiota ohjeisiin, joita saa henkilöltä, johon luottaa. haastateltava haluaa kuitenkin ymmärtää yksityiskohdat toiseenkin suuntaan. Kaikkea ei tarvitse hyväksyä, ennen kuin ymmärtää sen itse. Haastattelusta voidaan tulkita, että haastateltava on joko

perfektionisti tai epävarma omasta tekemisestään. Tekeminen on hidasta – jokainen on oman elämänsä pahin kriitikko. Hän on tietyissä osa-alueissa luova ja joissain ei välttämättä ollenkaan.

Viides haastateltava toteaa, että luovuus eli omaperäisyys on hänen heikko kohtansa. Esteettiset ratkaisut hän tekee mieluiten muita mallintamalla. Luovuus on hänelle itselleen bändissä soittamista eli musiikkia. Haastateltava ei kuitenkaan kirjoita kappaleita, koska kirjallinen ilmaisu on hänelle vaikeaa. Vaikka kirjallinen ilmaisu on haastavaa, on käsillä tekeminen hänelle helppoa. Haastateltava ei pitänyt itseään luovana tuotesuunnittelun kannalta, mutta kertoi olevansa luova tekemisen suhteen. Hän piti ennakkointia osana luovaa toimintaa.

Kuudes haastateltava kykenee olemaan luova tarvittaessa. Hän on esimerkiksi hyvä piirtämään ja pystyy määrittelemään isoja linjoja. Hänellä on silmää teknisille ratkaisuille. Kiinnostuksen mukana tulee se, että hän seuraa koko ajan kulttuurin kehittymistä omalla alallaan. Tästä syntyy myös ideoita hänen oman tekemisensä suhteen. Erityisesti työtapojen suhteen haastateltava kokee luovuutta itsessään.

6.3 Käsillä tekemisen kipinä

6.3.1 Kasvuympäristö

Suurin osa haastateltavista oli kotoisin maalta tai isovanhemmat asuivat maaseudulla. Kukaan haastateltavista ei kertonut olevansa kotoisin kaupungista. Muutamassa haastattelussa ei suoraan puhuta maaseudusta, mutta yhteys sinne nousi esiin. Kaikilla haastateltavilla on ollut mahdollisuus käsillä tekemiseen kotona. Kolme haastateltavaa on osallistunut nuorena talonrakennukseen tai remontointiin ja heistä yksi on tehnyt kokonaan oman huoneensa yläasteikäisenä lattiasta kattoon. Hän pääsi koulun jälkeen remontoimaan omaa huonettaan, mikä mahdollisti käsillä tekemisen. Eräs haastateltava totesi, että häntä on kannustettu tekemään, jonka vuoksi hänen asenteensa käsillä tekemiseen on positiivinen.

”Keskittyminen ei riitä pelkästään seuraamiseen.”

Kaikki haastateltavat ovat tehneet käsitöitä nuoresta asti jopa alle kouluikäisenä. Melkein jokaisella on ollut mahdollisuus käyttää verstasta tai käsityötiloja vapaa-ajallaan. Vaikka tiloista ei olisi suoraa mainintaa, on kuitenkin oletettavaa, että käsillä tekeminen on ollut mahdollista. Haastateltavien lähiomaiset kuten isä, äiti ja pappa ovat toimineet mallina käsillä tekemisen kulttuurille, kuten yksi haastateltava toteaa tehneensä ”puuhommia” papan kanssa kymmenen vanhana. Voidaan siis todeta, että sosiaalinen perintö tulee vanhemmilta, kuten yksi haastateltava totesi. Toinen mainitsee, että koska ei ole ollut rahaa, on tehty itse. Autoja ja mopoja ei olla viety korjaamolle. Lähtökohtana monelle on nuoruudessa ollut se, että asioita tehdään itse. Omien rajojen kokeileminen on näin ruokkinut positiivista asennetta.

6.3.2 Kipinän lähde

Yhdelle haastateltavista käsityönopettaja on erityisesti alakoulun 3.-6. luokilla ollut innoittaja käsityön aineenopettajaksi opiskelemiseen, vaikka hän on epäröinyt opettajaksi opiskelemista. Haastateltava on aina tykännyt ja ollut kiinnostunut käsillä tekemisestä. Muut haastateltavat eivät mainitse vanhoja käsityön aineenopettajiaan. Haastateltava, joka on toiminut kirvesmiehenä 25 vuotta, kertoi rakentaneensa nuorempana lennokkeja ja muuta vapaa-ajallaan. Erityisen kipinän tekemiseen hän on saanut juuri lennokeista, joita on tehnyt myös radio-ohjattavana.

Yhdelle haastateltavalle metsästystoiminta on ollut innoittajana aseiden parissa toimimiselle. Hänelle tekeminen on syntynyt tarpeesta. Haastateltava kertoo tutun asesepän toimineen esimerkkinä asesepän uralle, vaikka hänen mukaansa henkilö on ”vähän taiteilija”. Kokeneemmat harrastajat ovat antaneet oppia hänelle ja heiltä on kyselty paljon asioita. Ennen asesepän uraa hän on toiminut maahantuonnin parissa. Haastateltava on toiminut myös ennen eri ammatissa, kunnes terveydentila on ajanut muihin hommiin. Hän on joutunut itse korjaamaan paljon asioita, mikä on kehittänyt luovuutta.

Monella on monipuolinen käsityöhistoria eri aihepiirien parista. Yksi haastateltavista on perehtynyt moderniin käsityöhön, kuten Hacklab -toimintaan, 3D-tulostimiin sekä

muihin elektroniikka-asioihin. Tällä hetkellä hän kuitenkin opiskelee asesepäksi. Mielenkiintoista on, että hän ei koe olevansa käsityöihminen sillä tavalla, että olisi keskittynyt vain yhteen asiaan. Hän on nähnyt paljon mallia vanhemmiltaan käsitöiden tekemiseen, mutta ei koe silti olevansa tekijä.

Kädenjäljen näkyminen on positiivinen asia käsillä tekemisessä, ja tästä jäljestä syntyy ylpeys omasta tekemisestä, koska kyseisen asian on tehnyt itse. Tekijällä tulee olla rohkeutta kysyä apua itsensä kehittämiseksi. Myös huolellisuus, hyvin tekeminen, kehittyminen ja ajan hermolla oleminen liitetään haastatteluissa ylpeyteen omasta tekemisestä. Näiden lisäksi työvälineiden hyvä kunto käsillä tekemisen suhteen nousee näkyville aineistosta.

6.3.3 Kokemukset koulukäsityöstä

Moni on tykännyt aina koulukäsitöistä. Yksi haastateltava korosti koulukäsitöissä puhuttaessa sitä, että hän näki edistymisen koko ajan tehdessään töitä käsillään. Koulussa on tehty kaikkea pientä ja suuremmista töistä ei haastatteluissa ollut puhetta. Alemmilla luokilla käsitöitä tehtiin käsityövälineillä ja -materiaaleilla. Käsityökalujen käyttö oli hienoa, toteaa yksi haastateltava. Koulu on tarjonnut haastateltaville paljon hyviä kokemuksia. Muutamalla onkin vanhoja koulukäsitöitä edelleen käytössä. Käsityötunti oli oppitunti, jota odotettiin, koska siellä pääsi toteuttamaan itseään.

Koulussa on haastateltavien mukaan ollut paljon erilaisia käsityömenetelmiä: puu-, metalli-, elektroniikka- ja tekstiilitöitä. Vaihtoehtoista huolimatta moni kuitenkin mainitsee tehneensä paljon puutöitä. Heillä on ollut mahdollisuus tehdä kaikkea. He ovat kuitenkin tehneet, mitä ovat halunneet. Yksi haastateltavista kertoi päässeensä käyttämään monia koneita koulussa hyvin pienenä, ja ihmettelee työturvallisuuden näkökulmasta, miten se on ollut mahdollista. Hänellä on vieläkin käytössä leikkuualusta, jonka on tehnyt kymmenen vanhana. Toinen haastateltava on rakentanut ensimmäisen kitaran yläasteella.

Hyvän palautteen, vertaisoppimisen ja kokemuksen määrän yhteydet käsillä tekemiseen nousivat esiin useammassa haastattelussa. Myös ajan muuttuminen herätti ajatuksia eräässä haastateltavassa.

“Tekevätkö nykyajan kakarat puuhommia?”

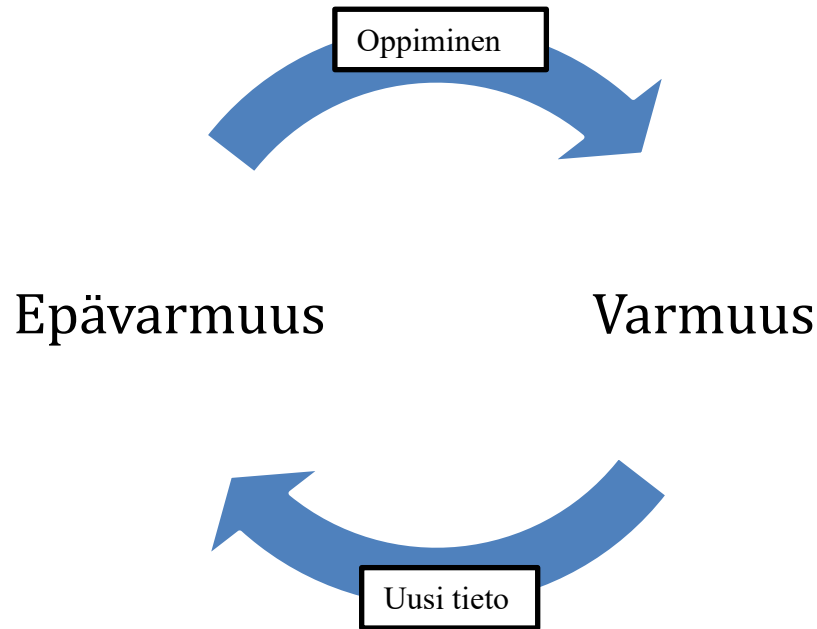
Käsillä tekemisessä kyse on usein makuasioista – toiset arvostavat esteettisiä asioita, toiset käytännöllisiä ja toimivuuteen liittyviä seikkoja. Palautteen merkitys on kuitenkin koettu suureksi. Hyvä palaute motivoi, mikä edistää käsillä tekemistä. Tiedon perustelu on tärkeää oppilaalle, joten opettajan tulee tehdä se parhaalla mahdollisella tavalla. Vertaisoppiminen on ollut tärkeä osa yhden haastateltavan kehitystä ja hänen mukaansa oppiminen on parasta silloin, kun se tapahtuu vahingossa. Yksi haastateltava toteaa, että kokemuksen karttuessa myös tekeminen helpottuu.

“Et vaikka joutuis tekemään erilaisia ratkaisuja ni sen kokemuksen perusteella se sujuu sitten aina vaan paremmin.”

6.4 Tulosten yhteenveto

6.4.1 Epävarmuus ja varmuus osana lahjakkuutta ja oppimista

Tuloksissa nousi vahvasti esiin lahjakkuuden yhteys oppimiseen. Tulosten perusteella voidaan todeta, että oman lahjakkuuden kokemiseen ja oppimiseen liittyy jatkuva epävarmuus, koska uuden tiedon mukana tulee lisää opittavaa ja itseä verrataan ympäröivään maailmaan. Mitä enemmän tiedät, sitä vähemmän tiedät, koska ympärillä oleva tiedon määrä kasvaa eksponentiaalisesti. Lahjakkuuden kannalta on hyvä tiedostaa, että ei vertaa liikaa osaamistaan ympäröivään maailmaan. Tavoitteena on jatkuva oppiminen, mutta se ei tarkoita, että ei osaisi mitään. Puutteiden sijasta tulisi keskittyä siihen, mitä osaa. Käsillä tekemisessä on monia tapoja, jotka eivät ole kuitenkaan absoluuttisia. Toinen tapa on nopeampi kuin toinen, mutta laatu on monessa asiassa tärkein. Kehittymishalusta johtuen omaa toimintaa tarkkaillaan jatkuvasti – käsillä tehdessä etsitään alati uusia tapoja ja menetelmiä tehdä aina entistä parempia ratkaisuja.



Kuvio 5. Epävarmuuden suhde oppimiseen ja omaan lahjakkuuteen.

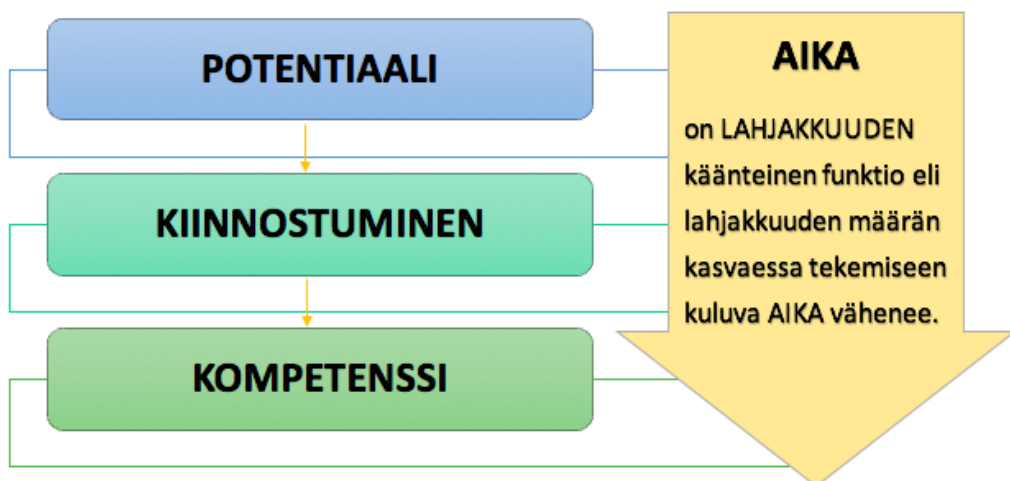
Uuden oppimisesta saa varmuutta tekemiseen, mutta kun tekee enemmän, huomaa että asian voi tehdä myös paremmin. Havainto voi kohdistua omaan tai toisen tekemiseen. Aina on olemassa joku, joka on sinua parempi, mutta tämä ei kuitenkaan ole aina huono asia – siitä voi saada intoa kehittää itseään. Epävarmuus voi toimia katalyyttinä varmuuden saavuttamiseen, mikä osaltaan ylläpitää oppimisen kehämallia käsitöissä ja lahjakkuudessa (Kuvio 5).

6.4.2 Aika lahjakkuuden määrittäjänä

Tulosten perusteella voidaan todeta, että se kuinka nopeasti oppii, on yhteydessä lahjakkuuteen. Lahjakas voi oppia työtavan hyvinkin nopeasti yhden esimerkin perusteella. Tämä koskee erityisesti käsillä tekemisen lahjakkuutta. Kokemus tuo varmuutta tekemiseen, mutta mitä kauemmin sen saavuttaminen kestää, sitä vähemmän on lahjakas. Potentiaali mahdollistaa laadukkaan tekemisen. Ilman kiinnostusta sen hyödyntäminen on kuitenkin vaikeaa.

Kaikki haasteltavat olivat jo nuorena tehneet käsitöitä. Heidän ympäristönsä oli mahdollistanut käsillä tekemisen. Vanhemmat tai muut läheiset ovat toimineet mallina sekä mahdollistajana tekemiselle. Kaikilla on myös ollut potentiaalia tehdä – vasara on pysynyt kädessä. Taitoja on harjoiteltu, koska siihen on ollut potentiaalia. Vaikka emme tutkineet motorisia taitoja niiden olemassaolo tiedostettiin haastatteluissa. Tekijät ovat myös nopeita oppimaan, vaikka kokemuksen merkitystä ei voida poissulkea. Iän ja työkokemuksen ei kuitenkaan nähty olevan suorassa yhteydessä lahjakkuuteen, sillä teot ja toiminta puhuvat puolestaan. Joltain tekeminen onnistuu, kun taas toisilta ei.

Kiinnostuminen on olennainen osa tekemistä. Potentiaali mahdollistaa lahjakkuuteen kasvamisen, mutta ilman mielenkiintoa, sitä ei tule koskaan hyödynnettyä. Käsillä tehdessä oma kädenjälki näkyy erityisesti lopputuloksessa. Välillä asioita tehdään kuitenkin tarpeen pohjalta, jolloin esteettiset yksityiskohdat eivät ole merkityksellisiä. Tärkeintä on, että produkti on toimiva. Projektit eivät aina etene halutulla tavalla eikä ongelmatilanteilta voida välttyä. Kiinnostus ylläpitää halua oppia vaikeitakin asioita. Välillä vaaditaan luovuutta, jotta pystytään tekemään innovatiivisia ratkaisuja. Kiinnostuneelle kaiken ei tarvitse olla helposti saatavilla. Asioita kokeillaan, koska halutaan ottaa selvää asioiden toimintaperiaatteista. Välillä voidaan tehdä tuotteita, jotka toimivat, mutta vasta jälkepäin selvitetään, miten toiminta tapahtuu. Tällainen on keksijöille ominainen asia. Haastateltavat korostivatkin sitä, että kiinnostuksella on selvä yhteys tekemiseen.



Kuvio 6. Ajan suhde lahjakkuuteen käsitöissä.

Itse lahjakkuus on monen tekijän summa. Prosentuaalisesti lahjakas tekijä poikkeaa valtaväestöstä tai kuuluu tekemisessä parhaimmistoon, tietyissä tilanteissa myös kiintiöön. Fysikaaliset ominaisuudet toimivat esteenä sille, että lapsi pystyisi tekemään kaikkea, mitä aikuiset tekevät. Käsillä tekemisen polkua kuljettaessa on tiedostettava oma potentiaali, kuunneltava kokeneita ja tehtävä omat johtopäätökset. Jos asian oppimiseen menee toiselta koko elämä ja toiselta vuosi on kontrasti valtava. Mitä lahjakkuus kuitenkin lopulta mahtaa tuoda? Haastatteluiden perusteella kyvyn tekemiseen eli kompetenssin voi saavuttaa kokemuksen kautta, mutta se ei tarkoita, että henkilö on lahjakas. Lahjakkuuden määrän kasvaessa tekemiseen kuluva aika vähenee (Kuvio 6).

6.4.3 Käytännön luovuus käsillä tekemisessä

Luovuuden määrittely osoittautui haastateltaville melko haasteelliseksi. Luovuus yhdistetään suunnitteluun, mutta myös loputtomaan kokeiluun. Käsillä tekijöille luovuus on haastavaa, koska tekeminen kiinnostaa heitä enemmän. Luovuus voi näkyä tuotteen kehityskaareissa – ensimmäinen versio ei aina ole paras, eikä viimeinen. Haastateltavat kertoivat pystyvänsä tekemään mallista mitä vaan, mutta suunnittelu oli heille hankalaa. Lisäksi he totesivat, että kun joku muu suunnittelee valmistettavan tuotteen, he kyllä pystyvät tekemään sen. Luovuus nähtiin loputtomana ja jatkuvana kokeilemisena.

Tekemiseen vaikuttaa aina resurssit, mutta luova pystyy korvaamaan puutteet omalla kekseliäisyydellään tarpeen mukaan. Lahjakas tekijä ei tarvitse kalliita koneita, sillä yksinkertaisillakin välineillä ja koneilla voidaan tehdä tarkkaa jälkeä monipuolisin keinoin. Haastateltavat nostavat esiin myös sen, että luovuus voi näkyä myös asenteissa. Ongelma pyritään aina ratkaisemaan ensin itse esimerkiksi opetusvideoita katsomalla tai kokeilemalla, ja korjaaja kutsutaan paikalle vasta silloin, kun mitään ei ole tehtävissä. Monessa haastattelussa luovuuden termi nähtiin hyvin käytännönläheisesti ja se rinnastettiin käytännön tekemiseen.

6.4.4 Kipinän lähteet ja kannustavat tekijät

Merkittäväksi kipinän lähteeksi nimettiin ympäristö. Kaikki haastateltavat olivat kotoisin maalta tai heillä oli selkeä yhteys maaseutuun, jolloin asumis- ja elinympäristö ovat mahdollistaneet luovan ja kokeilevan tekemisen. Läheiset henkilöt ovat toimineet innoittajina ja kannustajina käsillä tekemiseen, minkä lisäksi omat kiinnostukset ja harrastukset ovat liittyneet usein käsitöihin. Sisäinen motivaatio, halu tehdä sekä tarve olivat myös sellaisia tekijöitä, jotka kannustivat haastateltavia käsillä tekemiseen tai antoivat sille kipinän.

Kaikki haastateltavat ovat tehneet käsitöitä nuoresta asti. Ylpeys oman kädenjäljen näkemisestä on kannustanut tekemiseen. Koulua ei koettu kipinän lähteeksi, vaikka koulukäsityö olikin koettu haastateltavien keskuudessa mielekkäänä. Sen sijaan vapaa-aika näyttäytyi merkittävänä käsitöiden tekemisen kannalta. Koulun ja vapaa-ajan välinen ero ilmeni etenkin siinä, että koulussa ei tehty sellaisia asioita, jotka itseä erityisesti kiinnostivat esimerkiksi harrastuneisuuden tai muiden kiinnostustenkohteiden vuoksi. Ainoastaan opettajaksi opiskellut haastateltava koki koulukäsityön ja sen opettajan osittain kipinän lähteinä.

7 POHDINTA

7.1 Lahjakkuus, luovuus, motivaatio ja ympäristö

Lahjakkuus

Kuten Sennett (2008, 268–269) toteaa, melkein kaikista voi tulla lahjakkaita käsitöissä. Tarvitaan potentiaalia, jotta pystytään tekemään asioista. Ilman kiinnostusta potentiaalinen hyödyntäminen on kuitenkin vaikeaa. Kokemuksella voidaan saavuttaa korkea käsillä tekemisen taso, mutta se ei automaattisesti tarkoita, että henkilö olisi lahjakas. Lahjakkuutta pystytään kehittämään kovalla työllä ja harjoittelulla. Risatti (2007) toteaa, että ammattitaitoa ei voi saavuttaa ilman käsityötaidon omaksumista.

Renzulli (2016) jakoi lahjakkuuden koululahjakkuuteen ja luovaan sekä tuottavaan lahjakkuuteen. Jälkimmäinen kuvaa paremmin haastattelujen tutkimustuloksia. Koulussa on ollut kivaa ja tekeminen on ollut positiivista, mutta varsinainen lahjakkuus on korostunut tekemisen ja osaamisen kautta. Kognitiiviset taidot eivät ole tärkein asia käsillä tekemisen lahjakkuudessa – vaikka et olisi hyvä koulussa, voit olla lahjakas tekemään käsitöitä. Lahjakkuuden määrittelemisen on kuitenkin edelleen haastavaa. Termi on usein yksilöllinen kokemus.

Kuten Gagné (2004) toteaa, lahjakkuus voi olla osittain synnynnäistä, mutta kuitenkin kymmenien tuhansien harjoittelutuntien tulosta. Haastateltavat eivät varsinaisesti uskoneet, että synnynnäistä lahjakkuutta olisi olemassa, mutta sen merkitystä ei voida kuitenkaan poissulkea. Taidot ja itse tekeminen opitaan, mutta motorisista taidoista on hyötyä. Haastatteluihin pohjautuvan tulkintamme mukaan spatiaalinen hahmottaminen on älyllisistä taidoista merkittävin osa käsillä tekemisessä. Gagnén määrittelemät kaikki luovan lahjakkuuden piirteet nousivat esille haastatteluista. Näitä ovat ongelmanratkaisu, mielikuvitus ja omaperäisyys.

Tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa nähdään, että analyyttisen lahjakkuuden osa-alueet korostuivat kaikkien haastateltavien esittämänä. Luovuudesta keskusteltaessa esille nousi sujuvuuden taito, jossa eri työvaiheet pystyttiin jakamaan, pienempiin osiin niin, että toiminta on mahdollisimman sujuvaa. Ongelma on helpompi ymmärtää, jos sitä pystyy käsittelemään pienissä osissa, joista muodostuu kokonaisuuden

lopputulema. Resurssit ja työkalut voivat rajoittaa tekemistä, mutta niiden järkevä käyttö sekä omien työkalujen valmistaminen ovat osa syntetisoivaa lahjakkuutta. Käytännöllinen lahjakkuus tulee esille, jos käsityöläinen toimii yrittäjänä, koska hänen on tultava toimeen asiakkaiden kanssa. Usein tekeminen ei ole luovaa, koska tuote tehdään tilauksen perusteella. Toki omaa ammattitaitoa tulee perustellusti käyttää, kun asiakkaan näkemykset eivät ole todenmukaisia. Apua on myös osattava pyytää, jos haluaa kehittää itseään. Uutta asiaa ei aina tarvitse kohdata yksin. Kokeneemmilla ammattilaisilla tai vertaisilla voi olla ratkaisuja, jotka helpottavat tekemistä. Tekijä kuitenkin päättää itse tiedon soveltamisesta.

Haastateltavat eivät puhuneet koulusta ja lahjakkuudesta samassa yhteydessä. Motivaatiota tekemiseen ei ole saatu koulusta vaan usein muusta ympäristöstä. Ainoastaan opettajaksi lukenut hienopuuseppä mainitsi, että alakoulun opettaja on toiminut innoittajana uravalinnassa. Koulukäsityöstä on usein hyvät muistot, koska se on ollut oppiaineista paras. Siellä on nähnyt oman kädenjäljen ja se on toiminut vastapainona muulle opinnoille. Tulevaisuudessa tulisi keskittyä paremmin siihen, miten oppilaan lahjakkuutta ja motivaatiota voidaan tukea koulussa paremmin. Lisäksi lahjakkuuden tunnistamiseen tarvitaan opettajien ammattitaitoa ja lahjakkuuden käsitteen kokonaisvaltaista ymmärtämistä. Vaikka lahjakkuuden määrittely ei olekaan yksiselitteistä, tutkimusperusta antaa sille hyvät lähtökohdat.

Jos oppilas on selkeästi kiinnostunut yhdestä aihealueesta käsitöissä, pitäisikö hänen keskittyä siihen? Riittääkö, että oppilas keskittyy puu-, metalli-, elektroniikka- tai tekstiilitöihin? Kaikesta on hyvä oppia vähän tai ainakin perusteet, mutta voisiko omaa potentiaalia keskittää siihen, mikä oppilasta kiinnostaa? Onko käsityöoppiaineessa kyse tiettyjen toimien suorittamisesta? Opettajien ja tutkijoiden tulisivatkin pohtia, että minkä ikäisenä lapsi tai nuori on valmis ottamaan osaa omaan oppimiseensa. Voiko koulussa jonkun oppilaan fokus olla pienemmällä alueella kuin toisilla, jotka eivät ole löytäneet polkuaan. Käsillä tekemisen kuuluu olla sopivan haastavaa, mutta mukavaa ajanvietettä – ei pakkoa. Hyvää ei saada tehtyä väkisin.

Luovuus

Uuden kehittäminen ja innovatiivisten ratkaisujen keksiminen ovat haastava osa käsillä tekemistä. Luovuutta voidaan pitää yhtenä lahjakkuuden osa-alueena. Se ei ole välttämätön ehto lahjakkaaksi tulemiselle. Siitä on kuitenkin paljon hyötyä käsitöissä. Haastateltavien oli vaikea kokea omaa luovuuttaan. Suunnittelemisen koettiin haastavaksi, koska tekeminen on mielekkäämpää. Tekemisen suhteen lahjakas ei välttämättä ole luova. Toisaalta luova ei pysty aina toteuttamaan haluamaansa suunnitelmaa.

Erityisesti käsitöissä lahjakkuuden ja luovuuden erillisyydet näkyvät selkeästi suunnittelun ja tekemisen välisessä erossa. Luova suunnittelu ei välttämättä ole yhteydessä lahjakkaaseen tekemiseen, sillä luovuus ei aina takaa lahjakkuutta. Toisaalta lahjakkuuskaan ei välttämättä takaa luovuutta. Tämä nousi esiin myös haastattelussa, sillä jokainen heistä piti lahjakkuutta ja luovuutta toisistaan irrallisina, mikä on mielenkiintoinen havainto verraten Uusikylän (2012) toteamukseen siitä, että lahjakkuus ja luovuus liitetään usein toisiinsa.

Luovuus koettiin tekemisen heikkona kohtana ja tunnistettiin, että siinä on paljon kehittymisen varaa. Yksi haastateltavista puhui, että hänellä on silmää. Jos pystyy näkemään teknisiä ratkaisuja omassa päässä, voidaan se ehkä nostaa yhdeksi luovuuden ilmentymäksi. Uusikylä (2005) toteaa luovuuden paradigman eli pitääkö pysyä vanhassa vai kokeilla uutta. Luovuus voi parhaimmillaan olla loputonta kokeilemistä, kuten haastattelusta käy ilmi. Kokeilun tulee kuitenkin olla mielekästä, vaikka se olisi päättymätöntä. Jokainen kokee luovuuden omalla persoonallaan ja tavallaan.

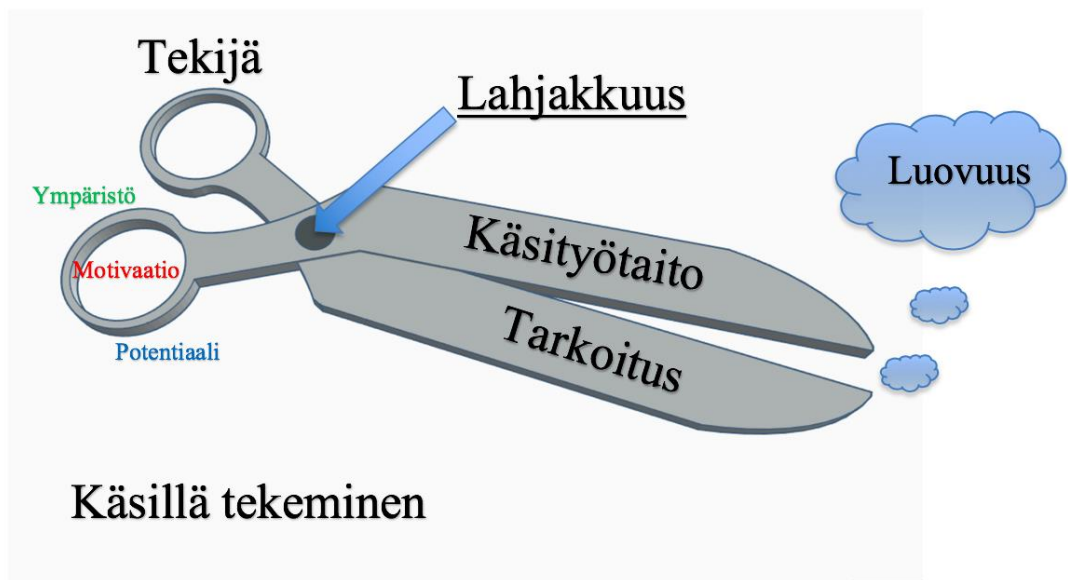
Kipinän lähteitä

Järvelä ja Renninger (2014) kuvaavat, että kiinnostus ei ole sama asia kuin motivaatio, mutta usein se on välttämättä ehto tekemiselle. Taitoa ei voi oppia, jos ei harjoittele. Asiasta ei voi väkisin tehdä mielekästä. Halun on lähdettävä tekijästä, ei pelkästään tekemisen kohteesta. Lahjakkuuden kehittyminen on yhteydessä sisäiseen motivaatioon eikä ulkoiseen, kuten olemme maininneet toisessa kappaleessa. Tekemisestä ei pidemmän päälle tule mitään, jos se on suorituskeskeistä sekä pakonomaista. Sisäisen motivaatio on halua tulla paremmaksi itseään, eikä muita varten. Toki taustalla voi olla ajatus tehdä yhteiskunnasta sekä ympäristöstä parempi paikka elämiseen. Kaikki haastateltavat puhuivat kiinnostuksesta ja motivaatiosta, joten tämän pohjalta voidaan todeta niiden olevan merkittävä osa lahjakkuutta ja siihen kasvamista.

Ei ole täysin sattumaa, että jokaisella haastateltavalla oli tartuntapinta maaseudulle. Uusikylä (2020a) on korostanut ympäristön vaikutusta lahjakkuudeksi kasvamisessa. Maaseudulla olevilla lapsilla on huomattavasti enemmän mahdollisuuksia itsensä toteuttamiseen käsillä tekemisen kontekstissa. Kaupungissa ei aina ole tiloja toteuttaa itseään, toki kaikille se ei varmaankaan ole este. Kasvu-ympäristöön kuuluvat myös läheiset ihmiset, joiden toiminta voidaan katsoa peilautuvan suoraan lapsiin. Positiivinen suhtautuminen tekemiseen toimii katalyyttinä. Kaikkea ei aina haeta kaupasta valmiiksi tai viedä korjattavaksi.

7.2 Tutkimustulosten visualisointi suhteessa teoriaan

Tutkimuksen tulokset voidaan esittää visuaalisesti viitekehysmallissa (Kuvio 7). Tekijään vaikuttaa *ympäristö*, *motivaatio* ja *potentiaali*. Käsityötaito kehittyy tekemällä. Tehdyllä työllä tulee olla *tarkoitus*, jotta voidaan tehdä luovia sekä innovatiivisia ratkaisuja. Kukaan ei ole tekijä syntyessään. Ilman kiinnostusta eli motivaatiota on vaikea tehdä mitään, mutta tietynlainen potentiaali tulee olla, jotta voi kehittyä lahjakkaaksi. Käsillä tekemisessä *lahjakkuus*, *luovuus* tai *luova lahjakkuus* näkyy vasta produktissa eli tuotteessa. On muistettava, että suunnitelma itsessään voi olla luova, vaikka sitä ei itse toteuttaisi. Ympäristöön kuuluvat läheiset ihmiset kuten vanhemmat, opettaja tai muu ohjaaja. Lahjakkuudeksi ei usein kasveta yksin, vaan henkilö on jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäröivää maailmaan. Tavoitteena on päästä tilaan, jossa itsenäinen ajattelu on mahdollista. Lahjakkuudeksi kasvaminen on monen tekijän summa, sattumankaan vaikutusta ei voida poissulkea.



Kuvio 7. Tutkimuksen viitekehysmalli.

Tekeminen lähtee aina tekijästä. Ihmiseen vaikuttavat ympäristö, potentiaali ja motivaatio. Kiinnostuneisuutta ei mainita tutkimuksen viitekehysmallissa, mutta olemme liittäneet sen osaksi motivaatiota. Lahjakkuus voi näkyä tehdyssä tuotteessa, teknisissä ratkaisuissa, tekemisessä tai suunnittelussa. Nämä kaikki sitovat yhteen

hedelmällisen käsillä tekemisen prosessin, johon voidaan liittää myös kokonainen käsityöprosessi. Yksittäinen lahjakkuuden osa-alue ei välttämättä näy kaikissa tekemisen vaiheissa. Suunnittelussa tarvitaan esimerkiksi usein luovuutta.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus: tutkimuksen toteuttamiseen liittyviä haasteita

Luotettavuutta saattaa heikentää haastateltavan tarve antaa sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia. Tällöin vastaukset eivät ole todenmukaisia tai aitoja. Vastauksella voidaan kieltää negatiivisista asioista puhuminen sekä ohjata haastattelijaa pois ongelmakohdista. Halutaan antaa valheellinen kuva itsestä ja osaamisesta. Vastauksen antaminen voi olla tilannesidonnaista. Eri tilanteessa vastaus saattaa poiketa tutkimustilanteesta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 206–207.) Naturalistisesta näkökulmasta emme pysty tavoittamaan koko populaatiota eli kohdejoukkoa. Tutkimuksella saatava tieto ei ole yleistettävissä. Tutkimuksessa arvioimme vastauksia objektiivisesti, mutta vastaajat ovat subjekteja, joten identiteetin vaikutus vastauksiin on välttämätöntä. Kokemukset ovat yksilöllisiä, joten haastattelu ei välttämättä kerää riittävän syvällistä tietoa kaikilta tutkittavilta. Jos kuitenkin kaksi tutkijaa päätyvät samaan lopputulemaan, tulosta voidaan pitää reliabelina (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231).

Tutkijan seikkaperäinen kuvaus tutkimuksen toteuttamisesta lisää luotettavuutta laadullisessa tutkimuksessa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232). Kokemuksia tutkittaessa Perttula (1995) jakaa yleiset luotettavuuden kriteerit yhdeksään eri osaan. Kyseiset kriteerit ovat tutkimusprosessin johdonmukaisuus, tutkimusprosessin reflektointi ja reflektoinnin kuvaus, tutkimusprosessin aineistolähtöisyys, tutkimusprosessin kontekstisidonnaisuus, tavoiteltavan tiedon laatu, metodien yhdistäminen, tutkijayhteistyö, tutkijan subjektiivisuus ja tutkijan vastuullisuus. Tutkimusprosessin johdonmukaisuudessa kaikilla tutkimuksen osilla on oltava looginen yhteys tosiinsa. Tutkimusprosessin reflektoinnissa ja reflektoinnin kuvauksessa on pystyttävä perustelemaan kaikki valinnat, jotka on tehty tutkimuksen toteuttamisen suhteen. Tutkimusprosessin aineistolähtöisyydessä täytyy kunnioittaa aineistoa eli tutkimuksen on edettävä aineiston ehdoilla. Tutkimusprosessin

kontekstisidonnaisuudella voidaan tarkoittaa kahta asiaa. Konteksti voi viitata joko kokonaisuuteen ihmisen ulkopuolisesta todellisuudesta tai siihen, miten ihminen kokee maailman. Tavoiteltavan tiedon laatu koostuu persoonakohtaisesta-, käsitteellisestä- ja essentiaalisesta tiedosta. Jos useamman tutkimusmenetelmän yhdistäminen auttaa tutkimustulosten ilmiön paljastamisessa, metodien yhdistämisen mukaan se parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Tutkijayhteistyössä luotettavuus lisääntyy vasta silloin, jos se tuo tutkimusmenettelyihin lisää ankaruutta ja johdonmukaisuutta. Tutkijan subjektiivisuudessa tutkijan on tiedostettava olevansa subjektiivinen ja pohdittava sitä tutkimuksen läpi ja jopa raportoitava siitä tutkimuksen aikana. Tutkijan vastuullisuus tarkoittaa tutkimuksen toimenpiteiden järjestelmällistä toteuttamista. (Perttula 1995, 102–104.)

Observointi eli havainnointi tarkoittaa konkreettisen tilanteen seuraamista. Haastattelu kertoo tutkittavan kokemuksia, mutta ne eivät kerro, mitä todella tapahtuu. Tutkija saattaa tehdä havaintoja kokemuksesta, mutta ei varsinaisesta tapahtumasta. Havainnoinnin keinoin saa tietoa siitä, että toimivatko henkilöt samalla tavalla kuin he kertovat (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 212.) Saisimmeko kattavamman aineiston, jos havainnoisimme tutkittavia vielä heidän tehdessä käsitöitä? Voiko lahjakkuus löytyä pelkästään puheen perusteella – luultavasti teot puhuvat sanojen puolesta.

8 JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUDET

Tutkimme käsityöläisiä, jotka olivat jo käyneet peruskoulun. Saimme hyviä tutkimustuloksia, mutta olisi hyvä tutkia peruskouluikäisen näkemystä lahjakkuudesta. Haastatteluissa ei juurikaan puhuttu peruskoulusta, joten esimerkiksi kahdeksaslukkalaisilta, jotka ovat valinneet käsityön valinnaisaineeksi, saadut haastattelut voisivat antaa erilaisia näkökulmia. Vaikka emme puhuneet haastateltavien kanssa heidän iästään on selvää, että peruskoulun käymisestä on jo aikaa. Opetussuunnitelmat ovat muuttuneet sekä käsityö on ollut jaettu tekstiili- ja tekniseen työhön.

Emme pyrkineet yleistettävyyteen, mutta tältä pohjalta olisi toteutettavissa kvantitatiivinen eli määrällinen tutkimus. Se voisi olla koko Suomen laajuinen. Ennen tätä olisi kuitenkin hyvä observoida haastateltavien konkreettista tekemistä, koska sanat eivät aina ole yhteydessä käytäntöön. Havainnoimalla voisimme tehdä myös havaintoja paremmin lahjakkuuden tunnistamisesta näköhavainnoilla. Miten opettajaa tulisi kehittää lahjakkaan oppilaan kanssa toimimisessa?

Tuloksien yhteenvedossa ja pohdinnassa puhuttu ajan suhde lahjakkuuteen käsityön kontekstissa on aihealue, jota tulisi vielä tutkia. Jos henkilöllä on potentiaalia ja kiinnostusta sekä oppiminen tapahtuu nopeasti, on todennäköistä, että on lahjakas käsitöissä. On vaikeaa tehdä rajanvetoa kokemuksen ja oppimisen välille. Toisille tiedon ja taidon haltuun ottaminen kestää kauemmin kuin toisille. Kaikki voivat oppia taitoja, mutta toiset oppivat ne poikkeuksellisella tavalla. Innovatiivisuus ei aina kuitenkaan ole yhteydessä aikaan vaan luovaan lahjakkuuteen, kuten nerouteen.

Haastateltavista vain yksi, joka oli lukenut hienopuusepän lisäksi käsityön aineenopettajaksi, mainitsi peruskoulun opettajan olevan vaikuttaja omalle uravalinnalleen. Toiset puhuivat pitkälti harrastuksistaan ja vapaa-ajalla tehdyistä käsitöistä. Eikö käsityö ole oppiaineena motivaation lähde? Miten käsityöstä tehtäisiin oppilaille kiinnostavampaa? Onko käsityö pelkästään oppiaine, josta ei tule läksyjä ja jossa pääsee tekemään? Tulisiko käsityön keskittyä enemmän yksilölliseen osaamiseen?

Epävarmuuden suhde varmuuteen on tutkimuksemme mukaan olennainen osa oppimista. Uusi tieto on aina epävarmuuden takana ja kun sitä selvitetään, löydetään uusia asioita. Näistä syntyy uusi epävarmuus. Tällaista kehää olisi hyvä tutkia tarkemmin. Pitääkö se yleisesti myös paikkansa. Voitaisiinko oppilaita kasvattaa epävarmuuden sietämiseen paremmin, jotta oppimistulokset olisivat parempia. Epävarmuus ei ole negatiivinen asia, mutta liiallinen ajattelemisen saattaa lopettaa kiinnostuksen.

LÄHTEET

- Aho, S. 1987. Oppilaiden minäkäsitys: minäkäsityksen rakenne, muuttuminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Turku: Turun yliopisto.
- Burns, R. B. 1982. Self-concept development and education. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Chan, J. 2013. Researching creativity and creativity research. Teoksessa K. Thomas & J. Chan (toim.) Handbook of research on creativity. Cheltenham: Edward Elgar, 21–32.
- Corno, L. 1993. The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Researcher* 22, 14–22.
- Cross, T. L. & Coleman, L. J. 2014. School-based conception of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted* 37(1), 94–103.
- Denzin N. K. & Lincoln Y. S. 2005. Introduction. The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) The Sage Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage, 1–32.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Gagné, F. 2000. Understanding the complex choreography of talent development thought DMGT-based analysis. Teoksessa K. A. Heller, F. J. Mönks, R. Subotnik & R. J. Sternberg (toim.) International handbook of giftedness and talent. Oxford: Elsevier, 67-80.
- Gagné, F. 2004. Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies* 15(2), 119–147. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1359813042000314682>. (Luettu 6.10.2019).
- Gagné, F. & Shavinina, L. V. 2009. Debating giftedness: Pronat vs. antinat. Teoksessa L. V. Shavinina (toim.) International handbook on giftedness. Dordrecht: Springer, 155–204.

- Gagné, F. 2010. Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies* 21 (2), 81–99. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13598139.2010.525341>. (Luettu 12.2.2020).
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Heller, K. A. 1993. Scientific ability. Teoksessa G. R. Bock & K. Ackrill (toim.) *The origins and development of high ability*. Chichester: John Wiley & Sons, 139–150.
- Husserl, E. 2009. Fenomenologian idea. Helsinki: Loki-kirjat.
- Järvelä, S. & Renninger, K. 2014. Designing for learning: Interest, motivation, and engagement. Teoksessa R. K Sawyer (toim.) *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 668–685.
- Jyrhämä, R., Hellstöm, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. 2016. Opettajan didaktiikka. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kallio, M. & Hilmola, A. 2019. Käsitön suosio valinnaisaineena uuden opetussuunnitelman aikana. https://www.tekninenopettaja.net/docs/Hilmola_Kallio_2019-Keskeiset_tulokset_kasityon_valinnoista.pdf. (Luettu 30.10.2019).
- Kojonkoski-Rännäli, S. 2014. Käsin tekemisen filosofiaa. Turku: Turun yliopisto.
- Laine, M. 2012. Älyllisesti lahjakkaiden oppilaiden kokemukset peruskoulussa saadusta tuesta. Turku: Turun yliopisto, pro gradu –tutkielma.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M-K. 2016. Kasvatuspsykologia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lehtonen, H. 1994. Lahjakas oppilas koulussa. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Maltby, F. 1984. Gifted children and teachers in the primary schools. London: The Falmer Press.
- Mayer, A., Lechasseur, K. & Donaldson, M. 2018. The structure of tracking: Instructional practices of teachers leading low- and high-track classes. *American Journal of Education* 124, 445–477.

- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp Ky.
- Metsämuuronen, J. (toim.) 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: International Methelp Ky.
- Niiniluoto, I. 2002. Kokemus-kollokvion avaussanat. Teoksessa L. Haaparanta & E. Oesch (toim.) Kokemus. Tampere: Tampereen yliopistopaino Juvenes Print Oy, 9–14.
- Nuolijärvi, P., Tiittula, L., Haapanen, L., Kurimo, M., Laurén, S., Nikander, P., Voutilainen, E. 2016. Puheesta tekstiksi: Puheen kirjallisen esittämisen alueita, keinoja ja rajoja. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Pehkonen, L. & Scheinin, P. 1997. Sillanrakentajat: Ideasilta – lahjakkaiden oppilaiden opetuksen eriyttämiskokeilu. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio – teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Keuruu: Otava.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisenä tutkimuskohteena: Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Renzulli, J. S. 2016. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. Teoksessa S. M. Reis (toim.) Reflections on gifted education: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues. Waco, TX: Prufrock Press, 55–86.
- Risatti, H. 2007. A theory of craft: function and aesthetic expression. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Scheinin, P. 1990. Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto: Vertailututkimus peruskoulussa ja steinerkoulussa. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Sennett, R. 2008. The craftsman. London: Penguin.
- Silverman, D. 1993. Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction. London: Sage.

Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Turku: Turun yliopisto.

Sternberg, R. J. 1993. The concept of 'giftedness': a pentagonal implicit theory. Teoksessa G. R. Bock & K. Ackrill (toim.) The origins and development of high ability. Chichester: John Wiley & Sons, 5–16.

Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino Westpoint Oy, Kirjayhtymä Oy, 10–66.

Tannenbaum, A. J. 1983. Gifted children, psychological and educational perspectives. New York: Macmillan.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

TENK. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf. (Luettu 6.3.2020).

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Kirjayhtymä Oy.

Uusikylä, K. 2002. Isät meidän: Luovaksi lahjakkuudeksi kasvaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Uusikylä, K. 2003. Vastatulia: Inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta. Jyväskylä: PS-kustannus.

Uusikylä, K. 2005. Lahjakkaiden kasvatus. Juva: WS Bookwell Oy.

Uusikylä, K. 2012. Luovuus kuuluu kaikille. Jyväskylä: PS-kustannus.

Uusikylä, K. 2020a. Lahjakkuus. Jyväskylä: PS-kustannus.

Uusikylä, K. 2020b. Suojelkaa lapsianne suoritushelvetistä, joka Suomesta on tulossa. Yle Oppiminen. <https://www.facebook.com/yleoppiminen/posts/2819698248095914>. (Luettu 24.1.2020).

Wallas, G. 1926. *The art of thought*. London: Jonathan Cape.

Warhol, A. 1968. *Andy Warhol: publ. on the occasion of the Andy Warhol exhibition at Moderna Museet in Stockholm, February-March 1968*. Stockholm: Moderna Museet.

Yin, R. K. 2014. *Case study research: Design and methods*. Los Angeles: Sage.

LIITTEET

Liite 1: Saatekirje haastateltavalle

Hei!

Olemme viidennen vuosikurssin käsityön aineenopettajaopiskelijoita Turun yliopistosta ja teemme pro gradu -tutkielmaa.

Teemme parityönä pro gradu -tutkielmaa lahjakkuuden tunnistamisesta ja tukemisesta käsitöissä. Tarkoituksenamme on selvittää, voidaanko lahjakkuutta tukea käsitöissä. Tutkielman aineisto kerätään haastattelumenetelmällä. Kohdejoukkona ovat käsityötaitajat. Haastattelu on suunniteltu toteutettavaksi kasvokkain mielellään rauhallisessa ja yksityisessä tilassa joulutammikuun aikana, mutta tarkemmalla paikalla ei ole meille sen suurempaa merkitystä. Haastattelut äänitetään ja litteroidaan sekä analysoidaan tutkielmaa varten. Haastattelut tehdään nimettöminä, eikä yksilöiviä tietoja haastateltavista tulla esittämään tutkimuksessa. Kaikkien haastateltavien anonymiteetti on turvattu. Tutkijoina olemme vastuussa siitä, että kaikkien haastateltavien oikeudet huomioidaan. Tutkimusta käsitellään ja säilytetään tutkimuseettisiä sääntöjä noudattaen. Aineisto säilytetään lukitussa tilassa ja hävitetään kolmen kuukauden (3kk) jälkeen työn hyväksymisestä.

Olisiko sinulla kiinnostusta osallistua tähän tutkimukseemme? Haastatteluun varataan aikaa noin puolesta tunnista tuntiin, mutta olemme tilanteen suhteen joustavia kumpaankin suuntaan.

Jos mieleesi tulee jotain kysymyksiä tai kaipaat lisää tietoa tutkimuksestamme, voi meistä kumpaankin olla yhteydessä sähköpostitse tai puhelimitse. Vastaamme mielellämme!

Konsta Tiihonen, komati@utu.fi, p. 044 034 1126
Joona Toivonen, jjjtoi@utu.fi, p. 045 328 2900

Graduohjaajana toimii dosentti, yliopistontutkija Jaana Lepistö. Myös häneen voi olla yhteydessä tutkimukseen liittyen.

Jaana Lepistö, jaana.lepisto@utu.fi, p. 040 5050 8252

Mukavaa joulua!

Ystävällisin terveisin,

Konsta Tiihonen ja Joona Toivonen
Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauma

Liite 2: Haastattelurunko

Päivämäärä: xx.xx.20xx

1. Kuinka kauan olet tehnyt käsitöitä?
2. Millainen käsitys sinulla on termistä lahjakkuus?

(Jatketaan keskustelua haastattelussa esille nousevista asioista)

Kysymme pitääkö haastateltava itseään lahjakkaana?

→ Kerromme, miten olemme määritelleet termin tutkimuksessa.

Muuttuvatko haastateltavan ajatukset.

3. Omaperäisyys, joustavuus ja sujuvuus – kuvaavatko nämä tekemistäsi? Mitä termit merkitsevät sinulle? Tutkimuksessa termit ovat esimerkkejä luovuudesta. Ovatko nämä linjassa luovuusmääritelmäsi kanssa? Koetko olevasi luova?

(Jatketaan keskustelua haastattelussa esille nousevista asioista)

4. Mistä olet saanut kipinän käsillä tekemiseen? (motivaatio)

(Jatketaan keskustelua haastattelussa esille nousevista asioista)