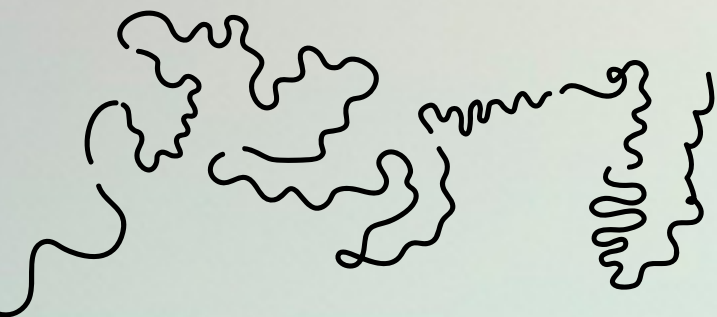


TAIDETUNTEEN KASVATTAMINEN



Alma
Muukka-Marjovuo

Lilli Törnudd
taidekasvatuksen
maailmoja
luomassa



TAIDETUNTEEN KASVATTAMINEN

LILLI TÖRNUDD
TAIDEKASVATUKSEN
MAAILMOJA
LUOMASSA

Aalto-yliopiston julkaisusarja
Doctoral Dissertations 132/2014
Aalto-yliopisto
Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu
books.aalto.fi

©

Alma Muukka-Marjovuo

Graafinen muotoilu:

Milena Huhta

Paperit:

Munken Lynx 120 g,

Munken Print Cream 115 g

Chromolux Alu / Magic 250 g

Kirjaintyypit:

Mignon (Helsinki Type Studio)

Ondine

Letter Gothic

ISBN 978-952-60-5840-5

ISBN 978-952-60-5841-2 (pdf)

ISSN-L 1799-4934

ISSN 1799-4934

ISSN 1799-4942 (pdf)

Unigrafia

Helsinki

2014

TAIDETUNTEEN KASVATTAMINEN

Alma

Muukka-Marjovuori

Lilli Törnudd
taidekasvatuksen
maailmoja
luomassa

Kiitokset 10

Alkusoitto 13

Tutkimuksen lähtökohdat ja näkökulma 14
Taidekasvattajana koulussa 16
Musiikki, kuva ja taidekasvatus 17
Lilli Törnuddin merkitys taidekasvatuksen tutkimuskohteena ja Lilli Törnuddin tekstit tutkimusaineistona 18
Miksi tutkia taiteille yhteistä taidekasvatusta kuvataidekasvatuksen oppialalla? 21
Oppilaiden ääni 22

Historia innostajana 28

LILLI TÖRNUDD HISTORIALLISENA HENKILÖNÄ 33

Suvun historiaa 33
Lapsuuden kulttuurinen, aatteellinen ja ideologinen kasvuympäristö 35
Lilli Törnuddin lapsuus 36
Lilli Törnuddin opiskeluaika 37
Sortavalan seminaarin käsityön ja piirustuksen opettajattarena 40
Takaisin nuoruuden Helsinkiin 45

Tutkimuksen perusteet 49

METODOLOGISET PERUSTEET 49

TAIDEKASVATUKSEN TIEDONALA 58

TUTKIJAN EKSISTENSSI JA SITOUTUNEISUUS 60

Tutkijuus, esiymmärrys, situaatio 60

KÄSITYSTEN TUTKIMISESTA 61

TUTKIMUKSEN KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ

JA AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA 62

Väitöskirjan nimen käsitteet 62

Fenomenologisen tutkimuksen käsitteitä 65

Kasvatuksen termit 65

Taiteen ja taiteiden yhdistämisen

käsitteistö 67

TUTKIMUSKYSYMYKSET JA AINEISTO 72

EDELTVÄ TUTKIMUS 73

Taiteita yhdistävä tutkimus 73

Koulun taiteita yhdistävän taidekasvatuksen ja eheyttävän opetuksen tutkimuksen perinteet 75

Taiteita yhdistävän taidekasvatuksen ja taideterapiatutkimuksen yhteinen traditio 75

**Taidekasvatusliike Törnuddin kuvaanto-
opetuksen kontekstina 78**

KANSAINVÄLISEN TAIDEKASVATUS-LIIKKEEN SYNTY
JA YLEISET TAVOITTEET 78

TAIDEKASVATUSLIIKE JA KOKONAISOPETUS 80

SUOMALAINEN TAIDEKASVATUSLIIKE JA SEN PYRKIMYKSET 81

SAKSALAISEN TAIDEKASVATUSLIIKKEEN VAIKUTUS SUOMESSA 86

ENGLANTILAISEN TAIDEKASVATUSLIIKKEEN VAIKUTUKSESTA

SUOMALASEEN TAIDEKASVATUKSEEN 87

Törnuddin taidekasvatuksen systematisointi 97

1. **Rytmin didaktiikka 101**
 - 1.1. MITEN LUOKKA "RYTMIN DIDAKTIikka" MUODOSTUI? 102
 - 1.2. TÖRNUDDIN KUVITTEELLINEN HAASTATELU RYTMIN MERKITYKSESTÄ KUVAANTO-OPETUKSESSA 103
 - 1.3. ANALYYSI "RYTMIN DIDAKTIikka" -ILMIÖSTÄ 122
 - Arjen toiminnan kuvaaminen 122
 - Ruumiillisuus ja ruumiin hallinta 125
 - Liikuntataide 128
 - Elävä malli 133
 - Asennon rytmi 136
 - Harjoittaminen, harjoittelemine
ja harrastaminen 140
 - Taiteiden yhteenkuuluvuus 143
2. **Koristeen didaktiikka 149**
 - 2.1. MITEN LUOKKA "KORISTEEN DIDAKTIikka" MUODOSTUI 150
 - 2.2. TÖRNUDDIN KUVITTEELLINEN HAASTATELU
KORISTESOMMITTELUN MERKITYKSESTÄ
KUVAANTO-OPETUKSESSA 150
 - 2.3. ANALYYSI "KORISTEEN DIDAKTIikka" -ILMIÖSTÄ 161
 - Suhteellisuuden tunne 161
 - Säästävällisyys ja kohtuullisuus 169
 - Asteittaisuuden periaate 172
 - Rytmin opettaminen koristesommittelun
keinoin 177
 - Koristesommittelu motivointina 180
3. **Tempon didaktiikka 187**
 - 3.1. MITEN LUOKKA "TEMPON DIDAKTIikka" MUODOSTUI 188
 - 3.2. TÖRNUDDIN KUVITTEELLINEN HAASTATELU
AJAN MERKITYKSESTÄ KUVAANTO-OPETUKSESSA 188

- 3.3. ANALYYSI "TEMPON DIDAKTIikka"-ILMIÖSTÄ **196**
 Yhdessä tekeminen **196**
 Vauhti **200**
 Päämäärätietoisuus **203**
 Muisti **204**
 Ajallisuuden ymmärtäminen **208**
4. **Affektin didaktiikka** 211
- 4.1. MITEN LUOKKA "AFFEKTIN DIDAKTIikka" MUODOSTUI **212**
- 4.2. TÖRNUDDIN KUVITTEELLINEN HAASTATELU TUNNEILMAISUN MERKITYKSESTÄ KUVAANTO-OPETUKSESSA **212**
- 4.3. ANALYYSI "AFFEKTIN DIDAKTIikka"-ILMIÖSTÄ **224**
 Tunne on tunto **224**
 Taidetunne **226**
 Onnellinen ympäristönsuojelija **237**
 Empatia **240**
 Tunneilmaisun säätely **243**
 Karaktääri **248**

Tutkimuksen luotettavuudesta ja yleistettävyydestä 263

- TUTKIMUSTIE **263**
 TUTKIMUSMETODIEN LUOTETTAVUUSTARKASTELU **265**
 AINEISTO **266**

- Miten outouttaminen toimii tutkimusmenetelmällisesti? **267**
 Systemaattinen analyysi tutkimuksessani **267**
 Miten hermeneuttinen empatia toimii tutkiessani **268**
 Tutkijan rooli **268**
 Yleistettävyydestä **269**

Johtopäätökset 271

- VASTAUKSIA TUTKIMUSKYSYMYKSIIN: **275**
- A.i MILLÄ PERIAATTEELLA TÖRNUDD RAKENTAA TAIDEKASVATUKSEN OPETUSOHJEISTOAA? **276**
 "Rytmin didaktiikka" **277**
 "Koristeen didaktiikka" **278**
 "Tempon didaktiikka" **280**
 "Affektin didaktiikka" **281**
- A.ii MIKÄ ON TÖRNUDDIN OPETUSOHJEISTON PERUSKRITEERI, SEN ERI OSA-ALUEITA YHDISTÄVÄ PERIAATE? **283**
 Harmoniaperiaate **283**

B. MILLAISEKSI IHMISEKSI TÖRNUDD KASVATTAAN? 287

Taidekasvatuksen maailmoja nyt 291

Rytmin didaktiikka 291

Koristeen didaktiikka 295

Tempon didaktiikka 297

Affektin didaktiikka 299

KOULUN TAIDEKASVATUS 301

KÄSITYKSENI TAIDEOPETTAJUUDESTA TUTKIMUKSEN JÄLKEEN 303

HYÖTYKKÖ TAIDEKASVATUKSEN TUTKIMUS TÄSTÄ TIEDOSTA? 305

Jatkotutkimusteemoja 307

Tutkimuskirjallisuus 311

Kuvaluettelo 328

Henkilöhakemisto 331

Tiivistelmä 334

Abstract 336

Suuret kiitokset kaikille niille, jotka auttoivat tämän tutkimuksen toteutumisessa. Kiitän erityisesti ohjaajaani professori Pirkko Pohjakalliota. Hän avasi minulle taidekasvatuksen historian maagisen, monipuolisen ja loputtomasti tutkimattomia alueita tarjoavan tutkimusalueen. Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulun taiteen laitoksen tutkimuksesta vastaava professori Juha Vartoa kiitän kiinnostavista keskusteluista, innostavista ja provosoivista luennoista sekä tutkimuksen ja tutkimusyhteisön määrätietoista rakentamisesta taiteen laitokselle. Tutkijayhteisöstä on tullut minulle pysyvästi tärkeä yhteisö, johon initioiduin päätoimisten tutkijavuosien aikana. Kiitän tutkijatoveritani Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulussa. Erityisesti yhteisen artikkelin kirjoittaminen Cecilia von Brandenburgin, Elina Heikkilän, Mikko Snellmanin, Riikka Mäkikoskelan ja Taneli Tuovisen kanssa auttoi minut sisälle fenomenologiseen tutkimusperinteeseen. Keskustelumme olivat pitkiä ja keskittyneitä, kun taas sähköpostiviestimme olivat lyhyitä mutta lukuisia! Cecilialla kiitän erityisesti käsikirjoituksessani olleiden steinerkasvatusta koskevien tietojen asiantuntevasta kommentoinnista. Edesmennyt taidekasvatuksen tutkija Riitta Heikkistä kiitän aikuisopintorahaa koskevasta neuvosta, ilman aikuisopintorahaa en olisi voinut irrottautua virkatyöstäni ja päästä apurahatutkimuksen alkuun.

Aalto-yliopiston väriopin lehtori Harald Arnkil'iä kiitän työtoveruudesta. Oli innostavaa suunnitella ja toteuttaa taiteille yhteisen taidekasvatuksen kurssikokonaisuus Taiteen laitokselle. Harald Arnkilin musiikkia ja kuvataidetta vertaileva ajattelu muistutti minulle tutkimiseni eri vaiheissa, etten ollut tutkimusnäkökulmassani täysin hakoteillä.

Käsityksien tutkijaksi minut johdatti keskusteluni taiteen tohtori Soile Niiniskorven kanssa, myös taiteen tohtori Jouni Kiiskisen näkemykset käsitysten tutkimisesta auttoivat muodostamaan käyttämäni tutkimusasetelman. Kiitos myös Soilelle koko käsikirjoitukseni tarkasta ja oivaltavasta kommentoinnista kesällä 2013! Kesällä 2014 edesmenneen avoimen yliopiston yliopistonlehtori, sosiologi Jukka Tontin ideat käsitysten tutkimisesta jatkavat myös olemassaoloaan tutkimuksessani. Kiitos!

Kiitos Taideyliopiston Sibelius-akatemian musiikin tohtoreille Marjaleena Juntuselle ja Minna Muukkoselle. Minnan ansiota on, että löysin jo tutkimiseni alkuvaiheessa Lilli Törnuddin ja Aksel Törnuddin sukulaisuuden. Taidekasvatuksen maailman Romulus ja Remus kaivautuivat esiin ja heräsivät eloon. Tutkijana musiikkiliikuntaan erikoistuneen Marjaleena Juntusen musiikkiliikunnan historian kommentointi paransi osaltaan käsikirjoitukseni luotettavuutta.

Ystäviäni Helsingin kaupunginmuseon tutkija Kati Selänniemeä ja Radion sinfoniaorkesterin vastaava tuottaja Laura Heikinheimoa kiitän kannustavasta asenteesta tutkimistani kohtaan sekä hyödyllisistä käsikirjoituskommenteista. Lapsuudenystävääni Itä-Suomen yliopiston lapsi- ja koulutus oikeuden apulaisprofessori Suvianna Ha-

kalehtoa kiitän tarttuvasta tulieluudesta asenteesta lapsen oikeuksien asianajajana. Lämmin kiitos kummallekin käsikirjoituksen esitarkastajalle, yliopistonlehtori Sinikka Rusaselle ja kuvataidekasvatuksen professori Mirja Hiltuselle.

Kiitän myös Sibelius-lukion rehtori Ritva Mäkelää virkavapaudesta lehtoraatistani ja kannustavasta asenteesta väitöskirjan loppuvaiheen raskaassa vaiheessa, jolloin olin jo palannut opetustyöhöni ja työstin samalla viimeisiä tutkimusprosessin vaiheita. Kiitos myös Sibelius-lukion opettaja- ja erityisesti taideopettajayhteisölle. Koulusamme on tutkimukseen kannustava ilmapiiri ja tutkivan opettajan työnkuva on selvästi muotoutumassa.

Kiitos Aalto ARTS Booksin kustannustoimittaja Pia Alapeterille ja graafikko Milena Huhdalle. On ollut etuoikeus saada asiantuntevaa apua kirjan julkaisuprosessissa. Milena Huhdan teoksen ulkonäköä koskevat kommentit ovat olleet määrätietoisia, luovia ja perusteltuja. Esimerkiksi väitöskirjoille epätyypillisen loppuviitteiden käytön tarkoituksena on tasapainoinen graafinen ilme. Loppuviitteiden sijoittaminen kolmeen kirjan kohtaan tukee väitöskirjan kolmiosaista perusrakennetta: johdanto, tutkimusosio ja luotettavuustarkastelu sekä johtopäätökset.

Kiitokset myös aviomiehelleni Arille jonka kanssa olen jakanut monia tutkimisen iloja ja suruja. Lapsiani Elviiraa ja Aurooraa kiitän innokkaasta osallistumisesta tutkimusmaailmaani. Lilli Törnuddista on tullut heille hyvin kotoinen ihminen, äidin kaveri. Taidetunteen kasvattamisesta on myös tullut tuttu ja yllättävissäkin yhteyksissä käytetty käsite.

Äitiäni, äidinkielenopettaja Tuula Muukkaa haluan kiittää erityisen lämpimästi. Kielen ammattilaisena hän on pystynyt auttamaan kirjani kieliasun tarkastamisessa. Edesmennyttä isääni Mauri Muukkaa kiitän uskosta kykyihini tutkijana, isän sanoin valmis väitöskirja on teettämänsä työn arvoinen.

Eräs miellyttävästi yllättävä käänne tutkimusprosessissa oli Törnuddin suvun henkiinherääminen. Sain kännykkääni viestin: ”...asia ni koskee Lilli Törnuddia ja on kiireinen”. Lilli Törnuddin John-veljen sukuhaaran jäsen, suomalais-ugrialaisten kielten tohtori, Tiina Söderman otti minuun yhteyttä löydettyään verkosta tiedon, että tutkin Lilli Törnuddia. Tiinan ansiosta olen löytänyt Lilli Törnuddin maalauksia ja kuvia. Kiitos!

Rahallista tukea olen saanut Suomen Kulttuurirahastolta kahdena vuonna. Ilman noita apurahoja tätä kirjaa ei olisi olemassa.

Kiitän jo etukäteen vastaväittäjäni tanssitaiteen professori Eeva Anttilaa, väitöstilaisuudesta tullee taiteille yhteisen taidekasvatuksen opetustilaisuus.

Helsingissä elokuussa 2014

Alma Muukka-Marjovuo

KIIITOKSET

Alku- soitto

Kenties taidekasvatuksen tutkimiseni alkoi, kun viisivuotiaana¹ matkustin ensimmäistä kertaa ulkomaille, Leningradiin. Helsingin alakeran naapurissamme asui kuvaamataidonopettaja Vappuliisa Hakalehto, joka oli matkanjohtajamme. Kanssani matkustivat äidinkielenopettajaäitini ja käsityönopettajamummuni. Lähdimme liikkeelle Lemiltä, kesäpaikasta jossa opettajien lapsena vietin paratiisillista kolmen kuu-kauden kesälomaa, jonka aikana me lapset viiletimme alastomina ja vapaina metsissä ja rannoilla. Sinistä, happaman, makean ja mädäntuoksuista savea löytyi Lahnajärven pohjasta – monenlaisia tuotoksia syntyi. Tuliaisiksi matkalta toin Terijoen rannalla neuvostolasten minulle opettaman hiekkalinnanrakennustekniikan: märkää hiekkaa otettiin kämmenelle ja hiekkaa valutettiin sormien välistä niin, että muodostui valuneen steariinin näköinen koristeellinen torni.

Uusi hiekkalinnanrakennustaito ei ollut ainoa tärkeä asia matkalla, olihan minut tutustutettu toisenlaisen maailman ihmeisiin.² Ihmettelin Neuvostoliiton teknisiä saavutuksia: jokaisessa hotellihuoneessa vaikutti olevan televisio. Tsaarinaikaiset Pietarhovin suihkulähdepuiston ihmeet olivat vieläkin mykistävempiä. Pietarhovissa aikuisetkin olivat rakennelleet itselleen puuhamaan, käytäneet aikaansa koristeellisten pronssisten, kultaisten, hopeisten tai värikkäiden vettä ruiskuttavien muodostelmien suunnittelemiseen. Olin haltioitunut, taidetunteen vallassa ja onnellinen. Muis-
tan, kuinka kulturelli olin matkalta palattuani, halusin jatkaa tutustumista kaikkeen siihen ylevään ja kauniiseen, jonka olin nähnyt.

Itkin kulttuurikyyneleitä nähdessäni pikkusiskoni istuvan yhä suomalaisessa puussa ja kakkaavan kuin lintu.

Palattuani aloitin Helsingissä innokkaasti esikoulun ja pianonsoiton opinnot. Opettajani oli pianisti, joka opetti suurella mustalla flyygelilään kotonaan. Hän oli aina kauniisti pukeutunut – lapsen muistikuvissa taitavalla ja kauniilla soiton-opettajalla on pitkiä liehuvia huiveja tai eksoottinen turbaani – hän oli myös taitava kuvantekijä, jonka maalauksissa muistan lukanneen valkoisen hevosen. Omassa mielessäni soittaminen ja kuvan tekeminen yhdistyivät. Opettaja käytti metodia, jossa jokaisen kappaleen kuvituksena ollut mustavalkoinen kuva piti värittää aina kun pieni sävellys oli läksynä. Aloitin soitonopiskeluni, kun en vielä osannut kirjoittaa enkä lukea – ehkä siksi ensimmäisen pianovihon kuvat ovat jääneet vahvasti mieleeni.

Kansakoulun kuvaopetus oli 1960-luvun ekspressiivisyyttä arvostavin aatein kasvatetulle lapselle outoa. Miksi kaikkien piti aina tehdä samanlaiset askartelutyöt tai piirrokset?³ Muistikuvassani helsinkiläisen kansakoulun aamunavauksesta vuonna 1974 kouluradiosta soi Sibeliuksen ”Tuonelan joutsen” ja koko koulu piirtää. Opettaja kävelee pulpettien välissä ja tarkkailee oppilaiden työskentelyä pysähtyen kohdalleni. Saan moitteet piirroksistani, johon ei olekaan ilmestynyt joutsenta.

Kansakoulu ei kohdallani vaihtunutkaan oppikouluun, sillä kuuluin ensimmäiseen helsinkiläiseen peruskoulusukupolveen.⁴ Ikäluokkani siirrettiin kuudennella luokalla entisen oppikoulun tiloihin. Siirtymä ei ollut ongelmaton: oppikoulunopettajat kertoivat ammattitaitonsa ja koulutuksensa menevän hukkaan valikoimaton oppilasainesta opettaessa. Kuvaamataidonopettajasta tuli minulle esimerkki opettajasta joka osasi toimia uusissa olosuhteissa: hänen järjestämänsä ”luovat päivät”, jolloin koko koulu osallistui taidetö-pajoihin, olivat todella peruskoulun yhteisyyttä luovia päiviä.

TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA NÄKÖKULMA

Tutkimukseni tavoitteena on lisätä ymmärrystä taiteille yhteisen taidikasvatuksen ilmiöstä. Kirjoitan taidekasvattajana, kahden eri tai-



1.
SUVIANNA
HAKALEHTO-
WAINIO
JA MINÄ
PICTARHOVISSA
VUONNA
1972

deaineen, musiikin ja kuvan, opettajana. Toivon välittäväni lukijalle niitä kokemuksia ja oivalluksia, joita olen löytänyt aikamatkallani sadan vuoden takaiseen suomalaiseen taidekasvatukseen maailmaan. Fenomenologisesta tutkimusotteesta johtuen kirjoitustyylini on subjektiivinen ja kirjoitan minämuotoa käyttäen.

Tutkimukseni lähtökohtana on Helsingin Sibeliuksen lukioon kehittämäni ja toteuttamani kuvataidekasvatukseen opetussuunnitelma vuosina 1996–2003, joka kaikille koulun opiskelijoille yhteisenä kurssina oli taiteita yhdistävä nykykuvataiteen kurssi. Esittelen kurssin työskentelyä, mutta en käytä aineistonani kurssien oppilastöitä enkä kurssien kirjallisia ”työselosteita”.⁵ Tutkimukseni avulla asetan taiteita yhdistäneen kuvataidekasvatukseen opettamiseni taidekasvatukseen ”kartalle”, synnytän ymmärryksen työskentelyni kontekstista. Tutkimukseni lopuksi pohdin musiikkikasvatukseen ja kuvataidekasvatukseen oppiainekulttuurien yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia Törnuddin taidekasvatuksen merkitysyhteydessä.

Vaihdan tutkimusfokukseni omasta taideopettamisestani Lilli Törnuddin (1862–1929) taidekasvatusajatteluun. Innostuin Törnuddin kirjoista niiden kauniin ja ylevän kirjoitustyylin takia sekä kirjoista välittyneen moraali-ohjeiston selkeyden ja ihmeellisesti sadan vuoden takaakin välittyvän taidekasvatususkon takia.

Tutkimusfokuksessani ovat Kouluhallituksen piirustusopetuksen ensimmäisen tarkastajan ja Taideteollisuuskoulun ensimmäisen metodiikan opettajan Lilli Törnuddin 1920-luvun kirjan ”Kuvaan-
to-opetuksen metodiikka” tekstissä ilmenevät taidekasvatuskäsitykset. Törnudd käsittelee kirjoituksissaan sekä piirtämisen ja visuaalisen kulttuurin opetusta että taidekasvatusta, Törnudd käyttää kirjoituksissaan sanaa ”taidekasvatus”.

Voin tutkia Törnuddin käsityksiä⁶, sillä ne ilmenevät hänen kirjallisissa opetusohjeissaan: tarkastelen Törnuddin kaikkia opetusohjeita hänen käsityksinään – siitä huolimatta, viittaako hän johonkin lähteeseen. Törnudd on valinnut juuri nämä opetusohjeet esitettäväkseen, koska ne ovat hänen käsityksensä mukaisia.

Tutkimuksessani etsin myös tapoja puhua taiteesta koulun kuvataidekasvatukseen ja musiikkikasvatukseen näkökulmana, en kuitenkaan yritä luoda uutta ”Taiteidenvälisen taidekasvatuksen kertomusta” tai satua *onnellisine loppuineen*⁷. Tästä *taidekasvatusteksteille tyypillisestä mission kaltaisuudesta* taidekasvatuksen tutkija Tarja Pääjoki⁸ kir-

2.
Lilli
Törnudd

15



joittaa pohtien, että uuden tutkimuksen tehtävänä olisi lisätä ymmärrettävyyttä ja sijoittaa uusi näkökulma osaksi tarinallista järjestystä.

Taidekasvatuksen tutkija Paula Tuomikoski-Leskelä kuvaa taiteita yhdistävän taidekasvatuksen näkökulmaa eli taidekasvatustielle ominaista luovuuskeskeisen taideopetuksen näkökulman esiintymistä aaltoliikkeenä, välillä katsotaan taidon näkökulmasta, välillä taiteen näkökulmasta.⁹

TAIDEKASVATTAJANA KOULUSSA

Taiteita yhdistävä opettamiseni Sibelius-lukiossa on tutkimukseni lähtöpiste. Olen opettanut Sibelius-lukiossa vuodesta 1993.

Vuoden 1994 lukion opetussuunnitelmaa noudattava opettaja sai suunnitella kouluunsa soveltuvan kuvataideopetusmoduulin.¹⁰ Opettajille annettiin päätösvaltaa eikä valtakunnallinen opetussuunnitelma sanellut kurssien sisältöjä. Valitsin Sibelius-lukion kuvataiteen opetussuunnitelman pakolliseksi kurssiksi taiteita yhdistävän kurssin, koska koulun oppilaat ovat ja olivat erikoistuneet musiikkiin ja tanssiin. Kurssista, kuten koko opetussuunnitelmasta, tuli mieleinen sekä minulle että opiskelijoille. Opiskelijat myös motivoituivat opiskelemaan aikamme taidetta taiteita yhdistävän opetuksen keinoin, onhan nykytaide usein moniaistista ja eri taiteita yhdistelevää. Nykytaiteessa kuvataide myös lähestyy musiikin aineettomuutta, kun musiikki taas jää elämään materiaalisina äänitteinä.

Tutkimukseni sijoittuu taidekasvatuksen kentällä koulumaailmaan, tutkimuskohteeni on koulun taidekasvatus. Erityisenä fokuksenani on taiteita yhdistävä taidekasvatus. Olen opettanut taidetta koulun kontekstissa lukion lisäksi myös peruskoulun ylä- ja ala-asteella. Kuvataiteen ja musiikin yhdistetty lehtoraattini sijoittuu lukioon, mutta en erityisesti tutki lukion taidekasvatusta. Sibelius-lukio on erikoislukio, jossa erikoistumisaineiden lisäksi on myös yleislinja, jossa opiskellaan valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaisesti. Tutkimusmotiivini mukaan vilkkaille teini-ikäisille, olivat he sitten erikoislukiossa tai eivät, taiteita yhdistävät työtävät ja nykytaiteen joustava taidekäsitelmä antavat keinoja pohtia ja käsitellä omaa yhteistä elämismailmaansa. Samalla nuoret pääsevät sisään ”taiteen maailmaan” ja löytävät merkityksellisen toimintakentän.

Pääjoki (2004) problematisoi, onko taideopetus edes mahdollista koulun kontekstissa, sillä taideopetuksen suhde muihin kouluaineisiin ja koulun yleisiin rakenteisiin määrittää osaltaan taidekasvatuksen mahdollisuuksia. Pääjoki rakentaa dikotomian jossa yhteiskuntaa edustava konemäinen koulu on paha ja vapautta edustava taide hyvä. Pääjoki kysyy, onko koulu jo järjestelmänä sellainen, että yksittäisen kouluaineen mahdollisuudet hukkuvat kokonaisuuden ja perinteen vastustavaan voimaan. Pääjoki siteeraa tutkija Katri Komulaista, joka

esittää suomalaiset koulut yhdenmukaistamispedagogiikan edistäjinä: *koulut ovat olleet keskeisessä asemassa konstruoitaessa suomalaisuutta kuvitteellisena yhteisönä, koulu on ollut kansan yhdenmukaistamisen väline.*¹¹ Pääjoen mukaan myös taidekasvatus on palvellut yhdenmukaistavaa tehtävää.¹² Minun tutkimusmotiivini on kirjoittaa suomalaisesta koulusta paikkana, jossa taiteella on sekä tila että tilaus. Käsittelen järjestelmän sisäisen vapauden mahdollisuutta, taidetta koulussa.

MUSIIKKI, KUVA JA TAIDEKASVATUS

Opiskeluissani musiikkikasvattajaksi Sibelius-akatemiassa taide-sana esiintyi harvoin. Olimme musiikkikasvattajia, käytännöllisen ja sivistävän oppiaineen edustajia. Omissa pianonsoiton opiskeluissani olin kuitenkin mieltänyt opiskelevani taidetta, musiikinopettajana olisin kokenut luontevasti olevani myös taidekasvattaja. Musiikin maisterin opinnot, pianonsoitto pääaineenani, suoritettuani sain mahdollisuuden opiskella Taideteollisessa korkeakoulussa ”toisen asteen aineenopettajakelpoisuuden”, eli peruskoulun, lukion ja ammattikorkeakoulun kuvataiteen opettajan pätevyyden. Näissä maisterin tutkinnon jälkeen suorittamissani opinnoissa nimikkeeni oli taidekasvattaja, löysin metakäsitteen opettajuudelleni.

Kuvataidekasvatuksen opinnoissani kuvataide ja kasvatus vaikuttivat luontevalta parilta. Miksi sitten musiikkikasvatuksessa säveltaide ja kasvatus eivät olleet luonteva yhdistelmä? Musiikkikasvatuksen professori Lauri Väkevä kirjoittaa ”Taito ja Taideaineiden oppimistulosten” asiantuntija-arviossaan musiikkikasvatuksen keskeisiksi tavoitteiksi mielletävän pikemminkin kasvamisen aktiiviseen muusikkouteen kuin taidekasvatuksen.¹³ Myös musiikinopettaja Reijo Aittakumpu kirjoittaa taiteen käsitteen vieraudesta suomalaisessa 2000-luvun alun musiikkikasvatuskeskustelussa.^{14 15}

Musiikkitieteen professori Eero Tarasti selvittää musiikkikasvatustajien joukossa esiintyvää taiteen käsitteen vieroksumista. Tarasti löytää musiikinharrastajien ja ammattilaisten parista käsityksen musiikin jaottelusta populaarimusiikkiin ja taidemusiikkiin, matalaan ja korkeaan.¹⁶ Taidemusiikin käsitteen koetaan tuovan taidekasvatuksen maailman näyttämölle luokkayhteiskunnan erilaisine erottautumiskoodineen. Reaktiivisesti nykyinen musiikinopettajasukupolvi vieroksuu taide-puhetta. Musiikkikasvatuksen tutkija Minna Muukkosen tutkimuksen mukaan musiikinopettajien pedagogiaa ohjaa ”monipuolisuuden eetos”, joka koostuu toiminnallisuuden tärkeänä pitämisestä, kasvattajan moraalisen eetoksen korostamisesta ja musiikillisen maailmankuvan laajentamisen – musiikillisen sivistyksen välittämisestä.¹⁷

Mistä juontaa juurensa suomalaisen kuvaopetuksen taidemyönteisyys. Miksi kuvaopetus on nimeltään taidekasvatusta? Lilli Tör-

nudd oli Suomen ensimmäinen kouluhallituksen piirustuksenopetuksen ylitarkastaja, ja hän hyväksyi taiteita yhdistelevät ja taiteille yhteiset opetusmenetelmät suomalaisen koululaitoksen syntyvaiheissa. Törnudd vastasi myös piirustuksenopettajiksi opiskelevien metodiikan opetuksesta. Törnudd vaikutti taidekasvatustieteiden leviämiseen Suomessa.

Kasvatustieteiden tutkija Esko Nikander kuvaa Lilli Törnuddin henkilönä, joka sisällytti piirustusopetukseen sekä taideteollisuuden että soveltavat taiteet: *Törnudd kyseenalaisti jaon matalaan kansankäsityöhön tai teolliseen massatuotantoon ja korkeaan taiteeseen. Lilli Törnudd edusti taiteen sisällöllisessä määrittelyssä näkemystä, joka oli yhdensuuntainen itsenäisessä Suomessa omaksutun kansanvaltaisuuden periaatteen kanssa.*¹⁸

Törnudd kirjoittaa vuonna 1929:

Se käsitys että ainoastaan piirustaminen ja maalaaminen on taidetta, ei saa voittaa jalansijaa.¹⁹

LILLI TÖRNUDDIN MERKITYS
TAIDEKASVATUKSEN
TUTKIMUSKOHTENA JA
LILLI TÖRNUDDIN TEKSTIT
TUTKIMUSAINEISTONA

18

Törnudd on nykykeskustelun unohtama suomalainen kulttuurivaikuttaja. Törnudd toimi elämänsä aikana monessa tehtävässä: hän oli Sortavalan opettajankoulutusseminaarissa sekä käsityön että piirustuksen opettaja vuosina 1889–1918, ensimmäinen piirustuksenopettajaksi koulutettavien ohjaaja ja metodiikan opettaja Ateneumin rakennuksessa toimineessa Taideteollisuuskeskuskoulussa vuosina 1918–1929 sekä kouluhallituksen piirustuksen ja käsityönopetuksen tarkastaja vuosina 1918–1927. Hän kuului vuoden 1912 käsityönopetuskomiteaan ja piirustusopetusta uudistaneisiin komiteoihin vuosina 1907 ja 1909. Törnudd oli mukana perustamassa piirustusopettajayhdistystä vuonna 1906 ja oli vuosina 1906–1926 ”Taidetta kouluihin”-yhdistyksen sihteeri. Törnuddin runsas kirjallinen tuotanto, yhteensä 18 opetuksen käyttöön tarkoitettua kirjaa²⁰, on ollut vaikuttamassa myöhempien suomalaisten taidekasvattajasukupolvien käsityksiin.

Lilli Törnuddin piirustusopetuksen metodiikasta²¹ tai Lilli Törnuddista ei ole tehty aiemmin väitöskirjaa. Taideteollisen korkeakoulun historiaprojektissa²² Törnuddista on kirjoitettu pienempiä tutkielmia ja seminaaritöitä. Syventyneempää tutkimusta Törnuddista on tehnyt ainoastaan Marianna Petrell. Petrell on kirjoittanut Törnuddin piirustusopetuksesta taidekasvatuksen alan pro gradun kasvatustieteeseen nimellä ”Piirustusopetus 1900-luvun alun Suomessa. Lilli Törnuddin piirustusopetus verrattuna soinislaisuuteen ja työkouluun” Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitoksella.²³

Lilli Törnudd oli käytännön opetustyötä tehnyt taidekasvattaja, joka ei käsitteellistänyt kovin pitkälle omia näkemyksiään. Törnuddin kaltaisia käytännön taidekasvattajia on tutkittu vähän, sillä he ovat harvoin kirjoittaneet mitään. Törnudd ei ollut johdonmukainen teorian kehittäjä vaan opettaja, joka keräsi sovelluskelpoisia ajatuksia ja teki niistä malleja käytännölle. On tärkeää saada esille ja tuoda keskusteluun Törnuddin tekstissä ilmenevät taidekasvatuskäsitteet eli hänen taidekasvatusteoriaansa.

Folkloristiikassa käytetään termiä ”motiiviattraktio”²⁴, kun kuvataan henkilöä arkkityyppisenä hahmona tai jonkun henkilön puhetta tai tekstiä johdonmukaisempana kuin se onkaan. Monet suurmiehet, harvemmin suurnaiset²⁵, ovat vuosisatojen aikana joutuneet motiiviattraktion kohteeksi ja heidän sanomisiaan ja tekemisiään on tehty merkityksellisemmiksi ja heidän lausahduksiaan on paranneltu tai heidän kirjoittamukseen on hyväksytty lisää motiiviin sopivaa tekstiä. Törnuddiin ei tällaista henkilöpalvontaa ole kohdistunut. Esittelen tutkimukseni taustaksi Lilli Törnuddin henkilöhistoriaa, sillä elämäkertaa hänestä ei ole kirjoitettu. Lilli Törnuddin tuotannon ja henkilön poimiminen tutkimuskohteeksi kuuluu myös historian ja taidehistorian tutkimuksen käänteeseen, jossa ”suurten kertomusten”, valtioiden ja virallisten toimijoiden sijaan tai lisäksi tutkimuksen katse suunnataan ”pieneen”, arkiseen ja marginaaliseen.²⁶ Tällä en tarkoita, että tutkimusaineistoni olisi vähämerkityksinen, tarkoitan marginaalista löytyvän tärkeää ja jostain syystä piiloon jäänyttä tutkittavaa.

Lilli Törnuddin kokonaisopetukseen kannustavat kirjoitukset ovat tällä hetkellä ajankohtaisia, sillä uusi lukion opetussuunnitelmaluonnos painottaa ilmiökeskeistä opetusta, kuten eri taideaineiden yhdistämistä.²⁷ Valtioneuvosto on hyväksynyt lukion kehittämissuunnitelman vuosille 2011–2016. Opetusministeri Jukka Gustafsson asetti 21.12.2012 työryhmän valmistelemaan esityksen lukion valtakunnalliseksi tavoitteiksi ja lukiokoulutuksen tuntijaoksi. Opetushallituksen työryhmälle on asetettu taustanäkökulmia ja tavoitteita. Yksi työryhmän tavoitteista on ollut pyrkimys uudistaa lukiokoulutuksen integroivaa ja kokonaisuuksien hallintaa vahvistavaa opetusta. Tavoitteena on kehittää lukiokoulutukseen myös yhteisöllisempi ja osallistavampi toimintakulttuuri.

Tutkimukseni fokus on Törnuddin vuoden 1926 metodiikkakirjassa ”Kuvaanto-opetuksen metodiikassa” (jatkossa käytän edeltävästä teoksesta nimeä Metodiikka), koska Törnudd oli sitä kirjoittaessaan kouluhallituksen tarkastaja eli koulun piirustusopetuksen opetussuunnitelman kentälle soveltamisen valvoja. Törnudd

3.
Törnudd
viimeisinä
opettaja-
vuosinaan
Atencumissa.



kirjoitti jo vuonna 1903 ensimmäiset kouluun sovelletut piirustusopetuksen opetusoppinsa ”Kansakoulun ensi ja toisen osaston piirustus-oppimäärään kuuluvia tehtäviä” ja ”Piirustusopetuksen ohjeita kansakoulujen ja alkeiskoulujen opettajille”. Törnuddin työpari, toinen kouluhallituksen piirustusopetuksen tarkastaja, arkkitehti Toivo Salervo, kirjoitti opaskirjan ”Piirustusopetuksen järjestelmä” vuonna 1919, mutta kirja keskittyy piirustuksen tekniikan opetukseen eikä oppiaineen opetusoppiin. Piirustusopettaja Aapo Kohonen kirjoitti vuonna 1911 metodiikkaoppaan ”Piirustusopetus, opas etupäässä kansakoulunopettajia varten”. Siinä on Törnuddin tekstin tyyliisesti hyvinkin praktisia didaktisia ohjeita, esimerkiksi Kohonen kehottaa:

...sijoittamaan ne kaksi tuntia jotka kansakoulujemme opetusohjelmassa piirustukselle on myönnetty, lukujärjestykseen perätysten samana päivänä ja sellaiseen aikaan päivästä jolloin voidaan työskennellä päivänvalolla. (...) Piirustustuntien sijoittaminen eri päiviin ehkäisee auttamattomasti opetuksen menestymistä, sillä piirustustarpeiden jakaminen ja korjaaminen viepi jo niin paljon aikaa, että yhdellä piirustustunnilla tuskin on ehditty alkuun, kun jo täytyy ruveta lopettamaan.²⁸

Lilli Törnuddin ”Kuvaanto-opetuksen metodiikassa” on kokoaisti hänen kaikkien edeltävien piirustusopetuksen ohjekirjojensa teemoja. Kirjassa on koulutarkastajantyössä ja piirustuksenopetuksen opettajaharjoittelijoita ohjatessa testattua käytännön koulutyöhön perustuvaa opetusohjeistoa. Metodiikkakirja on opettajan opas tuleville piirustuksen opettajille eli kuvaanto-opettajille²⁹, se ei ole oppikirja. Törnudd epäilee, ettei oppilailla olisi edes varaa piirustuksen oppikirjaan. (Metodiikka, esipuhe.)

”Kuvaanto-opetuksen metodiikka” on kirjoitettu sovellettavaksi aikansa koulusysteemiin. Törnudd kirjoittaa ala-asteesta, keskiasteesta ja yläasteesta, nämä viittaavat sekä kansakoulun että oppikoulun asteisiin. (ks. esim. Metodiikka, 22–24.)

Vuonna 1921, oppivelvollisuuslain myötä kansakoulun oppimäärän omaksuminen muuttui pakolliseksi. Oppivelvollisuuslaki ei maininnut enää kiertokouluja, joten niistä muodostettiin kansakoulun kaksi alinta luokkaa, kansakoulusta muodostui kuusivuotinen. Viimeiset kaksi vuotta olivat nimeltään kansakoulun jatkokurssi, ja ne oli mahdollista suorittaa vapaampana opiskeluna. Varsinaisen kansakoulun neljännen luokan jälkeen oli mahdollisuus pyrkiä oppikouluun.³⁰

Törnuddin ajan oppikoulua selittää voimassa ollut koulujärjestys vuodelta 1872. Vuoden 1872 koulu-uudistuksessa yläalkeiskoulu ja lukio yhdistyivät lyseoksi. Uudeksi koulumuodoksi perustettiin reaali- eli porvarikoulut. Lyseoissa oli neljä tai seitsemän luokkaa, joista seitsemäs oli kaksivuotinen. Neliluokkainen lyseo ei ollut päättötut-

kintoon johtava, vaan siitä siirryttiin jatkamaan opintoja suurem-
milla paikkakunnilla sijaitsevilla lyseoissa. Neli- ja seitsenluokkaiset
tyttökoulut vakiinnutettiin vuoden 1872 koulujärjestyksessä.³¹

Törnudd on tiivistänyt ”Kuvaanto-opetuksen metodiikan” 210 si-
vumäärään kaiken piirustuksen opettajalle mielestään keskeisen
tiedon. Alkulauseessaan Törnudd omistaa kirjansa nykyisille ja entisil-
le oppilailleen.

MIKSI TUTKIA TAITEILLE
YHTEISTÄ TAIDEKASVATUSTA
KUVATAIDEKASVATUKSEN
OPPIALALLA?

Kuvataidekasvatuksen oppialalla tehtävää taiteille yhteisen taidekasva-
tuksen tutkimusta perustelee kuvataidekasvattajien runsas taiteiden tai
aistien yhdistämistä koskeva tutkimus. Oppialalla on kiinnostusta tai-
teita yhdistävään tai taiteille yhteisen taidekasvatuksen tutkimukseen.³²

Tehdessäni vuosina 1994–1997 kuvataidekasvatuksen aineo-
pintoja, kiinnitin huomiota monen opettajani käyttämään taiteita
vertailevaan puheeseen. Valokuvailmaisun kurssilla valokuvataiteen
lehtori Tarja Trygg painotti Taideteollisen korkeakoulun ”Bauhaus-
ajattelua”.³³ Ymmärsin ”Bauhaus-ajattelun” tarkoittavan sitä, että
opettaja tukee opiskelijan oman osaamisen etsimistä ja varsinkin
opetuksen alkuvaiheessa kannustaa yllättävienkin ilmiöiden ja tai-
tojen ja teorioiden yhdistelemiseen.³⁴ Huomasin että bauhaushen-
kisyys oli yleinen ilmiö Taideteollisen korkeakoulun opettajien ope-
tuksessa: väriopinnoissa kuvataiteilija Reijo Viljanen käytti usein
musiikkimielikuvia opetuksensa apuna. Väriopin lehtori Harald
Arnkil ei ollut opettajani, mutta olen myöhemmin kollegana oppi-
nut tuntemaan hänen asiantuntemuksensa musiikin ja maalaus-
taiteen yhdistämisen historiallisista perusteista. Kuva-analyysin
opinnoissa lehtori Martti Raevaaran tunneilla pohdittiin kuvan
struktuurin ja musiikin yhtäläisyyksiä. Elokuvaopintoihin lehtori
Tapani Lundgrenin johdolla musiikin ja kuvan yhdistämisen ope-
telu kuului luontevasti, muodostuahan elokuva äänen ja kuvan lii-
tosta. Taideterapeutti ja kuvataidekasvatuksen lehtori Meri-Helga
Mantere opetti minulle ympäristökasvatusta, hänen työtapan-
sa olivat usein moniaistisia.³⁵ Taiteidenvälisen taidekasvatuksen
lehtori Riitta Vira opetti kokonaisilmaisuutta. Kysyin, miksi hän pi-
tää ja piti kuvataiteen yhdistämistä muihin taiteisiin tärkeänä:

Länsimaisessa modernismin traditiossa korostuvat eri
taiteenlajien erityisyydet. Mun mielestä kaikilla
taiteilla on yhteinen perusta ja tehtävä - kaikki tai-
teet paikkaavat samaa haavaa ihmisessä. Musta kaikki
taiteenlajit ovat myös sinällään tärkeitä, ei kaik-

kia tarvitse yhteen sulauttaa. Sen sijaan erityisesti lasten ja nuorten taidekasvatuksessa on tärkeää muistaa, että ihminen on moniaistinen olento. Eri aistinalueisiin vetoavat taiteen tekemisen ja kokemisen tavat tekevät taidekokemuksesta täyteläisemmän, koskettavammankin. Nykytaidehan on sitäpaitsi monesti moniaistista, ajatellaan vaikka elokuvaa ja ylipäänsä liikkuvaa kuvaa hyväksikäyttävää taidetta. Kun pohdin mitä opetetaan, kun 'taidetta' opetetaan, mua kiinnostaa erityisesti Ellen Dissanayaken³⁶ ajattelu. Dissanayake näkee taiteet rituaalisina, toisiinsa liittyvinä kokonaisuuden osina. Hän pohtii sitä "miksi meillä on taide?" Taide-käsittehen sinänsä on nuori, se on vasta renessanssiajalla otettu käyttöön. Taide ja uskonto on mun mielestä hyvin lähellä toisiaan ja "samasta syystä syntyneitä".³⁷

OPPILAIDEN ÄÄNI

Pieni palanen Sibelius-lukion taiteita yhdistelevän kuvataidekurssin oppituntien tunnelmaa välittynee seuraavien katkelmien avulla. Opiskelijoiden kirjoitusten suorien lainausten tarkoituksena on tuoda tekstiini mukaan nykyopiskelijoiden ääni ja kokemusmaailma. Tutkimustehtäväni kannalta sitaatit esittelevät taiteita yhdistävän nykytaiteen työskentelytapoja ja virittävät lukijaa aihepiiriin herättämällä esiin muistumia lukijan omista samankaltaista työskentelytavoista tai kokemuksista.

4.

Esimerkki
"työ-
selosteesta"

Oppilaat ovat kirjoittaneet Sibelius-lukion taiteidenvälisten kurssieni jälkeen työselosteen. Kutsun työselosteeksi kurssin lopussa palautettavaa kirjallista työtä, jossa opiskelijat kertovat jokaisesta ryhmä- sekä

yksilötyöstä, mikä työskentelyn tehtävänannon idea heidän mielestään oli. Omat teokset analysoitiin kirjoittamalla työprosessista, joka johti teokseen, sekä kerrottiin omien teosten ilmiasujen ideoista. Työskentelyn idean lisäksi opiskelijat kirjoittivat töiden toteutuksesta: sommitelusta, väreistä, tilankuvauksen keinoista ja mahdollisesta liikkeen ja ajan kuvaamisesta. Työselosteeseen kuului erillinen essee, jossa oppilas käsitteli taiteita yhdistävää nykytaidetta kurssikokemuksensa esimerkkien kautta. Työseloste oli kurssilla erillinen ja erikseen arvioitava kirjallinen kurssikokonaisuuden pakollinen osa, jonka opiskelijat tekivät omalla ajallaan. Työseloste oli melko paljon kirjoittamista vaativa, sillä käsitykseni mukaan taiteesta kirjoittaminen ja oman tai-



detyöskentelyn reflektointi on yksi lukion kuvataiteen osa-alue: oman kuvallisen työskentelyn käsitteellistäminen on taito, jota on hyvä harjoitella käytännöllisen tekemiseen perustuvan työvaiheen jälkeen.³⁸

Minulle selosteet olivat myös toisesta syystä tärkeitä. Luokassa oli 30–45 oppilasta kerralla, en voinut tietää jokaisen opiskelijan ymmärrystä siitä, mitä tunneilla olikaan tehty, saati siten opittu. Suuret oppilasryhmät olivat myös energisiä. Maalia roiskui ja metakka saattoi olla kova. Välillä naapuriluokista tultiin hiljentelemään menoa. Työskentelyn pohjavire oli kuitenkin positiivinen: opiskelijoille kuvataideluokka oli oppilaiden kirjoitusten ja kommenttien perusteella taiteen paikka. Käytän seuraavissa työselosteiden katkelmissa oppilaista keksittyjä nimiä, vaikka katkelmat eivät sisälläkään henkilökohtaisia salaisuuksia. Tutkimusetiikan asiantuntija Arja Kuula muistuttaa tutkimuksen suorittajaan kohdistuvista lainsäädännön asettamista velvoitteista, tekijänoikeuksien kunnioittamisesta, yksityisyyden suojaamisesta sekä vaitiolo- ja salassapitovelvollisuudesta.³⁹

Seuraavat esimerkit ovat oppilaiden työselosteista vuodelta 2002. Ensimmäisiin sitatteihin olen valinnut työselosteista pätkiä, joissa opiskelijat ovat kirjoittaneet merkityksistä, joita he ovat löytäneet taiteita yhdistävälle opetukselle kurssin päätyttyä:

Kuviskurssin (taiteita yhdistävän) aikana opin, että taide voi olla melkein kaikkea: ääntä, liikettä, kuvia, videoita ja edellisten yhdistelmiä. Taide on kurssin jälkeen minulle tärkeämpää kuin ennen, esimerkiksi jos olen katsomassa balettia ja tanssija tulkitsee roolinsa erittäin hyvin, se saa minut kyyneliin. ("Maria")

Taiteita yhdistävä kuviskurssi oli minulle pieni hypäys taiteen maailmaan rankan koulupäivän keskellä. Oli rentouttavaa tehdä nykytaidetta, pieni pimeys on aina paikallaan. Nykyään kilpailu on kovaa työelämässä, työpaikoillakin voisi järjestää yhteisiä taidenautintoja ihmisten stressin vähentämiseksi. Taiteen voisi mielestäni vapauttaa kokonaan kaupallisesta maailmasta, taide on musiikkia, maalausta, tanssia, luontoa, tapahtumia, taide on elämää. Välillä tulee hetkiä kun sen unohtaa ja ohitse lipuu monta tärkeää hetkeä ennen kuin havahtuu horroksestaan. ("Liisa")

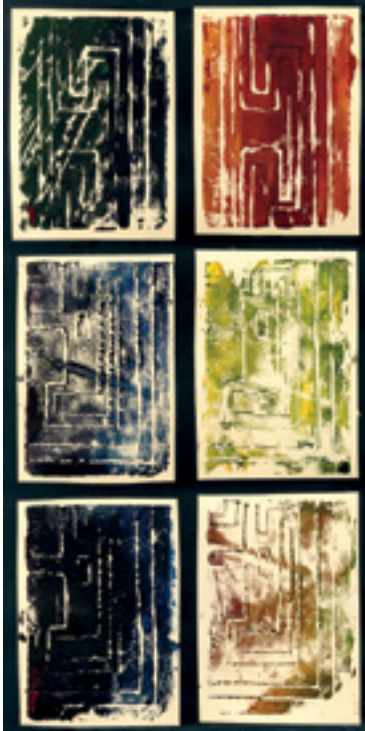
Kurssin aikana opin taiteesta, että taiteen muotoja on loputtoman paljon, otan esimerkiksi kurssityön jossa kuvasta piti tehdä sävellys - olen varma että Schumann on aikoinaan tehnyt osan sävellyksistään samalla metodilla, kuva voi kertoa enemmän kuin miljoona nuottia tai miljoona sointua. Taiteen merkitys on

nykyihmiselle mielenkiintoinen asia. Tavallinen pulliainen on ainoastaan tekemisissä arkipäivän taiteen kanssa, ei hänelle Kiasman tai Ateneumin salat aukene ja kun Suomenkin väestöstä luokitellaan 95 prosenttia tavallisiksi pulliaisiksi niin arkipäivän taiteella on huomattavasti suurempi merkitys kuin taidemuseotaiteella. Ainakin minä otan henkilökohtaisesti enemmän vaikutteita hienosta biisistä tai upeasta levynkannesta kuin Ateneumin taulusta. Kehityksen suunta on kuitenkin loistava! Kiasman kautta taiteesta on tullut enemmän tavallista ihmistä koskettavaa, sillä ennen taide oli ylimystön oikeus, nyt siitä on tullut osa meidän jokapäiväistä elämäämme! ("Kalle")

Seuraavien oppilassitaattien tarkoituksena on kuvailla tyypillisiä kurssin tehtäviä. Aloitin kurssin aina jollain taiteita yhdistävällä ryhmätehtävällä.⁴⁰

Aloittaessamme jakauduimme ryhmiin. Jokainen ryhmä sai pöydälleen suuren paperin ja tehtäväkseen maala- ta tai oikeastaan värjätä kaikin mahdollisin keinoin jollakin tietyllä värillä. Minun ryhmäni sai sinisen värin, jolla me roiskutimme, painoimme maalasimme yms. paperin täyteen sinistä. Muut ryhmät tekivät saman eri väreillä. Yksi ryhmä sai kuitenkin tehtäväkseen tehdä paperille kirjaimia käyttämällä kaikkia mahdollisia värejä. Seuraavalla kerralla, kun väripaperimme olivat jo kuivuneet, opettaja jakoi meidät taas ryhmiin. Nyt meidän tehtävänäme oli muodostaa musiikkiin liittyen sävellyksen partituuri puhtaalle valkoiselle paperille käyttäen materiaalina edellisen kerran värikuvioita. Jokainen oppilas etsi kuniita ja miellyttäviä palasia sävellystä varten eri väripapereista. Piirsimme puhtaalle paperille viivastot ja lätkimme liimalla paperinpalaset viivastoille, muodostui sävellys joka piti toteuttaa. Minun ryhmäni sai jäädä luokkaan toteuttamaan sävellystä, mikä oli hyvä, sillä luokassa oli piano. Jokainen sai toteuttaa jonkin osion. Itse sain kunnian aloittaa teoksen kimeällä kirkkaisulla. Kun olimme valmiita, esitimme sävellyksen koko luokalle. Yleisön täytyi olla meihin esiintyjiin nähden katsoen toiseen suuntaan ja silmät kiinni. Luokka oli esityksemme ajan pimeänä. Mielestäni tämä työ auttoi meitä liittymään yhteen niin, että luokkahenki paranisi. Kaikki tällaiset luovat ryhmätyöt ovat tärkeitä, jotta voisimme sopeutua olemaan yhdessä. ("Auli")

Yhdessä nykytaiteen kurssin tehtävänannossa oli tavoitteena sarjalliseen kuvantekemiseen innostaminen ja sarjallisten työtapojen tutkiminen kuvasarjan väri variaatioita musiikki- ja äänimielikuvien avulla keksien. Sarjallisen työn eri kuvista keskusteltiin myös musiikkitermejä ja musiikkimielikuvia käyttäen. Työskentelyssä käytin



styroksilaattaa, joskus linolaattaa tai muita tekniikoita, joissa ei tarvittu grafiikan präässiä, sillä pakollisella nykytaiteen kursilla opiskelijoita oli aina niin paljon, että enemmän taitoa vaativia grafiikanmenetelmiä olisi ollut vaikea ja liian kallista käyttää. Jopa presprint-työskentelykin⁴¹ antoi mahdollisuuden värien ja muotojen sarjalliseen rinnastamiseen. Museokäyneillä käytin samantapaista tehtävää kuvälähtöisesti: oppilaiden piti mielikuvitella millaista musiikkia jokin tietty taulu olisi.

Seuraava työselosteen katkelma on selostus ”Suomalaisuus kohtaa toisen kulttuurin”-nimisen tehtävänannon mukaisesta veistoksen pienoismallista. Teoksen ideaan kuului, että se myös tuotti ääntä tai se soi ulkona ollessaan. Oppilaat kehittivät erilaisia pienoismalleja luonnonilmiöiden kuten sateen ja tuulen soitettaviksi musiikkipatsaiksi. Oppilaiden pienoismallit olivat esillä Helsingissä Nykytaiteen museon ”Kiasman” ala-aulaan pystytetyssä näyttelyssä. Meneillään oli Ars-oi näyttely, jonka aiheena oli kulttuurien kohtaaminen:

5.
**Variaatioita
 koulun lattian
 koristekuvion
 yksityis-
 kohdasta.**

Taiteita yhdistävä taideteokseni on suunnattu kaikille Helsingissä vieraileville, sillä se sijoitetaan Helsingin keskustaan Töölönlahden puistoon Alvar Aallon Finlandiatalon takapihalle. Se on yhteinen kohtaamispaikka ja se yhdistää kaikkia 12 euromaata. Taideteos on Nokian kännykän muotoinen, kännykkäkin on yhdenlainen ihmisiä yhdistävä tekijä. Näppäimet muodostuvat euromaiden lipuista, jotka toimivat todellisuudessa trampoliineina. Kun toisiaan tapaavat ihmiset hyppivät trampoliineilla, niistä kuuluu kyseisten maiden kansallislaulut. Kännykän näyttö toimii luonnossa auringonottopaikkana. Eurolaatan päällä, trampoliinien ja auringonottopaikan välissä toimii pieni ulkokahvila. Kokoontumispaikka on noin 25 metriä pitkä ja 8 metriä leveä, josta tulee aluksi n. 200 neliömetriä. Euromaaailma, kuten paikkaa kutsutaan, on käy-

tössä vain kesäisin jolloin Suomessa vierailee paljon turisteja jolloin ihmisillä on aikaa pysähtyä ihmettelemään ja pitämään hauskaa. ("Auli")

Oppilaiden kirjoitelmat taideteoksistaan sisältävät myös tietoa aikakaudesta: vuonna 2001 euroalueeseen on kuulunut vasta 12 maata, Nokia on ollut ehdoton suomalaisuuden symboli ja suomalaisuuden ja toisen kulttuurin kohtaamiset ovat olleet harvinaisempia kuin nykyään.

Kurssin tehtävänannoissa oli aistienvälisiä tai yhtä aistia toiselle aistille muuttavia tehtävänantoja. Seuraavan työselostekatkelman "Viisi sanaa"-synestesiatyö aloitettiin valitsemalla mielivaltaisesti viisi ensimmäiseksi mieleen tullutta sanaa:

Minun sanani, olivat lumi, punainen, saapas, kello ja suru. Sitten nämä sanat piti maalata märälle akvarellipaperille hiljaisuudessa. Lunta minä kuvailen siniseksi lumihitaleiksi ja lumimöykyksi, joita näkyy paperin alaosassa. Punainen on väri, josta minulle tuli mieleen kauniita koristekuvioita ja kiemuroita. Saapas esiintyy kaksi kertaa, ensiksi piirsin ison saappaan vasempaan laitaan ja sitten pienemmän korkosaappaan vasempaan alanurkkaan. Kellojakin on kuvassani kaksi, toinen on viisarikello, toinen digitaalikello, kellot käyvät eri tahdissa. Suru esiintyy työssä tummana nauhana joka alkaa voimakkaana työn vasemmasta ylälaidasta ja jakautuu eri suuntiin kun aikaa kuluu. Nauha jakaantuu sillä surun kantaja kertoo surustaan muille joten muutkin alkavat tuntea surua. Sanojen tarkoitus on kuvata maailman menoa, sitä kuinka asiat ovat aivan päällekkäin ja sekaisin. Toinen saattaa ajatella juuri saappaan ostoa kun toinen yrittää laskea aikaa ehtisikö bussiin. Joku kantaa suurta surua toisen leikkiessä iloisella punaisella värillä. Lumi kuvaa vuodenaikaa jolloin kaikki tapahuu. ("Auli")

Kysyin edellisen "synestesiatyön" jälkeen työselosteesta oppilaiden käsityksiä synestesiasta. Oppilaiden suhtautuminen synestesiaan oli käytännöllistä tai humoristista, synestesiaa ei käsitetty mystiseksi vain taiteilijoilla esiintyväksi ominaisuudeksi:

Minulle synestesiaa ilmenee kuulomielikuvina. Esimerkiksi sana "blöd" (tyhmä) antaa vähemmänkin kieltä lukeeelle vihjeen sanan merkityksestä. Mielestäni taiteilijalle synesteettinen ajattelu on elintärkeää, mutta jokaisen harmaata arkea kyllä piristäisi värillinen linnunlaulu. ("Lars")

Kun kuulen jotain ihanaa musiikkia tulee mieleeni ihania ja kauniita luontomaisemia tai mieleeni nousee muistoja. Joskus musiikista tulee mieleeni värejä tai vain pelkkiä muotoja. Joskus tiedän jonkun kuulemani musiikkipätkän muistuttavan aivan jotain tuntemaani henkilöä. Yleensä kun kuuntelen musiikkia on minun aivan välttämätöntä ryhtyä tanssimaan. ("Liisa")

Tietyt sanat ovat minulle automaattisesti tietyn värisiä ja hajuisia. Käytän synestesiaa esim. opiskellessani ranskan sanoja kokeeseen. Kerran tanssitreenissäni tanssimme ohjelmamme läpi joka oli todella raskas. Sen jälkeen menin maahan makaamaan ja noustessani taas ylös näin ympärillä pyörivän tähtiä. Tai no hopeisia pisteitä pyöri kauheasti ympärilläni, jotka hetken kuluttua hävisivät kokonaan. Aina-kin tätä ilmiötä käytetään usein sarjakuvissa yms. jos jokin hahmo tippuu vaikka korkealta. Joten siis ainakin synestesiaa käytetään jossakin määrin taiteessa. Ja ehkä se myös auttaa ihmisiä arkielämässä toteuttamaan tai ideoimaan erilaisia ajatuksia taiteessa tai muualla. ("Tanja")

En oikeastaan tiedä mitä kaikkea synestesiaa pidetään. Itse näen musiikin kuvina ja väreinä. Rahmaninoffin voimakkaat kappaleet ovat mustan ja purppuran sekoituksia, Sibeliuksen kirkkaat kappaleet hohtavat sinisiä. Chopin sitä vastoin on lehdettömiä puuta, hevosvankkureita; kappaleissa on usein lähdön tuntua. Kun sävellän muistan lapsuudestani kuvina asioita, joita en muutoin ehkä koskaan enää saisi mieleeni. Eräs niistä on jokin tummansininen animaation pätkä jonka olen varmasti nähnyt monta kertaa. Muistelen myös että animaatio on ollut hyvin selvillesaamaton ja siksi jäänyt vaivaamaan mieltäni. Taustalla on voinut soida samantyyppinen musiikki kuin mitä nyt sävellän. ("Pekka")

Olen kokenut joitakin synesteettisiä kokemuksia, mikäli olen edes käsitteen oikein käsittänyt. Aina kun kuulen Röllin tai M.A. Nummisen lauluja, minulle tulee voimallisesti lapsuus mieleen, ja se, kun istun vanhan kodin olohuoneen matolla tai korituolissa, minulle tulee jopa mieleen, miltä matto tuntui, tai korituoli haisi ja kuinka se ritisi kun vaihtoi asentoa. ("Kaisa")

Nykyinen Sibelius-lukio sijaitsee 1899 rakennetussa uusrenessanssityylisessä rakennuksessa, jossa ajan kerrokset ovat läsnä eri vuosikymmeninä tehtyjen remonttien ja sisustusratkaisujen välityksellä. Sibelius-lukion kuvataideluokassa on takavarasto, johon on kertynyt koulun opettajien hankkimia taidekasvatus- ja taidekirjoja koulun historian varrelta. Löysin näiden kirjojen joukosta Lilli Törnuddin ”Kuvaanto-opetuksen metodiikka”-kirjan. Huomasin, että löytämälläni kirjalla on oma historiansa. Kirjan on omistanut ex libriksen perusteella Eric Vasström, piirustuksenopettaja, joka joutui vankilaan vuonna 1913 piirrettyään pilapiirroksen ”Fyren”-lehteen Suomen saaristossa kesää viettävän Venäjän keisarin ja Suomen suuruhtinaan sisaresta.⁴²

Vankeustuomion syyksi riitti se, että kuvassa keisarin sisar tanssi suomalaisen talonpojan kanssa (kuva 6). Kirjassa on myös Lilli Törnuddin omistuskirjoitus Erikille: *Herr Vasström sista tiden i metodiken L. Törnudd*.⁴³ Kirjan nimilehdellä on Erik Vasströmin ex libris. Vasström on opettanut piirustusta vielä Törnuddin kirjan ilmestymisvuonna ruotsalaisessa lyseossa eli *svenska lyceum*’issa, joka toimi samassa talossa kuin nykyinen Sibelius-lukio. Vasström on opettanut samassa kuvataideluokassa kuin minä. Vasström on piirtänyt Törnuddin muistokirjoituksen kuvan (kuva 7). Yleensä muistokirjoituksissa näyttää olleen valokuvat. Kertooko lempeä karikatyyri, jossa Törnudd esitetään tiukkailmeisenä ja tarkkaavaisena mutta pienen hymynkareen kera, läheisistä väleistä?

En olisi kiinnittänyt huomiota kirjaan ilman Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen opintoihin kuuluneita kuvataidekasvatuksen historian opintoja. Taidekasvatuksen osastolla on vahva historiantutkimuksen traditio. Musiikkikasvatusta opiskellessani opintokokonaisuuteen ei kuulunut musiikkikasvatuksen historian opintoja. Onneksi Taideteollisessa korkeakoulussa kuului, sillä sen seurauksena historia on antanut ja avannut minulle kiinnostavan näkökulman nykyhetkeen.

Musiikkikasvattaja ja laulunopettaja Aksel Törnudd (1874–1923) on siskoaan Lilli Törnuddia paremmin tunnettu ja hänestä on saatavilla tietoa. Aksel Törnudd on tunnettu erityisesti mieskuorolaulujen säveltäjänä. Kuvaavaa on, että musiikkikasvattaja Katri-Helena Rautiainen⁴⁴ ei Lilli Törnuddin musiikin-opettajaveljen elämää esitellessään mainitse sisarta kuten ei Kalle Pietiläkään vuonna 1956 Aksel-veljestä kirjoittamassaan kirjassa ”Säveltäjä ja musiikkipedagogi”.

Kirjoitan Törnuddin henkilöhistoriasta, vaikka se ei ole varsinaisen tutkimuskohteeni. Lilli Törnuddin elämäkertatiedot muodostavat tutkimuksellisen välineen, jota käyttäen ymmärrän hänen opetusohjeitaan paremmin. Toinen syy historiakatsaukseen on se, että Lilli Törnuddin henkilöhistoriaa ei ole aiemmin koottu. Olen konstruoinut pienistä palasista Lilli Törnuddin elämänvaiheita. Eniten tietoja olen saanut Nikanderin vuonna 2007 Lilli Törnuddista Kansallisbiografiaan kirjoittamasta esittelystä ja historiantutkija Veli-Matti Aution ”Törnudd-pappissuku”-selvityksestä Kansallisbiografia-verkkójulkaisussa⁴⁵ sekä kuvataiteen keskusarkiston Lilli Törnuddin arkistosta.⁴⁶

Lilli ja Aksel olivat oppialojensa musiikkikasvatuksen ja kuvataidekasvatuksen (laulun ja piirustuksen) ensimmäisiä metodiikan



6. Erik Vasström:
Pilapiirros
Suomen
suurruhtinaan
sisaresta



7. Erik
Vasström:
Pilapiirros
Lilli
Törnuddista.

opettajia sekä ensimmäisiä oppiaineensa koulutarkastajia. Nostan tutkimuksessani esille molemmat Törnuddin sisarukset ja kiedon heidän metodisia ajatuksiaan yhteen.

Seuraavaksi kuvailen yleisesti Lilli Törnuddin kirjallista tuotantoa.

Törnuddin kirjat ovat saman aikakauden värikkäisiin ja runsaskuviisiin ruotsalaisiin piirustusoppaisiin verrattuna, esimerkiksi piirustusopettajien Lorents Gottfrid Sjöholmin ja Axel Goës'in ”Tyysta övningar vid hembygdundervisningen”-oppaisiin vuodelta 1924, ulkoasultaan vaatimattomia. Tuoreen valtion köyhyys näkyy kirjoihin tarjolla olleen materiaalin vaatimattomassa ulkonäössä. Törnuddin äidinkieli oli ruotsi. Törnuddin suomenkielisten kirjojen lauserakenteissa on ruotsin vaikutusta ja kieli on välillä kömpelöä. Valtion taidemuseon kuvataiteen keskusarkistossa on Törnuddin luonnoksia kirjeiksi ja joissain luonnoksissa kieli vaihtuu kesken kirjoittamisen suomen- ja ruotsiksi. Ruotsiksi kirjoittaminen ja ajatteleva on ehkä sujunut helpommin.

Lilli Törnudd on kirjoittanut piirustusopetuksen ohjekirjoiksi seuraavat kirjansa:

”Kansakoulun ensi ja toisen osaston piirustusoppimäärään kuuluvia tehtäviä” (1903). Törnudd suosittelee kirjassa, että kansakoulun ensimmäisen ja toisen osaston piirustusopetus aloitetaan yhdessä. Törnudd mainitsee Alfred Sjöströmin (1843–1896) taulupiirustusmenetelmän olevan neuvojensa esikuvana.⁴⁷ Opettaja piirtää taululle pistekoordinaatiston ja oppilaat seuraavat opettajan tekemistä viiva viivalta edeten.

Törnudd ei mainitse Jyväskylän seminaarin äidinkielen ja piirustusopettaja Edla Soldanin (1828–1904) ensimmäistä suomalaisia piirustusopetuksen opasta ”Piirustusopin alkeet G. A. Hippius’en mukaan”⁴⁸ esikuvakseen, vaikka pisteestä pisteeseen etenevä piirtäminen on peräisin virolaisen kuvataiteilijan Gustav Adolph Hippiuksen (1792–1856) metodista.

Kansakoulun kolmannen osaston piirustusopetuksen Törnudd suosittelee aloittamaan käyttäen piirustusopettajatar Grandstedt’in opetustauluja.⁴⁹

Samana vuonna 1903 ilmestyi myös ”Piirustusopetuksen ohjeita kansakoulujen ja alkeiskoulujen opettajille”. Johdantokappaleessa Törnudd perustelee piirustusopetuksen *tarpeellisuutta kaikille kansanluokille oppiaineen ajatuksia selventävän luonteen takia, sillä kuvaamataittoa voimme käyttää ajatustemme havainnolliseksi tekemiseen.*⁵⁰ Lisäperusteena oppiaineen tärkeydestä Törnudd mainitsee piirustuksen olevan *teollisuuden puhuva kieli*⁵¹ käyttäen samaa ilmaisua kuin kirjallisuuden tutkija ja Helsingin yliopiston

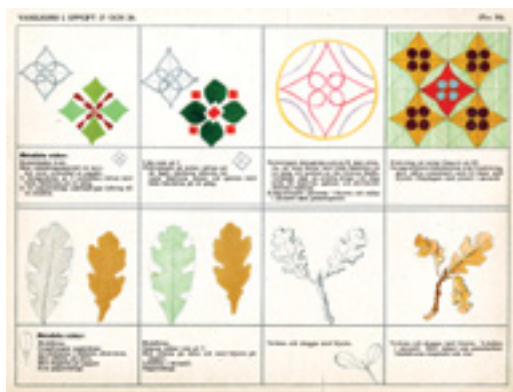


s.
Lilli
Törnuddin
veli, Aksel
Törnudd
oli koulu-
hallituksen
ensimmäinen
laulun eli
musiikin-
opetuksen
tarkastaja.

estetiikan professori Carl Gustaf Estlander (1834–1910) kirjassaan ”Om teckningskonsten och metoderna att lära den”.⁵² Estlander teki 1870-luvulla aloitteen kuvataiteen ja taideteollisuuden korkeinta koulutusta antavan Ateneumin veistokoulun perustamisesta.

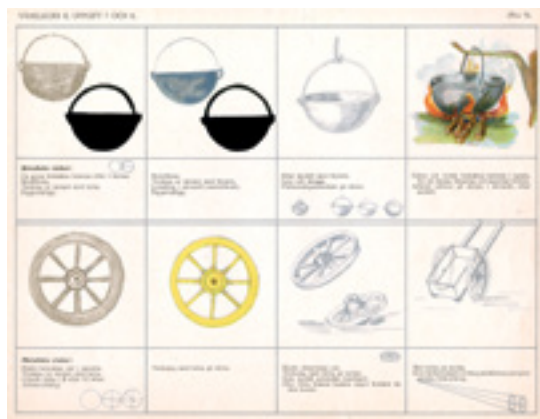
Ensimmäisissä piirustusopetuksen oppaissa on huomiota herättävän paljon ohjeita siisteyden ja hygienian ylläpitämiseksi koulutyöskentelyssä.⁵³ Törnudd käyttää käsitettä ”työvälinehygienia” ja tarkoittaa sillä työvälineen oikeaa käyttötapaa, Törnudd käyttää hygienia-sanaa myös tarkoittaen oikeanlaista henkistä suhtautumista työskentelyyn.⁵⁴

Vuonna 1907 Törnudd kirjoitti kirjan ”Piirustuksen opetukselta ulkomailla”, jonka esipuheessa Törnudd selvitti, että hän oli saanut koulutoimen ylihallituksen ylitirehtöörinapulaiselta, piirustuskomitean puheenjohtajalta koulutarkastajanakin toimineelta Werner Tawaststjernalta (1848–1936) kehotuksen selvittää piirustuksen opetusta ulkomailla ja tuoda taidekasvatusliikkeen käytänteet suomalaisten ulottuville sekä tutustuttaa suomalaiset uudistustyön tärkeimpiin esi-



9.

Näyte ”Vuorokursseiksi järjestettyjä rinnakkaisia piirustustehtäviä: 4-osastoiselle maalauskansakoululle” -kirjan systemaattisesta piirustuksenopetuksesta. Ensimmäisellä luokalla tehdään ruudun yksi tyypistä työskentelyä, toisella luokalla ruudun kaksi tyypistä työskentelyä jne.



taistelijoihin ja edustajiin eri maissa, heidän aatteisiinsa, perusteluihinsa ja suunnitelmiinsa.^{5 5}

Vuosina 1907 ja 1909 Törnudd oli mukana kirjoittamassa piirustuksenopetuksen komiteamietintöjä^{5 6}, joiden muita kirjoittajia olivat Werner Tawaststjerna, Yrjö Blomstedt, Aapo Kohonen, Bernt Lagerstam ja Emil Elenius.

Vuonna 1919 Törnudd kirjoitti ”Vuorokursseiksi järjestettyjä rinnakkaisia piirustustehtäviä: 4-osastoiselle maalaiskansakoululle”. Kirjan avustajina olivat Aksel Törnudd ja Jalmari Valpio. Kirjaan liittyy värikäs kuvallinen kansion muotoinen opettajalle suunnattu liite, jossa työskentelyä esitetään havainnollisesti vaihe vaiheelta.

Vuonna 1923 ilmestyi ”Kuuluisia taideteoksia: ohjeita niiden ymmärtämiseen” ja ”Kuuluisia taideteoksia”. ”Kuuluisissa taideteoksissa” on pelkästään mustavalkokuvia Törnuddin käsityksen mukaan keskeisistä taidehistorian teoksista. Törnudd selvittää teoksen ajatuksena olevan, että *oppilaat läheltä ja häiritsemättä* voivat tutkia kuvaa josta on puhe. *Sentähden on toimitettu oppilaan käteen annettava kuvavihko. Oppilas ostaa kuvavihkon itse, tahi hankkii koulu sarjan niitä, niin että ne, joilla ei ole varaa vihkoa ostaa, saavat käyttää hyväkseen koulun opetusvälinettä.*^{5 7}

Ohjekirjan alkulauseessa Törnudd perustelee uutta kirjaansa huomauttaen, että taidehistorian ja taideopetuksen oppikirjoja on olemassa, mutta ne ovat kouluopetukseen liian laajoja. Törnudd kirjoittaa saaneensa ideoita kirjaansa Jean Élie Pécaut’in ja Charles Baude’n teoksesta, joka lienee ”L’Art; Simples Entretients A L’Usage de La Jeunesse” sekä Bernhard Breull’in teoksesta, joka mahdollisesti oli ”Kunstpflge in der Schule: Auf Grund Dresdner Erfahrungen bearbeitet”, kuten myöskin Johan Jakob Tikkasen (1857–1930) ”Kuvaamataiteet”-taidehistoriakirjasta. Suomen taidetta esitellessään hän kirjoittaa ottaneensa ideoita Johannes Öhqvistin ”Suomen taiteen historiasta”. Suomen taiteen opetuksen vähäisyyttä kirjassaan Törnudd perustelee sillä, että opettaja voi viedä oppilaat katsomaan suomalaisia taideteoksia omassa maassamme. Törnudd viittaa kirjassaan useita kertoja Alfred Lichtwarkin (1852–1914)^{5 8} ajatuksiin.^{5 9}

Vuonna 1924 ilmestyi ”Kirjoituksen opetus uusien psykologisten ja fysiologisten periaatteiden mukaan”. Kaunokirjoitus kuului piirustusopinointoihin ja opetuksesta vastasi piirustuksenopettaja.

Vuonna 1926 ilmestyi ”Kuvaanto-opetuksen metodiikka”. Kirjan alkusanoissa Törnudd toteaa, että hän on ottanut kirjaansa mahdollisimman vähän kuvia, jottei kirjan hinta tulisi korkeaksi ja myös siksi, että kirjan tarkoituksena on tuottaa kuvia. Kansi on paperinen ja ohut, väri on pakkauspaperin ruskea. Värikuvia on koko kirjassa seitsemällä sivulla. Mustavalkoisia tussipiirroksia on enemmän. Kirjan etukannen kuvituksena on kaksi tikku-ukkoa, jotka kantavat säkkejä. Toinen tikku-ukko tarvitsee jo keppiä ja seisoo etukenossa, toinen on takakenossa ja kantaa säkkiä reippaasti käsiensä päällä. Tekstit on ympäröity valokuvakehystä muistuttavasti kaksoisviivalla, jonka

nurkissa on symmetriset kasviaiheiset koristekuviot.

Vuonna 1929, Törnuddin kuolinvuonna, ilmestyneessä ”Käsi-
töihin sovellettua sommittelutaidetta” -kirjassa on niin paljon kuva-
taiteeseen liittyvää oppiainesta, että sen voi lukea mukaan piirustus-
oppikirjoihin.

LILLI TÖRNUDD HISTORIAALLISENA HENKILÖNÄ

Kirjoitan aluksi laveammin kulttuurista josta Lilli Törnudd tulee, jopa ajasta ennen Lilli Törnuddin syntymää, ja siirryn sitten pohtimaan Törnuddin lapsuuden kulttuurista, aatteellista ja ideologista kasvuympäristöä. Törnuddin lapsuuden, tiedon sirpaleisiin perustuvasta, konstruoimisesta siirryn Törnuddin opiskelu- ja työuran selvittämiseen. Henkilökohtaisia kirjeitä en ole saanut käsiini, mutta kuvittelen löytämiini lähteisiin perustuen palasia myös Törnuddin henkilökohtaisesta elämismaailmasta.

Kulttuurihistorian tutkija Maarit Leskelä-Kärki kirjoittaa tilanteesta, joka on analoginen Lilli Törnuddin elämäkertatietojen kertomisen kanssa. Hän pohtii elämäkerran tai elämäkertatietojen kirjaajan usein kohtaamaa ongelmaa. Monet kohteen elämänvaiheet jäävät pimentoon, sillä lähdeaineisto on usein rajallinen. Elämäkertatietojen kirjaaja saattaa joutua käyttämään konditionaalisia ilmaisuja ja turvautumaan muihin lähteisiin, aikalaismateriaaleihin ja tutkimuskirjallisuuteen pohtiessaan, mitä tietyn henkilön historiaan on saattanut kuulua ja mitä henkilö olisi voinut nähdä, lukea, kokea tai tehdä.⁶⁰

Lilli Törnuddin vanhemmat olivat Anders Törnudd (1824–1898) ja Augusta Rönnbäck (1834–1912). Isänpuolen Törnuddin suku oli pohjalainen pappissuku, joka haarautui 1800-luvulla eri puolille maata. Lohtajan pappilan elämää 1700-luvulta on jäänyt muistiin, sillä Lilli Törnuddin isoisän isä Anders (1748–1820) piti päiväkirjaa. Anders Törnudd oli myös runouden harrastaja.⁶¹

Turun yliopiston Suomen historian professori Kirsi Vainio-Korhosen kuvauksen mukaan joulukuussa 1808⁶² Anders Törnuddin kotona Lohtajan pappilassa vierailivat venäläiset kenraalit Lavanoff ja Stroganoff, venäläisten ylipäällikkö von Buxhoevden ja kolme nimeltä mainitsematonta upseeria. Viimeksi mainittujen kunniaksi kirkkoherra järjesti tanssiaiset; olihan pappilassa vielä jäljellä kaksi naimaikäistä tyttärtä, Hedvig ja Anna. Sivülien arki vaikuttaa jatkueneen melko muuttumattomana politiikan ja aseiden räiskeistä huolimatta.⁶³ Vainio-Korhonen tulkitsee, ettei Anders Törnuddin elämässä suurin tapahtuma ollut kotipappilassa syyskuussa 1808 solmittu aselepo, joka toi molempien maiden sodanjohdon ja kenraalikunnan Lohtajan kirkkoherran vieraksi, vaan ensirakkaus, joka päättyi seuraavana keväänä katkeraan pettymykseen. Palvottu neito olikin ”ar-

voton, uskoton tyttö”. Päiväkirjassa Anders toteaa: ”Siitä huolimatta rakastan sinua, sinä barbaarinen olento! Sinä raivotar! joka uskollisuuden lupauksen varjossa petit kokemattoman nuorukaisen.”⁶⁴

Lilli Törnuddin äiti Augusta Wilhelmina Törnudd o.s. Rönnbäck (1834–1912) oli Turun lukion matematiikan opettajan tytär. Lilli Törnuddin äiti oli taitava pianisti.⁶⁵ Äidin äiti oli omaa sukua Ekman. Tämä äidin äiti Gustava Magdalena Rönnback o.s. Ekman (1804–1858) syntyi Uudessakaupungissa hyvin toimeentulevaan perheeseen, hänen vanhempansa olivat lääkäri, pormestari Karl Kristofer Ekman (1747–1818) ja Sara Elisabet o.s. Gadolin (1771–1818). Kun Gustava Magdalena oli neljätoistavuotias, hänen molemmat vanhempansa kuolivat. Perheeseen jäi Gustava Magdalenan lisäksi neljä orpoa, jotka sijoitettiin kasvatuskoteihin.⁶⁶ Gustava Magdalena meni naimisiin itseään 22 vuotta vanhemman miehen kanssa ja sai 30-vuotiaana Lilli Törnuddin äidin. Samana vuonna Gustava Magdalenan mies kuoli ja äiti jäi yksinhuoltajaksi.⁶⁷ Uudenkaupungin kirkonkirjoista käy ilmi sukulaisuus kuvataiteilija Robert Wilhelm Ekmanin (1808–1873) kanssa. R.W. Ekman oli Lilli Törnuddin isoäidin, Gustava Magdalena Rönbackin o.s. Ekmanin (1804–1858) veli.⁶⁸ Kuvataiteilija Robert Wilhelm Ekmanin, kansallisen taiteen keskeisen taiteilijan, kuuluminen sukuun kertoo Lilli Törnuddin liittymisestä jo sukunsa puolesta alkavan suomalaisuuden ja suomalaisuusaatteen vaikuttajiin. Robert Ekman kuoli Lilli Törnuddin ollessa 11-vuotias. Vimpelin kirkkoon ostettiin R. W. Ekmanin alttaritaulu Lilli Törnuddin lapsuudenperheen viimeisenä Vimpelin asumisvuotena.⁶⁹

Tukholman taideakatemiassa koulutuksensa saanut Robert Vilhelm Ekmania kiinnosti Suomen kansan historia ja elämä. Ekmanin haave oli kansalliseepos Kalevalan kuvitustyö. Kustantajan puuttumisen vuoksi se ei koskaan valmistunut.⁷⁰ Ekman maalasi nationalististen ihanteiden mukaisia kansankuvauksia ja kalevalaisia aiheita. Ekman teki Turun Tuomiokirkon kuoriosan freskot ja oli perustamassa Turkuun ensimmäistä piirustuskoulua, jossa hän myös opetti.⁷¹

Ekman otti kuvituksiinsa ja maalauksiinsa aiheita antiikin mytologiasta. Myöhemmin myyttien liittämistä muinaisrunouden kuvittamiseen alettiin arvostella. Helsingin yliopiston estetiikan professori Estlander tuomitsi Ekmanin ”Väinämöisen soitto”-maalauksen Kalevalaa halventavaksi ”mytologiseksi roskaksi”. Ekmanin kansanelämän kuvaukset saivat paremman vastaanoton. Kansaa esittäviä teoksia, esimerkiksi kanteletta soittavan Kreetta Haapasalon kuvaa, pidettiin arvokkaana. Kansaa esittävässä maalauksissa näkyy Ekmanin käsitys eri yhteiskuntaluokille yhteisestä sivistyksestä Suomen kansaa yhdistävänä tekijänä.⁷²

Sakari Topelius puolusti Ekmanin sadunomaista Kalevalan tapahtumien kuvaamisen näkökulmaa. Topelius piti Väinämöisen soittoa tärkeänä teoksena: *...maalauksena on kuva suomen kansan kaikkein suloisimmista lapsuudenunelmista, maalauksena on itsessään suomalaisuuden eepos.*⁷³

Sukulaisensa R.W. Ekmanin tavoin Lilli Törnudd oli mukana luomassa suomalaisen taidekasvatuksen käsitteistöä: hän jätti kirjoituksillaan ja käyttämillään käsitteillä jälkeensä oman näkökulmansa suomalaiseen taidekasvatukseen.

Lilli Törnuddin isä oli opiskellut ja vihitty papiksi Porvoossa vuonna 1847.⁷⁴

Isä, Anders Törnudd, on ollut teologina beckiläinen.⁷⁵ Isä Törnudd aloitti papintyönsä Pohjanmaalla, jossa herännäisyys eteni voimallisena. Beckiläisyys ei kuulunut herännäisyyteen. Beckiläisyys on katsottu jopa herännäisyyden vastaliikkeeksi. Anders Törnudd riitautuikin pari vuotta ennen kuolemaansa apulaispappinsa kanssa, koska uusi pappi seurusteli herännäisten kanssa. Anders Törnudd piti herännäisten raamatuntulkintaa vääränä. Beckiläisyyden merkitystä Lilli Törnuddin elämään voi arvailla. Beckiläiset korostivat Raamatun kirjoitusta Jumalan sanana, muutenkin kirjoja ja kirjallista kulttuuria sekä lukeneisuutta on arvostettu Törnuddin lapsuudenkodissa.⁷⁶

Pappius ja pappilaperinne etenevät suvussa. Pappiusperinne ja äidin puolen opettajaperinne yhdistyvät Anders Törnuddin toimissa. Hän on jo vuonna 1859, ennen nälkävuosia, ollut perustamassa kiertokoulusysteemiä Pohjanmaalle. Kiertokoulussa opetettiin kaikille lapsille kristinopin alkeita, lukemista sekä kirjoitus- ja laskutaitoa. Kiertävä opettaja tuli muutamaksi viikoksi pitämään koulua johonkin kylän taloon ja jatkoi sitten taas seuraavaan kylään.⁷⁷

Lilli Törnuddin isä Anders Törnudd toimi pappissäädyn edustajana valtiopäivillä vuosina 1872–1897. Hän esitti kolmilla valtiopäivillä suomenkielisten oppikoulujen perustamista. Puheenvuoroissaan ja saarnoissaan Anders Törnudd käytti suomen kieltä. Myös lapsilleen hän halusi suomenkielisen koulusivistyksen.⁷⁸

Kysymys suomenkielisistä oppilaitoksista synnytti varsinkin 1870-luvulla kiivaita taisteluita valtiopäivillä. Johan Vilhelm Snellmann (1806–1881) toimi aatelissäädyn edustajana valtiopäivillä vuosina 1867, 1872 ja 1877. Lilli Törnuddin isä ja Snellmann ovat olleet samaan aikaan kaksilla valtiopäivillä.

Vain kymmenen vuotta ennen Anders Törnuddin edustajuutta vuonna 1863, Snellmannin ehdotuksesta ja esittelystä, oli valtiopäivillä säädetty ”kielireskripti” eli asetus Suomen kielen asettamisesta yhtäläisiin oikeuksiin ruotsin kielen kanssa. Asetus (AsK 26/1863) oli keisari Aleksanteri II:n (1818–1881) antama säädös, joka kohensi suomen kielen asemaa Suomen suuriruhtinaskunnan valtionhallinnossa. Säädöksen mukaan suomenkielisiä asiakirjoja voitiin jättää virastoihin ja tuomioistuimiin välittömästi asetuksen voimaantulon jälkeen. Tämän lisäksi asetus velvoitti viranomaisia ryhtymään toimenpiteisiin, jotta valtion elimet ja laitokset pystyisivät 20 vuoden kuluttua asetuksen voimaantulosta tuottamaan itse suomenkielisiä asiakirjoja.⁷⁹

Vaikka vuoden 1863 kieliasetus pääasiassa edelleen säilytti ruotsin kielen virallisen valta-aseman Suomessa, alettiin suomen kieltä

käyttää erilaisissa asiakirjoissa, kuten kiinteistöjen kauppaja- ja vuokrakirjoissa, perunkirjoitus- ja jakokirjoissa, velkasitoumuksissa ynnä muissa, jotka siihen asti olivat tuomioistuimille ja virastoille kelvataksenne olleet ruotsiksi kirjoitettavat. Osaltaan tämä vaikutti kirjoitustaidon leviämiseen suomalaisen kansan keskuudessa.⁸⁰

Snellmannin ajatukset ovat tulleet Lilli Törnuddin elämismaailmaan luultavasti moneltakin taholta: Saima ja Maamies lehdistä, kouluopetuksesta tai isän kuvauksista. ”Kansakunnan” ja ”kansallisen tietoisuuden” käsitteet ovat Snellmannin ajattelun keskiössä. Snellmannin mukaan kansasta tulee kansakunta historiallisessa prosessissa, jossa kansakunnan henki, kulttuuri ja koulutus kehittyvät. Ainoastaan yksi kansa ja sen kulttuuri voivat muodostaa yhden kansallisuuden. Tämä vaatii yhtä kieltä kansallisen koulutuksen pohjaksi. Kieli ei ole ainoastaan väline ajatusten muotoilemiseksi, vaan koko kansakunnan ajattelu on sisäänrakennettuna sen yhteiseen kieleen. Snellmannin ajattelu oli humanisuutta ja ihmisen vastuuta korostavaa. Kansalaisyhteiskunnassa ihmiset alistuvat järjellä perusteltuun ja ymmärrettyyn asetelmaan yhteiseksi hyväksi, kun taas valtiossa he alistuvat laille toimiakseen kansakunnan itsenäisen kulttuurin hyväksi.⁸¹

Pappilan tyttärenä Lilli Törnudd sai monipuolisia kulttuurivaikutteita, sillä 1800-luvun pappilakulttuuri oli Suomessa vireä. Pappiloihin siirtyi niitä edeltävän luostarilaitoksen eetos. Pappilat olivat usein kokeilutiloja, joilla uusia viljelyskasveja ja kankaankudontatapoja samoin kuin maalaus- tai musiikkikulttuuriakin kehiteltiin ja harjoitettiin. Monet Suomen pappilat toimivat alueellaan kulttuurin ja taiteen keskuksina.⁸²

Lilli Törnuddin isän ja äidin kaksi ensimmäistä lasta, poikia kumpikin, olivat kuolleet vuonna 1860 Lapualla. Kuolinsyyksi mainitaan *strypsjuk* eli kuristustauti. Samana vuonna syntyi pariskunnan kolmas lapsi ja ensimmäinen tyttö, Vivia, ja jäi henkiin.⁸³ Lasten kuollessa Augusta-äiti on ollut 26-vuotias. Ensimmäinen lapsi on syntynyt, kun hän on ollut 22-vuotias. Perhe on muuttanut Lapualta Ylistaroon pappin töiden perässä, kun toinen tytär Lilli on syntynyt 1862.

Kun Lilli Törnudd syntyi, kesä oli kylmä ja sato jäi pieneksi. Perunoiden kerrotaan olleen lapsen isovarpaan kokoisia. Syksyllä Pohjanmaalla vaelsi lohduttomia kerjäläislaumoja.⁸⁴ Lilli Törnudd on elänyt varhaislapsuutensa nälkävuosina ja nähnyt eriarvoisuutta, kurjuutta ja hätää. Katovuosina 1862–1868 nälkään ja kulkutauteihin kuoli ennenaikaisesti 130 000 suomalaista. Lapsia syntyi 50 000 normaalia vähemmän. Yhteensä katovuodet vähensivät väestöä 180 000 henkilöllä eli 10 % suomalaisista kuoli.⁸⁵ Lapsuudenkokemukset eivät ole voineet olla vaikuttamatta tulevaan taidekasvattajaan. Törnudd kirjoittaakin myöhemmin oppikirjoissaan ja opettajanoppaissaan käytännöllisesti ja huomioi erityisesti heikosti toimeentulevien perheiden olosuhteet.

Nälkävuosien vaikein vaihe oli keväällä 1867, kun Lilli oli viisivuotias. Kevät ei tullut. Vappuna oli kaikkialla ankara pakkanen ja maa-



10.
Robert
Wilhelm
Ekman,
Lilli
Törnuddin
isoäidin veli,
"Kerjäläis-
perhe
maantielällä".

Lilli
Törnuddin
opiskeluaika

ta peittivät paksut kinokset. Toukokuun lopulla saattoi Vaasasta ajaa jäitä pitkin Ruotsiin, ja kesäkuussa Pääjänne oli yhä jäässä. Peltoja ei päästy kylvämään eikä karjaa voitu laskea laitumelle. Rehun puutteessa moni joutui teurastamaan suuren osan eläimistään.⁸⁶

Lapsuudenperheen kolmas eloonjäänyt lapsi, Titus-veli, syntyi 1864. Perhe siirtyi asumaan Vimpelin pappilaan. Perheen isä valittiin Vimpelin kappalaiseksi 1863 äänestyksessä, jossa hän sai

kaikki äänet. Nälkävuodet jatkuivat, papin työ oli kiihvastahista: hautajaisia oli paljon. Vimpelissä syntyivät myös Elin, Hilda, Gideon ja Elsa 1872, kaikki kahden vuoden välein. Kun isä Anders Törnudd sai Tampereen kaupunginsaarnaajan toimen vuonna 1873, kahdeksas ja viimeiseksi jäänyt lapsi Aksel Törnudd syntyi Tampereella.

Lilli Törnudd sai päästötodistuksen vuonna 1876 Tampereen ruotsalaisesta tyttökoulusta 14-vuotiaana. 15-vuotiaana Lilli Törnudd aloitti taideopinnot Helsingissä.

Lillin pääsemistä taideopiskelijaksi on mahdollisesti auttanut äiti Augustan musiikki- ja taideharrastus, äitihän oli pianisti. Myös viimeinen poikalapsi sai kouluttautua taidealalle, mutta muut pojat koulutettiin virkamiehiksi.⁸⁷

Törnuddin siskojen ammateista en löydä mainintoja. Kirjailija Kaari Utrio valaisee 1800-luvun lopun säätyläistyttöjen elämää: säätyläistyttöille opetettiin heidän tuleva roolinsa pienestä pitäen – avioliitto ja äitiys olivat elämän täyttymys. Vain poikkeusyksilöt uskalsivat jättäytyä valtavirran ulkopuolelle esimerkiksi opettajiksi tai muuhun virkaan tai ammattiin. Avioliiton ja työn yhdistämistä pidettiin mahdottomana, koska vaimo oli ensisijaisesti perheen palvelija.⁸⁸ Historianopettaja ja Sibelius-lukion rehtori (emerita) Marja Laine esittää 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alussa ajattelun, että naimisiin menneen naisen tuli jättää opettajantyönsä, koska vain naimaton opettaja katsottiin sopivaksi hoitamaan opettajattaren virkaa. Laineen mukaan Ruotsin vuoden 1905 koulujärjestystä noudattanut naispuolinen opettaja oli velvollinen eroamaan virastaan jos hän meni naimisiin. Tätä samaa periaatetta noudatettiin Suomessakin tutkittaessa naispuolisten opettajien erivapausanomuksia.⁸⁹

Törnudd oli piirustuskoulun opiskelija vuosina 1877–1880, jolloin hän sai päästötodistuksen taideyhdistyksen piirustuskoulusta. Piirustuskoulun matrikkeleissa mainitaan Törnuddin nykyäänkin tunnetuiksi tovereiksi kuvataiteilijat Elin Danielson, Anna Sahlsten, Helena Schjerfbeck, Helena Westermarck ja Gösta Sundmann.⁹⁰



Piirustuskoulun vastaavana opettajana toimi taiteilija Berndt Abraham Godenhjelm (1799–1881). Taideyhdistyksen piirustuskoulun, joista toinen oli Turussa, olivat saaneet tehtäväkseen kouluttaa piirustuksenopettajia Suomen kouluihin. Tämä tehtävä ei vaikuttanut koulun opetusohjelmiin eikä metodeihin. Katsottiin, että piirustuksenopettaja tarvitsi saman koulutuksen kuin taiteilija. Opetusmenot perustuivat vanhaan akateemiseen traditioon samoin kuin Saksassa ja Ruotsissa. Ennen vuotta 1900 piirustuksenopettajaksi saattoi valmistua usealla tavalla: opetusta järjestettiin Turun maalarien ammattikunnan toimesta, Suomen taideyhdistyksen piirustuskoulussa, Aleksanterin yliopiston piirustuslaitoksella ja kansakoulunopettajaseminaareissa.⁹¹

Törnudd kirjoittaa myös opiskelleensa yksityisesti suomalaisen taiteilija Magnus Hjalmar Munsterhjelm (1940–1905) johdolla. Munsterhjelm oli 1800-luvun loppupuolen romanttista taidesuuntausta edustanut Düsseldorfissa opiskellut maisemamaalari.

Vuonna 1880 Törnudd siirtyi opiskelemaan Aleksanterin yliopistoon, nykyiseen Helsingin yliopistoon. Törnudd opiskeli piirustuksen lisäksi akateemisia perusopintoja. Hän mainitsee pedagogiikan opinnot, dialektiikan opinnot, pedagogiikan ja dialektiikan historian opinnot sekä ruotsin että suomenkielen opinnot.

Yliopiston piirustuslaitoksella opiskeltiin kuvataidetta piirustusmestari Adolf von Beckerin oppilaana.⁹² Becker on ollut Törnuddin opiskeluaikana itsekkin aktiivinen kuvantekijä. Hän on ollut myös laajasti matkustellut maailmanmies. Beckeriä kuvataan ankaraksi ja ahkeraa opiskelua painottavaksi opettajaksi. Kaikki kouluun ilmoittautuneet joutuivat keskittymään maalaamisen sijaan piirtämiseen jonkun aikaa, niin että Becker sai käsityksen oppilaan taidoista. Becker välitti Gustave Courbetin, Thomas Couturen ja Leon Bonnatin ranskalaisen varhaisrealismin oppeja ja tyyliä opetuksessaan. Maalaustaitoja harjoitettiin myöhemmin asetelmien tai elävien mallien avulla. Esimerkiksi Helene Schjerfbeckiltä ja Elin Danielsonilta on säilynyt von Beckerin ohjauksessa toteutettuja töitä, jotka osoittavat selvää opettajan vaikutusta yleistetyillä realistisilla muodoillaan ja aihevalinnoillaan.⁹³

Vuonna 1882 Törnudd auskultoi piirustuksenopettajaksi Hämeenlinnan normaalityttöseossa ja suoritti seuraavana vuonna opettajapätevyyden. Saatuaan opettajapätevyyden Törnudd työskenteli piirustuksenopettajana Mia Sahlbergin tyttökoulussa sekä Hilja Tavastsjernan tyttökoulussa Helsingissä. Näissä tyttökouluissa Törnudd opetti kuusi vuotta, 1883–89.

Törnudd opiskeli koko ajan työnsä ohella ja suoritti kaunokirjoituksen opintokokonaisuuden 1887.⁹⁴ Vuonna 1889 Törnudd sai myös valmiiksi käsityönopettajatutkinnon. Törnudd

12. Ida Godenhjelmin ja miehensä perustama ensimmäinen suomalainen tyttökoulu jatkui vuonna 1906 tyttökoulun yliopistoon johtavina jatkoloukkina ja on nykyään nimeltään Sibelius-lukio. Kuva on puoliso Bernhard Fredrik Godenhjelmin 70-vuotisjuhlista vuonna 1910.



mainitsee kuvataiteen keskusarkistosta löytyneessä ansioluettelon luonnoksessaan käsityöopettajakoulutuksensa vastaavaksi opettajaksi Ida Godenhjelmin (1837–1913). Ida Godenhjelm oli määrätietoinen naisten koulutuksen puolestapuhuja ja uranuurtaja joka perusti pientenlastenkoulun ja lastentarhan vuonna 1863. Godenhjelm välitti suomalaistaatetta ja perusti miehensä kanssa Helsinkiin ensimmäisen suomenkielisen tyttökoulun 1869. Törnudd kirjoittaa opinnostaan valtion taidemuseon kuvataiteen keskusarkistosta löytyneessä ansioluettelon luonnoksessa:⁹⁵

- 31.5.1876 saanut päästötodistuksen Tampereen ruotsalaisesta tyttökoulusta
- 1877–1880 harjoittanut opintoja taideyhdistyksen piirustuskoulussa (sekä yksityisesti Munsterhjelmin johdolla 1886–88)
- 1887 saanut todistuksen rouva M. Bährin pedagogisesta kaunokirjoituskurssista
- 28.5.1888 suorittanut piirustusopettajatutkinnon Yliopistosta professori von Beckerin luona
- 30.8.1888 suorittanut tutkinnon pedagogiikassa, dialektiikassa ynnä näitten tieteitten historiasta Yliopistossa professori Böökin luona.
- 21.9.1888 suorittanut tutkinnon ruotsin ja suomen kielessä yliopettaja Lindeqvistin luona
- 26.9.1889 suorittanut käsityöopettajattaren tutkinnon, todistus Rouva Godenhjelmillä
- 1889 opintomatka ulkomailla Saksassa ja Ranskassa (omilla varoilla)
- 1894 opintomatka Ruotsissa, Saksassa, Tanskassa, Italiassa (stipendillä)

Loppusyksyllä 1889 Törnudd matkusti Saksaan ja Ranskaan, ensimmäistä kertaa ulkomaille, opettajantyössä ansaitsemillaan rahoilla. On epäselvää kuinka pitkä Törnuddin ensimmäinen ulkomaanmatka oli, mutta hän on vielä vuonna 1891 signeerannut paikan päällä Saksassa maalatun Alppimaiseman. Tultuaan takaisin Törnudd nimitettiin Sortavalan seminaariin käsityön ja piirustuksen opettajattareksi.⁹⁶

Törnuddin valinta seminaarin käsityön ja piirustuksen opettajattaren virkaan herätti vastustusta, ja hänen valinnastaan virkaan tehtiin valitus keisarille. Valituksen tehnyt Neiti Festen yritti osoittaa, että papin tyttärenä Törnudd ei ollut voinut oppia kutomaan. Törnuddhan sai ensimmäisen vakituisen työnsä kansakoulun opettajaseminaarista, tulevien kansakoulunopettajien ohjaajana. Törnudd ei ollut kansakoulunopettaja vaan erikoistunut aineenopettaja. Törnudd korosti puolustuskirjeessään keisarille teoreettista tietämystään sekä käsityössä että piirustuksessa. Hän kirjoitti saaneensa näkemystä korkeampiin opettajanvirkoihin opintomatkoillaan ulkomailla. Kirjeessään keisarille Törnudd kirjoittaa oppineensa kutomaan toimellisessa kodissa maalla:

Mitä Neiti Festenin itselleen omistamaan suurempaan taitoon käsitöissä tulee, rohkenen nöyryimmässä alamaisuudessa vaan huomauttaa suorittaneeni kaikki armollisten määräysten vaatimukset. Kankaan kutomista toimellisessa kodissa maalla harjoitetaan ainakin sen verran, kuin sitä seminaarissakin ehditään. Ilman edellistä harjoitusta yhden kuukauden ajalla kangaskoulussakaan saavutettua taitoa ei voine varsin suureksi arvota ainakaan se, joka tämän työn laatua tuntee. Saavutettu kätevyys kansalle tärkeissä naistenkäsitöissä ja vaatteiden valmistamisessa, sekä kyky niitä otettujen mittojen mukaan omavaraisesti mallien avulla piirtämään ja leikkaamaan, ja tulevia oppilaitaan niissä johtamaan, siinä on mielestäni naisseminaarin oppilaille riittävä tehtävä, jota laveampaa alaa tavotellessa ylenmääräinen rasitus tahi puolinaisuus tärkeimmissä on helposti tarjoava. Mitä käytännöllisiin opettajanäytteisiin Jyväskylän seminaarissa tulee, tahdon vaan mainita tehtäväni piirustuksessa olleen hyvinkin yhtäläisen kuin Neiti Festenin. Minkäänmoisen kritiikin pitämiseen päätöksestä, jonka aineenopettajista ja opetuksen alalla vuosikymmeniä kokeneista henkilöistä kokoonpantu arvostelijakunta kokeistamme antoi, katson yhtä sopimattomaksi kuin tarpeettomaksi ryhtyä.⁹⁷

Vuonna 1891 29-vuotias Lilli Törnudd sai viran ja voitti Neiti Festenin valituksen. Törnuddin ensimmäinen virkatyöpaikka, johon kouluhallitus hänet lähetti, oli kaupunki Karjalassa. Olisiko Törnudd

itse esittänyt haluavansa Karjalaan – ainakin Törnuddin opiskelutoverit⁹⁸ Anna Sahlsten ja Venny Soldan-Brofelt tekivät pyhiinvaellusmatkoiksi kutsumiaan matkoja suomalaisuuden juurille Karjalaan.⁹⁹

Kun venäläinen painostus alkoi Suomessa 1890-luvulla voimistua, taiteilijat kokivat oman maan ja oman kansan uudella tavalla tärkeäksi ja kiinnostavaksi. Etenkin autonomista asemaa uhkaavaksi koettu postimanifesti nostatti Pariisissa vuosikymmenen vaihteessa oleskelleiden suomalaisten taiteilijoiden isänmaallisia tunteita. Seurauksena oli joukkopaluu kotimaahan, innostus kotimaisia aiheita ja Kalevalan syntymäalueena pidettyä Raja-Karjalaa kohtaan.¹⁰⁰ Sortavalan seminaarissa Törnuddin opettajakollega neiti Natu Piispanen erotettiin opettajantoimestaan vuonna 1905 suomenmielisyytensä takia. Kouluylhallitus oli antanut Werner Tawastjernalle tehtäväksi tarkastaa Sortavalan seminaari ja etsiä suomenmielisyyttä. Tawastjerna kritisoikin seminaaria julkisen suomalaisuuspropagandan levittämistä. Opettajakunta kiisti ylitarkastajan esittämät syytteet. Ainoa asia, jonka tarkastaja löysi todistusaineistokseen, olivat oppilaiden ainekirjoitusvihot. Piispanen oli antanut yhdeksi kirjoitusaiheeksi suomen kielen ja kirjallisuuden tunnilla Juhani Ahon lastun ”Suomen lippu”.¹⁰¹

Teoksessa ”Sortavalan Seminaari 1880–1940” ilmenee kiinnostus ja kunnioitus, jota seminaarin johtajia ja opettajia kohtaan tunnettiin. Opettajat ja johtajat ovat edustaneet myös eri yhteiskuntaluokkaa kuin opiskelijat. Kirjan toimittajat selventävät, että kansakoulunopettajiksi opiskelevat opiskelijat olivat usein kansanmiehiä tai naisia, jotka eivät olleet käyneet kotikylänsä pidemmällä. Suljetussa ja tiiviisti yhtä pitävässä seminaarissa opettajien ja johtajien sanomukset ja tekemiset muodostuivat merkittäviksi tapahtumiksi. Kymölän seminaarin muistojulkaisussa Törnuddista käytetään adjektiiveja tarmokas ja aloitukykyinen.¹⁰² Törnuddin voi kuvitella herättäneen miesopiskelijoissa kiinnostusta. Sortavalan seminaarin aikaisissa kuvissa Törnudd on pukeutunut aistikkaasti ja muodikkaasti. Opettajatar Törnudd näyttää kukoistavalta.

Iivo Härkönen muistelee Sortavalan seminaariaikojaan (1898–1899) ja kirjoittaa seminaarin naisopiskelijoiden käyttäytymisestä. Nuoret opettajaopiskelijat ovat oletetusti olleet kiinnostuneita toisistaan. Vaikuttaa siltä, että naisilla on ollut tarkkaan määritelty tapa säilyttää tulevan opettajattaren puhdas maine yhteisön silmissä mutta olla kuitenkin tekemisissä miespuolisten opiskelutovereidensa kanssa. Härkönen kuvailee toistuvaa tilannetta, jossa miesopiskelija on sopinut tapaamisen mielitettynsä kanssa puistoon ja nainen on hetken yhdessä miehen kanssa:

...kevät ouruili ja internaatin pahimmatkin karhut uskalisivat lähteä luolistaan, kovat kaulassa ja usein pitkävärtiset pieksut housunpulttien alla, - nepä hennottaret eivät näiden uljaiden miestoveriensä iloksi osanneet keksiä mielenriemastuttelua kuin tuon ainai-

sen ”mastosta pudottamisen”. Sitä oli montaa laatua, yksinkertaisesti se oli miestoverinsa jättämistä yksin kävelemään, juuri kun oli ottanut kumppaninsa kanssa askeleen tai kaksi. Jo vähän matkaa yhdessä kävelyä löytyi aina tyttökumppanille sopiva este...oli aivan kuin sovittu, että vastaan tuli joku tyttötoveri, joka asettui kolmanneksi kävelemään.¹⁰³

Nurkan takana kohtaukselle nauroivat miehen miespuoliset ystävät, ja tapaamisen sopinut mies luikki nolona tiehensä. Seminaarissa on ollut naisten ja miesten opetus eri rakennuksissa ja esimerkiksi Törnudd on opettanut vain naispuolisia opiskelijoita.¹⁰⁴

Suljetussa ja tiiviissä seminaarinopettajien yhteisössä Törnuddin on ehkä ollut mahdotonta löytää elämänkumppania, ja avioituminenhan olisi voinut jopa tarkoittaa urasta luopumista. Kasvatustieteen tutkija Tuula Hyyrö selvittää, millaisia käsityksiä opettajanroolista liittyi alakansakoulunopettajien kouluttamiseen. Opettajan tuli olla *Herran työmies*, ruumiinsa ja käytöksensä puolesta mallikansalainen, kutsumusopettaja. Koulutuksen oli vahvistettava oppilaan kutsumusta opettajantehtävään. Kansakouluseminaarit pyrkivät kasvattamaan oppilaistaan esikuvallisia opettajapersoonallisuuksia, jotka omalla olemuksellaan pystyivät puhumaan lapsille. Opettajankoulutuksen arvoratkaisut, normit ja opettajaihanne tehtiin uusille oppilaille selviksi heti heidän oppilaitokseen tultuaan. Mallikansalaista kasvattaessaan seminaarit käyttivät koeoppilaskauden lisäksi tiukkaa kuria, järjestystä ja valvontaa. Nuorten naisten siveellinen elämä oli tarkan kontrollin alasta ei vain seminaareissa vaan myös oppilaiden asunnoissa ja vapaa-ajallakin. Kansakouluseminaarit eivät olleet siten vain tiedon ja taidon jakajia, opettajan ammattitaitojen antajia vaan myös opettajapersoonallisuuden vahvoja kasvattajia. Seminaareissa pyrittiin kasvattamaan oppilaita ymmärtämään omia ongelmiaan ja omaa käyttäytymistään, jotta he opettajina olisivat voineet ymmärtää muita.¹⁰⁵

Kymölän seminaarin muistojulkaisun mukaan Lilli Törnudd oli Sortavalassa arvostettu yhteisön jäsen. Seminaarin muistojulkaisussa mainitaan seminaarin piirustusopetuksesta, että vasta Lilli Törnuddin mukana Sortavalan seminaariin tuli *tuulahdus uudenaikaisesta taiteellisiin saavutuksiin pyrkivästä piirustuksen opetuksesta*. Törnuddin järjestämissä kevätnäyttelyissä nähtiin uuden taiteeseen perustuvan suuntauksen saavutuksia.¹⁰⁶ Piirustusopettajana toimimisensa lisäksi hän johti vuodesta 1904 käsityön opettajien valmistuskursseja ja tarkasti kouluhallituksen määräämänä käsityönopettajien valmistuskurssien toimintaa. Törnudd oli Sortavalan museon johtokunnan jäsen ja Itä-Karjalan kotiteollisuusyhdistyksen johtokunnan jäsen vuosina 1909–18.¹⁰⁷

Miten Törnudd on opettanut Sortavalan seminaarissa? Vuoden 1908 Seminaarien ja kansakoulujen piirustusopetuskomitean mietinnön mukaan Törnuddin opetussuunnitelma Sortavalan naisseminaarissa on ollut vuosina 1904–06 seuraava:

1. vuosi: Vapaakädenharjoituksia Liberty Taddin mukaan. Muotohuomio esineestä, joka harjoituksen ohessa muistista piirretään konttuuripiirustuksena. Muisti ja mielikuvitustehtäviä vuorotellen edellisten kanssa. Pensseliharjoituksia.
2. vuosi: Samoja tehtäviä kuin edellisenä vuonna, tekotapa toinen: esineissä tasavärinen pinta-väritys vesivärillä tai stiliseerattu varjo. Mielikuva ja muistipiirustusta. Kompositioita edellisten harjoitusten nojalla.
3. vuosi: Kuivattuja kasveja, kompositioita, vapaasti-seisovia esineitä, muistipiirustusta.
4. vuosi: Kukkia, juurikkaita, sieniä, marjoja. Kompositioita: esineitä varjostaen.
5. vuosi: Samoja aiheita kuin edellisenä vuonna. Viivoitinpiirustusta. Kompositioita. Kipsejä.

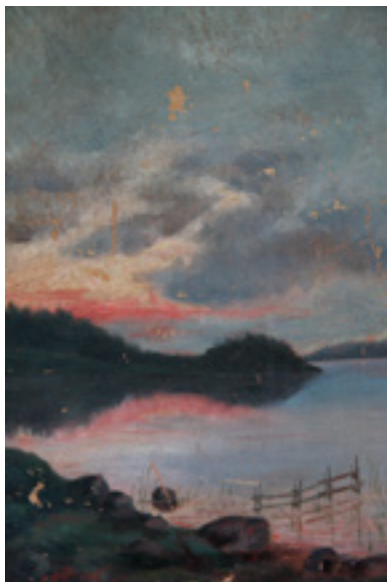
Samassa vuoden 1907 piirustusopetuskomitean toimintaan perustuvassa raportissa, jonka tekijöistä yksi on Törnudd, kiinnitetään huomiota Suomen suuriruhtinaskunnan miesseminaarien opetukseen ja kritisoidaan kaavamaista ja mielikuvituksetonta opetusta niissä. Miesseminaarien piirustusnäytteissä on kuvia, esimerkiksi ornamentti-aiheita, jotka on tehty viivoitinta käyttäen. Komiteamietinnössä moititaan miesseminaarin oppilastöitä. Tulokset kuvataan elottomiksi ja kankeiksi sekä värittömiksi. Komiteamietinnössä kirjoittajaa ei henkilöidä, mutta Törnudd on matkakertomuksensa mukaan käynyt samana vuonna Saksassa tutustumassa miesseminaarin työskentelyyn. Törnudd kirjoittaa käynnistään kesällä 1909 miesseminaarissa Saksassa:

Menin kulttuuriministeriöön saadakseni käydä Dresdenin miesopettajaseminaarissa, tahdoin kuuntelemaan Professori Elssneriä. Olin täten saanut kovan päähkinän purrakseni sillä siellä ei koskaan ole nainen hospiteerannut. Miettimisen jälkeen pääsin kun pääsinkin kuulemaan Elssneriä. Eräs seminaariluokka maalasi vihkoon syreenin-kukkia vasissa akvarellivärillä. Professori esitti huomioita taka-alan ja edessä sijaitsevan ryhmän vuoro-vaikutuksesta, värien sopivaisuudesta vastakkaisuudesta, varjojen ja valojen muodosta ja valööreistä sekä värien muuttuvaisuudesta ulkonevissa osoissa valon niitten lä-

piloistaessa, sekä lämpöisten että kylmien värien vaikutuksesta perspektiivisten ilmiöiden aikaansaamiseksi. Sen jälkeen oppilaat rohkeasti kävivät töihin, sillä professori ei koskaan anna oppilaan suorittaa samaa tehtävää enempää kuin 2 tuntia. Toisessa luokassa professori ensin maalasi luokan eteen staffille asetetulle isolle paperille kukkaoksan ja ehdotti sitten miehille tehtäväksi helluntaikortin tekemisen. Ei löydy monta opettajaa jota jännitetyllä mielenkiinnolla jaksaa kuulla 5–6 tuntia peräkkäin. Professori Elssner on kuin kuningas valtakunnassaan ja alamaiset suorittavat päättäväisesti ja järkipäisesti tehtävänsä.¹⁰⁸

Vuonna 1897 Törnudd sai virkavapaata päästäkseen matkustamaan Ruotsiin, Saksaan, Sveitsiin ja Italiaan. Vuonna 1898, heti matkan jälkeen, Törnuddin isä kuoli. Isä oli toiminut kuolemaansa asti Lapuan rovastina ja vielä 73-vuotiaana isä edusti valtiopäivillä pappissäätystä. Lilli Törnuddin äidin kuolinpaikaksi mainitaan Sortavala. Olisiko Lilli ottanut äitinsä kanssaan asumaan? Myös Lilli Törnuddin nuoremmat sisarukset ovat isän kuoleman jälkeen siirtyneet Sortavalan seudulle. Sortavalassa opettaessaan, vuonna 1904, Törnudd pyydettiin mukaan komiteaan, jonka tuli tehdä ehdotus piirustuksen opetuksen järjestämiseksi kansakouluissa. Vuonna 1911 Törnudd oli mukana samanlaisessa käsityön opetusta suunnittelevassa komiteassa ja vuonna 1906 hän oli mukana perustamassa Piirustusopettajayhdistystä Helsingissä.

Lilli Törnudd on ollut 43-vuotias, kun Suomen naiset ja miehet ovat saaneet samaan aikaan äänioikeuden. Taidehistorian tutkija Anna



13.
Lilli
Törnuddin
luultavasti
Sortavalassa,
Laatokan
rannalla
maalaama
öljyvärityö.

Kortelainen kirjoittaa teoksessaan ”Eri kivaa! Onerva - kaupungin naiset 1910” kaupungistumisesta Helsingissä ja kertoo naisten laajenevasta elinpiiristä. Äänioikeuden saamisen innostamina suomalaiset naiset matkustivat yksinään ja loivat ”sisarverkostoja”.¹⁰⁹ Törnuddin sisarverkosto syntyi jo piirustuskouluvuosina Törnuddin jäätyä 15-vuotiaana opiskelemaan yksin uuteen kaupunkiin. Myös Törnuddin taidehistorianopetuksen ohjekirja aikaansaa mielikuvan keskenään toimivien naisten maailmasta Törnuddin kirjoittaessa *maassa ahertavista siskoista, joille aamuruskoa esittävä nainen tuo ilon, huolen ja surun viestejä, herättäen heissä salaperäistä vastakaikua viattoman kauneutensa kautta, Törnuddin tulkitsessa Edvard Burne-Jonesin teosta “Aurora” (1896).*¹¹⁰

Sortavalan seminaarin muistojulkaisussa kuvataan vuosia 1917–1918 ja kerrotaan kaaoksesta, joka opettajakoulutusseminaarissa syntyi kansalaissodan takia. Ruoka loppui ja opettajat joutuivat lähtemään pois. Törnudd suuntasi Helsinkiin.

1918 Lilli Törnudd nimitettiin Helsingissä kouluhallituksen piirustuksen ja tyttöjen käsitöiden tarkastajaksi. Tätä virkaa hän hoiti syksyyn 1927.¹¹¹ Rauman seminaarin musiikinopettajana vaikuttanut veli Aksel Törnudd muutti myös Helsinkiin. Hänet nimitettiin vuonna 1919 laulunopetuksen eli musiikinopetuksen tarkastajaksi.¹¹²

Törnudd kirjoittaa tarkastuskertomuksessaan Helsingissä 14.4.1922, että hän on tähän päivämäärään mennessä tarkastanut 47 koulua, joista 8 on ollut ruotsinkielisiä. Törnudd kirjoittaa kentän tilanteen olevan huono, pätemättömiä opettajia on piirustuksenopettajista suurin osa tai sitten piirustusopettajat ovat tietämättömiä uusista taidekasvatuksen työtavoista ja mahdollisuuksista. Törnudd selvittää antaneensa kouluissa näytetunteja tilanteen parantamiseksi. Törnudd kertoo, että kouluissa on kuvaanto-opinnoissa tehty enimmäkseen muovailua, *modellering*, mutta hän haluaa painottaa, että koulun kuvaanto-opetuksen tärkeimpänä tarkoituksena on kasvattaa taidetunnetta *konstkänslan* ja opettaa taiteellista kuvaamista *konstnärlig tecning*.¹¹³

1920-luvun kouluhallituksen tarkastuskertomuksissa on huomautuksia, jotka viittaavat opetuksen uudistamisen tavoitteisiin. Koulutarkastajat eivät enää raportoi viranomaisille väärin ajatusten, kuten suomalaisuusaatteiden, opettamisesta.¹¹⁴

Tarkastuskertomusten mukaan opettajille on huomautettu 1920-luvulla, että heidän olisi noudatettava vilkkaampaa kyselytapaa tai harrastettava kaavamaistakin reippautta, kun pyritään virkeän tahdin opetukseen. Tarkastajat havainnoivat, istuuko opettaja koko ajan unisena kateederissa, puhuuko opettaja kyllin selvällä äänellä ja onko hän olemukseltaan reipas ja iloinen? Tarkastajat antoivat lisäksi useissa yhteyksissä opettajille ohjeeksi keksivän metodin käytön tai voimakkaan, ystävällisen suggestiivisuuden ja iloisen energisyyden, joiden tuli sävyttää tunnelmaa oppitunnilla. Tarkastajat painottivat myös sitä, että liiallinen rankaiseminen osoittaa joko huonoa kurinpitokykyä tai taipumusta henkiseen räökkäämiseen.¹¹⁵

Samaan aikaan kun tarkastajantoimi alkoi, pyydettiin Törnudd Taideteollisuuskeskuskoulun piirustusopettajaosaston metodiikan opettajaksi. Myöhemmin tehtävään liitettiin myös kaudonkirjoituksen metodiikan opetus ja opetusharjoittelun johto. Törnudd opetti piirustuksen opetuksen metodiikkaa myös yliopistollisilla jatkokursseilla.¹¹⁶

Piirustusopetuksen metodiikan opettamisen yhteydessä syntyneet huomioidut Törnudd kirjoitti kirjaksi ollessaan viimeisiä vuosiaan virassa Taideteollisuuskeskuskoulun piirustuksenopettajaosaston metodiikan opettajana. Törnudd vastasi piirustuksen-opettajien metodiikan opettamisesta vuosina 1918–1929.¹¹⁷

Törnudd aloitti opettamisen Ateneumin rakennuksessa sijaitsevassa Taideteollisuuskeskuskoulussa vuonna 1918. Koulun vuosikertomuksessa 1917–1918 rehtori kirjoittaa sisällissodan tapahtumista todeten, että koulu ei voinut toimia enää kevätlukukaudella, sillä toukokuun puolivälissä valkoiset joukko-osastot majoittuvat pitkäksi aikaa Ateneumiin. Vuosikertomuksen mukaan lukuvuonna 1919–1920 työrauha palasi ja opetustyö jatkui.¹¹⁸

Törnuddin jälkeinen aika Taideteollisuuskeskuskoulussa on ollut konservatiivisempaa kuin Törnuddin vaikutusaika 1918–1929. Historiantutkija Ilkka Huovio kuvaa Taideteollisuuskeskuskoulun 1930-lukua pohtien taideteollisuutta koskettaneen saman paradoksaalisen ilmiön kuin kirjallisuutta. Itsenäistyttyään Suomi loittoni kauemmaksi muusta Euroopasta. Ruotsinkielisen sivistyneistön oli helpompi pitää yhteyksiä Pohjoismaihin, mutta suomenkielisten yhteydet olivat vähäisempiä ja pinnallisempia kuin vuosisadan alussa. Yltyvä kielitaistelu etäännytti Suomea 1930-luvulla Skandinavian maista. 1920-luvun lopussa lapuanliikkeen ja pulavuosien aikana ilmapiiri taideteollisuudessa muuttui nationalistisemmaksi. Vähensihän pula-aika osaltaan myös alan tuotantoa ja menekkiä. Oli varmint seuralla kristillis-isänmaallisia perinteitä – uuteen oli koulutuksessa tartuttava varoen.¹¹⁹

14.
Törnudd
opettaa
Ateneumissa,
vuonna 1925.
hevosen
piirtämistä.



Taideteollisuuskeskuskoulun vuosikertomuksessa Törnudd selvittää mitä 1. ja 2. vuosikurssin piirustusopettajakokelaat opiskelevat:

1. Vuosikurssi:

Kuvaanto-opetuksen tarkoitus. Oppilas ja opettaja opetustilanteessa. Kuvaanto-opetuksesta: käden harjoitus, näkeminen, piirustusaiheet, opetusohjelman kokoonpano, opetusmenettely

2. Vuosikurssi:

Luokkaopetus, täytetyöt, kardinaalivirheet työssä, niiden syyt ja välttämistavat, työn korjaus, järjestys ja kurinpito, kuvittava työ, muovailu, paperileikkaustyö, muistipiirustus, a tempo-piirustus, piirustus, sommittelu, tyyppi-piirustus, sivellintyö, värien käyttö, valokuvausta käsittelevä isofoti-oppi¹²⁰. Elävän mallin käsittely: kasvi, eläin, ihminen.¹²¹

Edellä esitetyt vuosikertomuksen tiedot metodiikan opetuksesta osoittavat, että 1. vuosikurssin metodiikka sisälsi yleisen osan opetuksesta ja perehdytti opiskelijat tulevan ammattinsa perusasioihin. Toisella vuosikurssilla opiskeltiin pääosin yksityiskohtaisia menetelytapoja eri tyyppiset tehtävät lähtökohtana.

Vuosikertomuksien mukaan opetusharjoittelu tapahtui Taide-teollisuuskeskuskoulun yhteyteen perustetuilla harjoitusluokilla, joihin oppilaat oli kerätty osaksi suomalaisesta tyttökoulusta ja osaksi kaupungin ruotsalaisista kansakouluista. Harjoittelu tapahtui kolmella eri luokka-asteella. Periaatteena oli, että metodiikan opettaja, joka oli samalla ohjaava opettaja, antoi ensin muutaman harjoitustunnin, minkä jälkeen opiskelijat saivat yksitellen pitää harjoitustuntinsa ennakolta laaditun ja opettajan hyväksymän ohjelman mukaan.

Vuonna 1918–1919 Törnuddin antamat harjoitustuntien aiheet olivat seuraavat: I luokalla opetusharjoittelija teetti oppilailla ympyrä-, muna-, soikio-, aalto- ja spiraalimuodon harjoituksia ja piirretti esineitä jotka voitiin johtaa kyseisistä perusmuodoista.

II luokalla opetusharjoittelija opetti eläin kuvitusta. Eläin kuva sovitettiin toimintaan piirittämällä kuvia kalastuksesta. Esineiden kuvaamista harjoitettiin piirittämällä savituoppeja, kukka-astioita ja useiden kirjekuorien ryhmää. Esinekuvaantoa sovitettiin toimintaan piirittämällä postinkantaja työssään. Piirrettiin mansikoita ja ämpäreitä, edeltäviä käytettiin kuvassa lasten hiekkaleikeistä. Harjoittelija piirretti jauhovakkoja ja pajunoksia, kuvitustehtävä toteutettiin paperinrevintätyönä.

Myös lehtimuotoja on piirätetty, poppelinlehti mainitaan vuosikertomuksessa. III luokalla opetusharjoittelija on opettanut perspektiivistä kuvaamista aiheenaan laatikot. Tyypipiirustusta on harjoitettu laatikon, tynnyrin ja kärryjen kuvaamisen avulla. Kahvimylly on ollut

pikapiirtämisen mallina. Kahvimylly on sovitettu osaksi sommitelmaa maalaamalla kahvia juovia mummoja. Opetusharjoittelijat ovat tämän lisäksi opettaneet luonnon kuvaamista aiheinaan perhoset, pajunoksat ja linnut. Perspektiiviä on harjoiteltu myös sisätiloissa ja on kuvattu erilaisia interiöörejä.^{1 2 2}

Muistokirjoituksessa Stylus-lehdessä todetaan, että Törnudd seurasi kuolemaansa saakka valppaasti kansainvälisiä uusia ajatuksia, sekä mainitaan hänen maalaustaiteen harjoittamisensa. Lilli Törnuddin tekemä muotokuva veljestään Akselista on arkistonhoitajan mukaan Rauman opettajakoulutuslaitoksen arkistossa. ”Ampialan navetta”-niminen öljyväretyö on seinälläni Törnuddin sukulaisen Tiina Södermanin ansiosta. Olen myös nähnyt Törnuddin öljyväri- ja vesiväritöitä, muunmuassa lumihuippuista vuoristoa esittävän romanttisen luontokuvan. Ateneumin piirustus-kokoelmista Lilli Törnuddin piirustukset on arkistonhoitajan mukaan varastettu. Ateneumin arkistossa on vain Törnuddin luonnoksia tauluiksi. Lilli Törnuddin teoksia saattaa löytyä muistokirjoituksesta päätellen lisää.

Piirustusopettajien lehden Styluksen muistojulkaisussa Törnuddia muistetaan erityisellä kiitollisuudella:

...Törnuddin julkaisut osoittivat, kuinka valppaasti hän aina kuolemaansa saakka pystyi seuraamaan vanhoissa ja uusissa sivistysmaissa havaittavia uudistusvirtauksia, ja mitenkä hän suorastaan intomielisellä nuoruudella ryhtyi niitä soveltamaan kotoisiin oloihimme. Tässä olivat hänen lukuisat ulkomaanmatkansa kielitaitonsa ja monipuolinen sivistyneisyytensä hänelle suureksi avuksi. Ja kun niihin liittyi poikkeuksellinen tarmo, rakkaus aineisiinsa ja lapsiin, monipuolinen taiteellisuus sekä suuret opettajanlahjat ja laajalle vaikuttava virka-asema, tuli hän Suomen koulun taide- ja taitoaineiden opetukselle merkitsemään enemmän kuin kukaan muu ennen häntä. Tarkastaja Törnuddia - arvokasta esikuvaa siinäkin että hän kaiken muun toimintansa ohella aina ehti harjoittaa maalaustakin ja siten estää omakohtaista luovaa kykyään taantumasta - muistelevat hänen omaistensa, virkatoveriensä ja tuhansiin nousevan oppilasjoukkonsa ohella erityisellä kiitollisuudella, kunnioituksella ja kaipauksella maamme piirustuksenopettajat ja Suomen Piirustuksenopettajayhdistys.^{1 2 3}

Tutkimuksen perusteet

METODOLOGISET PERUSTEET

Tutkimukseni lähestymistapa on fenomenologinen. Termi ”fenomenologia” on johdettu kreikan sanoista *phainomenon*, ”ilmenevä, ilmiö”, ja *logos*, ”järki, käsitteellisyys, puhe, oppi”, ja tarkoittaa siis kirjaimellisesti oppia ilmenevästä. Fenomenologia on tutkimusta ilmiöistä, jotka ovat ihmisten maailmassa saamia kokemuksia tai käsityksiä, joita he merkityksinä jakavat toisten kanssa. Jakaminen tapahtuu myös kirjojen välityksellä.^{1 2 4}

Lilli Törnudd toimi ”piirustusopetuksen ilmiön” kanssa: hän kirjoitti siitä ohjekirjoja tuleville ja kentällä jo työskenteleville piirustusopettajille. Fenomenologisessa tutkimuslähestymistavassa ajatellaan Törnuddin tehneen ”piirustusopetuksen ilmiöstä” selontekoja käsityksinä, jotta muut ymmärtäisivät sen merkityksinä, joita voisivat kehittää edelleen ja palauttaa takaisin koettaviksi ilmiöiksi kuten piirustusopetuksen oppitunneiksi.

Fenomenologinen lähestymistapa vaikuttaa tutkimuksessani siihen, mitä tutkin, minkälaisia kysymyksiä kysyn ja kuinka aineistoani tulkitsen. Lähestymistapana fenomenologia ymmärretään tavallisesti kritiikkinä tutkimukselle, joka perustuu positivistiseen tieteenfilosofiaan.^{1 2 5} Tässä tutkimuksessa fenomenologinen paradigma ilmenee tutkijan persoonan läsnäolona tutkimuksessa, sillä fenomenologiasa ymmärretään tutkimuksen muodostuvan tutkijan ja tutkimuskohteen suhteessa.^{1 2 6} Fenomenologisessa tutkimusotteessa yksilöllisyys on tavoiteltavaa: näkökulmastani Törnuddin metodiikasta löytyy juuri minun kokemukseeni pohjaavia asioita. Tutkimukseni tuloksena syntyneet

luokat eivät kuitenkaan ole Törnuddin metodiikassa ilmeisiä, vaan olen koulumaailman ja eri taidekasvatuksen oppiainekulttuurien tuntemukseen perustuvalla tulkinnallani nostanut ne esiin.

Fenomenologinen lähestymistapa mahdollistaa vaikeasti ”luonnontieteen mittareilla” mitattavissa olevien ilmiöiden kuten taiteen, taidekasvatuksen tai taidetunteen tutkimisen. Kysyn myös Törnuddin ihmiskäsitystä. Tämäkin kysymys on fenomenologiselle lähestymistavalle kohdallinen. Selvitän millainen Törnuddin maailma on ja millaisiksi maailman osasiksi hän oppilaita kasvattaa.^{1 27}

Fenomenologiassa on useita suuntauksia, mutta yksimielisesti ajatellaan filosofi Edmund Husserlin (1859–1938) olleen fenomenologisen liikkeen perustaja. Husserlin kirjoitukset ovat osoittautuneet hedelmällisiksi lähtökohdiksi monenlaisille tulkinnoille ja kehittelyille. Husserl otaksui, että kaikki tieto perustuu kokemukseen, joten todellista maailmaa on tutkittava kokemusten tai käsitysten kautta. Husserlin transsendentaalisessa fenomenologiassa ollaan kiinnostuneita ulkoisen maailman rakentumisesta ihmisen tietoisuudessa.^{1 28}

Ymmärrän Husserlin transsendentaalisen fenomenologian tarvoittavan, että yksittäisen ihmisen käsityksissä ilmenee maailma, kuten peilin sirpaleessa heijastuu sama asia kuin koko peilissä. Peilin sirpale on myös peili, eli ihminen on osana maailmaansa koko maailmansa. Tähän tulkintaan Husserlin transsendenttisesta fenomenologiasta pohjautuen tutkiessani Lilli Törnuddin käsityksiä voin saada selville Törnuddin taidekasvatuksen maailman, voin ymmärtää Törnuddin käsitykset kertomukseksi koko Törnuddin elämismaailman suomalaisesta taidekasvatuksen maailmasta.

Taidekasvatuksen tutkimuksen professori, filosofi Juha Varto toteaa artikkelissa ”Miksi miettiä metodologioita”^{1 29}, ettei kvalitatiivisessä tutkimuksessa, kuten fenomenologisessa tutkimuksessa, kannata ottaa menetelmäoppaasta suoraan metodia, koska menetelmäoppaat ovat tekstikokoelmia, joihin on kerätty aikaisemmissa tutkimuksissa toimiviksi havaittuja menetelmällisiä kulkua, jotka useinkin on oival-

15.
Alma
Lillin
oppilaana.



lettu menetelmiksi vasta jälkikäteen. Tutkimus on aina avoin yllätyksille, ja vain ollessaan avoin se voi tuottaa tulokseksi tärkeitä ajatuksia.¹³⁰ Kreikan kielen sana *methodos* tarkoittaakin tietä ja monikossa teitä. Päämetodinani on ilmiön ymmärtäminen. Tässä ymmärtäminen ei tarkoita jonkinlaista Törnuddin tekstin hyväksymistä, vaan se tarkoittaa metodia, jonka avulla syvennän vähitellen ymmärrystäni taiteille yhteisen taidekasvatuksen ilmiöstä. Ymmärtämisessäni on erilaisia teitä. Minun käyttämiäni ja kehittämiäni tutkimisen teitä ovat olleet **outouttaminen**, **systemaattinen analyysi** ja **hermeneuttinen empatia**. Näitä eri polkuja yhdistää sama päämäärä: Törnuddin taidekasvatustekstin ymmärryksen lisääminen.

Outouttaminen: Tanssipedagogi Kirsi Heimonen esittelee outouttamisen tutkimusmenetelmää tanssitaiteen tutkimuksessaan. Heimosen tutkimuksessa outouttaminen on hänelle itselleen tutun tanssitaiteen opettamista toisesta kulttuurista kuin Heimonen tuleville ei-tanssijoille.¹³¹ Outouttamisen käsite on peräisin feministisestä tutkimuksesta, myös nyrjäyttäminen-sanaa on käytetty samassa merkityksessä.¹³² Outouttaminen liittyy dekonstruktioon ja jälkistrukturalistiseen lukutapaan. Sama tehdään osittain erilaiseksi ja tuttu vieraaksi, kun kohde nähdään uutena ja outona ja se menettää ongelmattomuutensa.¹³³

Miten ja mitä minä outoutan? Käytän Törnuddin metodiikkaa omaan ”luonnolliseen” opetusajatteluuni tunkeutuvana outouttavana kiilana. Sadan vuoden takainen aika on minulle jo hyvin vierasta. Myös Lilli Törnuddin henkilö on tutkimuksessani ”tutkimusväline”. Tutustuminen Törnuddin henkilöhistoriaan, kirjoituksiin ja aika-kauteen on ollut minulle matka toiseen kulttuuriin. Olen herkistynyt havainnoimaan sadan vuoden takaisia asioita helsinkiläisessä ympäristössäni: olen tiedostamattomasti valinnut katsottavakseni elokuvia, jotka kertovat aikakaudesta, jolloin Törnudd eli, tai olen mennyt taidenäyttelyihin ja valinnut kuunneltavakseni musiikkia, jotka on tehty aikakaudella, jolloin Lilli Törnudd vaikutti.

Hetken musiikkitiedettä Helsingin yliopistossa opiskellessani minulla oli kokemus liian tuttuuden ongelmallisuudesta. Johdantokurssin tehtävänantona oli kirjoittaa etnografian tavoin kirjoitelma jostain musiikkikulttuurista. Kirjoitin käynnistäni radion sinfoniaorkesterin konsertissa, mutta arvioinnistani tuli tavanomainen ja banaali verrattuani sitä muiden kurssilaisten esityksiin. Muut olivat menneet itselleen uusiin tilanteisiin. En itse nähnyt sinfoniaorkesterin esityksessä ja siihen liittyvissä kuuntelijakäytänteissä mitään kiinnostavaa tilanteen tuttuuden takia. Jussi Himanka kirjoittaa tällaisesta luonnollisen asenteen harhasta toimittamansa Husserlin ”Fenomenologian idea” kirjan uudistetun painoksen (2009) esipuheessa. Hän kirjoittaa siitä, miten arkimaailma ja fenomenologia eroavat toisistaan. Tieteen näkökulman kokonaisuus, maailma, on myös arkipäiväisessä ajattelussa. Maailma toimii siinä käsitteenä, joka estää meidät hämmästelemästä arkipäiväisen kokemuksem-

me outouksia, jotka saattaisivat johtaa filosofiseen ihmettelyyn. Näin ei kuitenkaan ole ollut aina. Lapsuudessamme olemme ensi kertaa käsitäneet meille ilmenevän olevaksi ja olemme vaivalla muodostaneet ilmiöstä käsityksen. Lapsi edistyy, mutta käytännöllisen edistyksen myötä esineet hahmottuvat oleviksi hyvin helposti ja lähes huomaamatta, joten tietoisuus subjektiviteetin toiminnasta laskee. Kun totumme suorittamaan jotakin – kulkemaan samaa reittiä – emme lopulta huomaa tekevämme sitä. Tätä jokaisessa tiedostuksessa mukana olevaa maailmaan uskomista Husserl kutsuu luonnolliseksi asenteeksi. Luonnollisen asenteen kirous haittaa olemusten tavoittamista ja estää meitä näkemästä. Husserlilaisessa mielessä se tuottaa sokeaksi tekeviä ennakkoluuloja.¹³⁴ Husserlin fenomenologialle on keskeistä yrittää irrottautua tästä luonnollisesta asenteesta.

Kuvataiteilija Tarja Pitkänen-Walter kirjoittaa taiteellisesta työprosessista samassa merkityksessä kuin Himanka edellä Husserlin fenomenologiasta. Fenomenologinen tutkimusasenne ja taiteen tekeminen ovat sukulaisia. Pitkänen-Walter toteaa ihmisten usein mieltävän mielikuviinsa ja toteaa niiden myös ohjaavan ihmisten valintoja. Mielikuvat jotka eniten muistuttavat omiamme, vaikuttavat oikeimmilta. Taiteen tehtävänä hän näkee ennakkomielikuvan rikkomisen.¹³⁵

Sibelius-Akatemiassa tekemässäni musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkimuksessa käytin etnografisia tutkimusmenetelmiä¹³⁶ ja totuin käyttämään etnografisen tutkimuksen kieltä. Kasvatustieteen tutkija Eija Syrjäläinen ohjaajanani oli menetelmän asiantuntija ja hänen kouluetnografinen tutkimuksensa¹³⁷ oli tärkeä vaikuttajani. Myös etnografisen tutkimuksen perinteeseen kuuluu ajatus tutkijasta vieraillemassa itselleen oudossa paikassa. Etnografisen tutkimustavan opittuani tutkijuus jäi osaksi opettajuuttani, reflektoitavaksi opettajuudeksi. Aloittaessani opintoja uudelleen vuonna 1995 huomasin katselevani uutta oppiainekulttuuria kulttuuriantropologin silmin – katselin kuvataiteen kulttuuria musiikkikasvattajana eli toisena, outona. Tätä tutkimusta tehdessä olen uudistanut silloisen näkökulman tai tulokulman taidekasvatukseen, olen tutkinut kuvataidekasvatuksen oppiainekulttuurin käytänteitä musiikkikasvattajana. Minulle on muodostunut tietenkin myös kuvataidekasvattajan ammattirooli: olen mukana kuvataidekasvatuksen diskurssissa ja diskurssissa, mutta tutkiessani musiikkikasvattajan näkökulmaa auttaa minua. Musiikkikasvattajan näkökulmasta katsoessani vertailen musiikkikasvatuksen ja kuvataidekasvatuksen sekä musiikin ja kuvataiteen ilmiöitä. Musiikin perusparametrien tietämys on auttanut minua löytämään Törnuddin kuvataidekasvatuksen opetusohjeista teoreettisia rakenteita, jotka voidaan taas palauttaa kuvataideopetuksen ilmiöiksi.

Systemaattinen analyysi: Tekstiä analysoidessani apunani on ollut systemaattinen analyysi. Raamattuanalyysin perinteessä hermeneuttista prosessia on kutsuttu systemaattiseksi analyysiksi. Systemaattinen analyysi on kokoelma erilaisia tekstianalyttisiä mene-

telmiä, joiden avulla pyritään selvittämään tekstin sisäinen maailma, kuten käsitteet, väitteet, argumentaatio ja edellytykset, sekä esittämään tulokset loogisesti järjestettynä kokonaisuutena.¹³⁸

Systemaattinen analyysi auttoi fenomenologista, käsityksiä tarkastelevaa, tutkimustani kokoamaan Törnuddin ”Kuvaanto-opetuksen metodiikan” tekstissä ilmenevistä käsityksistä käsityskimppuja, joiden avulla sain esiteltä Törnuddin taidekasvatuksen latenteja merkityksiä. Lajittelin löytämiäni taiteille yhteiseen työskentelyyn liittyviä ajatuskokonaisuuksia ja ryhmittelin niitä laajemmiksi merkityskategorioiksi. Ensimmäinen luokittelu tuotti 10 taidekasvatukseen liittyvää opetusohjekokonaisuutta. Näistä kymmenestä opetusohjekokonaisuudesta pelkistyi neljä luokkaa, joihin Törnuddin taidekasvatus redusoituu.

Nimitys systemaattinen analyysi viittaa tutkimustyöskentelyn kahteen perustehtävään, analyyttiseen ja synteettiseen. Analyyttisellä tehtävällä tarkoitetaan jo olemassa olevan ajatuslähtökohdan esimerkiksi jonkun ajattelijan kirjoittamaan kirjaan sisältyvien käsitteiden eli hänen ajattelusysteeminsä erittelyä. Synteettisellä tehtävällä tarkoitetaan uuden käsitteen, ajatuksen tai ajatusrakennelman kokoavaa luomista. Systemaattisuus edellyttää kokonaisuutta: systeemiä tai ajatusjärjestelmää. Systeemin ei tarvitse olla loogisesti johdonmukainen. Pelkästä sisällönanalysistä systemaattisen analyysin erottaa tunkeutuminen kielellisen ilmaisun esittämään ajatusmaailmaan. *Analyysi on ajatuksen keinoin tapahtuvaa retkeilyä systeemin muodostamassa maailmassa.*¹³⁹

Edellä mainitut kirjoittajat selvittävät systemaattisen analyysin ja historiallisen tutkimuksen eroa esimerkiksi Platonin ”Valtio”-teoksen tutkimisesta. Kun tutkimuksen kohteina ovat dokumentin sisällön merkitykset tulkinnallisena kokonaisuutena ja tekstin osien ja kuvien suhde kokonaisuuteen, ei ensisijaisesti se historiallinen tapahtumasarja jonka tuotosta tutkittava aineisto on, Platonin ”Valtio”-teoksen kasvatustaiteita voidaan tulkita systemaattisesti sellaisinaan eräänä kasvatusteorian, ajattelematta niitä osaksi Syrakusassa 360-luvulla eKr. toteutettavaksi suunniteltua valtiojärjestelmää.¹⁴⁰ Samasta asiasta muistuttaa myös kulttuurintutkija Pertti Alasuutari ”Laadullisen tutkimuksen oppaassaan”, tutkijan on ymmärrettävä, tutkiiko hän käsitteellisen vai reaalimaailman ilmiöitä.¹⁴¹ Lilli Törnuddin tekstejä tutkivaan tutkimukseeni tämä lähtökohta vaikuttaa niin että en tutki Törnuddin opetusohjeita reaalina ja historiallisina vaan käsitteellisenä ilmiönä, en selvittä lähdekriittisesti onko Törnudd ymmärtänyt ”oikein” muilta taidekasvattajilta omaksumansa ja edelleenkehittämiensä taidekasvatuksen toimintatavat, vaan operoin Lilli Törnuddin tekstien muodostamassa käsitteellisessä maailmassa jossa ilmenevät käsitteet ovat lähtökohtaisesti tosia.

Systemaattisessa analyysissä oleellista on analysoitavan tekstin erilaisten teemojen, vivahteiden ja ristiriitaisuuksien sekä ilmaisuun sisältyvän symboliikan ja piilomerkityksien selventäminen. Sisällöstä

kohotetaan esiin käsitteitä tai aihekokonaisuuksia, jotka asettavat tekstistä esitetyt käsitykset uuteen valoon. Tavoitteena systemaattisessa analyysissä on saada selville tutkittavassa ilmiössä vaikuttavat perustekijät ja niiden keskinäinen vuorovaikutus. Kun analyysi on tavoittanut pienimmätkin yksityiskohdat syineen ja vaikuttimineen, on tehtävänä löytää yleiset periaatteet, jotka kykenevät selittämään kyseisen ilmiön ja liittämään sen laajempiin yhteyksiin.^{1 4 2}

Systemattista analyysia kutsutaan myös immanenttiseksi, sillä siinä pitäydytään tutkittavan tekstin omaan käsitteistöön sekä analyysissä että mahdollisessa rekonstruktiossa: tekstiä tulkitaan sisältäpäin siten, että väittämät, käsitteet ja käsittekonstruktiot nostetaan vain tutkittavasta tekstistä - ei tekstin ulkopuolelta.^{1 4 3} Käytännössä tämä tarkoittaa, että aineistoa ei voida tulkita ja selittää muilla jo olemassa olevilla teorioilla.^{1 4 4} Törnuddin ”Metodiikan” analyysissäni en tukeudu teoriaan vaan luokittelu syntyy tekstin ymmärtämisen avulla Törnuddin kirjoituksia omasta tutkijanlähtökohdastani lukien. Joillekin käsiteluokille olen antanut uuden nimen, jota Törnudd ei käytä, mutta uusi nimi selventää Törnuddin opetusohjeiden tarkoitusta, sen piilomerkitystä, jonka olen tutkimuksellani nostanut esiin. Tällainen käsite on esimerkiksi affekti.

Hermeneuttinen empatia: Hermeneuttista empatiaa voisi nimittää myös kokemukselliseksi tutkimukseksi. Harjoitin tutkimusmenetelmänäni hermeneuttista empatiaa Lilli Törnuddia kohtaan. Tämä ei tarkoittanut pelkästään hyväksyvää ymmärtämistä vaan tutkimusprosessissani tunsin vaihtelevia tunteita: epäluuloa, sääliä, ylpeyttä ja ihailua kirjoituksista tulkinnassani rekonstruoituvaa Törnuddin henkilöahmoa ja Törnuddin ajatusmaailmaa kohtaan.

Pirkko Anttila, käsityötutkimuksen professori (emerita), kirjoittaa empatiasta hermeneuttisen tieteenperinteen yhteydessä. Anttilan mukaan empatia on elementti, jonka tutkija tuo väistämättä hermeneuttiseen analyysiin. On voitava mielikuvituksen, kokeilemisen ja intuition keinoin asettautua tekstin tai kuvataiteen teoksen tai artefaktin tuottajan asemaan voidakseen selvemmin ymmärtää ja tulki-

16.

Tutkija esittää

Lilli

Törnuddia

taidekasvatuksen

tutkijoiden

Cavic-verkoston

tapaamisessa

Sagadin

kartanossa Virossa

syksyllä 2012.



ta tutkimuskohteen luonnetta. Anttila määrittelee hermeneuttisesti suuntautuneen tutkijan työskentelyn vuoropuheluksi, jossa tutki- ja suhteuttaa aineistoon omat merkityshdotuksensa ja korjaa niitä, mikäli teksti niin vaatii. Anttila määrittelee tunteiden olevan hermeneuttisessa tutkimuksessa tiedon välittäjän tehtävässä, sillä tunteiden avulla saadaan sellaista tietoa todellisuudesta, jota järki ei tuota. Tunteet antavat mahdollisuuden asioiden yhdistelylle. Anttila muistuttaa, että suomenkielinen sana *tunne* on alkuperältään sama kuin tuntea, tunnistaa ja tunnustella.¹⁴⁵

Artikkelissaan ”Ennakkositoutumuksista ymmärtämiseen”¹⁴⁶ historiantutkija Tiina Kinnunen selvittää, miten historioitsijakin tekee tulkintojaan omasta ajastaan käsin ja miten tutkimusajankohdan tieteellinen ja yhteiskunnallinen ilmasto kirjoittuu tutkimukseen.¹⁴⁷ Kinnusen ajatusta seuraten voisi myös pohtia kirjoittuuko kirjoitushetken ”taiteellinen ilmasto”, eli nykytaiteen monitaiteisuus, tutkimukseen. Kinnusen mukaan erityisesti naistutkimus on kannustanut tutkijoita tieteellisen ja henkilökohtaisen välisen kytköksen purkamiseen. Lähteitä lukiessaan tutkija iloitsee, suree, vihaa, rakastaa, inhoaa, kärsii eli kokee koko tunneskaalan. Kinnunen pohtii, kirjoittuvatko tutkijan tunteet tutkimukseen ja onko tutkimus uskottava, jos tutkija ei esimerkiksi pidä henkilöhistoriallisen tutkimuksensa kohteesta. Kinnunen toteaa, että omista tunteista ei voi vapautua ja juuri siksi niistä on oltava tietoinen ja tämä tieto myös lukijalle välitettävä.¹⁴⁸

Hermeneuttinen empatia on tutkimusmenetelmänä minulle kohdallinen, sillä hermeneuttisella tutkimuksella ja opettajantyöllä on selkeä vastaavuus. Opettaja joutuu ja saa olla tekemisissä toisten ihmisten kanssa, olentojen joita hän ei tunne. Hänen välineensä on vuoropuhelu, jonka avulla hän yrittää ymmärtää ja tulkita toista. Empatiakyvyn eli myötätuntoisuuden avulla ihminen eläytyy toisen ihmisen elämämaailmaan, hän vertaa omia kokemuksia toisen ihmisen kokemuksiin ja ymmärtää esimerkiksi toisen kärsimyksen itse kärsimystä koettuaan. Empatia perustuu fenomenologi Edith Steinin (1891–1942) mukaan ihmisen intersubjektivisuuteen.¹⁴⁹ Intersubjektivisuutta tutkittaessa ollaan kiinnostuneita, kuinka kaksi yksilöä eli subjektia, joiden kokemukset ja tulkinnat maailmasta ovat erilaiset, ymmärtävät toinen toisensa ja suhtautuvat toisiinsa.

Husserl oli varhainen intersubjektivisuuden tutkija, ja hänen oppilaansa ja myöhemmin kollegansa Edith Stein laajensi intersubjektivisuuden käsitettä ja sen perustumista empatiaan tutkimuksessaan ”Zum Problem der Einfühlung”.¹⁵⁰ Etiikan tutkija Michael Slote esittää empatian toimivan käytännössä vain, jos ihminen on tietoinen itsestään. Slote kutsuu tätä tekijyyden käsitteeksi *sense of agency*. Tekijyyden käsite tarkoittaa ihmisen tunnetta siitä, että juuri hän tekee jonkin teon, esimerkiksi liikuttaa omaa kättään. Jos toinen ihminen liikuttaa kättäsi, on kyse ei-tekijyydestä. Sloten määritelmän mukaan empatia on tunnistamisreaktio ”minun ruumiini tuolla”-tyyppinen tunnistaminen.¹⁵¹

Olen pyrkinyt ymmärtämään Törnuddia ”minun ruumiini tuola”-kokemuksen avulla. Taidekasvattajuuteni eli koulutukseni vuoksi taiteelliset tutkimustavat ovat minulle kohdallisia. Olen esittänyt Törnuddia, vaikkakin kokemuksesta on muodostunut ”mitä minun ruumiini kokisi” Törnuddin aikakauden vaatteissa tai opetustilanteissa”. Lilli Törnuddia esittäessäni olen kokeillut esiintymistä autoritaarisempana kuin nykyroolini opettajana on. Performanssissa toisen roolin ottaminen mahdollistaa toimintatapoja, joita ei itse opettajana käyttäisi.

Esittäessäni Cavic-tutkijaverkoston seminaarissa Virossa Törnuddia syksyllä 2012, kuulin palautteena performanssin yleisöltä, että hahmoni oli ollut pelottava. Esitin kuvitteellista tilannetta, jossa Törnudd halusi opetustuokionsa aluksi tutkia olivatko kaikkien huoneessa olijoiden kädet puhtaat. Yksi katsojista, norjalainen kuvataideopettaja oppilaitoksesta jossa opiskeltiin myös draamakasvatusta, sotki äkkiä performanssiin osallistuakseen kuulakärkikynällä kätensä. Jouduin miettimään suhtautumistani, sillä tein tarkastusta keppi kädessäni, löisinkö? En lyönyt vaan toruin ja käskin pestä kädet. Ajattelen, että Törnudd olisi toiminut samoin.

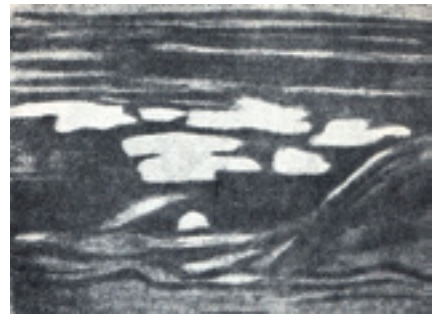
Myös Sibelius-lukion kevätjuhlassa esitin Lilli Törnuddia vuonna 2009. Kirjoitin taidekasvatuksen-tutkijaryhmän jäsenenä yhteisartikkelissa nimeltä ”Experience first!” kokemuksellisesta tutkimisesta ja muistelin, miltä Nyt-hetki näyttämöllä ja ennen esitystä tuntui:

Puen päälleni opettajamummi äidin, Alman, mustan mekon 1920-luvulta. Mekko lävistää rinnat tiukaksi pannukakuksi ja on vaikeaa hengittää. Puuteroin hiukseni harmaalla puuterilla. Tungen jalkani 1900-luvun alun varsikenkiin. Kengät puristavat ja kopisevat, otan käteeni karttakepin. Lisään valkoista maalia naamaan. Silmäanalusiin meikkaan pussit harmaalla maalilla ja kaulaan vetelen kajalilla tiukkoja juonteita. Juhlasali on vielä tyhjä, pujahdan suuren mustan kankaan alle harmonin viereen, keskelle näyttämöä. Kankaan alla kuulen: ovet on avattu, oppilaat ryntäävät sisään. Kaikki ovat paikoillaan. NYT! Kömmiin esiin peiton alta, langaton mikrofoni rätisee ja aiheuttaa naurunpyrskähdyksiä, puuteri põlisee kevään auringossa. Kävelen kumarassa ja opetan koko lukiota kuvataulujen avulla. Yleisö piirtää ilmaan Törnuddin metodin mukaisesti. Kun säestän harmonilla ”Suviviren”, veisuu kaikuu voimakkaana 1800-luvun lopun laivanmuotoisessa juhlasalissa.¹⁵²

Roolihenkilönä kutsuin vaistomaisesti oppilaita sukunimiltä. Tämä Törnuddin aikakauden käytäntö muistuttaa nykyajan ja sadan vuoden takaisen opettajuuden erosta. Nykyopettaja on oppilaille

etunimeltä kutsuttava, samoin opettaja kutsuu oppilaita etunimiltä, nykyopettaja ainakin pyrkii luomaan oppilaan kanssa läheiset suhteet, joita etunimen käyttö edustaa.

Kokeilin Törnuddin soitannollisen grafiikan opettamista Aalto-yliopiston taiteen laitoksen ”Aistien maailma”-kurssin opiskelijat oppilainani. Soitin samoja kappaleita eli lähinnä romantiikan aikakauden sävellyksiä joita Törnudd suositteli ”Metodiikassaan” ja jota hän mahdollisesti oli itsekin opiskelijoilleen soittanut. Nykyopiskelijoiden kuvat olivat hyvin samanlaisia kuin Törnuddin ajan esimerkkikuvat, jotka olivat mustavalkoisia, sillä teetin piirtämisen hiilellä. Nykyopiskelijoissa herätti hilpeyttä, hämmennystä ja epäuskoa tieto, että Törnuddin esittelemässä ”soitannollisessa grafiikassa” kuvan väri vaihtui kulloisenkin sävellyksen sävellajin mukaan.



17.
Soitannollisen
grafiikan malli-
kuvia Lilli
Törnuddin
”Kuvaanto-
opetuksen
metodiikka”-
kirjassa.

Törnudd kannustaa taidekasvattajaa luottamaan oman alansa tietoon.¹⁵³ Millaista on taidekasvattajan tieto ja kuinka se syntyy? Taidekasvattajan tieto on erilaista kuin yleinen opettajan tieto, se on taidon oppimisen tietoa, taitamisen ylläpitämisen tietoa, teknistä osaamista ja teknisen osaamisen arviointia. Taidekasvattaja joutuu arviointitilanteessa päättämään, onko opiskelijoiden taideteoksiin siirtynyt taideoppitunneilla välitettyä tietoa. Taidekasvatuksen tietoa on myös tieto edeltäjistä, osallisuus taidehistorian kertomuksessa.

Taidekasvatuksen tiedonalaan vaikuttavat eri taiteissa vallitsevat käsitykset taidon ja tiedon suhteista. Pianisti ja musiikintutkija Kari Kurkela pohtii musiikin tiedon olevan selkeästi yhteydessä taitoon esittäen musiikin poikkeavana muista taiteista, sillä hänen käsityksensä mukaan musiikin tekemisen taito on vaikeampaa kuin muiden taiteiden. Laulamisen ja rummuttamisen Kurkela luokittelee poikkeukselliseksi musiikin alueiksi, joissa teknisesti kouluttamatonkin voi välittää musiikin tietoa. Kurkela painottaa musiikkiin liittyvää teknisen suorituksen vaikeutta: *ekspansiivinen tekniikka, soittimen käsittelyn taito, on konkreettisesti muodossaan voitto kömpelyydestä, se on kätevyyttä ja itsensä hallitsemisen taitoa, se on soittimen alistamista omien ajatusten ilmentämiseksi*. Toisaalta Kurkela kuvaa musiikintekijän taitoa kykynä välittää herkkyyttä ja vivahteikkuutta, kykyä aikaansaada laulavaa ja pehmeää ääntä.¹⁵⁴ Kuvataiteilija ja taiteen tutkija Jouko Pullinen pohtii myös taidon yhteyttä tietoon. Pullisen määrittelyn mukaan kuvataideteoksesta välittyvä tieto on taiteilijan käsien taitoa, ihon tietoa ja aivojen syvien kerrosten tietoa. Taito on Pullisen mukaan kokemuksellisen tiedon tulosta.¹⁵⁵ Kummassakin määritelmässä taiteilijan omien ajatusten esilletuomista pidetään tärkeänä, Pullisen määritelmässä taiteilijan tieto on ruumiillisempaa ja intuitiivisempaa, hän ei korosta taiteilijan viestinnän hallintaa.

Syksyllä 2013, nykyaikaisen taiteen kurssilla, Sibelius-lukiossa oppilaat pohtivat teknisen osaamisen merkitystä kuvantekijälle. Eräs opiskelija suri oman luovuutensa hävinneen yläasteen kuvataideluokalla. Oppilas arvosti spontaania omaperäistä luovuutta ja koki opiskelleensa kaavoja, jotka rajoittivat häntä. Musiikissakin samantapaista suhtautumista tekniseen tietoon esiintyy. Joidenkin tyyliuuntien soittajat kutsuvat itseään mielellään itseopiskelleiksi ja jättävät kertomatta koulutuksestaan korostaakseen omaperäistä ilmaisuaan.

Taidekasvattajan tietoon kuuluu myös samoja piirteitä kuin yleiseen opettajan tietoon. Opettajan tieto koostuu arkijärjestä ja tilannetaajasta, muilta opettajilta kuulluista toimivista opetuskäytänteistä. Opettaja yhdistelee kokemukselliseen tietoon teoreettisia ja didaktisia tietoja. Opettajan tieto on sen ymmärtämistä, että kasvattamisen lainalaisuudet eivät muovaudu helposti teorioiksi. Opettajan ammattitietoon kuuluvat esimerkiksi ajankäyttöön liittyvät asiat: jokin

toimintatapa sopii johonkin opetustilanteeseen ja jokin ei. Opettajan tietoon kuuluu kehollista tietoa, tietoa käytännöllisistä yksityiskohdista: että jokaisen kurssin alku on tärkeä tai iltapäivällä opiskelijat eivät jaksa kuunnella uusia asioita. Opettajan tieto on myös yleistä tietoa ihmisestä, oppimisesta ja ihmisen kehittymisen lainalaisuuksista.

Omaan opettamiseeni ja opettajuuteeni vaikuttaa ja tulee tulevaisuudessakin vaikuttamaan tutkimuksessani esiin noussut ymmärrys tiedon suhteellisuudesta ja aikaan sidotusta luonteesta. Törnuddin keskeisesti opettama ”ornamenttietous” on nykyajalle täysin vieras käsite – se, että yleissivistykseen kuuluisi laaja tietomäärä ornamenteista, on outo. Tämä kertoo tiedon muuttuvaisuudesta: mikä yhdellä aikakaudella on keskeistä tietoa ei ole tietoa enää toisella aikakaudella. Törnuddin keskeisiksi mainitsemista alan asiantuntijoista tunnetaan enää pieni osa. Piirustusopetuksen nykyinen historianopetus, tai nykykeskustelu, on valinnut eri henkilöt tärkeiksi. Tietoon liittyy aina aikakauden ideologia, joka määrittää mitä on pidettävä tärkeänä ja mikä ei ole tärkeää.

Miten sitten nämä edeltävät taito, teoria ja ideologia liittyvät yhteen taidekasvatuksen tiedonalalla? Taidekasvatuksen tiedonala on kuin alue, jota vuoroin raivataan pelloksi ja vuoroin istutetaan takaisin taimikoksi. Se on maailma johon vaikuttavat koulu ja taide, musiikki ja kuva, ilmaisu ja tekniikka, ihmiseksi tuleminen ja itseksi kehittyminen. Taito, teoria ja ideologia kohtaavat joka päivä luokahuoneessa ja välillä riitelevät äänekkäästikin. Juha Varto kirjoittaa ”Uutta tietoa” -kirjassa taidekasvatuksen tiedonalasta. Taidekasvatuksen tiedonalaan vaikuttavat koulumaailman ulkopuolelta tulevat tieteelliset ja taiteelliset ideaalit. Olennaista on, että muuttuvanakin taidekasvatuksen tiedonala on yhdistelmä taidosta, teoriasta ja ideologiasta, se on sen heikkous ja voima. Taidekasvatuksen tiedonala ei pidä yrittää kuvata jonain muuna, eikä suhteessa johonkin sellaiseen, millä ei ole mitään kosketuskohtaa siihen. Taidekasvatuksen tiedonalalla on juuri sille kohdallisia tutkimusaiheita, jotka myös osoittavat sen olevan oma erillinen tiedonalansa.¹⁵⁶

Taidekasvatuksen tiedonala on yhteydessä tekemiseen ja arkeen, se on kiinni nykyhetkessä ja vallitsevassa kulttuurissa. Nykyisyyteen taidekasvatuksen menneisyyden tutkiminen antaa uuden näkökulman, siksi tutkin menneisyyden koulumaailman taidekasvatusta.

Millaista tietoa tarkoitukseni on tuottaa tässä tutkimuksessa? Kuvataidekasvatuksen väitöskirjoista muodostuu tutkimusperinne, jossa omaa kokemusta käytetään metodisena välineenä, esimerkiksi kuvataidekasvattajien Soile Niiniskorven (2009)¹⁵⁷ Sirkka Laitisen¹⁵⁸ (2003) ja Jaana Erkkilän¹⁵⁹ tutkimukset.

Etnografista musiikkiterapiatutkimusta Sibelius-Akatemiassa tehdessäni tutustuin Margared Le Compten kirjoitukseen ”Bias and subjectivity in ethnographic research”¹⁶⁰. Siinä Le Compte kirjoittaa ”kurinalaisen subjektiivisuuden menetelmästä”. Tutkijan subjektiivisuus nähtiin jo tuolloin etnografisessa tutkimuksessa tutkimuksellisenä välineenä. Eräässä vaiheessa tutkimustani suunnittelin käyttäväni ”ku-

rinalaisen subjektiivisuuden menetelmää” jopa metodisena välineenä. Ajattelin kirjoittaa monta kertomusta erilaisista taidekasvattajan näkökulmista ja rooleista käsin taidekasvatuksen ilmiötä katsellen. Ymmärsin, että tutkimukseni ei hyödy suunnittelemastani moniminäisestä kirjoittajuudesta. Jos olisin kirjoittanut eri tutkijanrooleja käyttäen, tutkimuksesta olisi tullut sekava ja dekonstrukttiivinen. Pyrkimykseni on tuottaa integroitunutta, ei pirstaloitunutta tietoa. Oma kokemusmaailmani on kuitenkin se lähtökohta josta käsin tutkin.

TUTKIJAN EKSISTENSSI JA SITOUTUNEISUUS

Koska kokemukseni taidekasvattajana on tutkimukseni lähtökohta, tutkimusta ei voi irrottaa esiymmärryksestäni. Tulkinta ja ymmärtäminen ovat aina situationaalisia ja kontekstuaalisia. Varto (1992) tiivistää: *Tutkija tulkitsee ja ymmärtää tutkittavaa juuri tässä nyt, keskellä omaa elämäänsä ja samassa maailmassa.*¹⁶¹

Taidekasvatuksen tutkijana minua ohjaa oma kokemuksiin pohjaava tietoni: luen Törnuddin kirjoja verraten niiden sanomaa siihen kokemukseen, joka minulle on välittynyt omassa taideopettajan työssäni.¹⁶²

Koski (1995) selvittää hermeneuttisen filosofian kehittäjän, Hans Georg Gadamerin (1900–2002) käyttävän ”horisontti”-metaforaa kuvatessaan ymmärtämisen prosessia ja kontekstuaalisuutta: *voimme ymmärtää vain omasta hermeneuttisesta situaatiostamme, horisontistamme käsin.* Horisonttimme muuttuu koko ajan ja samoin ymmärtämisen situaatiomme ja itse ymmärrys. Ymmärtäminen on kielellistä ja historiallista, suhteessa omaan elämään, omiin elämäkokemuksiin, suunnitelmiin ja käsitteisiin.¹⁶³

Kirjoitan tätä tutkimusta taidekasvatuksen tutkijayhteisön jäsenenä. Olen saanut keskittyä tutkijantyöhön kolme kokonaista vuotta, taidekasvatuksen tutkijoista on muodostunut minulle vertaisryhmä. Elämässäni nämä kolme tutkijanvuotta muodostavat liminaalitalan, jossa olen voinut analysoida hektistä koulumaailmaa ja taidekasvatusmaailmaa sekä niiden yhteistä aluetta. Tutkijuus antaa minulle myös näkökulman opettajuuteen, esimerkiksi ymmärrän opettajanroolin jatkuvan esilläolon haastavuuden – nykyopettaja ei voi edes entisaikaisen opettajan tavoin hakea turvaa auktoriteettiasemastaan eikä ikää ja arvokkuutta korostavasta pukeutumisesta. Opettajantyössä ja erityisesti taideopettajana vuorovaikutustaidot ovat tärkeitä.

Esiymmärrykseeni vaikuttavat seuraavat asiat:

Sibelius-Akatemian musiikin maisterin opintoihini sisältyneet musiikkiterapiaopinnot muovasivat opettajanrooliani ja suuntasivat kiinnostukseni taideopetukseen, jossa oppilaat voisivat ilmaista itseään taiteen keinoin. Musiikkiterapiaopintoni jättivät ajatteluni käsityksen musiikista erilaisten kehollisten kokemusten esittäjänä.¹⁶⁴ Musiikkiterapiaopinnoissa eläydymme sikiön kohdussa

kuulemaan äänimaailmaan sekä varhaisten kokemusten, kuten syntymän, ihmiseen jättämiin kehollisiin muistoihin – miten puristava matala musiikki muistuttaa syntymäkokemuksen ahdistavuutta ja miten tasainen syke rauhoittaa. Musiikkihan on ilmanpaineen vaihtelua eli perustaltaan tuntoaistimuksia.¹⁶⁵

Olen kahden taidekasvatuksen oppiainekulttuurin jäsen. Kokemukseni kuulumisesta kahteen kulttuuriin, musiikkikasvatuksen ja kuvataidekasvatuksen oppiainekulttuureihin, on tutkijuuteeni vaikuttava asia. Asemani on verrattavissa kaksikieliseen ihmiseen, joka saa isältään englantilaisen kulttuurin ja äidiltään suomalaisen kulttuurin eikä pelkää kahta eri kieltä. Koska olen kahteen oppiainekulttuuriin opiskelun kautta initioitu jäsen, käytän tutkimuksessani hyödyksi näitä kahden oppiainekulttuurin eroavaisuuksia sekä samankaltaisuuksia.

Naisena olen kiinnostunut, mitä merkityksiä Törnuddin naisukupuoella on hänen käsityksiinsä. En tee sukupuolentutkimusta enkä naistutkimusta, mutta sukupuoleni varmasti vaikuttaa siihen, millaisena Törnuddin ja hänen tekstinsä tulkitsen. Feministinen epistemologia korostaa tutkimuksen subjektiivista luonnetta, tarkoittaen, ettei ole yhtä oikeaa menetelmää tutkia aihetta, ei myöskään ainoita oikeita lähteitä, vaan tutkija tekee omat valintansa niin lähteiden kuin metodienkin suhteen.¹⁶⁶ Feministisen epistemologian mukaan myös yhteisö, johon tietoa tuottava subjekti kuuluu on keskeisessä osassa tiedon synnyssä.¹⁶⁷

Olen kuulunut pitkään koulun opettajayhteisöön. Pisin kokemukseni kuulumisesta opettajayhteisöön on Sibelius-lukiosta (vuodesta 1993), mutta olen opettanut myös peruskoulun ala- ja yläasteella. Opettajan ”elämismaailman tieto” auttaa ymmärtämään tutkimuskohteen eli tässä toisen opettajan kasvatustajustusten käytännön sovellettavuutta. Elämismaailma liittyy myös sosiologi Pierre Bourdieu’n ajatukseen habituksesta.¹⁶⁸ Tähän elämismaailman habitukseen kuuluu minulla toimimiseni kaupungin virassa. Kuvataiteen ja musiikin lukionlehtoraatti on lähtökohta, joka muovaa suhtautumistani tutkimuksen kohteena olevaan metodiikkakirjaan sekä Lilli Törnuddiin. Törnudd oli myös julkisissa instituutioissa opettanut henkilö, tekihän hän työtään ensin Sortavalan opettajakoulutusseminaarin käsityön ja piirustuksen ohjaavan opettajan virassa, sitten Ateneum-rakennuksessa Taideteollisuuskeskuskoulun piirustuksen metodiikan opettajan virassa ja kouluhallituksen tarkastajana. Tämä opettajan julkinen habitus on opettajantyössä läsnä oleva elementti.

KÄSITYSTEN TUTKIMISESTA

Käsitykset ovat tärkeitä tutkimuskohteita, sillä ihmisten käsitykset vaikuttavat heidän toimintaansa ja tulkintoihinsa. Tutkiessani käsityksiä tutkimuksessani on myös fenomenografian piirteitä. Käsitusten tutkija näkee ihmisen rationaalina olentona, joka mielessään

liittää oliot ja tapahtumat selittäviin yhteyksiin. Näin hän muodostaa asioista käsityksiä. Käsitusten tutkijaa kiinnostavat ne sisällöltään ja laadultaan erilaiset tavat, joilla ihmiset käsittävät ympärillä olevan maailman.¹⁶⁹

Käsitusten tutkimisen taustalla on sekä kognitiivinen psykologia että hahmopsykologia, jossa ajatellaan kokonaisuuden olevan enemmän kuin osiensa summa. Ihmisellä on pyrkimys muotoilla informaation sisältö rakenteellisesti siten, että se muodostaa käsitettävän ja hyväksyttävän kokonaisuuden tai hahmon.¹⁷⁰

Käsitystutkimuksen tavoitteena ei ole ympäristön ilmiöiden tutkiminen sinänsä, vaan se pyrkii tarkastelemaan ihmisen yksilöllisiä käsityksiä näistä ilmiöistä. Maailmaa koskevat käsitykset rakentuvat ja ilmenevät ihmisen tietoisuudessa eri tavoin ja tutkimuksella pyritään selvittämään näiden käsitusten laatueroja.¹⁷¹

Käsityksiä tutkittaessa ilmiötä kuvataan ihmisen siitä muodostamien käsitusten kautta: käsityksiä tutkittaessa lähtökohdaksi tarvitaan tutkijan esiymmärrys sekä alustavat tutkimuskohdetta koskevat tiedot ja käsitteistö. Käsitteitä tutkittaessa tutkija on oma tutkimusinstrumenttinsa. Se merkitsee, että tutkija kykenee tekemään esimerkiksi syventäviä haastattelukysymyksiä ja osaa laatia vastausten luokittelun perusteet oikealla tavalla. Käsitteitä tutkittaessa tutkijan rooli on keskeinen. Hän tulkitsee havaintoja ja tutkittavan henkilön ajatuksia tai tekstiä oman käsitemaailmansa kautta. Omien käsitustensä perusteella tutkija luo aineistosta merkitysluokkia, joita aineistossa itsessään ei objektiivisesti katsottuna ole.¹⁷²

Tutkimukseni kohdistuu taidekasvatusta koskevien käsitusten historiaan.¹⁷³ Ymmärrän Törnuddin tekstiä, en tutki yksittäisiä sanoja vaan ajatuskokonaisuuksia. Tutkijana analysoin Törnuddin tekstissä ilmenevää käsitteellistämistä ja merkityksenantoa. Omien käsitteiden ja Törnuddin käsitteiden eroa tutkiessani hahmotan, millaisiin taidekasvatuskäsitteisiin nykyinen kuvataidekasvatuksen ja jossain määrin myös musiikkikasvatuksen oppiainekulttuuri perustuu. Tutkin yhden taidekasvatuksen toimijan, aikanaan vaikutusvaltaisen opettajan, käsityksiä taidekasvatuksesta. Tutkiessani Törnuddin käsitteitä taidekasvatuksesta tiedostan omaa asennoitumistani tutkimuskohteeseeni.¹⁷⁴

TUTKIMUKSEN KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ JA AIKAISEMPIÄ TUTKIMUKSIA

Taidetunne-sana on muodostunut tutkimukseni keskeiseksi termiksi ja myös osaksi tutkimustulosta tutkimusprosessin kuluessa. Koko tutkimukseni moniäänisessä kudoksessa taidetunteen stemma muodostaa kudosta koossapitävän urkupistemäisen kontrapunktin.

Taidetunteen kehittäminen on myös ”Affektin didaktiikan” yhden alaluvun otsikko jossa käsittelemme tarkemmin taidetunteen käsitettä Törnuddin aikakauden ja Törnuddin kirjoittaman tekstin viittaussuhteiden avulla. Taidetunne on ensi kuulemalta vanhahtavalta ja nykyasastoon kuulumattomalta kuulostava käsite. Nykyajan vastine taidetunne-sanalle olisi ehkä taide-elämys. Törnudd esittää taidetunteen ihmisen sisäisenä tuntona ja kvaliteettina eikä ulkoisen tapahtuman aiheuttamana ohimenevänä kokemuksena. Käsitteeni mukaan vanhoissa termeissä on edellisten sukupolvien arvokasta ajattelua. Taidetunne on Törnuddin usein käyttämä käsite, jonka hän määrittelee useilla erilaisilla tavoilla, esimerkiksi:

Taidetunnetta voimme sanoa henkisillä silmillä näkemiseksi. Henkinen näkeminen kasvaa luontoa ja taideteoksia tarkkaamalla ja oppimalla sekä omien kuvaanto- ja väritysmiskojeilujen varassa. (Metodiikka, 39.)

Tutkimukseni otsikossa ”Taidetunteen kasvattaminen” tuonee suomalaisen taidekasvatuksen historiaa tuntevalle lukijalle mieleen Juho Hollon väitöskirjan ”Mielikuviutus ja sen kasvattaminen”¹⁷⁵, Hollo on tutkimukselleni tärkeä Törnuddin aikalaisgalleriaan kuuluva henkilö.

Törnuddin mukaan taidetunne on jokaisella ihmisellä oleva ominaisuus sekä mahdollisuus. Törnudd käyttää taidetunne-sanaa myös taideaisti-sanana synonyyminä. Törnuddin taideaistin käsite on rinnastettavissa näkö- tai kuuloaistiin, se ei tarkoita samaa kuin hyvä taidemaku. Tutkittuani Törnuddin taidetunteen käsitettä ilmeni, että Törnuddin käsityksen mukaan ihmisen taidetunnetta voidaan kehittää, ihmistä voidaan muuttaa herkemmäksi ja empaattisemmaksi muita ihmisiä kohtaan. Taidetunne ja kauneuden ymmärtäminen ja havaitseminen ovat yhteydessä toisiinsa. Ihminen jolla on paljon taidetunnetta, havaitsee paljon kauneutta.

Törnuddin yksi toistuva määritelmä taidetunteelle on ”henkisillä silmillä näkeminen”. Tutkimukseni myötä ilmenee, miten monenlaisilla tavoilla Törnudd opastaa kasvattamaan henkisillä silmillä näkemistä. Olen käyttänyt tutkimuksessani termiä ”spirituaalinen”, kun olen halunnut painottaa jonkin Törnuddin opetusopissa esiintyvän käsitteen henkistä luonnetta. Uskonnollisuus on sukulaissana spirituaalisuudelle, mutta en käytä uskonnollisuuden käsitettä, sillä sen konnotaatiot saattavat viitata pelkästään kristillis-luterilaiseen perinteeseen.

Tutkimukseni otsikossa alamääreenä on ”Lilli Törnudd taidekasvatuksen maailmoja luomassa”. Haluan esittää tällä tutkimukseni myötä syntyneellä alaotsikolla, että tutkimukseni näyttää Törnuddin henkilönä, joka on ollut mukana luomassa ”taidekasvatuksen maailmoja”, nykyisinkin esiintyviä erilaisia taidekasvatuksen keskusteluja eli diskursseja – maailma-sana on tämän vuoksi tarkoituksellisesti monikossa. Tutkimuksessani en keskity ”foucaultlaiseen” diskurssien

ja vallan yhteyksien esilletuomiseen, vaan näkökulmani on postmodernissa maailmassa kasvaneen ihmisen käsitys erilaisten diskurssien monikuluttuurisen samanaikaisuuden mahdollisuudesta. Tutkimukseni kohde on taiteille yhteinen taidekasvatuksen maailma, Törnuddin ”Kuvaanto-opetuksen metodiikan” taidekasvatuksen opetusohjeisto.

Törnuddin ennen mainittua kirjaa voisi tutkia myös ”arjen”, ”akateemisen taiteen”, ”formalismin” tai ”luovan itseilmaisun” eli sosiaalisen-, behavioristisen-, tiedonkäsittelymalliin pohjaavan tai ekspressiivisyyttä korostavan taidekasvatusparadigman kautta, sillä Törnuddin opetusopissa on piirteitä kaikista neljästä professori (emeritus) Arthur Eflandin määrittämistä käytännön taidekasvatusta muokanneista paradigmoista.¹⁷⁶ Taidekasvatuksen lehtori Sinikka Rusanen on tutkimuksessaan käsitellyt omaa taidekasvattajaksi kouluttautumistaan ja kasvamistaan etsien eklektisesti kaikkien edellisten paradigmojen vaikutteita omasta taidekasvatushistoriastaan.¹⁷⁷ En käsittele Lilli Törnuddin tuotantoa samaan tapaan kuin Rusanen eli Eflandin kuvaamien paradigmojen tai erilaisten taidekasvatusperinteiden näyttämönä, vaan kirjoitan Törnuddiin vaikuttaneista taidekasvatusajattelijoista yksilöinä. Vaikka Törnuddin taidekasvatus rakentuukin erilaisien traditioiden vaikutteista, tutkin hänen tekstiään hänen omina käsityksinään.

Erilaisia maailma-loppuisia sanoja on käytetty aina, käyttämäni taidekasvatuksen maailma -termi viittaa Juho Hollon ilmaisuun ”kasvatuksen maailma”.¹⁷⁸ Ajattelen ilmaisun liittyvän keskusteluun, jossa pyrittiin ymmärtämään kunkin tiedonalan paradigmaattista erityisyyttä eli että jokaisella alalla on omat ilmiönsä, joilla on omat nimensä, eivätkä ne koskaan ole samoja kuin toisen alan ilmiöt, jotka näyttävät ehkä samoilta. Sanan pohjana on samankaltainen ajatus kuin Husserlilla, mutta Hollo otti sanaparin ”kasvatuksen maailma” käyttöön jo vuonna 1927, ennen kuin Husserl alkoi käyttää elämismaailma, *Lebenswelt*-sanaa vuonna 1936.¹⁷⁹ Taidekasvatuksen tutkijoiden arkieleisessä ilmaisu ”taidekasvatuksen maailma” on käytössä; tässä tutkimuksessa valitsen ilmaisun taidekasvatuksen tutkimukseen soveltuvana tutkimusterminä.

Husserlin elämismaailma on filosofinen käsite, joka tarkoitti maailmaa elettyinä, ennen mitään refleksiivistä representaatiota tai teoreettista analysointia. Husserl esitteli termin teoksessaan ”Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie”.¹⁸⁰ Husserl määritteli ihmisenä olemisen perustuvan ihmisen omassa elämismaailmassa syntyneeseen kokemukseen, jossa kaikki tieto on tietäjistä ja hänen kokemuksestaan riippuvaista. Husserlin muotoilu elämismaailmalle on saanut vaikutteita filosofi Martin Heideggerin ”maailmassa-olemisen” *In-der-Welt-Sein* käsitteestä.¹⁸¹ Käsitettä kehitti edelleen fenomenologi Maurice Merleau-Ponty (1908–1961) joka kirjoittaa ihmisen esiobjektiivisesta maailmassa olemisesta, joka on keholliseen tietoon perustuvaa.¹⁸² Tällä Merleau-Ponty merkityksellistää tutkimuksen, jonka lähtökohtana on tiedon ja tietämisen kietoutuneisuus tietävään subjektiin sekä tästä kietoutuneisuudes-

ta juontuva tiedon ei-kielellinen, aistinen ja kehollinen perusta. Tämä tarkoittaa, että todellisuus avautuu ihmiselle henkilökohtaisten, kehollisten kokemusten ja toiminnan välityksellä.¹⁸³

Filosofi ja esteetikko Mikel Dufrenne (1910–1995) laajensi ”tietämisen maailmaa” affektiivisuuden käsitteen avulla. Teoksessaan ”Phénoménologie de l’expérience esthétique” Dufrenne esittää affektit ihmismielen sisäänrakennettuina, myötäsyntyisinä piirteinä, joiden ansiosta ihmiset kokevat asioita tietynlaisina. Affektiivisuus muodostaa Dufrennen mukaan inhimillisen todellisuuden, sillä on ontologinen tehtävä. Dufrennen affektit ovat myös atmosfäärejä: koemme vaikkapa jonkun koulun ilmapiiriltään miellyttävänä ja toisen taas epämiellyttävänä.¹⁸⁴

Taidekasvatuksen maailma-termi korostaa taidekasvatusta kokonaisuutena, jonka osana kaikki siinä toimivat – opettajat ja oppilaat, asiantuntijat ja amatöörit, teoreetikot ja taiteilijat ovat. Muita maailma-loppuisia termejä, joita tutkimuksessani käytän säännöllisesti ovat ”taidemaailma” ja ”koulumaailma”. Nämä termit korostavat erillisten asioiden ja toimijoiden kokonaisuutta, jotka maailman muodostavat.

Käytän tutkimuksessani fenomenologisen tutkimuksen sanastoa kuten käsitettä ”ankara tiede”. Käsite tarkoittaa tieteen aluetta, joka asettaa tutkimukselle erityisiä eettisiä vaatimuksia. Tämä koskee erityisesti tutkimusta, joka kumpuaa elämismaailmasta ja palaa sinne muuttaen sen merkityksiä. Sanan elämismaailma selittäisän tarkoittavan ihmisen arkipäivän elämysympäristöä, tapoja, ihmissuhteita ja kulttuuria jossa ihminen vaikuttaa. Kohdallinen-sana tarkoittaa tilannetta, jossa tutkimuksen tekemisen valittu menetelmä ja käsitteistö kohtaa tutkimuskohteen sellaisena kuin se olemukseltaan on. Merkitysyhteyden käsite tarkoittaa kokonaisuutta tai kontekstia, jossa ilmiö saa sen luonteen, jona me sen tunnistamme. Reduktio tarkoittaa irtaantumista reflektioimattomasta asenteesta, epäolennaisen syrjään panemista ilmiön rakenteen paljastamiseksi. Situaatio tarkoittaa senhetkistä elämäntilannetta ja kuvaa sitä todellisuutta, johon ihminen on suhteessa. Kokemus syntyy ihmisen ja hänen elämäntilanteensa suhteesta.¹⁸⁵

Husserlin intersubjektiivisuuden käsite auttaa ymmärtämään, että subjekti muodostuu yhteisössä. Husserl käsitti kokevan subjektin ajalliseksi, ruumiilliseksi, yksilölliseksi ja kerrokselliseksi rakenteeksi. Husserlin mukaan tunnistaessaan toisen subjektiksi, tekijä tuntee itsensä toisen näkemäksi ja maailman jaetuksi: ei pelkästään itselle mahdolliseksi.¹⁸⁶

Törnudd käyttää metodiikka-sanaa kuten nykyään käytetään didaktiikka-sanaa. Didaktiikka etsii vastausta kysymykseen, millaista on hyvä opetus. Eurooppalaisessa traditiossa kasvatustiede muodostuu pedagogiikasta ja didaktiikasta siten, että pedagogiikka tarkoittaa kasvatusta yleensä ja didaktiikka käsittelee niitä keinoja joiden avulla opettaminen tapahtuu. Samaan tapaan kuin puhutaan yleisestä kasvatustieteestä

Fenomenologisen
tutkimuksen
käsitteitä

Kasvatuksen
termit

ja kasvatustieteistä eli pedagogiikasta voidaan opettajankoulutuksessa puhua soveltavasta kasvatustieteestä tai opetustieteestä ja opetusopin eli didaktiikasta.¹⁸⁷ Kutsun tutkimuksessani Törnuddin taidepedagogiikan opetusopin osa-alueita didaktiikoiksi, vaikka voisin käyttää myös sanaa metodiikka. Didaktiikka-sanana tarkoitukseksi on korostaa kyseessä olevan opettajalle suunnatun opetusohjeiston.

Törnudd käyttää kuvaanto-opetuksen käsitettä kirjoittaessaan oppiaineesta, jossa harjoitetaan oppilaan kuvallista ilmaisua. 1800-luvulla ja 1900-luvun alkupuolella oppiainetta kutsuttiin kuvaanto-opetuksiksi tai piirustukseksi¹⁸⁸, 1950-luvulla nimi muuttui ”kuvaamataidoksi” ja on nykyään ”kuvataide”. Uuden kuvataide-nimen myötä taide-sana liitettiin Suomessa 1999 ensimmäistä kertaa koulun oppiaineen nimeen.¹⁸⁹ Jotkut kuvan opettajat pitivät uutta nimeä oppiaineen sisältöjä supistavana,¹⁹⁰ esimerkiksi professori (emeritus) Antti Hassi kirjoitti oppiaineen vanhaa kuvaamataito-nimeä puolustavasti vastustaen taide-termin liittämistä oppiaineeseen.¹⁹¹

Törnuddin kuvaanto-opetukseen kuuluu osana taidekasvatus. Taidekasvatus on Törnuddin ”Kuvaanto-opetuksen metodiikassa” esitetty erillisessä luvussa, mutta tutkimuksessani argumentoin taidekasvatuksen olevan keskeinen rakennepiirre hänen koko kuvaanto-opetuksessaan. Törnuddin tekstissä esiintyy myös esteettisen kasvatuksen käsite. Hän ei problematisoi taidekasvatuksen ja esteettisen kasvatuksen eroja. Törnuddin taidekasvatus ja esteettinen kasvatus johtavat samaan päämäärään, eettisesti ja aistisesti herkkään ihmiseen joka ottaa kanssaihmiset huomioon ja osaa elää yhteisössä.

Taidekasvatus-termi otettiin käyttöön Saksassa 1890-luvulla. Taidekasvatusliikkeen keskeinen toimija ja museopedagogiikan kehittäjä Alfred Lichtwark vielä vierasti termiä. Syynä saattoi olla Lichtwarkin ajatus taideteosten omasta kasvattavasta voimasta – hän ei halunnut taidekasvattajan manipuloivan lapsen ajattelua. Taidekasvatus-termi viittasi hänen aikanaan johonkin tiettyyn tavoitteen kasvatamiseen. Nykyaikana ajatus taidekasvattamisesta, taidekasvattamisen käsite on muuttunut. Lichtwarkin käsitys taidekuvien kasvattavasta voimasta on laajentunut ymmärrykseksi vaikkapa peleistä ja mediakulttuurista kasvattajana.

Taidekasvatuksen tutkijan Paula Tuomikoski-Leskelän lähtökohtana taidekasvatuksesta kirjoittaessaan ei ole jokin tietty taidekasvatus kuten vaikka musiikkikasvatus hän käyttää taidekasvatuksen käsitettä metakäsitteenä.¹⁹²

Kysyin 9-vuotiaalta tyttäreltäni, mitä hän ajattelee taidekasvatus-sanana tarkoittavan. Hän vastasi spontaanisti: *kasvatetaan sitä taidetta*. Käsitteeseen sisältyy ymmärrys taidekasvattajasta henkilönä, joka edesauttaa taiteen näkökulman säilymistä ja taiteen käsitteen uusintamista uusien sisältöjen ja taidekeskustelun ylläpitämisen avulla. Ajatuksessa piilee myös taidekasvattajien usein viljelemä taidekasvatuksen ja puutarhanhoidon analogia.¹⁹³

Käytän myös käsitteitä nykyaidekasvatus ja nykyaidekasvattaja, joilla tarkoitetaan 1900-luvun lopussa ja 2000-luvulla taidetta käytännöllisen tekemisen avulla opettavaa henkilöä. Tutkimuksessani viitataan nykyaidekasvattajaan henkilönä, joka toimii koulussa, mutta ajatukseni ovat sovellettavissa myös muuhun taidekoulutukseen kuten museoihin ja taidekasvatuksen laajenevaan kenttään. Koska en rajaa taidekasvatukseksi vain kuvataidekasvatusta, tutkimuksessani nykyaidekasvattaja voi olla kontekstista riippuen myös musiikin, tanssin tai draaman opettaja.

Mitä termiä sitten käytän taidekasvatettavasta? Törnuddille hän on oppilas. Pienestä oppilaasta Törnudd käyttää nimeä lapsi. Nykyaikaisia termejä olisivat opiskelija tai oppija.¹⁹⁴ Termeillä korostetaan oppilaan aktiivisuutta omassa oppimisprosessissaan. Tässä tutkimuksessa käytän Törnuddin ajan taidekasvatettavasta nimitystä oppilas, nykyajan oppilaasta taas termiä opiskelija.

Kasvatuksen termistöön kuuluu myös tutkimuksessani käytämä oppiainekulttuuri-termi. Oppiainekulttuuria tutkittaessa kysytään syitä koulutuksellisille käytänteille, kuten miksi jotkut asiat kuuluvat tietyn oppiaineen opetussuunnitelmaan. Oppiainekulttuurin käsite on auttanut avaamaan musiikin ja kuvataiteen opetuskäytänteiden eroja ja samankaltaisuuksia.

Musiikin ja kuvataiteen oppiainekulttuurien yhteisiä osa-alueita avaa vuonna 2012 tehty taidepedagoginen selvitys, jonka mukaan on olemassa ero taidekasvatuksen, esimerkiksi musiikin ja kuvataiteen opettajien ja muiden aineenopettajien kasvatuksellisissa ajattelussa. Taidepedagoginen selvitys määrittelee taidekasvatuksen käsitettä täsmentämällä, että taidekasvatus ei perustu yhdelle taideaineelle vaan sisältää useampia ja eri aineille yhteisiä taiteelle ominaisia lähtökohtia.¹⁹⁵

Käsitetaide uudisti 1960-luvulla taideteoksen määritelmää. Käsitetaiteen taidekäsititys lähensi musiikkia ja kuvaa, sillä käsitetaiteen määritelmä kuvasta ei ole enää materialistisesti painottunut – kuva voi olla muistikuva, unikuva tai mielessä syntynyt mielikuva. Esimerkiksi taiteilija La Monte Youngin perhosteos on sekä sävellys erilaisine tilassa syntyvine äänineen että performanssi kuten myös kuva, jonka performanssin ohje muodostaa. Teoksessa soittaja avaa häkin, jossa on perhosia:

Composition 1960 # 5

Tum a butterfly (or any number of butterflies)
loose in the performance area.

When the composition is over, be sure to allow
the butterfly to fly away outside.

The composition may be any length but if an unlimited amount of time is available, the doors

and windows may be opened before the butterfly is turned loose and the composition may be considered finished when the butterfly flies away.

Abstrakti kuvataide lähenee musiikkia, koska se ei esitä tunnistettavia figuratiivisia hahmoja. Abstraktia kuvataidetta katsoessaan katsoja on heti musiikinkaltaisten ei-esittävien elementtien: värien ja muotojen maailmassa. Vaikka musiikki on abstraktimpi taidemuoto kuin kuva, siinä on sävellystyyliä, jotka ovat enemmän esittäviä kuin toiset, esimerkiksi säveltäjä Richard Wagnerin (1813–1883) käyttämät johtoaiheet, *Leitmotif*, voivat olla torvifanfaareja tai linnunäänen tyyppisiä tai tunnistettavia populäärejä melodioita. Musiikin melodia voi esittää jotain tiettyä henkilöä, ideaa tai tematiikkaa.¹⁹⁶

Yksi taiteen käsitettä muovaava maailma tässä tutkimuksessa on koulu. En käytä Eflandin termiä ”koulutaide” *The school art style*¹⁹⁷, sillä näkemykseni mukaan koulussa syntyy taidetta. Oppilaiden tekemien taideteosten lisäksi taide voi olla prosessissa, jossa teoksia tehdään tai taide voi olla opettajan taiteilijuutta hänen käyttäessään Yves Kleinin tapaan oppilaita ”penseleinään”.¹⁹⁸ Tällä tarkoitan, että opettaja tekee myös omia taideteoksiaan oppilaiden välityksellä. Opettajaa saattaa kiinnostaa marraskuinen kuoleva luonto henkilökohtaisen surun takia. Kun opiskelijat kuvaavat aihetta opettajan tulee käsiteltävä itselleen tärkeää aihetta, hän on motivoitunut tehtä-



18.
Lilli Törnudd on ottanut ”Kuvaanto-opetuksen metodiikka” -kirjaan tämän Ernst Wanten kuvan ”Toukokuu” kertomaan taidekasvatuskäsityksestään. Törnudd kirjoittaa kuvassa näkyvästä musiikista ja madonnasta ja symmetrisestä sommittelusta. Törnudd kehottaa lukijaa aistimaan soittajienkuvien luomat harmoniset ympyrämuotoiset kehät madonnan ympärillä. Kuva on variaatio ”sfäärien harmonia”-teemasta. (Metodiikka 209 – 210.)

vännannostaan ja tulee innostaneeksi oppilaansa. Taide on koulussa läsnä, kun opiskelijat luovat teoksia ryhmässä ja tekevät yhteisteoksen, tai taide voi olla hetkessä jossa opiskelijat improvisoivat keskittyneesti kuvallisesti, draaman tai musiikin keinoin. Taide syntyy koulussakin yllättävistä kohtaamisista, ennalta-arvaamattomuudesta ja kaaoksen ja järjestyksen vuoropuhelusta. Taide syntyy usein fyysisestä, kehollisesta aisteja haastavasta toiminnasta, mutta se voi myös olla audiovisuaalista mediaa välineenä käyttävää. Digitaalinen media on opiskelijoille tuttua, ja senkin avulla on mahdollista ja luontevaa tehdä taidetta kouluympäristössä. Audiovisuaalisen taiteen interaktiiviset sovellukset ovat yksi taiteen mahdollistaja koulussa.

Tutkin Lilli Törnuddin taiteille yhteistä taidekasvatusta. Taiteille yhteinen -termin sijaan käytetään yleisesti ilmaisua ”taiteidenvälinen”. Kuvataideopettajan opinnäytetyössäni pohdin taiteidenvälisyyden käsitettä: *Taiteidenvälisyys -sanasta tulee mieleen taiteiden välisessä rotkossa sijaitseva ei kenenkään maa, paikka jossa kuva ei enää ole kuvaa eikä musiikki musiikkia.*¹⁹⁹ Käytän tässä tutkimuksessa sanaparia ”taiteille yhteinen”, sillä olen tutkimassa eri taidekasvatustuodoille yhteisiä piirteitä, en niiden väliin jäävää aluetta.

Sfäärien harmonian käsite esiintyy tutkimuksessani kuvaamassa ajattelua, jossa käsitetään musiikin rakenteissa ilmenevän ympäröivän maailman piilotettua tietoa. Käsite on peräisin Aristoteleelta, sillä hän nimesi Pythagoraan maailmanselitysmallin ”sfäärien musiikiksi”. Pythagoralaiset sovelsivat tähtitieteeseensä musiikintutkimuksessa keksittyjä numeerisia suhteita. Taivaallisten kehien liikkeiden ajateltiin tuottavan harmoniaa, jota kutsuttiin sfäärien musiikiksi. Pythagoraan mukaan eri sfääreillä sijaitsevien taivaankappaleiden kiertäessä maailmankaikkeuden keskellä olevaa liikkumatonta maapalloa syntyy säveliä, joiden intervallisuhteet vastavat tiettyjä lukusuhteita. Lukusuhteet muodostavat yleisen lain, joka hallitsee muuttumattomana sekä musiikillista mikro-maailmaa että avaruuden makromaailmaa.²⁰⁰

Taiteiden yhdistymisen tai taiteita yhdistävän tutkimisen käsite on ”ekphrasis”, joka tarkoittaa tyhjää muotoa, Platonin ideoppiin pohjautuen. Etymologisesti ”ekphrasis” palautuu kreikan sanoihin *ek* ulos ja *phrazein* kertoa. Kyseessä on ilmiö, jossa asia muuttuu mimeettisesti toiseksi säilyttäen kuitenkin edellisen ilmiönsä idean.²⁰¹ Vaikkapa meri voi olla tällainen muotti: eri taidelajit esittävät meren eri tavoin käyttäen omia tyypillisiä instrumenttejaan ja tyylejään.

Romanttisen intermedialismin²⁰² konferenssissa puhunut aasian kulttuurin tutkija Miika Pölkki käsitteli romantiikan saapumista Japaniin ekphrasis-käsitteen avulla. Sanat kauneus, totuus, sublimi ja taide olivat Pölkin mukaan kaikki uusia japanilaiselle kulttuurille. Uudet käsitteet koetettiin ymmärtää oman kulttuurin käsitteiden kuten teeseremonian ja kalligrafian kautta.²⁰³ Ekphrasis kukoisti erityisesti romantiikan aikana.²⁰⁴

Taiteiden yhdistämisen käsitteistöön kuuluu termi synestesia. Synestesian, englanniksi *synesthesia*, *synaesthesia* tai *chromesthesia*, etymologinen pohja on kreikan sanoissa *syn* yhdessä, myötä ja *aisthesis* aistimus, tunteminen, kokeminen.²⁰⁵ Synestesia tarkoittaa ilmiötä, jossa yhteen aistipiiriin kohdistuva ärsyke aiheuttaa kahden tai useamman aistipiirin alaan kuuluvia aistimuksia. Synestesia jaetaan yleiseen synestesiaan ja kliiniseen synestesiaan.²⁰⁶ En ole tutkimuksessani kiinnostunut kliinisestä synestesiasta, joka on kompleksinen ja joskus ihmisen elämää haittavakin neurologinen ilmiö, olen kiinnostunut yleisestä synestesiasta. Käytän synestesia tai synesteettinen -sanoja niiden yleismerkityksessä. Yleinen synestesia tarkoittaa yleiskielessä metaforista kieltä, jossa esimerkiksi henkilö kuvailee musiikkia värisävyjen avulla. Synestesia käsitetään ihmisen yleisenä kykynä kuvailla yhtä aistimusta toisella.

Lastenpsykiatrian tutkijan Daniel Sternin amodaalisen kokemuksen käsite resonoi taiteille yhteisen taidekasvatuksen kanssa. Stern on tutkinut erityisesti pienten lasten synesteettistä tapaa aistia.²⁰⁷

Tanssitaiteen tutkija Kirsi Monni kuvailee ihmisen kokemuksessa tapahtuvaa erasteista spontaania synestesiaa eli eri aistipiirien rajat ylittävää aistimista. Aistija voi kokea hyvin selvästi jonkin soivan äänen tunnevireen, saada siitä näkömielikuvan tai kokea jonkin äkillisen, voimakkaan äänen myös visuaalisena havaintona, esimerkiksi *kierteisenä sinihehkuisena valon välähdyksenä*.²⁰⁸

Taiteiden yhdistämisen käsitteistöön kuuluu myös Törnuddin käyttämä ”soitannollisen grafiikan” menetelmä. Menetelmässä opettaja soittaa pianolla ja oppilaat piirtävät. Menetelmässä yhdistyy kaksi eri asiaa: tanssinkaltainen spontaani musiikin mukaan piirtäen liikkuminen ja tarkka sävellaji/väri vastaavuus. Oppilas piirtää suuria viivamuodostelmia spontaanisti musiikkia kuunnellen. Osa menetelmää ei ole spontaani, sillä soitettujen kappaleiden sävellaji määrää piirtäessä käytettävät värit. Eri sävelestä alkava duuri tai molliasteikko on aina Törnuddin mukaan eri väri. Törnudd selittää käyttämänsä metodin väriteoriaa seuraavasti:

Kolmen vuosisadan aikana ovat tiedemiehet ja taiteilijat työskennelleet voidakseen määritellä värien ja eri sävelryhmitelmien yhtäpitäväisyyttä. Tutkimusten tulokset ovat toistaiseksi seuraavat. Ne duurisävellajit, jotka merkitään ristillä, kuuluvat värikehän pluspuolelle, ne jotka merkitään b:llä kuuluvat värikehän miinuspuolelle. C-duuri on keltavalkoinen, G-duuri keltainen, D-duuri punakeltainen, A-duuri helakanpunainen, E-duuri veripunainen, H-duuri purppurainen, Fis-duuri puhdas violetti. F-duuri on kellanvihreä, B-duuri on vihreä, Es-duuri sivivihreä, As-duuri sininen, Des-duuri sinivioletti, Ges-duuri violetti. Jne.²⁰⁹

Törnudd uskoo, että sävelten ja värien yhteys löytyy vielä, hänen käyttämänsä metodi on väliaikatieto, parempaa ei ole. Lilli Törnudd kehitti vuonna 1926 oman versionsa Oscar Rainierin (1880–1941) vuonna 1925 esittelemästä musiikkipiirtämisestä, *musikaliche graphic*.

Aikakauden pohdiskelu musiikin ja kuvan yhdistävästä teorias-
ta juontaa esimerkiksi 1700-luvun tieteen tekijän, Isaac Newtonin (1642–1727) kirjoituksiin. Newton yritti ratkaista äänen ja värin yhteyden olettamalla, että tietyt äänen korkeudet ja tietyt värisävyt ovat yhteydessä keskenään niin, että kuuloaistimuksilla ja silmään saapuvilla valon ominaisuuksilla olisi toisistaan riippuva toimintaperiaate.²¹⁰ Newtonin ajatuksiin kirjon värien lukumäärästä ja keskinäisistä lukusuhteista vaikutti alkemiasta periytyvä lukumystiikka: kullan valmistamiseen tarvittiin alkemistien käsityksen mukaan seitsemän metallia. Newton kehitteli myös vanhassa testamentissa esiintyvää 7-lukuun perustuvaa kokonaisuusajattelua ja yhdisti seitsemän väriä seitsemän sävelisen asteikon lisäksi myös seitsemään planeettaan: Newton asetteli seitsemän pääväriään ympyrään [punainen (C), oranssi (D), keltainen (E), vihreä (F), sininen (G), indigo (A), violetti (H)]; äänet liitettiin värien rajoihin (esim. A vihreän ja sinisen rajalla).²¹¹

Törnuddin soitannollinen grafiikka on Pythagoraan kvinttijärjestelmään, sävellajien kvinttiympyrään, perustuva. Törnuddin käsityksissäkin kuuloaistimuksilla ja silmään saapuvan valon ominaisuuksilla eli väreillä on yhteys. Ääniaaltohan on mekaaninen ilmiö, ilmanpaineen vaihtelua, jonka ihmisen korva tulkitsee äänenä. Eri lailla syntyvät aaltomuodot eivät ole sama asia. Kokeilin Törnuddin väri/sävelasteikkosysteemiä opiskeluaikana kurssitovereillani – kaikki kuulivat samat sävellajit persoonallisesti erivärisinä. Tietty väri ei vastaa tiettyä sävellajia. Yhteys musiikin ja kuvan välille syntyy ihmisen kyvystä symbolifunktioon.²¹² Törnuddin soitannollisen grafiikan käsite on ilmiönä ekphrasis.

Harald Arnkil kirjoittaa ilmiöstä: *eräs seikka houkuttelee vertaamaan värejä säveliin. Sävelten korkeuden määrää ilman paineaallon pituudesta johtuva värähtelytaajuus, jonka korva aistii. Myös silmän aistima valon kirjo jakautuu kirjon sävyiksi valon aallonpituuksien, toisin sanoen värähtelytaajuuksien mukaan. Tämä rinnakkaisuus on johtanut ajatukseen että värin sävyjen keskinäisiä suhteita määräisi niiden värähtelytaajuuksien suhde, aivan kuin musiikissakin.*²¹³

Arnkil hakee esimerkissä yhteyttä kuvan ja musiikin välille matemaattisista vastaavuuksista kuten Pythagoras. Keskustelin ilmiöstä Aalto-yliopiston sähkömagnetismin professorin, Ari Sihvolan kanssa. Hän tunnisti Törnuddin opettaman värin ja äänen vastaavuuden ilmiön.²¹⁴ Sihvolan mukaan sävelkorkeuksien ja värispektrin välillä on suuri analogia. Hänen näkemyksensä oli, että tällä hetkellä äänellä ja värillä ei katsota olevan yhteyttä, koska ne ovat fysiikassa niin erisuuruisia aallonpituuksia käyttäviä ilmiöitä, äänen spektri on akustiikkaa eli ilmanpaineen vaihteluita tietyssä rytmissä ja valon sähkömagnetiikkaa eli värähtelevä sähkökenttä il-

massa. Hän ei kuitenkaan pitänyt mahdollisena, että tulevaisuudessa yhteyksiä löydettäisiin juuri sähkömagneettisen säteilyn tutkimuksessa.²¹⁵

TUTKIMUSKYSYMYKSET JA AINEISTO

Tutkimuskysymykseni ovat:

- A. i. Millä periaatteella Törnudd rakentaa taidekasvatuksen opetusohjeistoaan?
- A. ii. Mikä on Törnuddin taidekasvatuksen opetusohjeiston peruskriteeri, sen eri osa-alueita yhdistävä periaate?
- B. Millaiseksi ihmiseksi Törnudd kasvattaa?

Olen, alan 2010-luvun toimijana, kiinnostunut kuvaanto-opetuksen ohjeista, jotka ovat merkityksellisiä muidenkin taideaineiden kuin kuvataiteen kannalta. Olen poiminut Törnuddin kuvaanto-opetuksen ohjeista käsityksiä, jotka ovat taiteille yhteistä taidekasvatusta. Käytän tutkimusosiossa keskeisimmästä lähdekirjastani ”Kuvaanto-opetuksen metodiikka” nimeä ”Metodiikka”.

Jaan tutkimusaineistoni kahteen kategoriaan.

- 1. Ensimmäiseen aineistokategoriaan kuuluu pelkästään Törnuddin viimeinen ”Kuvaanto-opetuksen metodiikka”-kirja vuodelta 1926. Olen perustanut tutkimukseni ”Kuvaanto-opetuksen metodiikka”-teokseen, käytän Törnuddin muita kirjoituksia validoimassa teoksesta löytyvää teoreettista rakennetta.
- 2. Toiseen kategoriaan kuuluu kaikki muu Törnuddin tuotanto:
 - a) Törnuddin piirustuksia, maalauksia, kirjeitä sähkösanomia, pohjustettuja valokuvia, asiakirjoja, harjoitus- ja luonnosvihkoja kuvataiteen keskusarkistossa Ateneumissa.
 - b) Törnuddin matkakertomus matkastaan Ruotsiin, Tanskaan, Saksaan, Sveitsiin ja Hollantiin kansallisarkiston kokoelmissa.
 - c) Törnuddin teokset
Käsityön ja kaunokirjoituksen opetuksen ohjekirjat
Piirustuksenopetusta käsittelevä kirjallisuus

EDELTVÄ
TUTKIMUS

Fenomenologiselle tutkimukselle tyypillisesti tutkimukseni rakenne etenee esiyemmäryksestä kohti uutta: edeltävä tutkimus luokituu neljäksi erilaiseksi kirjallisuudeksi, neljäksi erilaiseksi poluksi jotka yhtyvät tutkimuksessani muodostaen tälle tutkimukselle kohdallisen tutkimuskirjallisuuden.

Neljä polkua:

Taiteita yhdistävä
tutkimus

Taidekasvatuksen tutkimuksen professori Juha Varton kirjoitukset johdattivat minut pohtimaan ”taiteille yhteisen taidekasvatuksen” ilmiötä.²¹⁶ Varto merkityksellistää Ernest McClain’in (1976) tutkimukset joiden mukaan antiikin kirjallisuuden kuten Platonin ja Rg Vedan primaarit perusmetaforat, joissa yritetään ymmärtää kosmosta, historiaa ja yhteiskuntaa, on johdettu musiikista.²¹⁷ Mc Clainin mukaan antiikin modaalisten asteikkojen rakenne oli myös antiikin kreikkalaisen maailman rakenne.²¹⁸ Esteettisessä teoriassaan myös filosofi ja musiikkiteoreetik Theodor Adorno (1903–1969) esitti 12-säveljärjestelmän ilmentävän tasa-arvoisen yhteiskunnan ideaa.²¹⁹ James Jamien kirja ”The Music of the spheres” on hyvä esimerkki sfäärien harmonia-ajattelusta. Jamie käsittelee rinnakkain tiedettä ja taidetta edeten kronologisesti Pythagoraan ideoista minimalismiin.²²⁰

Peter Dayan tutkii kirjoituksissaan kielen ja taiteiden yhteyksiä. Teoksessa ”Art as Music, Music as Poetry, Poetry as Art, from Whistler to Stravinsky and Beyond” hän tutkii taiteiden yhteyksiä varhaisromantiikan ”romanttisen intermedialismin” käsitteistön avulla.²²¹ Varhaisromantiikan ajattelussa syntyi käsitys taiteiden harmonisesta yhdistymisestä. Runous, ”ihmiskunnan äidinkieli”, toimi yhteisenä nimittäjänä. Kirjailija ja filosofi Fredrich von Schlegel kuvaili Athenäum-lehdessä 1799, kuinka maalauksista tulee runoja, runoista musiikkia ja kuinka kirkkomusiikki saattaa kohota ylöspäin temppeleiksi rakentuneena. Schlegelin mukaan paras tapa puhua maalauksesta oli laatia siitä runo, koska vain se ylsi yhteyteen toisen orgaanisen kokonaisuuden kanssa.²²²

Estetiikan tutkija Ossi Naukkarisen opettamina estetiikan jatkoopinnot avasivat ympäristöestetiikan moniaistisesti ja monitaiteisesti ympäristöä tutkivan kirjallisuuden. Ympäristöestetiikka onkin taiteille yhteisen taidekasvatuksen yksi muovaaja.²²³

Vuonna 1982 perustetussa Synteesi-lehdessä on julkaistu ja ylläpidetty taiteille yhteistä tutkimusta. Vuonna 1985 ilmestynyt Karin von Maurin toimittama teos ”The Sound of Painting: Music in Modern Art” on perusteellinen musiikin ja kuvan yhteyksiä taidehistoriassa esittelevä teos. Maur määrittelee taiteita yhdistävää tutkimusta synes-

tesian avulla tehneiksi taiteilijoiksi esimerkiksi Wassily Kandinskyn (1866–1944) ja Paul Kleen (1879–1940), jotka kummatkin opettivat Bauhaus-taidekoulussa, sekä säveltäjistä Alexander Skrjabinin (1872–1915), Sergei Rahmaninovin (1873–1943), Max Regerin (1873–1916) ja Arnold Schönbergin (1874–1951).²²⁴ Maur vahvisti tahtomattaan keskustelua, jossa yritetään määritellä kuka on ”oikea synesteetikko” ja kuka ”pseudosynesteetikko”. Esimerkiksi Kandinskyn ja Skrjabinin synestesia on yritetty luokitella pseudosynestesiaksi.²²⁵ Edeltävällä keskustelulla halutaan määritellä synestesialle neurologinen pohja ja vähätellä yleisen synestesian merkitystä. Yleinen synestesia on taidekasvatuksen tutkimukselle kohdallinen tutkimusalue.

Maur nostaa esiin symbolismin synesteettisesti orientoituneista kuvataiteilijoista liettualaisen kuvataiteilijan ja akateemisen musiikkikoulutuksen saaneen säveltäjän Mikalojus Konstantinas Ciurlionisin (1875–1911) tärkeänä kuvan ja musiikin yhdistämisen kehittäjänä. Ciurlionis maalasi musiikin rakenteista kuvaa ja sävelsi maisemia. Kuvataiteilija Sonia Delaunay-Terk (1885–1979) käytti työskentelytapanaan taiteiden yhdistämistä varsinkin orfisen kubismin kaudellaan. Taiteilijaryhmä ”Der Blaue Reiter” teki myös synesteettisiä kokeiluita ja tutki kokonaistaiteen ideaa.

Avantgarde taide on aina tuottanut kategorioista vapaata taidetta ja taiteen tutkimusta. Tyypillisen avantgarde-liikkeen – 1960-luvun Fluxus-liikkeen jäsenet kuten Jurgis Mačiūnas, John Cage ja Yoko Ono yhdistelivät käsitetaiteen hengessä eri taiteenlajeja ja pyrkivät uudistamaan taidetta näkökulman vaihtamisen avulla: muusikot tanssivat, kuvataiteilijat maalasivat ja näyttelijät soittivat.²²⁶

Jyväskylän yliopistossa taidekasvatuksen tutkimuksen oppiaine ei ole rajautunut kuvataiteeseen vaan käsittää kaikki taiteet. Tässä tutkimuksessa siteeratut Pääjoen tutkimus ”Taide kulttuurisena kohtauspaikkana taidekasvatuksessa” ja Tuomikoski-Leskelän ”Taidekasvatus Suomessa I. Taidekasvatuksen teoria ja käytäntö koulupedagogiikassa 1860-luvulta 1920-luvulle” ovat syntyneet Jyväskylän yliopistossa. Myös Lapin yliopistossa on tutkittu taiteille yhteistä taidekasvatusta. Taidekasvatuksen tutkija Mirja Hiltunen oli mukana avaamassa suomalaista keskustelua taiteidenvälisyydestä ja taiteita yhdistävästä tutkimuksesta Olli Mannerkosken kanssa toimittamassaan kirjassa ”Synestesia, onko taiteilla väliä” vuonna 1997. He kutsuivat taiteidenvälisyyttä postmodernismin lapseksi, joka ratsastaa ikiaikaisen ykseyden unelman harjalla.²²⁷ Teoksen tutkimuksen kohteena oli eri taiteenlajien vuorovaikutus. Teoksessa erotettiin kaksi taiteiden yhdistymisen tapaa: joko yksityiset taiteenlajit saavat vaikutteita toisiltaan, tai uusia taiteenlajeja luodaan yhdistelemällä entisiä. Teoksessa kirjoittaa myös suomalaisen performanssitaiteen uranuurtaja Satu Kiljunen, jonka taiteen rajoja laajentamaan pyrkivään taidenäkemykseen sain tutustua nuorena musiikinopiskelijana Helsingin Vanhalla ylioppilastalolla osallistuessani Kazimir Malevitš’in ”Voitto auringosta”-oopperan ja Daniil Kharmsin ”Elisabet Bam”-näytelmän rekonstruointeihin.

Koulun taidekasvatuksen kontekstissa tehtyjä tutkimukseeni sen alkuvaiheessa vaikuttaneita tekstejä olivat Heli Karvisen tutkimus ”Koh-ti kokonaisvaltaista opetuksen kehittämistä; kuvataide osana eheyttä-mistä peruskoulun alaluokilla”.²²⁸ Karvinen esitteli tutkimuksessaan ala-asteella jo pitkään toteutettuja aihekokonaisuustyöskentelyn käy-täntöjä. Tutkimus selvitti eheyttämisen ilmiötä. Karvisen mukaan eheyttämisen ilmiöön liittyvä käsite ”aihekokonaisuus” on yhteydes-sä seitsemään kategoriaan: tilaan, resursseihin, aiheen käsittelytapaan, laajuuteen ja keston, opetusjärjestelyihin, työskentelymuotoon ja il-mapiiriin. Kaisu Kyröläinen (1994) tutki eheyttävää opetusta suhteessa alkuopetuksen sosiaalis-emotionaalisiin tavoitteisiin. Tutkimuksen perusteella eheyttävä opetus vaikutti positiivisesti oppilaan sosiaaliseen asemaan ja taitoihin sekä vähensi kouluahdistuneisuutta. Kasvatustie-teen tutkija Ritva Jalku-Sihvosen toimittamassa (2006) teoksessa ”Tai-de- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä”, taide- ja taitokasvatuksen asiantuntijat argumentoivat ihmisen olevan kokonaisuus, jonka mieli ja keho, tunteet ja järki tai ajattelu ja toiminta toimivat ja kehittyvät yh-dessä. Kirjassa esitetään ihmisen luovan kapasiteetin sekä taiteellisen ja tieteellisen innovaation perustuvan oivaltamiseen, jossa aistit, mieliku-vitus, fyysinen toiminta ja tunteet ovat mukana.

Taidekasvatuksen tutkija Marjo Räsäsen ”Kuvakulttuurit ja in-tegroiva taideopetus” kirjassa esiintyy ajatus jokaisen taideaineopet-tajan oman erikoistumisalan ja hiotun taidon tärkeydestä. Räsäsen käsityksen mukaan taidekasvattajan täytyy osata yksi taiteen taito perusteellisesti ja vasta sitten integroida.²²⁹

Taidekasvatuksen tutkijan, alunperin pianistikoulutuksen saaneen, Liora Breslerin luento Hollo-instituutissa taiteita yhdistävän taidekas-vatuksen tutkimuksesta²³⁰ avasi amerikkalaisen taiteita yhdistävän taidekasvatuksen tutkimusperinnettä. Breslerin tekstit käsitteellistä-vät taiteita yhdistävää opetusta esikoulussa- ja koulussa.²³¹ Yhdysval-loissa käytetään käsiteparia ”Arts integration” tarkoittaen eri taiteena-lojen käyttöä tiedollisten aineiden apuopettajana. Kirja ”Renaissance in the Classroom: Arts Integration and Meaningful Learning” on hyvä esi-merkki runsaasta aiheeseen liittyvästä pragmaattisesta kirjallisuudesta.

Musiikkiterapiaopintojeni ja musiikkiterapia-aiheisen pro gradu -tutkimukseni vuoksi musiikkiterapiakirjallisuus on vaikuttanut ajatteluuni, erityisesti musiikkiterapian tutkija Kimmo Lehtosen kirjoitukset ovat olleet tutkimiselleni tärkeitä.²³² Pianisti ja musii-kintutkija Kari Kurkelan ”Mielen maisemat ja musiikki” (1993), oli opettajuuttani muuttanut kirja. Kurkela käyttää psykoanalyttisen psykodynamiikan teoriaa ja näyttää musiikinopiskelun käytänteet sen valossa. Filosofin Susanne Langerin (1895–1985) symbolifunk-tion käsite avautui kirjasta ”Feeling and Form”²³³: musiikkitera-piatutkimuksessani tutkin lasten kuvakertomuksissa esiintyviä symbolisia hahmoja. Toisen musiikkiterapiatutkimuksen osallisen kertomuksissa seikkailivat prinsessa ja noita, toisen lapsen kuvissa

soittimet, kuten kitara, oli kuvattu fallisina kehon jatkeina. Vaikka psykoanalyttisen psykodynamiikan käsitteistö on minulle tuttua, en tee tätä tukimusta psykoanalyttisesta viitekehystä.

Vuonna 2010 jatkoin taideterapiaopintoja kuvataidekasvattaja ja taideterapeutti Mimmu Rankasen oppilaana. Rankanen merkityksellistä Karen Estrellan johtaman ekspressiivisen taideterapiatutkimuksen. Estrellan mukaan taiteidenvälisellä tutkimuksella ja taideterapiatutkimuksella on yhtymäkohta Alankomaiden 1950-luvun terapeuttisesti suuntautuneessa taiteidenvälisessä taidetoiminnassa ja siihen liittyneessä tutkimuksessa.²³⁴ Yhdysvalloissa, Cambridgen Lesley Collegessa, taiteidenvälinen taideterapia jatkui 1970-luvulla monitaiteisen ekspressiivisen taiteen suuntauksena. Suuntauksen tutkimusta ja käytäntöjä kehiteltiin taiteita yhdistäen. Tavoitteena oli ylittää oppiaineiden rajat ja saada käyttöön taiteiden mahdollisuudet terapiassa, koulutuksessa ja yhteisöissä.²³⁵

Koulun kuvataideopetuksen historian tutkimuksen maailman ovi aukesi minulle luettuani professori Pirkko Pohjakallion tutkimuksen ”Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut” (2005). Pohjakallion tutkimus opasti koulun kuvaopetuksen unohtuneiden kirjojen luo. Yksi tärkeä Pohjakallion kirjan perusteella löytynyt kirja oli ”Images in Time, Essays on Art education in Finland”²³⁶, jossa käsiteltiin taidekasvatuksen historiaa piirustusopettajayhdistyksen perustamisesta (vuonna 1906) 1990-luvun kirjoitushetkeen saakka. Mukana kirjoittamassa oli ollut professori Arthur Efland. Ymmärsin *Ohio State University*’n taidekasvatuksen professori Eflandin pidemmän vierailun 1990-luvun Suomessa olleen suomalaiselle taidekasvatuksen historian tutkimukselle merkittävä tapahtuma. Kirjassaan ”A History of Art Education”²³⁷ Efland tutki taidekasvatusta yhteiskunnallisessa kontekstissa. Kirja satoi taidekasvatuksen historian ja yleisen kasvatuksen historian yhteen. Eflandin kuuluisa artikkeli ”The School art Style: A functional analysis” herätti tutkimusmielenkiintoni. Muuttuuko taide todella koulutaiteeksi koulussa, eikä koulussakin voi syntyä taidetta?²³⁸

Johdattajanani suomalaisen koululaitoksen musiikinopetuksen historiaan oli Minna Muukkosen väitöskirja ”Monipuolisuuden eetos, musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käytäntöjä”.²³⁹ Muukkonen tarkasteli musiikkikasvatuksen historiaa koulun kontekstissa: ensimmäinen suomalainen koulun musiikkikasvatuksen historian tutkimus oli 1950-luvulla ilmestynyt ”Musiikkikasvatuksen vaiheita”.²⁴⁰ Lilli Törnuddin veljen, Aksel Törnuddin metodiikkaa tutkineen Katri-Helena Rautiaisen (2003) kirja oli tutkimukselleni tärkeä, sillä tutkimus sisälsi Akselin elämänhistoriallisia tietoja ja saatoin liittää Lilli- sisaren mukaan joihinkin tilanteisiin.

Luennoituani Holo-instituutin taiteidenvälisen tutkimuksen symposiumissa syksyllä 2011 kiinnostuin kasvatustutkimuksen filosofi Juho Hollon (1885–1967) taiteille yhteisen taidekasvatuksen teoriaa luovista teksteistä. Holo on Törnuddiin verrattuna nuorempi ja kirjoittanut joitain teoksiaan Törnuddia myöhemmin, joten Törnuddin kirjoitukset saattavat olla Hollonkin vaikuttajia.

Taidekasvatusliike

Törnuddin

kuvaanto-opetuksen

kontekstina

78

Suomalainen taidekasvatusliike kuuluu ilmiönä progressiivisiin kasvatusliikkeisiin. Progressiivisiksi kasvatusajattelijoina kutsutaan joukkoa ajattelijoita ja toimijoita *Rousseausta Montessoriin* ja edelleen, niitä jotka ovat halunneet uudistaa koulua ja koulutusta. Progressiivinen pedagogiikka edustaa kasvatus- ja kehitysoptimismia. Progressiivisestä kasvatusajattelua harjoittaneita opettajia kutsutaan myös reformipedagogeiksi. Reformipedagogia nimeä käytetään saksalaisella kielialueella ja progressiivinen pedagogia- nimeä englantilaisella kielialueella.²⁴¹

Tuomikoski-Leskelän mukaan progressiivisessä kasvatusliikkeessä korostetaan ihmisen kykyä ja halua rakentaa itselleen mielekäs ja merkityksellinen elämä. Mielekäs oppiminen on aktiivista ja kokonaisvaltaista toimintaa. Vuosisadan vaihteen taidekasvatusliikkeelle oli tyypillistä, että sen pohjana oli yhtenäinen ihmiskäsitys: käsitys ihmisen koulutettavuudesta ja koulutushaluisuudesta oli positiivinen. Olennaista taidekasvatusliikkeen nousulle oli se, että taiteen ja taidekasvatuksen pyrkimykset olivat samansuuntaisia.²⁴²

KANSAINVÄLISEN TAIDEKASVATUS- LIIKKEEN SYNTY JA YLEISET TAVOITTEET

1800–1900 -lukujen taitteessa Euroopassa nykyään taideaineiksi kutsuttujen oppiaineiden opetukseen kohdistui voimakkaita muutospaineita. Taidemaailmassa tapahtui muutoksia, jotka koskivat sekä

taiteiden filosofisten perusteiden ymmärrystä että ilmaisullisia käytänteitä. Kun samaan aikaan syntyi pedagogisia liikkeitä, joiden näkökulma oli laajasti oppilaan fyysisessä ja henkisessä kasvussa, oli olemassa edellytykset muutoksiin myös koulun taideopetuksessa.²⁴³

Keskieuropalaisen taidekasvatusliikkeen alkuna pidetään Julius Langbehnin kirjoittamaa teosta ”Rembrant als Erzieher”.²⁴⁴ Teos ilmestyi vuonna 1889. Kirjan saama innostunutta vastaanottoa kuvaa siitä otetut 40 painosta. Langbehn herätti aikansa taide maailman huomion kirjallaan. Langbehnin kirja ei ollut järjestelmällinen teos vaan paradoksinen ja uhitteleva, ja siitä syystä se herätti kiinnostuksen estetiikkaan. Kirjassa hyökätään voimakkaasti tieteellisyyden ihannointia, ”sivistynyttä raakalaisuutta”, kylmäveristä objektiivisuutta ja persoonattomuutta sekä kasvatuksen mekanisoivaa ja luovuutta tukahduttavaa ominaisuutta vastaan. Kirja herätti kiistaa, mutta sen yksilöllisyyttä kunnioittava ja tavoiteleva kasvatusihanne, jonka edustajaksi oli valittu Rembrandt, juurtui laajasti taideajatteluun, ja sen myötä taidekasvatus nousi Keski-Euroopassa ajankohtaiseksi kasvatuskeskustelun aiheeksi.²⁴⁵

Taidekasvatusliikkeen syntyyn vaikutti myös teollistumisen mukanaan tuoma lapsityön ongelma. Teollistuminen oli kurjistanut työväenluokan asemaa, etenkin naisten ja lasten asemaa suurkaupungeissa. Asunnot olivat pieniä ja monilapsiset perheet asuivat kurjissa olosuhteissa. Työväenluokan lapset kävivät nuorina töissä. Taidekasvatusliikkeessä lasten oikeudet nostettiin keskusteluun.²⁴⁶

Englannista Amerikkaan muuttaneen, taide ja taideollisuuskoulun johtajana toimineen, Liberty Taddin (1854–1917) vuonna 1899 ilmestyneen teoksen ”New methods in Art education” kuvissa valkoisiin vaatteisiin puetut eri-ikäiset lapset piirtävät suuria luonnonmuotoja liitutaululle. Taddin kirjan esipuheessa mainitaan Kauneus, Hyvyys ja Totuus -sanat, joista tuli taidekasvatusliikkeen motto:



19. Liberty Tadd: *New methods in Art education* 1899.

Nuorilla, tulivat he minkälaisista olosuhteista tahansa, on oikeus löytää ja havaita kauneutta. Jos me aiomme ylipäänsä kasvattaa nuorisoa, kaikkein tärkeintä olisi antaa heille kyvykkyys Hyvän, Totuuden ja Kauneuden aistimiseen ympäristössään. Tämän kauneuden oppimisen tulee tietenkin tapahtua samalla kun annamme nuorille mahdollisuuden ansaita elantonsa. Mutta pelkän elinkeinon tai ammatin opettaminen tai heidän sopeuttamisensa liiketoimintaan ja kaupankäyntiin on neliskulmaisen tapin panemista pyöreään reikään, kuten usein tehdään. Minulla ei ole yhtään sympatiaa ruumiillisia harjoittelumetodeja kohtaan, joissa työ-

kalujen ja tekniikoiden hallinta on päämääränä. Oppilasta tulee yksinkertaisesti koneita, ajatusketteriä mekanisme. ²⁴⁷

Usko teknologiaan väheni, kun nähtiin sen haittavaikutukset. Reaktiona teknologiakeskeiselle ajattelulle syntyi oppositionaalista ajattelua, esimerkiksi amerikkalaisen filosofin Henry Thoreau'n luontotransendentalismi kirjassa ”Walden”²⁴⁸ (1854) tai Steiner-pedagogiikka. Rudolf Steiner (1861–1925) perustikin ensimmäisen koulunsa tupakkatehtaan työntekijöiden lapsille. ²⁴⁹

Taidekasvatusliikkeen pyrkimykseen kuului myös kansanvalistus, kansantaiteen tradition elvytys, museoiden ja taideyhdistysten harjoittama taidekasvatus, arjen estetiikan parantaminen, kansankirjallisuus, käsityökasvatus ja muistomerkeistä huolehtiminen. Tavoiteltiin taiteellisesti suuntautunutta nykyisyyttä, jota luonnehtisi usko tulevaan kauneuden valtakuntaan. ²⁵⁰

Taidekasvatus ja taidekasvatusliike syntyivät valistuksen tuloksena ja romantiikan innoittamana. Taiteellinen toiminta nähtiin arvokkaana ja uutta luovana tekijänä yhteiskunnissa, joiden tarkoituksena oli kansallisen kulttuurin esille saaminen ja kehittäminen. Suomessa suomenkielinen kirjallisuus, teatteri, kuvataiteet ja kansallinen musiikki nostivat taiteen tarpeen niin suureksi, että myös kasvatus taiteeseen oli ulotettava kaikille. ²⁵¹

TAIDEKASVATUSLIIKE JA KOKONAISET

Kasvatustieteen tutkija Jyrki Hilpelä liittää taidekasvatusliikkeen edelläkävijät tunnekasvatuksen pioneereihin, kirjoittaessaan tunnekasvatuksen historiasta Suomen kasvatustieteellisen seuran ”Kasvatus”-aikakauskirjassa. Hilpelän mukaan ajatuksella harmonisesta ja ehyestä ihmisestä on reformipedagogiikan myötä ollut pysyvä paikkansa taidekasvatusajattelussa. Maaseudun reformi-kouluissa suosittiin ehyttävää kokonaispedagogiikkaa, joissa erilaisten työvaiheiden tuloksena syntyi kokonaisuus. Viljeltiin vaikkapa pellavia, jotka yhdessä työstiin langaksi asti. Värjättiin langat, suunniteltiin kankaiden kuosit ja tehtiin kankaista vaatteita, joita sitten pidettiin juhlassa. Oppilailta tällainen työskentely vaati kaikkien kykyjen käyttöönottoa. ²⁵² Suomessa kasvatustieteilijä Aukusti Salo laati kokonaisopetusta noudattavat opetussuunnitelmat alakansakouluille. Salon suunnitelmat on kirjoitettu vasta Törnuddin kuoltua, mutta niissä on samansuuntainen ehyttävään opettamiseen pyrkivä eetos kuin Törnuddin taidekasvatuksessa. ²⁵³ Kokonaisopetuksen idean heikkenemiseen Suomessa vaikuttivat sotavuodet, alakansakouluseminaarin lakkauttaminen sekä Salon kuolema. ²⁵⁴

SUOMALAINEN
TAIDEKASVATUSLIIKE
JA SEN PYRKIMYKSET

Tuomikoski-Leskelän mukaan tunnustusta saavuttaneet suomalaiset taidekasvatuksen teoreetikot olivat pääosin seminaarien taide- ja harjoitusaineiden lehtoreita, kuten Törnudd. Peruskoulun ala-astetta edeltänyt Suomen kansakoululaitokseen pohjaava koulu oli taidekasvatuksellisessa mielessä ennakkoluuloton. Voimistelun, piirustuksen, laulun ja käsitöiden sisällyttäminen kansakoulun opetusohjelmaan kansakouluasetuksessa, oli kansainvälisestäkin ainutlaatuinen toimenpide. *Uno Gygnaeuksen taistelu työn ja toiminnan kansakoulun puolesta kantoi hedelmää vuosisadan vaihteessa kun taidekasvatusaate pääsi valmiiseen maaperään. Ilman kansakoulun pitkäaikaista taide- ja harjoitusaineiden traditiota taidekasvatusaate Suomessa tuskin olisi voinut saada aikaan niin syvälekkäviä uudistuksia koko koulujärjestelmässä. Seminaareissa koulutuksensa saaneet kansakoulun opettajat olivat tehokkaita taidekasvattajia.*²⁵⁵

Törnuddin kirja ”Piirustuksen opetuksesta ulkomailla” (1907) oli teos, jossa Törnudd toi kansainvälisen taidekasvatusliikkeen ajatuksia Suomeen. Kirjan tarkoituksena on tuoda *ulkomailla koetellun ja hyväksytyin liikkeen* ajatukset jokaisen piirustusopettajan ulottuville.²⁵⁶ Kirjassaan Törnudd tarkastelee kansainvälisen taidekasvatusliikkeen vaikutuksia koulujen piirustuksenopetukseen. Törnuddin mielenkiinto ei rajoittunut eurooppalaiseen piirustuksenopetukseen. Hän esittelee myös amerikkalaista ja japanilaista piirustuksen-opetusta.

Lilli Törnudd kävi opintomatkoilla ulkomailla vaikutteita hake-
massa. Koulutoimen ylihallitukselle kirjoittamassaan matka-apura-
haselvityksessä vuonna 1909 Törnudd kirjoittaa:

Olen erittäin kiitollinen että Koulutoimen ylihallitus myönsi minulle matka-rahamilla en ole milloinkaan enemmän matkalla ollessani oppinut, enemmän nauttinut luonnosta ja taiteesta, enemmän koonnut intoa ja rakkautta työhöni. Olen niin kiitollinen ja toivon vielä monta vuotta saavani kansani lapsille jakaa sitä hyvää, mikä tälläkin matkallani on osakseni tullut. En ole koskaan tehnyt työtä suuremmalla innolla, tarkoitusperä selvempänä kuin nyt. Olen siitä iloinen että harjoituskoulun²⁵⁷ ensi luokalle on myönnetty yksi tunti piirustusopetusta viikossa ja saan siellä opettaa. On suuri askel eteenpäin otettu *uuden koulun* perustamisen tiellä kun pienokaiset saavat piirustustunteja koulutyöjärjestykseensä! Olen myös matkallani tullut yhä enemmän huomaamaan kuinka kipeästi maamme kaipaa piirustusopettajien valmistuslaitosta ja lausun hartaan toivoni tämän puutteen poistamiseen nähdessä lähimmäisissä tulevaisuudessa.²⁵⁸

Törnuddin tavoitteissa on uuden koulun perustaminen, ei ainoastaan piirustusopetuksen kehittäminen. Piirustusopettajien valmistuslaitoksen puuttumisen hän tuo myös kirjeellään kouluylhallituksen tietoon. Taideteollisuusyhdistys otti sittemmin, vuonna 1915, tehtäväkseen piirustusopettajakoulutuksen järjestämisen.

Lilli Törnuddin veli Aksel Törnudd oli musiikinopetuksen menetelmien kehittäjä, jonka päätarkoituksena oli esteettisen elämyksen synnyttäminen musiikiopetuksen keinoin.²⁵⁹ Aksel Törnudd (1874–1923) toimi mm. Rauman seminaarin musiikin lehtorina, laulun ja teorianopettajana ja säveltäjänä. Siskonsa lailla Aksel Törnudd julkaisi oppikirjoja.²⁶⁰ Kiinnostus esteettisiin elämyksiin ilmenee myös Akselin matka-apurahan käyttöselvityksessä kouluylhallitukselle:

Ajan Münchenissä olin käyttänyt taidekokoelmien, pinakoteekkien, lasipalatsin ja secessionin aarteita ihailleen. Matkallani kuulin oopperoita enimmin Leipzigissä ja Dresdenissä, jonka mainio hoviooppera varsinkin Wagner-näytännöillään jätti unohtumattoman muiston. Tulin Dresdenissä myös kuulleeeksi Offenbachin kauan unohduksissa olleen mestarillisen operan ”Hoffmanns Erzählungen” joka viime vuosina on herättänyt oikeutettua huomiota ja joka nostaa tuon muuten hyvinkin kevytjalkaiseksi tunnetun mestarin ylevämpään valoon.²⁶¹

Musiikinopettaja Aksel Törnudd raportoi myös piirustusopetuksen kuulumisia maailmalla:

Olin läsnä Zürichissä pidettävässä yleisessä opettajakokouksessa. Se alkoi heinäkuun 10. päivänä (1903). Ensimmäisenä kokouspäivänä sain kuulla joukon esitelmiä jotka koskivat piirustusopetusta kansakouluissa ja seminaareissa. Kaikki puhujat kannattivat uutta metodia jossa aletaan muistipiirustuksesta ja jossa ornamenttipiirustus suurissa määrin syrjäytetään. Tunnettujen mestariteosten näyttämistä oppilaille puollettiin, varottaen opettajia selittämästä teosten teknillistä puolta, vaan yksinomaan olisi huomio käännettävä niiden eettilliseen tahi tunnelmakauneuteen.²⁶²

Aksel Törnuddin kirjoituksissa näkyy perinne, jossa musiikki tai aikakauden nimeä käyttäen ”laulu” käsitettiin idealistiseksi oppiaineeksi. Olai Wallinin (1832–1896), suomalaisen 1800-luvun kasvatustieteilijän, kirjoituksissa laulu edusti kaunotaiteellista taipumusta kehittävää oppiainetta.²⁶³ Hengentieteellinen ja fenomenologinen tarkastelutapa sellaisena kuin se ilmeni Snellmanin ja Zachris Joahim Cleven (1820–1900) kasvatusajattelussa piti ihmi-

sen henkisen ja fyysisen puolen erottamista ihmistieteissä vääränä ratkaisuna. Laulun opetuksen katsottiin olevan oppilaan siveelliseen ja eettiseen kasvuun myönteinen vaikutus. Laulu oli pohjaltaan taideaine, ja sen kasvattava vaikutus perustui nimenomaisesti sen esteettiseen elementtiin. Cleven mukaan laulunopetus oli taidetunnetta edistävämpää kuin piirustus, *laulussa sävel yhdistyy sanaan ja kokonaisuudesta muodostuu tunteen jalan ajatuksen ilmaus.*²⁶⁴

Cleve pyrki rakentamaan sillan esteettisen ja eettisen musiikin vaikutuksen välille argumentoimalla musiikin itsessään sisältävän sopusuhtaisuuden, sulosoinnun ja harmonian, joten musiikki sinänsä kohottaisi oppilaan eettistä sivistystä – sopusointuisuuden tavoittaminenhan on kaiken sivistyksen perusmuoto. Cleven mukaan moniääninen laulu toteuttaa oppilaan järjestelmällistymisen: *Moniääninen laulaminen on kuin nuorison rajattomuutta, valloillaan oleva kohti suuntautuva pyrkimys, mutta samassa siinä piilee itsessään järjestys, järjeställisyys. Moniääninen laulu, tämä taiteellinen muoto, paremmin hillitsee suoranaista tunteenilmaisua, tekee sen enemmän luonnetta muodostavaksi sekä siten todelliselle sivistykselle suurempi-arvoiseksi.*²⁶⁵

Cleven moniäänisyyden hyödyllisyyden perustelu selviää, kun ymmärtää Cleven käyvän keskustelua Platonin käsitysten kanssa. Platonin ”Valtiossa” mainitaan yksiäänisen laulun kasvattava voima.²⁶⁶ Cleve viittaa Platonin tarkoittavan musiikin voiman piilevän sen säännönmukaisuudessa, sen matematiikan kaltaisuudessa. Cleve oli yksi vaikuttaja prosessissa, jossa suomalainen koulun musiikinopetus haluttiin perustaa ensin teorian eli nuottien oppimiselle ja vasta toissijaisesti korvakuulolle.²⁶⁷ Lilli Törnuddin veli Aksel kehitti sovelluksen vanhasta teoriakeskeisestä ajattelusta uuteen korvakuuloa hyödyntävään menetelmään. Hän opetti laulamista visuaalisesti kuvan avulla käyttämällä tikapuita eli ”pientä porrasta” ja ”isoa porrasta”. Iso porras tarkoitti kokosävelaskelta ja pieni porras puolisävelaskelta.²⁶⁸

Säveltäjä ja musiikkitieteilijä Ilmari Krohn (1867–1960) ehdotti laulunopetuksen perustaksi taiteille yhteistä rytmi-elementtiä.²⁶⁹ Sortavalan seminaarin musiikinopettaja Vilho Siukonen (1885–1941) perusti oman opetusmenetelmänsä Krohnin musiikkioppiin ja perusti opetuksensa myös rytmin parametriin.²⁷⁰ Aksel Törnudd ja Vilho Siukonen kannattivat soitinopetuksen lisäämistä musiikinopetukseen laulunopetuksen lisäksi ja perustelivat sitä soitinopetuksen esteettisyyttä kasvattavalla luonteella, toiminnallisuudella sekä yhteisöllisyydellä.²⁷¹ Muukkosen (2010) mukaan musiikinopetuksessa onkin ollut 1800–1900-luvun vaihteessa *taidekasvatusbuumi.*²⁷²

Uudistaakseen ja kehittääkseen piirustusopetusta taidekasvatusliikkeen tavoitteiden mukaisiksi piirustuksenopettajat Anna Sahlsten ja Hanna Cederholm sekä arkkitehti Bernt Lagerstam tekivät ehdotuksen piirustusopettajayhdistyksen perustamiseksi. Suomessa oli odotettavissa koulujen opetusohjelman uudistus ja motivaatio kou-

lun taideopetuksen kehittämiseen oli suuri. Keisarillinen Suomen senaatti vahvisti yhdistyksen säännöt 22.8.1906.²⁷³ Piirustusopettajayhdistyksestä tuli ensimmäinen aineopettajayhdistys.²⁷⁴

Musiikinopettajien aineenopettajayhdistys perustettiin vuonna 1909 nimellä ”Suomen Laulunopettajien Yhdistys”. Musiikkikasvatuksen didaktikko Riitta Tikkasen ja musiikkikasvatuksen professori Lauri Väkevän²⁷⁵ mukaan Anna Bergströmin koulujen laulunopetusta käsitellyt artikkeli vuoden 1905 ”Finsk Musikrevy”-lehdessä aloitti keskustelun, joka loi vireen aineenopettajayhdistyksen perustamiselle. 8.–9.1.1909 järjestetyssä laulunopettajien yleiskokouksessa tehtiin esitys koulujen laulunopettajien systemaattisen koulutuksen aloittamiseksi. Helsingin Musiikkiopiston oli määrä vastata soitinaineiden, pakollisten musiikkiaineiden, pedagogisen tutkinnon ja kuorolaulun opetuksesta. Helsingin yliopiston vastuulle jäi kasvatustieteiden teoreettinen opetus. Opetusharjoittelun suorittamispaikoiksi päätettiin normaalilyseo tai tyttökoulu.²⁷⁶

Suomen Laulunopettajien Yhdistyksessä seurattiin musiikkikasvatuksen kansainvälisiä uudistuksia aktiivisesti. Taiteita yhdistävien menetelmien käyttö opetussuunnitelmassa herätti kiinnostusta – esimerkiksi tanssia ja musiikkia yhdistävä, Émile Jaques-Dalcrozen (1865–1950) kehittämä, Dalcroze-pedagogiikka otettiin opetusohjelmaan. Dalcroze-pedagogiikka oli saapunut Suomeen jo vuonna 1907 tanssiopettaja Maggie Gripenbergin tuomana. Erkki Melartinin pyynnöstä Gripenberg aloitti aineen opettamisen Helsingin Musiikkiopistossa vuonna 1914. Säveltäpailuakin opetettiin Dalcroze-menetelmän avulla vuosina 1914–16.²⁷⁷

Piirustusopettajayhdistyksen pyynnöstä eduskunta asetti komitean pohtimaan piirustusopetuksen uudistamista lyseoissa ja tyttökouluissa. Kun ensimmäinen eduskunta eli Keisarillinen Suomen senaatti aloitti vuonna 1906 työnsä, komitea käynnisti työskentelynsä. Lilli Törnudd valittiin piirustusopetuskomiteaan.²⁷⁸ Komiteamietinnössä kuvataan kansakoulun nykytilannetta, jossa jäljentäminen ja linjaaliviivaimen käyttö on voimassaoleva käytäntö:

...mittausopillisen piirustusopin rautaristikon takaa tapaa nykyinen aika uusine suuntineen melkeinpä koko kansakoululaitoksemme, tarjoten sille nyt uuden ja vapaan, luontoon perustuvan käsivarapiirustus-ohjelman oppilasten ja itse opettajan kasvatusta monipuolisine suunnitelmineen.(...)Viimeisien vuosikymmenien kuluessa on tapahtunut suuria mullistuksia kuvataiteiden ja taideteollisuuden alalla. Käsitteet kauneudesta ja tarkoituksenmukaisuudesta ovat muuttuneet ja laajenneet. Taide on saanut uusia arvoja, uusia päämääriä ja näkökantoja. Vanhat kaavat ja traditionit ovat murtuneet, ja nykyaikainen henkinen elämä on raivannut itselleen tien taiteen kai-

killalla aloilla. Yleisenä sotahuutona on kuulunut: ta-
kaisin luontoon.²⁷⁹

Katkelmassa mainittu mittausopillinen ristikko tarkoittaa sak-
salaisen Adolf Stuhlmanin kehittämää piirustusopetusmenetelmää,
jossa käytetään apuna ristikkoa jonka läpi havainnoidaan piirrettä-
vää kohdetta. Törnudd paheksuu menetelmän kehittymättömyyt-
tä, sekä siihen liittynyttä ajatusta, että koulussa ei saisi käyttää värejä
myös kirjassaan ”Piirustuksenopetuksesta ulkomailla”.²⁸⁰

Piirustuksenopetuskomitean jäsenenä Törnudd pitää filosofi
Jean Jacques Rousseau (1712–1778) ajatuksia kannatettavina. Rous-
seau moitti järjen ylikorostamista ja suositteli, että lapsen tunteita tuli
kouluttaa ennen hänen järkeään. Rousseau painotti erityisesti ko-
kemuksen kautta oppimista. Komiteamietinnön alkusanoissa ker-
rotaan piirustuksen opetuksen tavoitteena olevan tietoinen rakkaus
luontoon. Taidekasvatusliikelle tyypillisesti komiteamietintö esittää
taiteellisen tajunnan kasvattamisen kuolleita tietoja tärkeämmäksi.²⁸¹

Taidekasvatusliikessä vastustettiin älyllisyyden liiallista koros-
tamista kulttuurielämässä ja opetuksessa. Oltiin kiinnostuneita pri-
mitiivisestä taiteesta ja lasten piirustusten ilmaisukielestä. Painotet-
tiin taiteen yhteyttä luontoon.²⁸²

Komiteamietinnön mukaan myös luokkahuoneiden ja koulura-
kennusten laatuun tuli kiinnittää huomiota, koska ympäristö toimi
kasvattajana.²⁸³ ”Konstverk till skolan – Taidetta kouluihin”-yhdis-
tys perustettiin Suomeen 1906. Perustajajäsen oli Venny Soldan-Bro-
felt (1863–1945). Ulkomaisia esikuvia oli jo runsaasti. Ruotsissa 1897
perustetun ”Föreningen för skolans prydnad med konstverk”-yhdis-
tysten aatteita levitti muiden muassa pedagogi ja kirjailija Ellen Key
(1849–1926). Lilli Törnudd toimi suomalaisen yhdistyksen sihtee-
rinä. ”Taidetta kouluille”-yhdistys ryhtyi hankkimaan jäljennöksiä
ja aitoja taideteoksia suomalaisten koulujen seinille. Vuoteen 1914
mennessä yhdistys oli jakanut yhteensä 2137 taideteosjäljennettä
vastineeksi koulujen jäsenmaksuista. Yhdistyksen kuvajäljennökset
kiersivät näytteillä kaupungeissa. ”Taidetta kouluille” -yhdistys oli
jäsenenä ulkomaisissa taiteen kouluihin levittämistä harjoittavissa
yhdistyksissä ja sai sitä kautta reproduktioita edulliseen hintaan. Ai-
toja taideteoksia hankittiin myös, ensimmäinen yhdistyksen varoin
hankkima teos oli Pekka Halosen maalaus Töölön kansakouluun
ja toinen Werner Thomén maalaus Ratakadun kansakouluun. Yh-
distys julkaisi myös kotimaisten taiteilijoiden alkuperäislitografioi-
ta.²⁸⁴ ”Taidetta kouluille”-yhdistys pyrki parantamaan koulujen
viihtyvyyttä myös uusien koulurakennusten avulla. Yhdistys järjesti
arkkitehtuurikilpailuja. Kuutisenkymmentä kuntaa rakennutti kou-
lulonsa kilpailujen piirustusten mukaan.²⁸⁵

Suomalaisessa koulumaailmassa Mikael Soininen (1860–1924),
suomalainen oppivelvollisuuden toteuttamiseen vaikuttanut kasva-
tustieteilijä, kouluasioihin erikoistunut poliitikko sekä kouluylhalli-

tuksen johtaja vuosina 1917–1924, suositteli taideaineita harrastamista edistäviksi harjoitusaineiksi. Taiteiden estetiikkaa ja sisältöjä kuten taidehistoriaa ja säveltaidetta opetettiin historian yhteydessä.²⁸⁶ Harjoitusaineiden oppiaineen asema oli kuitenkin huono, koska piirustusopettajilla, voimisteluolettajilla ja musiikinopettajilla ei ollut äänioikeutta opettajakunnan kokouksissa ja opettajien palkat olivat matalat. Vuoden 1918 lopulla saavutettiin edistysaskel harjoitusaineiden aseman parantamisessa. Kouluhallitukseen perustettiin myös harjoitusaineille koulutarkastajien virat. Piirustuksenopetuksessa virkoja hoitamaan pyydettiin Lilli Törnuddia ja Toivo Salervoa.²⁸⁷ Lilli Törnuddin veli Aksel Törnudd aloitti musiikin tarkastajana vuonna 1919. Taidekasvatusliike auttoi taideaineiden opetuksen vakiinnuttamista osaksi koululaitosta.²⁸⁸ Koulujen taideopetuksella nähtiin olevan laajaa kasvatuksellista merkitystä. Taideaineet haluttiin myös oppilastutkinnon osaksi.²⁸⁹

SAKSALAISEN TAIDEKASVATUS- LIIKKEEN VAIKUTUS SUOMESSA

Saksalainen taidekasvatusajattelu saapui Suomeen nopeasti, sillä Suomessa osattiin saksaa ja yhteydet Saksaan olivat vahvat. Saksassa varhainen idealistinen oppi esteettisestä kasvatuksesta sulautui uuteen ja praktiseen käsitykseen taidekasvatuksesta. Pohjakallion mukaan saksalainen taidekasvatusajattelu saavutti suomalaisen piirustuksenopetuksen esimerkiksi Fritz Kuhlmannin 1902 ilmestyneen ja 1911 suomennetun manifestin kautta.²⁹⁰ Kuhlmann korosti luonnon tutkimista uuden opetussuunnan perustana. Hän esitti taidekasvatuksen tavoitteena olevan ihmisessä uinuvien taiteellisten voimien ja hänen persoonallisuutensa kehittäminen, *kansan kasvattaminen nautintokykyiseksi luonnon meille osoittamaa tietä*.²⁹¹

Taidekasvatusliikkeen toinen saksalainen vaikuttaja oli Alfred Lichtwark. Lichtwarkin teos (1897) ”Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken” on taidekasvatuskirjallisuuden klassikko ja se käännettiin suomeksi vuonna 1926 nimellä ”Taideteoksia oppimassa”. Lichtwarkin mukaan lapset tulee ohjata alkuperäistaideteosten äärelle. Lapset totutetaan tekemään taidekuvista omia havaintoja. Lichtwarkin mukaan lapsen tunne-elämä tulee herättää taidekuvien avulla. Lapsiin on Lichtwarkin mukaan hyvä vaikuttaa taidekasvatuksen keinoin jo varhain. Heille on hyvä tarjota taidetta aloittaen helposti avautuvista ja tutuimmista teoksista. Sen jälkeen on vaikeampien ja moniselitteisempien teosten vuoro. Hyvä kohde aloitukselle on paikallinen aikalaistaide, joka todennäköisesti sisältää jotain tuttua.

Tiedon omaksuminen ei ollut Lichtwarkille päämäärä vaan väline. Hampurin taidehallin johtaja Lichtwark suositteli oman vuosisadan ja autenttisten teosten käyttöä opetusvälineinä ja tuomitsi kipsijäljennösten ja valokuvien käytön opetuksessa.²⁹²

Törnudd julkaisi katsottavaksi taidekuvia, mutta kehotti opettajaa kuvailemaan kuvia moniaistisesti, jotta tarinan keinoin kuvat alkaisivat elää lapsen mielessä.

ENGLANTILAISEN
TAIDEKASVATUSLIIKKEEN
VAIKUTUKSESTA
SUOMALAISEEN
TAIDEKASVATUKSEEN

Tuomikoski-Leskelä esittää Törnuddin ottaneen enemmän vaikutteita saksalaisesta taidekasvatusliikkeltä kuin englantilaiselta.²⁹³ Törnudd kyllä tuntee englantilaisen taidekasvatusliikkeen perustajan John Ruskinin (1819–1900) kirjoituksia ja viittaa tämän ajatuksiin. Kirjassa ”Piirustuksen opetuksesta ulkomailla” Törnudd toteaa, että Ruskin on vaikuttanut keskeisesti piirustuksenopetuksen uudistamiseen ja taidekasvatusliikkeen syntyyn.²⁹⁴ Törnudd on ruotsinkielisenä voinut lukea ruotsin kielellä Ruskinin tekstejä jo vuonna 1897. Ruskinin ajatuksia esiteltiin suomalaisessa lehdistössä varsinkin hänen kuolinvuonnaan 1900.²⁹⁵

Lilli Törnuddin käsityksessä ”kauneuden jalostavasta vaikutuksesta” on yhtäläisyyksiä Ruskinin ajattelun kanssa. Hyvin samanlainen on myös Törnuddin ja Ruskinin suhtautuminen tunteeseen. Ruskin kirjoittaa pääteoksessaan ”Modern Painters” (1846–1860) ihmisen tarvitsevan tunne-ilmaisuksen kykyä: enemmän tunteva ihminen on jopa Ruskinin mielestä arvokkaampi ihminen kuin vähemmän tunteva. Ruskinin mukaan taide perustuu tunteeseen joka aidoimmassa muodossaan on rakkautta.²⁹⁶

Huuhtasen mukaan tunteen korostuksesta huolimatta Ruskin lähestyy Friedrich Schillerin (1759–1805) eetosta, jonka mukaan esteettinen toiminta, taide mukaan luettuna, arvioidaan viime kädessä moraalisin perustein. Ruskinille taiteen merkitys on sen moraalisisessa puhtaudessa ja samalla myös jumalallisuudessa, jota se moraalillaan ilmaisee. Kauneutta Ruskinille edustaa varsinaisesti theorian kauneus. Theoria-sana on peräisin antiikin Kreikasta ja sen lähtökohtana on mystinen tieto ja kokemus. Theorian kauneus on samaa kuin rukouksen syvässä tilassa tavoitettava Jumalan kauneuden välitön kokeminen. Ruskin oli valmis luopumaan kokonaan taiteesta ja taiteentekemisestä ilmiönä, jos maailma kehittyisi sellaiseksi, että luonto pääsisi vapaasti puhuttelemaan ihmistä. Ajatus on sama kuin bysanttilaisessa ikoniopisakin. Ikoni on ikkuna pyhään maailmaan, mutta vain ikkuna.²⁹⁷

Englannin taidekasvatusliike muuntui 1800–1900-luvun vaihteessa kansainväliseksi taidekasvatusliikkeeksi. 1800- ja 1900-lukujen vaihteen kansainvälinen taidekasvatusliike esitetään Styluksen varhaisvaiheen kirjoituksissa kukoistuskautena, jolloin ymmärrettiin taiteeseen kuuluvaa tietämistä ja ymmärtämistä. Keskeistä

taidekasvatusliikkeen ajattelulle oli, että lapsi saa ilmaista ajatuksi-
aan ja todellisuuttaan jo varhaislapsuudessa.²⁹⁸

Suomeen taidekasvatusliikkeen englantilaisia ideoita olivat tuo-
massa myös Estlander ja Yrjö Hirn (1870–1952). Estlander toimi
Suomen Taideyhdistyksen sihteerinä 1869–1876 ja puheenjohtajana
1878–1896. Suomen Taideyhdistys on 1846 perustettu järjestö, joka
otti tehtäväkseen luoda perustan Suomen taide-elämälle. Yhdistys
sai merkittävän tukijan, sitä tuki Venäjän keisari Aleksanteri III. Tai-
teilijoiden kouluttamiseksi yhdistys alkoi ylläpitää piirustuskouluja.
Niistä ensimmäinen, ”Taideyhdistyksen piirustuskoulu” perustettiin
Helsinkiin 1848.²⁹⁹

Yrjö Hirn piti Helsingin yliopistossa luentosarjan Ruskinin ajat-
telusta 1900-luvun alussa. Vuonna 1901 Hirn piti esitelmän myös
William Morrisista. Esitelmä perustui Hirnin Englannin matkalla
keräämiin tietoihin.³⁰⁰

Helsingin yliopistossa perustettiin ”Ylioppilaitten kaunotieteel-
linen yhdistys”, jossa taidekasvatuksesta ja taidekasvatusliikkeestä
keskusteltiin innokkaasti. ”Kaunotiede”-nimi oli suomalainen vasti-
ne estetiikalle. Yhdistyksen toiminta otti vaikutteita ruskini-lais-mor-
risilaisesta ideologiasta, haluttiin saattaa työtätekevät kansalaiset
taiteen sivistysvaikutuksen piiriin. Seuran aktiivisia jäseniä olivat
Hirnin lisäksi Valfried Vasenius (1848–1928) sekä Waldemar Ruin
(1857–1938).³⁰¹ Sibelius-lukion edeltäjän, ”Helsingin suomalaisten
yliopistoon johtavien tyttökoulun jatkoluokkien”, tytöt osallistuivat
vuosikertomuksen mukaan Vaseniuksen järjestämiin lausuntakil-
pailuihin.³⁰² Vasenius oli 1880–1887 Helsingin yliopiston esteti-
ikan ja kirjallisuushistorian dosentti ja vuosina 1902–1908 Suomen
ja Pohjoismaiden kirjallisuushistorian professori. Vasenius oli myös
Naisasialiitto Unionin perustaja.³⁰³ Vasenius arvosteli hengentie-
teellistä kasvatussuuntausta ja moitti, että lapset eivät ymmärrä teo-
reettista, käsitteellistä ajattelua kannattaen herbartilaista käytännöl-
lisempää kasvatusideaalia.³⁰⁴

Helsingin yliopiston kasvatus- ja opetusopin professori Ruin ke-
hittäi esteettisen koulukasvatuksen tavoitteita kytkien oppinsa enem-
män snellmanilaiseen hengentieteelliseen traditioon kuin herbar-
tilaiseen. Ruin piti huonona mielikuvituksen opettamista koulun
taidekasvatuksessa. Ruin totesi, että mielikuvien maailmaan kohote-
tulla taiteella ei ole sijaa koulussa, sillä taiteen tulee avata silmät reaali-
sen elämän ja luonnon kauneudelle. Koulussa tunnekasvatuksen avul-
la sen sijaan taide kykenisi sytyttämään opinhalun sekä mielenkiinnon
ja tuomaan opetettavan asian oppilaan intellektuaalisen ymmärryksen
lisäksi myös hänen sydämeensä. Ruin kirjoittaa intuitiosta ja tuntees-
ta vuorotellen ja tarkoittaa näillä samaa asiaa, intuitiivinen suhtautu-
minen toiseen ihmiseen ilmenee rakkautena, joka murtaa haitallisen
egoismin noidankehän. Ruinin mukaan taide ja sivistys oli ollut aris-
tokraattisen yläluokan tunnusmerkki, mutta uusi koulu jakaa taiteen
kaikkien ulottuville, ja samalla sivistyksen ihanne uusiutuu.³⁰⁵

Englantilaisessa taidekasvatuliikessä moitittiin teollisuuden myötä kehittyneen massatuotannon hengettömyyttä ja käyttöesineiden tarkoituksettomuutta. Ajattelun keskeisiä lähtökohtia olivat käsityön ja käsityöläisyyden korostaminen: idea siitä, että työn itsessään on oltava merkityksellistä ja tärkeää tekijälleen. Englantilaisen taidekasvatuliikkeen juuret olivat uusgotiikassa ja sen moraalisisissa periaatteissa, ideologialla oli taiteeseen, käsityöhön ja arkkitehtuuriin liittyvien teorioiden lisäksi myös kasvatuksellinen ulottuvuus: ajateltiin että jos esineiden ja rakennusten muotoilu ja laatu edistyvät, myös niitä valmistavien ja käyttävien ihmisten elämä ja luonne jalostuvat ja siten koko yhteiskunta paranee. Ideologia ei pyrkinyt ainoastaan esteettiseen vaan myös sosiaaliseen, yhteiskunnalliseen ja moraaliseen uudistukseen. Katsottiin, että yhteisö tuottaa näköistään taidetta ja arkkitehtuuria. Englantilaiseen taidekasvatuliikkeeseen sisältyi asenne, ei tyyli. Asenne oli akateemisuuden, ammattimaisuuden ja tyylikkyyden vastainen.³⁰⁶ Englantilainen taidekasvatuliike toi Suomeen mukanaan ajatuksen kansantaiteen arvostamisesta, käsityön taiteesta.³⁰⁷

- 1 Ks. Granö 2000. Päivi Granön ”Taiteilijan lapsuuden kuvat”-tutkimus on tämän alkusoiton innoittaja.
- 2 Keskeinen tutkimusmenetelmäni on outouttaminen: outoutan itselleni tutun 2000-luvun alun taidekasvatuskeskustelun Lilli Törnuddin 1800–1900 lukujen vaihteen taidekasvatustekstien antamalla välineillä.
- 3 Ennen peruskoulun alkua, 1970-luvun alun Helsingissä, kansakoulussa oli taidekasvatuksen sijaan vallalla työkouluvaatteen henki. Taitoja kurikasvatus priorisoitiin taidekasvatuksen ohii.
- 4 Peruskoulu alkoi Helsingissä, Vantaalla ja Espoossa syksyllä 1977. Uudistus oli alkanut Lapin läänistä vuonna 1972.
- 5 Kerron tarkemmin työselosteista luvussa oppilaiden ääni.
- 6 Käsityksistä kirjoitan tarkemmin sivulla 60.
- 7 Bettelheim 1984.
- 8 Pääjoki 2004, 34.
- 9 Tuomikoski-Leskelä 1979, 8.
- 10 Sibelius-lukioon suunnittelemani opetus-suunnitelmassa oli ensimmäisenä kurssina taiteita yhdistävä nykytaidekurssi, toisena kurssina piirustus- ja maalauskurssi, kolmantena kurssina valokuva ja muotoilukurssi ja neljäntenä kurssina taidehistoriakurssi
- 11 Komulainen 2001, 40. Pääjoki 2004.
- 12 Pääjoki 2004, 62.
- 13 Väkevä 2011, 41.
- 14 Aittakumpu 2005, 55.
- 15 Musiikissa taidepuhe on osin siirtynyt musiikkitieteilijöiden ja toisaalta New Age-musiikkikirjailijoiden käyttöön. New Age-kirjallisuutta kirjoittavat musiikkikirjailijat, kuten Erkki Lehtiranta (ks. esim. Lehtiranta 2004), pohtivat musiikin spirituaalisesti kasvattavaa voimaa eli ilmiötä joka on sukulainen Törnuddin taidetunteen kasvattamisen kanssa.
- 16 Tarasti 2008.
- 17 Muukkonen 2010, 5.
- 18 Nikander 2007, 137.
- 19 Törnudd 1929a, 10.
- 20 Kaikki kirjat löytyvät lähdeluettelon alusta kohdasta tutkimuskirjallisuus.
- 21 Metodiikka tarkoittaa hänen didaktisia, opetusopillisia ohjeitaan koulussa työskenteleville piirustusopettajille.
- 22 Taideteollisen korkeakoulun historiaprojekti sai alkunsa vuonna 1987 kuvaamataidon historian kurssin suunnittelusta ja vanhoista kuvaamataidon oppilastoista, joita lahjoitettiin tilanpuutteen vuoksi Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen osastolle. Osastolle perustettiin kuvaamataidon opetuksen historia-arkisto, oppilastoita kerättiin arkistoon kouluista eri puolilta Suomea. Kouluhallituksen kuvaamataidon kokoelma on osana nykyistä arkistoa. Historiaprojekteissa on ollut mukana taidekasvatuksen osaston opettajia ja opiskelijoita, sekä muita opettajia. (Pohjakallio 2005, 37.)
- 23 Ks. Petrell 1990.
- 24 Folkloristiikan määritelmänä motiiviattraktiolle on eri lähteistä peräisin olevien aiheiden kasautuminen jonkin dominantin suosikkiahmon kuten Väinämöisen, Kuikka-Koposen, Laurukaisen tai pirun ympärille. Motiiviattraktio ei ole sattumanvaraista vaan johdonmukaista sikäli, että nähtävästi useiden runoilijoiden ja kertojain yhteistyön tuloksena Väinämöisestä on hahmotettu sekä šamaanin että kulttuuriheeron perikuvat, Ilmarisesta seppäheeron, Kuikka-Koposesta silmänkääntäjän, Laurukaisesta sissin perikuva.
- 25 Virpi Hämeen-Anttila kirjoittaa poikkeuksellisenä ilmiönä motiiviattraktiosta joka kohdistuu naiseen. Viimeinen Tudor-suvun hallitsija Elisabet I on saanut osakseen voimakasta henkilöpalvontaa, hänet mainitaan aikalaitteksissä ja myös nykyhistorian teksteissä yleensä ”hyvänä kuningattarena”. Hämeen-Anttila pohtii, että on sattumasta kiinni, kuka menneisyyden hahmo jää historiaan kunnioitettuna hahmona. (Hämeen-Anttila 2013.)
- 26 Ks. esim. Carr 1986.
- 27 Granö & Korkeamäki 2012.
- 28 Kohonen 1911, 172.
- 29 Törnudd käyttää rinnakkain nimityksiä piirustus-opetus ja kuvaanto-opetus sekä kutsuu opettajaa sekä piirustusopettajaksi että kuvaanto-opettajaksi. (ks. esim. Metodiikka, 18.)

- 30 Oppivelvollisuuslaki 1921.
- 31 Ks. Armollinen julistus (koulujärjestys) 26 / 1872.
- 32 Esimerkkeinä kuvataidekasvatuksen taiteita yhdistävistä lopputöistä viimeisen kymmenen vuoden ajalta mainitsen kolmesta Taide-teollisessa korkeakoulussa tehtyä tutkimus-ta: Milja Valtonen (2009) tutki taiteita yhdistellen työryhmän ja katsojien kuvissa ilmeneviä kokemuksia runomonologiasta. Pia Karaspuro (2006) tutki tanssi- ja kuvatai-deopetuksen yhdistämistä työssään ”Rajapin-nalla -taiteilija erityiskoulussa”, samana vuonna Petri Tolonen teki musiikkivideotut-kimuksen ”Joukkuepelaajia ja jengipetturei-ta”, sekä Maria Jurmu eri taiteita juhla-kontekstissa tutkivan ”Kohokohdassa - juhla taiteena”. Anu Kauhaniemi (2005) kirjoitti ääneen liittyvän tutkimuksensa ”Tyhjyys ja hiljaisuus maalausprosessissa”, sekä Tai-na Vuonto tutki ”Visuaalisia itkuvirsiä”. Sanna Ylitensio (2004) tutki moniaistista museopedagogiaa ”Lollipop - toiminnallinen näyttelymateriaali museopedagogian osana”, samana vuonna Rauni Koivistoinen laati ta-rinallisen portfolion otsakkeella ”Taitei-denvälisyyttä taidekasvatukseen” ja Pirkko Pajunen laati opinnäytetyönsä nimekkeellä ”Omaa ääntä etsimässä - oppimisen ja opetta-misen pohtimista keraamisia soittimia teh-den”. Saija Baerin (2003) lopputyönä oli ”Sävellystyöpaja - Kuvataideopetuksen ja mu-siikkikasvatuksen integraatiota”, samana vuonna Krista Korpi tutki ”Taiteidenvälis-tä taideterapiaa” sekä Inka Ritvanen tutki synestesiäsitteeseen liittyen lasten tai-teita yhdistävää taidekasvatusta otsakkeel-la ”Soita musta kummitus”. Leila Viitala (2002) kirjoitti synestesiä tutkimuksen ”Vä-rien helinää. Messiaenin Turangalila-sinfonia varhaisnuorten värimaalauksissa”.
- 33 Bauhaus (Staatliches Bauhaus) oli Saksas-sa vuosina 1919–1933 toiminut taide- ja arkkitehtuurikoulu. Koulun perusti Walter Gropius. Koulun perusajatuksena oli yhdis-tää arkkitehtuuri-, käsityö-, taideteollis-suus- ja taidekoulutus.
- 34 Bauhaus-koulussa peruskoulutuksen keskipis-teenä, oli esikurssi. Sveitsiläinen taide-maalari Johannes Itten toi esikurssin ide-an ja metodin Bauhausiin. Vasta esikurssin onnistuneen suorittamisen jälkeen opiskeli-ja hyväksyttiin harjoittamaan aineopinto-jaan verstaissa. Esikurssi oli kokeileva ja eri taidemuotojen yhdistämiseen kannustet-tiin. (ks. esim. Wick & Gabriele 2000)
- 35 Ks. esim. Mantere 1995.
- 36 ”Homo Aestheticus”-kirjassa Dissanayake poh-tii länsimaiselle taiteelle riittävän, että se on olemassa itseään varten, mutta missä tahansa alkuperäiskansojen yhteisössä näke-mys on vieras. Niissä taide on osa lähes jo-kaista päivää, ja sen tekemiseen osallistu-vat kaikki. Ihmiset laulavat, tanssivat, maalaavat ja soittavat. Vaikka joku voi jos-kus rummuttaa tai maalata vain omaksi ilok-seen, käytännössä alkuperäiskansojen taide palvelee aina jotakin tarkoitusta. Tans-sit, laulut, päähineet ja tatuoinnit ovat osa rituaaleja, joilla manataan hyvää onnea ja jumalien suojelusta. Dissanayaken mukaan alkuperäiskansojen on mahdotonta erottaa taidetta omaksi kategoriakseen. Useimpien kielessä ei edes ole sanaa taide, vaan tai-teesta käytetään samaa sanaa kuin leikis-tä. Länsimaissa rituaalia, leikkiä ja tai-detta pidetään erillisinä elämäalueina, mutta niiden rajat ovat liukuvat ja mene-vät päällekkäin. Esimerkiksi urheilutapahtu-ma on sekä leikkiä että rituaalia, kun taas konsertti on taidetta, rituaalia ja leikkiä. (Dissanayake 1992)
- 37 Vira, Riitta haastattelu 9.6.2011.
- 38 Törnudd esittää tämän saman käsityksen esi-merkiksi artikkelissaan ”Den rytmiska rörel-sekonsten i tecningundervisningens tjänst”: oppilaan on aina ensin tehtävä käsillään ja sitten vasta teoretisoitava tekemistään. (Törnudd 1929c, 66.)
- 39 Kuula 2006, 66–98.
- 40 Törnuddin taidekasvatuksessa opettaja ohjaa opiskelijoita myös yhtenä ryhmänä kapelli-mestarin tavoin. (ks. Metodiikka, 191.)
- 41 Törnuddin arkistosta löysin hänen kesken-

- eräisen raapekartonkityönsä. Törnudd oli 58
kaivertanut raapekartongin kulmaan pienen
koristeellisen hirsimökin. Pihalla kasvaa
suuri vaahtera sekä jättiläismäinen orvokki,
joka nousee mökin savupiipun yläpuolelle.
- 42 Järvi 1979, 151–152. 59
- 43 Teksti ”sista tiden i metodiken” jää arvoit- 60
tukseksi: onko lause jonkunlainen mai-
noslause, eli että kirjassa on viimeisin
tieto metodiikasta vai viittaako kirjoitus
siihen, että Törnudd on ollut kirjaa kir-
joittaessaan viimeisiä vuosiaan metodiikan
opettajana?
- 44 Rautiainen 2003.
- 45 Autio 2007. 63
- 46 Arkistoluettelo: Lilli Törnuddin arkisto. 64
- 47 Sjöström 1888. 65
- 48 Soldan 1867. 66
- 49 Törnudd 1903a, 2. 67
- 50 Törnudd 1903b, 1.
- 51 Törnudd 1903 b, alkulause. 68
- 52 Estlander 1875. 69
- 53 Olai Wallinin ”Yleisessä kasvat- ja ope- 70
tusopissa” 1883, kehoitettiin opettamaan
ajattelua eli havainnon tarkkuutta siistey-
kasvatuksen keinoin, havainnon tarkkuus rin-
nastettiin havainnon puhtauteen - puhtautta
oli harjoitettava myös sanoissa ja siistey-
dessä. (Tuomikoski-Leskelä 1979)
- 54 Törnudd käyttää hygienia-sanaa samassa mer-
kityksessä kuin ”oikein tekeminen”. Ollisiko
hygienia-sanana nykyaikainen tarkka rajoit-
taminen tarkoittamaan puhtauden ylläpitä-
mistä seurausta ideologioista, jossa oikein
tekeminen rinnastui myös oikein olemiseen
ja oikeanlaiseen ihmisyyteen. Ehkä kammot-
tavan rotyhygienian käsitteen jälkeen ei
enää käytetä hygienia-käsitettä yhdistet-
tynä oikein tekemiseen. Eeva Anttila mukaan
taidepedagogiikan tutkimus ja alan toimi-
joiden itsereflektio nouseekin tarpees-
ta avata myös taidekasvatukseen liittynyt
tä yhdenmukaisuuden eli ”oikein tekemisen”
päämäärää. (Anttila 2012, 155.)
- 55 Piirustusopetuskomiteamietintö 1907.
- 56 ks. Piirustuskomiteamietinnöt 1907 ja 1909.
- 57 Törnudd 1923, 6–7.
- Alfred Lichtwark (1852–1914) oli saksalai-
nen Hampurissa toiminut taidehistorioitsi-
ja, museonjohtaja ja pedagogi. Hän oli yksi
museopedagogiikan ja taidekasvatusliikkeen
perustajista.
- Ks. esim. Törnudd 1923a, 5.
- Leskelä-Kärki 2012, 41.
- Ehnqvist 1948, 25–32.
- 1808–1809 oli meneillään ”Suomen sota”. Ve-
näjä valloitti Suomen Ruotsilta tarkoituk-
senaan taivuttaa Ruotsi mukaan Englannin
mannermaansulkemukseen. Taistelut keskitty-
vät Pohjanmaalle ja Savoan. (Ks. Rinta-aho,
Niemi, Siltaala-Keinänen & Lehtonen 2004)
- Vainio-Korhonen 2009.
- Emt.
- Pietilä 1956, 12.
- Uudenkaupungin kirkkoherranvirasto
- Ks. Turun arkkihiippakunnan tuomiokapitulin
arkisto.
- Uudenkaupungin kirkkoherranvirasto
- Holma 1983a.
- Olavinen 2007.
- Willner-Rönholm 1996.
- Olavinen 2007, 17.
- Topelius, 1867.
- Suomen kirkon paimenmuistio.
- 75 Beckiläisyys on Johann Tobias Beckin teolo-
giaan pohjautuva suuntaus. Siitä käytetään
myös nimityksiä biblisismi ja raamatullinen
suunta tai raamatullisuus.
- Holma 1983b.
- Karttunen 1972.
- Pietilä 1956, 11.
- Junnila 1986, 151.
- Listo 1910, 149. Suomenkielisen kirjoitta-
misen perinne on ollut Lilli Törnuddin kir-
joittamisaikana nuori. Kirjoitettu kieli on
ollut vakiintumattomampaa eli rikkaampaa
kuin nykyään.
- 81 Patoluoto 1984.
- 82 Lempa 2000.
- 83 Lasten kuolemat ovat olleet 1800-luvulla hy-
vin tavallisia, pikkulapset ja vauvat kuo-
livat helposti epidemioihin, varsinkin kun
Pohjanmaalla ei ollut tapana rintaruokkia
sylilapsia. Lehmänsarvella ruokitut vau-

	vat kuolivat tyypillisesti kesällä ripuli- tauteihin. (ks. esim. Utrio 1994)	114	Kansallisarkisto. Kouluhallituksen arkisto 1885–1928.
84	Juva 1935.	115	Kiuasmaa 1982.
85	Tilastokeskuksen väestötilastot.	116	Saalas, Ålander & Tolvanen 1929, 5–7.
86	Turpeinen 1986.	117	Törnudd opetti koulussa jonka nimi oli ol- lut ennen hänen työskentelyaikaansa vuosina 1871–1885 Veistokoulu ja Törnuddin aikana vuosina 1885–1949 Taideteollisuuden keskus- koulu tai Taideteollisuuskeskuskoulu. Tör- nuddin jälkeen vuosina 1949–1973 koulu oli Taideteollinen oppilaitos, vuosina 1973– 2010 Taideteollinen korkeakoulu, 2010–2012 Aalto-yliopiston taideteollinen korkeakoulu ja 2012– Aalto-yliopiston taiteiden ja suun- nittelun korkeakoulu.
87	Pietilä 1956, 12–13.		
88	Utrio 1994.		
89	Laine 2006, 26.		
90	Suomen taideyhdistyksen matrikkeli 1877, 18–21	118	Taideteollisuuskeskuskoulun vuosikertomus 1917–1918.
91	Katajamäki, Nikunen, Räsänen & Pohjakallio 1973, 10.	119	Huovio 2003.
92	Piirustuslaitoksen asema yliopiston osana oli epävakaa ja työskentelyolosuhteet olivat huo- not. Piirustusmestarilla, eli yliopiston pii- rustuksenopetuksen lehtorilla, samoin kuin mu- siikki-, voimistelu- ja miekkailumestareilla ei ollut ääni- eikä esitysoikeutta yliopiston päättöksiä tehdessä. (Katajamäki ym. 1973, 9.)	120	Valokuvausta on vuosikertomuksen mukaan opetettu jo vuonna 1917.
93	Penttilä 2002.	121	Taideteollisuuskouluun vuosikertomus 1917– 1918.
94	Härkönen ym. 1940, 207.	122	Taideteollisuuskeskuskoulun vuosikertomus 1917–1918.
95	Kuvataiteen keskusarkisto. Lilli Törnuddin arkisto. Ansioluettelo (konsepti) 1903, täy- dennetty 1918.	123	Saalas, Ålander & Tolvanen 1929, 5–7.
96	Saalas, Ålander & Tolvanen 1929, 5–7.	124	Ks. esim. Juntunen 1986.
97	Kuvataiteen keskusarkisto. Lilli Törnuddin arkisto. Vastaus neiti Adele Festenin vali- tukseen Lilli Törnuddin virkanimityksen joh- dosta, 2 konseptiarkkia.	125	Rose, Beeby & Parker 1995.
98	Sahlsten oli Törnuddin opiskelutoveri ja Sol- dan-Brofelt toimi samassa yhdistyksessä kuin Törnudd.	126	Spiegelberg 1984, 684–685.
99	Konttinen 2001.	127	Ks. esim. Varto 1995, 90–91.
100	Konttinen 2001.	128	Perttula 1994.
101	Kemppinen 1969, 157.	129	Varto 2011, 13.
102	Härkönen, Pankakoski ja Seppä 1940, 62.	130	Varto 2011, 14.
103	Härkönen ym. 1940, 153.	131	Heimonen 2009, 36.
104	Emt.	132	Rojola 2004, 27.
105	Hyyrö 2006, 341.	133	Heimonen 2009, 37.
106	Kemppinen 1969, 105–106.	134	Himanka 2009, 18–19.
107	Härkönen ym. 1940.	135	Pitkänen-Walter 2001, 126–127.
108	Törnudd 1909.	136	Ks. Muukka 1992.
109	Kortelainen 2010.	137	Syrjäläinen 1991.
110	Törnudd 1923a, 102.	138	Jolkkonen 2007, 5.
111	Saalas, Ålander & Tolvanen 1929, 5–7.	139	Jussila, Montonen ja Nurmi 1992, 173.
112	Pietilä 1956, 83–84.	140	Jussila ym. 1992, 174.
113	Törnudd 1922b.	141	Alasuutari 1999.
		142	Jussila ym. 1992, 172.
		143	Jussila ym. 1992, 195, 199.
		144	Sauren 2011, 89.
		145	Anttila 1996, 28–29. Ks. myös Anttila 2007.

- 146 Kinnunen 2001.
- 147 Kinnunen on tutkinut ruotsalaisen kirjaili- ja Ellen Keyn (1849–1926) vastaanottoa saksalaisessa naisliikkeessä. Hän käsittelee naisten välisiä tunneiteitä, ystävyyttä, rakkautta ja ihailua.
- 148 Kinnunen 2001, 62.
- 149 Intersubjektiiivisuudella tarkoitetaan ihmisten välistä yhteisymmärrystä, joka mahdollistaa kokemusten jakamisen. (Ks. esim. Gallese 2003)
- 150 Stein 1916/1989.
- 151 Slote 2007.
- 152 Muukka-Marjovuo ym. 2014.
- 153 Törnudd 1926, 27.
- 154 Kurkela 1993, 124.
- 155 Pullinen 2003, 25–26.
- 156 Varto 2000, 138–167.
- 157 Niiniskorpi 2009.
- 158 Laitinen 2003.
- 159 Erkkilä 2012.
- 160 LeCompte 1987.
- 161 Varto 1992, 62.
- 162 Koski 1995, 104. Ks. myös Gadamer 1985.
- 163 Koski 1995, 146. Ks. myös Gadamer 1976.
- 164 Tämä sama ajatus on Merleau-Pontyn kirjoituksissa ks. esim. ”Phenomenology of perception” (Ks. Merleau-Ponty 1986.)
- 165 Taidefilosofi Susan Langer kirjoittaa tunteuksien muotojen forms of feeling olemassaolosta. Kehon prosesseihin kuten hengittämiseen, nälkäiseksi tulemiseen, nukahtamiseen ja heräämiseen, tunteiden ja ajatusten tuleviksi ja meneviksi kokemiseen liittyvät dynaamiset muodot presentoituvat musiikissa. Tällainen ajattelu tuo musiikin myös lähelle abstraktia maalausta. (Langer 1942.)
- 166 Ks. esim. Kinnunen 2001, 54.
- 167 Ronkainen 1999.
- 168 Ks. esim. Bourdieu & Wacquant 1992.
- 169 Ahonen 1994, 116.
- 170 Wenestam 1984, 20.
- 171 Marton & Wenestam 1984, 267–286.
- 172 Ahonen 1994, 123.
- 173 Ks. esim. Kalela 2000.
- 174 Ks. esim. Anttila 2005, 305.
- 175 Hollo 1919.
- 176 Efland 1998, 82.
- 177 Rusanen 2007, 62–76.
- 178 Hollo 1927.
- 179 Husserl 1936.
- 180 Emt.
- 181 Haapala 2000, 121–156.
- 182 Ks. esim. Merleau-Ponty 1986 ja 2006.
- 183 Rouhiainen 2011, 78. Ks. myös Heinämaa 2010.
- 184 Dufrenne 1953. Ks. myös Bonsdorff 2000, 184.
- 185 Metsämuuronen 2006, 151.
- 186 Husserl 1989.
- 187 Kansanen 1990, 125.
- 188 Ks. Kansakouluasetus 1866.
- 189 Nykyään myös tanssitaide voi olla koulun oppiaine.
- 190 Pohjakallio 2006, 15.
- 191 ks. Hassi 1997.
- 192 Tuomikoski-Leskelä 1979, 5.
- 193 Sanan ”kulttuuri” alkuperä on latinan verbissä colere, viljellä, sekä siitä edelleen johdetussa substantiivissa cultura, joka tarkoittaa viljelystä. Aluksi tämä tarkoitti maanviljelyä. Roomalainen poliitikko ja filosofi Cicero otti käyttöön käsitteen animi cultura, ”hengen viljely”. (Ks. esim. Böhme 1996)
- 194 Nykykoulussa käytetään jopa termiä asiakas. Sanaa on ensin käytetty ironisessa mielessä kritisoimassa kaupallisuuden vaikutusta koulumaailmaan. Joissain yhteyksissä sanaa kuulee nykyään käytettävän ilman ironisointia, joten se saattaa olla vakiintumassa.
- 195 Granö ja Korkeamäki 2012.
- 196 Kennedy 1987, 366.
- 197 Efland kirjoittaa ilmiöstä nimeltä koulutaidede. Se on hänen mukaansa ympäri maapalloa kouluissa esiintyvä ilmiö, jonka ulkonäöstä näkee heti että se on kouluissa aikaansaatu. Efland saa aikaan käsityksen ”oikean taidteen” ilmenemisen mahdottomuudesta kouluissa. (Efland 1976.)
- 198 Klein maalasi alastomia ihmisiä sinisellä maalilla ja käytti heitä siveltiminaan. (Vuorikoski & Hellandsjø 1997.)
- 199 Muukka 1997.
- 200 ks. esim. Jamie 1995.
- 201 Heffernan 1993, 191.
- 202 Romanttisen intermedialismin käsite viittaa

	varhaisromantiikan ilmaisuteorioihin joissa tunneilmaisu vahvistuu eri taiteenalojen yhteenkietoutumisissa	229	Räsänen 2008.
203	Pölkki 25.11.2011. Romanttisen intermedialismin konferenssissa Helsingin yliopistossa.	230	Hollo-instituutin Taidekasvatuksen Taiteidenvälinen Tutkimussymposium 6.–7.10.2011
204	Ks. esim. Webb 2009.	231	Ks. esim. Bresler 1995, 2002, 2005.
205	Gage, 1999. Maur, 1999. Jewanski & Sidler, 2006.	232	Ks. esim. Lehtonen 1983, Lehtonen 1988 ja Lehtonen 1993.
206	Cytowic 1997, 17.	233	Langer 1953.
207	Ks. esim. Stern 1992.	234	Estrella 2005.
208	Monni 2004, 246.	235	Rankanen 2011.
209	Törnudd 1926, 204–205.	236	Laukka ym. 1992.
210	Gage 1993.	237	Efland 1990.
211	Arnkil 2008, 124. Ks. myös Newtonin Cambridgen luennot 1669.	238	Efland 1976.
212	Symbolifunktio tarkoittaa sitä että merkki tarkoittaa ihmiselle jotain muuta kuin itseään, se siis viittaa johonkin muuhun kuin merkkiin itseensä.	239	Muukkonen 2010.
213	Arnkil 2008, 124.	240	Piha 1958.
214	Sihvolan mukaan sävelkorkeuksien ja värispektrin välillä on analogia: värien ulottuvuus on myös oktaavi eli punaisen valon aallonpituus, pisimmillään 750 nanometriä, on noin kaksi kertaa suurempi kuin violetin, lyhyimmillään 380 nanometriä, aivan kuten ääniaallossa yksiviivaisen c:n ja kaksiviivaisen c:n välillä on kaksinkertainen aallonpituussuhde ja tietysti myös taajuussuhde. (Keskustelu Sihvolan kanssa 30.6.2013)	241	Lahdes 1987, 5.
215	Keskustelu Ari Sihvolan kanssa 30.6.2013.	242	Tuomikoski-Leskelä 1979, 5.
216	Ks. esim. Varto 2001.	243	Erilaisia opetusmenetelmiä, joissa keskeistä oli ihmisen kokonaisena opettaminen ja ns. eheyttäminen kehitettiin useita, kuten Steiner-pedagogiikka, Freinet-pedagogiikka tai Montessori-pedagogiikka.
217	McClain 1976.	244	Langbehn 1922.
218	Musiikin teoria on Pythagoraan teorioiden kautta vaikuttanut vaikkapa antiikin kaupunkisuunnitteluun. (ks. esim. McClain 1978.)	245	Langbehn 1922, 149–192. Taneli 2012, 175. Huuhtanen 1984, 137.
219	Adorno 1984, 744.	246	Niekka 1986, 88.
220	James 1995.	247	Tadd 1899, 3. Tekijän suomennos.
221	Dayan 2011.	248	Thoreau 1854/2000.
222	Schlegel 1799.	249	Paalasmaa, 2011.
223	Ks. esim. Carroll 1993, Saito 2010, Sepänmaa 1994.	250	Kerbs 1976, 86–87.
224	Maur 1999.	251	Varto 2011, 20.
225	ks. esim. Jewanski & Sidler 2006	252	Hilpelä 2009.
226	Maur 1999, 2001.	253	Salo 1935. Salo 1946.
227	Hiltunen ja Mannerkoski 1997, 8.	254	Raatikainen 1990, 24.
228	Karvinen 2004.	255	Tuomikoski-Leskelä 1979, 7.
		256	Törnudd 1907, 4.
		257	Harjoituskoulu oli seminaarin ja myös alakansakouluseminaarin yhteydessä toiminut kansakoulu, jossa kansakoulunopettajiksi opiskelevat suorittivat opetusharjoittelua. Oppikoulunopettajien harjoituskouluina toimivat normaaliyliseot ja Helsingin ruotsalainen tyttölyseo. (Ks. esim. Nurmi 1964)
		258	Törnudd, Lilli 1909.
		259	Tuomikoski-Leskelä 1979, 164.
		260	Rautiainen 2003, 84–90. Pietilä 1956.
		261	Törnudd, A. 1904.
		262	Törnudd, A. 1904.

- 263 Tuomikoski-Leskelä 1979, 63.
- 264 Cleve 1886, 88–90.
- 265 Cleve 1886, 94.
- 266 Platon 1999b.
- 267 Cleve 1886, 88–90.
- 268 Törnudd A. 1907, 16–19.
- 269 Tuomikoski-Leskelä 1979, 153.
- 270 Rautiainen 2003, 134.
- 271 Rautiainen 2003, 187–188.
- 272 Muukkonen 2010, 63.
- 273 Piirustuksenopettajayhdistys perustettiin 6.6.1906. Taustavaikuttajana oli ensimmäisen sortokauden päätyttyminen suurlakkoon 1905. Suurlakko johti ensimmäisen venäläistämiskauden päättymiseen ja sääty-yhteiskunnan muuttumiseen parlamentaarisen kansalaisyhteiskunnan suuntaan. Tsaari taipui painostuksen vuoksi uudistusvaatimuksiin ja Suomi sai uudistaa valtiopäiväjärjestystään, josta tuli maailman uudenaikaisin, sillä äänioikeus annettiin samoin perustein ja samaan aikaan sekä miehille, että naisille. Ehdotus uudesta valtiopäiväjärjestyksestä esiteltiin keisarille maaliskuussa 1906, Nikolai II vahvisti lait ja määräsi uuden valtiopäiväjärjestyksen tulemaan voimaan 1. lokakuuta 1906. Suomessa aloittivat työskentelynsä euroopan ensimmäiset naiskansanedustajat. Piirustuksenopettajayhdistys syntyi ilmapiirissä jossa demokratian ja monenlaisen tasaarvon toiveet olivat vahvoja. (Ks. Yleinen Kouluopettajakokous 1906. Helsinki 1906/1907)
- 274 Miettinen 1997, 13.
- 275 Tikkanen ja Väkevä 2009.
- 276 Dahlström 1982, 75–76.
- 277 Dahlström 1982, 102.
- 278 Kauppinen ja Wilson 1981, 24.
- 279 Piirustuskomiteamietintö 1907, 15.
- 280 Törnudd 1907, 27.
- 281 Piirustuskomiteamietintö 1907, 15.
- 282 Niekka 1986, 88.
- 283 Piirustuskomiteamietintö 1907, 16.
- 284 Tuomikoski-Leskelä 1979, 273. Yhdistys hankki nuoren taiteilijapolven töitä, josta seurasi taidepoliittinen kiista pääkaupungissa. (Opettajien lehti 1907, 113–114.)
- 285 Yleinen kansakoulukokous 1914, 97–99.
- 286 Tuomikoski-Leskelä 1979, 238–239.
- 287 Katajamäki, Nikunen, Räsänen & Pohjakallio 1973, 11. Somerkivi, Cavonius, Karttunen 1979, 201.
- 288 Huuhtanen 1984, 4.
- 289 Niekka 1986, 4.
- 290 Pohjakallio 1999, 98–103.
- 291 Kuhlmann 1911, 19, 38.
- 292 Lichtwark 1926, 20.
- 293 Tuomikoski-Leskelä 1979, 283.
- 294 Törnudd 1907.
- 295 Tarasti 1990, 300.
- 296 Huuhtanen 1984, 132. Ruskin 1846–1860.
- 297 Huuhtanen 1984, 131–135.
- 298 Pohjakallio 1996, 53.
- 299 Tarasti 1990, 300.
- 300 Wäre 1989, 11.
- 301 Tuomikoski-Leskelä 1979, 254–258.
- 302 Laine 2006, 24.
- 303 Alfthan 1966.
- 304 Vasenius 1893, 90. Tuomikoski-Leskelä 1979, 248.
- 305 Ruin 1912, 410–412. Tuomikoski-Leskelä 1979, 254–258.
- 306 Crook 1987, 226.
- 307 Tuomikoski-Leskelä 1979.

Törnuddin

taidekasvatuksen

systematisointi

Tässä osiossa esittelen tutkimukseni tuloksena Törnuddin taidekasvatuksen systematisoinnin. Törnuddilla esiintyy neljänlaisia taidekasvatuksen opetusohjeita. Nämä taiteille yhteisen taidekasvatuksen didaktiikat ovat: rytmin didaktiikka, koristeen didaktiikka, tempon didaktiikka ja affektin didaktiikka. Jokainen didaktiikka jakautuu alaluokkiin, joissa käsittelen didaktiikkaan sisältyviä pienempiä ilmiökokonaisuuksia.

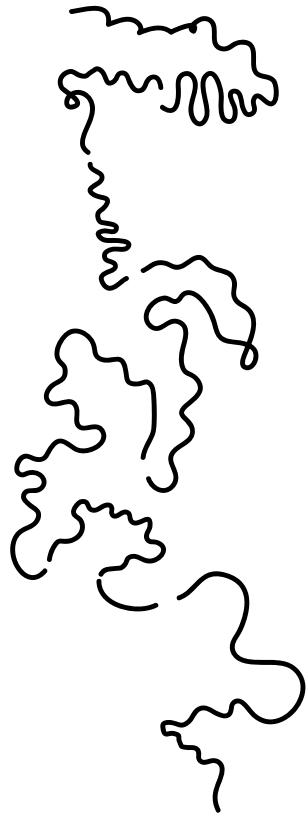
Alaluokkien ideaa selvittää lukijalle vaikkapa ”Koristeen didaktiikan” yksi alaluokka tai alaotsikko ”asteittaisuuden periaate”. Ilmiöluokka ”asteittaisuuden periaate” -sisältää asteittaisuuden ilmiöön liittyviä erilaisia Törnuddin käsityksiä, en siis väitä, että Törnuddin pedagogiikka on aina asteittaista.

Aloitan jokaisen didaktiikan esittelyn ”Törnuddin haastattelulla”, jossa aikamatkan tehneenä haastattelijana olen minä eli tutkija. Idea haastattelusta syntyi analysoidessani ”Kuvaanto-opetuksen metodologiaa”. Haastatteluissa on samaa tekstimateriaalia, jota myöhemmin tulkitsen. Käytännössä haastattelu koostuu Törnuddin käsityksistä, jotka olen luokitellut, ”haastattelun” julkituominen lisää siten myös tutkimukseni luotettavuutta. Jokainen kysymys on analyysin tuloksena syntynyt luokka, vaihtoehtoisesti kysymyksen tilalla voisi olla nimetty luokka. Annan haastattelun pitkillä siteerauksilla myös lukijalle mahdollisuuden muodostaa omia ajatuksiaan Törnuddin käsityksistä. Haluan myös uudentaa eli säilyttää Törnuddin kirjoituksia, sillä Törnuddin kirjoja ei enää todennäköisesti uu-

delleen paineta ja vähäiset säilyneet kappaleet hapertuvat pian luku-
kelvottomiksi.

Tekstipätkät ovat siis suoria lainauksia Törnuddin ”Kuvaanto-
opetuksen metodiikka”-kirjasta, sivunumero on heti lainauksen jäl-
keen. Olen lisännyt Törnuddin tekstiin omia haastattelun sujuvuut-
ta lisääviä, tutkimusymmärryksen tuottamia, tekstiä selventäviä
lisäyksiä, jotka olen *kursivoinut*.

**Haastatteluissa on osittain samoja asioita kuin selittävässä
tekstissä, joten lukija voi halutessaan ohittaa haastattelun ja kes-
kittyä varsinaiseen didaktiikan analyysiin.**



Rytmin

didaktiikka

1

1.1. MITEN LUOKKA ”RYTMIN DIDAKTIikka” MUODOSTUI?

Törnuddin taiteita yhdistävän taidekasvatuksen käsityksistä muodostui ”rytmi”-luokka. Rytmi on musiikin keskeinen peruskäsite. Tässä luokassa on esimerkiksi Törnuddin ohjeita kuvarytmien opettamisesta. Tähän luokkaan liittyvät Törnuddin lukuisat ruumiillisuutta ja ruumiin asentoa opetuksessa ohjaavat opetusohjeet.

Matti Rautio (1922–1986), suomalainen säveltäjä ja musiikin-tutkija, esittää Kreikan kielen sanan *rhythmos*, johtuvan virtaamis-ta tarkoittavasta verbistä *rheo*, *rhein*. Raution mukaan Platon täsmentää virtaamisen ajatusta esittämällä rytmin olevan järjestettyä liikettä, sillä ihminen ei tajua virtaamista sinänsä rytmi-ilmiöksi ellei siihen sisälly jonkinlaista ajallista hahmottamista, ajan jäsen-tymistä aistein tajuttaviin osiin.³⁰⁸ Matti Rautio kirjoitti teokses-saan ”Rytmikäsivutus ja kouluosoittimet”:

Aikanaan arveltiin rytmin olevan ominaista vain ajas-sa liikkuville taidemuodoille. Todellisuudessa rytmin säikeet ulottuvat kaikkialle, myös kuvataiteisiin ja arkkitehtuuriin. Kuvataiteen viivat, muodot ja värit ovat aikakäsitteeseen nivoutuneita. Mutta eivät edes taiteet voi yksin omistaa rytmiä: tapaanme sitä kaikki-alla, missä on elämää, ihmisten ja eläinten liikk-keissä ja elintoiminnoissa, luonnonilmiöissä, yön ja päivän vaihtelussa ja vuodenaikojen kierrossa. Koko maailmankaikkeuttakin hallitsevat rytmilliset laina-laisuudet.³⁰⁹

Matti Rautio ohjasi 1950-luvulla musiikinopettajaa käyttämään kuvarytmejä harjoittaessaan yhteissoiton opettelua. Rautio myös opetti orkesterin johtamista musiikinopettajille perustaen tahdin-viittauksen kaavat janoihin ja geometrisiin kuvioihin, esimerkiksi kolmijakoinen tempon viittaus oli muodoltaan kolmio ja nelijakoi-nen tempon viittaus oli muodoltaan neliö.³¹⁰ Rautio opasti, mi-ten musiikkia johdettaessa piirretään tahdissa erikokoisia ympyröi-tä. Kuvallisena tuloksena on ”ilmamandala”, joka koostuu jatkuvana toistuvasta ilmaanpiirtämisestä, joka suoritetaan täsmällisin ryt-millisin liikkein samalla rytmittävillä lausuen. Rautio myös esitteli tavan muuttaa musiikkia kuvaksi. Raution systeemi oli matemaat-tinen verrattuna Törnuddin tapaan. Törnudd korosti viivojen lyy-ristä ja jatkuvaa muotoa, Rautio korosti musiikin matemaattisen puolen esiintuomista rytmin avulla. Raution musiikkipiirtäminen oli tarkoitettu tasarytmiseen, tasaisella tempolla etenevään musiik-kiin, Törnudd suosi vapaampitempoista kuten romantiikan ajan musiikkia.³¹¹

1.2. TÖRNUDDIN KUVITTEELLINEN HAASTATELU RYTMIN MERKITYKSESTÄ KUVAANTO-OPETUKSESSA

Tutkija: Kehotatte metodiikkassanne käyttämään piirustusaiheina fyysistä toimintaa. Miksi toiminnan kuvaaminen on niin tärkeää?

Törnudd: Käsi liikkuu ja toimii sisäisen komennon mukaan; tiedon ja tahdon palvelijana käsi voi ruumiillistuttaa henkisiä käskyjä. Omien jäsentensä piirtämisellä: tällaisella tarkkaamisella on syventävä eli sisäinen merkitys taidekasvatuksessa. (s. 165)


Kuvittavan piirustuksen tehtäväksi on valittava tapahtumia, kertomuksia tai runoja, jotka sisältävät liikuntaa ja toimintaa, sillä tällaisissa lapsen mielenkiinto liikkuu. Lyyrillinen sisältö, se joka tapahtuu ihmismielessä, vaatii taiteilijakehitystä ja taitoa, mutta eepillinen sisältö, se joka tapahtuu ulkoympäristössä, on lapsen kuvaannon ulottuvissa. (s. 45)

Lasten ensimmäiset piirustustuotteet syntyvät liikuntamielihyvän varassa. Käsi liikkuu suurin piirtein ja lapsi täydentää viivasekamelskan mielikuvituksellaan kuvaamaan jotain määrättyä. Nämä suuret rytmilliset liikkeet kehittyvät sittemmin lyhytjaksoisiksi liikkeiksi, joskus pistemuodostuksiksikin, mutta koko tänä alkuaikana on liikunta työn pohjana ja tarkoitusperänä. Tämän jälkeen kehittyvä piirustaminen taas suurempien muodostusten piirtämiseksi, joissa voi huomata tietoisia, tarkoituksellisia muotoja, jotka kuvaavat jotakin määrättyä ilmiötä. Tottunut tarkkaaja voi huomata niissä paljon muoto- ja liikuntaymmärrystä ja havainnollista toimintaa, vaikka lapsi kätkee pääasians kaikenlaisiin mielikuvituksen luomiin koristeellisiin koukeroihin. (s. 19) Näköisyysilmiö on kuitenkin vielä liikuntatunteen, ei ajatuksellisen toiminnan tuote. Se on otteen tuote, enemmän lihastunne kuin nähdyin kuvaamista. Lapsi on voimakkaan toimintahalun elähdyttämä, hän on varsin toimelias. Raapusteleminen, piirustaminen, muodostaminen, -kaikki tuo on sykkivän elämän ilmaisu. (s. 20)

Lasten psykologian tutkijat ovat tehneet havaintoja lasten liikuntatunteen kehitykseen nähden: ensimmäiset rytmilliset otteet havaitaan lapsessa 19-kuukautisena, rytmillisen liikkeen käsite voidaan lapsessa huomata 24-kuukautisena, ajatuspohjaista liikuntaa voidaan huomata 33-kuukautisena, tahallisen määräperäisen liikkeen tekeminen ilmenee 48-kuukautisena. (s. 147)

Koristeellisen elementin ilmeitä rytmin ja symmetrian eli tasanaisuuden muodossa ilmenee, toisinaan symmetristä kuvarytmiä tavoitellaan, 44-kuukautisena. Kuvapinnan rytmittämistä rivittämällä ilmenee 53-kuukautisena, rajoittavan muodon järjestäminen eli ympäröivä muoto ilmenee 58-kuukautisena, luonnon huomioita voi havaita 68-kuukautisena. Luonnon sommitteluyrityksiä, joissa huomaa tasanuolista järjestelyä, ilmenee 5-6-vuotiailla. Rajoitetun pinnan koristamisyrityksiä eli kuvapinnan rytmittämistä koristeilla huomaa 8-vuotiaana, silloin voi sommittelunopetus alkaa. (s. 147)





Jos kiinnitämme huomiomme luonnon viittauksiin, huomaamme, ettei lapsi kuvaa muotoja ja suhteita, vaan liikettä. Lapsi kuvaa ihmisen aina toimessa, huomioonottamatta ruumiin eri osia ja jäseniä, niitten suuruutta, muotoa ja sijoitusta. Raajat piirretään lähinnä vain yhdellä viivalla, niveliä ei oteta huomioon, viivaa vaan kaarretaan sitä myöten, kun liikettä ajatellaan; ja kumma kyllä, tällä teknillisesti virheelliselläkin suorituksella saadaan usein aikaan eloisuutta ja toimintaa arvaamattoman paljon. Lapsi kyllä huomaa helposti, kun sille osoitetaan ja huomautetaan jäsenten liikettä ja niissä olevia niveliä, miten ne taipuvat pääasiallisesti vaan yhteen suuntaan. Myöhemmin tehdään huomioita liikuteltavasta profiilittyydestä. (s. 156)

Yläasteilla kuvittavassa piirustuksessa opettaja voi johtaa oppilasta järjestelmälliseen ajatuskulkuun ja sen kuvaamiseen. Kun tapahtuman ympäristö on keveästi hahmoteltu ja toiminta asetettu etualalle, voi antaa oppilaiden miettiä: mitä tätä ennen tapahtui? Miksi seuraava tapahtuma tästä kehittyi? Mitä voimme ajatella tästä johtuvan? Oppilaiden voi pyytää ajattelemaan tapahtumaa, sen syytä ja seurausta ja sitten voi pyytää häntä kuvaamaan kaikki kolme vaihetta! Tässä tulee kahdella tavalla kyseeseen ajatuksellinen toiminta, joka vie sekä intellektuaaliseen että teknilliseen kehitykseen. (s. 52)

Kuvittavan piirustuksen aiheiden on syytä olla lapselle tuttuja, niiden pitää kuvata lapsen arkista ympäristöä ja aiheiden pitää liittyä liikkumiseen. Opettaja antakoon kysymysmuotoisia kuvaanto-aiheita kuten: Mitä leikitte mieluiten? /Millä voitte auttaa äitiä, isää sisaria? /Mitä äiti tekee teille? /Mitä eli ketä näitte koulutiellä? Mitä ne tekivät? /Onko teillä kissa kotona? Mitä kissa tekee? Onko teillä kotona koira? Mitä koira tekee? /Mitä teette kun tulette isoiksi? /Oletteko nähneet perhosen? Missä? Miten se liikkui? /Millaisilta näyttävät esineet tuulessa? Kuvatkaa lippu tuulessa. /Oletteko nähneet keinun? Missä? Minkälaisen? /Ajatelkaa että koira ja kissa kävelevät yhdessä ja kissa kertoo koiralle hullunkurisen jutun. Kuvatkaa se. / Kuvatkaa tuuli ja sade. /Kuvatkaa lumisade; mitä sen jälkeen tehdään? /Kuvatkaa pyöräilijä, kärryillä ajaja, autolla ajaja. /Kuvatkaa tulipalo. /Kuvatkaa puutarhanhoitoa. /Työmiehiä työssä: muurari, puuseppä, maalari, räätäli, kyntäjä jne. / Kuvatkaa urheilua. (s. 54)

Kuvalliset perusmuodot rinnastetaan aina kuvittavien, tekemistä kuvaavien tehtävien kanssa: ympyrämuotoja harjoitellaan kuvaamalla leipomista, rattailla, autolla, polkupyörällä ajamista kehruuta. Soikiomuotoja harjoitellaan kuvaamalla kampaamista, silmälasipäistä vaaria lukemassa lehteä ja silmälasipäistä mummoa kutomassa sukkaa, sekä pikkusiskon syöttämistä lusikalla. Kolmiomuotoja harjoitellaan piirtämällä leijan lennätystä, lentokoneen lentoa ja tuulimyllyn siipien pyörintää. Jokaista perusmuotoa harjoitellaan sijoittamalla perusmuodon omaava esine toiminnalliseen, eepilliseen kuvaan. (s. 57)

Esimerkkinä opetusohjelman laadinnasta kerron soikiomuodon opettamisesta: otetaan aiheeksi vaikka lusikka. Oppilailta kysytään yksityiskohtaisesti esimerkiksi: kun juotte ulkona lähteestä tai kaivosta

eikä ole juoma-astiaa, mitä teette? Millä pannaan lientä lautaselle tai millä liikutetaan ruokaa padassa? Millä syötte lientä? Mitä yhtäläisyyttä on kouralla ja kauhalla ja lusikalla? Mikä perusmuoto on lusikalla? Minkä muotoinen on varsi? Minkätähden lusikka on leveämpi kiinnityskohdasta ja päästä? Mikä liike on huomattavissa varren päässä? Miksi se on niin kaarrettu? Tässä on erimuotoisia lusikoita - missä suhteessa ne eroavat toisistaan? Mikä on kaunein? Miksi? Minkähän on tarkoituksenmukaisin? Miksi? Kuvataan kaunein. (s. 59)

Kuvaanto-opettajan tulee kiinnittää aina huomiota opiskelijoidensa fyysisen työskentelyyn, esimerkiksi käden pito-otteisiin eli pitoliikkeeseen. Käden liike voi olla keveä, osoittaa vähän voimaa, ja luja, suurta voimaa osoittava. Opettajan tulee ohjata opiskelijaa kokeilemaan omalla kädellään: otetaan ensin keveä esine peukalon ja etusormen väliin, otetaan sitten luja ote- tehdään huomiot sormien muotoon ja liikkeisiin nähden. Kuvataan molemmat ilmiöt. Oteetaan paperirulla kouraan. Pidetään rullaa ensin keveällä otteella, sitten kättä kouristaen: tehdään huomioita miten käsi muuttuu ja miten paperirulla muuttuu? Piirretään edelliset ilmiöt. (s. 167)

Edelleen haluan mainita fyysisistä työskentelyä opettavia kuvaantoaiheita: luotilangan kädessäpitäminen, vasaran käteen ottaminen, puukolla viiltäminen, kalan pyytäminen, kylväminen, kirjoittaminen, piirustaminen, pikarin kädessä pitäminen, lyhdyn kantaminen, saksilla leikkaaminen, pallon vastaanottaminen, kävelykepin pitäminen kädessä, sahaaminen, raapiminen, nyrkin vihainen puieminen, tappelunhaluinen käsi, voimantunne kädessä, puolustus-tunne kädessä, nyrkki joka osoittaa lepoa: on tärkeätä osata valita nyrkkiä kuvattaessa sen puhuvin puoli. (s. 167) Kun kuvataan kättä toimessa, selviää samalla, kuinka esineitten tarkoituksenmukaisista muotoa on punnittava ja arvostettava, miten tärkeä se esineiden tarkoituksenmukainen muoto on. Työskennellessä huomataan että ihminen on kaikkien käyttömuotojen mittapuu. Oman ruumiin eri osien kuvaaminen ei ole valaisevaa vaan taideopintoihin nähden, se valaisee myös teollisuutta koskevia seikkoja. Tästä lähin oppilas ei enää kuvaa esinettä tätäkään puolta punnitsematta. Oppilaiden täytyy kyetä miettimään millainen muoto on tarkoituksenmukainen paino-otetta, millainen veto-otetta, millainen työntöä varten, niin että se sopii luuston ja lihasten liikkeisiin? (s. 168)

Eri perusmuodot ovat myös eri tunneilmiöiden kuvia. Esimerkiksi neliö on harras ylöspäinkohoava tunne, suorakaide on horisontaalisesti leviävä levon tunne, kolmio on yhteen suuntaan kohoava kokoava tunneilmiö. Kuviot sisältävät tiedon liikelaadusta. Tämän kuviolaadun tuntemisen eli tiedon tulee siksi elävöityä, että se antaa virikkeen muodon oikealle kuvaamiselle. Muotoja on kahta eri laatua: ne muodot, jotka ovat vain muotoilmiöitä sinänsä, esim. mitausopilliset muodot, ja ne muotoilmiöt, joilla on toiminnallinen merkitys. Viimeksi mainittuihin luo eloa niitten tarkoituksenmukaisuuden tunne. Ne ovat elämäntunteen ja järjentoiminnan luomia.

Toimivoima on ihminen. Sentähden on ihmisen kuvaaminen niin tärkeätä voidaksemme kuvata ja ymmärtää liikkeen- ja elonilmiöitä. Kuvittavassa piirustuksessa laskemme jo pohjan näitten ilmiöitten ymmärtämiselle ja kuvaamiselle. (s. 43)

Kun oppilaat ryhtyvät kuvaantotyöhön, on taulupiirustukset poistettava tai peitettävä, jos opettaja aikoo vielä kehittää taulupiirustustansa. Oppilaat eivät missään tapauksessa saa kopioida opettajan työtä. Kun kuvatason käsittelyä koskevat huomiot ovat selvinneet ulkona luonnossa tai ehkä sisällä luokassa tehtyjen havaintojen avulla, on huomio kiinnitettävä ihmisen liikuntaa ja toimintaa osoittaviin ilmiöihin. (s. 48)

Tutkija: Kirjoitatte paljon oikeista työasenoista. Mitä ruumiillisuuden huomioiminen tarkoittaa kuvaanto-opetuksessa?

Törrö: Aloitan opettajasta: opettajan on valvottava, että oppilailla on oikea ruumiinasento, oikea kädenasento, oikea kynän kädessäpito, oikea työnsuoritustapa, ja että kuvataso on oikeassa asennossa silmään nähden. (s. 35) Opettajan esiintymisen luokalla pitää olla tarmokasta ja eloisa, mutta silti rauhallista ja sopusuhtaista liikkeissä. (s. 33) Opet-

tajan esityksen tulee olla lyhytjaksoista, selvää, johdonmukaista, kyselyyn liittyvää -oppilaiden havaintoihin ja ajatustoimintaan vetoavaa -käytännöllisen työn kanssa vuorottelevaa. (s. 34) Kun opettaja selostaessaan tehtävää tekee ehdotuksia ja luonnoksia luokkataululle, tulee niiden olla isokokoisia ja selviä, työn suorituksen yhtäjaksoisin vedoin suoritettua ja määräperäistä, ei haparoivaa. (s. 35) Kun opettaja opettaa, hänen liikkeensä ovat selkeitä, hän nostaa ja laskee havaintovälinettä, vie sitä oikealle ja vasemmalle, ja kiertää halkaisijansa eli akseliviivansa ympäri. (s. 109) Varsin tärkeä seikka kuvia luokan seinille pantaessa on huolenpito siitä, etteivät kuvat tule liian korkealle suhteessa lapsen silmän tasoon. Sen kohdan joka taulussa kuvaa tai teijijan silmäntasoa, tulee olla myös katsojan silmän tasalla, se on pääsääntö. (s. 145)

Mielestäni rytmillinen liikunta motivoi kuvaantotyötä: oikea työn suoritustapa ehkäisee lihas ja hermojännityksen. Vapaa, rytmillinen liikunta antaa levon ja luottamuksen tunteen työskennellessä kuvaannon parissa. Tämä tunne luo hyvän järjestyksen ja kurin luokkaan. (s. 26) Kurinpitoa tarvitaan mielestäni mahdollisimman vähän sillä lasten uutera työ ja mielenkiinto opetettavaa asiaa kohtaan pitää luokan rauhallisena. (s. 33)

Opettajan pitää valvoa oppilaiden työskentelyn reippautta, määräperäisyyttä ja yhtäjaksoisuutta. Oppilas ei saa paikata, hapuilla, sahata eikä tuhria kun hän työskentelee. Päämääränä on että oppilas omaksuu keveät joustavat otteet ja leveän ja kiintonaisten, mutta pehmeän rajapiirroksen. (s. 42) Raja -eli ääriiviapiirustuksen antamaa tukea n.s. kuria työssä on oppilaille hyvin teroitettava. Ääriiviapiirustus opettaa tekemään tarkkoja havaintoja ja opettaa ymmärtämään viivan tulkinta-arvoa. Käsi harjaantuu määrättyihin

liikuntatapoihin; oppilas kehittyy yksinkertaisen ääriiviapiirustuksen avulla vähitellen hallitsemaan muoto-, valo- ja varjoilmiöitä. (s. 84) Opettajan on aina muistettava vaatia luokalta hyvää ryhtiä ja työn oikeaa suoritustapaa. (s. 58)

Opettajalta on virheellistä toimintaa olla neuwomatta miten liikuttaa sivellintä – siveltimen jälki on notkea, hieno ja mehevä. Sivellintä liikutetaan yhtäjaksoisesti lappeellaan pitäen levein ottein, joustavasti, ei edestakaisin tuhraten, hapuillen ja rapsien. (s. 65) Ylimalkaan kaikki työ suoritetaan tyynin yhtäjaksoisin vedoin. Työskennellessä pitää ranteen aina olla vapaana, jotta työn suoritus kävisi joustavasti, tietoisesti ja nopeaan. Oikea rytmillinen liike on pääasia. (s. 81)


Kun siveltimellä maalataan ruuhomaisia kasveja, ne pitää maalata yhtäjaksoisin, rytmillisin ottein, kättä ranteesta liikuttaen (s. 180) ja kun opiskelija piirtää kasveja ja erityisesti puita, pitää kuvan etualan kynän-otteiden olla kuvaavia eri lehvämassojen luonteelle ja liikkeille; samoin on runko ja oksat käsiteltävä niin, että niiden pyöreys ja pinnan rakenteen luonne kasvavat oikeitten otteitten varassa. (s. 180)

Muovailussa käden otteet ovat erityisen tärkeitä: esimerkiksi päärynää muovatessa aloitetaan katsomalla mallia. Malli pannaan pois ja muovailaan se muistin mukaan. Sitten verrataan syntynyttä työtä oikeaan ja tehdään yhdessä havaintoja. Oppilaille pitää selvittää muovailu ote otteelta: ensin muovataan perusmuoto, sitten tehdään ote vartta varten, sitten likistysote yläosan ympäri. Kaikki tekevät upotuksen laajempaan päähän hedelmän pohjaan, johon kukinta on jättänyt merkin. Viimeksi työstetään päärynän pintaisuudet alaosassa, upotukset ja kohotukset. (s. 178)

Muovailussa työainesta käsitellään sormenpäillä. Jokainen ote saveen vie muodon saavuttamista lähemmäksi, sen täytyy olla ajatuksella tehtyä, ei turhaa sotkemista ja leipomista, vaan tarkoitusperrään vievää toimintaa. Joka ote on kuin sana lauseessa, siihen sovellettu ja sisältöä edistävä. (s. 88)

Muovailu on opetuksen havainnollistamisen a ja o ja se saa lapsessa hänen henkilökohtaisen minänsä toimimaan; se kehittää miinuitta kokonaisuudessaan, sekä henkisesti, että ruumiillisesti. (s. 86) Ensin muovailaan aina esineen perusmuoto, sen jälkeen tarkataan muunnoksia ja ajatellaan, minkälaiden otteitten avulla yksinkertaisinta tietä saataisiin sille tyyppi; suoritetaan se. Sitten tarkataan pinnan eloisuutta, struktuurin ilmeitä ja liikkeitä. Perustellaan ne – mistä ne riippuvat? Muovailaan ne. (s. 88)

Ornamenttimuovailussa kostutetaan ensin savilaatta ja otetaan savikappale, joka vastaa ornamentin pääosan kokoa, ja sijoitetaan se laatalle paikoilleen. Kierretään sen muotoa myöten rohkealla, tarkoituksenmukaisella otteella, niin että päämuoto ja liike syntyvät. Jos muovailtavassa tehtävässä on useampia osia, otetaan sitten pienempiä savimääriä ja muovataan ne sopiviksi muodoiksi, niin että sivuosien muodot syntyvät niistä yhdellä kiertävällä otteella pääpiirteissään. (s. 90)



Rintakuvan muovailussa painetaan molemmat peukalot voimakkaalla otteella silmäkuoppain paikalle nenän juureen. Viedään ote vetäen kädet samanaikaisesti sekä oikealle että vasemmalle; täten merkitään nenän ja silmäkulmain paikat. Lisätään ainesta nenää varten. Luonnostellaan peukaloilla suu ja suupielet; ote alaspäin vetäen. Painetaan upotus leuan yläpuolelle, viedään peukalot leuan alle, kiertäen leukaa. Muodostetaan kaulaa paino-otteella kämmenillä, leuan alta ja niskapuolelta. Muodostetaan otsatasot, keskeltä lähtien oikealle ja vasemmalle. Otetaan molemmin puolin levein ottein massaa takaa eteenpäin korvia varten, peukaloilla ja etusormilla painaen. (s. 90)

Opetuksen päämomentit ovat: harjoitus oikeaan näkemiseen ja käden harjoitus. (s. 37)

Perustava seikka kuvaanto-opetuksessa on että luokkatyöskentelyn tulee olla aina uutterraa. (s. 36) Yhteinen tehtävänvalmistus ja työn korjaus tekee luokkaopetuksesta opettajalle yksilöopetusta paljon helpommaksi. Tällöin on opettajan myös helpompi valvoa, ettei kukaan saa olla jouten. (s. 69)

Oppilaiden erilaiset persoonallisuudet tulee ottaa huomioon opettaessa. Vilkkaita eli toiminnallisia ja energisiä lapsia on arvoiteltava lievemmän mittakaavan mukaan kuin hillittyjä ja juroja. (s. 37)

Saksen käyttöissäkin otteet ovat tärkeitä: saksen jälki osoittaa aina jotakin määräperäistä. Saksen käyttö johtaa punnitsemaan otteita, sillä otteen tuottama tulos ei ole poistettavissa. Leikkausta tehdessä ei työvälineen asentoa muuteta, paperia liikutellaan. (s. 94)

Kun piirretään isokokoisia esineitä luokasta, huomio on kiinnitettävä siihen, että piirtäjä on oikeassa asennossa kuvattavaan esineeseen nähden. Olkapäät suorakulmaisessa asennossa pääsäteeseen nähden, paperin eli kuvatason ylälaita yhdensuuntainen olkapäitten kanssa. (s. 112)

Piirtämisasentojen yleisten virheiden avulla kerron oikeista työskentelytavoista. Kerron nyt yleisistä virheistä: Silmän suhde kuvatasoon on väärä: silmän ja kuvatason välimatkan tulee olla 40-50 cm. Näkösäteen tulee kohdata kuvatason suorakulmaisesti. Kuvatason ylälaidan pitää olla piirtäjän olkapäitten kanssa yhdensuuntainen. Virheitä, jotka riippuvat vajavasta suhdittamiskyvystä, eli mittamiskyvystä: esine, jolla suhditetaan, ei ole ollut normaaliasennossa; etäisyys esineen ja piirtäjän välillä on vaihtunut; oppilas ei istu samassa suhteessa kuvattavaan; silmän eli pääsäteen suunta esineeseen nähden on vaihtunut. Korjaamiskeino: tarkka ohjaus pitää suhdittamisvälinettä yhdensuuntaisena silmän eli piirtäjän otsan kanssa, sekä huomautus, että piirtäjän on pysyttävä samassa asennossa suhteessa kuvattavaan koko työajan. (s. 65)

Pulpettiin kytketty ranne on yleinen virhe. Kättä pitää tukea pikkusormen päähän, ranteen on oltava vapaa. Suonenvedon tapainen, jännittynyt tarttumisen kynään läheltä terää, aiheuttaa että kuvan kokonaisvaikutuksen näkeminen ja tietoinen kynän kuljettaminen käy

mahdottomaksi. Hapuileva, tuhriva viivanveto on virheellistä toimintaa. Kuvatason kääntäminen johtaa väärään asentoon työtä suorittaessa, se ehkäisee arvostelukykyä. Paperia ei saa kääntää. Pienikokoisten kuvien teettäminen ja tekeminen on virheellistä toimintaa, sillä virheet ovat pienessä kuvassa helposti peitettävissä ja rytmillinen liike ei voi saada jalansijaa. Kumin käyttö eli viivaliikkeen poispyyhkiminen on virheellistä. Hyvinä keinona kuminkäytön välttämiseksi on väri-liitujen käyttö. Kun ala-asteilla suoritamme työn väriliiduilla, niin kumin käyttäminen jää pois itsestään. (s. 49)

Koristesommittelussa, oli se sitten suoritettu kynällä, siveltimellä, leimasimella tai kaaviolla, toiminta vaatii rytmillistä otetta, päättävää juoksevaa suoritusta ja jännitettyä ajatusta. Ensimmäiset sommitteluharjoitukset suoritetaan paperileikkaussommitteluna. Tämä tekniikka yksinkertaistuttaa muotoa, tulos tuottaa aina pintaisen vaikutelman, näemme väripinnoissa eri ilmiöt. Aihe on liikuteltavissa, niin että on helppo tehdä järjestelyehdotuksia ja luonnossuunnitteluja. Työn suoritus tukee rytmillistä tunnetta. (s. 130)

Oikealla tavalla suoritettut kirjoitusharjoitukset ovat piirustukselle hyvänä tukena, niissä kun harjoitetaan vapaata, rytmillistä käden liikettä, muodostellaan eri muotoja, ryhmitellään viivoja, punnitaan tasapainoa ja suuruussuhteita. (s. 62)

Ennen kuin ryhdytään esineryhmää kuvaamaan, on tarkattava, että ryhmä on kyllin etäällä katsojasta. Esineryhmä pitää nähdä yhdellä silmäyksellä kokonaisuudessaan ja että se on suurimmaksi osaksi silmäntason alapuolella, niin että silmän asento on luonteva. (s. 190)

Kreikkalaisissa maljakkomaalauksissa huomaa kuinka siveltimen käyttö on viehättänyt tekijän silmää ja kättä; kuinka notkeasti on käsi liikkunut luodessaan kaunista viivajuoksua. Väitetään että kun siveltimellä tehtyjä virheitä ei voida korjata, tottavat oppilaat virheelliseen työhön, mielestäni juuri siten oppilaat tottavat vain tarkemmin punnitsemaan jokaista otetta, kun se ei ole kumilla poistettavissa. (s. 101)

Sivellintyö edistää voimakkaasti muototunnetta ja teknillistä suorituskyykyä, se ei esiinny vain muutamassa sievästi suoritettussa työssä, vaan on laajakantoinen, oikean näkemisen ja oikean suoritustavan yhteinen tulos. Se muodostaa kuvaantoharjoituksen lopputuloksen. Muun kuvaanto-opetuksen tulos on välillinen, se voi olla pitkäaikaisen vertailun, tarkistelun ja korjaamisen tuote, ja sentähden siitä puuttuu tätä välittömän vaikutuksen viehättävyyttä. (s. 102) Harjoitusten tulee alunpitäen sisältää muototulkintaa eikä olla vain konemaista toimintaa. Pieniä muotoja muodostetaan yhdellä otteella sivellintä nostamatta. Opettaja näyttää työn suoritustoteet kaltevalle pinnalle asetetulla paperilla. (s. 103) Siveltimen kädesäpitoa on valvottava, samoin työotteitten oikeaa suoritusta. Väli-tön muoto on oppilaalle elämys; näissä harjoituksissa tuntevat he, kuinka muoto, väri ja valaistusilmiöt ovat kolme toisistaan erottamatonta seikkaa, sillä siveltimen oikeassa muoto-otteessa ilmene-

vät kaikki kolme. (s. 104) Laveerausessa pinnan kattaminen aloitetaan vasemmalta puolelta, pensseliä pidetään lappeellaan ja vedot suoritetaan leveästi ylhäältä alaspäin. (s. 104)

Hiilikynä on pehmyt ja syväväriäinen, sen jälki on herkkä; sen rakenne vaatii kevyttä kättä- se on varsin terveellinen kevyitten ja määräperäisten kädenliikkeitten kasvattaja. Taltan muotoon teroitettu terä on edullinen, sillä sillä voi piirtää sekä hienoja että leveitä jälkiä. Sen jälki muistuttaa enemmän maalausta kuin piirustusta. Käden herkkyytys ja keveys, jota se vaatii, johtaa pikemmin siveltimenkäytön kaltaiseen suoritukseen. (s. 81)

Väriliituja käytettäessä ei värin tasoon hankaaminen saa tulla kysymykseenkään. Väritys tulee suorittaa tasaisin yhdensuuntaisin viivoin, sen mukaan mitä suuntaa pinnan liike vaatii. Väriliitu on oiva rajapiirroksen suoritusväline, koska sitä ei voida kumilla poistaa. Se totuttaa lapset näin ollen ajatukselliseen toimintaan. (s. 81)

Kauniin kuvan katsominen on fyysistä lepoa: silmä lepää katsoessa Ernst Wanten "Toukokuu" -nimistä maalausta neitsyt Mariasta. Neitsyt Marian ilme on täynnä unelmoivaa salaperäisyyttä. Puoleksi suljetut silmäluomet osoittavat surunvoittoista väsähtäneisyyttä, keveästi suljettujen huulien yli leijaillee syvän rakkauden ja ylevien ajatusten ilme. Kuinka syvänä lepääkään maanpinta Marian jalkojen alla, kuinka kaunis ajatus onkaan nuokkuvassa tulipunaissä unikossa, joka kumartunein päin osoittaa harrasta kunnoitustaan Jeesus-lapselle. (s. 210)

Tutkija: Olette kirjoittanut liikunta- taiteen ja kuvaanto-taiteen yhteneväisyyksistä. Miten olette soveltanut metodiikassanne rytmillistä liikuntaa kuvaanto-opetukseen?

Törnudd: Mielestäni kättä kannattaa harjoittaa voimistelun kaltaisilla harjoituksilla. Kehotan monissa harjoituksissani aloittamaan työskentelyn rytmillisellä "ilmaan piirtämisellä", esimerkiksi:

Oppilaan piirtäessä esinettä mallista oppilaan pitää istua kyllin kaukana kuvattavasta esineestä niin että hän voi kuljettaa kynän terää tai sormenpäätä ilmassa mallin rajaa myöten yhtäjaksoisesti niin moneen kertaan, että muoto on täydelleen painunut tuntoon ja tietoon. Seuraavaksi oppilas piirtää sitten kuvan liidulla levyllä tai kynällä paperille, silmät ummessa. Kuvat tarkistetaan näköaistilla ja korjataan. Jonkin ajan kuluttua on oppilas saavuttanut määrätyn asteen huomionteon terävyyttä ja kykyä juoksevaan, vapaaseen kynänkäyttöön. (s. 193)

Oppilaan piirtäessä elävää mallia malli seisoo liikkumatta jonkin matkan päässä piirtäjästä. Piirtäjä kuljettaa ensin moneen kertaan sormenpäätä kuvattavan muodon rajaa myöten ilmassa; määrää silmällä viivan lähtökohdan paperissa tai kuvatasossa, vetää viivan katsomatta kuvatasoon, silmä tarkasti seuraten mallin silhuettia, sen juoksevaa liikettä. Kun viiva on vedetty - esim. käsivarren tai selän rajaviiva- sijoitetaan kynä katsoen kuvatasoa toisen rajaviivan lähtökohtaan ja piirretään se samalla tavalla, silmä kiin-

nitettynä malliin. Täten oppii oppilas piirtämään paikkaamatta ja hapuilematta. Hän oppii piirtämään yhtäjaksoisesti eheitä koossapysyviä muotoja varmasti, nopeasti ja täsmällisesti. Pienoisosia ei tällätavalla piirretä, vaan eheitä massoja, suuntaa ja isoja liikkeitä osoittavia viivoja. (s. 193)

Kuvassa ilmeneviä muotoja ja liikkeitä voimme kontrolloida eli tarkistaa siten, että kuljetetaan sormea ilmassa, mallin rajapiirrostä t.s. ruumiinosan rajaa myöten, moneen kertaan ja verrataan tätä liikettä kuvassa olevaan viivaliikkeeseen. (s. 159) Kasvien kuvaa laadittaessa merkitään ensin pääosien liikuntailmiöt. Kuljetetaan sormea ilmassa oksia tai vanoja myöten, niin että liike painuu muistiin; kuljetetaan kynää sitten paperilla samoin liikkein. (s. 177)

Sommittelua harjoitettaessa opettaja leikkaa väripaperista suureen kokoon taululle perusmuodot: keltaisen ympyrän, punaisen soikion, sinisen munamuodon, oranssin suorakaiteen, vihreän neliön ja violetin kolmion. Kuviot kiinnitetään taululle. Piirretään muoto ilmassa kuljettaen sormenpääta tai liitua kuvion rajaa myöten, niin että käsi tottuu muodon vaatimaan rytmilliseen liikkeeseen. Tämän harjoituksen avulla on muototunne ja tunne viivan liikkeestä saavutettu. Samalla on myös vapaa käden liikehtiminen tajuttu eli rytmillinen elämys on todettu. (s. 39)

Yleisesti harjoituksia suoritettaessa otetaan huomioon: työväliseen kädessäpito-ote, käden tukeminen; käden on oltava vapaa. Kättä ei tueta ranteeseen vaan ojennetun pikkusormen päähän. Viivanvedon on oltava yhtäjaksoinen, käden liike suoritetaan nivelliikkeenä, ranteesta tai olkanivelestä. Tulosta ei korjata poistamalla vaan liikettä kertaamalla kunnes oikea liike on saavutettu. Muotoa harjoitetaan aina ensin ilmassa, sitten liidulla liitutaululle ja lopuksi paperille. (s. 40)

Japanilaisia sivellinharjoituksia suoritettaessa kuvaamme esimerkiksi kukkia, lehtiä, ruohoja, viljalajeja, hyönteisiä ja korentoja. Harjoitukset suoritetaan ensin tahtia laskien, kevein, ikään kuin kei-nuvin ottein, niin että luokan työ sujuu kuin yhdestä kädestä. Rytmilliset liikeharjoitukset voidaan suorittaa ensin ilmassa, niin että opettaja voi kontrolloida oppilaitten käden liikkeitä. Rytmillinen tunne on herätettävä ja saavutettava. Vapaan, joustavan kädenliikkeen varassa syntyy muotoon dynaminen vaikutus ja tyyppillisuus. (s. 103)

Symmetrisiä lehtimuotoja opitellessa kehotan työskentelemään alkuun kummallakin kädellä yhtä aikaa. Aluksi suoritetaan perusmuotoharjoituksena molemmin käsin yhtä aikaa esim. soikiomainen ja herttamainen lehtimuoto: sekä erikseen että ryhmitettynä. Sitten piirretään esimerkiksi piilipuun lehti ja sireenin lehti. Ryhmitämme eli rytmitämme ne niin että voimme ne ympyröidä ympyrällä. Lehtiryhmää piirtäessämme menettelemme kahdella eri tavalla: niin, että alamme joka lehden kärjestä molemmin käsin ja piirrämme ne lehti lehdeltä, sekä niin, että piirrämme koko ryhmän yhteen jaksoon viivan kulkua katkaisematta. Aloitamme ylimmästä lehdenkärjestä ja päädyimme alimpaan kärkeen. (s. 177)

Jos oppilaille on vaikea silmämäärällä arvostella viivan kaltevuutta eli suuntaa, voivat he ensin kuljettaa sormeaa ilmassa rajaviivaa myöten useaan kertaan, saadakseen tunnevaikutuksen eli motorisen vaikutelman viivan suunnasta. Näin on käden ja käsivarren lihasaistin saatava asia selville. (s. 114)

Tutkija: Olette kirjoittanut elävän mallin tärkeydestä kuvaanto-opinnoissa. Millaisia neuvoja haluatte taidekasvattajille antaa?

Törnudd: Koska eräänä kuvaanto-opetuksen pää-tarkoituksena on saattaa lapsi huomaamaan ja ymmärtämään sitä, mikä on eloisaa t.s. tajuamaan tehtävän sielullista eli henkistä sisältöä, niin voikohan ajatella, että eläinmaailmassa olisi kuollut eläin sopiva havaintojen pohjaksi. Ei! (s. 171)

Koulutyöskentelyssä piirretään liikkuvasta mallista eri asentoja. Piirretään lintu, kissa, koira häkissä tai elävä kala, sammakko, sisilisko lasipurkissa, jonka päälle on kiinnitetty sideharso. Työaika 25–30 minuuttia. Tällaisia käden ja järjen harjoitteluja on usein suoritettava niin, että saavutetaan taito käyttää kuvaantoa puhekielen tehtäviin. (s. 80)

Kuvittava piirustus herättää, teroittaa ja kokoaa havaintoja, kiinnittää huomion eloisaan ja luonteenomaiseen liikkeeseen ja kehittää kuvan kokonaiskäsitettä. Luonnon esineitten kuvaaminen herättää voimakkaasti taidetunnetta koska malli on elävä. (s. 26)

Itsenäisesti lapsi ei kykene tekemään kokonaisuomioita elävistä eläimistä, vaan on hänet johdettava näkemään pääasioita. Juuri siitä syystä, ettei hän voi keskittää huomioitaan, hän voi aluksi kuvata elävää eläintä kovin vajavasti. Pedagogisen johdon pääpaino on kaikessa kuvaannon opetuksessa pantava siihen, että lapsi kiinnittää huomionsa kuvattavan luonteenomaisiin, eloisiiin ja kauniisiin puoliin. Elävä eläin on lapselle mielenkiintoinen, sen liikkeet viehättävät lasta, sillä toiminta ja liikuntahan kiinnittävät tehoisasti lapsen huomiota. Sen tähden on annettava lapsen kuvata elävää eläintä kaikilla eri kehitystasilla. (s. 170)

Eläimiä kuvattaessa on huomio kiinnitettävä kaulan muodostukseen ja liikkeeseen, raajojen sijoitukseen, hännän tai pyrstön muotoon ja asentoon. Eläinten luuston ja sen nivelten toiminnan tutkimista varten eri liikkeissä piirretään yläasteilla professori Seinigin liikuteltavista profiilityypeistä eri asentoja, esim. hevosesta eri liikuntamomentteja. (s. 169) Lapsi havaitsee ihmistenkin liikkeet paljon paremmin kuin aikuinen ja matkii niitä monesti erinomaisen hyvin, jopa joskus kuvaakin niitä hämmästyttävän sattuvasti. (s. 171)


Niin paljon henkistä toimintaa emme voi kuvaanto-opetuksessa herättää millään muulla tavalla, kuin elävän mallin tarkkaamisella ja kuvaamisella. Eloisuus vaikuttaa, että lapsi tahtoo ja voi syventyä tarkkaamiseen, ja saa muistiin jääviä vaikutelmia. Usein huomaa että lapsi on saanut syvimmat vaikutteet eläimen katseesta ja tämän ohessa kiintynyt eläimeen – tässä taasen syy siihen, miksi on parempi käyttää elävää mallia eläinpiirustuksessa –eläimiin kohdistuva myötätunto ja kiintymys on henkinen voitto! (s. 174)

Lähinnä eläviä, liikuntakykyisiä luonnonolentoja ovat kasvit monipuolisimmin mielenkiintoisia kuvaantoaiheita. Kasvi on ihanarakenneinen, kaunisvärinen ja joustava. Valittaessa mallia kuvaantoa varten on huomio kiinnitettävä siihen, että kasvi on voimakas, isokokoinen ja eloisa. Ei oteta liian paljon eikä liian täyteläistä ryhmää, vaan laaditaan tehtävä niin yksinkertaiseksi, että hyvin voi nähdä esineitten eli kasvien liikkeitä osoittavat osat ja toisiaan kattavat pinnat ikään kuin jaksottain. Keskustellaan eri kasviperusmuodoista, kasvamisavoista ja luonteenomaisista piirteistä. Tarkataan runkojen ja vanojen eli varsien liikkeitä, lehtien suonistoa, joissa elonesteet kulkevat läpi kasvin olennon, hedelmien täyteläisyyttä ja voiman ilmettä, sillä elämän pitää tulla näkyviin kuvassa. Kun näemme miten kasvit levittävät lehtensä nauttien auringon valosta ja lämmöstä, miten ne juovat kastepisaroihin, kehittyvät kukkasiksi, hedelmiksi ja siemeniksi, edelleen jatkaakseen elon kehitystä, antaa tämä suurenmoinen elonilmiö meille virikettä, niin että myös kuvaamme kasvit elävällä tunteella. (s. 176)

Elävän eläimen kuvaaminen on myös ikään kuin tarkastus siitä, mitä oppilas on ennen oppinut, sekä oppilaalle itselleen, että opettajalle. Jos hän elävän mallin kuvaamisesta jotenkuten suoriutuu, on tulos hyvä: miksipä esimerkiksi kohta alkuaan vapaata, joutuisaa kokonaishahmottelua muotoa luonnosteltaessa niin pontevasti painostettaisiin, jos ajateltaisiin vain kuolleitten esineitten kuvaamista. Oikean teknillisen suoritustavan merkitys selviää oppilaalle oikein vasta silloin, kun hän kuvaa liikkuvaa olentoa, sillä tähän tehtävään hän ei ollenkaan kykene, ellei aikaisempi toimintatapa ole ollut oikea, t.s. tueton käsi, kevyt kynänote etäällä terästä, yhtäjaksoinen määräperäinen veto ja kokonaisuuden silmälläpito; vasta tällaiset tehtävät pakottavat oppilaan tekemään nopeasti havaintoja ja toimimaan määräperäisesti ja rohkeasti; siis antamaan tuloksen, johon koko opetus tähtää. (s. 174)

Omien elävien jäsenten piirtäminen -esimerkiksi käsien jalkojen, kasvojen ja pään piirtäminen on kehittävä. Syvän luonnon ymmärtämisen saavutamme vasta oppiessamme tuntemaan ne erottamattomat siteet eli sen yhtenäisyyden, joka vallitsee luonnon sisäisen olemuksen ja sen ulkonaisen muodon välillä. Kuolleita esineitä tarkkaamalla emme pääse tähän tuntemukseen, koska niissä eivät elämän ilmeet voi vaikuttaa muodon elostuttamiseen. Kun oppilas piirtää esim. omaa kättään, on hänellä edessään elävä ilmiö, osa omasta itsestään, hän tuntee sen elonilmeet. (s. 163)

Oppilaan tulee tehdä tietoisia selviä havaintoja tehtävän sisäisestä olemuksesta, tuntea ja ymmärtää, että se on elävä käsi ja yrittää kuvataessaan saada esille juuri tuota seikkaa. Opettajan on ensin saatava oppilas tuntemaan ja tietämään, miten ihmeellisesti rakennettu, tunteellinen esine käsi on; kuinka sen ulkomuoto muodostuu ja on riippuvainen ihmisen henkisestä olemuksesta ja toiminnasta. Lapsi ei ajattele sitä - aikuinen ei tule sitä ajatelleeksi. Kättä tulee tarkastella työn ja toiminnan välineenä, tuntoaistin välineenä, tunteen ja henkisen toi-



minnan ilmaisijana. Annetaan oppilaiden tutkia toistensa käsiä- he huomaavat, että jokaisen kädet ovat erilaiset, he koettavat arvostella, mikä käden tyyppi kullakin on, miten ne ulkonaisten tai sisäisten vaikutusten ohessa ovat muodostuneet erilaisiksi ja saaneet tyyppillisen muotonsa. Miten erottaa urheilijan käden ei urheilleen kädestä, laiskan käden ahkeran kädestä? (s. 164) Kun selostamme käden suurta merkitystä kuvaannossa sekä ruumiinosana että sielullisten ilmeitten esittäjänä, tulee se oppilaille varsin mielenkiintoiseksi. He koettavat luonnosta hakea sitä, mikä on luonteenomaista ja koettavat kuvassaan liittää tuon tunnusmerkillisen ilmeen anatomiseen ja toimintaa osoittavaan puoleen. He koettavat selvittää itselleen anatomisia ilmiöitä, toiminnan vaikuttamia ilmiöitä ja luonteenomaisia ilmiöitä. (s. 166)

Ylemmällä asteella tutkimme luustoa lähemmin esim. liikuttavasta profiilityyppistä. Sen jälkeen merkitään eri ruumiinosia varten määrättyt asemat eli paikat profiilikuvasta ja projisoidaan ne etukuvaksi. Merkitään solisluut, rintalihakset, rintakehän eli kylkiluitten raja, vatsaontelon raja, polvinivel, jalka ja yläraajojen nivelet. Sen jälkeen merkitään soikiomaisilla muodoilla luuston lihasverho shemaattisesti. (s. 159)

Tarkataan elävän olennon eri ruumiinosien suuntia ja suuruussuhteita henkilö suorittaessa eri liikkeitä ja tehtäviä. Otetaan joku oppilaista luokan eteen suorittamaan liikkeitä. Kuvataan ensin ihminen vain luusto- eli viivaihmisena erikoisesti korostaen nivelkohtia, joista liikettä osoittavat suunnat lähtevät ja jotka rajoittavat eri ruumiinosien suuruussuhteita. (s. 48)

Tällaisten elävän, liikkuvan mallin tutkielmien nojalla oppilas saa kaikesta elävästä ja orgaanisesta syvemmän tiedon ja tunnon kuin kuolleita malleja kuvaten. (s. 168)

Kukkaset ja monet muut kasvit kadottavat luonnollisuutensa; tuoksunsa ja ilmavuutensa, jos niitä kuvataan kuivalla työvälinoilla eikä *siveltimellä*. Sivellintyötä on paljon harjoiteltava. (s. 100)

Viiva on liikuntaa! (s. 193)

Tutkija: Kirjoitatte liikkuvista viivoista. Mitä tarkoittatte liikkuvan viivan käsitteellä?

Törruud: Ymmärtääksemme sivellintyön taiteellista voimaa, pitää sivellintyön viehättyksen tulla meille tunneasiaksi. Jos sivellintä käyttävä käsi on varma, ja sitä johtava henki taiteen tunteen innoittama, voi sivellin paremmin kuin mikään muu työväline lausua keveitä ja voimakkaita muotoja, rohkeita, paisuvia, herkkiä ja rauhallisia liikkeitä. Siveltimellä on helppo kuvata dynaamisia vaikutuksia yhtäjaksoisin syvävaikutteisoin ottein. Harjaantumaton, kultivoimaton käsi vastustaa tätä henkistä antautumista, samoin kuin jalo ratsu vastustaa kärkeä kohtelua sivistymättömän ratsastajan taholta. Sivellintyössä syntyy täydellinen yhteys silmän ja käden välillä. Sivellintyö vaatii voimaperäistä toimintaa vaikuttaen tahdon lujittamiseen. Sivellin on väline, joka yhdistää muodon, valaistuksen ja värin lausuntamahdollisuudet

miltei yhdellä otteella; tämä ominaisuus antaa siveltimen käytölle suuren metodisen arvon; sen kuvaanto-opetusta täydentävä merkitys lepää psykologisella pohjalla ja muodostaa erään sen ydinkohdista. (s. 100)

Silmä ei ole liikkumaton, se seuraa viivan liikettä esineen rajapiirroksessa, toisin sanoen esineen silhuettia. Viivan piirtäminen on liikunnan kuvaamista. (s. 193)

Kuvassa pitää olla tunnevoimaa eli rytmiä, taiteilija tuo esiin työssään vaistomaisesti eloisuutta ja kauneutta korostavia seikkoja sisäisen tunteen johtamana. Muutamat laajat reippaasti vedetyt viivat sisältävät enemmän voimaa ja todellisuutta kuin vaivalloisen ponnistuksen laajaperäinen työ. Kuvaajan täytyy tuntea muodon hänessä herättämää tunnetta. Muodolla täytyy olla fyysillinen vaikutus ja tämä vaikutus tulee näkyviin kuvassa, riippuen siitä miten syvästi kuvaaja on tuntenut ja missä määrin hän on voinut valita ja koota aiheesta piilevät vaikutusriikkaat ainekset. (s. 28)

Muodon piirtäminen ei merkitse viivaa, pintaa, rajoitettua tasoa, se on elämää, liikettä ja toimintaa. Muotokäsite syntyy lapsessa esineen rakentamisen ja käytön ohessa ja saa täten usein kuvaksi muuttuessaan yksilöllisen leimansa. (s. 21)

Perusvarjostusta suoritettaessa pannaan viivat yhdensuuntaisina tasolle ja suorituksessa on ajateltava sekä viivatyyppiä että viivadynamiikkaa, t.s. viivasuuntaa ja liikuntaa sekä viivan asteittaista voimailmettä. Tästä varjostussäännöstä poiketaan silloin kun on kuvattava voimakkaasti esiintyviä liikkeitä esim. liehuvia ja liikkuvia ilmiöitä. (s. 119)


Ojennetussa asennossa sormia kuvaavat viivat juoksevat yhtäjaksoisesti suoraan suuntaan nivelkohdista, mutta ne erotetaan kuitenkin kapeitten poimumuodostelmien nojalla. Kun oppilas ojentaa ja koukistaa sormiaan, syntyy häneen viiva- eli muototunne, jonka nojalla oikea kuva sukeutuu. Juuri muodon muodostumisen huomio on kaikkein tärkein, tuo likeinen yhteys muodon ja olemuksen välillä on tunnettava ja tiedettävä. (s. 167)

Ajattellaan pysty- tai vaakasuoria viivoja vedetyiksi määrättyihin lähtökohtiin luonnoksessa, tarkataan kynällä suhdittaen, mitkä kohdat vartalossa sattuvat näille viivoille, miten rajapiirros leikkaa niitä ja millaisia kuvioita muodostuu erisuuntaisten viivojen eli rajojen kesken. (s. 159)

Silmäkulmien muoto, liike ja suunta, vaikuttavat samoin kuin silmäluomienkin, silmän oikean ilmeen kuvaamiseen. Alaluomessa esiintyviä eriliikkeitä pintoja ei saa jättää huomioon ottamatta. Samoin on poimut ja ulkonevat pintamuodostukset yläluomessa otettava huomioon. (s. 160)

Luonnokset ihmisistä on tehtävä kevein viivoin, niin suoraviivaisesti kuin mahdollista. Aina tarkataan viivojen liikesuuntaa ja kasvoissa olevia määräkohtia, niitä vertailemalla vaaka- tai pystysuoraan suhditusvälineeseen. (s. 161)

Näkemisen kokonaiskäsitteeseen sisältyy valon ja värin vaikutuksen, sekä valon ja varjon olemassaolon tajuaminen. Ensimmä-



mäiseen kohtaan sisältyvät väritasoja koskevat huomiot, toiseen tummien ja vaaleitten tasojen tajuaminen. Näitten huomioitten ko-koavana välittäjänä on pinnan rajan liike, joka muodostaa rajapiir-rosken. Liikunta on tajuamisen eli käsittämisen pohja. Käsittämi-nen on suorituksen eli toiminnan ehto. (s. 122)

Puserrettuja kasveja kuvattaessa piirretään rajapiirros väriliidulla, katetaan pinta keskisuonten suuntaisilla yhdensuuntaisilla, tasaaisilla viivoilla. Piirretään rajapiirros lyijykynällä. Varjopuolen raja voimakkaampi, varjopuolen raja pehmeän herkkä. Kirjoitetaan suonisto dynamisilla viivoilla kaunokirjoituksen tavoin elävöittä-mään pintaa. Katetaan kuva lehden paikallisvärillä. Suoritetaan työ sivellintyönä; jätetään suonisto värittämättä. Väripaperille esim. vihreälle, väritetään taka-ala neutraalintuntuisella värillä, säilyte-tään lehti värittämättä. Merkitään suonisto joko vesi- tai liituväril-lä. Hahmotellaan lehtimuoto keveästi hiilellä, värilliselle paperille, piirretään lehtilaita notkein, liikkuvin viivoin, kuvaten ilman, va-lon ja värin välkettä lehden rajalla, esim. väriliidulla. (s. 179)

Kuvakäsite on henkinen virike, joka lapsen kehittyessä kasvaa askel askeleelta havainnosta kohti taiteellista käsitystä. Otamme tästä esimerkin: pala aitaa. Ensimmäisen tasoinen kuva on selon-teko tarpeellisista aineksista, toisentasoisessa kuvassa on mukana tilavuuskäsite, kolmannentasoisessa kuvassa materiaalintuntu on mukana kuvassa, neljännentasoisessa kuvassa varjostus auttaa hah-mottamaan aidan seipäiden pyöreän muodon, viidennentasoisessa kuvassa yhdistyvät muoto ja materiaali. Kuudennentasoisessa kuvassa mukaan on otettu ilman väräjävä vaikutus, valo ja väriaal-lot hälventävät rajapiirroksia. Kuvassa kuusi esitetty ilmanliike on huomioittenteon lopputulos, samoin myös kuvassa esiintyvien ilmi-öiden huippukohta. Näemme kuvassa liekin joka kuluttaa itsensä, va-lon joka haihduttaa rajapiirroksen, rakentaen liikunnan ohessa muo-don, viivavaikutelmasta muodostuu paikoittaisvaikutelma. (s. 123)

Kuvaamme juurikkaita hedelmiä sieniä ym. Nämä elävät esi-neet ovat satunnaisen muotonsa takia helpommat kuvata kuin ne esineet, joilla on mittausopillinen muoto, ja kuitenkin on tämä perusmuoto niissä selvään havaittavana. Lapset saavat tehdä sel-vää perusmuotopoikkeavuuksista, perustella niitten syyt ja miettiä muunnoksia. Näin tullaan ajatelleeksi: esineen rakennetta, liikun-taa ja pinnan plastillista eloisuutta. Jos nämä seikat tulisivat oppi-laille oikein tunneasiaksi, muovaillaan esine ensin savesta. (s. 54)

Viivarytmi riippuu viivojen laadusta, suhteista toisiinsa ja kuva-tason ääriivivoihin. Hyvässä taiteessa viivamusiikki eli viivaliike on sopusoinnussa kuvattavana olevan aiheen kanssa. Ympyräviivassa on vähemmän vaihtelua kuin soikiassa, suorissa viivoissa sitä ei ole ollenkaan. Ne ovat tunteettomimmat. Suoria viivoja käytetään som-mittelussa korostamaan käyrien muotojen kauneutta. Ympyrän täy-dellistä kaarta on luonnon kuvaamisessa vältettävä, jopa täysikuus-sakin, joskin ympyränkaari muotona on kaunis säännöllisyytensä ja

ehyhtensä takia, on se kuitenkin eloton. Ympyrän lyhennysmuoto eli soikio on kaunis vaihtelunsa vuoksi, vielä kauniimpi on munamuoto, joka on tasasuhtainen olematta yksitoikkoinen, siinä hallitsee täydellinen tasapaino vaihtelun ja yhteyden kesken. Tätä perusmuotoa ihmiskasvoissa ovat toiset taiteilijat paljon korostaneet. Jos tarkkaamme ruumiin jäsenten ääriviivoja, huomaamme niissä tasasuhtaisuuden vaihtelun. Ylimalkaan ovat jäsenet symmetriset mutta niissä on myös vastakohtaista viivavaihtelua. Jos esim. toisella puolella on kupera kaari, niin vastakkaisella puolella on usein kovera kaari. Jäseniä piirrettäessä on tähän tarkoin kiinnitettävä huomio. Nämä liikkeet ja vaihtelut elävöittävät muotoa. Sitä paitsi on huomattava, että tasavahvuinen viiva on eloton verrattuna sellaiseen, jossa on dynamista vaihtelua pantu korostettaviin kohtiin. (s. 148) Toiset muodostavat kuvan kulmaosat tummiksi, niin etteivät ne kiinnitä huomiota, toiset piirtävät kaarevia viivoja, jotka johtavat katseen pois niistä kohti kuvan keskustaa. Suorakaiteessa on enemmän keskustaa, sentähden se on helpompi hallita kuin neliö. Neliössä siirtyy katse kohta keskustasta laitoihin päin ja kulmiin ja niitten täyttämiseen; siinä on tason käsittely vaikeampi. (s. 150)

Voidaan sanoa, että ääriviivoja käytetään ainoastaan massoja rajoittamaan, mutta tässä näyttäytyy viiva puutteelliseksi näkemisen kannalta katsottuna; rajoja ei aina selvästi näe, vaan ne sukeltautuvat usein massaan, kadoten ja uudelleen esiintyen. Viivapiirustus vetoaa usein voimakkaasti mielikuvitukseen. Viivat on kuvattava niin että niissä tulee esiin pinnan liike; ts. viivadynamiikka, joka viivassa luo pintaan kohotusta ja upotusta ts. reliefejä. Viivan tulee kuvata pinnan rakenteellista puolta, ts. viivatyyppiä, joka lausuu aineen tyypillisen olemuksen. Viivoille pitää saada massaa koossapitävä voima. (s. 84)

Varma piirtäjä piirtää aina mallin suoraan, notkein, liikkuvan viivoin ilman laskelmallista luonnoslaadintaa. (s. 83) Niin sanottu juokseva harjoitus eli yhtäjaksoinen rytmillinen liike on erittäin tärkeä jokaisen eri ruumiinosan kehitykseen nähden, muuten tämä ei koskaan saavuta korkeampaa tuotantokykyä. (s. 40)

Tutkija: Miksi kirjoitatte niin paljon kuvassa esiintyvien mallien asennoista ja asennon kuvaamisesta?

Törnudd: Muodot ja liikkeet ovat luonnetta kuvaavia. Oppilaan tulee itse valita kuvaavat ja sopivat asennot kuvattavakseen. Tämä valinnan suoritus osoittaa oppilaan henkistä kehitystasoa. Tässä esiintyy taas taiteellisesti kasvattava momentti, jota kuollut malli ei voi synnyttää. (s. 173)

Mielenlaatu vaikuttaa pään asentoon. Voimakas tunteinen henkilö pitää päänsä pystyssä, syvämielinen henkilö pitää päänsä etukumarassa. (s. 162) Eri ikäasteet erotamme pääasiallisesti ryhdistä ja käynnistä. Kuvataan ihminen tuulessa, sateessa, myötätuulessa, vastatuulessa. Piirretään teidän kouluuntulonne sadepäivänä, myrskyssä. Kuvataan ilonilmiö ryhdissä ja tarmossa. Vapaa, iloinen, joustava ryhti esim. mäenlasku. Veltous. Töissä, opin-

noissa, olennessa. Kuvataan ihmisiä eri töissä ja liikkeissä. (s. 160)

Kun kuvaamme ihmistä, on huomio kiinnitettävä liikkeeseen, esim. selkärangan suuntaan, johon liittyvät rintakehä ja vatsaontelo. Rintakehä on tärkeä osa, sillä se sisältää ruumiin jaloimmat elimet. Rinnan ja lanteitten asennosta riippuu ruumiin ryhti. (s. 154) Mitä mallin liikuntailmiöihin tulee, esim. sen käydessä, juostessa, kiivetessä, heittäessä j.n.e. riippuu se pääasiallisesti ruumiin eri osien asennosta: pään ryhdistä, selkäviivan kaarevuudesta, jalkojen asennosta perspektiivisessä tasossa, jalkojen tukemisesta, lihasmuodoista y.m. Näitä ilmiöitä on piirtäjän tarkattava sekä omassa itsessään että mallissa. (s. 194) Kun on tarkattu ruumiin suhteita, sen ollessa lepoasennossa, siirrymme vaikeampiin asentoihin, sellaisiin kuin kävely, juoksu, veto, työntö, kiipeäminen, kantaminen. Kiinnitetään huomioita liikkeen voimakkuuteen, onko ponnistus isompi vai pienempi. Mistä näemme sen? Kuinka on ruumiin asento muuttunut? Entä eri osien asento? Missä asennossa on työntävä jalka ja koko ruumis, kun liike on voimakkaampi? (s. 158)

Koska mielestäni kuvassa olevan henkilön asento on tärkeä tavoittaa, kannattaa käyttää erilaisia apukeinoja, esimerkiksi liikuntaa voi soveltaa asentovirheiden korjaamiseen. Kun lapsi on piirtänyt ihmisen virheellisesti, piirtää opettaja lapsen kuvan samalla tavalla taululle isoon kokoon. Sitten asetamme jonkun oppilaista samaan asentoon. Esimerkiksi poika voi tulla liikkuvaksi malliksi esitteleämään normaaleja jäsenten liikeratoja tai oppilas voi uimapuvussa esittää liikkeitä. Tarkkaamme ja vertailemme mallia kuvaan, selostaen ruumiin rakenteen tuntemisen tärkeyttä, nivelten sijoitusta ja toimintaa ja vartalon eri osien keskinäistä suuruutta. Kysymme mihin suuntaan voimme näitä ruumiin osia liikuttaa ja miltä kohtaa? (s. 157) Piirretään liike kolmessa eri voimakkuusasteessa. Kuvataan hidas kävely, joutuisa kävely ja juoksu. Kuinka erotamme liikkeen vauhdin? Asetetaan työt esille, keskustellaan niitten johdosta perustellen huomioita; tarkataan esim. pään ryhtiä., vartalon ryhtiä, raajojen liikkeitä y.m., missä suhteessa ne eroavat juoksevala ja kävelevällä- ja miksi liike tai ryhti muuttuu? Kuvataan juoksu niin, että nähdään, miksi poika juoksee? Piirretään poika joka vetää raskasta kuormaa. Vetääkö poika oikein? Mistä se riippuu? Kuinka on jalat sijoitettava? Kuinka on vartalo asetettava? Kuinka pää? Nyt hän vetää voimiensa takaa. Kumpi jalka toimii voimakkaammin? Huomaamme, että liikkeitten voimakkuus vaikuttaa lihaksiin paututtaen niitä, mikä taasen on eloisuuden aikaansaannin välttämätön ehto. Piirtäkää mies joka vetää raskasta kuormaa! Mikä yhteinen vaikutus on sekä vetämisellä että työntämisellä vartalon ryhtiin ja muotoon nähden? Tarkataan lihasten muotoa sekä käsivarsissa että säärissä. Kuvataan kantamista. Kuinka kannetaan? Keskustellaan ruumiin eri asennoista. Tarkataan selkää, käsivarsia, olkapäitä ja raajoja. Piirretään kantaja, joka kantaa selässä, sylissä ja kädessä. Kuka kantaa raskainta taakkaa? Mistä se näkyy? (s. 158)

Vapaakätinen piirustus sisältää paljon mittausopillista ajatus-toimintaa, konstruktivisen näkemisen muodossa, ulottuen projektiivistä konstruktioyötä paljon kauemmaksi, mutta konstruktivinen viivantopiirustus vahvistaa tietoja asioista, joita aikaisemmin on ikäänkuin tietämättä saatu selville ja tajuttu. Käyttöesineen piirustuksessa piirtäjällä pitää olla kaikinpuolinen esineentuntemus ja ymmärtämys, jotta hän voi punnita sen kokoonpanoa ja piirtää esineen kuvan. Sanotaan, ettei voi oppia ratsastamaan puuhevosella. (s. 195)

Tutkija: Kirjoitatte kuvaannon harjoittamisesta tärkeänä päämääränä. Miksi on tärkeää harjoittaa kuvaantoa säännöllisesti?

Törnudd: Kuvaanto-opetuksen tarkoitusperä on ihmisessä piilevien henkisten ja ruumiillisten voimien kehittäminen kauneuden ja tarkoituksenmukaisuuden palvelukseen: harrastuksen herättäminen, aloitekyvyn ja tuottelijaisuuden kehittäminen. (s. 24)

Ajatukset tulevat selvemmiksi, kun kuvaamme ne. Muodot selvenevät niitä tarkkaamalla sekä liikkeitten avulla. Tieto saadaan silmän, korvan ja käden kautta. Reippaasti on ryhdyttävä työhön - täytyy heittäytyä veteen oppiaksen uimaan. (s. 53) Kuvan esitys syntyy henkisestä vauhdista, sen olennaisuus on liikunta eli liike. (s. 38)

Lapsen muovailutyössä on valtavasti henkistä ilmaisua, teknillisestä vajaavuudesta huolimatta. Pääasia on, että mielenkiinto on niin voimakas, että se pakottaa tuottelijaisuuteen. (s. 87)

Lapsen piirustus esittää aina toimintaa. Lapsi on taiteilija 4–8 ikävuoteen, mielikuvituksensa ja sisäisen vauhdikkuutensa nojalla. (s. 22) Kehitysasteet nousevat spiraalimaisesti. Kolmas nojautuu ensimmäiseen, neljäs nojautuu toiseen, viides kolmanteen, kuudes neljänteen. Metodinen opetus opastaa oppilaita nousemaan tätä spiraalia myöten kuvan taiteelliseen ymmärtämykseen ja teknillisen suorituskyvyn saavuttamiseen. (s. 125)

Lapsi tuo mukanaan kouluun tuotteliaan tarmon, joka lähtee ilmeikkään itsenäisyyden pohjalta. Lapsi on voimakkaan toimintahalun elähdyttämä, hän on varsin toimelias. (s. 20)


Säilyttääkseen omaa sielullista joustavuuttaan, täytyy opettajan aina myös työskennellä oman kehityksensä hyväksi. (s. 152)

Kuvaanto-työtä suoritettaessa ja huomioita tehtäessä on opettajan toimittava vähemmän, oppilaitten enemmän. Lapsi tulee tuotteliaaksi, kun hänen luontaiset taipumuksensa pääsevät oikeuksiinsa. (s. 199)

Tuloksen kantavuus ja luonne on toimintaliikkeistä riippuva, ja toimintakyky riippuu käsityskyvystä; ja me tiedämme vain sen mihin olemme henkisesti kypsyneet. (s. 122)

Oppilaan intoa kuvaantoon ei saa nujertaa liioilla kotitöillä. Kotityötä on vältettävä muussa muodossa kuin vapaaehtoisena työnä luonnoskirjaan, jonka ahkeraan käyttöön on kehoitettava, havaintojen ohessa. (s. 72)

Taiteellisen kuvaannon suoritus kohoaa utteran harjoituksen pohjalta ikään kuin vaistomaisesti. (s. 28)



Molempien käsien toimintaharjoitus on tärkeä aivojen tasapuoliselle kehitykselle. Hyvä saavutus eli tulos edellyttää, että harjoitus alkaa aikaisin ja kestää kyllin kauan. Jotta saavutettaisiin muotohallintakykyä piirustettaessa on kädenliikuntaharjoituksia viivaliikkeitten ja esinekuvienv muodossa johdonmukaisesti harjoitettava. (s. 40)

Oppilaan kuvaantokyky riippuu hänen kyvystään arvostella muotoa, väriä, viivaliikettä, eloisuutta ja valaistusilmiöitä, sekä tottelevasta kädestä. Kuinka paljon käden harjoitus merkitsee, huomaamme siitä, miten paljon paremmin toimimme oikealla kuin vasemalla kädellä. (s. 78)

Pikapiiustus eli kyky nopeasti ja yksinkertaisesti kuvata muotoja ja liikkeitä on jokaiselle opettajalle välttämätön, sillä kuvan avulla käsitteet parhaiten selvennetään. Skemaattinen pikakuva on enemmän pedagoginen kysymys kuin taiteellinen seikka. Tällaisen luonnoskuvan oppii jokainen suorittamaan harjoituksen nojalla. Rytmillinen käden liikkeen harjoitus kirjoituksen opetuksessa antaa pohjaa pikapiirustustaidolle. Pikakuva ei sisällä mitään viimeisteltyä kuvaa, vaan ainoastaan yksinkertaisen perusmuodon. Sanotaanpa, että opettajan opetuskykyä voidaan arvostella tarkkaamalla, miten paljon hän käyttää liitua. Muutama viiva selittää vaikeastikin käsitettävän asian paljoo paremmin kuin sanalliset selitykset. Opettajan piirustuskyky herättää oppilaissa piirustusharjoitusten halun. (s. 192)

Kotoisen maiseman piirtämisellä on kaksinkertainen merkitys, sillä läheiseen ympäristöön syventyminen kuvaannon ohessa herättää harrastusta ja mielenkiintoa sekä piirtäjässä että ympäristön asujaimissa. Sillä on sisällöllinen tunnearvo ja taideharrastusta herättävä arvo. Täten saadaan kansassa välillisesti herätetyksi esteettistä harrastusta. Kuvaanto-opetus saa siten sosiaalisesti rakentavan puolen. Kotiseutu on opetuksen keskipiste, se lämmittää ja sytyttää nuoren sielun. (s. 186)

Perspektiiviä sekä kuvittavaa piirustusta perustellaksemme meidän lasten kanssa ulos tekemään havaintoja ja kokoamaan niitä. (s. 108) Kun nyt luonnon kuvaaminen on saanut sijaa opetusohjelmassa, se ottaa lukuun oppilaitten ajatuksellisen toiminnan ja virittelee heissä uusia toimintamahdollisuuksia. (s. 126)

Luonnolla on paljon annettavaa toimekkaalle kädelle. (s. 30)

Ala-asteilla opetus perustuu lasten havaintoihin ja toimintahaluun. Liikunta- ja toimintamuoto ja väriskauneus olkoot kannustavana voimana toiminnassa. Keskiasteella harjoitetaan kädenliikkeen ja muodon hallintaa mittausopillisen muotokuvaannon perusteella. (s. 23)

Lapsilla tulisi olla tilaisuutta käytännössä suorittaa esineiden tai esim. vaatteiden työpöirustuksien laadinta käsityönä, siten saa käsityö laajakantaisemman merkityksen, kekseliäisyys ja itsetoiminta elpyy, moni oppilas - joka piirustustyössä on ollut verrattain heikko, tulee täten liikkumaan alalla, joka on hänelle erikoisen mielenkiintoinen ja hän saavuttaa hyviä tuloksia, oppilaille tulee tilaisuutta yhteistoimintaan, he saavat tehdä ehdotuksia ja esityksiä ja työssä to-

teuttaa niitä, opetuksen tulos leviää koteihin ja herättää laajempaa mielenkiintoa, omintakeinen työ ja kekseliäisyys kasvattavat persoonallisuutta, tulokset kehoittavat uuteen työhön ja toimintaan. (s. 197)

Suorituskyky kasvaa jatkuvan harjoituksen nojalla. Kun uutterasti teemme havaintoja ja harjoittelemme niitten kuvaamista, kykenemme vihdoin suorittamaan työn muistin ja mielikuvituksen varassa. (s. 194)

Usein ajattelemme liian vähän sitä, että taideymmärrys on varsin läheisesti sidottu taidetoimintaan eli harjoitukseen. Harjoitus on ymmärtämyksen äiti. (s. 165)

Tunnelmaa ei missään tapauksessa saa koettaa luoda haavemielisyydellä; meidän on ennen kaikkea kasvatettava kauneutta ymmärtävää, työniloa ja työvoimaa uhkuvaa sukupolvea. Opetustunnelman pitää herättää lapsessa henkistä virkeyttä ja toimintavauhtia. On helpompi nauttia ja kasvattaa nauttimaan kuin toimia ja kasvattaa toimimaan; kahdesta vaihtoehdosta on kasvattajan valittava se tehtävä, joka vaatii enemmän. Piirustuksen opetus on kasvatuskysymys, kasvatuskysymys koskee maailmankatsomuksen luomista, elämän suuntaviivojen määräämistä. (s. 45)

Tutkija: Kirjoitatte rytmillisyydestä ja ruumiillisuudesta paljon. Tekstissänne on useita viittauksia rytmien käsitteestä liitetynä taiteiden yhdistämiseen, miksi?

Törmäys: Tunemme käsitteet värisointu ja sävelsointu. Sekä väriin, että säveleen, tai kuvataiteeseen ja musiikkiin liittyy rytmien käsite: kumpaisellakin alalla on rytmillä tärkeä osa esitettävänä. (s. 201) Rytmien läheisessä suhteessa elämään. Koko elämä on rytmisiä. Sydämen sykintä on rytmisiä. Taide on rytmien tuote. (s. 147)

Kun opetan opiskelijoille värejä, kehotan heitä käyttämään musiikinkaltaista dynamista voimaa ja rytmisiä. Saadaksimme kuvan väritykseen nousua ja laskua, asetamme eri värejä rinnakkain niin, että ne kehittävät pinnan eloisuutta. (s. 137) Myös läpi kuvan jatkuvat viivojen liikkeet ovat mitä tärkeimmät: ne ovat samankaltaisia kuin musiikissa sinfonian soinnut ja aiheet jotka punoutuvat läpi sävellyksen ja yhdistävät sen rytmilliseksi kokonaisuudeksi. (s.148)

Kuvaamataide, musiikki, rakennustaide, rytmillinen liikuntataide, näyttämötaide ja käsiteollisuus täydentävät kielellisiä ilmaisumahdollisuuksia, ennen kaikkea täydentävät kieltä kuvaamataiteiden. Puhekieli on yksipuolista, kun on kysymys siitä, mitä tunemme, tiedämme ja ajattelemme, puhekieltä on täydennettävä taiteen ja kädentoiminnan avulla. Ajatustoiminta joka liittyy näkemiseen, kuulemiseen ja tunnetoimintaan on ihmiselle varsin monipuolisesti kehitettävää. (s.16)

Kaikki taiteen haarat löytävät kaikupohjan lapsen sydäimestä. Lapsi kaipaa kuvia ja värejä, hän kuulee mielellään laulua, hän iloitsee rytmistä ja sävelestä, hän kirjoittaa pikku runoja, kuulee kernaasti satuja, muovailee ja rakentelee jne. (s. 21)

Näkeminen tekee ajattelijaksi ja taiteilijaksi, kirjoittaa Goethe.



(s. 15). Goethe myös kirjoittaa siitä, miten sävelet herättävät ihmis- mielessä eri mielentiloja ja miten on yleistä tuntea värien ja sävelten yhteenkuuluvaisuutta. (s. 201)

Kun olen teettänyt oppilaillani ja piirustusopettajaopiskelijoilla- ni maalaamista musiikin mukaan, kaikissa kuissa ilmenee vapaa, välitön, musiikin vaikuttama mielijohde. Lopputuloksina synty- neet kuvat eivät esitä musiikkia sävel säveleltä, vaan näyttävät yleis- vaikutuksen eli kokonaiskuvan siitä, mitä on kuultu. Graafilliseen suoritukseen antavat helpoimmin aihetta ne sävellykset, joihin ruu- miinliikkeet vastaavat tai jotka kuvaavat luonnonilmiöitä. (s. 203)

1.3. ANALYYSI "RYTMIN DIDAKTIikka" -ILMIÖSTÄ

Törnudd muistuttaa lapsen luonnollisesta tarpeesta liikkua. Hän selvittää lapsen fyysistä kehitystä käyttäen termiä "liikuntatunne". Törnuddin mukaan lapsi ei kuvaa muotoja ja suhteita vaan liikettä, lapsi kuvaa ihmisen aina liikkeessä eli tekemässä jotain. (Metodiikka, 19–20.)

Katkelma Törnuddin metodiikan perusmuotojen harjoitteluun tähtäävistä piirustusaiheista kertoo ajatuksesta perustaa opetus lap- sen arkeen:

Leipä: leipominen
Pyörä: rattaillla, autolla, polkupyörällä ajaminen, kehruu
Kuvastin: tyttö kampautuu
Silmälasit: vaari lukee lehteä, mummo kutoo sukkaa
Lusikka: pikkusiskoa syötetään
Leija: leijalla leikitään, lentokone, tuulimylly
Hevosenkä: kuormanveto, ratsastus, kyntö
Kirjoitusvihko: kouluunmeno
Ruiskukannu: tulipalo, puutarhan kasteleminen
Uuninluukut: tulisija, keittäjä, muurari
Vene: purjehtiminen, soutu, kalastus
Kirves: halonhakkaaja
Lapio: ojankaivaja
Kuokka: kuokkija
Höylä: puuseppä
Sakset: räätäli (Metodiikka, 57.)

Tekstistä nousee esiin palanen historiaa. Kodeissa leivotaan ja hoidetaan pikkulapsia. Hevosien vetämillä rattaillla ajetaan, kotona kehrätään, mummut kutovat langoista sukkaa, vaarit lukevat sano- malehtiä. Junat kulkevat ja matkustaminen on helpompaa kuin ennen.

Lentokoneet polttomootoreineen on keksitty, mutta tuulimyllylläkin on yhä tehtävänsä. Ruiskukannulla kasvatellaan omassa puutarhassa kasvatettavia ruoka-aineita ja sammutetaan tulipaloa. Tulipaloja syttyy, sillä kodit lämpiävät puilla. Rääätälille tai ompelijalle mennään hienompia vaatteita haluttaessa, mutta käyttövaatteet tekee perheen naisväki.



Maalaiselämä on 1920-luvun Suomessa omavaraista. Teollistumisen ja modernismi ovat maaseudulta katsoen kaukana. Kirjoittaako Törnudd metodiikkaansa katsoen oppilasta kansallisromanttisten silmäläsien läpi, näkeekö hän lapsessa ihanteellisen suomalaisuuden, vaatiiko hän lapsia kuvaamaan toiminnallista arkeaan suomalaisuutta ihailevasti? Ainakin Törnudd kirjoittaa (Metodiikka, 21.) että opettajan on varottava ettei hävitä lasten piirustuksissa ilmeneviä yksinkertaisia ja voimakkaita piirteitä joita lapsen elinvoimaisuus ja runsas mielikuvitus on niihin luonut. Törnudd on ottanut kirjaansa toiminnallista piirustusta esittelemään joitakin lasten piirroksia. Näissä mallikuvissa on nelijalkainen lintu, pyöreistä palloista muodostuva linnunnokkainen äiti, kolmejalkainen isä ja pihapiirin kuva, jossa metsä ja ruiskuhilaat näyttävät tunkeutuvan pieneen, omilla juurillaan seisovaan mökkiin sisälle. Nämä lasten piirustukset eivät ole kansallisromanttisesti suomalaiskansallisia.

Selvästi kiinnostus siihen miten lapset piirtävät ja maalaavat eli kiinnostus lasten kuvantekemiseen ja lastentaiteeseen on Törnuddille tärkeää. Törnudd ei vaadi lapsia kuvaamaan toiminnallista arkeaan suomalaisuutta ihailevasti. Arjen kuvaajaksi innostavia realismin vaikutuksia Törnuddin kuvaopetukseen on tullut varmasti monelta suunnalta. Yksi vaikuttajahan oli Aleksanterin yliopistossa Törnuddia opettanut Becker, joka innosti nuoria taiteilijoita arjen kuvaajiksi.

Ohjeista toiminnan kuvaamiseksi voi myös lukea moraali- kasvatusta, hyvä ihminen auttaa muita. Kuvittavan piirustuksen aiheissa on aihe-ehdotuksina esimerkiksi:

Millä voitte auttaa äitiä, isää tai sisaria?
Mitä äiti tekee teille? (Metodiikka, 57.)

Törnuddin mukaan yläasteilla opettaja voi johtaa oppilasta kuvittavassa piirustuksessa järjestelmälliseen ajatuskulkuun ja ajatuskulun kuvaamiseen. Kun tapahtuman ympäristö on keveästi hahmoteltu ja toiminta asetettu etualalle, voi antaa oppilaiden miettiä: *mitä tätä ennen tapahtui? Miksi seuraava tapahtuma tästä kehittyi? Mitä voimme ajatella tästä johtuvan? Ajatelkaa tapahtumaa, sen syytä ja seurausta! Kuvatkaa kaikki kolme! Tässä tulee kahdella tavalla ky-*

20.
Leipominen,
oppilastyö
Töölön
yhteis-
koulusta.
1940.

seeseen ajatuksellinen toiminta, joka vie sekä intellektuaaliseen että teknilliseen kehitykseen. (Metodiikka, 52.)

Moraalikasvatuksesta vapaita taidekasvatuksellisia aiheita Törnuddin esimerkeissä ovat esimerkiksi eri ilmojen kuvaamiset, tulipalon kuvaaminen tai ilmassa liehuvien esineiden kuvaamiset. Toisaalta piilo-opetussuunnitelmain on katsojan tulkinnassa. Tulipalokuvan voi aina tulkita varottavaksi kuvaksi ja ilmastokuvan symboliseksi.

Törnuddin Aksel-veli kirjoittaa samantapaisesti kuin sisarensa vuoden 1914 artikkelissaan ”Laulunopetuksesta”. Akselin mukaan laulujen sanojen tulee olla lapsia kiinnostavia. Lasten mielenkiinnon herättämiseksi on välttämätöntä valita tekstejä, joihin sisältyy *konkreettinen kuvarikkaus, sillä lapsi vaatii väriloistoa, eläviä ja selviä kuvia*. Laulurunon pitäisi Akselinkin mielestä käsitellä kotiympäristöstä tuttuja aiheita, *kotieläimiä, metsäeläviä, lintuja, hyönteisiä, kaloja, liike-elämää, maamiehiä, kotoisia toimia, huvituksia, käsitöitä ja urheilua*.³¹²

Törnuddin piirustuksenopettajakollegan Aapo Kohosen (1891–1918) mukaan Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) toi taidekasvatukseen ajatuksen kopiomisen haitallisuudesta.^{313 314} Pestalozzin metodissa kouluopetus aloitetaan piirtämällä perusmuotoja. Tärkeätä on piirtää ennen kirjoittamista. Pestalozzi kirjoittaa, että silmän ja käden kehittyessä viivoja, kulmia ja matemaattisia kuvioita piirtäen on samalla herätettävä ja kehitettävä lapsen kaunoaistia eli taidetunnetta. Kohonen antaa piirustusopettajalle ohjeita Pestalozziin tukeutuen:

Piirustusvoima ei saa tulla rajoitetuksi millään ulkoapäin annetulla; siksipä onkin vältettävä kaikkea jäljentämistä samaten kuin myöskin luonnon mukaan piirtämistä. Lapsen pitää matemaattisista kuvioista omintakeisesti synnyttää kauniita kuvia yhdistämisen ja koristamisen avulla.³¹⁵

Pestalozzi ei vastustanut fyysisen toiminnan kuvaamista ja luonnon mukaan piirtämistä kokonaan. Hänen mielestään toiminnan kuvaaminen ja luonnon mukaan piirtäminen ei sovellu lapselle liian varhain. Pestalozzin ideat tulivat suomalaisen kansakouluun Uno Cygnaeuksen tuomina. Vaikka Cygnaeus kielsi pelkän jäljentämisen, juuri tätä sääntöä rikottiin eniten, ja piirustuksen opetus oli 1800-luvun puolivälissä melkein yksinomaan kuvien jäljentämistä apuruudukon avulla. Suomeksi ei ollut julkaistu piirustuksen opettamisen ohjeita, joten opettajat käyttivät saksalaista kopiointiin ohjaavaa oppimateriaalia.³¹⁶

Toisin kuin Kohonen ja Pestalozzi, Törnudd korostaa, että toimintaa kuvaavan piirtämisen pitää aina perustua ulkona luonnossa tehtyihin havaintoihin tai sisällä luokassa tehtyihin havaintoihin. Opetus ei saa perustua valmiin kuvan kopiointiin. Törnudd kirjoittaa:

Kun oppilaat ryhtyvät työhön, on taulupiirustukset poistettava tai peitettävä, jos opettaja aikoo vielä kehittää taulupiirustustansa. Oppilaat eivät mis-

sään tapauksessa saa kopioida opettajan työtä. (Metodiikka, 48.)

Törnudd jatkaa pohtimalla, onko opettajan malliksi piirtäminenkin lapsia vahingoittavaa:

Voisihan sanoa, että kun opettaja näin (piirtämällä taululle) ohjaa kuvittavaa piirustusta, hän siten tunkeutuu oppilaan itsenäiselle toiminta-alalle ja ehkäisee itsetoimintaa – mutta asianlaita ei kumminkaan ole niin, sillä lapsessa tulevat ensiksi henkinen vauhti ja heikko teknillinen kyky jotenkin pian ristiriitaan ja lapsi alkaa itse kaivata jotakin, mikä keventäisi tätä seikkaa, ”ettei tullutkaan hyvä”, ”ettei hän osaa”; sen tähden täytyy opettajan opastaa. Ja vielä – miksi meillä on kuvia havainto-opetuksessa? Siksi, että havainnot ja tunnelmamomentti syntyvät vasta kuvan varassa. Kun oppilaat ryhtyvät työhön, on taulupiirustus poistettava tai peitettävä, jos sitä tulee vielä kehittää. Sen kopioiminen ei tule kysymykseenkään. (Metodiikka, 48.)

Kopioinnin vastustaminen on tyypillinen taidekasvatuliikkeen idea. Törnudd käyttää taiteellisesta ”taidetunnetta” sisältävää kuvaamistavasta nimitystä lyyrillinen sisältö, millä hän tarkoittaa kuvantekijän ilmaisullista viestiä. Törnudd epäilee, että lapsi ei helposti kykene lyyriseen kuvaamistapaan, joten opetuksessa täytyy pääosin pyrkiä toimintaa kuvaaviin, eepillisiin kuviin. (Metodiikka, 45.)

Törnuddin mielestä taiteelliseen lyyriseen kuvaamiseen on kuitenkin mahdollista kouluopetuksessakin päästä. Tähän hän ehdottaa keinoksi musiikin ja kuvan yhdistämistä. Musiikin auttamana lapsenkin sisäinen tunnelma ja tunne muuttuu liikkeen avulla lyyrisiksi viivoiksi, jotka sitten muodostavat taidekuvan. (Metodiikka, 200.)

Oppilaan ruumiin toimintoihin puuttuminen on ihmisen rytmillisyyteen vaikuttamista. Törnudd antaa ohjeita, miten kuvaanto-tunnilta työskennellään rytmillisesti:

Opettajan on valvottava, että oppilaille on oikea ruumiinasento, oikea kädenasento, oikea kynän kädessäpito, oikea työnsuoritustapa, ja että kuvatasa on oikeassa asennossa silmään nähden. (Metodiikka, 35.)

Törnuddilla on metodiikassaan 31 ohjekokonaisuutta, joissa neuvotaan sekä opettajan että oppilaan ruumiinliikkeitä opetustilanteessa.

Heinrich Neuhaus (1888–1964) esitti ”Pianonsoiton taide”³¹⁷ -kirjassa oman pianonsoiton metodinsa. Metodin mukainen pianon-

soitto on tanssillista, sillä soittajan kädenliikkeet ovat koskettimilla hallitun pyöreitä. Näillä kaarevilla lyyrisillä kädenliikkeillä pyritään kauniin ja soivan melodian tuottamiseen. Soittamisessa on soittajan ruumiillisuus tärkeänä osana: pianonsoiton tekniikka muodostuu soittajan ja soittimen fyysisestä suhteesta. Neuhaus kirjoittaa ruumiin rytmillisiä toimintoja ja pianistin soittamista vertaillen:

Oppilaita, joilla on taipumus raataa liiaksi pianon ääressä, on muistutettava siitä, että pianistin työskentely fyysisenä prosessina on työn ja levon, jännityksen ja laukeamisen alituista rytmistä vuorottelua niin kuin sydämen toiminta tai keuhkojen työskentely sisään ja ulos hengitettäessä. Lepovaihe ja supistuvaihe - tämä soveltuu myös pianonsoittoon. Tästä syystä pystyvät kokeneet pianistit soittamaan kymmenen tuntia ja kauemminkin väsymättä fyysisesti.³¹⁸

Klassisen soitonopetuksen traditioon kuuluu yleisestikin oppilaan asennon huolellinen valvominen. Törnuddin metodiikassa on soitonopetuksen kaltainen suhtautuminen piirustusasettoon. Oppikoulu säilytti jäänteinä tämän asennontarkkailun piirustusopetuksessa: vielä 1960-luvulla tehdyssä senhetkisestä koulumaailmasta kertovassa kuvareportaasissa on valokuva, jossa opettaja kiertelee sääntillisesti järjestetyssä luokassa korjaamassa oppilaiden piirustusasettoja.³¹⁹ Nykyään ala-asteen opettajat eivät välttämättä enää puutu edes kirjoitusopetuksessa kynän väärään pito-otteeseen.

Kuuluvatko Törnuddin ruumiinhallintaohjeet kartesiolaiseen dualistisen ajattelun perinteeseen: kun ruumista hallitaan, sielu pysyy myös siveänä?³²⁰ Törnudd vastaa, miksi hän vaatii oppilailta tiettyä kuvaantotyön ruumiillista suoritustapaa. Hän kirjoittaa, että oikea työn suoritustapa ehkäisee lihas- ja hermojännityksen. Vapaa, rytmillinen liikunta antaa Törnuddin käsityksen mukaan levon ja luottamuksen tunteen kuvaa tehtäessä. Oikeasta suoritustavasta juontuva luottamuksen tunne luo Törnuddin mukaan myös hyvän järjestyksen ja kurin luokkaan. (Metodiikka, 26.)

Ruumiillisuuden ja ruumiinhallinnan ohjeet ovat siis osaksi Törnuddin neuvoja kurinpitoon luokkahuoneessa. Opettajan ei tarvitse kurittaa oppilasta – opetusjärjestelyt tekevät oppilaan koulussaolosta turvallisen. Oppilas keskittyy koulutyöhön rentoutuneena, opettaja ei käytä ruumiillista väkivaltaa, vaan hänellä on muita kurinpitokeinoja.

Lilli Törnudd on ollut parikymmenvuotias, kun kansakoulun järjestyssäännöissä on vielä ollut tarkat ohjeet kurittamisesta. Esimerkkinä ote Yläneen kunnan kansakoulun ohjesäännöstä:

Sitten kun sisälle soitetaan, pitää viipymättä tulemaan sisälle ja istumaan kohta sillä paikalla jossa kullengin istun paikka on. Joka ei tahdo istuin paikalla hiljais-

ti olla ja kääntelee itsiänsä, taikka puhelee, pitä seisoman oven suussa, oikia jalka ja käsi ylhäällä 1/4 eli puoli tuntia asian jälkeen köppi kädessä. Joka ei sitenkään tottele, jää jälkeen, ja käytetään niin kuin asia vaatii. Pampua annetaan silloin kun ei muuten tottele.

Ruumiillinen kuritus kouluissa kiellettiin vasta vuonna 1914. Kuria ja nöyryyttä vaadittiin kaikilta koululaitoksessa toimivilta. Suomen kansakoululaitoksen historian vuonna 1945 kirjoittanut kansanrunoutentutkija Frans Heparauta (1879–1946), toteaa: *kasvatus vaatii kuria. Ilman kasvatusta kouluista tulisi pelkkiä epäinhimillisyyden, jumalattomuuden ja paheiden taimitarhoja.* Jotta opetus onnistuisi, on opettajat kasvatettava kurinalaisuuteen jo seminaareissa.^{3 2 1}

Törnuddin ruumiin hallintaohjeet eivät enää 1920-luvulla Törnuddin metodiikkakirjassa korosta ruumiin ja sielun dikotomiaa. Pikkemminkin Törnudd kertoo ohjeillaan, että ruumiillisesti hyvinvoiva oppilas tarkoittaa samaa kuin henkisesti hyvinvoiva oppilas. ”Taide-tunne” on yhteydessä ”liikuntatunteeseen” ja sitä kautta ruumiillisuuteen. Törnuddin ruumiin hallintaohjeissa on samankaltaisuutta myös ”How to Draw”-kirjallisuuden kanssa. Menetelmässä kuvataidetta opitaan yksityiskohtaisten esimerkkien välityksellä ja harjoittelun kautta, taidetunne kasvaa vähitellen ruumiillisesti työskennellen.

Törnuddin sanoin myös kaunokirjoittaessa sekä piirrettäessä pyritään joutuisaan ja sujuvaan itsetoimintaan^{3 2 2} Samantapaisesti itsetoiminnasta kirjoittaa Mihaly Chikszentmihalyi, jonka mukaan taiteessa voidaan saavuttaa automaation tila, jossa tekniikka ja omat ruumiilliset rajoitukset unohdetaan ilmaisun tieltä.^{3 2 3}

Hämeenlinnan opettajaseminaarin johtaja Aukusti Salo (1887–1951) puolusti kopiointiin perustuvaa kaunokirjoituksen menetelmää. Salo puolustaa ”Nykyaikaisen kaunokirjoituksen ohjekirjassaan” jäljittelyyn pohjautuvaa kaunokirjoitusmetodia ja varottaa kasvattajia uusista opetusmenetelmistä, jotka yksilöllisyyttä korostaessaan johtavat käsialojen villiintymiseen.^{3 2 4}

Jo kymmenen vuotta Salon ohjekirjaa aiemmin Törnudd argumentoi persoonallisen käsialan puolesta kuvailemalla muottiin pakotetun kirjoittamisen ahdistavuutta:



21. Oppilaan näkemys koulun-ikäyhteisistä 1920-luvun tyttökouluissa.

Kun nykyään näemme luokan kirjoitustyössä, valtaa meidät tuskallinen ahdistava tunne. Varsin tavallista on, että lapset istuvat vartalo jännittyneesti kumartuneena pulpetin yli, käsi on suonenvedon tapaisella otteella kiinni kynässä, kasvot liikkuvat vääntyen, kuuluupa joskus hiljainen ähkyminenki.³²⁵

Törnudd ei kirjoita yksinomaan lapsen ruumiillisuudesta, vaan hän mainitsee myös *suuren ja voimakkaan miehen käden, jolla on oltava oikeus kirjoittaa ruumiinrakenteelleen tyypillisellä tavalla.*³²⁶ Törnuddin metodissa kirjoittaminen, piirtäminen ja maalaaminen ovat samaa ihmisen ruumiillisen toiminnan ilmausta. Törnuddin mielestä ihmistä pitää opettaa kokonaisuutena. Ihminen pitää saada yhteyteen luonnon rytmiiän kanssa ja opetuksen tulee tapahtua rytmillisten lakien mukaisesti. *Vain sellainen lapsi, jonka luonnollinen rytmillinen tunne on herätetty, voi kehittää oman itsenäisen käsialansa,* kirjoittaa Törnudd.³²⁷

Törnudd avaa opettajien silmiä katsomaan ja aivoja arvostamaan oppilaiden kuvallisen työskentelyn persoonakohtaisesti erilaisia jälkiä. Hän ohjaa opettajaa pois kopioimisesta kohti opiskelijan oman kehon muotoista kuvantekemistä. Törnuddin ruumiinhallintaohjeiden eetoksesta kertoo hänen huomionsa pienikokoisten kuvien teettämisestä virheellisenä opettamisena: *Pienikokoisten kuvien teettäminen ja tekeminen on virheellistä toimintaa, sillä virheet ovat pienessä kuvassa helposti peitettävissä ja rytmillinen liike ei voi saada jalansijaa.* (Metodiikka, 49.)

Törnudd kirjoittaa myös työväline- ja työaineskielestä. Törnudd muistuttaa, että *omalakista koristeellisuutta syntyy tiettyä työvälinettä käytettäessä: koristeellisuus syntyy työvälineen oikeasta käytöstä ja rytmillisten otteitten huollosta. Jokainen kukka ei luouutta ornamenttia, mutta jokainen erilaatuinen työväline ja työaines luo sen.*³²⁸

Törnuddin rytmiin liittyvässä didaktiikassa huomio kiinnittyy runsaaseen käden liikkeitä kuvaavaan sanastoon. Usein työskentely aloitetaan piirtämällä mallina olevan kohteen ääri viivoja kynällä tai sormella ilmaan. Herbartin oppilas ja pedagogiikan edelleenkehittäjä Tuiscon Ziller (1817–1882) kehotti vuonna 1900 ”Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik” -lehden 32. nidoksessa harjoittamaan ilmapiirustusta, sillä se on eduksi lihastuntemusten harjoittamiselle. Törnuddin metodiikassakin ilmaan piirtämistä on paljon. (Metodiikka, 39, 40, 114, 159, 177, 193.)

Törnudd kehottaa opettamaan oppilasta lihasaistin avulla, sillä tuntoaisti ymmärtää, vaikka äly ei ymmärrä. Törnudd käyttää kokemukseen perustuvaa tietoa, joka ei ole välttämättä sanallistettavissa. Törnudd käyttää käsitteitä ”tunto” ja ”tieto”. Törnudd kirjoittaa, että kuvattavan kohteen viivoja tulee toistaa monta kertaa, niin mo-

neen kertaan, että malli on täydelleen painunut tuntoon ja tietoon. (Metodiikka, 193.) Tämä ”tunto” on sekä ruumiillista että aistista tietoa, käsite myös yhdistää tunteen käsitteen osaksi.

Ilmaan piirtämisen, varsinkin yhtä aikaa, on täytynyt näyttää voimistelulta. Törnudd opastaa tulevia opettajia, että harjoitukset täytyy ensin suorittaa niin, että opettaja *laskee tahtia*. Törnudd antaa kapellimestarimaisia ohjeita sivellintyöskentelyynkin – sivellintyötä harjoitellaan niin, että luokan työ sujuu kuin *yhdestä kädestä*, rytmillisiä ranneliikcharjoituksia suoritetaan ensin yhtä aikaa ilma-ssa. Opettajan tulee näyttää liikkeet kevein, keinuvin ottein ja saada koko ryhmä toimimaan samassa tahdissa. (Metodiikka, 193.)

Viimeisessä kirjassaan ”Käsitöihin sovellettua sommittelutaidetta”³²⁹ Törnudd painottaa, että kuvaanto-opetuksen on haettava yhä enemmän yhtymäkohtia eri taidetoiminta-alojen kesken:

Kuvaantotyöhön kuuluvat läheisesti myös käsityö sekä liikuntataide (...) koristeelliset harjoitteet täytyy perustaa rytmillisen liikunnan kokemukselle: rytmillisen liikunnan muotoluomisen voimalle.³³⁰

Törnudd kirjoittaa liikuntataiteesta myös Piirustusopettajayhdistyksen kerran vuodessa ilmestyneessä Stylus-lehdessä, vuonna 1929 antaessaan palautetta Prahan vuoden 1928 taidekasvatuskongressista. Moderni tanssi linkittyy yllätäten suomalaisen kuvataidekasvatukseen voimakkaasti. Artikkelissaan Törnudd kertoo, että Duncan-koulu³³¹ näyttää tärkeää mallia suomalaisen taidekasvatukseen. Kongressissa taiteita yhdistävät opetustavat olivat olleet esillä.³³² Törnudd kirjoittaa että hän on myös itse omassa työssään nähnyt, kuinka hyödyllistä rytmillisen liikunnan yhdistäminen kuvaopetukseen on. Törnudd painottaa, miten nuoren ja lapsen on tärkeää ennen teoretisointia aina ensin kokea ja kokeilla.³³³

Jo vuonna 1925 Törnudd kehottaa opettajaa teettämään liikuntaharjoituksia valmistavana harjoitteena ornamenttien sommittelulle. Oppilaiden tulee ruumiillaan kokeilla, millaista on heilautteleva liike, liitelevä liike, kaareileva liike, kohoava, pystysuora, vaakasuora ja pyöreä liike.³³⁴

Musiikkikasvatuksen tutkija Marja-Leena Juntusen mukaan Isadora Duncanin työskentelyä seurannut Emile Jaques-Dalcroze (1865–1950), kirjasi liikkeen ja rytmin peruseriaatteita tutkiessaan rytmin ja liikkeen suhdetta. Jaques-Dalcrozen mukaan rytmi on liikkettä ja lihaksen ovat liikkettä varten. Hänen mielestään oli mahdotonta kuvitella mielessä rytmiä ajattelematta kehoa liikkeessä. Tutkiessaan rytmin ja liikkeen suhdetta Jaques-Dalcroze tuli seuraaviin johtopäätöksiin:

Rytmi on liikkettä. Rytmi on olennaisesti fyysistä. Jokaiseen liikkeeseen sisältyy aika ja tila. Musiikillinen tietoisuus on fyysisen kokemuksen tulosta. Fyysis-

ten taitojen kehittäminen selkeyttää havaintoja. Kun harjoitetaan liikettä suhteessa aikaan, se kehittää tietoisuutta musiikillisesta rytmistä. Kun harjoitetaan liikettä suhteessa tilaan, se kehittää tietoisuutta plastisesta rytmistä. Liikkeen harjoittaminen ajassa ja tilassa on mahdollista vain rytmisten liikuntaharjoitusten kautta.³³⁵

Tikkasen ja Väkevän mukaan musiikkikasvattajat eli laulunopettajat olivat kiinnostuneita Jaques-Dalcrozen ajatuksista 1920-luvulla.³³⁶ Myöhemmin musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa Sibelius-Akatemiassa musiikkiliikunta on kuulunut opetettaviin pakollisiin aineisiin. Musiikkipedagogi Inkeri Simola-Isaksson (1930–2012) välitti Jaques-Dalcrozeen perustuvaa ajattelua ja pedagogiikkaa 1977–1993 musiikkiliikunnan lehtorina Sibelius-Akatemian opiskelijoille.³³⁷

Jaques-Dalcroze piti rakkautta musiikkiin tärkeämpänä kuin musiikin teoreettista ymmärtämistä. Hänen mielestään musiikinopetuksen lähtökohtana tulisi olla musiikin kokeminen kehon kautta. Ennen kuin lapsi alkaa opetella soittamista, on hänen kyettävä ilmentämään musiikkia kehollaan liikkuen, laulaen ja kuunnellen.³³⁸

Jaques-Dalcroze halusi uudistaa musiikin opetusta ja kiinnittää huomiota musiikillisen elämyksen ilmaisuun ja tulkintaan liikunnallisesti, aktiivisesti kokemalla. Oppimisen tuli tähdätä musiikin sisäiseen mieltämiseen. Kaikki aistikokemukset toteutettiin liikkeiden avulla. Aistikokemuksia vahvistettiin liikkeen avulla. Jaques-Dalcrozen mukaan menetelmän tarkoituksena oli lihasten, hermojärjestelmän, tahdon, tunteen ja älyn harjoittaminen ja sen kautta kokoyksilön kehittäminen kohti ruumiillisellista tasapainoa.³³⁹

Ottaisiko Törnuddin ajattelua seuraava opetus kuvaliikunnan mukaan myös nykyajan kuvataideopettajien koulutukseen?

Tanssia muistuttaviin Törnuddin työtapoihin kuuluu myös Taddin kehittämä symmetrinen piirtäminen. Taddin ideana oli kehittää lasta tasapuolisesti konkreettisesti kehon symmetrisyyttä harjoittamalla. Törnudd neuvoo piirtämään symmetrisiä luonnonmuotoja, esimerkiksi lehtiä kummallakin kädellä yhtä aikaa. (Metodiikka, 177.) Amerikkalaisen Taddin ”New methods in Art education”-teoksessa esitellään symmetristä piirtämistä kahdella kädellä samanaikaisesti.³⁴⁰

”Vuosikursseiksi järjestettyjä rinnakkaisia piirustustehtäviä”³⁴¹ -kirjassa, jonka Lilli Törnudd on kirjoittanut yhdessä veljensä kanssa, neuvotaan syreenin lehden piirtämisen yhteydessä, miten taululle piirretään kummallakin kädellä yhtä aikaa suuria syreeninlehtiä:

..man börjar med båda händerna på en gång vid spetsen av det översta bladet, förtsätter utan att avlyfta kritan i ett drag ända till nedersta spetsen och återvänder därifrån bakfram.³⁴²

Tehtävässä piirretään taululle suurta kuviota, joka on saanut muotonsa syreenin sydämenmuotoisesta lehdestä. Sydämenmuodollakin lienee kehollinen vaikutuksensa, Törnudd ei sitä kuitenkaan sanallisesti selitä. Piirtäminen aloitetaan kummallakin kädellä, lopulta muodostuu neliopilamainen koristekuvio, jota jatketaan taas alusta loppuun. Törnuddin symmetriatehtävät ovat sukua Steiner-pedagogiikalle. Paalasmaan mukaan Steiner-pedagogian eurytmiassa tehdään samaan tapaan symmetrisiä liikesarjoja. Eurytmiassa tarkastellaan äännteitä ja säveliä ja ilmaistaan niitä liikkein. Jokaiselle äännteelle ja sävelle ja intervallille on oma liikkeensä eli muotonsa. Eurytmiassa tehdään joko puheen mukaan, runonlausunnan mukaan tai musiikin tahtiin.^{3 4 3}

Törnuddin mielestä tanssinkaltaisen ilmaan piirtämisen täytyy johtaa siihen, että oppilas tuntee ruumiissaan perusmuotojen eron: *jokainen perusmuoto toistettuna aiheuttaa erilaisen rytmillisen tuntemuksen eli rytmillisen liike-elämyksen.* (Metodiikka, 39.)

Törnuddin käsityksen mukaan rytmillisen liikunnan kautta saavutetaan *muotoelämys joka ei enää ole ulkoapäin lyöty leimamerkki.* Muototunne kasvaa sisäisestä olemuksesta liikkeen avulla. Tämä muototietoisuus vaikuttaa ihmisen liikkeisiin ja hänen tekemiinsä kuviin *hienostavasti ja jalostavasti.* Ihminen muuttuu sopusointuiseksi: *elämän tyhjyys täyttyy kauniilla ja puhtailla tunteilla, elämän hermostunut levottomuus poistuu.*^{3 4 4}

Törnuddin käsityksen mukaan ihmiset ovat 1920-luvulla hermostuneita ja levottomia ja harjoituksilla pyritään löytämään tasapainoa. Kokemus hermostuneisuudesta ja levottomuudesta on sama kuin nykyäänkin – myös nykyään pyritään samaan tavoitteen, mutta tavoitetta ei enää kutsuta ihmisen sopusoinnuksi vaan tasapainoisuudeksi, kenties käytetään termejä integroitunut ja eheä.

Törnudd ohjastaa opettajaa leikkaamaan väripaperista suureen kokoon taululle perusmuodot:

keltaisen ympyrän,
punaisen soikion,
sinisen munamuodon,
oranssin suorakaiteen,
vihreän neliön ja
violetin kolmion.

Lukija ei voine välttää miellelyhtymää Bauhausiin. Kandinsky pelkisti Bauhaus-kaudellaan kuvallista ilmaisuun perusvärihin punaiseen, siniseen ja keltaiseen sekä perusmuotoihin ympyrään, kolmioon ja neliöön. Taide- ja arkkitehtuurikoulu Bauhausin opetusohjelmassa suosittiin modernistista ajattelua. Bauhaus-tyylille tunnusomaisia olivat geometriset muodot, tarkkuus, selkeä muodollinen järjestys, yksinkertaisuus ja värien tarkka harkinta. Eri taiteen muotojen toisiinsa liittymistä pidettiin tärkeänä, ja esimerkiksi kuvataideopetus toimi

22.
Lillin veljen
tyttärentytär
harrasti
tanssia
1920-luvulla



Törnudd määrittelee perusmuotojen tuottamat keholliset vaikutukset. Kolmio opettaa kohoavaa ja rajoittavaa ruumiillista tunnetta, suorakaide opettaa levon tunnetta, neliö opettaa ruumiillista hartauden tunnetta ja ympyrä opettaa eheää ja sitovaa ruumiillista tunnetta.³⁴⁹

Tanssitaiteen tutkija Anne Makkonen kirjoittaa "Kasvatus ja aika"-lehdessä suomalaisten naisten rytmillisen voimistelun historiaa. Hänen mukaansa 1920-luvun naisvoimistelu oli ekspressiivistä ja naisista itsestään lähtevää, kun taas 1930-luvulla suomalainen naisvoimistelu sai propagandistisia piirteitä. Myös Olavi Paavolainen pyrki 1920-luvulla ilmestyneessä teoksessaan "Nykyaikaa etsimässä"³⁵⁰ avaamaan Suomen ikkunoita kansainvälisyyteen. Keskeisiä Paavolaisen esittelemiä ilmiöitä olivat taiteen uudet suuntaukset, kaupunkikulttuuri, ruumiinkulttuuriliike ja muuttuva naiskuva. Paavolainen oli innostunut modernin ajan uudesta naisesta, joka ilmaisi itseään yksilöllisesti vaikkapa voimistelun ja liikeimprovisaation keinoin.³⁵¹

Makkosen mukaan vuosisadan alun uudistusmielisen ja yksilöllisyyttä painottavan modernismin herättämä oikeistolainen ja konservatiivinen nationalismi vahvistui eri puolilla Eurooppaa 1930-luvulla. Tuolloin pehmeämpi, sirompi ja suoraviivaisempi naisliikunta yhdistettiin oikeistolaiseen naiskuvaan, joka työnsi vähitellen syrjään 1920-luvun voimakkaan ekspressiivisesti liikkuvat ja itseään ilmaisevat naiset. Nousevan konservatismiin ja nationalismiin myötä naisen toiminnan paikaksi rajautuivat jälleen koti, perhe, aviomies ja lapset. Tanssiva tai voimisteleva nainen saattoi edelleen ilmaista itseään yksilöllisesti, mutta ei niinkään itseään ja omaa itsenäisyyttään varten, vaan ennen kaikkea oman kansakuntansa hyväksi.³⁵²

taideteollisuus- ja arkkitehtuuriopetuksen kanssa yhdessä.³⁴⁵

Kandinsky tutki Bauhausissa värien ja muotojen suhdetta. Hän halusi löytää väriille sen henkisyttä vastaavan muodon ja päätyi pitämään ympyrää sinisenä, kolmiota keltaisena ja neliötä punaisena.³⁴⁶ Törnuddin käsityksessä ympyrä on kolmion muoto, kolmio violetti ja neliö vihreä.³⁴⁷ Kandinsky jatkaa muotojen elollistamista kirjoittamalla kolmion tuoksusta:

Muodolla itsellään, vaikka se onkin aivan abstrakti, on sisäinen sointinsa, se on henkinen olento, varustettu ominaisuuksilla, jotka ovat tämän muodon kanssa identtisiä. Kolmio on eräs sellainen jolla on henkinen parfyyminsä.³⁴⁸

Koska eräänä kuvaanto-opetuksen päätarkoituksena on saattaa lapsi huomaamaan ja ymmärtämään sitä, mikä on eloisaa t.s. tajuamaan tehtävän sielullista eli henkistä sisältöä, niin voikohan ajatella, että eläinkuvaannossa olisi kuollut eläin sopiva havaintojen pohjaksi. Ei. (Metodiikka, 171.)

Törnudd kirjoittaa elävästä olennosta rinnastaen elämän ja henkisyden. Törnudd käsittää kasvit eläviksi, liikuntakykyisiksi luonnolennoiksi. Törnudd kuvailee, kuinka elonesteet kulkevat kasvilla. Syntyy mielikuva ihmisen verenkierron kaltaisesta systeemistä, kasvin olento rinnastuu ihmisen olentoon. Kasvit levittävät lehtensä ja nauttivat auringon valosta ja lämmöstä, ne juovat kastepisaroihin ja kehittyvät kukkasiksi, hedelmiksi ja siemeniksi. Siemenistä tulee taas uusia lapsikasveja ja nekin varttuvat aikuisiksi. (Metodiikka, 176.)

Kasvi-tematiikka esiintyi myös suomalaisen Olai Wallinin kirjoituksissa. Wallin tarkasteli ”Yleisessä kasvat- ja opetusopissa”^{3 5 3} kasvatettavaa sekä ruumiillisen että henkisen kehityksen kannalta. Wallinin kasvatustieteellinen perustui tunnon, tiedon ja tahdon teoriakemajaan. Tunto tarkoitti yleistä henkisyttä, joka ilmenee *aistillisena tuntona, ajullisena tuntona ja aatteellisena tuntona*. Aatteelliset tunnot olivat kauneuden, siveellisyyden ja uskonnollisuuden tunteja. Kauneuden tunto tuottaa ihmiselle puhtaita nautintoja. Wallinin mukaan kasvatuksessa kauneuden tuntoa kehitetään totuttamalla lasta puhtauteen ja säännöllisyyteen kirjoittamisen, kuvaannon, laulun, voimistelun, kauniiden asioiden ja kuvien avulla. Ihmisen luontopäiset elinjärjestöt ovat kasvilliset, kuten ruoansulatuselimistö, verenkiertojärjestelmä, hengitysjärjestelmä, ja eläimelliset eli tiedolliset kuten hermojärjestelmä, aistijärjestelmä ja liikuntojärjestelmä. Ihmisen sielu koostuu elinjärjestöistä, jotka palvelevat yhteistä elämäntarkoitusta. Kasvilla sielu ilmenee sen olentoon kotoituneena, eläimessä luontoperäisenä eli aistivana ja liikkuvana mutta epävapaina. Vasta ihmisen sielu kykenee vapaudellaan määräämään tarkoitustaan ja toteuttamaan sen. Ihmisessä yhdistyvät Wallinin mukaan kasvillinen, eläimellinen ja sielullinen olemus. Tietoinen sielu on henki, joka kohoaa luonnon yläpuolelle ylläluonnolliseksi olennoksi.^{3 5 4}

Kirjoituksessaan ”Lapsen kasvatustieteiden kannalta” myös Steiner vertaa ihmiselämää kasviin:

Ihmiselämä muistuttaa kasvia, joka ei sisällä ainoastaan sitä mikä näkyy silmälle, vaan joka kätkee itseensä lisäksi tulevan tilansa. Kun katselee kasvia, jossa vasta on lehdet, tietää varsin hyvin, että sen lehdekäs varsi

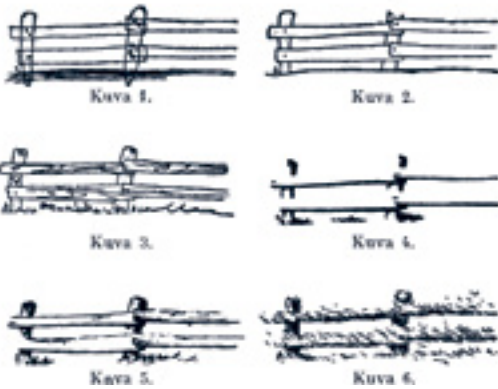
23.
Kasvi-
aiheinen
oppilastyö.
1926.



jonkin ajan kuluttua kantaa kukkia ja hedelmiä. Tähän kasviin kätkeytyvät jo nyt näiden kukkien ja hedelmien aiheet. Mutta miten voi sanoa, minkä näköisiä nämä tulevat kasvinosat ovat, jos vain tutkii sitä mikä kasvi on tällä hetkellä havaittavissa? Sen voi sanoa vain kasvin olemukseen perehtynyt.³⁵⁵

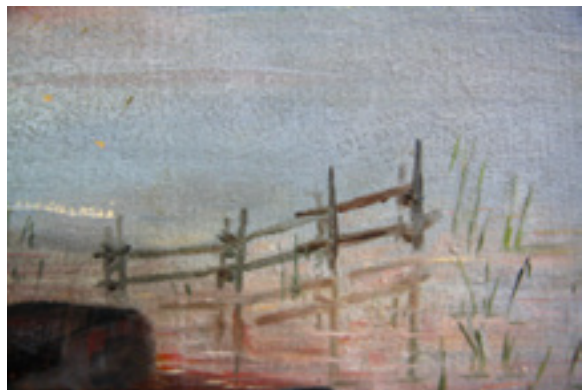
Steinerin ajattelu on yksi esimerkki aikakauden ”hengentieteellisestä” ajattelusta, jossa pyritään löytämään vaihtoehtoa valistuksen analyttiselle tieteenperinteelle. Steinerin käsityksen mukaan näkyvän maailman takana on näkymätön, aisteilta ja näihin aisteihin sidotulta ajattelulta kätkeyty maailma ja hengentiede tarkastelee tätä maailmaa. Steiner piti aistimaailmaan rajoittunutta luonnontiedettä riittämättömänä ja ajatteli, että koko todellisuuden ymmärtämiseen tarvitaan hengentiedettä.³⁵⁶

Myös Kandinsky kirjoittaa tiedekriittisesti. Kandinsky ei ollut opiskellut luonnontieteitä, mutta hän oli valmistunut Moskovan



24.
”Kuvaanto-
opetuksen
metodiikan”
havainne-
kuva aidan
kuvaamisesta.

25. Yksityiskohta Lilli Törnuddin maalauksen aidasta. Törnudd käyttää kuvaa aidasta opettaessaan, miten taiteellinen kuvaaminen kehittyy aste asteelta kohti henkisyiden ja aineettomuuden illuusiota. Kehittynein kuva aidasta esittää väreilevää, materiaalittoman oloista aitaa.



yliopistosta opiskeltuaan lakitiedettä, kansantaloustiedettä ja kansatiedettä.³⁵⁷ Kandinsky pohti suhdettaan tieteeseen saatuaan tiedon atomin halkaisemisen onnistumisesta:

Kaikki muuttui epätodelliseksi, huojuvaksi ja pehmeäksi. En olisi ihmetellyt, vaikka kivi olisi noussut ilmaan ja sulanut. Tiede näytti tuhotulta, sen tärkein perusta oli vain illuusio, oppineiden virhe, he eivät rakentaneetkaan pyhää temppeleään kivi kiveltä vakain käsin ja valossa, vaan olivat sattumalta tarttuneet totuuteen pimeydessä ja sokeasti sekoittaneet yhden asian toiseen.³⁵⁸

Jotain samankaltaisuutta verrattuna Kandinskyn ihmetykseen atomin halkaisun onnistumisen jälkeen on Törnuddin kirjoituksessa ”aidan kuvaamisesta”. Törnudd käyttää kuvaa aidasta opettaessaan, miten taiteellinen kuvaaminen kehittyy aste asteelta kohti henkisyyden ja aineettomuuden illuusiota. Kehittynein kuva aidasta esittää väreilevää, materiaalittoman oloista aitaa. (Metodiikka, 123.)

Olisiko Törnudd saanut jo vaikutteita kvanttifysiikan aineettomuudesta? Törnuddin innostuminen aineettoman kuvaamisesta resonoi ainakin hänen spirituaalisuuteen pyrkivän taidekasvattamisensa kanssa. Liikkuvan viivan käsitteessä kantautuneen Törnuddin tekstiin Newtonin ensimmäisen liikelain populaarinen ymmärrys. Newtonin käsityksen mukaan liike on kaiken perusta, esimerkiksi kiven heittona alkanut kiven liike jatkuu liikelakien mukaan ikuisesti, ellei vastavoima pääse vaikuttamaan siihen.³⁵⁹ Törnudd kirjoittaa yhtäjaksoisen rytmillisen liikkeen ikiliikkujaa muistuttavasta voimasta ruumiin kehittäjänä:

Niin sanottu juokseva harjoitus eli yhtäjaksoinen rytmillinen liike on erittäin tärkeä jokaisen eri ruumiinosan kehitykseen nähden. (Metodiikka, 40).

Yhtäjaksoisen ruumiillisen liikkeen tutkiminen kuuluu myös tanssitaiteen kiinnostuksenkohteisiin. Tanssitaiteen tutkija Eeva Anttila muistuttaa tanssiin liittyvissä käsitteissä olevan paljon yhteistä musiikin ja kuvataiteen kanssa. Tanssissa puhutaan yleensä neljästä dynamiikan perustekijästä: voimasta, ajasta, tilasta ja virtauksesta. Rudolf Labanin (1879–1958)³⁶⁰ luoman liikeanalyysin pohjalta on kehittynyt tanssin teoria. Tanssin dynaamisia elementtejä ja niiden välisiä suhteita muuntelemalla syntyvät kaikki liikkeet; voiman, ajan, tilan ja virtauksen välinen dynamiikka synnyttää tanssin esteettisen kielen. Törnuddin metodiikan liikkuvan viivan yhtäjaksoisuuden vaatimus on samanlainen kuin virtaavuuden vaatimus tanssitaiteessa. Anttila pohtii miten virtaus on läsnä ihmiskehossa kaiken aikaa. *Niin kauan kuin ihminen on elossa ja hengittää, keho on yhteydessä fysiologisiin tapahtumiin.*³⁶¹

Törnuddin mukaan maailmankaikkeudessaakin kaikki perustuu liikkeeseen, jossa objektit ovat suhteessa toisiinsa. Näkeminen-

kin on Törnuddin mukaan silmän liikettä, kaukotunnustelua silmän liikkeen avulla. (Metodiikka, 38.)

Keskeisenä Törnuddin käsityksessä elävän mallin piirtämisen tärkeydestä on hänen ajatuksensa luonnossa ilmenevästä spirituaalisesta elämänvirrasta. Elävästä luonnosta välittyy henkisiä ja hengellisiä merkityksiä ja taideopettajan tehtävä on auttaa oppilasta näkemään ne. Taideopettaja herkistää oppilaan spirituaalisuudelle eli taidetunteelle ja mahdollisesti aiheuttaa myös luonnonsuojelun halun. Törnuddilla on käsitys luonnon muotojen ulkonaisen muodon ja luonnon sisäisen olemuksen yhteydestä. Muodot itsessään ovat Törnuddin käsityksen mukaan informaatiota (Metodiikka, 163).

Törnudd korostaa elävän mallin piirtämisen olevan viivan tanssia (Metodiikka, 193). Törnuddin mielestä lapsi pitää saada yhteyteen luonnon rytmiiän kanssa ja opetuksen tulee tapahtua rytmillisten lakien mukaisesti. Vain sellainen lapsi, jonka rytmillinen tunne on herätetty, voi kehittää oman itsenäisen käsialansa, kirjoittaa Törnudd.³⁶² Rytmillinen, intensiivinen ja jatkuva liike maalaamista ja piirtämistä harjoitettaessa on Törnuddin mielestä tärkeintä. Taidetunteinen varma piirtäjä piirtää mallin suoraan, notkein, liikkuvien viivojen avulla (Metodiikka, 100). Törnudd esittää käsityksensä, että kultivoimaton, eli ei taidekasvatettu ihminen, ei osaa antautua henkisesti maalaamisen rytmilliselle aktille:

Harjaantumaton, kultivoimaton käsi vastustaa tätä henkistä antautumista, samoin kuin jalo ratsu³⁶³ vastustaa karkeaa kohtelua sivistymättömän ratsastajan taholta. (Metodiikka, 100.)

Kaunokirjoituksen oppaassaan Törnudd toteaa, että kaikilla taiteilijoilla, jotka tuntevat itsensä muotohallinnan mestareiksi on sisäinen tarve kirjoittaa muodot yhtäjaksoisesti, juoksevasti ja varmasti.³⁶⁴ *Muutamata laajat reippaasti vedetyt viivat sisältävät enemmän voimaa ja todellisuutta kuin vaivalloisen pomistuksen laaja-peräinen työ* (Metodiikka, 28).

Taidehistorioitsija Rudolf Broby-Johansson esittelee kuvaesimerkein ”Arkitaide ja maailmantaide”-kirjassa, miten jugendin liikkuvan viivan käsite muuttui modernismin virtaviivaisuudeksi.³⁶⁵ Törnudd edustaa siirtymäkohtaa jugendin ja modernismin välimaastossa.

Asennon rytmien opettaminen on yhteydessä jugendajan symbolismin. Törnuddin mielestä kuvasta voi nähdä, millainen henkilön ”mielenlaatu” on:

...voimakastunteisella henkilöllä on pää pystyssä, joten viivat ovat suoria. Syvämietteisellä henkilöllä pää on etukumarassa ja painuneena, joten viivat ovat viistoja. Mielenlaatu näkyy siis kuvan sommittelussa ja kuvan rytmistä voi päätellä tunnetiloja. (Metodiikka, 162.)

Eri ikäasteet voidaan erottaa ryhdistä ja liikuntatavasta, kirjoittaa Törnudd. Suorat viivat ovat nuoruuden viivoja, viistot ja käyrät vanhuuden viivoja. (Metodiikka, 160.) Törnudd ehdottaa kuvaamisaiheiksi kouluuntuloa sadepäivänä tai myrskyssä. Sadepäivän kuvan voi kuvitella olevan myös viivarytmiltään viisto, kun sataa ja tuulee hyisesti. Sade myös mahdollistaa lempeän, pehmeän vesivärikuvaamisen, jossa sumuiset sademassat valuvat paperilla. Myrsky mahdollistaa pyörteiden kuvaamisen ja voimakkaat kontrastit. Törnudd ehdottaa kuva-aiheiksi myös ilonilmiötä ryhdissä. (Metodiikka, 160.)

Edellinen argumentoi Törnuddin kiinnostuksesta muotojen ja viivojen abstraktiin ilmaisukykyyn. Abstraktoiva ilmaisu viivoilla ja väreillä on sukulainen symbolismille. Törnudd kirjoittaa:

Väri, valo ja viivaliike voi luoda kuvan, joka ei ole asiallista, vaan symbolista kuvaamista (Metodiikka, 200).

Ymmärtääkseen Törnuddin kirjoitusta symbolisesta kuvaamisesta, jonka väri, valo ja viivaliike luovat, täytyy symbolismi-sana erottaa symboli-sanasta. Symboli-sana tulee kreikan sanasta *symbolon* sopimus, tunnus tai latinankielisestä vastineesta *symbolum*.³⁶⁶

Mainittuja sanoja vastaa suomen kielessä lähinnä vertauskuva ja tunnusmerkki. Symbolistisessa ilmaisussa aistisuus ja tunnelma ovat tärkeämpiä kuin ”totuus” asiasta tai oikea tulkinta. Symbolistinen taide ei ole vertauskuvallista samassa mielessä kuin unikuvi- en tulkinta psykoanalyttisessä perinteessä, esimerkiksi Sigmund Freudin (1856–1939) ”Unien tulkinnassa”.³⁶⁷ Symbolismissa vertauskuvat eivät saa yhtä oikeaa tulkintaa vaan pyrkimyksenä on pikemminkin hahmojen, muotojen ja värien leikki. Oikea analyysi ei ole keskeinen. Kirjallisuudessa tyypillisiä symbolismin tyylipiirteitä olivat uusien sanojen, lausemuotojen ja hämmäntävien mielikuvien käyttö sekä ajan, juonen ja tekijän häivyttäminen kokonaan pois. Symbolistiset runot olivat musiikinomaisia. Ne olivat rytmitettyjä ja soinnillisia taukoineen ja pysähdyksineen, toisaalta kuvien ihanteena oli musiikinkaltaisuus ja virtaavuus. Tärkeämpää kuin järki ja merkitys oli tunne ja tunnelma. Kuvan aihe ei ollut niin tärkeä kuin se, miten se on esitetty eli millaisen struktuurin avulla sen muodot ja värit ”puhuivat”. Stéphane Mallarmé pyrki mukailemaan runoissaan eri instrumentteja ja Paul Verlaine kuvasi ihmismielen liikkeitä kielen musiikillisten keinojen avulla.³⁶⁸

Symbolistit käyttivät siis synestesiaa tehokeinonaan. Charles Baudelaire kirjoitti: niin *äännet, värit, tuoksut vastaavat toisiinsa*.³⁶⁹ Baudelaire toimi musiikki- ja kuvataidearvostelijana ja vuoden 1846 Salonkia arvostellessaan hän kirjoitti: *väristä voi löytää harmonian, melodian ja kontrapunktin*.³⁷⁰

Törnudd esittelee taidehistorian opetuksen ohjekirjassaan englantilaista symbolismia eli prerafaaliittien taidetta Edvard Burne-Jonesin teoksen ”Aurora” välityksellä.

Aurora herättää katsojassa enemmän kuin vain silmän nautintoa, se antaa meille siveellistä tukea. Se ei esitä ainoastaan muotokauneutta ja joustavaa iloa, se esittää rakenteellista voimaa: tuo tuntemattomilta alueilta tuleva ilmiö tuo maassa ahertaville siskoilleen sekä ilon, huolen, että surun viestejä. Se puhuu heidän sydämilleen, se herättää niissä salaperäistä vastakaikua viattoman kauneutensa kautta. Hän lähestyy äänetönnä yksinkertaista puusiltaa myöten, arvoituksellisena, keijumaisina väräjävien symbaalien määräperäistä tahtia noudattaen. Hän liitelee aamuhetken hiljaisuudessa mutkailevaa kujannetta myöten. Kalpeahko valo tunkee yön pimeyden syrjään taivaanrannalta korostaen yksinkertaisen kirkon voimakasta muotoa. Taivasta heijastava vesi syventää varjojen ja valon voimaa, jotka taistelevat toistensa kanssa aamuhetken koittaessa. Voitettu yö vetäytyy hiljaa takaisin kylmiä muureja myöten, katonräystäistien alle, ja haihtuu viimein avaruuden etäisyyksiin. Tarkkaamme vielä aamuruskoa esittävää henkilöä. Unohtamme miltei solakan vartalon viehkeyden ja tärkeäenteisen liikkeen, joka herättää uinuvan seudun, kun katselemme noita kauniita kasvoja raskaan, tumman hiuskypärän alla. Uneksiva surumielisyys liikkuu hänen huulillaan, mietiskelevä synkkätoiveisuus kuvastuu kalpeilla kasvoilla. Elämän sulo ja huolettomuus ei synny päivän kera, uusi päivä tuo uudelleen ja uudelleen työtä ja elämän taistoa.³⁷¹

Törnudd kirjoittaa silmän nautinnosta, mutta myös siveellisestä tuesta: ”Aurora herättää katsojassa enemmän kuin vain silmän nautintoa, se antaa meille siveellistä tukea”. Törnuddin kuvatulkinnasta tavoitan jotain Törnuddin elämismaailmasta, sillä oma kuvatulkintani 2000-luvun opettajana poikkeaa Törnuddin kuvatulkinnasta: en tavoita nykakatsojana Törnuddin korostamaa kuvan siveellistä viestiä. Törnudd on lukenut enemmän asennon viivoja kuin minä – hänelle Auroran korkea ja pysty olemus lienevät merkki siveellisyydestä, koska viivat ovat pystysuoria eli ylöspäin taivaaseen kohoavia. Aurora esittää Törnuddin mukaan rakenteellista voimaa.

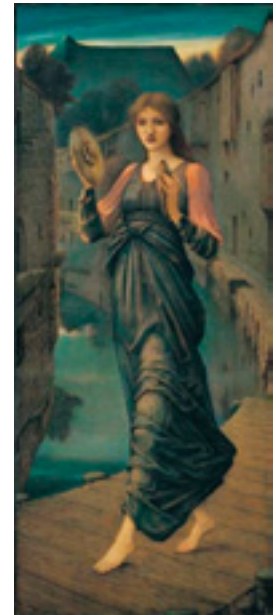
Tulkitsen Törnuddin sanastoa symbolistisena eli mystisenä ja henkistyneenä. ”Äänetön lähestyminen”, ”keijumaisina väräjävien symbaalien tahdissa”, ”liidellen aamuhetken hiljaisuudessa” tai lause ”taivasta heijastava vesi syventää varjojen ja valon voimaa, jotka taistelevat toistensa kanssa aamuhetken koittaessa” ovat myös sadunomaisia.

”Varjon ja valon taistelu”³⁷²-ilmaisu kantaa mukanaan itämaista perinnettä, jossa yin ja yang ovat vastapareja. Törnuddin tekstissä esiintyy vastakohtiin perustuva taidekäsitys. Törnudd kirjoittaa

taistelusta vastakohtaisten voimien välillä: *taiteessa käy kamppailu – suorat viivat käyriä vastaan, lämmin väri kylmää vastaan – jos täydellinen tasapaino saavutettaisiin, taukoisi elämä.* (Metodiikka, 151.) Musiikintutkija Joachim Ernst Berendt³⁷³ muistuttaa kiinalaiseen ajattelun traditioon kuuluvasta vastakohtaparien periaatteellisesta sovittamattomuudesta ja käsityksestä, jossa silmien tulkitaan olevan *yang* tyyppinen aistinelin: maskuliininen, aggressiivinen, hallitseva, rationaalinen, pintaan suuntautunut ja asioita analysoiva ja erotteleva. Korvat edustavat *yin* tyyppiä: naisellista, vastaanotettavaa, huolehtivaa, intuitiivista, henkistä, syvyysuuntautunutta ja kokokonaisuuksia ymmärtävää. Kurkela muistuttaa myös Hegelin (1770–1831) käsitteologisen ajattelun perustuvan vastakohtiin – jokainen idea ja käsite tarvitsee vastakohtansa.³⁷⁴ Törnuddin vastakohta-ajattelu välittää hegeliläistä teesin ja antiteesin ajatusta.

Törnudd on kuvitellut Auroran kuvaan äänen mukaan: Auroora lähestyy ”keijumaisina väräjävien symbaalien määräperäistä tahtia noudattaen”. Kuvan taka-alalla Törnudd kirjoittaa näkevänsä kirkon, mutta minulle rakennus on linna. En näe kuvassa siskojen yhteyttä, jonka luen Törnuddin lauseesta: ”Aurora tuo maassa ahertaville siskoilleen sekä ilon, huolen että surun viestejä. Se puhuu heidän (siskojen) sydämilleen, se herättää niissä sala-peräistä vastakaikua viattoman kauneutensa kautta”. En myöskään ymmärrä Törnuddin tulkintaa kuvasta, että ”elämän sulo ja huolettomuus eivät synny uuden päivän kera, uusi päivä tuo uudelleen ja uudelleen työtä ja elämän taistoa.” Törnuddille uusi päivä lienee tuonut enemmän työtä ja elämän taistoa kuin minulle, koska kuvatulkintani on enemmänkin kuvaus aistisesta elämän nautiskelusta.

Autonomisessa Suomessa symbolismin aikausi sekoittui karelianismin kanssa. Törnuddin metodiikassa karelianismi näkyy lähinnä karjalaisen ornamenttiikan opettamisena. Venäläisessä symbolismissa, jolla Mir Isskustva-ryhmittymän³⁷⁵ kautta oli yhteys Suomen suuriruhtinaskuntaan, kuva ja säveltaiteen yhdistäminen oli tärkeässä asemassa. Vuonna 1898 Pietarissa järjestettiin venäläisten ja suomalaisten taiteilijoiden yhteisnäyttely. Suomen suuriruhtinaskunnan taiteesta kiinnostuneelle väestölle oli helppoa matkustaa junalla Pietariin taidetapahtumiin.³⁷⁶ Törnuddille siirtyminen oli erityisen helppoa sillä Sortavalasta, jossa hän opetti, oli Pietariin junalla lyhyt matka. Venäläisten ja suomalaisten taiteilijoiden yhteisnäyttelyssä esittäytyi monia Sergei Djagilevin (1872–1929) vaikutuspiiriin kuuluneita merkittäviä venäläisiä aikalastaiteilijoita sekä Djagilevin Suomen suuriruhtinaskunnasta valitsemissa taiteilijoita kuten Albert Edelfelt, Akseli Gallen-Kallela, Eero Järnefelt,



26.
Edvard
Burtse-Jones:
”Aurora”,
1896

Pekka Halonen, Ville Valgren, Väinö Blomstedt ja Magnus Enckell. Venäläis-suomalainen näyttely oli erityisen innostava Mir iskustva -ryhmittymälle, sillä Džagilev uskoi kuvataiteen nousukauteen nimenomaan suomalaisten ja venäläisten yhdistetyin voimin.³⁷⁷

Lilli Törnuddin veljen sävellyksenopettaja, Jean Sibelius, oli myös jugendin aikakaudelle tyypillisesti kiinnostunut synesteettisestä symbolismista. Säveltäjä Karl Flodin muistelee, miten Sibeliukselle A-duuri oli sinistä ja C-duuri punaista, F-duuri vihreää ja D-duuri keltaista.³⁷⁸ Erik Tawastsjernan Sibelius-elämäkerrassa on muistelmakuva Sibeliukselta makaamassa flyygelin alla, räsymaton päällä, kuuntelemassa äidin soittoa ja yhdistelemässä eri sävellajeja räsymaton eri väreihin.³⁷⁹

Törnuddin opetusohjeissa on konkreettisia neuvoja ”asennon rytmin” löytymiseksi piirrettäessä. Törnuddin didaktisessa esmerkissä selostetaan ihmispiirroksen korjaamiskeinoja. Kun opettaja huomaa oppilaan piirtäneen ihmishahmon anatomisesti väärin, hän ottaa piirustuksen oppilaalta ja kävelee taululle. Opettaja suurentaa väärennetyksen kuvan suureksi ja asettelee *pojan tai uimapukuisen oppilaan* samaan asentoon kuin kuvassa. Luokka kiinnittää huomionsa liitutaulun edessä olevaan oppilaaseen ja tarkkailee sekä vertailee mallia kuvaan samalla selostaen ruumiin rakennetta, nivelten sijoitusta ja toimintaa sekä vartalon osien keskinäisiä suhteita. (Metodiikka, 157.)

Törnudd esittää mallia piirrettäessä keinon tarkistaa asennon oikean rytmin: oppilas voi ottaa itse mallin asennon ja piirtää itsestään kuvaa peilin avulla. (Metodiikka, 159.) Elävän olennon asentojen tutkimista jatketaan Törnuddin metodissa tutkimalla professori Seingin³⁸⁰ liikuteltavien profiilityyppien mukaan tehtyjä paperinukkeja.

Törnudd kehottaa harjoittamaan skemaattista asentopiirtämistä liikuteltavien profiilityyppien mukaan vasta yläasteella. Vapaamat tehtävät on suunnattu ala-asteille. Törnudd ei määrittele tarkkaan, mitä tarkoittaa ylä- ja ala-asteella, koska koulusysteemejä on ollut monia. Ala-aste tarkoittaa nuorempia koululaisia ja ylä-aste vanhempia. Törnudd haluaa opetuksen etenevän rousseaulaisittain *vapaasta villistä kahlitun yhteiskuntaihminen kautta omaksi itsekseen*³⁸¹, kuten hän on piirustusopetuskomitean jäsenenä tavoitteeksi kirjannut. Viimeisenä vaiheena asentopiirustuksessa Törnudd esittää taiteellisen asentokuvaamisen, jossa henkilön asento osoittaa sisäisiä ilmeitä (Metodiikka, 155). Onko ideana Rousseauhun viitaten vapauttaa ”kahlittu yhteiskuntaihminen” omaksi itsekseen taidetunteen avulla?³⁸²

Törnudd mainitsee kuvaanto-opetuksen yhtenä päämääränä harrastuksen herättämisen (Metodiikka, 24). Törnudd ei ole taideopetuksellaan kasvattamassa taiteilijoita vaan taiteen harrastajia. Lichtwarkin taidediletantismien käsite on sukua Törnuddin näkökannalle. Taiteen harrastaminen eli diletantismi oli Lichtwarkin mukaan vastapaino ajan aineelliselle ja henkisiä arvoja syrjivälle kulttuurille.³⁸³ Kyseessä oli schilleriläisen kasvatusidealin, kauniin sielun, kehittämisen harrastus-toiminnan avulla. Lichtwarkin mukaan jalo taide-

diletantismi on inhimillisen onnen lähde, koska se lisää yksilön kykyä suhtautua onnellisesti elämään.³⁸⁴

Harrastaminen on toistuvaa rytmillistä toimintaa. Musiikinopiskelija saattaa harjoitella joka päivä tiettyä kellonaikana tai kuvantekemistä harrastava eläkeläinen käy kerran viikossa taide-tunneillaan, mutta tämä itselle merkityksellinen harrastus rytmittää henkilön koko elämää.

Piirustuksenopettaja Enni Runeberg kirjoitti oman piirustuksenopetuksen metodiikkansa ”Viiva, muoto ja väri” vuonna 1934. Runeberg kannatti oppimiskäsitystä, jossa ei ajatella taidelahjakkuuden olevan erillinen lahjakkuus vaan osa yleistä lahjakkuutta. Runebergin mukaan koulupiirustuksessa ei tarvita taiteellista lahjakkuutta, koska koulupiirustuksella ei ole taiteellisia päämääriä. Runeberg esittää kirjansa tarkoituksena oppilaiden opettamisen näkemään ja käsittämään muotoja ja värejä, harjaannuttamaan kättä ilmaisemaan ulkopuolella nähtyä ja sisäisesti havaittua, herättämään ja ohjaamaan mielikuvitusta, virittämään ja voimistamaan esteettistä harrastusta ja selvittämään luonnon ilmiöiden ja ihmiskätkien luomuksien esteettisiä ominaisuuksia. Runeberg ei toisin kuin Törnudd arvostanut taiteen harrastajuutta.³⁸⁵

Törnuddin positiivinen käsitys harrastamisesta pohjautuu herbartilaiseen kasvatustilfilosofiaan. Mikael Soininen oli julkaissut teokset ”Opetusoppi I” ja ”Opetusoppi II”³⁸⁶ ja toi niillä suomalaisen koulu-maailmaan herbartilaisen kasvatustilfilosofian, joka muualla oli jo väistymässä. Herbartilaisessa kasvatustilfilosofiassa korostui kristillissiveellinen ihminen ja tavoitteena oli vahva tahto sekä luja siveellinen luonne. Pelkän tietämisen sijaan tärkeänä pidettiin harrastuneisuutta.³⁸⁷

Musiikkiterapian tutkija Kimmo Lehtonen kirjoittaa³⁸⁸ musiikkiharrastuksen itseterapeuttisesta vaikutuksesta. Musiikki tuottaa Lehtosen mukaan harrastajalleen myönteisiä tunteita, jotka liittyvät monin tavoin harrastajansa persoonallisuuteen. Lehtosen mukaan musiikkiharrastusta ylläpitämällä voitaisiin luoda pysyvä kyky itse käyttää musiikkia terapeuttiseen läpityöskentelyyn ja henkisen kasvun välineenä. Musiikkiin liittyvät itseterapeuttiset vaikutukset voidaan olettaa pysyviksi ja helposti käyttöönotettaviksi.³⁸⁹

Lehtonen tutkii ja kirjoittaa musiikkiterapian ja musiikkikasvatuksen kontekstissa, mutta tämä sama ilmiö on siirrettävissä myös taideharrastukseen yleensä. Taidekasvatuksen tutkija Jouni Kiiskinen kokeili taidekasvatuksen tutkimuksessaan Aleksanteri Ahola Valon (1900–1997) kuvataiteeseen perustuvaa itsekasvatusmenetelmää ja suosittelee sitä kuvaharrastuksen alullepanijaksi sekä itsehoito-menetelmäksi.³⁹⁰

Eeva Anttila problematisoi tanssipedagogian kontekstissa, voiko kurinalaista pitkäkestoista harjoittelua ja harjoittamista pitää taiteellisena toimintana. Anttila pohtii, miten toistuva harjoittaminen saattaa olla puuduttavaa toistoa, josta voi puuttua kokemuksellinen ulottuvuus.³⁹¹ Kimmo Lehtonen puolustaa harjoittamista ja

harrastamista positiivisena toistuvana ja turvallisenä tekemisenä, sillä toistuvuus on ihmisen fysiologialle tyypillinen ja turvallisuutta sekä minäkuvaan eheyttävä elementti.³⁹² Törnudd korostaa metodissaan harjoituksen ja harjoittamisen tärkeyttä:

Usein ajattelemme liian vähän sitä, että taideymmärtämys on varsin läheisesti sidottu taidetoimintaan eli harjoitukseen. Harjoitus on ymmärtämisen äiti. Työn suorituksen tunnollisuus ja uskollisuus sekä kokonaisuuteen, että yksityiskohtiin nähden, ei ainoastaan ulkopiirteiden, vaan myös sisäisten ilmeitten kuvaaminen, tekee kuvasta taideteoksen. (Metodiikka, 165.)

Törnudd mainitsee harjoituksen tarkoituksena myös aloitekyvyn ja tuotteliaisuuden lisäämisen. Törnuddin aika oli Suomessa teollistumisen alkuvaihetta, ylituotannon ongelmia ei ole voitu kuvitella. Toisaalta Englantilainen taidekasvatusliike otti jo kantaa teolliseen tuotantoon. Makukasvatuksen avulla yritettiin saada ihmisiä suosimaan käsityötuotteita teollisuustuotteiden sijaan.³⁹³

Törnudd korostaa tekemisen eli harjoituksen ja harrastamisen tärkeyttä (Metodiikka, 53). Törnuddin käsitys, että *taiteellisen kuvaannon suoritus kohoaa utteran harjoituksen pohjalta ikään kuin vaistomaisesti* (Metodiikka, 28), rinnastuu draamapedagogi Jouko Turkan työskentelytapoihin. Turkan metodissa päästiin aitoon taiteelliseen näyttelemiseen vaativaa fyysistä harjoitetta tekemällä, uupunut ihminen oli hänen käsityksensä mukaan vapaampi manereista ja näytteli vaistomaisemmin ja luonnollisemmin.³⁹⁴

Törnudd kirjoittaa lasten ja nuorten luonnollisesta energisyydestä muistuttamalla, että lapsi on luonnostaan utter (Metodiikka, 20). Tämän vuoksi koulussa kaikki tekemiseen liittyvät taito ja taideaineet ovat tärkeitä. Törnuddin mielestä kouluopetuksessa opettajan tulisi toimia vähemmän ja oppilaitten enemmän (Metodiikka, 199).

Törnudd pohtii, että opettajan tulee harjoittaa oppiaineensa taitoja, sillä opettaja kadottaa sielullisen joustavuutensa jos hän ei työskentele oman kehityksensä hyväksi (Metodiikka, 152). Sielullinen joustavuus tarkoittanee kykyä omaksua uusia asioita, kykyä kohdata oppilaat, kykyä ymmärtää heidän erilaisia problematiikkojaan ja kykyä opastaa kuvan tekemisessä.

Törnudd pitää molempien käsien yhtäaikaista harjoittamista tärkeänä (Metodiikka, 40). Käsityksen taustalla on harmonia-ajattelua tai *terve sielu terveessä ruumiissa*³⁹⁵ -lauseen kantamaa painediaan³⁹⁶ perustuvaa ajattelua, jossa käsitetään symmetrisesti toimivan ihmisen olevan tasapainoinen myös henkisesti. Monissa itämaisissa kehonhuoltomenetelmissä kuten joogassa pyritään myös harjoittamaan ihmistä henkisesti tasapuoliseksi kehon symmetrisyyttä lisäävien harjoitusten avulla. Tähän harmonisuuteen pyrkimisen sananmukaisessa ymmärtämisessä haittapuolena voi



27.
1920-luvun
koululaisen
näkemys
voimistelusta.

olla esimerkiksi vasemman ja oikean käden yhdenmukaisuuden vaatimus, jonka Törnudd on omaksunut:

Kuinka paljon käden harjoitus merkitsee, huomaamme siitä, miten paljon paremmin toimimme oikealla kuin vasemalla kädellä. (Metodiikka, 78.)

Törnudd ajattelee oikean käden paremmuuden olevan harjoituksen tulosta. Kaunokirjoituksen opettajana Törnuddille on ollut tuttua, miten mustekynällä vasemalla kädellä kirjoittaessa käsi sotkee jälkensä, tässä on yksi syy miksi kirjoituskädekäsi määrättiin oikea käsi. Vasenkätinen Leonardo da Vinci kirjoitti mustekynällänsä vasemalla kädellä peilikirjoitusta juuri samasta syystä.³⁹⁷ Käsitys käsien samanlaisuudesta, eli käytäntö opettaa kaikki oikeakätisiksi, on ollut vallalla koulumaailmassa vielä 1960-luvulla.³⁹⁸

Lilli Törnudd kiinnittää huomion sydämen sykintään rytmillisenä ilmiönä. Sydämen sykintä on ihmisenä olemisen tai elossa olemisen edellytys. Taide on Törnuddin tekstissä rytmillisyyden ilmentymä, taide on orgaanisen olion kaltainen eli rytmillisesti toimiva. Törnudd rinnastaa elämisen ja taiteen kirjoittamalla taiteen olevan rytmiiikan tulosta. Samanlaista kokonaisnäkemystä hän etsii musiikin ja kuvan välillä. (Metodiikka, 148.)

Törnudd on saanut vaikutteita romantiikan taidefilosoifeilta ja taidekriitikoilta. Esimerkiksi Ruskin muistuttaa kirjassa ”The Stones of Venice” musiikin ja kuvan rytmisestä samankaltaisuudesta – kuvataiteessa värien ja viivojen järjestelemisen vastaa musiikin säveltämistä. Tämä rytmisen samankaltaisuus on täysin riippumattonta esittävydestä.³⁹⁹

Taiteiden
yhteenkuuluvuus

143

Samansuuntaisesti kirjoittaa englantilainen taiteilija ja taidekasvattaja Harold Speed (1872–1957), johon Törnudd viittaa metodiikkassaan. Speed kirjoittaa:

Rytmin alkuperän etsiminen on erittäin mieltäkiinnittävä aihe; ja kun nyt tieteen myöhemmät saavutukset pyrkivät näyttämään, että ääni, valo ja mahdollisesti sähkö ja hermovoimakin ovat erilaisia rytmillisiä muotoja ja että mahdollisesti itse ainekin voidaan jakaa rytmillisiin liikuntoihin, niin näyttää siltä että rytmisä tullaan vielä keksimään itse elämän salaisuuskin.⁴⁰⁰

Törnudd on viittauksensa (Metodiikka, 148.) perusteella luenut Speedin vuonna 1924 suomennettua kirjaa ”Piirustus taitona ja tieteenä”. Speed esittelee kirjassaan William Blaken ajattelua. Törnudd ei mainitse William Blakea, mutta luettuaan Speedin kirjan on tullut tietoiseksi Blakesta. Speed esittelee Blaken raamatunkuvitusta:

Halki kuvan jatkuvat viivojen liikkeet ovat arvoltaan mitä tärkeimmät: ne ovat samankaltaisia kuin musikaalisen sinfonian soinnut ja aiheet jotka punoutuvat läpi sävellyksen ja yhdistävät sen kokonaisuudeksi. Kun viivaryhmät taulussa ovat yhdensuuntaiset, niin ne korostavat jotain erikoista viivoille kuuluvaa ominaisuutta. Niitä voi verrata urkujen venytettyyn, jatkuvaan ääneen, jonka tehokkuus on paljon suurempi kuin jos ääni soisi staccatona.⁴⁰¹

Törnudd käyttää melkein samoja sanoja kuin Speed kirjoittaessaan rytmistä viivavaihtelussa ja viivayhteydessä. *Tällaiset läpi kuvan jatkuvat viivojen liikkeet ovat mitä tärkeimmät: ne ovat samankaltaisia kuin musiikissa sinfonian soinnut ja aiheet jotka punoutuvat läpi sävellyksen ja yhdistävät sen kokonaisuudeksi* (Metodiikka, 148.).

Romantiikan taideteorian tutkijan Hutchingsin mukaan Blake käyttää sekä maalausta, runoutta että musiikkia ilmaisemaan taiteellista visiotaan. Hutchings muistuttaa, miten Blaken tuotannossa taiteet esiintyvät yhteenkietoutuneina. Romantiikalle oli tyypillistä nimetä runot musiikillisin nimin kuten Wordsworthin ja Coleridgen ”Runolliset balladit” *Lyrical Ballads*, Byronin ”Heprealaiset melodiat” *Hebrew Melodies*, Whitmanin ”Laulu itsestäni” *Song of Myself* tai Blaken ”Viattomuuden laulut” *Songs of Innocence*.⁴⁰²

Suomessa oli 1920-luvulla, Törnuddin kirjoittaessa metodiikkaansa, kiinnostusta synestesiaan. Kirjoittaminen romanttishenkisiä synesteettisiä mielikuvia käyttäen on ollut yleistä. Piirustuksenopettaja Anna-Liisa Saalas käyttää vuoden 1925 Stylus-lehden kirjallisuuskritiikissään Gustaf Strengellin ”Koti taideluomana”⁴⁰³ kirjasta synesteettistä kieltä verratessaan sisustamista säveltämiseen: *kodin eri huoneet sommitelmissa on suunniteltavat kuten symfonian osat*.⁴⁰⁴

Kuvataiteilijoista synesteettisiä mielikuvia 1920-luvun Suomessa käyttivät esimerkiksi Edwin Lyden, joka yritti transponoida musiikkielämyksiään värin ja valon rytmeiksi, ja Wäinö Aaltonen. Arnkilin mukaan Aaltosen maalauksissa musiikki ilmenee näynomaisena avaruutena, mutta kuvataiteilijan kuuroutuminen tuo kuviin surumielisyyttä. Aaltonen on maalannut kuviksi itselleen tärkeää musiikkia, jonka hän on vähitellen menettämässä.⁴⁰⁵

Vuonna 1924 kirjoittamassaan ”Kuuluisia taideteoksia, ohjeita niiden tulkinnaksi”-kirjassa, Törnudd opastaa opettajaa kiinnittämään oppilaiden huomion taidekuvien rytmillisen sommittelun luomaan illuusioon äänestä. Luvussa nykyajan maalaustaide hän esittelee tärkeimpinä taiteilijoina seuraavat tekijät kuvaten jokaisen yhtä teosta äänimielikuvin:

Francois Millet’n maalauksen Törnudd kuvaa sanoilla – *illan hiljaisuus*, James Whistlerin maalauksen *pohjäsävelenä on taiteilijan ja äidin keskinäinen rakkaus* – kuvassa ilmenee *soitannollinen tunnelma, joka syntyy valohämystä ja esineellisyys katoaa kuin unelmaan*, Arnold Böcklinin maalauksessa *sypressit seisovat saarella mykkinä ja maisema kuuluu yhteyteen henkilöiden kanssa kuin säestys sävelmään*, Adolph Menzelin maalauksessa *luulemme kuulevamme avonaisen ikkunan kautta kadulta liikkeen hälinän*, Hans Thoman maalauksessa *mummon kuvan pääläen viiva on puhuva, käsien viivat puhuvat jännittyneesti tapahtumista ja niitten seurauksista, lapsen korvan viivat ovat kuulostelevat*, Helmi Biesen⁴⁰⁶ maalauksessa *sitkeät puut vonkuen huojuvat tuulessa*.⁴⁰⁷

Törnudd viittaa Johann Wolfgang von Goethen (1749–1832) käsityksiin värien ja sävelten suhteista (Metodiikka, 201). Goethen väriteoria ei pyrkinyt Newtonin väriteorian tavoin selvittämään värin fyysistä olemusta, vaan se pyrki selvittämään valon ja värien aistimisen mekanismeja. Goethea kiinnosti erityisesti fysiologisten värien yhteydessä ilmenevä peräkkäinen jälkikuva.⁴⁰⁸

Törnudd siteeraa Goethea: *Die Farben sind Taten des Lichtes, Taten und Leiden. Entstehen der Farbe und sich entscheiden ist eins.* (suom. *Värit ovat valon tekoja, tekoja ja seurausta. Valitse väri ja ratkaiset kaiken.*) (Metodiikka 201.) Aikakaudelle tyypillisesti lausetta ei ole käännetty. Piirustusopettaja tai piirustusopettajakokelas on oletettavasti osannut saksaa. Törnuddin kontekstissa lause on tarkoitettu selittämään ja perustelevaan soitannollisen grafiikan käyttöä opetusmetodinä. Soitannollisessa grafiikassa oppilaan tulee osata valita oikea väri kuvaamaan sävellajia. Lauseesta ilmenee myös, miten tärkeä väri on Törnuddille. Aiemmin ”Työkoulu”-lehden artikkelissaan Törnudd oli jopa huolissaan koko Suomen kansan huonosta väriymmärtämyksestä.⁴⁰⁹ Törnudd jatkaa soitannollisen gra-

fiikan selittämistä: soitannollisessa grafiikassa väri on tarkkaan määrätty, mutta viivaliikkeen ideaalina on vapaa muodostuminen:

Kaikissa kuvissa, jotka on tehty musiikkia kuunnellen, ilmenee vapaa, välitön, musiikin vaikuttama mielijohde. Lopputuloksina syntyneet kuvat eivät esitä musiikkia sävel säveleltä, vaan näyttävät yleisvaikutuksen eli kokonaiskuvan siitä, mitä on kuultu. Graafilliseen suoritukseen antavat helpoimmin aihetta ne sävellykset, joihin ruumiinliikkeet vastaavat tai jotka kuvaavat luonnonilmiöitä. (Metodiikka, 203.)

Goethen käsityksen mukaan taiteet muodostavat järjestelmän, jossa eri taiteet ovat keskenään poikkeavia, mutta muodoiltaan ja piirteiltään toisiaan muistuttavia. Kyseessä on teoria⁴¹⁰ generatiivisuuden periaatteesta: elämä muuntuu muodonmuutosten sarjana, dynaamisena liikkeenä, jonka kaikille tuttuja fyysisiä ilmenemismuotoja ovat esimerkiksi keskenään poikkeavat mutta muodoiltaan ja piirteiltään toisiaan muistuttavat orgaaniset oliot, kuten kasvit.⁴¹¹ Goethen mukaan tämä kasveille tyypillinen epähierarkisen muuntumisen periaate on myös eri taiteiden peruseriaate – tietyt samat perusmuodot, perusparametrit ja perusrakenteet ovat lähtökohtina, vaikka taidetta tehdään eri aistinelimille.⁴¹² Goethe kirjoittaa väreistä ja sävelistä, ettei niitä voi suoraan verrata toisiinsa vaan ne on johdettavissa ihmismielen toimintaperiaatteista: *Ne ovat kuin kaksi jokea, joiden lähde on samassa vuoressa, mutta josta ne sitten virtaavat kahden täysin erilaisen seudun halki täysin eri olosuhteissa, niin ettei virtoja yhdessäkään kohtaa voi verrata toisiinsa.*⁴¹³

Törnudd kehottaa yhdistämään eri taiteenaloja opetuksessa sillä taiteet, ennen kaikkea kuvataide, täydentävät myös muiden oppiaineiden helposti liian tietopuolista opetusta. (Metodiikka, 16.) Törnudd muistuttaa, että lapsi on kokonaisuus, joka kaipaa kuvia ja värejä, kuulee mielellään laulua, iloitsee rytmistä ja sävelestä. Lapsi kirjoittaa runoja ja kuuntelee mielellään satuja. Törnudd kehottaa käyttämään eri taiteiden ja aistien yhdistämistä motivoivana tekijänä, hän kirjoittaa että *kaikki taiteen haarat löytävät kaukupohjan lapsen sydämessä* (Metodiikka, 21). Kirjoitustyyli ei ole analyttinen vaan tunteellinen ja romanttinen. Törnudd kuvaa lapsen sydäntä soittimena: taide soi paremmin lapsen sydämen kaikukopan avulla. Törnudd kirjoittaa vertauskuvallisesti: *antakaamme lapselle sopivaa henkistä ravintoa, niin luonnon suomat lahjat kehittyvät idusta kasviksi, kasvista nuppuun ja kukkaan* (Metodiikka, 30).

Ajatus taiteiden yhteenkuulumisesta selittää Törnuddin rytmiovetusta. Taiteille yhteisen rytmi-parametrin käsitteleminen kuvataideopetuksessa liikkeen avulla on käytäntö myös nykyään. Käsitys esiintyy myöhemmin esimerkiksi kuva-taidekasvattaja Harri Lehiköisen tutkimuksen tematiikassa. Lehiköinen pohtii liikkeen tärkeää

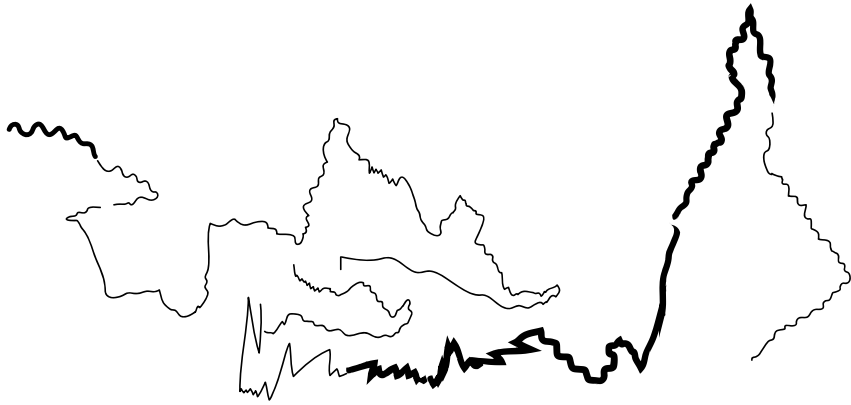
merkitystä kaikessa aistimisessa sekä taiteen tekemisessä ja kokemisessa. Lehikoinen tutki oman kuvantekemisensä yhteyksiä liikkumiseen. Lehikoinen esittää että liikkeen avulla on mahdollista harjaannuttaa taiteellisen näkemisen kykyä. Lehikoisen mielestä rytmin kokeminen omassa kehossa auttaa eläytymään kuvaa tehdessä, sillä rytmisiirryttyä kuvaan antaa sille elävyyttä.⁴¹⁴

Törnudd kehottaa opettamaan värien yhdistämistä musiikki-mielikuvien avulla. Törnuddin mielestä musiikkimielikuvat auttavat kuvaa värittäessä, koska hyvältä näyttävä värillinen kuvapinta on kuin rytmillistä musiikkia. Värien sävyt rinnastuvat musiikin voimakkuuksiin ja sointiväreihin. Kylläinen puhdas väri rinnastuu kovaääniseen, yksitoikkoiseen ja joskus ahdistavanakin soivaan perussointuun ja murrettu himmeä väri rinnastuu hillitysti ja hienos-tuneesti soivaan sointuun. (Metodiikka, 137.)

Kuvatessaan soitannollisen grafiikan oppilastöitä Törnudd kiinnittää lukijan huomion siveltimenvetojen rytmillisyyteen:

Sivellin on kaihoten solunut ylöspäin taivasta kohti kiehtoen kuuta sointuvin utukuvin(...) hienosti keksitty liike ja rytmillinen tasonjaottelu pilvissä, sekä hil-jainen, sävelmällinen aaltojen liike, joka on suoritettu hienoin sointuvin väriottein (...) kirjoitusliikkeen tapainen, varsinaista muotoa vailla oleva kulku, aavistus, joka pakottaa ylöspäin, mutta tahdotonna vaipuu alas (...) ornamentintapainen rytminkäsittely (...) liikkeen suunta. (...) kiitävää, rientävää juoksua kuvaavat salamanliikkeiset viivat, jotka kaikki lennokkaasti rientävät ylöspäin määrättyä pistettä kohti (...) kiepahtaa viivaliike silmumuodoissa uudelleen ja uudelleen suurenevissa kaarissa (...) toisenlainen liikkeen suunta ja liikelaatu, liike ei ole kuvasta poispäin suuntautuvaa, vaan pysyy pyörivästi enemmän paikoillaan (...) kiehtovia kaaria ja eloisasti pyörähteleviä soikiosilmuja sekä keinoja aaltoliikkeitä. (Metodiikka, 202–203.)

Tekstissä on taiteiden yhteenkuuluvuuden ajatus. Törnudd rinnastaa vaikkapa pilven muodon piirtämisen ja siveltimen ”soittamisen” sekä salamanmuotoiset viivat *kiitävään ja rientävään* juoksuun. Kirjoittamisen estetiikka on taiteiden yhteyttä hakevaa.



Koristeen

didaktiikka



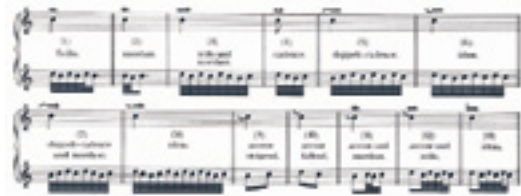
2.1. MITEN LUOKKA ”KORISTEEN DIDAKTIikka” MUODOSTUI

Taiteita yhdistävän taidekasvatuksen käsityksistä muodostui rakenteellinen ”koriste”-luokka. Törnudd käyttää ornamentin opettamiseen keskittyvässä metodiikkansa osiossa viivamusiikin käsitettä selittäessään erilaisten muotojen viestejä. (Metodiikka, 147.) Alussa ornamentti-luokaksi ristimäni kategoria muuttui ensin luokaksi ”visuaalinen musiikki”, sitten koristesommitteluksi. Koristesommittelu on Törnuddin käyttämä aikakauden nimitys, jolla hän kuvaa aikakautensa kuvaanto-opetuksen tärkeää rakenteellista osaa.

Törnudd kirjoittaa koristesommittelusta – *ornamentin värit ja viivojen liikkeet luovat määrättyjä vaikutelmia ja tunnelmia samoin kuin sävelet musiikissa* (Metodiikka, 133).

Koristeen käsite kuuluu musiikkiin. Musiikissa ornamentit eli koristeet ovat melodiasta tai harmoniasta poikkeavia kulkuja, joiden tarkoituksena on viihdyttäminen ja leikillisuus, miksei myös älyllinen briljeeraus esimerkiksi kadensseissa. Koristeet tuovat myös tiettyyn musiikkityyliin tunnistettavuutta. Musiikinopettaja opettaa soitonopiskelijaa soittamaan juuri tietylle aikakaudelle tyypillisiä koristeita: barokin koristeet ovat erilaisia kuin klassismin. Koristamista esiintyy myös pop-musiikissa, jazzissa ja erilaisissa kansanmusiikeissa. Koristeita ei tyypillisesti kirjoiteta nuottiin vaan nuoteissa on erilaisia koristeen näköisiä merkkejä kuten trillejä ja mordentteja joita osaa soittaja tulkitsee aikakaudelle tyypillisesti. Musiikillinen toisto voi olla myös funktioltaan koristavaa. 1900-luvun säveltäjät, kuten atonaalista musiikkia säveltänyt Webern, ovat säveltäneet korostetusti ei toistoon perustuvaa koristeetonta musiikkia.

28.
Barokki-
musiikin
koristeita



2.2. TÖRNUDDIN KUVITTEELLINEN HAASTATELU KORISTESOMMITTELUN MERKITYKSESTÄ KUVAANTO-OPETUKSESSA

Tutkija: Olette kirjoittanut paljon koristeiden tärkeydestä ja suhteellisuuden tunteesta tärkeänä oppitavoitteena: miten koristesommittelu voi edistää oppilaan suhteellisuuden ymmärtämistä?

Törnudd: Koristeellisen sommittelutyön ei pidä tarkoittaa ainoastaan mielikuvituksen rikastuttamista ja kehittämistä, vaan sen tulee myös herättää säännöllisyyden, tunnollisuuden, sopuuhaisuuden ja puhtauden tunnetta. Tämän työn avulla henkilö saa käsityksen siitä, että ihmisen pitää olla sopu-

soinnussa ympäristönsä kanssa. (s. 27)

Ornamentaalisien piirustusten harjoituksella ja koristesommittelujen laadinnalla on tärkeä merkitys oppilaitten sekä taiteelliseen että käytännölliseen kehitykseen nähden. Tämä työ kehittää sekä muoto-, että väriäistia ja johtaa ajattelemaan, kuinka läheisesti tarkoituksenmukaisuus ja kauneus riippuvat toisistaan. (s. 125)

Primitiivisyyden vaatimus pyrkii nykyaikana myös esille. Sekä teknilliset, että primitiiviset vaatimukset viittaavat siihen, että koristeeseen pitää olla yksinkertainen, asiallinen ja selvärakenteinen, että sen tulee esittää elontunnetta ja olla orgaaninen, eli elimellinen. (s. 128)

Ornamentin kehittäminen lähtee esineestä, jota sen on somistettava, ja koriste riippuu aina tarkoituksesta, tekoaineestaan ja suoritustavasta eli tekniikasta. Koristesommittelun perusohjeina ovat: symmetria, rytmi, ja proportaliteetti eli suuruussuhteiden tasapaino. Rytmi perustuu koristetason jakoon ja sen täyttämisen käsittelyyn. Koristesommittelun pohjana eli aiheina on suurimmaksi osaksi tyyliteltyjä luonnon aiheita. Mitä on tyylittely? Taidepedagogi⁴¹⁵ Hans Cornelius (1863–1947) sanoo: ”Tyylittely on luonnonmuodon muuntamista karakteristiseksi muodoksi. Karakteristinen on se muoto, joka tuo esiin esineen ominaisuudet. Luonnon muodot ovat usein satunnaisia, ne eivät määrätysti esitä karakteristisia ominaisuuksia, taiteellinen käsitys voi niitä tehostaa. Taiteilija voi lähteä mielikuvasta eikä itse esineen muodosta tyylitellessään sitä.” Tyylittely joka on vain muotojen mitta- ja suhteiden mittaamista tai suoritettu sanelun mukaan, ei ole luovaa työtä taiteellisessa merkityksessä. Taiteellisesti luova työ edellyttää laajoja tietoja ornamentin olemuksesta ja teknillisten suoritustapojen tuntemusta. (s. 126)

Usein on lapsen kuvaannolla koristeellinen luonne; se on koristeellista olematta koristetta. Kun koristelusuomittelutehtäviä annetaan lapsille, on ne suoritettava suoraan paperiesineisiin, niin, että lapset tulevat heti ajatelleeksi koristeiden tarkoituksenmukaisuutta, yksinkertaisuutta, tasasuhtaisuutta ja rytmikkyyttä. (s. 21) *Haluan painottaa että* valmiita oppilastoita arvostellessa on kiinnitettävä huomiota, esineen koristelun tulee soveltuvuuteen esineen tarkoitukseen ja tekoaineeseen, sen pitää sukeutua ikään kuin esineestä itsestään. (s. 62) Hyvin tärkeätä on että lasten suorittamalla koristesommittelutyöllä on oleellinen tarkoituserä; se antaa työlle sitä selventävän arvon. (s. 99) Teknisessä eli käyttöesineessä on muoto tarkoituserän antama lahja, tarkoituksenmukaisuus on sen kauneus. Taiteilija näkee tarkoituksenmukaisessa kauneudessa aikaansa edustavan kuvan ja huomaa siinä sisäisen olemuksensa vastineen. (s. 14)

Keskiasteella harjoitetaan kädenliikkeen ja muodon hallintaa mittausopillisen muotokuvaannon perustalla. Riippumatta kaikesta näennäisestä muotoepäsäännöllisyydestä löytyy kaikesta kuitenkin säännöllisyyden laki, joka määrää opetusmenettelyn suuntaviivat. Tunne tästä säännöllisyyden laista, tästä yhtäpitävyydestä kaikessa, tästä kuulumisesta osana suurempaan kokonaisuuteen, niin hyvin



luonnossa kuin taiteessa, kehitetään lapsessa luonnon tutkinnan ja dekoratiivisen, koristeellisen sommittelun avulla. (s. 23)

Koristamisharjoitustehtävien pohjana ovat mittausopilliset muodot: ympyrä, soikio, munanmuoto, aaltoliike spiraali, neliö, suorakaide, kolmio, ym. Kumpaistakin kättä harjoitetaan ensin erikseen sitten yhdessä. (s. 40) Opettaja voi ohjata luokkatyöskentelyä sanoen: ”Kas tässä syyslehti-oksa-kukkavihko! Mitä värejä siinä näette? Mitä muotomuodostuksia? Sijoittakaa aihe ympyrään, suorakaiteeseen ja neliöön niin, että kuvat täyttävät tason kauniisti. Maalatkaa puita ja niitty: syksyllä, talvella, keväällä ja kesällä.” Suhteellisuuden käsite on oppilaille usein vaikea, sen tähden pannaan sommittelun perustaksi jaettu koristeala ja säännöllinen aiheen jako, esim. jaettu ympyrä, suorakaide, neliö, soikio t.m.s. lähtien yksinkertaisesta perusmuodosta. Tälle yksinkertaiselle sidotulle pohjalle rakennetaan sitten ornamenttisommittelut, joissa vapaammat liikkeet ja monivaiheisemmat muodot tulevat esille, yhä silmälläpitäen koristeen eheyttä ja pohjatasoa kauneutta. (s. 106)

Taidekirjoituksella on myös ornamentaalinen luonne. Suhteellisuustunnetta on kirjoitusopetuksen avulla kehitettävä. Tutkitaan erilaisia aakkosia, kirjainten kokoonpanoa viivoista ja viivarytmeistä. Tutkitaan miten erilaiselta vaikuttaa leveä antiikvakirjoitus verrattuna tiheään, korkeaan goottilaiseen kirjoitukseen. Harjoitetaan niitä, sommitellaan kirjaimia, yhdistellään niitä koristeellisiksi tasotäytteiksi. Kirjainmuodoilla, kirjainten välimatkoilla, viivarytmien muodostuksella ja koko kirjoitustason käsittelyllä on suuri kaunoaistia kehittävä merkitys, se herättää kauniin pintajaan, suhteellisuuden ja muotoliikkeen ymmärtämystä, kunhan se ei ole kuollutta jäljentämistyötä, vaan ajatuspohjaista pohdintaa taiteellisten sääntöjen pohjalla. (s. 131)

Usein sommittelu ei rakennu tason halkaisijoille, vaan lävistäjille, ja tulee täten läheiseen suhteeseen ääri viivojen kanssa. Tässä ei ajatella vain viivaa, vaan siihen suuntaan kulkevaa muotosuunnittelua; jos muotosuunnittelu on näitten suuntaviivojen kanssa yhtäpitävä, vallitsee sopusointu sommittelun ja reunaviivojen välillä. Ilman suorien viivojen vakavaa voimaa tekisivät käyrät viivat sommittelussa avuttoman vaikutuksen. Suora viiva on vilpittömän eheä samoin kuin suora ihminen. (s. 150)

Tutkija: Olette kirjoittanut paljon taiteiden yhteenkuuluvuudesta: miten taiteiden yhteenkuuluvuus otetaan huomioon?

Törnudd: Ajattelen, että väreissä ja valaistusilmiöissä on soitannollisuutta, samankaltaisuutta musiikin harmoniaperiaatteiden kanssa. Massat, joiden on määrä muodostaa kuva, vaihtelevat muotoon, valööreihin, tason muotoon, pohjan rakenteeseen sekä asteittaisuuteen nähden. Mitä muotovaihteluun tulee, voidaan paljon viivasta sanottua sovelluttaa viivojen rajoittamiin pintoihin. Luonnossa on loppumaton vaihtelu, yhteyden saavuttamista varten tulee vaihtelun alistua ajatuksellisen sovittelun vaatimuksiin. Valööri-ilmiöasteikko, joka ulot-

tuu vaaleasta tummaan, ei kohdistu ainoastaan valaistusilmiöihin, vaan myös väri-ilmiöihin. Kaikki näkemyksen vaikutukset on käsiteltävä massamosaiikiksi, jonka muodostavat eriväriset vaaleammat ja tummemmat tunnut. Hyvässä valooriarvojen järjestyksessä on erikoinen rytmillinen kauneus, joka muodostaa tärkeän osan maalauksellisessa kuvaannossa. (s. 150)

Mielestäni ornamentissa, kuten kaikessa sommittelussa on ajateltava viivojen rytmillistä kulkua, vaikka ne eivät kaikkialla tulisi näkyviinkään. Ornamentissakin on kuviteltuja viivoja, jotka yhdistävät erinäisiä osia rytmillisiksi kokonaisuuksiksi. (s. 149)

Voi kuinka mietteitä herättävä onkaan taivaanranta, tuo pitkä vaakasuora viiva! Horisonttiviiva antaa levon ja äärettömyyden tunteen, jota ei muu viiva voi herättää. Ympäristössä näkemämme muodot vaikuttavat meihin voimakkaasti! Kuinka ylevästi meihin vaikuttaakaan kuusen nouseva muoto, goottilainen kirkkontorni ja roomalainen kolossi. Nelikulmaisessa tasossa ovat tason laitojen kanssa yhdensuuntaiset viivat tärkeät, ne liittävät aiheen sitä rajoitaviin viivoihin ja luovat kuvan lujuuutta. (s. 149)

Kaikkialla taiteissa kuten elämässäkin vallitsee kamppailu vastakohtaisten voimien välillä – suorat viivat käyriä vastaan, lämmin väri kylmää vastaan jne. Jos täydellinen tasapaino saavutettaisiin, taukoisi elämä. Erisuuntaisten ilmiöitten hyvin punnitut yhdistelmät antavat tyydyttävän tuloksen. (s. 151)

Professori Rainer johtaa värin tajuamisharjoituksensa ornamentaalisilla sommitteluilla. Väreinä käytetään akvarellivärejä ja pastelliliituja. Sommittelun perustaksi soitetaan yksinkertaisia sävelkadensseja pianolla tai harmoonilla. Nämä sävelkadenssit tulkitaan värillisinä koristesommitteluina. Opettaja soittaa eri korkeuksilta, eri sävellajeissa toistuvia sävelakordeja. Opettaja soittaa ensin c-duurin: skaala lopetetaan voimakkaalla akordilla eli loppusoinnolla. Sen jälkeen soitetaan esim. fis-duuri, arvostellaan fis-duurin valoarvoa verrattuna c-duuriin eli kuunnellaan eri sävellajeja. Oppilaan tulee ajatella c-duuri vaaleampana kuin fis-duuri. c-duurin jälkeen kokeillaan c-mollin soittamista ja todetaan c-molli tummemmaksi kuin c-duuri. Ensin harjoitellaan vain ne duurisävellajit, joista samanniminen mollisävellaji eroaa ainoastaan valoarvonsa puolesta, esim. c-duuri keltavalkoinen, c-molli okrankeltainen; h-duuri purppurainen; h-molli tumma viininpunainen j.n.e. Kun oppilaat osaavat erottaa vaaleusarvot sävellajin väreissä, ruvetaan käsittelemään itse väriä. c-duurin annetaan esittää kellervänvalkoista, sen jälkeen soitetaan as-duuri; pehmeä kosketus, pieni seksti korostetaan, lopetetaan skaala preludin tavoin -määräperäinen loppuakordi. Soitettu skaala on tummempi c-duuria ja kylmemmän sävyinen – sininen väri on helposti huomattavissa. Kun sitten soitetaan lämminväriäinen d-duuri huomaa tämän loistavan keltaisen värin rinnalla vielä paremmin as-duurin taivaansinisen. as-duuri on c-duuria tummempi ja kylmäväriäinen, d-duuri oli c-duuria tummempi ja kylmäväriäinen, d-duuri oli c-duuria tummempi ja lämminväriäinen. Helposti ja johdon-



154

Tutkija: Miten asteittaisuuden periaatetta kannattaa soveltaa koristesommittelun opetukseen?

mukaisesti siis huomaamme, että toinen on sininen, toinen hehkuvan keltainen. Sen jälkeen soitetaan B-duuri tai ehkä mieluummin F-duuri. Tässä huomaamme molempien edellisten skaalojen sukulaisuuspiirteitä -väri on yhdistelmä sinisestä ja keltaisesta, siis vihreä. Tämän sukulaisuuspiirteen osoittaminen johtaa oppilaat tajuamaan vihreän värin. Rinnastetaan skaala C-duurin kanssa, niin väri -ilmiö tulee selvemmäksi. F-tai B-duurin ohella soitetaan sitten E-duuri, joka esittää loistavan punaista. Kun oppilaat ovat tottuneet huomaamaan perusväriasteikon ja arvostelemaan sitä esittävien skaalojen valo -ja väriarvoja, soitetaan toiset sävellajit, jotta kävisi selville niitten värisukulaisuus tai vastakkaisuus. Valkoinen C-duuri voi aina väliin tulla arvostelun tueksi. (s. 206)

Katsokaamme kuvaa, joka on syntynyt soitettaessa Walkyrenritt oopperasta Die Walkyre. Hevosen kiitävää, rientävää juoksua kuvaavat salamanliikkeiset viivat, jotka kaikki lennokkaasti rientävät ylöspäin määrättyä pistettä kohti. Tuosta pisteestä kiepahtaa viivaliike silmumuodoissa uudelleen ja uudelleen suurenevista kaarissa, kuvaten Walkyryrian ruumiin liikkeitä. (s. 203)

Ensimmäisessä tulkinnassa näemme kuutamomaiseman, joka henkii hiljaisuutta ja voimaa. Sivellin on kaihoten soljunut ylöspäin taivasta kohti kiehtoan kuuta sointuvin utukuvin. Kuvassa on hienosti keksitty liike ja rytmillinen tasonjaottelu pilvissä sekä hiljainen, sävelmällinen aaltojen liike, joka on suoritettu hienoin sointuvin väriottein. Siinä on vienoa sinistä ja sinivioletta, vaihdellen kalpeankeltaiseen ja kellervänviheriään, siinä vaihtelee yö ja päivä ja se vaikuttaa unelman tavoin. Tässä huomaa kuinka musiikki nosti pienen henkilön korkealle yli lapsimaisen kehityskannan, teki muodostelusta tunneilmaisun, antoi tunteille muodon ja antoi kykyä sisällön lausuntoon kuvassa (s. 202.)

Värien ja sävelten yhteenkuuluvuutta olemme ehkä jokainen tunteet, ja kielellinen lausuntahan viittaa tähän yhteenkuuluvaisuuteen. Puhutaanhan värisoinnusta ja sävelsoinnusta, ja kumpaisellakin alalla on rytmillä tärkeä osa esitettävänä. Oppilaille annetuista tehtävistä ovat toiset oppilaat kuvanneet sävelmän luonnollisiksi tai määrättyin muodoin, toiset haihtuvin utukuvin. Luonnollista on, että luonnollisista kuvaava ja draamallinen musiikki herättää luonnollisuuden kuvaamisen ajatukset. (s. 201)

Törnudd: Näkemykseni mukaan mitä enemmän aikaisemmin tehty havainnot ja mielteet tulevat liittymään uusiin mielteisiin ja ajatuksiin, sitä lujemmaksi ja tietoisemmaksi toiminta tulee ja sitä enemmän järki kehittyy. Kun tiedot ja vaikutelmat tulevat kerratuiksi ja yhdistetyiksi uusiin vaikutelmiin ja käsittelyarvoihin, antaa tämä oppilaille yleiskatsauksen siihen, mitä on opittu. (s. 128)

Kaikilla kouluasteilla pitää suorittaa koristesommitteluja! (s. 58) Rajoitetun pinnan koristamisyhteyksiä huomaa 8-vuotiaana, silloin voi koristesommittelunopetus alkaa. (s. 147) Sommittelun sisältöä

ja koristeen tarkoituksen ymmärtämistä kehitetään asteittain alkaen yksinkertaisesta paperileikkelysommittelusta. Kahtena ensimmäisenä vuonna ovat sommittelutehtävät enemmän teoreettista eli sidottua laatua, luokkaopetuksen muodossa. Yläasteitten vapaassa työssä tulevat uudelleen esille aikaisemmin opitut asiat vapaaseen intelli-genssityöhön sovellettuina. (s. 128)

Suurimmaksi osaksi esittää koristesommittelutyö koulussa opettajan ajatuksia ja käsitystä, koska lapsilla ei ole omintakeiseen työhön tarvittavaa tietoa tai kokemusta. Kaikissa tapauksissa on työ herättävää ja kehittävä, riippuen opettajan kyvystä ja oppilaan mielikuvituksen rikkaudesta. (s. 127)

Opettajalle ja oppilaalle suosittelen historiallisten ornamenttien laajaa tuntemusta, mutta en tarkoita että opetus perustuisi ainoastaan siihen. Historiallisen ornamentin kuvaaminen tuli 1800-luvun loppupuolella tärkeäksi tekijäksi opetuksessa. (s. 13) Koulun ornamentipiirustuksessa käsiteltiin aikaisemmin ainoastaan historiallisen ornamentin kopioimista. Kun luonnon kuvaaminen sai sijaa opetusohjelmassa, kopioitiin ensin ornamentteja itse esineistä, sen jälkeen aljettiin tyylitellä luonnon aiheita ja sommitella niistä koristemuotoja. Uusi menettely merkitsi suurta psykologista edistystä opetuksessa, se otti lukuun oppilaitten ajatuksellisen toiminnan ja viritti heissä uusia toimintamahdollisuuksia. Historiallisen ornamentin tutkiminen laski työlle tieteellisen pohjan, ja teknillisen suorituksen vaatimukset määräsivät eri tyylittelytapoja. (s. 126) *Olen innostunut uutta ajattelua edustavan Feodor Flinzer'in näkemyksistä.* Hän korostaa tietoisien näkemisen ja loogillisen kehityksen tärkeyttä esteettisen tunteen kehittäjänä: hän on ehkä liian loogillinen, ornamentti asetetaan kaiken kuvaannon lähtökohdaksi, mutta hän avaa koululle myös pääsyn luonnonkuvaamisen elävöittävälle alalle. Hän päättää piirustusopetusta perustavan metodisen kehityskauden 19:llä vuosisadalla, ojentaen kätensä sen perustajalle Pezzalozzille ja katsoen Mooseksen tavoin eteenpäin luvattuun maahan, johon hän ei kuitenkaan saanut astua, siihen maahan jossa psykologisten tutkimusten pohjalla saavutetut kokemukset ja esteettisen kulttuurin voimat luovat uusia mahdollisuuksia kuvaanto-opetukselle, osoittaen sen uudistavaksi tekijäksi ihmiskunnan kasvatuksessa. (s. 14)

Nykyaikana täytyy opettajan korostaa, että ornamentti on täydelleen riippuva esineestä, jota sen on somistettava. Koriste eli ornamentti on aikansa kuvaus, se osoittaa kulttuuria ja maailmankatsomusta. Wieniläinen professori Franz Cizek sanoo: ajan henki on ihmiskunnan sisäisen elämän kuvaus. Luova henki tuo sen mukana uutta taiteeseen, myös ornamenttiin. Ornamentti on ajanmukainen koristeilmiö. Tyydyimme ennen siihen, että piirsimme kauniin ornamentin ja sijoitimme sen esineeseen. Mutta olimmeko ajatelleet ornamentin oikeaa merkitystä, tahdoimmeko sillä valaista esineen ja ornamentin keskeistä suhdetta vai kiintyikö ajatuksemme vain enemmän esineen pintaan? Koristeen ei tule olla pääasia, esineen muoto on pääasia.

Koriste on muotoilmiön jatkuvaa kehitystä, liike joka hakeutuu ulkopintaan päin. Se on kuin vaahto, joka kaunistaa aallon harjan. Se ei ole lisä, jos jätämme sen pois, pilamme muotoa. Ei voi sanoa missä muoto päättyy ja koriste alkaa. Voi sanoa ainoastaan, että koriste hakeutuu esineen ulkopintaan ikään kuin laitaa päin. Ajan tunnuksena on: muoto koristeena! (s. 14)

Tutkija: Olette kirjoittaneet luonnon arvostamisesta ja säästäväisyydestä ja kohuullisuudesta: Miksi?

Törnudd: *Perusajatukseni on, että kun oppilas oppii tuntemaan luontoa, oppii syventymään ja keskittymään siihen, tyylittelyn avulla ornamentteja sommitellen, luonnonmuoto tulee hänelle elämykseksi!* (s. 127)

Maalle ja kansalle kuuluvaa omaisuutta, niin luontoa kuin kulttuurin luomaa on tunnollisesti hoidettava, sen pitää olla lapsille mielenkiintoista. (s. 186)

Koristesommittelun asteittainen kehittäminen on tärkeä, eikä ainoastaan siitä syystä, että niin helpommin saadaan hyvä kuva, vaan myös säästäväisyyssyistä. Voimme muodostaa paperista paitsi yksityisten esineitten kuvia myös ryhmiä, esim. kukka- ja hedelmäkoreja, seppeleitä, mallisommiteluja käsitöitä varten, maisemia ym. Tällaiset työt antavat oivallisen tilaisuuden yhdistellä värejä ja laajentaa toiminta-alaa varsin miellyttävien ja kauniitten tulosten saavuttamiseksi. (s. 95) Ensin leikataan juokseva, eli friisi-ornamentti useaan kertaan päällekkäin käännettystä paperikaistaleesta, poistamalla siitä säännöllisiä kuvioita siten, että jäännös muodostaa koossapysyvän koristeellisen jonon: paperin leikkaamisesta jäävät leikkausjäänteet hyödynnetään! (s. 97)

Opettaja leikkaa saman aiheen useaan paperiin määritellen suhteellisuusseikat, joka kerta eri tavoin. Asetetaan erilaatuiset tulokset luokan arvosteltaviksi. Opettaja kysyy: mikä leikkaus ja koriste on suhteellisin ja kaunein ja mistä se riippuu? Huomautetaan koristeen säännöllisyydestä, aiheen uusiutumisen ja eri osien suuruus-suhteiden keskinäisestä soveliaisuudesta, niin että tulos on eheä ja siinä on yhteenkuuluvaisuuden piirre. Kun käännettystä paperista leikataan, voi käännos muodostaa sentraaliornamentin ts. käännosleikkauksista muodostuu määrättyä keskustaa ympäröiviä muodostuksia tai haluaisijamaisten käännosten varassa suoritettuja koristemuodostuksia, joista sukeutuu koristejonoja eli juoksevia ornamenttimuotoja. Paperikaistaleista poistetut muodot pistetään talteen. Niistä muodostetaan sittemmin rivitys ja ryhmittelykoristesommiteluja, vapaan sommittelun muodossa. (s. 97)

On tärkeää antaa myös oppilaitten suorittaa koristesommitelua vapaista luonnon aiheista siveltimellä, aikaisemmin opittujen sommitteluopillisten perusteiden nojalla. Näin perehtyvät lapset lähemmin luontoon, jonka tulee olla heidän rakkautensa esineenä. (s. 107)

Mutta kaikkein tärkeintä on, että koristesommitelu suoritetaan suoraan esineeseen: kirjanmerkkiin, kirjan päällyspaperiin, piirustussalkkuun, lampunvarjostimeen, mattoon, rasiaan, munaan

ym. Tämä menettely on monipuolisesti kehittävää, sillä se herättää koristeiden tarkoituksellista ymmärtämystä. Se tekee esineen arvokkaammaksi ja käyttökelpoisemmaksi. Täten tulee lapsi ajatelleeksi, että kaikella työllä on tarkoituksellinen merkitys; tämä seikka muodostaa työn eettillisen momentin. Koristeiden avulla tahtoo lapsi tehdä esineen miellyttäväksi sekä itselleen että muille. Se on näin ollen kauniimpi; tämä seikka muodostaa työn esteettisesti kehittävän arvion. Koristeellisella työllä on siis kaksinkertainen kehittävä merkitys niin pian kuin se sijoitetaan esineeseen; ornamentti on suoranaisesti sidottu tarkoitukseensa. Näin ollen on työ paljon tietoisempaa; sen suorituksella on runsaammat edellytykset sekä sisältöön että toimintaan nähden! (s. 128)

Lapsia on kasvatettava kunnioittamaan ja vaalimaan yleisiä rakennuksia ja muistomerkkejä. Oppilaille on tehtävä selväksi, että luonnon ja kulttuurin antamat lahjat velvoittavat meitä niiden hoitoon ja arvossapitoon, että ne ovat meidän yhteistä arvokasta omaisuutemme. Nämä yhteiset rakennukset ja muistomerkit antavat meille miettimisen aihetta, luovat juhlahetkiä, nostavat meidät päivän arkisuuden yläpuolelle, ne tekevät niitä katsottaessa arkipäivän pyhäpäiväksi, siunatuksi, rikkaaksi, ja aurinkoisten muistojen päiväksi. Maalle ja kansalle kuuluvaa omaisuutta on tunnollisesti hoidettava, sen pitää olla lapsille mielenkiintoista. Muistopatsaat ja hautamerkit esittävät monumentaalista kauneutta, joka nostattaa ihmismieltä. (s. 186)


Tutkija: Miten ehdotatte opettamaan rytmiiän ymmärtämistä koristesommitelussa?

Törnuud: Esimerkiksi valittaessa kasvimallia, ei oteta liian paljon eikä liian täyteläistä ryhmää, vaan laaditaan tehtävä niin yksinkertaiseksi, että hyvin voi nähdä kasvien liikkeitä osoittavat osat ja toisiaan kattavat pinnat ikään kuin jaksoittain. Oppilaiden kanssa keskustellaan kasvien perusmuodoista, kasvamisesta ja luonteenomaisista piirteistä. (s. 176)

Katsellessamme rakennuksia, muistomerkkejä ja hautamuistomerkkejä: tällaisia suurenmoisia muotoilmiöitä eri valaistuksissa, huomaamme erikoisesti niiden kauneuden, esim. auringon loistossa tai tummaa iltataivasta vasten. Tummina silhouetteina ne vaikuttavat valtavasti tunnelmaa kohottaen. (s. 188)

Paperileikkauskuvaanto on suositeltavaa, sillä se yksinkertaistaa muotoa, tulos tuottaa aina pintaisen vaikutelman, näemme väripinnoissa eri ilmiöt. Paperileikkeet ovat myös liikuteltavissa, niin että on helppo tehdä järjestelyehdotuksia ja luonnossuunnitteluja. Työn suoritus tukee rytmillistä tunnetta ja helpottaa väryhdistelmien valintaa. (s. 94)

Varjostamisessa pitkin kuvioitten pituutta alaspäin vedetyt toistuvat viivat antavat muodolle sitkeyttä ja voimaa, sekä kiinteyttä. Muodon poikki kulkevat varjoviivat herättävät pehmeiden tunteen, käyrät viivat herättävät täyteläisyyden tunteen. (s. 120)



Samoin kuin piirustustyössä voi muovailussakin aloittaa sommitelutyön aivan yksinkertaisesti muotokuvioita yhteenliittämällä. Muovailimme esim. lieriön, leikkaamme sen palasiksi ja saamme täten ympyränmuotoisia levyjä. Jaoitteleimme ne kahtia ja neljään osaan. Rivittelimme niitä juoksevaksi eli friisikoristeeksi tai keskusmomentiksi, sijoittamalla ne aluslaatalle, painamme ne hyvin siihen kiinni, huomioon ottaen säännöllisyyden, rytmien ja suhteellisuuden vaatimukset. Samoin voimme käsitellä esim. kukka- tai lehtimuotoja ym. Aiheet on liitettävä hyvin alustaan, etteivät ne kuivaessa irtaudu. (s. 89)

Kauniita, keskinäisiä suhteita voimme yksinkertaisimmin punnita sijoittamalla tasolle suoria viivoja eri välimatkojen päähän kahteen suuntaan, niin että ne muodostavat ristiraitaisen mallin, esim. kaksi, kolme, neljä jne. rinnakkaista viivaa. Oppilaat tekevät ehdotuksia taululle, niitä perustellaan ja arvostellaan suhteellisuus- ja kauneusvaatimuksia silmälläpitäen. Sen jälkeen määrätään koristetaso, siihen sijoitetaan viivoja joko reunus tai pohjatytteen muodossa. Sommitelut voidaan suorittaa väriliidulla värilliselle pohjalle. (s. 129)

Kun koristelu suoritetaan suoraan esineeseen kaikki muistissa säilytetyt muotokäsitteet tulevat helpommin käyttöön esim. toistuvat ympyrät, aaltoviivat, kukkamuodot, juovat, ruudut ym. Lapsi ei työdy enää pelkkään rivittämiseen. Tason jako ja käsitteleminen kokonaisuudessaan tulee ajatuksiin. Näin käy sommittelun kehitys luonnollista kehityskulkuaan. Täten saa lapsi käytännöllistä tietä tiedot sommitelutyötä koskevista seikoista. Sen jälkeen tulee huomio kiinnitettäväksi aiheen sijoitukseen koristetasolle. Silloin tehostetaan ja selitetään: aiheen säännöllisen uusiutumisen rytmi, rytmillinen tunne viivojen liikkeessä ja symmetriäkäsité. Proportioiden eli suuruussuhteiden punnitseminen, kokonaisuutoihin ja eri osien keskinäisiin suhteisiin nähden: eheys eli koossapysyvyyssyysvaikutus riippuen liittävästä ja ympäröivästä muodoista ja viivoista sekä keskittävästä ja kokoavista sydänkohdista ryhmityksessä, rauha ja levollisuus riippuvat edellä mainituista momenteista, viivojen liikkeistä ja väreistä. Suoritimme nyt ornamentin sommitelutehtävän sommitelutyön kynällä, siveltimellä, leimasimella tai kaaviolla, kaikki vaatii rytmillistä otetta, päättävää, juoksevaa suoritusta ja jännitettyä ajatusta. (s. 129–130)

Metodiikkakirjassani on esimerkkikuvia musiikkimalauksesta. Kuvista huomaa, että useimmat niistä ovat naturalistisia ja maisemankaltaisia. Kuitenkin joissain esimerkkikuvissa on täysin abstraktista ilmaisua, näkyvillä on ornamentintapainen rytminkäsittely. (s. 202)

Kaikissa ornamentiharjoituksissa harjoitetaan rytmikkaa. Oppilailla voi teettää seuraavia töitä kaikilla asteilla: Paperileikkaus ja paperirevintäsommitelua ensin käännetyistä paperista leikattuun muotoon, sen jälkeen eri kuvioitten ryhmittelyä koristeellisiksi malleiksi. Aiheena aluksi lähinnä mittausopillisia muotoja. Sivellinpaino- ja veto-oteharjoituksissa yhdistetään reunus-, keskus- ja pintatäyteornamentejä. Tehdään sommitelua käyttäen aiheena tyylieltyjä luonnon muotoja,

esim. kasveja, lyijykynä, tushi, väriliitu ja sivellintyönä. Harjoitellaan koristeellista kirjoitusta ja suoritetaan ornamentaalisia sommitteluja käyttäen kirjainryhmittelyä aiheena. Tutkitaan historiallisia ornamentteja ja sommitellaan niitten pohjalta. Tutkitaan eläimiä ja niitten liikkeitä, kuvataan niitä sommittelussa. Laaditaan vapaaornamentti, jossa ilmenee rytmillinen liike sekä viivoissa että väreissä. Koriste sidotaan esineen muotoon plastillisena esineen osana. Sommitellaan koristeellisia pintatäyhteitä henkilöaiheista, ensin yksityinen aihe, sen jälkeen ryhmäaiheita. Sommitellaan maisemia paperileikkaus- tai reivintäytönä ja musta-valkea-sommitteluna siveltimellä. Värit ja viivojen liikkeet luovat määrättyjä vaikutelmia ja tunnelmia samoin kuin sävelet musiikissa, sen tähden voimme myös kuvata sävelmän vaikutuksen ornamentin väreillä ja viivaliikkeillä. (s. 132)

Tutkija: Pidätte koristesommittelun opetusta hyvin tärkeänä: mitä muuta kuin suhteellisuuden ymmärtämistä se mielestänne opettaa?

Törmäys: Koristeellinen piirustus antaa värin käytölle ja värin sointuopetukselle mitä laajimman tilaisuuden. Lapset nauttivat väreistä, väri tuottaa tunnelmaa, rytmiä ja eloisuutta ornamenttiin. Ornamenttisommittelussa on annettava tilaa värilölle. (s. 133)

Kun tutkimme luonnonesineitä, saamme niistä rikkaan väriasteikon, ilmavia, pehmeitä ja puhtaita värejä. Jos lapset esim. maalaavat kukkavilhon tai perhosen yksinkertaisina väritäplinä, voi tämä harjoitelma olla ornamenttia väritettäessä virkistävänä pohjana henkiselle työlle, värisointujen luomiselle. Vastakohdan ja sopusoinnun vaikutus ja ymmärtäminen saavutetaan harjoituksen avulla ja tulee täten tietoisien toiminnan pohjaksi. Vaatimattomimmassakin muodossa on ornamenttien sommittelutyö oppilaille kehittävä, kun se lepää johdonmukaisella pohjalla. Mitä rikkaampi mielikuvitus ja vilkkaampi ajattelukyky, sitä rikkaampi on sommittelutyön tulos, ja päinvastoin, sillä tämä työ vaatii sekä intellektuaalista toimintaa että taidetunnetta. (s. 133)

Koristesommitteluopetuksessa pääsemme tutkimaan värien ja muotojen yhteisvaikutusta. Muotojen ja värien vuorovaikutus, olkoon se sitten intuition asia, tai perustukoon tieteellisiin tutkimustuloksiin – yhdentekevää – tämän eloisan, harmonisen ilmiön olemassaolo on pääasia. Muodon ja värin dynaaminen vaikutus kuuluu sommittelun rytmiin – ilman näitä momentteja sommittelu ei vielä ole täysipitoinen. Luulisi, että värisointuvaikutus riippuu väripaljoudesta, mutta siihen vaikuttaa myös värillisen pinnan muoto. Jos esim. sijoitamme kahdelle samanväriselle pinnalle kaksi erimuotoista, samanväristä kuviota, joitten yhteenlasketut pinta-alat ovat yhtä suuret, esim. toiselle pinnalle kaksi salamanmuotoista, punaista kuviota, toiselle kaksi ympyränmuotoista punaista kuviota, niin on värivaikutus aivan erilainen. Muotojen ja värien dynaamisella vaikutusvoimalla on erikoinen elävöittävä viehätöksensä, mutta tämän dynaamisen voiman syytä on vaikea perustella tai määrittellä. (s. 143)



Rytmiikka on kahta lajia vapaata ja sidottua. Vapaata muodostusta harjoitettaessa edetään seuraavin esitysaskeloin: vapaata sommittelua kehittävä esitys, rytmillistä tajuntaa kehittävä esitys ja koristeellista tajuntaa kehittävä suoritus. Neljäntenä vaiheena on tehtävien suoritus vapaan valinnan mukaan, tehtävät voivat joko osoittaa yksilöllisyyttä, tai sitten tehtävän laadun määrää työaines ja työase. Opettajan tulee ohjata oppilasta ajattelemaan mitä voidaan leikata sinisestä, entä punaisesta tai keltaisesta jne. paperista. Värien vaikutus edistää työn suoritusta herättää mielikuvitusta ja ajatuksia. Värien dynaaminen voima edistää työvoimaa. Tasapuolisia eli symmetrisiä teollisuusesineitä paperista leikattaessa voidaan paperin vastakkaiset sivut kääntää yhteen, niin ettei kuvasta tule muotopuoli. Kuvan suoritus käy asteittain. (s. 94)

Luokkahuoneen koristelu on ensiarvoisen tärkeää! Luokkahuoneen seinissä pitää olla joku neutraaliväri, harmaanvihreä, harmaanruskahtava tai harmaansinervä, ennen kaikkea jokin himmeä väri. Valkoinen taso katon alla luo huoneeseen valoa ja on miellyttävä. Valkean tason erottaa väritasosta reunus, jotenkin ovien ylärajan kohdalla. Jos koko seinä on värillinen, tulee reunus kattolistan alle, vieläpä voi ajatella toisen reunuksen alhaalle ikkunalaudan korkeudelle. Ylhäällä oleva reunus voi olla yhdistetty kukkasista tai hedelmistä, alareunuksessa voidaan esittää aiheita lasten leikeistä ja toiminnasta ym. Reunuksiin käytetään loistavia värejä: käytetään kahta väriä, jotka ovat yhtä voimakkaat tunnultaan. Esim. ruusuväri ja himmeä vihreä, tummansininen ja ruskea, himmeä violetti ja harmahtavankeltainen olkiväri, tai komplementtivärejä ja niitten sekoitusta kolmanneksi tai samaa väriä laimennettuna kahdessa tai kolmessa asteessa. Esim. tummansininen, keskivärisininen ja vaaleansininen, ihonväri, oranssi ja ruskea, vihreä, vaaleanvihreä ja tummanvihreä. Mustalla suoritettuja kirjoituksia valkoiselle pohjalle, esim. mietelauseita, lukujärjestyksiä tai järjestysohjeita vältettäkään. Ne on kirjoitettava värilliselle pohjalle, joka sulaa seinän värin kanssa yhteen; suurikokoiset kirjoitukset on värillä suoritettava. (s. 145) Paitsi kuvilla, kaunistamme luokkaa kukkasilla ja maljakoilla. Ala-arvoiset kuvat ja mauttomat kukkakoristeilla varustetut lasimaljakot ja kukka-astiat pilaavat lasten kauneusaistin, on siis hyvin tärkeätä, että astiat joita käytämme sievistystarkoituksessa ovat aistikkaita samoin kuin kuvatkin. Opettajanpöydällä seisova kukkamaljako olkoon yksinkertainen keramiikka-astia, kaunis-muotoinen ja kaunisvärinen. Kukkasia maljakkoon sijoittaessamme voimme myös ajatella väriyhdistelmiä, jos sijoitamme erilaisia kukkia yhteen. Kukkien lomaan panemme sopivia lehtiä väritäydennykseksi. On perin tärkeätä, että koulun luokkahuoneet ovat kauniita. Rakenusten ei pidä olla loistorakennuksia, mutta puhtautta, valoa ja värejä pitää niissä olla. (s. 146)

Koristesommittelussa kasvien kuvaaminen on hyvin palkitsevaa. Kasvi on ihanarakenteinen, kaunisvärinen ja joustava. Kasvin kauneus herättää halua kuvaamiseen, ja kuvaaminen herättää elä-

män ihanteellisuuden ajatuksia! Kasvin kuvaamisella on ihmistä jalostava vaikutus. Ottakaamme oppia japanilaisista. Japanilainen kuvaa kasveja ja lintuja niin hienosti ja välittömästi, etteivät muut kansat kykene tässä suhteessa hänen kanssaan kilpailemaan; luonto näet on hänen rikkautensa ja rakkautensa, siitä hän ammentaa elämäilöä ja rauhaa. Japanilainen on sivistynyt ihminen, joka osoittaa kunnioitusta lähimmäiselleen ja huolehtii toisten ihmisten oikeudesta ja omaisuudesta; hän on oikealla tavalla käyttänyt hyväkseen luonnon ihanaa kirjaa. (s. 176)

Koristesommittelulla voidaan kasvattaa opiskelijan mielikuvitusta. Opettajan pitää vaihdella kuvaanto-aiheen annossa vuoroin representatiivista, dekoratiivista ja konstruktiiivista puolta. Kuvaantoaiheita valittaessa on huomio kiinnitettävä myös siihen, mitä kehitysmomentteja harjoituksilla tahdotaan edistää. Mielikuvituksen kehittämiseksi suoritetaan kuvittavaa työtä ja sommittelutyötä, sekä vapaata mielikuvituksellista luonnon muuntamista. (s. 153)

Koristesommittelussa hyöty musiikkia ja maalaamista yhdistävistä ornamentaalisista harjoituksista on moninainen. Työn suoritus sinänsä sisältää värimielikuvituksen kiintoisan kehitysmahdollisuuden; musiikillinen elämys saa uuden henkisen lisän. Tekniset ja teoreettiset seikat eivät enää ole musiikin ja väritaitteen keskeisenä mielenkiinnon kohtana, vaan sävelen ja värin sisäinen merkitys, niiden henkinen lausunta -eli ilmaisuvoima tulee mielenkiinnon pääaiheeksi. (s. 207)

Koristeellisen sommittelutyön ei pidä tarkoittaa kuitenkaan ainoastaan mielikuvituksen rikastuttamista ja kehittämistä. (s. 27)

2.3. ANALYYSI "KORISTEEN DIDAKTIIKKA" -ILMIÖSTÄ

Törnuddin koko tuotannossa ornamentti ja koriste ovat keskeisiä. Törnuddille koriste ei ole pelkästään koristautumisen väline, sillä hänen käsityksensä mukaan koristeessa ilmenevät maailmankaikkeuden säännöllisyyden lait:

Tunne tästä säännöllisyyden laista, tästä yhtäpitävyydestä kaikessa, niin hyvin luonnossa kuin taiteessa, kehitetään lapsessa luonnon tutkinnan ja dekoratiivisen, koristeellisen sommittelun avulla. (Metodiikka, 23.)

Törnuddin käsityksessä on taas kakuja mikrokosmoksen ja makrokosmoksen muodostamasta systeemistä, sfäärien harmonia-ajattelusta. Antiikin kreikkalaiset olivat keksineet kultaisen leikkauksen matemaattisen kaavan ja löysivät sen sovelluksia eri puolilta maailmankaikkeutta, suurista piirteistä sekä sen pienistä yksityiskohdista. Kultaisen leikkauksen toistuminen eri puolilla ja todellisuuden kaikilla tasoilla oli heille osoitus todellisuuden ykseydestä.^{4 1 6}

Ornamentaalisien piirustuksen harjoituksella ja koristesommitelujen laadinnalla on Törnuddin mukaan tärkeä vaikutus oppilaitten sekä taiteelliseen että käytännölliseen kehitykseen. Törnuddin mukaan koristesommitelu kehittää sekä muoto- että väriäistia ja johtaa ajattelemaan, kuinka läheisesti tarkoituksenmukaisuus ja kauneus johtuvat toisistaan. (Metodiikka, 125.)

Yksi syy Törnuddin käsitykseen koristesommiteluopetuksen ja ornamenttien opetuksen tärkeydestä – vaikka modernismin ajatukset jo yleisesti olivat muokaamassa taidemaailmaa koristekielteiseksi⁴¹⁷ – oli Törnuddin koulutus myös käsityöopettajaksi. Käsityöopettajat opettivat koristekirjontaa ja erilaisten pitsien valmistamista. Törnudd työskenteli kouluhallituksessa sekä piirustuksenopetuksen että käsityöopetuksen tarkastajana. Miespuolinen kouluhallituksen piirustusopetuksen tarkastaja oli erikseen. Olisi luultavaa, että naispuolisena tyttöjen piirustuksenopetuksen tarkastajana Törnudd olisi keskittynyt enemmän tyttöjen opetukseen, mutta hän kuitenkin kohdisti koristekasvatuksensa kaikille sukupuolesta välittämättä.

Taidekasvatuksen tutkimuksessaan ”Naisen kuvia”, Pirjo Seddiki⁴¹⁸ selvittää, miten koristeesta tuli synonyymi sievistelevyydelle. Hän käytti aineistonaan Fredrika Wetterhoffin (1844–1905) kotiteollisuusopiston pukusuunnitelmia sekä Wetterhoffin elämäkertaa että kirjoituksia. Wetterhoff esitti kritiikkiä kansakoulujen käsityöopetusta kohtaan.⁴¹⁹ Hänen mielestään vallitseva käytäntö, jossa pitsien ja makrameetöiden valmistaminen ruokkii koristeellisuutta ja turhamaisuutta, tuli korvata yksinkertaisten, hyödyllisten ja käytännöllisten tekstiilien valmistuksella.⁴²⁰

Wetterhoff kuvailee näkyään maalauskylän raitilla:

Kaksi tyttöä iältään 11–13 vuotiaita, joiden kasvot olivat töhryiset, kampaamattomat hiukset roikkuivat kasvoilla ja risaisen puvun pusero oli kiinnitetty nuppineulalla paimentaen pieniä yhtä likaisia siskojaan, virkkasivat kyynäränpitkää ja kahden tuuman levyistä pitsiä, joka oli liasta lähes mustaa. Heistä näkyi kansakouluopetuksen vääristymä, mitä turhaa heille oli opetettu sen sijaan, että olisi keskitytty tarpeelliseen.⁴²¹

Wetterhoffin kritiikki oli suunnattu Törnuddille, sillä Törnudd kirjoitti keskeiset aikakauden kansakoulun käsityöopetuksen oppaat kuten ”Naiskäsitöiden sääntövihko kansakouluoppilaille”⁴²² ja ”Naiskäsitöiden oppikirja kansakoulun opettajattaria varten”⁴²³, joissa hän hyväksyi koristelun ja koristeiden valmistamisen tärkeäksi käsityön sekä taidekasvatuksen opetusvälineiksi.

Törnudd kuului käsityöopetuksen uudistamiskomiteaan. Koristeompeleiden merkitystä pohtiva keskustelu oli havaittavissa käsityöopetuskomitean kirjoittaessa koristekirjonnasta. Vaikka komitea kirjoitti kirjonnin mahdollistavan koreilun ja syrjäyttävän

arvokkaamman työn, koristeompelun arvosta kauneusaistin kehittäjänä mainittiin. Tytöille suunnatun koulukäsityön tavoitteena oli taiteellisuuden sekä taitavuuden kehittäminen. Käsityötekniikan opettamisen merkitys perusteltiin kulttuuriperinteen siirtämisen näkökulmasta.^{4 2 4}

Koristeet ja ornamentit ovat Törnuddille pelkistettyä luonnon rytmiä ja luonto on taas *Luojan taideteos*. Törnuddin mukaan koristesommittelutyön avulla tekijä saa käsityksen siitä, että ihmisen pitää olla sopuoinnussa ympäristönsä kanssa. (Metodiikka, 27.)

Estetiikka ja etiikka yhdistyvät Törnuddin ajattelussa: ornamentin kehittäminen lähtee aina johonkin tarkoitukseen tehdystä esineestä, jota sen on somistettava, ja koriste määräytyy aina tarkoituksesta lähtien, tekoaineestaan ja suoritustavastaan eli tekniikasta käsin. Idea lienee tullut englantilaisesta taidekasvatusliikkeestä, jossa korostettiin perinteisen käsityöläisyyden arvoa. Englantilaisessa taidekasvatusliikkeessä ihailtiin käsintehtyjä yksinkertaisia muotoja, joita koristeltiin keskiaikaisin, romanttisin tai folkloristisin tyylein.^{4 2 5}

Törnudd ihailee *primitiivistä* taidetta, jossa koristaminen ja koristeet ovat keskeisiä (Metodiikka, 128). Samaten Kandinsky kirjoittaa alkuperäisten kulttuurien ihmisistä taiteilijoina, jotka esittävät teoksissaan *vain sisäisesti olennaisia asioita*.^{4 2 6}

Suhteellisuuden tunnetta opiskellaan Törnuddin metodiikassa myös matemaattisen mittaamisen keinoin. Törnuddin käyttämissä geometrisissä harjoitteissa heijastuu Pestalozzin opetusperinne. Törnuddin kollega Aapo Kohonen kirjoittaa kirjassaan ”Piiustusopetus”^{4 2 7} Pestalozzin piirustusopetuksesta. Kohosen mukaan Pestalozzilla oli *suuri merkitys piirustusopetuksessa, vaikkei hän itse ollutkaan taiteilija eikä kirjoittanut piirustuksen oppikirjaa. Hän kehitti piirustusopetusta kasvatusopillisten periaatteiden mukaan ja asetti piirustusopetuksen yleisen ihmiskehityksen palvelukseen*.^{4 2 8}

Pestalozzi korostaa vuonna 1803 kirjoittamassaan ”Havainnon aakkoset” -oppikirjassa havaintoa tärkeänä pedagogisena menetelmänä. Havainnon tarkkuuteen päästään mittaamisen avulla. Pestalozzille piirustus oli muodon mittaamalla suoritettua määrittelyä, piirtäminen alkaa mittaamisesta. Yleisiin opetuksen alkeisiin Pestalozzi suositteli lukemisen ja kieliopin ohella muoto-oppia. Pestalozzin mukaan oikea ajattelu riippuu oikeasta havaitsemisesta, *silmien täytyy tottua katselemaan kaikkea vertaillen, punniten ja ryhmitellen. Tätä tarkoitusta varten on valittava perusmuodot*. Pestalozzille perusmuotoja ovat suora viiva, kulma, neliö, ympyrä ja ovaali.^{4 2 9}

Suhteellisuuden tajua opitaan Törnuddin mukaan myös kaunokirjoitusopetuksen avulla. Törnudd opettaa, että kirjainmuodoilla, kirjainten välimatkoilla, viivarytmien muodostamisella ja koko kirjoitustason käsittelyllä on taideaistia kehittävä merkitys. Kaunokirjoitusopinnot herättävät *suhteellisuuden ja muotoliikkeen ymmärtämyksen*. Tärkeätä on Törnuddin mielestä, että kaunokirjoitus ei ole kuollutta jäljentämistyötä. (Metodiikka, 131.)

Kaunokirjoitusopetus onkin kuulunut kuvataideopettajien tehtäviin aina peruskouluun siirtymiseen asti.⁴³⁰

Törnudd kirjoittaa, että taiteilijan tulee ymmärtää oman aikakautensa taide *omaa aikaansa edustavana kuvana* (Metodiikka, 14). Suomalaisten koristekuvioiden opettelu on samaa suhteellisuuden opettelua. Tutustumalla oman kansan ornamenttiikkaan oppilas tuntee olevansa suomalainen, yksi osa kansojen kokonaisuudesta. Oppilas saa ajatella, että myös ”meillä” on ornamentteja, joissa ”meidän” historialliset erityispiirteemme näkyvät. Törnudd kehottaakin opettamaan vuoden 1903 ”Piiustusopetuksen oppaassaan” taidehistoriaa pääasiassa ornamenttien välityksellä:

Suomalainen ornamenttiikka on suurimmaksi osaksi mitausopillista laatua. Kuitenkin huomataan myös kasvimuodostuksia, niin kuin esim. rautaisissa ovikoristeissa ja myös ompelukuoseissa, muodostus jota sanotaan näreiseksi. Sen alkuaiheena lienee ollut kuusenoksa. Runsaasti tavataan puuhun leikatuita ornamentteja venäjänpuoleisen Karjalan hautapylväissä, risteissä sekä työkaluissa. Naisten käsitöiden alalta on kansalta kerätty äärettömän suuri varasto mitä kauniimpia sekä kudotuita että ommeltuja ornamenttimalleja, joista yleisimmin tunnetuita lienevät hakaristi, mehiläisen jalka ja puuronen.⁴³¹

Törnudd kirjoittaa, että opettajan on *noustava kukkulalle ja nähtävä oman aikakautensa yli* (Metodiikka, 19). Tässä suhteellisuuden tunne on sitä, että opettajan tulee ymmärtää olevansa ajan virrassa, aikansa lapsi. Opettajan tulee Törnuddin käsityksen mukaan välittää oppilaille tunne kuulumisesta sukupolvien ketjuun. Tähän tavoitteeseen pääsemiseen erityisesti historiallisten ornamenttien opettaminen on Törnuddin mukaan sopiva didaktinen väline.

Itävaltalainen Oscar Rainer⁴³², jonka ajatuksiin Törnudd pohjaa soitannollisen grafiikan harjoituksensa, kehottaa vuonna 1925 kirjassaan ”Musikalische graphic” aloittamaan musiikin ja kuvan yhteyksien tutkimisen ornamentaalisilla sommitteluilla.⁴³³

Törnuddin soitannollisen grafiikan harjoituksissa käytetään työvälineinä akvarellivärejä ja pastelliliituja. Ornamenttisommittelun perustaksi soitetaan yksinkertaisia sävelkadensseja pianolla tai harmonilla. Nämä sävelkadenssit piirretään pastelliliiduilla. (Metodiikka, 206.)

Tutkimuksessani sijoitan tämän sävellajien ja värien yhdistämisen opetuksen koriste-opetuksen teeman alle, sillä Törnudd suhtautuu sävellajeihin kuin ne olisivat ornamentteja eli koristeita: sävellajithan muodostuvat toistuvan koristeen kaltaisista kaavoista, esimerkiksi duuriasteikon kaava on aina kokosävelaskel, kokosävelaskel, puolissävelaskel, kokosävelaskel, kokosävelaskel, kokosävelaskel ja puolissävelaskel eli II ½ III ½. Törnudd kirjoittaa, että oppilaille soitetaan aluk-

si nimenomaan kokonaisia asteikkoja kadensseineen eri sävellajeissa. Tätä samaa tonaalisen asteikon kaavaa käytetään vaihtelevista perussävelistä alkaen. Eri sävelestä alkava asteikko on aina Törnuddin mukaan eri väri. Törnudd opastaa, miten opettaja opettaa oppilaille värin ja sävellajin yhteyden. Menetelmä perustuu keskittyneeseen kuunteeluun. Törnudd kirjoittaa, että c-duurin *annetaan esittää* kellervänvalkoista. Hän neuvoo miten c-duuria soitetaan voimakkaasti ja korostetaan loppusointua ja *sinertävää* as-duuria soitetaan c-duurin jälkeen pehmeällä kosketuksella korostetaan asteikon johtosäveltä. Törnudd koee tekstin perusteella myös itse as-duurin voimakkaasti siniseksi: *(as-)skaala on tummempi c-duuria ja kylmemmän sävyinen -sininen väri on helposti huomattavissa* (Metodiikka, 206).

Edeltävä kehoitus korostaa as-duurissa seksti-intervallia on kuin korttipelissä pelaajalla olisi kortin takana merkki. Tarkkakorvainen oppilas oppii as-duurin sinisyyden nimenomaan tuosta korostuksesta. Törnuddin neuvoista voisi päätellä, että oppilaat ovat lopulta oppineet ”kuulemaan värejä” sävellajeja kuullessaan ja nimenomaan tiettyjä värejä yhdistettynä tiettyihin asteikoihin. Tämä ”opeteltu synestesia” onkin ilmiö, jossa harjaannutetaan muistia.

Törnuddin Aksel-veljen metodiikassa on keskeistä, missä järjestyksessä sävellajit opetetaan. Ensimmäisenä kansakouluvuonna lauletaan c-duurilauluja ja a-mollilauluja, toisena vuonna opetellaan lauluja järjestyksessä F-duuri, Es-duuri, As-duuri, Des-duuri ja Ges-duuri, nimenomaisesti b-merkkiset sävellajit, myös b-merkkiset rinnakkaismollit d-molli, c-molli,jne., kolmantena vuonna palataan c-duuriin ja a-molliin, neljäntenä vuonna aloitetaan *G-duurilauluista ja jokunen laulu Ges-duurissa ja opetellaan kaikki ristimerkkiset sävellajit kvinttiympyrän järjestyksessä eli D, A, E, H, Fis ja rinnakkaismollit e, h, fis ja cis.*^{4 3 4}

Miksi Akselin metodiikassa c-duuri ja a-molli ovat aina perusta johon palataan? Miksi opiskelijan pitää palata kompleksisemmasta yksinkertaisempaan? Miksi ristimerkkiset ja b-merkkiset sävellajit opetetaan eri vuosina ja kaikki kerralla? Miksi toisella luokalla taas palataan c-duuriin ja a-molliin? Aksel Törnuddin kirjoitus ”tiedontakaisesta maailmasta, taiteen maailmasta joka sisimmässämme elää oma sielulliseen hartauteen kohottavaa elämäänsä”, auttaa ymmärtämään hänen opetusohjeitaan. Akselin metodiikassa sävellajit kantavat mukanaan lisämerkityksiä, niillä on erilaisia vaikutuksia. Pyrkimys uskonnollisen kokemuksen kaltaiseen taidetunteen vahvistamiseen myös sävellajiopetuksen keinoin on vahva:

Nyt käsitetään että musiikki ei ainoastaan ole virkistämässä, vaan myös syventää sielullista elämää, aikuisten portit siihen tiedontakaiseen maailmaan, joka sisimmässämme elää omaa sielulliseen hartauteen kohottavaa elämäänsä, herättäen ja vahvistaen niitä voi-

mia, jotka eivät järkielämässä saa ravintoa, ja antaa onnentarpeellemme tyydytystä, elinvoimaa ja kantavuutta. Se (musiikki) perustaa, samoin kuin uskonto-kin, maailmankatsomuksellemme epäitsekään onnentunteen ylevän pohjan.^{4 3 5}

Törnuddien taidekasvatuksessa on samankaltaisuutta antroposofiseen ”hengentieteen” ajatteluun. Ballin mukaan Steinerin pedagogiikkaan ja antroposofiaan kirjoituksillaan vaikuttanut Goethe esitti väriympyränsä keltaiset ja punaiset värit plusmerkkisinä ja siniset ja vihreät sävyt miinusmerkkisinä. Plusmerkkinen keltainen yhdistyy valoon, kirkkauteen, voimaan, lämpöön ja läheisyyteen, miinusmerkkinen sininen varjoon, pimeyteen, heikkouteen ja kylmään. Goethe uskoi, että kaikki väri tulee valosta ja pimeydestä. Hänelle kaksi pääväriä ovat keltainen ja sininen. Goethe uskoi sinisen avartavan ja herättävän hiljaisuuden tunnetta. Taivaansinistä Goethe piti punaisen vastavärinä, hiljaisena värinä, joka liikkui viileyden ja lämmön rajamailla. Keltainen oli Goethelle onnellisuuden väri, sillä se on lähimpänä auringon väriä.^{4 3 6}

Aksel Törnuddin sävellajiopetusjärjestelmän taustalla lienee myös käsitys sävellajien erilaisista vaikutuksista. Lilli Törnudd kirjoittaa b-merkkisten sävellajien kuuluvan värirehän kylmälle puolelle eli miinuspuolelle ja ristimerkkisten duurien kuuluvan värirehän lämpimälle eli pluspuolelle. Miksi Aksel Törnuddin käsityksen mukaan luonnollisesti vilkkaille lapsille on hyvä opettaa ensin kylmemmät eli sinisemmät sävellajit, pitää sitten taukoa leväten keltavalkoisessa c-duurissa ja vasta kansakoulun viimeisellä luokalla opettaa lämpimät, kiihottavammat punavivahteiset ristimerkkiset sävellajit? Perustuuko käsitys lapsen kehityskausiin, kuten Steiner-pedagogiikassa – vasta kansakoulun viimeisellä luokalla lapset ovat kypsiä ymmärtämään tiettyjä sävellajeja?^{4 3 7}

Lilli Törnuddin vaatimus yhdistää väri ja sävellaji yhden mallin mukaisesti vaikuttaa nykyaikaisesta vieraalta. Tällainen perinne on ollut olemassa ja käytössä. Tähän viitataan myös ”Peruskoulun Kuvaamataito” kirjassa vuonna 1971, kun varoitetaan, ettei pidä vaatia oppilasta näkemään musiikkia tietyn värisenä tai kokemaan sitä ohjatulla tavalla.^{4 3 8}

Kuvataidekasvattaja Leila Viitala tutki vuonna 2002 taidekasvatuksen tutkimuksessaan säveltäjä Olivier Messiaenin synestesia-ajatteluun pohjaavaa värisävelysteemiä. Hän tutki oppilaiden maalauksista, löytykö töistä, jotka on tehty Messiaenia kuunnellen, Messiaenin synestesiaa. Viitala oli toivonut löytävänsä oppilastöistä Messiaenin omat värimielikuvat. Viitala ei löytänyt Messiaenin värejä vaan oppilaiden omat värit.^{4 3 9}

Pianisti ja musiikintutkija Annika Konttori-Gustafsson kertoo tutkimuksessaan historiallisia käsityksiä värien ja sävelten välisistä yhteyksistä:

Antiikin ja keskiajan oppineet liittivät sävelet ja sävellajit sekä planeettojen ratojen lukusuhteet väreihin. Aristoteleen harmoniset värit olivat punainen ja purppura. Rudolf Trondilainen, teoreetikko 1100-luvulta esitteli gregoriaanisen laulun moodit värein. Doorilainen oli punainen, fryyginen vihreä, lyydinen keltainen ja miksolyydinen purppura. 1400-luvulla milanolainen teoreetikko Franchino Gaffurio yhdisti värit antiikin Kreikan moodeihin luonne- tai mieliala-assosiaatioiden mukaan: doorisen flegmaattisuuteen sopisi ”kristallinen” väri, fryygisen sapekkuuteen oranssi, lyydiseen iloisuuteen punainen ja miksolyydisyyteen tarkemmin määrittelemätön sekoitettu väri.⁴⁴⁰

Selvitettyään yksityiskohtaisesti sävellajien ja värien käsityksensä mukaan oikean yhdistämistavan Törnudd yllättäen myöntää, että pianon äänen värimielikuvan tuottaa tempo ja kosketus. (Metodiikka, 208.) Edeltävä lause kumooa huolellisen värisävelopetuksen – jos kerran sävellaji ei olekaan tietyn värinen vaan pianonsoittaja aikaansaa väriassosiaation soiton nopeudella ja kosketustavoillaan, silloinhan sävellaji ei Törnuddinkaan mielestä ole itsessään minäkään ”värinen”. Värin ja sävellajin yhteenliittämisharjoitukset ovat olleet mahdollisesti keino, muistin harjaannuttamisen lisäksi, opettaa herkistynyttä taideymmärrystä eli kasvattaa taideaistia.

Törnudd kehottaa käyttämään ornamentaalisissa värisävel-harjoitteissa romanttisia sävellyksiä, vaikkapa Schumannin ja Chopinin pianokappaleita. Yksi metodikirjan esimerkeissä käytetyistä sävellyksistä on pianosovitus Wagnerin oopperasta Valkyuria, *Die Walkyre* eli ratsastava tuonneito.⁴⁴¹

Törnudd kirjoittaa, että kuvaanto-opetus on tullut yhdeksi koulun tärkeimmistä opetusaineista, sillä kaikki ne opetusaineet, joissa näkeminen ja kuuleminen käden toiminnan yhteydessä tulevat esille, kehittävät lapsessa sekä älyä että tunnetta. (Metodiikka, 15.) Aksel Törnudd toteaa sisarensa tavoin äänen ja kuvan yhdistämisen auttavan oppilasta muistamaan paremmin oppimansa ja oppimaan paremmin.⁴⁴² Aksel on yhdistänyt metodissaan kuvan laulunopetukseen.⁴⁴³ Lilli Törnudd toteaa puolestaan, että musiikinopetuksen abstrakteja ja vaikeatajuisia asioita voidaan selvittää kuvan avulla (Metodiikka, 17). Toisaalla Lilli Törnudd kirjoittaa että lapset ymmärtävät luonnollisesti ensin musiikkia ja sitten vasta kuvaa. Hän ehdottaa opettajalle musiikin tunnelmien avulla kuvan tunnelmien opettamista.⁴⁴⁴

Törnudd kirjoittaa, että suomen kieli muistuttaa värien ja sävelten yhteisestä lähtökohdasta, niiden kuulumisesta samaan kokonaisuuteen, esimerkiksi sanan ”värisointu” avulla (Metodiikka, 201). Törnuddin omalle kielenkäytöllekin on tyypillistä, että hän kirjoittaa käyttäen musiikin termistöä. Esimerkiksi värien yhdistämisestä

hän käyttää termiä ”soinnuttaminen”. Törnuddin opetusohjeissa värisointu mainitaan usein. (Ks. esim. *Metodiikka*, 24, 30, 132, 133.)

1900-luvun alussa kuvataiteilijat etsivät erilaisia keinoja miten kuva toimisi musiikin kaltaisesti. Kandinskyn ja Schönbergin välisestä kirjeenvaihdosta ilmenee Kandinskyn käsityksenä olleen, että kuvataiteilijat olivat kateellisia säveltäjille musiikin kyvystä edetä ajassa.⁴⁴⁵ Elokuvan synty jäsitytti kuvataidemaailmaa ja erilaiset kuvan elävyyden kokeilut tuntuivat merkityksellisiltä. Elokuvan pioneeri, Oscar Fischinger esittää toteamuksena, että ornamentit ovat musiikkia. Ornamenttihan on kuvallinen muoto, joka on musiikinkaltainen – katsojahan voi seurata ornamentin toistuvaa rytmää silmillään, kuten musiikin toistuvaa rytmää kuuntelee korvillään. Ornamentti ohjaa silmänliikkeen omaan rytmisiinsä ja kuten musiikki pakottaa aistimaan lineaarisesti ajassa edeten. Fischinger teki kokeiluja myös todellisuudessa soivan ornamentin keksimiseksi.⁴⁴⁶ Fischinger teki visuaalisen musiikin kokeiluja leikkaamalla filminauhaa koristeelliseksi ornamentiksi. Liikkuva nauha aikaansai projektorissa pyöriessään erilaisia ääniä ornamentin muodon mukaan.⁴⁴⁷

Törnuddin mielestä ornamentissa, kuten kaikessa sommitelussa, on ajateltava viivojen musiikillista eli ajassa etenevää kulkua (*Metodiikka*, 149).

Eflandin mukaan kuvataiteen opettaminen musiikin teoriaan pohjautuen, kuvaa parametri kerrallaan teoreettisesti tutkien eli kuvallisten perusmuuttujien avulla syntyi akateemisen piirustusopetustradition kritiikkinä. Sommittelun elementtien opiskelua edisti kasvava tietoisuus länsimaiden ulkopuolisten kulttuurien taiteesta. Koristetaiteen kokoelmat, esimerkiksi Lontoon ”Victoria ja Albert”-museossa, tekivät mahdolliseksi ympäri maailmaa ja eri aikakausilta olevien koristeaiheiden järjestelmällisen tutkimisen. Arkkitehti Owen Jonesin (1809–1874) teos ”Grammar of Ornament” (1856) perustui ”Victoria ja Albert”-museon kokoelmille.⁴⁴⁸

Yhdysvalloissa kuvataidekasvattaja ja taiteilija Arthur W. Dow’ta (1857–1922) inspiroivat Bostonin taidemuseon itämaisen koristetaiteen kokoelmat. Hän kirjoitti teoksen ”Composition” (1899), joka oli sommittelun elementtien avulla tehtyä taiteen tutkimusta. Teoksen erotti edeltäjistä se, että se perustui lähes kokonaan sommittelun elementteille ja periaatteille.⁴⁴⁹ Dow kirjoittaa teoksen syntyprosessista:

Etsiessäni jotain elinvoimaisempaa aloitin kaikkien kansojen ja aikakausien taiteen vertailevan tutkimuksen. Tehdessäni tutkimusta itämaisesta maalaustaiteesta ja muotoilusta Bostonin taidemuseossa tapasin professori Ernest Fenollosan. Hän vastasi silloin japanilaisista kokoelmista. Häneltä sain heti täyden tuen pyrkimyksilleni, sillä myös hän oli todennut modernin taideopetuksen riittämättömyyden. Hän ajoi voimallisesti radikaal-

listi erilaista ajatusta, joka perustui musiikin tavoin synteettiseen periaatteeseen. Hän uskoi musiikin olevan eräässä mielessä avain muihin taiteisiin, koska sen ydin oli puhdasta kauneutta; tilan taidetta voitaisiin siten kutsua ”visuaaliseksi musiikiksi” ja tutkia ja kritisoida tältä näkökannalta. Vakuuttuneena siitä että tämä uusi käsitys oli järkevämpi tapa lähestyä taidetta, valmistimme professori Fenollosan kanssa progressiivisen sarjan synteettisiä harjoituksia.⁴⁵⁰

Dow kirjoittaa vuonna 1899 modernin taideopetuksen riittämättömyydestä ja tarkoittaa sillä oman aikansa pääasiassa kipsipatsaiden kopiaamiseen perustunutta kuvaopetusta. Moderni-sanaa käytetään tässä synonyminä nykyaikaiselle.

Koska Lilli Törnudd oli myös käsityönopettaja, hän kuului käsityönopetuksen uudistamiskomiteaan vuonna 1912. Komiteamietinnössä painotetaan käsityön tärkeinä työtapoina paikkaamista ja parsimista, koska ne vahvistavat kekseliäisyyttä, neuvokkuutta, huolellisuutta ja säästäväisyyttä.⁴⁵¹ Myös kuvaanto-opetuksessa säästäväisyyden opettaminen oli keskeistä:

Ensin leikataan juokseva, eli friisi-ornamentti useaan kertaan päällekkäin käännetyistä paperikaistaleesta, poistamalla siitä säännöllisiä kuvioita siten, että jäännös muodostaa koossapysyvän koristeellisen jonon: paperin leikkaamisesta jäävät leikkausjäänteet hyödynnetään! (Metodiikka, 97.)

Käsityökomiteamietinnön pohjalta kansakoulun tyttöjen käsityönopetukseen tulivat puunveistotyöt pakollisena sivusarjana. Törnudd kirjoittaa vuoden 1922 Styluksen artikkelissaan olevansa Pabstin kanssa samaa mieltä puunveistotöiden tärkeydestä sekä tytöille että pojille. Törnudd esittelee Alwin Pabstin työkouluaatteen kannattajana ja esittää hänen kirjoittaneen, että raskas käytännöllinen työ on kehittänyt kelvöllisimmat kansalaiset ja vankimmat luonteet – tätä Törnudd kommentoi muistuttamalla, että käytännöllisen kasvatuksen rinnalle on asetettava taidekasvatus.⁴⁵²

Koska kansakoulun perustehtävä oli kansan sivistäminen, erityisesti kansan enemmistön eli maalaisväestön, ei käsityötuotteiden kuviointia yleisesti pidetty erityisen tärkeänä. Kodeissa tarvittavien tuotteiden tuli olla käytännöllisiä ja kohtuullisen nopeasti valmistettavissa, runsasta koristelua pidettiin tarpeettomana. Törnudd kehottaa kuitenkin opettamaan koristamista ja muistuttaen samalla myös perhe-elämän tukemisen kuuluvan käsityöopetuksen tavoitteisiin. Perhe-elämän tukeminen tarkoitti vaatteiden kunnossapidon, paikkaamisen, parsimisen ja vanhojen vaatteiden uusimi-

sen taidon opettamista tytöille. Kenties perhe-elämän tukemiseenkin on kuulunut koristamista?^{4 5 3} Törnudd korostaa vähävaraisen perheen vaimon tärkeyttä perheen toimeentulon ja kulttuurin ylläpitäjänä. Törnudd painottaa kunnostamisen taitoa, johon koristaminenkin kuuluu.^{4 5 4}

Törnudd kiinnitti huomiota opettajien ulkomuotoon. Opettajan tuli olla pukeutunut siististi, säästävaisesti ja tarkoituksenmukaisesti mutta kuitenkin aistikkaasti. Opettajan tuli vaatia myös lapsilta ehjiä ja puhtaita vaatteita.^{4 5 5}

Myös kuvaopetuksen opetustavoitteissa on ollut kestävien esineiden arvostaminen. Törnudd esittelee koristamisen yhdeksi merkitykseksi sen, että kauniiksi tekemisen avulla tehdään esineitä joita tahdotaan arvostaa ja huoltaa:

Tärkeintä on, että koristesommittelu suoritetaan suoraan esineeseen: kirjanmerkkiin, kirjan päällyspaperiin, piirustussalkkuun, lampunvarjostimeen, mattoon, rasiaan, munaan ym. Tämä menettely on monipuolisesti kehitettävää, sillä se herättää koristeen tarkoituksiperän ymmärtämystä. Se tekee esineen arvokkaammaksi ja käyttökelpoisemmaksi. Täten tulee lapsi ajatelleeksi, että kaikella työllä on tarkoituksellinen merkitys; tämä seikka muodostaa työn eettillisen momentin. Koristeen avulla tahtoo lapsi tehdä esineen miellyttäväksi sekä itselleen että muille. Se on näin ollen kauniimpi; tämä seikka muodostaa työn esteettisesti kehitettävän arvon. Koristeellisella työllä on siis kaksinkertainen kehitettävä merkitys niin pian kuin se sijoitetaan esineeseen; ornamentti on suoranaisesti sidottu tarkoitukseensa. Näin ollen on työ paljon tietoisempaa; sen suorituksella on runsaammat edellytykset sekä sisältöön että toimintaan nähden! (Metodiikka, 128.)

Käsityökomitean mietinnössä suositeltiin kansakoulussa käytettäväksi käsin ompelun ohella ompelukonetta. Törnuddin koneita vastustava taidekasvatusaate ei ulotu ompelukoneiden kieltämiseen. Säästävyys-tavoitetta edustaa myös Törnuddin käsityöoppikirjan^{4 5 6} maininta kankaiden valmistamisesta hampusta, nokkosesta ja manillasta. Nämä materiaalit ovat olleet suomalaisia vastineita puuvillalle ja silkille. Vuoden 1912 käsityökomitean mietinnössä muistutettiin, että kansankoulun materiaaleja valittaessa tuli pyrkiä valitsemaan tuotteisiin parhaiten soveltuvat, laadukkaat materiaalit. Suositeltavaa oli, että opettaja osti materiaalit yhteisostoina ja oppilaat lunastivat ne maksua vastaan koulusta. Myöskään kotoa tuotuja materiaaleja ei pidetty huonona vaihtoehtona. Huomioon otettavaa materiaalivalinnoissa oli, että opettajien toivottiin ottavan oppilaiden väri- ja materiaalitoivomukset huomioon, eikä valitsevan materiaaleja omien mieltymystensä mukaan.^{4 5 7}

Usein perheet maksoivat materiaalit itse tai toivat ne mahdollisesti kotoa, koska koulun määrärahat olivat niukat. Opetusoppaasaan kansakoulun käsityön opettajille Törnudd ottaa huomioon oppilaiden sosiaalisen eriarvoisuuden:

Opetus seuratkoon tarkoin järjestettyä suunnitelmaa. Kaikilla saman luokan oppilaille pitää olla sama työ samana aikana ja samanlaisesta aineesta ja sama harjoitus opittavana. Opetus olkoon koko luokalle yhteinen.⁴⁵⁸

Törnudd selittää edellistä sitaattia kuvailemalla käsityön opettamisen ongelmaksi, että maalaisäidit tilaavat opettajilta vaatteita, joita lapset valmistavat. Opetus ei etene minkään suunnitelman mukaisesti, vaan lapsia käytetään työvoimana. Törnudd kiinnittää opettajien huomion oppilaiden eriarvoisuuteen – *vaikka opettaja teettäisinkin kaikilla oppilaille saman työn, vaurastuneemmat oppilaat saavat ennen köyhempiä työnsä valmiiksi.*⁴⁵⁹

Törnudd kirjoittaa yleisen tavan olevan, että oppilaat tuovat oman materiaalinsa kotoaan. Vaurastuneemmilla on enemmän materiaalia kouluun tuotavaksi. Törnudd kehottaa antamaan vauraammille oppilaille lisätöitä ja kannustaa koulua hankkimaan yhteisesti työaineet ja työkalut:

Mitä työaineisiin tulee, ei niiden hankkiminen tuota koululle muuta tappiota, kuin että rahat niihin on ennakolta hankittavat, sillä useimmat lapset kumminkin lunastavat valmiit työnsä rahalla ja lunastamattomat myydään, joten ainakin suurin osa rahoista saadaan takaisin.⁴⁶⁰

Törnudd ottaa huomioon lasten erilaiset sosiaaliset taustat. Vastaavasti Ruskinin ja Morrisin ”romanttisessa sosialismissa” heikompiosaista työntekijää kannustetaan sillä, että kehotetaan häntä tekemään luovaa ja kauneusarvoltaan arvostettua käsityötä.⁴⁶¹

Törnudd ehdotti yläkansakoulun käsityöhön edullisia työtapoja kuten pahvitöitä, joiden mallikuvat olivat opettajan oppaassa. Paperitöinä valmistettavia tuotteita olivat muun muassa mustepullon alunen, saksikotelo, paperipussi ja piirustussalkku.⁴⁶²

Törnuddin mukaan koristeellinen kauneus oli myös muistomerkkien ja hautamuistomerkkien monumentaalista kauneutta. Ihmisen aikojen kulussa luomaa arkkitehtuuria pitää oppia arvostamaan ja huoltamaan. Muistopatsaiden ja hautamerkkien koristeellinen kauneus aikaansaa Törnuddin mukaan juhlahetkiä, tärkeitä tunnekokemuksia arjen yläpuolelle nousemisesta. *Muistopatsaat ja hautamerkit esittävät monumentaalista kauneutta, joka nostattaa ihmismieltä.* (Metodiikka, 186.)

Ornamentin opetuksessa pitää Törnuddin mielestä edetä kronologisesti. Vanhemmista ornamenteista uudempiin siirryttäessä oppilas ymmärtää, miten ihminen on kehittynyt.

Törnudd uskoo, että taideopetus ja erityisesti koristesommittelun menetelmä uudistaa ja parantaa ihmisiä, ihmiskunnan kokonaankin. Törnudd kirjoittaa *luvatus maasta*, taidekasvatuksen tulevaisuudesta, jossa *...esteettisen kulttuurin voitot luovat uusia mahdollisuuksia kuvaanto-opetukselle, osoittaen sen uudistavaksi tekijäksi ihmiskunnan kasvatuksessa.* (Metodiikka, 14.)

Koristesommittelun uranuurtajana Törnudd esittää Feodor Flinzerin. Törnuddin mukaan Flinzer on *avannut koululle pääsyn luonnonkuvaamisen innostavaan maailmaan.* (Metodiikka, 14.) Törnuddin mukaan Flinzer perustaa kaiken kuvataideopetuksen ornamentin opetukselle (Metodiikka, 14). Fedor Alexis Flinzer (1832–1911) oli taidepedagogi ja kuvittaja. Flinzer kirjoitti ornamenteista teoksen *”Herrschaft des Ornaments. Zeichnen von Kunst- und Lebensformen”*. Flinzerin kirja *”Lehrbuch des Zeichenunterrichts in Deutschen Schulen”* ilmestyi 1876. Kirja levisi Euroopassa ja vaikutti myös amerikkalaiseen taidekasvatukseen. Flinzerin oppia pidetään Taidekasvatusliikkeen airuena, vaikuttimien antajana.⁴⁶³ Flinzerin opetusmenetelmään on liittynyt luonnon havainnointi ja mielikuvituksen tärkeänä pitäminen. Flinzerin kuvituksissa on usein ihmismäisiä eläimiä sekä myyttisiä puoli-eläimiä.

Flinzer käytti opetusvälineinä rautalankamalleja, puumalleja, koristeellisia kipsimalleja, kipsivalelmia luonnon ja antiikin mukaan, kuivattuja kasveja, sekä astioiden ja talojen pienoismalleja. Koristeaiheisiin perustuva opetussysteemi eteni järjestelmällisesti helpommista muodoista vaikeampiin.⁴⁶⁴

Törnudd päättää Flinzerin esittelyn toteamukseen, että Flinzer ei saavuttanut Törnuddin aikakauden kuvataideopetuksen tasoa. Törnuddin tavoin Flinzer yhdisti metodiikassaan ornamentit ja luonnonkuvaamisen. Törnudd kuitenkin käsittää edustamansa luonnonkuvaamisen olevan vapaampaa kuin Flinzerin. Flinzer kuitenkin kirjoittaa kriittisesti vanhasta opetustavasta:

29.

Feodor

Flinzer:

Kentaurit

..määrättyihin vetäisyihin tottunut piirtäjä on epävapaa, hän muistuttaa muutamiin säveliin harjoitettua kottaraisparkaa, jonka ei enää ole mahdollista ilmaista oikeata ominaista tunnettaan Jumalan sille antamalla kielellä. Hän jäljentää ajattelematta jokaisen luonnon äärettömän moninaisista eri viivoista koneellisesti oppimillaan kädenliikkeillä; hän näkee ja piirustaa paraimmassa tapauksessa vanhoihin tapoihinsa piintyneen tavoin.⁴⁶⁵



Törnuddin asteittaisen kehittymisen käsite selvenee, kun hän kirjoittaa turmeltumattomasta lapsen kädestä kaunokirjoituksen oppaassaan. Törnudd pohtii, että *e-kirjaimen alkuviiva eli alkuliike saa itsestään notkeilevan liikkeen*, joka osoittaa, että aaltoviivaliike on ihmiskädelle synnynnäinen. Lapsen turmeltumaton käsi tekee luonnostaan taiteellista aaltoliikettä. Törnudd argumentoi aaltoliikettä esiintyvän vanhimmissa taidekirjoituksissa rinnastaen lapsen kehityksen ja ihmiskunnan kehityksen. Törnudd kehottaa taidekasvattajaa tutkimaan ja kokeilemaan, mitä lasten *väärentämättömistä luonnonlahjoista* voi houkuttaa esille.^{466 467}

Törnudd kirjoittaa, että kasvatusoppi pitää velvollisuutenaan seurata lasten kehityksessä niitä suuntaviivoja, jotka ilmenevät luonnon kehityksessä.⁴⁶⁸

Tärkeää Törnuddin kirjoitusopetusmetodissa on se, että hän kehottaa aloittamaan kirjoitusopetuksen ja koko koulun oppimispolun kuvia tehden. Törnudd viittaa kirjoituksen kehittymiseen kuvakirjoituksesta.⁴⁶⁹ Törnuddin mukaan ihminen voi uudestaan oppia luonnollisen tavan liikuttaa kättään. Lopputuloksena syntyy kirjoitusta josta ilmenee jokaisen henkilön *ehä sielullisuus*. Kirjoituksen kauneus johtuu luonnollisen liikkeen synnyttämästä tyylistä – luonnollinen muoto on kaunis muoto. Vaikka Törnudd rinnastaa kansojen kehityksen ja lapsen kehityksen antaessaan opetusohjeita pienten lasten kirjoitusopetukseen,⁴⁷⁰ ei hänen tekstiään kuitenkaan ole syytä tulkita sosiaalidarwinistiseksi. Sosiaalidarwinismin aate rinnasti yhteiskunnan kehityksen ja Darwinin evoluutioteorian ja siinä ihmisyhteisö ymmärrettiin taistelukenttänä olemassaolosta, jossa vahvin alistaa luonnon lakien mukaisesti heikomman.⁴⁷¹ Törnuddin opetusohjeistoon kuuluu käsitys vahvemman velvollisuudesta pitää huolta heikommasta. Herbert Spencer (1820–1903) oli sosiaalidarwinismin alkuunpanija, hänen mukaansa kaikki tapahtuminen on siirtymistä hajanaisista yhtenäisempiin kokonaisuuksiin, erikoistumista ja siirtymistä järjestyneempään ja määrätymppään.⁴⁷²

Toisin kuin sosiaalidarwinismissä Törnuddilla on käsitys ihmiskunnan vaurioituneesta kehityksestä. Hänen ornamenttiopetuksessaan ajatellaan ornamentin kuvaavan ihmiskunnan kehittymistä. Teollinen koristeeton esine ei Törnuddin koristekeskeisen ajattelun mukaan ole luonteva, vaan se osoittaa ihmiskunnan kehityksen olevan kriisissä. Tämä sama ajatus ilmenee Oswald Spenglerin (1880–1936) teoksessa “Länsimaiden perikato”. 1919 saksaksi julkaistu teos saavutti laajan lukijakunnan. Saksalaisella kulttuurialueelle ja erityisesti ensimmäisen maailmansodan jälkeen taloudellisessa kurjuudessa taistelevat saksalaiset saivat kirjasta selittäjän tapahtuneelle. Teoksessaan Spengler pyrkii osoittamaan, että kulttuurit ovat elävän organismin kaltaisia järjestelmiä, jotka syntyvät, kehittyvät ja lopulta kuolevat. Hänen mukaansa tällä kehityksellä on tietty säännönmukaisuus, joka toistuu kaikissa menneissä, nykyisissä ja tulevisissa kulttuureissa. Spengler vertaili

erityisesti antiikin ja länsimaisen kulttuurin eroja ja tarkasteli esimerkiksi tieteiden, taiteiden ja aatteiden esiintymistä sekä niiden ajallista vastaavuutta. Länsimaisen kulttuurin huippukohdan hän sijoitti 1700-luvun loppuun ja esitti rappion alkaneen 1800-luvusta. Spengler arvioi länsimaisen kulttuurin tuhoutuvan 200–300 vuoden kuluessa. Spenglerin mukaan länsimainen tiede on faustisen kulttuurin ilmentymää ja tiede kehittyy kulttuurissa vaikuttavien perusmyyttien varassa. Faustisen kulttuurin ja ihmisen perusmyytit, sielullisuus tai henki liittyvät hänen mukaansa tahtoon, äärettömyyteen ja traagisuuteen ja nämä tulevat esiin kulttuurin kaikilla alueilla. Faustiset perusmyytit eivät hänen mukaansa saaneet samaa asemaa muissa kulttuureissa, mutta mahdollistivat Länsi-Euroopassa tieteellisten teorioiden uudenlaisen faustisen muodon. Spengler oli tiedekriittinen ja etsi Goethen hengessä uudenlaista kokonaista, intuitiivista ihmistä, joka ei ole myynyt itseään ”tieteen paholaiselle”.⁴⁷³

Törnuddille koristeeton massatuotettu teollisuusesine rinnastuu ajatukseen faustisuuden ideasta. Törnuddin käsitys kehittyneestä esineestä on koristettu esine. Täysin koristeeton esine on historiaton esine, Törnuddin mielestä koristeeton esine osoittaa kehityksen suunnan olevan väärä. Törnudd kirjoittaa teollistumisesta ja teollisuustuotteista taidekasvatuliikkeen ajatuksien mukaisesti ja koneellistuminen -sanalla on hänen kielenkäytössään negatiivinen konnotaatio.

Didaktiikan perustajan Johann Friedrich Herbartin (1776–1841) kasvatusteoria vaikutti Törnuddin metodiikkaan. Herbartilaiset kasvatusteoriat vaikuttivat Suomen yleissivistävän koulun kasvatusteorioihin vielä 1920-luvulla voimakkaasti.⁴⁷⁴ Herbartilaisuuteen kuuluu ajatus asteittaisesta etenemisestä ja henkisestä kehittämisestä. Herbartilaisuudessa oli vahva yksilöllinen painotus ja yksilöllisten harrastusten tärkeyttä korostettiin. Lujan siveellisen luonteen korostaminen perustui etiikkaan.⁴⁷⁵

Vuonna 1919 Törnudd kehotti käyttämään herbartilaista kolmiosaista opetusmenettelyä kirjassa ”Piiirustustehtäviä 4-osastoiselle kansakoululle”, jonka hän kirjoitti yhdessä veljensä kanssa. Rautiaisen tutkimuksen mukaan myös Aksel Törnudd opetti ja kehotti musiikkia opetettaessa käyttämään Herbartin kolmivaiheista tunnin rakennetta.⁴⁷⁶

Aksel ja Lilli esittävät kolmiportaisen systeemin yhteisessä kirjassaan:

1. Konkreettisen havainnon askel: katsellaan mallia, mutta tehdään luonnos muistista,
2. Käsitteellistämisen askel: tarkastetaan mallin ominaisuuksia yhdessä keskustellen,
3. Käytännön harjoittelun askel: tehdään lopullinen työ, jossa myös valot ja varjot sekä värit on mukana.⁴⁷⁷

Vuoden 1926 metodiikassa herbartilainen kolmivaiheisuus on mukana, mutta työtapana muiden mukana, ei enää ainoana.

Herbartilaisuudessa opetusmetodina oli muodollisten askelten teoria, johon kuului kolme tai neljä vaihetta:

1. konkreettisen havainnon askel,
2. käsitteellistämisen askel
3. käytännön harjoittelun askel
tai
1. selvyuden aste,
2. assosiaation aste,
3. systeemin aste ja
4. soveltamisen aste⁴⁷⁸

Muodolliset asteet tekivät herbartilaisuudesta suosittua, sillä ensimmäistä kertaa oli olemassa selkeä tapa organisoida opetus, josta saatiin oppituntien suunnitteluun johdonmukainen kaava. Tästä muodollisten asteiden järjestelmästä tuli Suomessa koko kouluopetusta ohjaava oppi. Suomen oloihin herbartilaisuutta sovelsi erityisesti kasvatustieteilijä Soininen.⁴⁷⁹

Törnuddin metodiikka on 1920-luvulla monikerroksista. Se sisältää sekä herbartilaista asteittaisuuden ajattelua, lapsen ja ihmiskunnan kehityksen rinnastamista, sekä epäuskoa ihmiskunnan kykyyn kehittyä paremmaksi. Sisällissodan kokemuksetkin lienevät vaikuttaneet Lilli Törnuddiin. Aseelliseksi verilöylyksi päätyneet kauan haaveillun oman ihanan Suomen alku oli luultavasti Sortavalasta pakenemaan joutuneelle ihanteelliselle taidekasvattajalle hirveä tapahtuma.

Törnuddin opetusopissa on keskeistä lapsen kehitystason huomioon ottaminen eli lapsen iän ja kehityskauden havaitseminen: ajallisuuden merkille paneminen. Opetuksessa täytyy ottaa huomioon lapsen senhetkinen lahjakkuus, lapsen oppimisen herkkyyksensä.⁴⁸⁰

Törnuddin mukaan lapsen ensimmäiset piirustustuotteet syntyvät liikuntamielihyvän varassa. Suuret rytmilliset viivaliikkeet kehittyvät sittemmin lyhytjaksoisiksi viivaliikkeiksi. Toisessa vaiheessa piirtäminen kehittyy tarkoituksenmukaisemmiksi muodoiksi. Kolmannessa vaiheessa lapsi alkaa koota yksityiskohtia. Silloin opettajan tulee ravita lasta enemmän henkisesti kuin teknisiä ohjeita antaen ja tässä vaiheessa pitää lapsen kokonaisilmaisua tukea eri taiteenaloilla kuten musiikilla, draamalla, kirjallisuuden kuuntelemisella ja omien kirjoitusten kirjoittamisella. Taidetunteen herättäminen on Törnuddin käsityksen mukaan pääasia. (Metodiikka, 23.)

Onko Törnuddin metodissa Maria Montessorin (1870–1952) herkkyyksiajattelun kaikuja? Hollo käänsi Montessorin kirjan ”Lapsen salaisuus” suomeksi vasta 1952. Onko yhtäläisyys Montessoriin sattumaa, ajanhenkeä? Montessorin kirjoituksia on esitelty kuitenkin ruotsiksi jo 1920-luvulla⁴⁸¹, ja Sortavalan seminaarin historiikissa kerrotaan opettajakunnan olleen jo 1900-luvun alussa perillä

Montessorin ajatuksista.⁴⁸² Montessori kirjoittaa ihmisen tendensseistä, ihmisen sisäisistä taipumuksista, tarpeista ja suuntauksista, jotka ohjaavat ihmisen kehitystä läpi hänen elämänsä. Törnudd kirjoittaa:

Oikea havainto ja virheetön piirustaminen kysyy pitkäaikaista harjoitusta, ja se riippuu ihmisen henkisestä kehityksestä. Sentähden on lasten piirustuksia korjattaessa tärkeää ajatella heidän psykologista kehityskantaansa, se rajoittaa opettajan vaatimuksia työhön nähden. (Metodiikka, 44.)

Mikä tämän oppilaan asteittaisen kehittämisen tarkoitus on? Tiedämme jo, että Törnudd arvostaa taiteen harrastamista.⁴⁸³ Törnudd vastaa:

Koulun tarkoituksena ei ole kasvattaa taiteilijoita vaan taidetta ymmärtävää nuorisoa. Tämän tarkoituksensa saavuttamista varten on kouluopetuksessa pidettävä huoli päämäärätietoisuudesta sekä tehtävien asteittaisesta kehityksestä. (Metodiikka, 29.)

Tavoitteena on siis taidetta ymmärtävä nuoriso ja nuorten varuttua taidetta ymmärtävä, taidetunteinen kansa. Törnuddin mukaan opettaja ei saa kasvattaa oppilasta taiteilijaksi. Taiteilijuudella on ehkä koulun kontekstissa ollut negatiivinen eetos. Törnuddilla on ainakin ollut tarvetta selvittää koulun kuvaanto-opetuksen ja taiteilijaksi kasvattamisen ero.

Anttosen, Heikan, Kantokorven & Lindgrenin toimittamassa ”Taiteilija kuvassa”-kirjassa taiteilijoiden muuttuvat roolit näkyvät valokuvissa taiteilijoista ja heidän ateljeistaan. Taiteilijan rooli ja status on ollut jatkuvassa muutoksessa 1860-luvulta 2000-luvulle: käsityöläinen, luova boheemi, kansallinen symboli, ammattilainen⁴⁸⁴ Taiteilija kansallisena symbolina on Törnuddille toivottava hahmo, mutta hän ei kuitenkaan usko kouluopetuksella siksi tultavan. Romantiikan ajalta periytyvä nerous-ajattelu saattaa olla ajatuksen taustalla – romanttinen nero kulkee omia teitään ja on syntynyt neroksi, joten kouluopetuksen tehtävänä ei ole näitä ”nero” taiteilijoita tukea, koska he eivät tarvitse tukea. (Metodiikka, 87.)

Törnudd muistuttaa myös Franz Cižekin (1865–1946)⁴⁸⁵ kirjoittaneen koristeen eli ornamentin olevan aikansa kuvaus. Ornamentti sisältää tietoa aikansa kulttuurista ja maailmankatsomuksesta. Ornamentissa ilmenevä ajan henki on ihmiskunnan sisäisen elämän kuvaus. (Metodiikka, 127.) Törnudd lisäselvittää Cižek-viitettään kirjoittamalla, että luova henki tuo ajan hengen mukana uutta taiteeseen, myös ornamenttiin.⁴⁸⁶ Kirjoitustapa kertoo taas Törnuddin spirituaalisuudesta. Törnudd soveltaa taidekasvatuksen ja visuaalisen kulttuurin lukutaidon samaan metodiikkaan. Törnudd-

din käsitys aikakautensa ornamentin tilasta eli ihmiskunnan sisäisestä elämästä on:

Koriste on kuin vaahto, joka kaunistaa aallon harjan. Se ei ole lisä, jos jätämme sen pois, pilaa muotoa. Ei voi sanoa missä muoto päättyy ja koriste alkaa. Voi sanoa ainoastaan, että koriste hakeutuu esineen ulkopintaan ikään kuin laitaan päin. Ajan tunnuksena on: muoto koristeena. (Metodiikka, 14.)

Kuvaus on analoginen kulttuurin tilan kanssa – koriste on hakeutumassa esineen laitaan päin, se on matkalla pois, mutta vielä olemassa. Ajan tunnus eli muoto koristeena on jo funktionalismia. Modernismi joukkotuotantoinen etenee, mutta Törnudd taistelee koristeen ja menneen ajan puolesta. Hänen mukaansa koristetta ei voi jättää pois, koska sen poisjättäminen pilaa muotoa. Törnuddille koriste on yläkäsite. Joku toinen kirjoittaisi koristeen kuolemasta, Törnudd kirjoittaa muodosta koristeena. Törnudd näkee musiikinkaltaista rytmillisyyttä toistetuissa ”moderneissa” muodoissakin. Törnuddille koriste ei kuole, koska maailmankaikkeus koostuu koristeista.

Törnudd on huolissaan, että yhteiskunnan koneellistuminen ja teollistuminen voi johtaa kauneuden ja taidetunteen katoamiseen. Vaara on olemassa! Koriste, tuo *vaahto aallon harjalla*^{4 8 7}, on kuin herkkyyden ja kauneuden aikaansaama haltioituminen, taidetunteen kokemus, jota ilman on vaikeaa ja tylsämielistä elää.

Törnudd haluaa taidekuviin liikkeen tuntua, sillä kuva ei saa olla jähmettynyt. Törnudd ohjaa katsomaan ja etsimään rytmillisiä toistuvuuksia. Esimerkiksi kasvien kuvaamisessa etsitään säännönmukaisuutta ja jaksottaisuutta. Törnudd kehottaa keskustelemaan oppilaiden kanssa kasvien luonteenomaisesta kasvamisesta. (Metodiikka, 24, 176.) Kasvithan ovat liikkuvia, mutta niiden kasvuliike on hidasta. Kasvit näyttävät liikkumattomilta, mutta niiden rakenne paljastaa liikkeen suunnan.

Törnudd painottaa, miten luonnon kuvakirja, *mestarien mestarin mallikirja*, on paras opinto-opas taidekasvattajalle (Metodiikka, 52). Piirustuksenopettaja-aikalainen Hilikka Finne paheksui vuonna 1916 kuvaopetuksen vallitsevaa tapaa piirtää kipsijäljitelmistä, sillä on ollut tavallista *piirättää paperimassaomenoita syksyllä, kun olisi tarjolla oikeitakin omenoita*.^{4 8 8}

Törnudd kehottaa kuvaamaan oksia lehtiumpuineen ja paisuvine muotoineen (Metodiikka, 180). Kasvien kasvutavat ovat rytmillisesti erilaisia. Kasveja kuvaamalla päästään tutkimaan luonnon moni-ilmeisyyttä. Törnuddin kasvitermistö on runollinen ja aisteihin vetoava, koska taidetunteen kasvattaminen on päämääränä. Kuvaamistavoitteet ovat taidekasvatuksellisia eli muillakin taitteilla sovellettavia: *käpristyneisyys, kiiltävyys, sameapintaisuus*,

nahkamaisuus, kovuus, pehmeys, mehevyys, täplikkyys ja vahingoittuneisuus voitaisiin esittää myös sävellyksinä tai sointiväriharjoitelmia. (Metodiikka, 180.)

Jo vuoden 1907 piirustuskomitean vuonna 1908 kirjoitetussa mietinnössä on hyvin samantapaista ajattelua. Törnudd on ollut mukana tekemässä seuraavaa komiteamietinnöille epätyypillistä tekstiä ”Taiteellisten huomioiden teko luonnossa ja niiden tulkitseminen”:

Keväisessä sananjalan nupussa ilmenevä puristetun nyrkin näköinen, kasvavaa voimaa uhkuva muoto: jää läpi puhkeavan vuokonnupun kaunis, kuvaava piirre, pihlajan sykerömäinen lehtinuppu, syksyn surkastuneet muodot, joissa kasvien rakenteellinen luonne näyttäyty ilman että sitä verevä kasvisliha peittää ja jotka myös tunnepiirteiltään ovat erinomaisen kuvaavia, lumikinosten talvella painamat puut jotka huppukurusissa asennoissaan muistuttavat rukoilevia munkkeja ja nunnia.⁴⁸⁹

Törnudd opastaa kuvaamaan puun runkoja erilaisine kaarnoineen, niin että kaarnan rakenne tulee näkyviin viivaotteissa. (Metodiikka, 180.) Ensimmäiset tyylittelyharjoitukset tehdään lyijykynällä, pitäen mielessä, että jokainen puu vaatii oman viivatyyppiikkansa. (Metodiikka, 182.)

Kasvien pinnan viivoilla esitettyä muotoilua Törnudd perustellee sillä, että pitkin kuvioitten pituutta alaspäin vedetyt toistuvat viivat antavat muodolle sitkeyttä ja voimaa sekä kiinteyttä. Muodon poikki kulkevat varjoviivat herättävät pehmeiden tunteen ja käyrät viivat herättävät täyteläisyyden tunteen. (Metodiikka, 120.) Törnuddin metodiikassa tyylitellään ensin kasveja ja tyyliteltyistä kasvi-muodoista rakennetaan rytmillisiä kompositioita.

Koristerytmiikkaa harjoitetaan Törnuddin metodissa monen työtavan kautta. Rytmikkaa opetetaan paperileikkauskuvia sommitellen. Aloitetaan symmetrisillä kuvilla ja jatketaan eri kuvioitten ryhmittelyllä. Ensin sommitellaan mittausopillisia perusmuotoja käyttäen, sitten siirrytään monimutkaisempiin muotoihin. Törnudd suosittelee paperileikkauskuvaantoa taidetunnetta kasvattavana työtapana:

Paperileikkaus yksinkertaistaa muotoa, tulos tuottaa aina pintaisen vaikutelman, näemme väripinnoissa eri ilmiöt. Paperileikkeet ovat myös liikuteltavissa, niin että on helppo tehdä järjestelyehdotuksia ja luonnosuunnitteluja. Työn suoritus tukee rytmillistä tunnetta ja helpottaa väriyhdistelmien valintaa. (Metodiikka, 94.)

Sivellintyöskentely rytmikkaopinnoissa on myös Törnuddin suosittamaa. Hän muistuttaa että siveltimelläkin on oma työvälinaukiensa, esimerkiksi siveltimen paino- ja vetojäljet ovat toisistaan poikkeavia. Nykykuvaopettajan repertuaariin kuuluu siveltimenkäyttöön tutustuttaminen myös siveltimen perällä piirtäen tai sivellintä ruumiillisesti, Yves Kleinin tyyliin paperilla raahaten. Työtavat ovat kuitenkin sukua Törnuddin kuvio- ja viivarytmikan etsimiselle.

Rytmiikkaa harjoitellaan kirjoittamalla koristeellisesti. Oppilaat sommittelevat ornamentteja käyttäen aiheena koristeellisia kirjaimia. Rytmiikkaa tutkitaan myös opettelemalla historiallisia ornamentteja ja sommittelemalla koristekuvioita niiden pohjalta. Eläimet ja eläimen liikkeet pelkistetään tyypilliseksi muodoiksi ja käytetään syntyneitä muotoja sommittelussa. Harjoittelussa pelkistetään myös henkilökuvia ja muunnetaan ne toistuviksi koristekuvionauhoiksi. Kokovartalotutkielmia ja ryhmäkuviakin muodostetaan koristeellisesti. (Metodiikka, 132.)

Koristrytmikkaa harjoitetaan myös muovailutöissä, jossa rytmikkaopinnot aloitetaan muotokuvioita yhteenliittämällä. Maisemia pelkistetään koristeellista rytmillisyyttä korostaen. Törnudd suosittelee sommittelemaan maisemia paperileikkaus- tai reivintäytönä ja mustavalkeana sommitteluna siveltimellä:

Erityistä huomiota olisi pantava kokonaisissa maisemissa esiintyvien piirteitten konstruktiiiviseen tarkastamiseen, kuten järvien, vuorien ja metsien ääri-
viivoihin. Tunnesisäلتöisiä aiheita ovat myös ne muodot joita näemme alituisesti pilvissä. Myrskyisinä päivinä toisiaan takaa-ajavat pilvet, kevyet kesähattarat, pulleat ukkospilvet ja ikään kuin luudalla lakaistut tuulispäätä ennustavat korkealla viiltävät pilvet.⁴⁹⁰

Hän muistuttaa, että värit ja viivojen liikkeet luovat tiettyjä vaikutelmia ja tunnelmia samoin kuin sävelet musiikissa. Käytännön ohjeita ornamentityöskentelyyn musiikin mukaan Törnudd antaa hyvin vähän. Hän toteaa, että musiikin avulla voidaan opettaa toistuvaa kuvarytmiä. (Metodiikka, 132.)

Kauniita keskinäisiä suhteita voidaan Törnuddin mukaan arvostella sijoittamalla tasolle suoria viivoja eri välimatkojen päähän kahteen suuntaan, niin että ne muodostavat ristiraiteisen mallin, kaksi, kolme, neljä rinnakkaista viivaa: *Oppilaat tekevät ehdotuksia taululle, niitä perustellaan ja arvostellaan suhteellisuus- ja kauneusvaatimuksia silmälläpitäen. Sen jälkeen määrätään koristetaso, siihen sijoitetaan viivoja joko reunus- tai pohjatäytteen muodossa. Sommitelut voidaan suorittaa väriliidulla värilliselle pohjalle.* (Metodiikka 129–130.)

Harjoitustavoissa mainitaan tehtäviä, joissa koriste sidotaan esineen muotoon plastillisena esineen osana. Tällainen työskentely on art deco-tyylille ominaista. Törnudd kehottaa teettämään koristeeseen suoraan esineeseen, sillä silloin kaikki muistissa säilytetyt muotokäsitteet tulevat helpommin käyttöön. Esimerkiksi toistuvat ympyrät, aaltoviivat, kukkamuodot, juovat ja ruudut. Kolmiulotteista esinettä koristaessaan oppilas oppii sommittelun peruseräkkeet:

Huomio kiinnitetään aiheen sijoitukseen kolmiulotteiselle koristetasolle (...) tehostetaan ja selitetään: aiheen säännöllisen uusiutumisen rytmi, rytmillinen tunne viivojen liikkeessä ja symmetriäkäsité. Proportioiden eli suuruussuhteiden punnitseminen, kokonaisuutoihin ja eri osien keskinäisiin suhteisiin nähden: eheys eli koossapysyväisyysvaikutus riippuen liittävästä ja ympäröivästä muodoista ja viivoista sekä keskittävästä ja kokoavista sydänkohdista ryhmityksessä, rauha ja levollisuus riippuvat edellä mainituista momenteista, viivojen liikkeistä ja väreistä. (Metodiikka, 129–130.)

Metodiikkakirjassa on esimerkkikuvia musiikkimaalauksista. Kuvista huomaa, että osa niistä on naturalistisia ja maisemankaltaisia (Metodiikka, 200, 201). Kuitenkin joissain kuvissa (Metodiikka, 203–205) on täysin abstraktista ilmaisua, näkyvillä on ornamentin kaltaista toistuvaa kuviorytmiä. Yhteistä kaikille esimerkkikuville on virtaavuuden illuusio. Kuvien viivat voi kuvitella jatkuviksi paperilta ympäröivään tilaan. (Metodiikka, 201–205.)

Törnudd painottaa, että oppilaalla tulee olla mielenkiinto, harrastus ja valppaus työhön. Koristesommittelu, osana piirustusopetusta, ei saa olla hauskaa siksi, että lapsi saa olla vapaa ja jutella, vaan siksi, että oppilas tahtoo oppia jotakin kaunista ja hyödyllistä. (Metodiikka, 25.) Törnudd kirjoittaa metodiikka-kirjansa luvussa ”Elämässä hedelmää kantavan kuvaanto-opetuksen ehdoista” oppilaan omasta motivaatiosta ja pitää sitä keskeisenä hyveenä.⁴⁹¹ Hänellä on ajatus oppilaan velvollisuudesta omaan motivaatioon, kyvystä itse toimintaan. Törnudd kirjoittaa oppilaan tahdosta. Hän muistuttaa, että opettaja ei ole ainoa opetustapahtuman motivoija. Oppilaan tulee myös olla suuntautunut oppimaan, sillä oppilaalla on vastuu omasta opiskelustaan ja toimimisestaan muiden kanssa kouluyhteisössä. Oppilas ja opettaja ovat ne kaksi tekijää, jotka keskenään suorittavat kasvatus- ja opetustyön, vuorotellen antaen ja vastaanottaen. (Metodiikka, 37.)

Törnudd muistuttaa, että lapset nauttivat väreistä, sillä väri tuottaa tunnelmaa, rytmiä ja eloisuutta ornamenttiin. Väri tuottaa oppilaille iloa: nauttiminen ja ilo ovat motivoivia asioita. Ornamentissa väri yhdistettynä muotoon aiheuttaa erityistä iloa ja nautintoa:

Opettajan tulee ohjata oppilasta ajattelemaan mitä voidaan leikata sinisestä, entä punaisesta tai keltaisesta jne. paperista. Väriin vaikutus edistää työn suoritusta herättää mielikuvitusta ja ajatuksia. Värien dynaaminen voima edistää työvoimaa. (Metodiikka, 94.)



— 94 —

Törnudd esittää edellisen esimerkin mukaan värin itsessäänkin motivoivana tekijänä.

Hän mainitsee erityisesti perusvärien motivoivan luonteen. Kirkkaat perusvärit ovat olleet Suomessa harvinaisia ja oppilaita on pirstänyt kirkkaiden värien kanssa työskenteleminen. Kirkkaita värejä on nähty lyhyen kesän aikana vaikkapa kukissa. Teolliset kirkkaat värit eivät ole olleet vielä yleisesti käytössä.

Törnudd kehottaa tutkimaan luonnonesineitä eli kukkia, kiviä ja sieniä. Näissä on rikas väriasteikko: *ilmavia, pehmeitä ja puhtaita värejä*. Näitä luonnosta löydettyjä värejä Törnudd kehottaa käyttämään esimerkiksi pointillista tekniikka käyttävässä maalausharjoitteessa. Luonnosta löydettyjä värejä käytetään myös ornamenttia väritettäessä. Törnuddin mukaan luonnon värit toimivat virkistävänä pohjana henkiseltyölle eli vaikkapa värisointujen luomiselle. (Metodiikka, 133.)

Mitä rikkaampi mielikuvitus ja vilkkaampi ajattelukyky, sitä rikkaampi on sommittelutyön tulos, ja päinvastoin, toteaa Törnudd (Metodiikka, 133). Koristesommittelua opettelemalla kasvatetaan myös mielikuvitusta ja vilkasta ajattelukykyä. Opettaja näkee että oppilaalla on rikas mielikuvitus ja vilkas ajattelukyky jos sommittelutyöstä on tullut kiinnostava. Koristesommittelu vaatii sekä intellektuaalista toimintaa että taidetunnetta (Metodiikka, 133.) Koristesommittelu on Törnuddin käsityksissä järjen ja tunteen yhdistävää toimintaa eli se on motivoivaa eheän luonteensa vuoksi.

Törnuddin mukaan opettajan pitää vaihdella koristesommitelun työtehtävän annossa vuoroin representatiivista, dekoratiivista ja konstruktiivista puolta. Aihetta valittaessa on huomio kiinnitettävä siihen, mitä kehitysmomenteja harjoituksilla tahdotaan edistää. Mielikuvituksen kehittämiseksi tehdään kuvituksia ja koristesommittelutyötä sekä vapaata mielikuvituksellista luonnon koristeaiheiksi muuntamista. (Metodiikka, 153.)

Törnuddin mukaan koristesommitelussa hyöty musiikkia ja maalaamista yhdistävistä ornamentaalisisista harjoituksista on moninainen. Musiikkia ja piirtämistä tai maalaamista yhdistävä työskentely kehittää mielikuvitusta. Musiikillinen elämys saa uuden henkisen lisän:

Teknilliset ja teoreettiset seikat eivät enää ole musiikin ja väritaitteen keskeisenä mielenkiinnon kohtana, vaan sävelen ja värin sisäinen merkitys, niiden

30.
1920-luvulla
koulussa
tehtyä
ornamentti-
sommittelua.

henkinen lausunta eli ilmaisuvoima tulee mielenkiinnon pääaiheeksi. (Metodiikka, 207.)

Lainauksessa kuvataan henkisen lausunnan eli ilmaisuvoiman kehittyminen musiikkia ja kuvaa yhdistävän työskentelyn tavoitteeksi. Törnuddin metodiikassa musiikkia ja kuvaa yhdistävä työskentely on koristeenkaltaista ja abstrahoivaa. Tällainen työskentely aikaansaa oppilasta motivoivia elämyksiä. Oppilas innostuu taide työskentelystä ja samalla hänen taidetunteensa kasvaa. Oppilas pitää taidetta yhä merkityksellisempänä omalle elämälleen.

Seuraavaa Törnuddin huudahdusmaista kirjoitusta intuitiosta voi verrata hänen aikalaisensa filosofi Edith Steinin ⁴⁹² kasvatusnäkemyksiin:

Koristesommitteluopetuksessa pääsemme tutkimaan värien ja muotojen yhteisvaikutusta. Muotojen ja värien vuorovaikutus, olkoon se sitten intuition asia, tai perustukoon tieteellisiin tutkimustuloksiin - yhden tekevää - tämän eloisan, harmonisen ilmiön olemassaolo on pääasia! (Metodiikka, 143.)

Steininkin käsitys tietämisestä perustuu sekä tunteelle, että järjelle. Aluksi on käytettävä aisteja, mutta todelliseen tietoon päästään vasta, kun järki on käsitellyt aistimuksia. ⁴⁹³ Tämä pätee myös Törnuddin metodiin. Vasta järjen käyttämisen jälkeen elämyksemme tulevat mielekkäiksi, koska niistä voidaan ajattelemalla poistaa kaikki yksilöllinen ja konkreettinen, niin että asioiden muoto jää pelkistyneenä jäljelle. Asian muoto on yhteistä joukolle asioita. Muotoa ei pidä käsittää vain ajatuksen abstraktiona, vaan se on kaikissa asioissa oleva luova muoto. Törnuddin metodi koostuu erilaisista pelkistämisharjoituksista esimerkiksi paperileikkauksessa pyritään löytämään aina karakteristinen muoto.

Törnudd vetoaa taidetunteeseen vastakohtana tieteelliselle, empirisesti testatulle, ajattelulle kirjoittaessaan muotojen ja värien yhteyksistä:

Ilmiöllä on erikoinen elävöittävä viehätöksensä, mutta tämän dynaamisen voiman syytä on vaikea perustella tai määritellä. Ilmiö on olemassa siihen tulee vaan uskoa. (Metodiikka, 143.)

Onko Törnuddin yksityiskohtainen neuvonta luokkahuoneen sisustamisesta pyrkimystä spiritualisuuteen vai makukasvatusta? Ellen Key kehottaa kasvattamaan lasta ympäröimällä hänet kauliilla kuvilla. Hän vaati kirjassaan ”Barnets århundrade”, että lapsille on hankittava heidän omaan elämäänsä liittyviä korkeatasoisia kuvia sekä uutta taidetta vanhan sijaan. Key visioi, että tulevaisuuden koulussa koulurakennuksen arkkitehtuuri, luokkahuoneet ja

niiden koristelu muodostavat lapsen kehitystä tukevan kokonaisuuden.⁴⁹⁴ Myös Törnudd kirjoittaa luokkahuoneen sisustamisesta eli luokan väreistä ja muodoista ja erityisesti luokan ornamentteista yksityiskohtaisesti:

Ylhäällä oleva (koriste) reunus voi olla yhdistetty kukkasista tai hedelmistä, alareunuksessa voidaan esittää aiheita lasten leikeistä ja toiminnasta ym. Reunuksiin käytetään loistavia värejä. (Metodiikka, 146.)

Törnuddin käsityksen mukaan luokan ulkonäkö on erityisen tärkeä ja hän kirjoittaa ohjeita kuin sisustusarkkitehti. Törnuddin koululuokan sisustusohjeet tuovat mieleen kirkon ulkonäön. Kirkossa on tarkoitus päästä yhteyteen pyhyiden tai Jumalan kanssa kauneuden avustamana, samoin taidetunne kasvaa kauniissa kouluympäristössä:

On perin tärkeätä, että koulun luokkahuoneet ovat kauniita (Metodiikka, 146).

Törnudd painottaa, miten monessa kodissa lasten sielullinen elämä on laiminlyöty. Jos kotoa ei saa sielullista ravintoa, koulun on sitä annettava. Kaunis, koristeltu, kouluympäristö kasvattaa onnellisuuden avulla hyviä ihmisiä. Siten koulu myös vaikuttaa kotien kehitykseen ja luo niihin viihtyisyyttä.⁴⁹⁵

Kasvatus kokonaisuudessaan on Törnuddin mukaan täynnä erikoisseikkoja, joista pienilläkin on suuri vaikutuksensa. Koulun kauneudella, jokaisella kukalla opettajanpöydän maljakossa, on valtava vaikutus lapseen. Erityisesti värit tekevät koulun mieluisaksi. Kauniissa koulussa lapsi tuntee olonsa onnelliseksi. Kauneuden tuottamalla onnellisuudentunteella on Törnuddin mukaan jalostava vaikutus lapsen olemukseen:

Lapset menevät usein koulusta elämän levottomuuteen tai synkkyYTEEN, mutta kun sielu on täynnä kauneuden tunteita ja rauhaa, on heillä ylläpitävä voima, kunnes taas palaavat tähän kauneuden ja rauhan tyssijaan. Kun koulu levittää kauneusarvojen ymmärtämistä ja harrastusta kansan koteihin, on kuvaanto-opetus kylvänyt yhteiskuntaan tyytyväisyyden jalon siemenen, josta kasvaa rauhan ja hyvinvoinnin satoa. (Metodiikka, 146.)

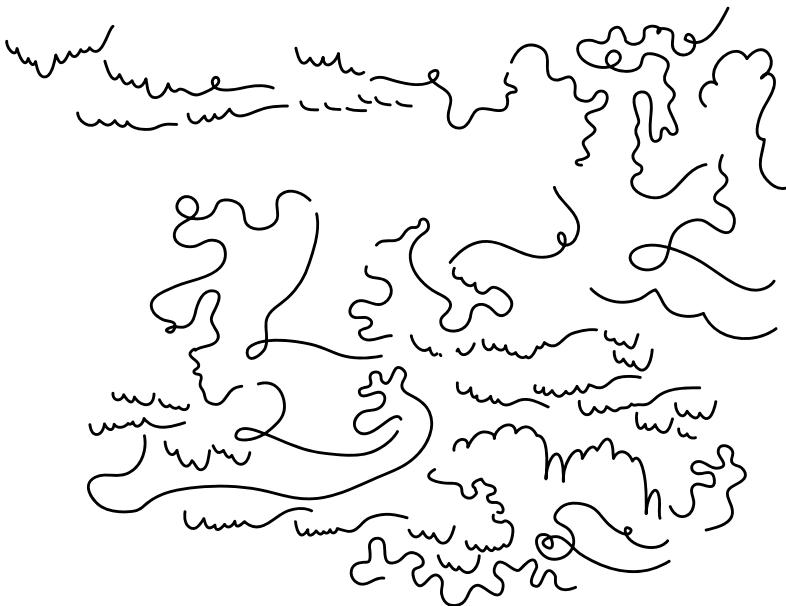
Myös Hollo kirjoittaa koulun affektista, rakennuksen ja sielä toimivien ihmisten muodostamasta yleisvaikutelmasta. Toiset koulut ovat viihtyisiä, toiset tylsiä harmaudessaan. Hollo ajattelee viihtyisyyden johtuvan osittain ulkoisista asioista kuten koulurakennuksesta, oppilasaineksen laadusta ja muista sellaisista tekijöis-

tä, mutta koulun sävy johtuu pääasiassa sen ilmapiiristä. Hollon mukaan kouluilla on traditionsa, jotka hämmästyttävästi valtaavat oppilaan mielen ensimmäisestä koulupäivästä alkaen. Oppilaan ei tarvitse kysyä, kuinka tässä talossa ollaan, hän tuntee tai aistii sen. Samoin myös uusi opettaja aistii sen, kun hän tulee uuteen kouluun. Itsesuojeluvaisto aikaansaa sen, että uusi opettaja tulee nopeasti ikään kuin ympäristönsä väriksi. Kokonaissävy, joka ilmenee kaikkialla koulussa, on syntynyt pitkän ajan kuluessa hitaasti luke-mattomista ihmisten käyttäytymistottumuksista. Tottumukset ovat toisiinsa sopeutuen alkaneet sulaa harmoniaksi, eloisan värikkääksi tai kuolettavan museomaiseksi. Tähän kokonaissävyyyn voi vaikuttaa kaikkein eniten koulun johtaja. Hän on samassa asemassa kuin laivan kapteeni tai kaupan johtaja.^{4 9 6}

Törnuddin käsityksen mukaan koulun kokonaissävyyyn vaikuttaa koristesommitteluun vertautuva tekijöiden harmonia. Kauneuden harmonia aikaansaa onnellisuudentunteen. Törnuddin onnellisuuskasvatuksessa on yhtymäkohtia Max Schelerin ajatteluun. Max Scheler (1874–1928) oli saksalainen filosofi, joka on tunnettu tiedon muotoja koskevasta opistaan. Kasvatustieteen tutkija Ulla Solasaari kirjoittaa onnellisuuden ja rakastamisen sekä rakastetuna olemisen ideasta Schelerin tuotannossa. Solasaaren mukaan Scheler yhdistää luonnon kunnioituksen, kauneuden tuoman onnellisuuden ja tasapainon. Schelerin ajattelussa on arvohierarkia, jossa korkeimpana arvona on ihmisen pyrkimys kohti pyhää.^{4 9 7} Törnuddin arvohierarkiassa korkeimpana on taidetunteinen ihminen, joka pitää huolta lähimmäisistään. Törnudd mainitsee japanilaiset esimerkkinä kansasta, joka osaa onnellistuttaa itsensä luonnon ihanaa kirjaa tutkimalla, käytännössä luontoa koristeellisesti piirtäen, maalaten ja muovailten eli kuvaten:

Ottakaamme oppia japanilaisista. Japanilainen kuvaa kasveja ja lintuja niin hienosti ja välittömästi, etteivät muut kansat kykene tässä suhteessa hänen kanssaan kilpailemaan; luonto näet on hänen rikkautensa ja rakkautensa, siitä hän ammentaa elämäilöä ja rauhaa. Japanilainen on sivistynyt ihminen, joka osoittaa kunnioitusta lähimmäiselleen ja huolehtii toisten ihmisten oikeudesta ja omaisuudesta; hän on oikealla tavalla käyttänyt hyväkseen luonnon ihanaa kirjaa. (Metodiikka, 176.)

Törnudd kuvailee koristesommittelun kaltaisen harmonisen kouluonnellisuuden koulutyöhön motivoivaksi tekijäksi. Nykyaikana tätä kouluonnellisuutta eli kouluviihtyvyyttä mitataan kvantitatiivisilla kyselykaavakkeilla. Niissä ei ole kysymyksiä oppilaiden ”kouluonnellisuudesta” eli onko kouluympäristön ulkonäkö onnellistavaa ja motivoiko koulun ilmapiiri oppimiseen.



Tempon

didaktiikka

3.1. MITEN LUOKKA "TEMPON DIDAKTIikka" MUODOSTUI

Törnuddin taiteita yhdistävän taidekasvatuksen käsityksistä muodostui rakenteellinen "aika"-luokka. Yhdessä tekeminen ja vauhti -luokka pelkistyi luokaksi "aika". Aika on musiikille tyypillinen parametri. Käytän nimeä Tempo, sillä musiikkia analysoidessa käytetään tätä musiikkikappaleen nopeutta määrittävää termiä. Sana "tempo" tulee Italian kielestä, jossa se tarkoittaa yleisesti aikaa. Musiikkikappaleen ihanteellinen esitystempo merkitään nuotteihin tavallisesti käyttämällä vakiintuneita italialaisperäisiä ilmaisuja, sillä renessanssin ja barokin aikakausilla, jolloin uusia musiikkikäsitteitä muodostui ja muodostettiin, moni säveltäjä oli italialainen.

Myös kuva avautuu katsojalle ajallisesti. Kuvataiteen ajallisuus perustuu katsojan silmän toimintaan – voidakseen tajuta paikallaan pysyvänkin taideteoksen, täytyy katsojan katseen liukua kuvaa pitkin tavoittaen eri aiheita, jotka vähitellen hahmottuvat kokonaisuudeksi. Musiikki etenee aina ajassa. Musiikinopetus on ajankäyttöön ja ajan hallintaan pakostakin suhteutuvaa. Musiikinopettajan harjoittaessa luokallista soittajia kyky työskennellä yhdessä korostuu.

Aika esiintyy luonnossa monenlaisina rytmeinä. Vuorovesi nousee ja laskee säännöllisesti. Vuodenajat vaihtelevat tiettyssä järjestyksessä. Ihmisessä on suuri joukko sisäisiä rytmejä, jotka ovat tahdistuneet ympäristön kanssa – uni ja valve vaihtuvat vuorokauden jaksossa, kuukautiskierto seuraa kuun kiertoa.

3.2. TÖRNUDDIN KUVITTEELLINEN HAASTATELU AJAN MERKITYKSESTÄ KUVAANTO-OPETUKSESSA

Tutkija: Teillä on paljon ohjeita yhteisen opetuksen toteuttamiseksi. Miksi yhdessä tekeminen on merkityksellistä?

Törnudd: *Aivan ensimmäinen hyöty yhteisesti toteutetussa opetuksessa on se, että yhteinen tehtävänvalmistus ja työn korjaus tekee luokkaopetuksen opettajalle yksilöopetusta helpommaksi. Tällöin on opettajan myös helpompi valvoa, ettei kukaan saa olla jouten. (s. 69)*

Yhteisestä luokkaopetuksesta on varsinkin alaluokilla pidettävä lujasti kiinni, yläluokilla opetus usein jakautuu ryhmäopetuksiksi riippuen mallista. Tehtävien pitää kuitenkin pysyä saman laadun puitteissa. (s. 33)

Yläasteilla jakautuvat oppilaat esinekuvaannossa usein eri ryhmiin, kykynsä ja ryhmämallien erilaisuuden vuoksi. Koko luokalla on kuitenkin oltava sama tehtävälaji: esimerkiksi joku ryhmä ei voi piirtää henkilöä jos muilla on esineitä. Ryhmäopetusta johdettaessa on kuitenkin koko luokan seurattava valmistavaa keskustelua, joka koskee tehtävän laadintaa ja luonnostamista. Yksityiskohdistista keskustel-

laan ryhmittäin, kun luonnos on suoritettu. Valaistusilmiöitä ja väri-ilmiöitä käsitellään taas yhdessä. Kansakoulussakin, jossa on neljä luokkaa eli osastoa opetettava samalla tunnilla, pysytään mahdollisuuden mukaan saman tehtävälajin puitteissa. Joka luokalla on teknillinen suoritus ja kuvan kehittämisen asteikko vain erilainen. (s. 69)

Pidän ajanmittaisen yhteispiirtämisen harjoittamista tärkeänä. Ajanmittainen piirustus auttaa luokkaopetusta pysymään yhteinäisenä. Ajanmittainen piirustus antaa epävarmalle oppilaalle itsevarmuutta ja poistaa hänen unteluuden tunteensa. Ajanmittainen piirtäminen kasvattaa joutuisaa ja varmaa kuvaantokykyä. Ajanmittainen piirtäminen on myös tietoisien näkemisen tietoista ilmaistamista. (s. 79)

Opettajan on hyvä pitää luokalle yhteinen loppukeskustelu jokaisen kuvaantotyön lopuksi. Työn yhteisessä arvostelussa voimme vielä käsitellä paitsi kuvaantotyön suoritusta myös esineen tarkoituksenmukaisuutta ja kauneutta. (s. 61) Kuvaantotyön korjaamista on sekä henkilökohtaista, että sellaista johon koko luokka osallistuu. Yhteinen korjaus koskee useimmiten perspektiivisiä virheitä ja mahdollisia puutteellisuuksia. (s. 63) On varsin tärkeätä, että annetaan joka luokalla lukukauden ja lukuvuoden lopulla jopa useimminkin oppilaille useita koetehtäviä eri tehtävälaitteita, esim. esinekuvaantotehtävä, sommittelutehtävä, kuvittamistehtävä. Koetyö suoritetaan luokkatyönä, mutta tehtävää ei valmisteta. Suoritus aika on 1 tunti tai ½ tuntia. Työn tulokset ryhmitetään ja arvostellaan. Koetehtävissä on hyvä olla monta ajanmittaisen piirtämisen tehtävää: esimerkiksi eläintyyppisiä, prisma-ryhmiä ja esineryhmiä. (s. 70)

Muovailutyö voi olla koko luokalle yhteinen, jolloin opetus käy luokkaopetuksen muodossa. Vaihtoehtoisesti saavat oppilaat suorittaa tehtävän jokainen oman valintansa mukaan, jolloin tehtävää ei valmisteta tai pienemmällä ryhmällä voi olla oma tehtävänsä, jolloin tehtävät määrää opettaja. Muovailutyössä myös voivat oppilaat tehdä ehdotuksia, joista jotkut valitaan. Jos opettaja määrää tehtävät, suoritetaan työ yhteisen valmistavan keskustelun pohjalla. Joka tapauksessa muovailutyötäkin seuraa yhteinen arvostelu ja työn korjaus. (s. 89)

Yhdessä tehtäviä ajanmittaisen kuvaannon harjoituksia on suoritettava usein. Tällaisia käden ja järjen harjoitteluja tekemällä saavutetaan taito käyttää kuvaantoa puhekielen tehtäviin. (s. 79)

Nuorison pitää olla ihanteitten lipun kantajia, yhteenkuuluvaisuuden ja toimelijaisuuden tunteen pitää herättää heissä ilon tunteita. (s. 186).

Tutkija: Mitä ajatuksia teillä on opetuksen ajankäytöstä? Onko hitaudella ja nopeudella erityismerkitystä kuvaantopetuksessa? Millaisia merkityksiä annatte tunnin kulun tempolle sekä miksi korostatte aktiivisen tekemisen tärkeyttä?

Törnudd: No, vaikkapa sivellintyöskentely pakottaa päättäväiseen toimintaan, se pakottaa nopeaan ajattelemiseen, se harjoittaa kättä rytmilliseen ja keveään liikkeeseen, se pakottaa tarkasti punnitsemaan kuvataason jakoa, sivellintyö on myös nopeammin suoritettavissa kuin lyijykynätyö. (s. 101)

Luokkaopetuksen koossapysymistä varten on joutuisille oppilaille annettava täytetehtäviä, joko jokin kuvittava tehtävä, joka soveltuu päätehtävän kanssa yhteen, tai jonkin esineen kuvaaminen, joka soveltuu samaan tehtäväryhmään kuin päätehtävä, tai jokin sopiva sommittelutyö, tai päätehtävän suorittaminen eri tekniikalla. Jos on esim. piirretty maljakko, otetaan maljakkomuodon sommittelu tai koristaminen tai saman maljakon suorittaminen paperileikkaustekniikalla, väriliitutyönä, sivellintyönä, kynäpiirrostyönä j.n.e. (s. 69)

Huonon opetuksen yksi tunnusmerkki on, että oppilaat ovat jou-
ten. (s. 32)

On hyvin tärkeää, että opettaja valmistaa esinekuvaantotehtävän etukäteen huolellisesti. Ensimmäinen tehtävä ryhmän rakentamisessa on esineitten valitseminen. Esineitten tulee olla sisällöllisesti toisiinsa sopivia. Esineitten kokojen tulee sopia toisiinsa. Esineiden muodon ja värin tulee olla yhteensopivia. Taustan ja peruspinnan pitää luoda esineille sopiva rauhallinen vaikutelma. (s. 190)

Opettaja tarkastaa ryhmän asettelun: millainen on ryhmän kokonaismuoto: sen korkeus, leveys ja syvyys? Onko koossapysyväisyys, rauhallisuus ja viivavastakkaisuus oikeanlainen? Toisiaan kattavat pinnat on tarkistettava sekä tutkittava varjojen, valojen ja heijastusten laatu. Kun esineitä sijoitellaan, huolehditaan ensin ryhmän kokonaismuodosta ja ajatellaan sen koossapysyväisyyttä. Valitaan pääesine, eli esine joka rakentaa ryhmän korkeussuuntaa. Sijoitetaan se keskikohdasta vähän jompaankumpaan laitaan päin. Tämän esineen ympärille ryhmitetään toiset. Toisia esineitä sijoitettaessa otetaan huomioon etteivät esineiden akseliviivat saa tulla suorakulmaiseen asentoon toisiaan vastaan. Monta esinettä ei saa olla yhdensuuntaisessa asennossa, on myös katsottava ettei suuntavaihtelu tule hajanaiseksi tai levottomaksi. Esineet asetetaan niin kuin ne viihtyisivät hyvin keskenään, ei siis yhteen sulottuina, eikä hajanaisesti. Katsotaan, että esineet osittain kattavat toisensa. Esineet eivät saa olla samalla tasolla kuin silmä. (s. 190)

Esimerkiksi lehteä kuvattaessa opetusvaiheiden tulee edetä järjestelmällisesti. Tutkitaan eri puulajin luonne, kasvamistapa ja päämuoto. Sitten tehdään lehden tarkastus: a) pääulottuvaisuudet; b) perusmuoto; c) suuntaviivojen liikkeet; d) lehdykät, niiden luku, muoto ja asema. Lehdyköitten pääsuonet; niitten lähtökohdat, suunta ja pituus. Lehtiruoti.

Blokeeraus. Määrätään lehtiruoti ja keskilehdykän keskisuoni, toistetaan lehdyköiden keskisuonet, kokonaismuodon rajoitus ja lehdyköitten perusmuodot. Työn korjaaminen. Yksityiskohtien kuvaaminen: Lehtilaita, suonisto ja lehtiruodin täytelyys. Työn korjaaminen. Värityys. Valopuolen ja varjopuolen rajapiirroksen erottaminen. Paikallisvärityys.

Työn arvostelu: kuvan perusmuoto, eloisuus ja reliefi. Mistä viimeksi mainitut seikat riippuvat? (s. 178)

Puulajin lehteä tutkitaan myös perusmuotoharjoituksia molemmin käsin yhtä aikaa ilmaan piirtäen. Tutkitaan esim. soikiomainen

ja herttamainen lehtimuoto: sekä erikseen että ryhmitettynä. Sitten piirretään piilipuun lehti ja sireenin lehti. Ryhmitämme ne niin että voimme ne ympyröidä ympyrällä. Lehtiryhmää piirtäessämme mietimme kahdella eri tavalla: niin, että alamme joka lehden kärjestä molemmin käsin ja piirrämme ne lehti lehdeltä, sekä niin, että piirrämme koko ryhmän yhteen jaksoon viivan kulkua katkaisematta. Aloitamme ylimmästä lehdenkärjestä ja päädyimme alimpaanärkeen. Tämän harjoituksen jälkeen teemme paperileikkaussommitelun samasta aiheesta, esim. Sireeninlehdestä. (s. 177)

Oppilaan vastauksen reippaus ja varmuus vaikuttaa tunnin vauhtiin ja menestymiseen yhtä paljon kuin opettajan toiminta; opettaja ei ole velvollinen yksin ponnistamaan työssä, päinvastoin ponnistusten tulee olla molemminpuolisia. (s. 35)

Opettajaa koskevia seikkoja: oppilaan ja opettajan on yhdessä arvioitava työt. Hyvä työ on oikea, kaunis ja lyhyessä ajassa tehty. (s. 36)

Jos kuvittavan piirustuksen painopiste onkin siinä, mikä arvo sillä on lapsen sielulliselle kehitykselle ja se siitä syystä vaatii opettajalta vakavaa henkistä työtä, tulee opettajan kuitenkin muistaa, että taulupiirustuksella on suuri merkitys lapsen työtä tuettaessa, sillä siinä voi näyttää teknilliset seikat. Voisihan sanoa, että kun opettaja näin ohjaa kuvittavaa piirustusta, hän siten tunkeutuu oppilaan itsenäiselle toiminta-alalle ja ehkäisee itsetoimintaa -mutta asianlaita ei kumminkaan ole niin, sillä lapsessa tulevat ensiksi henkinen vauhti ja heikko teknillinen kyky jotenkin pian ristiriitaan ja lapsi alkaa itse kaivata jotakin, mikä keventäisi sitä seikkaa, "ettei se ollutkaan hyvä" - "ettei hän osaa"; sentähden täytyy opettajan opastaa. (s. 48)

Oppilas voi joutuisammin kuvata kuin kirjoittaa sen, mitä hän tietää tai tahtoo sanoa. (s. 53) Oikean teknillisen suoritustavan merkitys selviää oppilaalle oikein vasta sitten, kun hän kuvaa liikkuvaa olentoa, sillä tähän tehtävään hän ei ollenkaan kykene, ellei aikaisempi toimintatapa ole ollut oikea. Ts. tueton käsi, kevyt kynäote etäällä terästä, yhtäjaksoinen määräperäinen veto ja kokonaismuodon silmälläpito; vasta tällaiset tehtävät pakottavat oppilaan tekemään nopeasti havaintoja ja toimimaan määräperäisesti ja rohkeasti; - siis antamaan tuloksen, johon juuri koko opetus tähtää. (s. 175)

Sivellintä ovat jalosti käyttäneet kreikkalaiset ja japanilaiset. Esimerkeiksi kelpaavat esim. kreikkalaiset maljakkomaalaukset. Niissä huomaa, kuinka siveltimen käyttö on viehättänyt tekijän silmää ja kättä; kuinka nopeasti käsi on liikkunut luodessaan kaunista viiva-juoksua. (s. 101)

Pikapiirustusopetuksen tuoma kyky nopeasti ja yksinkertaisesti kuvata muotoja ja liikkeitä on jokaiselle opettajalle välttämätön, sillä kuvan avulla käsitteet parhaiten selvennetään. Skemaattinen pikakuva on enemmän pedagoginen kysymys kuin taiteellinen seikka. Tällaisen luonnoskuvan oppii jokainen suorittamaan harjoituksen nojalla. Rytmillinen käden liikkeen harjoitus kirjoituksen opetuksessa antaa pohjaa pikapiirustustaidolle. Pikakuva ei sisällä mitään viimeisteltyä kuvaa,

vaan ainoastaan yksinkertaisen perusmuodon. Sanotaanpa, että opettajan opetuskykyä voidaan arvostella tarkkaamalla, miten paljon hän käyttää liitua. Muutama viiva selittää vaikeastikin käsitettävän asian paljoo paremmin kuin sanalliset selitykset. Opettajan piirustuskyky herättää oppilaissa piirustusharjoitusten halun. (s. 192)

Väitetään, että kun siveltimellä tehtyjä virheitä ei voida korjata, tottuvat oppilaat virheelliseen työhön – mutta juuri siten oppilaat tottuvat vain tarkemmin punnitsemaan jokaista otetta, kun se ei ole kumilla poistettavissa. Sivellintyön suuri pedagoginen merkitys on siinä, että työtä ei voi korjata poistamalla, työskentely pakottaa nopeaan ajattelemiseen. (s. 101)

Tutkija: Kirjoitatte paljon opintojen päämäärätietoisien etenemisen tärkeydestä. Miksi tällaista päämäärätietoisuutta pitää ylläpitää?

Törmö: Opetuksen tulee olla hengen ja tahdon koulutusta, luonteen ja persoonallisuuden muodostusta. Tulokselliseen toimintaan kuuluu päämäärän asettaminen työlle, päämäärän omaksuminen täydellä tahdolla, perille vievien teiden ja esiintyvien vaikeuksien ennakointi, sopivien työainesten ja työvälineiden valinta ja viimein työn suoritus – ja jos mahdollista- työn tulosten käyttäminen. (s. 11)

Oikea näkeminen ja virheetön piirustaminen kysyy pitkäaikaista harjoitusta, ja se riippuu ihmisen henkisestä kehityksestä. Sentähden on lasten piirustuksia korjattaessa tärkeää ajatella heidän psykologista kehityskantaansa, se rajoittaa opettajan vaatimuksia työhön nähden. Voidaksemme paremmin päästä selville oppilaan kehityskannasta, on tärkeää, että oppilailla on piirustusvihkot, johon he vapaasti piirtävät kotona ja koulussa. (s. 33)

Jos oppilas ei mene eteenpäin, jos hänellä esim. on koko kouluaajan sama arvosana, on opettaja ollut kykenemätön häntä johtamaan, sillä hyvän opettajan opetus ei ole tuloksetonta. (s. 63)

Jos ajatus, mielle, tapahtuma tai tilanne on monipuolisesti ja tyhjentävästi selitettävä, on se kuvattava. Lapsi saa pysyvämät vaikutukset ja tiedot, jos hän näkee kuvan syntyvän ja kehittyvän askel askeleelta. Samalla oppilas näkee, miten kuvaa laaditaan. (s. 48)

Tehtävän tai aiheen valinnassa pitää ilmetä loogillinen ajatus, asettaista kehitystä silmällä pitäen. Kuvaantoiheitten valinnassa on huolehdittava siitä, etteivät tehtävät ole liian vaikeita, ja ettei käytetä kauan samanlaisia aiheita. Aiheen täytyy vuorotellen esittää: representatiivista eli edustavaa, dekoratiivista eli koristavaa ja konstruktivistista eli rakenteellista puolta. Tehtävää ei kuitenkaan ole vaihdettava niin usein, että se tuottaa pintapuolisuutta ja voimien hajoittamista, joskin toisaalta on vaadittava reipasta ja nopeaa toimintaa. (s. 152)

Jos annamme oppilaitten liian kauan piirtää esineitä silhuetti- maisina, heikentää se kehitystä ja haittaa luokkaopetusta. Se ehkäisee parempien oppilaiden työtä ja edistymistä. (s. 107)

Voimme näyttää oppilaille miten suuret taiteilijat ovat käyttäneet lähinnä kasvojen ilmettä hyväkseen henkilöitten käsitä tunteitten ja

luonneilmiöitten lausunnassa. Katsotaan esim. Durerin ”Jeesuslapsi temppelissä kirjanoppineitten keskuudessa” Kuvassa ovat Jeesuksen kädet kuvan keskuksena. Niissä näkyy kuvatun tapahtuman pääkoh- ta, ne vetävät ehdottomasti katsojan huomion puoleensa. Näyttää siltä kuin Jeesuslapsi sormillaan osoittaen järjestelmällisesti selostaisi kir- janoppineille oppinsa kohta kohdalta, aste asteelta. (s. 166)

Piirustetun kuvan kehittyä asteettaisesti, kuvan kehityksasteet nou- sevat spiraalimaisesti. Kolmas nojautuu ensimmäiseen, neljäs nojau- tuu toiseen, viides kolmanteen. Kuudes neljänteen. Metodinen opetus opastaa oppilaita nousemaan tätä spiraalia myöten kuvan taiteelliseen ymmärtämykseen ja teknillisen suorituskyvyn saavuttamiseen. (s. 125)

Tutkija: Moititte koulua muistiin perus- tuvan tietopuolisen opetuksen jakamises- ta. Mitä arvokasta muistipiirtämisessä voi- si olla?

Törruud: Niin, koulu ei voi enää tyytyä pelkkään tietopuoliseen opetukseen ja muistin kehittämi- seen, se antaa liian vähän tulosta elämälle. Käden toiminnan avulla saa ajatus- ja muistitoiminta var- memman pohjan, kuin jos tiedot ilman käden väli- tystä painetaan mieleen. (s. 27)

Koska lapsi, vaikka esine on nähtävissä, ei piirrä mallin mukaan vaan muistista, saamme sii- tä viittauksen, että lasten piirustus on aluksi järjestettävä muistipi- rustukseksi. Ensimmäisen lasten omintakeisten havaintojen nojal- la, sen jälkeen esineen näyttämisen ja selostuksen mukaan. (s. 72)

Esimerkiksi muovailun kautta tulee muoto lapsille elämykseksi: mitä kuulemme tai näemme, haihtuu paljon nopeammin muistista ja tiedosta kuin se, mikä on elettyä eli tuntoaistilla käsitettyä. (s. 86)

Muistipiirustusta harjoitetaan kahden metodin avulla:

A. Kertaava muistipiirustus: 1. Kuvataan esine heti näkemi- sen ohessa, osoittaa alkuperäistä huomioitenteko-kykyä. 2. Kuvataan mitä on nähty jonkin aikaa sitten, huomioita kiinnittämättä esinee- seen kuvaamistarkoituksessa, päämääränä huomioitentekojen tar- kistus. Huomiot pitää tehdä ilman ulkoapäin tullutta painostusta. 3. Kuvataan mitä on nähty jonkin aikaa sitten, huomiot tehty kuvaamis- tarkoituksessa, tavoitteena keskittämiskyvyn tarkistus. 4. Piirustetaan muistista kertauksen tavoin ennen kuvattuja ilmiöitä, tavoitteena opi- tun säilyttämiskyvyn tarkistus.

B. Tyypipiirustus intellektuaalikonstruktiona ilman mallia: 1. Kuvataan esine suuruus-suhteita muuntamalla, esim. isokokoinen lehti pienikokoisena. 2. Kuvataan esine asentoa tai liikettä vaihta- malla, esim. suljettu kirja kuvataan avattuna, vasen käsi kuvataan oi- keana. 3. Kuvataan esine muotolaatua muuttamalla, esim. esine, jol- la on ollut isompi pystysuora suunta kuvataan niin, että vaakasuora ulottuvaisuus on suurempi. 4. Kuvataan esine asentoa muuttamalla, esim. esine, joka seisoo, kuvataan makuullaan eli lappeellaan. 5. Esi- neet ajatellaan eri tavalla sijoitetuiksi ja ryhmitellyiksi toisiinsa näh- den. Työtapoina a) kääntäminen, b) rivittäminen ja c) läpituokkemi- nen. (s. 72–74)

Muistipiirustusta voidaan harjoittaa myös muotoa muuntavana ja kehittävänä kuvaantona. Kuvataan esineitä ennen tunnettujen aiheitten nojalla, silmälläpitäen muotosukulaisuutta ja muotoyhteyttä. Tässä kuvaantomenettelyssä erotamme ns. evolutiivisen ja kompositiivisen tyyppiipiirustuksen. Evolutiivinen toiminta kehittää toisen muodon toisesta tunnetusta muodosta. Kompositiivinen tyyppiipiirustus luo uuden muodon ennen harjoitettuja muotoja yhdistämällä. (s. 74)

Ala-asteilla piirrämme muistipiirustusta esinemuotoa yksinkertaistamalla luonnosmaisessa eli skemaattisessa muodossa. Harjoitetaan koristeellista kaunokirjoitusmaista työskentelyä, aiheina kasvit, eläintyyppit, pilvimuodostelmat. (s. 75)

Yläasteilla on tyyppiipiirustusta paljon harrastettava älyperäisenä piirustuksena ja muotoa kehittävänä kuvaantona, niin että oppilaat oppivat piirtämään esinemuotoja perspektiivisesti ilman mallia. Muistipiirustuksella on suuri merkitys havaintokyvyn ja näkemiskyvyn tarkistajana, ajatuskyvyn ja mielikuvituksen kehittäjänä. Muistipiirustuksella on sekä käytännöllinen että henkisesti kehittävä merkitys ja lasten omintakeinen toiminta antaa meille viittauksen muistipiirustuksen luonnollisiin oikeuksiinsa asettamisesta. Niin pian kun tiedämme, että oppilas tuntee esineen, voimme antaa hänen piirtää siitä muistikuvan, ennen kuin näytämme esinettä. Epäonnistunut yritys osoittaa oppilaalle, miltä kohdalta muistikuva on vajava, ja kun sitten esine vähäsi aikaa asetetaan tarkattavaksi, katselee oppilas sitä aivan uusin silmin, selventäen käsitystään ja korjaten kuvaansa. Oppilaitten tulee palauttaa muistiinsa esineen kokonaiskuva, sen muoto ja suuruussuhteet, jopa väri ja valaistusilmiökin, ennen kuin he alkavat piirustaa. Muistipiirustuksessa esiintyvien luonteenomaisten piirteitten etsiminen ja pikku-seikkojen poisjättäminen on toisaalta tieteellistä ja toisaalta taiteellista, sillä piirustaja joutuu punnitsemaan eri piirteiden tärkeyttä kokonaiskuvaan nähden ja esittämään ne seikat, jotka ovat hänestä luonteenomaisimmat. Työ saa täten yksilöllisen leiman; kuvaajalla on kaiken aikaa sisäisen katseensa edessä kuva kokonaisuudessaan. (s. 77)

Muistipiirustusta voi käyttää arviointikeinona. Oppilas saa piirtää muistista avoimen ikkunan, ajateltuna eri näkökohdista, osa ikkunaa silmäntason alapuolella. Kun työ on suoritettu hiilellä isoon kokoon, pannaan se taululle; oppilaat tekevät selkoa katsojan asemasta malliin eli kuvattavaan nähden eri kuvissa ja siitä johtuvista kuvien erilaisuuksista, suuruussuhteista, kaltevuusilmiöistä y.m., huomauttaen ja korjaten virheet. Opettaja kirjoittaa taululle useita piirustustehtäviä, joista oppilaat saavat valita ja suorittaa niin monta kuin ennättävät. Tulos arvostellaan ja korjataan luokkakorjauksen muodossa. Perspektiivinen kuva piirretään taululle oikein. Oppilaat saavat sitä tarkata 1–3 minuuttia. Kuva peitetään. Tehtävä suoritetaan muistista. Kuva paljastetaan, sen ohessa suoritetaan korjaus. (s. 114)

Muistipiirustus ei tarkoita vain käytännöllisen suorituskyvyn kehittämistä, sen opetus on epäonnistunutta, ellei se samalla avaa oppilaan silmää huomaamaan sitä ihmeellistä tarkoituksenmukai-

suutta, muotojen lakimääräisyyttä ja niitä ihania värisointuja, jotka ympäröivät meitä luonnossa. Ellemme tätä ymmärrä olemme muukalaisia luonnon keskellä ja taiteellisessa mielessä sokeita. (s. 78)

Henkilöillä on varsin erilainen muisti, toisilla parempi muoto-
muisti, toisilla parempi värimuisti, riippuen henkilökohtaisista har-
rastuksista. Paljon helpompaa on ylimalkaan säilyttää muistissa
viivojen juoksua ja oleellisia muotoja kuin valaistus ja väri-ilmiöitä,
samoin kuin musiikissa on helpompaa muistaa sävel eli melodia kuin
soitinsovittelevu. (s. 78)

Etenkin ala-luokilla on tärkeitä, että oppilaat saavat suorittaa
tehtäviä ilman valmistusta omien havaintojensa nojalla mallista tai
muistista. Sen jälkeen valmistetaan tehtävä ja suoritetaan uudelleen.
Silloin opettaja näkee sekä oppilaan omintakeisen havaintokyvyn
että myös valmistuksen tehon. (s. 33)

Lapsia on kasvatettava kunnioittamaan ja vaalimaan yleisiä ra-
kennuksia ja muistomerkkejä. (s. 186) Rakennuksiin liittyvien teh-
tävien ja opetuksen yhteydessä käsitellään myös tyyliopillisia ja tai-
dehistoriallisia tehtäviä. (s. 191)

Kun utterasti teemme havaintoja ja harjoittelemme niiden ku-
vaamista, kykenemme vihdoinkin suorittamaan työn muistin ja mieli-
kuvituksen varassa. (s. 193)

Sommitellaan koristeellisia pintatäyteitä henkilöaiheista. Työ
suoritetaan määrättyyn tasoon: kun henkilökuva sijoitetaan määrät-
tyyn tasoon usealla eri tavalla, määräämme ensin pään sijoituksen
diktaattina eli saneltuna tehtävänä. Tehdään monta eri asentoehdo-
tusta ja ehdotuksia suoritetaan sitten erilaatuisia taustoja vasten, eri
välööreissä välöörejä vaihdellen. (s. 132)

Muistin käyttö on mielenkiintoista. Esimerkiksi kasvien kuvaa
laadittaessa merkitään ensin pääosien liikuntailmiöt ja sitten kulje-
tetaan sormeja ilmassa oksia tai vanoja myöten, niin että liike painuu
muistiin; kuljetetaan kynää sitten paperilla samoin liikkein. (s. 177)

Tutkija: Miten ja miksi opetatte ja pe-
rustelette ajallisuuden ymmärtämisen tär-
keyttä?

Törnudd: Kuvaantoaiheissa pitää olla aikaan liitty-
viä aiheita, niiden kautta oppilaat saavat tunteen luon-
toon kuulumisestaan: esim. vuodenaikojen kuvaami-
nen ja vuorokauden aikojen kuvaaminen. (s. 55)

Maisemaa kuvatessa sama aihe voi olla var-
sin erilainen, siitä saamme varsin erilaisia vaikut-
timia eri vuorokauden aikoina ja eri vuodenaikoi-
na. Voimme nähdä maisemassa: auringon taistelevan syyssumun
kanssa, valon syleilevän kukkivaa kevättä, tumman hopeanhoitei-
sen kuutamon joka täyttää talvisen yön, keskikesän auringonloistoa
joka lepää niityllä kullaten leijailevien perhosten siivet. Voimme näh-
dä myrskyn joka tuivertaa puita ja ajaa järven aallot korkealle. (s. 183)

Opettajan täytyy ymmärtää oppilaansa ikävaihe. Kokeiluja ja tut-
kimuksia on tehty siltä alalta, mitä kuvaantoaiheita lapset eri ikäasteilla
enimmin valitsevat. Lasten ikä 5–7 järjestyksessä: ihminen, eläin, seka-



tehtävät, kuolleet esineet, rakennukset, kasvit ja ornamentit. Lasten ikä 14–17 järjestyksessä: ihminen, sekatehtävät, kasvit, eläimet, ornamentit, rakennukset, kuolleet esineet. Kun lapset tulevat kouluun, vaikuttaa opettajan kyky herättää mielenkiintoa myöskin lasten kuvaantoiheitten valintaan. Opettajalta vaaditaan sydäntä, tietoja ja kykyä saadakseen esille eri aiheista sen, mikä on mieltä jalostavaa, tietoja lisäävää ja teknillistä kykyä kehittävä. Oppilaista ei ole kasvatettava luulotaiteilijoita, vaan yhteiskunnan jäseniä, joilla on terävä silmä, järkipäinen ajatuskyky, kykenevä käsi ja jalo mielenlaatu. Höllät haaveilut on vaihdettava arvokkaisiin tosiasioihin. Ajatus on suunnattava siihen, mikä on yksinkertaista, selvää ja arvokasta. Työn pitää muodostua oppilaalle iloksi eikä pakoksi, ja opetustyön tulee olla opettajan mielenkiinnon tärkeimpänä esineenä. (s. 152)

Valoilmöiden käsittelyä ja varjostusta opetetaan seuraavasti: heitotavarjojen suunnassa ja suuruudessa näkyy päivänväliteitten suunnan vaikutus selvään. Voimme tehdä huomiot esim. omasta vartalostamme maanpinnalle lankeavaa varjoa tarkaten, ottamalla huomioon, miten se eri päivänajoina on eri pituinen ja erisuuntainen, riippuen päivänväliteitten loivuudesta tai kohtisuoruudesta meihin nähden. (s. 118)

Kun katsomme ihmisen kättä, voimme siitä nähdä toimen, säädyn eli olosuhteet ja iän. (s. 164)

Ennen kuin muovailutunti alkaa, panee järjestäjä jokaiselle pultille esim. sanomalehtipaperin suojellakseen pulpettia. Sen päälle pistetään pienen nyrkin kokoinen savipallo. Kun oppilaat sijoittuvat paikoilleen, ei kukaan saa tarttua saveen, ennen kuin opettaja antaa luvan. Leikkiminen ja saveen hypistely ei tule kuuloonkaan, yhtä vähän kuin sen leipominen tai kämmenillä käsitteleminen. Luokkaan tuodaan ennen tunnin alkamista pari kolme pesuvatia, vettä ja useita pyyheliinoja, niin että käsien peseminen käy nopeasti ja täsmällisesti. Parhaimmat työt pannaan kuivamaan, esim. 2 työtä joka tehtävästä. Opettaja kuitenkin katsoo, että jokainen oppilas saa jonkin työn kotiin vietäväksi lukuvuoden lopulla. Muuten sotketaan savipala palloksi ja pannaan säilytyslaatikkoon, jotta se pysyisi pehmeänä. Savi käytetään loppuun. Hygienisessä suhteessa olisi tietysti paljo parempi, jos usein voitaisiin hankkia uutta savea, mutta voi koitua koululle jonkin verran kalliiksi tilata useita kertoja vuodessa muovailuainetta, ellei sitä ole paikkakunnalla saatavissa. Tarkastakoon opettaja oppilaitten kädet, ettei niissä ole ihottumaa ja etteivät ne ole likaiset. (s. 93)

3.3. ANALYYSI "TEMPO DIDAKTIikka"-ILMIÖSTÄ

Törnuddin metodiikassa a tempo -piirtäminen on kuvallista työskentelyä, jota koko luokka tekee yhdessä samaan aikaan. Miksi Törnudd muistuttaa, että oppilaan työtä ei saa a tempo -piirustuksessa eli sovitun ajan mukaan piirtämisessä korjata? (Metodiikka, 79.) Törnuddin

nudd muistuttaa opettajan puuttumattomuudesta, mikä viittaa sen ajan tapaan korjata oppilaiden virheitä konkreettisesti oppilaan työhön koskien. Opettajan puuttuminen työskentelyyn tarkoittaisi oppilaan työskentelyn keskeyttämistä, jolloin työskentely ei enää olisi yhteisesti ajassa etenevää. Tietenkin työskentely on aina ajassa etenevää, mutta Törnuddille ajanmukainen a tempo -piirtäminen tarkoittaa tanssinkaltaista työskentelyä, jossa jokainen piirto hyväksytään osaksi työskentelyä, yhteistä tanssiesitystäkään ei katkaista välillä.

Törnudd suosittelee erityisesti ala-asteelle ajanmittaista piirustusta. Tämä orkesterimainen työskentely kehittää Törnuddin mukaan yhteistyötaitoja ja muiden huomioon ottamista. Koko luokan yhdessä tekeminen on musiikinomaista. Törnudd käyttääkin opettamisesta verbiä ”johtaa”, kapellimestari johtaa orkesteria:

Ryhmäopetusta johdettaessa on koko luokan seurattava valmistavaa keskustelua, joka koskee tehtävän laadintaa ja luonnostamista. Yksityiskohdista keskustellaan ryhmittäin, kun luonnos on suoritettu. Valaistusilmiöitä ja väri-ilmiöitä käsitellään taas yhdessä. Kansakoulussakin, jossa on neljä luokkaa eli osastoa opetettava samalla tunnilla, pysytään mahdollisuuden mukaan saman tehtävälajin puitteissa. (Metodiikka, 69.)

Edeltävässä ohjeessa näyttäytyy kouluarki kansakoulussa. Törnuddilla oli tuntuma kouluun tarkastuskäyntiensä ansiosta. Kansakoulun opettajat ovat opettaneet jopa samaan aikaan neljälle eri luokalle kuuluneita oppilaita.

Törnudd esittelee metodissaan a tempo -piirustuksen eli opettajan ohjaaman, ajassa etenevän työtavan oppilasta motivoivana työtapana. Oppilas ei kangistu ”tyhjän paperin pelkoon” vaan pystyy yhteisen työskentelyrytmituksen avulla tuottamaan omaa jälkeään. Törnudd ehdotta erilaisia työtapoja työskentelyyn yhdessä ja sovitun ajan mukaan:

1. Tarkataan mallia 3 minuuttia, (pitempi tarkaamisaika ei tuota tehokkaampia havaintoja) esine poistetaan, suoritetaan työ 15 minuutin kuluessa. Määräajan jälkeen jätetään työ.
2. Näytetään mallia laskemalla kolmeen, peitetään malli. Piirustetaan 3 minuuttia. Näytetään esinettä uudelleen 1/2 minuuttia. Peitetään esine. Piirretään 3 minuuttia j.n.e.
3. Näytetään esinettä 4 kertaa 1/2 minuuttia, peitetään se piirustusajaksi, joka kestää 3 minuuttia. Koko työn suoritus aika on 14 minuuttia.
4. Uutta esinettä näytetään luokalle 5 minuutin aikana. Pannaan esine pois. Toista mallia piirretään 30 minuuttia. Sen jälkeen piir-

- retään ensin näytetty esine muistista, 15 minuutin aikana. Näytetään esim. maljakko, piirretään välillä hedelmäryhmä tai haarikka. Sen jälkeen piirretään ensin näytetty maljakko.
5. Piirretään esine eri asennoissa ja koossa muistista, aika 35–40 minuuttia, työn arvostelu.
 6. Suoritetaan sommittelutehtävä määrättyssä ajassa, esim. neliötäyte, aihe perhonen. Työaika 30 minuuttia. Työn arvostelu. (Metodiikka, 80.)

Myös käsityöopetukseen Törnudd suosittelee tahdissa neulomista, Törnuddin käsityksen mukaan *tahdissa neulominen huvittaa ja virkistää pienokaisia*. Työtapaa saa käyttää vain 5–10 minuuttia kerrallaan.⁴⁹⁸

Törnudd kehottaa kiinnittämään huomiota ajankäyttöön, minuuttimäärät on tarkasti määritelty. Moneen tehtävään liittyy myös muistipiirustusvaihe. Muistipiirustusta käsittelen tarkemmin myöhemmin. Yllättävä on tehtävä, jossa malli näytetään nopeasti opettajan laskiessa kolmeen. Tehtävässä opettaja vilauttaa malliesinettä noin kolmeenkymmeneen laskien neljä kertaa, välissä oppilaat aina piirtävät mallista kolmen minuutin ajan. Tehtävän tarkoituksena on yhdessätoiminnan opettelu lisäksi muistin aktivoiminen havaintoa tehdessä.

*Piirustus tahtiluvun mukaan on alussa välttämätön tasaisen ja rohkean työn saavuttamiseksi.*⁴⁹⁹

Edeltävä ohje on Törnuddin ensimmäisestä piirustusopetuksen ohjekirjasta vuodelta 1903. Törnudd suositteli, että kansakoulun ensimmäisen osaston piirustusopetus aloitetaan yhdessä piirtäen. Opettaja piirtää taululle pistekoordinaatiston ja oppilaat seuraavat opettajan tekemistä viiva viivalta edeten. Törnudd käyttää termiä ”piirustus tahtiluvun mukaan”. Luokka on piirtänyt samaan aikaan. Törnuddin suosittelma työskentelytapa juontuu Hippiuksen piirustusopetusmenetelmästä, mutta Hippiuksen menetelmässä ei painoteta yhdessäpiirtämisen tärkeyttä, kuten Törnudd tekee. Jyväskylän seminaarin piirustuksen opettajat olivat Keski-Eurooppaan suuntautuneilla opintomatkoillaan omaksuneet lähinnä Saksan valtioissa toteutetun metodin.⁵⁰⁰ Jyväskylän seminaarin lehtori Edla Saldan oli suomentanut G.A. Hippiuksen ”Piirustusopin alkeet” vuonna 1867, joten kirja on ollut Törnuddin saatavilla. Hippiuksen menetelmä oli Pestalozzin havaintokasvatusmetodin sovellutus.⁵⁰¹

Hippiuksen metodiin perustuvaa pistesysteemin käyttöä Törnudd selittää opastaen opettajan tarvitsevan pisteillä varustetun seinätaulun. Oppilaalla tulee olla vihko, jossa on samanlainen pisteytys kuin taulussa. Opettaja piirtää taululle ennen tuntia tehtävät, jotka hän sitten tunnin kuluessa jaksoittain selittää oppilaille

ja antaa heidän piirtää. Piirrettävänä on osaksi luonnosta otettujen esineiden kuvia, osaksi ornamenttimuodostuksia. Opettaja piirtää luonnosta otettujen esineiden kuvat malliksi oppilaille. Ornamenttimuotoja piirtäessään opettaja käyttää joko seinätauluja tai Aapo Kohosen vihkoja, joista opettaja määrää tehtävän ja selittää menettelyn. Myöhemmin harjoitetaan piirustusta pisteettömiin vihkoihin, seinätaulujen mukaan. Kolmannen luokan viivantopiirustusjaksossa tehdään ensin viivain ja harppiharjoitelmia. Viivainharjoitelmina käytetään suomalaisia ompelumalleja, joita piirretäessä kuvat varjostetaan erivärisiksi.⁵⁰²

Kuhlmanin teoksessa ”Piirustuksenopetuksen uudet suunnat” (1911) on kuvataulu, jossa selvitetään vanhaa ja uutta piirustuksenopetustapaa. Kuvataulussa on kolme osiota. Ensimmäisessä osiossa on lasten piirtämiä kuvia otsakkeena ”Näin piirustaa lapsi ennen kouluun tuloa”. Toisessa osiossa on kuvia Pestalozzin havainnon aakkosiin perustuvasta 1800-luvun geometrisesta piirustuksenopetuksesta otsikkona ”Näin istuttaa vanha suunta lapseen outho käsitteitä” ja kolmannessa osiossa on havaintoon perustuvaa kuvaamista otsikkona ”Näin alkaa uusi suunta lapsen luonteen mukaisesti”.

Törnudd ei ole 1920-luvun metodiikassaan hylännyt täysin ajantaita yhdessä piirtämistä. Geometrinen yhdessä piirtäminen on muuttunut luonnonmuotojen yhdessä piirtämiseksi. Kyseessä on jääne entisestä työskentelytavasta, mutta Törnudd on halunnut säilyttää osia vanhasta kuvaopetuksesta. Tulkiten metodiikkaan sisältyvän yhdessä tekemisen opettelu olevan sen arvokkaan piirteen, jonka takia Törnudd ei ole menetelmää hylännyt.

Törnudd mainitsee ”Kuvaanto opetuksen metodiikassa” usein piirtämisen tahtiluvun mukaan eli aikaan sidotun yhdessä piirtämisen. Yhteispiirtämisessä opettaja toimii musiikinohjaajan kaltaisesti ja laskee tekemiselle tahtia. On helppoa kuvitella, kuinka suoryhtiset oppilapset ovat vetäneet yhdessä samaan aikaan viivoja muistuttaen sinfoniaorkesterin unisonoa soittavaa jousistoa. Yhdessä tekemistä Törnudd korostaa paljon:

Nuorison pitää olla ihanteitten lipun kantajia, yhteenkuuluvaisuuden ja toimelijaisuuden tunteen pitää herättää heissä ilontunnetta. (Metodiikka, 186.)

Nykytaideopettajana ihmettelen edellisen katkelman ilmiä: ihanteiden lippu liehuu, kuulutaan yhteen, toimitaan yhdessä ja ollaan aktiivisia. ”Pitää herättää heissä ilontunnetta”-lause karahtaa jo karille. Nykyisessä koulumaailmassa yksilöllisyyden arvostamiseen tottuneena luen neuvon manipuloinniksi pakkoilaiseen yhdessä tekemiseen. Lauseen synnyttämän mielikuvan yhdistän myös Eugène Delacroix’n romantiikan ajan maalaukseen ”Vapaus johtaa kansaa” (1830), Ranskan vallankumouksen ”veljeyden” kai-

ku kantautuu. Aikakauden kasvatustavoitteissa on korostunut yhdessä tekemisen taito, maatalousyhteiskunnassa on eletty vielä pääosin ilman koneita, työ on perustunut talkoisiin. Miten ihanteitten noudattaminen ja yhteenkuuluvaisuus sekä toimeliaisuus liittyvät yhteen vai ovatko ne ihanteellisuuden lisämaareita? Ihanteena on oppia yhteenkuuluvaisuutta ja tarmokkuutta ja ihanteiden mukaisen olemisen tulee aiheuttaa ilontunnetta – arvosta johdetaan normi, eikä sekään riitä, vaan normia pitää noudattaa iloisesti!

Uusin nykyaika arvostaa jälleen yhteistyöhön kykenevyyttä: työ on tietotekniikan myötä muuttunut jälleen tiimityöksi. Kuvataidekasvatuksen opettajat ovatkin taas kiinnostuneita kehittämään yhdessä tekemisen työtapoja.

Törnuddin metodiikassa kiinnitetään huomiota työskentelyn joutuisaan sujumiseen. Joutuisa työskentely rinnastuu nopeaan ajatteluun:

Sivellintyön suuri pedagoginen merkitys on siinä, että työtä ei voi korjata poistamalla, työskentely pakottaa nopeaan ajattelemiseen. (Metodiikka, 101.)

Ajankäytön hallinta tunnilla on tärkeää, oppilaiden osallistuminen ja työskenteleminen aktiivisesti on keskeisintä. Yksin kateederilla puhuva opettaja ei ole enää ihanteena. (Metodiikka, 32.)

Neuvot, miten opettajan tulee valmistella asetelman piirtämistä, ovat yksityiskohtaisia (ks. esimerkiksi Metodiikka, 190). Tekstistä välittyä asetelman rakentamisen tärkeys. Valmistelussa on jotain rituaalista, hidasta ja pyhää. Valmistelun loputtomuus on kuin käsitetaideteos. Törnuddin tekstistä välittyä, että opettajan on otettava luokkatila haltuunsa, esitettävä pienimmälläkin yksityiskohdalla, että työskentely on tärkeää. Törnuddin opetusohjeista välittyä käsitys opettamisesta intensiivisenä toimintana. Tehtävänannoista välittyä huolellinen tutkiva asenne:

Opetussuunnitelma lehden kuvaamista varten:

Tutkitaan eri puolajin luonne, kasvamis tapa ja päämuoto. Tarkastetaan lehden muoto: a) pääulottuvaisuudet; b) perusmuoto; c) suuntaviivojen liikkeet; d) lehdykät, niiden luku, muoto ja asema. Lehdyköitten pääsuonet; niitten lähtökohdat, suunta ja pituus. Tutkitaan lehtiruoti. Suoritetaan blokeeraus. Määrätään lehtiruoti ja keskilehdykän keskisuoni, toistetaan lehdyköiden keskisuonet, kokonaismuodon rajoitus ja lehdyköitten perusmuodot. Opettaja korjaa mahdolliset puutteet. Kuvataan yksityiskohtia: lehtilaita, suonisto ja lehtiruodin täytelyys. Opettaja korjaa mahdolliset puutteellisuudet. Määritetään väritys. Erotetaan valopuolen ja varjopuolen rajapiirros. Tehdään paikallisväritys. Työ

arvostellaan. Arvostelussa tarkataan kuvan perusmuotoa, eloisuutta ja reliefiä. Keskustellaan mistä viimeksi mainitut seikat riippuvat? (Metodiikka, 177.)

Kirjassa ”What is curriculum theory?” William Pinar⁵⁰³ ehdottaa, että opetussuunnitelman ja myös yksittäiset suunnitelmat opetuskokonaisuuksiksi voisi ymmärtää keskusteluksi. Pinarin ajattelua seuraten Törnuddin kastanjanlehden opetusohjelma keskustelee aikansa arvoista ja välittää tietoa. Törnuddin työskentelytavassa on nykyajan vastaaviin suunnitelmiin verrattuna opettajaohjoton ote. Esimerkkikatkelmassa opettaja puuttui oppilaan prosessiin kahteen kertaan ennen lopullista yhteistä arviointia. Toisaalta opettaja on läsnä. Törnudd ajattelee nykyaikaisen kasvattajan tavoin siinä, että muistuttaa jokaisen lapsen olevan erilainen ja kehoittaa kasvattajaa ottamaan tämän huomioon.

Törnuddin tuntisuunnitelmaehdotuksissa muistutetaan keskustelusta, mutta keskusteleva opetustapa vaatii aikaa, se vaatii hitautta. Keskusteleminen mainitaan seuraavassakin katkelmassa kahteen kertaan:

Näytetään malliesinettä selostamatta, kehoitetaan oppilaita tekemään huomioita kuvaamista varten. Pannaan esine pois. Suoritetaan työ muistista, ensin perusmuoto. Kun työ on suoritettu, otetaan muovailtu työ, joka antaa enimmäkseen keskustelun aihetta ja vertaillaan sitä malliin. Korjailussa selostetaan muoto, suuruussuhteet, pinnan eloisuus, esiin rakenteilmiöitten vaikutus pinnanmuodostukseen j.n.e.

Muovailtaan esine uudelleen:

1) perusmuoto 2) ote vartta varten 3) likistysote yläosan ympäri 4) upotus laajempaan päähän sen pohjaan, josta kukinta on jättänyt merkin. 5) pintaisuudet alaosassa, upotukset ja kohotukset. Työn arvostelu. Loppukeskustelussa voi myös puhua hedelmän viljelyksestä ja käytöstä jos aikaa jää. (Metodiikka 178.)

”Jos aikaa jää” on kiireeseen viittaava huomio. Esimerkkikatkelmassa Törnudd priorisoi kuvantekemisen mutta kannustaa kokonaisopetukseen, jossa keskustellaan yhdessä. Hedelmää piirrettäessä keskustellaan hedelmien viljelystä ja käytöstä. Voin kuvitella Törnuddin ohjauksessa olleen luokan päätyneen hedelmänviljelykeskustelusta melko nopeasti taiteenviljelykeskusteluun.

Kun oppilasryhmät ovat suuria, mahdollisuus yksilölliseen ohjaukseen vähenee ja orkesterimainen yhdessä tekeminen voi olla hyvä keino pitää oppiminen käynnissä. Törnuddin tekstissä ovat mukana koulun realiteetit. Törnudd ei metodiikassaan idealisoi, ongelmia on aina ja opettajan työ on yritystä ratkaista niitä. Huonon opetuksen yhdeksi tunnusmerkiksi Törnudd esittää oppilaiden joutenolon.

(Metodiikka, 32.) Törnudd kuvaa luokkatilannetta, jossa opettaja ei ole pystynyt hallitsemaan aikaa niin, että nopeasti tehtävän tehneet oppilaat eivät joutuisi odottelemaan tekemättä mitään. Ratkaisuksi Törnudd ehdottaa lisätehtäviä:

Luokkaopetuksen koosapysymistä varten on joutuisille oppilaille annettava täytetettäviä, joko jokin kuvittava tehtävä, joka soveltuu päätehtävän kanssa yhteen, tai jonkin esineen kuvaaminen, joka soveltuu samaan tehtävryhmään kuin päätehtävä, tai jokin sopiva sommittelutyö, tai päätehtävän suorittaminen eri tekniikalla. Jos on esim. piirretty maljakko, otetaan maljakkomuodon sommittelu tai koristaminen tai saman maljakon suorittaminen paperileikkaustekniikalla, väriliitutyönä, sivellintyönä, kynäpiirrostyönä j.n.e. (Metodiikka, 69.)



31.
Oppilastyö
1930-luvulta
"voimistelutunti".

202

Vaikka nykylukijalle Törnuddin tehtävänannot ja perusteellisuus kertovat kiireettömyydestä, Törnuddin ihanteena on vauhti. Törnuddin käsityksen mukaan kuvaanto-opetus tähtää nopeaan havainnointiin ja nopeaan⁵⁰⁴ piirtämiseen (Metodiikka, 175). Törnudd pitää jopa hyvän oppilastyön määreenä sitä että se on lyhyessä ajassa tehty (Metodiikka, 36). Oppilaan täytyy myös vastata reippaasti, jotta tunnin vauhti ei hidastu (Metodiikka, 35). Hyvän oppitunnin määre on analogisesti se, että oppitunti etenee sujuvasti eli henkisesti vauhdikkaasti. Törnuddin käsityksen mukaan "henkinen vauhti" on lapselle tyypillinen ominaispiirre. Lapsi tuskastuu herkästi, kun hänen mielikuvituksensa on teknillistä kuvaamiskykyä nopeampi. Törnudd muistuttaa, että opettajan on otettava huomioon oppilaiden luonteenomainen vauhti – lapsen opettamisen ihanteellinen tempo on eri kuin aikuisen tai vanhuksen. Myös opettajalle kyky nopeasti ja yksinkertaisesti kuvata muotoja ja liikkeitä on välttämätön, sillä kuvan avulla on tehokkainta selvittää oppilaille uusia käsitteitä. (Metodiikka, 192.)

Mitä vauhdin ja nopeuden korostaminen opetusohjeissa merkitsee? Nykyopetusohjeissa ei enää korosteta vauhtia, sillä maailma ja varsinkin viihdeteollisuus on jo ongelmallisen nopeaa. Efland viittaa filosofin ja sosiologin Jean Baudrillardin kirjoittaessaan, että joukkotiedotusvälineiden avulla on luotu hypertodellisuus, ja jatkaa pohtimalla, että television ja tietokoneen yleistymisen myötä mediasta on tullut elettyä todellisuutta, jossa aika pilkotaan ja liitetään yhteen uusilla tavoilla.

Tietokonegrafikassa liikutaan päätähuimaavaa vauhtia ympäristöissä, jotka ovat todentuntuksia mutta terävämpiä, kirikkaampia ja intensiivisempiä kuin fyysisessä todellisuudessa.⁵⁰⁵ Oppilaita on koulutodellisuudessa vaikea saada rauhoittumaan ja hiljenemään, koska he ovat tottuneet pelien ja sosiaalisen median nopeaan vauhtiin.

Miksi Törnudd korostaa oppitunnin vauhtia? Historiantutkija ja Päivi Setälä (1943–2014) kehotti tulkitsemaan historiaa paradoksaalisesti:⁵⁰⁶ jos vanhoissa teksteissä lukee, että ei saa sylkeä lattialle, lattialle on syljetty. Törnuddin aikana opetuksen ongelmana on mahdollisesti ollut pitkäväteisyys ja liiallinen hitaus.

Törnuddin mukaan tulokselliseen, aikaansaavaan koulun kuvaantopetukseen kuuluu:

Päämäärän asettaminen työlle, päämäärän omaksuminen täydellä tahdolla, perille vievien teiden ja esiintyvien vaikeuksien harkinta, sopivien työainesten ja työvälineiden valinta. Työn suoritus - ja jos mahdollista - sen tulosten käyttäminen. (Metodiikka, 11.)

Päämäärätietoisuus on aikaan liittyvää, opettajalla pitää olla käsitys siitä, mihin pyritään ja hänen pitää auttaa oppilasta muodostamaan ajallinen odotus ja halu nähdä työskentelyn tulos. ”Täydellä tahdolla” omaksuttu päämäärä tarkoittaa sitä, että oppilas haluaa tehdä kuvaantotyönsä loppuun intensiivisesti. Oppilaiden on tarkoitus ryhtyä tarmokkaasti ja viivyttelämättä töihin. Törnudd nimeää edellisessä esimerkikikatkelmassa työn suorituksen kuitenkin vain yhdeksi osaksi työskentelyä ja antaa varauksen, ettei työn tulosta edes välttämättä käytetä.

Törnudd opastaa opettajia ottamaan selvää oppilaan kehitystasosta. (Metodiikka, 33.) Hän selventää ohjettaan kirjoittaen, että opettaja ei voi vaatia kaikilta samaa tulosta. Tämän ohjeen voi nähdä myös kannustavana. Opettajan tulee herättää oppilaiden mielenkiinto tehtävillä jotka ovat päämäärinä sopivia, kohtallisia. Opettajan on herätettävä oppilaan päämääräisyyden halu.

Törnuddin mukaan kuvaopetuksen tulee edetä päämäärään, eli kuvan taiteelliseen ymmärtämiseen spiraalin tavoin. Spiraalimainen opettaminen on myös analoginen hermeneuttisen tutkimisen kanssa. Törnudd selittää miten erilaisten, samaa kuva-aihetta kertaavien mutta aina erilaisia näkemisen tapoja vaihtelevien työtapojen avulla opettaja auttaa oppilasta vähitellen ymmärtämään kuvan henkisyden. (Metodiikka, 125.)

Törnuddin käsityksissä opettajan tehtävänä on nostaa oppilas korkeampaan ymmärtämiseen:

32.
R.W. Ekman,
sotilas,
luonnos.



Jos oppilas ei mene eteenpäin, jos hänellä esim. on koko kouluajan sama arvosana, on opettaja ollut kykenemätön häntä johtamaan, sillä hyvän opettajan opetus ei ole tuloksetonta. (Metodiikka, 63.)

Maininta opettajasta, joka on kykenemätön johtamaan eli opettamaan, on ankara. Eikö tällainen neuvo johda siihen, että opettaja antaa nousevia numeroita todistaakseen itselleen olevansa hyvä opettaja? Millaisia pedagogisia neuvoja Törnudd antaa opettajalle piirtämisen edistämiseksi? Törnudd antaa neuvon käyttää opetuksessa piirustuslaksyivihkoa, kotipiirustusvihkoa. Törnuddin kotipiirustusvihko on nykyaikaisen sähköisen portfolion sukulainen. Kotipiirustusvihosta opettaja voi seurata jokaisen oppilaan henkilökohtaista oppimisprosessia. Kotipiirustusvihosta opettaja saa selville oppilaan kehityskannan ja pystyy antamaan oppilaalle juuri hänen kehitystasoonsa soveltuvia tehtäviä:

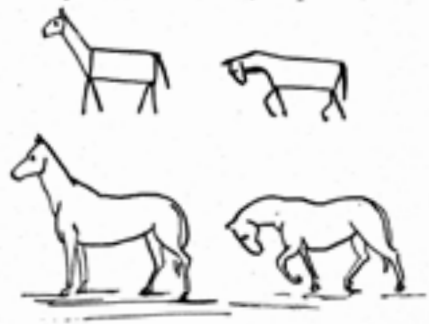
Voidaksemme paremmin päästä selville oppilaan kehityskannasta, on tärkeätä, että oppilailla on piirustusvihkot, johon he vapaasti piirtävät kotona ja koulussa. (Metodiikka, 33.)

Hyvä opettaja on perillä oppilaan henkilökohtaisen kehityksen vaiheesta. Opettaja on luonut käsityksen oppilaan kyvyistä ja hän on suhteuttanut numeroarvostelun tämän tietyn oppilaan kykyjen mukaiseksi. Tässä numeroarvostelu saakin uuden merkityksen. Jos opettaja ajattelee oppilaslähtöisesti, niin numerot tarkoittavat eri ihmisillä eri asioita. Numero mittaakin oppilaan henkilökohtaista oppimista omassa kehityskannassaan. Nykyaikaiskasvattajakin joutuu koulussa pohtimaan arvioinnin merkitystä: yleisenä tapana on esittää kategoriset arviointiperusteet, joissa kerrotaan, mitä tavoitteita tietyn numerokategorian arvosanan saanut oppilas työskentelyineen ja teoksineen on täyttänyt. Kokemukseni mukaan opiskelijat päätyvät helposti jonkun tietyn numerokategorian työskentelijöiksi eikä numero muutu koko kouluasteella: oppilas saa vaikkapa alaasteella aina kahdeksaisia ja yläasteella vaikkapa yhdeksikköjä.

Yksi keino, jonka Törnudd esittää intensiivisen päämäärätietoisuuden ylläpitämiseksi, on vaihtelu. Törnudd kehottaa vaihtelevaan tehtävissä esittävää havaintoon perustuvaa kuvaamista, koristetyöskentelyä ja teknisempää rakenteiden tutkimista. Vaihtelevuuden vaatimuksesta huolimatta tehtävää ei Törnuddin mukaan saa vaihtaa niin usein, että opetus muuttuu pintapuoliseksi, vie oppilaiden voimat ja pysäyttää edistymisen (Metodiikka, 152).

Törnudd perustelee alaluokkien muistipiirustuksen lapsen kehityksellä, *lapsi piirtää luonnostaan aluksi muistin perusteella* (Metodiikka, 72, 33). Törnudd esittää, että ala-koulussa pitäisi piirtää muistipiirustuksia kaikkien oppiaineiden tunneilla (Metodiikka, 17).

Aksel-veli toteaa, että on selvää, että ääni ja kuva yhdistettynä⁵⁰⁷ painavat asioita paremmin muistiin kuin erillisinä.⁵⁰⁸ Muisti on kyky tallentaa ja palauttaa mieleen menneitä kokemuksia. Kun havainto säilytetään muistissa, se pitää varastoida muistiin. Muistaminen tehostuu Törnuddien käsityksen mukaan, jos muistettavan asian muistijälki on syntynyt moniaistisesti, esimerkiksi tuntoaistia ja näköaistia yhdistellen:



Kuva 33 a.

Käden toiminnan avulla saa ajatus ja muistitoiminta varmemman pohjan, kuin jos tiedot ilman käden välistä painetaan mieleen. (Metodiikka, 27.)

Lilli Törnudd pohtii muistamista musiikkianalogian avulla - *ihmisillä on varsin erilainen muisti, toisilla parempi muotomuisti, toisilla parempi värimuisti, henkilökohtaisten harrastusten mukaan. Paljon helpompaa on säilyttää muistissa kuvan viivarakennetta ja oleellisia muotoja kuin valaistus ja väri-ilmiöitä - samoin kuin musiikissa on helpompaa muistaa melodia kuin soitinsovittelee.* (Metodiikka, 78.) Katkelma kertoo Törnuddin ajattelevan muistia voitavan kehittää.

Törnudd suosittelee opettajalle eläinpiirustuksen opetuksen tueksi "Seinigin liikuteltavien profiilityyppien" käyttöä.⁵⁰⁹ Liikuteltavat pahviset profiilikuvat, joissa nivelten kohdalla on haaraniitit, ovat Törnuddin suosimia muistipiirustuksen apuvälineitä. (Metodiikka, 169.) Eläinten liikkeitä opetellaan ulkoa asentoasennolta pahvieläintä haaraniittien avulla eri asentoihin taivutellen. Hän esittää muistipiirustuksen kehittävän myös mielikuvitusta. Törnudd pitää muistipiirustusta tärkeänä, sillä muisti pelkistää aisteilla havaittua kohdetta. Aistit tuovat aivoille ulkona piirrettäessä niin paljon tietoa, että varsinkin nuoren piirtäjän on vaikea hahmottaa, mikä on keskeistä. Tässä muistipiirustuksen tekniikka tulee apuun ja tarjoaa mahdollisuuden kuvaamiseen taiteen keinoin, sillä muistipiirustuksen avulla oppilas löytää kohteesta luonteenomaisia piirteitä ja jättää teoksestaan pois turhat pikkuseikat. (Metodiikka, 77.)

Seuraavassa katkelmassa Törnudd kirjoittaa myös muovailusta muistipiirustuksen instrumenttina selittäen, että muovailu ei aiheuta abstraktisen käsityskyvyn heikentymistä vaan että abstraktit käsitteet jäävät paremmin muistiin käsin tekemisen vaikutuksesta. Nykyaikana ajatus taitavasta kädestä abstraktin ajattelun vaikeuttajana on vieras:

33.
Muisti-
piirustusta
"Kuvaanto-
opetuksen
metodiikasta":
hevonen
neilöinä.

Kättä muovaillessa kehitettäessä eivät abstraktiset, vaikeatajuiset käsitteet heikkene, -ne saavat päinvastoin varmemman pohjan, kuin jos ne ilman käden välitystä painetaan muistiin. (Metodiikka, 86.)

Englantilainen taidekasvattaja Robert Catterson-Smith (1853–1900) kehitti muistiin perustuvan suljettujen silmien opetusmetodin. Hän pyysi oppilaita piirtämään muistista näyttämiään kuultokuvia sekä silmät auki että kiinni.⁵¹⁰ Toisella englantilaisella taidekasvattajalla, Marion Richardsonilla (1892–1946), ei ollut käytettävissä kuultokuvia Dudleyn tyttökoulussa, joten hän kehittäessään Catterson-Smithin ajatuksiin pohjautuvia ideoita loi omat metodiset soveluksensa. Richardson saattoi kuvailla näkemiään näkymiä yksityiskohtaisesti, samoin kuin pyytää lapsia muodostamaan mielikuvia ”kauneuden metsästysretkien” jälkeen. Richardson pyysi lapsia maa-laamaan silmät suljettuina sen, mikä tuli muistista heidän mieleensä. Richardson kutsui tätä mielikuvaa nimellä ”mielen silmä” *mind's eye*. Richardsonin metodi tunnetaan englantilaisella nimellä *mind picture*. Richardsonin oppilaat tekivät ensimmäiset koulussa syntyneet abstraktit kuvat.⁵¹¹

Törnudd selittää muistipiirtämisen ideaa:

Kuvaantotyö saa täten yksilöllisen leiman; kuvaajalla on kaiken aikaa sisäisen katseensa edessä kuva kokonaisuudessaan. (Metodiikka, 77.)

Törnudd käsittää muistista piirtäjän katselevan kokonaista kuvaa sisäisellä katseellaan. Muistipiirustus auttaa tekemään kuvasta myös tekijän yksilöllisen teoksen, taideteoksen. Speed (1924) kirjoittaa muistamisesta samaan tapaan:

Muisti on taiteellisen ainehiston suuri varastohuone, jonka aarteita taiteilija vain hyvin vähän tuntee, ennen kuin joku sattuma valaisee sen pimeitä sopukoita. Varhaisista elinvuosista lähtien tuleva taiteilija kokoaa vaikutteita muistin kammioihin: luonnon näköaloja, taideteoksia, kaikkea mitä on sattunut näkemisen piiriin. Tästä varastosta mielikuviutus ottaa materiaalinsa, vaikka sen muodot saattavatkin toisinaan näyttää perin haaveellisilta ja todellisuudesta poikkeavilta. Oikea taiteilija käyttää luonnosta piirtäessään hyvin paljon muistiaan. Hän työskentelee sen tunneinnostuksen vallassa, joka hänet valtasi nähtyään ensikerran aiheensa. Mikäli olosuhteet myöntävät, on hyvä aina tehdä ensiksi pikainen luonnos, joka puutteineenkin sisältää yleissuunnitelman kuvan viivoista ja massoista sellaisina kun hän ne näki, alkuinnostuk-



34.
Каино-
kirjoituskuvia
"Kuvaanto-
opetuksen
metodiikasta"

van välillä. Miksi jotkut ääniyhdistelmät musiikissa ja muodot ja värit taiteessa vaikuttavat meihin niin syvästi? Mitkä lait ovat ne jotka hallitsevat sopusointua maailmankaikkeudessa, ja mistä ne ovat alkuisin?⁵¹³

Törnuddin mukaan kuvantekijä voi piirtämällä tarkistaa, onko muistiin jäänyt asioita ja onko ymmärtänyt niiden toimintaa. Opettaja huomaa oppilaan muistipiirustuksista, millaisia huomioita oppilas on tehnyt, ja niiden perusteella päättää oppilaan kehitysvaiheen. Opettaja voi käyttää muistipiirtämistä myös keskittymisen opettajana. (Metodiikka, 72–74.)

Opettaja voi Törnuddin mukaan käyttää muistipiirustusta arviointikeinona. Törnudd neuvoo menettelytavan. Oppilas piirtää muistista vaikkapa avoimen ikkunan eri näkökulmista. Kun kuva on piirretty hiilellä suurelle paperille, kiinnitetään se liitutaululle. Oppilas selittää mitä kuvakulmaa muistipiirustus esittää. Opettaja piirtää oman oikean versionsa kunkin oppilaskuvan viereen ja samalla arvioi oppilaan taidon. (Metodiikka, 114.)

Törnudd suosittelee ala-asteille, että oppilaat piirtävät muistipiirustusta esinemuotoa yksinkertaistamalla. Kuvista tulee kaunokirjoituskirjaimien tapaisia silmukkamuodostelmia, jotka näyttävät olevan jatkuvalla viivalla muodostettuja. (Metodiikka, 75.)

Törnudd pitää tärkeänä diktaattityöskentelyä kuvataiteen opettamisessa. (Metodiikka, 132.) Diktaattityöskentely on työskentelyä muistinvaraisesti. Työskentelylle annetaan tietty aika jota ei saa ylit-

sen vallassa ollen. Luonnoksesta on muistille hyötyä, kun alkuperäinen vaikutin himmenee.⁵¹²

Speedin mielestä muistilla on suoraan näkemiseen verrattuna suuri etu. Muisti säilyttää kirkkaammin tärkeät seikat ja unohtaa ne, jotka ovat vähemmän tärkeitä kuvattavalle vaikutteelle. Muisti karsii merkitykseltään vähemmän tärkeitä aistimukset pois ja kuvaaminen helpottuu. Speedin mielestä muistipiirroksen avulla voidaan säilyttää taideteoksen lähtökohdaksi ollut hetki, *salaperäinen hetki jona ulkomaailma resonoi katsojan minuuden kanssa ja saa ihmeellisen sointukajahduksen kulkemaan olemuksemme läpi. Mitä se onkaan, jota valonsäteet kohdatessaan hermoston tuovat aivoihimme ja aivoistamme siihen käsittämättömään, nimettömään, joka on me itse, meidän sisin minuutemme ja joka asustaa yliaistillisessa tajunnassamme? Mikä on tämä salaperäinen yhteys jonkin sisällä olevan ja jonkin ulkopuolella ole-*

tää. Opettaja sanoo esimerkiksi: ”piirtäkää 20 senttiä kertaa 20 senttiä korkeudeltaan ja leveydeltään oleva neliö ja koristelkaa neliön reunat ”juoksevilla koirilla”, piirtäkää neliön keskelle ympyrä joka on jaettu kahdeksaan yhtäsuureen osaan ja sommitelkaa jokaiseen osaseen kolmioista koostuva ruusunpuku, aikaa saa käyttää kaksi minuuttia.”

Törnuddin arkistossa on säilynyt diktaatiopetus -suunnitelma, jonka hän on luonnostellut virallisen koulutarkastuslomakkeen toiselle puolelle. Tätä kuvaopetuksen diktaattiperinnettä pitäisi erikseen tutkia, niin kiinnostava se on. Diktaatit ovat nykyään käytössä vain musiikinopetuksessa ja erityisesti säveltapailun opetuksessa, mutta ovat kadonneet kuvaopetuksesta kokonaan. Arkistosta löytyneissä paperissa on Törnuddin luonnoksia väri- ja ornamenttidiktaateiksi.⁵¹⁴

Törnudd kiinnittää huomiota ihmisen ikään. Ihminen on Törnuddin tekstissä luontoon kuuluva ja ajallinen. Opettajan on kehotettava esimerkiksi oppilaita katselemaan eri ikäisten ihmisten käsiä:

Kun katsomme ihmisen kättä, voimme siitä nähdä toimen, säädyn eli olosuhteet ja iän. (Metodiikka, 164.)

Törnuddin käsityksen mukaan opettajan täytyy ymmärtää myös oppilaansa ikävaihe. Törnudd viittaa tutkimustietoon lasten iän vaikutuksesta lasten aihe mieltymyksiin:

- a) lasten ikä 5–7 vuotta (mieltymykset laskevassa järjestyksessä)
ihminen, eläin, sekatehtävät, kuolleet esineet, rakennukset, kasvit ja ornamentit.
- b) lasten ikä 14–17 vuotta:
ihminen, sekatehtävät, kasvit, eläimet, ornamentit, rakennukset, kuolleet esineet. (Metodiikka, 152.)



35.
Lilli
Törnudd:
Kevät

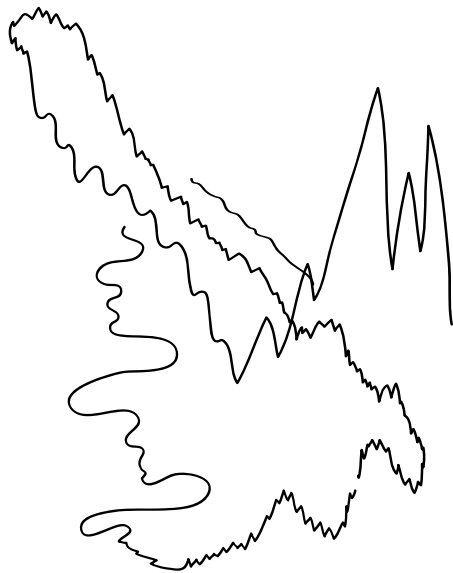
Törnudd kehottaa opettajaa soveltamaan edeltäviä tietoja ikäkausille tyypillisistä mieltymyksistä herättääkseen oppilaan kiinnostuksen kuvaantotyötä kohtaan.

Törnuddin oppitunnin järjestelyohjeissa on luonnon kiertokulun piirteitä, sekä Törnuddin ohjeissa on myös maatalousyhteiskunnan elämänkierron tietoa - kesä, kevät, syksy ja talvi toistuvat aina uudestaan ja uudestaan. Koulutyön suunnittelun kuvauksessa välittyy toistumisen ajatus: aina tulee uusi lukuvuosi ja tilanpuute on ongelma tulevinakin keväänä. Myös pesemisen yksityiskohtainen neuvominen pesuvateineen ja pyyheliinoineen rinnastuu maatalon käytännöllisiin askareisiin. Opettaja on kuin maanviljelijä: oppilaat tulevat, kasvavat ja toivottavasti kypsyvät. Kypsä sato lähtee ja uusi idullaan oleva on kasvatettava voimien mukaan valmiiksi. (Metodiikka, 93.)

Törnuddin metodiikassa, sekä steinerpedagogiikassa on ajallisuudella tärkeä rooli. Lapsen kehittymistä tuetaan hänen oman ikävaiheensa ehdoilla, koulussa otetaan huomioon oppitunnin, koulupäivän, jakson ja kouluvuoden rytmi. Steinerpedagogiikassa päivät pyritään rytmittämään löytämällä tasapaino kuuntelemisen ja osallistumisen, liikkeen ja levon, keskittymisen ja rentoutumisen sekä henkisen ja fyysisen työn välillä.⁵¹⁵ Törnudd suosittelee käyttämään aikaan liittyviä kuvallisia tehtäviä, esimerkiksi vuodenaikojen kuvaamista ja vuorokauden aikojen kuvaamista. (Metodiikka, 55.) Törnudd muistuttaa, että maisemaa kuvatessa sama aihe on erilainen eri vuorokauden aikoina ja eri vuodenaikoina:

Voimme nähdä maisemassa auringon taistelevan syyssumun kanssa, valon syleilevän kukkivaa kevättä, tumman hopeanhohteisen kuutamon joka täyttää talvisen yön, keskikesän auringonloistoa joka lepää niityllä kullaten leijailevien perhosten siivet. Voimme nähdä myrskyn joka tuivertaa puita ja ajaa järven aallot korkealle. (Metodiikka, 183.)

Edeltävän esimerkin kirjoitustyyliin on romantiikan vaikutusta. Tekstistä välittyy Törnuddin käsitys, että vuodenvaihtoon sopeutuminen ei ole pelkästään puurtamista. Taidetunteen oppinut katse-
lija näkee luonnon kiinnostavana ja spirituaalisuutta vahvistavana.



Affektin

didaktiikka

4

4.1. MITEN LUOKKA ”AFFEKTIN DIDAKTIikka”MUODOSTUI

Taiteita yhdistävän taidekasvatuksen käsityksistä muodostui rakenteellinen ”affekti”-luokka. Tunteisiin liittyvä terminologia on Törnuddin tekstille tyypillistä. Tunne- ja tunnelmasanaston käyttö on myös musiikinopetukselle tyypillinen piirre. Musiikinopiskelussa tunneilmaisun opettelu on tärkeää, sillä soittajan on pystyttävä esittämään esitysohjeissa mainittua tunneilmaisua.⁵¹⁶

Affektiajattelu kehittyi antiikin aikana retoriikassa ja puheopissa. Tavoitteena oli vaikuttaa kuulijan tunteisiin.⁵¹⁷ 1500-luvulla antiikin retoriikan keinot siirrettiin musiikkiin.⁵¹⁸

Musiikin yhtenä tehtävänä barokin aikakaudella oli affektien esittäminen ja myös kuulijan saattaminen tietyn affektin valtaan. Affektin luomiseen oli useita keinoja. Valitsemalla intervallit, soinnut, kadenssit, tempon, rytmin, retoriset kuviot ja sävellajin säveltäjät saattoivat luoda musiikkiinsa halutun affektin. Kiinteäviireissä soittimissa oli barokin aikana käytössä ei-tasaviireinen viritysjärjestelmä, jolloin eri sävellajeilla oli erilainen luonne. Tästä syystä barokissa muotoutui sävellajikarakteristiikka. Sävellajin valinta oli säveltäjältä kannanotto teoksen luonteeseen ja affektiin.⁵¹⁹

4.2. TÖRNUDDIN KUVITTEELLINEN HAASTATELU TUNNEILMAISUN MERKITYKSESTÄ KUVAANTO-OPETUKSESSA

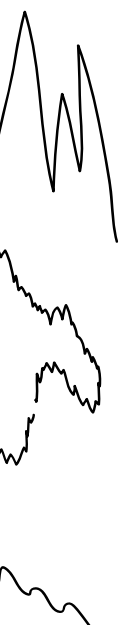
Tutkija: Olette kirjoittanut että tuntoaisti on tunteen sukulainen, mitä tämä merkitsee kuvaanto-opetuksessa?

Törnudd: Käsi liikkuu ja toimii sisäisen kokennon mukaan; tiedon ja tahdon palvelijana se voi ruumiillistuttaa henkisiä käskyjä. Käsi voi puhua kieltä, se voi selventää sitä ja ilmaista sisäisiä ilmiöitä – tunteita. Mitä käsi voi sisäisistä ilmiöistä lausua? Vihaa, tahdonlujuutta, vastustusta (nyrkki), rakkautta, lempeyttä (hyväilevä liike), ystävällisyyttä, antautuvaisuutta (kädenpuristus). Käsi voi liikkeellään osoittaa iloa, surua, säikähdystä, avuttomuutta, puolustusta, halveksumista, alistuvaisuutta, tietämättömyyttä, viattomuutta y.m. (s. 165)

Jotta perusmuodot tulisivat oppilaalle oikein tunneasiaksi, muo-
vaillaan esine ensin savesta. Sen jälkeen tehdään kuva luonnonesineestä pintakuvana leikaten tai repien se väripaperista ja piirtäen väriliidulla paperille tai valkoliidulla levyille. Näitten elävien esineitten kuvaaminen herättää lapsessa voimakkaasti muoto- ja taidetunnetta. (s. 54)

Oppilas ei tee huomioita vaan silmällään vaan hän tuntee liikkeen tuottamat muodostukset ja ilmiöt. (s. 166)

Kuvan taiteellinen vaikutus riippuu loppujen lopuksi enemmän tunteemisesta t.s. tunteesta kuin näkemisestä. (s. 121)



Esineen kolmannesta ulottuvuudesta saamme kouraantuntuvat tiedot muovailun avulla. Koskettamalla saamme esim. ensin selvän ominaisuuksista. Tuntoaisti ja näköaisti herättävät tunnekäsityksen ilmiöstä. (s. 38)

Krokiisi eli pikapiirustus on liikunnan kuvaamista -hitaamman tai nopeamman liikkeen. Muotokäsitys ei ole ainoastaan näköaisti-toimintaa, siihen kuuluu myös tuntoaistin, eli motorinen toiminta; käsi korostaa työtään tuntoaistin avulla. (s. 193)

Muovailutekniikka soveltuu kaikille eri käsityssuunnille, antaen tekijälle soveliaan tilaisuuden lausua havaintonsa käyttäen plastillista ainetta. Muovailutyössä voi niin sanoaksemme kouraantuntuvalla tavalla tarkistaa ja nähdä, mitä tekijä on aistimillaan havainnut ja käsittänyt. (s. 86)

Kuvan taiteellinen vaikutus riippuu loppujen lopuksi enemmän tuntemisesta t.s. tunteesta kuin näkemisestä. (s. 121)

Käsitteet ja havainnot on hankittava kosketuksen eli otteiden avulla, ja käsitoiminnan eli otteiden avulla on käsitteet ja havainnot ilmaistava, siis ajatus on ilmaistava teossa ja päinvastoin. (s. 86)

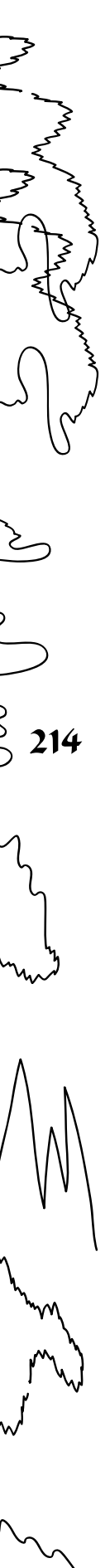
Aistiorganina kädellä tietysti on suuri merkitys. Tiedämmehän, miten rajattomasti sormenpäitten tuntohermot voivat kehittyä erottamaan hienoimpiakin muotovivahteita; sanotaan että sokeat erottavat eri värisiä lankoja toisistaan tuntohermoillaan. (s. 164) Kun oppilas piirtää omaa kättään oppilas ei tee huomioita vain silmällään, vaan hän tuntee liikkeitten tuottamat muodostukset ja ilmiöt; miten nivelet luusto ja lihakset vaihtavat asua. Muoto ja olemus muuttuvat tietoisuudeksi, ja henkinen tietoisuus yhtyy toimintaan, joka sitten tulee elävöitettyksi. Tämä seikka asettaa oman käden kuvaamisen käden piirustusharjoituksissa etusijalle, vaikka muita olisikin saatavissa. (s. 166)

Sisäisen keräytymisen aikaansaamiseksi harjoitetaan muovailua suljetuin silmin. Perusmuoto muovailullaan suljetuin silmin, yksityiskohdat katsoen. Keskitetty henkinen toiminta on mitä tärkeintä hyvän tuloksen saavuttamiseksi kuvaanto-opetuksessa. (s. 194)

Kuva ei ole taide-kuva vain sen nojalla, että esim. esine tahi muu tehtävä on täsmällisesti kuvattu; siinä pitää myös olla tunnevoimaa eli rytmiä. Taiteilija valitsee ja tuo työssään esiin vaistomaisesti eloisuutta ja kauneutta korostavia seikkoja sisäisen tunteen johtamana. Muutamat harvat reippaasti vedetyt viivat sisältävät enemmän voimaa ja todellisuutta kuin vaivalloisen ponnistuksen laajaperäinen työ. Kuvaajan tulee tuntea muodon hänessä herättämää tunnetta. Muodolla täytyy olla fyysillinen vaikutus, ja tämä vaikutus tulee näkyviin kuvassa, riippuen siitä, miten syvästi kuvaaja on tuntenut ja missä määrin hän on voinut valita ja koota aiheessa piilevät vaikutusriikkaat ainekset. (s. 29)

Kun oppilas piirtää esim. omaa kättään, on hänellä edessään elävä ilmiö, osa omasta itsestään, hän tuntee sen elonilmeet. (s. 163) Oppilaat saavat tehdä *kädenliikkeillään* erilaisia tunneliikkeitä ja kuvata niitä. (s. 168)





Tutkija: Kirjoitatte taidetunteen kehittämistä taidekasvatuksen tavoitteena. Mitä tarkoittatte?

Törnudd: Työn suorituksen tunnollisuus ja uskollisuus sekä kokonaisuuteen, että yksityiskohtiin nähden, ei ainoastaan ulkopiirteiden, vaan myös sisäisten ilmeitten kuvaaminen, tekee kuvasta taideteoksen. (s. 165)

Niitä henkilöitä, jotka teoreettisesti voivat seurata sävellyksen kokoonpanoa ja rakennetta, voi teoreettinen tieto estää kuvaannossa tajuamasta sävelväriä ja viivatunnetta. Tunteella on sävellystä tulkittava, kuva on muodostettava intuition varassa. Tunteen avulla päästään väritajuntaan. (s. 206)

Kuvaantotyön tunnollisuudesta ja asteittaisesta kehityksestä on on lujasti pidettävä kiinni. Samoin kuin laulaja kehittää itseään laulamalla skaaloja, antaen joka nuotille, joka äänelle saman arvon, jotta jokainen sävel olisi täydellisesti hänen vallassaan, kun hänen avulla myöhemmin tahtoo tulkita erilaisia tunteita, samoin on meidän kuvatessamme harjoituksen avulla hankittava itsellemme muotojen hallintakyky voidaksemme antautua sisäisen tunteen tulkintaan. (s. 29)

Vaikka lapsi teknillisen suorituskyvyn puutteesta huolimatta joskus luo kuvan, jossa on valtavasti tunnelmaa- lapsi näet on olennoitu tunnelma- on hänen perin vaikea mitenkään tuoda esiin ulkoisten vaikuttimien tuottamaa tunnelmatilaa, sillä lapsi toimii tiedottomasti sisäisen inspiraation varassa. (s. 4)

Lapsen mielikuvitus on intuitio, se on hetkellisen tunteen eikä luovan harkinnan tulos. Lapsen ympäristö, jossa hän elää, on tärkeänä tekijänä tuloksen laatuun nähden. (s. 78)

Eräs syy sille, miksi oppilaan on tärkeää harjoittaa kuvaantoa koulussa on se, että itse piirtäen oppilas näkee konkreettisesti oman mielikuvitus- tai tunnetoimintansa tuotteen eli tuloksen. (s. 17)

Opettajan tulee aina laajentaa tietoaan ja taitoaan. Hänen pitää nousta kukkuloille, joilla näköalat avartuvat; siten hänen tunteensa puhdistuvat, ja hänen elämänsä katsomuksensa tulee järkeväksi. Hän käsittää yhä paremmin luovan työn ja hyvän mielenlaadun suuren merkityksen ihmiskunnan onnellisuuden edistäjänä. (s. 19) Opettaja on kasvattaja siinä määrin kuin hänellä on persoonallista arvoa. Opettaja on opettaja siinä määrin kuin hänellä on temperamenttia, valmiutta ja rakkautta työhön. (s. 25)

Lapsen piirustuksen alkukehityksessä on ajateltava enemmän sitä, mikä kehittää lasta henkisesti, kuin sitä mikä kehittää häntä teknillisesti. Muoto on lapselle kertomusta, kuvakirjoitusta, iloa ja onnea. (s. 20)

Mitä tehtävien laatuun tulee, kuvataan rinnakkain esinekuvaannon kanssa eläviä malleja: eläimiä, kasveja ja henkilöitä, joissa ilmeikästä, karakteristista eli luonteenomaista viivaliikettä erityisesti korostetaan. (s. 24)

Kun lapsi käy työhön, ei hän saa olla väsynyt tai uuvuksissa. Hyvän tuloksen saavuttamiseen tarvitaan mielihyvän tunnetta, jonka tehtävä on herättää asian ymmärtämistä, sen intellektuaalista, äly-

peräistä tajuamista ja saavutuksen harrastusta. Lapsen harrastus on saatava kiintymään tehtävään, ja siihen tarvitaan suggestiota. Kun opettaja valitsee soveliaan tehtävän, esittää sen johdonmukaisesti ja selvästi, tulee tehtävä helpoksi ymmärtää ja herättää mielihyvän tunteen ja mielenkiinnon. Nämä momentit herättävät toimintatarmon ja suorituskyvyn. (s. 26)

Jo kreikkalaiset olivat sitä mieltä, että säveltaiteella on voimakkaampi vaikutusvalta ihmismieleen kuin millään muulla taiteella. Spartalaiset vaativat eräältä säveltaiteilijaltaan, että hän joko poistuisi maasta tai poistaisi soittimestaan ne kielet, jotka herkensivät nuorison mieltä. Samoin kuin sävelten, samoin on värienkin laita, mitä vaikuttavaan voimaan tulee. (s. 200)

Goethe kirjoittaa, miten sävelet herättävät ihmismielessä eri mielentiloja; -toisessa paikassa hän sanoo: Die farben sind Taten des Lichtes, taten und Leiden. Entstehen der Farbe und sich entscheiden ist eins. (s. 200)

Viiva voi olla esineitä piirrettäessä laadultaan varsin tunteellinen ja puhuva, eli ilmeikäs. Valittaessa esineitä käden harjoitusta varten on katsottava, että oppilailla on niistä monipuolisesti kehitettävää hyötyä. Tehtävää valmistavassa keskustelussa on oppilaitten perusteltava, kuvaantosuoritusta varten, esineessä sen rakenteellinen puoli, sekä kauneus ja tarkoituksenmukaisuus-seikat. Opettaja herättää heidät ajattelemaan näitten ilmiöitten vaikutusta työn suorituksen laatuun. Otetaan esim. metallikuula, puupallo, kumipallo ja appelsiini. Ajatellaan yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Ajatellaan niiden rajaviivojen laatua, ts. miten viivassa näkyy metallikuulan sileys, puupallon huokoisuus ja kuviointi, kumipallon joustavuus ja appelsiinin huokoset ja vahaisuus. Ajatellaan esim. rattaiden pyörää: kokoonpanoa, eri osia, proportioita eli suuruussuhteita, kauneus-seikkoja, tarkoituksenmukaisuus-vaatimuksia jne. Lapsessa kehitetään rinnakkain teknillistä kykyä, taidetunnetta ja järkipärsyyttä. (s. 42)

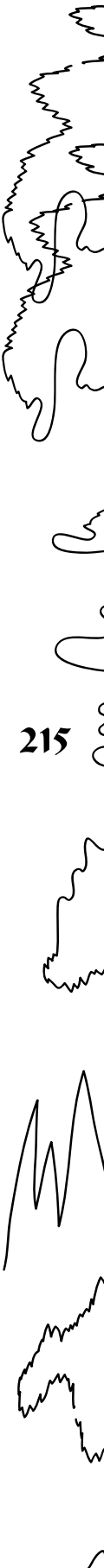
Värin, viivan ja sävelen yhteenkuuluvaisuuden ymmärtäminen syventää ihmissielua ja laajentaa yleistä taideymmärtämystä. (s. 207)

Silmän kuvaaminen on erikoisen mielenkiintoista. Ensin kuvataan silmä tyynenä, sitten ilmaisten iloa, kauhua, vihaa y.m. Kuvataan myös suun muodostus riippuen eri tunneilmiöistä; halveksuminen, viha, ilo, mietiskely y.m. (s. 168)

Ala-asteella taidetunteen herättäminen on pääasia. (s. 22)

Uusi metodi ei ainoastaan ota varteen käden ja silmän kultivoimista, se ottaa myös lukuun lasten luovien voimien kehityksen, heidän ajatuspohjaisen toimintansa, heidän taideaistinsa ja taidetuntemuksensa kehittämisen. (s. 15)

Annetaan oppilaitten piirustaa muistista kaikki tornit, jotka he tuntevat. Annetaan heidän sommitella luonnoksia uusiin muotoihin, sommittelussa määrätään: perusta, nouseva keskiosa, katto ja huippu. Luonnostellaan tehtävä kaunein liikkuvin viivoin; kaarevat ikkunat,



nousevat holvit, ylöspäin tähdäten. Tämän jälkeen voidaan suorittaa jokin koristeellinen sommittelu, jossa on nouseva suuntailu, ilman että annetaan torni aiheeksi; siitä pitää saada sama vaikutelma, sen pitää osoittaa tornimuodon oppilaan mieleen eli taidetunteeseen jättämiä jälkiä. (s. 188)

Kuvaanto-opetuksen tarkoituksensa kokonaisuudessaan voi määritellä näin: huomioitenteko ja asiallinen ymmärtäminen havaittaviin ilmiöihin nähden sekä kyky lausua näitä ilmiöitä kuvakielellä, mielikuvituksen ja muuntamiskyvyn rikastuttaminen, taidetunteen herättäminen ja kehittäminen, t.s. mielenlaadun jalostaminen. (s. 24)

Mielenlaadun jalostamisen saavuttamiseksi sisältyy opetukseen esteettisen mielen eli taidetunteen kehittämistä. (s. 25)

Kauneustunne ja kauneuskaipuu ei kumminkaan ole kenenkään erikoisoikeutena – ei, se on kaikkien oikeus ja kaikille mahdollinen tie onnekkuuteen. Silmä voi olla onnellisuuden ovi ja onnettomuuden tie. (s. 37) Taidetunnetta voimme sanoa henkisillä silmillä näkemiseksi. (s. 39)

Luonnon esineitten kuvaaminen herättää voimakkaasti taidetunnetta, koska malli on elävä. (s. 26)

Kuvan tarkkuutta varten on olemassa useita tieteellisiä mittapuita, nim. perspektiiviopillinen, luonnonopillinen ja anatominen, joiden nojalla työn pätevyyttä voidaan tarkistaa, mutta kuvan henkistä sisältöä, sen luonteenomaista tunnetta ja elämää osoittavaa puolta ei tieteellisellä mitalla mitata. Se on taidetunteen asia. (s. 29)

Oppilaan tulee kuvata myös teollisuusesineitä. Teollisuusesineiden muodon käytännöllisen merkityksen tehostaminen on tärkeätä, sillä se rikastuttaa ajatustoimintaa, herättäen samalla taidetunnetta. Oppilaan tulee ymmärtää miten teollisuusesineet on tehty ja miten niitä käytetään. Mitä monipuolisempi henkilön kehitys on, sitä kelloisempaa on hänen toimintansa sekä käytännöllisessä, esteettisessä että eettisessä suhteessa. (s. 27)

Maisemaan kuvaamiseen liittyy aina myös tunnelmailmiö. Maisemakuvan onnistuminen riippuu pääasiallisesti taide-aistista, sillä siinä ovat valaistusilmiöt ja perspektiivi-ilmiöt kaikki kaikessa. (s. 185–186)

Kuvaanto-opinnot jakautuvat kahteen ryhmään: perinpohjainen, mallinmukainen kuvaantotyö ja työ, jossa ilmenee tekijän tunteenmukainen esitys. (s. 85)

Ensin täytyy kuvaanto-opinnoissa olla tiivis ns. akateeminen pohja, akateemisella piirustuksella ymmärretään kaikkea sitä, mitä voidaan opetuksen ja harjoituksen avulla saavuttaa, huomioitentekojen ja niiden ilmaisutavan kehitykseen nähden, ennen kuin voi kunnollisesti käyttää omintakeista vapautta ja henkilöllistä voimaa. Oppilaan tulee kokemuksen pohjalla itse ymmärtää ne ominaisuudet, jotka antavat eloa ja erikoisuutta työlle. Tunteitten esittäminen edellyttää perinpohjaisia opintoja. (s. 85)

Oppilaalle voidaan opettaa millä tavalla hänen on esinettä katsottava, mutta sillä ei vielä saada häntä tuntien näkemään. Muodon ymmärtämistä on kehitettävä tutustuttamalla oppilaita hyvään kuvataiteeseen. (s. 120)

Alkuperäinenkin ihminen on ilmaissut tunteitaan kuvanveiston ja maalauksen muodossa, havaiten jonkinlaista yhteenkuuluvaisuutta töittensä viivojen ja värien sekä oman, heräävän tunne-elämänsä välillä. Heidän töittensä jäännöksistä on heidän luonnettaan voitu tutkia. Alkuperäisessä taiteessa me yleensä selvemmin näemme viivan ja muodon suoranaisten tunnemerkityksen, mutta se on yksitoikkoista, lausuntatavan vaihtelua vailla. Hyvä taide on vaihtelevaisuutta eheydessä. (s. 147)

Ajattelemme usein, että kaunotaide on meistä arki-ihmisistä ylen kaukana – lapsista se ei ole kaukana, taiteen tuottama ilo ja sen nauttimiskyky asuu lapsessa itsessään – lapsi on henkilöitynyttä taidetta. (s. 199)

Olen kirjoittanut taidetunteen kehittämistä taidehistoriallisten kuvien avulla kirjassani ”Kuuluisia taideteoksia, ohjeita niiden ymmärtämiseksi”, esimerkkinä taidekuvan opetuskäytöstä kerron nyt Ernst Wanten taideteoksesta nimeltään ”Toukokuu”. Vaikutus, jonka tämä taideteos ensi silmäyksellä tekee, on outo, mutta se on miellyttävä. Tuo omintakeinen mielikuvitusvoima on vierasta, mutta sommittelun kauneus, ihanat värit ja valaistusilmiöt ovat puoleensavetävät. Taiteilija on persoonallinen nero ja tunnollinen kauneudenetsijä. Hänellä on hieno ja voimakas väritemperamentti. Hän on värien herra ja kauniitten valaistusilmiöitten luoja. Hänen teoksissaan ilmenee yksi tai kaksi hallitsevaa väriä, pääväriä, jotka kauniisti sointuvat yhteen. Niitten nojalla ryhmittää hän välivärit, jotka asteittain alistuen hälventyvät, esiintuoden ihmeteltävällä voimalla taulussa hallitsevien värien asteikon. Tälle sointuvalle pohjalle asettaa taiteilija rohkealla varmuudella uuden väriavastakohdan, joko valaistustehon tahi jonkun päähenkilön muodossa. Madonnan sinisessä kaapussa on vihertävät heijastukset. Sinisen ja vihreän tulee sointua muodostaakseen vastakohdan erivivahteisille ruskeitten värien soinnulle. Miksi viuluniekkan vihreissä hihoissa on sininen vuori? Katsokaamme kaunista vaaleahkoa madonnaa, onko hänen hopealle kimmeltävä kaapunsa sininen vai vihreä? Miksi kitaraa soittavan enkelin siivet ovat sinistä ja vihreää? Miksi enkeli, joka soittaa harppua on kastellut siipensä samaan väriin? Miksikä haihtuu sininen väri istuimen verhoissa viiniköynnöksen vihreään? Miksi on tämän ihanan kukkaismeren, atsalea- ja rododentronkukkien keskeen sijoitettu rakennuksia sinervänvioletteine torneineen ja kattoineen? Ja miksi tuo kirkas taivas vaikuttaa niin siniseltä viiniköynnöksen vihreää vastaan, vihertävänä laskeutuen yli rauhallisen, kukkasten keskellä uinuvan kaupungin? Se on taiteilijan salaisuus; -hän tuntee värien vaikutukset, niin hyvin riitaisten ja vastenmielisten, kuin ihanimmin sointuvien. (s. 208)

Madonnan kummallakin puolella vetää pari enkeliä erikoisesti huomion puoleensa, nimittäin viulua soittava ja kitaraa soittava. Kas, kuinka viuluniekka astuu tummanvihreässä hameessaan esiin ympäröivästä ryhmästä ja etualan vihreästä ruohikosta. Messukaavun tummanruskea sametti vaikuttaa kuin magneetti, vetäen puoleensa kaiken keltaisen, oranssin, ruskean ja punaisen vaihtelut ja vivahteet. Vasemmalla puolella harppua soittava enkeli vihreässä messukaavussaan erottautuu voimakkaasti toisista enkeleistä tässä ryhmässä ja etualan ruohikosta. Kun taas kitaraa soittava enkeli oranssin värisessä mekossaan ja violetissa, kirjailussa levätissään vaikuttaa yhteensovittuvuutta ja kokonaisvaikutusta pukujen värisissä kuvan vasemmalla puolen. Kiinnittäkäämme huomiota siihen, miten enkeleitten hiukset kauniisti sulautuvat hallitsevaan väriin puvuissa. Katsokaamme äärimmäisenä oikealla olevan enkelin tummaa tukkaa ja pukua. Siinä on jotain syvää ja mehevää. Katsokaamme tuota ilmehikästä päätä, joka painuu viulun punervanruskeata puuta vasten ja tuota kultakutrista päätä, jonka kiharat katoavat kultavivahteiseen levätinkaulukseen. Harmonista vaikutusta lisää hennot jasmiiniseppeleet, jotka ympäröivät enkelien päitä; ne ovat kuin kaikuja taka-alaa erottavan esiripun takana olevasta kukkaismerestä. Heittäkäämme silmäys sommitteluun. Voi huomata, että madonna on sijoitettu ympyrän kehään pääryhmytyksen keskustaksi. Kehä kulkee Marian sinisen kaavun liepeistä harppua soittavan enkelin siipeä myöten, keskialalla, läpi lehtiryhmän, sivuten vasemmalta valtaistuimen kattoa keskikohdalta, kulkien oikealla läpi lehtiryhmän, pitkin keskialalla olevan lukevan enkelin olkaviivaa langeten yhteen ruskean kaavun rajapiirroksen kanssa ja sivuten viulua soittavan enkelin kasvoja. (s. 209)

Tämän ympyrän keskestä astuu hieno madonna voimakkaasti esille. Taiteilija on kuvannut madonnan vaalein vastakohtaisin värein, eristääkseen hänet myös värin kautta ympäristöstään. Huomaamme, että vaakasuoraa, ruskeaa taustaa vastaan vetää kolme henkilöä erityisesti huomion puoleensa, nimittäin madonna, viuluniekka ja kitaraa soittava enkeli. Madonnan sylissä makaa ihana Jeesus-lapsi ojentuin pikku käsin, se tavoittelee ruusua, jota Maria pitää korkealla kädessään. Tuo veripunainen kukka on kuin symbolinen ennustus orjantappurakruunusta. Ilme Marian kasvoissa onkin sitä katsoessa surunvoittoinen. Valtaistuimen toisella puolella riippuu sininen verhokaitana, suoraan alaspäin, toisella puolella on se kaarenmuotoon korkealle kohotettu, niin että silmämme empimättä vetäytyy sinitaivaaseen kukkameren yläpuolella. Viulunsoittajan ja kitaransoittajan nousevat siivet kuljettavat samoin katseemme korkeuksiin. Viuluniekkan vartalo on solakka ja siro. Kitaraa soittavan enkelin voimakasta ruumiinrakennetta hennontaa ylöspäin luotu katse. Tumma silmäterä loistavan valkeassa ympäristössä vaikuttaa kiihkeältä, mutta puhdasta innostusta, jotavastoin tyyneys ilmenee viulua soittavan enkelin kumartuneissa kasvoissa. Silmä lepää katsoessa tuota päätä täynnä

unelmoivaa salaperäisyyttä. Puoleksi suljetut silmäluomet osoittavat surunvoittoista väsähtäneisyyttä, keveästi suljettujen huulien yli leijailee syvän rakkauden ja ylevien ajatusten ilme. Kuinka syvänä lepääkään maanpinta Marian jalkojen alla, kuinka kaunis ajatus onkaan nuokkuvassa tulipunaisessa unikossa, joka kumartunein päin osoittaa harrasta kunnioitustaan Jeesus-lapselle. On varsin omituinen yhdennäköisyys tämän kuvan ja toukokuun välillä- tuoksuva tyyni ja lämmin. Musiikki on väritaidetta ja väritaide on musiikkia. (s. 210)

Tutkija: Kirjoitatte usein rakkaudesta ja luonnosta. Miten nämä liittyvät yhteen?

Törnudd: Ala-asteilla lasten työ riippuu työn ilosta ja mielikuvituksen virityksestä. Kaikki on lapsen mielestä täyttä totta ja vakavaa todellisuutta, vaikka ilmiö onkin tunne-elämän ja mielikuvituksen tuote. Eloton järkevyyden on mielikuvituksen vastakohta; lapsi koettaa suojella itseään kuivan järjen vaikutuksilta, taistellen sekä ruumiillisen että henkisen vapautensa puolesta. Antakaamme lasten tuntea luovan työn iloa. Onnekkouden tunteesta versoo rakkauden kasvi- rakkaus siihen, mikä meitä ympäröi, kotiin ja isänmaahan. (s. 30)

Koska kuvaanto-opetuksen tulee rikastuttaa lasten sisäistä elämää, on luonnollista, että sen tulee herättää: rakkautta kotia kohtaan, luonnonrakkautta ja rakkautta kaikkeen, mikä on kaunista, todellisuuden ymmärtämyksen pohjalla. (s. 30)

Kotieläimet ovat lasten paraita ystäviä, ja usein huomaamme, että eläin puolestaan kiintyy lapseen. Rakkautta eläimiin on kasvatettava ja kehitettävä, mykkää ystävää on hellittävä ja siitä on huolta pidettävä. Lapsi tahtoo piirtää ystävästään hyvän kuvan. (s. 169)

Kuvat kotiseudusta tulevat olemaan sielullisen sisällön ja teknillisen taidon yhteensovitteluja. Kuvat esittävät luontoa, johon kuvaajan luonteensävö on painanut leimansa. Niin pian kuin persoonallisuutta on olemassa oppilaan työssä, on sitä siinä säilytettävä; sitä on vaan kultivoitava ja oikeaan suuntaan kehitettävä. Luonnon ja ympäristön antamien herätteiden nojalla kasvaa oppilaassa kuvaanto-opetuksen ohessa isänmaanrakkautta ja halu hyvin täyttää paikkansa kansalaisena. (s. 31)

Usein huomaa, että lapsi on saanut syvimät vaikutteet eläimen katseesta ja tämän ohessa kiintynyt eläimeen- tässä taasen syy siihen miksi on parempi käyttää elävää mallia eläinpiirustuksessa, eläimiin kohdistuva myötätunto ja kiintymys on henkinen voitto! (s. 174)

Koulussa tulee muistaa että kaunis ympäristö kasvattaa hyviä ihmisiä. Kauniissa kouluissa herää lapsen kauneustarve. Siten koulu vaikuttaa kotien kehitykseen, luoden niihin viihtyisyyttä. Kasvatus kokonaisuudessaan on täynnä erikoisseikkoja, joista pienilläkin voi olla suuri vaikutuksensa. Koulun kauneudella on epäilemättä suuri vaikutusvoima lapseen ja sen kauneus riippuu paljon väreistä. Värit tekevät koulun mieluisaksi. Lapsi tuntee olonsa siellä onnelliseksi, ja tällä onnellisuudentunteella on jalostava vaikutus lapsen olemukseen. (s. 146)





Luonnon eri värit aiheuttavat erilaisia mielentiloja ja tunnelmia, esim. iloa, kiihtymystä, mielenrenteyttä, y.m. Aamun sinipuner-va tekee mielen kevyeksi, keskipäivän väritäyteläisyys vaikuttaa tar- mokkuutta, rusottava illan väri tekee mielen mietiskeleväksi. Sininen virkistää, se muistuttaa viileää vettä, keltainen muistuttaa hellettä ja kypsää hedelmää, se vaikuttaa voimakkuuden tunteen. Punainen tuo mieleen tulta ja hehkua, se yllyttää ja kiihottaa. Jokainen näistä väreis- tä vaikuttaa katsojaan omalla tavallaan. Vihreä on rauhallinen, mehe- vä, elinvoimainen ja kuulakka; vihreä pinta näyttää ikään kuin kim- moisalta. Musta on synkkä, läpinäkymätön ja raskas. Valkoinen on selvä ja tiivis, vailla kuulakkuutta. (s. 135)

Kotiseutu on ihmiselle tunne- ja tahtoelämän aarreaitta. (s. 186)

Taidekasvatuksen vaikutus voi esiintyä kaikkein yksinkertai- simmissa asioissa. Taidekasvatus asettaa silmiemme eteen äärettö- myyksien suuruuden, oman mielen ja persoonallisuuden pienuu- den- se tekee ihmisen yht'aikaa nöyräksi ja uljaaksi. (s. 199)

Monesti olen puhunut kuvaamataiteen ja säveltaiteen yhteenkuu- luvaisuudesta. Viimeaikoina ovat nämä kaunotaiteen haarat viety mitä läheisimpään yhteyteen keskenään. Säveljaksoja ja sävelmiä on kuvat- tu viivaliikkein ja värein. Kokemukset ovat todenneet, että lapset ovat sävelten vaikutuksille alttiita ja voivat vaikutelmiaan kuvassa tai väri- yhdistelmässä lausua, ja eipä kumma, sillä sävelten kiehtova voima, jos mikään, siirtää meidät kauneuden, tunteitten ja mielikuvituksen maa- ilmaan. Silloin luontokin meidät oikein lumooa, kun antaudumme kuuntelemaan sen soittoa, sen sydämen sykintää. (s. 200)

Tutkija: Kirjoitatte empatiasta. Mitä em- paattinen asenne koulun taidekasvatukses- sa merkitsee?

Törnudd: Kysymysten tulee olla lyhyitä ja sel- viä, lauseitten hyvärakenteisia, niin ettei niihin voi vastata ei tai kyllä. Kysymys- sana sijoitetaan lau- seen alkuun. Kysymykset jaetaan tasan koko luo- kalle, pitäen kuitenkin enemmän silmällä heikom- pia oppilaita. (s. 34)

Työn korjaamisen ohjausten pitää olla herättä- viä, ystävällisiä, kehoittavia ja johdonmukaisia. (s. 62) Jos oppilas va- kavaa työtä tehden on pannut parastaan, ei voi vaatia enempää, vaikka työ jättäisikin toivomisen varaa. (s. 63)

Oppilaan tulee tehdä huomionsa ilman ulkoapäin tullutta painos- tusta. (s. 72)

Opettajan inspiroivalla, innoittavalla kyvyllä eli suggeroivalla ot- teella on suuri merkitys koulutyössä. Suggeroiva momentti herättää rohkeutta ja työniloa. (s. 54)

Lasten piirustusten korjaaminen ala-asteilla on vaikea tehtävä. Työn tulos riippuu henkisestä kehityksestä. Puutteellisuuksien ja virheitte- osoittaminen tekee lapsen haluttomaksi ja lamauttaa hänen työniloaan; hyvien ja kauniitten puolien lausuminen on työnilon lähde. (s. 62)

Kun aloitetaan kuvittavan piirroksen suorittaminen, johtaa opet- taja ensiksi lapset tehtävän suoritusta edistävään ja tehtävää valaise-

vaan ajatus- ja tunnelmapiiriin. Tunnelmaa ei missään nimessä saa koettaa luoda haavemielisyydellä; meidän on ennen kaikkea kasvatettava kauneutta ymmärtävää, työniloa ja työvoimaa uhkuvaa sukupolvea. Tunnelman tulee herätää lapsessa henkistä virkeyttä ja toimintavauhtia. Tunnettu kuvaanto- opetuspedagogi professori Seinig sanoo: On helpompi nauttia ja kasvattaa nauttimaan kuin toimia ja kasvattaa toimimaan; kahdesta vaihtoehdosta on kasvattajan valittava se tehtävä, joka vaatii enemmän. Piirustuksen opetus on kasvatuskysymys, kasvatuskysymys koskee maailmankatsomuksen luomista, elämän suunta- viivojen määräämistä. (s. 44)

Opettajan tulee kysyä itseltään, onko hän opetuksellaan vahvistanut lasten henkisiä voimia ja teknillistä kykyä. (s. 33)

Kun kuvia arvostellaan, arvostelun pitää olla asiallista ja herättävää. Tunnelman tulee olla asiallinen ja kannustava. (s. 36)

Oppilas ja opettaja ovat ne kaksi tekijää, jotka keskenään suorittavat kasvatus ja opetustyön, vuorotellen antaen ja vastaanottaen. Jotta tämä vuorovaikutus tulisi hedelmää kantavaksi, tulee toiminnan pohjasävelenä olla molemminpuolinen rakkaus ja kunnioitus. Kun opettaja rakastaa ja kunnioittaa lasta, saa hän samat tunteet lapsen puolelta vastineeksi. Tällainen työ tekee opettajan henkisesti rikkaaksi, sillä se on tyydyttävää ja kehittävää työtä. Rakkaus ja kunnioitus, tieto ja taito poistavat kurittomuuden. (s. 37)

Tutkija: Kirjoitatte tunneilmaisun säätelystä. Miten tätä asiaa opetetaan?

Törruusd: *Tunneilmaisua on opetettava esimerkin kautta:* Kaikki sivellintyö suoritetaan tyynin yhtäjaksoisin vedoin. (s. 82) Saviornamenttia tehdessä kierretään savilaatan muotoa rohkealla, tarkoituksemukaisella otteella, niin että päämuoto ja liike syntyvät. (s. 90) A tempo eli ajanmittaisella piirustuksella on tärkeä merkitys oppilaan epävarmuuden ja unteluuden poistajana. (s. 79) Opetuksessa tulee ilmetä edesvastuun tunnetta lasta ja kansaa kohtaan. (alkusanat)

Opettaja opettaa tunneilmaisun säätelyä oman esimerkkinsä välityksellä: Opettaja ei saa näyttää alakuloisuutta ja väsymystä luokalla. Kun opettaja hallitsee itseään ja opetusainettaan, hallitsee hän myös luokkaa. (s. 33)

Oikeanlaisen sommittelun avulla syntyy myös oikeanlainen tunnelma: ei ole hyvä asetta useita värejä esiintymään samaan voimaarvoon, se voi tuottaa rauhattomuutta, kovuutta ja hajanaisuutta yhdistelmään. (s. 138) Musta pantuna toisten värien rinnalle lisää värien pontevuutta ja tyyneyttä, valkoinen kohottaa muitten värien syvyyttä ja hehkua. Huomaamme kuitenkin pian, että tällainen yhdistelmä vaikuttaa yksitoikkoiselta, jopa ahdistavalta. (s. 137)

Pystysuorat ja vaakasuorat viivat ovat tärkeitä viivalajeja, -vaaka-suoraan liittyy tyyneyden ja mietiskelyn tunne, pystysuora vaikuttaa mieltä kohottavasti. (s. 149) Asetelmakuvaannossa on katsottava, ettei suuntavaihtelu tule levottomaksi tai hajanaiseksi. (s. 189) Hyvässä



Tutkija: Kirjoitatte luonteenomaisuuden opettamisesta tärkeänä oppisisältöinä. Mitä kaikkea karaktäärien taju tarkoittaa?

ryhmä (asetelma) kuvassa on rauhallisuutta, koossapysyväisyyttä, syvyyttä, voimaa, sopusointua ja vastakkaisuutta viivoissa pinnoissa, väreissä, valoissa ja varjoissa. (s. 191) Asetelmaryhmän tulee tehdä rauhallinen, vaihteleva ja sopusointuinen vaikutelma. Asetelmassa pitää olla syviä varjoja, puhtaita valoja ja kauniita heijastuksia. Taustan ja pohjajapinnan värin pitää olla alistuva, taantuva ja vaatimaton. (s. 190)

Keskitetty henkinen toiminta on mitä tärkeintä hyvän tuloksen saavuttamiseksi kuvaanto-opetuksessa. (s. 195)

Kun tutkii musiikkikirjallisuutta, huomaa sävellajien väriluonnetta sovelletun sävellajien valintaan eri sävellyksissä. Esim. juhlalliset hymnit, voittomarssit ja sävellajien kohdat, jossa halutaan lausua valovaikutuksia, ovat sävelletyt keltavalkoiseen C-duuriin. Jos sävellyksen sisältö on tummaa, himmeää, on se useimmiten sävelletty puhtaan violettiin fis-duuriin. Rauhalliset Nocturnot ovat sinivioletissa Des-duurissa ja toiveikkaat pastoraalit on sävelletty usein keltavihreään F-duuriin (s. 205)

Oppilailla on oikeus miellyttävään ääniympäristöön: luokassa tulee vallita piirrettäessä ehdoton hiljaisuus. (s. 35) Opetustehtävän esityksessä ei puhuta liikaa, ei tyhjää korua, mutta puhe ei saa olla kuivaa ja niukkaa, sen tulee olla täsmällistä ja asiallista. Kielen pitää olla hyvää jopa kaunistakin, esityksen lämmintä ja mukaansatempaavaa. (s. 34) Oppilaan on annettava vastaus selvällä, kuuluvalla äänellä eikä huutaen. (s. 35) Kun lasten kanssa katsellaan luontoa, kiinnitetään huomio myös ääneen: luonnossa on niin hiljaista, -annamme tämän keskipäivän rauhan astua sieluumme, ja tulkoon se näkyviin myös kuvassa. (s. 184)

Törnudd: Luonteenomaisten piirteitten etsiminen ja pikkuseikkojen poisjättäminen on toisaalta tieteellistä ja toisaalta taiteellista, sillä piirustaja joutuu punnitsemaan eri piireiden tärkeyttä kokonaiskuvaan nähden ja esittämään ne seikat, jotka ovat hänestä luonteenomaisimmat. (s. 77)

Sen, joka valmistaa täytettyjä eläinmalleja, piittää hyvin tuntea eläin, sen luonne ja elämäntavat, niin että malli tulee luonteenomaiseen asentoon ja saa elävän ja hyvän muodon. (s. 169)

Opettajan tulee huomauttaa eläintä piirrettäessä, että mallin muodot ja liikkeet ovat juuri eläimen luonnetta kuvaavia. Oppilaan tulee itse eläintä tarkatessaan valita kuvaavat ja sopivat asennot kuvattavakseen. Tämä valinnan suoritus osoittaa oppilaan henkistä kehitystasoa. Kun määrätty asento on valittu kuvattavaksi ja painettu mieleen, voi sulkea hetkeksi silmänsä säilyttääkseen näkemänsä muistissaan, estäen uusia vaikutelmia sitä hälventämästä, ja sitten kuvata sen muistista. Kun oppilaat ovat mallia tarkaten ensin piirtäneet eläimen, saavat he sitten muistista luokkatalulle ja linoleumilevylle uudelleen piirtää eläimen niin moneen asentoon kuin voivat. (s. 173)

Eri ihmisillä on erilainen väri taipumus. Väri vaikuttaa ihmismielen ja antaa henkilölle tietyn leiman; väri on ihmismielen ja ihmisen henkisen olennon ilmaisuväline. (s. 205)

Opettajan on hankittava henkistä elvytystä oppilaitten toiminnalle menemällä ulos tekemään huomioita, kasvien ollessa kasvupaikoiltaan. Keskustellaan eri kasviperusmuodoista, kasvamisavasta ja luonteenomaisista piirteistä. (s. 176) Lehtiä kuvattaessa vaahteranlehti on erinomaisen hyvä koetehtävä, sen luonteenomainen kuvaaminen vaatii järjestelmällistä ajatustoimintaa ja taidetunnetta. (s. 179)

Kasvien kuvaamista harjoitellaan piirtämällä lyijykynällä erilaisia pintarakenteita tai pintarakennekarakteereja. Kuvataan puunrunkoja eri verhoineen, niin että eri verhonrakenne tulee näkyviin viivoitteissa. Kuvataan esimerkiksi lumisia puita.⁵²⁰ (s. 180)

Huomionteot oksaa piirrettäessä: mikä on oksan suunta ja suuruus? Millaiset ovat lehtien lähtökohdat, lehtikannat ja keskisuonet: mikä on niiden liike, suunta ja suuruus? Millaiset ovat kyseisen oksan lehtien perusmuoto, millaisen rytmin toisiaan kattavat ja leikkaavat pinnat muodostavat? Millaiset ovat oksan elonilmiöt: turvonneet osat ja poimut kuoressa, lehtinuppujen muodostukset, elleivät lehdet ole vielä puhjenneet. Millainen on lehtilaidan muoto, millainen on suonisto? Miten kuvaan kyseisen oksan pyöreiden, varjon ja valon avulla. Millaisia väri ja valoilmioita on kyseisen oksan lehtimassoissa? (s. 181)

Puita piirrettäessä tehokkainta eli valaisevinta on suorittaa työ ulkona auringonpaisteessa, niin että isofotirajat ovat hyvin selvät; silloin oppilaat oppivat kiinnittämään huomion valo- ja varjomassoihin. Etualalla pitää kynän tai siveltimenotteiden olla kuvaavia eri lehvämassojen luonteelle ja liikkeelle, samoin kuin on runko ja oksat käsiteltävä niin, että niitten pyöreys ja pinnan rakenteen luonne kasvavat oikeitten otteitten varassa. (s. 182)

Lehdettömät puut ovat erittäin hyviä kuvaantomalleja, sillä puun tyypillisuus on varsin riippuva oksien kiinnityksestä runko-osiin ja niitten liikkeistä. Nämä tärkeät seikat ovat helposti havaittavissa, kun lehtiverho on poissa. Katsojasta pois päin kulkevat oksat kuvataan kevin viivoin, eteenpäin ojennetut oksat voimakkein viivoin. Paksut, sitkeäluonteiset oksat kuvataan raskaammalla otteella, hennot hauraat oksat katkonaisin, siroin ottein. Vapaasti seisovaa puuta kuvataan määräperäisemmällä piirroksella kuin ryhmässä seisovia puita. (s. 182)

Jokainen puu vaatii oman viivatyyppikkansa (s. 182)

Maisemaa voi tarkata aivan eri lähtökohdista lähtien, sekä aatteellisessa että teknillisessä suhteessa. Maisemaa voi katsella geologina, botaanikkona, sosiologina joka pohtii kasvikunnan karakteria tai tunneihmisenä joka elää ilman värin ja valon sopusoinnusta. Perspektiivisten ilmiöitten, ilman ja valon vaikutuksen pitää tulla elämykseksi; sen tähden ei riitä, että suoritamme työn luokassa tai sen ikkunasta, vaan on mentävä ulos luontoon. (s. 183)

Käyräviivaisia kuvioita voimme harjoittaa kahdella eri tavalla, ensin ääriviivana, sitten keskustasta lähtien spiraalina. Suoraviivaiset





Tunne on
tunto

kuviot piirrämmme vain rajapiiroskuvioina ja täytämme pinnan yhden-
suuntaisilla viivoilla. Koska eri kuviot ilmaisevat eri sävyä eli tunne-
ilmiötä, väritämme ne viivoilla jotka tukevat tätä vaikutelmaa. (s. 41)

Maisema-aihe luonnostetaan yksinkertaisin piirtein, niin että
saamme kuvassa ilmenevän viivasommittelun. Jos joku ilmiö häi-
ritsee kokonaisvaikutusta, jätämme sen pois, jos jokin kohta tuntuu
vajavalta, voimme siihen lisätä ehjentyviä ilmiöitä. Huomio on aina
kiinnitettävä kokonaisvaikutukseen. (s. 185)

4.3. ANALYYSI "AFFEKTIN DIDAKTIikka"-ILMIÖSTÄ

Lilli Törnuddin mukaan tuntoaisti on tunteen sukulainen. (Metodiikka, 121.) Törnudd selventää, miten piirtäjällä ja maalajalla tulee olla esinettä kuvattaessa ensin ymmärrys esineen toiminnasta eli esineen tarkoituksesta. Esineen tarkoituksen ymmärtämistä seuraa tila, jossa esine tunnetaan. Tunteminen on kehollista ymmärtämistä, kuten millaiselta esineen pinta tuntuu ja minkä kokoinen se on suhteessa kuvaajaan. Kun oppilas piirtää omaa nyrkissä olevaa kättään, hän myös aistii kehollaan miltä käden nyrkissä pitäminen tuntuu. Tunteminen johtaa muodon kuvaamiseen liikkuvalla, elävällä viivalla. (Metodiikka, 166.)

Törnudd kirjoittaa, että käsi toimii mielen komennon mukaan. Tiedon ja tahdon palvelijana käsi ruumiillistuttaa henkisiä käskyjä. Tämä tunteellinen käsi on Törnuddin metodiikassa keskeinen kuvaamisen kohde.

Törnudd korostaa käden merkitystä aistinelimenä. Hän kertoo, että sokea oppii erottamaan villalankojen eri värit. (Metodiikka, 164.) Tämä perustunee värimateriaalien erilaisiin tuntuihin, sillä jokaisella väriaineella on oma kovuutensa. Törnudd on innostunut käden piirtämisestä, hän on innostanut myös oppilaansa ja piirustusopettajat:



36.
Oppilastyö
1920-luvulta
"Käsi".

Kun oppilas piirtää omaa kättään, oppilas ei tee huomioita vain silmällään, vaan hän tuntee liikkeitten tuottamat muodostukset ja ilmiöt; miten nivelet, luusto ja lihakset vaihtavat asua. Muoto ja olemus muuttuvat tietoisuudeksi, ja henkinen tietoisuus yhtyy toimintaan, joka sitten tulee elävöitettyksi. Tämä seikka asettaa oman käden kuvaamisen käden piirustusharjoituksissa etusijalle, vaikka muita olisikin saatavissa. (Metodiikka, 166.)

Käden muoto ja olemus muuttuvat tietoisuudeksi mikä tarkoittaa, että oppilas ymmärtää käden ulkonäön ja henkilön persoonallisuuden välisen yhteyden. Aksel Törnudd kirjoittaa taas lauluäänen ja lapsen persoonallisuuden erikoisesta yhteydestä:

Jokaisen lapsen äänessä on jotain erikois- ja erilaisuista. Heidän persoonallisuutensa siinä kuvastuvat. Kun yksi oppilas laulaa, niin muut sitä jännittyneellä kiinnolla kuuntelevat. He tuntevat siitä iloa. Toisen oppilaan lauluäänen kuunteleminen herättää heissä joukon sisäisiä voimia ja tunteuksia, jotka heidän olemustaan kehittävät.⁵²¹

Kädestä kirjoittaessaan Lilli Törnudd pohtii myös käsittämistä⁵²² perustaan ajatuksensa ainakin Seinigin kirjoituksiin. Törnudd viittaa Seinigin teokseen ”Die Redende hand” eli Puhuva käsi.⁵²³

Kirjassaan ”Kuuluisia taideteoksia” Törnudd analysoi Leonardon da Vincin ”Pyhää ehtoollista” ja kirjoittaa teoksen henkilöiden käsistä. Hän opastaa ajattelemaan, että käsi ruumiillistuttaa henkisiä ilmeitä ja puhuu tunteita selventävää kieltä:

Johanneksen ristityt kädet ilmaisevat hellää antautuvaisuutta. Kiihkeän Pietarin tunneimme tarmokkaasta käden liikkeestä, jonka hän tekee Johannesta kohti. Judaksen kukkaroa kouristavassa kädessä näemme sairautuuden ja synnin perikuvan. Antreksen pystyyn nostetut kädet ovat suorana vastakohtana vapahtajan lepääville käsille. Jakob nuoremman käsi lepää painavasti Pietarin olkapäällä painostaen Pietaria tekemään uudelleen kysymyksen Johanneksen kautta. Näemme Tuomaan epäillen ojentaen etusormensa häntä kohden niinkuin sanoisi hän: olisi ehkä parempi, ett’et sanoisi kuka on pettäjä. Jakob vanhempi levittää kätensä epätoivoissaan. Filippus nousten seisomaan panee kätensä sydämellensä osoittaen viattomuuttaan.⁵²⁴

Törnuddin tapaan Kandinsky kirjoittaa muotoon sisältyvästä tunneviestistä, sisäisen sisällön ilmauksesta. Taiteilija on käsi, joka saa muodon avulla ihmissielun värähtelemään. Muotoharmonian

täytyy perustua ihmissielun määrätietoisien koskettamisen periaatteeseen. Kandinsky vertaa muotojen ja värien kanssa työskentelevää kuvataiteilijaa pianistiin, joka painaa koskettimia ja aikaansaa musiikkia, joka liikuttaa kuuntelijaa.⁵²⁵ Törnudd kehottaa opettajaa johdattamaan oppilaan muotojen kautta taidetunteen kehittämiseen:

Muodolla täytyy olla fyysillinen vaikutus, ja tämä vaikutus tulee näkyviin kuvassa, riippuen siitä, miten syvästi kuvaaja on tuntenut ja missä määrin hän on voinut valita ja koota aiheessa piilevät vaikutusriikkaat aiinekset. (Metodiikka, 29.)

Törnudd suosittelee silmät kiinni muotoamista.⁵²⁶ ”Sisäisen keräytymisen” aikaansaamiseksi harjoitetaan muovailua suljetuin silmin. *Perusmuoto muovaillaan suljetuin silmin, yksityiskohdat katsoen. Keskitetty henkinen toiminta on mitä tärkeintä hyvän tuloksen saavuttamiseksi kuvaanto-opetuksessa.* (Metodiikka, 194.) Törnudd selvittää, että esineen kolmannelta ulottuvuudesta saa tuntoaistiin perustuvan tiedon muovailun avulla. Koskettamalla saa parhaiten selvyuden esineen ominaisuuksista. Tuntoaisti herättää tunnekäsityksen ilmiöstä. (Metodiikka, 38.)

”Onnellinen käsi”, *Die glückliche Hand*; op. 18, on Schönbergin vuonna 1913 säveltämä yksinäytöksinen ooppera, johon hän teki itse myös libretton. Ooppera kantaesitettiin Wienissä 24. lokakuuta 1924. Schönberg ja Kandinsky keskustelivat teoksen syntyaikoina taiteilijuuden merkityksestä. ”Onnellinen käsi”-teosta suunnitellessaan Schönberg tutustui Honoré de Balzakin romaaniin ”Seraphita”, jonka swedenborgilainen mystiikka teki häneen vaikutuksen. Oopperassa esiintyvään symbolistiseen ideamaailmaan vaikuttivat Emanuel Swedenborgin (1688–1772) mystiset ajatukset ihmisen ja jumalan yhteydestä. Swedenborgin mukaan taiteilijoilla oli kyky muistaa aika jolloin ihmisen sielu kulki jumalan seurassa.⁵²⁷ Swedenborg käsitti Jumalan henkiseksi auringoksi, joka säteili puhdasta rakkautta. Sen sijaan inhimillinen rakkaus oli syntiinlankeemuksen ja paratiisista karkotuksen jälkeen epäpuhdasta ja vajaata. Ihminen tunsikin kuitenkin alituista kaipuuta kohti jumalallista rakkautta, siksi symbolistisessa taiteessa yksi tärkeä teema eri muunnelmineen oli kohoaminen valoa ja korkeuksia kohti.⁵²⁸ Törnuddinkin kirjoituksissa käsi on väline, jolla ihminen kurottautuu kohti valoa ja korkeutta. Käsitäminen on yritystä pyrkiä kohti korkeampaa ymmärrystä. Tuntoaistin abstrakti muoto, tunne, johdattaa taidetunteen kehittymistä yhä hienostuneemmaksi ja tarkemmaksi aina kohti rakkautta: *rakkautta kotia kohtaan, luonnonrakkautta ja rakkautta kaikkeen, mikä on kaunista, todellisuuden ymmärtämyksen pohjalla.* (Metodiikka, 30.)

Niitä henkilöitä, jotka teoreettisesti voivat seurata sävellyksen kokoonpanoa ja rakennetta, voi teoreettinen tieto estää kuvaannossa tajuamas-
ta sävelväriä ja viivatunnetta. Tunteella on sävellystä tulkittava, kuva on

muodostettava intuition varassa. Tunteen avulla päästään väritajuntaan. (Metodiikka, 206.)

Törnuddille tunne ja intuitio ovat teoriaa tärkeämpiä. Tämä auttaa ymmärtämään Törnuddin tarkat neuvot sävellajin ja värin yhteydestä. Törnudd käyttää sävellajin ja värin yhdistämiseen yhtä teoreettista mallia, mutta on valmis hylkäämään sen, jos tunne ja intuitio vaativat.

Törnuddin veli Aksel kirjoittaa kirjassa ”Laulun opetusoppi, musiikin muoto-oppi ja soitinoppi” laulunopetuksesta taidetunteen kehittäjänä. Hän painottaa kykyä esittää laulu mahdollisimman sie-lukkaasti. Aksel opastaa, miten koulun laulunopettaja omalla esiintymisellään innostuttaa lapsia, niin *että he välittömästi ja ilolla sieluunsa sulattavat laulun hengen*. Aksel Törnuddin mukaan musiikinopetuksen onnistuminen riippuu opettajan sydämellisestä esityksestä, sillä lapsi on herkkä käsittämään laulun kauneuden ja ottamaan siitä vaikutuksia. Aksel käyttää käsitettä laulun muodollinen puoli. Muodollinen puoli tarkoittaa sitä tapaa, miten laulu esitetään. Akselin mukaan musiikinopetuksessa on tärkeää herättää lapsen mieltymys taiteeseen. *Taiteellinen ymmärrys herää lapsessa vasta kun mieltymys taiteeseen syntyy*. Aksel Törnudd esittää myös, että opettaja ei voi esiintyä leikkisästi ja laulun tunnelmasta inspiroituneesti, kun hän opettaa laulua täysi-ikäisille miehille. Aikuisille miehille laulunopetuksen tulee olla ”vakavaa työtä”. Akselin käsityksen mukaan taidetunne herätetään lapsissa epävakavan työn eli leikin keinoin.^{5 2 9}

Tämä leikkiä ja taidekasvatusta rinnastava ajattelu vahvistuu myöhemmin kuvaopetuksen pedagogiikassa.^{5 3 0}

Aksel Törnuddin mukaan lapsi on herkkä käsittämään laulun kauneuden ja ottamaan siitä vaikutuksia. Aksel ehdottaa laulunopetusmenetelmäksi hiljaista kuorolausuntaa yhdellä sävellellä ja mieluummin tahdissa.^{5 3 1} Kuorolaulaessa oppilaat työskentelevät yhdessä ja jakavat laulukokemuksen. Tällainen vertaiskokemus kasvattaa Akselin käsityksen mukaan taidetunnetta. Parhaimmillaan kuorossa lauletaessa ihmisten välille syntyy jakamisen ja yhteisöön kuulumisen tunne. Hiljaisessa yhtä aikaa tapahtuvassa puhelaulussa pitää muihin keskittyä erityisesti.

Lilli Törnudd muistuttaa, miten tärkeä väline ääni on taidekasvatuksessa – opettajan puheääninen tulee olla selvä ja kuuluva, ei huutava. Äänen tulee olla värikäs ja vaihteleva, ei kimakka ja yksitoikkoinen:

Sivistynyt opettaja artikuloi hyvin – lausunnan tulee olla hyvin korostettua, keskusteluntapaista, vilkasta, ei hätiköivää ja epäselvää. Opettaja ei saa puhua liikaa, ei varsinkaan tyhjää korua. Puhe ei saa kuitenkaan olla kuivaa ja niukkaa, sen tulee olla täsmällistä ja asiallista. Kielen pitää olla hyvää ja kaunista, esityksen on oltava lämmintä ja mukaansatempaavaa. (Metodiikka, 33–34.)

Törnudd kirjoittaa lapsen äänestä hienona, taiteellisena ja kauniina instrumenttina. Opettajan tulee varoa, ettei hän pilaa lapsen soitinta:

Kuunnelkaamme lasten ääntä. Lapsen ääni on pehmeä, kunnisoituinen soitin ja se pilataan usein koulussa siten, että vaaditaan lapsia vastaamaan huutaen ja laulamaan huutaen. (Metodiikka, 21.)

Sisarusten opetusohjeissa korostetaan herkkyyttä lisääviä toimintatapoja taidekasvatuksessa. Aksel Törnuddin mukaan oppilas ei saa huutaa vaan hänen pitää puhua hiljaa ja selvästi, niin hiljaa kuin tavallisessa keskustelussa. Opettajan opetuspuheesta Aksel toteaa, että opettajan tulee puhua luokalle tavallisella puheäänellä, mutta ei yksitoikkoisesti vaan eloisesti. Eloisuus herättää luokan tarkkaavaisuuden. Pihaleikeissäkin tulee estää lapsia huutamasta, etteivät lapset pilaa luonnollisen kaunista ja taiteellista ilmaisuvälinettä. Aksel korostaa, että erityisesti ensimmäisenä kouluvuonna kansakoulussa tulee opettaa kaunista puhumista. Herkkyyttä lisäävään laulunopetukseen kuuluu laulu ilman säestystä. Vasta valmista laulua voidaan säestää, sillä säestys ja varsinkin huono säestys sotkisivat herkistynyttä kuuntelua. Tarkoituksena on oppia tajuamaan korvalla eli laulamaan kuulun perusteella, korvakuulolta. Aksel ei kuitenkaan kannata ajatusta nuottien opiskelematta jättämisestä, vaan hän kirjoittaa, että kun oppilas osaa nuotit, tulee silmäkin mukaan laulunoppimistapahtumaan: *onhan edullisempaa käyttää apunaan kahta aistia kuin yhtä.*⁵³²

Lilli Törnuddin mukaan kuvaantoluokassa tulee vallita ehdoton hiljaisuus työskennellessä. (Metodiikka, 184.) Vaatimus kuulostaa mahdottomalta, mutta lienee ollut mahdollinen Lillin aikaan. Mitä rauhoittavalta ja tavoiteltavalta ajatus lyijykynien kahinasta, siveitimien suhinasta tai öljyväriiliitujen pehmeän lipevästä ääntelystä hiljaisessa, keskittyneessä luokahuoneessa tuntuukaan.

Myös Aksel Törnudd kiinnittää herkistyneesti huomiota ääniin matkakertomuksessaan:

Venezian Lidolla tyydyttivät musiikintarvetta mitättömän pienet soittokunnat, enimmäkseen viulu, pari kitaraa, banjo ja huilu, tahi hirveän hirveät positiivit.⁵³³

Aksel Törnudd kirjoittaa hiljaisen kuorolausunnan metodisesta sopivuudesta lasten laulunopetukseen. ”Hiljainen kuorolausunta” muistuttaa antiikin Kreikan amfiteattereista ja musikén käsityksestä.⁵³⁴ Samaten Lilli Törnudd vetoaa ”Metodiikkassaan” antiikin kreikkalaisten käsityksiin:

Jo antiikin Kreikkalaiset olivat sitä mieltä, että säveltaiteella on voimakkaampi vaikutusvalta ihmismieleen kuin

millään muulla taiteella. Sparttalaiset vaativat eräältä säveltaiteilijaltaan, että hän joko poistuisi maasta tai poistaisi soittimestaan ne kielet, jotka herkensivät nuorison mieltä. Samoin kuin sävelten, samoin on värienkin laita, mitä vaikuttavaan voimaan tulee. (Metodiikka 200.)

Törnudd ei tarkenna keitä antiikin kreikkalaisia hän tarkoittaa, mutta spartalaisen kasvatuksen hän mainitsee. Törnudd käy samaa kasvatustarkoitusta kuin Platon ”Valtio”-teoksessa – hän miettii, miten taide kasvattaa ja onko jokin taiteen laji haitallista kasvatettavalle. Platonin taidekasvatus on musiikkikasvatusta, sillä Platon perustaa kasvatustarkoituksensa ajatuksille musiikin ja matematiikan suhteista. Platonin näkemykset pohjautuvat Pythagoraan sfäärien harmonia-ajatteluun.⁵³⁵

Taidekasvatettavana Platonin ”Valtio” teoksessa on tuleva hallitsevassa ja vastuullisessa asemassa oleva yksilö. Törnuddin pohdinta on rinnastettavissa sen Platonin käsityksen kanssa, jonka mukaan tietyt sävelasteikot ovat moraalisesti rappeuttavia. Törnudd muistuttaa yhteydestä kuvataiteen ja musiikin välillä – myös kuvataiteessa täytyy hänen käsityksensä mukaan välttää haitallisia väriyhdistelmiä. Törnudd pitää hyvänä käytäntöä, jossa pyritään luomaan väriharmonioita käyttäen esimerkiksi pelkästään taitettuja värejä, pelkästään murrettuja tai pelkkiä päävärejä. Pyrkimyksenä on mielen rauhoittaminen väriharmonioiden avulla. (Metodiikka, 137.)

Platon esitti varhaisen yrityksen musiikin elementtien metodiseksi systematisoinniksi kasvatustarkoituksessa.⁵³⁶ Platon kirjoittaa ”Valtio”-teoksessa modaalisten asteikkojen tunnevaikutuksista sekä kasvatustarkoitukseen sopivista soittimista:

Miksolyydininen ja korkealle viritetty lyydininen sekä muut samantapaiset sävellajit ovat luonteeltaan valittavia. Eräitä joonisia ja lyydisiä sävellajeja sanotaan ’löyhiksi’ ja [ne] ovat velttoja ja sopivia juomaseuroihin ... nämä on siis hylättävä - ne eivät käy edes naisille, säädyllisille nimittäin, saati sitten miehille. ... Jäljellä ovat vielä doorinen ja fryyginen... [doorinen] voi oikealla tavalla jäljitellä urhean miehen ääniä ja äänenpainoja taistelun tuoksinassa, myös vastoinkäymisen hetkellä ... toinen sävellaji sopii hänelle silloin kun hän on rauhan toimesta ... nämä kaksi jäljittelevät parhaiten maltillisten ja urheiden miesten ääniä vastoinkäymisen ja menestyksen aikana ... Emme siis tule elättämään kulmaharppujen (trigona), lyydiläisharppujen (pektides) ja kaikenlaisten monikielisten ja useita sävellajeja käsittävien soittimien rakentajia. ... Jäljelle jäävät siis lyyra ja kithára ... Maalla voi paimenilla olla jonkinlainen ruokohuilu.⁵³⁷

Kromaattinen tai moduloiva musiikki, jossa asetetaan korvat järjen edelle, on uhka järjestelmälle, kirjoittaa Platon teoksessaan ”Lait”.⁵³⁸ Pitkään musiikinopetuksen perinteeseen onkin kuulunut musiikin opetteleminen pääosin nuoteista. Kuvataideopetuksessa on opetus pidempään perustettu havaintoon. Tällä hetkellä musiikinopetus on voimakkaasti muuttunut korvakuulon suuntaan. Platon kai pitäisi tilanetta huolestuttavana?

Törnuddin aikana yleisimmin käytettyjä asteikkoja olivat duuri ja molli. Törnudd kirjoittaa metodiikassaan sävellajeista, esimerkiksi eri perussävelestä alkavista duureista. Nämä eri sävelestä alkavat duurit ovat olleet keskenään poikkeavan kuuloisia ennen tasavireiseen viritukseen siirtymistä. Ei-tasavireisessä järjestelmässä intervallien korkeudet vaihtelevat eri sävellajeissa, jolloin jokaiselle sävellajille muodostuu oma, erilainen karakterinsä.⁵³⁹ Tasavireisessä viritysjärjestelmässä sävellajit ovat samanlaisia.

Kuvataiteen ja värien opettamisesta antiikin Kreikassa ei ole säilynyt pedagogista materiaalia. Värien tutkiminen ei ollut yhtä kehittyntä kuin musiikin tutkimus. Esimerkiksi käsitykset pääväreistä ja niiden synnystä olivat puutteellisia. Kun antiikin kreikkalaisten käsitykset esimerkiksi musiikillisten intervallien yläsävelsarjojen tuottamista asteikoista on informatiivinen nykyäänkin, ei samaa voida sanoa heidän käsityksistään päävärien sekoittumisesta tai sateenkaaren synnystä.⁵⁴⁰ Aristoteles, Platonin oppilas, oli kuitenkin pohtinut värien keskinäisiä suhteita, päävärien lukumäärää ja muun muassa sateenkaaren alkuperää teoksissaan ”Aisteista ja aistittavista asioista”⁵⁴¹ sekä ”Meteorologia”⁵⁴². Hän pyrki näkemään yhteyksiä väriharmonian ja sävelten harmonian välillä.

Myös Aristoteen käsityksen mukaan taiteen ominaisuuksia kannatti käyttää kasvatettaessa parempia ihmisiä. Aristoteles tunnisti ja tunnusti taiteen parantavan funktion. Aristoteleen mukaan musiikki jäljittelee välittömästi mielen tiloja: herkkyyttä, vihaa, rohkeutta, itsehillintää ja niiden vastakohtia. Musiikin kuuntelussa sitä vastaava tunne valtaa mielen, josta parhaimmillaan seuraa katharsis eli puhdistuminen. Katharsis-sana on alun perin Aristoteleen ”Runosopissa”⁵⁴³ ja se kuvasi tragedian vaikutusta katsojaan. Katharsiksen kokee esimerkiksi ihminen, joka katselee surullisena surullista elokuvaa ja elokuvan vaikuttamana itkee. Itkiessä tapahtuu puhdistautuminen, olo helpottuu katsojan käsittäessä olevansa surullinen.

Törnudd painottaa taidetunteen kehittämistä erityisesti ala-asteen opinnoissa. Hänen mielestään alempien koululuokkien opetuksessa pääasiana on lasten taidetunteen herättäminen, joka saavutetaan vapaan, kuvittavan piirtämisen avulla. (Metodiikka, 22.) Samaa mieltä asiasta oli Törnuddin kollega Toivo Salervo. Salervon sävy on kuitenkin vähemmän arvostava lasten kuvaopintoja ja taidekasvatusta kohtaan. Salervo kirjoittaa piirustusopetuksen järjestelmässään vapaan kuvittavan piirtämisen kuuluvan alkukouluun eli päiväkotivaiheeseen sekä kansakoulun alemmille asteille:

Tämmöinen piirustus, joka ei vielä aseta varsinaista piirustustaitoa päämääräkseen, kuuluu varhaisen lapsuuden ajalle, jolloin itsekritiikki vielä uinuu ja valtoin mielikuvitus täyttää kaikki puutteet, niin että heikkokin tulos tuottaa tekijälleen iloa. Sen oikea paikka on kodissa, alkukoulussa ja kansakoulun alemmilla asteilla.⁵⁴⁴

Salervo ei ollut kiinnostunut taidekasvatusliikkeen innostuksesta lasten taiteeseen eikä näkemyksestä, että lasten piirustuksetkin voisivat olla taidetta. Hän oli huolissaan piirustustaidon mahdollisesta rappeutumisesta, jos opetus tähtäsi vain mielikuvituksen korostamiseen ja taiteellisen maun kehittämiseen. Hän uskoi, että näiltä uhkakuvilta ja epäkohdilta voitiin välttyä vain turvaamalla mallin mukaiseen piirustukseen.⁵⁴⁵

Salervo kirjoitti vuonna 1919 oppikirjansa ”Piirustuksenopetuksen järjestelmä”. Opas oli tarkoitettu alkeisopetusta varten, sittemmin neljäs painos (1932) ilmestyi täydennettynä vastaamaan myös oppikoulun tarpeita. Salervo esitteli kirjassaan piirustuksenopetuksen järjestelmän periaatetta ja keskittyi opetusmetodiensa esittelyyn. Tärkeintä menetelmässä oli asteittainen piirustustekniikan täydellistyminen. Salervo ei metodiikassaan käsitellyt lapselle tyypillisiä kvalifikaation ilmaisun vaiheita. Hän ei kiinnittänyt huomioita pienten lasten piirtämiseen, koska hänen mielestään se oli puutteellista eikä lapsella ollut vielä kykyä kehittää piirustustaitoaan. Salervon käsityksen mukaan piirustuksenopetus oli mahdollista vasta, kun edellytykset järjestelmälliselle opetukselle olivat olemassa. Salervo moitti mielikuvituksen ja yksilöllisyyden korostamista piirustusopetuksessa, hänen mielestään kuvaanto-opetuksen tarkoituksena oli opettaa lasta näkemään ympäristöään ja tallentamaan siitä saamiaan mielikuvia. Opetuksen tarkoituksena oli hänen käsityksensä mukaan edetä harjoituksen kautta kohti oikean muodon kuvaamista.⁵⁴⁶

Salervon ajattelu erosi Törnuddin ajattelusta. Näiden kahden ero on tavassa arvostaa lasta. Törnudd ottaa huomioon metodiikassaan lapsen kehityskaudet ja opastaa opettajaa seuraamaan tehtävissä lapsen kehitystasetta. Lapsellakin on Törnuddin mielestä taideaisti ja taidetunne, joita voidaan kehittää. (Metodiikka, 15.)

Törnuddin lapsikeskeiselle ajattelulle löytyy jakaja Englannista: Marion Richardson oli lapsikeskeinen taidekasvattaja, joka painotti Törnuddin tavoin lasten taidetunteen olemassaoloa ja innosti kuvataideopettajia lasten ilmaisun tukemiseen. Richardson vieraili luennoimassa ja esittelemässä oppilaidensa töitä Suomessa vuonna 1924 Törnuddin ollessa opettajana Taideteollisuuskeskuskoulussa, Ateenumin rakennuksessa.⁵⁴⁷ Törnuddin ja Richardsonin elämäntaloloissa on yhteneväisyyksiä – molemmat opettivat 1920-luvulla tulleita piirustuksenopettajia, molemmat loivat oman metodiikkansa ja molemmat olivat lapsettomia, yksineläviä naisia.

Nykyajan näkökulmasta Richardsonin ja Törnuddin lapsikeskeisyys saattaa vaikuttaa ylikorostuneelta, mutta heidän aktiivisina työvuosinaan lapsen arvo oli vielä vähäinen, luonnollisesti yhteiskuntaluokan mukaan. Lapsen itseisarvon ajatus oli keskeinen ajattelutavan muutos ihmiskunnan historiassa: ajattelutavan muutos tapahtui niillä maantieteellisillä alueilla, joilla henkinen ja ruumiillinen hyvinvointi lisääntyi.

1900-luvun alkua kutsutaan kasvatustieteen kirjallisuudessa ”lapsen vuosisadaksi”. Ellen Keyn teoksen ”Lapsen vuosisata” mukaan. Key korosti vapaata ”luonnollista” kasvatusta ja kiinnitti erityisesti huomiota lapsen kasvuympäristöön ja kasvattajan itsensä kehittymiseen ihmisenä.⁵⁴⁸ Suomessa oli julkaistu J.A. Mäkisen vuonna 1911 suomentamana Corrado Riccin kirja ”Lasten taide”, joka innosti piirustusopettajia arvostamaan lasten taidetta. Italialainen taidehistorioitsija Ricci, joka keräsi myös oman lastentaiteen kokoelman, kirjoittaa lapsista huumorin ja ihailun sekoittavalla tyylillä:

Kauneuden tunne on lapsessa luonnollisesti vähemmän kehittynyt kuin aikuisessa ihmisessä, mutta se on sensijaan puhtaampi lähteellään muodostuessaan ohuesta vesisäikeestä kuin lähellä suutaan saatuaan helmaansa muiden jokien reutovan virran tai kloakkien törkyisen veden.⁵⁴⁹

Törnudd kirjoittaa kirjassaan ”Piirustusopetuksesta ulkomaila” lapsikeskeisen opetuksen historiasta Suomessa muistuttaen, että vielä 1890-luvulla käsityöläismäinen mittausopillinen kopioiminen oli piirustuksenopetuksen tärkeimpänä sisältönä ja jäljentäminen oli suurimmaksi osaksi opetuksen päämääränä. Törnudd moitti, ettei piirustuksen alkuopetuksessa kehitetty lapsen taidetunnetta eli taideaistia, vaikka taideaistin kehittäminen olisi luontevaa varhaisessa kehitysvaiheessa olevalle lapselle. Piirustuksenopetuksessa, kuten muissakin oppiaineissa, on Törnuddin mukaan aloitettava opetus siitä asteesta, jolla lapsi on kouluun tullessaan.⁵⁵⁰

Törnudd pitää lapsen kehityksen tuntemusta tärkeänä lapsia opettaville ja käsittelee *psykologisia ilmiöitä* lasten piirustuksissa Georg Kerschensteineriin (1854–1932) viitaten.⁵⁵¹ Törnudd kutsuu Kerschensteineriä lapsipsykologian tutkijaksi. Tämä voi johtua siitä, että psykologia on ollut tieteenä vasta muotoutumassa.

Kerschensteiner tunnetaan myöhemmin reformipedagogina, joka etsi herbartilaisuudelle vaihtoehtoja. Hän päätyi kehittämään työkoulun ideaa. Hänen ajatuksenaan oli tehdä kansakoulusta työkoulu, jonka toiminta-ajatus ei rajoittunut ainoastaan käsitöiden opettamiseen, vaan työkouluuuden tuli ohjata kaikkien opetusainesten opetusta.⁵⁵² Hän uskoi, että työkoulun⁵⁵³ periaatteilla kasvatettiin hyviä työntekijöitä, opetettiin sosiaalisuuteen ja yhteiskuvuudentunteeseen sekä ryhmätyöhön ja yhteisten asioiden hoitoon.⁵⁵⁴ Kerschensteinerin oppeihin pohjaavien reformipeda-

giikan edustajien tavoitteena oli saada varsinkin nuoremmille oppilaille kokonaisopetussuunnitelma. Helpoiten kokonaisopetusta pystyttiin toteuttamaan siten, että eri oppiaineissa käsiteltiin samoja aihepiirejä, jolloin oppiaineesta toiseen siirtyminen oli helppoa.^{5 5 5}

Törnudd toteaa, että varhaislapsuuden vaikutteet ovat ihmisen kehitykselle kaikkein tärkeimpiä, siksi opettajan tulee tarkkaan valita ne kuvat, joita lasten kanssa katsellaan. Ainoastaan paras on kyllin hyvää lapselle, kirjoittaa Törnudd.^{5 5 6} ”Kuuluisia taideteoksia ja ohjeita niiden ymmärtämiseen”-kirjassa Törnudd esittää, että ihminen voi myöhemmin elämässään vastoinikäymiensä keskeillä palata mielessään lapsuudessaan näkemiinsä taidekuviin ja siihen onnellisuuden kokemukseen, jonka lapsi on saanut opettajansa kanssa kuvaa tarkastellessaan. *Jos joku oppilaistamme (...) ottaa esille kuvan jota hän on lapsuutensa aikana katsellut ja tarkannut, ja löytää siitä rauhaa ja iloa, - silloin olemme saavuttaneet sen, mitä taideopetuksella tarkoitamme.*^{5 5 7}

Kun Törnudd kirjoittaa otsikolla ”psykologisista ilmiöistä lasten piirustuksissa”, hän käyttää aiheen käsittelyssä käsitettä lapsen ”piirustusvirheet”. Törnudd toteaa, että lapsi ei piirrä mallin mukaan vaan keksii kerrottavalleen kaavan ja merkitsee kuvassa vain ne ilmiöt, jotka hänestä ovat erityisen tärkeitä. Törnudd toteaa, että lapsi ei kuvaa luontoa vaan kertoo käyttämällä kirjainten asemesta kuvia ja piirtää ilmiöt ilman keskinäistä suhdetta, karttamaisesti tai rivitellen. Lasten piirustus esittää aina toimintaa. Törnudd yhdistää lasten piirustustavat lapsen kehitysvaiheisiin ja esittää ne kehitysvaiheesta johtuviksi.

Törnuddin mielestä on virheellistä, että lapsi piirtää mielestään tärkeän asian suureksi, että lapsi ei kuvaa perspektiivisiä ilmiöitä tai että lapsi ei sommittele luonnollisen ryhmityksen mukaisesti, mikä tarkoittaa Törnuddin kontekstissa kultaisen leikkauksen mukaista sommittelua. Virheenä Törnudd pitää lapsen tapaa kuvata kertomusta pelkistäen vähemmän tärkeät seikat kuvasta pois. Lapsen tapa kuvata sellaista mikä ei näy, kuuluu myös Törnuddin käsityksen mukaan virheelliseen kuvaamiseen. (Metodiikka, 21–22.)

Törnuddin suhtautuminen virheiden korjaamiseen muuttuu huomattavasti ensimmäisen piirustusoppaan 1903 ajoilta vuoteen 1926. Ensimmäisessä piirustus-oppaassaan Törnudd esittää sopivaksi työtavaksi sen, että luokan huonoin piirtäjä tulee esittelemään huonoa piirtämistään taululle ja hänen töitään vuorotellen korjataan.^{5 5 8} Vuonna 1926 Törnudd päättää metodiikkansa ”psykologisista ilmiöistä lasten piirustuksissa” koskevan luvun muistuttamalla, että virheellisistä kuvaustavoista huolimatta lapsi on taiteilija 4–8 ikävuoteen saakka, mielikuvituksensa ja sisäisen vauhdikkautensa vuoksi.^{5 5 9}

Miksi Törnudd kirjoittaa lasten piirustusvirheistä, vaikka on selkeästi innostunut lasten tavasta kuvata maailmaa? Törnudd arvostaa lasten kuvailmaisua ja pitää lapsia jopa taiteilijoina. ”Piirustus-

virhe”-käsite kuuluu aikakauden puhumistapaan ja Törnudd haluaa keskustella aikakautensa muiden toimijoiden kanssa. Aikakauden suomalainen keskustelu lastentaiteesta onkin älyllistä. Esimerkiksi Juho Hollo korostaa teoksessa ”Mielikuvitus ja sen kasvattaminen” oppimisen ja kehittymisen tärkeyttä: hän ei puolusta lastentaidetta eikä innostu taidekasvatusliikkeelle tyypillisestä alkuperäiskansojen taiteen ihailusta.⁵⁶⁰ Hollo kirjoittaa lapsen mielikuvituksesta ja lastentaiteesta nuivasti:

Piirustuksissaan lapset tuovat mitä eittämättömminkin ilmi mielikuvastonsa köyhyyden, hataruuden ja paikoittaisen havainnollisuuden, jotka seikat harvinaisissa tapauksissa tekevät lapsesta alkeellisen ja hyvin epäluotettavan impressionistin. Lapsen piirustelujen varsinaisena tarkoituksena on vain kertoa, antaa muistissa säilyneille kuville havaittava muoto. Liian rohkeata on edellisen nojalla tehdä johtopäätös että lasten rehotteleva mielikuvitus estäisi heitä luonnonmukaisista kuvaamisyrityksistä ja että lasten piirustelu on mielikuvituspiirustusta.⁵⁶¹

Hollo ihmettelee myös lapsen taipumusta mekanisoitumiseen. Hollo pohtii, miten pieni lapsi antautuu pitkiksi ajoiksi yhden ainoan motiivin valtaan, piirtelemään vaikkapa lukemattomia vatureita, hevosia ja veneitä. Hollo näkee tämän esimerkkinä lapsen mielikuvituksettomuudesta. Hollo kuitenkin huomauttaa harjoituksen joskus johtavan lapsen piirustustaidon aikuismaiselle, korkeammalle tasolle.⁵⁶²

Hollon fokuksessa on argumentointi lapsen mielikuvituksellisuutta vastaan. Lapsen mielikuvitusilmaisu on vahinko, puutteellisesta tietämyksestä johtuvaa, eikä verrattavissa aikuisen tarkoitukseen taideilmaisuun.

Niiniskorpi selittää edeltävää tulkiten Hollon kirjoittavan lapsesta olentona, jolle on kohdallista pyrkiä kehittymään vähemmästä järjestyneisyydestä kohti suurempaa järjestäytyneisyyttä.⁵⁶³

Mikä ajatuksessa lapsen ilmaisusta kiinnostavana ja merkityksellisenä ilmiönä sinänsä on niin uhkaavaa? Onko kyseessä pelko siitä, että ihmiskunta ei kehity, jos ajatellaan jo lapsenkin osaavan taideilmaisun taidon? Pitääkö taiteen olla hierarkkinen ilmiö, jonka vain harvat aikuisetkaan saavuttavat?

Törnudd toteaa lapsen toimivan tiedottomasti sisäisen inspiraation varassa. (Metodiikka, 4.) Hänen käsityksensä lapsen tiedottomasta sisäisestä inspiraatiosta on analoginen nykykuvataiteilija Tapio Tuominen käsitykselle intuitiivisesta, rituaalisesti käyttäytyvästä taiteilijasta. Tuominen kirjoittaa tutkimuksessaan leikkivästä ihmisestä, homo ludensista ja vertaa häntä taiteilijaan nimittäen tätä homo rituaalisukseksi.⁵⁶⁴

Törnuddin aikalaisille oli tärkeää nähdä taiteilija alansa ammattimiehenä. Törnudd osallistuu aikakautensa keskusteluun vertaamalla ammattilaulajaa ja kuvantekijää. Laulaminen perustuu jatkuvalle harjoittelulle, laulaja antaa joka nuotille, joka äänelle saman arvon, jotta jokainen sävel olisi täydellisesti hänen vallassaan, kun hän sen avulla myöhemmin aikoo tulkita erilaisia tunteita. Samoin on Törnuddin mukaan kuvantekijän harjoituksen avulla hankittava muotojen hallintakyky voidakseen antautua sisäisen tunteen tulkintaan. Törnudd jatkaa kuitenkin, että taiteen spirituaalista sisältöä, taiteelle luonteenomaista tunnetta ja elämää osoittavaa puolta ei tieteellisellä mitalla mitata. Törnudd korostaa että taiteen spirituaalinen sisältö ymmärretään taidetunteen avulla. (Metodiikka, 29.) Tällä Törnudd tarkoittaa, että pelkästään ankara harjoitus ei tee kenestäkään taiteen tekijää.

Opettajan on Törnuddin käsityksen mukaan herätettävä ja rohkaittava lasta oman taidetunteensa etsintään, mutta opettaja ei saa painostaa oppilaita itseilmaisuuksiin. Törnudd varottaa, että tietoinen pyrkiminen erikoisuuteen pysäyttää lapsen luonnollisen taidetunteen kehityksen: *työssä on huolehdittava siitä, että haetaan enemmän vilpittömyyttä kuin omintakeisuutta.(...) Kaikki riippuu henkilökohtaisesta tajunnasta ja innostavasta korkeammasta henkisestä voimasta.* (Metodiikka, 85.)

Kirjoittaessaan lasten taidekasvatuksesta ja lasten taidetunteen kehittämistä Törnudd yrittää luoda synteisiä: hän käy dialogia. Toinen dialogin osapuoli on Franz Cizekin innoittama taidekasvatustieteen lapsikeskeinen suuntautuminen^{5 6 5}, toinen osapuoli on työkouluhenkinen tekniikkapainotteinen Salervon edustama piirustusopetus. Suomalaiset piirustuksenopettajat tiesivät Cizekistä, sillä hän luennoi Kansainvälisessä taidekasvatuskonferenssissä, *4. Internationaler kongress für kunstunterricht Dresden*, Dresdenissä vuonna 1912.^{5 6 6} Cizekin metodiikkaan kuului työskentelytapa, jossa opettaja kehotti lasta suurentamaan erityisen hienosti onnistuneen yksityiskohdan työstään suureen kokoon. Törnuddin maininta nimenomaan tällaisesta työskentelystä virheenä, voisi viitata siihen, etteivät kaikki Cizekin metodiikan yksityiskohdat ole olleet Törnuddin tiedossa.^{5 6 7}

Törnudd kirjoittaa että taide ei ole lapsista kaukana. Törnuddin mukaan taiteessa ja lapsessa on samanlaisuutta. (Metodiikka, 199.) Törnudd rinnastaa taiteen lapseen ja lapsen luontoon. Vuoden 1907 piirustusopetuskomitean jäsenenä Törnudd muistutti lasten piirustusopetuksen pohjaamisesta luonnontutkimiseen viitaten Rousseauin kirjoituksiin.^{5 6 8}

Hollo pohti, onko lapsella taideilmaisua ja esteettistä elämää vai onko lapsen itseilmaisuus epätäydellistä ilmaisua verrattuna aikuisen taiteelliseen ilmaisuun, ja toteaa lopulta ensin lapsen taidekykyä epäilytyään että *...lapsuusiän esteettinen elämä kenties ei olekaan yksinomaan epätäydellinen ja ennakkokoulutuksella myöhempään muotoihinsa pakotettava alkumuoto, vaan omalaatuinen muodostuma, jota on omien laatupiirteittensä mukaisesti jalostettava.*^{5 6 9} Hollo siis päättyy arvostamaan ”lapsen esteettistä elämää”. Törnudd pitää lapsen ilmaisua tärkeänä sinänsä.

Törnudd määrittelee kuvaanto-opetuksen keskeiseksi tarkoitukseksi taidetunteen herättämisen ja kehittämisen ja kutsuu ilmiötä myös ”mielenlaadun jalostamiseksi”. (Metodiikka, 24–25.) Mielenlaadun jalostaminen on samaa keskustelua kuin Törnuddin päämäärätietoinen koko ihmiskunnan kehittäminen taidekasvatuksen keinoin. Päämääränä on tulla osalliseksi suuremmasta harmonisesta systeemistä, jossa kauneuden tuoman onnellisuuden keinoin halutaan hyvää kanssaeläjille. (Metodiikka, 19, 24.)

Törnudd toteaa, ettei taidetunne eli kauneustunne tai kauneuskäipuu ole kenenkään erityisoikeus, vaan päinvastoin kauneuden tuoma onnellisuus on jokaisen oikeus. Silmä on Törnuddin termein ”onnellisuuden ovi” tai ”onnettomuuden tie”. (Metodiikka, 37.) Törnudd määrittelee taidetunteen spirituaaliseksi *henkisillä silmillä näkemiseksi*. (Metodiikka, 39.) Törnudd pyrkii kohti taidekasvatusta, jossa luonto ja taide muodostavat isää ja poikaa kristinuskossa vastaavan parin. Taidetunne on analogisesti pyhää henkeä vastaava käsite.

Törnudd käyttää taidetunteesta myös nimeä ”kaunoaisti”. Hän kirjoittaa taidetunteen ja kaunoaistin kehittämisestä myös taidehistorian oppaassaan: *Taidekuvien avulla herätetään taidetunne, jalo maailmankatsomus eli mielenherkkyydestä nouseva mielen kyky ymmärtää kauneusarvoja*.⁵⁷⁰

Törnudd esittää taidetunteisen katsomisen näkökulmaksi muiden joukossa, mutta näkökulmaksi, joka johtaa jaloon maailmankatsomukseen:

Näkemisen käsite on yhtä laaja kuin taiteitten historia, joka ei ole muuta kuin näkemisen historiaa. Näkeminen on varsin erilaatuista eri ihmisillä. Käytännöllinen arki-ihminen näkee toisin kuin oppinut haaveileva runoilija, toisin kuin nuo edelliset. Näkeminen riippuu ihmisen mielenlaadusta. On olemassa ihmisiä jotka eivät huomaa kevään kukintaa, meren majesteettia ja tähtitaivaan ihmeitäkään. (Metodiikka, 37.)

Törnudd mukaan taiteellinen sivistys saavutetaan vain osittain opetuksen kautta; tärkein osa taiteellista sivistystä saavutetaan elämäkokemuksien ja mielenherkkyyden avulla. Kuitenkin Törnudd muistuttaa, että *taideopetuksen avulla ihminen oppii spirituaalisen, taidetunteisen maailmankatsomuksen, joka aikaansaa mielenherkkyyden ja tekee mielen kauneusarvoja vastaanottavaksi*.⁵⁷¹

Törnudd kirjoittaa, että järkiperaisesti toimiva taidetunteinen ihminen ei ole ainoastaan käytännöllinen vaan hänellä on hienostunut korva ja jalostetut silmät. Silmiä on kasvatettava näkemään ja erottamaan kaunis rumasta. Korva on kasvatettava huomaamaan kauniita, sointuvia ääniä, erottamaan puhtaan epäpuhtaasta ja raa’an jalostetusta. Taidekasvatus ei ole vastakohtana käytännölliselle kasvatukselle vaan molempien kasvatussuuntien tulee kärjistyä samaan

huippuun: tunnollisuuteen, sillä tunnollisuus on kulttuurin hienoimpia kukkasia. Joka on tottunut luonnossa ja ihmiselämässä huomaamaan hienoimmatkin vivahdukset, hänen elämässään myös ilmenee näitten huomioiden jalostava vaikutus hienotuntoisuuden muodossa.⁵⁷²

Tunnollisuus-sana tarkoittaa selvästi eri asiaa Törnuddin kirjoituksessa kuin sen nykyinen merkitys. Tunnollisuus viittaa fyysiseen herkästi tuntemiseen. Hienotuntoisuus-sana on nykyään hienotunteisuus. Törnuddin taidetunne on spirituaalisuutta, joka kehittää ihmisestä fyysisesti tunnollisen eli kaikkia aistejaan toisen ihmisen ja luonnon kohtaamiseen käyttävän empaattisen yksilön.

Törnudd korostaa luovan työn tuottamaa iloa ja nautinnollisuutta (Metodiikka, 30). Vaikka Törnudd kytkee nautinnon ja onnellistavan piirtämisen isänmaan suojeluun, tekstin voi ymmärtää aikakauden puhetapana. Törnudd on ollut kansainvälinen, suomea, ruotsia, venäjää, ranskaa ja saksaa osaava ihminen. Hänelle suomalaisuuden vaaliminen ei välttämättä ole nationalismia, sovinitista oman piirin paremmuuden näyttämistä. Isänmaa on käsitettävä laajennetuksi kotipiiriksi eli omaksi lokaaliksi ympäristöksi.

Samassa hengessä kuin Törnudd, pohtii yhteisöjen syntyvaiheita brittiläinen historiantutkija Eric Hobsbawm (1917–2012) kirjassaan “The Invention of Tradition”.⁵⁷³ Hän tutki erityisesti vuosien 1870–1914 välistä ajanjaksoa: ajankohdan kolmesta keskeisestä innovaatiosta tuli traditioita. Nämä innovaatiot olivat perusopetuksen järjestäminen, julkisten seremonioiden organisointi ja julkisten monumenttien massatuottaminen. Kouluopetus, julkiset seremoniat ja monumenttien pystyttämiset edistivät tehokkaasti yhteisöllisyyttä ja ryhmäidentiteettiä sekä tuottivat ja siirsivät traditioita.⁵⁷⁴

Törnudd kirjoittaa “piirtämisen kielen” voimasta ruotsiksi – Törnudd uskoo piirtämisen kielen yhdistävän Suomen eri kieliä puhuvan kansan:

För den stora betydelse, som teckningsundervisningen bör intaga i en kulturations läroplan, talar afven den omständigheten att teckningen är ett världsspråk. Språken skilja i andra fall nationerna åt - teckningens språk förenar folken.⁵⁷⁵

Törnuddin ajatus kaikille yhteisestä piirustuksen kielestä merkityksellistää piirustuksenopettajan ja on taidekasvatusliikkeen eetoksen mukainen. Törnuddin käsityksen mukaan kaikkien pitää oppia piirtämään, jotta universaali piirustuksen kieli voi yhdistää kansan. Törnuddin usko kuvaanto-opetukseen on suuri. Kuvaanto-opetus on tärkeistä tärkeintä, sillä sen avulla uudistetaan myös koko ihmiskunta. (Metodiikka, 14.) Kotiseudun kuvaaminen on Törnuddille erityisen tärkeää:

Kuvat kotiseudusta tulevat olemaan sielullisen sisällön ja teknillisen taidon yhteensovitteluja. Kuvat esittävät luontoa, johon kuvaajan luonteensävy on painanut leimansa. Niin pian kuin persoonallisuutta on olemassa oppilaan työssä, on sitä siinä säilytettävä; sitä on vaan kultivoitava ja oikeaan suuntaan kehitettävä. (Metodiikka, 31.)

Rakkaus mainitaan tekstissä usein: rakkauden kasvi (ks. Metodiikka, 30.) on kiinnostava luomus, se on ensin pieni siemen, jota opettaja kastelee luovan työn aikaansaamalla onnekkouden ja onnellisuuden tunteella. Ravintoa saanut siemen itää pieneksi taimeksi, jota opettaja edelleen hellien hoitaa. Jossain vaiheessa rakkauden kasvi selvinnee ilmankin opettajaa, jolloin se kantaa hedelmää, rakkauden hedelmää. Rakkauden hedelmää nauttiva ihminen jaksaa nähdä ympäristönsä kauniina. Hän jaksaa hoitaa kotiaan ja ympäristöään ja hänestä tulee onnellinen ympäristönsuojelija.

Törnudd kehottaa opettajaa kiinnittämään oppilaiden huomion luonnon ääniin:

Luonnonssa on niin hiljaista, – annamme tämän keskipäivän rauhan astua sieluamme, tulkoon se näkyviin myös kassassa. (Metodiikka, 184.)

Edellisen sitaatin sielussa viipyvän keskipäivän rauha vaikuttaa voimakkaan mielihyvän kokemukselta. Myös seuraavassa luontokatkelmassa on voimakas mielihyvän sävy:

Luonnonssa on muotorikkautta, siellä on työtä ja tointa kaikkina vuodenaikoina. Siinä siirrymme talven yksitoikkoisesta hiljaisuudesta kevään heräävään elämään, sen vaaleiden värien kaunosäveliin, sen kukkivien puiden ja sinitaivaan lumoavaan sopusointuun, siitä edelleen kesän täyteläiseen vihannuuteen, sen loistaviin kukkasniittyihin, joihin perhosten leijailevat liikkeet kuvastuvat ja joilla karja rauhallisena käy. Tämän rauhan lopettaa syksy myrskyisellä värisoituakordilla, ilahduttaen ihmistä runsailla luonnon antimilla ja vihdoin riisuen luonnon talven vaaleaa unta varten. (Metodiikka, 30.)

Aksel Törnudd kirjoittaa myös mielihyvän kokemuksesta tai deharrastuksen yhteydessä. Hän pitää tärkeänä, että koulussa soitimien soittoa opiskelleet oppilaat saavat mieluisia elämyksiä eli mielihyvää esiintyessään juhlissa ja iltamissa.⁵⁷⁶

Lilli Törnudd jatkaa samalla teemalla kirjoittaen visuaalisesti miellyttävän ympäristön vaikutuksesta:

Värit tekevät koulun mieluisaksi. Lapsi tuntee olonsa siellä onnelliseksi, ja tällä onnellisuudentunteella on jalostava vaikutus lapsen olemukseen. (Metodiikka, 146.)

Onnellinen luonnonsuojelija hoivaa myös eläimiä:

Kotieläimet ovat lasten paraita ystäviä, ja usein huomaamme, että eläin puolestaan kiintyy lapseen. Rakkautta eläimiin on kasvatettava ja kehitettävä, mykkää ystävää on hellittävä ja siitä on huolta pidettävä. Lapsi tahtoo piirtää ystävästään hyvän kuvan. (Metodiikka, 169.)

Onnellisimmillaan luonnonsuojelija on ulkona luonnossa piirtäessään ja maalatessaan:

Aamun sinipunerva tekee mielen kevyeksi, keskipäivän väritäyteläisyys vaikuttaa tarmokkuutta, rusottava illan väri tekee mielen mietiskeleväksi. (Metodiikka, 135.)

Taidekasvatus rinnastuu Törnuddin tekstissä romanttiseen luontokokemukseen. Romanttinen kokemus sulautumisesta ”äärettömyyksen suuruuteen” tekee ihmisestä yhtä aikaa nöyrän ja uljaan. Kielikuva vertautuu Caspar David Friedrichin kuvaan ”Vaeltaja sumumeren yllä” (1818). Kuvassa romanttisen vaeltajan arkkityyppi, mies jylhän vuoren huipulla, katsoo alas sumumeren peittämään laaksoon.

Törnudd muistuttaa, miten taide antaa ihmiselle kyvyn nauttia ympäröivästä luonnon kauneudesta. Tämä taiteen opettama nauttimiskyky *är grunden till mycken lycka*. Hän jatkaa kuvailemalla, miten työläinen raskaan työn jälkeen uudistaa voimiaan metsän viileässä varjossa tai lähteen kirkkaan veden äärellä. Työn rasittama vaeltaja katsoo alas vuorten korkeuksista ja nauttii auringonlaskusta ja rauhallisesta maisemasta alapuolellaan. Vaeltajan väsynyt mieli täyttyy puhtaasta ja ylevöittävästä nauttimisesta.⁵⁷⁷

Törnuddin mukaan taidekasvatuksen vaikutus voi esiintyä kaikkein yksinkertaisimmissa asioissa:

Taidekasvatus asettaa silmiemme eteen äärettömyyksen suuruuden, oman mielen ja persoonallisuuden pienuuden se tekee ihmisen yht’ aikaa nöyräksi ja uljaaksi. (Metodiikka, 199.)

Nykyisessä taideperusteisessa ympäristökasvatuksessa on samanlainen henki kuin Törnuddilla, antropologi ja ympäristökasvatukseen erikoistunut taidekasvatuksen tutkija Jan von Boeckel kirjoittaa:



37.

Lilli Törnudd

"Alpit".

Törnudd on

maalannut

kuvan

matkallaan

alpeilla.

Paikka on

nykyään lähes

samanlainen.

Art, through engaging the senses, can be a unique catalyst in developing a "sense of wonder" about nature. Art practice encourages us to see the world again afresh, as if we see it for the first time. This state of mind and sensitivity enhances the ability to tune in with the slower rhythms of the "more-than-human-world".⁵⁷⁸

Törnudd kiteyttää luontokäsityksensä, jossa luonto tuottaa voimakkaita onnellisuuden kokemuksia, musiikkivertauksella:

Silloin luonto meidät oikein lumoo, kun antaudumme kuuntelemaan sen soittoa, sen sydämen sykintää. (Meto-diikka, 200.)

Empatia

Törnudd painottaa, miten tärkeää on piirtää elävää eläintä: eläimen silmät saattavat sytyttää lapsessa hoivan ja rakkauden ja näin saattaa syntyä eläimiä ja elämää suojeleva empaattinen asenne. Myös Lilli Törnuddin isä mainitaan eläinsuojelijana: hän teki senaatissa ollessaan aloitteita ansa- ja loukkupyynnin sekä hylkeiden raakojen pyyntitapojen kieltämiseksi.⁵⁷⁹

Törnuddin maalaus, jonka hän on tehnyt kuolinvuonnaan 1929 Käkisalmella Karjalassa, esittää navettaa. Helsingin Karjalatalon seinillä katselen tytärtäni soittotunneille viedessäni, saman aikakauden maalauksia karjalaisista rakennuksista. Rakennukset on kuvattu monumentaalisisina ja koristeellisina, ihmisen kulttuurista kertovina muistomerkkeinä. Yksikään taulu ei esitä navettaa. Törnuddin aiheenvalinta kertonee empatiasta eläimiä kohtaan. Navetan ovi on raollaan, sisältä pilkottaa heiniä ja hämärä hevosen selkä. Avoimesta ovesta lähtee karjapolku, joka kertoo eläinten ulkokävelyistä vapaudessa.

Törnudd osallistuu myötätunnon opettamista koskevilla opetusohjeillaan aikakautensa empatia-keskusteluun⁵⁸⁰ filosofi Edith Steinin tavoin. Törnudd kirjoittaa myötätunnosta myös opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksessa. *Opettajan tulee rakastaa ja kunnioittaa lasta.* (Metodiikka, 37.)

Mitä rakastaminen ja kunnioittaminen opettajan työssä on? Steinin mukaan rakkaus ja kunnioittaminen opettajan työssä perustuvat toisen tuntemiseen ja kohtaamiseen erillisenä oliona, intersubjektiivisuuteen. Intersubjektiivisuus taas perustuu empatiaan. Steinin käsityksen mukaan empatia on kokemuksellinen tietoisuus vieraasta tietoisuudesta.⁵⁸¹

Opettajan tehtävänä on kohdata erilaisia lapsia eli erilaisia vieraista tietoisuuksia ja kyettävä löytämään silta oman persoonallisen kokemisensa ja toisen vieraan kokijan välillä:

Kun opettaja ja oppilas kykenevät vastavuoroiseen kunnioittamiseen ja rakkauteen eli empatiaan, muodostuu opettajan työ henkisesti rikkaaksi. Silloin opettajan työ on tyydyttävää ja kehittävää työtä. Rakkaus ja kunnioitus, tieto ja taito poistavat myös oppilaan kurittomuuden. (Metodiikka, 37.)

Empaattinen asenne esiintyy Törnuddin metodiikassa pienissä opetustilanteiden yksityiskohdissa. Hän korostaa, että opettajan on jaettava kysymyksensä luokalle tasan niin, että heikommatkin oppilaat



38.
R.W. Ekman
"Lehmä"
Iyijykynätyö
on ollut
Lilli
Törnuddin
omistuksessa.



39.
Lilli Törnudd.
yksityiskohta
teoksesta
"Ampialan
navetta" 1929.

saavat vastata yhtä paljon kuin edistyneemmät (Metodiikka, 34). Empaattista asennetta on myös neuvossa, jossa kehoitetaan olemaan vaatimatta parhaansa yrittäneeltä oppilaalta lisäponnistuksia, vaikka työ jättäisikin toivomisen varaa (Metodiikka, 63). Törnudd neuvoo opettajaa olemaan ystävällinen, herättävä, kehottava sekä johdonmukainen antaessaan palautetta oppilaan työskentelystä (Metodiikka, 62). Lisäneuvona empaattiseen asenteeseen Törnudd opastaa, että oppilaan tulee tehdä kuvantekemiseen liittyvät havaintonsa ilman ulkoapäin tullutta painostusta, opettaja ei saa painostaa oppilasta opetustilanteessa (Metodiikka, 72).

Törnudd pitää lasten piirustusten korjaamista ala-asteilla vaikeana tehtävänä, sillä hän käsittää lapsen henkisen kehityksen näkyvän kuvaantotyössä. Opettaja ei saisi osoittaa kuvien puutteellisuuksia ja virheitä, sillä niiden korostaminen tekee lapsen haluttomaksi ja lamauttaa hänen työniloan. Opettajan tulee löytää lapsen töistä hyviä ja kauniita puolia. (Metodiikka, 62.) Arvostelun pitää olla asiallista ja herättävää. Arviointitilanteessa tunnelman tulee olla asiallinen ja kannustava (Metodiikka, 36). Yleisesti oppituntien tunnelman tulee olla ystävällinen ja mukaansatempaava (Metodiikka, 33).

Törnuddin käsityksen mukaan opettajan tulee kysyä itseltään, onko hän opetuksellaan vahvistanut lasten henkisiä voimia ja teknillistä kykyä. Opettajan käsissä on koko kansan tulevaisuus, sillä pienokaisista pitää kehittyä persoonallisuuksia, koska heistä riippuu kansan tulevaisuus. Törnudd muistuttaa, että opettajinakin on hyvin erilaisia ihmisiä, joilla on erilaiset temperamentit, kokemukset, erilainen ”näköpiirin laajuus” ja ”ammattisivistys”. (Metodiikka, 33.) Törnuddin käsityksissä kansa koostuu monenlaisista ihmisistä. Edith Stein kirjoittaa samansuuntaisesti Törnuddin kanssa. Hän pohtii, miten kansa koostuu erilaisista ihmisistä, kansa on yhteisö, sitä pitävät yhdessä yhteiset tavoitteet ja arvot.^{5 8 2} Steinin kirjoittamana käsitteen ”kansan” pohdinta saa omanlaisensa ei nationalistisen sävyn, olihan Stein juutalainen ja Hitlerin keskitysleirillä menehtynyt.

Empaattiseen opetusasenteeseen liittyvinä opettajaa koskevinä ominaisuuksina Törnudd mainitsee, että opettajan tulee olla henkisesti joustava ja hänen tulee asettautua niihin mielialoihin, joita tehtävä aiheuttaa voidakseen hallita opetusainettaan. Kun opettaja hallitsee itseään ja opetusainettaan, hallitsee hän myös luokkaa:

Täten syntyy niinsanottu suggeroiva opetus, joka on varsin tärkeä momentti pienokaisten opetuksessa, sillä lapset eivät itse jaksaa ponnistaa vaikeuksia vastaan. Opettaja ei saa näyttää alakuloisuutta ja väsymystä luokalla, hänen tulee olla virkistävä elementti luokassa. (Metodiikka, 33.) Opettajan inspiroivalla, innoittavalla kyvyllä eli suggeroivalla otteella on suuri merkitys koulutyössä. Suggestoiva momentti herättää rohkeutta ja työniloa. (Metodiikka, 54.)

Suggeroiva ote on empaattiselle opetustavalle kiinnostava lisämääre. Suggeroivuus tuo empaattisuuteen reippautta ja energisyyttä. Suggeroiva empaattisuus on vastuuntuntoista ja määrätietoista. Opettajalta vaaditaan kykyä olla ensin itse innostunut opettamastaan asiasta ja sitten siirtämään oma tunnetilansa oppilaisiin. Mutta tuoko suggerointi myös mukaan manipuloinnin? Onko opettajan innostava käyttäytyminen välttämättä manipuloivaa? Törnudd esittelee opettajan myös eräänlaisena näyttelijänä – opettajuus on rooli – innostajan rooli. Vastuu siitä, mihin opettaja innostaa on opettajalla itsellään.

Kun aloitetaan kuvittavan piirroksen suorittaminen, johtaa opettaja ensiksi lapset tehtävän suoritusta edistävään ja tehtävää valaisevaan ajatus- ja tunnelmapiiiriin. (Metodiikka, 44.)

Törnuddin mukaan toiminnallisiin muotoihin eli kuviin elävistä malleista luo eloa niiden tarkoituksenmukaisuuden tunne. *Kuvat elävistä malleista ovat piirtäjän elämäntunteen ja järjentoiminnan luomia* eli piirtävä ihminen voi ymmärtää toista ihmistä tai eläintä piirtäen. (Metodiikka, 43.)

Törnuddin muistuttaa, että opettajan tulee hallita tunteitaan opetus-tilanteessa. (Metodiikka, 33). Törnuddin opetusohjetekstissäkkin on tavoiteltavia ja ei toivottuja tunneilmaisuja. Törnuddin käyttämät tavoiteltavia tunteita kuvaavat termit ovat :

- +tyyni (mm. Metodiikka, 82.),
- +pontevuus ja tyyneys (Metodiikka, 137.),
- +tyyneyden ja mietiskelyn tunne (Metodiikka, 149.),
- +rauhallinen, vaihteleva ja sopusointuinen tunnevaikutelma (Metodiikka, 190.),
- +levon ja äärettömyyden tunne (Metodiikka, 149.),
- +keskittymisen tunne (Metodiikka, 195.),
- +rauhallisuus, koossapysyväisyys, syvyys, voima, sopusointu ja vastakkaisuus (Metodiikka, 191.)

- +kohottava ja ylevä tunne (Metodiikka, 149.),
- +rohkeuden ja tarkoituksenmukaisuuden tunne (Metodiikka, 90.),
- +edesvastuun tunne (Metodiikka, esipuhe.),
- +syvyys ja hehku (Metodiikka, 137.),
- +alistuva, taantuva ja vaatimaton (Metodiikka, 190.)

Tyyneyden tunne on mainittu Törnuddin tekstissä usein tavoittelun kohteena. Hän kirjoittaa esimerkiksi, että *opettajan liikkeiden tulee olla tyyneä* tai että *kaikki sivellintyö suoritetaan tyynin yhtäjaksoisin vedoin*. (ks. esim. Metodiikka, 82.) Tyyne-sana tuo toisen ilmiömaail-

man termistöä ihmisen tunneilmaisun kuvailun avuksi, se on siis synesteetistä kielenkäyttöä. Muistot sääilmiöistä ovat syntyneet moniaistisesti: tyynellä ilmalla järvellä esimerkiksi aurinko on lämmittänyt ihoa, tuulen ääni lehvästössä on ollut suhisevan pehmeää ja värit ovat olleet kirkkaita. Sternin⁵⁸³ lapsitutkimuksissa pienten lasten kokemusmaailmaa kuvataan osuvasti sääilmiöiden avulla.⁵⁸⁴

”Tyyni” on selkeästi myös metafora. Törnudd käyttää yleisesti metaforallista kieltä, sillä taiteen keinot ovat metaforaan perustuvia ja Törnuddille tuttuja. Cohenin mukaan metaforat ovatkin kommunikatiivisia, nopeampia keinoja selittää asioita kuin looginen kieli.⁵⁸⁵

Tyyneyden sukulaistunne on rauhallisuus. Rauhallisuus esiintyy tekstissä usein tavoiteltavana. Tavoiteltavia tunnelmia ovat ”rauhallinen, vaihteleva ja sopusointuinen tunne”, ”levon ja äärettömyyden tunne”, ”keskittymisen tunne”, ”rauhallisuuden ja koossapysyvyyden tunne”, ”rauhallisuuden, syvyyden, voiman, sopusointuisuuden ja vastakkaisuuden tunne”. (Metodiikka, 191.)

Kaiken tunneilmaisun ei Törnuddikaan mukaan tarvitse olla rauhallista. Myös dynaamisemmat tunneilmaisut kuten ”kohottava tunne”, ”ylevä tunne”, ”rohkeuden ja tarkoituksenmukaisuuden tunne” sekä ”edesvastuun tunne” esiintyvät tekstissä tavoiteltavana. (Metodiikka, esipuhe.) Kohottavasta tunteesta Törnudd kirjoittaa rakennustaidetta opettaessaan:

Katsellessamme rakennuksia, muistomerkkejä ja hautamuistomerkkejä: tälläisiä suurenmoisia muotoilmiöitä eri valaistuksissa, huomaamme erikoisesti niiden kauneuden, esim. auringon loistossa tai tummaa ilta-taivasta vasten. Tummina silhouetteina vaikuttavat ne valtavasti tunnelmaa kohottaen. (Metodiikka, 188.)

Esimerkissä kaupungin rakennettu ympäristö esiintyy tunnelmaa kohottavana ja ylevöittävänä. Englantilainen Speed, jonka kirjoitukseen Törnudd viittaa rakennustaiteen opetusohjeissaan, kirjoittaa nousevista rakennustaiteen muodoista ylevän tunnelman luojina ja problematisoi saastuttavan kaupungin tehtaanpiipun⁵⁸⁶, aiheuttamaa ylevyyden kokemusta. Törnudd ei pohdi tehtaanpiipun ylevän ulkomuodon ristiriitaista viestiä. Johtuneeko se suomalaisen kaupungistumisen tuoreudesta?

Törnuddin tunnetermistön yhdistelmät ”syvyys, voima ja sopusointu” ja ”syvyys ja hehku” ovat ilmiasultaan sukua romantiikan tunneilmaisulle. Tunnetermit rinnastuvat esimerkiksi Beethovenin ilmaisuun, jossa vastakohtaiset tunnelmat vuorottelevat henkeäsalpaavaan tahtiin. ”Syvyys ja hehku”-ilmaisussa on sukulaisuutta englannin romantiikkaan liitetyn Awe-tunteen, ”ylevyyden tunne vaaran läsnäollessa” kanssa. Pearsal lisäärittelee Awe-tunnetta kutsuen sitä *hullaannuttavaksi ja villiinnyttäväksi tuntemukseksi yhteydestä käsityskyvyn ylittävän pelottavan mutta sävyttävän maail-*

mankaikkeuden loputtomuuden kanssa.⁵⁸⁷ ”Ylevyyden ja edesvastuun tunne” muistuttaa romantiikan subliimin käsitteestä.

Nykylukijalle yllättäviä toivotun tunneilmaisun muotoja ovat alistuvuus, taantuvuus ja vaatimattomuus. (Metodiikka, 190.) Simone Weill (1909–1943) kirjoittaa samoista tunteista ”ihmissielun tarpeina”. Ihmiselle on Weillin mukaan lajityypillistä ja näin ollen onnellistavaa saavuttaa tuntemus kuulumisesta kokonaiseen järjestelmään. Järjestelmään voi kuulua sen pienenä työtätekevänä osasena kuten Weill, joka työskenteli terveytensä kustannuksella tehdastyöntekijänä.⁵⁸⁸

Törnudd käyttää tunnesanoja myös neutraalisti, ilman topeliaanista piiloviestiä.⁵⁸⁹ Esimerkiksi juhllisuus-sana, voiton tunne -sanayhdistelmä, valoisuus-sana, tummuuden tunne -sanayhdistelmä, himmeiden tunne -sanayhdistelmä ja pastoraalitulnelma-sana eivät sisällä asiayhteydessään moraalista piiloviestiä, pedagogista ideaa tunneilmaisun säätelyn opettamisesta.

Törnudd kirjoittaa musiikin eri sävellajien tietyistä väri- ja tunne- luonteista. Hänen mielestään myös eri soittimilla on eri väri- ja tunne- luonteita. Viulun väri on punakeltainen eli Törnuddin käsityksen mukaan tulinen, hehkuva, yllyttävä ja kiihottava, torven väri on keltainen eli Törnuddin mukaan hellettä ja kypsää hedelmää muistuttava, voimakkuudentunteen aikaansaava. Harpun väri on sininen eli virkistävän tunteen aikaansaava ja viileää vettä muistuttava. (Metodiikka, 136 ja 205.)

Tämä sama ajattelu löytyy Kandinskyn ”Taiteen henkisestä sisälöstä” -kirjasta. Kandinsky kirjoittaa esimerkiksi sellon äänen tummansinisyydestä: *sininen on tyyppillisesti taivaallinen väri. Sininen paljastaa alimmissa syvyyksissään levollisuuden elementin. Kun se syvenee mustaa kohti, se saavuttaa yli-inhimillisen surun sävyjä. Mitä kirikkaamaksi se tulee, sitä enemmän se menettää sointiaan kunnes se muuttuu hiljaiseksi tyyneydeksi ja siitä tulee valkoista. Musiikillisin termein esitettyä vaaleansininen muistuttaa huilua, tummansininen selloa, vielä tummempi kontrabasson mahtavaa ääntä; kun taas syvässä, vakavassa muodossa sinisen sointi on verrattavissa urkujen syviin ääniin.*⁵⁹⁰

Seuraavat tunnetermit on opetusohjeissa mainittu negatiivisessa merkityksessä:

- epävarmuus ja unteluus (Metodiikka, 79.),
- rauhattomuus, kovuus, hajanaisuus (Metodiikka, 138.),
- levottomuus ja hajanaisuus (Metodiikka, 189.),
- yksitoikkoinen ja ahdistava (Metodiikka, 137.)

Epätavoiteltavia tunnetiloja tai affekteja ovat epävarmuus ja unteluus.

Untelo-sana on nykysuomesta jo melkein kadonnut, ainoastaan Pohjanmaalla se on yhä käytössä ja tarkoittaa veltoa ja uneliasta. Se että rauhattomuus mainitaan epätoivotuissa tunneilmaisuisissa, korostaa jo edellä esiteltyä pyrkimystä opetustilanteiden rauhalliseen ja tyyneen sujumiseen.

Ei ole hyvä asettaa useita värejä esiintymään samaan voima-arvoon, se voi tuottaa rauhattomuutta, kovuutta ja hajanaisuutta yhdistelmään. Kokonaisvaikutelma voi tulla sameaksi, elottomaksi ja kalseaksi. (Metodiikka, 138.)

Edeltävässä ohjeessa esiintyvät rauhattomuus, kovuus, hajanaisuus, sameus, elottomuus sekä kalseus. Niiden vastakohtia olisivat rauhallisuus, pehmeys, kokonaisuus, eloisuus ja kalseuden vastakohtana värikkyyys. Törnuddin eloisuuden ja elävyyden ideasta kirjoitin luvussa ”Elävä malli”, käsite on keskeinen koko metodiikalle. Pehmeys on sukua myös edellä mainituille alistuvuudelle, taantuvuudelle eli taka-alalla pysymiselle ja vaatimattomuudelle. Näitä määreitä kutsutaan esimerkiksi musiikin teoreettista sisältöä tutkittaessa feminiinisiksi tunnelajeiksi.⁵⁹¹ Kokonaisuuteen viittaaminen tavoiteltavana on myös keskeinen ilmiö Törnuddin metodiikassa. Kirjoittaahan hän, että lasta pitää opettaa kokonaisuutena.

Yksitoikkoisuus ja ahdistavuus olisivat positiivisiksi käännettynä moninaisuus ja vapautuneisuus. Törnuddhan viittaa tavoitteissaan kasvatettavien persoonallisuuksien moninaisuuteen ja pitää persoonallisuuksien eroja rikkautena. Ahdistavuutta poistaakseen Törnudd kehottaa teettämään vapauttavia liikeharjoituksia.

Taidekasvatuksen professori (emeritus) Antero Salminen (1939–2003) pohtii Törnuddin tapaan taas 1970-luvulla tunneilmaisuopetusta taidekasvatuksessa. Salmisen mielestä ei ole yhdentekevää, mitä taideteoksia opetuksessa käytetään ja millaisten teosten avulla kehitetään oppilaiden emotionaalisesteettistä kokemis- ja arvostelukykä ja taiteen ymmärtämisen tarvetta, sillä taiteelliset toiminnot eivät ole vain tarkkoja havaintoja ja rikasta mielikuvitusta, vaan myös maailman hahmottamista emootioiden avulla. Salmisen mukaan aistisessa tunne-elämyksessä syntyy vaikutelma, joka säilyy muistissa mieluisaksi tai epämieluisaksi värittyneenä. Erilaiset elämänilmiöt koetaan aistisessa tunne-elämyksessä rumiksi tai kauniiksi, traagisiksi tai koomisiksi, yleviksi tai alhaisiksi, hienostuneiksi tai karkeiksi. Taideteoksen aiheuttamista tunnelmista muodostuu oppilaille arvostuksia, jotka suuntaavat hänen toimintaansa. Taiteen synnyttämät mielikuvat auttavat oppilasta muodostamaan esteettisiä ihanteita, jotka viitoittavat hänen persoonansa kehittymistä. Tuottava tai vastaanottava taiteellinen toiminta ei tarjoa Salmisen mukaan ainoastaan tunteiden rikasta kokemista, vaan myös niiden ymmärtämistä, ja johtaa tunteiden ymmärtämisen kautta niiden hallintaan. Esteettisten tunteitten kehittyminen on läheisessä suhteessa oppilaan moraalisten tunteitten kehittymiseen. Esimerkiksi taideteoksen vastaanottaminen vaatii kykyä eläytyä juuri tiettyyn konkreettiseen tilanteeseen, osallistua empaattisesti juuri tiettyjen ihmisten elämään ja tarkastella maailmaa heidän näkökulmastaan.⁵⁹²

Tuomikoski-Leskelä kirjoittaa kirjansa ”Taidekasvatuksen tavoitteet” luvussa ”Tunne ja taide” samantyyppisesti kuin Törnudd.

Hän on ajattelussaan kuitenkin kantilaisempi kuin Törnudd, sillä hän ei korosta enää kauneuden merkitystä ihmisen kasvussa paremmaksi. Kehittyessään oman tunne-elämänsä tarkkailussa ja arvioinnissa ihminen tulee Tuomikosken mukaan selvemmin tietoiseksi tekojensa vaikuttamista. Hänen *valintakapasiteettinsa* kehittyi. *Vähitellen mielihyvä-mielipaha-ulottuvuus laajenee tajunnaksi hyvästä ja pahasta. Tätä erottelujärjestelmää kutsutaan suomen kielellä osuvasti omaksitunnoksi. Taidekasvatuksen tarkoitus laajenee koskettamaan ihmisen moraalista kehitystä. Kun ihminen oppii tarkkailemaan ja hallitsemaan välittömiä himojaan halujaan ja pyyteitään, hän kykenee asettumaan hetkellisten tarpeiden yläpuolelle.*⁵⁹³

Törnuddin tunneilmaisun säätely muistuttaa romantiikan ajan taidefilosofi Friedrich Schillerin (1759–1805) esteettistä kasvatus- ta koskevia käsityksiä. Törnudd viittaakin Schillerin ajatteluun taidehistorian opetuksen oppaassaan ”Kuuluisia taideteoksia” jossa Törnudd määrittelee taideopettajan tehtäväksi ihmiskunnan arvokkuuden säilyttämisen taidekasvatuksen keinoin.⁵⁹⁴ Schiller kirjoitti esteettisestä kasvatuksesta tekstin, joka koostuu 27 kirjeestä lukijalle.⁵⁹⁵ Alkusanoina Schiller lainaa Rousseauin novellia ”Julie, ou La Nouvelle Héloïse”, jossa sanotaan: jos järki tekee ihmisen, tunne kuitenkin johtaa prosessia.⁵⁹⁶ Schiller ajattelee ihmiselle olevan hyväksi oppia tuntemaan ulkoisten aistivaikutelmien ja sisäisten tunteiden välisiä yhteyksiä. Schillerin ”uusi esteettinen ihminen” tuntee maailman välittömästi ja syvästi. Schiller arvostaa ehyyttä ja kokonaisuutta ihmistä, joka on sekä aistimellinen että järjellinen: hänen mukaansa kasvattajan on huolehdittava järjen ja tunteen tasapainosta. Schillerin ihanteen mukainen vapaa ihminen on aistillisuutta ja järkeä vapaassa ja pakottomassa suhteessa. Schiller kehittää täydellisen ihmisen mielikuvan: ”kaunis sielu” on vapaa moraalista velvollisuudesta, sillä kauniille sielulle hyvä tulee ilman ponnistelua.⁵⁹⁷ Törnudd yhdistää tunneilmaisua taideopetuksen ohjeissa käsitellessään kantilaista moraalista ajattelua ja Schillerin kauniin sielun ideaa.

Hegel arvosteli estetiikan luennoillaan taidetta tutkimuksen kohteena, sillä taiteeseen liittyy Hegelin mukaan petollisuutta ja näennäisyyttä. Taide myös, toisin kuin tiede, näyttyy aisteille, tunteille ja kuvittelukyvyllä.⁵⁹⁸ Hegeliläinen filosofia arvottaa järjen tunnetta tärkeämmäksi.⁵⁹⁹ Törnuddin taidetunteen kasvattaminen taidekasvatuksen tavoitteena jatkaa schlegeliläistä varhaisromanttista taiteen ja filosofian yhdistämisen ideaa, jossa tunneilmaisulla on tärkeä rooli.

Taidekasvatuksessa Törnudd pitää eläytymistä tärkeänä. Törnudd opastaa ”Kuuluisissa Taideteoksissa” opettajan tehtäväksi saada oppilas eläytymään.⁶⁰⁰

Eläytyminen on itsensä kuvittelemista esimerkiksi johonkin tilanteeseen. Eläytyminen ja kuvittelemisen ovat siis sama asia, mutta eläytymiseen tarvitaan empatiaa. Empatian avulla eläydytään juuri tiettyjen ihmisten elämään ja tarkastellaan maailmaa heidän näkökulmastaan. Tarvitaanko eläytymiseen eli mielikuvitteluun tunnet-

ta? Tunnetila auttaa mielikuvitusta. Thompsonin mukaan tunnetilaan taas voidaan päästä fyysisesti, esimerkiksi liikkumisen avulla.⁶⁰¹

Törnuddin metodiikassa esiintyvä ajatus tunneilmaisun säätelämisestä on läsnä jo barokin affektiopissa.⁶⁰² Forsblomin mukaan barokin affektiopin tarkoituksena oli herättää ja tyynnyttää kuulijoiden tunnetiloja, hallita ja säädellä niitä.⁶⁰³ Descartes tutki barokin aikana affektioppia teoksessa ”Les passion de l’ame”. Descartesin käsityksen mukaan järjen avulla on mahdollista hallita tunteita.⁶⁰⁴

Barokkimusiikin päämääränä oli pyrkimys miellyttää korvaa, mutta kuitenkin liikuttaa tunteita, epämiellyttäviäkin. Barokin aikana siirryttiin renessanssin pyrkimyksestä ”esittää” kohti barokin halua ”liikuttaa”.⁶⁰⁵ Muusikon rooli tuli yhä tärkeämmäksi, sillä hänen piti välittää musiikin tunteet kuulijoille.⁶⁰⁶ Jotta tunteiden välitys onnistuisi, oli muusikon itse oltava siinä affektissa, jota hän halusi kuulijoissaan herättää: *hiljaisia ja surullisia kohtia tulkittaessaan soittaja kävi itsekän raukeaksi ja surumieliseksi. Tehtävään eläytyminen tapahtuu samalla tavoin luonteeltaan kiihkeissä, leikillisissä tai muunlaisissa sävelkeksinnän tuotteissa, joita tulkittaessaan soittaja heittäytyy kulloinkin kyseessä olevien affektien valtaan.*⁶⁰⁷ Muusikko oli eräänlainen näyttelijä, joka sai kuulijat mukaansa eleidensä, liikkeidensä ja ilmeidensä avulla esittämänsä tunnetilaan.⁶⁰⁸ Törnudd esittää opettajan toiminnan luokassa analogisesti (Metodiikka, 33).

Musiikkia opiskeleva puhuu usein soittokappaleiden karaktääreistä. Tällä hän tarkoittaa jonkin tietyn musiikkiteoksen luonnetta, sen tyypillisyyttä. Pieni valssi voi olla suloinen ja kaihoisa tai rempseä ja maalaismainen. Käytän tätä itselleni tutun käsitteen nimeä tutkiessani tyypillisyyden opetusohjeita Törnuddin tunneilmaisun opetusohjeissa.

Törnudd kehottaa opettajaa auttamaan lapsen kuvailmaisuus piirtämällä taululle karaktäärisiä mallikuvia, joita varioimalla lapsi saa mielikuvansa kuvitettua, mutta varottaa, että opettajan antama malli voi häiritä lapsen omaa ”itsetoimintaa”, sillä lasten itsenäinen mielikuvituspiirtäminen auttaa lasten sielullista kehitystä. Karakterisoiva kuvantekeminen on kuitenkin Törnuddin metodissa keskeistä. Törnudd käyttää ilmiöstä nimeä luonteenomainen kuvaamistapa.

Vertaan Törnuddin käsitystä mielikuvituksesta kuvataiteessa improvisaatioon musiikissa. Esimerkiksi jazz-improvisointia pianolla osaava tuntee erilaiset asteikot, soinnutustraditiot ja fraseerausikäntänteet. Improvisoidessaan hänellä on päässään tuhansia sointukierroja eli tapoja yhdistellä yksityiskohtia rakenteiksi. Tällaiset rakenteet vastaavat Törnuddin tyypipiirustuksen skeemoja. Törnuddin käsityksen mukaan lapsen täytyy opetella karakteristisiä kuvaamistapoja ja muotoja kehittyäkseen mielikuviansa kuvittajana.

Törnudd siteeraa sveitsiläistä taidehistorioitsija Heinrich Wölflin’iä (1864–1945)⁶⁰⁹ ja kertoo tämän kirjoittavan, että kaikki taiteelliset havainnot ja toiminta perustuvat koristeellisiin skeemoihin

eli kaavoihin. Kaikki edistymisen luonnon kuvaamisessa pohjautuu dekoraatio- eli koristetunteeseen. Luonnonkin kuvaamisella on vasta silloin merkitystä kun se edustaa dekoratiivisia eli koristeellisia arvoja eikä tieteellistä analyysiä eli erittelyä. Törnuddin mukaan Wölfflin tähdentää, että koristetaiteen pitää esittää tekijänsä rytmillisen voiman muodossa yhdistettynä tekoaineen ja työvälineitten vaatimuksiin. Törnudd esittää, että koristeiden maalannut taiteilija jättää persoonallisen jälkensä koristeeseen esimerkiksi fyysisen voimansa, tekoaineen valinnan ja työvälineen käyttöaitonsa kautta. Tässä Törnuddin käsityksessä romantiikan yksilöllisyyttä arvostava ideologia muistuttaa, että koristaminen on taiteilijan ainutlaatuisen yksilöllisyyden ilmaisu.⁶¹⁰

Törnuddin opetusohjeistossa koristeellisia rakenteita ovat esimerkiksi muistipiirretäessä opitut eläinten ja ihmisten tyyppilliset asennot:

Opettajan tulee huomauttaa eläintä piirretäessä, että mallin muodot ja liikkeet ovat juuri eläimen luonnetta kuvaavia. Kun määrätty asento on valittu kuvattavaksi ja painettu mieleen, voi sulkea hetkeksi silmänsä säilyttääkseen näkemänsä muistissaan, estäen uusia vaikutelmia sitä hälventämästä, ja sitten kuvata sen muistista. Kun oppilaat ovat mallia tarkaten ensin piirtäneet eläimen, saavat he sitten muistista luokkautaululle ja linoleumilevyille uudelleen piirtää eläimen niin moneen asentoon kuin voivat. (Metodiikka, 173.)

Tyypipiirustus on Törnuddin metodiikassa muistipiirustuksen osa-alue: tyypipiirustuksen ideana on yksinkertaistaa monimutkaisempaa muotoa. Pelkistettäessä pyritään käyttämään perusmuotoja. Törnuddin metodiikassa (Metodiikka, 74.) on kuva ruiskaunokin kukinnosta, joka on ensin pelkistetty tähdiksi lieriöiden päässä ja sitten kimpuksi megafonin näköisiä lieriöitä. Törnudd kehottaa piirtämään jo pelkistyneitä muotoja uusissa asemissa, eri tavalla sijoitellen: kääntäen, rivittäen ja läpätunkien. Musiikinopettajalle tämä työskentelytapa vertautuu myös sarjallisen musiikin sävellystapoihin.

Tuomikoski-Leskelän mukaan tyypipiirränän pedagogiikka perustui didaktisilta osin pragmaattiseen tieto-oppiin. Oppilas saatiin käsittämään, kun hän saattoi seurata esitettävän asian hahmottamista piirtämisen avulla taululle. Liitupiirros voitiin sen jälkeen pyyhkiä pois ja tehdä uusi, sillä lopputulos ei ollut tärkeä. Olennaisinta oli tekemisen ja ymmärtämisen prosessi. Tuomikoski-Leskelä pohtii tyypipiirtämisen vaikuttaneen piirustusopetuksen taidekasvatuksellisia tavoitteita hämärtävästi; piirustusopetuksesta tuli havaintokasvatukseenähtävää.⁶¹¹ Suomessa tyypipiirustuksen metodia kehitti Väinö Valorinta, jonka mukaan lapsen piirustus on aina ideoplastista, ei luonnonmukaista vaan lapsen käsityksen mukaista:

Lapsen piirtämällä kuvilla on samanlainen salaperäinen vaikutusvoima lapseen kuin mitä on hänen keräilemillään kivillä. Piirokset ovat lapsen mielteiden ilmaisuja, keinotekoisia realiteetteja, todellisuuskuvia joilla on aina tyyppillinen luonne.⁶¹²

Törnuddin soveltamana tyyppiäkirjasto on taidekasvatuksen väline, tyyppiäkirjaston avulla kuvantekijän huomaa asioiden luonteenomaisuuden nopeasti. Luonteenomaisuuden esille tuominen vaatii pelkistämisen taitoa, taitoa liioitella karakteristisiä piirteitä. Törnudd kehottaa kehittämään jokaiselle eri puulajillekin puuta kuvaavan viivatyyppin. (Metodiikka, 182.) Piirtäjän pitää miettiä, millainen on punahongan viiva, mikä koivun tai kuusen? Millä työvälineellä kuvataan yksinäisellä luodolla kasvavaa piikkistä tyrnipensasta?

Törnudd ihailee japanilaista sivellinpiirustustraditiota, jossa lähes merkkimäisesti, samanlaisia hahmoja toistaen, opetellaan eri eläinten tai kasvien hahmoja. (Metodiikka, 176.) Matkaraportissaan Dresdenistä vuonna 1909 Törnudd kertoo nähneensä miten saksalainen professori Karl Ellsner luennoi taidenäkemyksestään, *kunstschauung*, ja käytti esimerkkeinä perinteisiä japanilaisia puupiirroksia ja maalauksia. Ellsner oli opettanut, *miten japanilainen taiteilija pelkistää maisemaa dekoratiivisesti*.⁶¹³

Toisin kuin Törnudd, Harold Speed karakterisoi eri taiteenlajien tunneilmaisukyvyyn. Speed kantaa mukanaan hegeliläistä ajattelua, jossa yksittäinen taidelaji on riittämätön ilmentämään ihmisen kaikkia tuntemuksia. Toisaalta Speed on mukana modernissa taiteenlajien erillisyyttä korostavassa diskurssissa:

Itse kullakin taiteenhaaralla on erikoisia tunteita, jotka kuuluvat yksinomaan sille. On olemassa tunteita joita vain musiikki voi ilmaista: ne ovat tunteita jotka liittyvät ääniin; on toisia, joita ainoastaan maalaus- kuvanveisto tai rakennustaide voivat kuvata: ne ovat tunteita jotka liittyvät muotoon tai väriin.⁶¹⁴

Törnudd ei esitä erityisesti eri taiteenlajien karakteristisiä piirteitä, vaan hän etsii taidekasvatukselle yleistä toimintatapaa, mutta kiinnittää taidetta opettavan huomion erilaisten ihmisten näkökulmien eroavaisuuteen. Törnuddin käsityksenä on, että taidekasvattajan karakteri näkökulman ehdottajana on tunneihmisen ja boheemin näkökulma:

Taideopettaja on ja saa olla romantikko, hän saa olla runoilija ja boheemi, joka liikuttuu ja liikuttaa. Maisemaa voi tarkata aivan eri lähtökohdista lähtien, sekä aatteellisessa että teknillisessä suhteessa. Maisemaa voi katsella geologina, botanikkona, sosiologina joka pohtii

kasvikunnan karakteria tai tunneihmisenä joka elää ilman värin ja valon sopusoinnusta. (Metodiikka, 183-184.)

Mihin tämä karakteerioletus tähtää ja mikä on sen tarkoitus? Törnuddin metodiikassa opetellaan pohjimmiltaan tuntemaan toisia, erilaisesti tuntevia ihmisiä kuin itse, katselemalla esimerkiksi erityyppisiä maisemia kuvina ja tunnistetaan tunteita katselemalla esimerkiksi kuvia luonnosta eri säätiloissa. Luonteenomaisuuden tutkiminen ja kuvaaminen on apuväline opeteltaessa ymmärtämään pohjimmiltaan toisen ihmisen erilaisuutta.

Hollo käyttää sanaa ”kaavoittaminen” kritisoidessaan kasvatusta, jossa ihminen pakotetaan tiettyyn muottiin. Hollon mielestä kasvattaja ei voi toimia farmaseutin tavoin osoittamalla aptee-kin hyllyltä, mikä on oikea menetelmä mihinkin konkreettiseen ja ainutlaatuiseen tilanteeseen. Jotta kasvattaja voisi onnistua työsäään, on hänen oltava luova, yksilöllisesti ja yhteisöllisesti muiden kasvattajien kanssa. Kasvattajan kasvatustieto menetelmätietona muuttuu kasvatusvirikkeiden muodostamisen taiteeksi lähestyt- täessä aitoa kasvatustilannetta ja -toimintaa.^{6 1 5}

Törnudd ajattelee että erilaisten tunnekarakteerien avulla ihmi- nen voi ymmärtää erilaisuutta. Toisen ihmisen erilaisuutta, itsestä poikkeavuutta, voi yrittää oppia ymmärtämään erilaisten tyyppien ja luonteenomaisuuksien avulla.

Törnuddin karakterisoiva ajattelu on myös aikakaudelle omi- naista: psykologiassa Carl Gustav Jung kehitti arkkityyppihin perustu- van typologian. Rudolf Steinerein kasvatusoppi perustuu luonnetyyppien erilaiseen opettamiseen koulussa. Max Weberin sosiologisessa tyypittelyssä ideaalityypin avulla etsitään ilmiöjoukon keskeisiä piir- teitä eikä tarkkailla kohteiden välisiä pieniä eroja.

Törnuddin karakteristisia työtapoja ovat:
Muistipiirtäessä opitut eläinten ja ihmisten
luonnetta kuvaavat tyypilliset asennot
Japanilaisen taiteilijan tapa pelkistää
dekoratiivisesti
Karakterisyyden liioittelu
Asioiden luonteenomaisuuden nopean havaitsemisen
harjoittelu.
Karakteristinen viivatyyppiikka.
Karakteristinen työvälinekieli
Karakteristinen pintarakenne
Karakteristinen valovarjo kontrasti
Soitannollinen grafiikka

Törnuddin käsityksistä nousevan ymmärryksen mukaan eri- laisten tunnekarakteereiden avulla ihminen ymmärtää parhaiten erilaisuutta. Tässä on yhteys Isadora Duncanin luonnollisen liik-

keen ajatukseen, sillä Duncan ajatteli kehon liikkeiden olevan luonnosta peräisin olevia karakterisointeja: tunteet ovat kehollisia tuntemuksia, kehollisia liikkeitä. Nämä keholliset tuntemukset ovat ihmiselle perustavanlaatuisia itseyden rakenneaineiksi. Jos ihminen oppii lukemaan näitä kehollisia karaktäärejä muissa ihmisissä, hän tulee tietoiseksi toisesta.⁶¹⁶ Tässä empaattisessa ajattelussa on resonanssia Steinin empatiatutkimukseen, jossa ihmisen empatiakyvyn käsitetään olevan toisen ihmisen kohtaamisen edellytys. Karaktääriopetus on keino opettaa dialogisuutta. Törnuddin käsityksen mukaan kommunikoinnin opettaminen taidekasvatuksen keinoin on mahdollista, sillä työskenneltäessä ei verbaalisten välineiden avulla oppilas oppii kehollisen ymmärtämisen, empatiaan perustuvan kehollisen yhteyden.⁶¹⁷

Törnudd rinnastaa taiteilijan työn ja opettajan työn. Opettajan välineenä ovat puheen ja liikkeiden karaktäärit. Törnudd mainitsee kuvataiteilijan välineinä olevan erilaatuiset tekniikat: määräperäinen kynätekniikka, mehevä sivellintekniikka, sametinpehmeä pastellitekniikka, kuulakka akvarellitekniikka tai täyteläinen öljyväritekniikka. Taidekasvattaminen on Törnuddin käsityksen mukaan sekä taiteilijuutta että opettajuutta.⁶¹⁸

- 308 Rautio 1959, 9–10.
- 309 Emt. 9–10.
- 310 Tämä on myös yleinen käytäntö orkesteria johdettaessa.
- 311 Rautio 1959, 47.
- 312 Törnudd, A. 1914, 445–446.
- 313 Yllättäen Bertolt Brecht tuo 1930-luvulla "kopiointin arvostamisen" takaisin taidekeskusteluun "vieraannuttamis"-käsitteen yhteydessä modernistiseen teatteritaiteeseen liittyvissä pohdinnoissaan. Brecht pyrki vieraannuttamaan katsojan tapahtumista niin, että katsoja ei eläydy, vaan tietää kokemuksen olevan näytelmää. Näin Brechtin käsityksen mukaan kirjailija pääsee vetoamaan katsojan järkeen, ei tunteisiin. Brecht kirjoittaa että kopiointi ei ole häpeä, vaan se on taidetta. Siitä on siis kehitettävä taidetta ja nimenomaan sellaista taidetta joka ei ole kaavamaista eikä jähmeää. (Brecht 1991, 329.)
- 314 Kohonen 1911, 10.
- 315 Kohonen 1911, 11.
- 316 Kauppinen ja Wilson 1981.
- 317 Neuhaus 1973.
- 318 Neuhaus 1958/1973.
- 319 Saves & Tanttu 1964, 70–71.
- 320 Ruumiiseen kohdistuvat kurinpitomekanismit syntyivät varsinaisesti 1600-1700-luvulla valistuksen rationaalisen maailman myötä. Ruumis yhteiskunnallisena käsitteenä syntyi Ranskan vallankumouksen aikoihin samaan aikaan modernin yhteiskunnan kehittymisen kanssa. Järjen ylivoimaisuutta korostavat aatteet näkivät ruumiin tahtoon perustuvan toiminnan välineenä. Käsitteet itseuri ja muut itse- etuliitteiset sanat viittasivat jokaiseen modernin yhteiskunnan subjektiin. Ruumiista tuli tiedollisen ja käytännöllisen hallinnan kohde, objekti. Paheet liitettiin yhä kiinteämmin ruumiiseen ja sen luontaisiin pyrkimyksiin. Subjektin järki-ruumis kaksinaisuus kytkeytyi luonto-kulttuuri käsitteeseen. Luonto merkitsi villiä ja kesytämätöntä, kulttuuri taas hallittua ja siivistettyä. Ruumiin välineellistymiseen liittyi palkkatyöläisyys. Palkkatyöläisyy-
- den myötä ruumiista tuli työväline ja toimeentulon keino. Ruumiista tuli julkisivu, jolla ilmaistaan ja peitetään sisäistä olemusta. Ruumiista tuli myös minuuden väline, se individualisoitui. (Falk 1984, 125.)
- 321 Ks. Heporauta 1945.
- 322 Törnudd 1924, 3.
- 323 Csikszentmihalyi 2005.
- 324 Salo 1932.
- 325 Törnudd 1924, 12.
- 326 Törnudd 1924, 13.
- 327 Törnudd 1924, 8.
- 328 Törnudd 1929, 7.
- 329 Törnudd 1929.
- 330 Törnudd 1929, 7.
- 331 Isadora Duncanin sisko Elisabeth oli 1920-luvulla Duncan-koulun johtaja.
- 332 Eric Vasström kirjoittaa vuoden 1929 Stylus-lehdessä selostuksen Elisabeth Duncan-koulun 25 vuotisjuhlinnasta. Klessheimin linnassa Salzburgissa on ollut suuret juhlat johon on osallistunut myös kansainvälinen 150-jäseninen "juhlakomitea", joka vaikuttaa koostuneen eri maiden suurlähettiläistä. Juhlissa on kuultu Franz Cižekin puhe: "Analyysi Duncan-koulun kuvataideopetuksesta" ja Max Merzin luennot "Rytmi ja ihmisruumis", sekä "Musikaaliset traditiot ja koulukasvatus". Luentoihin on liittynyt koulun oppilaiden demonstraatioita. Vasström mainitsee että Duncan koulun menetelmät eivät ole tuntemattomia maassamme. (Vasström 1929.)
- 333 Törnudd 1929c, 66
- 334 Törnudd 1925a, 55.
- 335 Juntunen 1999. (suomennos M. L. Juntunen)
- 336 Tikkanen ja Väkevä 2009.
- 337 Juntunen 2013.
- 338 Juntunen 2004. Juntunen ja Westerlund 2001.
- 339 Juntunen 1999.
- 340 Tadd 1899.
- 341 Törnudd 1919.
- 342 Törnudd 1919. Kuvataulu N.O. 30.
- 343 Paalasmaa 2009.
- 344 Törnudd 1925a, 55.
- 345 Lupton & Miller 1999.
- 346 Tuomi 2006, 91.
- 347 1970-luvulla kukoistaneessa "New Age" -kir-

- jällisyydessä käsitellään muotojen ja värien 369
 terapeuttisia vaikutuksia ks. esim. Howard
 & Dorothy Sun ” Colour Your Life – Discover
 your true personality through the Colour Re- 370
 flection Reading” 1992. Kirjassa esitetään
 kolmio siniseksi, nelio punaiseksi ja ympyrä 371
 vihreäksi.
- 348 Kandinsky 1981, 64.
 349 Törnudd 1925a, 55.
 350 Paavolainen 2002.
 351 Makkonen 2010.
 352 Makkonen 2010.
 353 Wallin 1883.
 354 Wallin 1883, 17–18.
 355 Steiner 1983.
 356 Steiner 2001, 18.
 357 Weiss 1995.
 358 Valkonen 1985.
 359 Bohm & Peat 1992, 43.
 360 Ks. esim. Laban & Lawrence 1974.
 361 Anttila 2001, 79–83.
 362 Törnudd 1924, 11.
 363 Hevosvertauksia on Törnuddin tekstissä pal-
 jon. Vaikuttaa siltä, että Törnudd on käyt-
 tänyt hevosten vertauksia, koska hevonen on
 ollut lukijoille tuttu toimija johon liit-
 tyvien analogioiden avulla on helppo sel-
 ventää muitakin asioita, kuten piirustuksen
 metodiikkaa.
- 364 Törnudd 1924, 47.
 365 Broby-Johansson 1949, 180.
 366 Symbolon on merkinnyt tunnusmerkkinä käy-
 tettyä halkaistua saviruukkua, ehjään
 ruukkuun tehtiin merkki - ruukku halkais-
 tiin ja puolikkaan saaneilla sopimuksen
 tekijöillä oli tosita tehdystä sopimuk-
 sesta. (ks. Saartio, 1963.)
- 367 Psykoanalyttisen liikkeen alkuvaiheessa
 Unien tulkinta toimi psykoanalyttisen me-
 toditeoksen korvikkeena. Liikkeen toisessa
 vaiheessa (n. 1909–1918) teosta pyrittiin
 muokkaamaan ja laajentamaan yhteisesti,
 jotta siitä saataisiin symbolitulkinnan
 ohjekirja. (Ihanus 2012. Ks. myös Freud
 1900/2001.)
- 368 Hakulinen, Kivelä, Nummi, Parko & Ranta
 2001, 98–103. Ks. myös Lucie-Smith 1985.
- 369 Baudelaire 1993. Runo ”Vastaavuuksia” on
 julkaistu kokoelmassa Les fleurs de mal
 ”Pahan kukkia”, joka ilmestyi vuonna 1857.
 370 Pariisin salonki ”Salon de Paris” oli Rans-
 kan Taideakatemia virallinen taidenäyttely.
 371 Törnudd 1923, 103.
 372 Esimerkin kuvailu voisi olla myös klassis-
 romanttisen sävelteoksen analyysia. Esi-
 merkiksi sonaattimuoto, jota käytettiin
 ja käytetään sonateissa, sinfonioissa ja
 konsertoissa, perustuu vastakohtaisille
 muodoille ja teemoille.
- 373 Berendt 1991, 5–6.
 374 Kurkela 1993, 112.
 375 Mir iskusstvan, taiteen maailman, käsite
 kattaa useita venäläisen kulttuurin ilmi-
 öitä vuosien 1898 ja 1924 välillä. Näitä
 ovat saman niminen taidelehti (1898–1904),
 kaksi taideyhdistystä (1900–1903, 1910–
 1924), Mir iskusstva taidenäyttelyt (1899–
 1903) sekä ryhmä monipuolisesti lahjakkai-
 ta taiteilijoita, johtohahmona Aleksandr
 Benois. Mir iskusstvan käsitteeseen lue-
 taan myös venäläisen teatterin voittokulku
 Euroopassa, sekä taiteen filosofia tai lä-
 hinnä elämänfilosofia, joka innoitti luke-
 mattomia venäläisiä taiteilijoita kulttuu-
 rin eri saroilla. (Petrova 1998, 29.)
- 376 Esimerkiksi suomalainen taidekriitikko Er-
 nest Pingoud matkusti sujuvasti Venäjälä-
 lä ja kritisoi Pietarin musiikki-esityksiä
 1900-luvun alussa. (ks. Pingoud 1995.)
- 377 Petrova 1998, 6 ja 11.
 378 Ekman, 1956.
 379 Tawaststjerna 1989, 52.
 380 Seinig 1921.
 381 ks. Piirustuskomiteamietintö 1909.
 382 ks. Rousseau 1997.
 383 Esimerkkinä henkisiä arvoja syrjivästä ajan
 kulttuurista on esitetty Konrad Langen aja-
 tus taiteesta silmänkääntötempuna, jos-
 sa vähäinen raaka-aine muuttuu kalliiksi ja
 arvostetuksi kansallismaisuudeksi. (Hollo
 1919, 139.)
- 384 Huuhtanen 1984, 139.
 385 Runeberg 1934, 11–18.
 386 Soininen 1901, 1906.

- 387 Rinne, Kivirauma, Lehtinen 2004.
- 388 Lehtonen 1986.
- 389 Lehtonen 1983, 413–417.
- 390 Kiiskinen 2011.
- 391 Anttila 2012, 158.
- 392 Lehtonen 1989, 9–10.
- 393 Ruskin 2009.
- 394 Kämäräinen 2006.
- 395 Lause on peräisin Antiikin Roomalaiselta runoilijalta nimeltä Juvenal.
- 396 Platon käytti termiä ”paidea” kreikkalaisten kasvatusihanteesta. Antiikin yhteiskunnassa yläluokan kasvatustavoitteisiin kuului erityisesti filosofian, kirjallisuuden ja taiteiden omaksuminen, perustana kasvatuksessa oli hyvä ruumiinkunto. (Jaeger 1945.)
- 397 Vinci 2009.
- 398 Vasenkätisyyden historiasta kirjoittanut Bertrand esittää vasenkätisyyden karsinnan alkaneen renessanssin myötä, uuden ajan alussa. 1500-luvun puolivälissä oli mahdoton ajatella, että hyvin kasvatettu lapsi söisi ruokansa muutoin kuin oikeaa kättään käyttämällä. Tapakulttuurin juurruttamisessa kirkkojen ylläpitämällä kouluilla oli keskeinen osa. Oikeakätisyyttä suosivan opetuksen ulkopuolelle jäivät maaseudun köyhät. Välinpitämättömyys maalaisten ”vääränkätisyyttä” kohtaan oli Bertrandin mukaan luonteeltaan käytännöllistä sillä luku- ja kirjoitustaidottomat työläiset tarvitsisivat arkitöissään molempia käsiään. 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa oikeakätisyyden vaatimus tavoitti heidätkin. (Bertrand 2006, 108.)
- 399 Ruskin, 2009/1851, 41–44.
- 400 Speed 1924.
- 401 Speed 1924, 170.
- 402 Hutchings, 2007.
- 403 Strenge 1923a. Strenge 1923b.
- 404 Saalas 1925.
- 405 Arnkil 2003, 136–139.
- 406 Helmi Biese (o.s. Ahlman) (1867–1933) oli suomalainen taidemaalari, joka tunnetaan realistiseen tyyliin tehdyistä maisemamaalauksistaan. Hän kuvasi teoksissaan erityisesti talvista luontoa ja myös merinäkymiä Suomenlahdelta. Törnudd sijoittaa yllättäen Biesen ulkomaisten ”kuuluisien taideteosten” tekijöiden joukkoon.
- 407 Törnudd 1924, 98–101.
- 408 Goethe 1985.
- 409 Törnudd 1916.
- 410 Tätä periaatetta kutsutaan myös nimellä ”Goethean science”.
- 411 Suomalainen säveltäjä Ferruccio Busoni (1866–1924) vertaa myös musiikkia kasviin: Jokainen motiivi, siltä minusta näyttää - sisältää kasvuvoimansa niin kuin siemen. Erilaiset siemenet tuottavat erilaisia kasvilajeja, jotka poikkeavat toisistaan muodon, lehtien kukintojen, hedelmien, kasvun ja värin suhteen. Jokainen yhden ja saman kasvilajin yksilökin kasvaa kooltaan, hahmoltaan ja vahvuudeltaan yksilöllisesti. Samalla tavoin jokaisessa musiikin motiivissa on jo ennalta määrättyä sen täysin kehittynyt muoto; jokaisen täytyy kehkeytyä omalla tavallaan, mutta jokainen seuraa siinä ikuisen harmonian välttämättömyyttä. (Busoni 1916.)
- 412 Bohm & Peat 1992, 174.
- 413 Goethe 1985, 299.
- 414 Lehikoinen 1992.
- 415 Törnudd mainitsee Hans Corneliuksen taidopedagogiksi, yleensä hänet luokitellaan uuskantilaiseksi filosofiksi.
- 416 Conger 1922.
- 417 Tähän aikaan oli olemassa jo voimakas koristeidenvastainen eetos. Loosin käsitystä koristeista naisellisinä heikkouden osoituksina siteerattiin ja viitattiin Loosin lauseeseen: ”Ornamentti on rikos!” (ks. Loos 1982.)
- 418 Seddiki 2010, 115.
- 419 Somersalon mukaan käsin ompelussa käytettyjen koristepistojen kirjo oli runsas, kansakoulun aikana oppilaille opetettiin noin 20 erilaista käsin ommeltua koristepistoa. (Somersalo 1920, 19–47.)
- 420 Blomstedt 1944, 43.
- 421 Seddiki 2010, 115.
- 422 Törnudd 1901.
- 423 Törnudd 1902.
- 424 Käsityökomiteamietintö 1912:10, 151–159.
- 425 ks. esim. Kinna 2000.

- 426 Kandinsky 1981, 19.
- 427 Kohonen 1911.
- 428 Kohonen 1911, 9.
- 429 Emt.
- 430 Sibelius-lukionkin kuvataideluokan varastossa on vanhoja kaunokirjoitusvihkoja 1900-luvun alusta. Koulussa aiemmin vaikuttaneet poikalyseolaiset (svenska lyceum) ovat joutuneet opettelemaan kaunokirjoitusta notkealla käsialalla. M. Bähr'in Skönskrivningsmetod vuodelta 1913 on ollut käytössä: vihon takakannessa on Runebergin kuva ja runo: "Psalm för fäderneslandet": Bevara, Gud, vårt fosterland, Håll över det din starkhets hand, Och var dess hägn i strid, som frid, I sorgens, som i glädjens tid.
- 431 Törnudd 1903b, 32.
- 432 Oscar Rainer oli kiinnostunut synestesiasta. Vuonna 1913 hän teki ensimmäiset abstraktit grafiikkansa musiikin inspiroimana. 1914 hän perusti yhdessä Franz Cižekin kanssa "Taide ja koulu"-yhdistyksen sekä taidelehden "Die Quelle". 1917 Rainer kehitti taidepedagogisen metodin nimeltään Musikalische graphic. (Weibel 2005.)
- 433 Rainer 1925.
- 434 Törnudd, A. 1920, 166.
- 435 Törnudd, A. 1913.
- 436 Ball 2003.
- 437 Myös Steiner-pedagogiikan käsityksen mukaan värien ja asteikon sävelten käyttöä tulee sovittaa lapsen kehityksiaisiin. (ks. esim. Paalasmaa 2009, 57–58.)
- 438 Kalin & Koivisto 1971, 53.
- 439 Viitala 2002.
- 440 Konttori-Gustafsson 2001, 10–11.
- 441 Nibelungin sormus, Der Ring des Nibelungen, on neljästä oopperasta koostuva sarja ja Richard Wagnerin pääteos. Kokonaisuuteen kuuluvat oopperat ovat Reininkulta, Das Rheingold, v.1869, Valkyyria, Die Walküre, 1870, Siegfried v. 1876 ja Jumalten tuho, Götterdämmerung, v. 1876.
- 442 Törnudd A. 1907.
- 443 Matti Rautio innostaa käyttämään tanssien muotokaavoja kuvan ja musiikinopetuksessa. Tanssien muotorakenteet ovat monipuolisia,
- esimerkiksi piiritanssissa käytetään rondo-muotoa: ABACABA. On huomattavaa että tanssit ovat omiaan havainnollistamaan, paitsi rytmejä, myös sävellysten muodollista jäsentymistä, koreografinen sommittelu on elimellisesti sukua kuvarytmeille. Laulun, soiton ja tanssin liittyminen yhdeksi vaihtelevaksi kokonaisuudeksi on yhteisen musisoimisen ihanteellinen muoto. (ks. Rautio 1959, 50)
- 444 Törnudd 1907.
- 445 Hahl-Koch 1980.
- 446 ks. esim. Moritz 2003.
- 447 Rautio kirjoittaa "Rytmi kasvatus ja koulu-soittimet"-kirjassa, miten koululuokka voi käyttää mielikuvitusta ja muotoilla rytmin ornamentin muotoon: Tällaisissa piirustusrytmeissä voi koko luokkakin olla mukana, jos jokaisella on paperi ja kynä. Jos näin rytmejä käsitellään yksi iskualatyyppeillä kerrallaan, se kiinnittyy oppilaan mieleen, vieläpä fyysiseen olemukseenkin, suun ja käden liikkeistä. Vetoa myös lapsen omaan mielikuvitukseen antaen heidän oma-aloitteisesti suorittaa rytmin kuvallisia tulkitsemisia. (Rautio 1959, 47–49.)
- 448 Efland 1998, 70.
- 449 Efland 1998, 71.
- 450 Dow 1899, 5.
- 451 Käsityökomiteamietintö 1912:10, 90–92.
- 452 Törnudd 1922b, 42.
- 453 Uudessa Leo Tolstoin Anna Karenina -novellin filmatisoinnissa (2012, ohjaus Joe Wright) elokuvan toinen pääpari Konstantin Levin ja Kitty Štšerbatski muuttavat maalle talonpoikaistupaan. Lavastaja on koristellut vaatimattoman tuvan ylettömällä paperileikkauskoristeilla.
- 454 Törnudd 1920, 1–3.
- 455 Törnudd 1917, 2–3.
- 456 Törnudd, 1920.
- 457 Törnudd 1924, 10.
- 458 Törnudd 1906, 9.
- 459 Törnudd 1904, 9.
- 460 Törnudd 1904, 10.
- 461 Kinna 2000.
- 462 Törnudd 1924.

- 463 Bochow 2004, 254–256.
- 464 Kohonen 1911.
- 465 Kohonen 1911, 45. suom. Kohonen, Flinzerin kirjoituksesta Retwischin "Jahrbücher"issä 1898.
- 466 Törnudd 1924, 26.
- 467 Mitähän Törnudd pitäisi nykyisestä lapsille opetettavasta tyyppikirjaimistosta, joka muodostuu erillisistä tekstaustyyppisistä kirjaimista? Kirjoitus ei enää etene jatkuvana soljuvana viivana vaan koostuu erillisistä merkeistä.
- 468 Törnudd 1924, 6.
- 469 Törnudd 1924, 9.
- 470 Törnudd 1924, 26.
- 471 Halmesvirta & Valta (toim.) 1999.
- 472 Francis 2007.
- 473 Spengler 1919/2002, 87–92 ja 229–266.
- 474 Kari. 1991, 78.
- 475 Kari. 1991, 14.
- 476 Rautiainen 2003.
- 477 Törnudd 1919, 6–7.
- 478 Iisalo 1979, 79–80.
- 479 Mikael Soininen mainitsee (1901) lapsen hengen kehityksen ja ihmiskunnan kulttuuri-kehityksen yhteiset asteet: 1 rajattoman mielikuvituksen eli eepoksen aste 2. Todellisuuden tajunnan eli historian aste 3. Tunteellisuuden eli lyriikan aste, 4. Harkinnan eli draaman tieteen ja filosofian aste. Soinisen käsityksen mukaan lapsille tulee opettaa ihmiskunnan varhaisvaiheita. Mitä aikuisempi opiskelija on, sitä myöhempiä ihmiskunnan vaiheita hänelle opetetaan. (Rautiainen 2003, 190.)
- 480 Maria Montessori otti käyttöön herkkyyksen käsitteen.
- 481 Ks. esim. Pryz 1923.
- 482 Kemppinen 1969.
- 483 Törnudd on mitä todennäköisimmin lukenut nuorena opettajana Zacharias Cleven, Aleksanterin yliopiston ensimmäisen pedagogiikan ja didaktiikan professorin, "Koulujen kasvatusopin". Cleve määrittelee kasvatusopissaan koulussa olevan tarpeetonta koettaa kehittää oppilaan kykyä omintakeiseen tuotantoon, sillä koulun tulee edellyttää oppilalta tarkkaa jäljentämistä, ei taide-
deniekan tapaista mielikuvituspiirtämistä. (Cleve 1886, 85–86.)
- 484 Anttonen ym. 2004.
- 485 Franz Cižek oli itävaltalainen kuvataiteilija sekä opettaja ja taidekasvatuksen uudistaja. Hän voimisti lasten luovuutta kannustavaa taidekasvatussuuntausta avaamalla lastentaidokeskuksen Wienissä vuonna 1897.
- 486 Törnudd 1926, 127.
- 487 Törnudd 1926, 14.
- 488 Gullsten 1992, 41.
- 489 Piirustuskomiteamietintö 1907, 31.
- 490 Piirustuskomiteamietintö 1907, 31.
- 491 Nykyään koulussa puhutaan alaistaidoista, vielä 1990-luvulla puhuttiin koulussa rehtorin kyvystä johtaa alaisiaan eli opettajia. Johtamistaidon vastapainoksi on 2000-luvulta lähtien tarkasteltu myös alaistaitoja. Kouluihin termi on levinnyt rehtorien johtamiskoulutuksista.
- 492 Edith Stein (1891–1942) oli merkittävä empatian tutkija. Edmund Husserlin assistenttina hän kehitti omaa filosofiaansa, jonka painoituksissa naisena toimiminen, empatia ja rakkaus tulivat erityisen huomion kohteiksi. (ks. Tuorila-Kahanpää 2003.)
- 493 Stein 1916/1989.
- 494 Key 1908, 25–26.
- 495 Aikakaudella on käytetty myös kotitunteen käsitettä, Törnudd ei perheettömänä ihmisenä manifestoi kotitunteen kasvattavaa voimaa hän pohtii koulutunnetta.
- 496 Hollo 1915, 115–116.
- 497 Solasaari 2011, 80.
- 498 Törnudd 1906, 9–10.
- 499 Törnudd 1903, 5.
- 500 Halila 1963, 107–108.
- 501 Tuomikoski-Leskelä 1979, 25.
- 502 Törnudd 1903.
- 503 Pinar 2004.
- 504 Törnudd ihailee myös Antiikin Kreikan maljakkomaalauksien vauhdikasta siveltimenjälkeä. (Metodiikka, 101.)
- 505 Efland 1998, 37.
- 506 Setälän luento naishistorian tutkimuksesta Sibelius-Akatemiassa, keväällä 1990.

- 507 Kun opiskelin klassista pianonsoittoa, oma kuulemiseen perustuva muistini oli välillä riittämätön: vaikeat nykymusiikin teokset eivät pysyneet muistissa. Rupesin kehittävästi muistin avuksi visuaalisia kuvia musiikista. Piirsin teokset geometrisiksi muodoiksi, väreiksi ja suunniksi. Näiden visuaalisten karttojen avulla opin musiikin ulkoa.
- 508 Törnudd, A. 1907, 7.
- 509 Ks. Seinig 1912.
- 510 Swift 1990.
- 511 Richardson 1948.
- 512 Speed 1924, 311.
- 513 Emt.
- 514 Lilli Törnuddin arkisto.
- 515 Steinerkasvatuksen liitto ry.
- 516 Musiikkikappaleiden soitto-ohjeet kertovat toivottavasta tunnetilasta: furioso, lamentato, con amore, agitato...
- 517 Buelow 2007–2009.
- 518 Bartel 2007, 32.
- 519 Hätonen 2008, 1.
- 520 Metodiikan kuvassa sivulla 181 on mallikuva lumisista puista. Muotoja on tyyllitelty: pihlajan lumipeite koostuu toistuvista kaarenmuotoisista kinoksista, kuusen lumipeite muodostuu toistuvista piparkakku-reunaisista kolmioista ja männyn lumipeite muodostuu pallomaisista lumipaakuista.
- 521 Törnudd, A. 1907, 6.
- 522 Tähän ajattelevan käden perinteeseen viitataan nykyaikanakin paljon. Marjo Räsänen toteaa taiteilijan ja muotoilijan käden käsittävän ”Taiteen jälki, Taidepedagogian polkuja ja risteyksiä”-kirjan (2011) artikkelissaan, samoin Juhani Pallasmaa kirjassaan ”The Thinking Hand” (2009). Jyrki Siukonen esittää kielikuvan suomalaisen käsitetaiteen erityisestä kouriintuntuvuudesta kirjassaan ”Vasara ja hiljaisuus”(2011).
- 523 Ks. Seinig 1913.
- 524 Törnudd 1923, 79.
- 525 Kandinsky 1981, 65.
- 526 Silmät kiinni muovaaminen voimistaa tunteita ja herkistää abstrakteille muodoille. Tämä työtapana on nykyäänkin käytössä esimerkiksi taideterapiassa tai taideperustaisessa ympäristökasvatuksessa.
- 527 Ringbom 1989, 100.
- 528 Ateneumin taidemuseon Symbolismi- näyttelyn, 16.11.2012–17.02.2013, ”52- sielua. Symbolismin maisema 1880–1910” näyttelyluettelo.
- 529 Törnudd, A. 1907, 3.
- 530 Ks. Esim. Piironen 1998.
- 531 Törnudd, A. 1907, 4.
- 532 Törnudd, A. 1907, 7.
- 533 Törnudd, A. 1904.
- 534 *Musiikē eli ”muusain taide”* tarkoitti säveltaiteen ohella myös runoutta ja tanssia.
- 535 Antiikin Kreikassa musiikintutkimus toisin kuin värien- tai kuvantutkimus kukoisti, olihan pythagoralaisuuden piirissä syntynyt käsitys, että totuus asiasta voikin löytyä sen ilmiönsä takaa ja musiikki osattiin redusoida lukusuhteiksi ja sitä kautta geometriaksi, jonka ajateltiin paljastavan asioiden syvemmän luonteen. (Pedersen 1997, 1–28.)
- 536 Platon 1999b, 424b.
- 537 Platon 1999b, 398e–399d.
- 538 Platon 1999a, 802b–c, 813a.
- 539 Pelto 1990, 44.
- 540 Gage 1993, 227. Ks. myös Arnkil 2008.
- 541 Aristoteles 1990.
- 542 Aristoteles 1990.
- 543 Aristoteles 2009.
- 544 Salervo 1919, 6.
- 545 Pohjakallio 1996, 19–29.
- 546 Emt.
- 547 Sian 2006.
- 548 Hytönen 2004, 7.
- 549 Ricci 1911, 33.
- 550 Törnudd 1907.
- 551 ks. esim. Törnudd 1926, alkulause.
- 552 Iisalo 1989, 219–220.
- 553 Työkoulun idologian mukaan koulun tuli opettaa oppilailleen työntekoa ja korostaa työn merkitystä yhteiskunnan keskeisenä ylläpitäjänä. Oppilaiden piti ymmärtää, että jokainen työ oli yhtä tärkeä ja teki kättään eettisesti velvoittava. Työ tuli tehdä ajatusten kanssa: oppilaiden piti esimerkiksi valmistaa puusta jokin raken-

- nelma, johon annettiin ainoastaan materiaali. (ks. esim. Bruhn 1963.)
- 554 Bruhn 1963, 46–47.
- 555 Iisalo 1989, 233–234.
- 556 Törnudd 1922, 40.
- 557 Törnudd, 1923, 3.
- 558 Törnudd 1903.
- 559 Törnudd 1926, 22.
- 560 Hollo 1919.
- 561 Hollo 1919, 47.
- 562 Hollo 1919, 49.
- 563 Niiniskorpi 2010.
- 564 Tuominen 2012, 10, 225.
- 565 Franz Čížek (1865–1946) oli Itävaltalainen kuvataiteilija. Hän aloitti lastentaideliikkeen perustamalla vuonna 1897 lapsille ja nuorille tarkoitetun taidekoulun Wieniin. Opiskellessaan Wienin taideakatemiassa Čížek asui perheessä, jonka lapsilla oli tapana vieraillla opiskelijan huoneessa. Annettuaan lasten kokeilla omia taidetarvikkeitaan hän hämmästyi lasten ilmaisun omaperäisyyttä ja luovuutta. Čížek näytti maalauksia kurssitovereilleen jotka rohkaisivat häntä perustamaan taidekoulun lapsille ja nuorille. (Eisner 1973.)
- 566 Dresdenin kongressikirja esittelee taidekasvatuskongressin näyttelyitä. Suomen osasto on mukana Venäjän keisarikunnan osana. Kaikki lähetetyt suomalaiset lasten veistokset, piirustukset ja maalaukset on tehty ruotsinkielisissä kouluissa. Piirustuksissa esitellään saaristolaiselämää ruotsinkielisellä rannikolla. Mielestäni lähetettyjen lasten kuvien avulla halutaan näyttää suomalainen kulttuuri erilaisena kuin venäläinen kulttuuri. (Elsner 1912.) Kirja on Taidekasvatuksen historia-arkistossa.
- 567 Pääjoki kritisoi Čížekin metodiikkaa kaavamaiseksi. Jos Čížek on ollut ensimmäinen lastentaiteen esillenostaja ja toteuttaja, miten hänen metodiikkansa voisi olla kaavamaisista? Čížekin intresseissä on ollut lasten omaperäisen ilmaisun esilletuominen eikä sen hävittäminen. (Pääjoki 2004.)
- 568 Piirustuskomiteamittintiö 1907, 15–16.
- 569 Hollo 1919, 159.
- 570 Törnudd 1923, 1.
- 571 Törnudd 1923, 1–2.
- 572 Törnudd 1922, 44.
- 573 Hobsbawm ja Ranger, 1983.
- 574 Lähdesmäki 2007, 402.
- 575 Törnudd 1925, 47.
- 576 Törnudd A. 1920, 243–247.
- 577 Törnudd 1924, 50.
- 578 Boeckel 2009, 145. Ks. myös Boeckel 2013.
- 579 Kuoppala 1965, 807.
- 580 Englantilaisen psykologi Edward Titchenerin käännettyä vuonna 1909 filosofi Theodor Lippsin käyttämän saksankielisen Einfühlung -käsitteen empatiaksi (engl. empathy), ilmiöstä kiinnostuttiin myös englantia puhuvissa maissa. Lipps käytti termiä Einfühlung ”eläytyminen” etenkin ulkoisten ärsykkeiden herättämistä tiedostamattomista sisäistä tuntemuksista eli niin sanotusta sisäisestä jäljittelystä. Esimerkiksi viihaisen ilmeen näkeminen toisen ihmisen kasvoilla saa katsojan tuntemaan itsekin niin sanottua jäljiteltäviä viihaisuutta. Katsoja ei kuitenkaan tiedosta jäljiteltäviä tunnetilaansa, vaan kokee lukevansa vihan suoraan toisen ihmisen kasvoilta. (Ks. esim. Wispé 1987.)
- 581 Stein 1916/1989.
- 582 Tuorila-Kahanpää 2003.
- 583 Stern 1992, 46. Stern kuvailee vauvan nälkää sään terminologiaa käyttäen myrskynä. Ks. myös ”Taide- Ihmisyden kieli”- ohjelma (1982). Neuvostoliiton taidekasvatuksesta kertovassa tv-ohjelmassa, opetellaan meren säätilan kuvien avulla ihmisten erilaisia tunnetiloja.
- 585 Aristoteleesta alkaen on ollut tapana erottaa looginen ja metaforinen teksti. Aristoteles näki metaforat loogisen argumentaation turhina koristeina. Tällainen erottelu on kyseenalaistettu, kun metaforat on käsitetty kielellisiksi välineiksi, joiden kautta ihmiset kommunikoivat tehokkaasti keskenään ilman pitkiä selityksiä. Metaforat tiivistävät merkityksiä, joita on muuten vaikea ilmaista, siten ne välittävät elävällä tavalla kokemuksia (Cohen, 1979).

- 586 Speed 1924/1913.
- 587 Pearsall 2007. Overwhelming and bewildering sense of connection with a startling universe that is usually far beyond the narrow band of our consciousness.
- 588 Weill 2007. Ks. myös Varto 2005.
- 589 Topeliaaniseksi kirjoitustavaksi kutsutaan sadunomaista moralisoivaa kerrontaa, jossa ”köyhä ja hyvä” lapsi lopulta onnistuu tavoitteissaan.
- 590 Kandinsky 1925.
- 591 Klassisen musiikin sonaattimuotojen musiikki-analyysissä kutsutaan melodista pieniliikkeistä teemaa naiselliseksi ja suurihyppyistä pisteellisiä nuotteja sisältäviä nuotteja sisältävää teemaa miehekkääksi.
- 592 Salminen 2005, 220.
- 593 Tuomikoski, 1987, 153.
- 594 Der Menschheit Würde ist in eure Hand gegeben: Bewahret sie! (Törnudd 1923, 3.)
- 595 Schiller 1794-5/1969.
- 596 Rousseau 1761.
- 597 ks. Tikkanen 1996.
- 598 Hegel 2009.
- 599 Hegel 1994/1833-36.
- 600 Törnudd 1923, 7-11.
- 601 Liike saa soittajan eläytymään musiikin esitysohjeissa haluttavaan tunnetilaan paremmin. Liike on erottamaton osa musiikkia. Thompson tutki kehonliikkeitä eri musiikillisen toiminnan muodoissa kuten pianonsoitossa ja kuorolaulussa. Tutkimus osoitti, että liikkeet olivat yhteydessä siihen, miten intensiivisesti ihmiset eläytyivät musiikkiin. Pianisteja pyydettiin esiintymään vaihtelevilla ilmaisuvoiman tasoilla. Havaittiin, että pianistien pään ja ylävartalon lisääntynyt liike oli yhteydessä voimakkaaseen ilmaisuun. Ilmaisun taso vaikutti myös pianistien omaan kokemukseen emotionaalisesta eläytymisestä, mikä viittaa, että eläytymisen ja liikkeen määrän välillä on yhteys. (Thompson 2012.)
- 602 Klassisessa pianonsoitonopiskelussa harjottellaan yhä paljon barokkiaikaisen Johan Sebastian Bachin (1685-1750) musiikkia. Bachin teokset perustuvat affektioppiin, affekteis-
- sa ei ole siis kysymys pelkästään sävelle-
jeista. Tietynlainen sävelkulku tarkoittaa
ihmiselle tietynlaisen affektin aktivoitu-
mista. Matalat alaspäiset oktaavit saavat ih-
misen ajattelemaan synkkiä ajatuksia, pienet
sekunti-intervallit, jotka etenevät vuoroin
korkeammalle ja matalammalle tarkoittavat
vaikkapa ihmisielen pyrkimystä löytää hen-
kisyys ja jumaluus, mutta haparointi suunas-
sa kuvaa tehtävän ikuista vaikeutta.
- 603 Forsblom 1994, 89.
- 604 Descartes 1998/1649.
- 605 Anderson 1994, 13.
- 606 Dart 1964.
- 607 Harnoncourt 1986, 176.
- 608 Emt.
- 609 Wölfflinin vastakohtapareihin perustuva luokittelu vaikutti taideteosten formalistisen tulkintamallin muotoutumiseen 1900-luvulla. Pääteoksessaan *Kunstgeschichtliche Grundbegriffe* (suomeksi *Taidehistorian peruskäsitteet - ei käännetty*) vuodelta 1915 Wölfflin esitteli viisi perustavaa vastakohtaista käsiteparia: lineaari-maalauksellinen, pinta-syvyys, suljettu muoto-avoin muoto, moninaisuus-ykseys, selkeys-epäselvyys. Vastakohtaparien vaihtelu oli Wölfflinin mukaan luonnonlain kaltaista. Analyysimallin inspiraatio tuli luonnontieteestä. (ks. Wölfflin 1921.)
- 610 Törnudd 1929.
- 611 Tuomikoski-Leskelä 1979, 321.
- 612 Valorinta 1917, 21.
- 613 Törnudd 1909.
- 614 Speed 1924, 14.
- 615 Taneli 2012, 106.
- 616 Duncan 1902.
- 617 Törnudd, 1929/15, 51-54.
- 618 Törnudd 1922, 40.

Tutkimuksen luotettavuudesta ja yleistettävyydestä

TUTKIMUSTIE

Yksi fenomenologisen, kokemuksellisen tutkimuksen luotettavuuskriteeri on tutkimusprosessin kulun selkeä raportointi.⁶¹⁹ Tutkimiseni sai alkunsa valtakunnallisen opetussuunnitelman mahdollistamasta koulukohtaisesta opetussuunnitelmasta.⁶²⁰ Oppilaiden palautteen mukaan taiteita yhdistävä näkökulma oli heitä, usein lähtökohtaisesti monitaiteiseen, nykyaideopiskeluun motivoivaa. Tutkimiseni aluksi tallensin yhden seitsemän viikon opetusjakson ajalta kaiken opiskelijoiden tuottaman kirjallisen materiaalin. Opetusperiodissa opetin kolmea taiteita yhdistävää kurssia. Jokaisella kurssilla oli kolmisenkymmentä opiskelijaa, joista 83 suoritti kurssin loppuun ja kirjoitti kurssista työselosteen, johon sisältyi essee nykyaiteesta.

Päästyäni syksyllä 2006 Taideteolliseen korkeakouluun jatko-opiskelijaksi analysoin koulutyöni ohella vuoden näitä oppilaiden materiaaleja ja omia opetussuunnitelmiani. Tutkin, miten olin yhdistänyt kuvaa ja musiikkia tunneillani ja mitä oppilaat olivat siitä kirjoituksiensa mukaan ymmärtäneet. Esitellessäni tutkimustani pohdin tutkimusaineistoani ja kritisoin, että se ei avaa minulle uutta näkökulmaa taiteita yhdistävän taidekasvatuksen merkityksiin. Jo silloin esittelin Lilli Törnuddin soitannollisen grafiikan menetelmää yhtenä edeltäjänä omille kuvaa ja musiikkia yhdistäville työskentelytavoilleni. Yleisöni ja professori Varto kannustivat minua sijoittamaan tutkimusfokukseni Lilli Törnuddin, seminaarin osallistujille tuntemattomaan, metodiikkaan.

Samalla kun valitsin tutkimusaineistokseni Törnuddin tekstit, pääsin Taiteen laitoksen professori Pohjakallion ohjaukseen. Pohjakallion avulla tutustuin taidekasvatuksen historiaprojektissa tehtyihin opinnäytetöihin. Osallistuin myös Pohjakallion kuvataiteen-opetuksen historian tutkimukseen liittyvään jatko-opiskelijoiden ryhmään, olin ryhmän jäsenenä vuonna 2010–2011.

Luettuani Törnuddin koko tuotannon fokusoin tutkimukseni hänen ”Kuvaanto-opetuksen metodiikka”-kirjaansa ja luin kirjan useaan kertaan läpi saadakseni kokonaiskuvan Törnuddin käsityksistä. Seuraavana vaiheena oli taiteita yhdistävään taidekasvatukseen liittyvien ilmausten etsiminen ennen mainitusta ”Metodiikka”-kirjasta: etsin tekstistä tutkimuskysymysten kannalta relevantteja ilmauksia ja käsityksiä. Merkitysten muodostaminen ilmauksista tapahtui sekä Törnuddin tekstin ilmauksen että oman tulkitantani pohjalta. Rekonstruoin Törnuddin tekstin tarkoituksen asiantuntemukseni ja tutkimusta koskevan taustatiedon ja kontekstin pohjalta.

Seuraavaksi lajittelin löytämiäni taiteille yhteiseen työskentelyyn liittyviä ajatuskokonaisuuksia ja ryhmittelin niitä laajemmiksi merkityskategorioksi. Ensimmäinen luokittelu tuotti 10 taidekasvatukseen liittyvää opetusohjekokonaisuutta, jotka olivat:

1. Luovuus/mielikuvitus/kuvittelukyky
(T, K, R, A⁶²¹)
2. Oppiaineiden yhdistäminen/aistien
yhdistäminen (T, K, R, A)
3. Ornamentti/koristaminen (K)
4. Ääni rinnastuu kuvaan (T, K, R, A)
5. Taiteilijuus/harrastaminen (T, R)
6. Kaunoaisti/kauneustajunta/taideymmärrys/
taidetunne/kauneus (A)
7. Ruumillisuus/luonnon rytmi/liike/
rytmillinen elämys (R)
8. Luonto/luomakunta/ympäristö (T, K, R, E)
9. Aika/yhdessä tekeminen/vauhti (T)
10. Rakkaus/tunne/tunnelma/tunnevoima/
sisäinen tunne/mieliala (A)

Tutkimukseni edistyessä ymmärsin käsityskokonaisuuksien pelkistyvän musiikille tyypillisiksi parametreiksi. Pelkistin siis edeltävät merkityskategoriat abstraktimmalle tasolle ja muodostin ylemmän tason kuvauskategorioita.

Tempon didaktiikka (T)
Koristeen didaktiikka (K)
Rytmin didaktiikka ja (R)
Affektin didaktiikka (A)

Edeltävät opetusohjeet sisältyvät kaikki näihin uusiin luokkiin. Ensimmäisessä luokituksessa syntyneissä luokissa on monessa jopa kaikkia neljää eri didaktiikan lajia T, K, R ja A- tyyppisiä: lukija voi todeta tämän ensimmäiseen luokitukseen lisäämistä kirjaimista. Opetusohjeiden tiivistyminen neljäksi didaktiikaksi tuo esiin Törnuddin metodiikan musiikinopetukselle tai musiikille yhteisiä piirteitä, koska kaikki edeltävät parametrit ovat musiikinopetuksellekin keskeisiä.

Edeltävien neljään musiikillekin tyypilliseen ilmenemistapaan vertautuvan didaktiikan sisällä jaottelin opetusohjeet uudelleen, niin että ne muodostivat toimintaa selittäviä kokonaisuuksia. Kommentoin sitten näitä opetusohjeita muilla, lähinnä Törnuddin ulottuvilla olleilla taidekasvatusteksteillä.

Koko ajan tutkiessani Törnuddin tekstejä ymmärsin erilaisilla tavoilla Törnuddin aikakautta, persoonaa ja toimintatapoja. Esitin Törnuddia performansseissa ja kokeilin hänen menetelmiään Aalto-yliopiston taideopiskelijoiden kanssa. Kokeilin roolia, jollaisena kuvittelin Törnuddin joutuneen opettajana esiintymään omalla aikanaan.

Tutkimusprosessini voi hahmottaa hermeneuttiseksi spiraaliksi: spiraali kuvaa kehää paremmin tutkimuksen liikettä johonkin suuntaan. Toisaalta jopa spiraalimalli vaikuttaa liian johdonmukaiselta – spiraalini muistuttaa enemmän taideteosta, sillä spiraalista roikkuu pienempiä spiraaleita, jotka eivät johtaneetkaan mihinkään. Hylkäsin ajatuksen Törnuddin metodin esittämisestä sävellyksenä tai hänen tärkeimmän piirustuksenopetuksen ohjekirjansa uudistamisen nykyajatteluun sopivaksi, kertomatta tässä kaikkia matkan varrella mieleeni tulleita innovaatioita. Spiraalini syvenee koristeineenkin ja porautuu alaspäin yhä syvemmälle tutkittavaan ilmiöön. Uutta informaatiota kumuloituu ja peruskysymys on suuntautunut selkeämmäksi samalla, kun prosessissa on muotoutunut uusia kysymyksiä, joita olen selvittänyt spiraalin seuraavalla kierretasolla.

Löytääkö hermeneuttinen ”taidekasvatuksen maailman maaperäporani” öljyä? Ehkä puhdasta öljyä ei olekaan, riittää, että maaperä on öljyinen ja pystyn puristamaan Törnuddin taidekasvatus-öljyn tulokinnallani esiin ja tarjoamaan sen nykyaidekasvattajien opetuksen energialähteeksi.

TUTKIMUSMETODIEN LUOTETTAVUUSTARKASTELU

Yksi fenomenologisen tutkimuksen luotettavuutta lisäävä kriteeri on usean metodin käyttäminen. Tutkimusmenetelmäni eli ymmärtäminen koostui kolmenlaisesta tutkimusmenetelmästä. Fenomenologisen tutkimuksen luotettavuutta lisää myös jos tutkimus on tehty

tutkijayhteisössä eli tutkijoiden muodostamassa jaetussa maailmassa. Tutkiessani olin mukana taidekasvatuksen tutkijoiden yhteisössä. Osallistuin tutkijatapaamisiin ja pääsin myös osaksi kansainvälistä taidekasvattajien tutkimusverkostoa.⁶²²

Tutkimukselta edellytetään luotettavuutta ja pätevyyttä. Pätevyydellä tarkoitetaan, että tutkimus kohdentuu sille asetettuihin kysymyksiin ja suuntautuu tarkoitettuun kohteeseen. Fenomenologisen tutkimuksen pätevyys liittyy ankaran tieteen vaatimukseen, jolla tarkoitetaan, ettei tutkimuskohdetta esineellistetä, koska tutkija ja tutkimuskohde kuuluvat samaan merkityksistä koostuvaan ihmisten maailmaan. Tutkimustulosten on liityttävä tutkijan suoraan kokemustodellisuuteen ja niiden on oltava eettisesti hyväksyttäviä.⁶²³ Minun suora kokemustodellisuuteni on koulumaailma, johon lopussa peilaan tutkimustuloksiani.

Luotettavuuden osoittamiseksi tutkimuksen raportoinnin tulee olla avointa, jotta tutkimuksen lukija voi seurata tutkijan valintoja ja päättelyä. Lukijalle on annettava edellytykset hyväksyä tai hylätä tutkijan tekemät valinnat ja analyysin tulkinnat.⁶²⁴

Miksi en haastatellut nykyaikana toimivia taidekasvattajia tai tehnyt koulu-etnografiaa ja mennyt kouluun tutkijanroolissa? Opettajantyöhön liittyvä kommunikoiminen ja kontaktissa oleminen olisivat kokemukseni vuoksi olleet minulle tuttuja keinoja ja haastattelemalla tutkiminen olisi ollut mahdollisesti jopa helppo tapa tutkia. Pyrkimyksenäni oli kuitenkin tehdä välillä joitain erilaista, etsiä uusia näkökulmia taidekasvatukseen.

Taidekasvattajan työ on usein hyvin käytännöllistä. Tässä tutkimuksessa käyttämäni ja oppimani teoreettisuuteen pyrkivä ajattelu on ollut tarpeeseeni vastaavaa metatasolle pyrkimistä. Eija Syrjäläinen kirjoittaa tutkimuksessaan tutkijan erilaisista rooleista ja mainitsee yhtenä vähemmän esiteltyinä tutkijan roolina opiskelijan roolin. Syrjäläinen pohtii, miten opiskelijan rooli vie tutkijan kirjastoihin ja kontakteihin monien viisaampien kanssa, mutta opiskelijan rooli vie myös tutkimuskammion hiljaisuuteen ja tunteeseen omien kykyjen rajallisuudesta.⁶²⁵

Nyt opetustyöhön palattuani ja tätä tutkimusta lopettaessani olen saavuttanut kokonaisemman ja juurevan ymmärryksen taiteille yhteisen taidekasvatuksen keskeisistä merkityksistä ja perusteista.

AINEISTO

Pidän aineistoani tutkimustehtäväni kannalta tarkoituksenmukaisena. Aineisto ei koskaan ole yhtä kuin tutkimuskohde, koska se liitetään aina tiettyihin kehyksiin, jotta se pystyisi valaisemaan tutkimuksessa asetettuja kysymyksiä.⁶²⁶ Törnuddin taiteille yhteisen metodiikan esille nostaminen on marginaalissa ja unohduksissa

olleen aineiston uudelleen valaisemista ja jo sinällään tärkeä teko taidekasvatuksen tutkimuksessa. Tutkimukseni on myös ehdottoman aineistolähtöinen, en ylitä tuloksissani aineistoani.

Outouttaminen eli tutkimukseni tapauksessa näkökulman muuttaminen nykyajasta sata vuotta taaksepäin usutti minut tutustumaan taidekasvatuksen historiaan ja laajentamaan näkökulmaani. Musiikkikasvattajan näkökulmani oli myös outouttamista. Mutta vaikuttiko musiikkikasvattajuuteni tuloksiin liikaa? Onko ”Rytmin didaktiikka”, ”Koristeen didaktiikka”, ”Tempon didaktiikka” sekä ”Affektin didaktiikka”-jako tutkimusta, jossa ainoastaan dekonstruoim Törnuddin tekstin uuteen järjestykseen? Pelkkä tekstin uudelleen järjesteleminen olisi riittämätön tulokseksi, Törnuddin tekstin systematisointi auttoi analysoimaan musiikinopetukselle ja kuvataideopetukselle yhteisiä metodisia piirteitä ja antoi tulokseksi välienen, jonka avulla nykyistä koulun taideopetusta voi tarkastella.

Törnuddin metodiikkaan tutustuminen johdatti minut virtuaalisesti taidekasvatusliikkeen tapahtumapaikoille Suomen ulkopuolelle. Sain seurata miten taidekasvatusliikkeen ideat ovat siirtyneet ihmisten ja kirjojen välityksellä maasta toiseen. Vanhaa kirjallisuutta lukiessani kohtasin maailman, jossa oppiainekulttuurit eivät ole ollenkaan niin rajattuja ja määrättyjä kuin nykyään. Taidekasvatuksen maailmakaan ei ole asiantuntijoiden yllä oleva lasikupu, vaan taidekasvatuskeskustelua käyvät eri ammattikunnat silmälääkäreistä luonnontutkijoihin.

Systemaattinen analyysi sopi Törnuddin Metodiikka-kirjaan sisältyvien käsitysten eli hänen ajattelusysteeminsä erittelyyn. Oli tärkeää, että systemaattisen analyysin keinoin tein eron historiallisesta tutkimuksesta. Saatoin tutkia Törnuddin käsityksiä ottamatta kantaa niihin historiallisiin tapahtumasarjoihin, joiden tuloksina ne olivat syntyneet. Saatoin tutkia tekstin sisällön merkityksiä tulokinnallisena kokonaisuutena. Vältin systemaattisen analyysin metodisella käytöllä sekaannuksen käsitteellisen ja reaali maailman ilmiöiden välillä.

Systemattisen analyysin oivallinen piirre on Saurenin mukaan siinä, että se pyrkii tuomaan näkyviin ja muotoilemaan uudelleen jonkun ajattelijan ajatuskokonaisuuksia tavalla, joka kunnioittaa ajattelijan alkuperäistä sanomaa.^{6 2 7}

Käsitystutkimuksessa suositaan haastatteluihin perustuva tutkimusta.^{6 2 8} Tässäkin tutkimuksessa opetusohjekäsitysten analyysiini perustuvat haastattelukysymykset auttoivat tekstimateriaalin jäsentämisessä. Siitä huolimatta, että tutkin Törnuddin käsityksiä, en kutsu tutkimusmenetelmääni fenomenografiseksi, sillä yksittäisen kirjoittajan käsitysten luokittelu ei vielä anna fenomenografisessa metodissa vaadittavia monien käsityksien verkostoa.

Tutkimuksen alkuvaiheessa idealisoin Törnuddia. Pidin hänen metodiikkaansa ja suhtautumistapaansa esimerkillisenä ja puutteettomana, vanhanaikainen kieli lisäsi kokemustani tekstin ylevästä moraalisuudesta. Tarkemmin tutustuttuani Törnuddin teksteihin aikakauden erilaisuus nousi esille, esimerkiksi minun oli vaikeaa ymmärtää Törnuddin Raamatun tuntemiseen tai uskonnolliseen käsitteistöön perustuvaa kieltä. Joidenkin uskonnollisten käsitteiden avautuminen kesti kauan, enkä esimerkiksi ymmärtänyt, mikä on ”mestarien mestarin kirja” (luonto).

Eläydyin esimerkiksi 1920-luvun kasvatusidealismiin ja surin, olisiko Törnudd ollut valmis aatteeseen, joka johti ihmisten jalostamiseen ja keskitysleireihin. Eläydyttyäni ensin empaattisesti käsitteiden tuntemuksiani rationaalisemmin: Törnudd kuoli jo vuonna 1929, joten hän ei ollut mukana toisen maailmansodan tapahtumissa. Tutkiessani Törnuddin tekstejä huomasin empaattisen asenteen yhdeksi hänen opetusohjeistonsa periaatteeksi. Törnudd oli kirjoituksissaan snellmanilainen eli hänen ”myötätuntoisuus”-käsitteensä resonoi Snellmanin ”humaniteetti”-käsitteen kanssa.⁶²⁹

Vaikka Törnudd pyrki jalostamaan oppilaita, hänen eetokseen ei ollut kehittää suomalaisia karsimalla joitain ihmisryhmiä tai persoonatyyppejä pois taidekasvamasta. Törnuddin käsityksen mukaan taidekasvatuksen tuli olla kaikkien oikeus. Toisen maailmansodan tapahtumien tietoisuudessa kasvaneena eurooppalaisten hirmutekijöiden osasyöllisyys seurasi minua tutkimuksessani ja vaati minua miettimään Törnuddin taidekasvatuksen erilaisia haitallisiakin vaikutuksia, joita johtopäätöksissä sitten pohdin.

Hermeneuttista empatiaa on myös se, että olen esittänyt Törnuddia ja eläytynyt empaattisesti Törnuddin aikakauteen. Millaista tietoa toista ihmistä näytellessä syntyy? Saarikosken mukaan esitystutkimuksessa syntyy tietoa esityksen aikana, tässä ja nyt tapahtuvassa ruumiillisessa vuorovaikutuksessa. Performanssi voi toimia linninä, jonka läpi historiaa, yhteisöä ja kulttuuria katsotaan.⁶³⁰ Performanssissa esittäminen tapahtuu suhteessa kuuliin, vastaanottajaan tai ainakin kuvitteelliseen vastapariin. Performatiivisuudessa otetaan aina huomioon toinen. Se sisältää kohtaamisen tuottaman riskin.⁶³¹

Tutkijan esiyymmärryksenä, sitoutuneisuuteni ja tutkijan tilanteeni seikkaperäinen esitleminen näytti tutkijuuteni osana tutkimusprosessia. On selvää, että tutkimuksesta tuli juuri tutkijansa näköinen. Fenomenologisen tutkimusotteen yksi luotettavuuskriteeri onkin tutkimusprosessin kontekstisidonnaisuus.

Tutkimukseni luotettavuutta lisää kontekstini eli koulutukseni musiikki- ja kuvataidekasvattajaksi ja toimimiseni taidekasvatuksen kentällä sekä tutkimusnäkökulmani jonka avulla katson yhtä oppiainekulttuuria toisesta oppiainekulttuurista käsin. Sosiologi Kati Rantala pohtiikin tutkimuksessaan ”Ite pitää keksii se juttu” että liian usein

taidekasvatuksen tutkimus on traditiosta sisältäpäin tarkastelevaa toiminnan tutkimusta. Hän pitää yhden taideaineen oppiainekulttuurin sisäistä tutkimusta jännitteisenä ja helposti itseään toistavana.⁶³²

Taidekasvattajan käsitys tiedosta on muovannut tutkimustani, ja olen käyttänyt taidekasvatuksen tutkimukselle kohdallisenä tutkimustapana esimerkiksi Törnuddin kuvitteellisia haastatteluja. Kuva-taidekasvatusta on tutkittu kentällä toimivien opettajien haastattelujen avulla, esimerkiksi Pohjakallion⁶³³ ja Niiniskorven⁶³⁴ tutkimukset perustuvat kuvataiteen opettajien haastatteluihin. Törnuddin haastatteluni jatkaa tätä perinnettä, mutta vaikka kuvitteelliset haastatteluni ylittävät todellisuuden realiteetit, haastatteluissani on taidekasvattajalle kohdallinen tutkimusote. Haastatteluiden sisältämät suorat lainaukset Törnuddin ”Metodiikka”-kirjasta lisäävät tutkimukseni luotettavuutta, sillä lukija voi tehdä tekstikatkelmista omatkin johtopäätöksensä. Haastattelujen suorat sitaatit esittelevät myös Törnuddin taidekasvatuskäsitykset, juuri ne joihin tutkimukseni tuloksen perustan.

Taidekasvattajan huomioni kiinnittyy myös siihen, miten olen kirjoittanut. Ossi Naukkarinen kirjoittaa kirjoittamisesta teoksessaan ”Mihin humanisteja tarvitaan”. Hän esittää tärkeänä, että tutkija pohtii ja harjoittelee sitä, miten kirjoittaa. Naukkarisen mukaan humanisti kiinnittää huomiota kielessä samoihin asioihin kuin taiteilija, erityisesti kaunokirjailija eli sanataiteilija.⁶³⁵ Tutkimuskirjoittamisessani on ollut erilaisia vaiheita. Alkuun, käytännöllisestä opettajantyöstä virkavapaaksi lähteneenä, kirjoittamiseni oli jäykkää, olin tottumaton kirjoittamaan. Luettuani pitkään Törnuddin teoksia oma kirjoittamistapani sai vaikutteita Törnuddin vanhanaikaisesta ja suomen-ruotsalaisesta suomen kielen kieliasusta. Filosofoiva tekstin tuottaminen, pohdiskeleva tapa kirjoittaa, ei myöskään löytynyt helposti. Tekstini on välillä kalevalaista, tarkoitan että yritän saada asiaini ymmärretyksi toistamalla sen toisin sanoin. Englantilaisesta taidekasvatusliikkeestä vaikutteita saaneena kuvaan kirjoitustyötäni tilkkutäkin tekemiseksi. Lopullinen tilkkutäkki on kuitenkin oivaa naiskäsiötä ja lopulta aivan kauniskin.

Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa voidaan saavuttaa essentiaalisesti, käsitteellisesti ja persoonakohtaisesti yleistä tietoa. Käsitteellisellä laadulla tarkoitetaan käsitteellistä yleistettävyyttä eli yleiskäsitettä. Vaikka ”kaikki laatu” esiintyykin yksittäisissä kokemuksissa, ilmiöissä ja tapahtumissa, pystymme havaitsemaan niissä samankaltaisuutta, jonka avulla voimme tunnistaa toisia tapahtumia. Kokemus on aina ainutlaatuinen, mutta yleistettävyyys perustuu ihmisen kykyyn ajatella yleiskäsitteiden kautta.⁶³⁶

Millaista yleistettävää tietoa tuotin tutkimukseni avulla? Tuotin tietoa, joka on sovellettavissa taidekasvattamiseen, eli tietoa taiteille yhteisen taidekasvatuksen käytännöistä ja teoriasta. Uutena tietona toin taidekasvatuksen nyky maailmaan Lilli Törnuddin metodologisia ajatuksia sadan vuoden takaa.

Tuotin myös tietoa, joka ei luo luontoa riistäviä innovaatioita. Myös taiteen tekemisen ja taiteen harrastamisen merkityksellistämisen idea suuntaa ihmisiä pois kuluttamisesta elämänsenteena.

Taidekasvatuksen tutkimustiedollani edistin keskustelua vaikeasti tai ei ollenkaan mitattavista asioista, kuten taiteen paikasta kasvatuksessa. Tuottamalla taidekasvatuksen tiedolla keskustelin taiteen paikasta koulussa. Tuotin tietoa ihmisen henkisistä pyrkimyksistä ja kauneuskaipuusta, tuotin tietoa taideopettajan merkityksestä ja rooleista kouluttajana. Tuotin myös omaan kokemukseeni perustuva uutta tietoa koulumaailman ja taidemaailman risteyskohdasta, paikasta jossa taide on osa koulukulttuuria. Tuotin kokemuksellista omasta opettajuudesta lähtevää tietoa, jollaista tarvittaisiin myös lisää taidekasvatuksen tutkimukseen.

Taidehistorian tutkija Eeva-Maija Viljon mukaan 1800-luvun lopun ja 1900-luvun alun suomalaisessa piirustusopetuksessa oli vaikuttamassa kolme perinnettä: taidekoulutuksen akateeminen perinne, teknisempi ammattipiirustuksen perinne ja kolmantena pestalozzilaiseen havainto-opetukseen pohjautuva lapsipedagoginen suunta. Näistä suuntauksista Törnuddin taidekasvatus edustaa eniten viimeistä. Kuitenkin Törnudd yhdistelee taidekasvatuksen paradigmoja opetusohjeistossaan. Hän on eklektikko.^{6 37} Törnudd sulauttaa kirjoituksissaan monien taidekasvattajien ajatuksia. Hänen taidekasvatustekstejään olisi kiusaus kutsua jopa postmoderneiksi ennen postmodernismia. Törnuddin taidekasvatuksen opetusohjeisto ei kuitenkaan ole hengeltään postmoderni, sillä hänen pyrkimyksensä on tarjoilla tuleville opettajille selkeitä ohjeita. Hän pyrkii pois moniselitteisyydestä ja haluaa kasvattaa ehjiä taidekasvatuksen maailman osallisia.

Törnuddin taidekasvatuksen opetusohjeisto on suunnattu suomalaiselle 1900-luvun alun koulumaailmalle. Erityisesti vastaitäisyydessä maassa on ollut modernismille tyypillisiä universaalisuuspyrkimyksiä. Onko Törnuddin taidekasvatusteksti siis modernistista?

Modernismissa monet taiteilijoiden manifestit ovat perustuneet universaalisuuspyrkimyksiin. Esimerkiksi Piet Mondriaenin kirjoituksissa on toistuvana teemana taiteen pyrkimys abstraktion kautta kosmiseen ja universaaliin. Modernismille on ollut tyypillistä pyrkimys luoda pelisääntöjä, kaikille yhteistä taiteen kieltä. Erilaiset syste-

maattiset monimutkaisten muotojen pelkistämiset, kuten Mondriaenin tai Kandinskyn muotojen ja värien yksinkertaistaminen, ovat olleet yritystä löytää taiteille yhteistä kieltä.⁶³⁸ Törnudd on mukana modernistisessa keskustelussa omilla muotojen ja värien yhteyksien pohdinnoillaan ja opetusohjeillaan, joilla opetetaan muotojen henkistä viestiä.

Modernismin eri ilmiintymille oli yhteistä usko jatkuvaan edistykseen ja suuntaamiseen tulevaisuuteen, mikä tekee mahdolliseksi nähdä moderni ja modernismi valistuksen henkisenä perillisenä.⁶³⁹ Adorno kritisoi kuitenkin kirjassaan ”Kasvatus Auschwitzin jälkeen” valistuksen tuottamaa järkkäilyä, jossa subjektiivista kokemusta ei arvosteta.⁶⁴⁰ Reinertin mukaan Adorno, Frankfurtin koulukunnan osallisena, esitti rationalismin tehneen maailmasta ”aistikieltesen rautahäkin”. Adorno nosti esiin huolen valistuksen ihanteena olevasta järkeen pohjaavasta ihmisenä olemisesta, jossa ollaan kykenemättömiä ymmärtämään toisen ihmisen kokemuksia. Asennoitumiseen liittyy välinpitämättömyys kärsimystä kohtaan sekä ruumiillinen ankaruus.⁶⁴¹

Törnuddin taidekasvatustekstissä modernistista universalismia voisi edustaa hänen kritiikitön uskonsa yhtenäiskulttuuriin, jonka keskeisiä perustaitoja on yhdessä työskentelyn oppiminen. Valistukseen luottavana Törnudd uskoo maailman tulevan opetuksen keinoin paremmaksi. Törnuddin taidekasvatusohjeet eivät kuitenkaan ole yksilöllisyyttä kieltäviä, sillä hänen opetusohjeissaan kehoitetaan kohtelevaan oppilaita yksilöinä ja erilaisina persoonallisuuksina. Törnuddin käyttämä persoonallisuuden käsite pitää mahdollisesti sisällään ajatuksen persoonallisuuskategorioista, mutta Törnuddin pyrkimyksenä on välittää opettajalle opetusote, jossa luokkayhteisössä, koulumaailmassa, on tilaa erilaisille oppijoille. Törnuddin opetusohjeet eivät ole aistikieltesisiä, mutta aikakaudelle tyypillisesti opettaja ohjaa lapsen aistimista.

Romanttisen Törnuddin taidekäsityksestä tekee opetusohjeiston yhteyksien hakeminen muista taiteista, sillä modernismi oli eri taiteenlajien erillisyyttä korostavaa.⁶⁴²

Onko Törnudd avantgardisti? Yleiskielessä avantgardisteiksi kutsutaan ihmisiä, jotka ovat oleet uuden asian etujoukoissa ja jotka ovat kulkeneet kehityksen kärjessä. Törnuddin käsitykset taiteen ilmaisumahdollisuuksien käytöstä koulumaailmassa sekä ”uuden koulun” ajatukset eli pyrkimys uudistaa koko koulusysteemi ovat edeltävällä määrittelytavalla avantgardistisia. Nykytaiteen tutkija Helena Sederholmin määritelmän mukaan Lilli Törnudd olisi formalistinen avantgardisti.⁶⁴³

Tutkimuksessani olen tarkastellut Lilli Törnuddin esittämiä taiteille yhteisen taidekasvatuksen opetusohjeita. Törnuddin tekstistä nousi esille modernismia enemmän romanttinen eetos: Törnudd jatkaa ja jakaa Ruskinin ja Morrisin parantavan taidekasvatuksen sanomaa. Hänen opetusohjeistossaan symbolistinen taidetyöskentely, joka on liitetty eskapistiseen yhteiskuntaan suhtautumiseen, ei aikaansaa käsitystä taiteen merkityksestä itseisarvoisena. Törnudd-

din taidekäsityksessä ei ole ”taidetta taiteen vuoksi” -modernistista sisältöä, modernistinen taidehan otti eron poliittisuudesta.⁶⁴⁴

Törnuddin taidekäsityksessä poliittisuus eli yhteisöstä huolehtiminen on mukana. Taiteen avulla kasvatetaan ihmisistä toisistaan välittäviä ja eettisesti herkkiä, kärsimyksen toiminnalla reagoivia ihmisiä. Törnudd perustaa taidekasvatuksensa oppilaan arkeen toisin kuin ”taidetta taiteen vuoksi” -ajattelu. Taidekasvatustieteen usko taidekasvatuksen merkityksellisyyteen on Törnuddin kirjoituksissa keskeistä. Törnuddin käyttämä taidekasvatusta kuvaava termi on tutkimukseni perusteella ”romanttinen taidekasvatusta”.

Pääjoki kiinnittää huomion taidekasvatustieteen tyypilliseen vanhakantaisuuteen. Pääjoen mukaan kerronta pyrkii usein yksinäisyyteen, yhden totuuden edustamiseen moniäänisyyden sijaan. Tekstit rakentuvat yleisesti tradition mukaisiksi niin tyyliltään, rakenteeltaan kuin sisällöltäänkin eivätkä aktivoi lukijaa uusiin tulkintoihin.⁶⁴⁵ Törnuddin teksti ei ole yksinäistä, Törnuddin teksti herättää halun yhä uusiin tulkintoihin. Hänen kirjoituksensa eivät ole loppuun ymmärrettyjä tämän tutkimuksen jälkeen. Törnuddin teksti on moniäänistä: hän argumentoi vuoroin järjen, vuoroin tunteen asialla. Kuitenkin Törnuddin taidekasvatustekstissä on Pääjoen kuvaamia utooppisen taidekasvatuksen piirteitä.

Pääjoki pohtii, miten taidekasvatustekstien tapaan rakentaa utopioita ja onnellisia loppuja pitäisi suhtautua. Eeva Anttila vastaa, että taidekasvatustekstien toimivat usein yhteiskunnallisen muutoksen hengessä, toivon ja muutoksen kannattelemisena. Toiveikkaus yhdistää taidepedagogeja. Törnuddin ”romanttinen taidekasvatusta maailma” kuuluu samaan idealistisen paremman maailman kehittämisen perinteeseen Platonin Valtion ”ihanneyhdistykseen”, Fredrich Schillerin ”taiteeseen perustuvan sivistisyhteiskunnan” ja Herbert Readin ”harmonisesta rauhan maailman” kanssa, utopioiden jotka saavutetaan taiteen ja taidekasvatusta avulla.⁶⁴⁶

Taideopetus ja erityisesti tunteisiin perustuva taidekasvatusta on toiminut ja voi toimia myös indoktrinaationa. Arvot ja asenteet voidaan helposti välittää tunteita liikuttamalla. Taide voi olla myös tehokas ase erilaisten ideologioiden ja aatteiden välittämisessä. Törnuddia nuorempi, 1934 kuvaamataidonopetuksen metodiikkansa kirjoittanut piirustuksenopettaja Enni Runeberg ihaili Hitlerin taidekäsityksiä metodiikkassaan vain kahdeksan vuotta Törnuddin metodiikan ilmestymisen jälkeen. Runebergin kuvaamataidonopetuksen tarkoituksena oli edistää koulujen isänmaapetuksia ja luoda ryhdikäs esteettinen kansa:

Kaikki se mikä on esteettisissä ilmiöissä rytmillistä, lakipohjaista, sanalla sanoen järjestystä, antaa esteettisesti kehittyneelle persoonallisuudelle ryhtiä. Hitlerkin juuri tässä mielessä määrää soittaa opettavaksi Saksan kouluissa palaten näin Kreikassa ennen Platonin aikoja vallinneeseen vanhaan metodiin.⁶⁴⁷

Runeberg mahdollisesti viittaa spartalaiseen kasvatukseen. Törnudd mainitsi myös spartalaisen kasvatuksen, mutta hän ei liitä sitä keskusteluun ihmisen persoonallisuuden muuttamisesta *järjestelmällisesti toimivaksi ja lakiperäiseksi*, kuten Runeberg edeltävässä katkelmassa. Törnudd liittää spartalaisen kasvatuksen huomionsa keskusteluun taidekasvatuksen mahdollisista haitallisista vaikutuksista.

Soitonopetus ja esteettisten ilmiöiden opettelu Hitlerin suosi- mana ihmistä jalostavana keinona on vastenmielinen ajatus. Harjoittelemisen rytmillisuus on siinä valjastettu uutтерan ja kuuliaisien ihmisen kehittämiseksi. Hitlerin mainitseminen taidekasvatuksen metodioppaassa muistuttaa, miten taiteen tunteisiin perustuvia keinoja käytetään ja käytettiin erilaisten diktatuurien luomiseen ja vallan ylläpitämiseen niissä, vaikkapa Neuvostoliitossa, natsi-Saksassa tai Pohjois-Koreassa. Toisaalta nykyajan multimedian mainoksissa käytetään samoja keinoja, jotta ihmiset kuluttaisivat aina lisää ja lisää, yli tarpeidensa. Aikaisemminkin, esimerkiksi barokin aikakaudella, kokonaistaide-ilmio oli valjastettu vallanpitäjien kuten kirkon vaikuttajien, hallitsijoiden tai vauraiden porvareiden vallan ylläpitämiseksi. Barokin kokonaistaideteokset muodostuivat monesta erillisestä taide- muodosta: musiikki tuki kuvataiteen ja arkkitehtuurin kanssa mieli- kuvaa rikkaasta ja mahtavasta vaikuttajasta. Moneen aistiin perustuva taide on vahvemmin vaikuttavaa kuin yhteen aistiin perustuva taide. Väärin käytettynä kokonaistaidetta voidaan tietenkin käyttää mani- pulatiiviseenkin tarkoitukseen.

Vaikka Törnudd kirjoittaa ihanteellisesti ja utopian tavoite on läsnä, hänen tekstissään näkyy opetusohjeiden sitoutuneisuus aikaan, paikkaan ja reaaliseen maailmaan, joka on ruumiillinen ja ris- tiriitainen. Hänen opetusohjeensa eivät perustu kuvittelulle, vaan ulkomaanmatkoille, vuosien vaivalloiselle koulujen kiertämiselle ja näytetuntien antamiselle. Törnuddilla on taidekasvatususko ja utopia, mutta ymmärrän kehollisesti ja kokemuksellisesti Törnuddin tarkastuskertomuksien syvään painettua ja kiireistä käsialaa lu- kiessani, että hän on kamppaillut lähes raivokkaasti onnettomia ja huonoja olosuhteita vastaan ja uskonsa ja utopiansa avulla jaksanut levittää taidekasvatuksen ideoita ja työtapoja. Törnuddille taidekas- vatuksen sanoma on pyrkimys maailman merkityksellistämiseen.

Tutkimukseni alussa oletin Törnuddin metodiikasta löytyvän eri sukupuolille erilaisia opetusohjeita. Odotin tekstiä, jossa kerrotaan ty- töille olevan hyödyksi tehdä naisen maailmaan valmistavia töitä ja po- jille miesten maailmaan valmistavia. Ainoastaan käsityöohjeissa on tämäntapaista tekstiä, Törnudd piti tärkeänä, että nainen osaa valmis- taa perheensä vaatteet. Toisaalta Törnuddin aikana käsityöopetus oli nimeltäänkin naiskäsityö. Törnudd korosti käsitöitä tekevän naisen merkitystä yhteiskunnallisena toimijana, sillä säästäväisyys ja koh- tuullisuus aikaansaavat nykytermiä käyttäen kestävää kehitystä.

Erikseen miesten maailmaan ja naisten maailmaan suunnattuja opetusohjeita löytyi hyvin vähän. Törnudd pyrki tutkimukseni mu-

kaan sukupuolien tasa-arvoisuuteen opetusohjeissaan. Konkreettisesti Törnudd oli ehdottamassa veistonopetusta sekä tytöille että pojille, samaten hän suositteli koristesommittelua sekä tyttöjen että poikien opetukseen. Törnudd huolehti tekstissään miesten oikeuksista yhteisessä maailmassa, kun hän muistutti, että suurikokoisilla ja voimakkailla miehillä tulee olla mahdollisuus kirjoittaa ruumiinrakenteelleen tyypillisellä tavalla.⁶⁴⁸ Opetusohjeen herättämässä mielikuvassani raskasta ruumiillista työtä tekevä mies on sullottu liian pieneen pulpettiin kaunokirjoittamaan pienellä mustekynällä.

Törnuddin oma sukupuoli nousee esille vain hänen ulkomaanmatkaraportissaan kouluhallitukselle. Vierailu ensimmäisenä naisena saksalaisessa miesseminaarissa on kiinnostava yksityiskohta. Törnuddin matkakirjeen perusteella vierailun onnistuminen saksalaisessa miesseminaarissa oli hänelle *kova pähkinä purtavaksi*.⁶⁴⁹ Törnudd sai kuoren rikki eli pääsi naisena miesopettajaseminaariin, paikkaan jossa ei ennen naisia ollut vierailut. Vierailun jälkeen Törnudd ihasteli, miten kauniita kukkia miehet taidetunneillaan maalasivatkaan. Miesten maailma ei paljastanut peitettyä erilaisuutta vaan peitetyn samanlaisuuden.

Pääjoki kiteyttää toisen maailmansodan jälkeisten taidekasvatuskertomuksien tavoitteeksi rauhan, suvaitsevuuden ja tasa-arvon edistämisen.⁶⁵⁰ Törnudd jakaa tämän tavoitteen jo 1900–1920-luvun taidekasvatusteksteissään.

VASTAUKSIA TUTKIMUSKYSYMYKSIIN:

Lilli Törnuddin kuvaopetukseen liittyviä opettajille suunnattuja tekstejä tutkiva ja tutkimusvälineinä käytävä tutkimukseni lähti liikkeelle huomiostani, että hänen metodiikassaan on taiteita yhdistäviä työskentelytapoja ja taiteita yhdistävä taidekasvatus vaikutti olevan Suomen ensimmäiselle piirustusopettajien metodiikan opettajalle tärkeää. Oletamus vahvistui työskennellessäni, ja konstruoin Törnuddin metodiikasta systemaattisen opetusohjeiston, jossa on musiikin ja musiikinopetuksen kanssa yhteisiä piirteitä. Törnuddin keskeinen viesti on, että kuvaanto-opetuksen on haettava yhä enemmän yhtymäkohtia eri taidealojen kesken.

Tarkastelen tuloksia esittämiäni tutkimuskysymysten avulla: tutkimukseni on löytänyt vastaukset tutkimuskysymyksiini.

Lilli Törnuddin taidekasvatuskäsitykset opetusohjeiden muovaajina:

- A.
- i. Millä periaatteella Törnudd rakentaa taidekasvatuksen opetusohjeistoaan?
- ii. Mikä on Törnuddin taidekasvatuksen opetusohjeiston peruskriteeri?

B.

Millaiseksi ihmiseksi Törnudd kasvattaa?

A.i. MILLÄ PERIAATTEELLA
TÖRNUDD RAKENTAA
TAIDEKASVATUKSEN
OPETUSOHJEISTOAN?

Törnuddin metodiikasta muodostui neljä taidekasvatuksen opetuskokonaisuutta: rytmien didaktiikka, koristeen didaktiikka, tempon didaktiikka ja affektien didaktiikka. Näiden neljän opetuskokonaisuuden sisällä käsitykset muodostivat ideallisia kokonaisuuksia. Kertaan tässä Törnuddin taidekasvatuksen rakenteen tiivistetysti:

Rytmin didaktiikka:

1. Toiminnan kuvaaminen,
2. Ruumiillisuus ja ruumiin hallinta,
3. Liikuntataide,
4. Elävä malli,
5. Asennon rytmi,
6. Harjoittaminen, harjoittelemine
ja harrastaminen,
7. Taiteiden yhteenkuuluvuus

Koristeen didaktiikka:

1. Suhteellisuuden tunne,
2. Säästäväisyys ja kohtuullisuus,
3. Asteittaisuuden periaate,
4. Rytmien opettaminen koristesommitelun
keinoin,
5. Koristesommitelu motivointina

Tempon didaktiikka:

1. Yhdessä tekeminen,
2. Vauhti,
3. Päämäärätietoisuus,
4. Muisti,
5. Ajallisuuden ymmärtäminen

Affektien didaktiikka:

1. Tunne on tunto,
2. Taidetunteen kehittäminen,
3. Onnellinen ympäristönsuojelija,
4. Empatia,
5. Tunneilmaisun säätely,
6. Karakteri

1. Arki: Opetus perustetaan lapsen arkeen. Arki koostuu toistuvista rytmillisistä askareista. Lapsella on voimakas tarve liikkua, joten piirustusaiheet joissa kuvataan ihmisiä ja eläimiä toiminnassa ovat motivoivia. Törnudd käyttää termejä eppinen kuvaaminen ja lyyrinen kuvaaminen. Eppinen kuvaaminen on kuvantekemistä, jossa lapset piirtävät kuvaan liittyvää tarinaa ajatellen tai kertoen. Lyyrinen kuvaaminen on Törnuddille taidetunnetta enemmän vaativaa kuvamista. Törnudd ehdottaa musiikkia ja kuvaa yhdistävää työskentelyä keinoksi saavuttaa jo varhaisella iällä lyyrisen kuvaamisen taito.

2. Ruumiillisuus: Oppilas on koulussa läsnä kokonaisuutena, myös ruumiillisuus pitää ottaa opetuksessa huomioon. Törnudd perustelee tarkkoja ohjeitaan piirustusasennoista oppilaan hyvinvoinnilla – kun oppilas keskittyy oman ruumiinsa hallintaan rentoutuneena ja piirtää ja maalaa keskittyneesti, työskentelijöillä on työrauha ja kurinpidolliset ongelmat häviävät. Törnudd pitää tärkeänä jokaisen ihmisen omaa ja ominaista ruumiillista työskentelytapaa. Työskentelyn pitää olla tekijänsä kokoista: Törnudd suosittelee ihmisen luonnollisten liikeratojen kokoista kuvantekemistä.

3. Liikuntataide: Kuvantekeminen on liikuntaa. Törnudd kehottaa opettamaan kuvaantoa hyväksikäyttäen oppilaan lihasaistia. Törnuddin opetusohjeissa tehdään toistuvia rytmillisiä liikesarjoja yhdessä. Yhteinen kuvioiden ilmaanpiirtäminen vapauttaa kuvantekijän ilmaisua ja hänen kädenjäljestään tulee sujuva. Törnudd kehottaa käyttämään tanssinkaltaista liikuntaa virittämässä kuvantekemistä. Törnudd esittää elävän mallin piirtämisen olevan viivan tanssia.

Suomalaisessa musiikinopetuksessa käytettiin 1920-luvulla Dalcroze-metodia, eräänlaista musiikkiliikuntaa, Törnudd suosittelee kuvaliikuntaa.

Törnudd kehottaa opettajaa teettämään oppilaan kehollista ja henkistä tasapainoisuutta tukevia harjoitteita kuten symmetristä piirtämistä kummallakin kädellä yhtä aikaa. Hän opastaa opettajaa merkityksellistämään perusmuodot. Oppilaalle opetetaan, että perusmuotoihin sisältyy tunneviesti. Yhtäläisyys Kandinskyn ”Taiteen henkisestä sisällöstä” -kirjan ajatukselle muotojen sisältämästä henkisestä sisällöstä on olemassa.

4. Elävä malli: Törnuddin käsityksen mukaan luonnossa on spirituaalisia merkityksiä, jotka oppilas ymmärtää opettajan saatessa hänet yhteyteen luonnon kanssa. Taideopettaja herkistää oppilaan luonnon spirituaalisuudelle ja aikaansaa lapsen taide-tunteen voimistumisen. Törnuddin ajattelussa on sukulaisuutta Rudolf Steinerin ajattelun kanssa. Törnuddin tekstissä esiintyy käsitys luonnon eri osatekijöiden tasa-arvoisen rinnakkainolon tärkeydestä. Elävä malli on Törnuddille tärkeä pedagoginen väline, jonka avulla taidetunnetta ja lapsen henkisyyttä voimistetaan.

5. Asennon rytmi: Törnudd opastaa opettamaan muotojen ja viivojen abstraktia ilmaisukykyä välittäen symbolismin ideoita. Törnuddin mukaan opettajan tulee olla esteettisesti herkkä eli osoittaa liikelaadullaan eli asentojensa rytmeillä ja äänensävyillään kunnioitusta oppilasta kohtaan.

6. Harrastaminen: Törnudd esittää ihmisen apriorisesti rytmillisesti ja toistuvasti toimivana organismina. Hän toteaa kuvaan-to-opetuksen päämääräksi harrastuksen herättämisen. Törnudd suhtautuu myönteisesti harrastajuuteen. Törnudd ei ole taideopetuksellaan kasvattamassa taiteilijoita vaan taiteen harrastajia. Törnuddin positiivinen käsitys harrastamisesta pohjautuu herbartilaiseen kasvatusfilosofiaan. Törnudd korostaa metodissaan harjoituksen ja harjoittamisen tärkeyttä. Törnudd mainitsee harjoituksen tarkoituksiksi myös aloitekyvyn ja tuotteliaisuuden lisäämisen. Törnuddin käsityksen mukaan taidetta pitää harjoittaa uutterasti. Törnuddin mielestä kouluopetuksessa opettajan tulisi auttaa oppilasta itsenäiseksi toimijaksi, harrastajaksi.

7. Taiteiden yhteenkuuluvuus: Törnuddin käsityksen mukaan taiteilla on sama alkulähde. Taiteen perusluonteeseen kuuluu rytmisyys, Törnudd rinnastaa taiteen elävään olentoon. Kuvataidetta tulee opettaa musiikkiin rinnastaen. Törnudd on kiinnostunut Goethen ajatuksista. Goethen taksonomioissa onkin sukulaisuutta Törnuddin opetusoppiin: Goethen kasvitutkimusten oivallukset kantautuvat Törnuddin käsityksiin luokittelun ja kategorioiden käyttönä taideopetuksessa.

1. Suhteellisuuden tunne: Törnuddin käsityksen mukaan koristeessa ilmenevät maailmankaikkeuden säännöllisyyden lait, joten koristesommitteluopetuksen avulla oppilas ymmärtää suhteellisuuden periaatteen. Koristesommitteluopetuksella on tärkeä vaikutus oppilaitten sekä taiteelliseen että käytännölliseen kehitykseen. Se kehittää sekä muoto- että väriäistia ja opettaa ajattelemaan, että tarkoituksenmukaisuus ja kauneus johtuvat toisistaan. Koristeet ja ornamentit ovat Törnuddille pelkistettyä luonnon rytmiä. Törnuddin mukaan koristesommittelutyön avulla ihminen saa käsityksen siitä, että hänen pitää olla sopusoinnussa ympäristönsä kanssa. Estetiikka ja etiikka yhdistyvät Törnuddin ajattelussa. Ornamentin kehittäminen lähtee esineestä, jota sen on somistettava, ja koriste määräytyy aina tarkoituksperästään, tekoaineestaan ja suoritustavastaan eli tekniikasta.

2. Säästäväisyys ja kohtuullisuus: Koristamalla tehdään esineistä arvokkaita, sillä ihminen haluaa säilyttää kauniit esineensä. Törnuddin mukaan koristeellinen kauneus on myös muistomerkkien ja hautamuistomerkkien monumentaalista kauneutta: vanhoista ajoista kertovat historialliset jäännökset pitää säästää ja niitä pitää hoi-

taa. Törnudd arvostaa perheenäidin roolia kotimaailman vastuullisena toimijana ja ilmapiirin luojana. Pienillä koristeellisilla yksityiskohdilla vaatimattomastakin kodista tehdään ”oma pesä”, paras kaikista. Törnudd on itse ollut perheetön ja hän kuvaakin koulua kotiin rinnastuvana paikkana. Törnuddin käsityksen mukaan luokkahuoneen ulkonäkö on erityisen tärkeä. Kaunis kouluympäristö kasvattaa hyviä eli kohtuullisia ihmisiä. Koulu vaikuttaa kotienkin kehitykseen.

3. Asteettaisuuden periaate: Koristesommitteluopetuksessa pitää Törnuddin mukaan edetä kronologisesti: vanhemmista ornamentaiteista uudempiin siirryttäessä oppilas ymmärtää, miten ihminen on kehittynyt. Törnuddin käsityksen mukaan koristeeton esine on historianaton esine. Koristeeton esine osoittaa kehityksen suunnan olevan väärän. Törnudd rinnastaa kansojen kehityksen ja lapsen kehityksen. Hän kehottaa aloittamaan kirjoitusopetuksen ja koko koulun oppimispulun kuvia tehden ja perustee tämän kirjoituksen kehittymisellä kuvakirjoituksesta. Törnuddin teksteissä ilmenee käsitys ihmiskunnan vaurioituneesta kehityksestä. Törnuddin ajattelussa on yhtymäkohdita Oswald Spenglerin ajatteluun. Törnudd kehottaa käyttämään Herbartin metodiikalle tyypillistä kolmiosaista opetusmenettelyä vuonna 1919 kirjassaan ”Piirustustehtäviä 4-osastoiselle kansakoululle”. Vuoden 1926 metodiikassa herbartilainen kolmivaiheisuus on mukana, mutta vain työtapana muiden mukana. Törnuddin opetusopissa on keskeistä lapsen kehitystason huomaaminen.

4. Rytmien opettaminen: Törnudd kehottaa opettamaan rytmikkaa koristesommittelun keinoin. Törnudd ohjaa etsimään rytmillisiä toistuvuuksia. Törnuddin metodiikassa tyyliellään kasveja ja tyyliellistyistä kasvimuodoista rakennetaan harmonisia kompositioita. Koristerytmikkaa opetellaan paperileikkauskuvia sommitellen. Rytmikkaa harjoitellaan myös kirjoittamalla koristeellisesti. Ihmiset, eläimet ja eläimen liikkeet pelkistetään tyypillisiksi muodoiksi ja käytetään syntyneitä muotoja sommittelussa. Koristerytmikkaa opitaan muovailuissa, jossa rytmikkaopinnot aloitetaan muotokuvioita yhteenliittämällä. Koriste sidotaan esineen muotoon plastillisena esineen osana, art deco -tyylille ominaisesti. Maisemia pelkistetään koristeellista rytmillisyyttä korostaen. Törnudd suosittelee musiikki-maalausta rytmillisyyden opettajana.

5. Motivointi: Koristesommittelutehtävät ovat oppilaalle Törnuddin mukaan palkintoja. Törnudd opastaa opettajaa käyttämään lapsen mielihyvätunnetta oppimisen motivaattorina. Törnudd kutsuu tätä opetuskeinoa suggeroivaksi opetuksiksi. Ornamentissa väri yhdistettynä muotoon aiheuttaa iloa ja nautintoa. Törnudd esittää myös värin itsessään motivoivana tekijänä: hän mainitsee erityisesti perusvärien virkistävän luonteen. Törnuddin käsityksen mukaan jokin väri tukee jonkin muodon luonnetta tai ilmaisullista viestiä parhaiten. Op-

pilaan spirituaalisuutta kasvatetaan opettamalla värin merkitystä jonkin muodon viestin vahvistajana. Koristesommittelu on Törnuddin käsityksissä järjen ja tunteen yhdistävää toimintaa. Törnuddin mukaan opettajan pitää vaihdella aiheen annossa vuoroin representatiivista, dekoratiivista ja konstruktiiivista puolta. Kuvaantoaiheita valittaessa on huomio kiinnitettävä siihen, mitä harjoituksilla tahdotaan edistää. Mielikuvituksen kehittämiseksi suoritetaan vapaata mielikuvituslista luonnon muotojen pelkistetyksi koristeeksi muuntamista.

1. Yhdessä tekeminen: Törnudd suosittelee kuvaanto-opetuksen työtavaksi piirtämistä ja maalaamista sovitun ajan mukaan. Työskentelyn tarkoituksena on yhteistyötaitojen kehittäminen. Kuvaanto-tunnilla yhdessä työskenteleminen, a tempo -piirtämisen keinoin, on samankaltaista kuin yhteissoittaminen tai yhteislaulamien musiikintunnilla. Erilaisilla nopeuksilla etenevässä kuvaanto-opiskelussa harjoitetaan yhdessätoimimisen kykyä. Ajankäytön hallinta tunnilla on tärkeää, ja oppilaiden osallistuminen ja työskenteleminen aktiivisesti on keskeisintä. Törnuddin tehtävänannoista välittyy huolellinen tutkiva asenne. Opettajan tulee rauhallisella olemuksellaan ja tutkivilla tehtävänannoillaan viestiä opetettavan asian tärkeyttä. Törnudd priorisoi kuvantekemisen, mutta suosittelee myös kokonaisopetusta, jossa kuvattavaa aihetta käsitellään muistakin näkökulmista kuin kuvantekemisen kannalta. Omenoita piirrettäessä opetellaan myös omenoiden viljelyä.

2. Vauhti: Törnuddin mukaan yksi kuvaanto-opetuksen päämäärä on nopean havainnoinnin ja nopean piirtämisen oppiminen. Hyvän oppitunnin määre on sujuvuus. Piirtäminen on Törnuddin käsityksen mukaan lapselle luontevampaa kuin kirjoittaminen. Opettajalle kyky piirtää nopeasti ja yksinkertaisesti on välttämätön, sillä kuvan avulla on tehokkainta selvittää oppilaille uusia käsitteitä. Törnuddin käsityksen mukaan opettajan on otettava huomioon opiskelijoiden luonteenomainen vauhti – lapsen opettamisen ihanteellinen tempo on eri kuin aikuisen tai vanhuksen, myös eri persoonallisuuksilla on Törnuddin käsityksen mukaan erilainen työskentelyvauhti. Oppimisen kohdallinen vauhti edesauttaa oppimista.

3. Päämäärätietoisuus: Törnuddin opetusohjeissa kuvaanto-opetus on päämäärätietoista hengen ja tahdon koulutusta, luonteen ja persoonallisuuden muodostusta. Törnudd on synteetikko, joka hyväksyy kuvaanto-opetukseen sekä taiteeseen liittyviä että yleisiä kasvatustavoitteita. Törnuddin metodiikassa on tärkeimpänä päämääränä hengen koulutus eli taidetunteen kasvatusta. Törnudd suosittelee hyväksi opetusmenetelmäsi oppilaan kotipiirustusvihkoa, johon oppilas piirtää myös vapaa-ajallaan. Kotipiirustusvihosta opettaja saa selville oppilaan kehityskannan ja pystyy antamaan oppilaalle juuri hänen tasoonsa soveltuvia taitavan kuvantekijän päämäärään ohjaavia tehtäviä.

4. Muisti: Törnudd perustelee ensimmäisten kouluvuosien muistipiirustuksen lapsen kehityksellä, sillä Törnuddin mukaan lapsi piirtää aluksi muistin perusteella. Törnuddin käsityksen mukaan ensimmäisinä kouluvuosina pitäisi piirtää muistipiirustuksia kaikkien oppiaineiden tunneilla, sillä piirtäessä asiat jäävät mieleen. Törnuddin mukaan muistaminen tehostuu, jos muistettavan asian muistijälki syntyy moniaistisesti, esimerkiksi tuntoaistia ja näköaistia yhdistellen. Törnudd uskoo muistia voitavan kehittää. Taidekuvaa piirrettäessä muistipiirtämisestä on apua, sillä muisti säilyttää Törnuddin mukaan havainnon tärkeät seikat ja unohtaa ne, jotka ovat vähemmän tärkeitä. Törnuddin käsityksen mukaan muistipiirtämisen avulla oppilaan kuvaanto-työstä tulee yksilöllisempi, tekijänsä näköinen. Törnudd mainitsee muistipiirustuksen mielikuvituksen kehittäjänä. Törnuddin mukaan opettaja voi käyttää muistista piirtämistä myös metodisesti ja tarkistaa sen avulla, onko oppilas ymmärtänyt vaikkapa teknisten esineiden toimintaa. Opettaja voi käyttää muistipiirtämistä myös keskittymisen opettajana. Törnudd pitää tärkeänä muistiin perustuvaa diktaattityöskentelyä kuvataiteen opettamisessa. Diktaattityöskentely on musiikinopetukselle, erityisesti säveltämis- ja laulopetukselle, tyypillinen työskentelytapa.

5. Ajallisuuden ymmärtäminen: Törnudd kiinnittää huomiota ihmisen ikään. Ihminen on Törnuddin tekstissä luontoon kuuluva kuolevainen. Törnuddin käsityksen mukaan opettajan täytyy ymmärtää oppilaansa ikävaihe. Tutkimustieto lasten ikäkausille tyypillisistä mieltymyksistä auttaa Törnuddin mukaan opettajaa suunnittelemaan opetuksestaan kiinnostavan. Törnuddin oppitunnin järjestelyohjeissa on luonnon kiertokulun ja maatalousyhteiskunnan vuodenvaihtelun tieto – kesä, kevät, syksy ja talvi toistuvat aina uudelleen ja uudestaan.

1. Tunne on tunto: Tunteet perustuvat Törnuddin mukaan ihmisen fyysisiin tuntoaistimuksiin, sillä tuntoaisti on tunteen sukulainen. Törnudd merkityksellistää käden kuvaamisen. Käden avulla ilmaistaan erilaisia tunnetiloja ja tunnetilojen kuvallista esittämistä harjoitellaan. Kuvaamisessa on Törnuddin käsityksen mukaan apua ruumiillisesta tiedosta: kun oppilas piirtää omaa nyrkissä olevaa kättään, hän myös aistii kehollaan, miltä käden nyrkissä pitäminen tuntuu. Törnuddin käsityksen mukaan muodolla on fyysinen vaikutus. Vaikutus tulee näkyviin kuvassa sen mukaan, miten syvästi kuvaaja on tuntenut. Törnudd suosittelee silmät kiinni piirtämistä ja muovailua. Silmät kiinni kuvantekijä ymmärtää kehollisesti eri muotojen ilmaisullisen tunneviestin, sillä jokainen muoto on myös erilaisen tunnetilan ilmiö. Törnuddin kirjoituksissa käsi on väline, jolla ihminen kurottautuu kohti henkisyttä ja spirituaalisuutta. Tuntoaistin abstrakti muoto, tunne, johdattaa taidetunteen kehittymistä rakkaudeksi.

2. Taidetunne: Törnuddin käsityksen mukaan taidetunne opetetaan herkistymisen ja herkistämisen avulla. Taidetunteen kehittäminen tekee ihmisestä maailmaansa merkityksellisenä pitävän ja spirituaalisen. Törnuddille tunne ja intuitio ovat teoriaa tärkeämpiä. Törnudd käyttää sävellajin ja värin yhdistämistehtävissään yhtä teoreettista mallia, mutta on valmis hylkäämään sen, jos tunne ja intuitio vaativat. Taidetunteen kehittäminen alkaa lapsuudessa. Taidetunne herätetään lapsissa epävakavan työn eli leikin keinoin. Oppilaan ja opettajan herkistynyt äänenkäyttö on tärkeä: lapsi ei saa huutaa vaan hänen pitää puhua hiljaa ja selvästi. Törnudd pitää luokan äänimaiseman kauneutta tärkeänä. Hän painottaa taidetunteen kehittämistä erityisesti ala-asteen opinnoissa, päämäärään päästään muun muassa vapaan, kuvittavan piirtämisen avulla. Törnuddin käsityksen mukaan varhaislapsuuden vaikutteet ovat ihmisen kehitykselle kaikkein tärkeimpiä, siksi taidekasvattajan tulee tarkkaan valita ne kuvat, joita lasten kanssa katsellaan. Törnuddin käsityksen mukaan taiteessa ja lapsessa on samanlaisuutta. Törnuddin käsityksissä on Rousseauin ajattelun vaikutteita. Hän muistuttaa yhteydestä kuvataiteen ja musiikin välillä: myös kuvataiteessa täytyy välttää haitallisia väriyhdistelmiä kuten musiikissa dissonansseja. Törnudd pitää hyvänä väriharmonioiden opettamisen käytäntöä. Pyrkimyksenä on mielen rauhoittaminen väriharmonioiden avulla. Törnuddin metodissa fyysinen tekeminen auttaa taidetunteen saavuttamisessa.

3. Onnellinen ympäristönsuojelija: Opettajan tehtävänä on opettaa oppilasta näkemään kotiympäristössään kauneutta, sillä kauneutta näkevä haluaa huoltaa ja hoitaa kauniiksi kokemaansa ja kauniista huolehtiminen on onnellistavaa. Törnudd kirjoittaa "piirtämisen kielen" voimasta – Törnudd uskoo piirtämisen kielen vielä yhdistävän Suomen eri kieliä puhuvan kansan. Hänen ajatuksensa kaikille yhteisestä piirustuksen kielestä merkityksellistää piirustuksenopettajan. Törnuddin käsityksissä rakkaus on tavoite, johon opettaminen pyrkii. Rakastettu ja rakastava ihminen jaksaa nähdä ympäristönsä kauniina. Hän jaksaa hoitaa kotiaan ja ympäristöään. Taidekasvatus rinnastuu Törnuddin tekstissä romanttiseen luontokokemukseen. Romanttinen kokemus sulautumisesta "äärettömyyksiensä suuruuteen" tekee ihmisestä yhtä aikaa nöyrän ja uljaan. Törnuddin käsityksen mukaan taide antaa ihmiselle kyvyn nauttia ympäröivästä luonnon kauneudesta. Tämä taidekasvattajan opettama taiteesta nauttimisen kyky on pohjana onnellisuudelle.

4. Empatia: Törnuddin mukaan "piirtävä ihminen" voi ymmärtää toista ihmistä tai eläintä kehonsa avulla. Piirtäessään toisen muotoja tai asentoa ihminen asettuu toisen asemaan eli asentoon ja ymmärtää häntä empaattisesti. Törnuddin käsityksen mukaan on tärkeää piirtää elävää eläintä, sillä erityisesti eläimen silmät herättävät ihmisessä hoivan ja rakkauden kykyjen kehittymistä. Törnuddin empatia-ope-

tus resonoi Edith Steinin empatiatutkimuksen kanssa. Törnudd kirjoittaa opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksesta. Opettajan tulee rakastaa ja kunnioittaa lasta. Rakkaus ja kunnioittaminen perustuvat toisen tuntemiseen ja kohtaamiseen erillisenä oliona, intersubjektiivisuuteen. Intersubjektiivisuus perustuu empatiaan. Törnuddin käsityksen mukaan opettajan tehtävänä on kohdata erilaisia lapsia, on kyettävä löytämään yhteys oman persoonallisen kokemisensa ja toisen vieraan kokijan välillä. Opettajuus ja erityisesti taideopettajuus perustuu myötätuntoisuudelle.

5. Tunneilmaisun säätely: Törnuddin käsityksen mukaan taidetunnetta kasvatetaan tunneilmaisun säätelyä opettelemalla. Törnudd kirjoittaa tunnesanoilla sekä moraalista piiloviestintää käyttäen että neutraalisti. Törnuddin käsityksen mukaan eri soittimilla on eri väri- ja tunneluonteet. Törnuddin argumentoinnissa taidetunteen kehittämiseksi on sukulaisuutta taidefilosofi Friedrich Schillerin esteettistä kasvatusta koskevien kirjoitusten kanssa. Schillerin mukaan ihmiselle on hyväksi oppia tuntemaan ulkoisten aistivaikutelmien ja sisäisten tunteiden välisiä yhteyksiä. Varhaisromantiikan perinteeseen kuuluu tunteiden arvostaminen ja Törnudd on mukana romantiikan eetoksessa.

6. Karakteri: Törnuddin taidekasvatus perustuu luonteenomaisuuden kuvaamiseen. Taidetunteen kehittämisen ytimeen päästään karakteriopetuksen avulla. Törnuddin käsityksen mukaan taidetunteen yksi konkreettinen tulos, mielikuvituspiirtämisen taito, saavutetaan vähitellen. Juho Hollon tavoin Törnudd ajattelee, että mielikuvitusta kasvatetaan. Törnuddin käsityksen mukaan kaikki taiteelliset havainnot ja toiminta perustuvat koristeellisiin skeemoihin eli kaavoihin. Törnuddin metodikassa koristeellisia skeemoja ovat esimerkiksi muisti-piirrettäessä opitut eläinten ja ihmisten tyypilliset asennot. Törnuddin käsityksen mukaan kuvantekijän taitoa osoittaa asioiden luonteenomaisuuden nopea havaitseminen. Luonteenomaisuuden esille tuominen vaatii pelkistämisen taitoa, taitoa liioitella karakteristisiä piirteitä.

A.ii. MIKÄ ON TÖRNUDDIN OPETUSOHJEISTON PERUSKRITEERI, SEN ERI OSA-ALUEITA YHDISTÄVÄ PERIAATE?

Törnuddin käsityksistä pelkistyy teoreettinen malli taidekasvatuksesta. Törnuddin käsityksessä luonto, taide ja taidetunne muodostavat toisiinsa vaikuttavan rakenteen taidekasvatukselle. Törnudd ohjaa taidekasvattajaa vaikuttamaan oppilaan taidetunteeseen. Kasvattamalla taidetunnetta taiteen ja luonnon välinen yhteys aktivoituu ja oppilas haluaa ilmaista itseään taiteen keinoin, opiskella taiteen tekniikkaa ja olla kiinnostunut muistakin kuin omista taideteoksistaan.

Törnudd määrittelee taidetunteen jokaisen oikeudeksi. Hän määrittelee taidetunteen myös *henkisillä silmillä näkemiseksi*. Henkisillä silmillä näkeminen liittää taidetunteen spirituaalisuuteen. Törnuddin spirituaalisuudessa luonto ja taide muodostavat isää ja poikaa kristinuskossa vastaavan parin, taidetunne on analogisesti pyhää henkeä vastaava käsite. Törnuddin taide on uskonnon merkityksiä saava ilmiö.

Helena Sederholm muistuttaakin, miten romantiikan ja modernismin jatkumossa taide muodosti oman teologiansa.⁶⁵¹ Filsofi Ortega Y Gasset kirjoittaa *...moderni kulttuuridoktriini ei ole mitään muuta kuin kristinuskon ilman Jumalaa*⁶⁵² ja taidehistorioitsija Hans Sedlmayr jatkaa, että *selvemmin kuin koskaan aikaisemmin tunnustetaan modernismissa että suhtautuminen, joka korottaa taiteen palvelun kohteeksi, on pohjimmiltaan uskonnollista ja peräisin romantiikasta*.⁶⁵³ Saksalainen kirjallisuudentutkija Peter Bürger vertaa taidetta uskontoon pohtimalla taiteen instituutioiden toimivan samalla tavalla kuin uskonnon instituutiot. Bürgerin mielestä uskonnolle tyypillinen tämän ja tuonpuoleisen maailman erillisyyden korvattiin romantiikan ja modernismin jatkumossa vastaavanlaisella taiteen ja jokapäiväisen elämän erottamisella.⁶⁵⁴ Filsofi ja taidekriitikko Arthur C. Danto määrittelee modernismin alkavan siinä *missä pyörtymisalttius lakkaa ja hurmoshenkinen suhtautuminen taiteeseen hylätään*.⁶⁵⁵ Törnuddin taidetunne hakee spesifiä tunnetilaa taidetta kohtaan, tunnetta jonka lähin sukulainen esiintyy uskonnollisessa kokemuksessa.

Törnuddin käsityksistä nousee esille myös ”moraalin kauneuden” idea. Törnuddin käsityksessä on analogiaa Spenglerin ajattelun kanssa: lapsi kehittyy, kunnes nuori aikuinen tekee Faustin tapaan ”sopimuksen paholaisen kanssa” ja turmeltu. Törnuddin käsityksen mukaan taidekasvatuksen avulla vältetään tai korjataan tämä hajoaminen eli luonnollisen moraalitajun turmeltuminen – ihminen, jonka taidetunne on herätetty pysyy ykseytenä, järki ja tunne muodostavat kokonaisuuden eikä moraalintaju kuole. Törnudd käyttää taidetunteesta myös nimitystä kaunoaisti. Kaunoaistinen ihminen näkee kauneutta eettisissä teoissa ja eettisissä työskentelytavoissa sekä eettisissä esi-neissä. Sekä Lilli Törnuddin että oman aikamme ympäristöestetiikan tutkijan Yuriko Saiton näkemyksissä on yhteneväisyyttä. Saiton ajatukset vastuullisesta ympäristöasenteesta ovat lähellä Törnuddin käsityksiä. Ympäristöä säästävistä teoista pitäisi myös Saiton mielestä tulla estetiikkaan kytkeytyneitä: koska haluamme suojella kaunista, meidän tulisi muuttaa esteettistä käsitystämme niin, että pidämme ympäristöä ja planeettaamme säästäviä tuotteita kauniina.

Törnudd ajatteli 1600-luvun englantilaisen filsofin Lordi Shaftesburyn tavoin, että ihmisen ”kauneusaisti” on sama kuin ”moraaliantisti”. Kauneus oli vain moraalisen hyvyyden aistein koettava muoto.⁶⁵⁶ Shaftesbury argumentoi, että viehtymys hyveeseen, jota hän kutsui *moral senseksi* tuottaa harmonisen olotilan: maailma on harmoninen systeemi, jossa ihmisillä on paikkansa. Shaftesburyn mukaan ihmiset eivät voi välttyä liikuttumasta, kokemasta taidetunnetta, kun he kokevat uni-

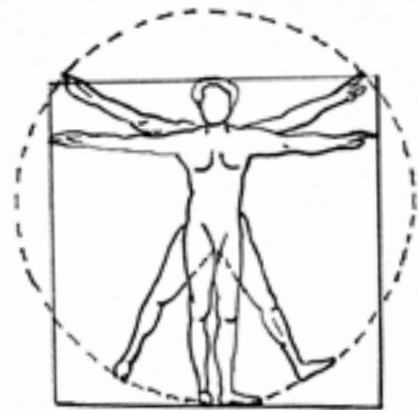
versaalin harmonian, joka on elämistä luonnon yhteydessä ja sisäisen harmonian yhteyttä ulkoiseen harmoniaan.^{6 5 7}

Miten kuvailisin Törnuddin taidekasvatusta musiikkitermeillä kuvitellen sen olevan musiikkia eli sfäärien harmonian käsitteen avulla? Törnuddin taidekasvatusta olisi klassisen harmoniaperiaatteen mukaista melodista musiikkia: siinä sooloa laulaa kirkasääninen lapsi. Koska harmonia on klassiseen sointuoppiin pohjautuvaa, dissonansseja vältetään. Musiikin tyylilaji on useimmiten klassis-romanttinen, joten kromatiikkaa ja nopeita tunnelmanvaihdoksia esiintyy. Orkesterin soittimina ovat sinfoniaorkesterin perinteiset instrumentit.

Törnuddin koko taidekasvatuksen opetusohjeistoa yhdistää harmonisuuteen pyrkiminen (ks. esim. *Metodiikka*, 23). Taiteita yhdistävä opetus tukee tätä ihmisen ominaisuutta. Harmoniaperiaate on Törnuddilla tieteen ja taiteen yhdistämistä tai järjen ja tunteen arvottamista yhtä tärkeiksi. Törnuddin harmoniaperiaatetta edustaa esimerkiksi hänen käsityksensä molempien käsien yhtäaikaisen harjoittamisen tärkeydestä (*Metodiikka*, 40): symmetrisesti toimiva ihminen on tasapainoinen myös henkisesti. Rytmillisyyden ymmärtävä ihminen kykenee Törnuddin mukaan tajuamaan kokonaisuuksia. Erityisesti koristesommittelun opiskelu auttaa kokonaisuusajattelun kehittymistä. Affektin didaktiikassa harmoniaa opiskellaan tunteiden hallinnan opetteluun ja taiteen eri karakterien harjoitteluun avulla. Harmoniaperiaatteen oppinut ihminen osaa sovittaa itsensä tunteineen suurempaan kokonaisuuteen eikä pyri kokonaisuuden rikkomiseen.

Törnuddin harmonia-ajatteluun kuuluu ajatus oppilaista joukkona erilaisia ihmisiä, jotka muodostavat kokonaisuuden mutta kokonaisuuden, joka tarvitsee osiaan. Ajatteluun kuuluu koulun ymmärtäminen kokonaisuutena, jossa taide muodostaa henkisen, sielullisen ytimen. Törnuddin sanoin *taide ei saa olla kasvatustyössä oppiaine vaan periaate*.^{6 5 8} Tämä tarkoittaa, että taiteen tulee olla koulun henkinen ydin. Taideopetukselle tyypillisen tutkivan, uutta luovan ja tietoa kyseenalaistavan asenteen tulee olla koko koulukasvatuksen periaate.

Toisaalta Törnudd muistuttaa taidekasvatuksen perustan olevan kouluopetuksessa, koulussa koko ikäluokka pääsee taidekasvatettavaksi. Törnudd merkityksellistää koulun taide- ja taitoaineiden opetuksen: taide on ja sen tulisi olla vastakin tärkeä osa suomalaista koulusysteemiä. Törnuddin käsityksen mukaan taidekasvattaja on essentiaalinen osa kouluyhteisöä ja taidekasvatus kuuluu suomalaiseen koulusysteemiin. Kuitenkin taidekasvattajan täytyy kommunikoida myös tiedekasvattajan kanssa, jotta koulu maailma muodostaa kokonaisuuden.



Kuva 56.

41.

Lilli

Törnudd:

Esimerkki-

kuva ihmisen
piirtämisestä

kirjasta

”Kuvaanto-
opetuksen
metodiikka”

285

Törnudd määrittelee kuvaanto-opetuksen keskeiseksi tarkoitukseksi taidetunteen herättämisen ja kehittämisen ja kutsuu ilmiötä myös ”mielenlaadun jalostamiseksi”. Törnuddin käsityksen mukaan yksittäisen ihmisen mielenlaadun jalostaminen vaikuttaa koko ihmiskuntaan. Ihmisen päämääränä on tulla osalliseksi suuremmasta harmonisesta systeemistä, jonka kaikki osat kauneuden tuoman onnellisuuden keinoin haluavat hyvää kanssaeläjille. Onnelliset taidetunteiset ihmiset eivät Törnuddin käsityksen mukaan halua sotia, koska ovat tyytyväisiä siihen, mitä heillä on. (Metodiikka, 147.)

Törnuddin taidetunteen kasvatuksen tarkoituksena on palauttaa henkisyys luonnon yhteyteen. Luonnossa on spirituaalisuutta eli henkisiä ja hengellisiä merkityksiä ja taideopettajan tehtävä on auttaa oppilasta näkemään ne. Taidekasvattaja auttaa opiskelijaa muodostamaan ympäristöä arvostavan ja suojelevan asenteen, jossa ihminen ei ole suhteessa maailmaan vaan harmonisen maailman pala.

Törnudd painottaa luonnollisen eli kehollisen, ei-koneellisen, kuvantekemisen taidon opettelua kouluopetuksessa. Törnudd käsittää, että taideopetuksen avulla ihminen oppii taidetunteisen maailmankatsomuksen, joka aikaansaa mielen herkkyyden ja tekee mielen kauneusarvoja vastaanottavaksi.

Törnuddin käsityksistä linjautuu taidepedagogista opetusta yhdistäväksi piirteeksi vaatimus opetuksen perustamisesta tietoisuuden keholliseen perustaan. Törnuddin käsityksen mukaan ”taidetunne” on yhteydessä ”liikuntatunteeseen” ja sitä kautta ruumiillisuuteen. Törnuddin käsityksen mukaan lapsen eheää kasvua on hyvä tukea eri taiteenaloilla. Törnudd kehottaa käyttämään monikulttuurista taidekasvatusta käyttämättä tietenkään nykyajan termiä. Monikulttuurista se on siinä merkityksessä, että hänellä on käsitys oppiainekulttuurien rajat ylittävän taiteentekemisen tärkeydestä koulumaailmassa.

Törnudd kehottaa opettamaan karaktäärien avulla. Tässä toimintatavassa on samaa taideteoreettista ajattelua, josta Eeva Anttila kirjoittaa. Anttila luo taidekasvatuksen yhteistä diskurssia kirjoittaessaan sensomotorisista kaavoista, jotka ohjaavat havaintojamme, kokemuksiamme, päättelyämme ja toimintaamme. Sensomotoriset kaavat kehittyvät toimiessamme fyysisessä ja sosiaalisessa maailmassa. Ne antavat taustan sille, millaiseksi koemme maailman esirefleksiivisellä tasolla. Ne ovat käsitteiden ja kielen perusta. Esimerkkinä tällaisesta mallista on säiliö, *container shema*, joka koostuu kolmesta elementistä: raja, sisätila ja ulkotila. Ihminen on joka päivä tekemisissä satojen kohteiden kanssa, joihin tämä malli soveltuu: kuppi, laatikko, huone, talo, oma keho. Tästä mallista nousevat käsitteet kuten sisään ja ulos, ja tästä perustasta kehittyä tilallinen käsityskyky. Tilallinen käsittäminen kehittyä abstraktiksi tilalliseksi hahmottamiseksi, jolloin ihminen pystyy esimerkiksi kääntämään kuvioita mielessään.^{6 5 9}

Monni kirjoittaa tanssia käsittelevässä taideteoreettisessa tutkimuksessaan *olemisen poeettisesta liikkeestä*.^{6 6 0} Hän etsi tanssiteoksen sisäisiä moodeja, ihmisen liikkeen ja kehollisuuden yleistä

kieltä. Tämä eri taidekasvatuksen lajeille yhteisiä rakennepiirteitä etsivän tutkimisen intressi on jo idulla Törnuddin tanssinkaltaisessa kuvantekemisessä.

Taidekasvatuksen lehtori Mira Kallio-Tavin problematisoi taidepedagogiikan valtavirtaa, päämäärätietoista oppimista, joka perustuu yksipuolisesti oppilaan kognitiivisille kyvyille.^{6 6 1} Törnuddin käsityksen mukaan taideopetuksessa kasvatetaan myös oppilaan kognitiivisia kykyjä. Törnuddin ajattelu muistuttaa filosofi Leibnizin ajattelua. Leibniz kirjoitti, että aistinautinnot ovat sekavasti ymmärrettyjä älyllisiä nautintoja. Arnkil selittää Leibnizin ajatusta kauneuden sisällyttämisestä piilossa olevasta aritmetiikasta *arithmétique occulte*stä. Käsityksen mukaan musiikkia kuullessaan sielu tiedostamattomasti laskee sävelten värähtelyt, vertaa niiden matemaattisia suhdelukuja ja löytää kauneutta tästä matemaattisesta vastaavuudesta. Tämän tulokinnan mukaan ihminen saa älyllistä nautintoa musiikin ja maalaustaiteen yhdenmukaisuuksia löytäessään, havaitessaan, tunnistaessaan ja tuntiessaan maailmankaikkeuden yhteiset perusmuodot.^{6 6 2}

Tässä keskustelussa ajattelusta ja ”älyn käytöstä” voidaan ottaa sille helposti annettu kehosta irrallinen tulkinta pois: älyn antama nautinto on ruumiillista. Kumpi on sitten ensin äly vai tunne (muna vai kana) ja onko sillä edes väliä? Dufrenne kehitteli keskustelua, ja hän kysyi, vaatiiko taideteoksen ymmärtäminen nykyisin enemmän ajattelua kuin tunnetta. Hän muistuttaa, että äly on peräisin kehosta, kehon kokemuksista ja tuntemuksista, joita voidaan kutsua myös tunteiksi.^{6 6 3}

Dufrenne jatkoi ”Törnuddin keskustelua” ihmisen kasvattamisesta luonnon, taiteen ja taidetunteen toisiinsa vaikuttavan systeemin avulla. Dufrenne korosti, että ihmisen kuuluminen luontoon pakottaa ihmisen vastuulliseksi – ihminen on osa luontoa tavalla, jossa luonto luo vääjäämättömästi muistutuksen itsestään esimerkiksi vanhenemisen ja sairauksien kautta.^{6 6 4}

Tutkimukseni näyttää Törnuddin taidekasvatuksen opetustilanteen kokonaistaideteoksena. Se on eri aistien ja taidemuotojen *gesamtkunstwerk*, jossa jokainen pienikin yksityiskohta on tärkeä – opettaja kaunistaa sekä luokkansa että itsensä luodakseen miellyttävän ympäristön, jossa oppilas haluaa ja uskaltaa antaa taidetunteensa kasvaa.

B: MILLAISEKSI IHMISEKSI TÖRNUDD KASVATTA?

Törnuddin tekstistä nousee esiin neljä kvaliteettia eli arvokasta piirrettä, joita kasvattaja tukee kasvatettavassa. Tutkimukseni perusteella Törnuddille arvokkaita ihmisen ominaisuuksia ovat vastuullisuus, eheys, spirituaalisuus ja intersubjektiivisuus.

Ensimmäinen piirre on vastuullisuus. Vastuullinen ihminen ymmärtää, että hän on osa luontoa mutta vastuussa siitä. Törnudd ei kirjoita luonnon saastumisesta, mutta hän esittää kuvaanto- ja käsityöopetuksen

tehtävänä ihmisen kasvattamisen säästävääksi ja kohtuulliseksi. Näillä päämäärillä on yhteys luonnonsuojeluun. Törnuddin ajattelussa on yhtymäkohtia nykyajan ympäristö-, arkkitehtuuri- ja muotoilupedagogiikan käsitykseen ihmisen mahdollisuudesta vaikuttaa omaan elinympäristöönsä. Nykyisessä taideperusteisessa ympäristökasvatuksessa on samanlainen henki kuin Törnuddin kirjoituksissa. Törnuddin käsityksen mukaan myös koulun ääniympäristöä tulee suojella, sillä lapsi kehittyä aisteiltaan herkäksi äänitasoltaan vaimeassa ääniympäristössä.

Törnudd opettaa seikkaperäisesti käsityöoppaissaan, miten vanhoista vaatteista valmistetaan uusia ja käyttökelpoisia asioita tai toiseen tarkoitukseen käytettäviä vaatteita. Törnuddin käsityksen mukaan luonto tarjoaa ihmiselle elämää merkityksellistäviä tunnekokemuksia esimerkiksi ihmisen uskaltautuessa kohtaamaan oman pienuutensa luonnon keskellä. Rakkaus tunteena on Törnuddille pyrkimisen ja kilvoittelun päämäärä. Rakastavaan vastuullisuuteen kuuluu myös hoivaava asenne, jota Törnudd arvostaa opettajassa sukupuolesta riippumatta.

Tempon didaktiikassa vastuullista ihmistä kasvatetaan vahvistamalla ihmisen luontaista päämäärätietoisuutta. Ihminen on Törnuddin käsityksen mukaan intentionaalinen. Törnuddin käsitys ei ole ristiriidassa Husserlin intentionaalisuuden määritelmän kanssa, jonka mukaan tietoisuudella on aina jokin kohde, vaikka sitä ei reaalisesti olisikaan olemassa. Todellisuus avautuu aina jonkinlaisena eli jonkin merkityksen kautta.⁶⁶⁵ Kuvataidekasvattaja Jaana Houessou avaa Husserlin intentionaalisuuden käsitettä konkreettisten esimerkkien avulla: taiteilija huomioi visuaalisia ärsykeitä, muusikko ääniä, insinööri teknisiä ratkaisuja. Motiivi luo rajauksen sille, mitä ihminen ympäristöstään havaitsee.⁶⁶⁶

Törnudd antaa opettajalle konkreettisia keinoja, miten hän pitää yllä oppilaan luontaista päämäärähakuisuutta. Luontoon kuuluvaan ihmisen tulee ymmärtää oma ajallisuutensa: ihmisen tulee tehdä parhaansa luomakunnan hyväksi omana elinaikanaan. Tähän ihmisen luontoon kuuluu myös ajatus lokaalisuudesta: jos on sattunut syntymään suomalaiseksi, omaan vastuuseen kuuluu suomalaisuuden erityispiirteiden vaaliminen.

Toinen piirre, jota Törnuddin mukaan ihmisessä pitää vaalia ja kehittää, on eheys. Taiteita yhdistävä opetus tukee tätä ihmisen ominaisuutta. Törnuddin käsityksen mukaan ihmisellä on luontainen harmoniapyrkimys. Hän jakaa saman ihmiskäsityksen kuin Hollo, jonka edustamassa hengentieteellisessä kasvatussuuntauksessa ajatellaan tulkinnallisen lähestymistavan avulla voitavan tavoittaa kokonaisuutena toimiva ihminen ja hänen tarkoituksensa, joten ihmistä on tutkittava ja opetettava kokonaisuutena.⁶⁶⁷ ”Emile”-kirjassa myös Rousseau, jonka ajattelua Törnudd pitää tärkeänä, kuvaa luonnollista ihmistä kokonaisuudeksi itsessään.⁶⁶⁸

Eheän ihmisen harmonisuus koostuu harrastuksen ilosta, joka etenee asteittain kohti täydellistymistä ja luonnon inspiroivaan yhteyteen haluamisesta, taidetunteisesta kaipuusta. Harmoniaperiaate on

Törnuddin käsityksissä tieteen ja taiteen yhdistämistä tai järjen ja tunteen arvottamista yhtä tärkeiksi. Törnuddin mukaan rytmi on keskeinen parametri ja yhteinen lähtökohta kaikille taiteille: rytmillisyyden ymmärtävä ihminen kykenee tajuamaan kokonaisuuksia. Koristeen didaktiikassa eheyspyrkimys esiintyy käsityksessä, että koristesommittelun avulla oppilasta voidaan opettaa ymmärtämään, että hän on osa suurempaa kokonaisuutta. Koristeen tekeminen on Törnuddin käsityksen mukaan itsessään ihmistä harmonisoivaa.

Affektin didaktiikassa eheää ihmisyyttä tuetaan harjoittamalla oppilaan tunneilmaisua. Tunteiden säätelyllä pyritään kehittämään tunteensa hallitseva ihminen, joka osaa nauttia taiteen eri karaktereista eli tunne-ominaisuuksista ja osaa sovittaa itsensä tunteineen suurempaan kokonaisuuteen eikä pyri kokonaisuuden rikkomiseen.

Tempon didaktiikassa eheyttä tuetaan opettelemalla yhdessä olemisen taitoa aikaansidotun taidetyöskentelyn keinoin. Ajallisesti kontrolloitu vuorovaikutus tarkoittaa myös, että opettaja auttaa eri persoonia eri lailla, toinen persoonatyyppi tarvitsee enemmän aikaa kuin toinen. Myös sosiaaliset lähtökohdat tulee ottaa huomioon: heikommista materiaalis-sosiaalisista olosuhteista tuleva oppilas tarvitsee enemmän aikaa kuin paremmista materiaalis-sosiaalisista olosuhteista tuleva.

Törnudd uskoo, että taidetunteen kasvattamisen keinoin ihminen kasvaa hyvään pyrkiväksi ja eheyteen kykeneväksi. Hän uskoo hyväksi ihmiseksi kasvamisen merkitsevän kykyä herkkyyteen ja empatiaan, jota taiteen avulla voidaan oppia. Törnuddin käsityksen mukaan on tärkeää uskoa siihen, että ihminen voi muuttua paremmaksi ja kehittyä.

Kolmas piirre, jota Törnuddin käsityksistä muodostuvan ymmärryksen mukaan ihmisessä pitää vaalia, on spirituaalisuus. Ihmisen tehtävänä on Törnuddin käsityksen mukaan kehittyä henkisesti. Rytmien didaktiikassa henkistä kehitystä tuetaan säännöllisesti toistuvalla eli rytmillisellä taideharrastuksella. Koristeen didaktiikassa spirituaalisuutta tuetaan ornamentaalisia harjoitteita tehden. Taiteellinen kehitys on Törnuddille ihmisen lisääntyvää spirituaalisuutta. Affektin didaktiikassa taidetunteen kehittäminen on samaten ihmisen spirituaalisuuden kehittämistä. Tempon didaktiikassa spirituaalisuutta tuetaan muiden ihmisten kanssa tapahtuvan yhteisen kuvantekemisen avulla. Erilaiset ihmiset tahdistuvat samaan tekemisen vauhtiin ja ymmärtävät kuulumisensa samaan ryhmään, samaan kansaan ja samaan maailmaan.

Neljäs piirre, jota ihmisessä pitää vaalia, on intersubjektivisuus. Ihmisen on ymmärrettävä samanmuotoisuutensa muun luonnon kanssa. Tässä luonto on ymmärretty tietoisuutena, elävänä systeiminä. Steinin määritelmässä intersubjektivisuus perustuu kokemukselliseen tietoon vieraasta tietoisuudesta. Rytmien didaktiikassa näkemys ihmisestä luonnon kaltaisena systeiminä esiintyy käsityksessä oppilaan ruumiintoimintojen toistumisesta, rytmisyydestä. Opettajan kykyä intersubjektivisuuteen osoittaa hänen kykynsä ottaa oppilaan luonnollinen rytmillisuus huomioon opetuksen suunnittelussa.

Koristeen didaktiikassa pyrkimys intersubjektiivisuuteen ilmenee käsityksessä, että ihmisen ruumiillisuus tarkoittaa ruumiillisen mielihyvän ja mielipahan olemassaoloa opetustilanteessa: koristaminen ja koristeellisuus tuottavat oppilaalle mielihyvää hänen koristaessaan esinettä, itseään, kotiaan tai toista ihmistä. Törnuddilla on käsitys koristamisesta intersubjektiivisena toimintana. Koristaminen motivoi oppilasta oppimaan mielihyvätunteen avulla. Affektin didaktiikassa opettaja kohtaa oppilaan tunteiden avulla. Opettaja herkistyy oppilaan tunnetiloille ymmärtääkseen oppilasta. Empaattisen asenteen mahdollistama kohtaaminen edistää oppimista.

Tempon didaktiikassa Törnudd opettaa intersubjektiivisuutta esittämällä oppiaineensa oppisisällöt historiallisina ja ajallisina. Opettajan tulee käsittää, että opetettavat asiat vaihtuvat eri aikakausina, ja välittää tämä tieto myös oppilaille.

Taidekasvatuksen

maailmoja

nyt

Tutkimukseni on sijoittunut käsitteiden ja ideoiden maailmaan. Tutkimusmotiivini on kuitenkin reaalin koulumaailma, jonka esittelyllä tekstiäni aloitin. Lopuksi palaan takaisin käytännön maailmaan ja kysyn, miten tuloksiani voisi soveltaa koulussa, koulun reaali maailmassa ja taidekasvatuksen kentällä. Käytän työvälineenä tutkimuksessani löytyneitä Törnuddin taidekasvatuksen rakenteena olevia neljää didaktiikkaa eli rytmin, koristeen, tempon ja affektin didaktiikkaa.

Pohdin kokemuksieni perusteella, miten Törnuddin taidekasvatuksen eri didaktiikat ja erityisesti alaluokat, jotka kunkin didaktiikan muodostavat, resonoivat musiikin ja kuvan oppiainekulttuureissa nykylukomaailmassa. En sekoita tätä tutkimukseeni, en siis tee aineistoani ylittäviä johtopäätöksiä.

Opetussuunnitelmatutkija Pinar'n hengessä pohdin Törnuddin teksteistä nousevaa opetussuunnitelmallista ajattelua^{6 9}, mitä ja millaisia käytännön sovelluksia Törnuddin taiteille yhteisen taidekasvatuksen rakenteista nykylukomaailmassa syntyy tai voisi syntyä? Millaista olisi harmoniaperiaatteinen taidekasvatus, jossa taidetunne kasvaa? Pohdintani on sovellettavissa myös muihin koulussa opettaviin taideaineisiin ja laajemmalle taidekasvatuksen kentälle.

Törnudd kehottaa opetusohjeissaan perustamaan taideopetuksen **toiminnan kuvaamiseen ja oppilaiden arkeen** eli oppilaiden tuttuun elämämaailmaan, sillä taidetunne kasvaa vähitellen, laajeten tutusta kohti tuntematonta. Nykyisellekin musiikinopetukselle on tyypillis-

tä motivoida opiskelijoita soitattamalla ja harjoituttamalla kappaleita, joita oppilaat arjessaan kuuntelevat. Myös kuvataideopettajat pyrkivät käyttämään opiskelijoiden elämismaailmaan kuuluvia tekniikoita ja ilmiötä hyväkseen. Harmoniaperiaatetta edustavat vaikkapa musiikkivideoiden tekemiset kuvataiteen ja musiikin yhteistyönä. Törnuddin taidekasvatuksessa vaikuttaa myös kantaaottava realismin henki, nykyaidekasvattajat voisivat antaa nuorten arjen äänen tulla paremmin esille. Oppilailta pitää muistaa kysyä mitä he haluavat taiteellaan sanoa, mihin arkensa asioihin he taiteella haluavat vaikuttaa.

Ruumiillisuus ja **ruumiin hallinta** kuuluu Rytmin didaktiikkaan. Verrattuna Törnuddin aikaisiin piirustuksenopetuksen oppaisiin nykyisissä koulujen kuvataideoppikirjoissa harvemmin selitetään seikkaperäisesti jonkin tietyn tekniikan yksityiskohtia: ilmaisun ajatellaan syntyvän kunkin opiskelijan omasta persoonallisesta työskentelylajista.⁶⁷⁰ Musiikin oppiainekulttuurissa, käydään päinvastaisesti keskustelua taiteellisesta ilmaisusta ja harjoittelemisesta. Missä vaiheessa oppilas saa yrittää ilmaista jotain, onko ilmaisu liian varhain haitallista, pitääkö ilmaisua hallita ja onko musiikin harjoittamisella edes mitään yhteyttä taiteeseen?⁶⁷¹ Harjoittelemisen ruumiillisena toimintana on musiikinopetuksen oppiainekulttuurissa usein samanlaista kuin harjoittelemisen urheilussa eli hyvin fyysistä. Törnuddin opetusohjeissa kuvaanto-opetuksella ja **liikuntataiteella** on yhtymäkohtia. Törnuddin tekstiä luettuani mieleeni on piirtynyt kuva kuvantekijästä sulavana ja notkeana tanssijana. Entä, jos oppilaalla on synnynnäinen luutuma kädessään eikä käsi pystykään maksimaaliseen ihanteelliseen liikerautaan? Taidosta ei saa tulla pakkopaitaa, estettä henkiselle ilmaisulle. Sekä musiikin että kuvataiteen oppiainekulttuureissa tietotekniikka mahdollistaa myös vähemmän fyysisen tekemisen. Työskentellessä kuulokkeet korvilla ruudun äärellä perinteiset musiikin ja kuvataiteen oppiainekulttuurit katoavat. Toisaalta juuri tietotekniikan käytön yleistymisen takia ei kuva- eikä musiikkikasvatuksen oppiainekulttuuri saa unohtaa fyysisyyttä oppimisessa. Nykyajan taidekasvatuksessa ei saa unohtaa oppilaan ruumiillista hyvinvointia. Tietokoneet jäykistävät tasapuolisesti oppilaat ja opettajat muotoisikseen. Liikkeen elementtien lisääminen ja säilyttäminen kummassakin oppiaineessa on tärkeää.

Kuva mediassa on monilta osin audiovisuaalista: esimerkiksi tv-mainonta, musiikkivideot sekä www-sivujen ja tietokonepelien kuvailmaisuus yhdistävät musiikkia ja kuvaa. Opiskelijan täytyy osata tarkastella näitä osa-alueita yhdessä. Elokuvan ja videon opettamisessa audiovisuaalisen kerronnan opettaminen on keskeistä. Oman mediasuhteen analysoimisen ja keinojen kehittämisen apuna tarvitaan sekä kuuloa että näköä.

Törnuddin taidekasvatuksen tärkein kuvaamiskohde on **elävä malli**. Törnuddin vastakäsite elävälle mallille on koneellistuminen. Koneellistuminen tarkoittaa kuollutta ja tarpeetonta. Nykyaikana

Törnuddin koneellistumisen käsitettä vastaava elävää maailmaa uhkaava tekijä on digitaalinen valmiiksi tehty ääni- ja kuvamaailma – oppilaan on tärkeää tehdä ja keksiä maailmoja itse. Kuvataidekasvatuksen perinteeseen kuuluu ulos havainnoimaan meneminen, musiikkikasvatuksen oppiainekulttuuriin tätä toimintatapaa kuuluu vähemmän. Erilaisten äänimaisemien tutkiminen ja äänitaiteen tekeminen on helppoa nykyisillä laitteilla. Melkein jokaisen opiskelijan käytössä on vaikkapa äänittävä puhelin. Ympäristön tutkiminen ja ympäristölle herkistyminen useita aisteja käyttäen on motivoiva opetuskeino.

Elävän mallin **asennon rytmin** eli tyypillisyyden kuvaaminen oli Törnuddille tärkeä oppitavoite. Törnuddin opetusohjeessa oppilaat menevät uimapukuisina luokan eteen ja luokkatoverit mittailivat heitä piirtäessään. Törnudd kirjoittaa myös eri käsityypeistä, tyypittely olikin yleistä 1900-luvun alun opetussuunnitelmissa. Nykyopettaja ei saa tyypitellä opiskelijoita, koska opiskelijat ovat yksilöitä. Muukkosen tutkimus kertoo musiikinopettajien nykykäytännöstä pitää laulutunteja varaston kaltaisessa äänieristetyssä eriossa, ettei kukaan pääse arvostelevaan luokkatoverin laulua.⁶⁷² Laulun katsottaneen olevan kehon kaltainen jokaisen ihmisen yksilöllisyyden luomus, jota täytyy suojata. Nykykoulussa oppilaan oikeusturvasta ja itsemääräämisoikeudesta ollaan korostuneen huolestuneita: jokaisella luokalla on oppilaita, joita ei saa valokuvata. Opettaja ei enää näe oppilaan edellisiä numeroita, etteivät ne vaikuta uuden oppettajan antamiin numeroihin. Olisiko todellisesti moniarvoisessa maailmassa vähemmän niitä opiskelijoita, joita ei saa valokuvata ja joiden tiedot ovat erittäin salaisia? Onko median maailmankuva tai nykyinen visuaalinen kulttuuri muokannut nykyihmisiä yhdistämään mediassa esiintyvän prototyyppisen kauneuden ja hyvyyden? Musiikin ja kuvataiteen opettajat voivat kummassakin oppiaineessa edistää näkemystä, jossa monenlaiset kauneuskäsitykset esiintyvät rinnakkain ja ovat samanarvoisia. Suvaitsevuuden lisääminen ja erilaisuuden arvostamisen opiskeleminen mahdollistuvat vaikkapa kuvaa ja musiikkia yhdistävissä näyttämöteoksissa.

Törnuddin keskustelua mahdollisuudesta **taiteen harrastamiseen ja taiteen harjoittamiseen** jatkaa professori Juha Varto Synnyt-lehdessä kirjoittaessaan “Elämän Syvästä Älyttömyydestä”. Käsite antaa huumorin keinoin maailmassaolollemme inhimillisen kehikon. Maailma ei ole täydellinen – ihmisetkään eivät voi olla:

Taiteellinen, toiminnallinen ja liikunnallinen oppiminen edellyttävät Elämän Syvän Älyttömyyden seuraamista ja siinä harjaantumista, jotta oivaltaa, että taitaminen missään asiassa ei voi tulla koskaan valmiiksi vaan on yhä uudelleen asetettava itsensä harjoitteluun. Taidossa voi harjaantua loppumattomiin mutta vain pysymällä liikkeessä. Pysäkillä ei harjaannu.⁶⁷³

Tarvitsemme välineitä kuten taiteen harjoittaminen tai taiteen harjoittelu käsitelläksemme ja kestääksemme *elämän syvää älyttömyyttä* – sitä paitsi taiteen harjoittaminen on usein itsessään mukavaa. Elinikäisessä taiteen harjoittamisessa ei tähdätä täydelliseen 20-vuotiaaseen, joka osaa motorisesti täydellisesti kaiken vaan ihmiseen, joka nauttii taiteen harjoittamisesta kaiken ikäisenä.⁶⁷⁴ Musiikkikasvatuksessa kasvava innostus kansanmusiikin harrastamiseen edustaa tätä uudenlaista suhtautumista musiikinopiskeluun: soittajalla saa olla soittaessaan hauskaa, vaikka hän ei vielä olekaan virtuoosi. Harrastamiseen ja harjoitteluun suhtautuminen on samanlaista koulun taidekasvatuksen oppiainekulttuureissa – ei musiikinopettaja eikä kuvaopettaja anna yleensä läksyä. Musiikkioppilaitosten ja kuvataideoppilaitosten oppiainekulttuureissa harjoitteluun suhtautuminen on erilaista. Musiikin perinteeseen kuuluu säännöllinen, jokapäiväinen harjoittelu toisin kuin kuvataiteeseen. Kuvataidekasvatuksessakin voisi kokeilla Törnuddin ajan ”säännöllisen harjoituksen käytäntöä”. Entä jos kuvataidekasvattaja antaisi läksyksi säännöllisesti suoritettavia kuvausharjoitteita?

Miten Törnuddin käsitystä **taiteiden yhteenkuulumisesta** (rytmin didaktiikan osa-alueena) voisi käyttää nykyopetuksessa? Koulun aikakehikko tahdittaa musiikinopetuksen ja kuvataideopetuksen samaan rytmiin. Kuinka usein rytmisen kehikko menee rikki ja kuinka usein nykytaidekasvattajat, musiikinopettajat ja kuvataideopettajat, vievät oppilaitaan kouluajan ulkopuolella vaikkapa museoihin ja konsertteihin? Pienillä paikkakunnilla konserttikäynnit ja museokäynnit ovat paljon vaikeammin järjestettäviä kuin suurilla, joissa konserttikäyntiä tai museokäyntiä varten ei tarvitse järjestää erillistä kuljetusta. Pienillä paikkakunnilla musiikkikasvattajat ja kuvataidekasvattajat kutsuvat soittajia tai kuvataiteilijoita käymään koululle. Nämä tapahtumat saattavat olla myös kouluajan ulkopuolella. Taidekasvattajat tuovat taiteen koulun aikakehikkoon.

Miten kuvataiteen ja musiikin oppiainekulttuurit eroavat koulun arjen rytmissä? Koulumaailmassa kuvataiteen ja musiikin oppiainekulttuurien ero tulee esille yhteisiä juhlia rakennettaessa. Musiikinopiskelija on yleensä esiintymässä ja kuvataideopiskelija rakentaa ympäristöä esiintyjille. Musiikin oppiainekulttuuriin kuuluu esiintymisen harjoittelu, musiikkikasvattajan opintoihin kuuluu myös puheäänenkäytön ja esiintymisen opiskelu. Musiikkikasvattajaa koulutetaan esiintyväksi taiteilijaksi. Kuvataidekasvatukseen oppiainekulttuuriin kuuluu juhlien ymmärtäminen kokonaisuuksina,⁶⁷⁵ joissa eri aistielementit vuorottelevat. Musiikin oppiainekulttuuriin voisi lisätä tätä samaa kokonaisajatelua, jossa painotetaan esityksen muodostuvan erillisistä osa-alueista, myös visuaalisuudesta. Kuvataideopettajat voisivat käyttää performanssia työskentelytapanaan useamminkin, koska siinä oppilaat harjaantuvat esilläoloon.

Kuvataidekasvatuksessa arkkitehtuuria opettaessa taiteita yhdistävä lähestymistapa on uusia näkökulmia avaavaa: moniaistisuuden avulla opiskelija oppii tekemään monipuolisempia havaintoja. Arkkitehtuurin perusteisiin kuuluu myös tila akustisessa mielessä; miltä rakennuksessa kuulostaa on yhtä tärkeä kysymys kuin miltä rakennus näyttää. Arkkitehtuurin ja muotoilun peruskäsitteiden muodon ja rakenteen opettamisessa musiikkianalyysin käsitteet esimerkiksi ABA, ABBA, rondomuoto ABACABA ynnä muut musiikin muotorakenteet voivat antaa välineen.

Mitä Törnuddin koristeen didaktiikka nykykoulussa tai nykyaidekasvatuksessa tarkoittaa? Miten pölyiseltä kuulostava koristeen didaktiikka olisi nykykoulua eheyttävää?

Kuvataidekasvattaja tekee kouluympäristöstä harmoniseman oppilaiden piirustuksien, maalausten, valokuvien ja erilaisen kolmiulotteisten teosten kuten installaatioiden avulla. Tämä on myös koristamista, koulun kauniiksi tekemistä. Usein juhlissa kuvataideopettajaa pyydetään koristelemaan tiloja ja esineitä jouluukuuden koristelusta ystävänpäivän tanssiaisten tunnelman luomiseen. Musiikinopettajaltakin vaaditaan ja pyydetään musiikkia myös koristetarkoituksessa, musiikkia saatetaan tilata pyynnöllä: *haluaisimme vanhempainiltaan jotain musiikkia joka pysyy taka-alalla, luo tunnelmaa, eikä häiritse.*^{6 7 6} Musiikkikasvattajalle kuten kuvataidekasvattajallekin koristelupyynnö herättää ärtymystä ja ajatuksen taiteen halventamisesta koristeeksi, edellä siteerattu Adolf Loosin ajatus ornamentista rikoksena herää henkiin. Mutta miksi musiikki tai kuva ei voisi myös koristaa ja viihdyttää, kunhan samat oppilaat, jotka ovat soittaneet taustamusiikkia, tai askarelleet ystävänpäiväsydämiä pääsevät myös huomion kohteiksi, soittamaan keskittyneessä tarkkaavaisuutta vaativassa hiljaisuudessa tai tai esittämään kuviaan kiinnostuneelle yleisölle.

Koristeen didaktiikan avulla voi käsitellä myös nykyaidekasvatuksessa essentiaalisesti olemassaolevaa taiteen ja viihteen samanaikaista läsnäoloa. Taidekasvattaja kasvattaa taidetunnetta nykyään myös viihteen avulla. Bourdeaulaista hienomman kulttuurin erottautumiskoodistoa ei koulun taidekasvatuksessa kokemukseni mukaan enää juurikaan edistetä. Opettaja voi tietenkin huomaamattaan opettaa omalla olemuksellaan tietynlaisen kulttuurin paremmuutta. Tässä auttaisi opettajan kyky esittää itsensä vain oman näkökulmansa edustajana sekä oman pedagogiikkansa edustajana, ei kokonaisen kulttuurin lähettiläänä.

Millaista on **suhteellisuuden tunteen** opettaminen nykyaidekasvatuksessa? Millainen on nykyaidekasvattajan harmoniaperiaate, nykyaidekasvattajan ”musiikki” eli sfäärien harmonia? Se on usein dissonoivaa, sävelasteikkoina ei ole duuri-molli tonaliteetin mukaisesti puoliaskelia ja kokoaskelia, vaan mikrointervalleja ja ääniklustereita. Hälyä on joka puolella – mistä musiikki alkaa ja mihin

se loppuu, jää epäselväksi. Soittimiksi kelpaavat kaikki soivat asiat, oliot ja esineet. Harrastuksen ilo ei ole kadonnut, mutta harrastamisen ei kuitenkaan tarvitse olla portaittain etenevää, täydellisyysteen pyrkivää. Luonnonkaan monimuotoisuus ei ole kiinnostavaa sen täydellisyysvuoksi vaan sen elämää kohisevan epätäydellisyysvuoksi. Harmonia muodostuu myös ristiriitaisista asioista. Ristiriidan ei tarvitsekaan hälvetä.

Miten Törnuddin käsitystä **säästäväisyydestä** ja **kohtuullisuudesta** hyveinä voisi soveltaa nykyään? Harjoittaminen ja harrastaminen Törnuddin taidekasvatuksen hengessä on myös kierrätykseen perustuvaa ite-taidetta.⁶⁷⁷ Eettistä taideharrastusta on myös yhdessä soittaminen, vanhojen kappaleiden kierrättäminen sekä uusien säveltäminen. Taidetta voi olla myös koko bändi itsetehtyine tai itsetuunatuine soittimineen.

Kuvataidekasvatus perustuu usein materiaaleihin ja työtapoihin, jotka voivat olla ympäristölle haitallisia. Nykyajan ylituotannon ongelmien kanssa kamppaileva maapallo ei tarvitsisi enempää tuotteita, taideteoksiakaan. Kuvataidekasvattaja joutuu ajattelemaan, miten kierrätysmateriaalia käytetään opiskelussa työvälineenä. Luonnonvaroja kierrätetään ja hylätystä tavaramateriaalista luodaan uusia taideteoksia. Erilaiset koristeelliset ”tuunaamiset” ovat nykyaikaan kohdallisia kuvataidekasvatuksen työskentelytapoja. Kuvataidekasvattajat vierailevatkin säännöllisesti kierrätyskeskuksissa, jonne kulutusyhteiskunta ryöpsäyttää ylituotannon hedelmiään. Milloin koristettavaksi löytyy kymmenittäin hylättyjä muovikuusia, milloin silityslautoja tai mahdollisesti koristelua kaipaavia tietokoneita.

Materiaalisten lähtökohtien takia kuvataidekasvattaja myös tree-nautuu jo opiskeluaikanaan ajattelemaan ympäristönsuojelua. Musiikkikasvattajan materiaali on apriorisesti aineeton, hänellä on etulyöntiasema ympäristönsuojelussa. Kuitenkin yksi nykyajan ympäristöuhka on myös äänisaaste. Musiikkikasvattajien tulisi tulla vielä ympäristötietoisemmiksi ja ottaa oppiainekulttuurinsa keskeisemmäksi tekijäksi ääniympäristön suojelu. Miltä kuulostaisi musiikinopetuksen ”sähköton viikko”?

Miten **asteittaisuuteen** tulisi suhtautua nykytaideopetuksessa? Opiskelijat ovat luontaisen kiinnostuneita asteittaisen kehittymisen ajatuksesta. Esimerkiksi lapset ja nuoret käyttävät suuren osan vapaa-ajastaan erilaisen peliosaamisen kehittämiseen ja pyrkivät määrätietoisesti tasolta toiselle. Nykytaidekasvattaja voisi rinnastaa pelissä kehittymisen ja taiteen taitojen harjoittelun ja näyttää käytännössä, miten palkitsevaa oppiminen on ja miten opiskelija pääsee peliterminologiaa käyttäen ”uudelle tasolle” opittuaan taidon.

Nykytaiteessa pelaaminen voi olla myös taidetta, vaikka roolipelejä joissa koulumaailman rooleja ja toimintamalleja kehitellään yhteistoimin, opettajat ja oppilaat yhdessä. Taidekasvattajalla on mahdollisuus ottaa oppilaat mukaansa metatasolle – Törnuddin sanoin ”kukkula-

le”-kehittämään yhteistoiminnan käytäntöjä kanssaan. Kuvaa ja musiikkia luontevasti yhdistävien pelien toteuttaminen ja suunnittelu olisi nykytodellisuuden haltuunottoa, kukkulalle nousemista.

Miten nykytaidekasvattaja voisi opettaa **rytmiä koristesommittelun keinoin**? Taideopettaja voi herkistää oppilaansa ympäristön äänille ja muodoille: toistuvista äänistä tai luonnonliikkeistä syntyy koristeellista ääni- tai muuta nykytaidetta, minimalistien kuten Steve Reichin sävellysten hengessä. Nykytaiteilija Tuula Närhisen tapaan opiskelijat voisivat tehdä luonnonvoimista ja kasveja taiteilijoita.⁶⁷⁸

Törnuddilla on käsitys taidetyöskentelystä palkintona, **koristesommittelusta motivointina**. Hän kehottaa opettajaa käyttämään erityisesti väriä palkintona. Tällainen ajattelu on taidekasvatuksessa kohdallista. Musiikkikasvatuksen oppiainekulttuurissa saatetaan yhä ehdottaa julkista musiikkiesiintymistä rangaistukseksi myöhästyjille. Taiteen käyttö pikemmin palkintona kuin rangaistuksena on taidepedagogiseen opetussuunnitteluun soveltuvampi ratkaisu.

Musiikkikasvatuksen oppiainekulttuurissa on kehitetty oppiaineen luonteesta johtuen monenlaisia **yhdessä tekemisen** muotoja. Koulun musiikkitoiminta yhdistää ihmisiä ja tuo eri ikäiset ihmiset koulun konsertteihin, kevätjuhlassa suvivirttä⁶⁷⁹ laulavat oppilaat, opettajat ja sukulaiset yhdessä. Musiikkikasvatuksen oppiainekulttuuriin kuuluvasta yhdessätekemisen käytänteestä kertoo, että peruskoulun taideaineiden oppimistulosten valtakunnallisessa arvioinnissa musiikin testissä arvioitiin työskentelytaitojen osana oppilaan yhdessätoimimisen kykyä, kuvataidekasvatuksessa puolestaan arvioitiin yksilön työskentelytaitoja.⁶⁸⁰

Kuvataiteen oppiainekulttuuriin kuuluu yksilöllisyyden arvostaminen. Tämä romanttisesta taiteilijäkäsityksestä juontava käsitys aiheuttaa oppiaineessa esiintyvän ihanteen opiskelijan omasta temposta, omasta vauhdista. Vertaillessani musiikkikasvattajana ja kuvataidekasvattajana opiskeluani kuvataidekasvatuksen opinnoissa korostui idea taiteellisten ideoiden omatahtisesta kehkeytymisestä. Musiikkikasvattajaksi opiskellessani säännölliset soittotunnit ja vaatimus harjoitella tietty tuntimäärä joka päivä aiheuttivat kokemuksen kiireestä ja ajan rajallisuudesta, vaikka loivatkin tunteen soitonopeuden tärkeydestä ja merkityksellisyydestä yhteissoittamiseen tähtäävän musiikkikasvatuksen ytimenä. Yksinään harjoittelukopissa harjoitellut soittaja toivoi pääsevänsä jammaamaan muiden kanssa, yhteisöllinen musisoiminen oli soittamisen päämäärä.

Kuvataidekasvatuksessa on nykytaiteen, esimerkiksi yhteisötaiteen, myötä kiinnostuttu enenevästi yhteisestä työskentelystä myös koulun kuvataidetunneilla. Mirja Hiltusen tutkimus kannustaa kuvataideopettajaa kuvataidekasvatuksen yhteisötaideprojekteihin. Hiltusen mukaan yhteisöllinen kuvataidekasvatus laajentaa kuvataidekasvatusta luokkahuoneista ja kouluympäristöistä yhteiskunnan eri

sektoreille ja monenlaisten ihmisten pariin. Kuvataidekasvattajan taitoa kehittää yhteisprojekteja pitäisi Hiltusen mukaan opettaa enemmän kuin ennen kuvataideopettajien koulutuksessa.⁶⁸¹

Musiikin oppiainekulttuuriin ja oppiaineen substanssiin kuuluu erilaisten **vauhti**en, erilaisten tempojen, harjoittaminen yhdessä. Musiikinopiskelija harjoittelee erilaisia tempoja ja hän oppii ymmärtämään, miten soitetaan yhdessä vauhdissa, joka ei ole välttämättä itselle luonteenomaisin. Hitaasti yhdessä soittaminen on kaikkein vaikeinta.

Kuvataidekasvatuksen oppiainekulttuurissa samaan tahtiin tahdistumista ja sen opettelua on vähemmän. Törnudd esitti hyväksi taidekasvatuksen toimintatavaksi yhteispiirtämisen samaan tahtiin tahdistuneina. Nykykuvataideopetuksessa croquis-piirtäminen on tällainen työskentelytapa, Törnuddin ajatusten innostamana kuvataideopettaja voisi kehittää uusia ajanmittaisen työskentelyn keinoja, yhteistanssia viivalla. Lapsuudesta tuttuja yhteispiirroksia voitaisiin toteuttaa vaikka Jackson Pollockin hengessä yhdessä tanssien.

Lukion kuvataideopettaja suunnittelee ja sommittelee kurssinsa 75 minuutin työskentelyrupeamista.⁶⁸² Edellinen järjestelmä koostui 45 minuutin työrupeamista. Ala-asteella on usein yhä 45 minuutin järjestelmä. Kuitenkin nykyään ala-asteilla joustetaan oppiaineiden järjestyksessä lukujärjestyksessä. Yhteen asiakokonaisuuteen keskittyvät pidemmät teema-työskentelyt ovat yleistyneet.⁶⁸³ Yläasteella ja lukiossa, kun oppitunti on 45 tai 75 minuuttia, juuri tietty aikamäärä käytetään tietyn asian tekemiseen. Oppitunteja on kurssissa rajallisesti ja kurssien oppimäärät eli opetettavien asiakokonaisuuksien lista on pitkä, joten opettaja ohjaa oppilasta suorittamaan vaadittavat työt vauhdikkaassa aikataulussa. Uusissa opetussuunnitelmassa taideaineiden erikoislaatu pitäisi ottaa huomioon: taideaineille pidemmät työrupeamat olisivat kohdallisia.

Brent Wilson⁶⁸⁴ kirjoittaa ”third-site” pedagogiikasta, joka tapahtuu luokkahuoneen ulkopuolella kolmannessa paikassa – koti määritellään ensimmäiseksi, koulu toiseksi ja muut alueet kolmanneksi paikaksi. Wilsonin mukaan uusissa paikoissa ja tilanteissa opiskelija pääsee helpommin mukaan oppimisen tapahtumiseen. Koulunkin aikakehikon sisällä opettaja voi viedä ryhmänsä uusiin paikkoihin ja tilanteisiin, kuten museoihin ja taidenäyttelyihin, aikaansaaden kokemuksen hitaasti virtaavasta ajasta.

Törnuddin suhtautumisessa **päämäärään** suuntautuvaan kuvataiteen tekemiseen on maininta, että joskus prosessi voi olla produktia tärkeämpi. Käsityötieteen tutkija Pirkko Anttila kirjoittaa myöhemmin samasta käsityksestä tutkimuksessaan käsityön asenteista. Nykytaiteessa prosessia pidetään usein varsinaisena taideteoksena.⁶⁸⁵

Musiikin oppiainekulttuuriin tuotuna edeltävä ”prosessi on produktia tärkeämpi” -ajatus on vähemmän käytetty, harvemmin musiikin harjoitteluprosessi nähdään mielenkiintoisena tai sävellyksen syntyprosessia tutkitaan.⁶⁸⁶ Luonnonmaisuuksien musiikkikapaleessa tarkoittaa usein epäviereisyyttä ja epäyrtymisyyttä. Musiikki-

kasvatuksen oppiainekulttuurissa on mahdollisuus improvisoivaan musiikin tekemiseen, työskentelyyn jossa musiikkia ja kuvaa yhdistäen keksitään erilaisia improvisoiden ajassa eteneviä esityksiä. Näissä hetken esityksissä tavoitteena ei ole hiotun timantin loisto vaan elävä tapahtuminen.

Törnuddille kuvantekeminen on myös **muistamisen** harjoittamista. Nykyaika on menossa kohti yhä suurempaa ”muistamattomuutta”. Erilaiset pilvipalvelimet ja keinomuistit säilövät elämäämme: tietoa ei tarvitse opetella vaan sen voi hakea aina uudestaan hakupalvelimella. Tiedon etsimisen taitojen tärkeyttä korostetaan. Kehittyvälle ihmiselle myös muistamisen harjoittaminen on tärkeää. Fyysisen työskentelyn, kuten piirtämisen ja soittamisen, avulla muistijälki piirtyy aivoihin paremmin: muistaminen myös vahvistuu kahta aistikanavaa käytettäessä. Entä miten Törnuddin käsitys **ajallisuuden ymmärtämisen** opettamisen tärkeydestä toteutetaan nykyään? Sekä musiikin että kuvataiteen opetuksessa taidehistorian opettamisen tulisi olla tulevaisuudessakin keskeinen taidekasvatuksen osa. Taidetyöskentelyssä erilaiset elämänkaari-tehtävänannot uudentavat myös Törnuddin metodiikkaa.

Musiikinopiskelussa **tunne on tunto** -ilmiö esiintyy konkreettisena. Vihaista, suuttunutta tunnelmaa ei saa aikaiseksi kuin voimakkaasti ja nopeasti soitinta kovalla voluumilla käsitellen, samaten hellä, rakastava ja onnellinen tunnelma saadaan esimerkiksi pianolla aikaiseksi pehmeällä kosketuksella painoa tasaisesti sormelta toiselle siirtäen. Pianoimprovisaation opettaja Carita Holmström ehdottikin musiikki-improvisaation opettamista soittamista osaamattomalle ryhmälle niin, että opiskelijat ensin koskisivat toisiaan tietyllä karaktäärillä ja sitten tämä karaktääri siirrettäisiin soittimiin.

Kuvataiteen oppiainekulttuurissa Törnuddin suosittellemaa silmät kiinni tunnustelemisen metodia käytetään yhä. Kuvataideakatemian entinen opiskelija, kuvataiteilija Marika Orenius kertoi opettajansa suosittelleen elävän mallin piirtämisessä mallin asentoon menemistä aivan samoin kuin Törnudd.

Miten **taidetunnetta** voitaisiin kehittää koulun musiikin ja kuvan oppiainekulttuureissa nykyään? Taidetunteen kasvattaminen luontoon ja kehollisuuteen pohjaten yhdistää nykyäänkin eri taidelajien opetusta. Ihmisen kokemuksellisuus ja aistien toiminta on tietyn muotoista, luonnon muotoista. Taidetunne herätetään Törnuddin mukaan oppilaissa myös *epävakavan työn* eli leikin keinoin. Tässä keskustelussa ”leikki” on synonyyminen vapauden, taiteen kaltaisen toisin tekemisen kanssa. Siinä leikki ei ole oikean elämän harjoittelua vaan eheyttävää sekä hauskaa fluxusta! Myös sopimuksessa oppilaan oikeuksista, LOS artikla 31, muistutetaan oppilaan ”oikeudesta leikkiin”^{6 8 7}

Onko nykykuvataidekasvattajan tavoitteena kasvattaa enää **onnellisia ympäristönsuojelijoita**? Kuvataidekasvatuksen oppiainekulttuurissa on perinne ajatella kuvataidekasvatus demokraattisen

kehityksen välineenä. Ympäristönsuojelu ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen kuuluvat kuvataidekasvatuksen oppiainekulttuuriin, eli tässä mielessä nykyinen kuvataidekasvattaja kasvattaa taas onnellisia ympäristönsuojelijoita. Lukion kuvataiteen opetussuunnitelmassa koulun lähiympäristöä kehoitetaan tutkimaan ja merkityksellistämään. Kestävä kehitys mainitaan oppitavoitteissa.⁶⁸⁸ Musiikkikasvatuksen lukion opetussuunnitelmaan ympäristökasvatus ei sisälly, mutta koulunhuoltoa kehoitetaan käsittelemään.⁶⁸⁹ Ympäristön tarkasteluun luonnonvaraisena, rakennettuna, sosiaalisena ja psyykkisenä ilmiönä sekä kulttuurisena viestinä kuuluisi näkyvän lisäksi luonnollisesti myös kuuluva ympäristö.

1970-luvulla musiikinopettajat Ellen Urho ja Liisa Tenkku tekivät kaksi musiikin oppikirjaa koulun alaluokkien ja esiopetuksen käyttöön. Näissä urauurtavissa oppikirjoissa ”Vihreä Viserryskone”⁶⁹⁰ ja ”Sininen Soittorasja”⁶⁹¹ musiikkia ja kuvaa opetetaan yhdessä ja opetus perustuu ympäristön äänien havainnoimiseen ja säveltämiseen ympäristön äänillä. Kokonaisvaltaisen taidekasvatuksen nykymaailmaan sovitettua oppimateriaalia koulun eri asteille tarvittaisiin lisää tällaista materiaalia jossa musiikkikasvatusta ja kuvataidekasvatusta lähestytään opiskelijan arkipäivän kautta.

Musiikkikasvatuksen ja kuvataidekasvatuksen oppiainekulttuurien suhtautumista **empaattiseen** opetusasenteeseen on vaikeaa verrata. Aikaisemmin totesin koulun kuvataidekasvatuksen olevan yksilöllisesti suunnatumpaa kuin musiikkikasvatuksen. Tämä johtuu taas oppiaineiden luonteesta: kuvataidetunnilla opiskelija voi työkennellä oman pulpettinsa rauhassa ja opettaja voi kohdistaa kommenttinsa yksilöille erikseen. Musiikintunnilla opiskelijat soittavat ja laulavat yhdessä. Kuvataidekasvatuksessa opettajan on helpompi olla yksilöä kohtaan empaattinen. Musiikkikasvattaja puolestaan voi harjoittaa yhteisöllistä empaattista asennetta luodakseen tunnelle uskaltavan ja luottavan ilmapiirin.

Törnuddin aikakauden opettaja ei näyttänyt mielentilaansa luokalle, hän **sääteli tunnelmaisuaan**. Nykyopettajan työväline on hänen oma persoonallisuutensa. Nykyopettaja voi kertoa olevansa väsynyt, surullinen tai iloinen, sillä opettaja ei ole enää samanlainen auktoriteetti kuin Törnuddin aikana. Sääteleekö nykyopettaja tunnelmaisua kuva- ja musiikkikasvatuksen oppiainekulttureissa? Musiikinopettaja valitsee yhteissoittoon ja lauluun kappaleita, joissa on tietynlainen tunnelma ja tietynlaista tunnelmaisua harjoitetaan. Musiikkikasvattaja saattaa huomaamattaan suosia tietynlaisia affekteja, tietynlaista tunnetta herättävää musiikkia, esimerkiksi oppilaiden mieltymyksiä seuraten. Kuvataideopettaja voi huomaamattaan säädellä tunnelmaisua esimerkiksi pitämällä jollakin viivatyyppillä tai jonkinlaisilla muodoilla ja väreillä tehtyjä kuvia tai tiettyä aihepiiriä käsitteleviä kuvia parempina kuin toisia.

Törnudd kirjoittaa **karaktääreistä** ja myös taideopettajan karaktääristä. Millainen on musiikkikasvattajan karaktääri, entä kuva-

taidekasvattajan? Hain keväällä 2012 hakukoneella kuvia sanoilla ”musiikkikasvattaja” ja ”kuvataidekasvattaja”. Musiikkikasvattajan ensimmäiseksi kuvaksi osui mies, joka istui liitutaulun edessä kitara sylissään. Liitutaululle oli kirjoitettu ote Juice Leskisen kappaleesta ”Rock’n roll and blues and jazz ...”, lauseen perään piirretyt kolme pistettä saivat katsojan jatkamaan lauseen loppuun mielessään ”...kiss my ass”, opettaja oli selvästi muusikon roolissa oppituntia pitämässä. Kuvataidekasvattajan ensimmäiseksi kuvaksi osui kuva, jossa opettaja oli järjestänyt oppilaidensa kanssa ulos mielenosoituksen, toisena kuvana oli kuva, jossa opettaja istui teknisten välineiden keskellä niitä huoltaen. Törnuddin ehdottamaa taideopettajan boheemia karaktääriä ei kuvista löytynyt.

Törnuddin tekstissä boheemi taidekasvattaja tarkoittaa opettajaa, joka on affektiltaan runollinen ja oppilaiden tarpeita huomioon ottava. Taidekasvattajan karaktäärissä saisi nykyaikanakin vilahtaa romanttinen boheemi, ihminen joka uskoo taiteeseen, toisten huomioon ottamiseen ja hyvyyteen.

KOULUN TAIDEKASVATUS

Mitä tutkimukseni ehdottaa opetussuunnitelman tasolla? Tutkimukseni tulos on eräänlainen muotti, ilmiönä ekhprasiksen kaltainen. Rytmien, affektien, tempon ja koristeen muotti on sovellettavissa kumpaankin koulun taidekasvatuksen oppiaineeseen, musiikkiin ja kuvaan. Muottini ovat sovellettavissa myös draama- ja tanssipedagogiikkaan. Mainitut taidepedagogiikat eivät kuitenkaan kuulu pakollisina nykyiseen koulujärjestelmään. Jokainen oppiaine voi täyttää muotin omalla sisällöllään. Kuitenkin integroiminen on entistä helpompaa, jos sama oppisisältö on meneillään kahdessa tai useammassa taideaineessa.

Kokemukseni mukaan koulun taidekasvatus ja kouluopetus kokonaisuutenaankin on, tiedon räjähdysmäisesti lisääntynein määrineen, pirstaleinen. Oppilaille ei ole välttämättä mitään käsitystä siitä, miten yksittäiset asiat liittyvät toisiinsa. Taideaineiden oppituntejakin on vähän. Ideaalista olisi, että opetuksessa voitaisiin syventyä yhteen asiaan kerrallaan, hiljentyä meditatiivisesti vaikkapa rytmin äärellä – hitaasti toistuvia muotoja piirtäen tai melodioita soittaen – taidekasvatuksen tulisi perimmältään olla rauhoittumisen, oivaltamisen ja eheytyksen paikka.

Taideopetus koulussa tarvitsee lisää eri yhteisprojekteja, joissa toimitaan eri teemojen ja ilmiöiden perusteella. Näissä yhteistoiminnossa, esimerkiksi esityksissä, myös tiedeaineiden opettajilla on tila. Taiteeseen kuuluva aistinen ja kehollinen tietäminen antaa myös taideopettajille mahdollisuuden pirstaleisen tiedon ehjäämiseen.

Tutkimukseni tematiikkaan on kuulunut koulun institutionaalisuuden hyvien puolien julkituominen. Olen tuonut esiin näkökulmaa, joka näyttää koulun paikkana, jossa on tila ja tilaus tai-

teelle. Koululaitos ja erityisesti peruskoulu tavoittaa koko ikäluokan, koko koulun kehikkoa ei tarvitse muuttaa.⁶⁹² Lilli Törnudd oli luomassa “uutta koulua”, hänen visionsa uudesta koulusta ovat lähellä nykyistä peruskoulua, sillä poikkeuksella, että Törnuddin peruskoulu perustuisi ja pohjaisi taidekasvatukseen. Törnudd halusi uudistaa koulun käytänteitä koulumaailmassa toimien, muuttaen koulua oppilaskeskeisemmäksi ja tuoden taiteen ja taiteellisen ajattelun tieteen rinnalle koulun perustoimintaperiaatteen.

Muiden muassa taiteen tutkijat Krappala ja Pääjoki esittivät koulukritiikkiä “Taide ja toiseus”-kirjassa. Heidän mukaansa taiteellinen toiminta koulussa aiheuttaa kritiikkiä, kun taide tuodaan muilla ehdoilla toimivaan ympäristöön. Kritiikki syntyy kirjoittajien mukaan siitä, että koulun toimintarakenteet ja toimintakulttuuri ovat jo valmiina olemassa eikä koulussa vieraileva normaalisti taiteilijana toimiva taidekasvattaja tunne niitä.⁶⁹³ Koulun osana toimiva taidekasvattaja on vanhanaikainen ja hyvä ratkaisu tähän ongelmaan.

Nyky aika on koko ajan kompleksisempaa, digitaalista tietoa on saatavilla ennätysmääriä. Vanhat oppiaineiden rajat ylittyvät. Tutkimukseni on puheenvuoro holistisen kasvatusnäkökuvan puolesta: kokonaisuus on enemmän kuin sen osien summa. Koulun oppiaineiden olisi löydettävä toiminnallinen yhteys toisiinsa, opettajien pitäisi voida tietää, mitä kollegan luokassa tapahtuu. Tällä en kuitenkaan ole kyseenalaistamassa aineenopettajien koulutusta, suomalainen koululaitos perustuu alaansa osaaviin asiantuntijoihin.

Filosofit Tere Vadén ja Juha Suoranta kirjoittavat opettamisesta ja vapaudesta. Heidän vapauden asteiden taulukonsa⁶⁹⁴ korostaa opettajuuden eroa kouluissa, joihin opiskelijat ovat hakeutuneet vapaaehtoisesti ja opettajuutta pakollisissa instituutioissa kuten peruskoulun ala- ja yläasteilla tai esikoulussa. Määritelmään sisältyy ajatus opiskelijan vapautumisesta vähitellen, aste asteelta, koulustruktuurin kahleista. Myös Tiina Pusa, Mira Kallio-Tavin ja Kirsi Heimonen problematisoivat Hollo-instituutin taiteidenvälisen tutkimuksen symposiumin⁶⁹⁵ puheenvuorossaan taiteen mahtumista koulun institutionaaliseen ja opettajan rytmittämään valvottuun struktuuriin. He argumentoivat ei-institutionaalisen taidekasvatuksen puolesta.⁶⁹⁶

Vastapuheena koulukritiikille esitän Simone Weill’in ajatuksen ihmisen tarpeesta struktuureihin ja järjestykseen: instituutio tai järjestelmä voi antaa kehikon, jossa yksilön luovuus mahdollistuu. Weillin ajattelu ehdottaa, että ilman struktuuria ja rytmiä vapaus menettää merkityksensä.⁶⁹⁷ Koulun kaltainen struktuuri voi luoda kehikon, joka antaa lapsille ja nuorille mahdollisuuden tutustua uudenlaisiin maailmoihin, myös taiteen maailmaan. Koulun aikarajoitteista huolimatta koulun taideopetuksessa, taidekasvattajan innostamana ja ohjaamana, on mahdollista olla taiteen kanssa tekemisissä, opiskella taidetta ja tehdä taidetta.

KÄSITYKSENI
TAIDEOPETTAJUUDESTA
TUTKIMUKSEN JÄLKEEN

Tulkitsen Törnuddia esitettyäni ja aikakauden vaatteisiin pukeuduttuani nykyaikaisen opettajan saavan olla aikaisempaa yksilöllisempi. Taideopettajalle sallitaan kokemukseni mukaan pukeutumisessa myös sukupuoliroolien karnevalisointi.^{6 9 8}

Törnuddin moraalinen eetos muistuttaa, että opettaja on vastuunkantaja ja esimerkki. Erityisesti taideopettajuuteen kuuluu oppilaiden kanssa läheisissä tekemisissä oleminen, esimerkiksi kouluajan päätyttyä juhlia ja esityksiä harjoiteltaessa. Taidekasvatuksessa ollaan tekemisissä minuuden ja itseilmaisun kanssa. Vastuullinen opettaja ei piilomanipuloi oppilastaan mukaan omiin ajatusrakenteisiinsa vaan antaa hänelle mahdollisuuden muodostaa itse omat käsityksensä. Tällaisella lähestymistavalla opettaja auttaa opiskelijaa tuomaan esille ja löytämään oman näkökulmansa. Taidekasvatuksen oppitunneilla opiskelijan on mahdollista keskustella opettajan kanssa vapaammin kuin strukturoidummassa opetuksessa, taidekasvattajalla on mahdollisuus kohdata opiskelija ja rakennella elämismaailmojen välisiä siltoja.

Opettajaa tarvitaan yhä enemmän oppilaan kanssakulkijana ja aikuisena oppaana. Suoranta ja Vaden pohtivat kirjassaan ”Wikiworld”, tarvitaanko opettajaa enää, eikö verkkomaailma kasva sinällään.^{6 9 9} Opettajan ja taidekasvattajan uutena roolina onkin ”wikiworldin matkaopas”, joka johdattaa halki kiinnostavan, koukuttavan ja nopean ”wiki wiki” -virtuaalimaailman ja pysähdyttää oppilaan välillä pohtimaan näkemäänsä ja kuulemaansa.^{7 0 0}

Tutkimuksen jälkeiseen opetusnäkemykseeni vaikuttaa Lilli Törnuddilla esiintyvä käsitys opettajasta kasvattavana taiteilijana. Taidekasvattaja voi luoda ilmapiirin, jossa opiskelijat uskaltavat yrittää ja epäonnistua. Törnudd luo vahvaa taideopettajan ammattikuvaa, taiteilija-opettajan käsitettä. Tämä Törnuddin taiteilija-opettaja on vastuullinen taiteilija. Törnuddin ”Kuvaanto-opetuksen metodiikka”-kirja on ollut tärkeä tekijä synnyttämässä suomalaista taiteilija-opettajuutta. Taide-opettajan ammattikuvaa koulussa Törnudd avaa määrittelemällä: *taideopettajan tulee olla hyvä taiteilija, hyvä opettaja sekä hyvä kasvattaja* (Metodiikka, luku 8). Tämä pohdinta taiteilijaopettajan monista rooleista jatkuu myöhemmin esimerkiksi taidekasvattaja Seija Kairavuoren kirjoituksessa ”Kolmiulotteinen kuvaamataidonopettaja”.^{7 0 1} Törnudd kirjoittaa:

Kuvaanto-opettajuus vaatii persoonallisuutta, se vaatii henkilön ajatuksen ja tahdon kokonaisuudessaan. Se vaatii antautuvaa ja rehellistä työtä suuremmassa määrin kuin mikään muu opetusaine. Se on raskasta työtä; ainoastaan se, joka tuntee tämän opetusaineen laajalle

ulottuvan merkityksen kulttuurin kohottamistyössä ja rakastaa lapsia, ainoastaan hän antautukoon tämän ai-
neen opettajaksi! (Metodiikka, 18.)

Samana eetoksen yleistän eri taidealojen opettajille. Taidekasvat-
taminen on työtä, jossa ei voi piiloutua oppiaineen opetus sisältöjen
taakse. Opettaja ei ole epäonnistunut, jos oppilas ei peruskoulusta
poistuessaan osaa kaikkia 1900-luvun arkkitehtuurin tyyli-
lajeja tai ei osaa soittaa beat-komppia. Taidekasvattaja merkityksellistää ”ihmi-
sen oman tiedon” tuottamisen eli taiteen tiedon ja innostaa oppilaat
taiteen pariin, nauttimaan taiteesta.

Onko taideopettaja sitten jonkinlainen terapeutti? Taidekasva-
tus antaa keinoja esireflektiivisten kokemusten jäsentelyyn, mutta
opettajan tehtävänä ei ole näiden jäsentelyiden tulkitseminen. Opet-
taja on dialoginen kanssakulkija. Filosofin Jeffrey Maitlandin mukaan
ihmiset yleensä välttävät omien kokemustensa ja sisäisen maailman-
sa aktiivista tarkastelua, ja usein myös omaa toimintaa perustellaan
ja selitetään tiedostamattomien voimien aiheuttamana. Maitland
korostaa, että ihminen voi harjoittaa kykyään tavoittaa ja jäsenellä
esireflektiivisiä kokemuksiaan ja tuoda ne reflektiivisen tietoisuuden
tasolle.⁷⁰² Filosofin Lauri Rauhala pitää samaten ihmiselle tärkeänä
taitona merkitysyhteyksien selvittämisen kykyä. Merkitykseltään
epäselvät ja hämähäät kokemukset horjuttavat Rauhalan mukaan ih-
misen eheyttä eli huonontavat mielenterveyttä.⁷⁰³

Eeva Anttilan sanoin moniselitteisen ja avoimen luonteensa
vuoksi taideopettajan välittämä taiteen tieto kutsuu esiin ja edellyt-
tää kuuntelevaa ja dialogista pedagogiikkaa, joka erottautuu sellaisista
käytännöistä, joiden sisältö, tavoite ja keinot ovat ennalta määräytyt
ja joissa kasvattajan ja opettajan roolin omaksunut ihminen tai taho
käyttää asemaansa määräysvallan oikeuttajana.⁷⁰⁴ Ihminen on haa-
voittava suhteessa oman kokemusmaailmansa avaamiseen. Opiskeli-
jällä tulee olla oma tilansa koulun taidetunneilla, henkinen tila, jota
opettaja ei määrittele.

Kimmo Lehtosen mukaan yksi tärkeä musiikin toimintatapa
on sen transitionaalinen luonne. Törnuddilla on samantapainen
idea kirjassa ”Kuuluisia taideteoksia ja ohjeita niiden ymmärtämi-
seen” Törnudd toivoo kuvaanto-tunnilla oppilaan mieleen painu-
van taidehistoriallisten merkkiteosten välityksellä miellyttäviä ja
tärkeitä lapsuuden elämyksiä. Törnuddin taidehistoriaopetukses-
sa esitelty idea on lähellä taideterapian toimintatapoja. Törnuddin
taidekasvatuksessa on mukana ekspressiivisen taideterapian omi-
naispiirteitä. Törnuddin käsityksen mukaan aikuisena ihminen
voi palata lapsuuden ja nuoruuden taideopetuksen miellyttäviin
muistoihin nähdessään tutun ja opettajan kanssa merkityksellis-
tetyt taidekuvat uudelleen.⁷⁰⁵ Törnudd ehdottaa siis kuvataide-
teoksien käyttöä transferenssi-objektien tapaan.⁷⁰⁶ Taideteokset
korvaavat tai kantavat sisässään lapsuuden hyviä hetkiä. Tutun tai-

deteoksen näkeminen palauttaa kärsivän aikuisen mieleen lapsuuden hyvät hetket ja kärsimys helpottuu. Taidekuva toimii Törnuddin mukaan lohduttajana.

Tutkimukseeni pohjaavan ymmärrykseni mukaan taiteella on paikkansa sekä tilauksensa tulevaisuudenkin koulumaailmassa sekä musiikinopetuksessa että kuvaopetuksessa kuten tanssi- ja draama-pedagogiikassakin.

HYÖTYYKÖ TAIDEKASVATUKSEN TUTKIMUS TÄSTÄ TIEDOSTA?

Tutkimukseni tavoitteena oli lisätä ymmärrystä taiteille yhteisen taidekasvatuksen ilmiöstä. Tutkin Lilli Törnuddin taideopetuksen menetelmiä, joilla oli yhteisiä piirteitä musiikinopetuksen kanssa. Löysin taiteille yhteisiä käsitteitä ja työskentelytapoja ja kirjoitin taidekasvatuksen eri oppiaineita vertailevaa tekstiä. Onnistuin lisäämään ymmärrystä taiteille yhteisen taidekasvatuksen ilmiöstä. Tutkimukseni avulla asetin taiteita yhdistäneen kuvataidekasvatuksen opettamiseni taidekasvatuksen kartalle ja tulin synnyttäneeksi ymmärrystä työskentelyni kontekstista.

Tutkimukseni on tärkeä taidekasvatuksen tiedeyhteisölle, sillä tutkimustietoa taiteita yhdistävästä taidekasvatuksesta on vähän. Tutkimuksessani löysin tapoja puhua taiteesta koulun kuvataidekasvatuksen ja musiikkikasvatuksen näkökulmana. Tutkimuksessani toin Törnuddin ajattelua nykyaikaan ja nykyiseen taidekasvatuksen tutkimukseen. Esimerkiksi Lilli Törnuddin käsitys hyvästä opettamisesta on tunnetta ja järkeä yhdistävä. Samaa periaatetta noudattaen tutkimukseni ehdottaa taidekasvatuksen tutkimukselle, että taidekasvatuksen tutkija voi käyttää kumpaakin tietoa: aistista ja loogista, ja muodostaa taidekasvatustieteelle ominaista, juuri sille kohdallista tietoa. Taidekasvatuksen tiedonalan logos ei synny vain taiteesta, eikä taide ole läpeensä tietoa, vaikka voikin antaa sille synnyinsijan. Jouni Kiiskinen muistuttaakin että taidon ilmentymien ottaminen tutkimustulokseksi on poliittinen teko, joka kantaa ihmisen tietämisen moninaisuuden arvoa.⁷⁰⁷

Käyttämäni ja kehittämäni ymmärtämisen tavat olivat taidekasvatuksen tiedonalaan sopivia. Outouttaminen, hermeneuttinen empatia ja systemaattinen analyysi olivat kohdallisia. Erityisesti hermeneuttinen empatia on kehittämäni kehollisen tutkimuksen menetelmä, jonka kaltaiset tutkimistavat sopivat taidekasvatuksen tiedonalaan. Taidekasvatuksen tutkimukseen sopivat myös uskonnontutkimisessa kehitetyt ja kehittyneet tutkimusmenetelmät kuten käyttämäni systemaattinen analyysi, joka on kehitetty uskonnollisten tekstien tutkimiseen. Muistutan tutkimuksellani taidekasvatuksen tiedeyhteisölle, että taiteen ja teologian tutkimustiedossa on samankaltaisuutta. Teologian kiinnostuksen kohde on Jumala, taiteentutkimuksen taide. Kumpikin

tutkimusala käy mahdolliseksi, jos tutkimus keskittyy pelkästään kysymykseen Jumalan/taiteen olemassaolosta. Esimerkiksi tekstitulokinta eli eksegeetiikka, mahdollistaa ”tekstien”, jotka siis voivat olla myös taideteoksia, tutkimisen: siihen onko teksti totta, ei tarvitse ottaa kantaa.

Taidekasvatuksen tutkijoiden seminaarissa Viron Sagadissa⁷⁰⁸ yksi taidekasvatuksen tutkijoiden ryhmä kiteytti käsityksensä taidekasvatuksen tutkimisesta performanssiin, jossa tutkijat istuivat ringissä lattialla ja puhuivat suhteestaan taidekasvatukseen tieteenalana. Katsojan tehtävänä oli ymmärtää performanssin ja AA-kerhon analogia. Ryhmän jäsenet eivät päässeet eroon taidekasvatuksen tutkimisesta: *siinä on jotain niin koukuttavaa*. Jokainen puhui ringissä vuorotellen, ja muut olivat ymmärtäviä. Performanssista välittyi uskonnollisen tilaisuuden tunnelma. Taidekasvatuksen tieteenalaan sisältyy vaikeus sovittaa yhteen taidetta ja tiedettä: toisaalta juuri se aspekti tekee tieteenalasta *niin koukuttavan*, eli kiehtovan ja kiinnostavan.

Yksi piirre tutkimuksessani on pitkien lainausten käyttö. Annoin lukijalle mahdollisuuden tutustua vanhanaikaiseen kieleen. Kieli on itsessään tärkeää. Se, miten asiat sanotaan, kuuluu taiteen tutkijan kiinnostuksen kohteisiin. Kieli synnyttää voimakkaita synesteettisiä elämyksiä, sanoja voi maistella, ne voi kuvitella värillisiksi ja ne soivat, kun ne ääntää. Sanoilla on selkeä karakteri.

Taidekasvatuksen tutkimusyhteisölle olisi tärkeää, että siihen kuuluisi tutkivia opettajia. Tutkimusyhteisön ratkaistavaksi jää, miten kouluun elimellisesti kuuluva tutkijakoulutuksen saanut opettaja pystyisi tuottamaan tutkimustietoa koulumaailmasta ja välittämään sitä yliopistomaailmalle.

Lilli Törnuddin metodien tuominen taidekasvatuksen tutkijoiden keskusteluun hyödyttää tutkijoiden yhteisöä. Törnuddin toiminta taiteita metodisesti yhdistävänä taidekasvattajana on ollut tutkimukselta piiloon jäänyt asia. Lilli Törnudd on tärkeä lisä taidekasvatuksen oppi-isien ja oppiäitien galleriaan. Törnudd, kuten muutkin varhaiset suomalaiset taidekasvattajat, on syytä muistaa. Tutkittavaa riittää.

Jatkotutkimus- teemoja

Hermeneuttinen empatia eli kokemuksellinen tutkiminen kaipaisi lisäselvitystä. Hermeneuttisen empatian käytänteitä tulisi kartoittaa, koota ja raportoida. Miten tutkija kääntää tutkimuskielelle esimerkiksi todellisuudessa elänyttä henkilöä esittämällä syntyneen tutkimustiedon? Taiteellisen tutkimisen ja taiteen rajapinnalla tutkimusmielenkiintoni herätti myös Törnuddin käsityökasvatus – osaisinko minä 2000-luvun naisena tehdä kansakoulun alaluokkienkaan käsitöitä? Millaisia kehollisia tuntemuksia vanhat käsityötehtävät herättäisivät ja mitä syntyisi? Miten soveltaa hermeneuttista empatiaa taidon oppimisen tutkimiseen?

Toinen teema, joka jäi askarruttamaan, on taideopetuksen historia kouluissa. Mitä kertovat esimerkiksi ne taidekasvatuksen arkistoon viemäni Sibelius-lukion varaston oppilatyöt, jotka ovat peräisin eri Kruunuhaan kouluista 1800-luvun lopusta nykyaikaan? Minkänimisiä ja minkälaisia opettajia ovat piirustusten ja maalausten teettäjät. Kuka oli esimerkiksi Sibelius-lukion rakennuksessa 1900-luvulla Eric Wasströmin jälkeen opettanut piirustuksenopettaja Anna Walle?

Entäpä oppilassävellysten keräysmahdollisuus? Piirustuksia on kerätty jo yli sata vuotta. Digitaalinen oppilassävellysten kerääminen ja säilyttäminen olisi helppoa nykyään. Vastaavasti kuin kuvia voisi oppilaiden lauluja ja sävellyksiä tutkia vuosien kuluttua.

Lilli Törnuddin taideteoksia pitäisi etsiä ja tutkia. Tutkimukseeni myötä Törnudd paljastui myös kuvataiteilijaksi, löytyi ”uusi” taiteilija. Törnuddin elämänhistoria olisi kiinnostavaa liittää hänen

opiskelijatovereidensa esimerkiksi samana vuonna kuin Lilli syntyneen Helene Sjerfbeckin jo tutkitumpaan historiaan. Törnuddin elämänhistoriaa olisi mukava tutkia enemmän.

Törnuddin kuvataiteen diktaatit olisivat myös tutkimuksen arvoisen ilmiö. Tutkimuksessani etsin taiteita yhdistävän taidekasvatuksen polkua. Etsin taiteille yhteisen taidekasvatuksen toimintatapoja, jotka esiintyvät myös nykyään. Toinen tutkimuslähtökohta olisi etsiä ”kuvataiteen diktaattien” tai ”kuvaliikunnan” kaltaisia fossiilisia toimintatapoja, joita ei enää esiinny mutta joiden henkiinherättäminen uudistaisi ja virkistäisi taidekasvatuksen käytänteitä.

Taidekasvatuksen tehtävien liikkuminen eri oppiainekulttuureista toisiin on tutkimaton asia. Samoin suullisina tehtävinä liikkuvat taidekasvatuksen opetuskokonaisuudet ovat kiinnostavia. Kuvataiteessa ja musiikissa kuten tanssin sekä draamankin opetuksessa opettaja kehittää itse oppimateriaalinsa ja samantapaisesta tehtävästä on liikkeellä valtavasti variaatioita. Tätä suullisen opetus suunnitelman perinnettä olisi syytä tutkia.

Vielä lopuksi toivon, että lukijat löytävät tämän kirjan sivuilta ja erityisesti sen marginaaleista itselleen kiinnostavia ajatuksia ja tutkimuskohteita merkityksellistään ne ajatuksillaan, taideteoksillaan, puheillaan ja tutkimuksillaan!

- 619 Metsämuuronen 2006, 202.
- 620 Ks. Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994.
- 621 Myöhemmin näistä alkuluokista pelkistyi neljä luokkaa t: tunne, k: koriste, r: rytmi, a: affekti
- 622 Metsämuuronen 2006, 203.
- 623 Varto 1992, 14, 103, 119.
- 624 Mäkelä 1990, 53.
- 625 Syrjäläinen 1991, 276.
- 626 Alasuutari 1999, 155–156.
- 627 Sauren 2011.
- 628 Ahonen 1994, 154–155.
- 629 Murtorinne 1986, 7. Ks. myös Niiniluoto ja Vilkkonen 2006.
- 630 Saarikoski 2012, 117–119.
- 631 Kaartinen & Korhonen 2005, 142–143.
- 632 Rantala 2001, 12 ja 41.
- 633 Pohjakallio 2005.
- 634 Niiniskorppe 2009.
- 635 Naukkarinen 2013, 40–41.
- 636 Varto 1995, 76.
- 637 Viljo 1984, 2–3.
- 638 Sederholm 1994, 30.
- 639 Sederholm 1994, 34.
- 640 Adorno 1995, 230–234.
- 641 Reiners 2001, 27–29.
- 642 Sederholm 1994, 21.
- 643 Sederholm 1994, 66.
- 644 Emt. 1994, 51.
- 645 Pääjoki 2004.
- 646 Ks. Platon 1999b, Schiller 1794–5/1967, Read 1970.
- 647 Runeberg 1934, 204.
- 648 Törnudd 1924, 13.
- 649 Törnudd, Lilli 1909.
- 650 Pääjoki 2004, 25.
- 651 Sederholm 1994, 37.
- 652 Ortega y Gasset 1961, 68.
- 653 Sedlmayr 1968, 57.
- 654 Bürger 1983, 432.
- 655 Sederholm 1994, 13.
- 656 Glauser 2002.
- 657 McNaughton 1996.
- 658 Törnudd 1922, 44.
- 659 Anttila 2012, 163. Johnson 2008, 23.
- 660 Monni 2004.
- 661 Kallio-Tavin 2013, 213.
- 662 Arnkil 2008, 125.
- 663 Dufrenne 1987, 10. Bonsdorff 2000.
- 664 Dufrenne 1987, 25.
- 665 Husserl 1913, 228–232.
- 666 Houessou 2010, 30.
- 667 Kari 1991, 31.
- 668 Rousseau 1933, 16.
- 669 Pinar, 2004.
- 670 ks. esim. Töyssy ym. 1999.
- 671 Aittakumpu 2005, 55.
- 672 Muukkonen 2010.
- 673 Varto 2009.
- 674 Muukka-Marjovuori 2008.
- 675 Jurmu 2006. Vira, Riitta haastattelu 9.6. 2011.
- 676 Opinnonohjaajan pyyntö Sibelius-lukion musiikinopettajille, ensimmäinen vanhenpailta syksyllä 2013.
- 677 Haveri 2010.
- 678 Tuulipiirtureita (2000) ja Surf (2001) teoksissa Tuula Närhinen kuvasi kameralla puiden ja kasvien liikettä käyttäen pitkää valotusaikaa. Käytännössä tuulen aikaansaama rytmillinen liike tallentui filmille kasviin kiinnitetyn pienen lampun avulla. Kasvin luonteenomaiset liikkeet aiheuttivat liikeratoja, jotka tallentuivat näkyviksi kuvioiksi.
- 679 Perinteinen suomalainen koulun kevätjuhlan laulu ”Suvi virsi” herätti voimakasta keskustelua puolesta ja vastaan mm. sosiaalisessa mediassa. Suomen muslimiyhteisö esitti kantanaan että laulu ei ole loukkaava. Eduskunnan oikeusasiamies ratkaisi kiistan 7.8.2013 ja totesi että Suomessa voidaan veisata Suvi virttä myös jatkossa, ilman että Suomen perustuslakiin kirjattua uskonnon vapautta loukataan.
- 680 Laitinen ym. 2011, 94 ja 154.
- 681 Hiltunen 2009.
- 682 Lukion oppitunnit ovat pituudeltaan 75 minuuttia, 75 minuutin tunteja on viikossa kolme. Koulussa opiskellaan 5-jaksossa, joista kukin on 7–8 viikkoa pitkä. Kunkin jakson lopussa koeviikko. Yhdessä jaksossa opiskellaan 5–7 oppiainetta opiskelijan omista ai-

- nevalinnoista riippuen.
- 683 Espoolaisilla ala-asteilla tehtiin esimerkiksi syksyllä 2012 oopperaprojekti Verdin Don Carlos-ooppera lähtökohtana. Lasten suunnittelemaa ja toteuttamaa monitaiteista esitystä työstettiin kouluissa kokonaisia päiviä. Musiikkia, liikettä ja visuaalisuutta yhdistävä oopperakasvatusprojekti oli Kansallisoopperan, ala-asteen koulujen, Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen ja Aalto Artsin kuvataidekasvatuksen yhteistyötä. Korkeakouluopiskelijoiden konsultoivana opettajana sain todistaa miten joustavasti alaasteilla toimittiin. (www.taidepedagoginenstudio.org/2012_09_01_archive.html)
- 684 Wilson 2008.
- 685 Anttila 1983a.
- 686 Anneli Arho käsittelee aihetta tutkimuksessaan ”Tiellä teokseen” (2004).
- 687 Hakalehto-Wainio 2012, 285–287.
- 688 Lukion opetussuunnitelman perusteet 2004, kuvataide.
- 689 Lukion opetussuunnitelman perusteet 2004, musiikki.
- 690 Urho, Tenkku 1972.
- 691 Urho, Tenkku 1974.
- 692 vrt. esim. Illich 1972.
- 693 Krappala ja Pääjoki 2003, 11–12.
- 694 Suoranta & Vaden 2008, 161. ”Stages of freedom”
- 695 Taidekasvatuksen 2. Tutkimussymposium 6.–7.10.2011 Sibelius-Akatemiassa: ”Taiteiden sillat kasvatuksessa. Mikä taidekasvattajia yhdistää, mikä erottaa? Hollo-instituutin, Suomen Taidekasvatuksen Tutkimusseuran ja Sibelius-Akatemian yhteistyössä järjestämä taidekasvatuksen tutkimussymposium. Tutkimussymposiumin tavoitteena oli herättää kysymyksiä musiikin, tanssin, kuvataiteiden, draaman sekä muiden taiteiden yhteisistä ja erityisistä tehtävistä kasvatuksessa.
- 696 Heimonen Kirsi, Kallio-Tavin Mira, Pusa Tiina 2011.
- 697 Weill 2007.
- 698 ks. Bahtin 1995.
- 699 Suoranta & Vaden 2008.
- 700 Nimi juontuu ilmaisusta ”wiki wiki”, joka tarkoittaa nopeaa hawaijn kielellä. (hawaijnkielen sanasto <<http://www.mauimapp.com/moolelo/hwnwdshw.htm>> 27.06.2014)
- 701 Kairavuori 1999.
- 702 Maitland 1995, 73.
- 703 Rauhala 2005, 36.
- 704 Anttila 2012, 152.
- 705 Törnudd 1923.
- 706 ks. Winnicot 1971.
- 707 Kiiskinen 2012.
- 708 Taidekasvatuksen tutkijoiden Cavic-ryhmän seminaari Virossa 19–22.9. 2012.

Tutkimus- kirjallisuus:

Lilli Törnuddin kirjat:

- Törnudd, Lilli 1901. Naiskäsityön sääntövihko kansakouluoppilaille: ote naiskäsitöiden oppikirjasta. Porvoo: WSOY.
- Törnudd, Lilli 1902. Naiskäsitöiden oppikirja: kansakoulun opettajattaria varten. Porvoo: WSOY.
- Törnudd, Lilli 1903a. Kansakoulun ensi ja toisen osaston piirustus-oppimäärään kuuluvia tehtäviä: professori A. Sjöströmin piirustusopetus-suunnitelmien mukaan. Porvoo: WSOY.
- Törnudd, Lilli 1903b. Piirustusopetuksen ohjeita kansakoulujen ja alkeiskoulujen opettajille. Porvoo: WSOY.
- Törnudd, Lilli 1904. Ohjelmajäsennys-suunnitelmia käsitöiden opetuksessa. Porvoo: WSOY
- Törnudd, Lilli 1906. Naiskäsitöiden oppikirja kansakoulun opettajattaria varten. Porvoo: WSOY
- Törnudd, Lilli 1907. Piirustuksen opetuksesta ulko- mailla. Porvoo: WSOY.
- Törnudd, Lilli 1908. Naiskäsitöiden sääntövihko kansakouluoppilaille: ote naiskäsitöiden oppikirjasta. Porvoo: WSOY.
- Törnudd, Lilli 1917. Uusi käsitöiden oppikirja:

varsinaisten kansakoululuokkien tehtävät. Jyväskylä: Gummerus.

- Törnudd, Lilli 1919. Vuorokursseiksi järjestettyjä rinnakkaisia piirustustehtäviä: 4-osastoiselle maalaiskansakoululle. Helsinki: Valistus.
- Törnudd, Lilli 1920. Uusi käsitöiden oppikirja. 2. osa, Käsityönopetus kansakoulun jatkoloukilla. Jyväskylä: Gummerus.
- Törnudd, Lilli 1922a. Uusi käsitöiden oppikirja. 1. osa, Varsinaisten koululuokkien tehtävät. Jyväskylä: Gummerus.
- Törnudd, Lilli 1923a. Kuuluisia taideteoksia: ohjeita niiden ymmärtämiseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Törnudd, Lilli 1923b. Kuuluisia taideteoksia, kuvallite. Jyväskylä: Gummerus.
- Törnudd, Lilli 1924. Kirjoituksen opetus uusien psykologisten ja fysiologisten periaatteiden mukaan. Helsinki: Valistus.
- Törnudd, Lilli 1926. Kuvaanto-opetuksen metodiikka. Porvoo: WSOY.
- Törnudd, Lilli 1929a. Käsitöihin sovellettua sommittelutaidetta. Jyväskylä: Gummerus.

Artikkelit:

- Törnudd, Lilli 1916. Artikkelit Työkoulu-lehdessä.

Stylus-lehti:

- Törnudd, Lilli 1908/2, 27–30. Näkemisestä
- Törnudd, Lilli 1910/ 4, 32–38. Psykologia lasten piirustuksissa ja piirustus mielikuvien kehittäjänä
- Törnudd, Lilli 1910/ 4, 43–50. Konsten och barnet
- Törnudd, Lilli 1913/6, 41–44. Käytännöllisestä kasvatuksesta ja taidekasvatuksesta.
- Törnudd, Lilli 1913/6, 67–69. Piirustusoppikirjasta.
- Törnudd, Lilli 1913/6, 70. Litteraturanmälan
- Törnudd, Lilli 1920/10, 20–25. Muutamia huomioita oikean näkemisen kehittämisessä.
- Törnudd, Lilli 1920/10, 76. Uutta kirjallisuutta.
- Törnudd, Lilli 1922b/11, 38–40. Taideopetuksesta.
- Törnudd, Lilli 1922c/11, 55–58. Färgsinnet.
- Törnudd, Lilli 1923a/12, 33–35. Det unga flickan fran antium.
- Törnudd, Lilli 1923b/ 12, 44–46. Croquis eli pika-piirustus.

- Törnudd, Lilli 1925a/13, 54–57. Uuden kasvatusopin mietelmiä kuvaanto-opetuksen alalta.
- Törnudd, Lilli 1925b/13, 87–91. Skrivundervisningen, baserad på nya psykologiska ock fysiologiska principer.
- Törnudd, Lilli 1928/14, 60–65. Utställning av finska barnteckningar i Tokio 9–13 februari.
- Törnudd, Lilli 1927/ 14, 79–85. Väri-ilmiot.
- Törnudd, Lilli 1929b/15, 51–54. Lasten ja opettajan vuorovaikutus esteettisessä kasvatustyössä.
- Törnudd, Lilli 1929c/15, 64–66. Den rytmiska rörelsekonsten i tecningundervisningens tjänst.

Aksel Törnudd:

- Törnudd, Aksel 1914. Opettajain lehti 1914/41, 445–446. Laulunopetuksesta.
- Törnudd, Aksel 1907. Laulun opetusoppi, musiikin muoto-oppi ja soitinoppi: ohjeita opettajakokelaille ja kansakoulunopettajille. Helsinki: Otava.
- Törnudd, Aksel 1913. 2. Kansakoulun laulunoppi. Porvoo: WSOY.
- Törnudd, Aksel 1920. Kasvatus ja koulu 1920/1, 243–247. Olisiko soitinopetuksesta oppikouluisa hyötyä?
- Törnudd, Aksel 1920. Koulun laulukirja. 3. Painos. Porvoo: WSOY.

Painamattomat lähteet:

Matkakertomukset kouluylhallitukselle:

- Törnudd, Aksel 1904. Kouluhallituksen kansanopetusosaston 1. Arkisto: matkakertomukset (1886–1940) Matkakertomus kouluylhallitukselle.
- Törnudd, Lilli 1909. Kouluhallituksen kansanopetusosaston 1. Arkisto: matkakertomukset (1886–1940)
- Törnudd, Lilli 1922d. Kansallisarkiston koulutarkastuskertomukset: koulutarkastaja Lilli Törnuddin selonteko tarkastuskäynneistään ruotsinkieliselle kouluhallitukselle Helsingissä 14.4.1922.

Arkistoluettelo:

- Lilli Törnuddin arkisto: Suomen kansallisgalleria/ Kuvataiteen keskusarkisto. Taidehistorialliset asiakirja-arkistot.

Lähteet:

- Adorno, Teodor W. 1984. *Aesthetic Theory*. London and Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Adorno, Teodor W. 1995. Kasvatus Auchwitzin jälkeen. Suomentaneet Raija Sironen, Esa Sironen & Timo Uusitupa. *Alkuperäisteos Erziehung nach Auschwitz 1966*, 230–234. Teoksessa Juha Koivisto (toim.) *Mitä on valistus?* Tampere: Vastapaino, 227–247.
- Ahonen, Sirkka 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Leena Syrjälä, Sirkka Ahonen, Eija Syrjäläinen, Seppo Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Aittakumpu, Reijo 2005. Pyhä praktiikka maailmassa - Elliottin praksialismi oppilaskeskeisen musiikkikasvatuksen näkökulmasta. *Musiikkikasvatus* 8 (2): 49–58.
- Alasuutari, Pertti 1999. *Laadullinen tutkimus*. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Alfthan, Märta von 1966. Seitsemän vuosikymmentä naisasialiitto Unionin historiaa. Unioni, naisasialiitto Suomessa. Suomentanut Tyyne Tuulio, alkuperäisteos Sju årtionden med Unionen, kvinnosaksförbund i Finland r.f. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Anderson, Nicholas 1994. *Baroque Music: From Monteverdi to Händel*. London: Thames and Hudson.
- Anttila, Eeva 2001. *Tanssi: kehon leikkiä*. Teoksessa Seija Karppinen, Arja Puurula & Inkeri Ruokonen (toim.) *Taiteen ja leikin lumous - 4-8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus*. Helsinki: Finn Lectura, 76–87.
- Anttila, Eeva 2012. *Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka*. Teoksessa Eeva Anttila (toim.) *Taiteen jälki*. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Helsinki: Edita.
- Anttila, Pirkko 1983a. *Prosessi vai produkti? Tutkimus käsityön asenteista ja arvopäämäärittä. Kokeilu- ja tutkimustoimisto. Tutkimusselosteita No 43*. Helsinki: Kouluhallitus.
- Anttila, Pirkko 1983b. *Työ ja työhön kasvatettavuus. Tutkimus koulun työkasvatuksen rakenteesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Taidon oppiminen. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 100*.

- Anttila, Pirkko 1996. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta: taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet. Artefakta 2. Helsinki: Akatiimi.
- Anttila, Pirkko 2005. Ilmaisuu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. Artefakta 16. Hamina: Akatiimi.
- Anttila, Pirkko 2007. Taidon taitaminen. Teoksessa Hannu Kotila, Arto Mutanen & Matti Volanen (toim.) Taidon tieto. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Anttonen Erkki, Heikka Elina, Kantokorpi Otso & Lindgren Liisa 2004. Taiteilija kuvassa: suomalaisia kuvataiteilijoita valokuvissa 1864–2004. Helsinki: Kustannus Oy Taide.
- Aristoteles 1990. Teokset I–IX. Suomenkielisen laitoksen toimittaneet Simo Knuutila, Ilkka Niiniluoto & Holger Thesleff. Helsinki: Gaudeamus.
- Aristoteles 2009. Runousoppi. Suomentanut Paavo Hohti. Alkuperäisteos Poetica. Teoksessa: Aristoteles IX, Retoriikka, Runousoppi. Helsinki: Gaudeamus.
- Arnkil, Harald 2003. Synesthesia ja abstraktin taiteen synty. Teoksessa Pinx: maalaustaide Suomessa. Siveltimen vetoja, 136–139. Espoo: Weilin+Göös.
- Arnkil, Harald 2008. Värit havaintojen maailmassa. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Autio, Veli-Matti 2007. "Törnudd- pappissuku" Kansallisbiografia-verkkokulkaisussa <www.kansallisbiografia.fi/kb/artikkeli/676727.11.2013>
- Bahtin, Mihail 1995. François Rabelais - keskiajan ja renessanssin nauru. Suomentaneet Tapani Laine ja Paula Nieminen. 3. Painos. Alkuperäisteos *Tvors'estvo Fransua rable i narodnaja kultura srednevekovja i renessansa*, 1965. Helsinki: Like.
- Ball, Philip 2003. Kirkas maa: Miten värit syntyivät. Suomentanut Kimmo Pietiläinen, alkuperäisteos *Bright earth: The invention of colour*, 2001. Helsinki: Terra Cognita.
- Bartel, Dietrich 2007. *Musica Poetica: Musical-rhetorical Figures in German Baroque Music*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Baudelaire, Charles 1993. Pahan kukkia: Valikoima. Suomentanut Yrjö Kaijärvi. Alkuperäisteos *Les fleurs de mal*, 1857. 5. Painos. Helsinki: Otava.
- Berendt, Joachim-Ernst 1991. *The World Is Sound. Music and the Landscape of Consciousness*. Rochester: Destiny Books.
- Bertrand, Pierre-Michel 2006. Väärän käden maailma. Vasenkätisten historiaa. Suomentaneet Sampsa Peltonen & Pirjo Thorel. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Bettelheim, Bruno 1984. *Satujen lumous*. Helsinki: WSOY.
- Blomstedt, Alli 1944. Piirteitä Fredrika Wetterhoffin elämästä. Hämeenlinna: Osakeyhtiö Hämeen sanomain kirjapaino.
- Bochow, Fedor 2004. Flinzer, Fedor Alexis, in: Saur Allgemeines Künstlerlexikon. Die Bildenden Künstler aller Zeiten und Völker, Bd. 41, München/Leipzig, 254–256.
- Boeckel, Jan van 2009. Arts-based Environmental Education and the Ecological Crisis: Between Opening the Senses and coping with Psychiv Numbing. Teoksessa Drillsma, B. & Kristinä, L. (toim.), *Metamorphoses in children's literature and culture*. Turku: Enostone, 145–164.
- Boeckel, Jan van 2013. *At the Heart of Art and Earth. An Exploration of Practices In Arts-Based Environmental Education*. Doctoral dissertations 73/2013. Aalto university publication series.
- Bohm, David & Peat, F. David 1992. Tiede, järjestyks ja luovuus. Suomentaneet Tiina Seppälä, Jukka Jääskeläinen ja Paavo Pylkkänen. Alkuperäisteos *Science, order and creativity*, 1987. Helsinki: Gaudeamus.
- Bonsdorff, Pauline von 2000. Mikel Dufrennen teoria tunteiden apriorisuudesta: Esteettinen kokemus maailman tuntemisena. Teoksessa Arto Haapala ja Markku Lehtinen (toim.) *Elämys, taide, totuus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Bourdieu, Pierre and Wacquant, Loïc J. D. 1992. *An Invitation to Reflexive Sociology*. United states: The University of Chicago Press.
- Brecht, Bertolt 1991. Kirjoituksia teatterista. Suomentaneet Anja Kolehmainen, Rauni Paalanen ja Outi Valle. Teatterikorkeakoulun

- julkaisusarja nro 14. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Bresler, Liora 2005. *Visual and Performing Arts: A Chapter of the Curriculum Handbook*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bresler, Liora 1995. The subservient, co-equal, affective, and social integration styles and their implications for the arts. *Arts Education Policy Review* 96.5, 31–37.
- Bresler, Liora 2002. School art as a hybrid genre: Institutional contexts for art curriculum. *The arts in children's lives*. Springer Netherlands, 169–183.
- Broby-Johansson, Rudolf 1949. *Arkitaide-maailman taide*. Helsinki: Tammi.
- Bruhn, Karl 1963. *Kasvatusopin historian kehityslinjoja*. Suomentanut Raili Malmberg. Helsinki: Otava.
- Buelow, George 2007–2009. *Affects, theory of the*. Oxford Music Online. <<http://www.oxford-musiconline.com>> 3.12.2013.
- Busoni, Ferruccio 1916. *Luonnon säveltaiteen uudeksi estetiikaksi*. Suomentanut Ilkka Oramo. *Synteesi*, 4/2012.
- Bürger, Peter 1983. *Literary Institution and Modernization*. *Poetics* 12.
- Böhme, Hartmut 1996. *Vom Cultus zur Kultur (wisenschaft)*. Zur historischen Semantik des Kulturbegriffs. Renate Glaser & Matthias Luserk (toim.) *Litteraturwissenschaft-Kulturwissenschaft*. Positioner, Themen, Perspektiven. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Carr, David 1986. *Time, narrative and history*. Bloomington, Indiana: University press.
- Carroll, Noël 1993. *On Being Moved by Nature: Between Religion and Natural History*. Teoksessa Kemal, Salim ja Gaskell, Ivan (toim.), *Landscape, Natural Beauty and the Arts*. Cambridge: Cambridge University Press, 244–266.
- Cleve, Zacharias Joakhim 1886. *Koulujen kasvatusoppi*. Suomentanut J. G. Sonck. Helsinki: Edlund.
- Cohen, Laurence Jonathan 1979. *The Semantics of Metaphor*. In *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge UP.
- Conger, George Perrigo 1922. *Theories of Macrocosms and Microcosms in the History of Philosophy*. New York: Russell & Russell.
- Crook, J. Mordaunt 1987. *The Dilemma of Style: Architectural Ideas from the Picturesque to the Post-Modern*. Chicago: University of Chicago Press.
- Csíksszentmihályi, Mihaly 2005. *Flow - elämän virta: tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu*. Suomentanut Ritva Hellsten, alkuperäisteos Flow 1990. Helsinki: Rasalas.
- Cytowic, Richard E. 1997. *Synaesthesia: Phenomenology and neuropsychology*. *Synaesthesia: Classic and contemporary readings*, 17–39.
- Dahlström, Fabian 1982. *Sibelius-akademin 1882–1982. Sibelius-Akademin publikationer, 1*. Helsingfors: Sibelius-Akademin, 75–76.
- Dart, Thurston 1964. *Musikalisk praxis: från senmedeltid till wienklassicism; bearbetad och utvidgad av Ingmar Bengtsson i samarbete med Collegium musicum*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dayan, Peter 2011. *Art as Music, Music as Poetry, Poetry as Art, from Whistler to Stravinsky and Beyond*. Farnham: Ashgate Publishing, Ltd.
- Descartes, René 1998/1649. *Les Passions de l'âme. Présentation de Pascale d'Arcy*. Alkuperäinen painovuosi 1649 Paris: Flammarion, coll. « GF/ Philosophie ».
- Dissanayake, Ellen 1992. *Homo Aestheticus: Where Art Comes from and Why*. Seattle: University of Washington Press.
- Dow, Arthur Wesley 1899. *Composition*. New York: Doubleday Doran.
- Dufrenne, Mikel 1987. *Teoksessa Essays in Aesthetics (toim.) Mark S. Roberts & Dennis Gallagher*. New Jersey: Humanities Press International.
- Dufrenne, Mikel 1953. *Phénoménologie de l'expérience esthétique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Duncan, Isadora 1902. *Tulevaisuuden tanssi*. Teoksessa Suhonen, T. 1991. *Hetken vangit Koreografien ja tanssikriittikkojen kirjoituksia*, Helsinki: Vap-kustannus, 11–23.
- Efland, Arthur 1976. *The School Art Style: A functional Analysis*. *Studies in Art education*, vol. 17/2, 37–44.
- Efland, Arthur 1998. *Postmoderni taidekasvatus*. Eräs

- lähestymistapa opetussuunnitelmaan. Taide-teollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Efland, Arthur D. 1990. *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching Visual Arts*. New York and London: Teachers College, Columbia University.
- Ehnqvist, Arthur 1948. Törnudd- ja Lescelius sukujen alkuperästä, 25–32. <www.genealogia.fi/genos/19/19_25.htm> 20.5.2013.
- Eisner, Elliot 1973. Examining some myths in art education. *Studies in Art Education*, 7–16.
- Ekman, Karl 1956. *Jean Sibelius. Taiteilijan elämä ja persoonallisuus*. Helsinki: Otava.
- Elsner, Karl 1912. *Dressdenin taidekasvatuskokouksen kongressikirja 4. Internationaler Kongress für kunstunterricht*. Dresden: Verlag Buchdruckerei der Wilhelm u. Bertha v. Baenschstiftung.
- Erkkilä, Jaana 2012. Tekijä on toinen. Kuinka kvalitinen dialogi syntyy. *Aalto-yliopiston julkaisusarja 10/2012*.
- Estlander, Carl Gustaf 1875. *Om teckningskonsten och metoderna att lära den*. Helsingfors: G. W. Edlund.
- Estrella, Karen 2005. *Expressive Therapy. An Integrated Arts Approach*. Teoksessa *Expressive Therapies (toim.) Malchiodi, Cathy*. New York: The Guilford Press, 183–207.
- Falk, Pasi 1984. Ruumiillisuuden historialliset kohtalot 1–2. *Tiede ja edistys* 9: 2, 3, s. 116–125, 203–214.
- Forsblom, Enzo 1994. *Mimesis. Bachin urkuteosten affekti-ilmaisua etsimässä. Kirkkomusiikin osaston julkaisusarja 7*. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Foucault, Michel 2005. *Tarkkailla ja rangaista. Suomentanut Eevi Nivanka, alkuperäisteos Surveiller et punir. Éditions Gallimard, 1975*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Francis, Mark 2007. *Herbert Spencer and the Invention of Modern Life*. Newcastle UK: Acumen Publishing.
- Freud, Sigmund 2001. *Unien tulkinta. Suomentanut Erkki Puranen, alkuperäisteos Die Traumdeutung, 1900. 8. Painos. Jyväskylä: Gummerus*.
- Gallese, Vittorio 2003. *The roots of empathy: the shared manifold hypothesis and the neural basis of intersubjectivity*. *Psychopathology* 36.4, 171–180.
- Gadamer, Hans Georg 1985. *Truth and Method alkuperäisteos Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik 1960*. New York: Crossroads Publishing Company.
- Gadamer, Hans Georg 1976. *Philosophical Hermeneutics. Kääntänyt saksasta englanniksi D.E. Linge*. Berkeley: University of California Press.
- Gage, John 1993. *Colour and Culture – Practice and Meaning from Antiquity to Abstraction*. London: Thames and Hudson.
- Gage, John 1999. *Making Sense of Colour. The Synaesthetic Dimension*. In *Colour and meaning. Art, science and symbolism*, 261–268. Oxford: Thames & Hudson.
- Glauser, Richard 2002. *Aesthetic Experience in Shaftesbury. Proceedings of the Aristotelians society. Supplement 76*, 25–54.
- Goethe, Johann Wolfgang von 1985. *Theory of colors. Alkuperäisteos Zur Farbenlehre 1810*. Cambridge, Massachusetts and London: The MIT Press.
- Granö, Päivi ja Korkeamäki, Riitta-Liisa 2012. *Selvitys taidealojen opettajan pedagogisten opintojen koulutusvastausta ja toteutuksesta. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:18*.
- Granö, Päivi 2000. *Taiteilijan lapsuuden kuvat. Lapsuus ja taide samassa hetkessä. Taide-teollisen korkeakoulun julkaisusarja A 30*.
- Gullsten, Eeva 1992. *The plant motif in teaching drawing at the beginning of the 20th century*. Teoksessa *Maria Laukka, Merja Lähteenaho & Pohjakallio Pirkko (toim.) Images in Time*. Helsinki: Faculty of Art Education, University of Industrial Arts, 39–47.
- Haapala, Arto 2006. *Maaailmassa-oleminen ja taiteilijan eksistenssi: Askeleita eksistentiaaliseen etiikkaan*. Teoksessa *Haapala, Arto & Lehtinen, Markku (toim.), Elämys, taide, totuus: Kirjoituksia fenomenologisesta estetiikasta. Yliopistopaino, Helsinki, 121–156*.
- Hahl-Koch, Jelena 1980. *Wassily Kandinsky, Arnold Schönberg, Hartmut Zelinsky, Arnold Schönberg - Wassily Kandinsky: Briefe, Bilder und Dokumente einer aussergewöhnlichen Begegnung*.

- Salzburg: Residenz Verlag.
- Hakalehto-Wainio, Suvia 2012. Oppilaan oikeudet opetustoimessa Helsinki: Lakimiesliiton kustannus.
- Hakulinen Auli, Kivelä Raili, Nummi Jyrki, Parko Kaija, Ranta Tuula & Tani Leena 2006. Lukolaisen äidinkieli ja kirjallisuus 3. Helsinki: WSOY.
- Halila, Aimo 1963. Jyväskylän seminaarin historia. Porvoo.
- Halinen, Irmeli 2004. Aihekokonaisuudet opetuksen eheyttäjänä. Teoksessa Marja-Leena Loukola (toim.) Aihekokonaisuudet perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Jyväskylä: Gummerus, 11.
- Halmesvirta, Anssi & Valta, Reijo (toim.) 1999. Aatteiden kamppailu elintilasta: viktoriaanisen ajan näkemyksiä ihmisestä ja yhteiskunnasta. Jyväskylän yliopiston historian laitos. Yleisen historian tutkimuksia 10. Jyväskylä: Kampus kustannus.
- Hapuli, Ritva 1995. Nykyaajan Sininen kukka: Olavi Paavolainen ja nykyaika. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Harnoncourt, Nikolaus 1986. Puhuva musiikki. Johdatusta musiikin uudenlaiseen ymmärtämiseen. Keuruu: Otava.
- Hassi, Antti 1997. Education through art - kuvaamataittoa vai kuvataidetta. Stylus 97, 8-11.
- Haveri, Minna 2010. Nykykansantaide. Helsinki: Maahenki.
- Heffernan, James 1993. Museum of Words. The Poetics of Ekphrasis from Homer to Ashbery. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich 1994. Järjen ääni: Hegelin historianfilosofian luentojen johdanto. Suomentanut Mauri Noro. Alkuperäisteos Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte, 1833-36. Helsinki: Gaudeamus.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich 2009. Luennot esteetiikasta. Johdannon alku. Suomentanut O. Kuisma. Teoksessa Reiners, Ilona, Seppä, Anita & Vuorinen, Jyri (toim.) Estetiikan klassikot Platonista Tolstoihin. Helsinki: Gaudeamus, 396-405.
- Heimonen, Kirsi 2009. Sukellus liikkeeseen: Liikeimprovisaatio tanssimisen ja kirjoittamisen lähteenä. Acta scenica 24. -julkaisusarja nro 24. Helsinki: Painotalo Miktori.
- Heinämaa, Sara 2010. Minä, tietoisuus ja ruumiillisuus. Teoksessa Timo Miettinen, Simo Pulkinen & Joonas Taipale (toim.), Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus, 99-117.
- Heporauta, Frans 1945. Piirteitä Suomen kansakoululaitoksen historiasta. Helsinki: Otava
- Hilpelä, Jyrki 2009. Kasvatusopillisen aikakauskirjan 146. vuosikerta. Kasvatus ja koulun 95. vuosikerta. Tunnekasvatus -numero 3/2009 <https://ktl.jyu.fi/img/portal/15567/Kasvatus_3-2009.pdf>
- Hiltunen Mirja ja Mannerkoski Olli 1997. Synestesia onko taiteilla väliä? Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja. Rovaniemi.
- Hiltunen, Mirja 2009. Yhteisöllinen taidekasvatus. Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä. Acta Universitatis Lapponiensis 160.
- Himanka, Juha 2009. Esipuhe kirjassa Edmund Husserl: Fenomenologian idea: viisi luentoja. Suomenokset Juha Himanka, Janita Hämäläinen ja Hannu Sivenius. Alkuperäisteos Die Idee der Phänomenologie 1907. Helsinki: Loki-kirjat.
- Hobsbawm, Eric ja Ranger, Terence 1983. The Invention of Tradition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hollo, Juho 1915. Pedagogisia pienoiskuvia. Nuoria barbaareja. Kasvatus ja koulu. Toinen vuosikerta. vv. 1915-1916, 112-114.
- Hollo, Juho 1919. Mielikuvitus ja sen kasvattaminen, osa II. Sielutieteellinen ja kasvatusopillinen tutkimus. Porvoo: WSOY.
- Hollo, Juho 1927. Kasvatuksen maailma. Porvoo: Werner Söderström osakeyhtiö.
- Holma, Elisa 1983a. Vimpelin kirkon 175-vuotishistoriikki 25.4.1982. Vimpelin kirjasto.
- Holma, Elise 1983b. Kirkko ja seurakuntalaiset. Teoksessa Toivo Nygård (toim.) Järvisuudun historia II. Vaasa: Vaasa Oy.
- Houessou, Jaana 2010. Teoksen synty. Kuvataiteellista prosessia sanallistamassa. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A, 108.
- Huovio, Ilkka 2003. Aalto-yliopiston Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulun historiasta <www.uiah.fi/studies/history/>29.10.2013.

- Husserl, Edmund 1913/2009. *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen philosophie I. Fenomenologian idea: Viisi luentoa*. Suomentaneet Juha Himanka, Janita Hämäläinen ja Hannu Sivenius 2009. Helsinki: Loki-kirjat.
- Husserl, Edmund 1936. *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie: Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie. The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology* 1970. Saksasta englanniksi kääntänyt D. Carr. Evanston. Northwestern University Press.
- Husserl, Edmund 1989. *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy*. Saksasta englanniksi kääntäneet R. Rojcewicz & A. Schuwer. Dordrecht: Kluwer.
- Hutchings, Kevin. *William Blake and the Music of the Songs. Romanticism on the Net: 45* (2007). <www.erudit.org/revue/ron/2007/v/n45/?resume=1>29.11.2013.
- Huuhtanen, Päivi 1984. *Mitä on taidekasvatus? Taidekasvatuksen esteettis-käsitteelliset perusteet*. Jyväskylän yliopiston taidekasvatuksen laitos.
- Hytönen, Juhani 2004. *Lapsikeskeinen kasvatus. 7. uudistettu painos*. Helsinki: WSOY.
- Hyyrö, Tuula 2006. *Alakansakoulunopettajien valmistuksen kehitys Suomessa vuosina 1866–1939*. Acta Universitatis Tamperensis 1147.
- Hämeen-Anttila, Virpi 2013. *Historia-lehti 3/2013*,.
- Härkönen Iivo, Pankakoski K.H. , Seppä Väinö (toim.) 1940. *Kymölän seminaari 1880–1940 Muistojulkaistu*. Helsinki: Valistus.
- Hätönen, Anne 2009. *Sävellajit affektien luojina barokkimusiikissa*. Turun ammattikorkeakoulu. <<http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201003245905>> 3.12.2013.
- Ihanus, Juhani 2012. *Unien tulkinna vastaanotosta ja uudelleentulkinnasta*. Psykoterapia 1/2012, 47–72.
- Iisalo, Taimo 1979. *The Science of Education in Finland 1828–1918*. Helsinki: Societas Scientiarum Fennica.
- Illich, Ivan 1972. *Kouluttamaan yhteiskuntaan*. Suomentanut Aarne Valpola, alkuperäisteos *Deschooling society*, 1971. Helsinki: Otava.
- Jaeger, Werner 1945. *Paideia: The Ideals of Greek Culture*. Käännös Gilbert Highet. NY: Oxford University Press.
- James, Jamie 1995. *The music of the spheres: Music, science, and the natural order of the universe*. New York: Springer.
- Jewanski, Jörg & Sidler, Natalia (toim.) 2006. *Farbe – Licht – Musik. Synaesthetie und Farblichtmusik*. Bern: Peter Lang.
- Johnson, Mark 2008. *The meaning of the body. Teoksesa Developmental perspectives on embodiment and consciousness*. Overton, W., Müller, U. & Newman, J.L. (toim.) New York: Lawrence Erlbaum, 19–43.
- Jolkkonen, Jari 2007. *Metodiopas: Systemaattinen analyysi tutkimusmetodinä*. Internet: Joensuun yliopiston teologinen tiedekunta. Joensuun yliopiston teologisen tiedekunnan julkaisuja.
- Junnila, Olavi 1986. *Autonomian rakentaminen ja kansallisen nousun aika, Suomen historia 5, s. 151*. Helsinki: Weilin + Göös.
- Juntunen, Matti 1986. *Edmund Husserlin filosofia. Fenomenologia ja apodiktisen tieteen idea*. Helsinki: Gaudeamus.
- Juntunen, Marja-Leena 2004. *Embodiment in Dalcroze Eurhythmics*. Jyväskylä: Faculty of Education, Department of Educational sciences and Teacher Education, University of Oulu.
- Juntunen, Marja-Leena ja Westerlund, Heidi 2001. *Digging Dalcroze, or, Dissolving the Mind-Body Dualism: Philosophical and Practical Remarks on the Musical Body in Action*. Music Education Research 3, 2, 203–214.
- Juntunen, Marja-Leena 2013. *Kaiken lisäksi nainen. Ellen Urhon ammatillinen elämäkerta*. DocMus Research Publications, Sibelius-Academy 5.
- Jussila Juhani, Montonen Kaisu ja Nurmi Kari E. 1992. *Systemaattinen analyysi kasvatustieteen tutkimusmenetelmänä*. Teoksessa Terttu Grön & Juhani Jussila (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino, 157–208.
- Juva, Einar 1935. *Suomen kansan aikakirjat VIII*. Otava: Keuruu.
- Järvi, Olavi 1979. *Parhaat pilapiirtäjämme*. Helsinki: Tammi
- Jääskeläinen Leena, Ruoppila Isto & Simola-Isaksson Inkeri 1980. *Lapsi ja musiikki: Musiikkilii-*

- kunta. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Kaartinen, Marjo & Korhonen, Anu 2005. Historian kirjoittamisesta. Turku: Kirja-Aurora.
- Kalela, Jorma 2000. Historiantutkimus ja historia. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalin Pertti, Koivisto Oiva 1971. Peruskoulun kuvaamataito. Porvoo: Wsoy
- Kallio-Tavin, Mira 2013. Encountering the Self, Other and Third. Researching the Crossroads of Art Pedagogy, Levinasian Ethics and Disability Studies. Aalto university publication series 63/2013.
- Kämäräinen, Kauko 2006. Vimmalla ja vereslihalla: Jouko Turkan todellisuutta. Tampere: Kääntöpuoli.
- Kandinsky, Wassily 1981. Taiteen henkisestä sisällöstä. Suomentanut Marjut Kumela, alkuperäisteos Über das Geistige in der Kunst 1910. Suomen taiteilijaseura ry. Jyväskylä: Gummerrus oy.
- Kansallisarkisto, Kouluhallituksen arkisto 1885–1928, tarkastuskertomukset 1920-luvulla.
- Kansanen, Pentti 1990. Didaktiikan tiedetausta. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kari, Jouko (toim.) 1991. Didaktiikka kasvatustieteen osa-alueena ja sen keskeiset käsitteet ja teoriamaallit. Didaktiikka ja opetus suunnittelu. Helsinki: WSOY.
- Karttunen, M.O. 1972. Lapuan satavuotias kansakoulu. Lapua: Lapuan kirjapaino.
- Karvinen, Heli 2004. Kohti kokonaisvaltaista opetuksen kehittämistä; kuvataide osana eheyttämistä peruskoulun alaluokilla. Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta, tutkimuksia 248.
- Kauppinen, Heta & Wilson, Brent 1981. Kuvaamataidon didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Kemppinen, Ivar 1969. Sortavalan seminaarin historia. Helsinki: Kymölän kilta.
- Kennedy, Michael 1987. The Concise Oxford Dictionary of Music. Oxford: Oxford University Press.
- Kerbs, Diethart 1976. Beiträge Zur Sozialgeschichte der ästhetischen Erziehung. Historische Kunstpädagogik. Quellenlage, Forschungsstand – Dokumentation. Köln: Du Mont, 56.
- Key, Ellen 1908. Tulevaisuuden koulu. Suomentanut H. Arina, alkuperäisteksti Framtidens skola, kirjassa Barnets århundrade II, 1900. Helsinki, 25–26.
- Kiil, Karolina 2009. Kielletyt kuvat. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A, 97/2009
- Kiiskinen, Jouni 2012. Taide tiedon kohtuna. Teoksessa Minna Haveri & Jouni Kiiskinen (toim.) Ihan taiteessa. Puheenvuoroja taiteen ja tutkimuksen suhteesta. Aalto-yliopiston julkaisusarja 5/2012.
- Kiiskinen, Jouni 2011. Visuaalinen tie arvoelämään. Aleksanteri Ahola-Valon itsekasvatusmenetelmä ja etiikka. Aalto-yliopiston julkaisusarja 6/2011.
- Kinna, Ruth 2000. William Morris: The art of socialism. Cardiff: University of Wales Press.
- Kinnunen, Tiina 2001. Ennakkositoutumisesta ymmärtämiseen – naishistorian ulottuvuudet. Teoksessa Sari Autio, Sari Katajala-Peltomaa & Ville Vuolanto (toim.) Historioitsijan arki ja tutkimuksen prosessi. Painopaikka: Vastapaino.
- Kiuasmaa, Kyösti 1982. Oppikoulu 1880–1980. Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.
- Kohonen, Aapo 1911. Piirustusopetus. Opas etupäässä kansakoulunopettajia varten. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Komulainen, Katri 2001. 1930-luvun suomalainen oppikoulu kansallisuuden näyttämönä. Artikkeleitä Julkaisussa Nuorisotutkimus 1/2001. Al-lianssi ry. Helsinki, 39–54.
- Konttinen, Riitta 2001. Sammon Takojat -nuoren Suomen taiteilijat ja suomalaisuuden kuvat. Otava: Keuruu.
- Konttori-Gustafsson, Annika 2001. Soiva sateenkaari – Matka Olivier Messiaenin värimaailmaan. Sibelius-akatemian julkaisuja. EST-julkaisusarja 18.
- Kortelainen, Anna 2010. Eri kivaa! Onerva – kaupungin naiset 1910. Helsinki: Tammi.
- Koski, Jussi T. 1995. Horisonttiensulautumisia. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä. Tutkimuksia nro 149. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Krappala, Mari & Pääjoki, Tarja (toim.) 2003. Taide ja

- toiseus. Syrjästä yhteisöön. Stakes, Helsinki.
- Kuhlman, Friz 1911. Piirustuksen opetuksen uudet suunnat. Helsinki: Kansanopettajain Osakeyhtiö Valistus.
- Kuoppala, Jussi 1965. Törnudd Anders Oskar. Etelä-pohjalaisia elämäkertoja M-Ö. Seinäjoki: Etelä-Pohjanmaan maakuntaliitto.
- Kurkela, Kari 1993. Mielen maisemat ja musiikki. Helsinki: Hakapaino.
- Kurkela, Vesa. Harmonia ja sointuajattelu länsimaaisessa musiikissa. <www15.uta.fi/arkisto/mustut/mute/harmonia2.pdf>28.11. 2013.
- Kuula, Arja 2006. Tutkimuseetiikka – aineiston hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Vastapaino.
- Laban, Rudolf & Lawrence F.C. 1974. Effort. Economy of human movement. Plymouth: Macdonald & Evans, Ltd.
- Lahdes, Erkki 1987. Reformipedagogiset liikkeet ja koulumme uudistaminen 1900-luvulla. Kasvatus 18.1, 5–13.
- Laine, Marja 2006. Sibelius-lukio 100 vuotta. Helsinki: Yliopistopaino.
- Laitinen Sirkka, Hilmoila Antti ja Marja-Leena Jun-tunen 2011. Peruskoulun taideaineiden op-pimistulosten valtakunnallinen arviointi. Koulutuksen seurantaraportti 2011:1.
- Laitinen, Sirkka 2003. Hyvää ja kaunista. Kuva-taideopetuksen mahdollisuuksista nuorten esteettisen ja eettisen pohdinnan tukena. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A, 39.
- Langbehn, Julius 1922. Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen. Leipzig: Hirshfeld.
- Langer, Susanne 1942. Philosophy in a New key. New York: Mentor Books.
- Langer, Susanne 1953. Feeling and Form. New York: Charles Scribner's Sons.
- Laukka, Maria ja Lähteenaho, Merja ja Pohjakallio, Pirkko 1992. Images in time. Essays on Art Education in Finland. Helsinki: Faculty of Art Education. University of Industrial Arts Helsinki.
- LeCompte, M.D. 1987. Bias and subjectivity in Et-nographic Research. Anthropology & Education Quarterly 18 (1), 43–52.
- Lehtiranta, Erkki 2004. Musiikin korkeammat oktaa- vit – ääni ja musiikki meissä ja maailman- kaikkeudessa. Painopaikka: Kustannusosakeyh- tiö Dialogia Oy.
- Lehtonen, Kimmo 1983. Musiikkinautinto musiikin- harrastuksen virittäjänä. Psykologia 18, 413–417.
- Lehtonen, Kimmo 1986. Musiikki psyykkisen työs- kentelyn edistäjänä. Turun yliopiston jul- kaisuja. Annales Universitatis Turkuensis C: 56.
- Lehtonen, Kimmo 1988. Musiikin ja psykoterapian suh- teesta. Psychiatria Fennica julkaisusarja, 79. Helsinki: Psykiatrian tutkimussäätiö.
- Lehtonen, Kimmo 1989. Musiikki terveyden edistäjä- nä. Porvoo: WSOY.
- Lehtonen, Kimmo 1993. Musiikki sitomisen välineenä. Psychiatria Fennica julkaisusarja, 109. Helsinki: Psykiatrian tutkimussäätiö.
- Lemoine, Andre 2001. Art is not a reward: pitfalls and promises of arts integration. Teoksessa Gail E. Burnaford, Arnold Aprill, Cynthia Weiss. Renaissance in the Classroom: Arts In- tegration and Meaningful Learning. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 57–60.
- Lempa Nina (toim.) 2000. Kirkko kulttuurin kanta- jana. Kirkkohallitus & Museovirasto. Vamma- la: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Leskelä-Kärki, Maarit 2012. Samastumisia ja etään- tymisiä. Elämäkerta historiantutkimuksen kysymyksenä. Teoksessa Nivala, A. & Mähkä, R. (toim.) Tulkinna polkuja. Kulttuurihis- torian tutkimusmenetelmiä. Cultural history - kulttuurihistoria 10. Turku: k&h.
- Lichtwark, Alfred 1926. Taideteoksia oppimassa. Suomentanut Ester Karilas. Porvoo: Werner Söderström osakeyhtiö.
- Listo, Akseli 1910. Kielikysymys. Teoksessa Yh- teiskunnallinen käsikirja, 149. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Loos, Adolf 1982. Spoken into the Void, Collected es- says 1897–1900. Cambridge and London: The MIT.
- Lucie-Smith, Edward 1985. Symbolist Art, World of Art. London, UK: Thames & Hudson.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetus- hallitus.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetus- hallitus.
- Lupton, Ellen & J. Abbott Miller 1999. The ABC's of Triangle, Square, and Circle: The Bau-

haus and Design Theory. New York: Princeton Architectural Press.

- Luukkanen, Tarja-Liisa 2004. Cygnaeus, Uno. Suomen kansallisbiografia, osa 3, 310–314. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lähdesmäki, Tuuli 2007. Kuohahdus Suomen kansan sydäimestä”, Henkilömonumentti diskursiivisena ilmiönä 1900-luvun lopun Suomessa (pdf) Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 94. Jyväskylän yliopisto. <<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/.../9789513942373.pdf?...1>>30.09 2013, 402.
- Makkonen, Anne 2010. Ihan sieluun asti koski. Naiset nuoruuden, kauneuden sekä henkisen ja ruumiillisen voiman vieraina Berliinissä 1936, Kasvatus & Aika 2/2010 liikuntateemanumero. <http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=271>29.11.2013
- Maitland, Jeffrey 1995. Spacious body: Explorations in somatic ontology. Berkeley, CA: North Atlantic Books.
- Mantere, Meri-Helka 1995. Suunnan valintaa ympäristökasvatuksen maisemissa. Teoksessa Meri-Helka Mantere (toim.) Maan kuva: kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto.
- Martikainen, Jenni 2010. Kandinskyn taiteesta. <www.mustekala.info > Numerot > HENKI JA RUUMIS 2/10, Volume 38>26.11.2013
- Marton, Ferents & Wenestam, Claes-Göran 1984. Att uppfatta sin omvärld. Stockholm: AEV.
- Maur, Karin von 1999. The Sound of Painting: Music in Modern Art. New York: Prestel.
- McClain, Ernst 1976. The Myth of Invariance: The Origin of the Gods, Mathematics and Music from Rg Veda to Plato. NY: Hays.
- McClain, Ernst 1978. The Pythagorean Plato: Prelude to the Song Itself. Stony Brook: Hays.
- McNaughton, David 1996. British moralists of the eighteenth century: Shaftesbury, Butler and Price. In Stuart Brown (toim.) British Philosophy and the Age of Enlightenment. London, New York: Routledge, 203-227.
- Merleau-Ponty Maurice 1986. Phenomenology of perception. Englanniksi kääntänyt ranskan kielestä Colin Smith, alkuperäisteos Phénoménologie de la Perception 1945. London and Henley: Routledge and Kegan Paul.
- Merleau-Ponty Maurice 2006. Silmä ja mieli. Suomen-
tanut Kimmo Pasanen. Alkuperäisteos L'oeil et l'Esprit. 2. Painos. Helsinki: Taide.
- Metsämuuronen, Jari 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet, 149–214. Teoksessa Metsämuuronen, Jari (toim.), Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Ky.
- Monni, Kirsi 2004. Olemisen poeettinen liike. Tanssin uuden paradigman taidefilosofia tulkin-
toja Martin Heideggerin ajattelun valossa sekä taiteellinen työ vuosilta 1996–1999. Acta Scenica 15.
- Moritz, William 2003. Optical Poetry. The Life and Work of Oskar Fischinger. London: John Libbey & Company Ltd., Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Murtorinne, Eino 1986. Suomalainen teologia autonomin kautena. Helsinki: Gaudeamus.
- Muukka-Marjovuori, Alma 2008. Artikkelit ”Synnyt -lehdessä” Lilli Törnuddista <<https://wiki.aalto.fi/display/Synnyt/3-2009>> 29.08.2014
- Muukkonen, Minna 2010. Monipuolisuuden eetos. Musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käyttäntöjä. Sibelius-Akatemia: Studia Musica 42.
- Mäkelä, Klaus 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Klaus Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Naukarinen, Ossi 2013. Mihin humanisteja tarvitaan. Aalto yliopisto, Taideteollinen korkeakoulu.
- Neuhaus, Heinrich 1973. Pianonsoiton taide. Suomen-
tanut Arja Gothóni, alkuperäisteos Die Kunst des Klavierspiels 1958. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Newton, Isaac 1669. Cambridgen luennot: The Optical Papers of Isaac Newton. Vol. 1: The Optical Lectures, 1670-1672. Cambridge University Press, 1984.
- Niiniluoto, Ilkka & Vilkkonen, Risto (toim.) 2006. J. V. Snellman – filosofi ja valtio-oppinut. Helsinki: Suomen filosofinen yhdistys.
- Niiniskorpi, Soile 2009. Käsityksiä kuvataiteesta. Kuvataideopettaja taiteen tekijänä ja koki-
jana. Taideteollinen korkeakoulu. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A.

- Niiniskorpi, Soile 2010. Juho Hollon kasvatukseenäkemyksestä. <https://wiki.aalto.fi/display/Synnyt/4-2010>
- Nikander, Esko 2007. Lilli Törnuddin esittely Kansallisbiografiassa.
- Nurmi, Veli 1964. Maamme seminaarien varsinaisen opettajakoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla. Vol. 7. Jyväskylän yliopistoyhdistys.
- Ojakangas, Mika 1998. Esipuhe teoksessa Foucault/Nietzsche, Michel Foucault, yksinkertaisesti nietzscheläinen. Tutkijaliiton julkaisu 89. Helsinki, 9–38.
- Olavinen, Anja 2007. Robert Wilhelm Ekman: Kreetta Haapasalo soittaa kannelta talonpoikaistuvassa. Teoksessa Timo Huusko (toim.) Ateneum-opas. Valtion taidemuseon taidekoelmat, 17.
- Ortega y Gasset, Jose 1961. The Modern Theme. New York: Harper & Row.
- Paalasmaa, Jarno 2009. Omassa rytmissä. Steinerkoulun idea ja käytännön sovellukset. Juva: WS Bookwell Oy.
- Paalasmaa, Jarno 2011. Rudolf Steiner ja steinerpedagogiikka. Teoksessa Jarno Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Paavolainen, Olavi 2002. Nykyaikaa etsimässä. Esseitä ja pakinoita. Helsinki: Otava.
- Patoluoto, Ilkka 1984. J. V. Snellmanin filosofia ja sen hegeliläinen tausta: Suomen filosofisen yhdistyksen järjestämä kansainvälinen kollokvio, Helsinki 4.–5.12.1981. Helsingin yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja 1/1984. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Pearsall, Paul 2007. Awe: The Delights and Dangers of Our Eleventh Emotion. Louisville: HCI.
- Pedersen, Olaf 1997. The first universities: studium generale and the origins of university. Cambridge: Cambridge University Press, 1–28.
- Pelto, Pentti 1990. Urkujen käyttäjän käsikirja. Helsinki: Yliopistopaino.
- Penttilä, Tiina (toim.) 2002. Adolf von Becker – Pariisin tien viitoittaja -vägen till Paris. Museoviraston julkaisuja.
- Perttula, Juha 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteen-teoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 115–162.
- Pestalozzi, Johann Heinrich 1997. Tutkimuksen luonnokulusta ihmissuvun kehityksessä. Helsinki: Gaudeamus
- Petrell, Marianna 1990. Piirustusopetus 1900-luvun alun Suomessa. Lilli Törnuddin piirustusopetus verrattuna soinislaisuuteen ja työkouluun. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma: Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Petrova, Evgenia (toim.) 1998. Mir Iskusstva – taiteen maailma. Näyttelyluettelo. Helsinki: Suomen taiteen museo Ateneum, 6–11.
- Pietilä, Kalle 1956. Akxel Törnudd. Säveltäjä ja musiikkipedagogi. Pori: Satakunnan kirjateollisuus OY:n kirjapaino. Satakunnan kirjallisen kerhon julkaisuja IX.
- Piha, Tuure Helmeri 1958. Musiikkikasvatuksen vaihteita. Helsinki: Osakeyhtiö Valistus.
- Pinar, William F. 2004. What is curriculum theory? London: Routledge.
- Pingoud, Ernest 1995. Taiteen edistys. Valittuja kirjoituksia musiikista ja kirjallisuudesta. Toimittanut Kalevi Aho. Suomentanut Seppo Heikinheimo. Helsinki: Gaudeamus.
- Pitkänen-Walter, Tarja 2001. Liian haurasta kuvaksi: maalausten aistisuudesta. Helsinki: Like. Kuvataideakatemia.
- Platon 1999a. Lait. Suomentaneet Marja Itkonen-Kaila, Holger Thesleff, Tuomas Anhava ja A. M. Anttila. Teoksessa Platon. Teokset. Kuudes osa. Helsinki: Otava.
- Platon 1999b. Valtio. Suomentanut Marja Itkonen-Kaila. Teoksessa Platon. Teokset. Neljäs osa. Helsinki: Otava.
- Pohjakallio, Pirkko 1996. Kuvitella vuosisata. Teoksessa Liisa Piironen & Antero Salminen (toim.) Kuvitella vuosisata Taidekasvatuksen juhla-kirja. Taidekasvatuksen osasto. taideteollinen korkeakoulu, 19–29.
- Pohjakallio, Pirkko 1999. Onko piirustuksenopetuksesta hyötyä? Teoksessa Yrjö Sotamaa (toim.) Taideteollisuuden muotoja ja murroksia - Taideteollinen korkeakoulu 130 vuotta, 96–103. Päätoimittaja Yrjö Sotamaa. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B 62.

- Pohjakallio, Pirkko 2005. Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut. Taideoteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 60.
- Pohjakallio, Pirkko 2006. Puhetta taiteen paikasta koulussa - Taidekasvatuksen jatkuva perustelujen tarve. Teoksessa Ritva Jakku-Sihvonen (toim.) Taide ja taitoaineiden merkityksiä. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteellisten tutkintojen kehittämiprojekti. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 39.
- Pryz, Ingrid 1923. Det själverksammas skolbarnet: en kort vägledning i Montessoris metod / av Ingrid Prytz ; efterskrift: Nya uppfostringsideal och undervisningsmetoder av Anna Pallin ; förord av Karl Nordlund. Stockholm: Natur och Kultur.
- Pullinen, Jouko 2003. Mestarin käden jäljillä. Kuvallinen dialogi filosofisen hermeneutiikan näkökulmasta. Taideoteollisen korkeakoulun julkaisu 40. Helsinki: Ilmari design publications.
- Pääjoki, Tarja 2004. Taide kulttuurisena kohtauspaikkana taidekasvatuksessa. Jyväskylä studies in humanities 28. Jyväskylä University Printing House.
- Rantala, Kati 2001. Ite pitää keksiä se juttu. Tutkimus kuvataidekasvatuksen ja kasvatettavan kohtaamisesta. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia 239. Helsinki: Helsingin yliopiston sosiologian laitos.
- Raatikainen, Taimi 1990. Ehyttämisen historiaa. Teoksessa R. Laukkanen, E. Piippo & A. Salonen (toim.) Ehyesti elävä koulu. Kohti kokonaisvaltaista oppimista. Helsinki: VAPK-kustannus, 15–25.
- Rainer, Oskar 1925. Musikalische Graphik: Studien und Versuche über die Wechselbeziehungen zwischen Ton- und Farbharmonien. Wien: Deutscher Verlag für Jugend und Volk.
- Ranankan, Mimmu 2011. Jaettuina maisemia - taiderapian tiedon- ja taidonala jäsentämässä. Synnyt -taidekasvatuksen verkkolehti
- Rauhala, Lauri 2005. Ihminen kulttuurissa-kulttuuri ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rautiainen, Katri-Helena 2003. Laulutunnin ulkoinen ja sisäinen rakenne. Akxel Törnudd (1874–1923) ja Wilho Siukonen (1885–1941) seminaarien ja kansakoulun laulunopetusmenetelmien kehittäjänä 1893–1941. Helsinki: Sibelius-Akatemia Studia musica 19.
- Rautio, Matti 1959. Rytmikäsivutus ja koulusoittimet. Fazer. Helsinki: Lautupaino.
- Read, Herbert 1970/1943. Education through Art. London: Faber and Faber.
- Reiners, Ilona 2001. Taiteen muisti: tutkielma Adornosta ja Shoahista. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Ricci, Corrado 1911. Lasten taide. Suomentanut J.A. Mäkinen, alkuperäisteos L'Arte dei Bambini. Porvoo: Werner söderström osakeyhtiö.
- Richardson, Marion 1948. Art and the Child. London: University of London Press.
- Ringbom, Sixten 1989. Pinta ja syvyys. Esseitä. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Taide.
- Rinne, Risto & Kivirauma, Joel & Lehtinen, Erno 2004. Johdatus kasvatustieteisiin, 166–169. Helsinki: WSOY.
- Rinta-Aho Harri, Niemi Marjaana, Siltala-Keinänen Päivi & Lehtonen Olli 2004. Historian Tuulet 7. Helsinki: Otava.
- Rojola, Lea 2004. Sukupuolierojen lukeminen. Feministinen kirjallisuudentutkimus. Teoksessa Marianne Liljeström (toim.) Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta. Tampere: Vastapaino.
- Ronkainen, Suvi 1999. Ajan ja paikan merkitsemät: Subjektiviteetti tieto ja toimijuus. Tampereen yliopisto. Helsinki: Gaudeamus.
- Rose Pat, Beeby Jayne & Parker David 1995. Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. Journal of Advanced Nursing 21.6.1995, 1123–1129.
- Rouhiainen, Leena 2011. Fenomenologinen näkemys oppimisesta taiteen kontekstissa. Teoksessa ' (toim.) Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Helsinki: Theatre Academy, 78.
- Rousseau, Jean-Jacques 1761. Julie ou la Nouvelle Héloïse. toim. Bernard Gagnebin ja Marcel Raymond Paris: Gallimard, 1961
- Rousseau, Jean-Jacques 1933. Émile eli kasvatuksesta. Suomentanut Jalmari Hahl. Helsinki: WSOY.
- Rousseau, Jean-Jacques 1997. Yhteiskuntasopimuk-

- sesta, eli, Valtio-oikeuden johtavat aatteet. Suomentanut ja johdannolla varustanut J. V. Lehtonen, alkuperäisteos *Du contrat social ou principes du droit politique*, 1762. 3. painos (1. painos 1918). Hämeenlinna: Karisto.
- Ruin, Waldemar 1912. *Fantasibildingens moralpedagogiska värde*. *Tidskrift för Pedagogiska föreningen i Finland*. Suomen Kasvatusopillisen yhdistyksen aikakirja, 407–414.
- Runeberg, Enni 1934. *Viiwa muoto ja väri*. Piirustuksen opetus. Helsinki: WSOY.
- Rusanen, Sinikka 2007. Taidekasvattajaksi varhaiskasvatukseen: kuvataiteen opintojen kehittäminen lastentarhanopettajien koulutuksessa. Taide-teollisen korkeakoulun julkaisusarja A 77.
- Ruskin, John 1846–60. *Modern Painters* <www.lancaster.ac.uk/fass/ruskin/emp/> 29.11.2013.
- Ruskin, John 2009. *Taiteen tehtävä*. Teoksessa Ilona Reiners, Anita Seppä, Jyri Vuorinen (toim.) *Estetiikan kalssikot Platonista Tolstoihin II/6*. Alkuperäisteos *The Stones of Venice* 1853. Helsinki: Gaudeamus.
- Räsänen, Marjo 2008. *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B 90. Helsinki: Gummerrus.
- Saalas, Anna-Liisa 1925. *Stylus*. Kirjallisuuskriittikki kirjasta Strengel: ”Koti Taideluomana”
- Saalas Anna-Liisa, Frida Ålander ja Hilja Tolvanen 1929. *Lilli Törnuddin muistokirjoitus*. *Stylus* 1929/16, 5–7.
- Saarikoski, Helena 2012. *Esitystutkimuksen verkosto, ”The network of performance scholars in Finland”*. *Elore* 19:1, 117–119. Joensuu: Finnish Folklore Society. <http://www.elore.fi/arkisto/1_12/saarikoski.pdf> 3.12.2013.
- Saartio, Rafael 1963. *Kristilliset vertauskuvat ja tunnukset: Johdatusta kristilliseen symboliikkaan*. Porvoo: WSOY.
- Saito, Yuriko 2010. *Everyday Aesthetics*. 1. painos 2007. New York: Oxford University Press Inc.
- Salervo, Toivo 1919. *Oppikoulun ja seminaarin piirustuksen opetuksen järjestelmä*. Jyväskylä: K.J. Gummerrus O.Y.
- Salminen, Antero 2005. *Kuvaamataito oppilaan esteettisten kokemusten kehittäjänä*. Teoksessa Inkeri Koskinen (toim.) *Pääjalkainen*. Kuva ja havainto. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B 77, 214–223.
- Salo, Aukusti 1932. *Nykyaikaisen kaunokirjoituksen opetus*. Helsinki: Raittiuskansan kirjapaino.
- Salo, Aukusti 1935. *Alakansakoulun opetussuunnitelma*. Kokonaisopetusperiaatteen mukaan. Helsinki: Otava.
- Salo, Aukusti 1946. *Ensimmäisen ja toisen kouluvuoden opetussuunnitelma: kokonaisopetusperiaatteen mukaan*. Alakansakoulun opetussuunnitelman 3. p. Helsinki: Otava.
- Sauren Kirsi-Marja 2011. *Systemaattinen analyysi Illichistä kasvatusajattelijana*. Teoksessa Holma Katariina & Mälkki Kaisu (toim.) *Tutkimusmatkalla - Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Saves, Seppo ja Tanttu, Timo 1964. *Yksi ynnä yksi, kuvakertomus koulusta*. Hämeenlinna: Arvi A. Karisto Oy:n kirjapaino.
- Schlegel, Friedrich von 1799/1971. *Athenaeum Fragment*, 206. Englanniksi kääntänyt Peter Firchow. Friedrich Schlegel’in teoksessa *Lucinde and the Fragments*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Scheler, Max 1926. *Die Wissensformen und die Gesellschaft*. Leipzig: Der Neue-Geist.
- Schiller, Friedrich 1794–5/1967. *Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Briefe an den Augustenburger*. *Ankündigung der ”Horen” und letzte verbesserte fassung*. München: Wilhelm Fink.
- Seddiki, Pirjo 2010. *Naisen kuvia*. Sievän ja koristeellisen merkityksiä. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A, 105.
- Sederholm, Helena 1994. *Vallankumouksia Norsunluutornissa*. Modernismin synnystä avantgarden kuolemaan. Jyväskylän yliopiston julkaisusarja n:o 37. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy.
- Sedlmayr, Hans 1968. *Modernin taiteen vallankumous*. Suomentanut Marja Leena Wegelius, alkuperäisteos *Die Revolution der Modernen Kunst*. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, 1955. Porvoo: Wsoy.
- Seinig, Oscar 1912. *Figürliches Gedächtniszeichnen in Volksschule und Seminar*. Halle: Saale Lehrmittelverlag der Kefersteinschen Papierhandlung.

- Seinig, Oscar 1913. Pedagogiska skrifter. Nr. 67, "Den talande handen" : I : handledning för införande av arbetsundervisning i folkskola och seminarium / utg. af Sveriges allmänna folkskolelärareförenings litteratursällskap ; O. Seinig ; saksasta ruotsiksi kääntäneet N. Norén & J. Franzén. Lund. Alkuperäisteos Die Redende Hand 1911. Leipzig: Wunderlich.
- Seinig, Oscar 1921. Praxis des Gedächtniszeichnens. Leipzig: Wunderlich.
- Sian, Everitt 2006. Richardson, Marion Elaine (1892–1946). Oxford Dictionary of National Biography. Oxford: Oxford University Press.
- Sepänmaa, Yrjö 1994. Ympäristöestetiikan uusi aalto. Teoksessa Sepänmaa, Yrjö (toim.), Alligaattorin hymy. Ympäristöestetiikan uusi aalto. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus ja koulutuskeskus, Lahti, 7–12.
- Sjöström, Alfred 1888. En samling förebilder för teckning å kritttafla vid undervisning i bunden teckning: till tjänst för lärare vid folkskolor och förberedande elementarläroverk. Helsingfors: Fr. Skoglund.
- Slote, Michael 2007. The Ethics of Care and Empathy. New York: Routledge.
- Soininen, Mikael 1901. Opetusoppi I. Helsinki: Otava.
- Soininen, Mikael 1906. Opetusoppi II. Helsinki: Otava.
- Soldan, Edla 1867. Piirustusopin alkeet G. A. Hippus' en mukaan. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus (Sisältyy kokoelempiin 1800-luvun korpus: Soldan). <http://kaino.kotus.fi/korpus/1800/meta/soldan/soldan_coll_rdf.xml>27.11.2013.
- Solasaari, Ulla 2011. Scheler, tutkijan rakkaus ja kasvatus. Teoksessa Holma Katariina & Mälkki Kaisu (toim.) Tutkimusmatkalla – Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Somerkivi Urho, Cavonius Gösta, Karttunen M.O. 1979. Kouluhallitus, Skolstyrelsen 1869–1969. Helsinki: Suomen kunnallisliitto.
- Somersalo, Eva 1920. Tyttöjen käsityökirja. 2. painos. Laajempi laitos. Helsinki: Tietosanakirja.
- Spectrum tietokeskus 1977. Hakusana "kulttuuri" teoksessa Spectrum, 16-osainen tietosanakirja. 5. osa, Kal-Koo. Juva: WSOY.
- Speed, Harold 1924. Piirustus taitona ja tieteenä. Suomentanut Hilka Finne 1924. Alkuperäisteos The Practice and Science of Drawing 1913. London: Seeley, Service & Co.
- Spengler, Oswald 2002. Länsimaiden perikato – maailmanhistorian morfologian ääriäriivoja, 87–92 ja 229–266. Lyhennetty laitos, suomentanut Yrjö Massa. 5. Painos. Alkuperäisteos Der Untergang des Abendlandes: Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte, 1918, 1922. Tammen klassikkopokkarit. Helsinki: Tammi.
- Spiegelberg, Herbert 1984. The Phenomenological Movement. A Historical Introduction. Kluwer Academic Publishers.
- Stein, Edith 1916/1989. On the Problem of Empathy. Kääntänyt saksasta englanniksi Walter Stein. Teoksessa The Collected Works of Edith Stein, Volume 3. Washington: ICS Publications.
- Steiner, Rudolf 1983. Lapsen kasvatus hengentieteen kannalta. Suomentanut Katri Sorma. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.
- Steiner, Rudolf 2001/1910. Antroposofinen hengentiede. Suomentanut Maire Olkkonen, alkuperäisteos Die Geheimwissenschaft im Umriss. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.
- Steinerkasvatuksen liitto ry. <<http://www.steiner-koulu.fi/index.php?page=missa>>3.12.2013
- Stern, Daniel 1992. Maailma lapsen silmin. Suomentanut Eeva-Liisa Jaakkola. Alkuperäisteos Diary of a Baby 1990. Helsinki: Wsoy.
- Strengel, Gustav 1923a. Kaupunki taideluomana: silmäys historialliseen kaupunkirakennustaiteeseen. Suomentanut Gustav Strengel, alkuperäisteos Staden som konstverk: en inblick i historisk stadsbyggnadskonst, 1922. Helsinki: Otava.
- Strengel, Gustav 1923b. Koti taideluomana: esitys sisustustaiteen alkuperusteista. Suomentanut Gustav Strengel, alkuperäisteos Hemmet som konstverk: en framställning av inredningskonstens grundprinciper, 1923. Helsinki: Otava.
- Sulkunen, Irma 1991. Retki naishistoriaan. Helsinki: Hanki ja jää.
- Suomen kirkon paimenmuistio #3567; TMA Turun tuomiokapituli, Papiksi vihityt 1752–1954.

- Suomen taideyhdistyksen matrikkeli 1877. 18–21.
- Suoranta, Juha & Vaden, Tere 2008. Wikiworld – Political Economy of Digital Literacy and the Promise of Participatory Media. ([www.http://wikiworld.wordpress.com](http://wikiworld.wordpress.com))
- Swift, Jonathan 1990. Memory Drawing Visualisation in the Teaching of Robert Catterson-Smith and Marion Richardson in Forming the Past. National Education Assosiation.
- Syrjäläinen, Eija 1991. Oppilaiden ja opettaja roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. Vuosiluokalta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 78.
- Tadd, Liberty 1899. New Methods in Education. New York: Orange Judd Co.
- Taneli, Matti 2012. Kasvatus on kasvamaan saatamista. Kasvatusilosofinen tutkimus J.A. Hollon sivistyskasvatusajattelusta. Turun yliopisto.
- Tarasti, Eero 1990. Johdatusta semiotikkaan. Esseitä taiteen ja kulttuurin merkkijärjestelmästä. Helsinki: Gaudeamus, 113–114.
- Tarasti, Eero 2008. Artikkelit verkkolehti Amfionissa. Musiikkitiede, arvot ja yhteiskunta. <<http://www.amfion.fi/jutut/musiikkitiede-arvot-ja-yhteiskunta/>>5.12.2013.
- Tawaststjerna, Erik 1989. Jean Sibelius. Suomen-taneet Tuomas Anhava ja Erik Tawaststjerna. Helsinki: Otava.
- Tenkku, Liisa & Urho, Ellen 1972. Vihreä viseruskone. Jyväskylä: Gummerrus kustannus oy.
- Tenkku, Liisa & Urho, Ellen 1974. Sininen soitto-rasia. Jyväskylä: Gummerrus kustannus oy.
- Thompson, Marc 2012. The application of motion capture to embodied music cognition research. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Thoreau, Henry David 1854/2000. Elämää metsässä. Suomentanut Mikko Kilpi, alkuperäisteos Walden or Life in the woods. Helsinki: WSOY.
- Tikkanen, Riitta & Väkevä, Lauri 2009. Musiikkikasvatuksen osasto eilen ja tänään. Teoksessa Louhivuori, Jukka, Paananen, Pirkko & Väkevä, Lauri (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Helsinki: Suomen musiikkikasvatuk-sen seura FiSME r.y., 423–438.
- Tikkanen, Tiina 1996. Schillerin kirjeet esteettisestä kasvatuksesta: Yritys ymmärtää Friedrich Schillerin teosta "Die Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen". 2., uudistettu painos. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunnan julkaisusarja n:o 22.
- Topelius, Sakari 1867. Yleisönosastokirjoitus nimimerkillä "Bore". Helsingfors Dagblad. 5.4.1867.
- Tuomi, Anu 2006. Lähde väreihin. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaalia 26. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Tuomikoski-Leskelä, Paula 1979. Taidekasvatus Suomessa I. Taidekasvatuksen teoria ja käytäntö koulupedagogiikassa 1860-luvulta 1920-luvulle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tuomikoski, Paula 1987. Taide ja ihminen. Helsinki: Hanki ja jää.
- Tuominen, Tapio 2012. Rituaalinen käyttäytyminen kuvataiteessa. Aalto-yliopisto julkaisusarja 2/2013.
- Tuorila-Kahanpää, Heidi 2003. Euroopan ikoni. Edith Steinin elämä 1891–1942. Jyväskylä: Minerva.
- Turpeinen, Oiva 1986. Nälkä vai tauti tappoi? Kauhunvuodet 1866–1868. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Töyssy, Seppo & Vartiainen, Liisa & Viitanen, Pirjo 1999. Kuvataide. Visuaalisen kulttuurin käsikirja. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Utrio, Kaari 1994. Eevan tyttäret: Eurooppalaisen naisen, lapsen ja perheen historia. Helsinki: Tammi.
- Vainio-Korhonen, Kirsi 2009. Aikalaisten arkikoke-muksia - Kaksi Andersia ja Suomen sota. Opetushallituksen verkkojulkaisu. Edita prima. <www.oph.fi/download/46526_kansakuntaa_rahentamassa.pdf>27.11.2013.
- Valkeapää, Leena 2011. Luonnossa: Vuoropuhelua Nils-Aslak Valkeapään tuotannon kanssa. Helsinki: Maahenki.
- Valkonen, Anne 1985. Kandinsky. Teoksessa Kuvataiteen toisinajattelijat (toim.) Anne Valkonen. Helsinki: Suomen Taiteilijaseura ry.
- Valorinta, Väinö 1917. Tyypillinen piirustus. Porvoo.
- Varto, Juha 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Varto, Juha 1995. Fenomenologinen tieteen kritiikki. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Varto, Juha 2000. Uutta tietoa: Värityksiä tieteen filosofiaan. Tampere University Press.
- Varto, Juha 2001. Kauneuden taito; estetiikkaa taidekasvattajille. Tampere: Tampere university press.
- Varto, Juha 2005. Mitä Simone Weill on minulle opettanut? Helsinki: Kirjastudio.
- Varto, Juha 2009. Basics of Artistic Research. Ontological, epistemological and historical justification. Publication series of the University of Art and Design Helsinki B 94.
- Varto, Juha 2011. Miksimiettiä metodologioita? Teoksessa Holma Katariina & Mälkki Kaisu (toim.) Tutkimusmatkalla – Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Vasenius, Valfried 1893. Fantasiuppfostran. Tidskrift för Pedagogiska föreningen i Finland, 75–96.
- Vasström, Eric 1929. Stylus 29/14, 59–63.
- Viljo, Eeva-Maija 1984. Jyväskylän seminaarin piirustuksenopetus 1863–1898: piirustuksenopetuksen asema cygnaeuslaisessa työkoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston taidehistorian laitoksen julkaisuja 1.
- Vinci, Leonardo da 2009. Työpäiväkirjat. Suomentanut Laura Lahdensuu. Helsinki: Teos.
- Vuorikoski, Timo, Hellandsjø, Karin (toim.) 1997. Yves Klein. Norway: National Museum of Contemporary Art.
- Väkevää, Lauri 2011. Keksimistehtävä musiikin oppimistulosten arvioinnissa - musiikin tekeminen luovuuden kanavoijana. Teoksessa Sirkka Laitinen & Antti Hilmla (toim.) Taito ja taideaineiden oppimistulokset-asiantuntijoiden arviointia. OPM Raportit ja selvitykset 2011:11, 39–52.
- Wallin, Olai 1883. Kansakoulun yleinen kasvatus- ja opetusoppi. Jyväskylä.
- Webb, Ruth 2009. Ekphrasis, Imagination and Persuasion in Ancient Rhetorical Theory and Practice. Farnham: Ashgate.
- Weibel, Peter 2005. Beyond Art: A Third Culture. Wien: Springer-Verlag
- Weill, Simone 2007. Juurtuminen: Alkusoitto ihmis-
velvollisuuksien julistukselle. Suomentanut Kaisa Kukkola. Alkuperäisteos L'enracinement, 1949. 23°45 -sarja. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.
- Weiss, Peg 1995. Kandinsky and Old Russia: The Artist as Ethnographer and Shaman. New Haven and London: Yale University Press.
- Wenestam, Claes-Göran 1984. Hur vi skapar mening i det vi erfar - en introduction. Teoksessa Ference Marton & Claes-Göran Wenestam (toim.) Att uppfatta sin omvärld. Varför vi förstår verkligheten på olika sätt. Kristiansstad: AWE: Gebers
- Willner-Rönholm, Margareta 1996. Taidekoulun arkea ja unelmia, Turun Piirustuskoulu 1830–1981, Turun maakuntamuseo - Turun Taidemuseo.
- Wilson, Bernt 2008. Slow curriculum. <http://ed.ar-te.gov.tw/uploadfile/periodical/582_107-142.pdf>4.12. 2013.
- Winnicot, Donald Woods 1971. Playing and Reality. New York: Basic Books.
- Wispé, Lauren 1987. History of the Concept of Empathy, in Empathy and Its Development. Nancy Eisenberg & Janet Strayer (toim.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Wäre, Ritva, 1989. Arkkitehtuuri vuosisadan vaihteessa. Teoksessa ARS-Suomen taide 4. Toimitanut Salme Sarajas-Korte. Helsinki.
- Wölfflin, Heinrich 1921. Kunstgeschichtliche Grundbegriffe: das Problem der Stilentwicklung in der neueren Kunst. Hugo Brockmann.
- Wick, Rainer & Gabriele Diana (toim.) 2000. Teaching at the Bauhaus. New York: Hatje Cantz Pub.

Komiteamietinnöt, asetukset ja kokospöytäkirjat:

- Armollinen julistus (koulujärjestys) 26 / 1872.
Kansakouluasetus 1866.
Käsityökomiteamietintö 1912:10.
Kotiteollisuuskomitea 1908.
Oppivelvollisuuslaki 1921.
Piirustuskomiteamietintö 1907. Seminaarien ja kansakoulujen piirustuksenopetus. Helsinki.
Piirustuskomiteamietintö 1909. Ehdotus alkeisoppilaitosten piirustusopetuksen uudistamiseksi ja piirustusopettajien valmistamiseksi. Helsinki.

Yleinen Kansakoulukokous 1914. Ptk. 97–99.
Yleinen Kouluopettajakokous 1906. Helsinki 1906/1907.

Julkaisemattomat:

Jurmu, Maria 2006. Kohokohdassa - juhla taiteena. Taideteollinen korkeakoulu. Lopputyö taidekasvatuksen osastolle. Helsinki.

Kairavuori, Seija 1999. Kolmiulotteinen kuvismaika. Taideteollinen korkeakoulu. Lopputyö taidekasvatuksen osastolle. Helsinki.

Katajamäki Guje, Nikunen Leena, Räsänen Riitta ja Pohjakallio Pirkko, 1973. Katsaus piirustuksen/kuvaamataidon opettajien koulutukseen 1800-luvulta nykypäiviin. Lopputyö kuvaamataidon opettajaosastolla. Taideteollinen oppilaitos.

Lehikoinen, Harri 1992. Autoplastinen kokemus - Haptinen havainto ja kuvaaminen. Taideteollinen korkeakoulu. Lopputyö taidekasvatuksen osastolle. Helsinki.

Miettinen, Paula 1997. Kauneus jalostaa: Anna Sahls-tén taiteilijana, piirustuksenopettajana ja Piirustusopettajayhdistyksen puheenjohtajana. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Muukka, Alma 1992. Etnografinen tapaustutkimus kahden Sos-lapsikylän lapsen musiikkiterapiaprosessista. Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma. Sibelius-Akatemia.

Muukka, Alma 1997. Musiikkikasvattajasta taidekasvattajaksi. Taideteollinen korkeakoulu. Lopputyö taidekasvatuksen osastolle. Helsinki.

Muukka-Marjovuo Alma, Brandenburg Cecilia, Heikkilä Elina, Mäkikoskela Riikka, Snelmann Mikko & Tuovinen Taneli 2014. Experience first! Yhteisartikkeli Cavic- tutkijaverkostoston kirjassa "Collaborative Articulations - pedagogical contexts of contemporary art and visual culture." Copenhagen: Multivers Academic. (menossa painoon)

Nieka, Ilkka 1986. Estetiikan traditio ja taidekasvatusaate Suomessa 1900-luvun alussa - historialliskriittinen tarkastelu. Taidekasvatuksen pro gradu tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Piironen, Liisa 1998. Leikkiva taiteilija-leikkivä lapsi. Pohdintaa taiteen ja leikin yhte-

yksistä taidekasvatuksen kontekstissa. Julkaisematon lisensiaattityö. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto.

Viitala, Leila 2002. Värien helinää. Messiaenin Turangalila -sinfonia varhaisnuorten värimalauksissa. Lopputyö taidekasvatuksen osastolle. Helsinki.

Luentoja, haastatteluja, elokuva:

Heimonen Kirsi, Kallio-Tavin Mira, Pusa Tiina 2011. Taiteidenvälisen tutkimuksen symposiumissa Sibelius-Akatemiassa "Sillan alainen todellisuus"-puheenvuoro. Taidekasvatuksen 2. Tutkimussymposium 6.–7.10.2011 Sibelius-Akatemiassa: "Taiteiden sillat kasvatuksessa".

Pölkki, Miika 2011. Returning to A Futuristic Past: Japanese Romantic Anti-Modernism in the 1940's. Presentaatio romanttisen intermedialismin konferenssissa Helsingin yliopistossa 24–25.11.2011.

Setälä, Päivi 1990. Luento naishistorian tutkimuksesta Sibelius-Akatemiassa.

Sihvola, Ari keskustelu 30.6.2013 ja sähköpostiviesti 24.11.2013.

Taide- Ihmissyyden kieli- elokuva 1982. Neuvostoliiton taidekasvatuksesta kertova suomalaisten tekemä dokumentti.

Vira, Riitta haastattelu 9.6. 2011.

Näyttelyitä, teoksia:

Ateneumin taidemuseon symbolismi-näyttelyn (16.11.2012 –17.02.2013) "52- sielua. Symbolismin maisema 1880-1910" näyttelyluettelo.

Närhinen, Tuula. Tuulipiirtureita (2000) ja Surf (2001).

1. Ensimmäinen ulkomaanmatka, Pietarhovissa Suvianna Hakalehdon kanssa. Kuvaaja: Tuula Muukka. A.M-M:n kuva.
2. Lilli Törnudd. Käyntikorttikuva n.1896. Museoviraston kuvakokoelma.
3. Lilli Törnudd vanhempana. Museoviraston kuvakokoelma.
4. Sibelius-lukion opiskelijan työseloste. A.M-M:n kuva.
5. Ornamenttia koulun lattialaatasta: värivariantioita musiikkiin rinnastaen. Linda Miettinen 5A. A.M-M:n kuva.
6. Erik Vasström: pilapiirros Keisarin sisaresta. Kirjasta Järvi, Olavi 1979. Parhaat pilapiirtäjämme. Helsinki: Tammi
7. Erik Vasström: pilapiirros ”Stylus XIV” -lehdessä Lilli Törnuddista.
8. Aksel Törnudd. Kirjassa ” Säveltäjä ja kuvapedagogi”, Pietilä 1956.
9. Systemaattisen piirustusopetuksen opetuskuvia kansakoulunopettajille. Kuvaesimerkki Törnuddin kirjasta ” Vuorokursseiksi järjestettyä kuvaopetusta 4-osastoiselle kansakoululle”
10. Robert Wilhelm Ekman: Kerjäläisperhe maantieteellä, 1860. Öljy kankaalle, 35 x 44,5 cm. Ateneumin taidemuseo, Kansallisgalleria. Kuvaaja Hannu Aaltonen
11. Lilli Törnudd nuorena taideopiskelijana. Museoviraston kuvakokoelma.
12. Ida Godenhjelm. Museoviraston kuvakokoelma.
13. Lilli Törnudd ”Laatokka”. Kuvaaja Alma Muukka-Marjovuo.
14. Lilli Törnudd opettaa Ateneumissa vuonna 1925. Kirjassa ”Images in time”.
15. Lillin oppilaana. Kuvaaja Alma Peltola
16. Esitän Lilli Törnuddia Sagadin kartanossa eestissä pidetyssä kansainvälisessä taidekasvatuksen tutkijoiden seminaarissa syksyllä 2013. Kuvaaja Alexis Parra Pucho
17. Mallikuvia soitannollisesta grafiikasta. Lilli Törnudd: ”Kuvaanto-opetuksen metodiikka” s. 201–205.
18. Ernst Wante: Toukokuu. Törnudd: ”Kuvaanto-opetuksen metodiikka” s. 211.
19. Liberty Taddin kirjan ” New Methods in art Education” (1899) kansi: taululle piirtäviä lapsia. <https://archive.org/details/newmethods-ineduc00tadd> 29.08.2014
20. Leipominen, Taidekasvatuksen kuva-arkisto. Sävy Partanen, Töölön yhteiskoulu 1940.
21. I skolan, Taidekasvatuksen kuva-arkisto. Marta Wennström, Svenska flicklyceet, 1923.
22. Tanssijatar. Valokuva tanssijattaresta 1920-luvulla. Kuvassa on Lilli Törnuddin John veljen tyttären ottotytär balettiasussa. Kuvan takana on teksti ”Lilli ja akselilaiset”... Mitä olivat akselilaiset? Sosiologian emeritusprofessori Klaus Helkama muistaa vielä 1960-luvulla Helsingin yliopistolla toimineen Aksel Törnudd-seuran joka järjesti tempauksia ja musisointia retuperän vpk-tyyliin. Akselilaiset saattavat myös tarkoittaa Aksel Törnuddin perhettä.
23. Kasvi-aiheinen oppilastyö, Taidekasvatuksen kuva-arkisto. Taidekasvatuksen kuva-arkisto. Ethel Öhberg, Svenska flicklyceet, 1926.
24. Kuvantotyön asteittainen kehittyminen, Lilli Törnuddin kirjasta ”Kuvaanto-opetuksen metodiikka” s. 122.
25. Lilli Törnudd, aita maalauksesta ”Laatokka”.

- Kuvaaja Alma Muukka-Marjovuo.
26. Edward Burne-Jones: Aurora, 1896. <http://www.qagoma.qld.gov.au/collection/international-art/edward-coley-burne-jones> 29.08.2014
 27. 1920-luvun koululaisen näkemys voimistelusta. Paperileikkaustyö. Eva Valkola, Hämeenlinnan tyttölyseo 1930.
 28. Barokkimusiikin koristeita. J.S. Bach ” Das Wohltemperierte Klavier TEIL 1.” G. HENLE VERLAG 1972 s. 2.
 29. Fedor Flinzer: Kentaurit. <http://digitalgallery.nypl.org/nypldigital/dgkeysearchdetail.cfm?trg=1&strucID=1762066&imageID=1623766&total=1&num=0&word=Flinzer%2C%20Fedor&s=3¬word=&d=&c=&f=4&k=0&lWord=&lField=&sScope=&sLevel=&sLabel=&sort=&imgs=20&pos=1&e=w> 29.08.2014
 30. Ornamentti-aiheinen oppilastyö taidekasvatuksen kuva-arkistosta. Gurli Hillman, Svenska flicklyceet, 1928.
 31. Liikuntatunti 1930-luvulla, Taidekasvatuksen kuva-arkisto. Kaija Hallamo, Hämeenlinnan tyttölyseo, 1938.
 32. Robert Wilhelm Ekman: lyijykynäluonnos. Kuvaaja Alma Muukka-Marjovuo
 33. Muodon pelkistämisen ohjeita. Lilli Törnudd: Kuvaanto-opetuksen metodiikka s. 172.
 34. Kaunokirjoituskuvia. Lilli Törnudd: Kirjoituksen opetus.
 35. Lilli Törnudd: Kevät. Kuvaaja Alma Muukka-Marjovuo
 36. Käsi, oppilastyö taidekasvatuksen kuva-arkistosta. Götha Sonntag, Salon yhteislyseo, 1921.
 37. Lilli Törnudd: Alpit. Kuvaaja Alma Muukka-Marjovuo
 38. Robert Wilhelm Ekman: Lehmä. Kuvaaja Alma Muukka-Marjovuo
 39. Lilli Törnudd: yksityiskohta teoksesta ”Ampialan navetta”. Kuvaaja Alma Muukka-Marjovuo
 40. Lilli Törnudd: Kuvaanto-opetuksen metodiikka.
- Aukeamien kuvitus: Milena Huhta

Henkilö- hakemisto

330

- Aaltonen, Wäinö 145
Adorno, Theodor 73, 272
Aholta-Valo, Aleksanteri 141
Aittakumpu, Reijo 17
Aleksanteri II 35
Aleksanteri III 88
Anttila, Eeva 92, 135, 141, 273, 286, 298
Anttila, Pirkko 54, 55, 298, 304
Aristoteles 230, 260
Arnkil, Harald 10, 21, 71, 145, 287
Autio, Veli-Matti 29
Balzak, Honoré de 226
Baude, Charles 32
Baudelaire, Charles 137
Baudrillard, Jean 202
Becker, Adolf von 38, 123
Beethoven, Ludvig van 244
Berendt, Joachim Ernst 139
Bergström, Anna 84
Biese, Helmi 145, 255
Blake, William 144
Blomstedt, Wäinö 140
Blomstedt, Yrjö 32
Boeckel, Jan von 239
Bresler, Liora 75
Breull, Bernhard 32
Broby-Johansen, Rudolf 136
Burne-Jones, Edvard 45, 137, 139
Bürger, Peter 284
Bähr, M. neiti 39, 256
Böcklin, Arnold 145
Cage, John 74
Catterson-Smith, Robert 206
Cederholm, Hanna 83
Chikszentmihalyi, Mihaly 127
Chopin, Frederick 27, 167
Cicero 94
Ciurlionis, Mikalojus Konstantinas 74
Cižek, Franz 155, 176, 235, 253, 256, 257, 259
Cleve, Zachris Joahim 82, 83, 257
Cygnaeus, Uno 124
Danielson, Elin 27, 38
Danto, Arthur 284
Darwin, Charles 173
Dayan, Peter 73
Delacroix, Eugéne 199
Delaunay-Terk, Sonya 74
Dissanayake, Ellen 22, 91
Djagilev, Sergei 139–140
Dow, Arthur 168–169
Duncan, Isadora 129, 251–252, 253
Dürer, Albrecht 193
Edelfelt, Albert 139
Efland, Arthur 64, 68, 76, 94, 168, 202
Ekman, Karl Kristoffer 34
Ekman, Robert Wilhelm 34, 35, 37
Elenius, Emil 32
Elsner, Karl 250, 259
Enckell, Magnus 140
Estlander, Carl Gustaf 31, 34, 88
Fenollosa, Ernst 168–169
Finne, Hilikka 177
Fischinger, Oscar 168
Flinzer, Feodor 155, 172
Flodin, Karl 140
Freud, Sigmund 137, 254
Friedrich, Caspar David 239
Gaffurio, Francino 157
Gallen-Kallela, Akseli 139
Godenhjelm, Berndt Abraham 38, 39
Godenhjelm, Ida 39

Goës, Axel 30
 Goethe, Johann Wolfgang von 121, 122, 145, 146, 166, 174, 215, 255
 Grandstedt neiti 30
 Gripenberg, Maggie 84
 Gropius, Walter 91
 Haapasalo, Kreetta 34
 Hakalehto, Vappuliisa 13
 Halonen, Pekka 140
 Hegel, Georg Wilhelm Friedrich 139, 247, 250
 Heimonen, Kirsi 51, 302
 Heporauta, Frans 127
 Herbart, Johann Friedrich 88, 128, 141, 174, 175, 232
 Hilpelä, Jyrki 80
 Hiltunen, Mirja 10, 74, 297–298
 Himanka, Jussi 51–52
 Hippus, Gustav Adolph 30
 Hirn, Yrjö 88
 Hobsbawm, Eric 237
 Holmström, Carita 299
 Houessou, Jaana 288
 Hämeen-Anttila, Virpi 90
 Itten, Johannes 91
 Jakku-Sihvonen, Ritva 75
 Jamie, James 73
 Jaques-Dalcroze, Émile 84, 129, 130
 Jones, Owen 168
 Jung, Carl Gustav 251
 Juntunen, Marja-Leena 10, 129
 Järnefelt, Eero 139
 Kairavuori, Seija 303
 Kallio-Tavin, Mira 287, 302
 Kandinsky, Wassily 74, 131, 132, 134, 135, 163, 168, 225, 226, 245, 272
 Karvinen, Heli 75
 Kerschensteiner, Georg 232
 Key, Ellen 85, 182, 232
 Kharms, Daniil 74
 Kiiskinen, Jouni 141, 305
 Kiljunen, Satu 74
 Klee, Paul 74
 Klein, Yves 68, 94, 179
 Kohonen, Aapo 20, 32, 124, 163
 Komulainen, Katri 16
 Konttori-Gustafsson, Annika 166
 Krappala, Mari 302
 Krohn, Ilmari 83
 Kuhlmann, Friz 86, 199
 Kurkela, Kari 58, 75, 139
 Kuula Arja 23
 Kyröläinen, Kaisu 75
 Laban, Rudolf 135
 Lagerstam, Bernt 32, 83
 Laine, Marja 37
 Langbehn, Julius 79
 Langer, Susanne 75, 94
 Lehikoinen, Harri 146
 Lehtiranta, Erkki 90
 Lehtonen, Kimmo 75, 141, 304
 Leibniz, Gottfried 287
 Leskelä-Kärki, Maarit 33
 Lichtwart, Alfred 32, 66, 86, 92, 140
 Lordi Saftesbury 284
 Lundgren, Tapani 21
 Lyden, Edwin 145
 Ma i nas, Jurgis 74
 Maitland, Jeffrey 304
 Makkonen, Anne 132
 Malevitš, Kazimir 74
 Mallarmé, Stéphane 137
 Mannerkoski, Olli 74
 Mantere, Meri-Helga 21
 Maur, Karin von 73-74
 McClain, Ernest 73
 Melartin, Erkki 84
 Menzel, Adolph 145
 Messiaen, Olivier 91, 166
 Millet, Francois 145
 Mondriaen, Piet 271–272
 Monni, Kirsi 70, 286
 Montessori, Maria 95, 175–176, 257
 Morris, William 88, 171, 272
 Munsterhjelm, Magnus Hjalmar 38, 39
 Muukkonen, Minna 10, 17, 76, 83, 293
 Naukkarinen, Ossi 73, 269
 Neuhaus, Heinrich 125–126
 Newton, Isaac 71, 135, 145
 Nikander, Esko 18, 29
 Nikolai II 96
 Närhinen, Tuula 297, 309
 Ono, Yoko 74
 Orenius, Marika 299
 Ortega Y Gasset, José 284

- Paavolainen, Olavi 132
 Pabst, Alwin 169
 Pécaut, Jean Èlie 32
 Pestalozzi, Johann Heinrich 124, 163, 198, 199, 271
 Petrell, Marianna 18
 Pietilä, Kalle 29
 Pinar, William 201, 291
 Platon 53, 69, 73, 83, 102, 229, 230, 255, 273
 Pohjakallio, Pirkko 10, 76, 86, 90, 264, 269
 Pusa, Tiina 302
 Pythagoras 69, 71, 73, 95, 229, 258
 Pääjoki, Tarja 15, 16, 259, 173, 275
 Pölkki, Miika 69
 Raevaara, Martti 21
 Rahmaninov, Sergei 27, 74
 Rainer, Oscar 153, 164, 256
 Rankanen, Mimmu 76
 Rauhala, Lauri 304
 Rautiainen, Katri-Helena 29,76,174, 257
 Rautio, Matti 102, 256
 Read, Herbert 273
 Reger, Max 74
 Reich, Steve 297
 Rembrandt 79
 Ricci, Corrado 232
 Richardson, Marion 206, 231–232
 Rousseau, Jean Jacques 140, 235, 247, 288
 Ruin, Waldemar 88
 Runeberg, Enni 141, 273–274
 Ruskin, John 87, 88, 143, 171, 272
 Räsänen, Marjo 75, 258
 Rönnback, Gustava Magdalena 34
 Rönnbäck, Augusta 33, 34
 Saalas, Anna-Liisa 144
 Sahlberg, Mia 38
 Sahlsten, Anna 37, 41, 83
 Saito, Yuriko 284
 Salervo, Toivo 20, 86, 230, 231, 235
 Salminen, Antero 246
 Salo, Aukusti 80, 127, 137
 Scheler, Max 184
 Schiller, Friedrich 87, 140, 247, 272
 Schjerfbeck, Helene 37, 38, 308
 Schlegel, Fredrich von 73, 247
 Schumann, Robert 23, 167
 Schönberg, Arnold 74, 168, 226
 Seddiki, Pirjo 162
 Sederholm, Helena 272, 284
 Sedlmayr, Hans 284
 Seinig, Oscar 112, 140, 205, 221, 225
 Setälä, Päivi 203
 Sibelius, Jean 140
 Sihvola, Ari 71, 95
 Simola-Isaksson, Inkeri 130
 Siukonen, Vilho 83
 Sjöholm, Lorents Gottfrid 30
 Sjöström, Alfred 30
 Skrjabin, Alexander 74
 Snellmann, Johan Vilhelm 35–36, 82, 88, 268,
 Soinin, Mikael 85, 141, 175, 257
 Soldan-Brofeldt, Venny 41, 85
 Soldan, Edla 30
 Speed, Harold 144, 206, 207, 244, 250
 Spencer, Herbert 173
 Spengler, Oswald 173-174, 284
 Stein, Edith 55, 182, 241–242, 252, 257, 289
 Steiner, Rudolf 80, 95, 131, 133, 134,
 166, 209, 251, 256,
 Stern, Daniel 70, 244, 259
 Strengell, Gustaf 144
 Stuhlman, Adolf 85
 Sundmann, Gösta 37
 Suoranta, Juha 302–303
 Swedenborg, Emanuel 226
 Syrjäläinen, Eija 52, 266
 Tadd, Liberty 43, 79, 130
 Tarasti, Eero 17
 Tawastsjerna, Hilja 38
 Tawastsjerna, Erik 140
 Tawaststjerna, Werner 31-32, 41
 Tenkku, Liisa 300
 Thoma, Hans 85
 Thomén, Werner 85
 Thoreau, Henry 80
 Tikkanen, Johan Jakob 32
 Tikkanen, Riitta 84,130
 Topelius, Sakari 34, 245
 Trondilainen, Rudolf 167
 Trygg, Tarja 21
 Tuomikoski-Leskelä, Paula 16, 66, 74, 78,
 81, 87, 246, 249
 Tuominen, Tapio 234
 Turkka, Jouko 142
 Törnudd, Akxel 29, 30, 32, 37, 45, 48, 76, 82, 83, 86,

124, 165, 166, 167, 174, 205, 225, 227, 228, 238, 328
Törnudd, Anders 33, 35, 37, 44, 240
Törnudd, Anders II 33–34
Törnudd, Anna 33
Törnudd, Elin 37
Törnudd, Elsa 37
Törnudd, Gideon 37
Törnudd, Hedvig 33
Törnudd, Hilda 37
Törnudd, Titus 37
Törnudd, Vivia 36
Urho, Ellen 300
Utrio, Kaari 37
Vadén, Tere 302, 303
Vainio-Korhonen, Kirsi 33
Valgren, Ville 140
Valorinta, Väinö 249
Valpio, Jalmari 32
Varto, Juha 50, 59, 60, 73, 263, 293
Vasenius, Valfried 88
Vasström, Eric 28, 253
Verlaine, Paul 137
Viljanen, Reijo 21
Viljo, Eeva-Maija 271
Vinci, Leonardo da 143
Vira, Riitta 21
Väkevä, Lauri 17, 84, 130
Wagner, Richard 68, 82, 167, 256
Wallin, Olai 82, 92, 133
Weber, Max 251
Webern, Anton 150
Weill, Simone 245, 302
Westermarck, Helena 37
Wetterhoff, Fredrika 162
Whistler, James 73, 145
Wilson, Brent 298
Wölfflin, Heinrich 248–249, 260
Young, La Monte 67
Ziller, Tuiskon 128
Öhqvist, Johannes 32

TAIDETUNTEEN KASVATTAMINEN.
LILLI TÖRNUDD TAIDEKASVATUKSEN
MAAILMOJA LUOMASSA

Tutkimuksessa tarkastellaan Lilli Törnuddin (1862-1929) piirustus-opetusmetodin taiteille yhteistä käsitteistöä. Tutkimus tuo nykyajaan Lilli Törnuddin unohduksiin jääneen taiteita yhdistävän taidekasvatusajattelun ja kartoittaa nykyaikaiselle tyypillisten taiteita yhdistävien työskentelytapojen juuria. Lilli Törnudd näki kuvan ja musiikin täydentävän toisiaan, ei ainoastaan pedagogisesti vaan myös käsitteinä.

Lilli Törnudd oli sekä käsityön että piirustuksen opettaja ja hän vaikutti taidekasvatuksen linjauksiin itsenäisen Suomen alkuvuosi-kymmeninä ollessaan ensimmäinen piirustuksenopettajiksi koulutettavien metodologian opettaja sekä ensimmäinen piirustuksen-opetuksen tarkastaja. Törnudd oli perehtynyt laajasti aikansa taidekasvatukseen ja suomeksi kirjoittaen toi uudet ajatukset suomalaisten ulottuville.

Tämän laadullisen tutkimuksen aineiston muodostaa Lilli Törnuddin ”Kuvaanto-opetuksen metodiikka” -kirjassa (1926) ilmenevät Törnuddin käsitykset taidekasvatuksesta. ”Kuvaanto-opetuksen metodiikka”-kirjasta on etsitty Törnuddin käsityksiä taidekasvatuksesta ja muodostettu niistä merkityskokonaisuuksia. ”Kuvaanto-opetuksen metodiikka” - kirjasta löytynyttä luokittelua on verrattu muuhun aiheistoon eli Törnuddin arkiston sisältöön, kansallisarkistosta löytyneisiin Törnuddin kirjeisiin ja Törnuddin muuhun kirjalliseen tuotantoon. Törnuddin käsityksiä on myös suhteutettu aikakauden muiden taidekasvatuksen toimijoiden käsityksiin. Tutkija on koko

ajan tutkiessaan Törnuddin tekstejä pyrkinyt ymmärtämään Törnuddin aikakautta, persoonaa ja toimintatapoja erilaisilla tavoilla. Hän on esittänyt Törnuddia performansseissa ja kokeillut hänen menetelmiään Aalto-yliopiston taideopiskelijoiden kanssa.

Tutkimuksen viitekehys on fenomenologinen; tutkimista ohjaa tutkijan kokemukseen pohjaava tieto. Tutkijan kokemus kahdesta eri taidekasvatuksen oppiainekulttuurista tekee mahdolliseksi musiikkikasvatusta ja kuvataidekasvatusta vertailevan tekstin. Tutkimusmenetelminä käytetään outouttamista, systemaattista analyysia ja hermeneuttista empatiaa.

Tutkimuksen lähtökohtana on Helsingin Sibelius-lukion kuvataidekasvatuksen opetussuunnitelma vuosina 1996–2003, jonka kaikille opiskelijoille yhteisenä kurssina oli taiteita yhdistävä nykykuvataiteen kurssi. Tutkimuksessa esitellään kurssin työskentelyä, mutta ei käytetä aineistona kurssien oppilastoita eikä kurssien kirjallisia työselosteita.

Tutkimus osoittaa, että Lilli Törnuddin kuvataideopetuksen opetusohjeissa on musiikinopetukselle tyypillisiä työskentelytapoja. Törnudd käyttää myös musiikin terminologiaa havainnollistaessaan kuvataiteen opetusta. Tutkimuksen perusteella Törnuddin metodii-kassa on neljänlaisia taidekasvatuksen opetusohjeita. Törnudd rakentaa metodinsa neljästä taiteille yhteisen taidekasvatuksen didaktiikasta: rytmin, koristeen, tempon ja affektin opetusohjeista.

Törnuddin kaikkia taidekasvatuksen opetusohjeita yhdistää käsitys taidetunteen opettamisen tärkeydestä. Taidetunteen kasvatuksen tarkoituksena on palauttaa henkisyys luonnon yhteyteen. Luonnossa on spirituaalisuutta eli henkisiä ja hengellisiä merkityksiä ja taideopettajan tehtävä on auttaa oppilasta näkemään ne. Taidekasvat-taja auttaa opiskelijaa muodostamaan ympäristöä arvostavan ja suojelevan asenteen, jossa ihminen ei ole suhteessa maailmaan vaan harmonisen maailman palana.

Harmoniaperiaatteen mukaan opettaessaan opettaja kasvattaa yhteisöllisyyteen kykeneviä ihmisiä. Törnuddin käsityksen mukaan ihmisistä kasvatetaan taidekasvatuksen avulla vastuullisia, eheitä, spirituaalisia ja intersubjektiiivisiä toimijoita. Törnuddin harmonia-ajatteluun kuuluu ajatus oppilaista joukkona hyvin erilaisia ihmisiä, jotka muodostavat kokonaisuuden. Ajatteluun kuuluu koulun ymmärtäminen kokonaisuutena, jossa taide muodostaa henkisen, toimintaa ohjaavan ytimen. Törnuddin sanoin: ”taide ei saa olla kasvatustyössä oppiaine vaan periaate”.

Tutkimuksen loppupohdinnoissa tutkija suhteuttaa Törnuddin kokonaistaidekasvatuksen ideoita ja käsitteitä nykyiseen musiikki- ja kuvataidekasvatukseen.

Hakuanat: kokonaisopetus, taidekasvatus, musiikkikasvatus, kuva- ja musiikkikasvatuksen yhteydet, tunnekasvatus, ilmiökeskeinen opetus

Muukka-Marjovuon study examines the drawing method of Lilli Törnudd (1862–1929) focusing on the concepts shared in music, dance and picture education. This doctoral thesis explores Törnudd's methodology of combining music and pictures in art education and maps the roots of multisensory contemporary art education of the 1920's.

Törnudd was a drawing and handcraft teacher. She was an important actor creating new art pedagogy when Finland had just gained its independence in 1918. Although Törnudd was an erudite person who had studied widely literature of art education in multiple languages, she didn't construct theories - but wrote practical instructions for art teacher students. Writing in Finnish she brought actual discussion of art education to Finland. She worked as a head of drawing teachers in Taideteollisuuskeskuskoulu, the predecessor of Aalto University School of Arts, Design and Architecture. She was also the first school inspector in drawing.

The aim of the study is to investigate what kind of conceptions about art integration Törnudd has in her text: the book being systematically analysed is drawing methodology book "Kuvaanto-opetuksen metodiikka" (1926). After classifying "Kuvaanto-opetuksen metodiikka" the researcher has compared her taxation with other materials such as Törnudd's other books, articles and Törnudd's letters. Törnudd's conceptions have been put into perspective by comparing them with other contemporary writers. The researcher has herme-

neutically "understood" Törnudd's time, persona and lifeworld, *lebenswelt* by playing Törnudd in several teaching performances. The method of understanding is called hermeneutic empathy and the method of researching today's art education by studying historical text is called estrangement, *outouttaminen*.

The research attitude is phenomenological, which means that the lifeworld of the researcher is an important instrument in the study. The researcher is a music and visual arts teacher. She has created for her students a contemporary art-based picture study curriculum, resting on mixing sound, picture and movement.

According to the study, Lilli Törnudd saw picture and sound as combining elements not only in art pedagogy but also as concepts. Törnudd's picture pedagogy contains means that are more common in music pedagogy. Törnudd is using vocabulary from music teaching. Törnudd's drawing pedagogy consists of four intermodal didactics: rhythm didactics, decorative didactics, temporal didactics and affective didactics.

One concept that knits together previous concepts is the so called art sense, *taidetunne*. The art sense is not connected with the idea of good or bad taste. Törnudd points out that art education gives a worldview that develops a morally sensitive mind. Step by step the person whose art sense is being educated understands that s/he is part of nature and s/he must take care of it. Art education helps the student to understand and form an attitude that values and protects nature and understand that s/he is a particle in the world.

When the teacher is living and teaching applying the harmony principle, s/he educates individuals who are able to function together. According to Törnudd's conceptions, an ideal human being should be responsible, solid, spiritual and intersubjective. Törnudd sees students as individuals who compose an ensemble. Törnudd's mentality is manifested in her phrase: "Art must not be a study subject, but a principle in the whole school system". Törnudd was scheming a "New School", an art based compulsory school.

In the final part of the study the researcher compares Törnudd's pedagogy with contemporary music and art education. Results of the study can be applied to the school curriculum.