

ARTIKKELI

<https://doi.org/10.33350/ka.69803>

Suomalaisen taidekasvatuksen synnyillä opettaja Lilli Törnuddin matkassa

Alma Muukka-Marjovuo

Sibelius-lukion kuvataideluokassa on ullakkovarasto, johon on kertynyt koulun opettajien hankkimia taidekasvatuksen oppikirjoja ja taidekirjoja koulun historian varrelta. Löysin näiden kirjojen joukosta Lilli Törnuddin ”Kuvaanto-opetuksen metodiikka”-oppikirjan vuodelta 1926. Tuo kaunopuheinen kirja houkutteli minut taidekasvatuksen historian tutkijaksi: väitöskirjani ”Taidetunteen kasvattaminen” tarkastettiin vuonna 2014. Piirustuksen ja käsityön opettaja Lilli Törnudd (1862–1929) paljastui keskeiseksi suomalaisen taidekasvatusliikkeen alkuvaiheen toimijaksi. Hän oli tuottelias oppikirjailija, piirustus- ja käsityöopettajien kouluttaja, sekä Kouluhallituksen piirustuksen ja käsityön tarkastaja. Tässä artikkelissa tutkin Törnuddin taidekasvatusajattelun kietoutumista muihin aikakauden tärkeisiin taidekasvatusajattelijoihin. Törnuddin didaktiikasta tekee ajankohtaisen sen yhteisöllisyyden lisäämiseen pyrkivät työskentelytavat, lapsikeskeisyyden ideaali ja oppiainerajat ylittävät työskentelyohjeet. Ajankohtaiseen lukiolakiuudistukseen liittyvässä lainsäädäntöprosessissa tutkitaan mahdollisuutta osallistaa taideaineet ylioppilastutkintoyhteisöihin – jo Törnudd vaati taideaineille ylioppilaskoetta. Metatasolla Törnuddin tavoitteena oli tiedettä ja taidetta yhdistävän koulun perustaminen, ei ainoastaan piirustusopetuksen kehittäminen. Artikkelin lopuksi pohdin Törnuddin taidekasvatuksen nykysovelluksia.

Johdanto

Tässä katsausartikkelissa kerron pääosin väitöstutkimukseeni *Taidetunteen kasvattaminen, Lilli Törnudd taidekasvatuksen maailmoja huomassa* (Muukka-Marjovuo 2014) perustuen kansainvälisen taidekasvatusliikkeen ideoiden ja kasvatustavoitteiden saapumisesta Suomeen 1900-luvun alussa.



Kuva 1. Taustan valokuvassa Törnudd opettaa tuleville piirustuksenopettajille hevosen anatomiaa vuonna 1925 Ateneumissa. Kuvaan asettautumiseni kertoo pyrkimyksestäni ymmärtää Törnuddin taidekasvatusta. Kuvaaja Alma Peltola 2014.

Artikkelin keskeinen käsite on taidetunne, jonka vastine nykykielessä olisi taide-elämys. Törnudd esittää kuitenkin taidetunteen ihmisen sisäisenä tuntona ja kvaliteettina eikä ulkoisen tapahtuman aiheuttamana ohimenevänä, kuluttamiseen rinnastuvana, kokemuksena. Törnuddin mukaan taiteiden yhdistäminen ja ilmiöpohjainen taiteen tieteeseen liittävä opettaminen lisäävät oppilaan taidetunnetta. Taidetunteinen ihminen ymmärtää olevansa osa luonnon kokonaisuutta. Tästä seuraa vastuullisuuden lisääntyminen suhteessa elinympäristöön. Törnuddin kuvataideopetuksen opetusohjeissa on musiikinopetukselle tyypillisiä työskentelytapoja. Törnudd käyttää musiikin terminologiaa havainnollistaessaan kuvataiteen opetusta. Törnudd rakentaa metodinsa neljästä taiteille yhteisen taidekasvatuksen didaktiikasta: rytmin, koristeen, tempon ja affektin opetusohjeista.

Artikkelin aineistona ovat Törnuddin kirjat ja artikkelit. Kuvataidekasvatuksen historia-arkistossa on nähtävillä oppilastöitä, jotka ovat syntyneet Törnuddin metodiikan tehtävänantojen perusteella (ks. kuvataidekasvatuksen historian verkkoarkisto). Muuta aineistoani on relevanteimmaksi katsomani 1900-luvun alun taidekasvatusta koskeva tutkimuskirjallisuus. Lilli Törnudd -tutkimukseni, ja vuonna 2012 alkanut taidekasvatuksen historian opettamiseni Aalto-yliopistossa, jatkaa osaltaan taidekasvatuksen emeritaprofessori Pirkko Pohjakallion *Kasvatus & Aika* -lehdessä esittelemää 1980-luvulla alkanutta kuvataidekasvatuksen historiatutkimusta. (Pohjakallio 2009.)

Lilli Törnuddin henkilöhistoriaa

Kun Lilli Törnudd syntyi Ylistaron pappilassa 1862, meneillään olivat nälkävuodet. Syksyllä Pohjanmaalla vaelsi kerjäläislaumoja. Pappiloissa oli mahdollista saada hetken lepoa ja ruoka-avustusta. Nälkävuodet jatkuivat, pappi-isän työ oli kiivastahtista: hautajaisia oli paljon. 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 aloitti taideopinnot ja itsenäisen elämän Helsingissä. Lillin päättämistä taideopiskelijaksi on mahdollisesti auttanut äiti Augustan musiikki- ja taideharrastus, äiti oli pianisti. (Muukka-Marjovuo 2014; Autio 2007.) Myös viimeinen poikalapsi eli Aksel sai koulutustua taidealalle, muut veljet koulutettiin virkamiehiksi. Törnuddin sisaroista Vivia oli pappilan emäntä, Elin kotirouva ja Elsa pianonsoiton opettaja. Hilda-sisko asui myöhemmin Lillin kanssa ja harrasti maalausta. Lillin kuoleman jälkeen Hilda elätti itsensä pitämällä alivuokralaisia. (Klaus Törnuddin kirje 21.10. 2014)

Törnudd oli piirustuskoulun opiskelija vuosina 1877–1880, minkä jälkeen hän sai päästötodistuksen taideyhdistyksen piirustuskoulusta. Vuonna 1880 Törnudd siirtyi opiskelemaan Aleksanterin yliopistoon, nykyiseen Helsingin yliopistoon. Törnudd opiskeli piirustuksen lisäksi akateemisia perusopintoja. Hän mainitsee arkistosta löytyneessä käsin kirjoitetussa ansioluettelossaan pedagogiikan opinnot, dialektiikan opinnot, pedagogiikan ja dialektiikan historian opinnot sekä ruotsin että suomen kielen opinnot. Yliopiston piirustuslaitoksella hän opiskeli kuvataidetta piirustusmestari Adolf von Beckerin oppilaana. Vuonna 1882 Törnudd auskultoi piirustuksen opettajaksi Hämeenlinnan normaalilyseossa, minkä jälkeen hän työskenteli kuuden vuoden ajan piirustuksenopettajana Mia Sahlbergin sekä Hilja Tavastjernan yksityisissä ruotsinkielisissä tyttökouluissa Helsingissä. Vuonna 1889 Törnudd sai valmiiksi käsityöopettajatutkinnon. Hän mainitsee käsityöopettajakoulutuksensa vastaavaksi opettajaksi Ida Godenhjelmin (1837–1913), naisoikeusaktivistin, joka perusti miehensä kanssa Helsinkiin ensimmäisen suomenkielisen tyttökoulun 1869. (Kuvataiteen keskusarkisto. Lilli Törnuddin arkisto. Ansioluettelo (konsepti) 1903, täydennetty 1918.)

Loppusyksyllä 1889 Törnudd pääsi ensimmäiselle pidemmälle ulkomaanmatkalleen Saksaan ja Ranskaan opettajantyössä ansaitsemillaan rahoilla. Vuonna 1890 Törnudd nimettiin Sortavalan seminaariin opettamaan tuleville kansakoulun opettajatarille käsityötä ja piirustusta. (Saalas, Ålander & Tolvanen 1929, 5–7.) Törnuddin ensimmäinen virkatyöpaikka oli kaupunki Karjalassa. Olisiko Törnudd itse esittänyt haluavansa Karjalaan – ainakin hänen ystävänsä Anna Sahlsten ja Venny Soldan-Brofelt tekivät pyhiinvaellusmatkoiksi kutsumiaan matkoja suomalaisuuden juurille Karjalaan (Konttinen 2001). Sortavalan seminaari oli seminaarin historiikin perusteella tiivis perhemäinen yhteisö, mutta Törnudd ei aikakauden ammattilaisnaisten yleiseen tapaan koskaan avioitunut. (Kemppinen 1969.)

Vuoden 1918 sekavassa yhteiskunnallisessa tilanteessa Törnudd siirtyi Karjalasta Helsinkiin. Seminaarista oli loppunut ruoka ja opetus keskeytettiin. Helsingissä hän ryhtyi kouluttamaan oppikoulun opettajia. Hänestä tuli ensimmäinen piirustuksenopettajiksi koulutettavien johtava opettaja Ateneumin rakennuksessa toimineeseen Taideteollisuuskeskuskouluun sekä kouluhallituksen piirustuksen- ja käsityöopetuksen tarkastaja (1918–1927). Törnuddin runsas kirjallinen tuotanto, yhteensä 18 opettajien käyttöön tarkoitettua kirjaa, on vaikuttanut keskeisesti piirustus- ja käsityöopettajien koulutukseen. Törnudd toimi koko työuransa ajan jatkuvasti myös kuvataiteilijana.

Taidekasvatusliikkeen synty

Keskieurooppalaisen taidekasvatusliikkeen alkuna pidetään Julius Langbehnin kirjoittamaa teosta *Rembrandt als Erzieher* (Langbehn 1922 [1889]). Kirjassa hyökätään voimakkaasti tieteellisyyden yli-ihannointia sekä vallitsevan kasvatusnäkemysmekanisoiavaa ja luovuutta tukahduttavaa ominaisuutta vastaan. Kirja herätti kiistaa, mutta sen yksilöllisyyttä kunnioittava ja tavoitteleva kasvatusihanne, jonka edustajaksi oli valittu Rembrandt, juurtui laajasti taideajatteluun, ja sen myötä taidekasvatus nousi Keski-Euroopassa ajankohtaiseksi kasvatuskeskustelun aiheeksi. (Langbehn 1922, 149–192; Taneli 2012, 175; Huuhtanen 1984, 137.)

Taidekasvatusliikkeen syntyyn vaikutti myös teollistumisen mukana kehittynyt lapsityön ongelma. Teollistuminen oli kurjistanut etenkin työväenluokkaisten naisten ja lasten asemaa suurkaupungeissa. Asunnot olivat pieniä ja monilapsiset perheet asuivat kurjissa olosuhteissa. (ks. esim. Markkola 1994.) Törnuddin kirjoituksista tulkitseen, että taidekasvatusliikkeessä keskusteltiin lasten oikeudesta koulutukseen, ja liikkeen edustajille oli tärkeää sisällyttää siihen myös taideopetusta. Laajemmin kysymyksessä oli tietysti ihmisen lapsuuden tunnistaminen aikuisuudesta eroavaksi itseisarvoiseksi vaiheeksi. Lapsilla tulisi olla oikeus lapsuuteen. Mutta mikä lapsuus on? Taidekasvattajien näkemys mukaan lapsuuteen kuului leikin kaltaisen luovan itseilmaisun lisäksi myös kauneuden kokeminen ja siihen yhteydessä oleva taiteiden harrastaminen ja taidehistorian tietämys. 1800– ja 1900-luvun vaihteen taidekasvattajat suhtautuivat kasvatettaviin jo yksilöinä, joiden oman elämän mielekkyydelläkin oli arvo sinänsä.

Englannista Amerikkaan muuttanut, taide ja taideteollisuuskoulun johtajana toiminut Liberty Tadd (1854–1917) vastusti edellisen sukupolven filantrooppisesti suuntautuneen reformipedagogin Johann Pestalozzin (1746–1827) oppeihin perustuvaa pedagogiikkaa, jossa piirustusopetus ja musiikinopetus olivat välineitä huono-osaisten kasvattamiseksi kansakuntaa hyödyttäväiksi toimijoiksi. Pestalozzin päätarkoituksena ei ollut tasa-arvon edistäminen vaan köyhälistön kasvattaminen tuottaviksi kansalaisiksi luokkayhteiskuntaa kyseenalaistamatta. Pestalozzi perusti ensimmäiset koulunsa Napoleonin sotien sotaorvoille pojille. (Efland, 1990 73–114.) Taddin *New methods in Art education* (1899) kuvissa lapset piirtävät suuria luonnonmuotoja liitutaululle kaksin käsin. Vaikka Tadd kirjoittaa kehon liikeratoja noudattavan, voimistelunkaltaisen piirtämisen tavoitteena olevan muodon automatisoimisen, hän ei tarkoita samaa mihin teollisuuspiirustusperinteen oppi-isä Walter Smith (1836–1886) pyrki. Smithin mukaan piirustuksen tuli olla Pestalozziin pohjautuen teollisuudelle hyödyllistä eikä taiteellista. Smithin arvostama piirustus perustui mittaamiselle ja geometrisille muodoille. Taddin kirjan esipuheessa mainitaan sanat Kauneus, Hyvyys ja Totuus, joista tuli taidekasvatusliikkeen motto (Tadd 1899, 3). Usko teknologiaan oli vähentynyt, kun oltiin nähty sen haittavaikutukset. Reaktiona teknologiakeskeiselle ajattelulle syntyi oppositionaalista ajattelua, esimerkiksi amerikkalaisen filosofin Henry Thoreau'n luontotransendentalismi kirjassa *Walden* (Thoreau 2000 1854) tai Steiner-pedagogiikka. Rudolf Steiner (1861–1925) perustikin ensimmäisen koulunsa tupakkatehtaan työntekijöiden lapsille (Paalasmaa 2011).

Myös reformikoulujen ja erityisesti työkoulujen kokonaispedagogiikka tuki taidekasvatusliikkeen ideologian leviämistä. Maaseudulla reformikouluissa suosittiin työskentelytapoja, joissa erilaisten työvaiheiden tuloksena syntyi kokonaisuus (ks. esim. Hilpelä 2009, 5). Viljeltiin vaikkapa pellavia, jotka yhdessä työstettiin langaksi asti. Värjättiin langat, suunniteltiin kankaiden kuosit ja tehtiin kankaista vaatteita, joita sitten pidettiin juhlassa. Oppilailta tällainen työskentely vaati kaikkien kykyjen käyttöönottoa. Suomessa edellä mainittua

työskentelyä suosi kasvatustieteilijä Aukusti Salo. Salo laati kokeiluihin perustuvat kokonaisopetusta noudattavat reformipedagogiset opetus suunnitelmat alakansakouluille (Salo 1935; 1946). Saksalainen pedagoginen kirjallisuus sekä matkat Saksaan ja Itävaltaan vaikuttivat hänen ajatteluunsa.

Lilli Törnudd oli Saloa parikymmentä vuotta vanhempi. Hän kirjoitti *Kuvaanto-opetuksen metodiikkaa* -opetusoppinsa samana vuonna 1926 kun Salo julkaisi alakansakoulun opetusoppinsa ensimmäisen osan. Törnuddilla on mainitussa metodiikkakirjassaan kokonaisopetuksen ideoita, mutta hän soveltaa niitä aineenopettajille. Törnuddin metodiikkakirja onkin kirjoitettu hänen viimeisinä vuosinaan aineenopettajakouluttajana ja ensimmäisenä eläkevuonnaan. Hän summaa kirjassa käytännön kokemuksiaan opettajankouluttajana. Törnudd kirjoitti myös kansakoulujen tarpeisiin oppikirjoja. Hän julkaisi katsottavaksi taidekuvia, mutta kehotti opettajaa kuvailemaan niitä moniaistisesti, jotta tarinan keinoin kuvat alkaisivat elää lapsen mielessä. Törnuddin *Piirustusopetuksen ohjeita kansakoulujen ja alkeiskoulujen opettajille* -kirjassa (1903) kansakoulun opettajaa kehoitetaan piirtämään taululle monivärisillä liiduilla kuvallisia tarinoita kulloiseenkin opiskeltavaan oppiaineeseen ja asiaan liittyen. Myös Törnuddin aineenopettajille suunnatussa piirustusopetuksen didaktiikassa opetus muodostaa yhden suuren asiakokonaisuuden. Jos piirustusaiheena on omena, käsitellään myös omenanviljelyä. Opittava tulee konkreettisesti tutuksi monelta puolelta ja asiat jäsentyvät paremmin kokonaisuuksiksi sirpaletiedon sijaan. (Törnudd 1926, 178.)

Suomalainen kansakoulu olikin taidekasvatuksellisessa mielessä ennakkoluuloton: voimistelun, piirustuksen, laulun ja käsitöiden sisällyttäminen kansakoulun opetusohjelmaan kansakouluasetuksessa oli kansainvälisestikin ainutlaatuinen toimenpide. Ilman kansakoulun pitkäaikaista taide- ja harjoitusaineiden traditiota taidekasvatusaate Suomessa tuskin olisi voinut saada aikaan niin syvällekyäviä uudistuksia koko koulujärjestelmässä. Seminaareissa koulutuksensa saaneet kansakoulun opettajat olivat tehokkaita taidekasvattajia. (Tuomikoski-Leskelä 1979, 7.)

Taitoa arvostava kansakoulu loi tukevan alustan suomalaiselle taidekasvatusliikkeelle. Koulutuspoliittisessa ohjelmassaan Cygnaeus asetti kansakoulun lähtökohdaksi lapsen kokonaisvaltaisen ruumiillisen ja henkisen kehittämisen. Cygnaeus oli tutustunut Fröbelin opetusoppiin ja piti sen työvälineitä, kuten Fröbelin palikoita¹, hyvänä kasvatuskeinona. Snellmann ivaili Cygnaeuksen innostusta ja epäili, ettei maanviljelijän lapsi oppisi maanviljelijäksi herneillä leikkien, viitaten tässä Fröbelin palikoiden luovuutta kehittäviin päämääriin. Cygnaeuksen ihmisihanne vaikutti opettajaseminaarien opetusohjelmaan. Koska Cygnaeus piti musiikillista lahjakkuutta tärkeänä, seminaarilaisilta vaadittiin hyvää laulutaitoa jo pääsyvaatimuksena. Soittotaito opeteltiin seminaarissa. Myös käden taitojen kehittäminen muodostui tärkeäksi osaksi kansakouluuataetta. (Ks. esim. Jalava, 2011.)

Ajatuksella harmonisesta ja ehyestä ihmisestä on reformipedagogiikan myötä ollut myös pysyvä paikkansa taidekasvatusajattelussa. Kuuluisat reformipedagogit kuten John Dewey, työskoulun kehittäjä Georg Kershensstainer, Maria Montessori ja Ovide Declory vaikuttivat myös taidekasvatusliikkeen syntyyn. Yhteistä uudistajille oli koulun tietopainotuksen ja opettajajohtoisen opetustradition arvostelu, oppilaiden omatoimisuuden ja lapsista nousevan pedagogiikan korostus sekä pyrkimys rakentaa parempaa maailmaa. (Ks. esim.

1 ”Fröbelin palikat” on kehittänyt saksalainen Friedrich Fröbel vuonna 1852. Hän suunnitteli puiset pedagogiset palikat, joiden tarkoituksena oli, että lapsi teki itse välineet leikkeihinsä. Palikat harjoittivat monenlaista taitoa laskemisesta luovuuteen. Helsingin lastentarhamuseon pihassa on kävijöiden kokeiltavissa jättikokoiset versiot palikoista.

Tähtinen 2011, 196.) Lilli Törnuddin taidekasvatus tai hänen ”taidekasvatuksen maailman-
sa” syntyi saman idealistisen paremman maailman kehittämisen halusta kuin Platonin *Val-
tion* ”ihanneyhdyskunta”, Fredrich Schillerin ”taiteeseen perustuva sivistisyhteiskunta” tai
Herbert Readin ”harmoninen rauhan maailma”. Ne ovat utopioita, jotka synnytetään taiteen
ja taidekasvatuksen avulla. (Ks. Platon 1999 370- luku eaa; Schiller 1967 1794–5; Read
1970.)

Ensimmäinen suomalainen taidekasvatusliike ja sen pyrkimykset

Saksalainen taidekasvatusliike vaikutti suomalaiseen piirustuksenopetukseen erityisesti
Fritz Kuhlmannin 1902 ilmestyneen ja 1911 suomennetun manifestin välityksellä (Pohja-
kallio 1999, 98–103). Kuhlmann korosti luonnon tutkimista uuden piirustusopetuksen
perustana. Hän esitti taidekasvatuksen tavoitteena olevan ihmisessä uinuvien taiteellisten
voimien ja hänen persoonallisuutensa kehittämisen, ”kansan kasvattamisen nautintokykyi-
seksi luonnon meille osoittamaa tietä” (Kuhlmann 1911, 19, 38.)

Vuoden 1906 valtiopäivä uudistuksessa asetettiin piirustuksenopetuskomitea pohtimaan
opetuksen uudistamista lyseoissa ja tyttökouluissa. Komiteamietinnön alkusanoissa kuvatiin
piirustuksenopetuksen kankeaa nykytilannetta, jossa jäljentäminen ja viivoittimen käyt-
tö olivat harmittavia käytäntöjä. Komitea ehdotti parannukseksi taideopetuksen perustamis-
ta luonnontutkimukseen. Piirustuksenopetuskomitean ainoana naisjäsenenä toiminut Tör-
nudd oli mukana kirjoittamassa tekstiä. Komiteamietinnön alkusanoissa kerrottiin piirus-
tuksen opetuksen tärkeänä tavoitteena olevan tietoinen rakkaus luontoon. Komiteamietin-
nössä annettiin uuden opetuksen tavoitteeksi taiteellisen tajunnan kasvattaminen ja kritisoi-
ttiin kuolleen tiedon välittämistä oppilaille. (Piirustuskomiteamietintö 1907, 15.) Taidekas-
vatusliikkeessä vastustettiin älyllisyyden liiallista korostamista kulttuurielämässä ja opetuk-
sessa. Oltiin kiinnostuneita primitiivisestä taiteesta ja lasten piirustusten innovatiivisesta
ilmaisukielestä. (ks. esim. Niekka 1986, 88.) Komiteamietinnön mukaan myös luokkahuo-
neiden ja koulurakennusten viihtyisyyteen tuli kiinnittää huomiota, koska esteettinen oppi-
misympäristö kasvattaisi parempia ihmisiä. (Piirustuskomiteamietintö 1907, 16.)

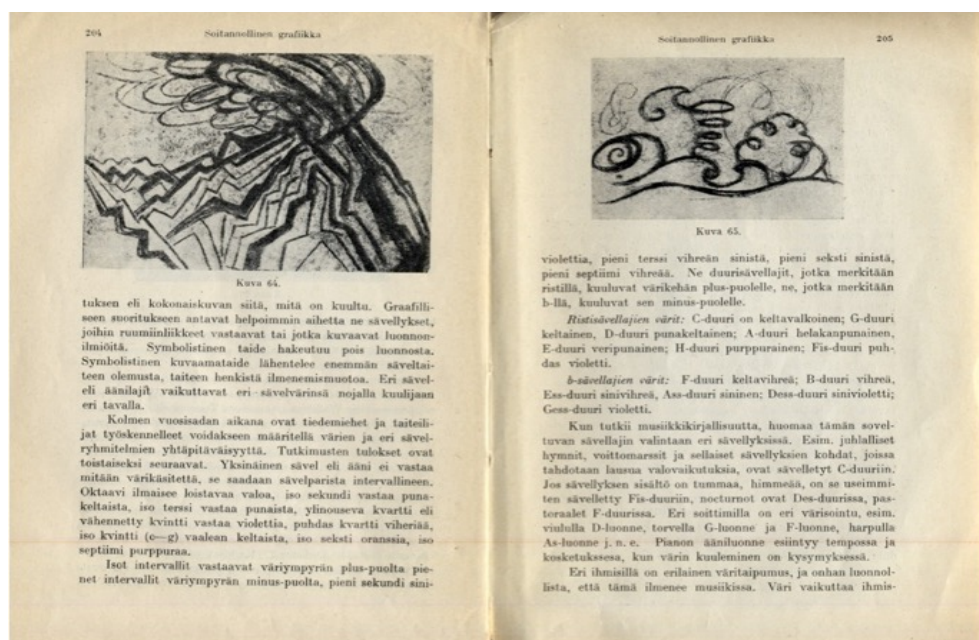
Taidekasvatusliikkeen tavoitteita edistänyt *Konstverk till skolan – Taidetta kouluihin* -
yhdistys perustettiin Suomeen 1906. Törnuddin kanssa yhdistystä oli alkuunpanemassa
Venny Soldan-Brofelt (1863–1945). Ulkomaisia esikuvia oli jo runsaasti. Ruotsissa 1897
perustetun *Föreningen för skolans prydande med konstverk*- yhdistyksen aatteita levitti mui-
den muassa pedagogi ja kirjailija Ellen Key (1849–1926), jonka kirja *Barnets århundrade*
(1908) oli suomalaisellekin taidekasvatusliikkeelle tärkeä tienviitoittaja. Lilli Törnudd toi-
mi suomalaisen yhdistyksen sihteerinä. Konkreettisena toimintanaan *Taidetta kouluille*-
yhdistys hankki jäljennöksiä ja aitoja taideteoksia suomalaisten koulujen seinille. (Tuomi-
koski-Leskelä 1979, 273.) Yhdistys pyrki parantamaan koulujen viihtyvyyttä taideteoksien
hankinnan lisäksi myös uusien koulurakennusten avulla järjestämällä arkkitehtuurikilpailu-
ja. Kuutisenkymmentä kuntaa rakennuttikin koulutalonsa kilpailujen piirustusten mukaan
(16. Yleinen kansakoulukokous 1914, 97–99).

Taidekasvatusliikkeen pyrkimyksiin kuuluivat myös kansanvalistus, kansantaiteen tradi-
tion elvytys, museoiden ja taideyhdistysten harjoittama taidekasvatus, arjen estetiikan
parantaminen, kansankirjallisuus, käsityökasvatus ja muistomerkeistä huolehtiminen.
Tavoiteltiin taiteellisesti suuntautunutta nykyisyyttä, jota luonnehtisi usko tulevaan kauneu-
den valtakuntaan. (Kerbs 1976, 86–87.)

Vuonna 1907 Lilli Törnudd kirjoitti kirjan *Piirustuksen opetuksesta ulkomailla*, toimies-
saan Sortavalan seminaarin kansakoulunopettajien kouluttajana. Hänen tarkoituksenaan oli

”tuoda ulkomailla koetellun ja hyväksytyt taidekasvatusliikkeen ajatukset jokaisen piirustusta opettavan opettajan ulottuville” (Törnudd 1907, 4). Kirjassa Törnudd toteaa, että John Ruskin (1819–1900) on vaikuttanut keskeisesti piirustuksenopetuksen uudistamiseen ja taidekasvatusliikkeen syntyyn. Törnudd oli ruotsinkielisenä voinut lukea ruotsin kielellä Ruskinin tekstejä jo vuonna 1897. Ruskinin ajatuksia esiteltiin suomalaisessa lehdistössä varsinkin hänen kuolinvuonnaan 1900 (Tarasti 1990, 300). Lilli Törnuddin ajatuksessa kauneuden jalostavasta vaikutuksesta on yhtäläisyyksiä Ruskinin ideoiden kanssa. Hyvin samanlainen on myös Törnuddin ja Ruskinin suhtautuminen tunteeseen. Ruskin kirjoittaa pääteoksessaan *Modern Painters* (1846–1860) ihmisen tarvitsevan tunteilmaisun kykyä: enemmän tunteva ihminen on Ruskinin mielestä arvokkaampi ihminen kuin vähemmän tunteva. (Huuhtanen 1984, 132. Ruskin 1846.)

Vuonna 1907 myös Lillin pikkuveli Aksel Törnudd kirjoitti teoksessaan *Laulun opetusoppi, musiikin muoto-oppi ja soitinoppi: ohjeita opettajakokelaille ja kansakoulunopettajille* musiikista tai aikakauden nimeä käyttäen ”laulusta” itsestään selvästi taideaineena. Akselin mielestä musiikinopetuksen tehtävänä olisi opettaa oppilas nauttimaan musiikin kuuntelusta sekä laulamisesta ja soittamisesta. (Tuomikoski-Leskelä 1979, 164.) Aksel tuki linjauksensa vanhempaan suomalaiseen kasvatustieteilijän, kirjoituksissa laulu edusti kaunotaiteellista taipumusta kehittävää oppiainetta. (Tuomikoski-Leskelä 1979, 63, Törnudd A. 1907.) Myös Zachris Joachim Cleve (1820–1900) ajatteli laulun opetuksella olevan oppilaan eettiseen kasvuun myönteinen vaikutus, sillä laulu oli pohjaltaan taideaine, ja sen eettisesti kasvattava vaikutus perustui nimenomaisesti sen esteettiseen elementtiin. Cleven mukaan laulunopetus oli taidetunnetta edistäväämpää kuin piirustus, laulussa sävel yhdistyy sanaan ja tuloksena syntyy jaloa tunteilmaisua. (Cleve 1886, 88–90.)



Kuva 2. Näyte Törnuddin ”Kuvaanto-opetuksen Metodiikasta” (1926). Hän suositteli vapaata tanssillista piirtämistä musiikin tahtiin. Piirtimen väri ja soitettavan kappaleen sävellaji piti yhdistää synesteettisen systeemin mukaan toisiinsa.

Suomen Laulunopettajien Yhdistyksessä seurattiin aktiivisesti ulkomaiden taidekasvatusta 1900-luvun alussa. Kansainvälisen taidekasvatusliikkeen innostus taiteiden yhdistämiseen herätti kiinnostusta – esimerkiksi tanssia ja musiikkia yhdistävä, Émile Jaques-Dalcrozen (1865–1950) kehittämä Dalcroze-pedagogiikka otettiin opetusohjelmaan. (Dahlström 1982, 102.)

Erityisesti viimeisessä oppikirjassaan *Käsitöihin sovellettua sommittelutaidetta* (1929) Törnudd painotti piirustusopetuksen ja tanssin yhteyttä. Törnudd kirjoitti liikuntataiteesta myös *Stylus* -lehdessä samana vuonna (1929) antaessaan palautetta Prahan vuoden 1928 taidekasvatuskonferenssista, jossa taiteita yhdistävät opetustavat olivat olleet esillä. Myös Törnuddin entinen oppilas, kuvataiteilija ja piirustusopettaja Erik Vasström kirjoitti konferenssin yhteydessä olleesta Elisabeth Duncan -koulun 25-vuotisjuhlinnasta. Vasströmin mukaan Duncan koulussa käytetyt Dalcroze-metodit olivat Suomessa tunnettuja. (Vasström 1929.) Törnudd kertoi samassa lehdessä nähneensä työssään, kuinka hyödyllistä rytmillisen liikunnan yhdistäminen kuvaopetukseen on. Törnudd painotti, miten nuoren ja lapsen olisi tärkeää ennen teoretisointia aina ensin kokea ja kokeilla. Tässä ilmaisussa tiivistyy taidekasvatusliikkeen keskeinen teesi tekemisen ja kehollisen käsittämisen tärkeydestä teoreettisen ajattelun mahdollistajana tai ainakin stimuloijana. (Törnudd 1929, 66.)



Kuva 3. Eva Valkolan koulutaideteos naisvoimistelijoista (1930, Hämeenlinnan tyttölyseo) noudattelee Törnuddin paperileikkaustyöskentelyn ohjeita. Aina käytännöllinen Törnudd muistutti opettajaa olemaan säästäväinen ja käyttämään paperileikkauksessa syntyvää leikkausjätettä hyödyksi seuraavassa teoksessa.

Suomeen taidekasvatusliikkeen ideoita olivat tuomassa myös Helsingin yliopiston estetiikan professorit Carl Gustav Estlander (1834–1910) ja Yrjö Hirn (1870–1952). Helsingin yliopistossa perustettiin Ylioppilaitten kaunotieteellinen yhdistys, jossa taidekasvatuksesta ja taidekasvatusliikkeestä keskusteltiin innokkaasti. ”Kaunotiede”-nimi oli suomalainen

vastine estetiikalle. Yhdistyksen toiminta otti vaikutteita ruskinilais-morrisilaisesta ideologiasta, jonka tavoitteena oli saattaa työtätekevät kansalaiset taiteen sivistysvaikutuksen piiriin.

Ensimmäinen suomalainen taidekasvatusliike kuihtui 1930-luvun alkaessa ehkä yleisen ilmapiirin muuttuessa konservatiivisemmaksi. Toiseksi suomalaiseksi taidekasvatusliikkeeksi kutsuttu taidekasvatusbuumi syntyi 1970-luvun yhteiskunnallisuuden myötä.

Lilli Törnuddin taidekasvatus

Törnuddin taidekasvatuksessa luonto, taide ja taidetunne muodostavat toisiinsa vaikuttavan rakenteen taidekasvatukselle. Hän ohjasi 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, 1926.)

Törnudd painotti taidetunteen kehittämistä erityisesti ala-asteen opinnoissa. Hän totesi varhaislapsuuden vaikutteiden olevan ihmisen kehitykselle kaikkein tärkeimpiä. Opettajan täytyi valita lasten kanssa katsottavat kuvat. ”Ainoastaan paras on kyllin hyvää lapselle” kirjoitti Törnudd. (Törnudd 1922, 40). *Kuuluisia taideteoksia ja ohjeita niiden ymmärtämiseen* -teoksessa (1923) Törnudd totesi ihmisen voivan myöhempien vastoinkäymisiensä keskellä palata mielessään lapsuuden taidekuviin ja opettajan kanssa kuvaa tarkastellessa syntyneeseen onnellisuuden kokemukseen. ”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.” (Törnudd, 1923, 3.) Hänen mielestään alempien koululuokkien opetuksessa pääasiana oli lasten taidetunteen herättäminen, joka saavutettiin vapaan, kuvittavan piirtämisen avulla. (Törnudd 1926, 22.)

Myös Törnuddin kollega, piirustusopetuksen tarkastaja ja arkkitehti Toivo Salervo (1888–1977) piti lasten piirustusopetusta tärkeänä. Salervon sävy oli kuitenkin vähemmän arvostava lasten taidekasvatusta kohtaan. Salervo kirjoitti 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. (Salervo 1919, 6.)

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. (Pohjakallio 1996, 19–29.)

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 kuvallisen ilmaisun vaiheita. Hän ei kiinnittänyt huomioita pienten lasten piir-

tämiseen, 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 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.

Salervon ajattelu erosi Törnuddin ajattelusta. Näiden kahden ero on tavassa arvostaa lasta. Törnudd otti huomioon metodiikassaan lapsen kehityskaudet ja opasti opettajaa seuraamaan tehtävissä lapsen kehitystasetta. Lapsellakin oli Törnuddin mielestä taideaisti ja taidetunne, joita voisi kehittää (Törnudd 1926, 15).

Törnuddin taidekasvatukseen sisältyi ajatus moraalien kauneudesta. Törnuddin ajattelussa oli analogiaa filosofi Oswald Spenglerin kulttuurikritiikin kanssa: lapsi kehittyy, kunnes nuori aikuinen tekee Faustin tapaan ”sopimuksen paholaisen kanssa” ja turmeltu. (Spengler 2002 [1919], 87–92 ja 229–266.) Törnuddin (1922, 38–40) 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 harmoniaperiaatteen rakentajana toimivasta taidetunteesta myös nimitystä kaunoaisti. Kaunoaistinen ihminen näkee kauneutta eettisissä teoissa, eettisissä työskentelytavoissa sekä eettisesti tuotetuissa esineissä. (Törnudd 1923, 1.)

Törnudd ajatteli 1600-luvun englantilaisen filosofin lordi Shaftesburyn tavoin ihmisen kauneusaistin olevan sama kuin moraalista. Kauneus on vain moraalisen hyvyyden aistein koettava muoto. (Ks. esim. Glauser 2002.) Shaftesbury argumentoi viehtymyksen hyveeseen, jota hän kutsui *moral senseksi*, tuottavan kokemuksen maailmasta harmonisena systeeminä, jossa ihmisillä on paikkansa. Shaftesburyn mukaan ihmiset eivät voi välttyä liikuttumasta, saamatta taidetunnetta, kun he kokevat tämän universaalien harmonian. (Ks. esim. McNaughton 1996.)

Törnuddin ajatteluun kuului ajatus oppilaista joukkona erilaisia ihmisiä, jotka muodostavat osiaan tarvitsevan kokonaisuuden. Ajatteluun kuului koulun ymmärtäminen kokonaisuutena, jossa taide muodostaa henkisen, sielullisen ytimen. Taideopetukselle tyypillisen tutkivan ja tietoa kyseenalaistavan asenteen on oltava koko koulukasvatuksen periaate. Törnudd muistutti taidekasvatuksen perustan olevan kouluopetuksessa: koulussa koko ikäluokka pääsee taidekasvatettavaksi. Törnudd käytti mielellään sanaa kansa. Hän uskoi piirustusopetuksen eri yhteiskuntaluokkia yhdistävään ja sulauttavaan voimaan. (Ks. esim. Törnudd 1925, 47.)

Törnudd merkityksellisti koulun taide- ja taitoaineiden opetuksen: taide on ja sen tulisi olla vastakin tärkeä osa suomalaista koulujärjestelmää. Törnuddin käsityksen mukaan taidekasvattaja on oleellinen osa kouluyhteisöä. Kuitenkin taidekasvattajan täytyisi kommunikoida myös tiedekasvattajan kanssa, jotta koulumaailma muodostaisi kokonaisuuden. Törnudd määritteli siis piirustusopetuksen keskeiseksi tarkoitukseksi taidetunteen herättämisen ja kehittämisen ja kutsui 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. (Törnudd 1926, 147.)

Törnuddin taidetunteen kasvatuksen tarkoituksena on henkisyiden palauttaminen luonnon yhteyteen. Luonnossa on spirituaalisuutta eli henkisiä ja hengellisiä merkityksiä, 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 palanen. Törnudd käytti termejä kohtuullinen ja säästäväinen, määritellesään ihanneihmisen ominaisuuksia. Törnudd painotti luonnollisen eli kehollisen, ei-koneellisen, kuvantekemisen taidon opettelua kouluopetuksessa. Taideopetuksen avulla ihminen oppii taidetunteisen maailmankatsomuksen, joka saa aikaan mielen herkkyyden ja tekee mielen kauneusarvoja vastaanottavaksi. (Törnudd 1929, 7.)

Törnuddin kirjoituksissa taiteen harrastaminen edustaa taitoja sekä taiteellista elämänasennetta, joiden sivutuotoksena syntyy rauha ja kulttuurin sekä luonnon vaaliminen. Törnuddin ajatus kaikille yhteisestä piirustuksen kielestä, piirustuksen maailmankielestä, antaa erityismerkityksen kuvataideopetukselle. Törnuddin käsityksen mukaan kaikkien pitää oppia piirtämään, jotta universaali piirustuksen kieli voisi yhdistää eri kieliä puhuvat kansat. (Törnudd 1926, 14.)

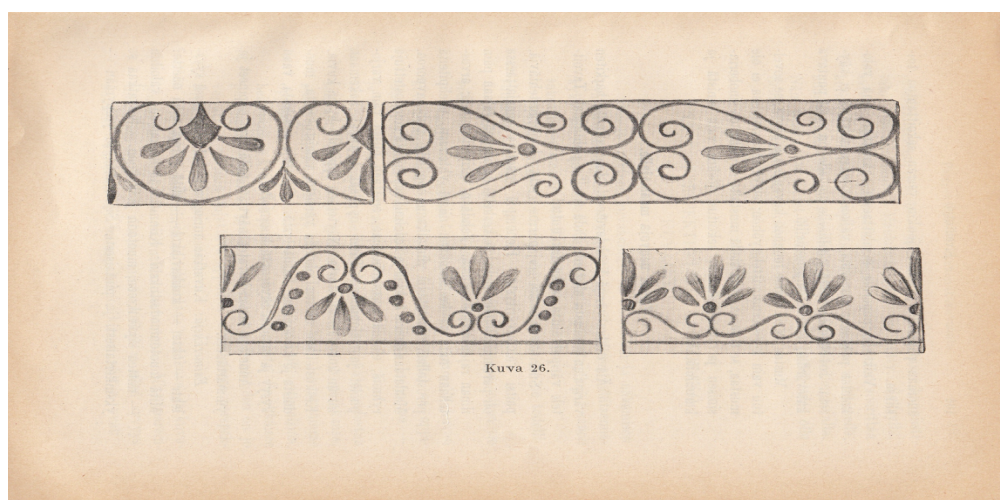
Mistä kumpua näin ihanteellinen taidekasvatusajattelu? Törnuddin kirjoittama kielikin on jopa koukuttavan ylevää. Törnuddia itseäänkin on helppo idealisoida, hänen metodiikkaansa ja suhtautumistapaansa taiteeseen on kiusaus pitää esimerkillisenä ja puutteettomana, vanhanaikainen kieli lisää kokemusta ylevästä moraalisuudesta. Kun Törnuddin kirjoituksia luki enemmän, aikakausiemme erilaisuus nousi esille. Nykylukijana oli vaikeaa ymmärtää esimerkiksi Törnuddin *Raamatun* tuntemiseen tai uskonnolliseen käsitteistöön perustuvaa kieltä. Nykylukijana myös kavahdin Törnuddin kehittämis- ja jalostamisetosta ja pohdin, näkyvätkö natsiaatteeseen johtaneet ajatukset Törnuddin viimeisissä 1920-luvun teksteissä. Törnuddhan kuoli jo vuonna 1929, joten hän ei ollut mukana toisen maailmansodan tapahtumissa. Etenkin Törnuddin opetusohjeissa opettajan empaattinen asenne on tärkeä. Vaikka Törnudd pyrki jalostamaan oppilaita, hänen eetoksenaan ei ollut kehittää suomalaisia karsimalla joitain ihmisryhmiä tai persoonatyyppejä pois taidekasvamisesta. Törnuddin käsityksen mukaan taidekasvatuksen tulee olla kaikkien oikeus.

Ovatko nälkävuodet ja lapsuudenkodin harjoittama avustustoiminta vaikuttaneet Törnuddin ajatteluun? Ainakin Törnudd kirjoitti oppikirjoissaan ja opettajanoppaissaan käytännöllisesti ja huomioi erityisesti heikosti toimeentulevien perheiden olosuhteet. Hän jakeli taidekasvatusta kuin leipää tasapuolisesti kaikille, yhteiskuntaluokasta riippumatta. Törnudd muistutti tulevia piirustuksenopettajia ja käsityöopettajia oppilaiden taustasta: vauraat opiskelijat tekevät hienoimpia töitä sillä he saavat kotoaan enemmän materiaa. Törnudd esittelikin opettajille kaikille edullisiin materiaaleihin perustuvaa työskentelyä.

Törnudd huomioi tasapuolisuuden myös tyttöjen ja poikien suhteen, ja suositteli pojille koristesommittelun opiskelua ja tytöille veistonopetusta. Hän oli myös huolissaan suurikoisten poikaoppilaiden, jo miehen, mahtumisesta lapsille mitoitettuun pulpettiin.

Nykyajasta katsoen Törnuddin kasvatusajattelu on joskus autoritääristä ja elitististäkin. Hän kuitenkin kirjoitti omasta lähtökohdastaan käsin. Hän oli oppinut ajattelemaan kuuluvansa vastuulliseen ihmisryhmään, olihan hän yliopistokoulutettu ja opettajatar. Törnuddin elämänselkoon kuului myös fennomaani-isä, joka varmisti lastensa oppivan kotikielen lisäksi myös suomea. Aikakauden säätyläistaustalleen tyypillisesti paljon matkustanut Törnudd puhui ja luki myös saksaa, venäjää, ranskaa ja englantia. Törnuddin oma elämä ei sen sijaan ollut etuoikeutetun eliitin elämää. Hän elätti itsensä ja myöhemmin myös sisarensa työnteollaan. Tarkastusmatkat eripuolelle Suomen kouluja olivat erityisen raskaita (Kansallisarkiston koulutarkastuskertomukset 1922).

Koristeet ja ornamentit olivat Törnuddin metodiikassa tärkeitä. Koristeen suunnitteluun liittyvä luonnon objektin tai muodon pelkistysprosessi oli hänelle keskeinen metodinen väline. Törnuddin mukaan koristesommittelutyön avulla tekijä sai käsityksen siitä, että ihmisen pitää olla sopusoinnussa ympäristönsä kanssa (Törnudd 1926, 27). Estetiikka ja etiikka yhdistyivät Törnuddin ajattelussa. Esimerkiksi erilaisten pitsityyppien osaaminen oli Törnuddille ihmistä jalostavaa taideosaamista. Käsityötekniikan opettamisen merkitys tulee perustelluksi myös kulttuuriperinteen siirtämisen näkökulmasta. (Käsityökomiteamietintö 1912:10, 151–159.) Törnuddin käsityksen mukaan koristeeton esine on historiaton esine. Koristeeton esine osoittaa kehityksen suunnan olevan väärän. Koristeellisuus on taidetunteen yksi tunnusmerkki. Ilman taidetunnetta ihminen ei ole herkkä ja hän voi olla matkalla faustisuuden eli nykytermillä narsismin kiroihin. (Vrt. Spengler 1919/2002, 87–92 ja 229–266.)



Kuva 26.

Kuva 4. Törnuddin suunnittelema koristeellisia siveltimenkäyttöharjoituksia ”Kuvaantopetuksen metodiikasta” (1926).

Törnuddin didaktiikka nykyaikana?

Miten nykyopettaja kasvattaisi taidetunnetta Törnuddin ajatuksiin pohjaten? Törnuddin mielestä lapsi pitää saada yhteyteen luonnon rytmiikan kanssa ja opetuksen tulee tapahtua rytmillisten lakien mukaisesti (Törnudd 1924, 11). Törnuddin opetusohjeissa kuvantekemisellä ja liikunnalla on yhtymäkohtia: piirtäminen muuttuukin liikunnaksi, jos opettaja noudattaa Törnuddin metodia ja pyytää oppilaat piirtämään ilmaan käsillään ja koko vartalollaan. Törnudd myös kehottaa viemään oppilaat ulos luokkahuoneesta kuuntelemaan luontoa.

Törnudd kirjoitti aikakaudelleen tyypillisesti eri persoonatyypeistä. Hän mainitsi esimerkiksi uutieran lapsen, untelon lapsen ja vilkkaan lapsen, ja antoi opettajalle ohjeita, miten nämä eri persoonat otetaan tasapuolisesti huomioon. Psykologi Liisa Keltikangas-Järvinen (2016) muistuttaa että myös nykyopettajan pitäisi ottaa erilaiset persoonallisuudet huomioon: sosiaalinen persoona ei saa olla hyvän numeron annon vaikuttimena. Keltikangas-Järvinen peräänkuuluttaa myös opettajien kirjoon lisää eri persoonatyyppejä, nyt hänen mukaansa sosiaalisia ja ekstroverteja opettajia suositaan valitessa.

Törnuddin koristeopetus antaa nykykasvatukselle välineitä. Loogiseen ajatteluun ja matemaattisuuteen pohjaava, päätetyöhön jähmettävä, tietotekninen vallankumous aiheutta-

nee tarpeen liikkuvalla ja meditatiiviselle koristeen tekemiselle. Ainakin omat lukio-opiskelijani kertovat kokevansa audiovisuaalisessa ja monivälineisessä nykykoulun opetuksessa kiireen tunnetta sekä turhautumista välineiden kehittymättömyyden tai opetuksen teknisten ongelmien takia. Vastapainona kuvatehtävät, joissa piirretään kuvioita keskittyneesti tai suunnitellaan ornamentteja antavat aivoille rauhoittumishetken. Törnuddin taidekasvatuksen kestävä kehityksen eetoksen hengessä opettaja voi myös antaa koristavia tuunaustehtäviä: Törnuddhan muistuttaa, että käytetyn esineen voi muuttaa koristamalla uudestaan tärkeäksi. Törnuddin käsityö- ja kuvaopetusoppaista saa uudelleen löydettyyn ja tärkeäksi ymmärrettyyn kiertotalouteen tuoreita vinkejä. *Ainedidaktikka*-lehdessä julkaistussa ympäristökasvatus -aiheisessa artikkelissa (Pihkala 2017) uskontotieteilijä Juho Pihkala päätyi suosittelemaan taidekasvatusta ympäristökasvatuksen osaksi ja tueksi. Lilli Törnudd esitti saman idean omista varhaisista opettajanoppaissaan. Hän käsitti ympäristökasvatuksen osaksi taidekasvatusta.

Törnuddin ”koristeen didaktiikan” avulla voi käsitellä myös nykyajan taiteen ja viihteen samanaikaista läsnäoloa. Taidekasvattaja kasvattaa taidetunnetta myös viihteen avulla. Omien lapsien kasvua seurattaessa huomasi analogisesti, miten barbinukketeollisuus balettia tanssivine, pianoa soittavine, oopperassa käyvine barbihahmoineen ja samojen aihepiirien pelimaailmoineen istutti 2000-luvun vaihteessa syntyneelle sukupolvelle vanhempien taidemuotojen kuten baletin, oopperan ja klassisen musiikin kiinnostuksen. Bourdeaulaista hienomman kulttuurin tai ”hyvän maun” erottautumiskoodistoa ei koulun taidekasvatuksessa enää liiemmin edistetä. Opettaja voi tietenkin huomaamattaan opettaa jo omalla olemuksellaan tietynlaisen kulttuurin paremmuutta.

Miten Törnuddin suositteluun asteittaiseen, porras portaalta nousevaan, opetuksen etenemiseen tulisi suhtautua nykytaideopetuksessa? Opiskelijat ovat luontaisen kiinnostuneita asteittaisen kehittymisen ajatuksesta. Monet lapset ja nuoret käyttävät suuren osan vapaa-ajastaan erilaisen pelitekniikkansa kehittämiseen ja pyrkivät määrätietoisesti tasolta toiselle. Nykykasvattaja voi innostaa piirtämisen ja soittamisen pariin myös näitä pelaavia lapsia ja nuoria rinnastamalla pelissä kehittymisen ja taitojen harjoittelun ja näyttää käytännössä, miten palkitsevaa oppiminen on ja miten opiskelija pääsee peliterminologiaa käyttäen uudelle tasolle opittuaan taidon. Toisaalta nykytaiteessa pelaaminen voi olla myös taidetta, vaikka roolipelejä, joissa koulumaailman rooleja ja toimintamalleja kehitellään yhteistoimin, opettajat ja oppilaat yhdessä. Opettajan on mahdollisuus ottaa oppilaat mukaansa Törnuddin oppilaslähtöisyyttä noudattaen metatasolle – Törnuddin sanoin ”kukulalle” – kehittämään yhteistoiminnan käytäntöjä kanssaan. Esimerkiksi kuvaa ja musiikkia luontevasti yhdistävien pelien toteuttaminen ja suunnittelu on nykytodellisuuden haluttuunottoa.

Musiikinopiskelussa Törnuddin käsitys taidetunteen kehollisesta aspektista voidaan kokea konkreettisenä. Vihaista, suuttunutta tunnelmaa ei saa aikaiseksi kuin soitinta voimakkaasti fyysisesti käsitellen, samaten hellä, rakastava ja onnellinen tunnelma saadaan esimerkiksi pianolla aikaiseksi pehmeällä kosketuksella painoa tasaisesti sormelta toiselle siirtäen. Musiikki-improvisaatiota voi opettaa soittamista osaamattomalle ryhmälle vaikkapa niin, että opiskelijat ensin koskevat toisiaan tietyllä karaktäärillä eli hellästi, vihaisesti, laiskasti, innostuneesti jne. ja sitten tämä karaktääri siirretään soittimiin. Tämä työskentely vaatii opettajalta tietenkin taitoa ja ryhmän tuntemusta.

Taidetunne herätetään Törnuddin mukaan oppilaissa myös ”epävakavan työn” keinoin. Törnuddin epävakava työ tarkoittanee nykykielellä leikkiä. Epävakava työ on synonyyminen vapauden, taiteen kaltaisen toisin tekemisen kanssa. Epävakava työ ei ole tavoitteellista oikean elämän harjoittelua vaan eheyttävää sekä hauskaa nykytaidetta. Myös sopimuksessa

oppilaan oikeuksista muistutetaan oppilaan oikeudesta leikkiin (Hakalehto-Wainio 2012, 285–287). Alakoulussa leikki on luonteva lähestymistapa taiteeseen, kuitenkin taiteen leikkivä lähestymistapa auttaisi kaiken ikäisiä ihmisiä oppimaan kekseliäiksi ja innovatiivisiksi, kehittämään ihmisistä luovia tulevaisuuden haasteiden ratkaisijoita.

Törnuddin didaktiikkaan kuului olennaisena osana tunneilmaisun, kuten puheäänien estetiikan, kontrollointi. Törnuddin käsityksen mukaan ihanneopettaja ei saa näyttää mielentilaansa luokalle. Opettaja on Törnuddin käsityksen mukaan niin tärkeä vaikuttaja lasten onnellisuuden ja koko kansan rakentajana, että hän ei saa hermostua tai menettää tunteidensa hallintaa. Vaikka edeltävä kuulostaa tunkkaiselta, Törnuddin ajattelusta ja aikakaudesta voisi myös oppia – tunnetaitoja voi opetella ja opettaa. Tunteita voi tunnistaa ja kasvattaa, niitä voi koulua ja kitkeä. Osaava opettaja on vastuullinen aikuinen opiskelijoilleen. Opettaja ja oppilas voivat persoonastaan ja temperamentistaan huolimatta oppia taiteen kasvattamina toimimaan itsensä ja toistensa kanssa dialogisesti ja päätyä rakentavaan vuorovaikutukseen. Törnuddin metodiikassahan rakkaus on tavoite, johon opettaminen pyrkii.

Lähteet

Arkistolähteet

Kuvataiteen keskusarkisto

Taidehistorialliset asiakirja-arkistot. Lilli Törnuddin arkisto.

Kuvataiteen keskusarkisto

Suomen taideyhdistyksen matrikkeli 1877.

Kuvataidekasvatuksen koulutaideteosten verkkohistoria-arkisto. <http://tka.taik.fi>

Klaus Törnuddin yksityiskirje Alma Muukka-Marjovuolle 21.10. 2014.

Lilli Törnuddin kirjoitukset

Törnudd, Lilli 1903. *Piirustusopetuksen ohjeita kansakoulujen ja alkeiskoulujen opettajille*. Helsinki: WSOY.

Törnudd, Lilli 1907. *Piirustuksen opetuksesta ulkomailla*. Helsinki: WSOY.

Törnudd, Lilli 1922. *Stylus* nro 11, 38-40. Taideopetuksesta.

Törnudd, Lilli 1923. *Stylus* nro 12, 33-35. Det unga flickan fran antium.

Törnudd, Lilli 1923. *Stylus* nro 12, 44-46. Croquis eli pikapiirustus.

Törnudd, Lilli 1925. *Stylus* nro 13, 54-57. Uuden kasvatusopin mietelmiä kuvaanto-opetuksen alalta.

Törnudd, Lilli 1926. *Kuvaanto-opetuksen metodiikka*. Helsinki: WSOY.

Törnudd, Lilli 1929. *Käsitöihin sovellettua sommittelutaidetta*. Helsinki: WSOY.

Törnudd, Lilli 1929. *Stylus* nro 15, 51-54. Lasten ja opettajan vuorovaikutus esteettisessä kasvatustyössä.

Törnudd, Lilli 1929. *Stylus* nro 15, 64-66. Den rytmiska rörelsekonsten.

Aikalaiskirjallisuus

Cleve, Zacharias Joakhim 1886. *Koulujen kasvatusoppi*. Suomentanut J. G. Sonck. Helsinki: Edlund.

- Härkönen Iivo, Pankakoski K.H., Seppä Väinö (toim.) 1940. *Kymölän seminaari 1880–1940 Muistojulkaisu*. Helsinki: Valistus.
- Key, Ellen 1908. Tulevaisuuden koulu. Suom. H. Arina, alkuperäisteksti Framtidens skola. Teoksessa *Barnets århundrade II*, 1900. Helsinki: Vihtori Kosonen.
- Kuhlman, Friz 1911. *Piirustuksen opetuksen uudet suunnat*. Helsinki: Kansanopettajain Osakeyhtiö Valistus.
- Langbehn, Julius 1922. *Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen*. Leipzig: Hirchfeld.
- Piirustuskomiteamietintö 1907. *Seminaarien ja kansakoulujen piirustuksenopetus*. Helsinki.
- Piirustuskomiteamietintö 1909. *Ehdotus alkeisoppilaitosten piirustusopetuksen uudistamiseksi ja piirustusopettajien valmistamiseksi*. Helsinki.
- Saalas, Anna-Liisa, Ålander, Frida & Tolvanen, Hilja 1929. Muistokirjoitus. *Stylus* 1929 nro 16, 5–7.
- Salervo, Toivo 1919. *Oppikoulun ja seminaarin piirustuksen opetuksen järjestelmä*. Jyväskylä: K.J. Gummerrus O.Y.
- Tadd, Liberty 1899. *New Methods in Education*. New York: Orange Judd Co.
- Törnudd, Aksel 1907. *Laulun opetusoppi, musiikin muoto-oppi ja soitinoppi: ohjeita opettajakokelaille ja kansakoulunopettajille*. Helsinki: Otava.

Kirjallisuus

- Autio, Veli-Matti 2007. *Törnudd-pappissuku*. Kansallisbiografia-verkkojulkaisu [www-lähde]. < <https://kansallisbiografia.fi/kansallisbiografia/henkilo/6767> > (Luettu 11.03.2019).
- Dahlström, Fabian 1982. *Sibelius-akademin 1882–1982*. Sibelius-Akademin publikationer, 1. Helsingfors: Sibelius-Akademin, 75–76.
- 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.
- Glauser, Richard 2002. *Aesthetic Experience in Shaftesbury*. Proceedings of the Aristotelians society. <https://doi.org/10.1111/1467-8349.00088>.
- Granö, Päivi & Korkeamäki, Riitta-Liisa 2012. *Selvitys taidealojen opettajan pedagogisten opintojen koulutusvastuista ja toteutuksesta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:18. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Hakalehto-Wainio, Suianna 2012. *Oppilaan oikeudet opetustoimessa*. Helsinki: Lakimiesliiton kustannus.
- Hilpelä, Jyrki 2009. *Kasvatusopillisen aikakauskirjan 146. vuosikerta. Kasvatus ja koulun 95. vuosikerta*. Tunnekasvatus -numero 3/2009 [www-lähde]. < <https://docplayer.fi/30039238-40-vuosikerta-kasvatusopillisen-aikakauskirjan-146-vuosikerta-kasvatus-ja-koulun-95-vuosikerta-jyrki-hilpela-203-tunnekasvatus.html> > (Luettu 11.03.2019).
- Huhtanen, Päivi 1984. *Mitä on taidekasvatus? Taidekasvatuksen esteettis-käsitteelliset perusteet*. Jyväskylän yliopiston taidekasvatuksen laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jalava, Marja 2011. *Kansanopetuksen suuri murros ja 1860-luvun väittely kansakoulusta*. Teoksessa Heikkinen Anja & Leino-Kaukiainen Pirkko (toim.), *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. SKS:n toimituksia 1266:2. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 74–94.

- Juntunen, Marja-Leena 2004. *Embodiment in Dalcroze Eurhythmics*. Jyväskylä: Faculty of Education, Department of Educational sciences and Teacher Education. Oulu: PS. kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, Liisa 2016. *Hyvät tyypit. Temperamentti ja työelämä*. Helsinki: WSOY.
- Kemppinen, Ivar 1969. *Sortavalan seminaarin historia*. Helsinki: Kymölän kilta.
- Kerbs, Diethart 1976. *Beiträge Zur Sozialgeschichte der ästhetischen Erziehung. Historische Kunstpädagogik*. Quellenlage, Forschungsstand - Dokumentation. Köln: Du Mont.
- Kinnunen, Tiina 2001. Ennakkositoutumisesta ymmärtämiseen – naishistorian ulottuvuudet. Teoksessa Autio, Sari, Katajala-Peltomaa, Sari & Vuolanto, Ville (toim.), *Historioitsijan arki ja tutkimuksen prosessi*. Tampere: Vastapaino, 49–67.
- Kontinen, Riitta 2001. *Sammon Takojat -nuoren Suomen taiteilijat ja suomalaisuuden kuvat*. Helsinki: Otava.
- Markkola, Pirjo 1994. *Työläiskodin synty: tamperelaiset työläisperheet ja yhteiskunnallisen kysymys 1870-luvulta 1910-luvulle*. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- McNaughton, David 1996. British moralists of the eighteenth century: *Shaftesbury, Butler and Price* [www-lähde]. < <https://philosophy.fsu.edu/people/faculty/david-mcnaughton> > (Luettu 11.03.2019).
- Muukka-Marjovuo, Alma 2014. *Taidetunteen kasvattaminen. Lilli Törnudd taidekasvatuksen maailmoja luomassa*. Aalto-yliopiston julkaisusarja. Doctoral Dissertations 132/2014. Helsinki: Aalto-yliopisto Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu [www-lähde]. < https://shop.aalto.fi/media/filer_public/19/58/1958651e-803e-4051-b45c-fa070771b5de/muukka-marjovuo_nettipdf.pdf > (Luettu 18.10.2018).
- Niekka, Ilkka 1986. *Estetiikan traditio ja taidekasvatusaate Suomessa 1900-luvun alussa – historialliskriittinen tarkastelu*. Taidekasvatuksen pro gradu tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Paalasmaa, Jarno 2011. Rudolf Steiner ja steinerpedagogiikka. Teoksessa Paalasmaa, Jarno (toim.), *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 149–165.
- Pietilä, Kalle 1956. *Aksel Törnudd. Säveltäjä ja musiikkipedagogi*. Satakunnan kirjallisen kerhon julkaisuja 9. Pori: Satakunnan kirjateollisuus.
- Pihkala, Panu 2017. Kuinka käsitellä maailman ongelmia? Traagisuus ja toivo ympäristökasvatuksessa. *Ainedidaktiikka* 1(1), 2–15 [www-lähde]. < <https://journal.fi/ainedidaktiikka/article/view/65801/26624> > (Luettu 11.03.2019).
- Platon 1999. Valtio. Teoksessa *Platon. Teokset*. Neljäs osa. Suomentanut Marja Itkonen-Kaila. Helsinki: Otava.
- Pohjakallio, Pirkko 2009. Kuvataidekasvatuksen historiaa tutkimassa. *Kasvatus & Aika* 3(3) 2009, 133–151 [www-lähde]. < <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68116/28950> > (Luettu 03.11.2019).
- Pohjakallio, Pirkko 1996. Kuvitella vuosisata. Teoksessa Piironen, Liisa & Salminen, Antero (toim.), *Kuvitella vuosisata. Taidekasvatuksen juhlaKirja*. Helsinki: Taidekasvatuksen osasto, Taideteollinen korkeakoulu, 19–29.
- Pohjakallio, Pirkko 1999. Onko piirustuksenopetuksesta hyötyä? Teoksessa Sotamaa, Yrjö (toim.), *Taideteollisuuden muotoja ja murroksia – Taideteollinen korkeakoulu 130 vuotta*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B 62. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, 96–103.
- Read, Herbert 1943. *Education through Art*. London: Faber and Faber.

- Ruskin, John 1846. *Modern Painters* [www-lähde]. < www.lancaster.ac.uk/fass/ruskin/empi/ > (Luettu 11.03.2019).
- 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.
- Schiller, Friedrich 1794–5 [1967]. *Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Briefe an den Augustenburger, Ankündigung der "Horen" und letzte verbesserte fassung*. München.
- Spengler, Oswald 2002. *Länsimaiden perikato – maailmanhistorian morfologian ääriiviivoja*. Lyhennetty laitos, suom. Yrjö Massa. 5. painos. Alkuperäisteos *Der Untergang des Abendlandes: Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte*, 1918, 1922. Helsinki: Tammi.
- Taneli, Matti 2012. *Kasvatus on kasvamaan saattamista*. Kasvatusilosofinen tutkimus J.A. Hollon sivistyskasvatusajattelusta. Turun yliopisto.
- Tuomikoski-Leskelä, Paula 1979. *Taidekasvatus Suomessa I. Taidekasvatuksen teoria ja käytäntö koulupedagogiikassa 1860-luvulta 1920-luvulle*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tähtinen, Juhani 2011. Moraali ja terveys kansalais- ja koulukasvatuksen polttopisteessä. Teoksessa Heikkinen, Anja & Leino-Kaukiainen, Pirkko (toim.), *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. SKS:n toimituksia 1266:2. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 184–216.

TaT, MuM Alma Muukka-Marjovuo työskentelee Helsingin kaupungin Sibeliuksen lukiossa musiikin ja kuvataiteen lehtorina.