

Taide ja taito

**Kuvataiteen ja käsityön integraatio Hakasen
perheen lasten koulutöissä 1920-luvulla**

Emilia Karvanen
Pro gradu -tutkielma
Kuvataidekasvatus
Taiteiden tiedekunta
Lapin yliopisto
2022

Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta

Työn nimi: Taide ja taito: Kuvataiteen ja käsityön integraatio Hakasen perheen lasten koulutöissä 1920-luvulla

Tekijä: Emilia Karvanen

Koulutusohjelma/maisteriohjelma: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 50

Vuosi: 2022

Tiivistelmä:

Tässä opinnäytetyössä tutkin sitä, kuinka kuvataiteen ja käsityön integraatio näkyy Hakasen perheen lasten arkiston kuvataiteen koulutöissä. Tutkielmassani asetan Hakasen perheen lasten arkiston koulutöitä 1920-luvulla *Styluksen* julkaisuissa käydyn aikalaiskeskustelun ja piirustuksen opetuksen oppaiden rinnalle, ja pyrin näin avaamaan kuvataiteen ja käsityön integraation tilaa kentällä sekä julkisessa keskustelussa arkiston koulutöiden tekoaikana. Tutkielmani on hermeneuttiseen perinteeseen asettava laadullinen tutkimus, jota lähestyn mikrohistoriallisesta näkökulmasta. Teoreettisena viitekehyksenä tutkielmassani toimii kuvataidekasvatuksen historian tutkimus, ja aineistoinani Hakasen perheen lasten arkisto ja *Stylus* -lehden julkaisut 1920-luvulta.

Tutkielmani tuloksissa näkyvät erot julkisen keskustelun ja kentän välillä. Hakasen perheen lasten koulutöissä näkyi kuvataiteen ja käsityön integraatiota piirustuksen opetuksen oppaiden kuvailemina tehtävätyypeinä. Sen sijaan selkeästi todettavia aikalaiskeskustelun vaikutteita ei ollut aineistosta löydettävissä. Kouluaineina käsityö ja piirustus olivat jossakin määrin toisiaan tukevia, mutta viitteitä aikalaiskeskustelussa vaaditusta integraation syventämisestä ja jopa aineiden yhdistämisestä ei löytynyt. Tutkielmani tulokset auttavat syventämään ymmärrystä kuvataidekasvatuksen historiasta sekä antamaan uutta näkökulmaa nykypäivän käsityön ja kuvataiteen integraatiolle sekä kuvataiteen integraatiolle yleensä.

Avainsanat: kuvataidekasvatus, käsityö, integraatio, hermeneutiikka, mikrohistoria

University of Lapland, Faculty of Art and Design

Thesis title: Art and skill: Integration of art and handcraft in the schoolwork of the Hakanen -family children in the 1920's

Author: Emilia Karvanen

Degree program: Art education

Type of thesis: Master's thesis

Number of pages: 50

Year: 2022

Summary:

In this thesis I explore how the integration of art and handcraft can be seen in the schoolwork of the Hakanen -family children's archive. I study and compare the Hakanen -family children's archive against the articles published in *Stylus* in the 1920's and the guidebooks for art teachers of the time. In doing so, I aim to understand the state of the integration of the teaching of art and handcraft both in the public discourse and on the field during the time the archive's schoolwork were done. My thesis is a qualitative study that leans on hermeneutic interpretation and microhistorical perspective. As the theoretical context, I have research of the history of art education. The research material of this thesis consists of the Hakanen -family children's archive and the publications of *Stylus* from the 1920's.

In the results of this thesis the differences between public discourse and the realities on the field can be observed. In the archived schoolwork of the Hakanen family children I found works that represent integration of art and handcraft as described in the guidebooks for the art teachers of the time. Any clear indications of influence from the public discourse, however, weren't found. As school subjects, art and handcraft were historically linked, but any indications of deeper integration or even of combining the two subjects altogether, as demanded in some publications of the time, weren't found in the archived schoolwork. The results of this thesis can help deepen the understanding of the history of art education and give new perspective on the integration of art and handcraft today as well.

Keywords: art education, handcraft, integration, hermeneutics, microhistory

| | |
|--|----|
| Johdanto..... | 4 |
| 1. Taidekasvatus historiassa, taidekasvatus nykyisyydessä..... | 8 |
| 2. Menetelmä ja näkökulma..... | 11 |
| 2.1. Menetelmä..... | 11 |
| 2.2. Näkökulma..... | 14 |
| 3. Hakasen perhe ja 1920-luvun Rovaniemi..... | 16 |
| 4. Koulukonteksti..... | 18 |
| 4.1. Piirustuksen opetus kansakoulussa..... | 18 |
| 4.2. Alan aikalaiskeskustelu..... | 20 |
| 4.3. Koristesommittelu ja taiteen rooli somistajana..... | 22 |
| 5. Piirustuksenopetus ja käsityöt..... | 25 |
| 5.1. Käsitöiden opetus..... | 25 |
| 5.2. Piirustuksen opetuksen ja käsitöiden integraatio..... | 26 |
| 6. Hakasen perheen lasten arkiston esittely..... | 28 |
| 7. Hakasen perheen lasten kokoelmat..... | 30 |
| 7.1. Eila..... | 30 |
| 7.2. Maija..... | 32 |
| 7.3. Erkki..... | 36 |
| 8. Tulokset..... | 40 |
| 8.1. Julkaisuiissa ja kentällä..... | 40 |
| 8.2. Ennen ja nyt..... | 41 |
| 9. Pohdinta..... | 44 |
| Lähteet..... | 46 |

Johdanto

Vuonna 2019 tutustuin opiskelijatoverini kanssa opintojeni yhteydessä Lapin maakuntamuseon arkistossa sijaitsevaan Naomi Jackson Grovesin kokoelmaan. Kokoelma koostuu lap-pilaisten lasten tekemistä piirustuksista ja maalauksista vuosilta 1946–47. Vanhojen piirustusten käsitteleminen ensi kertaa valkoiset puuvillakäsineet käsissä oli lähes taianomainen hetki. Edessäni levittäytyi kokoelma häkellyttävän taidokkaita teoksia, joiden ikää olin tuskin uskoa. Unohduin vuorollaan ihmettelemään lähemmin niistä jokaista, tutkiskelemaan käytettyjä tekniikoita ja valittuja aiheita, ihastelemaan värejä ja muotoja. Aineiston parissa työskentely imaisi minut mukaansa heti.

Kokoelmaan tutustuessamme saimme kuulla myös toisesta maakuntamuseolla tallella olevasta aineistosta, Hakasen perheen lasten arkistosta. Kyseinen aineisto muistuttaa pintapuolisesti Naomi Jackson Grovesin kokoelmaa; se koostuu yhden rovaniemeläisen perheen lasten kuvataiteen koulutöistä, pääasiassa 1920-luvulta. Saimme kuulla, ettei aineistosta ollut vielä juuri tehty tutkimusta, mikä lienee ollut syy siitä meille erikseen kertomiseen. Arkistoa oli siihen mennessä käytetty aineistona joihinkin opiskelijoiden töihin Lapin yliopistolla, muttei kuitenkaan opinnäytteissä. Kotimatalla Arktikumilta kaksi asiaa olivat varmoja: olin rakastunut arkistolähteiden kanssa työskentelyyn ja Hakasen perheen lasten arkisto jäi kai-hertamaan mieltäni.

Tässä tutkielmassa tutkin kuvataiteen ja käsityön opetuksen yhteyttä 1920-luvulla käyttäen aineistonani Hakasen perheen lasten kuvataiteen koulutöitä ja Stylus-lehden julkaisuja vuosilta 1923–1931. Haluan nähdä, kuinka kuvataidetta ja käsitöitä on integroitu kuvataidetu-nilla, ja kuinka tämä näyttäytyy alan aikalaislähteiden valossa. Minua kiinnostaa molempien aineiden asema kansakoulussa Hakasen perheen lasten siellä opiskellessa, ja se, millaiseen historialliseen jatkumoon erityisesti kuvataiteen opetuksen asema asettuu. Yhteen lauseeseen tiivistettynä tutkimuskysymykseni on kuinka kuvataiteen ja käsityön integraatio näkyy Hakasen perheen lasten kuvataiteen töissä.

Käytän tutkielmani aineistona Hakasen perheen lasten kuvataiteen koulutöiden arkistokoelmaa, jota säilytetään Rovaniemellä Lapin maakuntamuseolla. Aineisto koostuu kolmesta kokonaisuudesta kuvataiteen koulutöitä, kukin perheen kolmen lapsen tekemiä.

Hakasen perheen lasten arkiston koulutöiden lisäksi toisena täydentävänä aineistona minulla toimii Stylus-lehden julkaisut vuosilta 1923–1931. Stylus on suomalainen kuvataidekasvatuksen julkaisu, joka on ilmestynyt vuodesta 1907 lähtien, ja ilmestyy yhä edelleen. Se sisältää pohdintoja ajankohtaisista kuvataidekasvatuksen ilmiöistä, pedagogiikasta, politiikasta, kansainvälisistä virtauksista ja tutkimuksesta (Kuvataideopettajat KUVIS ry). Erityisesti nostan Stylus-lehden esille sen käsittelemien kulloinkin ajankohtaisten virtausten ja kentällä puhuttaneiden aiheiden vuoksi. Keskityin tarkastelemaan Styluksen julkaisuja samalta ajalta kuin milloin Hakasen arkiston koulutyöt on tehty saadakseni paremman käsityksen siitä, millaista keskustelu on kuvataiteen ja käsityön opetuksen integraation ympärillä perheen lasten kouluaihana ollut. Pyrin näin suhteuttamaan lasten koulutyöt niiden laajempaan kontekstiin taidekasvatuksen kentällä.

Tutkielmani on hermeneuttiseen perinteeseen asettuva laadullinen tutkimus, ja lähestyn sitä mikrohistoriallisesta näkökulmasta. Koska tutkimukseni aineisto sijoittuu vahvasti tiettyyn aikaan ja paikkaan, 1920-luvun Rovaniemelle, aloitan avaamalla ajallisia ja paikallisia konteksteja sekä kuvataidekasvatuksen historian tutkimuksen merkitystä alalle.

Kuvataidekasvatuksen historian tutkiminen lisää oman alan ymmärrystä ja kehittää ammattidentiteettiä. Kuvataidekasvatuksella on eri aikoina ollut erilaisia päämääriä, joiden tulkinta liittyy keskeisesti valtakamppailuihin ja politiikkaan (Kallio-Tavin, Laukka, Lundgren, Pohjakallio, Tyyri-Pohjonen, Valkeapää, Vira, Vuorisalo & Tyyri-Pohjonen 2015, s. 9–10). Historian lukeminen ja sitä ymmärtämään pyrkiminen voi auttaa myös tiedostamaan vastaavia vaikutussuhteita omassa ajassa. Koen tärkeäksi tutkia historiaa ja sen kehityskaaria, sillä historian tarjoama konteksti auttaa ymmärtämään myös nykypäivää, ei menneisyydestä irrallisena osana, vaan sen kiinteänä jatkumona. Historiatietoisuus avaa uusia näkökulmia myös nykypäivän haasteisiin suhtautumiselle; erilaisten ajallisten jatkumoiden hahmottaminen voi tarjota jo unohduksiin jääneitä ratkaisuja ja kehityssuuntia.

Kuvataiteen ja käsityön yhdistäminen on ajankohtaista niin taiteessa kuin oppiaineintegraatiosakin. Taiteen tohtori Maria Huhmarniemi (2021) kirjoittaa käsityöperinteen elvyttämisestä, jossa käsityöt yhdistyvät nykyaikaiseen, näin sitoen taiteen kulttuuriseen jatkumoon ja uudistaen kulttuurista perintöä. Käsitöiden traditioiden kautta voidaan lähestyä omaa identiteettiä ja sen ilmaisua (Huhmarniemi 2021, s. 55, 57). Käsityöperinteen avulla voidaan

lähestyä myös ihmisiä ja paikkoja. Käsityöperinteen ja nykytaiteen keinoin voidaan lisätä sukupolvien ja kulttuurien välistä dialogia (Härkönen, Huhmarniemi, Jokela 2018, s. 11). Taideintegraatiossa on mahdollista hyödyntää taiteellista työskentelyprosessia, ja ohjata opetusta oppilaskeskeiseksi toiminnaksi, jossa oppiminen on aktiivista, yhteistoiminnallista ja kokemuksellista (Huhmarniemi 2016, s. 29). Näin voidaan tukea oppilaan voimaantumista, itsetuntemusta ja omanarvontuntoa (Huhmarniemi 2016, s. 29).

Välttääkseni sekaannusta kuvataiteen oppiaineen nimen kanssa, käyn lyhyesti läpi käyttämäni termit. Kuvataiteen oppiaineen nimi on muuttunut kolmesti 1900-luvun aikana Suomessa: ensin nimi oli piirustus, toisen maailmansodan jälkeen se muutettiin kuvaamataidoksi ja sittemmin kuvataiteeksi (Pohjakallio 2005, 25, 29). Kirjoittaessani kuvataiteen oppiaineesta yleensä, käytän sanaa kuvataide. Käsitellessäni Hakasen perheen lasten koulutöitä ja aikalaiskirjallisuutta, käytän sanaa piirustus, mikä oli 1920-luvulle mennessä vakiintunut oppiaineen nimeksi.

Styluksen aikalaisjulkaisujen lisäksi merkittävänä lähteinä piirustuksen opetuksen kontekstin hahmottamiseen toimii kaksi opettajille suunnattua aineen opasta. Piirustuksen opettaja ja arkkitehti Toivo Salervon *Kansakoulun piirustuksen opetuksen järjestelmä* (1924) on teos, jossa hän käy läpi kansakoulun piirustuksenopetuksen keskeisimmät tavoitteet, tehtävätyypit ja tekniikat. Kyseinen vuonna 1924 painettu teos on jo oppaan kolmas painos, joten sillä on selkeästi ollut menekkiä. Salervo kirjoitti myös ahkerasti Stylukseen, ja hänen mietteitään piirustuksen opetuksen tilasta ja tulevaisuudesta tuleekin lukijalle vastaan lähes jokaisessa lehden julkaisussa 1920-luvulla. Toisena oppaana minulla toimii kansakoulunopettajan, sittemmin kouluneuvos Aapo Kohosen *Piirustusopetus: Opas etupäässä kansakoulunopettajia varten*. Kohosen teoksen ensimmäinen painos ilmestyi vuonna 1911.

Kuvataidekasvatuksen historian tutkimuksen pohjaa tutkielmassani olen hakenut erityisesti filosofian tohtori Juuso Tervon artikkelista *Mitä kuva todistaa? Arkistoidut oppilastyöt, historiankirjoitus ja kuvataidekasvatuksen historian toisinkirjoittaminen* (2019), taiteen tohtori Pirkko Pohjakallion tutkimuksesta *Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut* (2005), taiteiden tohtori Tiina Pusan ja Pirkko Pohjakallion artikkelista *Kuvia kaivamassa* (2019), ja taidepedagogiikan professori Inkeri Savan artikkelista *Tutkiva mieli: taidekasvattaja tietoisuuden kehityspyörteissä* (1996). Näissä teksteissä syvennyttään tutkijan ja tutkimuksen suhteeseen arkistoituihin aineistoihin kuvataidekasvatuksen kontekstissa,

suomalaisen kuvataidekasvatuksen historiankirjoitukseen, sekä tutkijan itsereflektoinnin merkitykseen tutkimuksen teossa.

Hakasen perheen lasten arkistosta ei juurikaan ole aiemmin kirjoitettu, mutta vastaavista aineistoista on tehty tutkimuksia, jotka ovat toimineet virikkeenä myös omalle työskentelylleni. Taiteiden tohtori Anniina Koivurova on työskennellyt Lapin maakuntamuseon arkistossa säilytettävän Naomi Jackson-Grovesin arkiston vuosina 1946 ja 1947 lappilaisten lasten tekemien piirustusten kanssa (Koivurova 2018, s. 58). Taiteiden tohtori Mervi Autti käsittelee väitöskirjassaan *Etsimessä neitikulttuuri – 1900-luvuna alun valokuvaajanaisia Rovaniemellä* (2010) sukunsa valokuvaajanaisia käyttäen visuaalisen tutkimuksen, nais- ja sukupuolentutkimuksen ja kulttuurihistorian näkökulmia ja menetelmiä (Autti 2010, s. 29). Sekä Koivurovan että Auttin tutkimuksissa yhdistyvät kuva-aineisto ja niiden historiallinen konteksti; kuvat antavat mahdollisuuden yrittää ymmärtää tekijöidensä kokemusmaailmaa ja samalla asettuvat omaan aikaansa antaen tutkijalle mahdollisuuden kurkistaa menneisyyteen.

Tutkielman ensimmäisessä luvussa käsittelen kuvataidekasvatuksen historian tutkimusta tutkijan ja arkistoidun aineiston suhteen näkökulmasta. Toisessa luvussa syvennyn tutkielman menetelmään ja näkökulmaan. Kolmannessa luvussa käsitelen Hakasen perheen ja perheen lasten arkiston vaiheita, sekä rakennan kontekstia sille, millainen kaupunki Rovaniemi oli perheen lasten siellä asuessa ja käydessä koulua. Neljännessä luvussa syvennyn tarkemmin 1920-luvun koulukontekstiin piirustuksen opetuksen oppaiden ja Styluksen aikalaiskeskustelun pohjalta. Käsittelen myös taiteen roolia somistajana. Viidennessä luvussa keskiöön nousee käsityön opetus ja integraatio piirustuksen opetuksen kanssa. Luvuissa kuusi ja seitsemän tutustun Hakasen perheen arkistoon, ja käsittelen arkiston koulutöitä kunkin perheen lapsen kokoelmista. Kahdeksannessa luvussa käyn läpi tutkielmani tulokset 1920-luvun Styluksen julkaisujen ja Hakasen perheen lasten koulutöiden osalta, sekä tuoden havaintoni 2020-luvulle ja nykypäivän kuvataidekasvatuksen rinnalle, en vertaillakseni, vaan mahdollistaakseni tutkielman tulosten syvemmän tulkinnan. Lopulta pohdinnassa nivon tutkielmassa esille nousseet pääasiat yhteen ja tuon esille vielä tutkielmaa tehdessä esille nousseita ajatuksiani.

1. Taidekasvatus historiassa, taidekasvatus nykyisyydessä

Lasten taidetta tutkittaessa painopiste on usein ollut kuvallisessa ilmaisussa ja sen kehitysvaiheissa (Venäläinen 2019, s. 11). Vaikkakin kuvallinen ilmaisu on aiheena mielenkiintoinen, voivat tallennetut aineistot herättää myös toisenlaisia kysymyksiä, kuten huolen siitä, kuinka olemme näitä arkistoja tottuneet näkemään ja hyödyntämään. Filosofian tohtori Juuso Tervo tarkastelee artikkelissaan *Mitä kuva todistaa? Arkistoidut oppilastyöt, historiankirjoitus ja kuvataidekasvatuksen historian toisinkirjoittaminen* (2019) niitä käytänteitä, joiden puitteissa suomalaisessa kuvataidekasvatuksen historiankirjoituksessa lasten ja nuorten tekemät kuvat asetetaan historialliseen kontekstiinsa, ja millaista käsitystä tämä rakentaa taidekasvatuksen historiasta ja historiallisesta ajasta (Tervo 2019, s. 170–180). Tervo kritisoi kuvataidekasvatuksen historian kirjoituksen suhtautumista arkistoituihin oppilastöihin ikkunoina menneeseen aikaan, joita tulkitaan oppikirjojen kirjalliskuvallisen topoksen pohjalta, näin tuottaen välimatkaa menneisyyden ja nykyisyyden välille. Tällä Tervo tarkoittaa sitä, että ”vanhan” ja ”uuden” taidekasvatuksen välille etsitään eroa, jolloin myös se, mitä oppilastöitä tutkimalla haetaan, on eroa nykyisyyteen. Kuvia käytetään todisteina historiasta, ja niiden tarkoitukseksi tulee tällöin toimia esimerkkinä sen paikkansapitävyydestä (Tervo 2019, s. 179–180).

Tervo ei ole suinkaan ainoa, joka on kiinnittänyt huomiota kuvataidekasvatuksen historiankirjoitukseen ja sen merkitykseen. Taidepedagogiikan professori Inkeri Sava nostaa esille artikkelissaan *Tutkiva mieli: taidekasvattaja tietoisuuden kehityspyörteissä* (1996) kiinnostuksen taidekasvatuksen historiallisia muutoksia ja niiden merkityksiä kohtaan keskeiseksi tekijäksi, jotta voidaan reflektoida tämän hetken taidekasvatuksen käsityksiä ja käytäntöjä vasten laajempaa perspektiiviä (Sava 1996, s. 155). Sava painottaa myös taidekasvattajan roolia reflektoida itseään ja omaa toimintaansa historiallista kontekstia vasten. Hänen mukaansa opettajaksi kehittymiseen liittyy keskeisesti itsensä ymmärtäminen, johon sisältyy yksilöllisten ja yhteisöllisten taidekasvatuksen traditioiden, perususkomusten, myyttien ja sisäistettyjen itsestäänselvyyksien purkaminen (Sava 1996, s. 155–156). Juuso Tervo tarjoaa artikkelissaan spekulatiivisen ehdotuksen tulevaisuuden kovalähtöiselle arkistotyölle, jossa historiaa itseään voitaisiin kirjoittaa toisin kuin tähän asti on totuttu, ja näin osaltaan purkaa näitä taidekasvatuksen historian sisäistettyjä itsestäänselvyyksiä. Kuvien hiljaisuus voi mahdollistaa sellaisia toiminnan ja tietämisen muotoja, jotka eivät asetu historioitsijoiden

kronologioille (Tervo 2019, s. 188). Tervon tarkoitus ei kuitenkaan ole irrottaa kuvia niiden historiallisesta kontekstista, vaan hän painottaa kontekstin merkitystä historian itsenä ymmärtämiselle.

Tutkimuksessaan *Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut* (2005) Pirkko Pohjakallio kuvailee taidetta ja kasvatusta traditoidensa rasittamiksi käsitteiksi, joiden määritelmät lähtevät herkästi kiertämään kehää. Taidekasvatuksen traditiot ja paradigmat vaikuttavat käytännön opetustyöhön (Pohjakallio 2005, s. 28–29). Pohjakallion tutkimuksen tavoitteena on valottaa niitä tapoja, joilla kuvataidekasvatusta tuotetaan ja määritellään. Tämän hän saavuttaa hahmottamalla kuvataideopettajien yksilöllistä muutosten kokemista ja kuinka koulun taidekasvatus on ajan kuluessa kerrostunut (Pohjakallio 2005, s. 215). Pohjakallio tutkii myöhempää aikakautta kuin mihin itse keskityn omassa tutkimuksessani, mutta hänen lähestymisensä historiaan on minulle samaistuttava. Historia käsitetään usein ajan virtana, jossa ilmiöt ja tapahtumat etenevät ja muuntuvat ketjuina (Pohjakallio 2005, s. 217). Pohjakallion lähestyminen ei kuitenkaan keskity tapahtumaketjuihin tai muutoksiin, vaan pyrkii valottamaan taidekasvatuskäsitteiden rakentumista. Kyse on siis paradigmoista ja konteksteista, jotka valikoituvat tutkijan tulkinnan kohteiksi ja lähteiksi (Pohjakallio 2005, s. 218).

Lasten taidetta tutkitaan eri ajoissa eri tavalla, eri näkökulmien ja tutkijoiden omaksumien teorioiden pohjalta, ja näin myös historiaa tulkitaan ja rakennetaan yhä uudestaan ja uudestaan jokaisen uuden tutkijasukupolven myötä (Pohjakallio & Pusa 2019, s. 19). Artikkelissaan *Kuvia kaivamassa* (2019) Pirkko Pohjakallio ja Tiina Pusa lähestyvät arkistolähteitä ikään kuin arkeologin silmin, menneisyyden materiaalisena perintönä (Pohjakallio & Pusa 2019, s. 22). Se, mitä kuvia arkistossa säilytetään, on aina aikuisen valinta, vaikka kuvan tekijä olisikin lapsi (Pohjakallio & Pusa 2019, s. 22). Kysymys ei siis Pohjakallion ja Pusan mukaan ole siitä, millaisia kuvia lapset ovat halunneet tehdä, vaan millaisia kuvia aikuiset ovat halunneet nähdä ja ovat kokeneet merkityksellisiksi säilyttää. Näin säilytettäväksi valikoituneet aineistot ja teokset heijastavat yhteisön arvoja, ja kuvataiteen oppilastöiden tapauksessa myös kuvien tekemistä ohjanneen opettajan roolia ja näkökulmaa (Pohjakallio & Pusa 2019, s. 22–23). Pohjakallio ja Pusa ilmaisevat kuvan syntyolosuhteiden määrittävän tietämisen ehdoksi, ja tätä tietämistä taas rajaavan arkistoitujen kuvien suhde niihin kuviin, joita ei arkistoida. Se, mitä arkistoiduilta kivilta kysytään, ja tavat, joilla kuvia tutkitaan, ovat tutkijan asettamia tietämisen ehtoja (Pohjakallio & Pusa 2019, s. 24). Lasten kuvat ovat

fragmentteja menneestä kokonaisuudesta, ja arkistoitujen kuvien hiljaisuutta voi siten verrata arkeologisten fragmenttien hiljaisuuteen (Pohjakallio & Pusa 2019, s. 25).

2. Menetelmä ja näkökulma

2.1. Menetelmä

Tutkielmani sijoittuu laadulliseen ja hermeneuttiseen tutkimusparadigmaan. Filosofian tohtori Jouni Tuomi ja yhteiskuntatieteiden tohtori Anneli Sarajärvi avaavat laadullista tutkimusta teoksessaan *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (2018). Tuomin ja Sarajärven mukaan laadullinen tutkimus keskittyy laatuun, eikä määrään. Toisin kuin määrällisessä tutkimuksessa, eivät laadullisen tutkimuksen vaiheet aina erotu yhtä selkeinä toisistaan, vaan ne voivat tapahtua limittäin ja olla hyvin kietoutuneita toisiinsa (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 173). Myöskin teoreettinen viitekehys voi Tuomin ja Sarajärven mukaan laadullisessa tutkimuksessa väljempi kuin määrällisessä tutkimuksessa. Vaikka tutkimuksen teon ja raportin eri vaiheet eivät erotu selkeiksi osa-alueikseen, voi silti olla suotavaa kiinnittää huomiota niihin tutkimuksen etenemisen ja siitä raportoinnin yhteydessä (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 173).

Tutkimus alkaa aiheenvalinnasta. Tutkimusaiheen valinta ja kohteen määrittely ovat Tuomin ja Sarajärven mukaan eettisiä kysymyksiä, joihin vaikuttaa tieteenalan ihmiskäsitys, arvolahtokohdat ja toiminnan tavoitteet: syventymällä aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen ja aikaisempaan tutkimukseen syvennetään ja laajennetaan tietoa valitusta aiheesta, ja aletaan hahmottamaan tarkemmin oma tutkimuskysymys. Kun tutkimuskysymys on määritelty, voidaan siirtyä pohtimaan tutkimuksen metodologiaa, aineiston keruuta ja analyysia sekä raportin kirjoittamista (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 154, 174–175).

Tuomi ja Sarajärvi katsovat laadullista tutkimusta ohjaavan teorian määräytyvän sen mukaan, minkä laadullisen tutkimuksen perinteen mukaan tutkimusta tehdään (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 23). Minulle laadullinen tutkimus avautuu sen hermeneuttisen perinteen kautta.

Hermeneutiikan historiaa avatessaan Tuomi ja Sarajärvi kirjoittavat, että 1800-luvulla siitä pyrittiin tekemään yleinen hermeneuttinen tietoteoria, jonka tehtävänä oli tarkastella ymmärtämisen mahdollistavia ehtoja. 1900-luvulla hermeneutiikan kenttä muuttui ontologisten pohdintojen asetuttua etusijalle ja uusien erilaisten lähestymistapojen erottuessa toisistaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 38). Vaikka hermeneutiikka on laaja, monenlaisia suuntauksia

sisältävä kokonaisuus, yleisesti hermeneutiikalla tarkoitetaan ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 38, 40). Filosofian lisensiaatti Sakari Ollitervo (2013) avaa kulttuurihistoriallisessa kontekstissa hermeneutiikasta puhuttaessa olevan kyse tekstin tulkinnasta, tulkintataidosta tai teoriasta. Tekstejä voi olla monenlaisia, mutta ennen kaikkea niiden mukaan kulttuurit tai yhteisöt muovaavat itseään; ne toimivat ihmisten yhteiskunnallisen ja kulttuurisen olemisen perusteina (Ollitervo 2013, s. 194–196). Tekstien tulkinnassa voidaan soveltaa useita eri lähestymistapoja ja näkökulmia, mutta lopulta niitä kaikkia yhdistää halu tulkita ja ymmärtää menneisyyttä oikein. (Ollitervo 2013, s. 194–196.)

Kieli ja dialogisuus nousevat Ollitervon mukaan hermeneutiikassa merkittäviksi ymmärryksen välineiksi. Kieli ei ole yhtenäinen ja universaali, vaan se on jokaiselle henkilökohtainen ja aikaan ja paikkaan sidottu, ja hermeneuttisen ajattelun tehtävä onkin näiden kielen erojen ylittäminen (Ollitervo 2013, s. 198–200). Tämä kielen rajallisuus ja historiallisuus koskee Ollitervon mukaan myös kaikkia tekstejä. Kun historiaa tarkastellaan, liittyy siihen kiinteästi dialogisuus (Ollitervo 2013, s. 198–200). Ollitervo kuvailee, kuinka tekstiin syventyessään tutkija esittää sille kysymyksiä sekä tietoisesti että tiedostamattaan, näin vieden tutkimusta eteenpäin. Kulttuurihistoriallisessa tutkimuksessa on kuitenkin hyvä pohtia tulkintojen lähteitä, sillä kaikki tulkinnat eivät ole peräisin menneisyydestä, vaan ne voivat olla myös tutkijan nykyhetken heijastuksia (Ollitervo 2013, s. 198–200). Täysin tältä ei Ollitervon mukaan voida kuitenkaan välttyä. Historiankirjoitus tulee aina paljastamaan jotakin myös kirjoittajastaan ja tämän nykyhetkestä. (Ollitervo 2013, s. 198–200.)

Tuomi ja Sarajärvi kirjoittavat hermeneutiikan avainkäsitteitä olevan hermeneuttinen ymmärtäminen, esiymmärrys ja hermeneuttinen kehä: hermeneutiikassa ymmärtäminen on aina tulkintaa, jonka pohjana toimii jo aiemmin ymmärretty. Tuomin ja Sarajärven mukaan esiymmärrys ohjaa ymmärrystä antamalla tutkijalle käsityksen siitä, miten kohde ymmärretään ennestään. Näin tulkinnat ja ymmärrys etenevät niin sanottuna hermeneuttisena kehänä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 40–41.) Kokonaisuutta pyritään siis ymmärtämään osistaan, ja osia kokonaisuudestaan (Ollitervo 2013, s. 207). Merkittävän osa tutkijan ja tekstin välisestä dialogista voikin Ollitervon mukaan sanoa kehittyvän jo esiymmärryksen muodostuessa, ohjaahan se koko ajan tekstin ymmärtämistä. Ollitervo painottaakin tutkijan kriittisyyttä ja itsetietoisuutta omia ennakkokäsityksiä kohtaan. Esiymmärrys ei nouse pelkästään tutkijasta itsestään, vaan se liittyy myös niihin ajallisiin, paikallisiin, kulttuurisiin ja yhteiskunnallisiin kokonaisuuksiin, joihin hän on auttamatta sidottu. (Ollitervo 2013, s. 209–210.)

Ollitervon mukaan tutkittavat kohteet sijoittuvat vaikutushistoriaan. Vaikutushistorialla tarkoitetaan jonkin ilmiön esiintymistä, vastaanottoa, tulkintaa, ymmärtämistä ja seurauksia eri aikoina (Ollitervo 2013, s. 213–214, 216). Nämä vaikutukset voivat Ollitervon mukaan olla ilmeisiä tai piileviä, sillä ajallinen etäisyys tutkimuskohteeseen määrittää sen, mikä tutkijan mielestä on kohteessa tutkimisen arvoista. Tämä tutkijan ja hänen kohteensa välissä oleva ajallinen etäisyys on vaikutushistoria (Ollitervo 2013, s. 213–214, 216). Koska vaikutushistoria vaikuttaa siihen, millaisia ennakkokäsityksiä tutkijalla voi kohteestaan olla ja millaisia kysymyksiä hän osaa kohteelleen esittää, on tutkijan oltava avoin ja valmis myös ennakkokäsityksiä muuttaviin tai erheelliseksi todistaviin kokemuksiin ja uuteen tietoon. (Ollitervo 2013, s. 213–214, 216.)

Laadullisessa tutkimuksessa yleisimmät aineistonkeruumenetelmät ovat kysely, havainnointi, haastattelu ja erilaisista dokumenteista kerätty tieto (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 83). Tämän tutkielman tapauksessa aineisto on jo olemassa eikä sitä tarvitse erikseen kerätä. Sen sijaan keskittymisen suuntautuu tämän olemassa olevan aineiston rajaamiseen, tulkintaan ja kontekstin rakentamiseen.

Tuomin ja Sarajärven mukaan laadulliseen sisällönanalyysiin liittyy olennaisesti se, että tutkijalla on jokin kapea, tarkkaan valittu ilmiö, jota aineistosta tutkitaan. Aineiston rajaaminen tutkimuksen kontekstiin voi olla haastavaa, sillä usein sieltä paljastuu monia asioita, joita haluaisi myös käsitellä tutkimuksessa, mutta aiheen tarkka rajaaminen mahdollistaa kuitenkin siihen syventymisen (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 104–207). Kun aineistosta on merkitty ja eroteltu tutkimukseen sisältyvä aineisto, alkaa Tuomin ja Sarajärven mukaan varsinaiseksi analyysiksi ymmärretty vaihe, eli rajatun aineiston luokittelu, teemoittelu ja tyypittely. Luokittelulla Tuomi ja Sarajärvi tarkoittavat aineistosta määriteltyjen luokkien esiintymisen laskeamista. Teemoittelu muistuttaa luokittelua, mutta siinä aineisto pilkotaan aihepiirien mukaan mikä mahdollistaa niiden esiintymisen vertailun aineistossa (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 104–107). Tyypittelyssä aineisto jaetaan ja yleistetään tiettyjen teemojen raameissa tyypiesimerkeiksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 104–107).

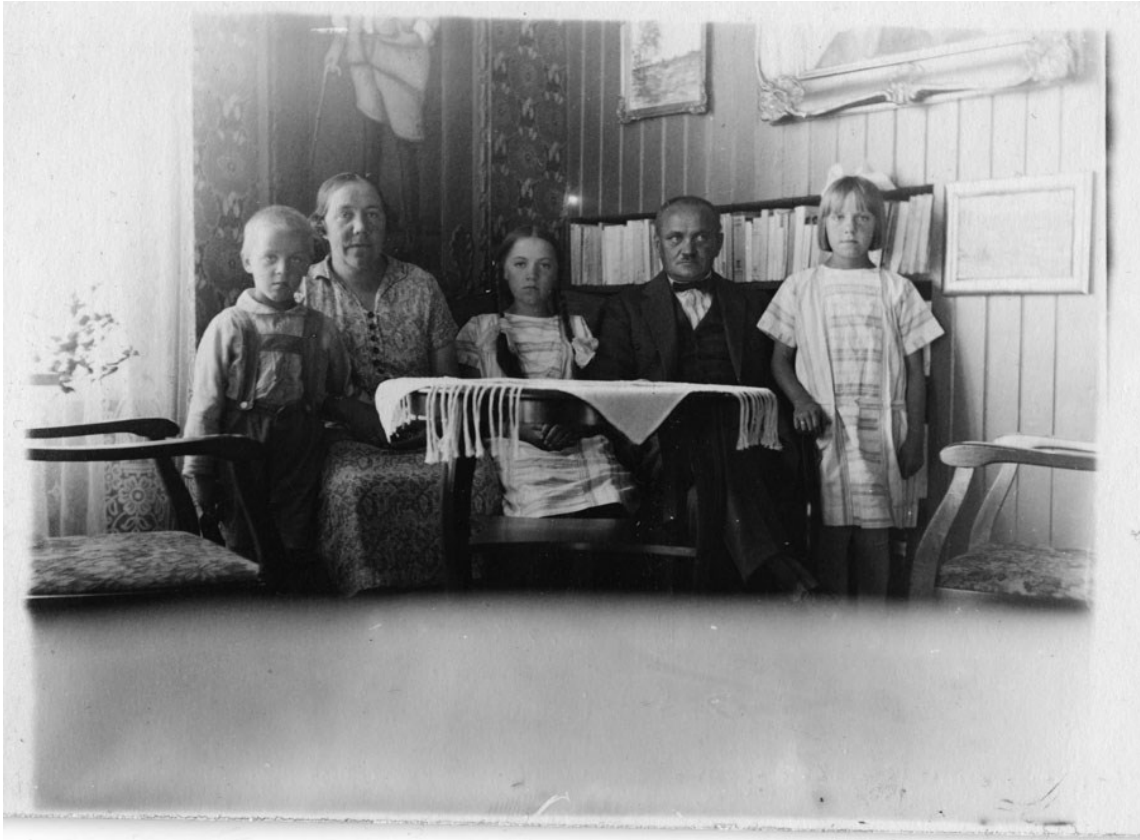
2.2. Näkökulma

Tutkimukseni näkökulma on mikrohistoriallinen. Sen lähtökohta on yhden Rovaniemeläisen perheen lapsien koulutöissä, historian mikrotasossa, jonka kautta on mahdollista tarkastella laajempia historiallisia ja paikallisia viitekehyksiä. Irrallisen fragmentin sijaan tutkimuksessa painottuu konteksti; mikrohistorian kautta pienestä voidaan avata laajoja näkymiä (Autti 2010, s. 282). Sosiaalhistorian professori Matti Peltosen (1999) mukaan mikrohistoria ei ole tutkimusmetodi, vaan se valaisee tutkimuksen yleistä strategiaa. Peltosen mukaan se toimii siis näkökulmana, jossa historian makrotason narratiivien sijaan keskitytään sen mikrotason ilmiöihin. Vaikka mikrohistoria ei ole tutkimusmetodi, on keskustelu siitä kuitenkin metodologista (Peltonen 1999, s. 10, 13, 15, 21). Auttin (2010) mukaan kulttuurihistoriallisessa tutkimuksessa kohde, tämän tutkimuksen tapauksessa Hakasen perheen lasten koulutyöt, liitetään omaan aikakauteensa. Kun tutkimuskohde liitetään osaksi historiallista prosessia, se täydentyy ja saa lisää merkityksiä, ja samalla myös tutkijan tulkinnoilla täydennetään aikakauden kuvaa (Autti 2010, s. 305).

Mikrohistoriallisen näkökulman lisäksi tutkimukseni lainaa piirteitä kontekstuaaliselta tutkimusmenetelmältä. Vaikka erilaiset kontekstit ovat mukana kaikessa toiminnassa ja tutkimuksessa, voidaan niiden käytöstä muodostaa filosofian tohtori Juhana Saarelaisen (2013) mukaan myös tietoinen tutkimusmenetelmä. Kontekstia pohtiessa etsitään Saarelaisen mukaan vastauksia sille, mitä tutkittava kohde merkitsee tietyssä ajassa ja paikassa. Kulttuurihistoriallinen konteksti tukee tulkintaa ohjaavia kysymyksiä (Saarelainen 2013, s. 244–246). Saarelaisen mukaan konteksti tuotetaan osana tutkimusprosessia ja on myös itsessään tutkimustulos, joka tutkijan on itse rakennettava. Tutkimusmenetelmäksi kontekstualisointia tulisi kuitenkin nimittää vain, jos sen avulla voidaan tuottaa uutta tietoa (Saarelainen 2013, s. 244–246). Kontekstualisointi ei toimi tutkielmassani varsinaisena tutkimusmenetelmänä, mutta se on iso osa tutkielmaani liittyvää työtä, joten koen sen esille nostamisen tärkeänä. Pysin asettamaan Hakasen perheen arkiston koulutyöt oman aikansa ja paikkansa valoon, ja siten antamaan itselleni ja lukijalle paremman käsityksen siitä, millaiseen taidekasvatuksen jatkumoon ne sijoittuvat ja miten ne heijastavat aikansa taidekasvatuksen paradigmoja.

Saarelaisen mukaan tutkijan rakentama konteksti auttaa ymmärtämään sitä, mitä lähde paljastaa ajastaan, ja siten taas tieto ja käsitys lähteen kontekstista muuttuu. Kontekstin rakentamista ohjaa tutkimuskysymys ja sen rajaus (Saarelainen 2013, 253–254). Kontekstia ei

kuitenkaan voi Saarelaisen mukaan rakentaa mielivaltaisesti, sillä muuten on olemassa se vaara, että tutkija rajaa kontekstin vastaamaan niitä ennakko-oletuksia tai hypoteesia, joita tutkijalla saattaa olla. Tämän takia konteksti on koottava mahdollisimman läpinäkyvästi, jotta muilla on mahdollisuus arvioida sen uskottavuutta (Saarelainen, 2013, s. 253–254).



Kuva 1: Helmi ja Vilho Hakanen lastensa kanssa ryhmäkuvassa. Vasemmalla Erkki, keskellä Eila ja oikealla Maija. Kuvattu todennäköisesti vuonna 1926. Lapin maakuntamuseon kuva-arkisto.

3. Hakasen perhe ja 1920-luvun Rovaniemi

Filosofian tohtori Matti Enbusken (1997) mukaan 1920-luku oli merkitsevää aikaa Rovaniemen muuttumiselle kaupunkimaiseksi yhteisöksi. Enbusken mukaan kirkonkylään tuli tukku- ja lyhyttavaraliikkeitä, ja pohjoisen liikenteen solmukohta lähes pursusi palveluja. 20-luvulla rovaniemeläisiin iski autokuume, ja maatalouden laajeneminen ja raivausinto näkyivät myös kauppalan katukuvassa (Enbuske 1997, s. 205–207).

Enbusken mukaan Rovaniemen alueen kasvunopeus oli 1920- ja 30-luvuilla Suomen nopeimpia ja jäi jälkeen vain maan suurimmista kaupungeista. Maailmansotien välisenä aikana Rovaniemi oli kukoistuksessaan, ja houkutteli ihmisiä niin muualta Lapista kuin etelästäkin (Enbuske 1997, s. 179, 183, 219-221, 231). Suurin osa rovaniemeläisistä työskenteli Enbusken mukaan kuitenkin maa- ja metsätalouden parissa. Enbusken mukaan matkailijat kulkivat Rovaniemen kautta Petsamoon, ja monet yöpyivät ja ostivat linja-autolippunsa

Rovaniemellä, tehden kaupungista näin matkailijaliikenteen välietapin ja herättäen myös matkailualan yrittäjien mielenkiinnon. Myös rautatieyhteys pönkitti Rovaniemen asemaa Peräpohjolan keskusseuduna. (Enbuske 1997, s.179, 183, 219–221, 231.)

Hakasen perhe ei ollut kotoisin Rovaniemeltä. Perheen isä, asianajaja Vilho Hakanen, oli Vaasasta, ja muutti Viipurissa syntyneen Helmi-vaimonsa kanssa Rovaniemelle vuonna 1911 (Ammond; Elsilä; Ihalainen; Kinnula; Leskinen & Mikkonen 2011, s. 8). Heillä oli iso puinen talo Kansakadulla (Ammond et al. 2011, s. 8).

Perheellä oli kaupunkikotinsa lisäksi vuonna 1929 rakennettu Lismaniemen huvilana tunnettu vapaa-ajan asunto Norvajärvellä ja Rovaniemen kirkonkylän talonsa myytyään perhe vei osan esineistään huvilalle (Ammond et al. 2011, s. 3, 8). Myös perheen lasten piirustuksen koulutyöt olivat osa säilöön tuotua tavaraa, ja ne laitettiin makasiinin vintille Ammond et al. 2011, s. 3, 8). Kun makasiini purettiin uuden talon tieltä, piirustukset löytyivät taas (Ammond et al. 2011, s. 3, 8). Outi Teittinen, jonka antamaan suulliseen tiedonantoon tiedot Hakasen perheestä perustuvat, lahjoitti ne Lapin maakuntamuseolle vuonna 2010. Outi Teittinen, Maija Hakasen tytär, antoi suullisen tiedonannon Hakasen perheen lasten vaiheista ryhmälle Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen opiskelijoita, jotka tiedonannon perusteella tekivät kurssityön Taidekasvatuksen traditiot- kurssille (Ammond et al. 2011, s. 3, 8).

Norvajärvelle rakennettu huvila on tiedonannon mukaan pysynyt perheen omistuksessa ja käytössä. Vaikka Hakasen perheen lapset hajaantuivatkin Etelä-Suomeen, tulivat he tiedonannon mukaan aina viettämään kesää huvilalle. Tämä perinne on jatkunut myös suvun uusilla sukupolvilla (Ammond et al. 2011, 8–9).

4. Koulukonteksti

4.1. Piirustuksen opetus kansakoulussa

Kansakouluasetus oli annettu jo vuonna 1866, mutta yleinen oppivelvollisuuslaki tuli voimaan vasta hieman yli 40 vuotta myöhemmin, vuonna 1921 (Allardt 1966, s.133). Hakasen perheen aineisto sijoittuu siis ajallisesti oppivelvollisuuden ensimmäiselle vuosikymmenelle. Sisaruksista vanhimman, Eilan, ensimmäisen luokan koulutyöt ovat vuodelta 1923 ja nuorimman, Erkin tekemät, arkiston ajallisesti viimeiset työt ovat vuodelta 1932.

Vuonna 1921 Suomeen säädetyn uuden oppivelvollisuuslain myötä myös Rovaniemen kunta laati seuraavana vuonna uuden koulupiirijaon (Enbuske 1997, s. 247–249). Jo seuraavan vuosikymmenen aikana väkimäärän kasvun vuoksi piirien määrä lähes kaksinkertaistui, mutta kauppalan alue selvisi Enbusken mukaan yhdellä koulupiirillä ja siten yhdellä kansakoululla, jota Hakasen myös perheen lapset kävivät. Tässä kansakoulussa olivat toiminnassa sekä ala- että yläkansakoulu sekä jatkokoulu, joista oppivelvollisuuslain mukaisesti alakansakoulu oli kaksivuotinen ja yläkansakoulu nelivuotinen (Enbuske 1997, s. 247–249). 1920-luvun puoliväliin mennessä Rovaniemellä toimi myös kahdeksanluokkainen, täysimittainen oppikoulu (Enbuske 1997, s. 247–249).

Paula Tuomikoski-Leskelän (1979) mukaan 1900-luvun alkupuolella piirustuksen opetus oli murroksessa, joka heijastui 1920- ja -30-luvuille asti. Kun vuosisadan ensimmäisinä vuosina piirustusta opettamalla pyrittiin yhä lähinnä kehittämään oppilaan silmän havaintokykyä, kauneudentajua ja mielikuvitusta, alettiin sen pedagogisia sisältöjä uudistamaan ripeätä taktia: piirustuksesta tuli taideaine (Tuomikoski-Leskelä 1979, s. 180–181). Tuomikoski-Leskelän mukaan vuosisadan vaihteen taidekasvatusliikkeellä oli tieto-opilliset juuret, mutta siinä näkyi myös samaan aikaan vaikuttaneiden filosofisten liikkeiden vaikutus: liberalismi, individualismi ja pragmatismi. Siten taidekasvatusliike nivoutui olennaisella tavalla vuosisadan vaihteen suuriin aatteellisiin virtauksiin (Tuomikoski-Leskelä 1979, s. 329–330). Filosofian tohtori Hannu Syväojan (2004) mukaan piirustuksen opetuksen murros liittyi suurempaan, 1900-luvun alussa alkaneeseen pyrkimykseen kansakoulun opetuksen uudistamiseksi. Pedagogiikan uudet virtaukset keskittyivät Syväojan mukaan toiminnallisuuteen ja yksilöllisyyteen kasvattamiseen. Kehitys sai kuitenkin osakseen myös kritiikkiä, erityisesti

ajatus jo kansakouluvaiheen opetuksen vahvasta ammatillistamisesta (Syväoja 2004, s. 59–60).

Ensimmäinen maailmansota heikensi taidekasvatusliikettä, kunnes se lopulta sammui ja jäljelle jäi hajanainen teoriapohja (Tuomikoski-Leskelä 1979, s. 352–353). Tälle idealistiselle, mutta hajanaiselle pohjalle, ja sitä edeltäneen taidekasvatuksen perustalle alettiin maailmansodan jälkeen rakentaa taidekasvatusjärjestelmää.

Aapo Kohosen opas kansakoulun piirustuksen opettajille, jonka ensimmäinen painos ilmestyi vuonna 1911, oli vielä kymmenen vuotta myöhemmin niin kysytty, että sen käytännöllisestä osasta tehtiin toinen painos vuonna 1922, joskin hieman supistettuna. Kohosen itsensä mielestä olisi opas tarvinnut ”*melkoista laajentamista ja täydentelyä*” (Kohonen 1922 s. 7). Tämä viittaa siihen, että Kohosen teos koettiin yhä ajankohtaiseksi ja sen ohjeiden mukaisesti opetettiin piirustusta yhä kentällä. Toisaalta asiat olivat kerenneet kymmenessä vuodessa myös muuttua, ja Kohonen itse tunnisti myös tuon kehityksen. Se, kuinka paljon tuo kehitys näkyi käytännössä Suomen kouluissa piirustuksen tunneilla, on kokonaan oman tutkimuksensa arvoinen kysymys. Itse arvioisin sen luultavasti näkyneen opetuksessa ja tehtävännäköisissä jossakin määrin, varsinkin jos opettaja seurasi alansa julkaisuja, mutta uskoisin opetuksen perustan olleen kuitenkin yhä vahvasti vuosisadan ensimmäisen kymmenen teorian, käytäntö kun usein tulee viiveellä teorian perässä vielä nykyäänkin.

Kohonen kuvailee oppaassaan *Piirustusopetus: Opas etupäässä kansakoulunopettajia varten* (1911) neliluokkaisen kansakoulun piirustuksen opetuksen suunnitelmaa. Ensimmäisen luokan oppilaiden pääpaino on Kohosen mukaan mielikuva- ja muistipiirustuksessa. Tämä tarkoittaa yksinkertaista kuvittamista koulussa tehtyjen havaintojen mukaan tai oppilaalle ennestään tuttujen aiheiden parissa (Kohonen 1911, 100–102). Kuvataidetta voidaan Kohosen mukaan integroida esimerkiksi äidinkieleen kuvittamalla äidinkielen lukukirjojen kertomuksia. Toisella luokalla mukaan Kohonen esittää opetukseen otettavan varsinaista esinepiirustusta, jonka yhteydessä on myös siveltimellä maalaamista ja muistipiirustusta. Aiheet pysyvät yksinkertaisina ja oppilaalle tuttuina, mutta mukaan tulevat värit (Kohonen, 1911, 100–102).

Yli vuosikymmen myöhemmin, vuonna 1924 ilmestyneessä oppaassaan Salervo kirjoittaa piirustuksen opetuksen tehtävän olevan taiteen ymmärtämiseen ja sitä kautta siitä

nauttimiseen johdattelun. Hänen mukaansa kuitenkin ”*oppilaiden kehittymättömyys vaatii tässä suhteessa kuitenkin rajoittumaan vain niiden edellytysten luomiseen, jotka ovat välttämättömiä*” (Salervo 1924, 71). Piirustuksen opetus on siis Salervon mukaan osa näiden edellytysten luomista.

4.2. Alan aikalaiskeskustelu

Styluksen vanhat julkaisut antavat mahdollisuuden tarkastella kuvataiteen opetuksen alan aikalaiskeskustelua ja siitä, millaiset aiheet ovat kuvataiteen opettajia huolestuttaneet tai mietityttäneet milloinkin. Koen aikalaiskeskustelun tuomisen osaksi tutkimusta omana aineistokokonaisuutenaan tärkeänä sen ilmaston ymmärtämiselle, jossa Hakasen perheen lapset koulutyönsä tekivät. Styluksen julkaisut auttavat valottamaan laajempaa piirustuksen opetuksen kenttää ja siten kontekstualisoimaan niitä kehityskaaria, joita voimme jälkikäteen historiallisen välimatkan takaa tarkastella.

Toivo Salervo vertailee piirustuksen opetuksen uusia tuulia vanhaan malliin kirjoituksessaan *Entinen ja ”uudenaikainen” piirustuksenopetus kouluissamme* Styluksessa vuonna 1923. Salervo on pahoillaan oppilaiden teknisen tason laskusta ja jopa toteaa: ”*Ei ole piirustuksenopetus enää kouluissamme niin hyvää kuin se oli ennen; senhän näkee jo piirustuksista*” (Salervo 1923, s. 29). Salervo kokee kuitenkin piirustuksen opetuksen ruokkivan entistä paremmin oppilaan harrastuneisuutta ja vapauttavan tämän aikaisemmasta kaavoittuneisuudesta; aiheet eivät tule enää vain taidehistoriasta, vaan niitä saadaan piirtäjän omasta lähiympäristöstä, luonnosta ja kotielämästä. Vaikka Salervo kokee piirustuksen opetuksen entistä rikkaammaksi uusien aiheiden ja värienkäytön myötä, näkee hän siinä myös vaaranpaikan, jos oppilasta kannustetaan liikaan persoonallisuuteen. Lopulta hänen mukaansa ei oppilaille ole vielä itsenäistä persoonallisuutta, vaan se minkä opettaja saattaa innostuksissaan luulla oppilaan persoonallisuudeksi, onkin vain opettajan oman persoonallisuuden ilmentymä (Salervo 1923, s. 29–32). Vain kaksi vuotta myöhemmin vuonna 1925 ilmestyneessä Styluksessa Salervo kuvailee nykyistä piirustuksen opetusta lähes hurmioituneena, kertoen, kuinka oppilaille annetaan tehtävän rajoissa tilaa myös omalle ilmaisulle ja varioinnille. Hän ei unohda vanhanaikaisen piirustuksen opetuksen hyveitä, muttei myöskään osoita yhtä suurta varovaisuutta kehitystä kohtaan kuin aiemmin (Salervo 1925 s. 40).

Salervo ei ole ainoa, jonka kirjoituksissa nousevat ilmi muuttuvat käsitykset piirustuksen opetuksen luonteesta. Ehkä parhaiten tämän liikehdinnän tiivistää vuonna 1931 Styluksessa Gustaf Nordlander toteamalla, joskin kriittisesti, kuinka piirustuksen opetuksen päämäärä ei enää ole opettaa lapsia piirtämään, vaan kasvattaa heistä hyviä ja onnellisia ihmisiä (Nordlander 1931, s. 16). Nordlanderin kriittiseen sävyyn piirustuksen opetuksen uusista tuulista vaikuttaa lähinnä pelko aineelle saavutetun aseman menettämisestä (Nordlander 1931, s. 20). Uudistusinnostukseen liittyi olennaisesti pyrkimykset vakiinnuttaa piirustus oppiaineena, missä se alkoi olla 1920-luvulle tultaessa onnistunut (Metsärinne 2008, s. 17–19). Uno Cygnaeuksen kansakoulussa piirustuksen opetus ei itsessään sisältänyt taidekasvatuksellista sisältöä, vaan sen tehtävä oli ensisijaisesti tukea käsityön tarpeita (Metsärinne 2008, s. 17–19). Vaikka uusista ideoista oltiin innostuneita, pelkäsi Nordlander luultavasti niiden horjuttavan jo taidekasvatusliikkeen ansiosta saavutettua asemaa. Tämä lienee ollut yksi syy sille, miksi osa taidekasvattajista suhtautui kehitykseen kriittisesti. Opettajat olivat tehneet töitä saadaksesen piirustuksen arvostuksen nousemaan lukuaineiden rinnalle, ja tämä asema oli vasta alettu saavuttaa (Nordlander 1931, s. 15).

Yksi toistuvasti esille nouseva aihe Styluksen julkaisuissa on kritiikki oppilaiden mallipiirustukseen siirtymiselle luokilla neljä tai viisi. Kritiikki harvemmin koskee mallipiirustusta opetusmuotona, vaan sitä, kuinka se vie tilaa mielikuvituspiirustukselta. Oppaassaan *Kansakoulun piirustuksen opetuksen järjestelmä* (1924) Salervo kuvailee mallipiirustuksen tavoitteita. Nimensä mukaisesti mallipiirustus on Salervon mukaan mallista tehtyä piirtämistä, jota käytetään piirrettäessä aiheita, joiden toteutuksessa perspektiivin rooli ei ole merkittävä. Näin harjoittelemalla mallien muoto- ja väriherkkyys voi päästä oikeuksiinsa (Salervo 1924, s.14–17, 43). Mallipiirustuksen mallikuvia saadaan Salervon mukaan muun muassa mallivihoista, opetustauluista ja kasvioista. Tehtävämuodon tarkoituksena oli harjoittaa oppilaita tarkkaan työhön ja toisintamiseen, sekä muodon ja värien havainnointiin (Salervo 1924, s. 14–17, 43).

Lilli Törnuddin muistokirjoituksessa Styluksessa vuonna 1931 häntä kuvaillaan naiskäsitöiden, piirustuksen ja kaunokirjoituksen opetuksen intomielisenä uudistajana (Stylus XVI 1931, s. 5). Törnuddin käsitys lapsista ja lapsuudesta paistaa läpi kaikista hänen kirjoituksistaan. Vielä vuonna 1929, kuolinvuotenaan, hän ehti kirjoittaa Stylukseen lapsista seuraavasti: ”Jokaisessa lapsessa, rumimmassakin, on jotakin kaunista. --- Lapsi elää sisäisen

maailman valosta ja kauneudesta” (Törnudd 1929, s. 51). Lilli Törnudd oli yksi Suomessa aktiivisesti 1800- ja 1900-luvun taitteessa vaikuttaneista piirustuksen opetuksen uudistajista: hän välitti Suomeen uusia, psykologisesti suuntautuneita virtauksia ja toimi niin opettajana, opettajien kouluttajana kuin hallintovirkamiehenäkin (Nikander 2007). Törnuddin suorastaan palvovassa lapsikuvassa näkyvät hänen saamansa vaikutteet, sekä se into, jolla hän pyrki uudistamaan piirustuksen opetusta kohti vapaampaa ilmaisua. Törnudd peräänkuulutti opettajan työssä inhimillisyyttä ja oikeudenmukaisuutta, ja näki kasvatustyön tärkeimmät tulokset muualla kuin arvosanoissa (Törnudd 1929, s. 54). Törnudd ei suinkaan ollut ainoa, joka nosti esille lapset ja lapsuuden ihannoituna ja vaalimisen arvoisina, mutta nostan hänet erityisesti esille hänen tuotteliaisuutensa ja vaikutuksensa vuoksi.

4.3. Ornamenttipiirustus, koristesommittelu ja taiteen rooli somistajana

Ornamenttipiirustuksesta, koristesommittelusta ja koristepiirustuksesta puhutaan useissa aikaislähteissä 1920-luvulla. Kaikissa näissä tapauksissa tarkoitetaan yleensä ornamentaalisten piirustuksen ja sommittelun harjoittelua tavalla, joka yhdistää tarkoituksenmukaisuuden ja kauneuden. Selkeyden vuoksi käytän termiä koristesommittelu käsitellessäni esineiden koristeluun pyrkiviä tehtäviä 1920-luvulla, ja termiä ornamenttipiirustus, kun kyse on lähinnä symmetrisen piirtämisen harjoittelusta ja mallista piirretyistä ornamenteista.

Aikaisemmin, 1900-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä ornamenttipiirustuksella oli piirustuksenopetuksen uudistajien joukossa omat vastustajansa (Kohonen 1911, s. 83–84). Kohonen otti kantaa niin ornamenttipiirustukseen kuin piirustuksenopetuksen uudistuksiinkin piirustuksenopetuksen oppaassaan vuonna 1911. Hänen mielestään ornamenteja tulisi käsitellä piirustuksen tunneilla esineistä, rakennuksista ja kuvista näkemällä. Tehtävänantoina ornamenttipiirustuksen tulisi näkyä vain vapaana sommitteluna, joka johdetaan luonnonmuodoista (Kohonen 1911, s. 64, 85). Piirustuksenopetuksen uudet tuulet Kohonen otti pääsääntöisesti avoimin käsin vastaan. Kaavalehtien jäljentämisen sijaan hän vaati todellisten esineiden kuvaamista ja piirustuksenopetuksen rinnastamista muiden oppiaineiden kanssa (Kohonen 1911, s. 64, 85).

Aluksi koristesommittelussa keskityttiin siis kopiointiin, mutta 1920-luvulle tultaessa kopiointin rinnalle oli tullut myös koristeaiheiden tyyllittely ja sommittelu, jonka aiheet haettiin pääasiassa luonnosta (Törnudd 1926, s. 125–127). Koristeaiheen tai ornamentin teon tuli Törnuddin mukaan lähteä aina somistettavasta esineestä. Koska ornamentti on riippuvainen somistamastaan esineestä, painotti Törnudd, että oppilaan olisi hyvä tehdä koristesommitte-
luja vain tehtäviin, jotka hän voi teknisesti suorittaa (Törnudd 1926, s. 125–127).

Koristesommittelulla haluttiin kehittää lasten kokemusta estetiikasta, mutta myös syventää koristeen tarkoitusperän ymmärrystä; se tekee esineestä arvokkaamman ja miellyttävämmän käyttää (Törnudd 1926, s. 128–131). Samalla harjoitellaan Törnuddin mukaan erilaisten muotojen käyttöä, rytmiä ja sommittelua. Ensimmäiset koristesommitte-
lut tehdään suoraan paperiesineisiin, kuten kirjanmerkkeihin, piirustussalkkuihin tai lampunvarjostimiin (Törnudd 1926, s. 128–131). Törnuddin mukaan myös kirjainten ornamentaalista luonnetta tutkitaan. Erilaisten aakkosten ja kirjainten kokoonpanojen tutkiminen harjoittaa kaunoaistia ja kehittää pintajaon, muotoliikkeiden ja suhteellisuuden ymmärrystä (Törnudd 1926, s. 128–131).

Salervo kirjoittaa koristesommittelusta teoksessaan *Kansakoulun piirustuksen opetuksen järjestelmä* (1924) kokonaisvaltaisena osana piirustuksen opetusta. Aluksi se kohdistuu piirustuksen sijoittamiseen paperille ja ryhmän ja värien asetteluun, kunnes itse koristesommitte-
telu otetaan tarkempaan käsittelyyn (Salervo 1924, s. 18–19). Myös Salervon mukaan koristeen suunnittelun tulee lähteä koristeltavasta esineestä. Koristelun merkitys ei ole koristeessa itsessään vaan esineessä; sen vikojen peittämisessä, tyhjien pintojen täyttämässä ja esineen rakenteen korostamisessa (Salervo 1924, s. 18–19). Koristesommitte-
lutehtäviin on Salervon mukaan hyvä ryhtyä silloin, kun on tyyllitelty jokin koristesommitte-
luun sopiva aihe, tai käsitöiden avulla on oppilaille työn alla sellainen työ, joka sopisi koristeltavaksi. Myös Salervon mukaan koristesommitte-
telu tulisi aloittaa yksinkertaisilla väreillä ja muodoilla paperille tehtynä, ja kun oppilaat ovat kypsempinä tyyllittelemään, voidaan innostusta ruveta hakemaan myös kasvimaailmasta (Salervo 1924, s. 18–19).

Styluksessa vuonna 1931 kirjoittaneen ruotsalaisen piirustuksen opettaja Nils Breitholtzin mukaan pakottamisen sijaan opetuksen tulisi perustua lasten omien edellytysten pohjalle. Pahimmassa tapauksessa mallipiirtäminen ja mielikuvituksen pakotettu tukahduttaminen voisi viedä lapselta motivaation jatkaa taiteen parissa (Breitholtz 1931, s. 26–30). Tietyille

totutuille piirtämisen muodoille Breitholtz ehdotti kuitenkin uutta sovellusta. Mallista piirrettyjen ornamenttien sijaan vapaata ornamentaalista piirtämistä tulisi Breitholtzin mukaan soveltaa opetuksessa. Näin mielikuvitukselle voitiin antaa tilaa, mutta myös opettaja pystyi tehtävänannoista näkemään ”*piirtääkö oppilas väärin kyvyttömyytensä vaiko voimakkaan mielikuvituksensa takia*” (Breitholtz 1931, s. 26–30).

Uudet ajatukset olivat uusia. Vaikka niitä käsiteltiin kiivaasti alan aikalaisjulkaisuissa, ei se tarkoita, että keskustelun sisällöt olisivat heijastuneet jo lyhyellä aikavälillä kentällä opetukseen. Voikin olettaa, että uusien suuntausten sijaan turvauduttiin yhä vanhoihin ja hyväksi todettuihin auktoriteetteihin. Tähän viittaa myös oppaiden suuri suosio, ja niistä otetut lisäpainokset, vaikka esimerkiksi Kohonen itse ilmaisi kysynnästä huolimatta teoksensa kaipaavan päivitystä (Kohonen 1922, s. 7).

5. Piirustuksen opetus ja käsityöt

5.1. Piirustuksen ja käsityön opetuksen integraation tilasta

Mika Metsärinteen (2008) mukaan 1900-luvun alussa käsityö oli alettu lukea taideaineisiin, ja leviävä taideteollisuusaate näkyi siinä, kuinka käsityöt oikeastaan nähtiin piirustusta useammin taiteena. Piirtäminen oli myös olennainen osa käsitöiden tekoa; mallipiirustuksen mukaan piirtämisen ajateltiin syventävän muodon ymmärrystä sekä piirtämisen käyttöä ja soveltamista työkaluna (Metsärinne 2008, s. 24, 39–40, 51–52). Kouluaineena piirustus oli Hakasen perheen lasten aloittaessa koulun alkanut olla jo vakiintunut, mutta muutokset vaikuttavat Styluksessa julkaistujen kirjoitusten perusteella jossain määrin huolestuttaneen esimerkiksi Nordlanderia, joka kirjoitti aihetta sivuten vuonna 1931. Vaikka käsityö oli ollut kouluaineena jo koululaitoksen alusta asti, vasta vuoden 1893 kansakouluasetuksen myötä sen opetus tuli pakolliseksi myös poikaoppilaille (Metsärinne 2008, 18).

Uno Cygnaeuksen kaikille yhteisessä pohjakoulussa, kansakoulussa, käsityö yhdistyi Meträrinteen mukaan piirustuksenopetukseen ja matemaattisiin ja luonnontieteellisiin aineisiin. Piirustuksenopetuksen ensisijainen tarkoitus oli tukea käsityön tarpeita; palvelihan opetussuunnitelmakin lähinnä itsellisiä maanviljelijöitä (Metsärinne 2008, s. 17). Piirustuksenopetukseen ei itseensä sisällynyt taideammattillista tai taidekasvatuksellista sisältöä, mutta Cygnaeuksen mukaan kauneusaistin ja havainnoinnin kehittäminen ja kädentaitojen harjoittaminen olivat käsityön opetuksen päätarkoituksia kansakoulussa (Metsärinne 2008, s. 19).

1900-luvun alussa leviävän taideteollisuusaatteen myötä käsityönopetus alettiin Metsärinteen mukaan lukea taideaineisiin. Vaikka piirustusta ei vielä omana aineenaan ollut, oli piirustus kuitenkin olennainen osa käsityön tekoa (Metsärinne 2008, s. 24, 39–40, 51–52). Metsärinteen mukaan piirtämällä uskottiin lapsen ymmärtävän muodon pelkkää mallista katso- mista paremmin, ja tekemisen olevan hauskeempaa. Tekniikkoina Metsärinne kirjoittaa toimineen esimerkiksi mallipiirustuksen ja viivotinpiirustuksen. Keskeistä oli piirustusten ymmärtäminen, käyttö ja soveltaminen (Metsärinne 2008, s. 24, 39–40, 51–52).

Kohosen mukaan konstruktiiivinen piirustus eli viivotinpiirustus oli samanlaisen kyseenalaistavan aikalaiskeskustelun kohteena kuin malli- ja ornamenttipiirustuskin. Kohonen

antoi kuitenkin oppaassaan viivotinpiirustukselle suuren käytännöllisen arvon, ja näki sen sopivimmaksi yhdistettynä mittausoppiin ja käsitöihin. Pakollista viivotinpiirustus ei kuitenkaan Kohosen mielestä ollut, jos sille ei aika riittänyt (Kohonen 1911, s. 86–87).

5.2. Integraation syventämishalut

Piirustuksen ja käsityön opetuksen välillä oli olemassa historiallisesti yhteys. Myös molempien oppiaineiden asema reaaliaineiden rinnalla oli ollut jokseenkin hutera. Molemmille aineille oli aikaisempien vuosikymmenien aikana etsitty omaa identiteettiä, mutta 1920-luvun loppupuolelle tultaessa on joissakin Styluksen julkaisuissa luettavissa halua aineiden väliselle syvemmälle integraatiolle, ja jopa aineiden kokonaan yhdistämiselle. Tämän ajatuksen suurin äänitorvi Styluksessa lienee ollut Toivo Salervo.

Salervo kertoo Styluksessa kokemuksistaan vuonna 1928 pidetyssä Prahan kansainvälisessä piirustus- ja taidekongressissa. Kongressin ohjelmassa oli hänen mukaansa otettu käsityön opetus mukaan ”*piirustuksen ja taideopetuksen rinnalle, tai ehkä oikeammin jälkimmäiseen kuuluvana*” (Salervo 1928, s. 56). Näyttelyssä oli Salervon mukaan esillä pyrkimyksiä piirustuksen ja käsityön opetuksen yhdistämisestä. Salervo koki käsityön opetuksen sisällyttämisen taideopetukseen edustavan taideopettajilla vallalla olevaa käsitystä. Aihe oli tuolloin ajankohtainen, sillä piirustusta opetettiin jo lähes kaikissa kouluissa, mutta käsityö oli vielä harvinaisempi oppiaine, jonka painopiste opetuksessa oli teknisessä toiminnassa (Salervo 1928, s. 56–57).

Kongressissa argumentointiin Salervon mukaan piirustuksen ja käsityön opetuksen yhdistämisen puolesta; piirustuksenopettajat olisi perehdytettävä käsitöihin ja toisaalta käsityönopettajien olisi saatava taiteellinen piirustuskoulutus. Koulujen käsityönopetus olisi ennen kaikkea annettava piirustuksenopettajan hoidettavaksi (Salervo 1928, s. 58–59). Salervon mielestä Suomessakin tätä tulisi pikimmiten pohtia. Vaikka käsityötä ei vielä opetettu kautta maan, oli sen opetus jo pojillakin melko yleistä (Salervo 1928, s. 58–59). Veistonopettajan oppilaitosta maasta ei kuitenkaan Salervon mukaan vielä löytynyt. Vastaukseksi tähän Salervo ehdotti käsitöiden valmistamisen liitettäväksi piirustuksenopettajavalmistukseen. Näin

koulutus voisi tukea molempien aineiden opetusta, ja piirustuksenopettajillakin olisi mahdollisuus saada lisää työtunteja käsityönopettajina (Salervo 1928, s. 58–59).

Uusille ongelmille kehitettiin uusia ratkaisuja, mutta oppilaiden lisääntynyt ilmaisunvapaus ja aineen kehitys toisaalta myös huolestutti. Salervo muistutti lukijaa vuonna 1923, että vapautuneemmassa piirustuksen opetuksessa oli olemassa vaara siitä, että opettaja kannustaa oppilaitaan näyttämään persoonallisuuttaan töissään. Tämä uhkakuva perustui ajatukseen siitä, ettei oppilailla vielä ollut itsenäistä persoonaa, vaan se, minkä opettaja saattoi tulkita oppilaiden töissä persoonallisuudeksi, oli vain heijastus opettajan omasta persoonasta (Salervo 1923, s. 30–32). Vaikka Salervo näin lopulta rajaa oppilaiden ilmaisua piirustuksen tunneilla, on hänen motiivinaan kuitenkin luettavissa nimenomaan oppilaiden oman ilmaisun varjelu opettajan vaikutukselta. Salervo ei ollut ainoa, joka esitti kritiikkiä piirustuksen opetuksen kehityksen suunnasta. Huolta esitettiin piirustuksen opettajien kasvaneesta työtaakasta ja opetuksen tarkoituksen muutoksesta. Gustaf Nordlander kirjoitti vuonna 1931, ettei piirustuksen opetuksen päämäärä ole enää opettaa lapsia piirtämään, vaan kasvattaa heistä hyviä ja onnellisia ihmisiä. Tässä ilmapiirissä Nordlanderin mukaan opettaja ei ole enää opettaja, vaan kaikesta vastaava ja kaikkeen kykenevä superpedagogi. Samalla Nordlander myös esitti, ettei piirustuksen arvosanalle ole välttämättä oikein vaatia samaa arvoa kuin muille arvosanoille (Nordlander 1931, s. 14–22). Piirustuksenopettajan pitäisi siis kyetä tukemaan kaikkia oppilaitaan taiteellisessa ilmaisussaan ja ihmisenä kasvamisessa, mutta toisaalta piirustusta ei aina edes piirustuksen opettajien keskuudessa koettu yhtä arvokkaaksi oppiaineeksi muiden rinnalla.

6. Hakasen perheen lasten arkiston esittely

Hakasen perheen lasten arkisto on säilössä Lapin maakuntamuseolla. Se koostuu kolmesta kokonaisuudesta koulupiirustuksia, pääasiassa 1920-luvulta. Yhteensä töiden määrä lähennee 300:aa, ja ne ovat Hakasen perheen kolmen lapsen tekemiä. Arkistossa on myös joitakin perheen ulkopuolisten, luultavasti luokkalaisten tekemiä kuvia, jotka olen jättänyt pois tutkimuksesta. Nämä luokkalaisten tekemät kuvat rajasin pois siksi, että ne eivät välttämättä kaikki ole piirustuksen tunnilla tehtyjä töitä tai tarkoitettu opettajan nähtäväksi. Vaikka tämä tekee töistä myös mielenkiintoisia, on tämän tutkimuksen puitteissa tärkeää tehdä selkeä rajaus näin suuresta aineistosta. Toisin kuin Hakasen perheen lapsien töistä muodostuvat kolme selkeää kokonaisuutta, on luokkatovereiden piirtämät kuvat melko sekalainen joukko eri ihmisten tekemiä töitä, eivätkä siksikään verrattavissa muuhun aineistoon tässä tutkimuksessa. Seuraavaksi esittelen lyhyesti aineiston kolme kokonaisuutta yleisesti ennen kuin sukellan niissä näkyviin piirustuksen- ja käsityöopetuksen integraatioihin syvemmin.

Perheen sisaruksista vanhimman, Eila Hakasen, töistä muodostuva kokonaisuus on aineiston suurin. Se kattaa 162 koulutyötä vuosilta 1923–1930, luokilta 1–7. Viidenneltä luokalta Eilalta ei ole kuitenkaan säilynyt töitä arkistoon. Huomattava määrä Eilan töistä on mallipiirustuksia, lähinnä asetelmista ja mallikuvista. Asetelmissä näkyy pääasiassa astioita ja vihanneksia, sekä toisinaan myös täytettyjä eläimiä. Ihmisiä on piirretty mallista vain parissa työssä. Kokonaisuudesta löytyy myös juhlapyhiin liittyvää kuvitusta, erityisesti pääsiäiseen, sekä typografiaa. Maisemia on kuvattu vain muutamaa otteeseen. Käsitöiden kuvausta aineistossa on vähän, mutta monipuolisesti. Eila on kuvannut mattoja, raanuja ja pari kirjontamallia. Hän on myös suunnitellut parissa työssä kuvioita joko ryijyyn tai rekipeittoon. Ornamenttipiirustusta erilaisten brokadien muodossa on useita, ja Eila on tehnyt myös koristesommittelua piirrettyihin esineisiin.

Maija Hakasen kokonaisuudessa töitä on yhteensä 76 kappaletta vuosilta 1928–1930, ja ne sijoittuvat Maijan luokille 3–5. Toisin kuin isosiskollaan, Maijan töissä näkyy vähemmän samojen aiheiden toistoa mallipiirustuksissa. Teknistä piirtämistä ja viivotinpiirustusta Maijan kokonaisuudesta sen sijaan löytyy runsaasti. Käsitöiden kuvaamista häneltä löytyy suurin piirtein saman verran kuin Eilalla, mutta lyhyemmältä ajalta ja laajemmalla kirjolla. Myös Maijalta löytyy kuvia raanuista ja ryijyistä, sekä ornamenttipiirustusta erilaisten

brokadien muodossa. Kokonaisuudessa on myös useita erilaisia nimikirjaimia ja kuviopin-toja. Näiden lisäksi Maija on piirtänyt myös kirjoneuleella neulotun lapasen, luultavasti joko mallista tai suunnitellakseen lapaseen kuvion.

Perheen kuopuksen, Erkki Hakasen kokonaisuudessa on sisaruksista vähiten töitä, 22 kappaletta. Ne ovat vuosilta 1930–1932, jolloin Erkki oli luokilla yksi ja kaksi. Vanhempien sisaruksiensa töihin verrattuna Erkin työt noudattavat samaa linjaa: ne koostuvat lähinnä mallipiirustuksista, vihanneksista ja ornamenteista. Sisaristaan poiketen Erkin töissä on käytetty runsaasti puuvärikyniä, joita Eilan ja Maijan töissä ei näy juuri lainkaan. Töiden joukosta löytyy myös yksi sotakohtaus, jossa Suomi taistelee konekiväärein jonkin toisen maan, ehkä Japanin, sotilaita vastaan. Työhön on merkitty mallikuvan numero, tosin uskoisin sotilaiden olevan Erkin oma lisäys maisemaan.

Kaiken kaikkiaan, pääosa arkiston kaikkien kolmen kokonaisuuden koulutöistä on tehty mallipiirustuksena, luultavasti mallivihkojen kuvien mukaan. Tämä on helppo todeta, sillä mallikuvan numero on kirjoitettu työhön, luultavasti jotta mallikuvaa ja piirustusta voidaan vielä jälkikäteenkin helposti verrata toisiaan vasten. Jotkin samat mallikuvat myös toistuvat eri lasten piirustuksissa. Kaikkein yleisimpiä aiheita ovat asetelmat, eikä sukupuolten välillä näy eroja töiden teemoissa tai toteutuksessa. Tätä ei kuitenkaan voi tyhjentävästi todeta pelkästään tämän aineiston valossa, ja siksi yleistämisen sijaan pyrin tarkastelemaan jokaista Hakasen perheen lasta yksittäistapauksena laajempaan kontekstiin verrattuna, sen sijaan että rakentaisin kontekstini kolmen yksittäistapauksen varaan. Perheen lasten säilyneissä töissä ovat korostunut eri asiat, joten koen loogiseksi ja mielekkääksi tavaksi käsitellä jokaisen lapsen kokoelmaa omana kokonaisuutenaan sen sijaan, että jakaisin töiden käsittelyä esimerkiksi tehtävätyypin perusteella. Näin kunkin lapsen kokoelman persoonallisuus pääsee myös oikeuksiinsa. Kokonaisuutena Hakasen perheen lasten töistä on mahdollista nähdä monipuolinen kuva erilaisista integraation muodoista.

7. Hakasen perheen lasten kokoelmat

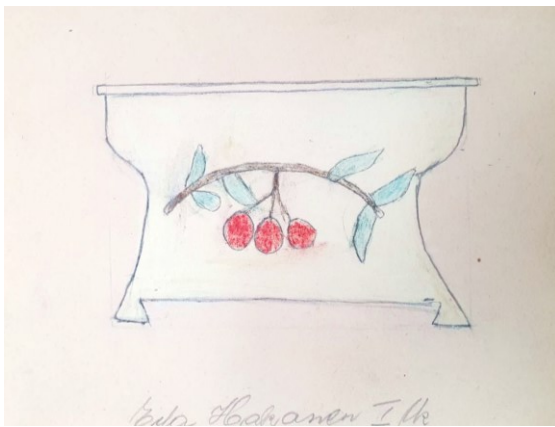
7.1. Eila

Perheen vanhimman lapsen, Eilan, säilyneiden töiden joukosta löytyy Hakasen perheen lasten monipuolisin kokoelma mahdollisesta piirustuksen ja käsityön integraatiosta. Eilan töissä on edustettuna koristesommittelua erilaisiin esineisiin, sekä mattoja, raanuja ja reki-
peittoja. Koulua Eila ei käynyt yhteiskoulun jatkoluokkien jälkeen, eikä hän koskaan opiskellut itselleen ammattia (Ammond et al. 2011, s. 7).



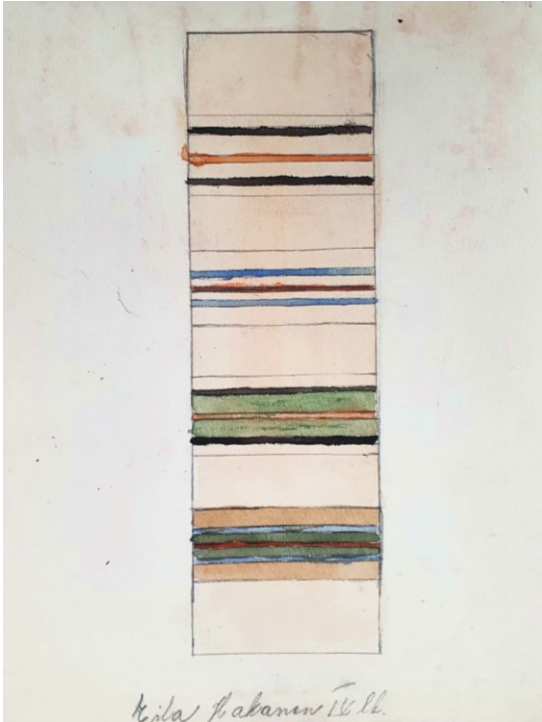
Kuvat 2 ja 3: Vasemmanpuoleisessa koulutyössä Eila lienee suunnitellut kuvion liinaan tai reki-
peittoon. Oikeanpuoleisessa, luultavasti ryijyä kuvaavassa työssä, on oikeassa alakuvassa mallikuvan
numero, eli kuvan piirtämiseen on luultavasti otettu mallia mallivihosta tai opetustaulusta. Emilia
Karvanen, 16.04.2021.

Eilan kokoelman käsityökuvasto on monipuolista. Sitä, mikä rooli mallipiirustuksella on ollut käsityöaiheissa, on kuitenkin vaikea arvioida. Mallipiirustukseksi työn erottaa selkeimmin, kun siihen on kirjattu mallikuvan numero. Eilan töiden joukosta löytyy hyvin samantaisia töitä sekä mallikuvan numerolla että ilman, kuten esimerkiksi kuvissa 2 ja 3. Sitä, onko niillä töillä, joissa mallikuvan numeroa ei ole, ollut tarkoitus harjoitella koristesommittelua tai suunnitella toteutettavaa käsityötä, on vaikea arvioida. Kokoelmassa on kuitenkin myös muutama sellainen työ, joiden tehtävänantona on selkeästi ollut koristesommittelu esineeseen. Hyviä esimerkkejä tällaisista töistä ovat kuvien 4 ja 5 koristesommittelut.



Kuvat 4 ja 5: Koristesommittelu kasviaiheesta huonekalun kylkeen ja koristesommittelu luultavasti lautaselle tai tarjottimelle. Kuvan 5 työn kuvio muistuttaa perinteistä huonekalun koristemaalausta kasviaiheen ja selkeiden väriensä ja muotojensa vuoksi. Emilia Karvanen, 16.04.2021.

Käsityön opetus oli sidoksissa kansallisromantiikkaan ja oli opetukseltaan huomattavan sukupuolittunutta (Metsärinne 2008, s. 21–22). Taideteollisuusaatteen myötä käsityöt nähtiin yhä useammin taiteena, joiden teossa piirustuksella oli merkittävä osa; piirtämällä lapsi saattoi ymmärtää muodon paremmin, sekä oppia käyttämään ja soveltamaan piirtämistä suunnittelun välineenä (Metsärinne 2008, s. 24, 39–40, 51–52). Koristesommittelun lähtökohtana oli piirustuksen sijaan somistettava esine. Salervo kertoo oppaassaan, että koristesommittelua tulisi teettää oppilailla, kun piirustuksen opetuksessa on kuvattu jokin koristelua kappava esine, tai käsityön tunnilla on tekeillä sellainen työ, joka sopisi koristeltavaksi (Salervo 1924, s. 18–19).



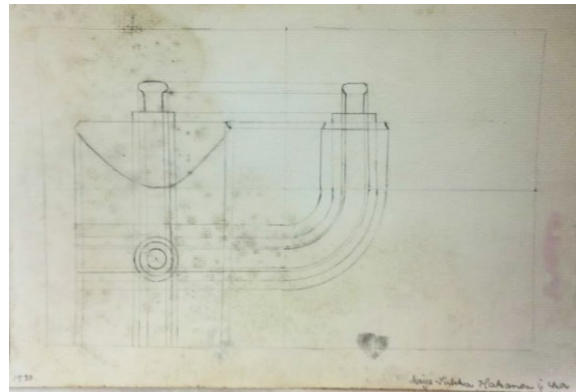
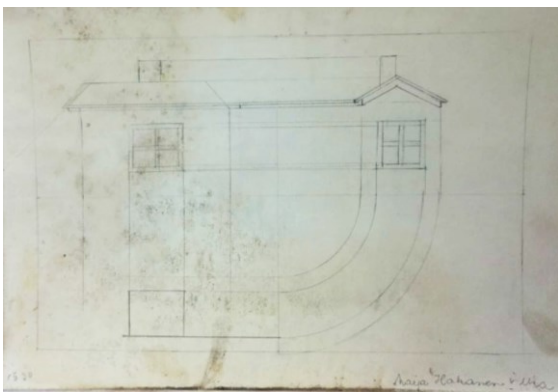
Kuva 6: Mattomalli. Emilia Karvanen, 16.04.2021.

Monet Eilan töissä näkyvät käsityöt ovat varmasti hänelle tuttuja arkielämästä, ja aikalais-kirjallisuudesta käy ilmi, että piirustuksen käyttämiseen osana käsityön tekemisen prosessia kannustettiin. Piirustuksen tunneilla tehty piirustus saattoi siis toimia oppilaille suunnittelun välineenä käsityötunnilla. Se, kutoiko Eila koskaan esimerkiksi kuvassa 6 suunnittelemaansa mattomallia on toinen kysymys.

7.2. Maija

Maijan säilyneissä töissä korostuu viivotinpiirustus, jota ei Eilan tai Erkin töiden joukosta löydy. Näiden töiden suuri määrä yllätti myös hänen tyttärensä, Outi Teittisen, joka lahjoitti Hakasen perheen lasten arkiston Lapin maakuntamuseolle (Ammond et al. 2011, s. 3, 7–8). Suullisessa tiedonannossaan Teittinen kuvaili äitiään spontaaniksi ja suuripiirteiseksi, mutta työn suhteen tarkaksi ja kielellisesti ja visuaalisesti lahjakkaaksi (Ammond et al. 2011, s. 7–8).

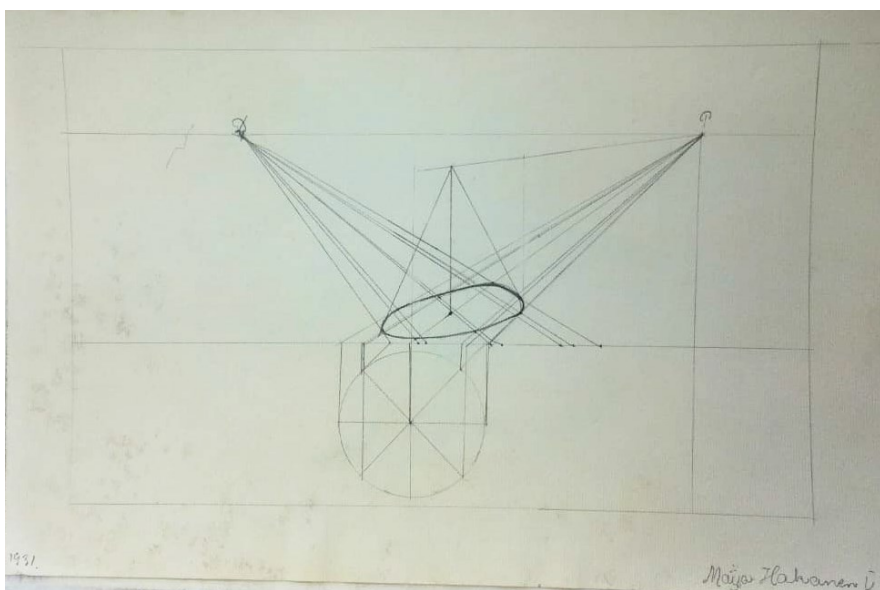
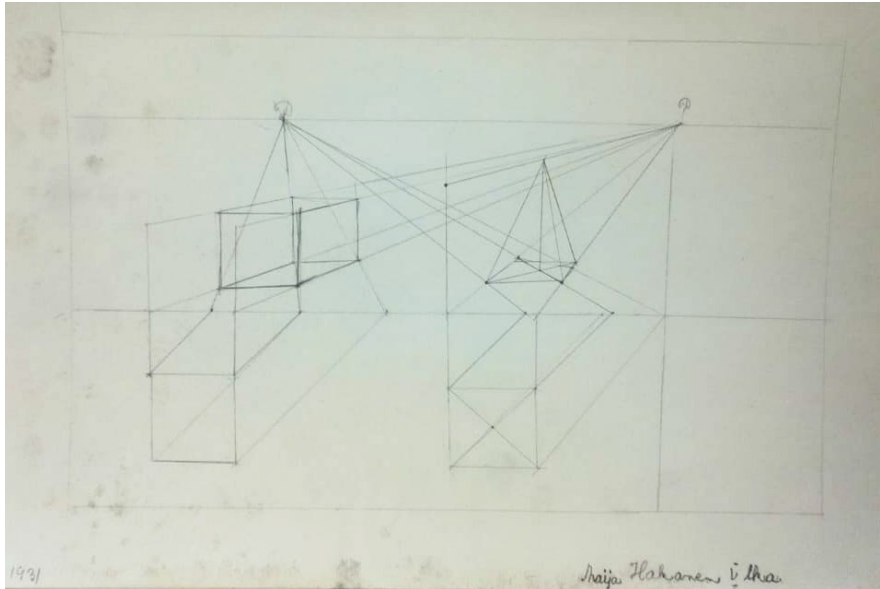
Kohonen kuvailee oppaassaan *Piirustusopetus: Opas etupäässä kansakoulunopettajia varten* (1911) viivotinpiirustusta ja sen tarkoitusta osana opetusta. Viivotinpiirustusta voitiin tehdä käsityön opetuksen yhteydessä sekä siihen sovellettuna, tarkoituksena opetella ymmärtämään ja kuvaamaan esineiden tilasuhteita, sekä harjoitella käytännöllisten käsityö- ja ammattiopetuksen laatimista (Kohonen 1911, s. 106, 160). Viivotinpiirustuksena toteutettaville aiheille Kohonen antaa suuntaviivoja oppilaiden sukupuolen mukaan. Yhteisesti toteutettavia aiheita Kohosen mukaan ovat esimerkiksi kiekko, koulun puutarha tai ovi. Pojille sopivia aiheita ovat Kohosen mukaan esimerkiksi työkalut, rakennukset ja huonekalut. Tyttöillä taas tulisi teettää tehtäviä, joissa piirretään esimerkiksi vaatteiden kaavoja, koristeellisia kirja- tai käsityölaukkuja tai muita tekstiilejä, kuten mattoja tai pöytäliinoja (Kohonen 1911, s. 106).



Kuvat 7 ja 8: Viivotinpiirustuksia, joissa on arkkitehtonisia elementtejä. Minna Loukusa, 28.01.2022.

Kuvien 7 ja 8 piirustukset edustavat samantyylistä tehtävätyyppiä, jossa haetaan piirustuksen osan perusmuotoja ja mittasuhteita, joiden avulla sitä toisinnetaan. Salervo käyttää viivotinpiirustuksesta termejä teollinen piirustus ja projektiopiirustus, mutta selkeyden vuoksi yhdistän nämä termit Kohosen käyttämään viivotinpiirustukseen. Vaikka käytetään eri termejä, tulkitsen Kohosen ja Salervon kirjoittavan samasta asiasta. Myös Salervo korostaa viivotinpiirustuksen käytännön arvoa, ja hänen mukaansa koneet, rakennukset ja huonekalut tulisi kuvata viivotinpiirustuksella, jotta niiden mittasuhteet saadaan kuvattua täsmällisesti. Viivotinpiirustuksen opetuksen tulisi olla aluksi yhteistä, ja se voidaan aloittaa esimerkiksi kوندontatyöhön pohjalle perustuvalla mittausopillisilla sommittelutehtävillä (Salervo 1924, s. 62). Yhteisistä tehtävistä pojat siirtyvät opiskelemaan teollista piirustusta, ja tytöt

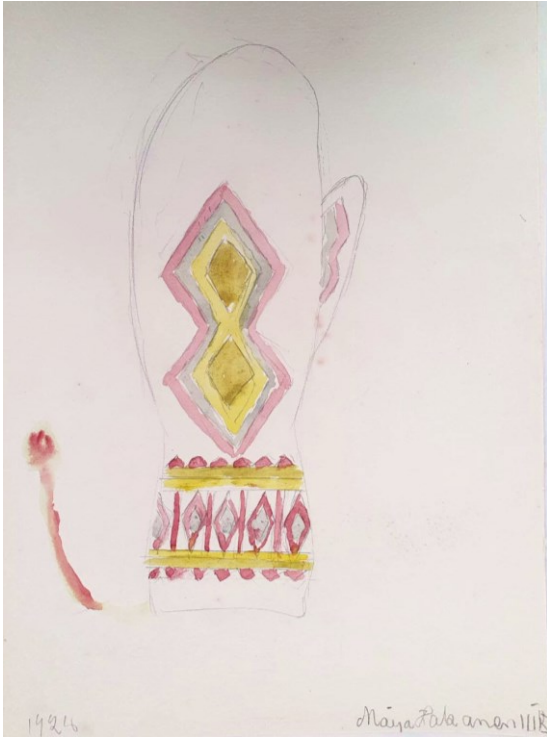
vaativampaa sommittelu- ja käsityöpiirustukseen, joka tukee heidän muita tehtäviään ja ”kehittää heitä tuleviin tehtäviinsä kotikauneuden valinnassa” (Salervo 1924, s. 62).



Kuvat 9 ja 10: Teknistä viivotinpiirustusta, aiheena erilaiset kolmiulotteiset perusmuodot kahden pakopisteen perspektiivissä. Perspektiiviviivojen avulla on etsitty myös esineiden pohjien muotoja. Minna Loukusa, 28.01.2022.

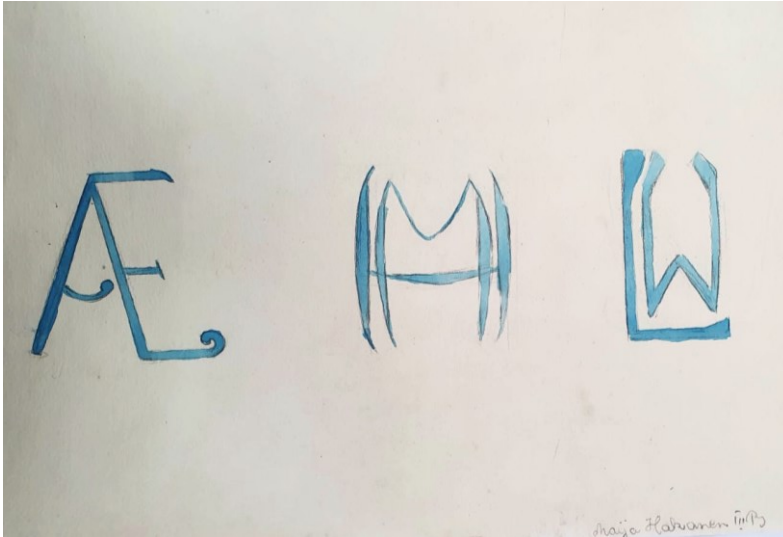
Eilan ja Erkin töiden joukossa ei ole säilynyt viivotinpiirustuksia, mutta Maijan kokoelmassa niitä on runsaasti. Perheen lapset ovat kuitenkin käyneet samaa koulua, joten ainakin Eila on varmasti myös toteuttanut samanlaisia tehtävänantoja kuin pikkusiskonsa. Ehkä tässä nousee

esille perheen lasten erilaiset vahvuudet. Maijaa on kuvailtu tarkaksi työnteossa ja visuaalisesti lahjakkaaksi (Ammond et al. 2011, s. 7–8). Maijan töistä kokoelman viivotinpiirustukset kuuluvat töihin, jotka on haluttu säilyttää. Eilan vahvuudet lienevät olleet toisenlaisissa tehtävänannoissa, ja Erkki ei välttämättä edes ennen Rovaniemeltä muuttoa ehtinyt tutustua viivotinpiirustukseen.



Kuva 11: Lapanen. Maijan koulutyö saattaa olla suunnitelma lapanen kuviosta, mutta se voi olla myös piirretty mallista luonnonpiirustuksena. Emilia Karvanen, 16.04.2021.

Kuten Eilan töissä, raja mallipiirustusten ja toteutettavaksi tarkoitettujen suunnitelmien välillä ei ole aina selkeä. Kuvan 11 koulutyön aiheena on lapanen, mutta onko kyseessä piirustustunnilla malliksi otetusta lapanesta vai koristesommittelutehtävästä? Jos kyse on koristesommittelusta, voisi olettaa, että lapanen olisi kuvattu myös kämmenen puolelta ja peukalo näkyisi kokonaan. Näistä syistä uskon lapanen vain valikoituneen piirustuksen tunnilla tehtävän malliksi, sen sijaan, että kyse olisi käsityön suunnitelmasta. Vaikka työ ei suoranaisesti edustaisikaan piirustuksen ja käsityön integraatiota, kuvataan siinä kuitenkin käsityötä.



Kuva 12: Tyyliteltyjä nimikirjaimia. Emilia Karvanen, 16.04.2021.

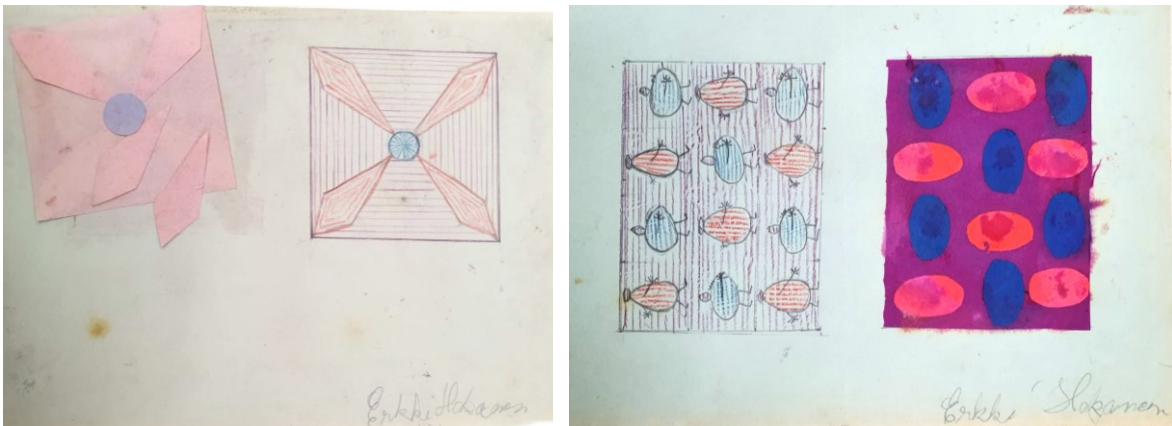
Myös kirjainten ornamentaalista luonnetta voidaan tutkia. Erilaisten aakkosten ja kirjainten kokoonpanojen tutkiminen harjoittaa kaunoaistia ja kehittää pintajaon, muotoliikkeiden ja suhteellisuuden ymmärrystä (Törnudd, 1926, s. 128–131). Kuvassa 12 on Maijan piirtämiä tyyliteltyjä nimikirjaimia. Tekstauksen ja nimikirjainten harjoittelun voi ajatella olevan osa koristesommittelua. Salervon mukaan nimikirjainsommittelua on syytä harjoittaa jonkin verran, ja paras aika tälle on, kun pojille opetetaan tekstausta teollisen piirustuksen ohella (Salervo 1924, s. 19). Tyttöjen nimikirjainten sommittelun opetuksesta Salervo ei mainitse, jollei hän tarkoita, että heille opetettaisiin nimikirjainten sommittelua samalla kun pojat opettelevat tekstausta. Joka tapauksessa Maija harjoitteli nimikirjainten sommittelua. Sitä, käytettiinkö suunniteltuja nimikirjaimia esimerkiksi käsitöiden nimikoimiseen ei kuitenkaan voi aineiston pohjalta todeta.

7.3. Erkki

Perheen kuopuksen, Erkin kokonaisuudessa on sisaruksista vähiten töitä. Ne ovat vuosilta 1930–1932, jolloin Erkki oli luokilla yksi ja kaksi. Sisaristaan poiketen Erkin töissä on käytetty runsaasti puuvärikyniä, joita Eilan ja Maijan töissä ei näy juuri lainkaan. Erkki ehti opiskella Rovaniemellä vain kaksi ensimmäistä luokkaa ennen kuin perhe muutti Helsinkiin Erkin ollessa 12-vuotias (Ammond et al. 2011, s. 8). Siinä missä Erkin isosiskojen

kokoelmissa käsityöt näkyivät monilla eri tavoin, on painopiste Erkin töissä ornamenttipiirustuksessa.

Ornamenttipiirustuksella tarkoitetaan ornamentaalisen piirustuksen ja koristesommittelun harjoittelua. Sillä pyritään lähtökohtaisesti harjoittelemaan symmetristä piirtämistä, mutta yksi päämäärästä saattaa olla myös jonkin esineen somistaminen (Kohonen 1911, s. 64, 85; Törnudd 1926). Ornamenttipiirustuksen tarkoitus ja päämäärä on siis ollut eri kuin mallipiirustuksella; mallipiirustuksen kautta on pyritty harjoittelemaan havainnointia ja silmän ja käden yhteistyötä, kun taas ornamenttipiirustuksella on ollut tarkoituksenmukainen pyrkimys opettaa oppilaalle keinoja hyödyntää taitojaan teknisessä piirtämisessä tai esimerkiksi käsitöiden teossa. Ero on siis siinä, että mallipiirustus on toiminut opetusmuotona puhtaasti piirustuksen aineen sisällä, kun taas ornamenttipiirustuksella on ollut välinearvoa myös piirustuksen opetuksen ulkopuolella. Osin ornamenttipiirustus ja mallipiirustus ovat päällekkäisiä kategorioita, sillä ornamenttien piirtämistä on harjoiteltu myös mallista piirtämällä. Keskustelu molempien tehtävämuotojen ympärillä on Styluksessa julkaistujen kirjoitusten perusteella ollut samansuuntaista, eli suhtautuminen niihin oli kääntynyt kriittisempään suuntaan.



Kuvat 13 ja 14: Kaksi työtä, joissa kuviota ja sen osia on hahmoteltu piirtämällä ja värillisestä paperista leikkaamalla. Väritys on tapahtunut perusmuotojen suuntia korostaen. Vasemmanpuoleisen kuvan väripaperista liima on ajan saatossa hapertunut ja irronnut. Emilia Karvanen, 16.04.2021.

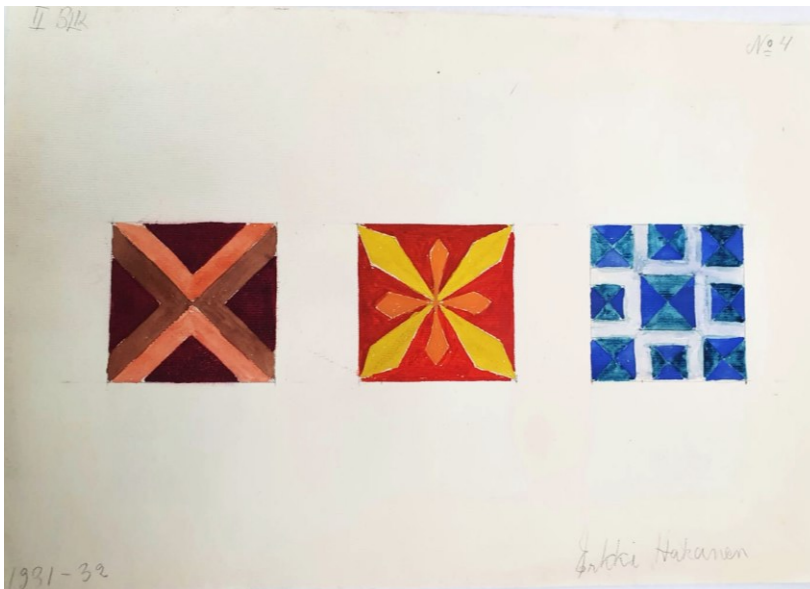
Kuvien 13 ja 14 töissä on harjoiteltu kuvioden tekemistä ja toistamista sekä piirtäen että väripaperista leikkaamalla ja liimaamalla. Töitä katsoessa ei ole selvää onko kyseessä ornamenttipiirustus vai koristesommittelu. Salervon (1924) mukaan koristesommitelutehtävien tulee olla aluksi yksinkertaisia, ja niiden tekeminen voidaan aloittaa ryhmittelemällä kahdesta eri värisestä papereista leikattuja muotoja, eli harjoittelemalla mitta- ja värioppilista koristelu. Kun oppilaat ovat kypsiä siirtymään kasvimaailman kuvaamiseen, voidaan myös koristesommitelussa siirtyä tyyllittämään näitä aiheita (Salervo 1924, s. 19). Kuvien 13 ja 14 töissä samaa aihetta on toistettu piirtämällä ja väripaperista leikkaamalla. Oppaassaan kertoessaan erilaisista välineistä ja tekniikoista, Salervo kuvailee värikynäpiirustusta. Salervon mukaan piirustusten pinnat tulee värittää yhdensuuntaisin viivoin joko pystysuorasti tai vinoasti, ottaen huomioon kuvattavan esineen pinnan muodot. Näin valmiista kuvasta saadaan koristeellinen ja siisti (Salervo 1924, s. 24).

Suurin osa Erkin ornamenttipiirustuksista on mallista piirrettyjä sommitelmia. Tämän voi todeta töihin merkityistä mallikuvien numeroista, joiden käsiala lienee opettajan. Töiden ornamentit ovat irrallisia, eivätkä ne selkeästi kuulu mihinkään esineeseen. Tämä on yllättävää, sillä aikalaikirjallisuuden mukaan koristeaiheen tai ornamentin teon tuli nimenomaan lähteä somistettavasta esineestä. Törnuddin mukaan koristesommitelulla haluttiin kehittää lasten kokemusta estetiikasta, mutta myös syventää koristeen tarkoituspöytä ymmärrystä; koriste tekee esineestä arvokkaamman ja miellyttävämmän käyttää. Samalla harjoitellaan erilaisten muotojen käyttöä, rytmiä ja sommittelua (Törnudd 1926, s. 125–131).

Jos Erkin piirtämille ornamenteille oli mietitty sijoituspaikkaa osana tehtävänantoa, sitä ei voi hänen töistään todeta. Voi kuitenkin arvuutella, suurimman osan ornamenttipiirustuksia ollessa mallipiirustuksia, että tavoitteena ei ollut vielä miettiä koristeen käytännön tarkoitusta, vaan kenties harjoitella mallin kanssa sommittelua ja värien sijoittelua. Tätä tukee Salervon käsitys koristesommitelusta kokonaisvaltaisena osana piirustuksenopetusta oppaassaan *Kansakoulun piirustuksen opetuksen järjestelmä* (1924). Salervon mukaan ornamentin tekeminen kohdistuu piirustuksen sijoittamiseen paperille ja ryhmän ja värien aseteluun, kunnes itse koristesommittelu otetaan tarkempaan käsittelyyn. Koristesommittelu tulisi aloittaa yksinkertaisilla väreillä ja muodoilla paperille tehtynä, ja kun oppilaat ovat kypsempinä tyyllittämään, voidaan innostusta ryhtyä hakemaan myös kasvimaailmasta (Salervo 1924, s. 18–19). Jos Erkki olisi jatkanut koulua Rovaniemellä ja hänen työnsä olisivat säilyneet, voi arvuutella, että niissä olisi ollut havaittavissa mallipiirustusten väheneminen ja

vapaamman piirustuksen lisääntyminen. Erot aikalaiskeskustelussa eri näkökulmien välillä voivat olla toisinaan räikeitä ja melkoisen suorasanaisia. Salervo näyttäytyy tekstiensä perusteella perinteisiksi koettuja metodeja suosivana opettajana.

Kohonen otti hieman aikalaisiaan intomielisemmin kantaa niin ornamenttipiirustukseen kuin piirustuksenopetuksen uudistuksiinkin piirustuksenopetuksen oppaassaan vuonna 1911. Hänen mielestään ornamenttipiirustuksen tuli näkyä vain luonnonmuodoista johdettuna vapaana sommitteluna. Kaavalehtien jäljentämisen sijaan Kohonen vaati todellisten esineiden kuvaamista ja piirustuksenopetuksen rinnastamista muiden oppiaineiden kanssa (Kohonen 1911, s. 85, 64). Salervo piti koristesommittelun kehittämää kauneusaistia, käden liikejoustavuutta ja viivasiroutta vanhanaikaisen piirustuksenopetuksen hyveinä. Salervon lähestymistapansa ornamenttien piirtämiseen oli myös tarvelähteinen; jos oppilailla on kuvattavanaan koristeluun sopiva esine tai tyyllittelyyn sopiva aihe, tuli hänen mielestään koristesommittelua harjoittaa aina (Salervo 1925, s. 42).



*Kuva 15: Värikkäitä ornamentteja mallista. Mallikuvan numero on kirjattu ylös työn oikeaan yläkulmaan. Ornamenteissa on jo käytetty useampia värejä, tekniikkana vesivärit. Ornamenttien tekoai-
kaan Erkki oli toisella luokalla. Emilia Karvanen, 16.04.2021.*

8. Tulokset

8.1. Julkaisuissa ja kentällä

Julkisen keskustelun ja kentän realiteettien välillä lienee aina eroja, oli ala mikä tahansa. Styluksen julkaisujen kirjoittajien katseet oli suunnattu kohti kuvataidekasvatuksen tulevaisuutta; he keskustelivat pääasiassa piirustuksen opetuksen nykytilasta ja sen kehityksestä. Näissä keskusteluissa nousivat esille monenlaiset aiheet, mutta tämän tutkielman kontekstissa olen keskittynyt pääasiassa piirustuksen ja käsityön integraatiota käsitteleviin teksteihin. Styluksen julkaisuissa on kuitenkin havaittavissa vuosien 1923–1931 aikana keskustelun yleistä siirtymää kohti toisenlaista piirustuksen opetusta ja oppimiskäsitystä. Tämä on nähtävissä esimerkiksi kritiikkinä malli- ja muistipiirustuksen roolista ja huolena piirustuksen opettajien työnkuvan kehityksestä, mutta myös toiveikkaassa ideoinnissa tulevaisuudesta.

Kuvataiteen ja käsityön opetuksen yhteys juontaa juurensa jo kansakoulun alkuun, jolloin piirustuksen tehtävä oli ensisijaisesti tukea käsityön tarpeita (Metsärinne 2008, s. 17). 1920-luvulle tultaessa piirustuksen ja käsityön suhde oli kuitenkin muuttunut, ja molemmille aineille pyrittiin luomaan omaa identiteettiä muiden kouluaineiden rinnalle. Onkin mielenkiintoista huomata, kuinka molempien aineiden asemien ollessa vakiintumassa, nousee keskusteluun erityisesti Salervon edustamana toiveet piirustuksen ja käsityön olemassa olevan integraation syventämisestä ja jopa aineiden opetuksen kokonaan yhdistämisestä.

Hakasen perheen lasten arkiston koulutöissä säilyneet kuvataiteen ja käsityön mahdollista integraatiota edustaneet ornamenttipiirustukset, koristesommitelut ja viivotinpiirustukset asettuvat helposti Salervon ja Kohosen kirjoittamiin piirustuksen opetuksen järjestelmiin, ja niiden voidaan siten todeta luultavasti edustavan ajalle tyypillistä piirustuksen opetusta. Teen tämän päätelmän Salervon ja Kohosen oppaiden perusteella, vaikkakin on todettava, ettei tätä voi tyhjentävästi todeta vain Hakasen perheen lasten arkistoaineiston pohjalta. Siihen, mitkä koulutyöt perheen lapsilta on tähän päivään säilynyt, on monien tekijöiden summa. Koska en myöskään ole verrannut Hakasen perheen lasten koulutöitä muihin Suomessa säilyneisiin 1920-luvun koulutöiden kokoelmiin, ei muihin aikakauden koulutöihin yleistettävissä olevia päätelmiä voida tämän tutkielman pohjalta tehdä. Tämä ei kuitenkaan

ole ollut tutkielmani tarkoituskaan. En ole lähestynyt perheen lasten koulutöitä laajasta kontekstista, vaan avannut kontekstia juuri Eilan, Maijan ja Erkin koulutöiden ympärille, ja pyrkinyt näin ymmärtämään niitä asioita, joita heidän koulutöissään on nähtävissä.

Sekä piirustuksen että käsityön opetus oli mielenkiintoisessa murroksessa 1920-luvulla, jossa molemmat aineet alkoivat olla vakiinnuttaneet asemaansa muiden aineiden rinnalla. Alan julkinen keskustelu kävi Styluksessa vilkkaana, ja opettajille oli julkaistu oppaita piirustuksen opettamiseen useina painoksina. Aikaisemmin vaikuttaneen taidekasvatusliikkeen lisäksi piirustuksen opetuksen kehitykseen vaikuttivat Euroopasta tulleet filosofiset ja psykologiset virtaukset, jotka sekoittuivat alan uudistajien aatteisiin ja oppimiskäsityksiin.

Samaan aikaan Hakasen perheen kolme lasta kävi samaa kansakoulua Rovaniemellä. Eilan, Maijan ja Erkin säilyneissä piirustuksen koulutöissä on nähtävissä kansakoulun opettajille suunnattujen piirustuksen oppaiden kuvaamia tehtävätyyppejä; mallipiirustusta, ornamenttipiirustusta, koristesommitelua, viivotinpiirustusta. Aikakauden oppailla, tai ainakin vakiintuneilla tehtävätyypeillä, lienee siis ollut vaikutusta opetuksen sisältöihin. Sen sijaan selkeästi todettavia aikalaiskeskustelun vaikutteita ei Hakasen perheen lasten töistä käsityön osalta ole. Käsityö ja piirustus olivat aineina jossakin määrin toisiaan tukevia, ja Styluksen julkaisuissa tätä yhteyttä haluttiin lähinnä syventää. Kritiikin alle joutui lähinnä mallipiirustuksena toteutettu ornamenttipiirustus, ja tämäkin luultavasti juuri sen takia, että se toteutettiin mallipiirustuksena.

8.2. Ennen ja nyt

Vaikka olen tässä tutkielmassa keskittynyt kuvataiteen ja käsityön integraatioon, tuli aineistoon syventyessä vastaan esimerkkejä myös muiden aineiden ja kuvataiteen välisestä integraatiosta. Eilan kokoelman töiden joukosta löytyy tekstausta ja kuvitusta. Oppaassaan Kohonen nosti esille äidinkielen tunnilla tutuksi tulleiden kertomusten kuvittamisen piirustuksen tuntien tehtävämuotona (Kohonen, 1911, s. 100–102.) Salervo taas kehotti käyttämään historiantunneilla aikaa taideteosten selostamiseen ja niiden pohtimiseen piirustuksen opetuksen kontekstissa, jolloin voitiin tutkia teosten sommitelmaa ja tunnelmaa ja syventää näin oppilaiden taiteen ymmärrystä (Salervo 1924, s. 71). Piirustuksen opetuksen integroiminen

muiden aineiden opetukseen on siis ollut laajempaa, useampien aineiden rajoja ylittävää toimintaa, eikä nojautunut vain piirustuksen ja käsityön aineiden historialliseen yhteyteen tai asemaan.

Keskustelu aineiden välisestä integraatiosta ei ole missään nimessä jäänyt 1920-luvulle. Yksi Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteista on laaja-alainen osaaminen, jossa ennakoidaan tulevaisuudessa tarvittavaa eri tiedon- ja taidonaloja ylittävää ja yhdistävää osaamista. Tälle osaamiselle luodaan perustaa ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa, kunkin oppiaineen sisältöjä ja menetelmiä hyödyntäen (Opetushallitus 2016, s. 20). Kuvataidekasvatuksen kontekstissa olennainen termi on monilukutaito, joka nostetaan erikseen esille myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Monilukutaito perustuu tekstien käsittämiseen laaja-alaisena, monissa eri muodoissa tuotettavana ja tulkittavissa olevana viestintänä (Opetushallitus 2016, s. 22). Jotta monilukutaidon kehittymistä voidaan tukea, tarvitaan siis pedagogiikkaa, jossa hyödynnetään monimuotoista tekstiympäristöä ja tehdään yhteistyötä niin eri oppiaineiden välillä kuin muidenkin toimijoiden kanssa (Opetushallitus 2016, s. 23).

Nykyään opetus on pääsääntöisesti oppilaslähtoisempää kuin 1920-luvulla. Perusopetuksen opetussuunnitelma perustuu oppimiskäsitykseen, jossa oppilas on aktiivinen toimija, joka toimii sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa, ja jonka oppimisprosessia ja motivaatiota ohjaavat oppilaasta itsestään lähtevät tekijät (Opetushallitus 2016, s. 17).

Voisiko 1920-luvun Styluksen julkaisujen tai Kohosen ja Salervon oppaiden kuvailujen kaltainen kuvataiteen ja käsityön opetuksen linkittäminen toisiinsa toimia nykypäivänä? Kuvataidekasvatus ja käsityö ovat nykyään kaksi selkeästi erillistä, oman identiteetin omaavaa taito- ja taideainetta. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa kuvataiteen oppiaineen tavoitteissa 1–6-luokkalaisille korostuvat erilaiset kuvakulttuurit, visuaalinen kulttuuri ja oppilaan oman identiteetin kehittymisen tukeminen (Opetushallitus 2016, s. 144, 267). Samoille ikäryhmille käsityön tavoitteissa nousevat esille teknisen toteuttamisen lisäksi toiminnan suunnitelmallisuus sekä käytännön ulottuvuus, jossa sekoittuvat arjen taidot ja itseilmaisuus (Opetushallitus 2016, s. 146, 270). Käsitöitä ja käsityöperinnettä käsitellessä olennaisia esille nousevia termejä ovat kulttuurinen perintö ja identiteetti. Käsityöperinteen elvyttäminen ja sen yhdistäminen taiteeseen antaa mahdollisuuden uudistaa kulttuurista perintöä ja samalla lähestyä kulttuurista identiteettiä ja sen ilmaisua (Huhmarniemi 2021, s. 55, 57). Samalla

taiteellinen työskentelyprosessi ohjaa toimintaa opettajakeskeisestä oppilaskeskeisemmäksi (Huhmarniemi 2016, s. 29). Kuvataiteen ja käsityön opetuksen integraatiolla voi siis olla syvempi merkitys ja arvo kuin mitä sille saatetaan aiheeseen syventymättä antaa.

Suurin ero, jonka itse tulkiten erottavan kuvataiteen ja käsityön integraatiota 1920-luvulla ja 2020-luvulla, on se, kuinka kuvataiteen välinearvo koetaan. Sata vuotta sitten piirustuksen tunnilla opiskeltiin taidetta, mutta yhtä lailla myös tapoja hallita piirustusta muiden aineiden työkaluna. Nykypäivän kuvataidekasvatuksessa taas oman havaintoni mukaan korostuvat itseilmaisuus ja tulkinta. Tarkoitukseni ei ole arvottaa kumpaakaan näkemystä toisiaan vasten, ainoastaan tulkita tekemiäni havaintoja. Ympäristössä, jossa kuvataidekasvatusta opetetaan, on tapahtunut monia muutoksia, ja kuvataidekasvatuksen opetus tulee eittämättä muuttumaan ja kehittymään tulevaisuudessakin. Erilaisten medioiden ja visuaalisten kulttuurien täyttämässä maailmassa on luonnollista, että kuvataiteen sovelluksien painopiste on siirtynyt niiden tarpeiden mukaan. On tärkeää katsoa tulevaisuuteen, mutta kuvataidekasvatuksen historian tutkiminen voi tarjota sille uusia näkökulmia. Ehkä nykypäivänä lähestymme jo Nordlanderin mainitsemia superpedagogeja, joiden tehtävä ei ole enää opettaa lapsia piirtämään vaan kasvattaa hyviä ja onnellisia ihmisiä (Nordlander 1931, 14–22). Itse näkisin kuitenkin olennaisten asioiden pysyneen samoina. Kuten Salervo kirjoitti vuonna 1924: piirustuksen opetuksen tehtävä on luoda edellytykset ja johdattaa taiteen ymmärtämiseen, siitä iloitsemiseen, ja siten henkiseen rikastumiseen (Salervo 1924, 71).

9. Pohdinta

Tässä tutkielmassa olen pohtinut piirustuksen ja käsityön integraation näkymistä Hakasen perheen lasten koulutöissä, ja aiheesta käytyä 1920-luvulla käytyä keskustelua Stylus-lehdessä 1920-luvulla käytyä keskustelua. Esille nousivat julkisen keskustelun ja kentän erot, mutta myös arkistoitujen kuvien tulkinnan merkitys. Lähdin tutkimaan kuva-aineistoa odottaen löytäväni sieltä viitteitä integraatiosta, ja aikalaiskirjallisuuteen ja Salervon ja Kohosen oppaisiin peilattessani integraatiota hyödyntäneitä tehtävätyyppejä sieltä löysin. Sen sijaan Styluksen julkaisuissa esille noussut keskustelu integraation syventämisestä tai jopa aineiden yhdistämisestä eivät näkyneet arkiston koulutöissä. Rajaukseni Hakasen perheen arkiston sisällä oli kuitenkin tutkielmassani äärimmäisen kapea, ja kattoi vain katoavan pienen murto-osan niistä kysymyksistä, joita aineistolle olisi voinut esittää. Samaan aikaan oman tutkielmani kanssa on ollut syntymässä myös toinen pro gradu- tutkielma, jossa Minna Loukusa on käsitellyt Hakasen perheen lasten arkistoa laajemmin eri tehtävätyyppien, erityisesti muisti- ja mallipiirustuksen näkökulmasta.

Tutkielmani asettuu hermeneuttiseen perinteeseen, ja lähestyin aihettani mikrohistoriallisesta näkökulmasta. Tämä on antanut minulle mahdollisuuden tutkia suurta aihetta, kuvataidekasvatuksen historiaa, lähtökohtanani pieni ikkuna, yhden perheen lasten säilyneet kuvataiteen koulutyöt. Pyrin erojen etsimisen sijaan käsittämään historiaa ja historiallista aikaa kehityskaarina, joissa aikaisemmat tapahtumat, tämä tutkimuksen kontekstissa kuvataiteen ja käsityön opetuksen yhteen nivoutunut historia, muovaavat tulevia tapahtumia. Tutkielman teko on antanut mahdollisuuden syventää ymmärrystäni kuvataidekasvatuksen historiasta sekä niistä keskusteluista, joita alan sisällä on käyty ja käydään yhä nykyäänkin.

Katsomalla taaksepäin on mahdollista saada uutta näkökulmaa nykypäivään. Kuvataiteen ja käsityön yhdistäminen herätti keskustelua 1920-luvulla, mutta se on ajankohtainen aihe myös 2020-luvulla. 1920-luvulla Styluksen julkaisuissa nousi esille huoli molempien aineiden asemasta sekä opettajien työtaakasta. Toisaalta Salervo ilmaisi intonsa useissa artikkeleissaan myös integraation mahdollisuuksista. Nykypäivän kuvataidekasvatus on laaja-alaisempaa kuin ainakin 1900-luvun alkupuolen oppaissa kuvattu piirustuksen opetuksen järjestelmä, mutta aineen ansaitessa itselleen vakiintuneemman aseman, se on myös menettänyt joitakin sille aiemmin keskeisiä ominaisuuksia. Yksi näistä lienee piirustuksen opetuksessa

nähty työkaluarvo, jossa harjoiteltiin tekniikoita ja taitoja, jotka palvelivat ja tukivat muuta toimintaa piirustuksen tuntien ulkopuolella. Uskon kuitenkin aineen olennaisten perusarvojen pysyneen samoina.

Historian tutkimus antaa aina jotakin uutta. Ne kysymykset, joita tutkittaville aineistoille osataan esittää, ovat aina riippuvaisia kysymyksen esittäjästä ja siitä ajasta, josta hän ne esittää. Näin historiallisia konteksteja luodaan koko ajan uudestaan, ja samalla olemassa olevaa ymmärrystä syvennetään. Koen historian tutkimuksen tärkeäksi myös kuvataidekasvatuksen alalla, sillä historiatietoisuudella voidaan paremmin ymmärtää nykypäivän haasteita ja niitä kehityskaaria, jotka ovat niiden syntyyn johtaneet. Historiatietoinen kuvataidekasvattaja voi ammentaa menneisyydestä, ja myös syventää omaa alan ymmärrystään ja ammatti-identiteettiään. Arkistoitujen koulutöiden tutkiminen antaa mahdollisuuden yrittää ymmärtää niiden tekijöiden kokemusmaailmaa, ja sitä koulumaailmaa, jossa he ovat opiskelleet. Tämä herättää kysymyksen: kuinka nykypäivän kuvataiteen tuntien töitä voitaisiin tulkita 2120-luvulla? Mitä meidän ajastamme voitaisiin nähdä sadan vuoden päästä ja millaisia kysymyksiä esittää arkistoaineistolle? Millaiseksi taidekasvatus olisi tuossa ajassa kehittynyt, ja mitkä virtaukset olisivat sitä ohjanneet? Näihin kysymyksiin on mahdotonta löytää vastauksia tässä ajassa, mutta ne herättävät pohtimaan taidekasvatusta suurempana kokonaisuutena ja laajentamaan omia näkökulmiamme sen haasteista ja mahdollisuuksista.

Lähteet

Arkistolähteet:

Lapin maakuntamuseo (LMM)

Hakasen perheen arkisto. Diaarinumero 642: Eila, Maija ja Erkki Hakasen koulupiirustuksia ja maalauksia.

Kirjallisuus:

Allart, Erik. 1966. Kansakoulu yhteiskunnallisena kehitystekijänä. Teoksessa Antero Valta-
saari, Antti Henttonen, Lauri Järvi & Veli Nurmi (toim.): *Kansakoulu 1866–1966*. Helsinki:
Kustannusosakeyhtiö Otava.

Ammond, Jenny; Elsilä, Aino; Ihalainen, Jenna; Kinnula, Iina; Leskinen, Kati; Mikkonen,
Saara. 2011. *Lasten kuvia Rovaniemeltä: Eila, Maija ja Erkki Hakasen teoksia vuosilta
1923–1932 Diaarinumero arkisto 642 Lapin maakuntamuseo*. Julkaisematon essee.

Autti, Mervi. 2010. *Etsimessä neitikulttuuri – 1900-luvun alun valokuvaajanaisia Rovanie-
mellä*. Helsinki: Musta Taide.

Autti, Mervi. 2010. Valokuvat mikrohistoriallisen tutkimuksen lähteinä: Katseita ja yksityis-
kohtia – näkymättömän tavoittelua. Teoksessa Heli Rantala & Sakari Ollitervo (toim.): *Kult-
tuurihistoriallinen katse*. Tampere: Juvenes Print – Tampereen Yliopistopaino Oy.

Breitholtz, Nils. 1931. *Ornamentaalin piirustus viidennestä seitsemänteen kouluvuoteen*.
Piirustuksenopettajayhdistyksen julkaisu: Stylus XVII. Helsinki: K. F. Puromiehen kirja-
paino O. Y.

Enbuske, Matti. 1997. Peräpohjolan keskuseudulla 1909–1939. Teoksessa Matti Enbuske,
Susanna Runtti & Turo Manninen (toim.): *Rovaniemen historia 1721–1990: Jokivarsien
kasvatit ja junantuomat*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Huhmarniemi, Maria. 2021. Arctic craftivism and revitalisation of crafting. Julkaisussa: *IN-VISIBILIDADES. Ibero-American Journal of Research in Education, Culture and Arts*, (15). DOI 10.24981/16470508.15.6

Huhmarniemi, Maria. 2016. Marjamatkoilla ja kotipalkisilla. Keskustelua Lapin ympäristökongflikteista nykytaiteen keinoin. *Acta Universitatis Lapponiensis* 324. Lapin yliopisto.

Härkönen, Elina; Huhmarniemi, Maria; Jokela, Timo. 2018. Crafting sustainability. Hand-craft in contemporary art and cultural sustainability in Lapland. Julkaisussa: *Sustainability* 2018, 10(6). DOI 10.3390/su10061907

Kallio, Minna. 2005. *Ajatus kuvasta – Kuvan merkityksen pohdintaa kasvatuksen kontekstissa*. Helsinki: Yliopistopaino.

Kallio-Tavin, Mira; Laukka, Maria; Lundgren, Tapani; Valkeapää, Leena; Vira, Riitta; Vuorisalo, Marjukka & Tyyri-Pohjonen, Sanna. 2015. Johdanto. Teoksessa Pirkko Pohjakallio, Mira Kallio-Tavin, Maria Laukka, Tapani Lundgren, Leena Valkeapää, Riitta Vira, Marjukka Vuorisalo & Sanna Tyyri-Pohjonen (toim.): *Kuvis sata: Kuvataideopettajien koulutus 1915–2015*. Aldus 2015.

Key, Ellen. 1906. *Tulevaisuuden koulu*. Helsinki: Vihtori Kososen kirjapaino.

Kohonen, Aapo. 1911. *Piirustusopetus: Opas etupäässä kansakoulunopettajia varten*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Kohonen, Aapo. 1922. *Piirustusopetus: Opas etupäässä kansakoulunopettajia varten*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Koivurova, Anniina. 2018. Paljain jaloin – Rauhaan paluun arki koululaisten piirustuksissa ja maalauksissa. Teoksessa Marja Tuominen & Mervi Löfgren (toim.): *Lappi palaa sodasta – Mielen hiljainen jälleenrakennus*. Tampere: Vastapaino.

Kuvataideopettajat KUVIS ry. Etusivu – Stylus. <<https://stylus.fi/>> Luettu 25.5.2021.

Metsärinne, Mika. 2008. *Suomen koulukäsityön neljä aikakautta opetussuunnitelmien ja teknisen työn oppikirjojen kuvauksena: Kohti monipuolista koulukäsityön tutkimusta ja käytänteitä*. Turku University, Department of Teacher Education in Rauma.

Muukka-Marjavuo, Alma. 2014. *Taidetunteen kasvattaminen – Lilli Törnudd taidekasvatuksen maailmoja luomassa*. Helsinki: Unigrafia.

Nikander, Esko. 2007. *Törnudd, Lilli (1862–1929)*. <<https://kansallisbiografia.fi/kansallisbiografia/henkilo/6494>> Luettu 1.10.2021.

Nordlander, Gustaf. 1931. *Mietteitä piirustuksen asemasta tulevaisuudessa*. Piirustuksenopettajayhdistyksen julkaisu: Stylus XVII. Helsinki: K. F. Puromiehen kirjapaino O. Y.

Ollitervo, Sakari. 2013. Filosofinen hermeneutiikka ja kulttuurihistoria. Teoksessa Asko Nivala & Rami Mähkä (toim.): *Tulkinnan polkuja: Kulttuurihistorian tutkimusmenetelmiä*. Turku: Painosalama Oy.

Opetushallitus. 2016. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Next Print Oy.

Peltonen, Matti. 1999. *Mikrohistoriasta*. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Pohjakallio, Pirkko. 2005. *Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut*. Taideteollinen korkeakoulu.

Pohjakallio, Pirkko & Pusa, Tiina. 2019. Kuvia kaivamassa. Teoksessa Päivi Venäläinen, Jemina Lindholm, Seija Kairavuori, Tiina Pusa & Susanne Ylönen (toim.): *Jälkikuvia, kuvan jälkiä – Lasten ja nuorten taiteen tallentaminen ja tutkiminen*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 222.

Saarelainen, Juhana. 2013. Konteksti ja kontekstualisoiminen. Teoksessa Asko Nivala & Rami Mähkä (toim.): *Tulkinnan polkuja: Kulttuurihistorian tutkimusmenetelmiä*. Turku: Painosalama Oy.

Salervo, Toivo. 1923. *Entinen ja ”uudenaikainen” piirustuksenopetus kouluissamme*. Piirustusopettajayhdistyksen julkaisu: *Stylus XII*. Helsinki: Lindeborgs tryckeri aktiebolag.

Salervo, Toivo. 1924. *Kansakoulun piirustuksen opetuksen järjestelmä*. Jyväskylä: K.J. Gummerus O.Y.

Salervo, Toivo. 1925. *Piirustuksenopetuksemme*. Piirustusopettajayhdistyksen julkaisu: *Stylus XIII*. Helsinki: Lindebergs tryckeri aktiebolag.

Salervo, Toivo. 1928. *Käsityöt Prahan kansainvälisessä piirustus- ja taidekongressissa 1928*. Piirustusopettajayhdistyksen julkaisu: *Stylus XIV*. Helsinki: K. F. Puromiehen kirjapaino O. Y.

Sava, Inkeri. 1996. Tutkiva mieli – Taidekasvattaja tietoisuuden kehityspyörteissä. Teoksessa Liisa Piironen & Antero Salminen (toim.): *Kuvitella vuosisata – Taidekasvatuksen juhlakirja*. Helsinki: Taidekasvatuksen osasto, Taideteollinen korkeakoulu.

Sederholm, Helena. 2015. Pelkkä totuus ei riitä. Teoksessa Pirkko Pohjakallio, Mira Kallio-Tavin, Maria Laukka, Tapani Lundgren, Leena Valkeapää, Riitta Vira, Marjukka Vuorisalo & Sanna Tyyri-Pohjonen (toim.): *Kuvis sata: Kuvataideopettajien koulutus 1915–2015*. Aldus 2015.

Syvöja, Hannu. 2004. *Kansakoulu – Suomalaisten kasvattaja: Perussivistystä koko kansalle 1866–1977*. Juva: WS Bookwell Oy.

Tervo, Juuso. 2017. Always the new: Paradigms and the inherent futurity of art education historiography. Journalissa: *Studies in art education: A journal of issues and research*. 2017, 58(1). The national art education association.

Tervo, Juuso. 2019. Mistä kuva todistaa? Arkistoidut oppilastyöt, historiankirjoitus ja kuvataidekasvatuksen historian toisinkirjoittaminen. Teoksessa Päivi Venäläinen, Jemina Lindholm, Seija Kairavuori, Tiina Pusa & Susanne Ylönen (toim.): *Jälkikuvia, kuvan jälkiä –*

Lasten ja nuorten taiteen tallentaminen ja tutkiminen. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 222.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuomikoski-Leskelä, Paula. 1979. *Taidekasvatus Suomessa 1: Taidekasvatuksen teoria ja käytäntö koulupedagogiikassa 1860-luvulta 1920-luvulle.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Törnudd, Lilli. 1926. *Kuvaanto-opetuksen metodiikka.* Porvoo: Werner Söderström osakeyhtiö.

Törnudd, Lilli. 1929. *Lapsen ja opettajan vuorovaikutus esteettisessä kasvatustyössä.* Piirustuksenopettajayhdistyksen julkaisu: Stylus XV. Helsinki: K. F. Puromiehen kirjapaino O. Y.

Venäläinen, Päivi. 2019. Katse lasten ja nuorten taiteeseen. Teoksessa Päivi Venäläinen, Jemina Lindholm, Seija Kairavuori, Tiina Pusa & Susanne Ylönen (toim.): *Jälkikuvia, kuvan jälkiä – Lasten ja nuorten taiteen tallentaminen ja tutkiminen.* Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 222.