

# Henkilökohtaisen piirustusopetuksen keinot kirjekurssilla

Katsaus A.B.C.-piirustuskoulun toimintaan ja Uno Alangon opetuskäytänteisiin  
vuosina 1937–1941

Netta Tamminen

Pro gradu -tutkielma

Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma

Taiteiden tiedekunta

Lapin yliopisto

2018

**Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta**

**Työn nimi:** Henkilökohtaisen piirustusopetuksen keinot kirjukurssilla: Katsaus A.B.C.-piirustuskoulun toimintaan ja Uno Alangon opetuskäytänteisiin vuosina 1937–1941

**Tekijä:** Netta Tamminen

**Koulutusohjelma, oppiaine:** Taiteen maisteri, kuvataidekasvatus

**Työn laji:** Pro gradu -tutkielma  Laudaturtyö

**Sivumäärä, liitteiden lukumäärä:** 93, 0

**Vuosi:** 2018

**Tiivistelmä:**

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää A.B.C.-piirustuskoulun yliopettajan, Uno Alangon, käyttämiä piirustuksen opetuskeinoja oppilaiden henkilökohtaisessa ohjauksessa A.B.C.-piirustuskoulun yleiskurssilla. Tutkielmassa selvitettiin myös kirjukurssimuotoisen A.B.C.-piirustuskoulun toimintaa. Analysoitavana aineistona olivat Uno Alangon vastauskirjeet neljälle kirjukurssioppilaalleen. Aineisto on osa Kansallisgallerian arkistoa. Aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin kautta.

Aineistosta ilmeni, että Alanko käytti useita erilaisia keinoja ohjattaessaan piirustuksen oppimista. Käytännössä opetuskeinot tiivistyivät kolmeen kategoriaan, jotka ohjasivat piirtämisen oppimista: yleisluontoiset toteamukset, Alangon toiminta ja oppilaan oma toiminta. Alangon henkilökohtaisessa ohjauksessa oli siten erotettavissa kaksi erilaista lähestymistapaa, joiden kautta oppilas oppi piirtämään: oppilas oppi piirtämisen taitoja passiivisena tiedon vastaanottajana sekä oman aktiivisen toiminnan kautta.

Analyysin tuloksena selvisi, että Alangon opetuskeinot muistuttavat perinteisen opettajajohtoisen kontaktiopetuksen keinoja. Tutkimus osoitti myös, että Alangon opetuksessa yhdistyivät taidekasvatuksen 1900-luvun alun uudet toimintaperiaatteet sekä Alangon omat taidekoulutuskokemukset. Alangon opetuskeinot olivat myös sidottuja A.B.C.-piirustuskoulun toimintaperiaatteisiin.

**Asiasanat:** kuvataidekasvatus, etäopetus, piirustus, laadullinen analyysi, aineistolähtöinen sisällönanalyysi

**Muita tietoja:** Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

**University of Lapland, Faculty of Arts**

**Work's name:** The means of personal teaching in drawing on a letter course: An overview on A.B.C -drawing school concept and Uno Alanko's teaching practices, 1937–1941.

**Writer:** Netta Tamminen

**Degree programme, subject:** Master of Arts, Art Education

**Work's type:** Master thesis  Laudatur work

**Pages, attachments:** 93, 0

**Year:** 2018

**Abstract:**

The aim of the research was to examine the practices which were used in teaching drawing on the A.B.C. -drawing school's main course, by the senior teacher of the school, Uno Alanko. The research also clarified the A.B.C. -drawing school concept in general. The analysed material included the entirety of letters from four pupils who participated on the course. The material is part of the Finnish National Gallery archives. The analysis was conducted via conventional content analysis.

From the material arose that Alanko used several different practices in his teaching of drawing. The practices were summed up into three categories which are general statements, Alanko's actions and the pupil's own actions, which guided the pupils to become better drawers. Two different kind of approaches to the teaching of drawing can be seen in Alanko's teaching practices: the pupil was a passive receiver of knowledge regarding drawing matters, but the pupil was also instructed to complete tasks in order to improve their skill.

In conclusion it can be derived that Alanko's teaching practices resembled the practices used in teacher lead education in classroom environments. The research also showed that the new art educational practices in early 1900's and Alanko's own art studying experiences merged into his teaching practices. His teaching practices were also tied to the A.B.C.-drawing school teaching policy.

**Keywords:** art education, long distance teaching, drawing, qualitative research, conventional content analysis

**Other information:** I grant permission that the thesis may be used in the library:

# Sisällys

1 Johdanto .....	5
2 Tutkimuskohteen määrittely .....	9
2.1 A.B.C.-piirustuskoulu ja yliopettaja Uno Alankon opetus tutkimuksen kohteena .....	9
2.2 Kansallisgalleria historiallisena toimijana .....	9
3 Taidekasvatuksen historiallinen viitekehys .....	11
3.1 Länsimaisen taidekasvatuksen alkutaival .....	11
3.2 Kansalle tarjotun piirustuksen opetuksen alku: Pestalozzin metodi .....	12
3.3 Taidekasvatuksen traditiot Suomessa .....	14
3.4 Taidekasvatuksen traditiot Ranskassa.....	18
3.5 Traditioiden eroja ja yhtäläisyyksiä .....	20
3.6 Aikuiskasvatuksen kehitys Suomessa.....	21
3.7 Kuvataideopettajuus 2000-luvulla .....	22
3.7.1 2000-luvun taidekasvatusajatuksia: Marjo Räsänen taidekasvatusmallit .....	23
3.7.2 Etäopetus ja ei-paikkasidonnainen oppiminen.....	25
4 A.B.C.-piirustuskoulun toiminta.....	28
4.1 Käsitteiden määrittelyä .....	28
4.2 Mikä oli A.B.C.-piirustuskoulu?.....	29
4.3 A.B.C.-menetelmä .....	30
4.4 Kurssikonaisuudet ja yleiskurssin sisältö.....	32
4.5 Kurssille osallistuminen.....	35
4.6 Opettajat.....	36
4.7 Uno Alanko A.B.C.-piirustuskoulun yliopettajana.....	37
4.7.1 Uno Alankon taiteilijuuden taustat .....	38
4.7.2 Uno Alankon taide .....	41
4.8 A.B.C.-piirustuskoulu ja Uno Alanko osana taidekasvatuksen historiallista viitekehystä .....	42
5 Aineiston käsittely ja tutkimusmenetelmä .....	44
5.1 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi tutkimusmenetelmänä .....	44
5.2 Pelkistetyistä ilmaisuista aineiston luokitteluun .....	46
5.3 Aineisto kansallisgallerian arkistosta.....	47
5.4 Aineiston kerääminen .....	49
5.5 Aineiston rajaaminen ja litterointi.....	50

5.6 Aineiston merkitseminen tutkielmassa .....	51
5.7 Yleisesti analysoitavien kirjeiden rakenteesta .....	52
6 Uno Alangon opetuskeinot.....	54
6.1 Analyysin toteutuminen .....	54
6.2 Yläluokka 1: Yleisluontoiset toteamukset ohjaamassa piirustuksen oppimista.....	55
6.3 Yläluokka 2: Alangon toiminta ohjaamassa piirustuksen oppimista .....	59
6.4 Yläluokka 3: Oppilaan toiminta ohjaamassa piirustuksen oppimista .....	64
7 Johtopäätökset.....	71
7.1 Opetuksen perustuminen oppilaan omaan aktiiviseen toimintaan ja passiivisesti vastaanotettavaan tietoon .....	71
7.2 Alangon opetustoiminnassa piirteitä kontaktiopetuksesta .....	72
7.3 Uno Alangon opetuskäytänteet suhteessa aikalaiseen taideopetukseen.....	75
7.4 Uno Alangon opetuskäytänteet suhteessa Marjo Räsänen taidekasvatusmalleihin.....	77
7.5 Uno Alangon opetuskäytänteiden anti verkossa tapahtuvalle etäopetukselle .....	79
8 Pohdinta .....	82
Lähteet .....	88

# 1 Johdanto

Vuonna 1937 Helsingissä perustettiin kirjekurssina toiminut A.B.C.-piirustuskoulu. Kyseisen piirustuskoulun toiminta pohjautui A.B.C.-menetelmään, jonka lähtökohtana toimi ajatus piirtämisen hyödyllisyydestä kansalaistaitona. A.B.C.-piirustuskoulu haki esikuvansa Pariisissa toimineelta Ecole A. B. C. de Dessin -koululta ja sen käyttämästä menetelmästä. (Kontinen & Laajoki 2005, 10.)

Helsingissä toimineen A.B.C.-piirustuskoulun toiminnasta on niukasti tietoa, sillä koulun toimintaa ei juurikaan ole tutkittu aiemmin. A.B.C.-piirustuskoulun toimintaa on sivuttu yhdessä vuonna 1973 tehdyssä pro gradu -tutkielmassa. Muuta tutkimuskirjallisuutta, joka koskisi piirustuskoulun toimintaa en ole löytänyt, minkä vuoksi koulun yliopettajana vuosina 1937–1939 toimineen Uno Alangon opetustoimintaa koskeva materiaali ja koulun omat julkaisut ovat tärkeässä osassa koulun toiminnan hahmottamisessa. Koulun opetusmateriaali ja koulun toiminnasta kertovat esitteet tarjoavat tietoa kurssien sisällöistä ja etäopetuksen järjestämisestä. Tämän tutkielman keskiössä ovat Uno Alangon vastauskirjeet oppilailleen, joissa hän antaa henkilökohtaista palautetta jokaisesta suoritetusta tehtävästä.

Kuvataidekasvatuksen tutkimuskentällä on tilausta laajan perusaineiston saamiselle opettajista, kouluista sekä opetussuunnitelmista. Alan tutkimus tarvitsisi myös pohjatietoja kuvataidekasvatustoiminnasta ja siten historiallinen tutkimus taidekasvatuksen taustatekijöistä ja itse taidekasvatustoiminnasta on toivottavaa. (Zimmerman 1994, Granön 2015, 26 mukaan.) Granö (2015, 26) nostaa taidekasvatuksen historiallisen katsauksen tarpeen esille nyt 2010-luvulla ja onkin selvää, että kyseiselle tutkimukselle on edelleen tarvetta.

A.B.C.-piirustuskoulun toiminta ja käytänteet kertovat osaltaan ajan käsityksistä piirustuksen opetuksessa ja valottavat eurooppalaisten opetuskäytänteiden ja -teorioiden vaikutusta Suomen kuvataideopetuksen kehitykseen. Käytetyt opetusmenetelmät välittävät myös informaatiota yhteiskunnasta, yhtä lailla kuin itse aikalaisten tekemät taideteokset (Efland 1990, 6). A.B.C.-piirustuskoulussa tapahtuneen opetustoiminnan kautta voidaan tarkastella 1900-luvun alkupuolella vallinneita taidekasvatuskäsityksiä ja samalla historian ymmärtäminen tarjoaa näkökulmia nykyhetken taidekasvatuskäsityksille. Kirjekurssina toimineen piirustuskoulun opettajan toiminnan ymmärtäminen voi siten

tarjota uudenlaisen lähestymistavan etäopetuksena toteutettuun piirustuksen opetukseen alati kehittyvän kuvataidekasvatuksen kentällä.

Mielenkiintoni aiheen tutkimiseen heräsi, kun Lapin yliopiston taidehistorian professori, Tuija Hautala-Hirvioja, totesi, että A.B.C.-piirustuskoulu on mainittu jopa monien menestyneiden suomalaisten taiteilijoiden ansioluetteloissa. Siten voidaan nähdä, että A.B.C.-piirustuskoulun noudattama ranskalaisyyntyinen piirustusopetuksen menetelmä ja ohjaavan opettajan antama henkilökohtainen palaute on ollut osaltaan vaikuttamassa suomalaisen kuvataiteen kehitykseen ja ulosantiin. A.B.C.-piirustuskoulun perinnön vaikutukset voidaan nähdä kenties myös osana suomalaisen kuvataidekasvatuksen kehitystä.

Pro gradu -tutkielmani lähtökohtana on kansalliskallerian arkistomateriaali, joka käsittelee Suomessa toimineen A.B.C.-piirustuskoulun toimintaa. Tutkielmassa käsiteltävät kirjeet ja muut kirjalliset dokumentit eivät ole julkaistavissa, joten aineiston järjestelmällinen käsittely ja läpinäkyvä tutkimustoiminta ovat erityisesti huomioni kohteena. Läpinäkyvyyden ja luotettavuuden takaamiseksi kuvaan toimintaani tarkasti sekä sisällytän tutkielmaan otteita kirjeistä ja muista dokumenteista, jotka avaavat tutkittavaa ilmiötä.

Tutkielmani pääpaino on kuvataidekasvatuksessa. Tutkimustehtäväni liittyy henkilökohtaisen opetuksen toteuttamiseen A.B.C.-piirustuskoulussa ja tutkimuskysymykseni on: *Millaisista opetuskeinoista Uuno Alangon henkilökohtainen piirustuksen opetus koostui A.B.C.-piirustuskoulun yleiskurssilla?* Tähän lähden etsimään vastausta A.B.C.-piirustuskoulun yliopettajan, Uuno Alangon, oppilailleen antaman henkilökohtaisen kirjekurssimuotoisen opetustoiminnan kautta. Opetustoiminnan ymmärtämiseksi on oleellista hahmottaa piirustuskoulun toiminta kokonaisuutena. Tämän vuoksi tutkielma sisältää kaksi tutkimuksellista osaa ja ne ovat luonteeltaan toisiaan tukevia.

Ensimmäisessä tutkimuksellisessa osassa luon ymmärrystä A.B.C.-piirustuskoulun toiminnasta. Lähestyn aihetta tutustumalla piirustuskoulun omiin julkaisuihin, Uuno Alangon arkistosta löytyneisiin dokumentteihin ja yhteen piirustuskoulun toimintaa sivunneeseen Pro gradu -tutkielmaan, jotka on tehty vuonna 1973. Pro gradu -tutkielma toimii alustavana tietona ja koska kyseessä on opinnäyte, en voi tietää kyseisen tutkimuksen laadukkuutta. Haluan taata tämän tutkimuksen luotettavuuden ja sen vuoksi

päälähteinäni käytän piirustuskoulun kirjajulkaisuja, esitteitä, opetusvihkoja ja Alangon dokumentteja. Tässä osassa teen selkeän rajauksen A.B.C.-piirustuskoulun toiminnan tutkimiselle. Piirustuskoulu olikin ennen kaikkea kouluinstituutio, mutta se voidaan nähdä myös kaupallisena toimijana, yritystoimintana, sillä se mainosti toimintaansa ja kursseille osallistuminen oli maksullista. Koulun opettajien työnkuvaa voitaisi siten tarkastella opettamisen lisäksi asiakaspalvelutyönä. Tämän tutkimuksen näkökulma pysyy kuitenkin koulun toiminnan käsittelyssä opetusta tarjoavana instituutiona. Samalla avaavasti opetusmateriaalien sisältöjä ja kurssilla opetettuja aihepiirejä. Tässä tutkielmassa ei kuitenkaan syvennyttä A.B.C.-piirustuskoulun oppaiden opetusmetodiikan tutkimiseen, vaan tutkimuksellinen katse pidetään Uno Alangon käyttämissä henkilökohtaisen opetuksen keinoissa. Toisin sanoen ensimmäisessä tutkimuksellisessa osassa pyrin valottamaan sitä opetuksen kontekstia, jossa koulun yliopettaja Uno Alanko toimi opetustehtävissään. Tämä osa linkittyy osaksi taustateoriaa, mikä selittää tämän tutkielman sisältämän erityisen laajan teoriaosan.

Toisessa osassa syvennyttä Uno Alangon käyttämiin opetusmenetelmiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. A.B.C.-piirustuskoulua koskeva arkistomateriaali sisältää pääasiassa Uno Alangon oppilailleen lähettämiä vastauskirjeitä ja ne antavat mahdollisuuden hahmottaa koulun yliopettajana toimineen Alangon opetustoimintaa. Se millaista opetusta kirjukurssikoulua käyneet oppilaat saivat, oli luonnollisesti riippuvainen heidän opettajansa opetuskäytänteitä. Siten opetuksen toteutumisen voidaan nähdä olevan riippuvainen sen toimijoista, koulun opettajista. Opetuskäytänteet ja toimintatavat heijastavatkin omaksuttuja taidekasvatusperiaatteita ja opetustoiminnan lähtökohtana ollutta taidekasvatuskäsitystä (Räsänen 2008, 16).

Tutkimuksen katseen suuntautuessa historiaan, suhteutan analyysissä esille nousevat havainnot oman aikansa taidekasvatuskeskusteluihin. Jotta Alangon opetus voidaan hahmottaa osana aikansa taidekasvatuksellista kenttää, tarkastelen analyysistä esille nousseita opetuskäytänteitä suhteessa 1900-luvun alun vuosikymmenien taidekasvatuskäytänteisiin. Alangon opetukselliset käytänteet johtavat siten osaltaan ymmärrykseen Alangon opetuksen taustalla vallinneista taidekasvatuskäsityksistä. Taidekasvatuskäsitysten hahmottamiseksi vertaan Alangon kirjeistä nousseita opetuksellisia huomioita suomalaisen taidekasvatuskentällä paljon vaikuttaneen kirjoittajan, Marjo Räsänen, taidekasvatusmalleihin. Taidekasvatusmallien avulla



voidaan erotella toisistaan poikkeavia kuvataiteen opetuksellisia käytänteitä, jotka määrittelevät opettajan taidekasvatuskäsitystä (Räsänen 2008, 79).

Tutkimus nostaa myös ajatuksia nykypäivän taideopettajuuteen, sen historiallisesta painotuksesta huolimatta. Kirjekurssi oli etäopetusta 1930- ja 1940-luvuilla. 2000-luvulla etäopetus on siirtynyt verkkoon ja teknologia on mahdollistanut erilaisia opetusmuotoja. Etäopettajuuden tapahtuessa paperisten kirjeiden kautta postitse tai sähköisesti internetissä, joutuu opettaja pohtimaan opetuskeinojaan, kun oppilas ja opettaja eivät kohtaa kasvotusten. Käsittelen tutkielman loppupuolella myös Uno Alangon etäopetuskeinojen herättämiä ajatuksia verkossa tapahtuvalle, nykypäivän etäopetukselle.

## 2 Tutkimuskohteen määrittely

### 2.1 A.B.C.-piirustuskoulu ja yliopettaja Uno Alangon opetus tutkimuksen kohteena

A.B.C.-piirustuskoulun yliopettajan, Uno Alangon, henkilökohtainen etäopetus on tämän tutkimuksen kohteena. Tutkin myös A.B.C.-piirustuskoulun toimintaa ja taustoja hahmottaakseni Alangon opetuskontekstia. A.B.C.-piirustuskoulu perustettiin Helsinkiin vuonna 1937 (Kontinen & Laajoki 2005, 10) tarjoamaan piirustuksen opetusta kaikenikäisille, sosiaaliseen luokkaan katsomatta. Kirjekurssimuotoinen opetus mahdollisti osallistumisen opetukseen asuinpaikkakunnasta riippumatta. (A.B.C.-piirustuskoulu 1938.) Helsinkiin perustetun A.B.C.-piirustuskoulun toiminta pohjautui Ranskassa, Pariisissa tuolloin jo 25 vuotta toimineen Ecole A. B. C. de Dessin opetustoimintaan. Suomen A.B.C.-piirustuskoulu perusti toimintansa samoihin opetusmenetelmiin kuin Pariisissa toiminut koulu. (Esittelylehden saatekirje. Uno Alangon arkistot. Kansallisgallerian arkistot, Kansallisgalleria.) A.B.C.-piirustuskoulun opetustoiminnasta vastasi yliopettajana vuonna 1937 aloittanut taiteilija Uno Alanko ja tässä tehtävässä hän jatkoi vuoteen 1939 asti (Alanko 1944, 6). Alanko oli vastuussa opetuksen käytännön järjestelyistä ja tämän lisäksi hän toimi myös aktiivisena opettajana koulussa. (A.B.C.-piirustuskoulu 1938, 28.) Alanko opetti piirustuskoulussa vuoteen 1941 asti, mistä kertovat Alangon lähettämät monet vastauskirjeet oppilailleen vielä kyseisenä vuonna.

### 2.2 Kansallisgalleria historiallisena toimijana

Kansallisgallerian arkistojen tarjotessa tutkimusmateriaalit tämän tutkimuksen toteutukseen, koen arvokkaaksi nostaa esille Kansallisgallerian toiminnan taustoja. Harju ja Ruohonen (2016, 31) ovat todenneet, että dokumentit, jotka ovat valikoituneet arkistoihin, ovat aina tallennusvaiheessa valitsijan tekemiä ratkaisuja. Samalla tavoin materiaali, joka on päätynyt tämän tutkimuksen aineistoksi on osa arvotettua valintaprosessia: joku on aikanaan kokenut nämä dokumentit säilyttämisen arvoisiksi ja emme voi tietää mitä kaikkea tuolloin on rajautunut aineistosta pois. Valinta on kuitenkin

toteutettu Kansallisgallerian toiminnan alaisena, joten Kansallisgallerian toiminnan intressien voidaan nähdä ohjaavan dokumenttien säilytystarvetta.

Kansallisgalleria on Suomen suurin taidemuseotoimija, joka perustettiin ylläpitämään Suomen kuvataiteen kansallista kokoelmaa, Ateneumin taidemuseota, Sinebryhoffin taidemuseota sekä nykytaidemuseota Kiasmaa. Kansallisgalleria on itsenäinen julkisoikeudellinen säätiö, jonka keskeisenä tehtävänä on kansalliskokoelmien ylläpito ja kehittäminen. Sen ydintehtäviin kuuluu myös taiteen vaikuttavuuden ja läsnäolon vahvistaminen osana suomalaista yhteiskuntaa. (Harju & Ruohonen 2016, 6.)

Suomen kansallisgallerian juuret ulottuvat 1800-luvulle, vuoteen 1846 asti, jolloin Suomen taideyhdistys perustettiin (Harju & Ruohonen 2016, 6). Suomen taideyhdistyksen perustaminen loi pohjan kansallisen kuvataiteen tuntemukselle ja kuvataiteen opiskelulle Suomessa. (Harju & Ruohonen 2016, 11). 1800-luvun loppupuolella organisaatio aloitti taidekokoelmien tutkimuksen, jonka myötä aloitettiin erilaisten dokumenttien eli kuvataideaineistojen järjestelmällinen kerääminen lähdemateriaaliksi. Taiteilijakirjeet, lehtileikkeet sekä valokuva- ja kirjakokoelmat tulivat näin ollen osaksi nykyisen Kansallisgallerian arkistoja. (Harju & Ruohonen 2016, 16.) Asiakirja-arkistot luetaan Kansallisgallerian kokoelmaan kuuluvaksi ja kirjasto- sekä lehtileikekokoelmat ovat kokoelman ulkopuolista materiaalia (Harju & Ruohonen 2016, 71).

Kansallisgallerian arkisto- ja kirjastomateriaali toimii merkittävänä lähdeaineistona muun muassa tutkimus- ja julkaisutyölle ja niiden vaikutus on laaja-alaista (Harju & Ruohonen 2016, 71). Suomessa ja ulkomailla on alun perin pyritty tuomaan taidekokoelmat sekä -näyttelyt ihmisten ulottuville (Pettersson 2004, 17). Kokoelmatoiminnassa keskeistä on aineistojen käytettävyyden ja saavutettavuuden parantaminen. Taidemuseon sosiaalisista ulottuvuuksista paljon kirjoittanut Marjatta Levanto (2004, 27) on todennut, että taidemuseon toiminta olisi perusteetonta ilman yleisöä, sillä silloin kokoelmat jäisivät vain varastoksi. Kansallisgallerian toiminta onkin keskittynyt palvelemaan kulttuuritarpeita, niin kansallisesti, kuin myös kansainvälisesti (Harju & Ruohonen 2016, 7).

## 3 Taidekasvatuksen historiallinen viitekehys

### 3.1 Länsimaisen taidekasvatuksen alkutaival

Taiteen opetuksen juuret johtavat länsimaisen kulttuurin kehtoon, Antiikin Kreikkaan. Taidekasvatuksen alkutaipaleelta on tietoa vain niukasti, sillä taiteilijan ammattia ja elannon hankkimista taiteilijana ei nähty sopivana ylempien sosiaaliluokkien lapsille. (Efland 1990, 8.) Taidekasvatuksen historia sijoittuikin pitkälti instituutioissa tapahtuneeseen taideopetukseen. Taiteeseen liittyvää kasvatusta on toteutettu jo keskiajalta, jolloin opetuksesta vastasivat muun koulutuksen ohessa kirkko ja sen papisto. Vielä keskiajan loppupuolella taiteen perusteiden hallinta ja sen välittäminen nuoremmille sukupolville siirtyi käsityöläisammattikuntien vastuulle. 1700- ja 1800-luvuille mentäessä lähinnä maallistunut hovi toimi perustettujen taideinstituuttien rahoittajana. (Efland 1990, 2.)

Taidekasvatuksen institutionaalistuminen selittääkin osaltaan opetuksen keskittymistä vain ylempien kansanluokkien saataville. Taidekasvatukseen liitetään elitistisiä piirteitä, jotka nousevat taiteen opetuksen historiasta (Efland 1990, 1). Taiteen opetuksen juuret ulottuvatkin pidemmälle ylempien kansanluokkien historiassa kuin alempien sosiaalisten luokkien historiassa. Elitistisen taide- ja makukasvatuksen tavoitteena oli parempi ymmärrys esteettisyyden merkityksistä. Ylemmät luokat pyrkivät erottautumaan alemmasta väestöluokasta ja tähän pyrittiin esteettisin eli ulkoisin merkein. (Pohjakallio 2006, 11.) Taidekasvatuksen alkutaival oli siten makukasvatusta, jonka pyrkimyksenä oli esteettisten arvojen omaksuminen.

Taidekasvatus alkoi kehittyä Euroopassa osaksi yleistä koulutusjärjestelmää 1800-luvun alkupuolella kun piirustustaidon merkitys nähtiin merkittävänä investointina teollisuuden kehitykselle. Piirustustaidon omaamista kansalaistaitona puollettiin siksi, että piirtäminen parantaa käsialaa, se on oleellinen teollisuudessa tarvittu taito ja sillä on ihmisille henkilökohtaista merkitystä. (Efland 1990, 73.)

Taidekasvatus on historiallisesti tarkasteltuna toiminut vallan välineenä ja sen kautta opitut taidot ovat tuottaneet taloudellista hyötyä. Taidekasvatuksen historiallista näkökulmaa paljon valottanut Pirkko Pohjakallio (2006) tuo esille myös sen, että taiteeseen liittyy monia arvoja, joiden tuottama hyöty ja pääoma ovat henkisiä ja

henkilökohtaisia. Niitä ovat muun muassa yhteisöllisyys, vapaus, oivaltaminen, intuitiivinen ymmärtäminen, ilo, huvi, aistillisuus ja nautinto. Hyötykeskeisyys, joka on ollut osa yhteiskuntaa 1600-luvulla kehittyneen kapitalistisen yhteiskunnan myötä, on kuitenkin pyrkinyt rajoittamaan näitä henkilökohtaista nautintoa tuottavia taiteen ominaisuuksia, sillä nautinto ei palvele tehokasta työntekoa. (Pohjakallio 2006, 11.)

### 3.2 Kansalle tarjotun piirustuksen opetuksen alku: Pestalozzin metodi

Sveitsissä 1700- ja 1800-lukujen vaihteessa toiminut poikakoulun opettaja Johann Heinrich Pestalozzi kehitti yhden ensimmäisistä piirustuksen opetuksen metodeista. Pestalozzin ideologia perustui luonnossa oppimiseen, koska hän uskoi, että kaikki ihmisen oppima perustuu aistihavaintoon, saksaksi *Anschauungen*. Pestalozzi julkaisi piirtämisen oppimiseen tarkoitettua oppaan, *ABC der Anschauung*, vuonna 1803 ja se sisälsi hänen kehittämänsä piirustuksen metodiikan. Hänen menetelmänsä perustui muiden piirustuksen oppaiden tavoin yksinkertaisiin geometrisiin muotoihin. (Efland 1990, 77–80.) ”Viivat, kulmat ja mutkat ovat pohja piirustustaidolle” (Pestalozzi 1801, Eflandin 1990, 80 mukaan). Efland (1990, 80) toteaa Pestalozzin menetelmästä, että nämä edellä mainitut ovat kaikkein yksinkertaisimpia visuaalisia muotoja. Pestalozzi otti kantaa akatemioissa järjestetyn piirustuksen opetuksen perustumisesta ihmishahmoon, joka on kaikkein vaikein piirustusaihe. Hänen metodinsa mukaan piirustuksen harjoittelun tuli alkaa yksinkertaisimmista muodoista ja siirtyä sitten askel askeleelta haastavampiin muotoihin. Pestalozzi haastoi metodillaan myös laajemmin perinteisen akateemisen piirustuksen opetuksen mallin, jossa piirustuksen opettelu aloitettiin objektin kokonaisvaltaisesta tarkastelusta. Hänen mukaansa objektit ja kaikki näkemämme voidaan hahmottaa linjoina, kaarina ja kulmina ja siten objektien muodostumista voidaan ”lukea” kuin aakkosia. (Efland 1990, 78–80.) Tähän piirtämisen lukemiseen viittasi myös kirjan nimi, *ABC der Anschauung*, joka voidaan kääntää suomeksi esimerkiksi *ABC näkemys* tai *ABC instituutio* (Efland 1990, 113).

Pestalozzi vaikutti aluksi pääasiassa Euroopassa. Hänen jalanjäljissään lähtivät kulkemaan piirustuksen opetuksen kollegat ja seuraajat, joiden mukana Pestalozzin piirustuksen opit kulkeutuivat valtameren yli Yhdysvaltoihin jo pian 1800-luvun alkupuolella (Efland 1990, 82). Yhdysvalloissa esimerkiksi William Bentley Fowle

kehitti piirustuksen opetusta ja hänen metodinsa perustui Pestalozzin tavoin geometriaan (Efland 1990, 74, 79). Pestalozzin piirustuksen opas ei siten jäänyt ainoaksi, vaan pian piirtämiseen ohjaavat oppaat alkoivat yleistyä erilaisilla painotuksilla niin Euroopassa, kuin Yhdysvalloissakin. Pestalozzin opas ei siten ollut ainut laatuaan, mutta sen vaikutus eurooppalaiselle taidekasvatuksen perinteelle oli erityinen ja se toimi perustavana teoksena monelle myöhemmin kehittyneelle piirustuksen opetuksen metodille (Efland 1990, 84–85). Tähän myöhemmin Pestalozzin perinteitä seuranneiden metodien ryhmään lukeutuu myös A.B.C.-piirustuskoulun käyttämä ranskalaislähtöinen metodiikka.

Pestalozzin piirustuksen opetuksen perinne saapui myös Suomeen osana 1800-luvulla perustettujen kansakoulujen opetusohjelmaa. Kansakoulussa piirustuksen opetus pyrki harjoittamaan havaintokykyä teollisuuden kehityksen asettamien vaatimusten mukaisesti ja opetus seurasi sveitsiläisen Johann Heinrich Pestalozzin 1700-luvulla kehittämän havaintopiirustusmetodin perinteitä. (Pohjakallio 2015, 13.) Suomalaisen taidekasvatuksen pioneeri Lilli Törnudd (1926, 13) kirjoitti Pestalozzin menetelmästä, että siinä oppiminen tähtäsi teknillisten valmiuksien kehittämiseen, mutta samanaikaisesti sen tuli kehittää myös oppilaan luonnetta ja tahdon lujuuutta. Kansakouluopetuksen tulikin ensisijaisesti palvella yhteiskunnan tarpeita ja siten pääsääntöisesti opetus tähtäsi työpiirustusten ja geometrisoivan piirtämisen hallintaan (Törnudd 1926, 13). Tähän tarkoitukseen Pestalozzin menetelmät sopivat saumattomasti.

Pestalozzi tarjosi uudenlaisen lähtökohdan piirtämiselle: Geometria toimi havainnollistavana välineenä luonnon kuvaamisessa ja piirustustaitoa ei kehitetty taiteen vuoksi vaan ajattelun taitojen kehittämiseksi. Metodien päämääränä ei ollut taiteilijuuden saavuttaminen vaan perustaitojen hankkiminen. Hän pyrki tarjoamaan metodin tavallisten opettajien käyttöön tavallisissa kouluissa. (Efland 1990, 83.) Selkeään metodiin perustuva piirustuksen opetus tavoitti koko kansan koulujen kautta. Metodi osoitti, että erityistä piirtämisen lahjakkuutta ei tarvittu, koska kaikki, jotka voivat oppia lukemaan voivat myös oppia piirtämään. Esitän, että Pestalozzin menetelmän suuntautuessa älyllisiin tavoitteisiin, piirustustaidon oppiminen rajautui teknisyyteen ja se alkoi pian palvella teollisuuden tarpeita. Piirustustaito suuntasi tehokkaan tuotannon takaamiseen, mikä aiheutti sen, että samalla esteettisyyden laatu heikkeni.

### 3.3 Taidekasvatuksen traditiot Suomessa

Taidekasvatusliikkeen synty liittyy teollisuuden kehitykseen, jolloin esteettisyyden ja kauneuden merkitys kärsi tehokkuuden kustannuksella. Englantilainen John Ruskin tarttui kuitenkin asiaan, sillä hän oli vahvasti sitä mieltä, että esteettisyyden näkemyksiä voidaan oppia (Efland 1990, 136). Taidekasvatusliike sai alkunsa 1850-luvulla hänen ajatuksestaan, jonka mukaan elinympäristön laatu teollistuvassa yhteiskunnassa voi kohota vain silloin kun ihmiset alkavat vaatia kauniimpaa elinympäristöä (Hassi 1997, 8). Taidekasvatuksen lähtökohtana oli antaa yksilölle valmiuksia kauneuden hahmottamiselle ympäristössä. Ruskin näki piirustustaidon menetelmänä, jolla kehittää näkemyksiä ja edesauttaa kauneuden havaitsemista. (Efland 1990, 136.) Samaan aikaan, teollistumisen myllerryksessä, esteettisemmän teollisuuden puolesta puhui englantilainen arkkitehti ja sosialisti William Morris. Yhdessä Ruskin sekä Morrisin ajatukset muodostivat vuonna 1851 vallankumoukselliset taideteollisuus- ja taidekasvatusliikkeet, joka levisivät ympäri Eurooppaa ja Amerikkaan asti samana vuonna Lontoossa järjestetyn maailmannäyttelyn johdosta. Ajatus taidekasvatuksesta rantautui myös Suomeen jo 1850-luvun aikana. (Hassi 1997, 8.)

Suomessa taidekasvatusta nimitettiin aluksi piirustukseksi ja nimensä mukaisesti siinä keskityttiin piirustustaidon opetukseen. Piirustuksen opettajien koulutus aloitettiin vuonna 1915 Helsingissä, Taideteollisuuskeskuskoulussa, joka oli osa Helsingin yliopistoa. Valmistuneet opettajat työskentelivät oppikouluissa, joissa koulutusta tarjottiin yhteiskunnan hyväosaisten perheiden lapsille. Oppikoulun piirustuksen opetuksen lähtökohtana oli 1800-luvun akateeminen taideopetus. Oppikoulujen opettajilta vaadittiin täten yliopistotasoisia opintoja. (Pohjakallio 2015, 13–14.) Kansakoulun piirustuksenopettajilla ei ollut vastaavaa koulutusta ja siten opetuksen taso ei pystynyt vastaamaan oppikoulussa saadun opetuksen tasoa. Kansakouluissa opetettiin käytännönläheistä piirustustaitoa, jota tuleva työväki tarvitsi kehittyneen käsityölaisteollisuuden alalla. (Pohjakallio 2006, 11, 13.) Kansakoulujen ja oppikoulujen piirustuksen opetus pohjautui erilaiselle piirustuksen opetuksen perinteelle, mutta molemmissa oppiminen perustui mallin jäljentämiseen. Oppikoulussa piirustuksen malleina toimivat vain antiikin veistoksista tehdyt kipsivalokset sekä mallipiirroset, kansakoulussa keskityttiin käytännönläheisempiin aiheisiin. (Pohjakallio 2015, 13.)

Suomessa 1800-1900-lukujen vaihteessa taidekasvatuksen kentällä tapahtui suuria muutoksia: tapa, jolla oppilaan kyky havainnoida ja nähdä käsitettiin, muuttui radikaalisti. Tähän muutokseen vaikuttivat psykoanalyysin psykologiatieteen kiinnostus lapsen tekemiin kuviin, sillä ne tarjosivat tietoa lapsuudesta ja ihmisen tiedostamattomasta (Pohjakallio 2015, 14). Psykoanalyysin keskiössä onkin mielikuvien leikki, joka nähdään myös taiteellisen ilmaisun lähtökohtana (Myyrä 2014, 42). Piirustuksen opetuksen tehtävänä, niin oppikoulussa kuin kansakoulussakin oli ollut opettaa oppilas näkemään ”oikein”, sillä hänen omaan havaintokykyynsä ei oltu luotettu. Vuosisadan vaihteessa opetus alkoi tukeutua oppilaan omaan havainnointiin sen sijaan, että ”oikea” osoitettiin hänelle. Tämä merkitsi oppilaiden yksilöllisyyden ja omaperäisyyden tiedostamista ja yksilöllisyyden huomioiminen nousi osaksi opetuksen käytänteitä. (Pohjakallio 2015, 14, 19.)

Taidekasvatuksen uudet suuntaukset 1900-luvun alkupuolella olivat kiinteästi sidoksissa eurooppalaisen sekä amerikkalaisen taidemaailman kehitykseen. Uusi luonnon muodoista ja kansallisten aiheiden kirjosta inspiraationsa saava koristeellinen tyyli, Art Nouveau, vaikutti laajalti ympäri Eurooppaa ja Yhdysvaltoja. Art Nouveau vaikutti taiteen joka haaralla, maalauksista arkkitehtuuriin ja grafiikasta muotoiluun. Taiteilijat tavoittelivat erityisesti koristeellisuutta. (Farthing 2010, 346.) Samaan aikaan piirustuksen opetuksessa haluttiin palata takaisin luontoon, taidekasvatusliikkeen ajatusten mukaisesti (Pohjakallio 2015, 14). Siten piirustuksen opetuksessa yleistyivät luonnonaiheiden kuvaaminen ja piirustustehtävät liittyivät usein luonnosta tehtyjen havaintojen muuntamiseen koristeaiheiksi (Pohjakallio 2015, 19).

Tämä kehityssuunta ei toki ollut sattumaa, vaan taidemaailman muutokset ja trendit näkyivät taiteen opetuksessa, sillä maailmalla kehittyviä piirustuksen opetuksen virtauksia seurattiin Suomessa 1900-luvun alussa ahkerasti. Tästä kertoo esimerkiksi Taideteollisuuskeskuskoulun ensimmäisen piirustuksenopettajien kouluttajan Lilli Törnuddin kirjoitus vuodelta 1907, *Piirustuksenopetuksesta ulkomailla*. Törnudd (1907) kuvaa piirustuksen opetuksen kehityksen suuntalinjoja Sveitsissä, Ranskassa, Itävallassa, Ruotsissa, Englannissa, Saksassa ja Amerikassa tarkasti ja kuvailevasti. Hän kirjoittaa havainnollisesti taidekasvatuksen tuulien yleisestä muutoksesta: ”Vanhat kaavat ja traditionit ovat murtuneet, ja nykyaikainen henkinen elämä on raivannut itselleen tien taiteen kaikilla aloilla. Yleisenä sotahuutona on kuulunut: Takaisin luontoon” (Törnudd 1907, 5). Taidekasvatuksen kehittyessä ja hakiessa suuntaansa myös länsimaisen



piirustuksen opetuksen perinteet huomioitiin ja alalla runsaasti keskustelua herätelty Lilli Törnudd arvioi vanhoja opetusmenetelmiä. Esimerkiksi Törnuddin (1926, 13) kuvatessa Pestalozzin havaintopiirustuksen menetelmää hän mainitsee, että piirustuksen opetuksen tulokset jäivät usein mittaussopillisen muotokulttuurin tasolle. Tällä hän kenties viittaa luovuuden puutteeseen, jonka merkitys oli kasvanut 1900-luvulle tultaessa ja taidekasvatuksen muututtua entistä yksilökeskeisemmäksi.

Törnudd kirjoitti ja julkaisi 1900-luvun alkuvuosina useampia tekstejä taidekasvatukseen liittyen kuten: *Piirustuksen opetuksesta ulkomailla* (1907), *Näkemisestä* (1908, Stylus-lehdessä), *Taideopetuksesta* (1922, Stylus-lehdessä) sekä *Kuvaanto-opetuksen metodiikka* (1926). Hänen kirjoituksistaan voidaan nähdä, kuinka hän puhuu tutkivan ja havainnoivan taidekasvatuksen puolesta. Törnuddille eräs ominainen opetuskeino oli myös yhdistää kuvataidekasvatuksen sisältöjä musiikkiin ja musiikilliseen termistöön (Muukka-Marjovuori 2014, 30). Sederholm (2015, 60) toteaa, että Törnuddin kasvatusnäkemykset olivat ennen kaikkea funktionaalisia ja siten Törnuddin mukaan taidekasvatuksessa ei tullut keskittyä jo valmiiden kaavamaisten ornamenttikuvioiden piirtämiseen eli ”vääristellyn luonnon” piirtämiseen. Vaikka Törnuddin taidekasvatuslähtökohdat olivat juuri koristeellisen Art Nouveau -tyylin mukaisesti koristeellisten luonnonmuotojen havainnoinnissa, tuli lapsen piirustustaitoja kehittää vain oikean ja todellisen havainnon kautta (Sederholm 2015, 60). Törnudd (1907, 5) toteaa kirjan alussa, että piirustuksen opetuksen kehittämistyö perustuu ulkomaiseen liikkeeseen, joka on yleisesti hyväksytty taidekasvatuskentällä. Näen, että puhuessaan ulkomaisesta liikkeestä Törnudd todennäköisesti viittaa Josh Ruskin ja William Morrisin johtamaan taidekasvatusliikkeeseen. Tämä kertoo siitä, että alankehitys tunnettiin hyvin myös Suomessa.

Törnudd pyrki *Piirustuksen opetuksesta Ulkomailla* -teoksen avulla saavuttamaan mahdollisimman suuren joukon taidekasvattajia, sillä siihen hän oli koonnut keskeisimmät taidekasvatusaatteet maailmalta ja kyseisessä teoksessa ne esitettiin suomen kielellä, joten piirustuksen opettajan ei tarvinnut painia kielimuurin kanssa (Törnudd 1907, 5). Törnudd toikin tekstissään ilmi taidekasvattajan roolin ja sen mitä häneltä odotettiin: opettajan oli oltava tietoinen ja ajan tasalla alalla tapahtuvasta kehityksestä (Sederholm 2015, 60, 63).

Suomessa toimi 1900-luvun alussa useita edistysmielisiä ja urauurtavia taidekasvatuksen teoreetikoita, joiden tutkimus ja kirjoitukset vaikuttivat epäilemättä suomalaisen taidekasvatuksen kehitykseen vuosisadan alussa. Lilli Törnudd oli ennen kaikkea kuvataideopettaja ja hänen lähestymistapansa kuvataidekasvatukseen oli käytännönläheinen. Hänen toimiessaan piirustuksen opettajien kouluttajana hän välitti omia taidekasvatuskäsityksiään ja tietoaan suoraan kuvataidekasvatuksen kentälle.

Tieteellisemmistä ja taidekeskeisemmistä lähtökohdista asiaa lähestyi Fredrik Lindström, joka vahvisti osaltaan eurooppalaisten taidekasvatusaatteiden asemaa Suomessa 1900-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä. Lindströmin ensimmäinen taidekasvatuskirjoitus, *Mitä korkeakouluopetus voi tehdä taiteellisen maun kasvattamiselle*, onkin jo vuodelta 1899. Lindström mainitsi artikkelissaan myös ruotsalaisten taidekasvattajien Ellen Keyn sekä Carl G. Laurin ajatuksia. Artikkelin oli kansainvälisiä taidekasvatusaatteita esittelevä ja niiden merkityksiä pohtiva. Lindström julkaisi useita taidekasvatuksen liittyviä kirjoituksia ja hänen tavoitteenaan oli herättää aktiivista keskustelua aiheesta. Lindström uskoi, että taidekasvatus kuuluu koko kansalle ja hänen mukaansa taiteella on merkittävä rooli sosiaalisten luokkien yhdistämisessä. (Mannila 1992, 31–33.) Myös piirustuksen opetukseen kattavuuteen haluttiin lisäkeinoja ja vuonna 1932 julkaistiin Rauha Sauramo Oksasen kokoama piirustusopas (Gullstén 1992, 39–41). A.B.C.-piirustuskoulun kirjekurssitoiminta näyttäytyy osana tätä tarvetta löytää erilaisia keinoja piirustuksen opetuksen järjestämiselle. Piirustuskoulun toiminnan alkaessa 1937 Oksasen piirustusopas oli viisi vuotta vanha, mutta kysyntää erilaisille taideopetuksen muodoille näytti olevan edelleen. Taidekasvatuskeskustelu herätti siten runsaasti ajatuksia ja sai huomiota 1900-luvun alussa.

Taidekasvatuskeskustelussa näkyvillä olivat myös Juho A. Hollon kannanotot ja ajatukset taidekasvatuksesta. Hollo oli kasvatus- ja opetusopinprofessori (A.B.C.-piirustuskoulu 1938, 12), joka kirjoitti taidekasvatuksesta paljon 1900-luvun alun vuosikymmeninä. Hän kirjoitti kirjan *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen* vuonna 1917, jossa hän tuo esille esteettisen kasvatuksen tärkeyttä. Hän otti kantaa muun muassa kasvatukseen ja taiteen suhteeseen, sillä hänen mielestään taidekasvatuksessa itse kasvatus jäi taiteen varjoon. Taiteen ollessa liian vahvasti opetuksen ytimessä, opettajien henkilökohtaiset mieltymykset korostuivat liiaksi opetuksessa. Hollo käsitteli taidekasvatusta eräänlaisensa aatteena tai ideologiana, joka muodostaa kokonaisuuden omine käsitteineen, ongelmineen ja ratkaisuineen. (Niiniskorpi 2005, 44–45.) Hänen

ajatuksensa taidekasvatuksesta olivat hyvin teoreettisia, mikä erosi suuresti esimerkiksi Törnuddin lähestymistavasta taidekasvatukseen. Törnuddin opetus oli konkreettista eikä hän pyrkinyt käsitteellistämään omia työtapojaan (Muukka-Marjovuori 2014, 30). Törnuddin käytännönläheisyys tarjoaa tämän tutkielman analyysille luontevan kontekstin, jossa aikalaiset taidekasvatuskäytänteet ovat hyvin havainnoitavissa. Tämän vuoksi havainnoin Alangon opetuskäytänteitä suhteessa 1900-luvun alkupuolen taidekasvatuskontekstiin, jota olen valottanut erityisesti Törnuddin ajatusten pohjalta.

Niin kutsuttu taidekasvatuksen kultakausi osui Suomen sortovuosien ajalle (vuodet 1899–1905 ja 1908–1917) ja sen vaikutusvoima perustui kansallisen kulttuurin vahvistamiseen. Kansallisten taidekasvatustieteiden löytäminen oli osaltaan mukana luomassa itsenäistä Suomea. Siten taidekasvatuksen voima liittyi ajan ideologioihin, kuten symbolismiin ja kansallisromantiikkaan. Näiden ideologioiden häilyessä myös taidekasvatuskeskustelu ei enää ollut yhtä suuren huomion keskellä. Onkin esitetty, että taidekasvatuksen kultakausi päättyi 1910-luvun loppuvuosina. Myöskään Lindström, joka oli julkaissut aiheesta runsaasti, ei kirjoittanut aiheesta vuoden 1918 jälkeen. (Mannila 1992, 31–32.) Vähäisemmästä keskustelusta huolimatta taidekasvatus ei jäänyt paitsioon, vaan se oli saanut vankan pohjan osana suomalaista kulttuuria.

### 3.4 Taidekasvatuksen traditiot Ranskassa

Ranskassa koulun piirustuksen opetuksen akateemiset traditiot vievät kauas historiaan, 1700-luvulle asti (Törnudd 1907, 11). Ranskassa taideinstituutit saivat Eflandin (1990, 35) mukaan alkunsa jo 1600-luvun puolella, kun maalauksen ja veistotaiteen akatemia perustettiin vuonna 1648. Akatemiassa tuotettiin valtiovaltaa nostattavaa ja sen voimallisuutta esittävää taidetta ja akatemia oli vastuussa laadukkaasti taiteen tuottamisesta (Efland 1990, 35, 38). Myös taidekasvatusohjelma aloitettiin akatemian toimesta. Opetuksen keskiössä olivat perspektiiviopin, geometrian, anatomian ja maalausten analysoinnin sisällöt. (Efland 1990, 36–37.) Akatemia laajensi taidekoulutusta myös työvälille eli heille, jotka työskentelivät valtion koristetaidetta valmistavissa tehtaissa. Työvälille tarjottu taideopetus oli pitkälti sama kokonaisuus, jota akatemiassa opiskeleville taiteilijoille tarjottiin. (Efland 1990, 40.) Taiteen asema

kasvatuksen ja opetuksen piirissä sai siis jalansijaa Ranskassa jo pari vuosisataa ennen kuin taidekasvatusliike nousi erityiseen tarkasteluun Suomessa vasta 1900-luvun alussa.

Kansalaisten piirustustaidon kehittämisen puolesta heräsi myös keskustelua 1600-luvulla Ranskassa. Teoksessa *Some Thoughts Concerning Education* (suom. Joitakin ajatuksia koulutuksesta) englantilainen filosofi John Locke kirjoitti, että ”piirtotaito on toivottavaa myös herrasmiehille, erityisesti heille, jotka matkustavat, sillä piirustustaidon omaava voi ikuistaa näkemänsä asiat täsmällisemmin kuin kirjoittamalla niistä” (Locke 1963, Eflandin 1990, 40 mukaan). Locke ei kuitenkaan antanut arvoa taiteellisille tavoitteille piirtämisessä (Efland 1990, 40). Piirustustaito nähtiin siten suosittavana välineellisenä taitona kansalaisille, jonka avulla voitiin välittää informaatiota.

1900-luvun alkuvuosina eurooppalaisen taidekasvatuksen kentällä tapahtuvaa kehitystä selvensi Lilli Törnudd (1907, 11), joka totesi ranskalaisesta taiteen opetusohjelmasta, että oli omituista, kuinka tiiviisti koulujen oppijaksot liittyvät käytännölliseen elämään. Ranskassa muistinvaraisella piirustuksella oli erityistä painoarvoa piirustuksen opetuksessa: ”Sen avulla oppii jotenkin pian piirtämään ihmisruumiin yhtä vähällä henkisellä ponnistuksella kuin aakkoset” (Törnudd 1907, 11). Tämän laajemmin Törnudd ei kuitenkaan avaa opetusmetodeja tai tekniikkaa, jota hän vertaa aakkosten opetteluun.

Ranskalaisissa kouluissa seurattiin samaa opetusmenetelmää riippumatta siitä mihin ammattiin oppilaat olivat valmistumassa tai mikä heidän sosiaalinen asemansa oli. Taideopetuksessa käytettiin hyväksi malliesineitä taidehistorian useilta aikakausilta ja varakkaampiin kouluihin kuului myös taidekokoelmia, joiden avulla voitiin kehittää oppilaiden estetiikan tajua. 1880-luvulla myös plastinen muovailu oli tullut osaksi kouluopetusta, sillä piirtämisen oppimisen edellytyksenä nähtiin myös kyky osata muovailla kolmiulotteisia esineitä. (Törnudd 1907, 11.)

Ranskan taidekasvatuksen kehityksessä voidaan havaita ajan trendien, kuten Art Nouveaun, läsnäolo. Viimeisimpänä uudistuksena Ranskan kuvataideopetuksessa hän mainitsee opetuksen muuttumisen luontokeskeisemmäksi ja värien käytön aloittamisen opetuksessa (Törnudd 1907, 13). On huomioitava, että Törnudd julkaisi tämän teoksen *Piirustuksen opetuksesta ulkomailla* jo vuonna 1907, minkä vuoksi ranskalaisen taidekasvatustehistorian selonteko jää 1900-luvun alkupuolelle. Törnudd tai muut suomalaiset taidekasvattajat eivät kirjoittaneet ranskalaisesta taidekasvatuksen perinteestä enää tämän jälkeen 1900-luvun alkupuolella.

### 3.5 Traditioiden eroja ja yhtäläisyyksiä

A.B.C.-piirustuskoulun toiminnan pohjautuessa ja Alangon opetustoiminnan sijoituessa ranskalaisyntyisen taidekasvatuksen perinteen osaksi koen merkitykselliseksi pohtia suomalaisten taidekasvatuksen traditioiden suhdetta ranskalaisiin taidekasvatuksen lähtökohtiin.

Taidekasvatuksen alkuaskelia tarkastellessa voidaan huomata, että Ranskan ja Suomen taidekasvatukselliset juuret eroavat toisistaan paljon. Ranskassa taidekasvatus oli ottanut ensi askeleensa jo 1600-luvun puolella kun taas Suomessa taidekasvatusta sisällytettiin koulutukseen piirustustaidon opetuksen muodossa vasta 1800-luvun puolen välin jälkeen. Ranskassa 1600-luvulla taideopetusta tarjottiin työväelle samoilla sisällöillä, joita kuvataiteilijaopiskelijoille opetettiin. Tehtäviä ei siten oltu räätälöity erityisesti työn vaatimusten mukaisiksi. Tämä kaikille yhteisen taidekasvatuksen tarjoamisen perinne näyttää kantaneen ranskalaisessa taideopetuksessa myös 1900-luvulle asti: Törnudd kirjoitti vuonna 1907, että taiteen opetukselliset sisällöt olivat ranskalaisessa taidekasvatuksessa kaikille samat. Suomessa taidekasvatus kehittyi tukemaan työväen osaamista osana kansakoulun opintoja vasta 1800-luvun kuluessa ja sen tarkkakatseisena suuntana oli teknisen piirtotaidon opettaminen, joka palvelisi kehittyvää teollisuutta. Suomessa koulujärjestelmän jakautuneisuus oppikouluihin ja kansakouluihin vaikutti myös merkittävästi taidekasvatuksen lähtökohtiin ja siten taidekasvatus ei Suomessa seurannut yhtä yhteistä opetuskokonaisuutta. 1900-luvulla taidekasvatus näyttäytyikin siten hyvin erilaisena Ranskassa ja Suomessa.

Taidekasvatuksen historiasta voidaan löytää myös selkeä yhtäläisyys: taidekasvatuksen alkutaipaleelta löytyy samankaltaisia perusteluita Ranskassa sekä Suomessa. Taidekasvatuksen perimmäiset perustelut nousivat molemmissa maissa ammattitaitoisemman työväen tarpeesta. Toki työnkuva 1600-luvun Ranskassa erosi oleellisesti 1800-luvun teollistumisen tuomista tarpeista, mutta silti sen tarkoituksena oli palvella aikansa teollisuuden kehitystä. Piirustuksen opetuksen sveitsiläiset perinteet toimivat todennäköisesti juuri näiden ajassa kehittyvien teollisuuden askelien asettamissa rajoissa. Pohjakallio (2006, 11) on todennut, että kasvatus ja siten koulutus, jonka piirissä kasvatusta tapahtuu, elävät historiallisen muutoksen ja muuttuvien valta-asemien mukana. Tästä johtuen piirustuksen opetus kehittyi mekaaniseksi ja tekniikkakeskeiseksi, kun teollisuus nousi valta-asemaan.

Törnudd (1907, 12) puhui myös siitä kuinka Ranskassa taideopetuksen perinne pohjasi mallista piirtämiseen. Oppilaiden esteettistä silmää pyrittiin kehittämään kauniita taidehistoriallisia esineitä kopioimalla. Tässä oli kyse akateemisen piirustustaidon perinteen läsnäolosta kaikessa ranskalaisessa taideopetuksessa. Akateemisen piirustustaidon perinne toteutui myös suomalaisten oppikoulujen kuvataidekasvatuksessa (Pohjakallio 2015, 13).

Taidekasvatuksen suuresti eroaviin taustoihin vaikuttaa myös taide-elämän aktiivisuus Ranskassa ja Suomessa menneinä vuosisatoina. Suomalaiset taiteilijat lähtivät 1850-luvulla taideopintoihin Pariisiin, Ranskan pääkaupunkiin, joka oli Eurooppalaisen korkeakulttuurin keskus. Pariisista tulikin suomalaisten taiteilijoiden suosima opintokaupunki 1850-luvun lopulla ja näin eurooppalaisen taiteen vaikutukset heijastuivat suomalaiseen taidehistoriaan vahvasti (Bäckström ym. 1989, 112). Taidevirtaukset tulivat tällä tavoin Suomeen taiteilijoiden kautta, mutta taideinstituutio ei ollut yhtä vahva Suomessa kuin Ranskassa. Taidekokemuksen kiinteästä yhteydestä elämään puhuu myös Stanislaw Rodziński (2010, 82), joka on todennut, että kaikki ympärillä tapahtuva ja myös kulttuuri jonka keskellä eletään, tulee erottamattomaksi osaksi ihmistä. Hän summaa, että elämäkokemus on sama asia kuin taidekokemus (Rodziński 2010, 83). Näihin taustoihin perustuen näen, että taide oli luonnollisesti vahvemmin läsnä ranskalaisten arjessa sen kulttuurisen merkittävyyden kautta. Siten myös taidekasvatuksen rooli saattoi luonnollisesti olla näkyvämmässä ja arvostetummassa asemassa Ranskassa kuin Suomessa.

### 3.6 Aikuiskasvatuksen kehitys Suomessa

Koulu-nimityksestään huolimatta A.B.C.-piirustuskoulun toiminta perustui harrastuneisuuteen ja vapaa-ajalla toteutettuun itsenäiseen opiskeluun. A.B.C.-piirustuskurssi oli myös suunnattu kaikenikäisille ja tästä syystä suurin osa opiskelijoista oli aikuisia (Oppilasluettelo, 1939. Uuno Alangon arkistot. Kansallisgallerian arkistot, Kansallisgalleria). Aikuisille suunnatun opetuksen ja vapaa-ajalla toteutuneen opetustoiminnan historiallisen kehyksen hahmottaminen Suomessa luo kehykset A.B.C.-piirustuskoulun toiminnalle.

Aikuiskasvatuksen tarve nousi Euroopassa ja myös Suomessa pinnalle 1800-luvun aikana. Koulutuksen merkityksellisyys oli nostanut päätään jo 1500-luvulta alkaneen modernisaation myötä ja 1700-luvun kansan valistusihanteet toimivat koulutuksen tarpeen alkusysäyksenä. Myös kansallisromanttinen ajattelu, jonka ihanteena oli yhtenäinen ja ainutlaatuinen kansakunta nousi 1800-luvulla läntisessä kulttuurissa. (Koski 2011, 159.) Kansan kasvatustarpeet nähtiin merkittävänä osana kansallisvaltion rakentamista (Silvennoinen 2012, 307). Käytännössä koulutus eriytettiin eri säätyluokille ja sosiaalisesti eri asemassa oleville kansalaisille tarjottiin erilaista opetusta. Oppikoulujen ei nähty sopivan talonpoikaiston lapsille, sillä opetus olisi saattanut ohjata heidät kauas omasta elämänpiiristään ja säädystään. Tämän pohjalta kansanopisto sai alkunsa 1860-luvulla. Kansanopiston uskottiin toimivan riittävän yleissivistävänä koulutuksena ja sen kautta kansalaiset pysyisivät myös omassa säädysään. (Ahonen 2011, 435.) Kosken (2011, 162–164) mukaan vähäosainen kaupunkien ja maaseutujen köyhä kansanluokka jäi kuitenkin vielä pitkälti koulutuksen ulkopuolelle, kunnes tämä yhteiskuntaluokka siirtyi kaupunkien taajamiin teollisuustyöväestöksi. Työväenopisto perustettiin siten sivistämään kaupunkien työläisiä (Ahonen 2011, 432).

Kansanopisto syntyikin palvelemaan maaseudun työläisiä ja työväenopistojen koulutus suunnattiin kaupunkien työläisille. Kansanopistojen lisäksi sivistystoimintaa alkoivat järjestää myös erilaiset yhdistykset ja organisaatiot, jotka pyrkivät koulutustoiminnallaan niin ikään sivistyneen, itsensä hallitsevan ja paikkansa yhteiskunnassa tietävän ihmisen kasvattamiseen (Koski 2011, 163). Historiallisesti tarkasteltuna aikuiskasvatusta leimaa sen esiintyminen holhoamisen välineenä (Silvennoinen 2012, 319).

### 3.7 Kuvataideopettajuus 2000-luvulla

Kuvataideopettajuus on muuttunut vuosien saatossa. Opetusajattelu, opettajien koulutus ja kuvataideoppiaine itsessään ovat kokeneet muutoksia yhteiskunnan kehityksen myötä. Tästä muutoksesta konkreettisenä esimerkkinä toimii kuvataideoppiaineen nimen muutokset, jotka ovat kuvastaneet suhdetta oppiaineeseen ja sen opettussisältöjen muutokseen.

Taidekasvatus kulki alkutaipaleellaan nimellä piirustus. Toisen maailmansodan jälkeen taideopetus sai uuden nimen: kuvaamataito. Vuonna 1999 kuvaamataidon oppiaineniimi

muutettiin kuvataiteeksi, jona se edelleen tunnetaan. (Pohjakallio 2005, 29; Pohjakallio 2006, 11,13.) Taidekasvatuksen historiallisia näkökulmia runsaasti valottanut tutkija, Pirkko Pohjakallio (2006) on tarkastellut kuvataideoppiaineen identiteetistä käytävää keskustelua 2000-luvulla. Hän nostaa esille erityisesti sen, että opettajat ovat todenneet, ettei nimen muutoksille ole esitetty virallisia perusteluja. Hänen mukaansa eräs opettaja totesikin, että ”Taiteesta puhuminen kumoaa -- piirustuksen opetuksen haamuja, jotka leijuvat edelleen oppiaineemme yllä” (Pohjakallio 2006, 17). Pohjakallio (2005, 29) esittääkin, että oppiaineen nimen muuttamisella taidosta taiteeksi, tavoiteltiin oppiaineen statuksen nostamista. Nykyinen termi ”kuvis” on puolestaan vakiintunut yleiseen käyttöön vuosien aikana ja kyseinen nimi on huomattavasti väljempi kuin esimerkiksi oppiaineen ensimmäinen nimitys, piirustus. Yhdistyväthän nykyisessä kuvis-nimessä sanat kuva sekä visuaalinen. (Pohjakallio 2015, 9.) Pohjakallio (2006, 13) toteaa myös, että kuvataidekasvatuksen nimen ja identiteetin pohdinta ei ole rajoittunut vain Suomeen, vaan se on puhuttanut myös kansainvälisesti.

Nimen muutos ei ole suoraan määrittämässä oppiainetta, mutta näen että se voi välittää arvokasta informaatiota oppiaineen merkityksestä ja taidekasvatuksen kehityksestä yhteiskunnan mukana. 2000-luvulla kuvataidekasvatusta lähestytään luonnollisesti erilaisesta näkökulmasta kuin 1900-luvulla. 2000-luvun kuvataidekasvatusta on esimerkiksi mallinnettu siten, että käytännön toimintaa on kuvattu malleina (Räsänen 2008; 2011) ja opetustoiminta saattaa tapahtua täysin teknologiaan tukeutuen, etäopetuksena verkossa. Nämä nykypäivän näkökulmat voivat tarjota lähestymistapoja Alangon piirtämisen opetuksen toteutumiseen.

### 3.7.1 2000-luvun taidekasvatusajatuksia: Marjo Räsänen taidekasvatusmallit

Marjo Räsänen on kirjoittanut aktiivisesti taidekasvatuksesta, muodostaen malleja, jotka havainnollistavat kuvataidekasvatuskentän ilmiöitä. Räsänen on lähestynyt esimerkiksi taidekasvatuksen käytänteitä teoreettisesti luodakseen selkeän kuvauksen erilaisista taidekasvatuksellisista lähestymistavoista. Räsänen viittaa näihin taidekasvatuksellisiin käytännön lähestymistapoihin taidekasvatusmalleina (Räsänen 2008, 80; Räsänen 2011, 139). Mallit toimivat opettajan tukena monipuolisten taidekasvatuksen toteuttamiseksi (Räsänen 2008, 79) ja ne on suunniteltu erityisesti perusopetuksessa sekä kuvataidekoulujen ja lukioden opetuksessa hyödynnettäviksi (Räsänen 2008, 8–9).



Taidekasvatustalleissa Räsänen (2008, 80) on pyrkinyt havainnollistamaan sitä, mitkä taide- ja kasvatustallemykset yhdistyvät eli integroituvat toteuttaen tietynlaista käytännön toimintaa. Käytännön taideopetuksen taustalla on aina taidekäsitys, joka voi olla tiedostamaton tai tiedostettu (Räsänen 2008, 14). Se millaisia näkemyksiä opettaja omaa muun muassa kasvatuksesta, kuvallisesta kehityksestä ja taiteesta muodostavat näkemyksiä taiteen oppimisesta. Nämä näkemykset puolestaan todentuvat käytänteiksi taideopetuksessa. (Räsänen 2008, 16).

Taidekasvatustalleja on neljä: jäljittely, visuaalinen kulttuuri, muoto ja itseilmaisuus. Niitä määrittelevät paljolti opettajan omaksumat taideteoriat sekä näkemykset niin kutsutusta taidetiedosta. (Räsänen 2008, 79–80.) Havainnoituani taidekasvatustalleja ja mallien sisältämiä taidetiedon osa-alueita, huomasin, että taidetiedon osa-alueet ja taidekasvatustallien sisällöt vastaavat pitkälti toisiaan. Räsänen (2011, 139) hahmottelee taidetiedon koostuvan neljästä toisiaan täydentävän tiedon alueesta, jotka ovat: havainnot, muodot, tunteet tai/ja kulttuuriset symbolit. Nämä taidetiedon osa-alueet ohjaavat taideopettajan opetustoimintaa (Räsänen 2011, 139) ja tästä johtuen näen, että taidetiedon osa-alueet kertovat suoraan taidekasvatustallien käytännöntoteutumisesta. Lähestyn Räsänen taidekasvatustalleja havainnoimalla ensin käytännötoimintaa eli taidetietoa, joka avaa kunkin taidekasvatustallin toteutumista käytännön tasolla.

Taideopettajalle, joka korostaa havainnon merkitystä oppimisessa, on tyypillistä toimia niin, että hän opettaa oppilaan omakohtaisen havainnoinnin kautta. Hän toimii opetuksessaan näin, sillä hän uskoo, että suora ympäristön havainnointi kehittää ja syventää oppilaan todellisuuden käsitystä. (Räsänen 2011, 140.) Tämä ympäristön havainnointi on pohjana jäljittelevälle taidekasvatustallille. Tämän taidekasvatustallin taustalla on klassisen taidekoulutuksen traditio, jossa tärkeintä on oppia kuvaamaan ilmiötä mahdollisimman tarkasti. (Räsänen 2008, 80.)

Taideopettaja, joka painottaa tunteiden merkitystä taiteen kentällä, näkee itseilmaisun keskeiseksi taiteen opetuksessa. Hän uskoo, että itseilmaisuus ja oman sisäisen todellisuuden tutkiminen on keino jäsentää itseään osaksi maailmaa. (Räsänen 2011, 140.) Tällöin taidekasvatustallina on luonnollisesti itseilmaisuus, jossa opetus suunnitellaan oppilaan persoonallisuuden kasvua tukevaksi ja oppilaiden erilaiset taustat ovat huomioituina. Tunteiden merkityksen ollessa keskeistä, tämä taidekasvatustalli edustaa ekspressiivistä taidenäkemyä. (Räsänen 2008, 82.)

Taideopettaja voi lähteä opetuksessaan liikkeelle myös muodon tutkimisesta. Tällöin jokin kulttuurinen symboli tai käsitejärjestelmä on opetuksessa tarkastelun kohteena ja opetuksessa tutustutaan tämän ulkomuodon esittämiseen. (Räsänen 2011, 140.) Tämä muodon tarkkailu vastaa luonnollisesti taidekasvatusmallia, jota Räsänen nimittää muodoksi. Opetus on silloin suunniteltu niin, että oppilas oppii kuvan tekemisen taitoja. Tämä taidekasvatusmalli on lähellä jäljittelyn taidekasvatusmallia, mutta tässä kuvaamisen taito ja jonkin tekniikan oppiminen ovat pääasiassa, minkä vuoksi kuvattavan aiheen sisältö jää sivuseikaksi. Opettajan toiminta perustuukin tällöin formalistiseen taidekäsitteeseen eli tavoitteena on puhtaasti tekniikoiden hyvän hallinnan oppiminen. (Räsänen 2008, 81.)

Taideopettaja, joka käyttää opetuksen lähtökohdaksi kulttuuristen symbolien tarkastelua, ottaa lähtökohdaksi tieteenalakohtaisen symbolin tai käsitejärjestelmän sekä muita kulttuurisia merkitysjärjestelmiä, jolloin näkökulmasta tulee vertaileva (Räsänen 2011, 140). Taidekasvatusmallina on tällöin visuaalinen kulttuuri, jossa kuvataiteen eri osa-alueita lähestytään kulttuurisina ilmiöinä. Opettaja suunnittelee opetuksensa siltä pohjalta, että oppilas oppii kuvakulttuurin monilukutaitoa. Opetuksen kautta oppilas voi oppia ymmärtämään itseään suhteessa ympäröivään maailmaan. (Räsänen 2008, 83.)

Taidekasvatusmallit eivät käytännössä esiinny yksinään, sillä taideopetus koostuu kerroksista, jossa opetuksen eri osa-alueet limittyvät ja yhdistyvät toisiinsa muodostaen erilaisia opetuskokonaisuuksia (2008, 15). Käytännön opetustyössä ei siten voida luoda selkeää rajaa sille, minkä yhden taidekasvatusmallin mukaisesti opettaja toimii ja johon kaikki opetustoimet voitaisi sisällyttää. Mielestäni Räsänen mallit auttavat hahmottamaan opetustoimintaa helpommin kokonaisuuksina kuin yksittäisinä toimintatapoina.

### 3.7.2 Etäopetus ja ei-paikkasidonnainen oppiminen

A.B.C.-piirustuskoulun toiminnan perustuessa kirjeitse etäopiskeluna suoritettaviin tehtäviin ja ohjeiden antoon koen tärkeäksi käsitellä myös ei-paikkasidonnaisen oppimisympäristön merkitystä taideoppimiselle ja -opettamiselle. Oppimisympäristöt ovat muovautuneet esimerkiksi teknologian nousun myötä 2000-luvulla tarjoten erilaisia opetusmuotoja. Verkossa tapahtuvasta virtuaaliopetuksesta onkin tullut luonnollinen osa arkea (Mäkitalo & Wallinheimo 2012, 11). Tämä on mahdollistanut opetuksen

järjestämisen siten, että opettaja ja oppilas eivät ole sidottuina yhteen paikkaan, vaan etäopetus ja etäoppiminen voivat tapahtua samanaikaisesti esimerkiksi kotoa käsin.

Etäopettajuutta tutkinut Maire Syrjäkari (2007) on väitöskirjassaan selvittänyt verkossa toimineiden ohjaajien etäopetuskokemuksia. Syrjäkarin tutkimus ei sijoitu suoraan kuvataidekasvatuksen kentälle, sillä hän tutki opettajien ohjauskokemuksia monitieteellisellä Akateemiset opiskelutaidot-verkkokurssilla. Opettajien kokemukset etäopetustoiminnasta antavat kuitenkin kuvaa siitä, mitä haasteita verkossa toimiva etäopettaja voi kohdata.

Syrjäkari (2007, 213–214) toteaa, että verkossa toteutettava opetus vaatii ohjaajalta asenteellista avoimuutta sekä monenlaisia tietoja ja taitoja, jotka kehittyvät kokemuksen myötä. Kokemustakin omaavat etäopettajat ilmaisivat tarvitsevansa lisätukea opetuksen toteutuksessa, mutta tuen tarve vaihteli paljon. Lisätuki saattoi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opettaja toivoi keskustelukumppania, jonka kanssa keskustella omista ideoista. (Syrjäkari 2007, 216) Verkossa tapahtuvan opetustoiminnan kautta ohjaajat olivat kuitenkin kokeneet opiskelijat läheisiksi ja ohjauksessa opiskelijat kohdattiin vahvemmin yksilöinä kuin kokonaisena ohjattavana ryhmänä (Syrjäkari 2007, 212). Syrjäkari (2007, 210) nostaa esille myös, että opiskelijat kokivat merkitykselliseksi sen, että kurssin suorittamisessa apuna heillä oli etäopettaja joka tuki kurssin suorittamista.

Ei-paikkasidonnaisen opetuksen vaikutus opiskelumotivaatioon tarjoaa myös mielenkiintoisen näkökulman etäopetukseen. Paikkasidonnaisuuden merkitystä oppimisen motivaation ja kiinnostuksen kannalta osoittaa esimerkiksi Phivi Antonioun tutkimus vuodelta 2010. Haastattelututkimuksessaan hän tutki lasten motivaatiota ja kiinnostusta vapaaehtoisessa kuvataidetoiminnassa. Antonioun selvitti kreikkalaisten alakouluikäisten lasten esteettisyyden käsityksiä sekä arvoja haastatteleamalla heitä ja kyseisen tutkimuksen tulokset tarjoavat näkökulmia lasten motivoitumiseen piirustustehtävissä. Tutkimuksen mukaan piirustustehtäviin motivoitumisessa oppilaille tulee antaa mahdollisuus piirtää niitä aiheita, jotka he kokevat kiinnostaviksi. Aiheen valinta näyttää vaikuttaneen huomattavasti mielenkiinnon säilymiseen piirustuksen tehtäviä kohtaan. Eräs tutkimukseen osallistunut oppilas kertoi osallistuneensa iltapäivisin taidetunneille harrastusmielessä serkkunsa kanssa, mutta päätti jättäytyä niiltä pois, sillä opettaja edellytti oppilailta määrättyjen aiheiden piirtämistä. Sama oppilas kertoi, että taideopetuksen jälkeen hän meni kotiin ja piirsi siellä haluamansa aiheen

mukaisen piirustuksen. Antonioun toteaa, että kohderyhmän mielenkiinnonkohteiden huomioiminen on erityisen tärkeää opetuksessa, ovat kyseessä sitten lapset tai aikuiset. (Antionioun 2010, 13–15.) Tutkimus osoittaa sen, että kotona tehty omatoiminen taide voi olla motivoivampaa, kuin kouluympäristössä ohjaten toteutuva taidetoiminta. Toisaalta tutkimus esittää, että henkilökohtaisesti mielenkiintoisiksi koetut aiheet motivoivat työskentelyyn ja tulkitseen, että jos ohjauksessa otetaan oppijan mielenkiinnon kohteet huomioon, työskentely-ympäristöllä ei välttämättä ole suurta merkitystä motivaation kannalta.

## 4 A.B.C.-piirustuskoulun toiminta

### 4.1 Käsitteiden määrittelyä

**A.B.C.-piirustuskoulu** oli piirustuksen opetusta tarjonnut maksullinen kirjekurssi. Suomessa koulu toimi vuodesta 1937 alkaen, mutta A.B.C.-piirustuskoulutoimintaa oli myös muualla Euroopassa. (A.B.C.-piirustuskoulu 1938, 36.) Tämä tutkielma keskittyy Suomessa toimineen A.B.C.-piirustuskoulun ja sen yliopettajan opetustoiminnan tutkimiseen. Tässä tutkielmassa puhun piirustuskoulusta, jolla viitataan Suomessa toimineeseen A.B.C.-piirustuskouluun. **Yleiskurssilla** tarkoitan A.B.C.-piirustuskoulun tarjoamaa kurssikokonaisuutta, jonka ohessa tapahtuneeseen opetukseen syvennyn tässä tutkielmassa. Yleiskurssi oli nuorille ja aikuisille suunnattu ja se koostui oppijaksoista. **Oppijaksolla** viitataan aina yhteen kurssivihkoon. Kurssivihkoja eli oppijaksoja oli A.B.C.-piirustuskoulun yleiskurssilla yhteensä 12 kappaletta. A.B.C.-piirustuskoulun yleiskurssi koostui siten yhteensä 12 oppijaksosta.

**Oppilaalla** tarkoitan henkilöä, joka osallistui A.B.C.-piirustuskoulun yleiskurssille. Yleiskurssilla olleiden oppilaiden ikäjakauma oli hyvin laaja: 15-vuotiaasta 57-vuotiaaseen (Oppilasluettelo, 1939. Uno Alangon arkistot. Kansallisgallerian arkistot, Kansallisgalleria). Käyttämäni määritelmä eroaa tämän hetkisestä oppilaan määritelmästä, sillä Tilastokeskuksen (2018) mukaan perusasteen jälkeisissä oppilaitoksissa opiskelevia, 15 vuotta täyttäneitä henkilöitä kutsutaan opiskelijoiksi. Oppilaiksi luetaan kaikki peruskoulussa kirjoilla olevat (Tilastokeskus 2018). Tässä tutkielmassa puhun iästä riippumatta oppilaista ja kaikki oppilaat joille lähetettyjä vastauskirjeitä käsittelen ovat täysi-ikäisiä.

Arthur Efland (1990, 2) määrittelee (**taide**)**koulutuksen** käsitteen siten että se viittaa teoreettiseen sekä käytännönläheiseen harjoitteluun, jota tarjotaan mahdollisille tuleville taiteilijoille tai muulle yleisölle. Käytän Eflandin määritelmää taidekoulutuksesta, joka lähestyy taidekasvatuksen käsitettä. Tässä tutkielmassa käytän pääasiassa kuitenkin taidekasvatus-termiä taidekoulutuksen sijaan, sillä taidekasvatus-termiä käytti jo taidekasvattaja Lilli Törnudd 1900-luvun alussa (Törnudd 1926, 18). **Taidekasvatuksella** viitataan teoreettiseen sekä käytännönläheiseen kuvataidetoimintaan, joka tapahtuu koulussa tai vapaa-ajantoimissa. **Taidekasvattaja ja taideopettaja** -termejä käytän tässä tutkielmassa synonyymeinä ja tarkoitan niillä taidekasvatusta

antanutta henkilöä. Pääasiassa viitataan kyseisillä termeillä Uuno Alankoon, sillä hänen opetustoimintansa on tämän tutkimuksen keskiössä. **Piirustus** termillä viitataan tässä tutkielmassa itse piirustustoimintaan sekä ajoittain taidekasvatuksen oppiaineeseen, joka tunnettiin nimellä piirustus vuoteen 1940-luvulle asti (Pohjakallio 2005, 29). Piirustuksella viitataan myös oppilaiden visuaalisiin tehtäviin, jotka he ovat toteuttaneet piirtämällä ja joskus maalaamalla. Vaikka oppilas olisi suorittanut visuaalisen tehtävän maalaamalla, puhun pääasiassa piirustuksen oppimisesta ja opettamisesta, sillä myös A.B.C.-piirustuskoulu käytti julkaisuissaan piirustustermiä lähes poikkeuksetta viitatessaan sekä piirtämällä että maalaamalla toteutettaviin tehtäviin.

#### 4.2 Mikä oli A.B.C.-piirustuskoulu?

A.B.C.-piirustuskoulu perustettiin Helsinkiin vuonna 1937 (Kontinen & Laajoki 2005, 10), mutta piirustuskoulun toimintakonsepti oli ollut käytössä Ranskassa jo vuodesta 1913 (Esittelylehden saatekirje. Uuno Alankoonin arkistot. Kansallisgallerian arkistot, Kansallisgalleria). Samanlaisia ”sisarkouluja” toimi myös Tukholmassa, Kööpenhaminassa, Brysselissä, Ateenassa, Oslossa ja Rotterdamissa (A.B.C.-piirustuskoulu 1938, 36). Suomeen perustettu piirustuskoulu toimi samoilla periaatteilla kuin Pariisissa toiminut piirustuskoulu ja oppilaille luvattiin yhtä pätevää piirustuksen koulutusta jota he saisivat Pariisistakin (Esittelylehden saatekirje. Uuno Alankoonin arkistot. Kansallisgallerian arkistot, Kansallisgalleria).

A.B.C.-piirustuskoulun toiminta oli suunniteltu siten, että kaikilla halukkailla oli mahdollisuus saada taidekoulutusta, sillä opetus oli kirjekurssimuotoista ja siksi se ei ollut paikkasidonnaista. Tämä mahdollisti kurssille osallistumisen, riippumatta asuinpaikkakunnasta. (A.B.C.-piirustuskoulu 1938, 8.) Opetus haluttiin myös suunnata sisällöllisesti kaikille mainostamalla koulun toimintaa esittelevässä lehdessä vuonna 1938: ”Ei ole mitään ammattia, missä piirustustaidosta ei olisi hyötyä!” ja ”menetelmän avulla opitte piirtämään yhtä helposti kuin opitte kirjoittamaankin” (A.B.C.-piirustuskoulu 1938, 5, 21). On hyvä huomioda, että A.B.C.-piirustuskoulu oli yksityinen yritys ja sen vuoksi myös konseptin houkutteleva markkinointi oli merkittävässä osassa koulun toiminnasta kerrottaessa mahdollisille tuleville oppilaille. Asiakaskunnan löytämiseksi ytimekkäät lausahdukset koulun toimintaperiaatteista olivat asiakkaiden

saamiseksi tärkeitä, mutta samalla ne kertovat tiivistetysti koulun ajatusmaailmasta ja siitä, kenelle opetusta haluttiin suunnata.

A.B.C.-piirustuskoulun toiminnan toi Suomeen W.K. Latvala ja hän toimi piirustuskoulun toimitusjohtajana. Kyseessä ei ollut pienimuotoinen koulutoiminta, sillä piirustuskouluun ilmoittautui jo ensimmäisen neljän kuukauden aikana noin 600 oppilasta. (A.B.C.-piirustuskoulu 1938, 27.) Vuoden 1939 kesään mennessä koulussa opiskeli jo yli 2400 oppilasta. Koulun yliopettaja Uno Alanko arveli, että oppilasmäärä ei tulisi siitä kasvamaan suuremmaksi, sillä uusien oppilaiden ilmoittautuessa kursseille, osa oppilaista sai kurssinsa päätökseen. (Kirje taidemaalari Lähteenkorvalle 23.7.1939. Uno Alangon arkistot. Kansallisgallerian arkistot, Kansallisgalleria.) Oppilaiden kokonaismäärästä vuoden 1939 jälkeen ei ole muuta mainintaa Uno Alangon arkistoissa tai piirustuskoulun kirjajulkaisuissa, minkä vuoksi koulun suosion kasvusta tai vähentymisestä en löytänyt lisätietoja.

Koulun opettajakunta koostui taiteilijoista ja Uno Alanko toimi yliopettajana, jota voisi verrata rehtorin toimeen. Alanko toimi tehtävässään vain vuoteen 1939 asti (Latvala 1944, 6), minkä jälkeen piirustuskoulun toiminta keskeytyi sodan vuoksi (Kirje Alangolle 5.2.1940. Uno Alangon arkistot. Kansallisgallerian arkistot, Kansallisgalleria). Piirustuskoulun toiminta kuitenkin jatkui sodan jälkeen. Toiminnan jatkumisesta kertovat muun muassa piirustuskoulun tekemät kirjajulkaisut, kuten teos Taiteesta ja mestareista vuodelta 1944, jonka koulun toimitusjohtaja W.K. Latvala kirjoitti taidehistoriallista näkökulmaa avaavaksi oppikirjaksi koulun oppilaille.

#### 4.3 A.B.C.-menetelmä

Kivimäki ja Parviainen (1973) ovat pyrkineet kartoittamaan A.B.C.-piirustuskoulun käyttämää metodiikkaa osana Pro gradu -työtään. He kuvailevat A.B.C.-piirustuskurssin oppijaksojen sisältöä pääpiirteittäin, mutta itse A.B.C.-menetelmä ei selviä heidän tutkielmastaan. Kivimäki ja Parviainen (1973, 15) ovat kuitenkin todenneet, että kirjoitusmerkkien käyttö piirustuskoulun opetusmenetelmänä näkyy pääasiassa vain ensimmäisessä oppijaksossa. Siinä kirjainten muotokieltä on hyödynnetty lähes joka esimerkissä ja kirjoittajat esittävät kritiikkiä siitä, että jokaisesta esimerkkinä piirretystä aiheesta on pyritty erittelemään aakkosia muistuttavia muotoja tennäiseltä tuntuvalla

tavalla (1973, 16). A.B.C.-menetelmän taustalla näyttää siten olleen kirjainten muotojen rinnastaminen piirrettyyn kuva-aiheeseen.

A.B.C.-menetelmää ei tarkalleen selitetä myöskään piirustuskoulun omissa esitteissä tai kirjajulkaisuissa. Sen sijaan menetelmän taustoista kerrotaan hieman enemmän. Koulun toimintaa esittelevässä esitteessä kerrotaan, että A.B.C.-menetelmän oli kehittänyt taiteilija A.A. Braun. Koulun toimintakonseptin eli käytännön järjestelyt ja kirjeenvaihtopetuksen oli suunnitellut Marc Saurel, joka oli myös Pariisissa toimineen ensimmäisen A.B.C.-piirustuskoulun taiteellinen johtaja. (A.B.C.-piirustuskoulu 1938, 9.) Saurel kuvaa menetelmän perustuvan kirjainten kirjoittamiseen: ”Käyttämämme menetelmä lähtee siitä edellytyksestä, että jokaisen luku- ja kirjoitustaitoisen silmä ja käsi on tottunut niihin määrättyihin viivoihin ja viivayhdistelmiin, jotka muodostavat aakkosten kirjaimet” (A.B.C.-piirustuskoulu 1938, 11). Piirustuskoulun oppilailla ei siten ollut muita taitoedellytyksiä kurssille osallistuessaan, kuin kirjoitustaitoisuus. A.B.C.-menetelmän opetuksellisista tavoitteista todetaan, että sen ensisijaisena tarkoituksena ei ollut taiteellinen piirustuksen opetus, vaan ”asiallisen käsivarapiirustuksen” opettaminen (A.B.C.-piirustuskoulu 1938, 13). Tämä antaa kuvan menetelmän kaavamaisuudesta ja täsmentää sitä, kuinka piirustuskoulun kursseilla ei korostettu oppilaan taiteellista näkökulmaa.

Tunnettu ja arvostettu ranskalainen kirjailija ja taiteilija, George Auriol, kirjoitti ajatuksiaan A.B.C.-piirustuskoulusta ja tämä kirjoitus on liitetty osaksi A.B.C.-piirustuskoulun toiminnasta kertovaa esitettä. Kirjoituksessaan Aurel aloittaa kuvaamalla piirustuskoulun käyttämää menetelmää toteamalla, että koulun perustajat eivät ole keksineet mitään uutta, vaan he ovat yksinkertaistaen koonneet kaikki parhaat menetelmät yhdeksi kokonaisuudeksi. Kyseessä on ”yhteenveto taiteen perussäännöistä” ja ”Näistä erityislaatuista, onnistuneesti yhdistetyistä aineksista he ovat tehneet varman oppaan”, toteaa Aurel (A.B.C.-piirustuskoulu 1938, 1). Aurelin kommentti korostaa sitä, että menetelmä on koottu oppijaksojen sisälle, yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Kivimäen ja Parviaisen huomio A.B.C.-menetelmän esiintymisestä vain ensimmäisessä oppijaksossa on siten ristiriidassa Aurelin kommentin kanssa, joka viittaa siihen, että A.B.C.-menetelmä kantoi piirustuksen opetusta oppijaksosta toiseen.

A.B.C.-metodin tarkempi tutkiminen olisi kiinnostavaa, mutta se vaatisi tarkempaa perehtymistä koulun tarjoamien oppijaksojen sisältöön. Tässä tutkielmassa en perehdy



tarkemmin A.B.C.-menetelmään vaan suuntaan tutkimuksellisen katseen etäopettajana toimineen Uno Alangon antamaan henkilökohtaiseen opetukseen.

#### 4.4 Kurssikokonaisuudet ja yleiskurssin sisältö

A.B.C.-piirustuskoulu tarjosi kolmea eri kurssikokonaisuutta ikäryhmästä ja piirtämisen taitotasosta riippuen. Ensimmäinen oli lasten kurssi, joka oli suunnattu 8–14 -vuotiaille. Tämä piti sisällään 10 oppijaksoa, joiden sisällöstä ei kuitenkaan ole tarkempaa tietoa. Toinen kurssikokonaisuus oli yleiskurssi, jonka suorittamiseen ei liittynyt ikärajoituksia. Yleiskurssi on ollut selvästi useimmiten suoritettu, sillä se oli suunnattu kaikenikäisille, pois lukien lastenkurssin ikäluokan eli 8–14 -vuotiaat. Kolmas oli ammatillinen jatkokurssi, jolla tarjottiin erikoistumisvaihtoehtoja yleiskurssin suorittaneille ja se sisälsi vain 4 oppijaksoa. (Luonnos A.B.C.-piirustuskoulussa tarjottavista kursseista ja oppijaksojen sisällöistä. Uno Alangon arkistot. Kansallisgallerian arkistot, Kansallisgalleria.) Tässä tutkielmassa keskityn tutkimaan yleiskurssin ohessa tapahtunutta henkilökohtaista opetusta, sillä Alangon vastauskirjeet liittyvät vain kyseiseen kurssikokonaisuuteen.

Yleiskurssi piti sisällään 12 oppijaksoa. Näissä kurssivihkoissa oli yhteensä 268 sivua ja tekstin ohessa oli yli 500 kuvaa. (Luonnos A.B.C.-piirustuskoulussa tarjottavista kursseista ja oppijaksojen sisällöistä. Uno Alangon arkistot. Kansallisgallerian arkistot, Kansallisgalleria.) Jokaisella oppijaksolla oli oma teemansa, jonka ympärillä työskenneltiin. Oppijaksojen teemat olivat järjestyksessä ensimmäisestä oppijaksosta alkaen: silmän ja käden harjoitus, kukat ja kasvit, ihmisruumis, perspektiivi, pää ja kasvot, valo ja varjot, maisema, ihmisen anatomia, eläin-anatomia, perspektiivin täydennyskurssi, värit ja koriste- ja piirustus sekä viimeisenä kokonaisuutena sommittelu. Tehtävät oli suunniteltu siten, että aiemman oppijakson tehtävät tukevat seuraavia tehtäviä. Tehtävien kuvauksessa mainitaan myös, että ennestään kokematon piirtäjä ei säikähdä uusia oppijakson tehtäviä, sillä hänen kirjoitustaitonsa tukee piirtämisen oppimista. (Luonnos A.B.C.-piirustuskoulussa tarjottavista kursseista ja oppijaksojen sisällöistä. Uno Alangon arkistot. Kansallisgallerian arkistot, Kansallisgalleria.)

Kivimäki ja Parviainen (1973, 14) toteavat Pro gradu -tutkielmassaan, että A.B.C.-piirustuskoulun tarjoama opetus olikin metodisesti ja johdonmukaisesti hyvin rakennettua. Ne asiat, joita kurssilla opetettiin, oli esitetty järjestelmällisesti ja

luotettavasti. He kuitenkin kritisoivat kurssin keskittyneen rajatusti vain piirtämiseen liittyvien asioiden opettamiseen (Kivimäki & Parviainen 1973, 14). A.B.C.-piirustuskurssilla tehtiin kuitenkin myös maalausharjoituksia, joten myös maalaukselliset seikat olivat opetuksessa mukana, joskin kenties tukemassa piirustuksen oppimista. Kivimäki ja Parviainen (1973, 14) nostavatkin kriittisesti esille sen, että kurssin tiukasta rajaamisesta johtuen, oppijaksojen sisällöissä sivuutettiin monia oleellisia kuvataiteen opetuksen näkökulmia, kuten kuvan rakentamisen taitoja.

Oppijaksojen monipuoliset teemat kuitenkin osoittavat, että piirustuskoulun yleiskurssilla tutustuttiin nimensä mukaisesti yleisesti ja laajasti piirtämisen eri aihealueisiin. Laaja-alaisuus selittyy sillä, että piirustuskoulun eräänä toimintaperiaatteena oli ohjata oppilasta kohti omaa, itsenäistä työtä. Miten tehtävät korjataan A.B.C.-koulussa -esiteessä on todettu, kuinka ”jäljentäminen ei vaadi mitään taitoa”, vaan itsenäiseksi piirtäjäksi kehittyäkseen tarvitaan ”perusteellista valmistusta ja runsasta harjoittelua”. (Miten tehtävät korjataan A.B.C.-piirustuskoulussa -esite. Uno Alangon arkistot. Kansallisgallerian arkistot, Kansallisgalleria.) Vaihtelevat teemat mahdollistivat piirtotaiteen monipuolisen kehittämisen. Opetusta pyrittiin kuitenkin kohdentamaan oppilaan mielenkiintoa vastaavaksi. Oppilaan ollessa kiinnostunut jostakin piirtämisen erityisestä osa-alueesta, kuten kuvituksesta, koristetaiteesta tai mainospiirustuksesta, hän sai tähän osa-alueeseen kohdennettuja tehtäviä ja ohjeita oppijakson aikana. Yleiskurssilla ei kuitenkaan pyritty erikoistumaan yhteen piirtämisen osa-alueeseen, vaan oppilas saattoi halutessaan jatkaa yleisen kurssin päätyttyä jatkokurssille, jonka myötä hän sai pätevyyttä toimia ammattiopiirtäjänä. (A.B.C.-piirustuskoulu 1938, 9.)

Opetustoiminnan järjestämistä selvennettiin oppilaille Piirustuksenopetus A.B.C.-metoodin mukaan -esitteessä (1938). Oppijakson saatuaan, oppilaan tehtävänä oli tutustua oppijakson sisältöön, jonka jälkeen hänen tuli suorittaa annetut tehtävät. (A.B.C.-piirustuskoulu 1938, 9.) Kokoavasti voin sanoa, että tutustuttuani kahteen ensimmäiseen oppijaksoon, kurssivihkojen rakenne toistui samankaltaisena oppijaksosta toiseen. Kurssivihkoissa oli selkeästi erotettavat otsikot, teoria sekä teorian tukena toimivat havainne- ja esimerkkikuvat. Esimerkiksi ensimmäinen oppijakso sisälsi otsikot: *johdatus piirtämisen taitoon, käden harjaannuttaminen, silmän harjaannuttaminen sekä piirtäjän työtarvikkeet ja niiden käyttö*. Näitä otsikoita seuraavat teoriaosuudet eivät olleet erityisen pitkiä, vaan havainne- ja esimerkkikuvat täydensivät sivuja. Havainnekuvissa teoriasisältö esitettiin konkreettisina esimerkkeinä ja esimerkkikuvina

käytettiin piirustuskoulussa menestyneiden oppilaiden harjoitustöitä tai teoksia. Palautettavat harjoitustehtävät löytyvät vihon loppuun koottuina. Sama rakenne ja tyylipiirteet toistuvat myös toisessa oppijaksossa, mutta siinä siirrytään teemalliseen työskentelyyn aiemmin kuvailemieni yleiskurssin teemojen mukaisesti. (A.B.C.-piirustuskoulu 1943.) Alangon opetuskeinot rakentuivatkin näiden oppijaksojen ympärille ja ne täydensivät kurssivihkojen piirustuksen opetusta.

Se millä tekniikalla tehtävät tuli suorittaa ei selviä esittelylehdestä, mutta Uuno Alangon lähettämässä vastauskirjeissä hän ohjaa oppilaita lyijykynäpiirtämisessä, värikynäpiirtämisessä ja vesivärimaalauksessa. Oppilaat käyttivät harjoitustöissään lyijykynää, mutta myös nestemäistä tussia siveltimellä ”piirtäen” sekä vesivärejä (Latvala 1944, 80–81). Tämän perusteella voidaan olettaa, että tehtävien suorittamiseen tarvittavat välineet olivat perinteisten piirtimien lisäksi myös maalaustarvikkeet. Piirustuskoulun toiminta ei siten rajoittunut vain piirtotaidon harjoitteluun, vaan opetus ulottui myös maalaustaidon harjoitteluun. Piirustuskoulun nimi voikin olla osaltaan harhaanjohtava, sillä koulun opetusalue laajeni myös maalauksen puolelle. Tässä tutkimuksessa puhun piirtotaidon opettamisesta ja oppimisesta, mutta ajoittain opetuksen kohteena oli myös maalaustekniikka ja muut maalaamiseen liittyvät seikat.

Oppilaat saivat palauttamansa harjoitustyöt takaisin vastauskirjeen ja uuden oppijakson ohessa. (A.B.C.-piirustuskoulu 1938, 9) Tästä johtuen oppilaiden harjoitustöitä ei ole säilynyt Kansalliskallerian arkistoissa. Tämän vuoksi tutkielman osana ei ole kuvaaineistoa. Ansioituneita harjoitustöitä on kuitenkin koostetusti kerätty A.B.C.-piirustuskoulun omiin julkaisuihin, kuten Kynällä ja siveltimellä -kirjaan vuodelta 1944. Oppilastyöt ovat kirjassa mustavalkoisina, minkä vuoksi värinkäyttöä ja väriharjoituksia ei kuvista selkeästi voi nähdä. Kyseiset työt ovat myös valikoituneet monien harjoitustöiden joukosta ”parhaimpina” ja siten ne ovat kirjan koostajan valintoja. Eivätkä ne siitä syystä anna totuudenmukaista kokonaiskuvaa harjoitustöiden kirjosta.

Nämä ansioituneina valikoituneet oppilastyöt ovat myös saattaneet olla mukana A.B.C.-piirustuskoulun vuosittain järjestämässä näyttelyissä. Piirustuskoulu järjesti opetustoiminnan ohessa näyttelyitä ja jakoi stipendejä erityisen ansioituneille oppilaille. Näyttelytoiminnan kautta koulu sai näkyvyyttä ja kenties houkutteli uusia oppilaita mukaan kursseille. Stipendit puolestaan motivoivat jo koulussa mukana olevia opiskelijoita, mutta saattoi houkutella myös kilpailuhenkisiä piirtäjiä mukaan kouluun.

Stipendit annettiin usein matkarahana, joka mahdollisti opintomatkan tekemisen johonkin kulttuurikohteeseen Euroopassa. (Ohjekirje nro 2: Tärkeitä tiedotuksia oppilaille. Uno Alangon arkistot. Kansallisgallerian arkistot, Kansallisgalleria.) Matkustusmahdollisuus saattoi olla suurikin motivaation lisääjä 1930-luvulla, jolloin ulkomaille matkustaminen oli lähinnä hyvätuloisten etuoikeus.

#### 4.5 Kurssille osallistuminen

Ajatus siitä, että A.B.C.-piirustuskurssilla piirtämään voi oppia samalla luontevalla tavalla kuin on oppinut kirjoittamaan (A.B.C.-piirustuskoulu 1938, 35), kertoo siitä, että kurssi oli suunnattu jokaiselle. Opetuksen tapahtuessa kirjeenvaihdon kautta kuka tahansa pystyi osallistumaan piirustuskoulun kursseille. Kurssit olivat kuitenkin maksullisia ja tämä saattoi olla rajoittava tekijä kurssille osallistumisessa.

Yleiskurssin kurssimaksun suuruus vaihteli hieman maksutavasta riippuen. Oppilaan ilmoittautuessa, hän pystyi valitsemaan maksaako koko summan heti käteisellä vai osamaksuna kuuden kuukauden tai 13 kuukauden aikana. Käteisellä maksaessa kurssin hinta oli 1550 markkaa, mikä vastaa noin 50 euroa. Osamaksun valittaessa summa on hieman korkeampi: 1650 markkaa kuuden kuukauden aikana tai 1750 markkaa 13 kuukauden aikana maksettaessa. (Ilmoittautumiskaavake. Uno Alangon arkistot. Kansallisgallerian arkistot, Kansallisgalleria.)

Kurssille osallistuminen oli mahdollista myös ulkomailla asuville. Tämä käy ilmi ilmoittautumiskaavakkeesta, jossa todetaan, että ulkomailla asuvalle kurssi maksoi 100 markkaa enemmän postikulujen takia (Ilmoittautumiskaavake. Uno Alangon arkistot. Kansallisgallerian arkistot, Kansallisgalleria). Piirustuskoulun opetus ei siis rajoittunut vain Suomen rajojen sisälle, vaan kurssille oli mahdollista osallistua kauempaakin. Tämä vain tarkoitti lisäkuluja kurssille osallistuakseen.

Uno Alangon arkistoissa oli myös Tietoja opettajalle -lomake, joka muistuttaa ulkomuodoltaan ja asettelultaan hyvin paljon ilmoittautumiskaavaketta. Todennäköistä onkin, että Tietoja opettajalle -lomake tuli lähettää ilmoittautumiskaavakkeen ohessa ja nämä oppilastiedot välitettiin häntä ohjaavalle opettajalle. Yhteystietojen lisäksi tällä lomakkeella pyydettiin ilmoittamaan ikä, syntymäaika, syntymäpaikka ja virka tai ammatti. Lomakkeella selvitettiin yhteystietojen lisäksi oppilaan piirustusopetustaustaa:

”Oletteko jo aiemmin ollut jollain piirustuskurssilla? Siinä tapauksessa: mitä olette piirtäneet?” (Tietoja opettajalle -lomake. Uuno Alangon arkistot. Kansallisgallerian arkistot, Kansallisgalleria). Myös oppilaan motiiveista kurssille osallistumisesta ja hänen mielenkiinnon kohteistaan pyydettiin lisätietoja: ”Haluatteko opetella piirustamaan huviksenne vaiko hyödyksenne? Mikä piirustustapa teitä ennen muuta miellyttää?” (Tietoja opettajalle -lomake. Uuno Alangon arkistot. Kansallisgallerian arkistot, Kansallisgalleria). Osa näistä tiedoista arkistoitii myös osaksi koulun oppilasluetteloa (Oppilasluettelo, 1939. Uuno Alangon arkistot. Kansallisgallerian arkistot, Kansallisgalleria). Näiden tietojen avulla opettajan on mahdollista kohdentaa opetusta oppilaskohtaisesti.

#### 4.6 Opettajat

A.B.C.-piirustuskoulussa opettamisesta vastasi joukko ansioituneita taiteilijoita. Piirustuskoulun aloittaessa toimintansa vuonna 1937 kouluun oli palkattu neljä taiteilijaa opettajiksi. Nämä taiteilijat olivat Aarre Heinonen, Urho Lauanne, Ilmari Vuori ja koulun yliopettajana toiminut Uuno Alanko. Piirustuskoulun toiminnasta kertovassa esitteessä vuodelta 1938 kerrotaan yksityiskohtaisesti opettajien taiteilijataustasta ja heidän ansioistaan taidealalla. Kirjallisen kuvauksen ohella esitettynä on myös henkilökuva opettajasta sekä yksi tai kaksi hänen taideteoksistaan. (A.B.C.-piirustuskoulu 1938, 28–30.)

Koulussa työskentelevien opettajien määrä tuplaantui kuitenkin alkuperäisestä kesään 1939 mennessä. Koulussa työskenteli silloin yhteensä kahdeksan opettajaa, mikä käy ilmi Alangon kirjeestä, jonka hän lähetti piirustuskoulusta työtä hakeneelle taidemaalariille (Alangon kirje Lähteenkorvalle 23.7.1939. Uuno Alangon arkistot. Kansallisgallerian arkistot, Kansallisgalleria). Samassa kirjeessä Alanko toteaa, että piirustuskoululla ei todennäköisesti ole tarvetta uusille opettajille lähiaikoina. Tästä voidaan päätellä, että piirustuskoulussa toimineiden opettajien määrä pysyi todennäköisesti noin kahdeksassa opettajassa koulun toiminnan alkuvuosina.

Neljä ensimmäistä opettajaa on esitelty vuoden 1938 esitteessä, mutta seuraavista neljästä opettajasta en ole löytänyt vastaavia esittelyjä. Heistä on kuitenkin vihjeitä Uuno Alangon arkistoissa, sillä Alanko kirjoitti ylös uusien piirustuskoulun oppilaiden jaon ja merkitsi

ohjaavat opettajat oppilaskohtaisesti. Listassa mainitaan uusina niminä Pusa, Ollila ja Kaipainen (Lista uusien oppilaiden jaosta 9.5.1939. Uno Alangon arkistot. Kansallisgallerian arkistot, Kansallisgalleria). Henkilöiden etunimien puuttuessa ei voida olla varmoja siitä keitä he olivat ja lisäselvityksen saaminen vaatisi lisätutkimusta aiheesta. Siitä voidaan kuitenkin olla melko varmoja, että henkilöt olivat ansioituneita taiteilijoita. Kasvatus- ja opetusopin professorina Suomessa toiminut Juho Hollo kirjoitti nimittäin vuonna 1938 julkaistussa koulun toiminnasta kertovassa esitteessä, että koulun suurimmaksi eduksi lukeutuu juuri se, että opiskelija lähettää työnsä ”kuvaamataiteilijain” arvioitavaksi (A.B.C.-piirustuskoulu 1938, 13). Piirustuskoulun toiminta oli tunnettua siis myös siitä syystä, että opetusta ja ohjausta sai suoraan ansioituneilta ja itse aktiivisesti taidetta tekeviltä taiteilijoilta.

Koulun opettajat vastasivat henkilökohtaisen ohjauksen antamisesta oppilaskohtaisesti. Opettajat valittiin oppilaille ”riippuen siitä päämäärästä, mihin oppilas pyrkii” (A.B.C.-piirustuskoulu 1938, 9). Kurssille kirjoittauduttaessa olikin tärkeää selvittää oppilaan vahvuudet Tietoja opettajalle -lomakkeen kautta, jotta hänelle voitiin osoittaa sopiva opettaja. Oppilas sai henkilökohtaista ohjausta hänelle osoitetulta opettajalta kurssin loppuun saakka ja hänen vahvuuksiaan tukien (Miten tehtävät korjataan A.B.C.-koulussa -esite. Uno Alangon arkistot. Kansallisgallerian arkistot, Kansallisgalleria).

Opettajan ohjaus koostui opettajan tekemistä luonnospiirroksista ja vastauskirjeinä lähetetyistä arvioinneista. Opettajan tekemien luonnosten perusteena oli havainnollistaa oppilaille sitä, miten hän olisi suoriutunut tehtävästä paremmin. Kirjemuotoisen arvioinnin kautta oppilas sai puolestaan valmiuksia seuraavan oppijakson suorittamiseen. (A.B.C.-piirustuskoulu 1938, 9.) Vastauskirjeet, joita opettajan lähetti oppilailleen sisälsivät arvioinnin lisäksi myös muuta piirustuksen oppimista ohjaavaa informaatiota ja ohjeita ja syvennyksen tähän tarkemmin Uno Alangon vastauskirjeiden analyysissä.

#### 4.7 Uno Alanko A.B.C.-piirustuskoulun yliopettajana

Uno Alanko (1878–1964) oli suomalainen taidemaalari ja taideopettaja. Alanko toimi A.B.C.-piirustuskoulun yliopettajana koulun aloittaessaan toimintansa vuonna 1937 ja toimi tehtävässä vuoteen 1939 asti. Piirustuskoulun yliopettajan työn lisäksi hän toimi urallaan useissa erilaisissa luottamustehtävissä (Kirje Teknillisen korkeakoulun

neuvostokollegoille, 1942. Uuno Alangon arkisto. Kansallisgallerian arkistot, Kansallisgalleria) ja oli aktiivinen taidetta ja taiteen tekemistä koskevien julkaisujen tekijä. Alangolla oli myös opetuskokemusta 15 vuoden ajalta, jolloin hän toimi Suomen Taideyhdistyksen koulun johtajana (Latvala 1944, 6).

Alangon työnkuva A.B.C.-piirustuskoulussa oli hyvin laaja, mikä selviää hänen lähettämistään opetustoimintaan liittyvistä kirjeistä. Alangon tehtävää yliopettajana voisi verrata rehtorin virkaan, sillä hän esimerkiksi valitsi piirustuskoulussa toimineet opettajat (Latvala 1944, 6). Hallinnollisten tehtävien lisäksi Alangon työnkuvaan kuului myös opettamista. Vaikuttaa siltä, että koulun käytännön asioiden hoitaminen oli pääasiassa Alangon vastuulla. Piirustuskoulun toiminnassa toimitusjohtaja oli taka-alalla ja etäinen, mistä kertoo Alangon luonnokseksi jäänyt kirje. Alanko totesi luonnostellussa kirjeessä, että hänen taiteellinen ajattelunsa ja koulun toiminnan kaupalliset näkökulmat olivat aiheuttaneet haasteita (Alangon lähettämätön luonnoskirje Juonalalle 12.2.1940. Uuno Alangon arkistot. Kansallisgallerian arkistot, Kansallisgalleria). Koulun yliopettajana Alanko vaikuttaa tasapainotelleen oman opetusnäkemyksensä ja koulun markkinointiin suuntautuneen näkökulman kanssa.

Alangon opetustoimintaa ymmärtääkseni oli olennaista selvittää hänen taustojaan, sillä hän teki opettajan töitä luonnollisesti omien opintojensa, kokemustensa ja taiteilijuutensa kautta. Taiteilijan opettajuuden lähtökohtien ymmärtämiseksi olen tutkinut Alangon omia kirjoituksia, julkaisuja, näyttelykatalogeja sekä asiapapereita. Kuvataiteen keskusarkiston taidehistoriallisesta kokoelmasta löytyy myös Alangon tiivis elämäkerta, josta selviävät tarkat vuosiluvut ja hänen uransa käännekohdat. Näihin tutustumalla olen pyrkinyt hahmottamaan Alangon taiteilijuuden taustaa ja hänen toimintaansa taide-elämän aktiivisena vaikuttajana, joiden ymmärtäminen on merkittävässä osassa tutkielmaa. Alangon yksityiselämän ja aikuisuuden perhe-elämän rajaan tämän taustoituksen ulkopuolelle, sillä havainnoidessani Alangon toimia taideopettajana hänen taiteilijataustansa ovat merkityksellisiä.

#### 4.7.1 Uuno Alangon taiteilijuuden taustat

Mäntsälässä vuonna 1878 syntyneen Uuno Alangon syntymänimi oli Uno Isac Alanco, mutta vuonna 1925 hän muutti nimensä Uuno Alangoksi. Alangon koulutustausta löytyy

teknilliseltä puolelta, sillä hän valmistui koneinsinööriksi vuonna 1901 ja sen jälkeen arkkitehdiksi vuonna 1905. Hän suunnitteli rakennuksia pääasiassa Lahden kaupungissa 1900-luvun ensimmäisen vuosikymmenen aikana, jonka ohessa hän teki taideopintoja Eero Järnefeltin oppilaana. (Arkistoluettelot 2001, kansio 1. Taidehistorialliset asiakirja-arkistot. Kansallisgallerian arkistot, Kansallisgalleria.) Selitys Alangon kiinnostukseen maalaustaiteen tekemistä kohtaan ja päätös lähteä opiskelemaan taidetta löytyy hänen kirjoituksestaan vuodelta 1921, *Suomen taiteilijoille*. Alanko (1921, 3) kertoo, että vielä opiskellessaan konerakennusta, hän oli hämmästynyt piirroksensa kauneutta kun hän oli laskenut ja piirtänyt erään koneen kiertokankea. Alanko koki, että tarkoituksenmukaisuus synnytti täydellisen kauneuden, mutta omien sanojensa mukaan hän halusi ”nähdä viivan ja muodon luotuna vapaammin kuin matemaattisten laskelmien mukaan” (Alanko 1921, 3). Taide siis ohjasi Alangon mielenkiintoa teknillisyyden sijaan.

Alanko siirtyi teknisistä opinnoista opiskelemaan maalausta. Alanko ei kuitenkaan löytänyt taideopintojensa aikana vastausta muodon esittämiseen liittyviin kysymyksiin ja hän pyrki täydentämään oppejaan matkoilla Ranskaan ja Italiaan. Ensimmäisten opintomatkojensa aikana Alanko tutustui egyptiläiseen, monumentaaliseen taiteeseen, joka teki häneen suuren vaikutuksen. Myöhemmillä opintomatkoinaan hän tutustui moniin Euroopan taidemaailmassa vaikuttaneisiin taiteilijoihin. Hän mainitsi erityisesti, että Vincent van Gogh, Paul Gauguin ja Paul Cézanne olivat nuorten ihailemia taiteilijaesikuvia. (Alanko 1964, 3.) Alanko puhui yleisesti kyseisten taiteilijoiden ihannoinnista, josta voidaan päätellä, että mainitsemiensa taiteilijoiden työt saattoivat vaikuttaa myös hänen taidekäsitteeseensä ja tyyliinsä. Alanko muutti Pariisiin opiskelemaan vuonna 1906 neljän vuoden ajaksi, jossa asui ja työskenteli myös hänen taiteilijaveljensä Bror Bertel Alanco. (Arkistoluettelot 2001, kansio 1. Taidehistorialliset asiakirja-arkistot. Kansallisgallerian arkistot, Kansallisgalleria.)

Taiteilijuus oli merkittävä osa Alangon uraa, mutta päätoimisesti ja elannon saamiseksi hän toimi taideopettajan tehtävissä. Alanko oli kokenut vuoden 1918 sisällissodan tuomien taloudellisten vaikeuksien jälkeen, että suomenkielisen väestön sivistystaso vaati kohennusta (Arkistoluettelot 2001, kansio 1. Taidehistorialliset asiakirja-arkistot. Kansallisgallerian arkistot, Kansallisgalleria). Näen tämän osaltaan selittävän Alangon tarvetta olla vaikuttamassa aktiivisesti taiteen kentällä ja hänen päätöksensä toimia opettajan tehtävissä. Alanko opetti Suomen Taideyhdistyksen koulussa vuosina 1923–1938, Teknillisessä Korkeakoulussa vuosina 1930–1948, A.B.C.-piirustuskoulussa sekä



satunnaisilla kesäkursseilla (Arkistoluettelot 2001, kansio 1. Taidehistorialliset asiakirja-arkistot. Kansallisgallerian arkistot, Kansallisgalleria). Alanko on sanonut, että hänen päätöksensä ottaa opettajan tehtävät ja koulujohtajan virat vastaan, perustuivat siihen, että hän toivoi kasvattavansa uuden taiteilijapolven, ”joka olisi edellistä kehittyneempi ja henkevämpi”. Hän pyrki jakamaan oppilailleen osan kaikesta siitä, mitä oli Pariisissa ja häntä opettaneiden taiteilijoiden opeissa oivaltanut. (Alanko 1964, 4.)

Uuno Alanko oli opetustyön ohessa aktiivinen taidetapahtumissa kävijä ja hän vaikutti niin ikään taidealalla monien julkaisujen kautta. Hän kirjoitti taiteesta, taiteen kentällä tapahtuvista ilmiöistä ja taidekoulutuksesta koko elämänsä ajan, vaikka julkaisuja olikin satunnaisesti. Kirjoituksia julkaistiin ajankohtaisissa lehdissä, kuten esimerkiksi kaksi artikkelia Taide-lehdessä: *Taiteen olemuksesta* vuonna 1946 ja *Materialismi taiteessa* vuonna 1950. Alanko toimi myös luennoitsijana taidealantapahtumissa. Alanko esimerkiksi luennoi Helsingin piirustuspäivillä taideopetuksesta, johon pohjautuva kirjoitus *Taideteoksen selostamisesta koulunuorisolle* julkaistiin Stylus-lehden erillispainoksena vuonna 1931. Kirjoituksen alussa selviää, että kyseessä on opettajille suunnattu opas ja siinä esitellyistä käsitteistä opettaja voi valita sopivimmat asiat valitsemillaan luokka-asteilla esitettäväksi. Edellä esitettyjen lehtijulkaisujen nimet kertovat jo paljon Alangon mielenkiinnosta kirjoittaa niin taiteesta ja taideajattelusta, kuin myös taiteen opettamisesta. Pedagogisessa näkökulmassa Alanko kuitenkin keskittyi taiteen olemukseen luovana ja kauneutta tavoittelevana tapana hahmottaa maailmaa, jota hän omin sanoin kuvasi kaunotaiteeksi (Alanko 1931, 1).

Alanko kävi vielä opettajanuransa jälkeen Pariisissa opintomatalla vuosina 1950–1951 (Arkistoluettelot 2001, kansio 1. Taidehistorialliset asiakirja-arkistot. Kansallisgallerian arkistot, Kansallisgalleria). Alangon aktiivisuus taidealan aiheista kirjoittamiseen ja opintomatkoillakäymiseen kertoo siitä, kuinka innokas hän oli kehittämään osaamistaan ja pysymään taidemaailman tapahtumissa mukana koko elämänsä ajan. Uuno Alangon retrospektiivinen näyttely järjestettiin vuonna 1964. Uuno Alanko menehtyi myöhemmin samana vuonna (Arkistoluettelot 2001, kansio 1. Taidehistorialliset asiakirja-arkistot. Kansallisgallerian arkistot, Kansallisgalleria).

#### 4.7.2 Uuno Alangon taide

Opintomatkakokemuksiinsa perustuen Alanko on kuvaillut italialaisen taiteen helminä bysanttilaista taidetta ja renesanssin ajan taidetta. Ranskalaisista taiteilijoista hän nosti esille erityisesti modernin maalaustaiteen edustajan ja kubistisen taiteen uranuurtajan, Paul Cézannen, jonka jättämää perintöä maalaustaiteelle hän kuvaa ”rikkaaksi” (Alanko 1921, 8). Cézannen kubistiset vaikutteet näkyvätkin voimakkaasti Alangon tuotannossa (Arkistoluettelot 2001, kansio 1. Taidehistorialliset asiakirja-arkistot. Kansallisgallerian arkistot, Kansallisgalleria). Mattila (1989, 162) on tulkinnut, että Alangon kiinnostus kubismia kohtaan syntyi ennen kaikkea siksi, että impressionismi oli puhdistanut värit, mutta ei ottanut muotoa huomioon. Alangolle tarkoituksenmukainen muoto oli kauneuden lähtökohta (Alanko 1955, 2), johon kubismi tarjosi ilmaisullisia välineitä.

Uuno Alanko oli yksi ensimmäisistä suomalaisista taiteilijoista, joka kiinnostui kubistisesta taiteesta ja alkoi hyödyntää kubistisia ilmaisukeinoja taiteessaan (Lahti & Lahti 1989, 12). Alanko ei kuitenkaan hajottanut kuva-aiheitaan ranskalaisten kubistien tavoin vaan tavoitteena oli kokonaisvaltainen tasapaino ja synteesi (Mattila 1985, 162). Sommitelmissaan hän haki tasapainoisuutta ja tärkeintä hänelle oli muodon tavoittaminen (Lahti & Lahti 1989, 12). Teoksissaan Alanko pyrki siten puhtaaseen muotoon, jota hän piti luonnonelementeistä tärkeimpänä ja kauneimpana. Hän jättikin kuvasta pois kaiken epäolennaisen pelkistämällä ja yksinkertaistamalla kuvattavaa kohdetta. (Mattila 1985, 162.)

Valo ja varjo sekä värit olivat keinoja, joilla hän pyrki ensisijaisesti muodon esittämiseen. (Lahti & Lahti 1989, 12.) Lahtien mukaan (1989, 12) Alangon teokset olivat värimaailmaltaan viileähköjä, mutta oma tulkintani ja havaintoni Alangon teoksista on, että niissä on käytetty monipuolisesti murrettuja sävyjä, jotka voidaan tulkita myös lämpimiksi. Mattilan (1985, 162) mukaan Alangon egyptiläisen veistotaiteen viivojen ja muodon kiinteyden ihailu heijastui hänen taiteelliseen tuotantoonsa.

Alanko maalasi erilaisia kohteita kuten asetelmia, maisemia sekä henkilökuvia (Lahti & Lahti 1989, 12). Hänen toteuttamien maalausten aiheet olivat ajan maalaustaiteelle tyypillisiä, mutta tyyllillisesti ne poikkesivat suomalaisessa taidemaailmassa nähdystä taiteesta. Uuno Alangon kubistisesta taiteesta kirjoitettiin 1900-luvun alussa kuitenkin hyväksyvään sävyyn: ”Uuno Alangon taide on sitä paljon parjattua kubismia.

Kuitenkaan ei hänen maalauksissaan ole järjetöntä töherrystä, päinvastoin kaikki maulla hillittyä...” (Mattila 1985, 162).

Alangon teoksia oli esillä vaihtelevasti ryhmänäyttelyissä ja yksityisnäyttelyissä hänen taiteilijauransa aikana. Alanko liittyi myös Septem-taiteilijaryhmän toimintaan ja osallistui heidän ryhmänäyttelyynsä vuonna 1917. (Arkistoluettelot 2001, kansio 1. Taidehistorialliset asiakirja-arkistot. Kansallisgallerian arkistot, Kansallisgalleria.) Nykyään Alangon teoksia on julkisissa taidekokoelmissa kuten Ateneumin ja Lahden taidemuseon kokoelmissa (Arkistoluettelot 2001, kansio 1. Taidehistorialliset asiakirja-arkistot. Kansallisgallerian arkistot, Kansallisgalleria) sekä Tukholman Moderna Museet:n kokoelmissa (Lahti & Lahti 1989, 12). Alanko toteutti myös julkisia taideteoksia, joista merkittävimmät ovat Etelä-Pirkkalan kirkon ja Koskenkorvan seurakuntatalon alttaritaulut (Arkistoluettelot 2001, kansio 1. Taidehistorialliset asiakirja-arkistot. Kansallisgallerian arkistot, Kansallisgalleria).

#### 4.8 A.B.C.-piirustuskoulu ja Uuno Alanko osana taidekasvatuksen historiallista viitekehystä

Taidekasvatuksen historiallista kehitystä havainnoidessani näen suoran yhteyden varhaisesta Pestalozzin metodista, jossa hyödynnettiin kirjoitustaidon tuomaa hienomotoriikkaa, A.B.C.-piirustuskoulun ajatusmaailmaan ja käytänteisiin. A.B.C.-piirustuskoulun toimintaperiaatteet pohjautuivat näihin perinteisiin, jo 1700-luvulla kehitettyihin käytänteisiin, jotka koulu sovelsi käyttöönsä 1900-luvun vaihteessa. Pestalozzista ei ole mainintaa piirustuskoulun omissa julkaisuissa, mutta käytänteet puhuvat puolestaan ja kertovat taidekasvatuksellisten ajatusten vaikutuksesta jopa vuosisatojen päähän.

A.B.C.-piirustuskoulu oli harrastustoimintaan verrattavaa vapaa-ajan toimintaa ja kurssi oli maksullinen. Piirustuskoulu ei toiminut perinteisin menetelmin kouluinstituution tiloissa, vaan oppilaat ja opettaja kommunikoivat kirjeiden välityksellä eivätkä he tavanneet toisiaan kasvotusten. Taidekasvatuksen historiallinen tutkimus on kuitenkin keskittynyt pitkälti kouluinstituutioissa tapahtuneeseen opetukseen, mikä on nähtävissä taidekasvatuksen historiallista viitekehystä kartoittaessa. Pohjakallio (2006) kertoo tutkimuksessaan, että opetushallituksen sivuilla kirjoittaneen opettajan mukaan

kuvataidekoulut vakiinnuttivat asemansa suomalaisessa harrastustoiminnassa vasta 1980- ja 1990-luvuilla. A.B.C.-piirustuskoulun tapaiseen vapaaehtoisuuteen perustuvasta kuvataiteen harrastamisesta en ole löytänyt historiaan suuntautuvaa tutkimusta, mikä johtuu aiempien tutkimusten keskittymisestä kouluinstituutioiden tarjoamaan kuvataideopetukseen. Tutkimuksen rajautuneisuus selittyy paljolti sillä, että vakiintuneella kuvataidekoulutoiminnalla ei ole pitkää historiaa suomalaisessa taidekasvatuksessa.

Näen, että ajalle tyypilliset taidekasvatuskäsitykset ja -opit eivät rajoitu vain kouluinstituution seinien sisälle ja taidekasvatuskäytänteet, jotka ovat tulleet tutuiksi kouluinstituutioiden tarjoamassa koulutuksessa, voivat esiintyä myös vapaa-ajalla tapahtuneessa opetuksessa. Uno Alanko toimikin piirustuskoulun yliopettajan tehtävänsä lisäksi opettajana muissa taideoppilaitoksissa (Arkistoluettelot 2001, kansio 1. Taidehistorialliset asiakirja-arkistot. Kansallisgallerian arkistot, Kansallisgalleria). Tähän perustuen uskon, että ajan taidekasvatuskäsitykset ja niiden synnyttämät käytänteet olivat Alangolle tuttuja ja siten vallalla olleet käsitykset taideopetuksen merkityksistä ulottuivat myös piirustuskoulun oppilaille. Alangon toiminta taideopettajana on voinut saada vaikutteita ajan suomalaisilta taidekasvattajilta ja samalla hänen oma aktiivinen taiteilijana toimiminen sekä 1900-luvun alun opiskelu Pariisissa toi osansa opetukseen.

## 5 Aineiston käsittely ja tutkimusmenetelmä

### 5.1 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi tutkimusmenetelmänä

Etsin vastausta tutkimuskysymykseeni laajasta aineistosta ja siksi lähestyn tässä tutkielmassa tutkimuskysymystäni aineistolähtöisen sisällönanalyysin kautta. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on laadullista tekstianalyysia, jonka avulla dokumentteja voidaan järjestää objektiivisesti ja järjestelmällisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117). Tämä menetelmä mahdollistaa vaiheittaisen ja johdonmukaisen lähestymistavan laajaan aineistoon. Corbin ja Strauss (2008, 45) toteavat, että johdonmukaisen analyysin avulla analysoitava aineisto voidaan järjestää mielekkääseen muotoon ja se tarjoaa kokonaiskuvan ilmiöstä. Sisällönanalyysin myötä pystyin muodostamaan sanallisen ja selkeän kuvauksen siitä, miten Uuno Alanko opetti piirustusta etäopettajana A.B.C.-piirustuskurssilla.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2007, 181) toteavat, että valmiit aineistot vaativat usein muokkausta numeeriseen muotoon. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 119) kuitenkin esittävät, että kvantifiointi eli aineiston muuntaminen numeeriseen muotoon ei ole perusteltua sisällönanalyysissä, jossa dokumenttien sisältöä kuvataan sanallisesti. Tässä tutkielmassa aineiston jäsentely hahmottui luokittelujen kautta ja määrällisyyden sijaan merkittävämpää oli eritellä ja löytää yhtäläisyyksiä erilaisten opetuksellisten opetuskeinojen välillä sanallisten luokittelujen kautta. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi onkin liikkumista aineiston pienistä yksittäisistä ilmaisuista askel askeleelta kohti kokoavampaa käsitettä. Analysointiin valmistava prosessi alkaa jo litteroinnista ja aineiston toistavasta lukemisesta, jolloin tutkija perehtyy aineistoon (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123). Tämä työvaihe tuli minulle tutuksi laajan ja paljon rajausta vaativan aineiston äärellä.

Ennen analyysiprosessia olennaista on määritellä, mikä on tutkimuksen analyysiyksikkö eli se tekstin osa, jota havainnoidaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122). Keskityin analyysissä Alangon käyttämiin piirustuksen opetuskeinoihin, joilla hän ohjasi oppilasta piirustuksen oppimisessa. Näiden opetuskeinojen kautta pystyin tavoittamaan Alangon opetustoiminnan toteutumisen käytännön tasolla. Vastauskirjeissä Alanko kirjoitti ilmaisuja, joiden avulla hän antoi suoraan tai välillisesti ohjeita piirustustaitojen kehittämiseksi. Etsiessäni vastausta siihen, miten Alanko toteutti henkilökohtaista

opetusta kirjekurssilla, oli oleellista havainnoida kokonaisia ilmauksia tai ohjekokonaisuuksia, joita Alanko käytti vastauskirjeissä. Kokonaisuutta havainnoimalla pystyin hahmottamaan kokonaisuuden, jolla Alanko pyrki ohjaamaan oppilaan piirustuksen oppimista. Analyysiyksikön määrittäminen onkin sidoksissa tutkimuskysymykseen ja analyysiyksikkönä voi olla sana, lause tai useiden virkkeiden mittainen ajatuskokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122). Tässä tutkimuksessa analyysiyksikkö on yksi kokonainen oppimiseen liittyvä ilmaus tai ohjekokonaisuus, joka voi olla tiiviisti yhdessä lauseessa tai useammassa virkkeessä.

Pohtiessani sitä, mitkä ovat niitä ilmauksia ja asioita, jotka kertovat Alangon opetusmetodeista ja samalla myös hänen opetuskäsityksistään, koin parhaaksi aloittaa esittämällä aineistolle kysymyksiä. Aiheesta ovat kirjoittaneet Corbin ja Strauss (2008, 41), jotka toteavat, että tarkoin mietittyjen kysymysten avulla laajankin aineiston havainnointi pysyy rajattuna. Lopulta päädyin esittämään aineistolle kysymyksiä, joilla löysin punaisen langan tutkimuskysymyksen valottamiseksi. Kysymyksiä, jotka auttoivat pääsemään lähemmäksi tutkimuskysymystä *Millaisista opetuskeinoista Uno Alangon henkilökohtainen piirustuksen opetus koostui A.B.C.-piirustuskoulun yleiskurssilla?* olivat:

Miten Alanko kehottaa oppilaitaan toimimaan tai miten oppilaiden olisi tullut toimia?

Miten Alanko itse toimii ohjatakseen oppilaitaan?

Mitä muita havainnollistavia keinoja Alanko käyttää piirustuksen opetuksessa?

Luin analysoitavaa aineistoani kysymällä aineistolta näitä kysymyksiä. Toimin karsimisprosessissa Tuomen ja Sarajärven (2018, 123) ohjeistuksen mukaan merkitsemällä analyysiyksiköt eri väreillä aineistoon sen mukaan mihin ilmiöön ne liittyivät eli tässä tapauksessa, mihin apukysymykseen ne vastasivat. Värikoodauksen avulla pystyin hahmottamaan sen, minkä apukysymyksen kautta olen poiminut tekstinosan. Havaitsin tässä vaiheessa, että Alanko käytti runsaasti erilaisia ilmaisuja ohjatakseen oppilaita piirustuksen oppimisessa. Tämä toi haasteita huomioiden järjestelmälliselle keräämiselle, sillä niitä kertyi laajasti. Totuudenmukaisen kuvan Alangon opetusmetodeista tavoittaakseni otin kuitenkin kaikki piirustuksen oppimiseen liittyvät ilmaisut ja ohjeet mukaan analyysiin. Tällä tavalla toimimalla varmistin sen, että aineistosta ei rajaudu olennaista informaatiota pois, josta myös Corbin ja Strauss (2008, 66) varoittavat.

Työskentelyni eteni siten, että merkitsin jokaisen analyysiyksikön litteroituun aineistoon ja keräsin ne listaksi erilliseen tiedostoon. Merkitsin jokaisen analyysiyksikön sen apukysymyksen alle, jonka avulla olin kerännyt ne aineistosta. Tämän jälkeen siirryin tiivistämään havaintojani.

## 5.2 Pelkistetyistä ilmaisuista aineiston luokitteluun

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007, 184) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tarpeellista voi olla muun muassa tietojen muokkaaminen ja yhdisteleminen. Sisällön analyysissä olennaista on kaiken epäolennaisen informaation poistaminen ja analyysiyksiköiden muokkaaminen pelkistetyiksi ilmauksiksi tai tiivistelmiksi, jotka listataan allekkain (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123). Jatkoain aineiston parissa pelkistämällä ilmauksia tiiviimpään muotoon, jonka myötä laajat ajatuskokonaisuudet tai pitkät lauseet saivat tiiviimmän muodon. Koin, että tämä vaihe oli erityisen tärkeä 1930–1940-luvuilta olevan aineistoni äärellä, sillä muokkasin tässä vaiheessa kirjeiden sisältävät vanhahtavat ilmaukset selkeämmiksi. Listasin pelkistetyt ilmaukset uuteen erilliseen tiedostoon aiemmin käyttämien apukysymyksien alle ja näin pääsin etenemään luontevasti aineiston luokitteluun.

Pelkistämisen jälkeen valikoitu ja pelkistetty materiaali järjestetään uudelleen luomalla ryhmiä eli luokittelemalla aineisto huomioiden tutkimuskysymys ja muodostamalla mielekäs kokonaisuus, josta tutkittavaa ilmiötä lähdetään avaamaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Jokainen aineistosta muodostettava ryhmä nimetään sisältöä kuvaavalla yläkäsitteellä (Vilka 2005, 140). Tuomen ja Sarajärven (2018, 124) mukaan ensin määritellään alaluokat, joita yhdistelemällä päästään yläluokkiin ja lopulta pääluokkiin sekä kokoavaan käsitteeseen. Heidän mukaansa aineisto tiivistyy siirryttäessä luokittelussa pidemmälle, sillä yksittäiset huomiot siirtyvät kattavampien käsitteiden alle. Tutkimustuloksina syntyy käsitteitä, luokitteluja tai teoreettinen malli, joiden avulla pyritään ymmärtämään merkityskokonaisuus (Vilka 2005, 140).

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 116) kuitenkin huomauttavat, että analyysin toteutuksen ohjenuorat ovat orientoitumistapoja aineiston lähestymiseen, joilla pyritään saavuttamaan systemaattista analyysiä, eikä tutkija toimi mielivaltaisesti. Sisällönanalyysin toteuttamisessa onkin nähtävissä ainakin selkeästi kahdenlaista, erilaista lähestymistapaa

aineiston luokitteluun, mikä selittyy tutkimusten erilaisilla tavoitteilla. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 124) puhuvat aineiston ryhmittelemisestä eli luokittelemisesta pienistä yksiköistä kohti kokoavaa yleiskäsitettä. Vilkka (2015, 165–169) puolestaan esittelee sisällönanalyysin prosessin, jossa lähdetään liikkeelle kahdesta ylä- tai pääluokasta ja aineistoa jaetaan aina pienempiin osiin, kahden alussa olleen pääluokan alaluokiksi. Voidaan sanoa, että analyysiprosessin askeleet toteutuvat aina aineiston ja tutkimustehtävän ehdoilla. Tutkimuksen lähtökohtana onkin, että analysoitava aineisto kuvaa ilmiötä, jota tutkija lähestyy tutkimuskysymyksen ohjaamasta näkökulmasta (Corbin & Strauss 2008, 25). Aineiston luotettavuus ja laajuus ovat tästä syystä erityisen merkittäviä. Aineisto, jota jäsennetään analyysimallin avulla huomioiden sen erityispiirteet, on perusta selkeälle ja tiiviille, toisin sanoen onnistuneelle ilmiön kuvaukselle. Tässä tutkielmassa toimin Tuomen ja Sarajärven (2018, 124) esittämän sisällönanalyysin toimintatavan mukaan eli lähdin analyysiin etsimällä pienempiä alaluokkia eli opetuskäytänteitä ja liikuin näitä luokkia yhdistelemällä kohti kokoavampaa käsitystä Alangon opetustoiminnasta.

Analyysin luokitteluvaiheen jälkeen olennaista on aineiston käsitteellistäminen. Käsitteellistämistä tapahtuu jo luokitteluvaiheessa, mutta lopullinen prosessi on sitä, jossa luokittelussa muodostuneiden käsitteiden avulla esitetään kuvaus tutkimuskohteesta. Tässä vaiheessa alkuperäisaineistoa verrataan suhteessa teoriaan ja johtopäätöksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127.) Tässä tutkielmassa taidekasvatuksellinen viitekehys, jossa erityisesti Lilli Törnudd taidekasvatuksellisine ajatuksineen toimi yhtenä vertauskohtana analysoidulle aineistolle. Etsin myös yhtymäkohtia Alangon opetustoiminnan ja Marjo Räsänen taidekasvatusmallien väliltä. Olennaiseksi koin myös heijastaa Alangon etäopettajuuden toteutumista 2000-luvulla verkossa tapahtuvaan etäopettajuuteen.

### 5.3 Aineisto kansallisgallerian arkistosta

Tutkielmani aineisto on osa Suomen kansallisgallerian arkistoja. A.B.C-piirustuskoulua käsittelevä arkistoaineisto rajoittuu Uuno Alangon toimintaan liittyviin kolmeen arkistolaatikkoon, jotka ovat osa Kansallisgallerian arkistokokoelmia. Yhden arkistolaatikon sisältämät dokumentit toimivat lähdeaineistona A.B.C.-piirustuskoulun toiminnan valottamisessa. Kaksi muuta arkistolaatikkoa sisältävät Alangon A.B.C-



piirustuskoulun oppilailleen lähettämiä vastauskirjeitä sattumanvaraisessa järjestyksessä. Valittu osa näistä kirjeistä muodostaa tässä tutkielmassa analysoitavan aineiston, joiden perusteella etsin vastausta tutkimuskysymykseeni.

Nämä tutkielman ytimessä olevat oppilaille lähetetyt vastauskirjeet ovat vuosilta 1937-1941 ja ne on kirjoitettu kirjoituskoneella. Osa kirjeistä löytyy arkistolaatikoista kahtena kappaleena, sillä Alanko kirjoitti itse luonnostellen ensimmäisen version, jonka piirustuskoulun sihteeri kirjoitti tämän jälkeen puhtaaksi. Kirjeiden kunto vaihtelee paljon kirjoitusvuoden ja käytetyn kirjoituskonemusteen perusteella. Useat puhtaaksi kirjoitetut kirjeet ovat haalistuneet, mikä vaikeuttaa niiden lukemista ja tämän vuoksi Alangon luonnostelemat kirjeet ovat monessa tapauksessa selkeämpiä. Aineiston tallennusvaiheessa olennaista oli arvioida, tuleeko tallentaa luonnosteltu vai puhtaaksi kirjoitettu kirje tai molemmat kirjeet, jotta aineiston laatu on selkeä ja hyvin luettava. Varmistaakseni kirjeiden luettavuuden tallensin useimmiten luonnostellun sekä puhtaaksi kirjoitetun kirjeen.

Kirjemuotoisen aineiston ollessa osa Uno Alangon arkistokokoelmaa, on merkittävää huomioida, että suuntaan tutkijana katseeni Alangon opetustoimintaan ja työpanokseen A.B.C.-piirustuskoulussa. Tutkimuksen lähestymistapa on väistämättä subjektiivinen aineiston koskiessa rajatusti vain Alangon opetustoimintaa. Alangon rooli koulun yliopettajana voidaan kuitenkin tulkita esittävän koulun toiminnan ydintä, sillä Alangon toimiessa korkea-arvoisessa luottamustehtävässä hänen työtään voidaan verrata rehtorin virkaan. Aineiston rajaaminen vain Alangon toimintaan on perusteltua, koska koulun toimintaan liittyvää materiaalia on kyseisiltä vuosilta 1937–1941 melko niukasti ja muiden A.B.C.-piirustuskoulun opettajien dokumentteja tältä ajalta ei tiedettävästi ole säästynyt. Rajaus on myös tarpeen, jotta tutkimus pysyy hallittavana kokonaisuutena, eikä se pääse laajenemaan liian laaja-alaiseksi.

Tutkielman katse suuntaa historiaan, sillä tutkimusaineisto on ajalta 1937-1941. Harju ja Ruuhonen (2016, 31) nostavat esille sen, että Kansallisgallerian kokoelman teokset ovat dokumentteja, jotka linkittyvät saumattomasti siihen aikaan, jolloin ne on tehty ja liitetty osaksi kokoelmia. Ne ovat sidoksissa myös valitsijansa näkemyksiin ja samalla tämän kannanottoja (Harju & Ruuhonen 2016, 31). Lähdekriittisyys onkin olennainen osa valmiin aineistomateriaalin parissa työskentelyä. Kriittiseen katseeseen liittyy näin ollen aineistojen luotettavuuden arvioiminen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 184.)

Aineistolähtöisyys asettaa tutkijalle erityistä vastuuta myös reflektoida tutkimusprosessiaan, jossa hän pohtii tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä. Avoimen reflektoinnin kautta ovat esillä ne tutkimustaustat ja valinnat, joita tutkimusprosessin aikana on tehty. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tutkielmassa käyttämäni arkistomateriaalit ovat alkuperäisiä dokumentteja, mikä takaa aineistojen luotettavuuden. Sisällytän analyysin oheen lainauksia suoraan alkuperäisaineistosta, jotta tutkimustyöni on läpinäkyvää.

#### 5.4 Aineiston kerääminen

Aineiston kerääminen alkoi arkistolaatikoiden runsaaseen sisältöön tutustumisesta. Kävin läpi kirjeitä niitä silmäilemällä ja tekemällä muistiinpanoja oppilaiden nimistä, jotka esiintyivät lähetetyissä kirjeissä usein. Havainnot usein toistuvista nimistä loivat pohjan aineiston keräämiselle ja tallentamiselle: merkitsin oppilaiden nimet ylös listaksi ja nimen perään heille lähetettyjen oppijaksojen vastauskirjeiden numerot. Tästä syntyi luettelo, josta hahmottuivat niiden oppilaiden nimet, joille lähetettyjen vastauskirjeiden sarjat olivat ehjimpiä, kokonaisimpia ja pisimpiä. Monelle oppilaalle oli lähetetty vastauskirjeitä vain ensimmäisiin oppijaksoihin, mikä viittaa siihen, että kyseiset oppilaat, eivät olleet jatkaneet piirustuskoulun kurssia kokonaisuudessaan loppuun. Arkistossa oli myös oppilaiden nimiä, joille oli lähetetty kirjeitä viimeiseen oppijaksoon liittyen, mutta aiempiin oppijaksoihin liittyneitä vastauskirjeitä ei ollut säilynyt. Arkistokokonaisuus piti sisällään paljolti yksittäisiä vastauskirjeitä, minkä vuoksi mahdollisimman ehjien vastauskirjekokonaisuuksien löytäminen oli merkityksellistä.

Aineiston keräämiseen kuului olennaisesti valintojen tekeminen. Vaihtelevan ja rikkonaisen vastauskirjekokonaisuuden vuoksi rajasin tutkimukseeni valittavat oppilaat sen mukaan kuinka kokonainen ja pitkä vastauskirjeiden sarja heille oli lähetetty. Perustin päätökseni tallentaa juuri nämä mahdollisimman eheät ja pitkät kirjeiden sarjat siihen, että ne mahdollistavat pitkäjänteisen opetussuhteen seuraamisen. Kirjeet ovat myös suoraan yhteydessä siihen, kuinka pitkälle oppilaat todistetusti kävivät piirustuskurssia. Yhtään kokonaista vastauskirjeiden sarjaa eli koko kurssia suorittanutta oppilasta ei arkistoista löytynyt. Arkistosta hahmottui kuitenkin lista oppilaista, jotka olivat käyneet piirustuskurssia pitkäkestoisesti.

Listalla oli lopulta neljätoista nimeä, jolle lähetettyjen vastauskirjeiden kokonaisuudet olivat ehjimpiä ja pisimpiä. Osa näistä oppilaista oli suorittanut lähes kaikki kurssin oppijaksoista, mutta välistä puuttui muutama vastauskirje. Vastaavasti osalle näistä oppilaista oli yhtäjaksoisesti lähetettyjä kirjeitä, mutta he eivät olleet käyneet kurssia loppuun asti, ainakaan säilyneiden kirjeiden perusteella.

Keräsin aineiston valokuvaamalla jokaisen listaamani neljätoista oppilaan vastaanottamat kirjeet. Yhteensä kirjeitä kertyi 97. Tämän jälkeen aineisto hahmottui kerättynä liian laajana ja havaitsin, että aineisto tarvitsee lisärajausta. Toteutin lisärajauksen puhtaaksikirjoitus- eli litterointivaiheessa aineiston kylläntymisen perusteella, kun tutkimuskysymys oli selkeytynyt.

## 5.5 Aineiston rajaaminen ja litterointi

Kerätty aineisto oli aluksi valokuvina, jotka sijoitin digitaalisessa muodossa omiin kansioihin järjestelmällisyyden ja johdonmukaisuuden säilyttämiseksi. Järjestin aineiston hallittavaan muotoon nimeämällä jokaisen valokuvan oppilaan nimen ja oppijakson numeron mukaan. Varmistin tässä vaiheessa myös, että jokainen valokuva oli tarkka ja teksti luettavissa.

Johdonmukaisen analyysin mahdollistamiseksi litteroin valokuvina tallennetut kirjeet. Päädyin litteroimaan aineiston, sillä kirjeet olivat vaihtelevan haalistuneita ja kirjoituskoneen jälki vaihteli paljon. Litteroinnin myötä kirjeet saivat selkeämmän muodon.

Aloitin vastauskirjeiden litteroinnin niistä henkilöistä, jolle oli lähetetty pisimmät ja ehjimmät vastauskirjeiden sarjat. Litteroinnin aikana aineiston laajuus konkretisoitui ja kirjeiden sisältö alkoi hahmottua. Aineistossa alkoivat hahmottua toistuvat ilmaisut, jotka voisivat antaa vastauksen tutkimuskysymykseeni. Kirjasin ylös huomioitani ja suoria sitaatteja aineistosta jo litteroinnin ohessa. Aineiston analyysin kannalta oli kuitenkin olennaista käydä aineisto järjestelmällisesti läpi litteroinnin valmistuttua, mutta litteroinnin aikana tekemäni huomiot toimivat tukena sisällönanalyysin aloittamisessa.

Jatkoin litteroinnin parissa, kunnes noin 30 kirjeen jälkeen tekstistä nousseet opetukselliset huomiot alkoivat toistaa itseään ja uutta tietoa ei enää noussut esille, mikä

viittasi suoraan aineiston kylläntymiseen. Varmistaakseni asian litteroin vielä yhden oppilaan kirjeet, joista ei noussut esille uusia huomioita. Varmistuttuani aineiston kylläntymisestä, aineiston lopulliseksi laajuudeksi tuli yhteensä neljän oppilaan saamat vastauskirjeet eli yhteensä 37 kirjettä. Näiden kirjeiden pituus vaihtelee yhdestä A4-kokoisesta sivusta viiteen A4-kokoiseen sivuun. Yhteensä näissä kirjeissä on 74 sivua tekstiä.

Aineistossa oppilaiden suorittamat oppijaksot jakautuivat seuraavasti: Oppilaalla numero 1 on katkeamattomasti oppijaksot 1–11 suoritettuina. Oppilaalla numero 2 on suoritettuna kaikki oppijaksot välillä 1–9. Oppilas 3 on suorittanut oppijaksot 1–8. Neljännen oppilaan kohdalla oppijaksoja on 9, mutta ne eivät muodosta täysin ehjää oppijaksojen kokonaisuutta: oppijaksot 1–6, 8–9 ja 11.

Lopullinen aineisto on melko laaja, erityisesti sivumäärällisesti. Aineiston luotettavuuden ja ilmiön kuvaavuuden kannalta on olennaista, että käsittelen useammalle oppilaalle lähetettyjä kirjeitä. Kirjekurssille osallistuneet oppilaat olivat epäilemättä yksilöllisiä piirtäjiä ja heillä oli varmasti omia haasteita piirtämään oppimisessa. Siten uskon, että Alangon esittämät opetukselliset ohjeet ja huomiot ovat voineet olla yhdelle oppilaalle samantapaisia hänen vahvuuksiensa ja heikkouksiensa mukaisesti. Useiden oppilaiden kirjeitä havainnoidessa esille voi tulla laajempi kattaus Alangon opetuksellisista huomioista. Vastauskirjeiden pitkä sarja voi myös tarjota monipuolisemman kuvan Alangon opetuskeinoista, jos ne ovat muuttuneet kurssin kuluessa kun oppilaiden taidot ovat kehittyneet. Laaja aineisto mahdollistaa siten kattavamman kuvan Alangon opetuksesta.

## 5.6 Aineiston merkitseminen tutkielmassa

Tutkielman selkeyden ja luotettavuuden takaamiseksi merkitsen aineiston numeroimalla Uuno Alangon lähettämät vastauskirjeet oppilaan ja hänen suorittamansa oppijakson järjestysnumeron mukaan. Esimerkiksi merkintä *Oppilas 1 oppijakso 3* viittaa kirjeeseen, jonka Alanko on lähettänyt oppilaalle numero 1 ja kyseisen kirjeen palaute koskee kolmannen oppijakson tehtäviä. Luokittelussa käytetyt oppilasnumerot eivät ole yhteneviä virallisten oppilasnumeroiden kanssa. Muun muassa Corbin ja Strauss (2008, 32–33) puhuvat tietosuojaan takaamisen tärkeydestä kun tutkittavana on henkilöihin

liittyvää tietoa. Oppilaiden yksityisyyden suojan ja anonymiteetin takaamiseksi en käytä oppilaiden nimiä tai kurssilla käytettyjä virallisia oppilasnumeroita.

Tässä tutkielmassa puhuessani opettajasta kirjeiden analyysin yhteydessä viitataan poikkeuksetta Uuno Alankoon. Alanko on itse kirjoittanut tutkielmassa esiin nostettavat lainaukset, vaikkakin kyseiset sitaatit on poimittu kirjeistä, jotka piirustuskoulun sihteeri on puhtaaksikirjoittanut. Osassa havainnoimistani ja tutkielmassani käyttämistäni sitaateista löytyy kirjoitusvirheitä ja olen jättänyt nämä sitaatit alkuperäiseen muotoon kirjoitusvirheineen. Tällä pyrin läpinäkyvyyteen, jotta lukija saa totuudenmukaisen kuvan Alangon piirustuksen opetukseen liittyvistä ohjeista.

## 5.7 Yleisesti analysoitavien kirjeiden rakenteesta

Selvitän ja esittelen tässä vastauskirjeiden rakennetta, jotta lukija saa kokonaiskuvan oppilaan vastaanottamasta palautteesta. Kirjeen vastaanottanut oppilas sai käsiinsä koko kirjeen alku ja loppu tervehdyksineen, jotka olivat luonnollisesti luomassa kokonaiskuvaa piirustuksen oppimisesta. Kirjeiden sisällöllisen rakenteen ymmärtämiseksi hahmottelin niiden rakennetta aineiston perusteella. Tässä tutkielmassa en kuitenkaan analysoi kirjeiden rakennetta syvemmin, vaan keskityn Alangon esittämiin piirustuksen opetukseen liittyviin ilmaisuihin.

Vastauskirjeiden alku- ja loppuosassa oli kirjeiden kurssikäytänteisiin liittyviä huomautuksia tai seikkoja. Näissä Alanko kertoo käytännön asioista kuten siitä, miksi vastauskirje oli saattanut viivästyä, mikä oli seuraava oppijakso ja mitä se piti sisällään tai hän kertoi oppilaalle, mitkä harjoitustöistä pääsivät tai eivät päässeet piirustuskoulun vuosittaiseen näyttelyyn. Nämä huomiot olivat vain nopeita toteamuksia, mutta kurssia käyneelle oppilaalle tiedot saattoivat olla hyvin informatiivisia ja merkittäviä.

Lisäksi kirjeet sisälsivät muuta satunnaista informaatiota, jotka vaihtelivat kirjeestä riippuen. Oppilaat olivat esimerkiksi saattaneet lähettää kysymyksiä tehtäväpalautustensa ohessa tai erillisellä kirjeellä opettajalle. Alanko oli saattanut vastata oppilaan esittämiin kysymyksiin kirjeiden alussa tai lopussa. Useimmiten nämä vastaukset olivat osana kurssikäytänteisiin liittyvää informaatiota.

Vastauskirjeiden tyylistä kävi ilmi erityisen arvottava asenne ja opettajan valta. Pohdin, onko tämä vallankäyttö merkityksellistä sille, miten Alanko ohjasi piirustuksen

harjoittelua. Alangon käyttämät arviointimenetelmät ja palautteenanto olivat kiistämättä osa sitä kokonaisuutta, jonka oppilas kohtasi, kun hän kirjettä lukiessaan reflektoi omaa oppimistaan ja jatkoi harjoitteluaan. A.B.C.-piirustuskoulun oppilaille kuitenkin luvattiin erityisesti arviointia vastauskirjeiden kautta jo kurssille ilmoittauduttaessa. Alangolle oli opettajana jo lähtökohtaisesti selvää, että vastauskirjeet olivat pääasiassa arvosteluja oppilaiden teoksista. Tämä selittää kirjeissä toistuneet tiukat ja ytimekkäät toteamukset teoksien kauneudesta, hyvyydestä, asiallisuudesta, ja ajoittain jopa suoraan huonoudesta. Arviointien jämäkkyys voi luoda kirjeisiin epäkohteliaalta piirteitä, sillä opettaja on jo lähtökohtaisesti asennoitunut antamaan palautetta oppilailleen.

Arvioinnin ja palautteen antamisen ollessa kirjeiden lähtökohtana arviointi dominoisi piirustuksen opetuskeinona ja voisi antaa kuvan Alangon käyttävän opettajana valtaa häikäilemättömästi. Alangolta on edellytetty arvioivaa asennetta vastauskirjeissä ja siksi koen, että näiden huomioiden mukaan ottaminen tässä tutkielmassa ei ole oleellista piirustuksen opetuskeinojen näkökulmasta. Jätän siksi suorat arvioinnit pois analyysistä. On kuitenkin hyvä tiedostaa, että Alangon opettaminen tapahtuu lähtökohtaisesti arvioinnin ohella. Jotta pääsen käsiksi itse Alangon opetukseen ja ajatuksiin siitä, kuinka piirtämään voi oppia kirjekurssin kautta, suuntaan tutkimuksellisen katseen muihin piirustuksen oppimista ohjaaviin ilmaisuihin. Lähdän analyysiin siitä näkökulmasta, minkälaisilla keinoja Alangolla oli oppilaidensa ohjauksessa etäopettajana. Syvennyn näihin keinoihin analyysissä.

## 6 Uuno Alangon opetuskeinot

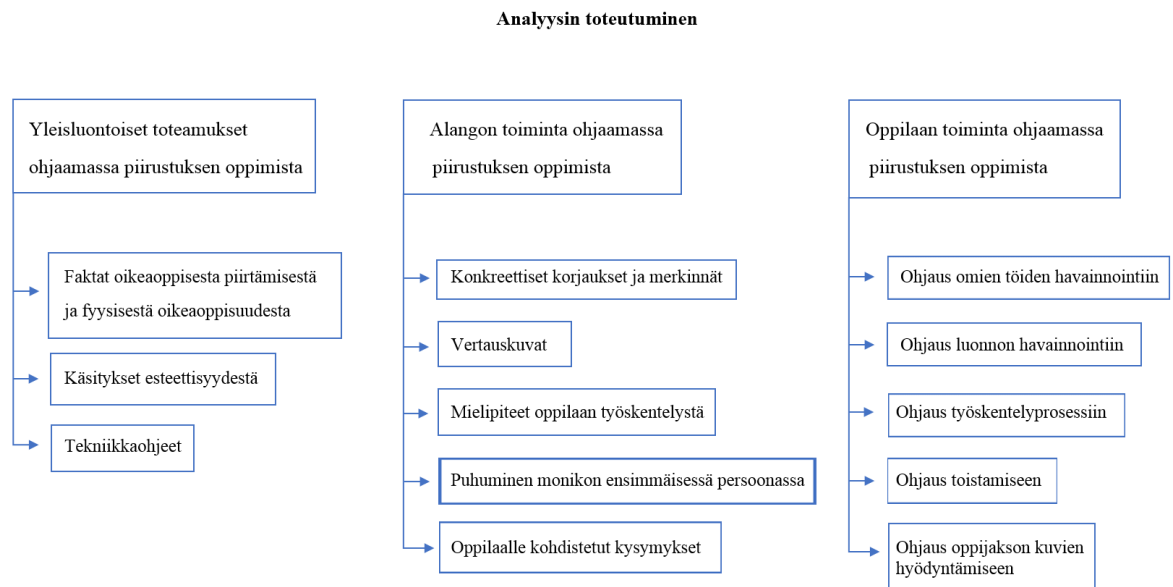
### 6.1 Analyysin toteutuminen

Aloitin analyysin havainnoimalla aineistoa apukysymyksien kautta ja pohdin sitä, löytyisivätkö ensimmäiset luokittelut luonnollisesti apukysymyksien avulla. Apukysymykset toimivat analyysin tukena, sillä aineistosta tekemäni havainnot olivat kerättyinä tässä vaiheessa niiden alle ja havaintoja oli runsaasti. Pystyäkseen toteuttamaan analyysin johdonmukaisesti ja muodostamaan käytänteitä todellisuudessa kuvaavat yläluokat, muodostin ensin pienempiä alaluokkia. Alaluokkien määrittäminen mahdollisti tarkentavien ja täsmällisten yläluokkien koostamisen.

Tässä vaiheessa tarkastelin aineistoa tuoreesta näkökulmasta jakaen ilmaisut allekkain niiden yksityiskohtaisen sisällön mukaisesti. Aineistosta löytyikin monia käytännönkeinoja, joita Alanko käytti henkilökohtaisessa piirustuksen etäopetuksessa. Aineistosta hahmottui yhteensä 13 alaluokkaa, jotka kertovat Alangon käyttämistä piirtämisen oppimisen keinoista: *Faktat oikeaoppisesta piirtämisestä ja fyysisestä oikeaoppisuudesta, käsitykset esteettisyydestä, tekniikkaohjeet, konkreettiset korjaukset ja merkinnät, vertauskuvat, mielipiteet oppilaan työskentelystä, puhuminen monikon ensimmäisessä persoonassa, oppilaalle kohdistetut kysymykset, ohjaus omien töiden havainnointiin, ohjaus havainnointiin luonnossa, ohjaus työskentelyprosessiin, ohjaus toistamiseen, ja ohjaus oppijakson kuvien hyödyntämiseen*. Nämä 13 alaluokkaa muodostavat kokonaisuuden, jonka kautta Alangon henkilökohtainen opetustoiminta toteutui.

Alaluokkien löydyttyä tarkastelin niissä esiintyviä yhtäläisyyksiä ja eroja, muodostaakseni täsmälliset yläluokat. Koostin ja nimesin yläluokat, kun lähdin havainnoimaan tarkemmin sitä, ketkä olivat aktiivisia tekijöitä opetuskeinojen toteutuksessa ja keneltä odotettiin aktiivista toimijuutta. Löysin siihen vastaukset, joiden mukaan osa opetuskeinoista oli oppilaita osallistavaa ja heidän omaan toimintaansa sitoutunutta. Osassa keinoista korostui Alangon toimijuus havainnollistajana tai ajatusten esittelijänä. Osa opetuskeinoista oli puolestaan niin yleisesti todettuja, että niissä toimijaa ei voida selkeästi nähdä. Näissä yläluokissa on nähtävissä apukysymyksien rakenne ja apukysymykset toimivatkin luonnollisesti luokittelun tukena.

Havainnoinnin myötä muodostin kolme yläluokkaa, joiden alle alaluokat sijoittuvat: yleisluontoiset toteamukset, Alangon toiminta ja oppilaan toiminta ohjaamassa piirustuksen oppimista. Vastauskirjeistä erottuivat nämä kolme erilaista lähestymistapaa, jotka olivat vaikuttamassa oppilaan piirustuksen oppimiseen.



KUVIO 1. Analyysi visualisoituna kaaviona

Kuvioon 1 olen koonnut analyysin toteutumisen visuaaliseksi kokonaisuudeksi. Toteutin analyysin käytännössä yksittäisistä opetuskeinoista kohti yläluokkia, mutta koen havainnollistavammaksi esittää analyysin vaiheet yläluokista eli kokoavammista käsitteistä kohti alaluokkia eli yksittäisiä huomioita. Esittelen analyysin kohta kohdalta, mutta etenen kaavion mukaisesti kuvaamalla yhden yläluokan kerrallaan ja esittämällä sen alle sijoittuvat alaluokat. Annan samalla jokaisesta alaluokasta esimerkkejä, jotka todentavat havaintojani ja suhteutan niitä taustateoriaan.

## 6.2 Yläluokka 1: Yleisluontoiset toteamukset ohjaamassa piirustuksen oppimista

Tämän yläluokan alle asettui kolme aineistosta havainnoimaani alaluokkaa: *faktat oikeaoppisesta piirtämisestä ja fyysisestä oikeaoppisuudesta, käsitykset esteettisyydestä sekä tekniikkaohjeet*. Näitä vastauskirjeissä esiintyviä piirustuksen opetuksen keinoja kuvaavat yleistävyys ja tiukka faktamaisuus. Yleisluontoisissa toteamuksissa Alangon



toimijuus ei ole näkyvissä ja oppilasta ei ohjata suoraan toimimaan näiden totuuksien mukaisesti. Toteamuksien yleistävyys on kuitenkin todennäköisesti ohjannut oppilasta omaksumaan ne totuuksina ja siten ne ovat voineet ohjata häntä piirustuksen oppimisessa.

Ensimmäisen alaluokan nimi *faktat oikeaoppisesta piirtämisestä ja fyysisestä oikeaoppisuudesta* kuvaa, näiden toteamusten ehdotonta faktamaisuutta. Tähän luokkaan kuuluvat vastauskirjeissä esitetyt toteamukset vaikuttavat huomioilta ”jotka kaikkein tulisi tietää” piirtämisestä sekä fyysisen todellisuuden kuvaamisesta. Faktamaisuuden vuoksi oppilas on todennäköisesti tulkinnut nämä toteamukset toimintaansa ohjaaviksi ja toiminut niiden mukaisesti. Siten nämä ilmaisut ovat olleet merkittävänä piirtämisen oppimiskeinona.

*- - viiva on vain välikappale, jonka avulla esitetään pääasia, itse aiheen sisältö. (oppilas 1 oppijakso 7)*

Fysiologisen oikeaoppisuuden merkitys on ollut näkyvissä taideopetuksessa jo taidekasvatuksen alkua ajoilta lähtien. Piirtämisen taitoa opetettiin alun perin kansalle erityisesti siksi, että pätevät työläiset tarvitsivat sitä työelämässä eli teollisuus vaati tarkkaa piirustustaitoa. (Pohjakallio 2015, 13.) Tämä samankaltainen lähestymistapa oli myös Alangolla, sillä hän ohjasi piirtotaidon harjoittelua suhteuttaen sitä lähes jatkuvasti fyysiseen oikeaoppisuuteen. Alangon oikeaoppisuutta korostaneet opetuskäytännöt ovat yhteneviä myös Räsänen jäljittely-taidekasvatusmallin kanssa, jossa fyysisesti tarkka kuvaaminen oli opetuksen keskiössä (Räsänen 2008, 80). A.B.C.-piirustuskoulun keskeisenä oppimisen tavoitteena oli yleisten piirtotaitojen oppiminen (A.B.C.-piirustuskoulu 1938, 13), mikä myös saattoi vaikuttaa Alangon opetuksen toteutumiseen fyysiseen täsmällisyyteen tähtäävänä opetuksena. Fyysisen oikeaoppisuuden kuvaamisen merkitys oli näkyvä osa Alangon opetustoimintaa.

*Säärtä piirtäessä on todettava ensiksi, minkämoisen kulman sääri muodostaa maan vaakasuoran tai ajatellun luotisuoran kanssa. (oppilas 4 oppijakso 3)*

Toinen yleisluontoisina toteamuksina ilmenevä alaluokka on *käsitykset esteettisyydestä*. Näistä lausahduksista näkyy Alangon oma esteettisyyden hahmottaminen, jonka hän oli voinut omaksua taiteilijuuden ohessa ja esimerkiksi opinnoissaan Pariisissa. Alanko puhuukin alla muodon merkityksestä, joka edusti hänelle totuutta taiteen olemuksesta, sillä olihan hän lähtenyt jo opiskeluaikanaan ulkomaan matkoille etsimään vastausta muodon kuvaamiseen liittyviin kysymyksiin (Alanko 1964, 3). Nämä estetiikkaan liittyvät käsitykset olivat hänelle faktoja ja ne ohjasivat häntä myös omassa taiteilijuudessaan. Hän teki itse kubistista, muotoihin perustuvaa taidetta (Lahti & Lahti 1989, 12) ja sen vuoksi hän esitti värin ja muodon suhteen yksikoikoisena totuutena, kuten alla.

*Värin täytyy saada kiinteään suhteeseen muotoon, jota se ilmentää. Ei väri ole mikään erillinen asia, vaan se kuuluu elimellisesti muodon yhteyteen. (oppilas 3 kirje 2)*

Ajoittain esteettisyyden käsitykset esiintyvät vastauskirjeissä erittäin selkeinä ja yleistävinä toteamuksina.

*Kultaisen leikkauksen jako (5:8 tai 8:13) on kaunein. (oppilas 2 oppijakso 7-8)*

*- - kaikessa taiteessa on rytmi pohjana. (oppilas 3 oppijakso 1)*

Alanko esitti kuvataiteilijana omaan taiteelliseen näkemykseensä perustuvia esteettisiä käsityksiä yleisinä totuuksina. Näen, että tämä toimintatapa on linjassa taidekasvatusliikkeen alkuperäisajatuksen kanssa siitä, että taidekasvatuksella voidaan kehittää kansan kauneuden tajua. Estetiikan opettamisen perinteet juontuvat taidekasvatuksen elitistiseen historiaan, jolloin esteettisen hahmotuskyvyn kehittäminen liittyi korkealuokkaisen väestön sivistämiseen (Pohjakallio 2006, 11). Esteettisyyden arvostaminen ja näkeminen nousivat myös 1850-luvun taidekasvatusliikkeen kulmakiveksi ja lähtökohdaksi (Efland 1990, 136). Alangon opetuksessa näkyy näitä piirteitä makukasvatuksesta, jonka motiivina saattoi olla juuri oppilaiden ”sivistäminen”.

Alangon esittämät esteettisyyteen liittyneet väitteet ovat olleet kehittämässä oppilaalle syntyvää tai vahvistuvaa käsitystä taiteen luonteesta ja omaan työskentelyyn sovellettavista esteettisistä ratkaisuista. Kyseiset toteamukset ohjasivat oppilasta piirtämisessä ja vaikuttivat siten oppilaan piirustuksen oppimiseen. Esteettisten toteamusten esiintyminen vastauskirjeissä kertoo historiallisten lähtökohtien läsnäolosta osana Alangon opetuskäytänteitä.

Kolmantena yleisluontoisten toteamusten alaluokkana ovat *tekniikkaohjeet*, jotka ohjasivat osaltaan oppilasta kohti parempaa piirustus- tai maalaustaitoa. Tekniikkaohjeet olivatkin pääasiassa toteavia ja vain harvoissa tapauksissa Alanko oli suunnannut ne suoraan oppilaalle. Vaikka ohjeet ovat toteavia, liittyvät ne luonnollisesti aihealueisiin ja harjoitustöihin, joissa oppilas Alangon mukaan tarvitsee lisäohjausta.

*Laveeraus ja akvarelli on siis suoritettava valkoiselle paperille, joka jättää maalatun värin puhtaaksi ja omaan arvoonsa. Vain peittäviä värejä voidaan käyttää värilliselle paperille, josta osia voidaan jättää paljaaksi. (oppilas 4 oppijakso 2)*

*Värin saa tasaisesti leviämään paperille siten, että käyttää kylliksi suurta sivellintä, jonka ottaa täynnä väriä, pitää paperia kallellaan ja antaa värin juosta alaspäin askel askeleelta maalatessaan aina vaakasuorassa suunnassa. (oppilas 4 oppijakso 11)*

Alanko puhui tekniikkaohjeista yleistävästi esittämällä ne faktoina. Hänelle taiteilijana nämä tekniikkaohjeet olivat todennäköisesti itsestäänselvyyksiä, joita hän jakoi oppilailleen. Tämän opetuskeinon näkyminen vastauskirjeissä näyttää viittavan A.B.C.-piirustuskoulun toiminnan lähtökohtiin. Piirustuskoulun etuna oli opetuksen tarjoaminen suoraan ammattitaiteilijoilta, minkä vuoksi Alangolta odotettiin oman taiteilijuutensa käytänteiden paljastamista. Tekniikkaohjeet olivatkin osa niitä etuja, joita oppilas sai A.B.C.-piirustuskoulun kautta ollessaan ammattitaiteilijan ohjauksessa. Toisaalta tekniikkaohjekeskeisyys voi avata Alangon taidekasvatuskäsitystä ja sitä, että Alanko piti tekniikan hyvää oppimista tärkeänä osana taidekasvatusta, sillä tekniikkaohjeet esiintyivät itsenäisinä kokonaisuuksina, eivätkä ne olleet suhteutettuina kuva-aiheeseen. Alangon antamat itsenäiset ja yleistävät tekniikkaohjeet viittaavat muotoon painottuneeseen taidekasvatusmalliin (Räsänen 2008, 81). Alanko opetti kuitenkin

A.B.C.-piirustuskoulun oppijaksojen tehtäviin sitoutuneena, sillä muotoa korostanut opettaja olisi Räsänen (2008, 81) mukaan valinnut kuvattavan aiheen harjoiteltavan tekniikan perusteella. Alangon opetuksessa tämä ei ollut mahdollista, koska harjoitustöiden tehtävänannot annettiin oppilaille valmiina, osana kirjekurssin oppijaksoja.

### 6.3 Yläluokka 2: Alangon toiminta ohjaamassa piirustuksen oppimista

Aineiston perusteella muodostin toisen yläluokan, jossa Alangon konkreettinen sekä verbaalinen toimijuus ohjaavat piirustuksen oppimista. Tähän kuuluvat alaluokat, joissa piirustuksen opetus on toteutunut Alangon omiin mielipiteisiin ja konkreettisiin piirroksiin perustuen. Tämän yläluokan alle olen sijoittanut seuraavat alaluokat: *konkreettiset korjaukset ja merkinnät, vertauskuvat, mielipiteet oppilaan työskentelystä, puhuminen monikon ensimmäisessä persoonassa ja oppilaalle kohdistetut kysymykset.*

Ensimmäinen Alangon omaan toimintaan perustunut piirustuksen ohjaamisen alaluokka on *konkreettiset korjaukset ja merkinnät*. Alanko käytti opetuksessaan konkreettisia visuaalisia keinoja piirtämällä itse korjauksia sekä lisäämällä viivoja, pisteitä ja muotoja oppilaiden harjoitustöihin. Alanko ohjasi oppilaita havainnoimaan hänen lisäämiään merkintöjä ja tässä yhteydessä Alanko antoi lisäohjeita oikeanlaiseen lopputulokseen päästäkseen. Opettajan toiminta oli kirjaimellisesti käsin kosketeltavaa, kun oppilas havainnoi hänelle palautunutta harjoitustyötä Alangon korjauksilla.

*Niitten pisteitten, joissa etusivut leikkaavat toisena, tulee olla luodissa, kuten olen sinisellä kynällä osoittanut. (oppilas 1 oppijakso 10)*

*Sääri ja reisi jatkavat toisiaan suoraan, eivätkä muodosta kulmaa, kuten olette tehtävässä 2 piirtänyt, ja minkä olen punaisella pilkuttamalla piirtänyt selvitykseksi. (oppilas 3 oppijakso 3)*

Alanko ei piirtänyt apuviivoja jokaiseen työhön, vaan apuviivojen käyttö esiintyy vain osassa vastauskirjeistä. Korjauksien tekeminen suoraan oppilaiden harjoitustöihin näyttää poikkeavan A.B.C.-piirustuskoulun toimintatavoista. A.B.C.-piirustuskoulu informoi

oppilaitaan kertoen, että opettaja tekee erillisiä luonnostelmia osana arviointia (A.B.C.-piirustuskoulu 1938, 9), mutta erillisten luonnosten sijaan Alanko merkitsi korjaukset suoraan harjoitustöihin. Tämä toimintatapa näyttää olleen Alangon omintakeinen keino edesauttaa piirtotaidon kehittämistä.

Toisena Alangon toimintaan perustuvana alaluokkana ovat *vertauskuvat*. Vertauskuvien avulla Alanko havainnollisti oppilaan piirroksen epäkohtia tai hän kuvaili piirtämisen oppimisprosessia. Erityisesti yksi vertauskuva näyttää toistuvan jokaisen analysoimani oppilaan ensimmäisessä vastauskirjeessä. Siinä Alanko vertaa piirtotaidon oppimista muusikon harjoitteluun. Tämä havainnollistuu alla olevassa lainauksessa.

*Kun ajattelee, miten tarmokkaasti ja kauan esim. pianisti saa harjoitella, ennen kuin hän hallitsee tekniikkansa, niin ymmärtää hyvin, että etevä piirtäjä ei pääse vähemmällä ajalla ja vaivalla. (oppilas 2 oppijakso 1)*

Vertauskuvien käyttö yhdistää Alangon toimintatapaa Lilli Törnuddin opetuskeinoon verrata taidetta musiikkiin. Törnudd käytti musiikillisia ilmaisuja osana kuvataideopetustaan (Muukka-Marjovuo 2014, 30) ja Alangon omintakeiselta tuntuva tapa käyttää erityisesti musiikillisia vertauskuvia saattaa juontua Törnuddin taidekasvatuspuheesta. Alanko oli saattanut saada vaikutteita taidekasvatuksesta paljon kirjoittaneelta kollegaltaan, mikä luonnollisesti olisi heijastunut hänen opetuskeinoihinsa.

*- - naisen kaavamaisesti litteä muoto ei ole sopusoinnussa näihin viivoihin, jotka ovat luonnonmukaisia, vaan henkilö tulee täten aivan rautapeltin kovaksi. (oppilas 3 oppijakso 8)*

Alanko käytti myös vertauskuvia tai metaforia, joilla ei ollut yhteyttä musiikilliseen sanastoon. Vertauskuvien käyttö vaati kirjoittajalta myös sanavalmiutta ja koska Alanko oli aktiivinen taidejulkaisujen kirjoittaja, voi se selittää vertauskuvien esiintymistä piirustuksen opetuskeinona. Vertauskuva saattoi olla havainnollistava esimerkki, joka teki opittavasta asiasta konkreettisemmän ja helpommin ymmärrettävän. Tämä voikin olla selitys sille, miksi Alanko hyödynsi vertauskuvia vastauskirjeissään melko useasti.

Kolmantena alaluokkana ovat Alangon *mielipiteet oppilaan työskentelystä*. Vastauskirjeet olivat lähtökohtaisesti arviointeja ja niissä annettiin palautetta itse työn lopputuloksesta, mutta Alanko näyttää ilmaisseen vahvasti myös omia mielipiteitään oppilaan työskentelyyn ja töihin liittyen. Alanko ei arkaillut ilmaistessaan, mikä oli hänen mielestään oikea työskentelytapa ja mikä ei. Tätä havainnollistavat seuraavat lainaukset.

*Piirustustapa – katkonaisilla viivoilla – vaan ei ole hyvä. (oppilas 3 kirje 1)*

*Te olette nähtävästi saanut pahan tottumuksen maalata sameilla väreillä. Luonnossa ei ole sameita värejä. (oppilas 3 kirje 7)*

Toisessa esimerkissä Alanko perustelee väitteensä, mutta fakta, jonka hän esittää luonnossa olevista väreistä vaikuttaa hänen omalta mielipiteeltään. Näiden ilmaisujen taustalla ei ole faktatieto, vaan Alangon oma henkilökohtainen mieltymys tai näkemys. Alangon väite sameiden värien löytymättömyydestä luonnosta kuulostaa erikoiselta, sillä hänen omista maalauksistaan on löydettävissä murrettuja, niin sanottuja lämpimiä värisävyjä. Alanko toimikin työssään ennen kaikkea taiteilijana ja A.B.C.-koulun yksi merkittävimmistä valttikorteista oli se, että koulussa opettajina toimi aktiivisia ja osaavia taiteilijoita, minkä esimerkiksi kasvatusopin professori Juho Hollo nosti esille (A.B.C.-piirustuskoulu 1938, 13). Juho Hollon kirjoituksista 1900-luvun alussa välittyy myös toisenlainen näkökulma: taideopetus keskittyi liikaa opettajien omiin mieltymyksiin ja mielipiteisiin (Niiniskorpi 2005, 44). Olikin perusteltua, että Alanko ilmaisi omia mielipiteitään piirustustyyliin liittyen, sillä tätä A.B.C.-piirustuskoulun oppilaille luvattiin. Samanaikaisesti toimintatapa näyttää olleen ristiriidassa taidekasvatuskentällä käydyin keskustelun kanssa. Hyvin todennäköistä on, että Alangon omaan mieltymykseen perustunut kommentti on ohjannut oppilasta muuttamaan piirustus- tai maalaustapaansa, sillä mielipide tuli autoritaariselta taiteilijalta.

Alanko myös kommentoi ja antoi kehitysideoita oppilaiden harjoitustöille suhteuttamalla niitä esteettisiin käsityksiinsä ja ilmaisemalla henkilökohtaisia mielipiteitään. Näissä esimerkeissä Alanko ilmaisee vahvasti oman mielipiteensä paremman lopputuloksen saamiseksi.

*Mielenkiintoisempi jako olisi kultaisen leikkauksen jako (5:8 tai 8:13), niin, että joko taivasta eli maata olisi vähemmän näkyvissä. (oppilas 1 oppijakso 8)*

*Vaihtelu antaisi kiintoisamman rytmin. (oppilas 2 oppijakso 1)*

Alangon verratessa oppilaiden harjoitustöitä suoraan esteettisiin käsityksiinsä osoittaa, että Alanko pyrki osaltaan myös makukasvatukseen. Nämä mielipiteet ovat suhteutettuina suoraan oppilaiden töihin, eivätkä ne jää yleistävälle tasolle. Oppilaan töiden tarkastelu oli opettajan kauneuskäsityksiin suhteutettua, minkä vuoksi ne vaikuttivat oppilaan piirustuksen oppimiseen. Esteettisempään lopputulokseen ohjaamisen perinne näkyy osana Alangon vahvoja mielipiteitä. Tämä taidekasvatuksen lähtökohtana ollut ajatus estetiikkaan kasvattamisen tarpeesta (Hassi 1997, 8) näyttää kantaneen vielä 1940-luvulle siirryttäessä. Taidekasvatusaatteen saapumisesta Suomeen oli siinä vaiheessa tullut kuluneeksi jo 90 vuotta, mutta alkuperäinen taidekasvatusajatus oli mukana Alangon piirustuksen opetuksen keinoissa.

Neljäs alaluokka, jolla Alanko ohjasi oppilaita oman toimijuutensa kautta oli *puhuminen monikon ensimmäisessä persoonassa*. Näiden ilmaisujen kautta Alanko kertoi oppilaalle, mitä hänen tuli nähdä tai havaita harjoitustyössään. Tämä käy ilmi erityisen hyvin ilmaisusta, jossa Alanko kuvailee miten hänen oma ja oppilaan katse liikkuvat oppilaan työtä havainnoidessa. Alanko antaa tässä oppilaalle valmiina tavan, jolla hänen odotetaan havainnoivan työtään.

*--mutterin näköinen esine reikineen, joka heijastuu kattilan pinnasta, vetää katseemme puoleensa. Siitä katseemme siirtyy kattilan nokkaan, jonka reijän tumma täplä kiinnittää huomiomme – (oppilas 4 oppijakso 6)*

Näen tämän me-muodossa tehdyn havainnollistamisen Alangon tapana osallistaa oppilas näkemään harjoitustyö taiteilijan eli Alangon itsensä silmin. Tässä piirustuksen opetuskeinossa korostuu Alangon auktoriteetti taiteilijana ja alan asiantuntevat näkemykset, joita piirustuskoulun oppilaille luvattiin heidän kirjautuessaan kurssille

(A.B.C.-piirustuskoulu 1938, 13). Alangon ohjeesta välittyy varmuus kuvan havainnointiin, mikä selittyy luonnollisesti Alangon pitkästä taiteilijan urasta ja omistautumisesta taiteelle sekä taiteen opetukselle, joita valotin aiemmin Alangon taustoja selventäessäni. Näen, että me-muodossa puhuminen on omintakeinen ohjaustapa, johon on todennäköisesti vaikuttanut Alangon tausta taidejulkaisujen ja artikkelien kirjoittajana. Alanko oli tottunut kirjoittaja ja se rikastutti osaltaan Alangon opetuskeinoja, joilla hän pystyi tuomaan omaa taiteilijan ammattitaitoaan esille.

Viides Alangon oman toiminnan kautta ilmenevä opetuskeino on *oppilaalle kohdistetut kysymykset*. Tämän piirustuksen opetuskeinon kautta Alanko lähestyi oppilaita esittämällä heille suoraan kysymyksiä harjoitustöihin liittyen.

*Auran terävän jäljen rinnalla on kivien muoto kovin pyöreä. Eikö niissä voinut havaita mitään kulmikkautta. (oppilas 2 oppijakso 7-8)*

*Mistä Te saatte sinisen värin kuusien oksille silloin, kun taivas on lämpimän värinen. (oppilas 3 oppijakso 7)*

Kysymysten kautta Alanko osoitti harjoitustöiden epäkohtia, mutta kysymysmuodossa oppilas ohjattiin itse tutkimaan työtään ja toteamaan epäkohdat itse. Kysymysten muoto ei kuitenkaan ollut aina neutraali, vaan kysymys jo itsessään ohjaa oppilasta jonkin vastauksen äärelle. Huomioni kiinnittyi näissä ilmauksissa myös siihen, että kysymyksiä ei seuraa kysymysmerkki. Tämä saattaa olla vain Alangolle tyypillinen ilmaisukeino, mutta samalla se saattaa olla kertomassa jotain siitä tavasta, jolla hän esitti kysymyksiä: kyse ei todellisuudessa ollutkaan kysymyksestä, johon oppilaan toivottiin etsivän vastausta, vaan kysymykseen latautui oikea vastaus, joka oppilaan toivottiin havaitsevan. Voi kuitenkin olla, että kyseessä on kirjoitusvirhe, sillä esimerkiksi alla olevassa kysymyksessä on kysymysmerkit paikoillaan.

*- - onko asiallista painaa otsa sisään ja tehdä huulet paksuiksi? Ja leuka pieneksi? (oppilas 4 kirje 5)*



Osassa kysymyksistä on myös havaittavissa moittiva sävy, joka näyttäytyy ajoittain alentavana. Tämän voi havaita yllä olevasta lainauksesta. Alentava ja jopa hieman sarkastinen tapa ilmaista asia on voinut vaikuttaa oppilaaseen niin, että hän ei ole edes uskaltanut kyseenalaistaa taiteilijaopettajan auktoriteettia. On kuitenkin muistettava, että opetus tapahtui 1930- ja 1940-lukujen vaiheessa, jolloin opettajien auktoriteettia ei välttämättä helposti kyseenalaistettu. Yleisesti mielikuva, joka usein liitetään 1900-luvun alun vuosikymmenien opetuksen järjestämiseen, luo kokonaiskuvan tiukasta opettajajohtoisuudesta. Perustan tämän näkemyksen opettajien järkkymättömästä auktoriteetista kokemustietoon, joka on muodostunut minulle kuullun perimätiedon myötä. Näissä Alangon esittämissä ohjaavissa kysymyksissä ei ole faktatietoa taustalla, vaan ne perustuvat Alangon omiin mielipiteisiin. Tämä osoittaa selvästi sen, että autoritäärisessä asemassa oleva Alanko vaikutti omilla mielipiteillään oppilaiden tulkintoihin ja siten ohjasi oppilaiden piirustuksen oppimista.

#### 6.4 Yläluokka 3: Oppilaan toiminta ohjaamassa piirustuksen oppimista

Kolmas aineistosta muodostamani yläluokka summaa opetuskäytänteitä, joissa oppilaan oma toiminta ohjaa piirustuksen oppimista. Tämän luokan alle lukeutuvat alaluokat: *ohjaus omien töiden havainnointiin, ohjaus havainnointiin luonnossa, ohjaus työskentelyprosessiin, ohjaus toistamiseen, ja ohjaus oppijakson kuvien hyödyntämiseen.* Kaikkia näitä alaluokkia yhdistää oppilaan toimintaan suuntautuvat ohjeet. Ohjeiden ja oppimisen lähtökohtana on oppilaan oma toiminta: oppimista ei tapahdu, ellei oppilas itse ole aktiivinen tekijä, ota vastaan näitä ohjeita ja toimi niiden mukaisesti. Tämän yläluokan ilmaisut olivat melko helposti erotettavissa aineistosta, sillä näissä Alanko on antanut ohjeen suoraan oppilaalle ohjaten hänen toimintaansa käskymuotoisen, mutta kohteliaasti teitittelevän kehotuksen kautta. Alanko puhutteli oppilasta, kuten alla oleva lainaus osoittaa.

*Tarkkailkaa jotakin luonnonaihetta ja miettikää, mistä yhteissävy johtuu. (oppilas 3 oppijakso 7)*

Ensimmäiset alaluokat, jossa oppilasta ohjattiin oman toiminnan pariin liittyvät omakohtaiseen havainnointiin. Havainnoinnilla näyttää olleen erityistä painoarvoa opetuksessa, sillä suurin osa oppilaan toimintaa aktivoineista ohjeista on liittynyt juuri havaintojen tekemiseen. Havaintojen tekemisen merkityksellisyys osana taidekasvatusta onkin ollut merkittävä erityisesti 1900-luvun alkuvuosina, jolloin alettiin korostaa oppilaan omaa havaintoa ”oikean” ratkaisun löytämiseksi (Pohjakallio 2015, 14). Ensimmäisessä alaluokka oli *ohjaus omien töiden havainnointiin*.

*Mutta katselkaa sitten piirtämääänne maljaa. Siinä olette käsitellyt varjoja siten, että ne eivät anna selvää käsitystä maljan muodosta, mikä tässäkin olisi ollut päämääränä. Nämä varjot kiinnittävät huomion itseensä, eikä maljan muotoon. Ne ovat siten tulleet päämääräksi, eikä välikappaleeksi, kuten olisi pitänyt. (oppilas 1 oppijakso 6)*

*Kun katselette piirtämääänne kaulusta, huomaatte, että se melkein ennemmin kaartuu sisäänpäin kuin ulospäin. (oppilas 4 oppijakso 3)*

Alanko ohjasi oppilaita havainnoimaan omia harjoitustöitään, joiden kautta oppilaalle hahmottui työn puutteet tai muut kehitystä vaativat kohdat. Tämän ohessa Alanko on selittäen tarjonnut oppilaalle valmiin vastauksen siihen, mitä hänen tulisi työssään havaita. Tämä näkemys tuntuu kuitenkin olleen ristiriidassa oppilaan omaan havaintoon luottamisen kanssa, sillä opettaja osoitti oppilaalle ”oikean” ratkaisun. Alanko ohjaa harjoitustöiden havainnoinnissa myös fyysiseen eli konkreettiseen toimintaan, mikä käy ilmi esimerkiksi seuraavasta lainauksesta.

*- - olette korostanut tuonnempana olevia puita, niin että etualan heikoimmin piirretyt puut näyttävät olevan toisia tuonnempana. Tämän ilmiön huomaatte paremmin, jos käännätte ylösalas piirroksenne. (oppilas 1 oppijakso 7)*

Toinen oppilaan omaan toimintaan sitoutunut ja havainnointia korostanut alaluokka oli *ohjaus havainnointiin luonnossa*. Vastauskirjeissä Alanko ohjasi oppilaita myös luonnon

äärelle. Näitä kehotuksia tutkia ja tarkastella luontoa tai muuta piirrettävää kohdetta löytyi aineistosta runsaasti.

*Kasvia pitäisi kääntää ja katsella eri puolilta, kunnes löytää sellaisen asennon, mistä katsottuna rytmi on hyvä. (oppilas 1 oppijakso 2)*

*Arvioikaa ja punnitkaa väriilmiöitä valon perusteella. Katselkaa kutakin väriä miettien ja ajatteleamalla, mitä muutoksia valo (joka lankee esineille) saa aikaan tässä paikallisvärissä. (oppilas 2 oppijakso 6)*

Esimerkeistä käy ilmi se, kuinka luonnon havainnointi on aina liitetty käytännön ohjeeseen, jonka kautta oppilas pääsee eteenpäin työssään. Havainnoinnilla Alanko on voinut ohjata oppilasta löytämään taiteellisesti toimivamman ratkaisun, kuten ensimmäisessä yllä olevassa lainauksessa havainnollistuu tai teknistä toteutusta varten tarvittavaa tietoa, kuten toisessa yllä olevassa lainauksessa selviää. Nämä esimerkit osoittavat, että havainnointiin ei ole ohjattu ilman konkreettista tarkoitusta, vaan se on palvellut työn käytännön toteuttamista. Alangon piirustuksen opetuskeino ohjata oppilaitaan luonnon havainnointiin kertoo Räsänen (2011, 140) mukaan siitä, että Alanko uskoi vahvasti suoran ympäristön havainnoinnin kehittävän oppilaan todellisuuden käsitystä. Tavoitellessaan havainnoitavan ilmiön tarkkaa kuvausta Alanko toimi jäljittelyn taidekasvatusmallia korostavan opettajan tavoin (Räsänen 2008, 80). Alangon ohjatessa luonnon havainnointiin hän jätti oppilaan omalle ratkaisulle erityisesti tilaa, mikä oli linjassa ajan taidekasvatuksellisten ajatusten kanssa oppilaan kyvykkyydestä löytää ratkaisut itse (Pohjakallio 2015, 14).

Tärkeäksi huomioksi koen sen, että Alangon antamat erilaiset ohjeet ovat tukeneet toisiaan. Esimerkiksi omien töiden havainnointi on voinut liittyä luonnon havainnointiin. Seuraava esimerkkilainaus aineistosta kuvaa sitä, kuinka Alanko kehotti oppilasta lähtemään tekemään havaintoja luontoon, mutta motivaatiokeinoon hän on ensin käyttänyt oman työn havainnointia ja kokemista. Tässä tapauksessa oppilasta ohjattiin havainnoimaan työtään ja eläytymään tähän havaintoon. Sen jälkeen oppilasta ohjattiin todentamalla tämä kokemus luonnon havainnoinnin kautta.

*Ajatelkaa, että Teidän pitäisi oleskella maisemassanne. Te tukehtuisitte siellä, sillä maisemanne koko ilmastosta puuttuu tuoreus. Miettikää näitä asioita. Menkää tilaisuuden tullen ulos johonkin metsikköön ja todetkaa, kuinka kaikki tämä väittämäni pitää paikkansa. Teidän täytyy puhdistaa tukehduttava pöly pois töistänne. Alakkaa katsella aiheittanne tuorein, tietoisin silmin. (oppilas 3 oppijakso 7)*

Luonnon havainnointi ja oma kokemus luonnosta on juuri se taidekasvatuksellinen lähestymistapa, jota esimerkiksi 1900-luvun suomalainen taidekasvatuksen pioneeri, Lilli Törnudd (1926, 15), painotti. Törnudd (1907, 5) summasi, että Euroopassa taidekasvatuksen keskiössä oli luontoon palaaminen ja myös Alanko näyttää omaksuneen tämän ajatuksen luonnon havainnoinnista osana piirustuksen oppimista. Luonnon tarkkailun merkitys nousi siten myös ranskalaisen taidekasvatuksen käytänteiden osaksi 1900-luvun alku vuosina (Törnudd 1907, 11–13), jolloin myös Alanko opiskeli taidetta Pariisissa (Arkistoluettelot 2001, kansio 1. Taidehistorialliset asiakirja-arkistot. Kansallisgallerian arkistot, Kansallisgalleria). Alanko näyttäisi olleen tietoinen luonnon kuvaamisen merkityksellisyydestä oman opiskelukokemuksensa kautta.

Havainnoinnin lisäksi Alanko ohjasi oppilasta työskentelyprosessin aloittamiseen ja siinä etenemiseen, jota kuvaa oppilaan toimintaa edellyttänyt kolmas alaluokka: *ohjaus työskentelyprosessiin*. Työskentelyprosessiin liittynyt ohjaaminen on voinut toimia tukena myös tulevien tehtävien suorittamiselle. Kyseisten ohjeiden seuraaminen on voinut toteutua luontevasti seuraavia harjoitustöitä tehtäessä.

*Katsokaa aiheittanne ja piirtäkää siitä mielikuvituksessanne kuva harkiten. Sitten vasta ryhtykää piirtämään, yhä vielä harkiten. (oppilas 1 oppijakso 7)*

*Kiinnittäkää huomionne alastonta piirtäessä selkärankaan ja sen kaarevuuteen, niin että Te saatte vartalon kaarevuuden selväksi. (oppilas 2 oppijakso 3)*

Alanko ohjasi myös käytännönläheisin ohjein kohti prosessia antamalla työn tekniseen toteutukseen liittyviä ohjeita, jotka valmistivat prosessiin ryhtymistä.

*Älkää siis pitäkö maalaustanne kokeilukenttänä. Vaan kun olette kokeilupaperille saanut värit punnittua oikein sekä tummuutensa että kirkkautensa puolesta, niin sitten vasta lähdette rohkeasti ja varmasti toteuttamaan maalauksenne. (Oppilas 2 oppijakso 4)*

Työskentelyprosessiin ohjaaminen liittyi kiinteästi ajatustoiminnan kehittämiseen piirustusprosessin aikana. Alanko haastoi näillä ohjeilla oppilaan pohtimaan aiheitaan työskentelyn ohessa, sillä hyvään lopputulokseen päästäkseen piirtäjältä edellytettiin ajattelun taitoja. Alanko lähestyykin oppilasta näissä tapauksissa ohjaten häntä piirustus- tai maalauskokemuksen äärelle. Tässä voidaan nähdä yhtymäkohtana oppilaan oman ajatusmaailman korostaminen osana taidekasvatusta, joka oli tullut osaksi taideopetuksen käytänteitä psykoanalyysin nousun myötä 1900-luvun alkuvuosina (Myyrä 2014, 42). Alanko tuki prosessiin ohjatessaan oppilaan ajattelutaitoja ja samalla hän hyödynsi omia kokemuksiaan taiteen tekemisen prosessista.

Neljäntenä oppilaan omaan toimintaan liittyvänä piirustuksen oppimiskeinona on alaluokka *ohjaus toistamiseen*. Vastauskirjeissä esiintyi suoraa ohjausta toistuvaan harjoitteluun.

*Piirtäkää nyt tämän seuraavan vihon yhteydessä joitakuita päitä, jossa olette yrittänyt huolella piirtää muotoa ja sen detaljeja, ja lähettäkää ne sitten nähtäväksi, niin saatte syvemmän käsityksen muotokuvan piirtämisestä. (oppilas 1 oppijakso 5)*

Alangon näki, että aiheen toistaminen voi edesauttaa oppilasta tarkempien havaintojen tekijäksi. Yllä olevassa lainauksessa Alanko osoittaa toistamisen kehittävän oppilaan käsitystä muotokuvan piirtämisestä eli toiston kautta voitiin kehittää oppilaan ajattelutaitoja. Tässä Alangon opetuskeinossa näyttää olevan yhteneväisyyksiä 1900-luvun alun taidekasvatusajatuksien kanssa. 1900-luvulle tultaessa taidekasvatuksessa ajateltiin, että oppilas oli kykenevä löytämään oikeat ratkaisut itse (Pohjakallio 2015, 14). Alangon ohjatessa oppilaan toimintaa ajattelutaitojen kehittämiseksi, hän näyttää tarjonneen toimintatapaa, jonka kautta oppilas saattoi kehittyä itsenäiseksi ratkaisujen löytäjäksi. Alangon opetuksessa oli tätä kautta viitteitä 1900-luvun

taidekasvatusajatukseen, jossa oppilaan omaan arviointikykyyn alettiin tukeutua enemmän. Myös A.B.C.-piirustuskoulun tavoitteena oli opettaa oppilaita omintakeiseen piirtämiseen (Miten tehtävät korjataan A.B.C.-piirustuskoulussa -site. Uno Alangon arkistot. Kansallisgallerian arkistot, Kansallisgalleria), mikä luonnollisesti vaikutti Alangon opetuksen tavoitteisiin. Alangon ohjaus toistamiseen antoi valmiuksia toimia itsenäisenä piirtämiseen liittyvien ratkaisujen tekijänä.

*Päästäksenne siitä jäykkyyden leimasta, joka haittaa piirustuksianne, piirtäkää vain ahkerasti pikapiirroksia samoista malleista moneen kertaan, eri asennoissa. (oppilas 2 oppijakso 3)*

Alanko ilmaisi oppilailleen ajoittain myös, että piirrettävän aiheen toistaminen mahdollisti teknisesti varmemman piirtotaidon. Yllä olevassa lainauksessa Alanko toteaa jatkuvan piirtämisen kehittävän oppilasta teknisesti paremmaksi piirtäjäksi. Tässä näen yhteyden muotoa korostaneeseen taidekasvatusmalliin, jossa opettaja korosti teknisen osaamisen merkityksellisyyttä (Räsänen 2008, 81). Alanko antoi esimerkiksi yllä olevan ohjeen oppilaalle, jotta oppilas keskittyisi erityisesti tekniikan kartuttamiseen, kuva-aiheeseen keskittymisen sijaan.

Viimeinen alaluokka, joka liittyy oppilaan toimintaan, on *ohjaus oppijakson kuvien hyödyntämiseen*. Oppijaksojen kuvasto toimi ajoittain vertailukohtana oppilaiden omille töille. Esimerkiksi oppilaalle numero 3 lähetetyssä vastauskirjeessä Alanko ohjaa tai suorastaan kääkee oppilasta vertaamaan piirustustaan oppivihkoon.

*Verratkaa tekstin kuviin! (oppilas 3 oppijakso 8)*

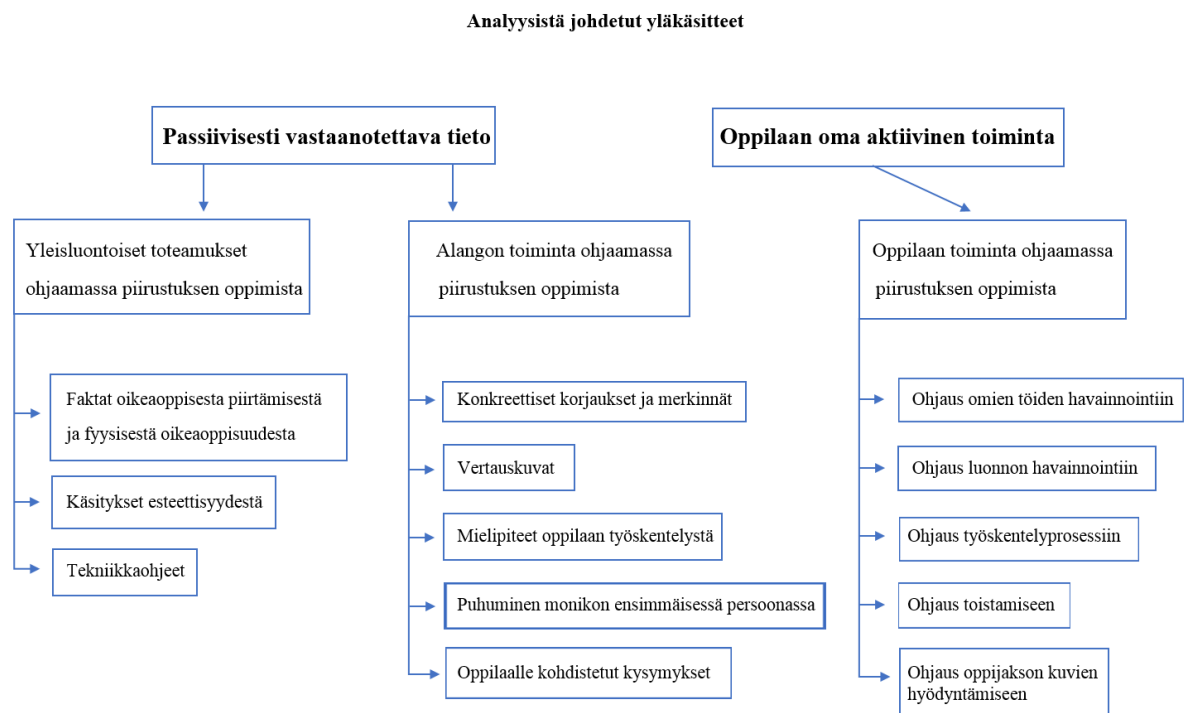
Vertailu oli selkeästi erilainen piirtämisen oppimisen tapa kuin oppilaan oman kokemusmaailman mukaan ottaminen. Vertailu viittaa mallin jäljentämisen perinteeseen, joka juontaa juurensa 1800-luvun kansa- ja oppikoulun piirustuksen opetuksen ajoilta (Pohjakallio 2015, 13). Huomion arvoista on, että Alanko ei suoraan ohjaa kopioimiseen, vaan antaa vertailukohdan työlle. Alanko kuitenkin pitää esimerkkikuvaa mallina, jonka mukaan oppilaan olisi tullut toteuttaa myös oma työnsä. Mallista piirtämiseen opastaminen oli kuitenkin ristiriidassa A.B.C.-piirustuskoulun ajatusmaailman kanssa.

Piirustuskoulu korosti toimintaperiaatteissaan, että tavoitteena on edistää oppilaan omaa ilmaisua, sillä kopioimisen taidon osaavat kaikki (Miten tehtävät korjataan A.B.C.-piirustuskoulussa -esite. Uuno Alangon arkistot. Kansallisgallerian arkistot, Kansallisgalleria). Alangon oli toimittava piirustuskoulun periaatteiden mukaisesti ja siitä syystä tapauksia, joissa Alanko hyödynsi oppijaksojen kuvastoa esiintyi vastauskirjeissä harvoin. Oppivihon hyödyntäminen ei ollut merkittävässä osassa Alangon piirustuksen opetuksessa, mutta kopioinnin ja vertaamisen käyttö opetuksessa antaa vihiä Alangon omista piirustuksen oppimisen taustoista. Alanko halusi jakaa saamiaan oppeja oppilailleen (Alanko 1964, 4) ja Ranskassa mallista piirtämisellä oli vahvat perinteet (Törnudd 1907, 12). Tähän perustuen päätteen kopioimisen olleen keino, jolla Alanko itse oli oppinut piirtämään opinnoissaan.

## 7 Johtopäätökset

### 7.1 Opetuksen perustuminen oppilaan omaan aktiiviseen toimintaan ja passiivisesti vastaanotettavaan tietoon

Analyysi osoitti, että Alangon henkilökohtaisen piirustuksen opetuksen käytänteet asettuvat kahden lähestymistavan alle, jotka ovat *oppilaan oma aktiivinen toiminta* ja *passiivisesti vastaanotettava tieto*. Kyseisiä lähestymistapoja voidaan pitää analyysissä muodostuneina yläkäsitteinä, koska ne käsitteellistävät aineistosta tehtyjä löytöjä. Nämä yläkäsitteet kuvaavat Alangon vastauskirjeissään käyttämien piirustuksen opetuskeinojen kahta erilaista lähestymistapaa: oppilaan aktiiviseen toimintaan perustuvaa oppimista ja opittavan tiedon passiivista vastaanottamista.



KUVIO 2. Yläkäsitteet suhteessa analyysiluokkiin

Kaksi lähestymistapaa selkenivät analyysin myötä, tarkastellessani yläluokkia tarkemmin ja tiiviissä muodossa. Hahmottelin yläkäsitteitä visuaalisesti suhteessa analysoituihin luokkiin kuviossa 2. Yläkäsitteeseen, jossa oppilas oli tiedon passiivisena vastaanottajana, lukeutui kaksi yläluokkaa: yleisluontoiset toteamukset ja Alangon



toiminta ohjaamassa piirustuksen oppimista. Kyseiset yläluokat edustavat opetuskäytänteitä, joissa oppiminen perustui oppilaalle suoraan sysättyyn tietoon ja siten nämä opetuskeinot ovat oppilasta passiivisesti ohjaavia. Toisin on kuitenkin toisen yläkäsitten kohdalla, jonka alle lukeutui oppilaan toiminta ohjaamassa piirustuksen oppimista -yläluokka. Tässä tapauksessa opetus perustui oppilaan aktivoimiseen ja piirustuksen oppimiseen hänen oman toimintansa kautta.

Yläkäsitteiden alle sijoittuvat luokat todentavat sitä, että opetus oli pitkälti opettajalähtöistä. Alangon opetus oli usein toteavaa ja oppilaan asema oli omaksua nämä ajatukset, jotka luonnollisesti vaikuttivat hänen piirustuksen oppimiseensa. Tässä on merkityksellistä muistaa, että vastauskirjeet olivat lähtökohtaisesti arviointeja ja konteksti, jossa henkilökohtaista piirustuksen opetusta tapahtui, oli erityisen arvottavaa. Alangolla oli velvollisuus A.B.C.-piirustuskoulun opettajana antaa arviointeja ja nämä tiedot, joita Alanko esitti oppilailleen yleisluontoisina toteamuksina tai toimintansa ja mielipiteidensä kautta, olivat osaltaan perustelemassa sitä, miksi Alanko oli suorittanut arvioinnin valitsemallaan tavalla. Piirustukseen liittyvien faktojen kautta oppilas saattoi saada perusteluja niille arvioinneille, joita Alanko oli esittänyt.

Määrällisesti opetuskäytänteitä, jotka olivat oppilasta passiivisesti ohjaavia, oli vastauskirjeissä huomattavasti enemmän, kuin oppilaan aktiivista toimintaa edellyttäviä käytänteitä. Tämä kertoo Alangon käytännön opetuskeinojen painottuvan opetuksessa selittäviin ja hänen omaa toimintaansa painottaviin tapoihin. Kyseisten keinojen käyttö oli kuitenkin perusteltua piirustuskoulun toimintaperiaatteisiin pohjautuen. Oppilaiden omaa aktiivisuutta vaativilla opetuskeinoilla oli niin ikään paikkansa vastauskirjeissä, vaikka niitä esiintyi vähemmän. Oppilasta aktivoivat keinot olivat jokaisessa tapauksessa annettu puhuttelemalla suoraan oppilasta ja siten niistä välittyy kuva, että Alanko valitsi nämä ohjaustavat harkiten, oppilaskohtaisesti.

## 7.2 Alangon opetustoiminnassa piirteitä kontaktiopetuksesta

Analyysin myötä aineistosta nousi selkeänä tuloksena se, että Alangon opetuskeinot muistuttavat kontaktiopetusta, joka olisi voinut tapahtua luokahuoneympäristössä. Alangon opetuksessa käyttämät opetukselliset toimintatavat tiivistyvät oppilaan toiminnan aktivoimiseen ja oppilaalle suunnattuun tiedon jakamiseen, jota oppilas

passiivisesti vastaanottaa. Omaan opetuskokemukseeni perustuen löydän näistä toimintatavoista yhteneväisyyksiä opettajajohtoisen kontaktiopetuksen kanssa. Opettajajohtoisesta opetuksesta voidaan erottaa luentomaisuutta, oppilaiden henkilökohtaista ohjausta, oppilaille suunnattuja tehtäviä sekä koti- ja lisätehtävien antoa. Kutsuisin näitä edellä mainitsemiani opetuskeinoja niin sanotusti hiljaiseksi tiedoksi, jotka ovat olleet läsnä opettajajohtoisessa opetuksessa jo vuosikymmeniä. Nämä opetuksessa usein toistuvat toimintatavat ovat yleisesti tunnettuja.

Analyysissäni muodostamani yläluokat jakavat opetuskäytänteet kontaktiopetusmaiseksi kokonaisuuksiksi. Yleisluontoisia toteamuksia, jotka olivat mukana ohjaamassa piirustuksen oppimista, voidaan verrata suoraan opetuksen luentomaisuuteen. Nämä Alangon faktatietomaisesti esitetyt huomiot taidekäsityksineen ja tekniikkaohjeineen, voidaan nähdä teoriana, jota opettaja esittelee luokkahuoneessa kaikille oppilaille tai opiskelijoille yhteisesti. Usein luokkahuonetilanteessa opettaja aloittaa opetuksen taustatiedoilla ja ne toimivat työskentelyn pohjana. Kirjekurssilla teoriasisältö esiintyy luonnollisesti erilaisessa muodossa. Alangon esittelemät yleiset faktat esiintyvät ripoteltuina osaksi vastauskirjeitä, jolloin teoria ilmenee osana arviointia ja muita opetuksellisia huomioita. Tämä osoittaa, että Alangon antama teoreettinen opetus oli henkilökohtaiseen ohjaukseen sitoutunutta ja oppilaan omiin tarpeisiin kohdistuvaa. Teoriatiedon sitominen oppilaan omiin töihin tilannekohtaisesti olikin tehokas tapa kohdistaa opetusta, sillä näissä tapauksissa teoria linkittyi käytännön toimintaan. Tekniikkaohjeiden sitominen osaksi ohjeita ei ollut kuitenkaan yhtä luontevaa kuin esimerkiksi luokkahuonetilanteessa, sillä Alanko ei ollut opettajana näkemässä oppilaiden työskentelyä. Puutteita havaitessaan hän kuitenkin puuttui tilanteeseen antamalla tekniikkaohjeita yleisluontoisten toteamusten kautta.

Oppilaan toiminta ohjaamassa piirtämisen oppimista -yläluokkaa voidaan verrata kontaktiopetuksessa tapahtuvaan henkilökohtaiseen ohjaukseen. Alanko antoi konkreettisen ohjeen oppilaalle, joka oppilaan oletettiin tai odotettiin suorittavan. Luokkahuonetilanteessa nämä ohjeet voisivat olla näytettyinä niin sanotusti kädestä pitäen, opettajan ohjatessa toimintaa. Näin voisi olla esimerkiksi omien töiden havainnoinnin kohdalla, jolloin opettaja saattaisi itse havainnollistaa ilmiöitä käyttäen hyväkseen oppilaan harjoitustyötä. Alanko esimerkiksi ohjeisti oppilasta havainnoimaan työnsä puutteita kääntämällä harjoitustyön ylösalaisin. Kontaktiopetuksessa Alanko olisi saattanut havainnollistaa puutetta toimimalla itse samoin. Kirjekurssilla tämä ei fyysisesti

ollut mahdollista, joten opettaja ohjasi oppilaan toimimaan samalla tavoin, mutta omatoimisesti. Alanko ohjasi omakohtaiseen havainnointiin, mutta usein hän kertoi oppilaalle valmiin ratkaisun. Mielestäni tässä on merkittävä ero, joka esiintyy kontaktiopetuksen ja etäopetuksen tarjoamissa oppimismahdollisuuksissa. Kontaktiopetuksessa opettaja saattaisi aiemman esimerkin mukaisesti kääntää työn ylösalaisin ja kysyä oppilaalta, mitä korjattavaa hän näkee omassa työssään. Oppilas voisi aktiivisesti pohtia vastausta ja löytää sen, jolloin opettaja vahvistaa tai korjaa oppilaan itse tekemää havaintoa. Kirjeitse tällainen kommunikointi ei ollut mahdollista, mikä osaltaan passivoi oppilasta. Alangon on kuitenkin täytynyt ratkaista tämä kommunikointiin liittyvä haaste, sillä hän ei ole voinut esittää oppilaalle kysymystä ja jättää oppilasta yksin omien pohdintojensa äärelle. Opettajana hänellä oli velvollisuus antaa oppilaalle vastaus, jotta oppilas pystyi kehittämään taitojaan.

Ajoittain oppilasta aktivoineet ohjeet muistuttivat myös kotitehtäviä tai lisätehtäviä, koska niiden suorittaminen edellytti oppilaalta lisäponnisteluja ja -työtä. Tällaisia tehtäviä muistuttavia ohjeita ovat esimerkiksi Alangon kehotukset havainnoida luontoa tai toistaa piirrettävää aihetta piirtotaidon kehittämiseksi. Lisätehtävät vaativat oppilaalta luonnollisesti vaivannäköä ja siksi ne olivat suoraan suhteessa oppilaan motivaatioon piirtämään oppimisessa. Jos oppilaalla ei ollut intressejä lisätyön tekemiseen, nämä ohjeet jäivät todennäköisesti suorittamatta. Kontaktiopetuksessa opettajan oli luontevaa tarkistaa oliko ohjeita noudatettu ja lisätyöt suoritettu. Etäopettajana Alanko ei kuitenkaan pystynyt valvomaan, tekikö oppilas hänelle annetut tehtävät, ellei hän erityisesti pyytänyt oppilasta lähettämään lisätöitä takaisin. Vain yhdessä tutkimistani vastauskirjeistä Alanko pyysi palauttamaan lisäpiirrokset seuraavan oppijakson yhteydessä, joten pääasiassa oppilailla ei näyttänyt olevan paineita ohjeiden noudattamisessa.

Kontaktiopetus ei koskaan tapahdu ilman opettajan oman persoonan näkymistä. Jokaisella opettajalla on omat maneerinsa sekä toimintatapansa ja näin oli myös Alangolla. Alangon olemus opettajana ei esiintynyt oppilaille konkreettisen kehollisesti, vaan näen, että Alangon oma persoonallisuus löytyy piilotettuna vastauskirjeistä, hänen kirjoitustapansa ja mielipiteidensä kautta. Analyysissä selvisi monia piirustuksen opetuskeinoja, jotka perustuivat Alangon omiin mielipiteisiin ja toimintaan. Alangon toiminta ohjaamassa piirustuksen oppimista -yläluokka, kertoo hänen persoonallisuuden näkymisestä opetuksessa. Alanko antoi omien mielipiteidensä kuulua ja hän käytti

vertauskuvissa persoonalleen sopivaa, kuvailevaa kieltä. Alangon konkreettiset korjaukset olivat hänen omintakeinen tapansa esittää ohjeita visuaalisesti, sillä piirustuskoulun antamissa ohjeissa opettajalta pyydettiin erillisiä omin käsin toteutettuja luonnoksia, mutta Alanko ratkaisi tämän piirtämällä apuviivoja oppilaiden harjoitustöihin.

Yhteenvedona voin todeta, että Alangon piirustuksen opetuskeinot vastasivat paljolti perinteistä luokkahuoneessa tapahtuvan opettajalähtöisen opetuksen toteutumista. Opetusmenetelmät löytyvät kirjeistä ripoteltuina tekstin seasta ja opetus toteutui henkilökohtaisesti jokaiselle oppilaalle kohdennettuna. Kaikki perinteiset luokkahuoneessa tapahtuvan opetuksen elementit löytyivät vastauskirjeistä: luentomainen teoria, havainnollistavat tehtävät sekä lisä- ja kotitehtävät. Opettaja opettaa aina myös oman persoonansa kautta ja näin oli myös Alangon opettajuuden kohdalla: Alanko antoi omien mielipiteidensä kuulua ohjatessaan oppilaita kohti osaavampaa piirtämistä.

### 7.3 Uuno Alangon opetuskäytännöt suhteessa aikalaiseen taideopetukseen

Uuno Alangon opetuskeinoista löytyy selkeitä yhtymäkohtia aikalaiseen taidekasvatukseen kentällä käytyyn keskusteluun sekä 1900-luvun taidekasvatuskäytänteisiin. Alangon käyttämissä piirustuksen opetuksen lähestymistavoissa esiin nousevat myös viitteet taidekasvatukseen alkuaikoihin ja klassisen taideopetuksen perinteeseen. Alangon käyttämä laaja opetuskeinojen kirjo osoittaa hänen olleen tietoinen taidekasvatuksen traditioista, mutta myös taidekasvatukseen 1900-luvun uusista taidekasvatusajatuksista. Näistä käytännöistä muodostui se opetuskokonaisuus, joiden kautta Alanko toteutti henkilökohtaista piirustuksen opetusta kirjukurssilla.

Traditionaalisuuden esiintyminen selittyy sillä, että Alangon opettajuus kiinnittyi hänen omiin taideopin kokemuksiinsa. Alanko oli opinnoissaan kohdannut perinteisen akateemisen taideopetuksen Pariisissa opiskellessaan ja hän pyrki jakamaan kokemuksiaan oppilailleen (Alanko 1964, 4). Ranskassa piirustuksen opetus oli ollut erityisen käytännönläheistä ja piirustuksen opetusta oli toteutettu samoilla sisällöillä tavalliselle kansalle kuin akateemisessa taidekoulutuksessa käyneille (Efland 1990, 40). Piirustustaitoa harjoiteltiin Ranskassa pitkälti mallista piirtämisen kautta (Törnudd 1907,

12) ja myös Alanko hyödynsi tätä keinoa piirustuksen opetuksessaan. Todennäköistä kuitenkin on, että Alanko koki myös taidekasvatuksen 1900-luvun niin sanotut uudet tuulet myös osana opintojaan. Törnuddin Suomessa vuonna 1907 kirjoittaessa taidekasvatuksen uusista suunnista, Alanko itse opiskeli Pariisissa ja kävi opintomatoilla Italiassa (Alanko 1964, 3). Uskon, että nuorena taideopiskelijana Alanko oli itse näiden samojen käytänteiden ympäröimänä, joiden puolesta Törnudd puhui ja siksi ne nousivat osaksi Alangon opetuskäytänteitä.

Tulkitsen, että Alanko oli taideopettaja, jonka opetustoiminnassa todentui Törnuddin (1926) esille tuomia taidekasvatuskäytänteitä. Törnudd korosti esimerkiksi sitä, että Art Nouveau -taidesuuntauksen vallalla olosta huolimatta koristeaiheet eivät olleet tavoittelemisen arvoisia, vaan todellisuuden kuvaaminen oli keskiössä (Sederholm 2015, 60). Samalla tavalla toimi myös Alanko, mistä kertovat hänen opetuskäytänteensä: havainnointi oli keskeisin oppilasta aktivoiva keino piirtämään oppimisessa ja hän perusteli antamansa ohjeet oikeaoppisuuteen perustuvilla väitteillä. Alanko käytti opetuksessaan musiikkiin liittyviä vertauskuvia, joiden käyttäminen Muukka-Marjovuon (2014, 30) mukaan oli myös Törnuddin taideopetuksen keino. Alangon oma aktiivisuus ja kiinnostus taidekasvatuksen alalla ohjasi häntä mahdollisesti tutustumaan taidekasvatuksesta kirjoitettuihin julkaisuihin, kuten Törnuddin kirjoituksiin. Alanko saattoi olla tietoinen Törnuddin taidekasvatusajatuksista, vaikka hän ei koskaan opiskellut taideopettajaksi. Siten Alangon opetuskäytänteet ovat voineet saada vaikutteita Törnuddin taidekasvatusajatuksista, mutta toisaalta opetuskäytänteet ovat saattaneet toteutua myös puhtaasti Alangon omaan taiteilijuuteen ja opiskelutaustaan tukeutuen.

Alangon opetuksessa näkyvien omien kokemusten ja ajan taidekasvatusajattelun lisäksi Alanko jakoi yhtäläillä taiteilijuuttaan. Tulkitsen, että Alangon taiteilijuus tuli esille vahvasti opetuskeinoja värittäneiden mielipiteiden kautta. Omien mielipiteiden esittäminen oli todennäköisesti yleinen taideopetuksen toimintatapa piirustuksen opettajien keskuudessa, jota Juho Hollo Niiniskorven (2005, 44) mukaan kritisoi kirjoituksissaan 1900-luvun alkupuolella. Alangon opetuskeinona käyttämä mielipiteiden esittäminen ei siis ollut ainutlaatuista ajan taidekasvattajien keskuudessa. Samalla Alangon mielipiteiden esittämiselle löytyy kuitenkin peruste A.B.C.-piirustuskoulun käytännötoiminnasta: koska opetusta antoivat taiteilijat, voitiin heiltä odottaa taiteilijan ammattitaitoon perustuvaa omien mielipiteiden esittämistä. Alangon avoimet ohjeet ja mielipiteet osoittavat, että A.B.C.-piirustuskurssilla opettajalta edellytettiin oman

taiteilijuuden jakamista oppilaiden kanssa. Piirustuskoulun oppilaat todennäköisesti myös arvostivat erityisesti näitä taiteen asiantuntijan mielipiteitä, joiden kautta he pystyivät kehittämään omia taitojaan piirtäjinä ja maalaajina.

Yhteenvetona voin todeta, että Alangon opetuskeinot sisälsivät laajan kirjon erilaisia lähestymistapoja piirustuksen oppimisen edistämiseksi. Niissä näkyy taidekasvatusliikkeen 1900-luvun alun uudistusmieliset suuntaukset sekä perinteiset taideopetuskeinot. Alangon opetusmenetelmät, joilla hän osallisti oppilasta havainnoimaan ympäristöään ja aktivoi oppilasta omaan toimintaan sekä ajatustyöhön, kertovat Alangon opetuksen olleen kiinteästi osa aikalaista taidekasvatuskentällä tapahtunutta muutosta. Alangon opetuksessa näkyi näiden taidekasvatuksen ajan ”modernien” ajatusten lisäksi kuitenkin myös traditionaalisemmat piirustuksen opetuskeinot, joita hän oli itse kokenut taideopinnoissaan. Tästä hyvänä esimerkkinä toimii vertailevan ja mallia ottavan piirtämisen pariin ohjaaminen, joka näyttäytyy Alangon henkilökohtaisena tapana ohjata opetusta. Tämä toiminta viittaa taidekasvatuksen traditionaaliisiin ja kansainvälisiin vaikutteisiin. Alangon antama henkilökohtainen piirustuksen opetus näyttäytyy yhdistelmänä perinteisiä ja uudistusmielisiä opetuskäytänteitä.

#### 7.4 Uuno Alangon opetuskäytänteet suhteessa Marjo Räsäsen taidekasvatusmalleihin

Tässä tutkielmassa tarkastelemani Uuno Alangon antama piirustuksen opetus sijoittui 1930- ja 1940-lukujen vaihteeseen, mutta hänen opetuskäytänteissään on nähtävissä yhtymäkohtia Marjo Räsäsen 2000-luvulla erittelemiін taidekasvatusmalleihin. Räsäsen muodostamat taideopettajan toimintaa käsitteellistävät mallit on luotu yli 60 vuotta sen jälkeen, kun Uuno Alanko opetti piirtämistä. Aikavälistä huolimatta Räsäsen mallinnus ja Alangon opetuskäytänteet kohtaavat. Nämä alunperin opettajien työvälineeksi ja oman opetuksen suunnittelun tueksi rakennetut taidekasvatusmallit (Räsänen 2008, 79) avaavat näkökulmia Alangon opetuskäsityksiin.

Taidekasvatusmalleihin vertaamisen myötä Alangon opetuksesta nousi traditionaalinen jäljittelyyn keskittynyt opetustoiminta, jossa todellisuuden havainnoilla oli erityinen asema. Jäljittely-taidekasvatusmallin toimintatapa havainnoida luontoa vastaa klassisen

taidekoulutuksen traditiota (Räsänen 2008, 80), mikä oli Alangolle henkilökohtaisesti hyvin tuttua. Alanko opiskelutausta akateemisessa taidekoulutuksessa Pariisissa (Arkistoluettelot 2001, kansio 1. Taidehistorialliset asiakirja-arkistot. Kansallisgallerian arkistot, Kansallisgalleria) selittää näiden opetuskeinojen esiintymistä osana hänen opetustaan. Alangon opetuskeinoissa näyttäytyy myös piirustus- ja maalaustekniikan kehittämiseen tähtäviä ohjeita, jotka viittaavat muoto-taidekasvatusmallin hyödyntämiseen. Alangon antamat tekniikkaohjeet sekä oppilaan ohjaus piirtämisen toistamiseen osoittavat, että näissä ohjeissa keskeisintä oli oppia kuvaamisen taito ja harjoiteltava tekniikka. Alangon opetuksessa tekniikkaohjeiden esiintyminen on kuitenkin huomattavasti vähäisempää kuin esineiden tai kuvattavien asioiden olemusta selventävien opetuskeinojen esittelemineen. Tähän huomioon perustuen voin todeta, että Alangolle aiheen kuvaamisen täsmällisyys oli ensisijaista ja tekniikan harjoittelu vasta toissijaisena kohteena. Toisin sanoen jäljittelyä korostava, klassisen taideopetuksen perinne oli vahvemmassa roolissa Alangon opetuksessa, kuin teknisyyttä korostava taideopetus.

Räsänen kaksi muuta taidekasvatusmallia, joissa opettaja korostaa visuaalista kulttuuria tai itseilmaisua (2008, 82–83), eivät käytännössä esiinny osana Alangon henkilökohtaista piirustuksen ohjausta. Kyseisten taidekasvatusmallien uupuminen Alangon opetuskäytännöistä selittyy osaltaan A.B.C.-piirustuskoulun kurssin tavoitteista opettaa piirtämisen perusteita. Näen, että piirustuskoulun yliopettajana Alangolla oli erityistä vastuuta toimia piirustuskoulun periaatteiden mukaisesti ja siitä syystä hän ei sisällyttänyt kuvanlukutaitoa tai itseilmaisua osaksi opetustaan. Alangon opetuskäytännöt näyttävät olevan paljolti A.B.C.-piirustuskoulun ajatusmaailman ja tavoitteiden mukaisia.

Oleellista Alangon opetuskäytänteiden ja Räsänen taidekasvatusmallien vertailussa on huomioida, että Räsänen on kehittänyt mallit 2000-luvulla nykypäivän taidekasvatuskäytänteisiin perustuen. Niiden sisällöt liittyvät nykyajan tarjoamiin opetusmahdollisuuksiin. Esimerkiksi kulttuuristen symbolien käyttö osana taidekasvatusta on globalisoituneessa ja median ympäröimässä nyky-yhteiskunnassa huomattavasti luontevampaa kuin 1930- ja 1940-lukujen vaiheessa. Kuvataideopetus on kehittynyt vuosikymmenien aikana, mistä havainnollistavasti kertoo esimerkiksi kuvataideoppiaineen nimen muutos piirustuksesta ”kuvikseksi” (Pohjakallio 2015, 9). Taidekasvatusmallit on suunniteltu kuvataideopetuksen koulukontekstiin sopiviksi (Räsänen 2008, 8–9) ja tulkitsen, että mallien taustalta löytyy kuvataideopetuksen laaja

opetussuunnitelma. ”Kuviksen” ollessa nykyään laajasti visuaalisuutta ja kuvaa käsittelevä oppiaine (Pohjakallio 2015, 9), sen sisältöjen laaja-alaisuus näkyy myös taidekasvatusmallien sisällöissä. Piirustuskoulun tavoitteet olivat puolestaan hyvin rajatut, sillä kurssilla tavoitteena oli piirtotaidon ja maalaustaidon kehittäminen. Näiden kahden tavoitteen ulkopuolelle rajautuivat kaikki muut kuvataideopetuksen osa-alueet. Yhteenvedon näistä eroista totean, että koulukonteksti ja aikakausi selittävät sitä, miksi Räsänen mallinnus ei osu saumattomasti Alangon opetuskäytänteisiin.

Taidekasvatusmallit vahvistavat käsitystä Alangon opetustoiminnan painottumisesta piirustuksen opetuksen traditionaalisiiin käytänteisiin eli jäljittelyn kautta oppimiseen. Koska Alanko toimi koulun yliopettajana, hänen toimintansa oli linjassa koulun käytänteiden kanssa. Siksi todellisuuden kuvaaminen ja jäljittelyn kautta oppiminen voidaan ymmärtää piirustuskoulun yhdeksi keskeiseksi toimintamalliksi. Piirustuskoulun julkaisuissa esille nostettiin sitä, että omintakeinen piirtäminen on kurssin tavoitteena, mutta siihen päästäkseen oppilaalle opetettiin teknisiä taitoja ja todellisuuden kuvaustaitoja, jotka toimivat omintakeisen piirtotaidon lähtökohtina.

## 7.5 Uuno Alangon opetuskäytänteiden anti verkossa tapahtuvalle etäopetukselle

Alangon toteuttamassa etäopetuksessa opetus kohdistui henkilökohtaisesti oppilaille, kuten tapahtuu usein myös verkko-opetuksessa. Verkko-opetuskokemuksiaan jakaneet opettajat ovat todenneet, että he kokevat yksilöohjauksen kautta kohtaavansa oppilaansa lähemmin (Syrjäkari 2007, 212). Tämä ajatus tukee myös Alangon toimintaa, sillä yksilölle kohdistetun ja hänen tarpeisiinsa sitoutuvaa opetusta tarjotakseen, Alangon oli opettajana oltava tietoinen oppilaan vahvuuksista ja tavoitteista. Opetuksen kohdistamista edesauttoi A.B.C.-piirustuskoulun käytäntö, jossa piirustuskouluun ilmoittautumisen yhteydessä täytettävässä Tietoja opettajalle -lomakkeessa oppilas saattoi kertoa omista mielenkiinnonkohteistaan sekä aiemmasta koulutustaustaan (Tietoja opettajalle -lomake. Uuno Alangon arkistot. Kansallisgallerian arkistot, Kansallisgalleria). Nämä tiedot toimivat opettajan tukena opetuksessa. Antoniu (2010, 13–15) on selvittänyt, että oppijan mielenkiinnon kohteiden huomioon ottaminen voi lisätä opiskelumotivaatiota. Vaikuttaa siltä, että A.B.C.-piirustuskoulun lähtökohtana oli järjestää opetus niin, että opetus tuntui hyvin pohjustetulta ja oppilaiden yksilöllisyyden huomioon ottavalta.



Tulkitsen, että Alangon monipuoliset opetuskeinot kertovat osaltaan opetuksen henkilökohtaisen kohdentamisen tavoittelemisesta. Tämä huomio puoltaa sitä, että etäopettajan on tärkeää tuntea oppilaansa vahvuudet ja mielenkiinnonkohteet. Ilman taustatietoja Alanko ei olisi voinut kohdentaa opetustaan ja hänen opetuskeinonsa olisivat voineet esiintyä rajatumpina. Syrjäkarin (2007, 10) mukaan myös oppilaille on merkityksellistä, että hänellä on ohjaaja, jolta saa tukea etäopintojen suorittamisessa. Näihin huomioihin perustuen voin todeta, että opettajan tuntiessa oppilaitaan paremmin ja oppilaan varmistuessa opettajan tuesta, voi opiskelu ja oppiminen olla entistä sujuvampaa. Nämä huomiot korostavat sitä, että myös nykypäivän verkko-opetuksessa olisi hyvä pohjustaa kurssin aloitusta selvittämällä oppilaiden taustaa ja tavoitteita esimerkiksi kyselyn avulla. Tämä voi mahdollistaa sujuvamman kommunikaation opettajan ja oppijan välillä, mikä voi kenties johtaa kattavampaan opetukseen ja sen myötä parempiin oppimistuloksiin.

Alangon oli opetuksessaan myös keskityttävä ilmaisemaan kaikki tarvittava käsiteltävästä aihealueesta yhdessä vastauskirjeessä. Väitän, että tämä vaati Alangolta keskittymistä ja hyvää kokonaiskuvan hallintaa. Tämän vuoksi oppilas sai opettajaltaan palautteen selkeänä kokonaisuutena, joka sisälsi erilaisia piirustuksen oppimista edesauttavia keinoja. Erona nykypäivän etäopetukseen näen tässä sen, että verkko-opetus mahdollistaa lyhyiden ja täydentävien viestien lähettämisen. Opettajalta ei siten vaadita jäsentynyttä ja kokonaisvaltaista vastausta, vaan opettaja voi lähettää lyhyitä huomioita, mutta useammin. Näen tämän verkko-opetuksen tuoman etäopetuksen ominaisuuden niin mahdollisuutena, kuin haasteenakin. Lyhyillä ja tarkentavilla ohjeilla opettajan on mahdollista antaa täsmällisiä ohjeita, erityisesti silloin, kun oppilas niitä tarvitsee. Toisaalta opettajan antaessa lyhyitä kommentteja oppilaille, ei heille välttämättä synny kattavaa kokonaiskuvaa osaamisestaan, vaan huomio kohdistuu yksittäisiin seikkoihin. Vastaustyyli myös verkko-opetuksessa kuitenkin vaihtelee opettajan henkilökohtaisen ohjaustavan mukaan, joten osa opettajista voi myös keskittyä kirjoittamaan pitkiä ja kokonaisvaltaisia palautteita.

Alangon vastauskirjeet osoittivat oppilaille sen, että opettaja on ajan kanssa tutustunut heidän töihinsä ja he ovat saaneet tarkan palautteen jokaisen oppijakson harjoitustöistä. Huomionarvoista on se, että A.B.C.-piirustuskoulu oli maksullinen (Ilmoittautumiskaavake. Uuno Alangon arkistot. Kansallisgallerian arkistot, Kansallisgalleria) ja vapaa-ajalla käytävä koulu, minkä vuoksi Alanko toimi myös

asiakaspalvelijana. Oppilaat odottivat kattavaa palautetta ja sitä he myös näyttävät saaneen. Voi olla, että samankaltaisia odotuksia on myös nykypäivänä maksullisessa verkko-opetuksessa.

Yhteenvetona voin todeta, että Alangon etäopetus, joka tapahtui 1930 ja 1940-lukujen vaihteessa voi tarjota näkökulmia nykypäivän verkko-opetuksen toteutukselle. Kirjeenvaihtomuotoinen opetus omasi erilaisia piirteitä verrattuna verkossa tapahtuvaan opetukseen, jossa opetusmahdollisuudet voivat olla joustavampia. A.B.C.-piirustuskurssin opetustoiminnassa oli keskitytty ennen kaikkea oppilaalle henkilökohtaisesti kohdistetun opetuksen tarjoamiseen ja nykypäivän verkko-opetuksessa pyritään todennäköisesti yhtäläillä tukemaan oppilaan oppimista hänen henkilökohtaiset tarpeensa huomioiden. Alangon opetuksen perusteella voin todeta, että taustoittavien tietojen kerääminen ennen kurssia ja kokonaisten sekä huolella annettujen palautteiden kautta verkossa tapahtuva etäopetus voi olla erityisesti oppilasta huomioon ottavaa, johon myös Alanko pyrki henkilökohtaisessa piirustuksen opetuksessaan.

## 8 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisista opetuskeinoista Uuno Alangon henkilökohtainen piirustuksen opetus koostui A.B.C.-piirustuskoulun yleiskurssilla ja valottaa hänen opetuksensa kontekstia eli A.B.C.-piirustuskoulun toimintaa. Alangon oppilailleen lähettämien vastauskirjeiden myötä selvisi, että Alanko käytti monenlaisia keinoja piirustusta opettaessaan. Alangon opetuskeinot koostuivat yleisluontoisina totuuksina esitetyistä tiedoista, Alangon toiminnasta sekä oppilaan omasta toiminnasta, jotka ohjasivat piirustuksen oppimista. Käytännössä nämä opetuskeinot tiivistyvät oppilaan aktiivista toimintaa edellyttäviin oppimiskeinoihin sekä oppilaan passiivisesti vastaanottamiin tietoihin. Alangon opetuksessa oppilas oli siten ajoittain aktiivisessa roolissa ja toimi itse piirtämään oppiakseen, mutta suurimmassa osassa Alangon opetuskeinoja olivat oppilaalle valmiiksi annetut faktat ja mielipiteet piirtämiseen liittyen. Henkilökohtaisen piirustuksen opetuksen keinoissa on nähtävissä suora yhteys perinteiseen kontaktiopetukseen, jossa taustateorialla, oppilaalle henkilökohtaisesti annetuilla ohjeilla ja opettajan mielipiteillä sekä persoonallisuudella on oma sijansa. Alangon opetustoiminta oli myös sidottua A.B.C.-piirustuskoulun yleisiin tavoitteisiin ja toimintamalleihin, jotka antoivat raamit Alangon henkilökohtaiselle opetukselle. Alangon opetuskeinojen heijastaminen 2000-luvulla Marjo Räsäsen muodostamiin taidekasvatusmalleihin osoittaa, että Alangon opetuskeinot painottuivat lähinnä traditionaaliseen, todellisuutta jäljittelevän taidekasvatuksen toimintamalliin. Alanko hyödynsi siten omia piirustuksen oppimiskokemuksiaan opetuksessaan.

Alangon henkilökohtaisen opetustoiminnan valottuminen kontaktimaisena opetuksena tuo uutta näkökulmaa kirjeopetuksen käytännön toteutumiseen. Opettaja ja oppilas eivät kohdanneet kasvotusten kuten luokkahuoneympäristössä, mutta tästä huolimatta perinteisen opetuksen elementit näyttävät olleen tukemassa etäopetustoimintaa. Tämä kontaktiopetusmaisuus kertoo siitä, kuinka syvästi opetuksen rakenne on ollut omaksuttuna Alangon opetuksessa. Alanko nimittäin toimi opettajana omaan taiteilijuuteensa tukeutuen, eikä hänellä ollut opettajan koulutusta. Opettajakoulutuksen puuttumisesta huolimatta Alanko toimi perinteisen opetuskaavan mukaisesti ja tukea tähän toimintatapaan hän todennäköisimmin haki omista koulukokemuksistaan. Alangon omakohtaisten kokemusten hyödyntämisestä kertovat myös Alangon opetusmenetelmät, joista ilmenee traditionaalisen akateemisen taideopetuksen lähtökohtia, joita Alanko itse

kohtasi Pariisissa opiskellessaan. Siten pedagogiikka näyttäytyy Alangon opetuksessa kuin intuitiivisena tapana toimia.

Alanko opetti piirustusta ennen kaikkea taiteilijanäkökulmasta ja häneltä myös odotettiin taiteen asiantuntijuutta, mikä selittää taiteellisten mielipiteiden ja totuutena esitetyn tiedon näkyvyyden osana vastauskirjeitä. Alangon vaikutusvalta herätti minut kuitenkin pohtimaan, syntyikö Alangon vahva auktoriteetti taiteilijuuden vai opettajuuden kautta. Alanko edusti taidemaalarina uutta tyyliä, jossa aiheen kuvaaminen erosi realistisesta kuvaustavasta. Uskon, että suomalaisilla saattoi olla ennakkoluuloja tätä kokeellista kuvaustapaa kohtaan, mikä on saattanut vaikuttaa Alangon uskottavuuteen taiteilijana. Se, onko auktoriteetti saavutettu vain taiteellisilla ansioilla ei välttämättä ole yksiselitteisen selvää. 1900-luvulla opettajia arvostettiin erityisen paljon ja heitä kohtaan osoitettiin kunnioitusta. Kumpi osatekijä vaikutti Alangon saamaan auktoriteettiin merkittävämmän, taiteilijuus vai opettajuus? Tähän kysymykseen olisi mielenkiintoista etsiä vastaus, mutta tässä tapauksessa totean, että Alangon auktoriteetin muodostuminen perustui näiden kahden ominaisuuden yhdistelmään. Alangon tietoisuus opettajan valta-asemasta saattoi olla rohkaiseva tekijä, joka kannusti häntä esittämään omia näkemyksiään ja mielipiteitään. Toisin sanoen opettajana koettu valta on voinut vaikuttaa Alangon käytännön toimintaan, sillä toteavat piirustuksen oppimista ohjanneet ilmaisut määrittivät paljolti hänen opetuskeinojaan.

Totuuksien ja mielipiteiden näyttäytyminen merkittävänä opetuskeinona ei välttämättä kuitenkaan tarkoittanut Alangon pyrkivän esittäytymään ehdottomana opettajana. Huomioni kiinnittyi Alangon työtaakkaan, sillä hänellä oli monia opetustehtäviä ja oppilaita, joita hän opetti samanaikaisesti. Toteavat piirustuksen oppimista ohjanneet ilmaisut saattoivat olla keinona hoitaa oppilaille vastaaminen tehokkaasti. Pehmennetty ja monisanaisempi kuvaaminen olisi vienyt huomattavasti enemmän aikaa vastauskirjeiden laatimisessa. Suorat ja ytimekkäät sanavalinnat olivat myös selkeitä ja helposti ymmärrettäviä, mikä helpotti viestin välittymistä oppilaille. Alangon opetuskeinoissa olikin yhtäläillä kyse Alangon työmäärän hallinnasta.

Koen olennaiseksi pohtia opetuskeinojen toteutumista myös oppilaan näkökulmasta. Oppilaan kannalta suoraan esitetyt näkemykset ja faktat saattoivat olla helposti omaksuttavissa, sillä ne eivät vaatineet jatkuvaa pohdintaa. Oppiminen olisi erityisen väsyttävää, jos lisätehtäviä ja omaa havainnointia olisi jatkuvasti. Koska opettajan oli

ilmaistava kaikki henkilökohtaisesti opetettava sisältö kirjeitse, oppilaalle jaettavaa tietoa ja ohjeita kerääntyi runsaasti. Näen luonnolliseksi sen, että oppilaiden omaan toimintaan keskittyneitä ohjeita oli huomattavasti vähemmän, kuin oppilaille suoraan saneltua tietoa. Opettajana Alanko ei välttämättä pohtinut oppilaan roolia tiedon vastaanottajana vastauskirjeitä kirjoittaessaan, mutta hän antoi tarkentavia ja oppilaan omaa aktiivisuutta edellyttäviä ohjeita oppilaan sitä tarvitessa. Se osoittaa, että Alanko kohdisti opetusta harkitusti, oppilaan ja omia voimavaroja säästääkseen.

A.B.C.-piirustuskoulun toiminta kirjekurssimuotoisena sekä koulun toimintaperiaatteet loivat osaltaan haasteita henkilökohtaisen opetuksen toteuttamiselle. Piirustuksen opetuksen toteutuessa valmiiden oppijaksojen kautta, vastaanotti jokainen oppilas saman opetuspaketin. Oppilaan taustoja ja mielenkiinnonkohteita ei tästä johtuen voitu ottaa oppijaksoissa huomioon, mikä asetti henkilökohtaista ohjausta antavan opettajan erityiseen asemaan. Henkilökohtaiselta opettajalta vaadittiin siten opetuksen eriyttämistaitoja. Tämän opetuksen haastavan lähtökohdan huomioon ottaen, onkin ehkä aiheellista pohtia sitä, miten A.B.C.-piirustuskoulun ammattitaiteilijaopettajat selvisivät haastavasta työtehtävästä, kun heillä ei ollut pedagogista osaamista. Alangon monet opetuskeinot selittyvät sillä, että hän pyrki ohjaamaan oppilasta mahdollisimman havainnollistavasti ja kohdennetusti. Alangon opetustoiminnan laaja-alaiset lähestymistavat kertovat hänen olleen kekseliäs sekä kokenut taideopettaja, joka selvisi haastavasta työtehtävästä ilman pedagogista teoriaosaamista. Se, miten Alangon henkilökohtainen opetus todella onnistui ja kuinka hyvin hänen oppilaansa kehittyivät ohjeiden myötä, jää kuitenkin vielä arvoitukseksi. Alangon henkilökohtaisten opetuskeinojen tehokkuuden tutkimisessa olisi selkeä jatkotutkimusmahdollisuus.

A.B.C.-piirustuskoulu tarjosi taiteilijan näkemystä piirtämiseen. Alanko suomalaisena taidemaalarina jakoi osaamistaan oppilailleen, jotka osaltaan saattoivat jatkaa kuvataiteen tekemistä. Piirustuskoulun kautta saattoi välittyä tietoa taiteilijalta tulevalle taiteilijalle, jolloin opit heijastuivat suomalaisen kuvataiteen alalle. Alangon opetusmenetelmien ja toteamusten näkyvyyttä suomalaisessa kuvataiteessa voisi tutkia tutustumalla piirustuskoulun oppilaisiin, jotka ovat tehneet taidetta myöhemmin elämässään. Tässä mahdollisessa jatkotutkimuksessa olennaista olisi kuitenkin huomioida suoraan oppijaksoista saatu tieto, sillä Alangon henkilökohtainen opetus täydensi oppijaksojen opetuksellista antia.

Tämän tutkielman luotettavuuden kannalta onkin todettava, että oppijaksojen opetukselliset huomiot ja sisältö olisivat voineet avata ja antaa selityksiä Alangon opetuskeinoille. Alangon opetuskeinojen täydentäessä jo oppijaksoissa opetettuja tietoja, Alangon opetustoimet selittyisivät kenties täsmällisemmin. Oppijaksoissa käytetyt opetuskeinot ja koulun käyttämä A.B.C.-menetelmä olisi kuitenkin selvitettävä tarkasti ennen tämän mahdollisen vertailun toteuttamista ja siksi oppijaksoihin kohdistunut lisätutkimus olisi tarpeen.

Tutkimuksen luotettavuuden takaamiseksi olen pohtinut omaa rooliani tutkijana. Koen, että analyysin toteuttajana on otettava huomioon myös oma pedagoginen katseeni. Tutkin ja tulkitsin aineistoa taideopettajaopiskelijan silmin ja koska minulla on pedagogisia opintoja ja työkokemusta opettajana, havainnoin Alangon toimintaa suhteessa omiin käsityksiini opetustoiminnasta. Tutkijana olen siis suuntautunut kohdistamaan katseeni pedagogisiin malleihin, mikä voi osaltaan selittää kontaktiopetusmaisuuksien löytymistä ja hahmottumista aineistosta. Tässä havainnollistuu tutkijan oman taustatiedon ja kokemusten merkitys, jotka vaikuttavat tutkimuksesta löydettäviin tietoihin.

Tutkimusmetodinä käyttämäni aineistolähtöinen sisällönanalyysi mahdollisti aineiston ennalta ohjailemattoman analysoinnin. Koen, että aineistolähtöisyys tukee tutkimuksen luotettavuutta, sillä lähestyin aineistoa avoimesti tutkimuskysymyksen näkökulmasta, ilman valmiin teoriamallin ohjaavaa katsetta. Aineiston käsittely- ja analysointiprosessissa pyrin kertomaan ja perustelemaan tekemäni valinnat mahdollisimman selkeästi, jotta toimintani avautuisi läpinäkyväksi osoittaen tutkielman luotettavuutta. Vastausten etsiminen tutkimuskysymykseen vain aineistoon tukeutumalla asetti osaltaan myös haasteita minulle tutkijana. Vastauskirjeet olivat pitkiä ja laajoja, minkä vuoksi olennaisen tiedon hahmottaminen ja ylimääräisen tiedon rajaaminen analyysin ulkopuolelle ei ollut yksioikoista. Analyysissä apunani toimineet apukysymykset selvensivät toimintaani ja analyysi oli mahdollista toteuttaa johdonmukaisesti. Aineistolähtöisyyden ja apukysymyksien käytön myötä pystyin löytämään ne ilmaisut aineistosta, jotka vastasivat tutkimuskysymykseeni. Huomion arvoista on kuitenkin se, että apukysymykset ohjasivat toimintaani ja sen vuoksi niiden sanallinen muotoilu vaikutti tutkimuksen tuloksiin. Kysymysten asettaminen perustui kuitenkin tarkkaan aineiston perehtymiseen, jonka olin saavuttanut aineiston pitkäjänteisen havainnoinnin ja litteroinnin myötä. Voin siis perustellusti todeta, että apukysymykset pohjautuivat huolelliseen pohjatyöhön ja siten ne johdattivat minut

tutkijana aineiston vastausten äärelle. Aineistosta nousseet ilmaisut saivat analyysin aikana myös tukea taidekasvatuksen historiallisesta viitekehystä. Tutkielman viitekehysten huolellinen rakentaminen oli tutustuttanut minut tutkimuksen kontekstiin ja todensin analyysissä nostamiani havaintoja vertaamalla niitä taustatietoihin. Viitekehysten tiedot ja aineistosta tekemäni havainnot kohtasivat, mikä vahvisti analyysin toimivuutta.

Tämä tutkielma sijoittuu vielä melko vähän tutkitulle taidekasvatuksen historiaa kartoittavalle kentälle. Tutkielman tuottama uusi tieto Uno Alangon henkilökohtaisen opetuksen keinoista sekä analyysiä tukenut kartoitus A.B.C.-piirustuskoulun toiminnasta, vastaavat taidekasvatuksen historian alalla olevaan tutkimustarpeeseen. Tämä tutkimus rajautuu yhden opettajan toimiin A.B.C.-piirustuskoulussa, minkä vuoksi tutkimuksen katse kohdistuu yksittäiseen taidekasvatuskentän toimijaan. Alangon toiminta avaa näkökulmia A.B.C.-piirustuskoulun toimintaperiaatteisiin ja luo ymmärrystä tämän kirjukurssin etäopetustoiminnasta. Tutkimus avartaa samalla myös taiteilijan roolia taideopettajana 1930- ja 1940-luvuilla. Tämän tutkimuksen tulosten yleistettävyyttä ei kenties ole mahdollista A.B.C.-piirustuskoulun toiminnan kontekstin ulkopuolelle, mutta monet Alangon etäopetuskeinot antavat näkökulmaa nykypäivän verkossa tapahtuvalle etäopetukselle. A.B.C.-piirustuskoulussa oppilaiden henkilökohtaisesti vastaanottama opetus oli kattavaa ja kokonaisvaltaista, mikä näyttäytyi kontaktiopetusmaisuuksena. Näiden samojen elementtien sisällyttäminen myös nykypäivän verkko-opetukseen voisi luoda kestävämpää ja kokonaisvaltaisempaa opetusta verkko-ympäristössä, lyhyiden palautteiden sijaan.

Tutkimuksesta nousi myös jatkotutkimushaasteita, joista jo muutamaa sivusin aiemmin pohdinnoissani. A.B.C.-piirustuskoulun rooli näyttäytyi tässä tutkielmassa taustakontekstina Alangon opetustoiminnalle. Otin huomioon joitakin piirustuskoulun käytännön toimia, kuten kurssille ilmoittautumisen ja hinnat, sillä ne osaltaan kertoivat opetuksen järjestämisestä ja suuntaamisesta. Sivuutin kuitenkin piirustuskoulun toiminnan käsittelyn palvelun tarjoajana, koska se ei ollut olennaista tutkimusintressieni kannalta. Jatkotutkimusmahdollisuutena olisikin tutkia piirustuskoulun toimintaa palvelun tarjoajana ja osana suomalaista taidekoulutuskenttää 1900-luvulla. Alangon opetustoiminta oli keskiössä tutkimuksessani ja monia jatkotutkimusajatuksia nousi hänen roolistaan taiteilijana ja opettajana. Esimerkiksi se, miten Alangon tekemä oma taide vaikutti hänen antamiinsa ohjeisiin voisi tarjota uuden lähestymistavan Alangon

opetuskeinoihin. Sivusin tätä näkökulmaa myös analyysissä, sillä Alanko korosti osassa ohjeistaan kuvattavan aiheen muotoa ja tekniikan tulti palvella muodon esittämistä. Muodolla oli erityistä merkitystä myös hänen taiteellisessa ajattelussaan. Siten Alangon oman taiteen ja hänen opetuksensa yhteyden tutkiminen muodostaa kiinnostavan jatkotutkimuskohteen. Juuri taiteen ja opetuksen sisällön suhteen tutkiminen johdattaakin lopulta pohtimaan taiteilijuuden ja opettajuuden integroitumista. Tämä sai minut ajattelemaan koulutetun kuvataideopettajan ja taiteilijaopettajan eroavaisuuksia opetuskeinojensa suhteen. Jatkotutkimuksessa voisi käsitellä näiden kahden erilaisen koulutuksen omaavan henkilön opetuskäytänteiden toteutumista etäopetuksessa. Minkälaista piirustuksen etäopetus olisi koulutetun kuvataideopettajan opetuksessa? Eroaisiko se taiteilijan toteuttamasta etäopetuksesta suuresti? Opetuskäytänteiden vertaaminen voisi avartaa kuvataideopettajakoulutuksen merkityksiä taideoppimiselle ja valottaa pedagogiikan roolia etäopetuksen toteutumisessa. Toivon, että näihin jatkotutkimushaasteisiin löytyy tarttujia.



## Lähteet

- Ahonen, K. 2011. Aikuiset opintiellä: vapaan sivistystyön oppilaitokset ja ammatilliset kurssit. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) Valistus ja koulupenkki: kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: SKS, 430–454.
- Alanko, U. 1931. Taideteoksen selostamisesta koulunuorisolle: Piirustuspäivillä Helsingissä 14.6.1931 pidetty esitelmä. Styluksen julkaisu 17 [Teemajulkaisu].
- Antoniou, P. 2010. How children´s aesthetic concerns can inform education practices. Teoksessa M. Bielecka (toim.) Traditions and new practices in art education. Kielce: Jan Kochanowski University of Humanities and Science in Kielce, 13–20.
- Bäcksbacka, C., Ervamaa, J., Knapas, R., Lehto, M., Lilius, H., Lukkarinen, V., Lönnqvist, B., Pettersson, L., Putkonen, L., Pöykkö, K., Pöykkö, K., Reitala, A., Sinisalo, S., Tamminen, M. & Sarajas-Kote, S. (toim.) 1989. Ars 3. Suomen taide. Keuruu: Otava.
- Corbin, A & Strauss, J. 2008. Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. 3. painos. Los Angeles, CA: Sage.
- Efland, A. 1990. A History of Art Education. Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts. New York, NY: Teachers College Press.
- Farthing, S. 2010. Art: The Whole Story. London: Thames & Hudson.
- Granö, P. 2015. Kuvataidekasvatuksen tutkimustoiminta Lapin yliopistossa. Teoksessa M. Hiltunen, E. Härkönen, T. Jokela (toim.) 25 vuotta taidekasvatusta Lapin yliopistossa. Rovaniemi: Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja. Sarja C, katsauksia ja puheenvuoroja 48, 26–31.
- Gullstén, E. 1992. The Plant Motif in Teaching Drawing at the Beginning of the 20th Century. Teoksessa M. Laukka, M. Lähteenaho & P. Pohjakallio Images in Time. Essays on Art Education in Finland. Helsinki: Helsingin taideteollinen korkeakoulu, 39–47.

- Harju, V. (toim.) & Ruohonen, R. 2016. Suomen taideyhdistyksestä kansallisgalleriaksi. Kuvallisen kulttuurimme rakentajat. Helsinki: Kansallisgalleria.
- Hassi, S. 1997. Education through art – kuvaamataitoa vai kuvataidetta. *Stylus* 90 (1), 8–11.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. 15.–16.painos Helsinki: Tammi.
- Kontinen, R. & Laajoki, L. 2005. Taiteen sanakirja. 2. painos. Keuruu: Otava.
- Koski, L. 2011. Sivistystyön ihmiskäsitys: villi-ihmisestä aikuiseksi yksilöksi. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) *Valistus ja koulupenkki: kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: SKS, 159–183.
- Lahti, L & Lahti, M. 1989. *Suomalaisen taideopas*. Helsinki: Tammi.
- Latvala, W. 1944. *Kynällä ja siveltimellä: kokoelma ABC-piirustuskoulun suomalaisten oppilaiden harjoitustöitä ja eri henkilöiden lausuntoja koulun opetusmenetelmistä*. Helsinki: ABC-piirustuskoulu.
- Latvala, W. 1944. *Taiteesta ja Mestareista: välähdyksiä taidehistoriasta ja mietelmiä ABC-piirustuskoulun oppilaille*. Helsinki: ABC-piirustuskoulu.
- Levanto, M. & Pettersson, S. 2004. *Valistus, museopedagogiikka, oppiminen – taidemuseo kohtaa yleisönsä*. Helsinki: Ateneumin taidemuseo.
- Mannila, M. 1992. The Early Development of Art Education in Finland. Teoksessa M. Laukka, M. Lähteenaho & P. Pohjakallio *Images in Time. Essays on Art Education in Finland*. Helsinki: Helsingin taideteollinen korkeakoulu, 31–37.
- Mattila, T. 1985. *Uuno Alanko*. Teoksessa M. Valkonen & O. Valkonen (toim.) *Suomentaide. Murroskausi*. Porvoo: WSOY, 162.
- Muukka-Marjovuori, A. 2014. *Lilli Törnudd ja koulun taidekasvatus*. Teoksessa E. Heikkilä & T. Tuovinen (toim.) *Uusi taidekasvatusliike*. Helsinki: Aalto ARTS Books, 29–43.

Myyrä, J. 2014. Psykoanalyysi taiteena. Teoksessa V. Hägg & M. Lindqvist Psykoanalyysi ja taide. Helsinki: Therapie-säätiö, 40–49.

Mäkitalo, E. & Wallinheimo, K. 2012. Virtuaaliset ympäristöt – Innostava oppiminen, tehokas koulutus. Vantaa: Hansaprint Oy.

Niiniskorpi, S. 2005. Käden taidot ja kauneuden taju. Keskustelua taidekasvatuksen tavoitteista 1900-luvun Suomessa. *Synnyt* 2005 (4), 44–62.

Pohjakallio, P. 2005. Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Pohjakallio, P. 2006. Puhetta taiteen paikasta koulussa – Taidekasvatuksen jatkuva perusteluiden tarve. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Helsinki: Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti (Helsingin yliopisto), 10–32.

Pohjakallio, P. 2015. *Kuvis sata. Kuvataideopettajien koulutus 1915–2015.* Helsinki: Aalto ARTS Books.

Rodziński, S. 2010. Culture and art – a slogan or needs of human life. Teoksessa M. Bielecka (toim.) Traditions and new practices in art education. Kielce: Jan Kochanowski University of Humanities and Science in Kielce, 77–83.

Räsänen, M. 2008. *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus.* Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Räsänen, M. 2011. Taiteet kognition ja kulttuurin kentällä. Teoksessa E. Anttila (toim.) Taiteen jälki: taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 121–149.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. *KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkkojulkaisu).* Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 7.5.2017 [http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L2\\_3\\_2\\_3.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_2_3.html)

Sederholm, H. 2015. Pelkkä totuus ei riitä. Teoksessa P.Pohjakallio, M. Kallio-Tavin, M.Laukka, T.Lundgren, L.Valkeapää, R.Vira, M.Vuorisalo, S. Tyyri-Pohjoinen (toim.) Kuvis sata. Kuvataideopettajien koulutus 1915-2015. Helsinki: Aalto ARTS Books, 60–63.

Silvennoinen, H. 2012. Yhteiskuntaluokat, valta ja aikuiskoulutus. Teoksessa A. Jauhiainen, T. Kaunisto, J. Kivirauma & P. Seppänen (toim.) Koulutuksen yhteiskunnallinen ymmärrys. Joensuu: Suomen kasvatustieteellinen seura, 301–328.

Syrjäkari, M. 2007. Opettaja ohjaajana verkossa – tuutoreiden kokemuksia verkko-ohjaamisesta Akateemiset opiskelutaidot -verkkokurssilla. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 126.

Tilastokeskus. Viitattu 13.3.2018 <http://www.stat.fi/meta/kas/opiskelijat.html#tab7>

Tilastokeskus. Viitattu 13.3.2018 <http://www.stat.fi/meta/kas/oppilasperusk.html>

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Tammi.

Törnudd, L. 1907. Piirustuksen opetuksesta ulkomailla. Porvoo: WSOY.

Törnudd, L. 1926. Kuvaanto-opetuksen metodiikka. Helsinki: WSOY.

Vilkka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.

Vilkka, H. 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Zimmerman, E. 1994. Art Education: Creating a Visual Arts Research Agenda Toward The 21st Century. A Final Report. Reston, VA: National Art Education Association.

### **Painamattomat lähteet**

A.B.C.-piirustuskoulu. 1938. Piirustuksen opetus A.B.C.-metodin mukaan. Helsinki: Helsingin uusi Kirjapaino Oy.

A.B.C.-piirustuskoulu. 1943. COURS A.B.C. de DESSIN. I ja II oppijakso. Helsinki: Helsingin uusi kirjapaino Oy.

Alanko, U. 1921. Suomen taiteilijoille. (ei julkaisutietoja)

Alanko, U. 1955. Omaelämäkerta. (ei julkaistu)

Alanko, U. 1964. Retrospektiivisen näyttelyn 21.3.1964–1.4.1964 esite. Helsinki: Oy Kirjapaino F.G. Lönnberg.

Kivimäki, J. & Parviainen, R. 1973. Kuvaamataidon ja piirustuksen kirjekurssit Suomessa. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto. Pro gradu -tutkielma.

## **Arkistolähteet**

Kansallisgalleria, Helsinki

Kansallisgallerian arkistot

Taidehistorialliset asiakirja-arkistot.

Arkistoluettelot, 2001, kansio 1.

Uuno Alangon arkistot

Alangon kirje Lähteenkorvalle 23.7.1939.

Alangon lähettämätön luonnoskirje Juonalalle  
12.6.1940.

Alangon vastauskirjeet oppilaille 1–4.

Esittelylehden saatekirje.

Ilmoittautumiskaavake.

Kirje Alangolle 5.2.1940.

Kirje Teknillisen korkeakoulun  
neuvostokollegoille, 1942.

Lista uusien oppilaiden jaosta 9.5.1939.

Luonnos A.B.C.-piirustuskoulussa tarjottavista kursseista ja oppijaksojen sisällöistä.

Miten tehtävät korjataan A.B.C.-piirustuskoulussa -esite.

Ohjekirje nro 2: Tärkeitä tietoja oppilaille.

Oppilasluettelo, 1939.

Tietoja opettajalle -lomake.