

Oppiminen luonnostelussa

Anna-Liisa Harju

Pro gradu -tutkielma

Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma

Taiteiden tiedekunta

Lapin yliopisto

2023

Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta

Työn nimi: Oppiminen luonnostelussa

Tekijä: Anna-Liisa Harju

Koulutusohjelma, oppiaine: Taiteen maisteri, kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma X Laudaturtyö ____

Sivumäärä, liitteiden lukumäärä:

Vuosi: 2023

Tiivistelmä:

Pro gradu –tutkimukseni tavoitteena oli löytää lisämerkityksiä luonnostelun käsitteelle. Tutkimukseni esitteli sellaisia asiantuntijoiden ajatuksia taiteesta ja piirtämisestä, jotka voitiin liittää myös luonnosteluun, sillä luonnostelusta itsessään löytyy niukasti tutkimustietoa. Tavoitteenani oli myös liittää luonnostelu oppimisen käsitteeseen ja näin saada luonnostelulle lisää merkityksiä ja tuoda niitä tietoistetuiksi.

Tutkimukseni on taideperustainen kvalitatiivinen tapaustutkimus. Tutkimukseni aineisto koostuu luonnostelun historiasta, omasta luonnosmatkasta, luonnostelutyöpajasta ja omasta taiteellisesta teosta ja näyttelystä. Luonnostelutyöpajan suunnittelu pohjautui oman luonnosmatkan havaintoihin.

Tutkimuksen analyysimenetelminä oli fenomenologinen sisällönanalyysi, lähiluku ja teemoittelu. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että luonnostelu on liitettävissä ilmiöpohjaiseen oppimiseen ja opetukseen. Luonnostelu on muun muassa havainnointia, itsereflektointia, kohtaamista ja kokemista. Luonnosmatkan pohjalta suunnittelin luonnostelutyöpajan, jossa kanssatutkijat luonnostelivat ja vastasivat luonnosteluun liittyvään kyselyyn. Tarkoitukseni oli selvittää, mitä oppimisen piireitä luonnostelussa on. Tutkimukseni tulokset muodostuvat kyselyn vastausten analysoinnista sekä oman taiteellisen teon analysoinnista, joita rinnasta luonnostelusta löytyneeseen kirjallisuuteen ja aikaisempaan tutkimukseen.

Tutkimukseen osallistuneet kokivat luonnostelun myönteisenä asiana. Tutkimukseni tulosten perusteella voidaan todeta, että luonnostelukokemus sai kanssatutkijat reflektoimaan omaa taiteellista työskentelyään, havainnoimaan ympäristöä ja hankkimaan tietoa moniaistisesti. Tämä liittää luonnostelun ilmiöpohjaiseen oppimiseen. Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että luonnostelulla on muitakin merkityksiä kuin toimia kuvanrakentamisen perusteiden harjoitteluna. Se harjoittaa itsereflektointia ja edistää tiedon visualisointia ja

auttaa ymmärtämään laajempia kokonaisuuksia. Luonnostelu vahvistaa paikankoemusta, lisää sensitiivisyyttä ja kohtaamisia luonnon kanssa, mikä lisää ymmärrystä ja suvaitsevaisuutta.

Asiasanat: luonnostelu, piirtäminen, kuvataideopetus, ilmiöpohjainen oppiminen

Muita tietoja: Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

University of Lapland, Faculty of Arts

Work's name: Learning by Sketching

Writer: Anna-Liisa Harju

Degree programme, subject: Master of Arts, Art Education

Work's type: Master thesis X Laudatur work ___

Pages, attachments:

Year: 2023

Abstract:

The aim of the research was to find additional meaning for the concept of sketching. The research brought together knowledge of art and drawing that could be related to sketching since sketching has not been studied greatly. The aim was also to find similarities between the concepts of learning and sketching and so create more meaning to sketching and make it more known.

My thesis is an art-based qualitative case-study. The material of this study consists of an insight to the history of sketching, my own sketching journey, a sketch workshop and of my own art and exhibition. I planned a sketching workshop based on my own sketching journey. The aim of the workshop was to, together with the co-researchers, to find out what characteristics of learning might be included in sketching. The results included analysed answers to a questionnaire done by the participants in the sketching workshop as well as the analysis of my own artistic work.

The participants of this study considered sketching as a positive experience. Based on my study it can be concluded that sketching made the co-researchers reflect on their artistic practices, observe the surroundings more carefully and acquire information multisensorially. Based on the results of this study it can be concluded that sketching has more meanings and function than to operate as a base of image construction. Sketching supports self-reflection and helps visualise knowledge and helps to understand wider concepts. It strengthens the sense of place, increases sensitivity and encounters with nature, which leads to understanding and respect.

Keywords: sketching, drawing, art education, phenomenological based learning

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

Johdanto.....	1
2 Valittuja näkökulmia oppimiseen.....	8
2.1 Ilmiöpohjaisen oppimisen juuret.....	8
2.2 ilmiöpohjainen oppiminen.....	10
2.3 Taiteen tieto.....	12
2.4 Oppiminen ja nykytaide.....	14
2.5 Paikankokemus.....	15
3 Tutkimuksen metodologiset ja menetelmälliset valinnat.....	17
3.1 Tutkimuksen metodologinen tausta.....	17
3.2 Aineisto ja sen käsittely.....	18
3.2.1 Historiaa ja määritelmiä.....	19
3.2.2 Luonnosmatka.....	20
3.2.3 Luonnostelutyöpaja.....	22
3.2.4 Näyttely.....	23
3.3 Oma tutkijapositio.....	23
4 Luonnostelun historiaa.....	24
4.1 Romantiikan uudet ajatukset taiteesta.....	24
4.2 Romantiikan ajan ajatukset taideteoksissa.....	27
4.3 Akatemit ja taidekoulut.....	30
4.4 Taiteen uudet aatteet Suomessa.....	33
5 Piirtämisestä	
5.1. Ajatuksia piirtämisestä.....	35
5.2 Piirtämisen ja luonnostelun opetuksen historiaa.....	37
5.3 Romantiikka ja John Ruskin.....	49
5.4 Piirustuskoulut Suomessa.....	40
5.5 Lasten ja nuorten piirustuksen opetus Suomessa.....	41

6 Luonnostelu.....	43
6.1 Luonnos sanan määrittely.....	43
6.2 Luonnostelun käsite kuvataiteen ulkopuolella.....	45
6.3 Aikaisempi luonnostelututkimus.....	46
6.4 Kuuluisia luonnostelijoita.....	47
6.5 Luonnosmatkat.....	48
7 Luonnosmatkalla opittua: tutkimuksen toteutus.....	52
7.1 Toiminnan lähtökohdat ja ennakko-oletukset.....	52
7.2 Luonnosmatkan toteutus.....	52
7.3 Luonnostelutyöpajan toteutus.....	53
7.4 Taiteellinen osio, Wallpaper.....	54
8 Luonnostelu oppimisessa.....	55
8.1 Luonnostelutyöpajan kysely.....	55
8.2 Omien taitojen reflektointi.....	56
8.3 Havainnon harjoittaminen.....	58
8.4 Kokemus ja kohtaaminen.....	59
8.5 Wallpaper-näyttely.....	60
9 Yhteenveto ja johtopäätökset.....	61
10 Pohdinta.....	65
Kaavio 1.....	18
kaavio 2.....	18
Lähteet.....	67

1 Johdanto

Kuvataiteen opetuksen ja kasvatuksen kenttää on viime vuosien laajentunut huomattavasti. Kuvanrakentamisen peruskäsitteiden rinnalle on noussut yhteisöihin, ympäristöön, hyvinvointiin ja mediaan liitettäviä kuvataiteen toiminta-alueita, jotka ovat laajentaneet kuvataidekasvatuksen käsitettä. *Kuvataidekoulutuksen ja -kasvatuksen visio 2030* -artikkelissa painotetaan laadukkaan kuvataiteisiin liittyvän opetuksen tarjoamista kaikilla opetuksen asteilla. *Kuvataide ja kuvataidekasvatus kuuluvat jokaiselle yhdenvertaisesti. Osallisuus ja osallistuminen korkealaatuiseen kuvataideopetukseen, -kasvatukseen ja kuvataiteen harrastamiseen elämänlaajuisesti on perusoikeus.* (Heinonen ym., 2022, s. 3, 6.) Nykyiset opetussuunnitelmat painottavat myös kuvataiteiden monipuolisuutta oppiaineena sekä ilmiöpohjaista oppimista. Tässä oppimiskäsityksessä korostuvat muun muassa paikkasidonnaisuus, laajempien kokonaisuuksien ymmärtäminen ja tiedon käsitteleminen aistien ja kehon kautta (Niemelä, 2020, s. 3; Räsänen 2023). Kuvataide ja visuaalisuus liittyvät myös vahvasti mediakasvatukseen ja medianlukutaitoon, mistä on tullut osa kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmaa. Esimerkiksi Lukion opetussuunnitelman perusteissa mediakasvatus on osa aihekokonaisuuksia ja erityisesti painotettuna *monilukutaito ja mediat* sekä *kulttuurien tuntemus ja kansainvälisyys* -moduuleissa. (Opetushallitus, 2023).

Tarkastelen Pro gradu -tutkimuksessani luonnostelun käsitettä. Tutkimukseni hypoteesina on, että luonnostelu sisältää jo itsessään oppimista. Tutkimustehtävänäni on löytää luonnostelun käsitteelle lisää merkityksiä ja liittää luonnostelu ilmiöpohjaisen oppimisen käsitteeseen ja sitä kautta alati laajenevaan kuvataiteen toimintakenttään. Tutkimukseni innoittajana toimii Elisa Alaluusuan väitöskirja, *Sketchbooks – A Comparative Analysis of the Use of Sketch books by Contemporary Artists*. Alaluusua tutkii luonnoskirjojen merkityksiä ja tekee luonnoskirjoja vertailevaa tutkimusta. Myös Päivi Venäläisen tutkimus nykytaiteen ja oppimisen yhdistämisestä, *Nykytaide oppimisen ympäristönä*, on innoittanut minua tutkimaan aiheitani. Kiinnostuin luonnostelusta myös tehdessäni kandidaatin tutkimustani taiteen opiskelusta 1800-luvulla ja silloin tehdyistä luonnosmatkoista.

Tutkimukseni konteksti on historiallinen, mutta taidehistorian tutkiminen ei kuitenkaan ole tutkimukseni päämäärä. Esiymmärrykseni on, että luonnostelussa itsessään on merkityksiä,

joita ei vielä ole saatettu tiedetyiksi. Olen koonnut tutkimukseeni luonnosteluun liitettävissä olevia ajatuksia ja määritelmiä aina romantiikasta nykypäivään. Romantiikan aikakausi toi mukanaan tulkinnan, ilmaisun ja lisääntyneen vapauden taiteen konventioihin. Nämä ajatukset johtivat myös luonnoksen ja valmiin teoksen suhteen pohdintaan (Varto, 2017, s. 33.) Romantikot ajattelivat myös, että taiteen avulla voitaisiin luoda yhteisöllisyyttä, lisätä mielen jaloutta ja herkkyyttä, tuottaa uusia ideoita ja jopa lisätä ihmisen kognitiivisia kykyjä. Myös luonnon merkitys taiteelliselle työskentelylle huomattiin ja erilaiset tutkimusmatkat innoittivat myös taitelijoita ja harrastajia lähtemään luonnosmatkoille (Schiller, 1802, Kotkavirta 2009, Diderot, 2009, Koistinen, 2004.)

Pyrin tutkimuksessani muodostamaan vastauksia tutkimustehtävääni kahdella tavalla. Tarkastelen tutkimusaiheittani historiallisesta ja teoreettisesta näkökulmasta sekä keräämällä kokemukseen ja toimintaan liittyvää aineistoa ja tietoa. Tutkimukseni on taideperustainen kvalitatiivinen tapaustutkimus ja sen aineisto kerättiin luonnosteluun liittyvästä kirjallisuudesta, omasta luonnosmatkasta, luonnostelutyöpajaan liittyvästä kyselystä sekä omasta taiteellisesta teosta, jossa pohdin tutkimukseni aihetta tekemällä omia luonnoksia ja pitämällä näyttelyä.

Lähdin luonnostelun historiasta kertovan kirjallisuuden innoittamana luonnosmatkalle Itävallan Alpeille. Tämän omakohtaisen kokemuksen pohjalta, suunnittelin luonnostelutyöpajan ja siihen liittyvän kyselyn. Kanssatutkijat osallistuivat luonnostelutyöpajaan, joka järjestettiin Rovaniemellä, Arktikumin puistossa. Luonnostelun jälkeen kanssatutkijat vastasivat kyselyyn, joka selvitti heidän kokemuksiaan liittyen luonnosteluun ja oppimiseen työpajassa. Nämä vastaukset muodostavat pääosan tutkimukseni tuloksesta. Tutkimukseeni liittyy myös taiteellinen osuus, missä toteutan luonnostelua visuaalisesti tutkivan taideteoksen. Teos kommentoi luonnosteluun liitettävää piirtämistä, kuvanrakentamisen sääntöjä ja ilmaisun vapautta ja on sekä tutkimukseni aineistoa että tulos. Tutkimuksen analyysimenetelmänä on fenomenologinen sisällönanalyysi ja siihen liittyvä teemoittelu.

Määritelmäni oppimisesta luo tutkimukselleni teoreettisen viitekehyksen. Tutkimukseni aineisto koostuu neljästä erillisestä osasta, jotka linkittyvät toisiinsa ja tuottavat

kumulatiivista tutkimustietoa. Koen, että luonnosteluun liittyvä historiallinen katsaukseni on melko kattava siihen nähden, miten niukasti tutkimusta aiheeseen liittyen on tuotettu. Tietoa löytyi kuitenkin yllättäen kuvataiteen lisäksi eri tieteen aloja koskevista lähteistä, kuten esimerkiksi muotoilun tutkimuksesta ja matkailun historiaan liittyvästä kirjallisuudesta.

Valitessani tutkimukseeni tutkittavaa ilmiötä, en ensisijaisesti tavoitellut kasvatuksellista näkökulmaa. Luonnostelu ja taiteen tutkiminen kiinnostivat minua enemmän, mutta lopulta oppimiskäsitysten liittäminen luonnosteluun tuntui luonnolliselta, sillä koen taiteen tekemisen jo itsessään oppimiseksi ja kasvamiseksi. Halusin kuitenkin välttää kuvataiteen näyttäytymistä pelkästään oppimisen välineenä, enkä lähtenyt kehittämään esimerkiksi luonnosteluun perustuvaa työkalua jonkin taiteen ulkopuolisen toiminnan kehittämiseen. Näin tavoitteekseni muodostui luonnostelun käsitteen vahvistaminen rinnastamalla sitä oppimiskäsityksiin, joiden kautta tutkimukseni linkittyy myös kuvataidekasvatukseen.

Kuvataiteen olennaisin tavoite on, että ihmiselle syntyy henkilökohtainen suhde taiteeseen. Sirkka Laitinen (2016) toteaa kuvataiteen ilmaisun kielen olevan voimallisesti visuaalinen. Sen kuvanrakentamisen peruselementit väri, muoto, valo, viiva, liike, tila ja aika tulevat ilmi niin luonnoksissa kuin videotaiteessa, ja liittyvät kaikkiin kuvan tuottamisen tekniikoihin. (Laitinen, 2006, s. 34–35.) Myös Mirja Hiltunen (2009) toteaa taidekasvatuksen ja siten myös kuvataiteen tavoitteena olevan, tekniikoiden lisäksi, myös taiteellisen oppimisen, eli vastaanoton, tulkinnan, oman ilmaisun ja merkityksien rakentumisen kehittäminen (Hiltunen, 2009, s. 30, 60). Kuvataide opettaa esteettisten valintojen tekemistä, omien arvojen tarkkailua, havaintojen tekemistä ja luovaa ongelmanratkaisua (Laitinen, 2006, s. 36). Juha Varto (2011) ymmärtää taidekasvatuksen vieläkin laajempänä käsitteenä ja kirjoittaa taidekasvatuksen olevan kaikkea toimintaa, missä opetetaan toimimaan taiteen keinoin ja missä tämän toiminnan tuloksia arvioidaan (Varto, 2011, s. 22). Voidaankin todeta, että tutkimukseni elementit luonnostelu ja havainnointi sekä oppimisen ilmiö, kuvanrakentamisen elementit ja kanssatutkijoiden kirjallisten pohdintojen tekeminen tuovat tutkimukseni vahvasti mukaan kuvataidekasvatuksen kenttään.

Miksi taidetta sitten pitäisi tutkia? Taiteen tutkimisen uranuurtaja Elliot Esiner (1972) kirjoittaa tutkimuksen olevan pyrkimystä ymmärrykseen. Tutkimusten teoriat ovat nippu

uskomuksia, joiden avulla pystymme luomaan empiiristä toimintaa ja kokemukseen perustuvaa tietoa. Tutkimus luo uusia näkökulmia ja kysyy kysymyksiä. Taidekasvatuksen tutkimuksessa Eisner painottaa hyvän teorian luomista, jolla voidaan kehittää taidekasvatuksen käytänteitä. (Eisner, 1972, s. 239). Eisner painottaa, että taidetta pitää tutkia taiteen avulla, koska epistemologisista syistä, eli sillä miten tietoa hankitaan, on merkitystä. Taiteen pitää myös erottua muista tutkittavista aiheista, koska näin luodaan oikeutusta sen olemassaololle itsenäisenä ja tärkeänä tutkimusalueena. Taiteen ominaispiirteinä Eisner pitää sen mahdollisuutta ilmaista jotain, mihin sanat eivät pysty ja sen voimaa valaista ihmismieltä ja tuoda esiin tunteita (Eisner, 1972, s. 239.) Taiteellinen oppiminen ei myöskään Eisnerin mukaan ole, romantikkojen ajatusten mukaisesti, sisäsyntyistä neroutta, vaan sitä pitää harjoitella, opettaa ja kasvattaa. Myös Mira Kallio (2010) painottaa taiteen tiedonkäsittelyn moninaisuutta. Taiteen menetelmillä saadaan aikaan perinteisistä tieteistä poikkeavia tietämisen prosesseja, jotka ovat kokemuksellisia ja moniaistisia. (Kallio, 2010, s. 17).

Myös Patricia Leavy (2018) kirjoittaa taiteen tutkimuksen tarkoituksena olevan uusien tiedon tapojen luominen ja tiedon kerääminen. Oppimiseen taide vaikuttaa Leavyn mukaan siten, että se syventää opittua tietoa tekemällä pysyvämpiä vaikutelmia opitusta asiasta. (Leavy, 2018, s. 9–12). Voitaisiin siis sanoa, että taide voi olla tutkimuksen kohteena sekä sen toteuttamisen välineenä. Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni ei kuitenkaan ole käyttää luonnostelua jonkin muun asian oppimiseen, vaan tarkoitukseni on tuottaa lisää merkityksiä luonnostelulle rinnastamalla sitä vallalla oleviin käsityksiin oppimisesta. Tutkimukseni taideperustaisessa tutkimusosiossa toteutettavan luonnostyöpajan oletan tuovan esille taiteen tietoa siitä, miten luonnostelua voisi hyödyntää (taiteellisessa) oppimisessa muutenkin kuin vain teknisenä harjoituksena ja tulevien maalausten rakennusaineena.

Taiteen tutkimuksen alalle on muodostunut kolme pääasiallista tapaa lähestyä taidetta tutkimisen näkökulmasta: *taiteellinen tutkimus*, *taideperustainen tutkimus* ja *taiteellinen toimintatutkimus*. Mika Hannula (2001) kirjoittaa taiteellisen tutkimuksen ominaispiirteiksi taiteilija oman työskentelyn tutkimisen. Keskiössä ovat omakohtainen, itsereflektioiva tieto omasta taiteellisesta työskentelystä ja sen kehittämisestä. Tarkoituksena on kehittää taiteellista tutkimusta ei vain esteettisten filosofioiden pohjalta, vaan taiteilijoiden ja

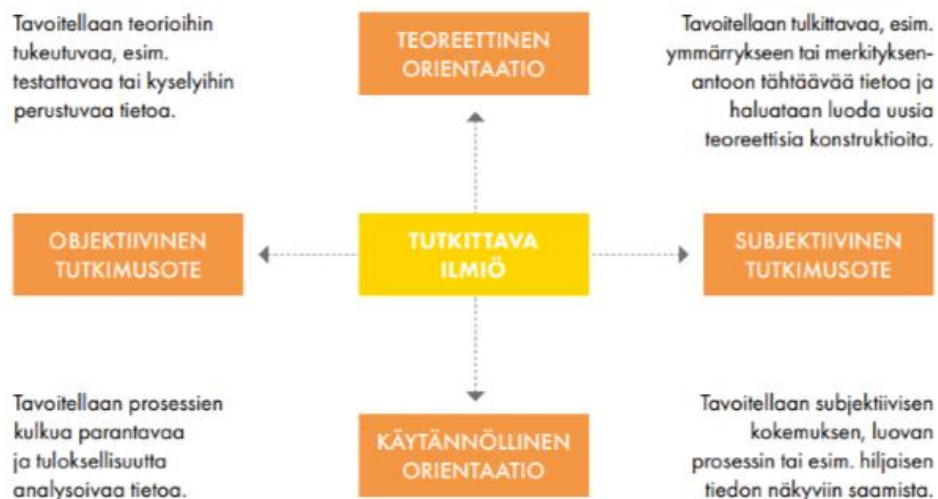
taidekentän omista lähtökohdista käsin. Taiteellinen tutkimus ei tuota esimerkiksi taidehistoriaa tai taidefilosofiaa vaan *taiteellisen toiminnan omakohtaista tietoa* (Hannula, 2001, s. 12). Myös Juha Varto (2017) kirjoittaa taiteellisen tutkimuksen olevan kokemusten esille tuomista ja *tekijyydestä syntyviä menetelmällisiä ratkaisuja* (Varto, 2017, s. 80). Taiteellista tutkimusta on kuitenkin kritisoitu menetelmällisestä epätarkkuudesta (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 41)., mikä johtunee hyvin subjektiivisesta tiedontuottamistavasta.

Taideperustaisessa tutkimuksessa, mihin omakin tutkimukseni sijoittuu, painopiste siirtyy taiteilijan omasta taiteellisesta toiminnasta yleisemmälle tasolle. Tätä tutkimusstrategiaa on käytetty myös muilla kuin taiteellisilla aloilla, kuten kasvatuksessa ja sosiologiassa. Taideperustaiselle tutkimukselle on ominaista, että tutkimusaineisto kerätään osallistamalla jonkin yhteisön jäseniä. Taideperustaisen tutkimuksen kautta on huomattu myös taiteen vaikutus kasvatukseen ja oppimiseen (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 40–41.) Myös Patricia Leavy (2018) luettelee monia taideperustaisen tutkimuksen positiivisia ominaisuuksia kuten maanläheisyyden, osallistavuuden ja taiteen ominaisuuden voimakkaana sanoman välittäjänä sekä syvälisten tunteiden herättäjänä. Taideperustainen tutkimustapa soveltuu monipuolisuutensa ansiosta hyvin ilmiöpohjaiseen oppimiseen, missä oppiainerajojen ylittäminen on tärkeässä roolissa.

Taideperustaisessa toimintatutkimuksessa taas toiminta ja yhteisö nousevat yhä enemmän tutkimusstrategian keskiöön. Tarkoituksena on tuottaa käytännön muutosta, ymmärrystä ja uutta osaamista perusteltuun tietoon nojaten (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 42-43.) Toisin kuin taiteellisessa tutkimuksessa, missä taiteen tekeminen ja taiteilija ovat tutkittavana kohteena, taiteellisessa toimintatutkimuksessa voidaan toteuttaa aluekehittämishankkeita kuten paikkasidonnaisia yhteisötaidetyöpajoja, joissa kehittämiskohteet eli tutkittavat ilmiöt määritellään yhdessä yhteisöjen jäsenten kanssa (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 40.) Tällainen toiminta johtaa kulttuuriseen ja sosiaaliseen muutokseen, mikä syntyy siitä, kun ihmiset ajattelevat ja toimivat omista lähtökohdistaan käsin (MacNiff, 2013, s. 11). Kulttuuriset ja sosiaaliset muutokset ohjaavat yhteiskunnan kehitystä ja niihin vaikuttamalla on mahdollista vähentää yhteiskunnallisia epäkohtia, kuten esimerkiksi syrjäytyneisyyttä ja rasismia. Toimintatutkimuksen rooli on siis kriittisempi verrattuna esimerkiksi taiteelliseen tutkimukseen.

Oman tutkimukseni määrittelyn voisi aloittaa liittämällä sen Pirkko Anttilan (2007) tutkimusotteiden nelikenttään. Nelikenttä on tarkoitettu taiteellisen tutkimuksen, taideperustaisen tutkimuksen ja taideperustaisen toimintatutkimuksen luokitteluun ja määrittelyyn. Oma tutkimukseni on taideperustainen tapaustutkimus ja Anttilan kaaviossa tutkittavan ilmiöni voisi sijoittaa teoreettis-subjektiiviseen kenttään. Siinä tavoitellaan *tulkittavaa esimerkiksi ymmärrykseen ja merkityksen antoon tähtäävää tietoa ja halutaan luoda uusia teoreettisia konstruktioita* (Anttila, 2007, s. 23; Jokela & Huhmarniemi, 2019). Tutkimukseni tarkoitus on luoda luonnostelulle lisää merkityksiä rinnastamalla sitä tutkimukseni teoriasta nousseeseen, tällä hetkellä vallalla olevaan oppimiskäsitykseen, ilmiöpohjaiseen oppimiseen.

Taideperustaisen tutkimuksen osallistaminen on tärkeä osa aineistoni keruumenetelmää. Yhtenä aineistoni osana toimiin luonnostelutyöpaja ja kanssatutkijat ja heidän vastauksensa teetettyyn kyselyyn.



Kaavio 1. Pirkko Anttilan tutkimusotteiden nelikenttä (Anttila 2007, s.23; ks. Myös Anttila 2006, s. 475).

Pro gradu –tutkimukseni tarkoituksena ei ole tuottaa luonnosteluun liittyvää opetusmateriaalia tai luoda teoriapohjaa luonnostelun käsitteen ympärille, vaan tuoda tiettäväksi luonnosteluun liitettävissä olevia merkityksiä taiteen teorioista ja vahvistaa

luonnostelun asemaan kuvataiteen kentällä. Tutkimukseni pyrkii liittämään luonnostelun myös ilmiöpohjaiseen oppimiseen ja sitä kautta vahvemmin myös nykypäivän kuvataidekasvatukseen.

2. Valittuja näkökulmia oppimiseen

2.1 Ilmiöpohjaisen oppimisen juuret

Käsitteenä oppiminen on hyvin laaja ja tulen tässä tutkimuksessa rajaamaan sitä seuraavanlaisesti. Tarkastelen pääasiassa nykypäivän oppimiskäsityksiä, mutta käyn aluksi läpi myös aikaisempia ajatuksia oppimisesta, jotka ovat tutkimukseni kannalta mielenkiintoisia. Siihen mitkä oppimiskäsitykset nostan esille, on vaikuttanut ennakkokäsitykseni siitä, mitä luonnostelu on, sekä tekemäni kirjallisuuskatsaus. Tarkastelen oppimista instituutioissa tapahtuvan toiminnan kautta, mutta myös yleisenä ihmisen ominaisuutena. Tarkoitukseni tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan ole pedagogisoida luonnostelua, vaan etsiä sille lisää merkityksiä oppimisen ilmiöistä.

Ajallisen rajauksen lisäksi tutkin tässä tutkimuksessa oppimista taiteen kautta ja enimmäkseen kuvataiteen näkökulmasta. Oppimiskäsitykset ovat kuitenkin yleisiä käsityksiä, jotka koskevat myös muiden asioiden kuin taiteen oppimista. Seuraavissa kappaleissa pyrin löytämään teoreettisella tasolla yhteyksiä oppimiskäsitysten ja luonnostelun luonteen välillä aikaisemmin esittelemäni kirjallisuuden avulla ja pohtimaan, mitä luonnostelu voisi antaa oppimisen tapahtumalle erityisesti taiteen näkökulmasta ja näin tuottaa lisää merkityksiä luonnostelulle.

1800-luvulla huomattiin, että taiteen avulla voitaisiin luoda yhteisöllisyyttä, lisätä mielen jaloutta ja herkkyyttä, tuottaa uusia ideoita ja jopa lisätä ihmisen kognitiivisia kykyjä. (Schiller, 1802, Kotkavirta 2009, Diderot, 2009, Koistinen, 2004.) Myös luonnon merkitys taiteelliselle työskentelylle huomattiin ja sen tarjoamat kokemukset ja inspiraatio houkuttelivat yhä useamman maalarin jättämään ateljeensa ja tekemään luonnosmatkoja (Valkonen, 2001, s. 160.). Taide liitettiin siis jo tuolloin nykyisiin oppimisen ja kasvattamisen ajatuksiin.

Maineikkaissa taidekouluissa Düsseldorfissa ja Pariisissa opetus jatkui 1800-luvun alkuvuosina pieniä uudistuksia lukuun ottamatta kuitenkin teknisiä taitoja painottaen. Tärkeää oli oppia piirtämään taidokkaasti, minkä jälkeen oppilas siirtyi kokeneen kuvataiteilijan ateljeeseen oppimaan esimerkiksi maalausta tai kuvanveistoa (Valkonen, 2001, s. 161.) Piirtäminen oli

1800-luvun alussa kysytty taito, sillä sitä tarvittiin kaikenlaiseen suunnitteluun ja rakentamiseen. Kaikki taiteilijat eivät kuitenkaan saaneet muodollista taideopetusta ja esimerkiksi sellaiset kuuluisat nimet kuin Vincent van Gogh ja Cezanne luetaan itseoppineiksi taiteilijoiksi. Ajatus taiteilijasta ylivertaisena nerona johti helposti siihen, että taiteilijan koulutus katsottiin turhaksi ja muotia nuorten taiteilijoiden keskuudessa olikin kertoa, että taidekoulussa ei opittu mitään (Efland, 1990, s. 79).

Kuitenkin romantiikan aikana käsitys oppimisesta ja ihmisestä yleensä muuttui. Jean-Jacques Rousseau oli aikansa esteettinen ajattelija, mutta hän uudisti myös käsityksiä kasvatuksesta ja oppimisesta. Rousseau ajatukset loivat siirtymän valistuksen ja romantiikan ajan välille. Hän halusi luopua valistuksen ajan älyn ja romantiikan korostaman tunteiden erottamisesta toisistaan ja pohti erityisesti ihmisen ja yhteisön välisiä kysymyksiä. (Hämäläinen, 2001, s. 186.) Omalle tutkimukselleni keskeisinä Rousseauun ajatuksina voidaan pitää järjen pohjautumista tunteille ja aisteille. Ajatuksen keskiössä on lapsen aistinvaraiset ja tunteisiin nojaavat havainnot, jotka kasvattavat järkeä (Hämäläinen, 2001, s. 186).

Toisena merkittävänä kasvatuksen ja oppimisen uudistajana voidaan pitää kasvatustieteilijä Johan Heinrich Pestalozzin (1746–1827) ajatuksia. Hänen pyrkimyksensä oli kehittää oppimista kokonaisuutena, ja hän korosti ajattelun *luovaa merkitystä* oppimisessa. Sydän, henki ja taito yhdessä kasvattaisivat kokonaisvaltaisen sivistyneen ihmisen. Kasvattajina toimi myös luonto, olosuhteet ja toiset ihmiset. Tärkeää oli Pestalozzin mukaan myös se, että lapset saisivat opiskella heidän elinpiiriinsä liittyviä asioita. (Efland, 1990, s. 77–80.) Pestalozzi kehitti myös piirustustaidon opettamista ja piti ihmismalleja liian vaikeina. Piirtämisen opettamisen pohjana tulisi Pestalozzin mukaan käyttää helppoja geometrisia malleja ja viivoja, kaaria ja muita muotoja, joita voitaisiin lukea kuin kirjaa. (Efland, 1990, s. 79.)

Rousseauun ja Pestalozzin ajatukset olivat pohjana myös 1800-luvun lopun saksalaislähtöiselle reformipedagogiikalle. Reformipedagogiikassa opetusta haluttiin muuttaa kaikin tavoin. Koulusta haluttiin muun muassa tasa-arvoisempi yhteisö, jonka keskiössä olisi oppilas. Oppimista pitäisi edistää yhteisöllisellä toiminnalla kuten projekteilla ja ryhmätöillä, mutta myös yhteisten juhlien järjestämisellä. Oppimisen tuli olla kokonaisvaltaista yhteiskunnan jäseneksi kasvattavaa ja oppianeet eivät saisi toimia rajoina, vaan niitä tulisi yhdistää toisiinsa. (Efland, 1990, s. 77–80.) Lisäksi Pestalozzin ajatusten mukaisesti opetuksen tulisi liittyä

oppilaan omaan kokemusmaailmaan (Iisalo, 1989, s. 230–231). Näissä ajatuksissa on paljon yhtäläisyyksiä nykypäivän ilmiöpohjaiseen oppimiseen.

2.2 Ilmiöpohjainen oppiminen

Mitä ominaisuuksia ja luonteenpiirteitä luonnostelulla on, jotka voitaisiin yhdistää ilmiöpohjaisen oppimisen käsityksiin? Mikä tekee luonnostelusta erityisen ja mitä annettavaa sillä on verrattuna kuvataiteeseen yleensä? Mitkä tekijät luonnostelussa voivat saada aikaan oppimista? Tarkastelen tässä kappaleessa ilmiöpohjaista oppimista kuvataiteen näkökulmasta.

Ilmiöpohjaisen oppimisen juuret ovat osittain romantiikan ajan filosofien oivalluksissa. Taiteessa jo 1800-luvun avantgardistit vaativat taiteen autonomisuuden sivuuttamista ja että taiteen tulisi olla osa elämää. Tosin ajatuksena oli, että elämän tulisi imitoida taidetta eikä toisin päin (Sederholm, 1998, s. 39.) Koulun ja opetuksen konkreettisia muutoksia saatiin kuitenkin odottaa melkein satavuotta ennen kuin saksalainen reformipedagoginen ajattelu 1800-luvun lopulla uudisti, tai voidaan sanoa, jopa loi uudenlaisen koulujärjestelmän (Efland, 1990, s. 77–80.) Tarkoituksena oli tuoda oppisisällöt lähemmäksi lasten ja nuorten omaa elämää ja kytkeä ne tiiviimmin koulun ulkopuoliseen maailmaan. Myös lapsi ja hänen yksilökohtaiset oppimispiirteensä nostettiin opetuksen keskiöön. Luonnonläheisyys ja ruumiillinen työ kuten esimerkiksi puutarhatyöt katsottiin tärkeiksi osiksi kasvatusta ja opetusta. (Raatikainen, 1990.) Paljon taidetta ja oppimista tutkinut yhdysvaltalainen filosofi John Dewey toi 1930-luvulla esille ajatuksen tekemällä oppimisesta. Deweyn kuuluisa lause *learning by doing* viittaa hänen ajatukseensa toiminnan ja tekemisen mahdollisuuksista tuoda lapset ja nuoret lähemmäksi arkista elämää sen sijaan, että opittavista asioista luettaisiin vain kirjoista (Dewey, 1957) Dewey uskoi myös oppiaineiden yhdistämiseen, joka myöhemmin muodostui yhdeksi ilmiöpohjaisen oppimisen kulmakivistä (Efland, 1990, s. 171).

Tämä Deweyn oivallus on luonut ilmiöpohjaisen oppimiskäsityksenkin perustana olevan ajatuksen tilannesidonnaisesta pedagogiikasta. Käsitteen luoja Jean Lavenin (1997) mukaan tarkoitus on luoda tilanne, jossa asia opitaan ja sitä sovelletaan heti ratkaisemaan jokapäiväisiä ongelmia. Tärkeää tilannesidonnaisessa pedagogiikassa on Lavenin mukaan

myös yhteisö ja osallistuminen, jotka auttavat oppijaa luomaan ja refleктоimaan sosiaalisia ja kulttuurisia merkityksiä. Tilannesidonnaisen oppimisen lähtökohtana voidaan siis pitää paikankokemusta, joka sitoo oppijan yhteisöön sen kulttuuriin, historiaan ja sosiaaliseen kontekstiin ja nivoutuu näin ihmisten identiteettiin (Granö, Hiltunen & Jokela, 2018.)

Ilmiöpohjaisessa oppimisessa on myös tarkoitus opettaa lapsille ja nuorille monialaista tutkivaa osaamista. Tiedon syvällisempi ymmärtäminen ja suurempien kokonaisuuksien hahmottaminen katsotaan tärkeäksi, pelkän tiedon siirtämisen sijaan. Tarkoituksena on jo vuosikymmeniä ollut siirtyä tiedon omaksumisesta tilanne-, paikka- ja yhteisösidonnaiseen oppimiseen (Niemelä, 2020 s. 3)., jota nykyinen postmodernisti oppimiskäsitysikin korostaa. Marjo Räsänen (2023) tähdentää että, kouluissa ilmiöoppimisesta on kyse, kun opetukseen otetaan mukaan useita oppiaineita ja se toteutetaan pidempinä jaksoina. Samaa teemaa voi myös käsitellä rinnakkain yhtäaikaisesti eri oppiaineissa. (Räsänen, 2023) Nykytermin taiteen liittämistä koulun ulkopuoliseen elämään kutsutaan *eheyttämiseksi*, joka tapahtuu ilmiöpohjaisen oppimisen kautta. Opetuksen eheyttämisellä pyritään ylittämään oppiainerajoja asioita opiskeltaessa ja liittämään oppisisällöt osaksi oppijoiden arkea, yhteiskuntaa ja ajankohtaisia ongelmia (Manninen, 2021, s. 33; Niemelä, 2020, s. 1–37, Räsänen, 2023.) Eheytymiseen liittyy myös *integraation* käsite, missä yhdistetään itse opetusryhmiä ja rikotaan opetustilojen perinteisiä muotoja (Räsänen, 2023). Eheyttämisen tavoitteena on myös lisätä ideointia ja taitojen ja tietojen aktiivista soveltamista (Niemelä, 2020, s. 3). Tällaisesta monimuotoisesta oppimisesta tai kokonaisvaltaisesta oppimisesta on puhuttu pitkään ja sitä on eri vuosikymmenillä sovellettu kouluissa eri tavalla. (Manninen, 2021, s. 34). Ilmiöpohjaisen oppimisen käsitteeseen liitetään myös ajatus multimodaalisesta oppimisesta. Multimodaalisessa oppimisessa tarkoituksena on käsitellä aistien ja kehon kautta saatua informaatiota eli hyödynnetään erilaisia tiedonalojen menetelmiä (Räsänen, 2023).

Luonnostelun voidaan katsoa sopivan erinomaisesti ilmiöpohjaisen oppimiskäsityksen toteuttamiseen. Esimerkiksi piirtämällä tapahtuva oppiminen on helppo toteuttaa koulun ulkopuolisessa ympäristössä ja se toimii vastapainona lukemiselle ja kirjoittamiselle. Piirtäminen (perinteinen tai digitaalinen) on ruumiillista toimintaa ja se voidaan helposti yhdistää muihin oppiaineisiin. Kaikissa oppiaineissa havainnoinnista, visualisoinnista ja

intuitiivisesta toiminnasta on hyötyä oppisisältöjen käsittelyssä. Ilmiöoppiminen tukee myös asioiden suhteiden ja keskinäisien riippuvuuksien ymmärtämistä (Räsänen, 2023).

Ilmiöpohjaisessa oppimisessa on kuitenkin pohdittava, miten kuvataidetta oikeastaan integroidaan muihin oppiaineisiin. Tämän tutkimuksen tarkoitus ei ole elävöittää tai aktivoida oppimista kuvataiteen keinoin, vaan tarkastella luonnosteluun liitettäviä kuvataiteen sisältöjä, jotka voisivat vaikuttaa oppimiseen ja siten liittää luonnostelun vahvemmin oppimisen käsitteeseen. Nykyisen lukion opetussuunnitelmassa kuvataiteen katsotaan tuovan ilmiöoppimiseen kokemuksellisuutta, erilaisia havainnon ja tutkimisen tapoja sekä tiedon visualisointia muun muassa luonnosten avulla erilaisista prosesseista ja lopputuloksista viestittäessä (Pulkkanen, 2019). Luonnostelu on otettu esimerkiksi tässä ajatuksessa huomioon, mutta melko pintapuolisesti vain visualisoinnin näkökulmasta.

2.3 Taiteen tieto

Tarkoitukseni on tässä tutkimuksessa löytää lisää merkityksiä luonnostelulle liittämällä se oppimisen käsitteemaailmaan. Tarkastelen aihettani kuvataiteellisesta näkökulmasta ja siksi onkin relevanttia kysyä, mitä tietoa taide oikeastaan välittää. Mitä ominaispiirteitä on taiteen tiedolla? Nämä kysymykset ovat tutkimukseni kannalta tärkeitä, sillä tarkoitukseni on tuottaa lisää tietoa siitä, mitä yhteistä luonnostelun luonteella ja käsityksillä oppimisesta voisi olla. Jo 1800-luvulla kyseenalaistettiin taiteen opettamisen mahdollisuuksia, ja itseoppiva neroajattelu oli verrattain yleistä. Tässä tutkimuksessa oletuksena on, että Elliot W. Eisnerin (1972) määrittelemään kolmea taiteen aspektia *taiteen tekemistä*, *esteettistä ajattelua* ja *taiteen ymmärtämistä* voidaan opettaa.

Nykyään taiteen tieto ymmärretään muista poikkeavaksi tietämiseksi ja toiminnaksi. Siksi tietoa esitetään, hankitaan ja tuotetaan myös poikkeavalla tavalla (Räsänen, 2008, s. 83). Perinteisesti kouluopetuksessa taas on painotettu tiedon olevan kirjallista, numeraalista ja verbaalista. Tätä ovat kritisoineet muun muassa Dewey (2010), jonka mukaan aistit, tunteet, kehollinen ja kokemuksellinen tieto ovat myös tärkeitä. Taiteet esittävät kysymyksiä, ja vastausten sijaan niissä etsitään vaihtoehtoisia ratkaisuja (Räsänen, 2023). Mannisen (2021) mukaan Eisner (1982) määritteli taiteen tiedon olevan myös multimodaalista, narratiivista,

vertauskuvallista ja tapauskohtaista (Manninen, 2021, s. 58). Taiteen tiedon katsotaan vaativan myös kulttuurista tietoa ja älykkyyttä (Efland, 1990, s. 239). Nelson Goodman (1976) kirjoitti taiteiden kehittävän hienovaraista erottelukykyä, ymmärtämään suhteita, ja kehittävän erilaisten merkkien ja symbolien tulkitsemista. Kuvataidekoulutuksen ja –kasvatuksen visio 2030:ssa todetaan kuvataiteen myös olevan yhteiskunnallisesti merkittävä tiedonala ja toimija. Kuvataide on myös oppimisen ja tietämisen tapa ja tutkii, tulkitsee ja luo maailmaa (Heinonen ym., 2022, s. 3, 6.)

Luonnosteluun liittyy myös tärkeänä osana havainnointi. Luonnostelussa tarkoitus on usein luoda nopeita muistiinpanoja havainnoista. Tärkeää on huomata visuaalisen kohteen päälinjat, muodot ja sommitelmat, kerätä tietoa havainnosta. Eisnerin (1972) mukaan emme usein tee havaintoja tarkasti analysoiden, vaan aivoja säästääksemme vain vilkaisemme eteemme tulevia asioita. Usein havaintomme sekoittuu aikaisempiin havaintoihin ja yleisiin käsityksiin. Havaitsemme puun vihreänä, vaikka tarkasti katsottuna sen lehdistä on useita eri värejä ja niiden sävyjä. Nämä yleiset käsitykset usein korvaavat tietyssä paikassa ja hetkessä tehdyn havainnon (Eisner 1972, s. 70–71.) Voidaan siis olettaa, että yleiset käsitykset esimerkiksi puiden lehtien vihreydestä haittaavat havainnointia ja saa luonnostelijan tuottamaan tarkkojen paikan päällä tehtyjen havaintojen sijaan ennalta opittuja käsityksiä ja kuvia.

Eisnerin ajatuksilla voidaan nähdä yhtäläisyyksiä myös John Ruskiniin, joka jo 1857 kirjoitti havainnoitavan visuaalisen muodon olevan tärkeämpi kuin muistetun tiedon muodosta. Esimerkiksi väreistä puhuessaan Ruskin käyttää termiä *The innocence of the eye*, silmän viattomuus, millä hän viittaa värien havainnointiin luonnossa sellaisina kuin ne näkyvät, ei sellaisina kuin me ne muistamme (Ruskin, 1857, s. 27, 90.) Aikaisemmin on tullut ilmi, että luonnostelua on käytetty maalausten toteuttamisen apuvälineenä. Taiteilijat yhdistelivät maalauksissaan luonnonelementeistä tehtyjä luonnoksia sommitelmallisiksi kokonaisuuksiksi. Eisnerin ajatus taiteen käyttämisestä havaintokyvyn kehittäjänä sopisi mielestäni erittäin hyvin toteutettavaksi luonnostelun keinoin. Luonnostelussa on myös tarkoitus tuottaa havaintoihin ja aisteihin perustuvaa visuaalista materiaalia, tietoa, eikä etukäteen suunniteltuja teoksia.

2.4 Oppiminen ja nykyaide

Päivi Venäläinen (2019) tutkii väitöskirjassaan *Nykytaide oppimisen ympäristönä – Näkemyksiä nykyaiteesta, oppimisesta ja niiden kohtaamisesta* taiteen ja oppimisen rajapintaa ja kuvaa nykyaiteen piirteitä ja toimintatapoja tuoden esille sen yhtäläisyyksiä oppimiseen. Venäläisen tavoitteena on luoda yleisempi kuva taiteesta oppimisen ympäristönä ja pohtia, mitkä tekijät nykyaiteessa voivat saada aikaan oppimista ja tukea sitä. Lähtökohtana Venäläisen tutkimuksessa on ajatus taiteen sekä oppimisen vastavuoroisesta suhteesta ympäristöön (Venäläinen, 2018, s. 13–22.) Omassa pro gradu –tutkimuksessani tarkastelen Venäläisen tapaan taiteenlajin, luonnostelun ja oppimisen välisiä mahdollisia yhteyksiä. Toisin kuin Venäläinen en painota tutkimuksessani taidetta oppimisen ympäristönä vaan haluan löytää lisää merkityksiä luonnostelulle oppimisen käsitysten kautta. Ympäristö toimii tutkimuksessani luonnostelun kohteena ja tutkimusaineiston tuottajana, mistä syntyy myös vastavuoroisuutta.

Venäläinen esittelee tutkimuksessaan ajattelun malleja, joiden hän toivoo tulevan osaksi erilaista ihmistä ja oppimisen taitoja kehittävää toimintaa. Ajattelun mallit tiivistyvät nykyaiteesta eri asiantuntijanäkökulmista kuvaaviksi oppimisen ympäristöiksi. (Venäläinen, 2018, s. 267.)

Hyödynnän omassa tutkimuksessani myös jaettua asiantuntijuutta Luonnostelutyöpajaani osallistuvat henkilöt ovat kanssatutkijoita. En kuitenkaan Venäläisen tapaan pyri tässä tutkimuksessa luomaan konkreettisia ajattelun malleja tai työkaluja taiteen opettamiseen, vaan vahvistamaan luonnostelun asemaa taiteen kentällä. On kuitenkin totta, että rinnastan luonnostelua oppimisen teorioihin ja siten Venäläisen väitöskirjan tuottama tieto toimii varteenotettavana rinnastusaineistona omalle työlleni. Venäläisen tutkimuksen heikkous oman tutkimukseni näkökulmasta on se, että sen aineisto on laajempi ja teoria osio poikkeaa omastani.

2.5 Paikankokemus

Oman tutkimukseni kannalta kiinnostavaa on ilmiöpohjaisen oppimisen liittäminen ympäristöön. Opetuksen ei katsota olevan enää vain opettajan ja oppilaan välistä toimintaa, vaan siinä on kyse myös oppilaan ja ympäristön välisestä suhteesta. Ilmiöpohjaisessa oppimisessa tarkoituksena on myös nostaa ilmiöitä ei vain opetettavista aineista, vaan myös niiden ulkopuolelta, oppilaiden lähielinympäristöstä ja arjesta. (Granö, Hiltunen & Jokela, 2018, s. 6.) Ilmiöpohjainen opetus voi siis myös olla tilanne- ja paikkasidonnaista. Tässä tutkimuksessa tarkoitan paikalla fyysistä reaali maailmassa olevaa paikkaa. Olen tutkimuksessani puhunut luonnostelusta ja erityisesti luonnossa luonnostelusta, mihin kiinteästi liittyvät käsitteet paikkakokemus ja paikan henki.

Edward Relph (1976) kirjoittaa paikan syntyvän sen kokijan kautta. Kartalla oleva sijainti muuttuu paikaksi, kun se merkitsee jollekin jotakin. Pauli Tapani Karjalainen (1997) määrittelee sijainnin sellaiseksi, mikä on esimerkiksi ilmaistavissa koordinaateilla ja on sama kaikille. Paikka on ilmiö, jonka voi liittää arkielämään ja elämismailmaan. (Relph, 1976; Karjalainen, 2007, s. 231.) Paikan humanistinen tulkinta taas korostaa paikan subjektiivisuutta, elettyä sijainti, sisäistynyttä sijaintia tai halua kuulua johonkin paikkaan. Paikka on tällöin merkityksiä sisältävä ilmiö. (Karjalainen, 1997, s. 230.) Tästä syntyy ero paikan objektiivisen kuvaamisen ja subjektiivisen kokemisen välille. Kun havaintoja halutaan kuvata kuvataiteellisin keinoin, voidaan se tehdä joko objektiivisesti kopioiden tai subjektiivisesti tulkiten. Luonnostelua voidaan käyttää molempiin. Havaittavan kohteen mittasuhteita tai sommitelmaa voidaan luonnosmaisella piirtämisellä tutkia ja siirtää tarkasti paperille. Toisaalta luonnostelun luonteelle ominainen rentous ja ilmaisu antavat tilaa subjektiivisille tulkinnoille.

Miksi sitten ylipäätään ikuistaa jokin paikka taiteen avulla? Karjalainen (1997) kirjoittaa paikan ja muistin yhteydestä ja kuinka ne luovat elämismailmamme ja ovat siten olemassaolomme perusta. Paikkojen kokeminen ja tulkitseminen esimerkiksi luonnostelemalla lisää niiden merkitystä ja kiinnittää meidät paikkaan. Näin abstrakti, objektiivinen sijainti muuttuu ainutlaatuisiksi subjektiiviseksi paikaksi (Karjalainen, 1997, s. 235).

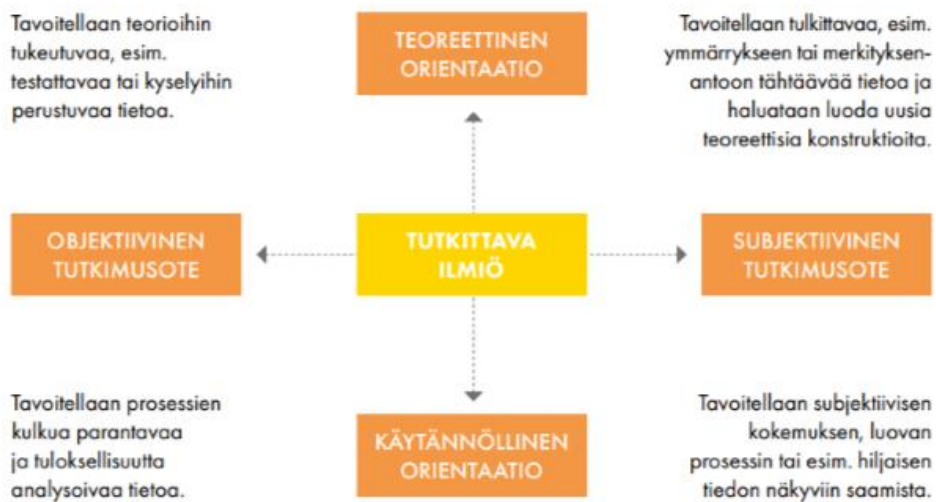
Paikankokemusta olisi siis mahdollista vahvistaa havainnoimalla paikkaa tarkemmin ja tekemällä siitä esimerkiksi luonnoksia. Näin oppijat tutustuisivat itse oppimisympäristöön tilana, mikä voisi lisätä kiintymystä paikkaan ja näin luoda turvallisuuden tunnetta ja rauhaa. Paikankokemusta olisi mahdollista vahvistaa havainnoimalla paikkaa tarkemmin ja tekemällä siitä esimerkiksi luonnoksia. Näin oppijat tutustuisivat itse oppimisympäristöön tilana, mikä voisi lisätä kiintymystä paikkaan ja näin luoda turvallisuuden tunnetta ja rauhaa oppimistilanteisiin.

3 Tutkimuksen metodologiset ja menetelmälliset valinnat

3.1 Tutkimuksen metodologinen tausta

Tutkimukseni on taideperustainen kvalitatiivinen tapaustutkimus, joka pyrkii tuomaan luonnostelun käsitteelle lisämerkityksiä oppimisen kautta. Tapaustutkimuksen tavoitteena on kuvailla tutkittua ilmiötä systemaattisesti, tarkasti ja todenmukaisesti ja siinä käytetään erilaisia tiedonkeruun ja analysoinnin tapoja (Anttila, 1996, s. 250, Hirsjärvi ym. 2004, s. 125–126). Tapaustutkimukselle tyypillistä on pyrkimys tutkittavan kohteen syvälliseen ymmärtämiseen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkimukseni tiedonkeruumenetelmät ovat moninaiset. Tuon esille luonnosteluun käsitteen määrittelyä ja historiaa, käytän oman luonnosmatkan aineistoa ja toteutan kanssatutkijoille luonnostelutyöpajan. Lisäksi tutkin luonnostelua myös oman taiteellisen osion kautta. Pyrin luonnostelun käsitteen syvällisempään ymmärtämiseen näillä erilaisilla tiedontuotannon tavoilla.

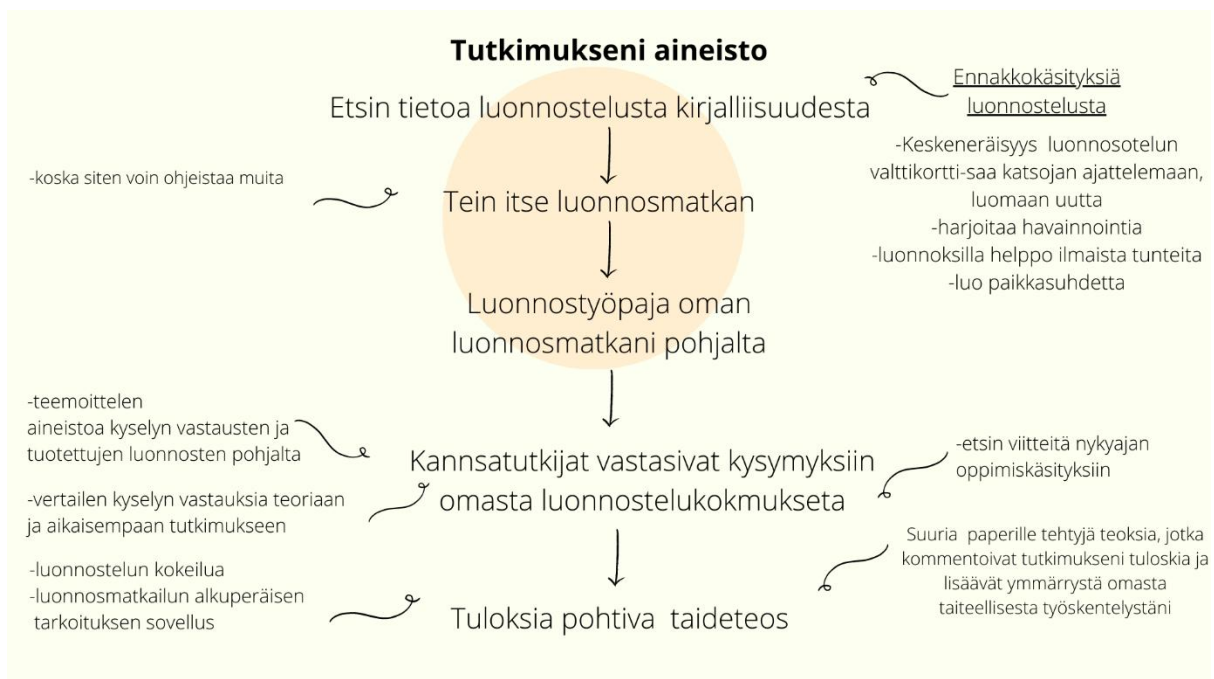
Oman tutkimukseni määrittelyn voisi aloittaa liittämällä sen Pirkko Anttilan (2007) tutkimusotteiden nelikenttään. Nelikenttä on tarkoitettu taiteellisen tutkimuksen, taideperustaisen tutkimuksen ja taideperustaisen toimintatutkimuksen luokitteluun ja määrittelyyn. Oma tutkimukseni on taideperustainen tutkimus ja Anttilan kaaviossa tutkittavan ilmiöni voisi sijoittaa teoreettis-subjektiiiviseen kenttään. Siinä tavoitellaan *tulkittavaa esimerkiksi ymmärrykseen ja merkityksen antoon tähtäävää tietoa ja halutaan luoda uusia teoreettisia konstruktioita* (Anttila, 2007, s. 23; Jokela & Huhmarniemi, 2019). Tutkimukseni tarkoitus on luoda luonnostelulle lisää merkityksiä rinnastamalla sitä tutkimukseni teoriasta nousseeseen ja tällä hetkellä vallalla olevaan oppimiskäsitykseen, ilmiöpohjaiseen oppimiseen. Taideperustaisen tutkimuksen osallistaminen on tärkeä osa aineistoni keruumenetelmää. Aineistoani tuottavat luonnostelupajassa kanssatutkijat, haastateltavien sijaan. Tämän tutkimuksen puitteissa ei kuitenkaan ole tarkoitus luoda luonnostelulle uutta teoriaa, vaan tuoda esille asiantuntijoiden ajatuksia sekä tutkittua tietoa luonnostelun käsitteen vahvistamiseksi.



Kaavio 1. Pirkko Anttilan tutkimusotteiden nelikenttä (Anttila 2007, s.23; ks. Myös Anttila 2006, s. 475).

3.2 Aineisto ja sen käsittely

Tutkimukseni aineisto koostuu neljästä aineistosta, luonnosteluun liittyvästä historiasta ja määrittelmästä, omasta luonnosmatkasta, luonnostelutyöpajan kyselystä sekä omasta näyttelystä.



Kaavio 2. Tutkimukseni aineisto. Anna-Liisa Harju 2023.

Käytän luonnostelutyöpajan ja näyttelyni analyysimenetelmänä fenomenologista analyysiä. Fenomenologia tutkii kokemusta. Kokemus on suhde tajuavan ihmisen ja elämäntilanteen välillä, joka sisältää merkityksiä eli merkityssuhde (Perttula & Latomaa, 2005, s. 119.). Fenomenologisessa tutkimuksessa kanssatutkijoiksi valitaan henkilöitä, joilla on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Lehtomaa, 2010, s. 167–168). Voitaisiin sanoa, että fenomenologinen tutkimus *tekee tunnettua tiedetyksi, tottumuksen häivyttämää tietoiseksi ja koettua tietoisesti ajatelluksi*. (Laine, 2001, s. 31). Omien ja muiden kokemusten tarkastelu samassa tutkimuksessa on myös tyypillistä fenomenologiselle analyysitavalle (Lähdesmäki ym., 2009). Tässä tutkimuksessa analysoin luonnostelutyöpajan kanssatutkijoiden kokemuksia kyselylomakkeen avulla. Poimin kyselyn vastauksista teemoja, joita avaan ja analysoin. Näyttelyssäni kokemus on autoetnografinen eli tutkin omaa kokemustani luonnostelun prosessista tekemällä taidetta.

3.2.1 Historiaa ja määritelmiä

Tämä aineisto toimii tutkimuksessani niin sanottuna aloitusvaiheena. Olen tätä tutkimusta varten tutustunut luonnostelua käsittelevään kirjallisuuteen. Pysin löytämään taiteen kirjallisuudesta luonnosteluun liittyviä asiantuntijoiden ajatuksia ja määritelmiä. Aineistonkeruumenetelmä on tuotetut dokumentit eli luonnostelusta ja piirtämisestä kertova kirjallisuus. Tuotetut dokumentit ovat niin sanottua valmista aineistoa. Valimista aineistoa käytettäessä on otettava huomioon aineiston syntymisen konteksti ja miten se sopii omaan tutkimukseen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Kirjallisuudesta keräämäni historiallinen aineisto on asiantuntijoiden tuottamaa. Historialähtöisyys sopii tutkimukseeni, koska luonnosteluun liittyvää tutkimusta on vähän, ja näin looginen aloituskohta tutkimukselleni on luonnostelun alkuvaiheet.

Tämän aineiston analyysimenetelmänä tulen käyttämään lähilukua. Lähilukua käytetään paljon kirjallisuuden tutkimuksessa, mutta se soveltuu myös esimerkiksi kuvien ja lehtiartikkeleiden analysointiin (Meijern, 1993, s. 369). Jyrki Pöysän mukaan (2010) lähiluvulla tarkoitetaan kaikkea huolellista teoksen tulkintaa. Lähiluvussa tekstejä luetaan useaan kertaan ja näin syntyy aina uutta aikaisemmin havaitsematonta tietoa. Pyrkimys on luoda yksityiskohdista kokonaisuuksia (Pöysä 2015, s. 30.) Olen lukenut taiteesta ja kuvataiteesta ja

kuvataiteen opettamisesta ja oppimisesta kertovia tekstejä useaan kertaan ja poiminut sieltä luonnosteluun ja oppimiseen liitettävissä olevia toteamuksia. Lähilukeminen soveltuu tutkimuksen aloitusaineistoksi, kun tutkimuksessa on tarkoituksena käyttää useampaa aineistoa (Pöysä, 2015, s. 37). Lähiluvulla voidaan myös tarkoittaa niin sanottua kriittistä lähilukua eli sanojen eri merkityksien pohtimista tai kriittistä tulkintaa (Korsisaari, 2008, s. 293, Meijern, 1993, s. 369). Tässä tutkimuksessa painopiste on kuitenkin luonnostelun määritelmien kerääminen kirjallisuudesta, eikä siihen liittyvien sanojen semantiikan ja piilomerkityksien pohtiminen. En myöskään tulkitse lukemaani kirjallisuutta, vaan pikemminkin pyrin löytämään yhtäläisyyksiä esimerkiksi luonnostelun ja ilmiöpohjaisen oppimisen välille.

3.3.2 Luonnosmatka

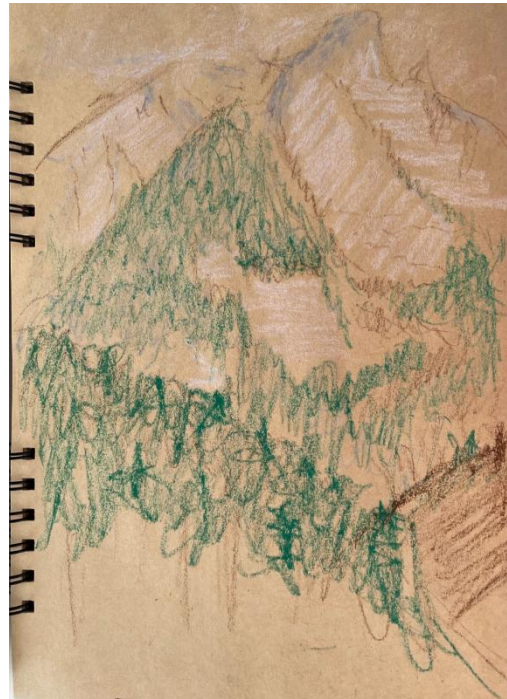
Tutkimukseni yhtenä aineistona toimii oma luonnosmatka Itävallan Alpeille. Aineistonkeruun lähestymistapa on autoetnografinen ja matkan tarkoituksena oli tarkkailla luonnostelun toimintaa oman itseni kautta. Tähän kokemukseen perustuen suunnittelin toteuttamani luonnostelutyöpajan. Aineistonkeruumenetelmänä toimi osallistuva havainnointi ja aineistoksi muodostuivat omat matkan aikana tehdyt kuvalliset havainnot, luonnokset, ja kirjalliset havainnot omasta luonnostelutoiminnasta. Havainnoinnin käyttäminen aineistonkeruumenetelmänä vaatii tutkijalta vahvoja taustatietoja havainnoitavasta ilmiöstä (Anttila 1996, 218–224), mitä minulla kuvataiteilijana on. Havainnointi sopii luonnosmatkan aineistonkeruumenetelmäksi siksi, että sitä voidaan tehdä tapahtuman luonnollisessa ympäristössä, sillä saadaan välitöntä informaatiota ja se sopii vaikeasti ennakoitavien asioiden tutkimiseen. (Hirsjärvi ym. 2004, 201–203.) Osallistuva havainnointi tarkoittaa, että tutkija osallistuu jollain tavalla aineistonkeruuseen (Eskola & Suoranta, 1998, s. 99–100). Luonnostelin ja tein muistiinpanoja luonnostelutapahtumasta. Muistivarainen havainnointi ei riitä, vaan havainnoista on tehtävä muistiinpanoja. Kaikkea ei voin huomata ja tutkijan persoona ja vireys vaikuttavat havainnointiin. Muistiinpanot ovat siis tutkimuksen eettisyyden kannalta tärkeitä. (Grönfors, 2007, s. 161; Eskola & Suoranta, 1998, s. 103.)

Käytin saatua aineistoa luonnostelutyöpajan ja siihen liittyvän kyselytutkimuksen suunnitteluun. Otin huomioon käytännön asioita, kuten ajankäytön ja tarvittavat välineet, mutta myös omia havaintoja itsestä luonnostelutilanteessa. Luonnosmatkan tarkoitus on

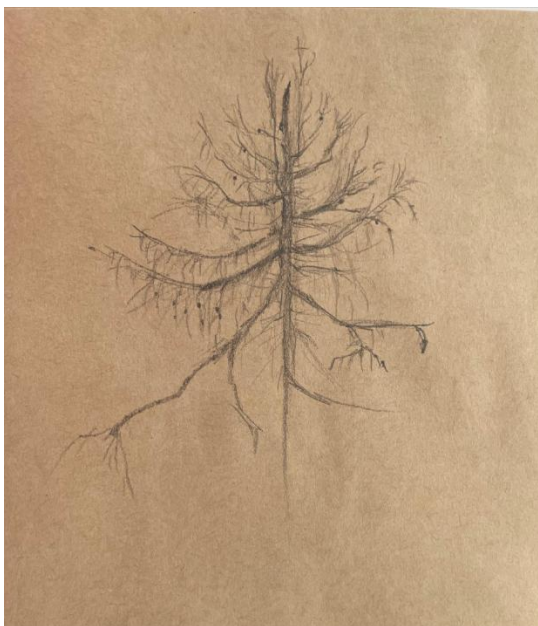
ymmärtää tulevan luonnostelutyöpajan osallistujien prosessia oman työskentelyni kautta. Pohdin kokemustani tutkimustehtäväni näkökulmasta ja loin näiden kokemusten perusteella luonnostelutyöpajan ja siihen liittyvän kyselyn kysymykset. En varsinaisesti analysoinut tätä aineistoa vaan tein autoetnografista observointia, ja loin oman toimintani ymmärtämisen kautta kysymykset luonnostelutyöpajaa varten. Luonnostelutyöpajan kysymykset ovat tämän aineiston tulos.



Breiterberalm, 2022, Kuva: Anna-Liisa Harju



Breiterberalm, 2022, kuva: Anna-Liisa Harju



Hüttsclag, 2022, Kuva: Anna-Liisa



Hüttsclag, 2022, Kuva Anna-Liisa Harju

3.2.3 Luonnostelutyöpaja

Luonnostelutyöpajassa kanssatutkijat luonnostelivat Rovaniemen Arktikummin puutarhassa haluamaansa kohdetta kynällä ja paperille. Luonnostelutapahtuman jälkeen he vastasivat laatimiini kysymyksiin kirjallisesti. Aineistonhankintamenetelmänäni on kysely ja analyysimenetelmänä toimii teemoittelu

Tämän aineiston analysointimenetelmänä toimii laadullisen tutkimuksen teemoittelu. Timo Laineen mukaan aineistosta valitaan mielenkiintoisimmat osat, jotka kootaan yhteen ja niistä kootaan teemoja ja tehdään lopuksi johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2009: 91-92.) Teemoittelussa halutaan löytää aineistosta yhdistäviä tekijöitä ja kerätä niitä saman teeman alle (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tematisoimalla aineistoa tuodaan esille tutkimusongelmaa valaisevia ilmauksia ja katkelmia ja ryhmitellään niitä. Laadullisessa tutkimuksessa on yleensä tarkoitus nostaa aineistosta mielenkiintoisimmat osat esille esimerkiksi sitaatteja käyttäen, mutta aineiston voi myös esitellä tasapuolisesti kuvaten. (Eskola 2001, s. 143, 146, 147.) Teemat ovat laajempia aineistossa ilmenneistä kokonaisuuksia. Tärkeintä teemoittelussa on empirian ja teorian välinen vuoropuhelu niin että aikaisemmat tutkimustulokset keskustelevat omien tulostesi kanssa. (Eskola & Suoranta, 2003, s. 179). Tutkimuksessani nostan luonnostelutyöpajan kyselyn vastauksista esille oppimiseen liittyviä piirteitä luonnostelun kontekstissa. Vastausten pohjalta luon teemoja ja havainnollistan niitä vastauksista poimituilla sitaateilla. Tehdessäni myöhemmin johtopäätöksiä, vertailen teemoitteluni tuloksia tutkimuksessa esille tuomieni aikaisempien tutkimuksien tuloksiin.

3.2.4 Näyttely

Pro gradu –tutkimukseni neljäntenä aineistona on taiteellinen osio, jonka olen toteuttanut tekemällä suurikokoisia luonnoksia paperille vesivärillä, tussilla ja pastelliliiduilla.

Pyrkimykseni on tarkastella luonnostelun ja oppimisen suhdetta oman taiteellisen prosessini ja teemani, kodin, kautta. Näyttelyni on sekä tutkimukseni aineistoa, että tutkimukseni tulos. Esittelen taiteellisen tekoni synnyttämiä pohdintoja osana tutkimukseni aineistoa ja näin taiteellinen prosessini muodostuu osaksi tutkimukseni tiedonmuodostusta. Teokseni myös ilmentävät näitä pohdintoja visuaalisessa muodossa taiteen tiedon kontekstissa eli esittelevät

visuaalisesti tutkimukseni tuloksia. Näyttelyssä esillä olevat teokset jatkavat tutkimuskysymykseni pohdintaa näyttelykävijöiden kokemuksissa.

Tämä tutkimukseni aineisto viittaa taiteelliseen tutkimukseen, mutta koska sen nivoutuu tutkimukseni muuhun taideperustaiseen aineistoon, katson sen olevan taideperusteista. Näyttely-aineiston aineistonkeruumenetelmänä toimii autoetnografinen taiteellinen teko, eli tutkin luonnostelua oman toimintani tarkkailulla ja analyysimenetelmänä fenomenologinen analyysi.

3.3 Oma tutkijapositio

Toimin tutkimuksessani taiteilija-tutkijana. Kaikkia neljää aineistoa tutkiessani olen tutkija, minkä lisäksi toimin taiteilijan ominaisuudessa luonnosmatkalla sekä näyttelyn teoksia tehdessäni. Luonnostelutyöpajan vetäminen tekee minusta myös opettajan. En kuitenkaan tutki varsinaisesti omaa taiteellista prosessiani, vaan pyrin luonnosmatkalla ymmärtämään tulevien luonnostyöpajalaisten taiteellista työskentelyä tekemällä itse luonnoksia, eli taidetta. Samoin tutkimukseni tulosten esittäminen taiteen avulla asettaa minut taiteilijan asemaan. Tässäkään tapauksessa en varsinaisesti pohdi omaa taiteellista prosessiani, vaan tarkoitus on tuoda esille tutkimukseni tuloksia visualisoinnilla.

Tutkimukseni kannalta ei kuitenkaan ole olennaista tunnistaa, että minä olen toiminut sekä tutkijana että taiteilijana. Tutkimukseni uskottavuutta parantaa kuitenkin lukijan tietoisuus siitä, että olen itse kokeillut tutkimani aiheen, luonnosten, tekemistä ja että taiteen tutkijana teen myös itse taidetta.

4 Luonnostelun historiaa

4.1 Romantiikan uudet ajatukset taiteesta

Keskityn tutkimukseni kolmannessa osiossa tutkimusaiheeni toiseen pääkäsitteeseen, luonnosteluun. Luonnostelusta on saatavilla verrattain vähän tutkimustietoa. Olen kuitenkin löytänyt eräitä kuvataiteen asiantuntijoiden ajatuksia ja näkökulmia, jotka katson olevan liitettävissä myös luonnosteluun. Näkökulmien valintaan ovat vaikuttaneet omat ennakkokäsitykseni luonnostelusta, mitkä ovat muodostuneet saamani taiteellisen koulutuksen ja työskentelyn kautta, ja jotka pohjaavat ajatukselle, että luonnostelu ja taide on itsessään jo oppimista.

Olen aloittanut luonnostelun tutkimisen historiallisesta näkökulmasta juuri tutkimustiedon vähyyden takia. Pysin historian kautta luomaan kokonaisvaltaisempaa kuvaa luonnostelun käsitteelle. Lukemani kirjallisuuden perusteella on käynyt ilmi, että romantiikan ajan suuret muutokset taiteellisessa ajattelussa ovat tärkeä osa luonnostelun historiaa ja sen luonteen muodostumisen lähtökohta. Näitä uusia ajatuksia tarkastelemalla pyrin tutkimuksessani tuomaan esille lisää merkityksiä luonnostelun käsitteelle. Tutkimuksessani tutkin myös luonnostelun ja oppimisen mahdollisia yhteyksiä, minkä oletan täydentävän luonnostelun käsitettä ja tuovan sille lisämerkityksiä. Taiteen voidaan katsoa jo itsessään pitävän sisällään käsityksiä oppimisesta, mutta tässä tutkimuksessa haluan tuoda tätä ajatusta tarkemmin tiedostettavaksi ja nimenomaan luonnostelun näkökulmasta. Jotta paremmin ymmärtäisimme taiteen ja sitä kautta luonnostelun ja sen suhteesta oppimiseen, on tärkeää tietää kuvataiteen historiallisesta ja koulutuksellisesta kontekstista (Eisner, 1972, s. 65). Olen liittänyt luonnostelun ja oppimisen suhteen tutkimisen myös kuvataidekasvatukseen ja tuon esille myös kuvataideopetuksen historiaa. Oppiaineen historian tutkiminen auttaa myös hahmottamaan omaa kuvataidekasvattajan identiteettiäni. Olen käynyt oppimista tarkemmin läpi oppimista luvussa 1.

Esittelen seuraavassa kappaleessa joitakin tutkimukselleni merkittäviä romantiikanajan filosofeja, jotka ovat tehneet havaintoja taiteen ja oppimisen välisestä suhteesta sekä taiteen

tiedon käsitteestä. Tuon esille myös romantiikan ajatusten ilmenemistä itse taideteoksissa sekä muutamia yhteiskunnallisia muutoksia, jotka vaikuttivat tähän taiteen uudelleen ymmärtämiseen. Tämän osion lopussa käsittelen myös romantiikanajan kuvataiteellista koulutusta, millä haluan korostaa (taiteen)oppimisessa tapahtuvien muutosten merkittävyyttä luonnostelulle. Romantiikan aikakauden kuvataiteeseen vaikuttivat useat ajattelijat, jotka muuttivat merkittävästi käsityksiä kuvataiteesta.

Alexander Baumgartenin (1750) mullistavat ajatukset estetiikasta aistin varaista tietoa tutkivana tieteenä olivat nousseet taiteilijoiden suosioon ja innoittivat monia ajan akateemikkoja pohtimaan asiaa (Baumgarten, 2009, s. 255). Aikaisemmat käsitykset tiedosta numeraalisena, kirjallisena ja verbaalisena ilmiönä siis haastettiin.

Ranskan vallankumouksen jälkeen taiteen roolia alettiin pohtia uudelleen. Ranskalainen filosofi Friedrich Schiller (1802) koki, että uskonnon merkitys yksilölle oli heikentynyt ja taiteen tuli täyttää tämä tyhjiö. Taiteen ei katsottu olevan enää vain kuvien tuottamista, vaan toimintaa, jossa *havainnoidaan elämää, etsitään merkityksiä ja ihminen kehittää itseään*. (Kotkavirta, 2009, s. 240). Schiller koki taiteella olevan kasvatuksellisen, moraalisen ja poliittisen tehtävän. Schillerin mukaan *taiteen avulla voitaisiin rakentaa kokonaisvaltaista yhteyttä*, sen ajan pirstaloituneeseen maailmaan. Ihmisen tulisi kehittää järjen ohella myös kykyään tuntea ja aistia kauneutta. (Kotkavirta, 2009, s. 243) Yksilön tulisi olla harmoninen kokonaisuus, joka toteuttaa itseään monipuolisesti ja nauttii elämästä, ikään kuin taideteos (Kotkavirta, 2009, s. 240, 239, 227.) Taiteen herättämä sensitiivisyys johtaisi mielen jalouteen ja siten todelliseen vapauteen (Vaughan, 1994 s. 43).

Ranskalainen Denis Diderot (2009) pohti taiteilijakoulutuksen järjestämistä. Hänen mukaansa taide ei perustu klassismin edustamaan sääntöjen noudattamiseen, vaan kauneuden ymmärrystä voi harjoittaa tekemällä aistihavaintoja arkisessa elämässä. Tämä harjoittaa havainnoimaan taiteen kauneuden ominaisuuksia järjestystä, symmetrioita ja suhteita. Taiteilija pohtii asioiden *välisiä suhteita ja luo mielikuvituksen avulla uudenlaisia yhteyksiä* (Kotkavirta, 2009, s. 231.) Hän uskoi taiteen syntyvän *todellisen toiminnan tarkkailusta* ja että kaikki poseeraus on valheellista (Diderot 2009, s. 364). Diderot kertoi myös halustaan perustaa piirustuskoulu, missä jäljentämisen taitavat oppilaat siirtyisivät piirtämään erilaisten

ihmisten vartaloita ääriiviivasta lihasten rakenteeseen. Tällä uskon hänen viittaavan antiikkia ihannoivien taidekoulujen mytologisiin aiheisiin, jotka piti vaihtaa reaali maailman ja luonnon tarkasteluun, arkisen elinympäristön havainnointiin.

Diderotin ajatukset kuulostavat muutoksen kannalta jo lupaavilta. Mallien teknisestä kopioinnista ei vielä päästy irtautumaan, mutta aistihavaintojen merkitys alkoi saada jalansijaa ja herätti keskustelua. (Diderot, 2009, s. 364.) Diderot puhuu myös herkkyydestä taiteessa. Taideteokset, jotka aluksi jäivät vähemmälle huomiolle, koska niitä ei voi järjellä selittää, saavat lisää arvostusta, kun yleisön aistiherkkyys kasvaa ja teosta tarkastellaan perusteellisemmin (Diderot, 2009, s. 370).

1800-luvulle tultaessa ihmiset kiinnostuivat spiritualismista ja ihmismielen pimeästä puolesta. Samaan aikaan muodostuivat myös ensimmäiset teoriat ja oivallukset ihmisen psyykkisyydestä (Vaughan, 1994, s. 28). Muun muassa filosofi Jean-Jacques Rousseau (1750) ajatukset tunteiden (myös negatiivisten), viattomuuden ja luonnollisen ihmisen vapauttamisesta muuttivat suhtautumista myös taiteeseen. Kauneuden etsimisen sijaan maalauksissa haluttiin olevan jotain ylevää ja pittoreskia, maalauksellista. Rousseau uskoi luontoon ja luonnollisuuteen ja piti klassista ranskalaista taidetta turmeltuneena ja keinotekoisena (Kotkavirta, 2009, s. 230.) Rousseau ei uskonut taiteen opettamiseen vain taiteen vuoksi, vaan koki taiteen edistävän myös oppijan kognitiivisia kykyjä (Efland, 1990, s. 83). Jotkut romantiikan ajan ajattelijat menivät jopa niin pitkälle, että vaativat kokonaisen esteettisen valtion perustamista. Valtio on ihmisen vapautta rajoittava ja se tulisi korvata uudenlaisella taiteen ja filosofian avulla rakennettavalla yhteisöllisyyden ohjelmalla (Kotkavirta, 2009, s. 242.)

1800-luvun alun ajatukset taiteesta kuulostavat hyvinkin ajankohtaisilta. Henkisyys ja ihmisen psyykkinen puoli tunnistettiin ja sitä ryhdyttiin tarkastelemaan taiteen kautta. Taiteen monipuolinen käyttö ihmisen kasvun ja oppimisen edistäjänä tunnistettiin ja otettiin vakavasti. Luonnostelu ei kirjoituksissa nouse suoranaisesti esille, mutta näen romantiikan ajan ajatusten olevan liitettävissä omiin ennakkokäsityksiin luonnostelun luonteesta. Tämä nopea, rento ja intuitiivinen taiteellinen työskentelytapaa tuo esiin sensitiivisyyttä, se sopii arkipäivän tarkasteluun, keskeneräisyydellään antaa tilaa kokijan mielikuvitukselle ja näin

edistää mahdollisesti myös kognitiivisia kykyjä. Rousseau tunnisti jo tuolloin taiteen ja tiedon prosessien, kuten oppimisen, välisen yhteyden (Efland, 1990, s. 83).. Lukemisen ja kirjoittamisen, laskemisen ja puhumisen rinnalle oli nousemassa uusi oppimisen muoto. Taide nousi käsityöläisyydestä omaksi tietämyksen alaksi.

4.2 Romantiikan ajan ajatukset taideteoksissa

Romantiikan filosofien ajatukset näkyivät selvästi ajan kuvataiteessa. Sakari Saarikivi (1978) toteaa aikakauden olevan siirtyminen viileästä klassismista tunnekuohuiseen romantiikkaan. Taidehistorioitsija William Vaughan (1994) kirjoittaa, että klassismin täydellisyyttä tavoittelevan ilmaisun kykyä ilmaista ihmisen tunteita ja ajatuksien kirjoa kyseenalaistettiin. Puhtaan kauneuden ilmaisusta haluttiin siirtyä tunteiden ilmaisuun. Kuvien sisällön herättämät tunteet olivat tärkeitä ja romantiikan ajan maalaustaiteessa suosittiin vaikuttavia maisemia kuten vuoristoa, pittoreskeja kaupunki miljöitä ja maalaismaisemia (Vaughan, 1994, s. 27–29). Romantikoiden aiheisiin sisältyi myös draamaa ja sankareita olivat ne, jotka joutuivat kokemaan kärsimystä. Espanjalainen Fransesco Goya maalasi painajaisista ja ranskalainen Eugéné Delacroix kuvasi teoksissaan esimerkiksi kuolemaa, hukkumista ja murhia. Hän käytti myös uutta maalaustekniikkaa ja paletin sijaan levitti väreit kankaalle ekspressiivisesti pieninä pisteinä.

1800-luvun taide oli myös jakautunut kahteen avantgardistiseen suuntaukseen poliittiseen ja esteettiseen, joista ensimmäinen liitti taiteen vahvasti vallankumouksen aatteisiin, kun taas jälkimmäinen uskoi yksilön esteettiseen luomisvoimaan ja kauneuden kriteereiksi nousivat outous ja ristiriitaiset kokemukset (Reiners, Seppä & Vuorinen, 2009, s. 407–408, 414.) Klassismin tekniikka ja ahkera työskentely, kuten piirtäminen, kuuluivat edelleen romantiikan ajan taiteen tekemiseen, mutta tärkeintä olin sisäinen inspiraatio, jonka kuvaaminen oli taiteen keskiössä. Teokset muuttuivat klassismin pikkutarkasta jäljittelystä luonnosmaisempaan ja ilmaisullisempaan suuntaan.

Maisemamaalaus oli jokseenkin väheksytty maalauksen muoto 1800-luvun alussa, eikä esimerkiksi Düsseldorfin taideakatemian johtaja Willhelm Schadow pitänyt sitä taiteena. Taiteessa piti Schadown mukaan olla jokin *ideologinen viesti* tai sen piti kertoa *muinaisista*

ajoista (Valkonen, 2001, s. 158). Akatemia sai kuitenkin opettajakseen Johann Schirmerin, joka opetti maisemamaalausta. On todennäköistä, että tähän kuului myös luonnostelu, mutta Valkosen mukaan tarkoituksena oli enemmänkin kuvata luontoa Dideron ajatuksia mukailien, tutkijamaisen tarkkaan ja todenmukaisesti. Ulkona tehtyjä luonnoksia täydennettiin ja käytettiin muistiinpanoina lopullisia maalauksia toteutettaessa. Pääasiassa maalattavat aiheet olivat kuitenkin usein edelleen historiallis-mytologisia muotokuvia, mutta edistyksenä voidaan pitää sitä, että tarkoituksena oli ilmaista maalattavien kohteiden sisäistä olemusta (Valkonen, 2001, s. 160.) Maisemamaalauksilla haluttiin kuvata esimerkiksi luonnon voimaa ja äärettömyyttä sekä ihmisen pienuutta suuriin luonnon monumentteihin verrattuna (Koistinen ym., 2009). Luonnokset olivat siis edelleen apuväline, mutta myös tietyn paikan, ajan ja tunnelman vangitsijoita. Taiteilija siirsi sellaisen tilanteen paperille, joka ei tule koskaan toistumaan. Luonnostelun ominaisuudet sopivat hyvin tällaiseen työskentelyyn. Tarkan kuvauksen sijaan ajan maisemamaalarit, kuten esimerkiksi tunnettu englantilainen William Turner, olivat kiinnostuneita paikkojen tunnelmasta.

Suomessa luonnostelun ja piirtämisen kannalta romantiikan ajan tärkeänä henkilönä voidaan pitää Werner Holmbergia. Hän opiskeli Düsseldorfissa ja kuului Düsseldorfin koulukuntaan. Holmbergkin teki tutkimusmatkoja Düsseldorfin ympäristössä, Itävallassa ja Suomessakin. Holmberg käytti luonnostelua aikansa tyyppillisellä tavalla maalausten ja piirustusten apuvälineenä. Lopulliset työt saattoivat koostua monista eri paikoissa tehdyistä luonnoksista tai niistä otetuista yksityiskohdista. Hän myös väritti luonnoksia vesiväreillä (Lukkarinen 2016, s. 15.) Tällainen useamman kuvan yhdistäminen yhdeksi kuvaksi voidaan kuitenkin katsoa olevan ristiriidassa luonnosteluun liitetyn vapaan ilmaisun kanssa. Tällaisesta työskentelytavasta puuttuu tietty rehellisyys ja spontaani ote. 1800-luvulla luonnos oli siis usein maalauksen apuväline, eikä sillä ollut taiteellista arvoa vaan se toimi käytännöllisenä muistikirjana lopulliselle maalaukselle.

Suurin osa Holmbergin säilyneistä teoksista on hyvinkin viimeistellyn oloisia ja ne voidaan määritellä valmiiksi piirustuksiksi. Ehkä nopeammat, vähemmän viimeistellyt luonnokset on heitetty pois tai niitä ei ole valittu löytämiini tietokantoihin. Holmbergin kokemukset lisäävät kuitenkin tietoaamme luonnostelun luonteesta ja sen merkityksestä taiteellisena kokemuksena. Hän oli kirjeistä päätellen erittäin mielissään päästessään *vaeltamaan*

piirustuslehtiö kainalossa...vapaaseen luontoon (Lukkarinen 2016, s. 15.) Luonnonaiheiden tutkiminen ja luonnossa liikkuminen ovat tukeneet nuoren Holmbergin taiteellista työskentelyä. Luonnon luonnostelu ja piirtäminen on melko vaivatonta ja tuottaa helposti onnistumisen tunteita. Aiheita on runsaasti ja työskentelyväline, paperi, kynä tai vesiliukoiset maalausmediumit, ovat helppokäyttöisiä. Tilanteesta tulee helposti myös moniaistinen, luonnon äänien ja tuoksujen myötä.

Tutkimukseni kannalta pidän romantiikan aikaa merkittävänä aikakautena, jolloin ilmaisu, havainto ja tunteet tulivat vahvemmin osaksi taidetta. Nämä voidaan mielestäni liittää luonnostelun ominaispiirteisiin. Kuvataiteilijoiden siirtyminen ulos kuvaamaan luontoa ja maisemia on epäilemättä lisännyt luonnostelun merkitystä. Holmbergilla oli edelleen tarkoitus luoda realistisia kuvia näkemästään, mutta on mielestäni mahdollista, että luonnossa luonnostelu innoitti taitelijoita hyväksymään luonnosmaisemman lopputuloksen, jota myöhemmin kutsuttiin impressionistiseksi maalaustavaksi.



13 Werner Holmberg, *Koski, todennäköisesti Düsseldorfin seudulta 1854.*
Tussi ja vesiväri. A1 470:21 Ateneumin taidemuseo. Kuva Kansallisgalleria / Yehia Eweis.

4.3 Akatemit ja taidekoulut

Tarkastelen kuvataiteiden ja oppimisen yhteyttä myös muodollisen taideopetuksen näkökulmasta. Keskityn Pariisissa ja Düsseldorfissa sijainneiden taidekoulujen toimintaan, sillä ne ovat luoneet pohjan eurooppalaiselle sekä suomalaiselle taidekoulutukselle. Haluan tuoda esille romantiikan aikaan liitetyn taiteen suuren murroksen taustasyitä, jotta muutoksen merkitys tulisi paremmin esille. Muutoksen yksi alulle panija olivat akateemikot ja filosofit ja heidän uudet ajatuksensa taiteen henkisydestä ja ilmaisuvoimasta. Kuitenkin suuret taidekoulut pitivät edelleen kiinni vanhoista menetelmistään, vaikkakin muutoksen siemen oli jo kylvetty ja lähtenyt itämään.

1800-luvun kuvataiteen opiskelun suuntauksiin vaikuttivat voimakkaasti edellisten vuosisatojen tapahtumat. Arthur D. Efland (1990) kirjoittaa, että 1600- ja 1700-luvuilla elettiin valistuksen eli järjen ja tieteen aikaa. Uskonnon merkitys kyseenalaistettiin. Kuningas Ludvig XIV halusi tuoda esille Ranskan suuruutta ja loistoa "grandeur" ja näin lisätä suosiotaan. Vallan turvaamiseksi ja säilyttämiseksi taidetta alettiin käyttää propagandan välineenä. Tällaisen taiteen tekemistä täytyi kuitenkin valvoa, ja sen täytyi tukea valtion tarkoitusperiä, minkä seurauksena päätettiin perustaa erilaisia Ranskan hallinnon kustantamia akatemioita. École des Beaux Arts, perustettiin 1648 ja sen opetettavia asioita kontrolloi kuningas ja hänen hallintonsa. (Efland, 1990, s.35–37.)

Ecolé des Beaux Arts:n teoriaopin luentojen opetuksessa analysoitiin maalauksia kuninkaallisesta kokoelmasta. Analyysissä keskityttiin sellaisiin taideteoksen ominaisuuksiin kuin kekseliäisyys, mittasuhteet, väri, ilmaisu ja sommitelma. Taideteoksia jaoteltiin akatemian aikana myös hierarkkisiin järjestyksiin niiden aiheiden mukaan. Järjestyksessä alimpana olivat asetelmat, sitten tulivat maisemamaalaukset, eläinaiheet, rahvasta kuvaavat maalaukset ja sen jälkeen aatelistoa kuvaavat teokset. Kaikkein arvostetuimpia töitä olivat sellaiset teokset, jotka kertoivat tärkeistä historiallisista tapahtumista. Myös taiteilijoita asetettiin paremmuusjärjestykseen antamalla pisteitä 0:sta 80:een riippuen siitä kuinka hyvin taiteilija noudatti akatemian asettamia ihanteita ja säädöksiä maalauksissaan. Muun muassa Dürer sai vertailussa huonot pisteet. (Efland, 1990, s. 38.) Taiteilijat myös esittelivät teoksiaan virallisissa näyttelyissä ja niihin lopulta hyväksyttiin myös avantgardistiset realismin edustajat.

Yleisö piti realistien töitään pöyristyttävinä eikä niiden herättämää negatiivista tunnetta pidetty taiteena (Vaughan, 1994). Häiritsevyys ja itseilmaisuus oli siis saanut jalansijaa taiteilijoiden keskuudessa, mutta yleisö vierasti sitä.

Taide ja taidekoulut Pariisissa olivat alun perin hyödyke, jolla saavutettiin poliittisia päämääriä. Taiteen opetusta antoivat myös ansioituneet taiteilijat omissa ateljeissaan (Pevsner, 1994, s. 200). Myöhemmin näitä ansioituneen taiteilijan studioita kutsuttiin akatemoiksi kuten Academie Cormon ja Academie Julian, missä kävi myös suomalaisia kuvataiteen opiskelijoita. (Efland, 1990, s. 52). Mallista piirtämisen lisäksi näiden akatemioiden opiskelijat kopioivat professoreiden antamia kuvia ja kipsiveistoksia. Akatemia saattoi myös antaa oppilaille piirrettäväksi tiettyjä aiheita, myyttejä ja allegorioita, jotka tukivat virallista tarunomaista hallinnon imagoa. (Efland, 1990, s. 52.)

Ehkä siksi ajatus taiteen vapaudesta levisi juuri pienissä ateljee akatemoissa. Eräät niistä alkoivat kokeilla enemmän ilmaisuun painottuvaa nopeaa työskentelyä ja oppilaita veloitettiin pitämään muistikirjaa, johon piti piirtää nopeita luonnoksia ihmisistä ja ympäristöstä. (Efland, 1990, s. 53). Myös englannissa perustettiin taidekouluja, jotka keskittyivät opetuksessa luonnon havainnointiin ja omaan kekseliäisyyteen (Efland, 1990, s. 140). Luonnostelu nousi vaatimattomasta apuvälineestä tärkeään asemaan tällä uudella ilmaisua painottavalla aikakaudella. On mahdollista että, nopeat ja liikaa harkintaa välttävät työskentelytavat ulkona luonnossa johtivat lopulta merkittävien taiteellisten aikakausien impressionismin ja ekspressionismin syntyyn.

Romantiikkaa voidaan kuitenkin kritisoida tietynlaisesta elitismistä. Ajatus taiteellisesta nerosta liittyi vahvasti romantiikan taidekäsitykseen ja muodollista taideopetusta väheksyttiin. Diderot (2009) esimerkiksi kirjoittaa taiteilijoista neroina ja vain toisen neron ymmärtävän neron työtä. Myös ajan vaikuttava taidekriitikko ja taiteen opettaja John Ruskin (1857) pitää sommitelman ja värien hallintaa vain nerojen ominaisuutena (Ruskin, 1857, s. 135). Pystyikö taidetta siis oppimaan? Romantiikan ajan taiteilija koki olevansa yhteiskunnan yläpuolella ja vaati taiteen vapautta. Yleisesti ajan taideakatemoita kritisoitiin voimakkaasti ja taiteellisten nerojen opettaminen koettiin turhaksi. Katsottiin, että kun tietty piste piirustustaidoissa oli saavutettu, opiskelija oli oppinut kaiken, mitä hänelle voi opettaa.

Monet ajan suuret nimet olivat saaneet kuvataiteen opetusta, mutta harva myönsi oppineensa mitään akatemoissa. (Pevsner, 1973, s. 205, s. 242). Taidetta ja oppimista ei siis ainakaan vielä liitetty vahvasti toisiinsa. Tällainen vahva vaatimus taiteen autonomiasta johtaa ajattelemaan onko taiteen opettaminen edes mahdollista. Voi olla, että taiteen opetuksesta akatemoissa olisi luovuttu, ellei teollistuminen ja englantilainen Arts and Crafts -liike olisi yhdistänyt taidetta ja teollista muotoilua ja kasvatusta. Näin syntyi uusi teolliseen muotoiluun erikoistunut taiteen oppilaitosten aikakausi (Pevsner, 1978 s. 242.), joka vaikutti myös suomalaisen kuvataidekasvatuksen syntyyn (Pohjakallio, 2015, s. 14).

Yksi 1800-luvun tärkeimmistä saavutuksista taiteen alalla, kaikesta kritiikistä huolimatta, oli juuri muodollinen koulutus ja taiteen akatemisointi. Taide oli muun muassa Rousseau'n ja Schillerin ajatusten avulla saanut sille kuuluvaa tunnustusta. Taiteilija ei ollut enää käsityöläinen vaan jotain muuta. Taiteen opiskelijat harjoittivat taitojaan ensin esimerkiksi piirustuskouluissa ja siirtyivät sitten opiskelemaan valitsemaansa mestarin studioon. Vaikka monia uudistuksia saatiinkin aikaan, parjattu kopioiminen piirtämällä veistoksesta tai toisesta piirustuksesta jäi osaksi taiteen opetusta (Efland, 1990, s. 53, Pohjakallio, 2015, s. 13).

Yleisesti voidaan todeta, että uusi taiteellinen ajattelutapa oli syrjäyttämässä vanhoissa akatemoissa opetettavaa taidetta. Taiteen käyttäminen poliittisiin tarkoituksiin ja vain tietynlaisten taiteilijoiden ja taiteen hyväksyminen haluttiin lakkauttaa ja tilalle tuli taiteellisen vapauden aate. Realismin myös negatiivisia tunteita korostaneet ja ilmaisua painottaneet teokset ovat hyvä esimerkki tämän aatteen leviämisestä. Ranskan vallankumouksen jälkeen aatelisto, joka oli aikaisemmin ollut taiteen rahoittaja, hajotettiin. Uudet yhteiskuntaluokat kiinnostuivat taiteesta ja taiteen keräilijöitä ja kuluttajia, jotka halusivat omasta elinympäristöstään kertovaa taidetta mytologioiden sijaan, oli yhä enemmän (Efland, 1990). Piirtäminen oli ollut merkittävässä roolissa taideakatemoissa aikaisemmin ja sen asema myös säilyi, mutta ainakin pienemmät taidekoulut ja niiden opetusmenetelmät painottivat perinteiden rinnalla nopeita luonnoksia ja itseilmaisua. Saksassa mukaan opetukseen tulivat myös maalaaminen ja värioppi. Antiikin kuvien sijaan taidetta opetettiin myös luonnon avulla (Pevsner, 1978 s. 212.)

Pariisin ja Düsseldorfin taidekoulut olivat tärkeässä roolissa kuvataiteen uudistamisessa. Vaikkakin muutos tapahtui hitaasti, oli sen suunta selkeä. Luonnosmainen, ilmaisua ja tunnetta korostava taiteellinen jälki oli syrjäyttämässä hyötyajattelutaiteen ja taiteen itsenäisyys oli tulevaisuuden suuntaus. Oikeaoppisen piirtämisen taito koettiin yhä tärkeäksi, mutta luonnostelun ja siihen liitettyjen ominaisuuksien voidaan sanoa selvästi kasvattaneen arvostustaan. 1880-luvulle tultaessa ajatukset taiteesta havaintojen ja ihmisen sisäisen maailman tulkitsijana, kuvien tuottamisen sijaan, olivat jo osa taidetta ja esimerkiksi Cezannen ja Claude Monet ja muiden impressionistien ajatuksissa.

4.4 Taiteen uudet aatteet Suomessa

Romantiikan uudistukset näkyivät myös Suomessa ja kansallisromantiikan myötä alettiin luomaan suomenkielistä koulujärjestelmään ja piirustuksen muodollista opetusta oppilaitoksiin.

Vuosisadan vaihduttua kuvataide sai Suomessa uusia merkityksiä ja sitä haluttiin hyödyntää teollistuneen yhteiskunnan elämänlaadun parantajana. Englantilaisten John Ruskinin ja William Morrisin käynnistämä taidekasvatus- ja taideteollisuusliike Arts and Crafts vei suomalaisenkin piirustusopetuksen ulos sisätiloista ja luontoon, missä harjoitettiin ympäristön aistimista, havainnointia ja kuvaamista. Piirustus otettiin osaksi myös kansakoulujen opetusta 1800-luvun puolivälissä (Pohjakallio, 2015, s. 19.)

Mikael Soininen (1860–1924) ajoi ajatusta oppimisen motivaation tärkeydestä ja että oppimisen piti näkyä toiminnassa tiedon pönttämisen sijaan. Lähiympäristö oli tärkeä, kuin myös ilmiöiden havainnointi, minkä pohjalta luotiin kokonaisuuksia opitusta. Tarkoitus oli luottaa aistihavaintoon ja tutkia luonnon säännönmukaisuuksia (Pohjakallio 2015, s. 14, s. 19., Numminen, 2001, s. 103). Soininen suosi opetuksessa myös rinnastamista, joka tarkoitti vuorovaikutusta oppiaineiden välillä. (Kallio, 2012). 1950-luvulla piirustuksen oppiaine muutettiin kuvaamataidoksi. Sitä opetettiin kuitenkin vain oppikouluissa (Hassi, 1997, s. 52.)

Kuvataiteen opiskelun kehityksessä tapahtui kuitenkin merkittävä muutos, kun Suomen taideyhdistys perustettiin 1846. Sen nimenomaisen tarkoituksena oli kehittää koulutusta niin,

että kuvataiteesta voisi saada ammatin. Varallisuus ei saanut olla esteenä ja lahjakkaiden tuli saada muodollista opetusta edistyksen tueksi. (Hätönen, 2005, Kallio, 2012.) 1840-luvulla Suomessa oli kolme ammattiin tähtäävää taiteenopetusta tarjoavaa instituutiota: Turun piirustuskoulu, Suomen Taideyhdistyksen piirustuskoulu sekä Yliopiston Piirustussali (Riihimäki, 2008, s. 23, 26).

5 Piirtämisestä

5.1 Ajatuksia piirtämisestä

Tutkimuksessani pyrin tuottamaan lisää tietoa luonnostelusta yleensä ja etsimään sille lisää merkityksiä muun muassa piirtämisen ja oppimisen käsitteistä sen sijaan, että keskittyisin ainoastaan luonnoskirjoihin. En pääasiallisesti tutki luonnoksia taiteellisina teoksina kuva-analyysin keinoin, vaan pyrin lisäämään ymmärrystä luonnostelusta yleensä ja mahdollisesta oppimisesta luonnostelussa. Tutkimukseni aineistoon kuuluu kuvia luonnoksista, mutta ne toimivat teoriaosion tukena ja havainnollistajina.

Tässä osiossa (4) keskityn piirtämiseen. Vaikka luonnostelu voi tapahtua muutenkin kuin piirtämällä, olen aihetta rajatakseni valinnut käsitellä luonnostelua pääasiassa piirtämisenä esimerkiksi siveltimellä tapahtuvan luonnostelun sijaan. Olen ottanut tähän osioon mukaan sellaisia henkilöitä, jotka ovat ilmaisseet tutkimukselleni olennaisia ajatuksia piirtämisestä ja luonnostelusta ja siten vaikuttaneet piirtämiseen taiteenlajina. En siis niinkään kiinnitä huomiota näiden henkilöiden tekemiin piirustuksiin, vaan heidän ajatuksiinsa taiteesta, piirtämisestä ja luonnostelusta. Oletan tällaisen tiedon auttavan tutkimustehtäväni selvittämisessä eli antavan luonnostelulle lisää sen kaipaamia merkityksiä ja hahmottamaan sen suhdetta oppimiseen.

Kuten jo aikaisemmin on tullut ilmi, 1800-luvulla romantiikan suuntauksen vaikutukset taiteeseen olivat merkittäviä. Monet oppineet ajattelijat halusivat ranskan vallankumouksen jälkeen uudistaa maailmaa ja taidetta (Kotkavirta, 2009.) Ajatus ilmaisun vapaudesta ja mielikuvituksesta oli tullut esille piirtäjien keskuudessa jo aikaisemmin. Esimerkiksi mestaripiirtäjä Albrecht Dürer kirjoitti haluavansa opiskella piirtämällä uusia asioita ja ilmaista *ajatuksia, joita ei ollut kenenkään muun ajatuksissa* (Dürer & Emese, 1999, s. 13). Dürerille piirtäminen oli ajattelun vapautta paperilla. Ajan henkeen kuulunut kopiointi oli Düreristä tylsää ja siitä puuttui viivan liikkeen sulavuus (Dürer & Emese, 1999, s. 14). Myös Edgar Degas puhuu viivan taikuudesta. Sen avulla pystyi vangitsemaan asentoja, massaa ja tekstuuria. Nopeilla viivoilla voitiin vangita paperille liikettä, rytmiä ja tunteita (Hauptman & Armstrong, 2016, s. 50.) Monessa 1800-luvun ja sitä aikaisemmissakin taidekouluissa opetettiin vain

piirtämistä. Malleina käytettiin valmiita piirustuksia ja erilaisia kipsiveistoksia. Ajatukset Taiteen autonomiasta toivat kuitenkin muutosta ajan taiteilijoiden koulutukseen ja esimerkiksi eräät pienet ranskalaiset ateljeet alkoivat vaatia luonnoskirjan pitämistä (Efland, 1990, s. 52.)

Yksi romantiikan kuuluisimmista taiteenopettajista ja piirtäjistä oli englantilainen John Ruskin. Hän koki taiteen olevan ratkaisu teollistumisen aiheuttaman materian ja hengellisyyden ristiriidan ratkaisemiseksi. Taide oli luonnon imitoimista, mutta ei kopioimista, josta tuli nauttia. (Efland, 1990, s. 133.) Taidekasvatuksesta Ruskin oli sitä mieltä, että kekseliäisyyttä "invention" ei voida opettaa mutta, havaintoa kyllä. Havaitseminen oli tärkeää, koska siten näki luonnon kauneuden ja pystyi siten hengellistymään ja välttämään materian tuoman moraalirappion. Piirtäminen harjoitti havainnointia ja siksi taide pelastaisi ihmisen. Ruskin oli edistyksellinen ajattelija, sillä hän pohti jo tuolloin, että taiteen avulla voitaisiin opettaa lähestulkoon kaikkea. Hän myös ehdotti taiteen, tieteen ja historian yhdistämistä yhdeksi oppiaineeksi (Efland, 1990, s. 136)., minkä voidaan katsoa mukailevan tämän päivän ilmiöpohjaista ajattelua oppimisesta.

Taiteilija Edgar Degasin (vuosi) mukaan *myös asiat katsovat meitä* (Hauptman, 2016). Ranskalainen filosofi Jacques Derrida (2016) menee niinkin pitkälle, että katsoo piirrustusten olevan aina omakuvia oli aihe mikä tahansa. Kohteen piirtäjä paljastuu piirustuksessaan. Merley-Pontyn (2016) mielestä maailmaa ei voi tarkkailla autonomisena subjektina ollenkaan ja on vaikea sanoa mihin ihminen loppuu ja luonto alkaa. (Kotkavirta, 2009, s. 229). Romantiikan ajan ajatus, että piirrettävä kohde ei ole vain havainnon kohteena vaan se havainnoin myös meitä sai jalansijaa. Englantilainen taidekriitikko John Berger (1985) uskoi, että piirtäjän ja kohteen välillä vallitsi vastavuoroinen yhteys. Berger puhuu piirtämisestä kohtaamisena. Kohteen ja piirtäjän välille syntyy dialogi ja molemmat vaikuttava toisiinsa. (Berger & Spencer, 1985, s. 148). Berger vertailee myös valokuvausta ja piirtämistä. Valokuvauksessa on kyse kuvaajan ja kohteen kohtaamisesta. Siinä aikaa yritetään pysäyttää ja valokuva kulkee ihmisen mukana. Piirustus puolestaan on ilmentymien sarja, joka kuvaa jotakin tapahtumaa. Piirrettävästä kohteesta tehdään tehdyt havainnot ja aikaisemmat havainnot ikään kuin kasaantuvat kuvaksi. Toisin kuin valokuva piirustus kutsuu katsojan mukanaan aikaan, jolloin se piirrettiin. Piirustuksissa näkyy myös itse piirtämisen prosessi

sekä tulkinta piirrettävästä kohteesta. Näin piirustus haastaa katoavuutta. (Berger & Spencer, 1985, s. 146–151.) Ville Lukkarinen (2016) toteaa, että piirtäminen on maalaamiseen ja valokuvaukseen verrattuna paljon enemmän aisteja herättävämpää (Lukkarinen, 2016, s. 17).

Tällaiset ajatukset ovat liitettävissä nykypäivän posthumanismiseen ajattelutapaan, missä tietoa ei katsota tuottavan vain ihminen, vaan elinympäristössämme on muitakin toimijoita, joiden tiedontuotanto tulisi ottaa huomioon. Mitä nykypäivän taitoja ja tietoja voisimme oppia esimerkiksi kasveilta ja tutkiessamme niitä tutkivatko ne myös meitä? Voisiko taiteen ja luonnostelun avulla tuoda esiin Bergerin ja muiden mainitsemaa dialogisuutta ja näin kartuttaa tietoamme muista tiedontuottajista?

Romantiikan ajan käsitystä taiteesta vaivaa tietty ristiriitaisuus. Ajatus taiteesta autonomisena, ylhäältä annettuna lahjana ja suurten nerojen tuottamana toimintana kulkee rinta rinnan erilaisten taidetta opettavien ja taiteen oppimisesta teoretisoivien ajatusten kanssa. Ajan henkeen kuului vahvasti käydä jokin taideakatemia ja kieltää oppineensa siellä mitään (Pevsner, 1994).

Vasta impressionistien hylättyä ääriviivan ja varjostuksen muodon rakentajana alkoi piirustus muotoutua omaksi taiteenlajikseen. Expressionistien värien korostus vain lisäsi tätä kehityssuuntaa. Tätä ennen piirtämistä oli taiteen opetuksessa pidetty lähinnä keinona luoda parempia maalauksia. (Saarikivi, 1967.)

5.2 Piirtämisen ja luonnostelun opetuksen historiaa

Euroopassa kuvataiteen opiskelijat harjoittivat taitojaan ensin esimerkiksi piirustuskouluissa ja siirtyivät sitten opiskelemaan valitsemansa mestarin studioon. Pikkuhiljaa pienemmät taiteilijoiden vetämät akatemioiden alkoivat opettamaan myös maalausta. Suomalainen kuvataiteen opiskelija Maria Wiik kirjoittaa kirjeissään koulupäivistään Pariisilaisessa akatemiassa: *Päivät alkoivat aikaisin kello kahdeksan ja kello 12 oli ruokatauko. Aamupäivä piirrettiin ja iltapäivällä maalattiin* (Konttinen, 2000, s. 24.)

Näissä akatemoissa syntyi myös ajatus opettaa ilmaisuun painottuvaa nopeaa työskentelyä ja oppilaita veloitettiin pitämään muistikirjaa, johon piti piirtää nopeita luonnoksia ihmisistä ja ympäristöstä. (Efland, 1990, s. 53). Myös maisemamaalauksesta tuli Euroopassa suosittua ja ulkona tehtyjä luonnoksia täydennettiin ja käytettiin muistiinpanoina lopullisia maalauksia toteutettaessa. Luonnostelua tarvittiin myös maalaustaiteen uusien aiheiden toteuttamiseen. Usein suuret valmiit teokset viimeisteltiin ateljeissa pienempien luonnossa tehtyjen luonnosten perusteella (Efland, 1990, s. 52)

Pääasiassa maalattavat aiheet olivat kuitenkin usein edelleen historiallis-mytologisia muotokuvia, mutta edistyksenä voidaan pitää sitä, että tarkoituksena oli ilmaista maalattavien kohteiden sisäistä olemusta (Valkonen, 2001, s. 160.) Vaikka monia uudistuksia saatiinkin aikaan, kopioiminen piirtämällä veistoksesta tai toisesta piirustuksesta jäi osaksi taiteen opetusta (Efland, 1990, s. 53, Pohjakallio, 2015, s. 13).

Teollistumisen myötä Englantiin syntynyt Arts and Crafts -liike valjasti piirtämisen taitoa taiteen lisäksi myös kiihtyvän teollisuuden tarpeisiin (Efland, 1990, s. 50, 52) kuten rakennus- ja laitepiirustusten suunnittelun, mutta myös astioiden koristeluun ja tapettien valmistukseen.

On kuitenkin huomionarvoista, että myös piirtäminen monipuolistui ja siihen liitettiin romantiikan mielikuvituksen, tunteen ja vapauden aatteita. Itseilmaisun ja herkkyyden lisääntyminen saivat taiteilijat etsimään aiheita kopioimisen sijaan ympäristöstään ja loivat näin piirtämiselle ja luonnostelulle lisää (Valkonen, 2001, s. 160) käyttötarkoituksia ja sitä kautta merkitystä.

Nykytaiteessa piirtäminen on edelleen ajankohtainen ilmaisumuoto ja varsinkin digitaalista piirtämistä voidaan hyödyntää työmarkkinoilla esimerkiksi peliteollisuudessa. Taiteen tekemisen muotona piirustusta on yhdistetty muihin perinteisiin kuvataiteen aloihin nykytaiteen monimateriaalisuuden myötä. Piirtämällä voidaan esimerkiksi kuvata moniaistisuutta esimerkiksi piirtämällä sitä miltä musiikki kuulostaa tai ruoka maistuu.

Piirtäminen ja luonnostelu on otettu myös tutkimuksen kohteiksi. Tämän tutkimuksen yhtenä innoittajana toimii London Collage of Artsissa työskentelevä Elisa Alaluusuan väitöskirja, *Sketchbooks – A Comparative Analysis of the Use of Sketch books by Contemporary Artists*, jossa hän tekee vertailevaa tutkimusta koskien luonnoskirjojen käyttöä. Väitöskirja toi tiedettäväksi ja jäseni luonnoskirjoihin liitettäviä merkityksiä, mikä toi tukea oman tutkimusaiheeni kehittämiseen. Alaluusuan kautta löysin myös John Ruskinin ja Ville Lukkarisen teokset, jotka ovat tärkeä osa tutkimustani.

5.3 Romantiikka ja John Ruskin

Vaikka Ruskinilla ei ollut omaa taideteoriaa, hän sai suuria vaikutteita aikansa esteetikoilta. Hän kirjoitti useita taiteeseen liittyviä kirjoja. Yksi niistä on piirtämistä pohtiva opus *The Elements of Drawing 1857*. Taiteen opiskelu oli levinnyt myös akatemioiden ulkopuolelle ja Ruskin antoi neuvoja kuvataiteen harjoittajille kirjeitse. *The Elements of Drawing* koostuu pitkistä kirjeistä, joissa Ruskin kuvailee hyvin seikkaperäisesti, miten ja mitä tulisi piirtää, miten käyttää värejä ja sommitella. Tarkkojen käytännöllisten ohjeiden lisäksi hän pohtii usein vertauskuvallisesti piirtämisen ja taiteen merkitystä ja painottaa havainnon tärkeyttä. Ruskinin mukaan ei ole mahdollista kopioida maailmaa paperille sellaisena kuin se on. *Nurmikon korsia ei ole tarkoitus jäljitellä tarkasti, vaan todellista taidetta on se että piirtää sielustaan ja olemuksestaan* (Ruskin, 1971, s. 97). Taitava piirtäjä ei keskity ääriivoihin vaan näkee havainnon massat ja muodot. Tärkeää on löytää päälinjat, jotka kertovat kohteen liikkeestä ja elämästä. *Puun oksien taipuminen tuulessa vuosien saatossa, vuorenrinteen kulumisessa ja pilvien juoksun suunnan taivaalla* (Ruskin, 1971, s. 96).

Luonnoksista “sketches” Ruskin käyttää myös sanaa “study” tutkielma. Jos piirtämisen kohteessa on runsaasti yksityiskohtia, on Ruskinin mukaan viisasta tehdä dürermäinen luonnos, missä lähemmällä tarkkailulla kohteesta voi piirtää yksityiskohtia “memorandumeita”. Näitä ei käytetä valmiissa teoksessa vaan, ne täydentävät kokemusta kohteen ominaisuuksista. Ruskin neuvoo myös tekemään samankaltaisia muistiinpanoluonnoksia varjoista ja niiden muodoista, koska joskus viivoilla tehty varjo on muotoa tärkeämpi (Ruskin, 1971, s. 104–105, 81.)

Ruskin kirjoittaa kirjassaan myös väreistä ja sommittelusta. Romantiikan hengen mukaisesti vain todellinen nero voi tulla värien mestariksi. Loistava sommitelma oli myös merkki suuresta älykkyydestä. Ruskin uskoi myös visuaalisen havaitun muodon olevan muistettua muotoa tärkeämpi. *Mielikuvituksen ansiosta ja taiteilijan kautta näemme maailmasta enemmän ja pystymme matkustamaan ulkomuodon tuolle puolen.* (Ruskin, 1971, s. 138).

Vaikka Ruskinin ideat havainnon, mielikuvituksen ja taiteen kokemisesta opetuksessa ovat nykymittapuullakin edistyksellisiä, hänen käsityksestään taideopetuksesta liittyy kuitenkin kontrollin elementtejä, jotka ovat ristiriidassa tuon ajan (ja nykyajankin) taiteen vapauden ihanteen kanssa. Ruskin muun muassa jakoi taiteilijat ja teokset selkeästi hyviin ja huonoihin ja suositteli kirjassa tarkasti, mitä teoksia voi turvallisesti katsella ettei ”taste” *taiteellinen maku* huonone. (Ruskin, 1971, s. 138).

5.4 Piirustuskoulut Suomessa

Kansallisromantiikan myötä, Suomeen perustettiin taidekouluja, joiden tarkoitus oli kouluttaa ammattitaiteilijoita luomaan suomalaista taidekenttää. Suomen taideyhdistyksen (1864) piirustuskoulu koostui kahdesta luokasta alkeisluokasta ja antiikkiluokasta, mikä oli suunnattu edistyneille tuleville taiteilijoille. (Riihimäki 2008, s.70.)

Beckerin akatemiasta ilmoitettiin Hufvudstadsbladetissa 8. marraskuuta 1872. Ilmoituksen mukaan akatemia tarjosi opetusta naisille ja miehille prinssiippi-, antiikki- ja mallipiirustuksessa sekä maalauksessa, mikä oli tärkeää sillä Taideyhdistyksen koulut keskittyivät piirtämistaitojen harjoittamiseen.

Hänen kautensa piirustuksenopettajana yliopiston piirustussalissa kesti vuodesta 1869 vuoteen 1892. Beckerin tavoitteena oli antaa suomalaisille taiteilijoilla mahdollisimman hyvä koulutus, jotta he voisivat jatkaa opintojaan ulkomailla. Hänen aikanaan myös piirustuksenopettajan koulutus kasvatti suosiotaan (Riihimäki 2018, s.47).

Taideopinnot Suomessa olivat kaavamaisia. Erilaiset mallikuvien, klossien ja kipsiveistosten jäljennösharjoitukset oli tarkoitettu silmä ja käden tarkkuuden harjoittamiseksi. Tekniikan

täydellinen hallitseminen katsottiin tuohon aikaan tärkeäksi ja vallitseva taiteellinen todellisuutta jäljentävä tyyliuunta, realismi, sitä vaatikin. (Katerma, 1954, s. 20–21.)

5.5 Lasten ja nuorten piirustuksen opetus Suomessa

Suomeen annettiin 1856 kansakoulujulistus, jonka myötä perustettiin kunnallisia kansakouluja ja opettajaseminaari. Uno Cygneaus toi Euroopasta kansakouluihin piirtämisen opetuksen 1860-luvulla. Tällainen käsityön opetus kouluissa oli tuohon aikaan poikkeuksellista (Numminen, 2001, s. 103). 1921 säädettiin yleinen oppivelvollisuus Suomeen, mikä takasi yleissivistävän koulutuksen kaikille. (Lindström, 2001, s. 85)

Lilli Törnudd (1862–1929) oli yksi 1900-luvun Suomen kuvataideopetuksen uudistaja. Hän nosti esille taideopetuksen henkistä sisältöä ja lapselle tuttuja aiheita. Hän piti myös tärkeänä näkemistä ”kuvaantoa”, jossa harjoiteltiin kiinnittämään huomiota muotoilmiöihin, väri-ilmiöihin, valaistukseen, varjoihin. Törnuddin opetus kiinnitti myös erityistä huomiota ulkoilman vaikutuksesta väreihin. Myös intuitio eli taiteilijakyky oli tärkeä ominaisuus ja sen hän koki tulevan ilmi ei niinkään luonnoksissa, vaan kyvystä kehittää luonnoksia ja valmiiksi teoksiksi. Luonnokset toivat esille luonteenomaisia piirteitä ja jättivät pois vähemmän tärkeitä (Törnudd, 1907, 1908 s. 48, s. 40.) Luonnostelun käsitettä oli siis pohdittu myös suomalaisessa kuvataideopetuksessa. Luonnosten kehittäminen voidaan tulkita oppimistapahtumaksi.

1950-luvulla piirustuksen oppiaine muutettiin kuvaamataidoksi. Sitä opetettiin kuitenkin vain oppikouluissa (Hassi, 1997, s. 52.) 1977 Suomessa siirryttiin peruskoulujärjestelmään ja kuvaamataito oppiaineena esitettiin tiedonalapohjaisen ja sen tunnustettiin harjoittavan kognitiivisia taitoja. (Pohjakallio, 2015, s. 67). Kuvaamataito keskittyi 70-luvulla ympäristöaktiivisuuden kehittämiseen ja elinympäristöjen viihtyvyyden kehittämiseen. 80-luvulla tulivat uudet taidemuodot performanssit, käsite- ja videotaide sekä maa- ja tilataide. Kuvaamataito muuttui kuvataiteen oppiaineeksi. Ympäristöajattelu säilyi kuitenkin kiinteänä osana kuvataiteen opetusta. Havaintojen ja aistimusten merkitys herkistäjinä tunnustettiin ja niitä käytettiin ympäristöymmärryksen edistämiseen (Mantere, 1995, s. 114). Tämä tunnustus on luonnostelun merkitysten kannalta tärkeä. Vaikka Mantere ei suoraan kerro

toimintamuotoa, miten tätä havainnointia tulisi toteuttaa, ovat luonnostelu ja piirtäminen käytännöllisyytensä kannalta olennaisia vaihtoehtoja.

Suomalainen kuvataidekasvatuksen tutkija Pirkko Pohjakallo (2015) katsoo piirtämisen olevan monenlaista ongelman ratkaisua. Havainnon muuttaminen kuvaksi vaatii muun muassa muotojen, rajojen ja värien suhteiden näkemistä, johon vaikuttavat myös kulttuurinen tausta, asiayhteys ja yksilön aikaisemmat havainnot maailmasta (Pohjakallio, 2015, s. 19). Puhdasta näkemistä ei siis Pohjakallion mukaan ole, vaan näkeminen on aina kulttuurisidonnaista

6 Luonnostelu

6.1 Luonnos sanan määrittely

Vaikka ajatus taiteen vapauttamisesta ja autonomiasta ei vielä romantiikan aikakudella täydellisesti toteutunutkaan, oli tällä muutoksella suuri vaikutus tulevaan ja nykyiseen taidekäsitykseen. Tutkimukseni kannalta tärkeimpinä huomioina pidän havainnon, luonnon, mielikuvituksen, herkkyyden ja toiminnan roolin nousemista taideajattelun keskiöön. Myös Rousseau'n ajatus taiteen avulla tapahtuvasta kognitiivisesta kehityksestä on ollut uraauurtava. Etsiessäni lisää vastauksia tutkimustehtävääni luonnostelun ja oppimisen yhteydestä, usko näillä esteettisillä teorioilla olevan merkitystä. Seuraavassa kappaleessa tulen keskittymään vielä tarkemmin etsimään viitteitä tästä yhteydestä ja käyn läpi luonnosteluun liittyviä ajatuksia ja aikaisempien tutkimusten tuottamaa tietoa. Tarkoitus on tarkentaa luonnostelun luonnetta ja pyrkiä lisäämään sen merkitystä taiteelliselle oppimiselle. Koska luonnostelua ei 1800-luvulla pidetty teoretisoinnin arvoisena, esittelen seuraavassa kappaleessa uudempia ajatuksia luonnosteluun liittyen, vaikkakin niiden voidaan katsoa syntyneen romantikoiden taiteen pohdinnoista.

Englannin sana *sketch* juontaa juurensa italian *roiskimista* tarkoittavaan sanaan *schizzo* (*Britannica*). Suomenkielinen sana *luonnos* on alun perin tarkoittanut verkon tai kankaan kudonta- ja neulontatyön alkua ja johdettu sanasta *luoda*. (Kulonen, 1995). *Schizzo* sanasta on juonnettu myös muihin kieliin luonnosteluun viittaavia sanoja kuten ruotsiin *skissa* tai alunperin *skizza*. (Svenska Akademiens ordbok). Luonnostelun juuret ovat etymologisesta näkökulmasta maalaamisessa, mutta suuret nimet historiassa osoittavat luonnostelun olleen usein piirtämällä tapahtuvaa toimintaa. Toki luonnostella voi muutakin kuin taidetta. Melkein mitä vaan toimintaa, joka on lopullisen tuotoksen suunnittelua, voidaan kutsua luonnosteluksi. Itse näen *luonnos* sanassa yhteyden luomiseen, aloittamiseen ja toisaalta myös sanaan *luonto*, joko ympäristöön viittaavana tai ihmismieleen liittyvänä.

Sakke Yrjölä (2007) määrittelee luonnoksen olevan *nopea piirretyn muodon saanut ajatus*. Hän kokee luonnostelun *yksityiseksi leikinomaiseksi toiminnaksi, mikä saa mielikuvituksen liikkeelle ja tarjoaa tilan materiaaliselle irrottellelle*. (Yrjölä, 2007, s. 18) Toisin kuin Ruskin

Yrjölä keskittyy ideoiden ja inspiraation synnyttämiseen, ei niinkään tarkkaan havaintoon ja luonnosteluun aistillisena kokemuksena. Ville Lukkarinen (2016) määrittelee luonnostelun olevan *kuvallinen muistiinpano ja nähdyn tulkintoja*, joka sopii välittömyytensä ansiosta erityisesti kuvaamaan paikan kokemusta. Ranskan akatemioidenkin käytetty croquisluonnostelun tarkoitus on taas havainnoida lyhyessä ajassa mallin asennon kantavat viivat ja muodot (Melin, 1990, s. 101).

Luonnostelua voidaan nykyään pitää eräänlaisena yleiskäsitteenä, rennolle piirtämiselle. On olemassa erilaisia luonnosteluun liittyviä termejä, joita esittelen seuraavaksi. Jouko Tolvanen (1956) lajittelee luonnostelun *kuvamuistiinpanoihin, pikaluonnoksiin eli skitseihin ja luonnoksiin, havaintoihin ja tutkielmiin*. Kuvamuistiinpanot ovat taiteilijan omaa luonnetta ja käsialaa painottavia kopioita tunnetuista teoksista. Tällaisilla muistiinpanoilla on *itsenäistä luonnetta ja ilmaisullista merkitystä*. (Tolvanen, 1956, s. 13). John Ruskin puolestaan kirjoittaa, että dürermäisten luonnosten *memorandumeiden* tarkoitus on syventää taiteilijan kokemusta havainnoitavasta kohteesta (Ruskin, 1857, s. 85).

Tolvanen kuvaa skitsiä hyvin vapaana luonnoksena, joka ei ole riippuvainen piirtämisen säännöistä. Siinä idea saa ensi kertaa muotonsa ja nopean toteutustavan ansiosta inspiraatio, innostuneisuus ja tunnelma tulevat aidosti esille. Tolvanen pitää skitsin päätarkoitusta lopullisen teoksen esiaskelmana kohti jotain parempaa. Skitsi, kuten kuvamuistiinpanotkin, ovat taiteilijalle itselleen tarkoitettuja *ilmaisutarvetta toteuttavia luomispaikkoja*. (Tolvanen, 1956, s. 14). *Luonnoksessa* taiteilija ei nojaudu vain aistinvaraiseen toimintaan, vaan käyttää älyllistä hallintaa. Luonnoksia tehdään usein useampia ja niissä tarkennetaan kehittelevästi yksityiskohtien ilmaisua. Taiteellinen ilmaisu kuitenkin säilyy tekniikan ohella olennaisena osana työskentelyä. Luonnos kuvastaa taiteilijan *temperamenttia ja itseilmaisua* (Tolvanen, 1956, s. 15).

Harjoitelmassa taiteilija tutkii jotakin yksityiskohtaa lopullista teosta varten. Myös *tutkielmassa* syvennyttään yksityiskohtiin ja havaitaan aiheen luonnossa esiintyviä muotoja. Mielikuvitukseen nojaavat teokset saavat apua tutkielmista, kun taas luontoa mukailevat teokset perustuvat harjoitelmiin. *Tutkielmiksi* voisi kutsua myös niitä teoksia, joita piirustuksen opetuksessa on jäljennetty vuosisatojen ajan. Tolvanen kuitenkin toteaa, että

vaikka kaikilla näillä luonnostelun lajeilla on käytännön rooli taideteoksen tuottamisessa, ansaitsevat ne itsessään myös taiteellista tunnustusta. Niissä nnistuneella piirustuksella, luonnoksiin verrattuna, on taas Tolvasen mukaan sommitelmallista yhtenäisyyttä ja viimeisteltyä piirustusjälkeä. (Tolvanen, 1965, s. 15).

Luonnostelu on liitettävissä myös luonnon tarkkailuun. Ville Lukkarinen (2016) on harrastelijapiirtäjä ja taiteen tutkija. Hänen kirjassaan *Piirtäjän maisema*, Lukkarinen keskittyy piirtämisen ja luonnon väliseen suhteeseen. Luonnostelu on *intensiivistä toimintaa*, mikä on sidottu tiettyyn aikaan ja paikkaan. Tässä piirtämisen muodossa tulee esille myös prosessi ja tekeminen eri tavalla kuin esimerkiksi öljyvärimaalauksessa (Lukkarinen, 2016, s. 16). Luonnostelu dokumentoi siis myös eleitä, eikä vain käsialaa ja piirtämisen taitoa.

Lukkarinen käsittelee kirjassaan nimenomaan luonnossa luonnostelua. Kun taiteilija siirtyy sisätiloista ulos luonnon ympäristöön, korostuvat luonnostelupaikan ominaisuudet. Vastavuoroisuus luonnostelijan ja maiseman välillä on tärkeässä asemassa ja siinä yhteydessä korostuu piirtäjän ja häntä ympäröivän luonnon suhde. Luonnossa luonnostelu on vahvasti hetkeen sitoutunutta ja intensiivistä piirtämistä. Aiheen rinnalla korostuu itse luonnosteluhetki, mitä tehostaa selkeästi nähtävissä olevat piirtämisen jäljet, käden liikkeet. Nämä eleet ja jäljet tunteista vievät teoksen kokijan voimakkaammin mukaan taiteilijan piirustushetken kokemuksiin ja tuntemuksiin, kuin esimerkiksi viimeistelty maalaus. (Lukkarinen, 2016.) Voitaisiin sanoa, että viimeistelemätön, liikkeen paljastava luonnos vangitsee kokijan täydentämään ja pyrkimään luomaan teokseen lisää elementtejä, jotka ikään kuin täydentäisivät tarinan. Tästä kirjoitti kaksi sataa vuotta aikaisemmin jo Diderot.

6.2 Luonnostelun käsite kuvataiteen ulkopuolella

Luonnostelua tapahtuu muuallakin kuin vain kuvataiteen alalla. Luonnostelu voi olla myös muun muassa suunnittelua, ideointia ja kokeilu ja ideoinnin avulla voimme kesiä, oppia jotain uutta. (Lukkarinen, 2016, s.16). Graafinen suunnittelija ja opettaja Sakke Yrjölä (2007) on koonnut graafisen suunnittelun opiskelijoiden tekemiä luonnoksia *Luonnoskirja=The Sketchbook* nimiseen teokseen. Kirjassa on suuri määrä opiskelijoiden tekemiä luonnoksia. Ideana oli, että luonnoskirjaa pidettiin yhden vuoden ajan ja luonnostelu tapahtui luokan ulkopuolella mahdollisimman monipuolista materiaalia käyttäen. Oppilaita on haastateltu

kirjaa varten ja he kertovat muun muassa, että luonnostelu ja tekemisen kautta suunnittelu oli tärkeää. Yrjölä itse kertoo, että luonnoskirjan teon kokeellisuus ja vapaus ovat tärkeä osa taiteellista prosessia. Myös materiaalien runsaus ja edullisuus vähentävät paineita suoriutua. Eräs opiskelija pohtii myös suunnittelutyön olevan tarkkaan harkittua ja nojaavan sääntöihin, mitä luonnoskirjan tekeminen ei ollut. Hän pohtii myös, mitä hyötyä luonnostelun tarjoamasta vapaudesta on. Vapaus ja uusien asioiden jatkuva keksiminen loivat myös paineita ja ahdistusta (Yrjölä, 2016, s. 8–15 2007.)

Graafisen suunnittelun kohdalla luonnostelu tähtää idean luomiseen. Suunnittelija luo jotain uutta mielikuvituksensa avulla, eikä niinkään luonnostelee tutkiakseen mallin muotoja tai yksityiskohtia ja käyttääkseen tätä tietoa myöhemmin esimerkiksi taideteoksen tekemiseen. Myös Tolvanen pohtii luonnostelun luonnosta ja luonnostelun mielikuvituksesta olevan eri asioita. Tässä tutkimuksessa olen valinnut rajata ja määrittää luonnostelun taiteellisen oppimisen ja taiteellisen prosessin näkökulmasta. Mielestäni uusien ideoiden keksiminen on tärkeä oppimisen toiminto, enkä tässä tutkimuksessa erottele luonnostelua sen päämäärien perusteella, vaan pikemminkin minkälaisia oppimistapahtumia luonnostelu voisi tarjota.

Taiteella on jo pitkään tiedetty olevan myös terapeuttisia vaikutuksia, joita on sovellettu esimerkiksi mielenterveydellisten ja sosiaalisten ongelmien käsittelyssä. Suomalaisen piirustuksen klassikkokirjoihin kuuluva Onni Ojan (1973) *Piirtämisen taito* käsittelee muun muassa John Ruskinin innoittamana piirtämisen rentouttavaa vaikutusta. Piirtämiseen ja taiteen tekemiseen liittyy usein jännitystä ja paineita, joita Ojan mukaan voidaan vähentää rentouttavilla piirustusharjoituksilla ennen varsinaisen työn aloittamista. Hän ei kutsu työskentelyä luonnosteluksi, mutta käden ja kynän intuitiivinen liikehdintä paperilla ilman, että pyritään kuvaamaan mitään tarkkaa. Tarkoitus on löytää viivojen liike ja suunnat ja ilmaista niillä *luonnontunnelmia ja mielialoja* (Oja, 2001, s. 24).

6.3 Aikaisempi luonnostutkimus

Luonnostelua itsenäisenä ilmiönä on tutkittu vähän. Tässä osiossa tuon esille Elisa Alaluusuan tutkimuksen luonnoskirjoista, joka tukee tutkimukseni teemaa.

Luonnoskirja on kätevä tapa kantaa paperia mukanaan ja tallentaa ajatuksia erityisesti ulkona luonnostellessa. Luonnoskirjoja on aikaisemmin tutkittu lähinnä välineenä saada lisää tietoa, joko taiteilijasta tai valmiista maalauksista. Itse luonnosten tai luonnoskirjojen roolia taiteellisessa työssä on tutkittu vähän. Tutkimukseni kiinnostuksen kohteena on oppimisen piirteet luonnostelussa ja luonnoskirjoja voidaan pitää mielestäni eräänlaisina harjoituskirjoina, joissa ajatuksenkulku eli oppiminen tulee esille.

Suomalainen London Collage of Artsissa työskentelevä Elisa Alaluusua (2016) on urauurtavassa väitöskirjassaan *Sketchbooks – A Comparative Analysis of the Use of Sketch books by Contemporary Artists* tehnyt vertailevaa tutkimusta koskien luonnoskirjojen käyttöä. Tutkimuksen tavoitteena oli lisätä teoreettista ja käytännönläheistä tietoa nykyaikalaisten luonnoskirjojen käytöstä osana taiteellista prosessia. Lisäksi tutkimus pyrki tuomaan esille sekä yksilöllisiä että yhteisiä piirteitä luonnoskirjojen käytössä (Alaluusua, 2016). Alaluusuan tutkimuksen tulokset osoittavat, että luonnoskirjat ovat sekä julkisiksi tarkoitettuja, että yksityisiä. Ne voivat toimia muun muassa informaation säilyttäjinä, syventävät taiteellista ajattelua, oppimisvälineinä, havainnoinnin harjoittajina ja alitajuntaisten viestien tallentajina.

6.4 Kuuluisia Luonnostelijoita

Eri taiteilijoilla on myös ollut oma tapansa käyttää luonnostelua osana taiteellista työskentelyä. Elisa Alaluusuan mukaan (2016, s. 39). Vincent van Gogh käytti luonnostelua monien muiden aikalaistensa tapaan maalausta varten tehtynä tutkielmana. Hän käytti luonnostelua kuitenkin taitavasti hyväkseen saavuttaakseen tyylilleen uskollisen mittasuhteiden vääristelyn. Hän manipuloi luonnosteluvaiheessa sommitelmaan ja vääristeli muotoja persoonallisesti. Van Gogh ratkoi myös muita visuaalisia ongelmia luonnostelemalla ja teki luonnoksiaan jopa omista töistään (Van der Volk. 1987 viitattu lähteessä Alaluusua 2016, s. 39).

Pablo Picasso oli myös ahkera luonnostelija ja hänen 175 säilynyttä luonnoskirjaansa on tutkittu paljon. Picasson työt näyttävät usein vaivattomilta, mutta hänen taiteelliseen prosessiinsa kuului runsas sommitelmien ja muiden kuvanrakenteen ongelmien

ratkaiseminen piirtämällä. Hän aloitti piirtämisen usein epätavallisista kohdista esimerkiksi jalasta ihmistä piirrettäessä. Pienestä pyörteestä saattoi muodostua ensin varpaat ja sitten muu jalka. Picassolla oli sekä pieniä luonnoskirjoja, joita hän kanto mukanaan piirtäen erilaisia näkemiään asioita, että suuria, studiossa käytettäviä luonnoskirjoja (Glimcher, 1986, s. 2-3). Picasson luonnoksissa näkyy rentous ja vapaus. Vähäpätöisiltäkin näyttävät luonnosmaiset viivapiirustukset herättävät mielenkiintoa ja ovat ilmaisuvoimaisia.

Jos puhutaan luonnostelusta, piirtämisestä ja oppimisesta ei voida olla mainitsematta Leonardo Da Vincia. Da Vinci oli yleisnero, joka tutki piirtämällä muun muassa anatomiaa, arkkitehtuuria ja luontoa. Hän teki paljon luonnoksia ja tutkielmia ennen viimeisteltyjä lopullisia piirustuksia (Tolvanen, 1956.) Hän havainnoi, suunnitteli, keksi ja teki kokeita lähes kaikesta ja kirjoitti ajatuksiaan ylös. Hänen muistikirjansa koostui tuhansista paperinpalasista, joissa oli omaperäisiä kirjallisia muistiinpanoja. Jokaisen ajatuksen täydentäjänä oli luonnos. Piirtäminen oli Da Vincille tehokas tapa tuoda uusia ideoitaan esille, myös niille, jotka eivät osanneet lukea. Hänen tarkoituksensa olivat kuitenkin enemmän luonnontieteelliset kuin taiteelliset, mutta hän käytti piirtämistä luodakseen opetusmateriaalia (Mathé, 1978.) Tietoisesti tai tietämättään monet myöhemmät taiteilijat ihannoivat Da Vincin viivan käyttöä ja saivat häneltä taiteellisia vaikutteita.

6.5 Luonnosmatkat

Luonnostelun ja luonnosmatkailuun liittyvän melko vähäisen tutkimustiedon takia tulen tässä kappaleessa tarkastelemaan luonnostelua ja luonnosmatkailua matkailun ja maisemamaalauksen näkökulmasta. Matkailun historiasta löytyy viitteitä myös taiteilijoiden tekemiin matkoihin.

Kiinnostuin luonnosmatkailusta kirjoittaessani kandin tutkielmaani suomalaisten taiteilijoiden taiteilijakoulutuksesta 1880-luvun Pariisissa. Vastaani tuli luonnosmatkojen käsite, kun luin Helene Schjerfbeckin matkasta Pont-Avenin rannikkokaupunkiin, minne hän meni tekemään taidetta ja luonnostelemaan. Olen valinnut luonnosmatkat mukaan tähän luonnostelua käsittelevään tutkimukseen, koska uskon niiden tuovan lisämerkityksiä luonnostelun käsitteelle.

Luonnosmatka on käsitteenä melko määrittelemätön, mutta matkailun historian kautta siitä löytyy lisätietoa. Auvo Koistinen ja kollegat (2004) käyvät läpi kirjassaan *Matkailijan ihmeellinen maailma* matkailun historiaa. Matkoja, joiden aikana on luonnosteltu tai piirretty on tehty kautta historian, ja niiden tarkoituksena on usein ollut uusien alueiden kuvallinen taltiointi. Luonnosmatkailun juuret löytyvätkin siten osittain tutkimusmatkailusta tai löytöretkeilystä. Esimerkiksi luonnontieteilijä Charles Darwin teki havaintoja eri lintulajeista matkoillaan Galapagossaarille piirtämällä ja suomalainen Sakari Pälsi keräsi tietoa Pohjoisen pallonpuoliskon alkuperäiskansoista (Löytönen, 1989, s. 145). Lisääntynyt ekologinen tietämys vaikutti taiteeseenkin ja erityisesti luonnonhavainnointia harrastaneet taiteilijat kiinnittivät enemmän huomiota kasvi ja eläinlajien ominaispiirteisiin (Vaughan, 1994, s. 264).

Uutta oli, että kirjallisen tiedonkeruun lisäksi, tieteilijöiltä vaadittiin kuvallista materiaalia tutkittavista aiheista ja heille järjestettiin opetusta piirtämisessä ja perspektiiviopissa. Suuret tutkimusmatkailijat pystyivät palkkaamaan taiteilijan ja esimerkiksi Columbuksen tekemät matkat kuvitti piirtämisen ammattilainen. Matkoilla tapahtuvaan piirtämiseen oli myös saatavilla paljon oppaita, kuten *The Art of Travel* 1856 ja ohjeita erilaisten luonnonmuodostumien kuvaamiseen, kuten John Ruskinin *The Elements of Drawing*. (Koistinen, ym., 2004, s. 155.)

Nykyisen Suomen alue kiinnosti myös matkailijoita. Kuvataiteelle merkittäviä luonnosmatkoja tekivät muun muassa Elias Lönnrot, joka keräsi talteen suomalaisuuden juuria ja Kalevalan perintöä itäisestä Suomesta. Pekka Halonen ja Akseli Gallen-Kallela kiersivät Kolin maisemia ja väljään asuttua suomalaista maaseutua. Suomalaisia taiteilijoita matkusti myös ulkomaille kuten esimerkiksi Schjerfbeck, joka maalasi Pont-Avenissa kaupunkien turmeltuneelta elämäntyyliltä säästynyttä aitoa elämää. (Seppälä & Seppälä 2020, s. 230–232, von Bonsdorff, 1986, s. 240.) Romantiikan hengessä luontoa alettiin siis arvostaa enemmän ja kaupunkien viehätysvoima laski. Ajan matkailijat etsivät rehevää luontoa ja vaihtelevia maisemia, ja esimerkiksi Alppien vuoristomaisemat tulivat suosituiksi. Ihmisiä kiinnosti tieteellisten seikkojen ohella matkakohteiden äärellä heränneet tunteet ja niitä katsellessa mietiskeltiin ja haettiin taiteellista inspiraatiota (Koistinen, ym., 2004, s. 77.)

Teollistuminen vaurastutti yhteiskuntaa ja keskiluokkaisillakin eurooppalaisilla oli mahdollisuus lähteä niin sanotulle *Grand Tourille*. Matkan tarkoitus oli kasvatuksellinen ja sivistävä ja nuorilla oli mukanaan eräänlainen tuutori. Nuoret viettivät jopa useita vuosia matkaten ympäri Eurooppaa. Matkalla tuli tutustua klassisiin eurooppalaisiin taideteoksiin ja olla tarkka havainnoitsija, joka syventyi kulttuuritarjontaan. Romantiikan ajan grandtourilaiset tekivät lyhempiä matkoja, mutta taiteeseen ja kulttuuriin tutustuminen olivat tärkeässä roolissa. 1800-luvulle tultaessa matkoilla haluttiin käyttää aikaa erilaisten maisemien katselemiseen ja ihailmiseen ja hiljentyä luonnonkauneuden äärellä. (Koistinen ym., 2004, s. 50–55.) Mahdollisuus nähdä maalauksia ja veistoksia, kuulla oopperoita ja nähdä näytelmiä itse paikanpäällä oli ainutlaatuinen kokemus, koska näin laajaa ja vapaata taiteellista opetusta ei tuon ajan koulutus tarjonnut.

Matkustamisesta haettiin kokemuksia ja tunnetta, jota romantiikan ajan taidekäsitys korosti ja joita voitaisiin välittää, kerrottujen kertomusten sijaan itse tehtyjen kuvien avulla. Esimerkiksi Suomen Lapissa 1799 kiertänyt ruotsalainen tutkimusmatkailija kertoo luonnon opettaneen häntä piirtämään ja piirtävänsä silkasta *mielihyvystä* ja halusi tuoda esille *silmien saaman vaikutelman* (Skjöldebrand, 1986, s. 33) Luonnosmatkailuksi voitaisiin laskea sekä taiteilijoiden ja tieteilijöiden tekemät retket, että tavallisten matkailijoiden opintomatkat, grand tourit. Luonnostelun ja muun taiteellisen tallentamisen syrjäytti lopulta kamera ja nykyään on helppo ottaa lukematon määrä kuvallisia muistoja nopeasti.

Vaikka kaikkien matkojen painotus ei ollut nykykäsityksen mukaan taiteen tekemisessä tai luonnostelussa, voidaan yllä kuvattuja matkoja mielestäni kutsua luonnosmatkoiksi. Niillä käytettiin taiteellisia välineitä, havainnointiin, tarkkailtiin ja tuotettiin omia tulkintoja nähdystä asioista ja kerättiin tietoa taiteen avulla. Tietenkin tieteellisessä työssä esimerkiksi anatomialla on suuri merkitys, mutta sekin vaatii hyvää piirtämisen taitoa, joka vaatii taiteellista ajattelua. Kuvien tuottaminen matkojen aikana voidaan sanoa olleen hyvin suosittua ja nostaneen taiteen tekemisen suosiota myös harrastuksena.

Taiteilijoiden voidaan sanoa olleen matkailun edelläkävijöitä. Heillä oli kyky löytää silmiähiveleviä maisemia ja luonnon miellyttäviä sommitelmia, jotka he ikuistivat kuviksi. Vaikka perimmäinen tarkoitus oli usein löytää materiaalia tuleviin maalauksiin, houkuttelivat he sivutuotteena kuvillaan myös matkailijoita ja elävöittivät paikkoja. Grand Tour -ilmiönä oli

erittäin otollinen taiteilijoille, jotka maalasivat, piirsivät ja etsivät matkailijoille mieluisia paikkoja ja maisemia, joita turistit ostivat muistoiksi. Tiettyjen paikkojen käytyä liian suosituiksi taiteilijat siirtyivät toiseen ja loivat näin myös uusia matkakohteita (Koistinen ym., 2004, s. 84).

Ilmeisesti monet samastuivat näihin paikkoihin ja halusivat nähdä ja kokea ne myös itse. Romantiikan ajatus katsomisen ja havainnon merkityksestä on mielestäni mielenkiintoinen yhtymäkohta paikankokemuksen ajatukseen, mikä nykytaiteessa on jo tunnettu ajatus. Luonnostelun voidaan sanoa olevan nimenomaan paikan tutkimista ja sen kokemista syvemmin. Löytääkseen sopivia sommitelmia tuleviin teoksiinsa taiteilijan on tarkkailtava ympäristöään eri tavalla, kuin tavallisen matkailijan.

7 Luonnosmatkalla opittua: tutkimuksen toteutus

7.1 Toiminnan lähtökohdat ja ennakko-oletukset

Tutkimukseni hypoteesina on, että luonnostelu sisältää jo itsessään oppimista. Suorittamani empiirisen kyselytutkimuksen ja sen pohjana toimineen oman luonnosmatkan jälkeen tarkastelen seuraavassa luvussa, saiko hypoteesini eli tutkimustehtäväni tukea keräämältäni aineistolta, kun sen keskeisimmät tulokset liitetään pohdintaosiossa teoriaosioon ja muuhun aineistoon sekä aikaisempaan tutkimukseen. Yksi aineistoni osa on taiteellinen osio, jossa toteutan luonnostelua visuaalisesti tutkivan taideteoksen ja esittelen sen näyttelyn muodossa. Teos kommentoi myös tutkimustuloksiani tuloksia.

7.2 Luonnosmatkan toteutus

Tutkimukseni edetessä pääkäsitteeni luonnostelun asettuminen tutkimukseni kokonaisuuteen on selkiytynyt. Koska tutkimukseni aiheesta löytyy melko vähän aikaisempaa tutkimusta, päätin toteuttaa oman luonnosmatkan kartuttaakseni omia tietojani tutkimastani toiminnasta. Tutkijana on tärkeää laajentaa omaa subjektiivista perspektiiviä, jotta voi ymmärtää muiden omalaatuista ilmaisua ja merkityksiä (Laine, 2001, s. 32)

Luonnosmatkani kohteeksi valikoitui romantikkojen suosimat Alpit. Matkustin Itävaltaan, missä kävelin ja luonnostelin lyijykynällä ja öljyliiduilla paperille erilaisia kohteita kahdessa eri paikassa. Luonnosteluni kohteiksi valikoituivat luonnonpaikat, kuten puut, vuoret, polut, purot ja tiet. Tarkoitukseni oli piirtämisen toiminnan harjoittamisen lisäksi pohtia ja reflektoida tilannetta syvemmin ja miettiä, mitä oppimiseen liittyviä piirteitä luonnostelussa voisi taiteellisen prosessin lisäksi olla. Matkani päätteeksi kirjoitin ylös tekemiäni havaintoja ja pohdintoja omasta toiminnastani. Pohdinnoistani nousi esille esimerkiksi keskittymiskykyyn, paikan vaikutukseen, mielikuvitukseen ja onnistumisen tunteeseen liittyviä huomioita. Näiden ajatusten ja lukemani kirjallisuuden pohjalta lähdin luomaan kanssatutkijoille tarkoitettua työpajaa, missä luonnostelun lisäksi vastattaisiin pohdittaviin luonnostelun tapahtumaan liittyviin kysymyksiin.

7.3 Luonnostelutyöpajan toteutus

Järjestin kahtena peräkkäisenä päivänä luonnostelutyöpajan Arktikumien puistossa Rovaniemellä. Työpaja toimi myös oppimistilanteena, minkä avulla oli tarkoitus löytää lisää merkityksellisiä yhteyksiä luonnostelun ja oppimisen välille. Sitä minkälaista oppimista työpajassa oletin tapahtuvan en ollut ennalta määritellyt, vaan esiymmärryksen pohjalta oletin, että työpaja toisi esille luonnostelutilanteessa tapahtuvaa oppimista. Luonnostelutyöpajan tarkoitus on imitoida pienimuotoista luonnostelumatkaa Rovaniemen ympäristöön. Olin lähettänyt kutsun tapahtumaan tietyille ryhmille, joiden tiesin olevan taiteenalan opiskelijoita. Halusin mukaan myös kansainvälisiä opiskelijoita, sillä se tuki ulkomaille tehtyjen luonnosmatkojen ajatusta. Luonnostelu tapahtui ulkona lyijykynällä paperille piirtäen. Ensimmäisenä päivänä kaksi kanssatutkijaa osallistui työpajaan ja toisena neljä. Osallistujista neljä oli vaihto-opiskelijoita. Kerroin alussa tutkimukseni aiheen, mutta en paljastanut tarkemmin mitä tutkin, sillä en halunnut vaikuttaa kanssatutkijoiden luonnoksiin. Luonnostelun kohteen sai valita vapaasti. Tarjolla oli lämmintä juotavaa ja hieman syötävää. Kaikki tutkijat saivat luonnostella 45 min – tunnin tulosten yhteismitallisuutta ajatellen. Havainnoin luonnostelutilannetta ja tein kirjallisia muistiinpanoja, joita päätin kuitenkin olla analysoimatta tässä tutkimuksessa. Kun kanssatutkijat olivat lopettaneet luonnostelun, pyysin heitä keskustelemaan hetken keskenään luonnostelukokemuksesta. Lähetin kaikille osallistujille kirjalliset luonnostelutyöpajaan liittyvät kysymykset sähköisesti, joihin he myös vastasivat sähköisesti.

Luonnostelutyöpaja tuottaa aineistoa kyselyn avulla. Työpajassa kanssatutkijat luonnostelevat vapaasti ja vastaavat tämän jälkeen luonnostelutapahtumaan liittyviin kysymyksiin. Tarkoitukseni oli myös käyttää havainnointia aineistonkeruumenetelmänä, mutta luonnostelutyöpajan ollessa käynnissä huomasin, että keräämäni havainnoitava materiaali ei toisi lisäarvoa tutkimukselleni. Tarkoitukseni oli myös valita mukaan kanssatutkijoiksi kuvataiteellista koulutusta saaneita henkilöitä, mutta lopulta kuuden hengen ryhmään kuului myös kuvataiteen harrastajia. Kanssatutkijoista kolme harrastivat kuvataidetta aktiivisesti, mutta eivät olleet saaneet muodollista koulutusta taiteen alalta. Kaksi tutkijoista oli median ja suunnittelun opiskelijoita ja yksi oli saanut kuvataiteellisen koulutuksen ja toimi ammattitaiteilijan tehtävissä. Kanssatutkijoille esitetyt kyselyn kysymykset olivat englanniksi,

koska neljä kuudesta kanssatutkijasta ei olisi ymmärtänyt kysymyksiä suomeksi. Yksi kanssatutkija vastasi kysymyksiin suomeksi.

Myös luonnostyöpajaan osallistuneiden kanssatutkijoiden luonnokset ovat osa tutkimusaineistoa. En kuitenkaan esimerkiksi analysoi luonnoksia kuva-analyysin keinoin, vaan ne toimivat havainnollistavana lisänä ja tukevat kanssatutkijoilta saamaani kirjallisen aineiston analyysiä.

7.4 Taiteellinen osio, Wallpaper

Pro gradu –tutkimukseeni liittyy myös taiteellinen osio, jonka olen toteuttanut tekemällä suurikokoisia luonnoksia vesiväreillä ja pastelliliidulla paperille Wallpaper-nimiseen näyttelyyn. Tuon teoksilla esille tutkimukseni tuloksia ja niistä syntyneitä pohdintoja. Pyrkimykseni on myös tarkastella luonnostelun ja oppimisen suhdetta oman taiteellisen tekemiseni ja teemani, kodin, kautta. Luonnostelu on yhtäältä oppimisen väline, mutta toisaalta myös intuitiivista tekemistä. Luonnokseksi tai luonnosmaiseksi kutsutaan teoksia, jotka ovat nopeita ja viimeistelemättömiä ja toisaalta tarkan havainnoin tuloksia. Näyttelyn teoksissa tutkin tätä sääntöjen ja ilmaisun ristiriitaa. Wallpaper-näyttely oli esillä Lapinyliopiston Kopio-galleriassa Rovaniemellä.

8 Luonnostelu oppimisessa

8.1 luonnostelutyöpajan kysely

Luonnostelutyöpajaani osallistui kuusi kanssatutkijaa. Tässä seuraavassa osiossa kirjoitan auki heiltä saamani kirjalliset vastaukset alla olevassa taulukossa esiteltyihin kysymyksiin.

Taulukko 1. Kyselyssä kanssatutkijoille esitetyt kirjalliset kysymykset

1.How did you choose what you sketched?
2.Why did you choose what you sketched?
3.Did you experience a state of learning? (deep concentration, flow, new ideas or increased imagination) Something else?
4.What else besides the action of drawing did you think about while sketching? Write whatever came to mind.

Kyselyn ensimmäiset kaksi kysymystä pyrkivät selvittämään motiiveja luonnostelun kohteen taustalla. *Miten valitsit luonnostelun kohteen?* Kaikki vastaajat katselivat ympärilleen. Yksi valitsi kohteen, minkä osaisi piirtää. Yksi valitsi kauneimman puun ja toista kiinnosti materiaalituntu. Kaksi muuta kertoivat valinneensa sen kohteen, mikä vaikutti kiinnostavalta. *Miksi valitsit luonnosteltavaksi juuri kyseisen kohteen?* Kaksi vastaajista kertoi valinnan perustuneen puun mielenkiintoiseen muotoon. Yksi teki valinnan, koska se vain tuntui oikealta ja yksi valitsi mielentilaansa kuvaavan maiseman. Yksi kanssatutkija löysi sieniä eri kasvuvaiheissa ja valitse ne siksi luonnostelun kohteeksi.

Kolmannessa kysymyksessä kysyttiin: *Koitko oppimisen tunnetta? (syvää keskittymistä, flow-tilaa, uusia ideoita, mielikuvituksen heräämistä) Jotain muuta?* Yksi koki keskittymistä ja mietti, ettei arvosta luontoa niin paljon kuin pitäisi. Hän koki myös herkkyyttä luontoa ja taidetta kohtaan. Toinen sai ideoita seuraavaan teokseen. Yksi vastaajista kertoi vaipuneensa syvään keskittymisen tilaan ja käyneensä keskusteluja itsensä kanssa luonnoksen tekemisestä. Yksi kanssatutkija kertoi iloinneensa siitä, että huomioi jotain, mitä ei yleensä huomaa ja siitä

että sai vangituksi havainnon viivat paperille. Toinen kanssatutkija puolestaan näki luonnosteltavan kohteen valmiiksi piirustuksena tai maalauksena. Kohteessa oli kaikkea muutakin, mutta hän ei osannut selittää mitä. Seuraava vastaaja kertoi alkaneensa tutkia kohdettaan moniaistillisesti, mutta myös visuaalisesta näkökulmasta.

Neljännessä ja viimeisessä kysymyksessä kysyin muista tuntemuksista. *Mitä muuta ajattelit luonnostellessasi kuin piirtämistä? Kirjoita mitä vain mieleesi tulee.* Yksi vastaajista pohti omien piirustustaitojen riittämättömyyttä, puiden erilaisuutta, vaikka ne olivat samaa lajia. Hän kertoi myös piirtämisen kohteen valitsemisen olevan joskus vaikeaa, koska kaikki luonnossa on erityistä. Toinen vastaajista kertoi huomaavansa lisää ja lisää yksityiskohtia puissa ja lehdistä sekä ajattelevansa kotikaupunkiaan ja kuinka se eroaa tästä kaupungista. Seuraavassa vastauksessa tuli ilmi jälleen piirustustaitojen kyseenalaistaminen. Hän kertoi kuitenkin miettineensä, että nauttii luonnostelusta ja siitä että ei välillä miettinyt mitään. Neljäs kanssatutkija kertoi miettineensä, mitä piirtäisi seuraavaksi. Seuraavassa vastauksessa kanssatutkija mietti luonnoksensa epäonnistumista ja kynistä lähtevää ärsyttävää ääntä. Viimeisessä vastauksessa kanssatutkija syvensi moniaistillista ajatteluaan miettimällä kohteen makua, hajoamista, tuntua ja liikettä. Hän mietti myös visuaalisia asioita kuten valoa ja materiaalin vuorovaikutusta.

8.2 Omien taitojen reflektointi

Useassa vastauksessa nousi esille kriittisyys omia piirustustaitoja kohtaan, mistä kertovat vastaukset kuten ”Valitsin sen, mitä kykenisin piirtämään” tai ” jotain, mitä osaisin piirtää omalla tavalla”. Epäonnistumisen tunne herätti myös ärtymystä ”alkoi ärsyttää, kun piirustus ei onnistunut niin kuin halusin “. Piirtämisen taidon käsite muuttui ja vapautui jo 1800-luvun alussa, mutta silti nykyäänkin käsitys hyvästä piirustuksesta kopiona kohteesta pitää pintaansa. Mika Hannula (2001) toteaa modernismin taidekäsityksen keskiössä olleen muun muassa luonnosten arvostuksen lisääntyminen sekä tyylin ja vision painottaminen. (Hannula & Kiljunen, 2001, s. 33). Nykyaikaisessa piirtämisessä edustavat monen tyyliuunnan taiteilijat, kuten Stiina Saaristo, Kalle Lampela ja Mari Oikarinen. Kiinnostus luonnostelua ja luonnoskirjoja kohtaan on kuitenkin lisääntynyt, mistä hyvänä esimerkkinä voidaan pitää tässä tutkimuksessa esiteltyjä Elisa Alaluusan väitöskirjatutkimusta ja Ville Lukkarisen kirjaa.

On kuitenkin totta, että ranskalaisten akatemioiden perinne hyvän, eli niin kutsutun kopioivan piirustustaidon omaamisella on paikkansa myös nykykuvataidekasvatuksessa, missä kuvan peruskäsitteiden kuten esimerkiksi viivan, valon liikkeen ja rytmin hahmottaminen vaatii harjoiteltua piirustustaitoa (Laitinen, 2006 & Hagman, 2015). Se että kanssatutkijat pohtivat omien piirustustaitojensa riittämättömyyttä, kertoo oppimisesta ja luo omaa henkilökohtaista suhdetta taiteen tekemiseen.

Kuitenkin aineistoesimerkeistä ja itse luonnoksista käy myös ilmi intuitiivinen ja ilmaisupainotteinen suhtautuminen taiteeseen. Kaikki luonnokset eivät noudata kuvanrakentamisen periaatteita, vaan ovat tekijänsä näköisiä ja heidän versionsa havaitusta kohteesta.

Tämän tutkimuksen myötä koin myös oman suhteeni taiteeseen kehittyneen. Luonnosmatkani Alpeille herätteli kuvallista ajatteluani. Tärkeimpänä havaintona pidän oivallusta taiteellisen prosessin vapautumisesta. Piirtämisen harjoittelu alkaa usein havaintopohjaisilla piirtämistehtävillä, missä valo, interiööri ja tilan muodot ovat tarkoin suunniteltuja. (Hagman, 2015, s. 44). Kontrolloidut annetut tehtävät esimerkiksi alastonmallien figuurin jäljentämisestä paperille harjoittavat monia kuvataiteen peruskäsitteitä, jotka tukevat taiteellista ajattelua ja taitoja, mutta niiden merkitys voi vaivihkaa kasvaa liian suureksi. Koin tämän tutkimuksen ja luonnosmatkani myötä vapautuneeni ratkaisevilta osin kuvanrakentamisen otteesta. Koin myös oman ilmaisuni vahvistuneen ja luottamuksen siihen kasvaneen. Kanssatutkijoidenkin esille tuoma epävarmuudentunne omia piirustustaitoja kohtaan on vähentynyt ja koin helpoksi päästää irti esimerkiksi mittasuhteiden oikeamukaisuudesta tai esittävyiden vaatimuksesta. Tilalle nousi itse taiteellinen prosessi ja ajattelu ja luottamus siihen. Ilmaisun ja mielikuvituksen viedä teoksiani intuition avulla eteenpäin ja näin lopputulos on puhdasta oman taiteellisen ajattelun esille tuomista. Kaikki kuvataiteellisesta työskentelystä oppimani asiat ovat toki taustalla eräänlaisena peruskivenä, joihin uskallus oman taiteelliseen ilmaisun esilletuomiseen nojaa.



Kanssatutkijoita luonnostelemassa, 2022. Kuva: Anna-Liisa Harju

8.3 Havainnoinnin harjoittaminen

Luonnostelu tutkimukseni työpajassa tapahtui ulkona luonnossa, mikä kytkee sen luokkahuoneiden ja taiteilijoiden studioiden ulkopuoliseen maailmaan ja ilmiöpohjaiseen oppimiseen. Luonnostelussa tapahtuva havainnointi saa kanssatutkijan kiinnittämään huomiota kuvataiteen kuvan rakentamisen elementteihin. Luonnostelutyöpajan kyselystä käy ilmi, että kanssatutkijat olivat havainnoineet erityisesti muotoja, mutta myös sitä, miltä havaittava kohde tuntuisi tai jos se liikkuisi, eli he havainnoivat moniaistisesti. Kanssatutkijoiden vastauksista käy ilmi, että luonnostellessa tapahtui eheytymistä, ideoinnin kehittymistä ja (kuvataiteellisten) taitojen aktiivista soveltamista käytäntöön. Usein havainnot kuitenkin sekoittuvat aikaisempiin havaintoihin ja käsityksiin. Tämä näkyi muutamien kanssatutkijoiden luonnoksissa esimerkiksi puiden muotojen yksinkertaisuudessa. Ilmiöpohjaisen oppimisen käsitteeseen liitetään myös ajatus multimodaalisesta oppimisestä. Multimodaalisessa oppimisessä tarkoituksena on käsitellä aistien ja kehon kautta saatua informaatiota. Kyselyni vastauksissa voi lukea aistien kautta tehtyä pohdintaa. Kuvataide ja

luonnostelu edustavat mitä suuremmassa määrin juuri tällaista oppimisen ja tiedonhankinnan tapaa. Aistit ja kokemus ovat kuvataiteen tiedon, taidekasvatuksen ja tutkimuksen keskeisimpiä lähtökohtia. Nämä ovat myös ilmiöpohjaisen oppimisen perusajatuksia ja liittävät näin luonnossa luonnostelun kuvataiteen kautta oppimiseen. Kanssatutkijoiden pohdinnat omasta suhteestaan luontoon ovat myös tärkeää luonnostelun avulla saavutettua oppimista, millä voidaan esimerkiksi edistää ekososiaalista sivistystä.

Miksi sitten ylipäätään ikuistaa jokin paikka taiteen avulla? Karjalainen (1997) kirjoittaa paikan ja muistin yhteydestä ja kuinka ne luovat elämismaailmamme ja ovat siten olemassa olomme perusta. Paikkojen kokeminen ja tulkitseminen esimerkiksi luonnostelemalla lisää niiden merkitystä ja kiinnittää meidät paikkaan. Näin abstrakti, objektiivinen sijainti muuttuu ainutlaatuisiksi subjektiiviseksi paikaksi (Karjalainen, 1997, s.235.) Luonnostelutyöpajani toteutus oli sidoksissa tiettyyn paikkaan. Luonnossa luonnostelu oli työpajalleni selvä valinta, sillä se tuki sekä luonnostelun historiaan liittyviä ajatuksia että tämänhetkisen oppimiskäsityksen, ilmiöpohjaisen oppimisen yhteisö-, tilanne- ja paikkasidonnaisen oppimisen ideaa.



Kanssatutkijan luonnos, 2022. Kuva. Anna-Liisa Harju



Kanssatutkijan luonnos, 2022. Kuva. Anna-Liisa Harju

8.4. kokemus ja kohtaaminen

Kanssatutkijoiden vastauksista nousi myös esille asioita kuten *ei minkään ajattelu* ja *meditatiivinen tila* luonnosteltaessa. Taiteen terapeuttiset vaikutukset ovat tunnetut ja esimerkiksi Onni Ojan varhaiset havainnot piirtämisen rentouttavasta vaikutuksesta taiteen tekemisen jännityksen poistamiseksi tukevat kanssatutkijoiden reflektiivisiä havaintoja itsestään. Rentous ja rauhallinen mielentila ovat myös suotuisan oppimistilanteen

edellytyksiä. Esimerkiksi kuvataiteilija Henri Hagman (2015) katsoo luonnostelussa tapahtuvan havaintoharjoittelun pedagogiseksi tavoitteeksi harkitsevan ja rauhallisen mielen tilan. Kokemus perustuu aistien käyttöön. Jos jotakin opittavaa asiaa voidaan harjoitella moniaistisesti, tulee oppimistilanteesta monipuolisempi ja mahdollisuudet tiedon omaksuntaa voidaan sanoa kasvavan. Lisäksi jos oppimistilanne on yhdistetty oppijan omaan merkitykselliseen kokemusmaailmaan, myös oppimisen merkityksellisyys lisääntyy. (Hagman, 2015, s. 44.)

Kanssatutkijani osallistuivat työpajaan vapaaehtoisesti eli he kokivat luonnostelun toiminnan mielenkiintoiseksi ja siten merkitykselliseksi ja näin luonnostelu saa oppimisen toiminnasta itselleen lisää merkityksiä. Luonnostelu vahvistaa myös paikankokemusta ja lisää paikkojen merkityksellisyyttä. Tämä voisi esimerkiksi lisätä luonnon arvostusta ja siten myös halua suojella sitä. Luonnostelu ja muu taiteen tekeminen haastaa perinteisiä oppimisen tapoja, kuten lukemista ja kirjoittamista. Aistien ja kokemuksen lisääminen oppimistilanteisiin on tapa löytää uutta ja parantaa ja monipuolistaa oppimisen edellytyksiä. Tässä taide on erittäin tärkeässä roolissa. Tutkimukseni ennakkokäsityksenä on, että taiteen tekeminen on jo itsessään oppimista. Tämän tutkimuksen avulla olettamusta on tarkennettu ja tuotu esiin konkreettisen tutkimuksen avulla.

8.5 Wallpaper-näyttely

Luonnostelutyöpajan lisäksi tutkimukseni tuottaa visuaalista aineistoa, joka muodostuu tekemistäni taideteoksista. Tutkin luonnostelua teoksissani niin, että pyrin mahdollisimman intuitiiviseen työskentelyyn. Yritän olla sommittelematta, miettimättä liikaa ja luottaa enemmän omaan ilmaisuun. Teokseni olivat suuria, joten jouduin tekemään useita päätöksiä liittyen kuvan rakentumiseen. Koin että kuvanrakentamisen sääntöjen noudattamattajättäminen oli vaikeaa ja mutta toisaalta vapauttavaa. Tärkeintä tällaisessa työskentelyssä vapauden tunne ja paineiden vähentyminen. Tämän myötä koin luottamuksen omaan taiteelliseen prosessiin kasvaneen. Tekemäni taide on minusta lähtöistä ja se mitä tuotan ainutlaatuinen luovan työn tulos ja arvokas jo siinä mielessä. Kuvataiteissa opittuja tietoja taiteen tekemisestä ei kuitenkaan oman tutkimukseni mukaan voi täysin välttää, mutta niiden käytön tietoinen vähentäminen on vapauttavaa ja antaa lisää tilaa omaperäisille ratkaisuille.



Wallpaper I, 2022, tussi, vesiväri, pastelli paperille
250 x 90
Kuva: Anna-Liisa Harju



Wallpaper I, 2022, tussi, vesiväri, pastelli paperille
250 x 90
Kuva: Anna-Liisa Harju

9. Yhteenveto ja johtopäätökset

Tarkastelin Pro gradu -tutkimuksessani luonnostelun käsitettä. Tutkimukseni hypoteesina on, että luonnostelu sisältää jo itsessään oppimista. Tutkimustehtävänäni oli löytää luonnostelun käsitteelle lisää merkityksiä ja liittää luonnostelu ilmiöpohjaisen oppimisen käsitteeseen ja sitä kautta alati laajenevaan kuvataiteen toimintakenttään. Tutkimukseni tarkoituksena ei kuitenkaan ollut tuottaa luonnosteluun liittyvää opetusmateriaalia tai luoda teoriapohjaa luonnostelun käsitteen ympärille.

Tarkastelin tutkimuksessani ilmiöpohjaista oppimista, kävin kattavasti läpi taiteen asiantuntijoiden ajatuksia liittyen oppimiseen ja luonnosteluun, kuvasin kuvataiteen opetuksen historiaa, esittelin luonnostelun käsitettä piirtämisen ja itse luonnosteluun liittyvän kirjallisuuden kautta, kävin läpi tutkimusta luonnoskirjoista ja oppimisen ja nykytaiteen suhteesta, kerroin luonnosmatkailusta ja tein oman luonnosmatkan. Lisäksi tutkin luonnostelua myös tekemällä taidetta ja esittämällä visuaalisia tuloksia näyttelyn muodossa.

Tutkimukseni aineisto koostui neljästä osasta: aiheeseen liittyvästä kirjallisuudesta, luonnostelutyöpajasta, omasta luonnosmatkasta ja omasta taiteellisesta teosta.

Kirjallisuudesta löysin lisämerkityksiä luonnostelulle. Jo 1800-luvulla taiteen oppimisen tapoja alettiin kyseenalaistaa. Kuvan tuottamisen sijaan taidetta alettiin käsitellä kokonaisvaltaisena osana ihmisen elämää. Schillerin (1802) mukaan taiteen avulla rakennettaisiin kokonaisvaltaista yhteyttä ja Diderot halusi taiteen olevan osa arkista elämää ja todellisen toiminnan tarkkailua. (Kotkavirta, 2009, s. 243, Diderot, 2009). Taiteen avulla voidaan luoda yhteisöllisyyttä, lisätä mielen jaloutta ja herkkyyttä, tuottaa uusia ideoita ja jopa lisätä ihmisen kognitiivisia kykyjä (Efland, 1990, s. 83, Pohjakallio, 2015, s. 67). Myös luonnon merkitys taiteelliselle työskentelylle huomattiin ja erilaiset tutkimusmatkat innoittivat myös taitelijoita ja harrastajia lähtemään luonnosmatkoille (Schiller, 1802, Kotkavirta 2009, Diderot, 2009, Koistinen, 2004). Taiteen monipuolinen käyttö ihmisen kasvun ja oppimisen edistäjänä siis tunnustettiin ja otettiin vakavasti.

Nämä taiteen uudet merkitykset voidaan liittää myös osaksi luonnostelua. Luonnostelu ei kirjoituksissa nouse suoranaisesti esille, mutta näen romantiikan ajan ajatusten olevan liitettävissä omiin ennakkokäsityksiin luonnostelun luonteesta. Tämä nopea, rento ja intuitiivinen taiteellinen työskentelytapa tuo esiin sensitiivisyyttä, se sopii toiminnan ja liikkeen tarkasteluun, antaa tilaa mielikuvitukselle ja näin edistää myös oppimista.

Myös Ruskin, Oja ja Yrjölä tuovat esiin luonnostelun luonnetta ja sen erityispiirteitä. Ruskin kirjoitti havaitun muodon olevan muistettua muotoa tärkeämpi Muistamisen sijaan, kun piirrämme puuta havainnoinnin avulla, opimme joka kerta jotain uutta (Ruskin, 1857, s. 27, 90). Kanssatutkijoideni vastuksista tulee ilmi oppimisen pohtimista havainnointitilanteessa ja heidän luonnoksissaan näkyy muistettu muoto. Myös luontosuhdetta pohditaan. Ville Lukkarinen painottaa luonnossa luonnostelun merkitystä ja luonnosteluhetkeä, jossa näkyvät luonnostelijan kokemus ja tunteet. Hän korostaa myös luonnostelun luomaa luontosuhdetta. Yrjölä taas on luonut oman räiskyvän tavan käyttää luonnostelua osana opetusta graafisessa suunnittelussa. Hän painottaa mielikuvituksen ja ideoiden esille tuomista.

Tutkimuksestani käy ilmi että, jo romantiikan filosofien ajatuksissa ollut taiteen luoma mahdollisuus herkkyyteen ja itsereflektioon ja kokemiseen tulevat esille myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Huomasin itsereflektion ja herkistymisen myös tehdessä tutkimuksen omaa taiteellista osiota. Myös muiden asiantuntijoiden ajatukset taiteen kontekstissa tapahtuvasta oppimisesta näkyvät myös tämän tutkimuksen tuloksissa.

Varsinaisia tutkimuksia luonnosteluun liittyen on tehty vähän. Vertaan siis luonnostelutyöpajan tuloksia lähinnä läpikäymääni kirjallisuuteen. Elisa Alaluusuan (2016) tutkimus toteaa, että luonnoskirjat ovat muun muassa tapa kuvata arkista elämää, ikuistaa paikkoja, kuvata tunteita ja tavattuja ihmisiä. Ilmiöpohjaisen oppimisen korostama arkiympäristön käyttäminen oppimisessa voitaisiin toteuttaa luonnostelua käyttäen. Alaluusua toteaa myös luonnoskirjojen olevan itsereflektion väline. Luonnoskirjaa pitämällä voi myös lisätä merkityksellisyyttä Alaluusua, 2016, s.201). Myös tässä tutkimuksessa teemoittelun kautta aineistosta nousi esiin itsereflektion piirteitä.

Alaluusuan tutkimus on liitettävissä myös tutkimukseni taiteelliseen osioon. Hänen luonnoskirjatutkimuksensa paljastaa luonnoskirjojen olevan myös paikka sekalaisille ajatuksille. Näihin kirjoihin päätyvät kaikenlaiset ajatukset ilman suurempaa harkintaa. Omassa taiteellisessa osiossa tein teoksia, jotka kommentoivat juuri intuitiivista työskentelyä ja liiallisen suunnittelun ja kuvanrakentamisen sääntöjen noudattamattomuutta.

Päivi Venäläisen (2019) tutkimus nykytaiteesta oppimisen ympäristönä. Hän toteaa sen olevan *leikillinen, mutta haastava, asioita yhdistävä ja siten potentiaalisesti merkityksellinen ympäristö, yksilöllisyyden huomioiva yhteisöllinen ympäristö ja vaativa ja vaikeasti arvioitava ympäristö* (Venäläinen, 2019, s. 31). Luonnostelututkimukseni kannalta tulokset ovat kiinnostavia niiden taiteenteon ympäristöön liittyvän näkökulman johdosta. Luonnostelulla voisi tutkia näitä ympäristöjä lisää, sillä luonnostelu tuo esille havainnointia, itsereflektointia sekä kokemusta, jotka kaikki liittyvät myös ympäristöihin ja niiden kokemiseen ja tutkimiseen.

Kuvataidekasvatuksen yhtenä tärkeimmistä tavoitteista voidaan pitää oman henkilökohtaisen suhteen luomista taiteeseen. Tämä tarkoittaa muun muassa kuvallisen ajattelun kehittämistä, esteettisten valintojen tekemistä ja havainnoinnin harjoittelua (Laitinen, 2006, s. 36-39.)

Nykytaide painottaa myös taiteen elämyksellisyyttä, kokemuksellisuutta, yhteisöllisyyttä ja paikkasidonnaisuutta (Hiltunen, 2009; Jokela, 2018).

Luonnostelu on liitettävissä ilmiöpohjaiseen oppimiskäsitykseen. Ilmiöpohjaisessa oppimisessa on tarkoitus opettaa monialaista tutkivaa osaamista. Tiedon syvällisempi ymmärtäminen ja suurien kokonaisuuksien hahmottaminen katsotaan tärkeäksi, pelkän tiedon siirtämisen sijaan. Tarkoituksena on jo vuosikymmeniä ollut siirtyä tiedon omaksumisesta tilanne-, paikka-, ja yhteisösidonnaiseen oppimiseen (Niemelä, 2003, s. 3.)

Työpajakyselyn käytänteet ja tuloksissa esille nousseet teemat omien taitojen reflektointi, havainnon harjoittaminen ja kokemus ovat hyvinkin ilmiöpohjaisia. Luonnostelu tapahtui ulkona ihmiselle autenttisessa tilassa, se on paikka- ja tilannesidonnaista, se syvensi taiteellisen tiedon syvällisempää pohdintaa ja siten mahdollisesti myös ymmärrystä ja tuotti aistien ja kehon kautta saatua informaatiota. Opetuksen ei ilmiöpohjaisessa oppimisessa nimittäin katsota olevan enää vain opettajan ja oppilaan välistä toimintaa vaan kyse on myös oppilaan ja ympäristön välisestä suhteesta (Granö, Hiltunen & Jokela, 2018, s.6). Ilmiöpohjaisessa oppimisessa tarkoituksena on myös nostaa esiin ilmiöitä, ei vain opetettavista aineista, vaan myös niiden ulkopuolelta, oppilaiden lähielinympäristöstä ja arjesta. (Granö, Hiltunen & Jokela, 2018, s.6.) Luonnoksia ja muita kuvia tekemällä ja tulkitsemalla voidaan tutkia elämää ja ympäristöä ja niihin yhdistettäviä merkityksiä (Räsänen, 2023). Luonnostelu on myös ilmiöitä tutkivaa, sillä esimerkiksi luonnoskirjan pitäminen on aikaisemmissa tutkimuksissa todettu olevan hyvin monenlaisten ajatusten ja ilmiöiden pohtimista varten. Teemoitteluni osoittaa, että luonnostelun luonteeseen kuuluu muutakin, kuin tekninen piirustustaitojen harjoittelu ja tulevien maalausten apuvälineenä toimiminen. Ihmisen tulisi olla harmoninen kokonaisuus, joka oppii monipuolisesti kaikkia aisteja käyttäen. Yhteisösidonnaisuuteen luonnostelua on tämän tutkimuksen puitteissa vaikeampaa liittää, sillä tutkimukseni ja aikaisempi tutkimus osoittaa luonnostelun tapahtuvan usein yksin ja se olevan henkilökohtainen kokemus.

Pidän tutkimukseni keskeisimpinä tuloksina luonnostelulle löytyneitä lisämerkityksiä, ja niiden tietoiseksi tuomista. Lisäksi tutkimukseni osoittaa, että niin teoriasolla kuin käytännössäkin luonnostelu on liitettävissä ilmiöpohjaisen oppimisen käsitteeseen.

10 Pohdinta

Mitä oppiminen sitten on luonnostelussa? Se opettaa havainnoimaan ja katsomaan tarkemmin. Se avaa aisteja ja lisää itsereflektointikykyä. Se opettaa luonnonilmiöiden tarkastelua ja syventää paikankokemusta. Luonnokset voivat olla ilmaisun tukena ja lisätä sensitiivisyyttä ja mielikuvitusta. Jatkotutkimusta olisi mielenkiintoista tehdä esimerkiksi luonnostelun liittämistä hyvinvointiin tai luonnosmatkailusta ja siihen liittyvistä konventioista ja elämäntavoista.

Luonnostelu on myös kuvanrakentamisen perusteiden harjoittelua. Se opettaa havainnoimaan ja siirtämään havainnoitua käden liikkeen kautta paperille. Luonnos on usein nopea muotoa ja valoa tavoitteleva toiminto. Sen tarkoitus on siirtää havainnosta suurpiirteiset kuvan elementit paperilla esitettävään muotoon. Tarkoitus on, että tulos olisi esteettisesti miellyttävä ja reaali maailmaa vastaava. Toisaalta luonnos syntyy myös intuitiosta ja vaistosta, esiymmärryksestä. Luonnos on ensimmäinen visualisointi ajatuksesta ja siksi puhdas, rehellinen ja aito kuvaus taiteellisesta ajattelusta tai havaittavasta kohteesta.

Taiteellisen ajattelun kehittäminen kuvataidekasvatuksen ja taidepedagogiikan keinoin tuottaa sellaista osaamista, mitä ei aina huomata, mutta mikä näkyy mielestäni luonnoksissa. Niiden nopeahko toteutus tuo esille jo opittua ja sisäistettyä tietoa kuvan rakentamisesta. Onko taitava luonnos siis romantikkojen etsimää neroutta vai harjoittelun tulosta? Mielestäni molempia, sillä luonnostelun luonteeseen kuuluu sekä havainnon tarkka jäljentäminen ja hyödyntäminen myöhemmissä teoksissa kuin myös vapaan ilmaisun ja intuition esille tuominen. Kanssatutkijani pohtivat näitä samoja kysymyksiä luonnostelemalla ja refleктоimalla toimintaansa.

Luonnosteltavan kohteen näkeminen omin silmin ja paikan päällä tapahtuva taiteellinen työskentely ovat nykypäivänä luonnostelun valttikortteja. Luonnosten toteutus on usein nopeaa, mikä luo teoksiin aitouden tuntua ja itse piirustustapahtumalla on merkitystä esimerkiksi paikankokemuksen vahvistajana ja paikan kunnioituksen lisääjänä. Tämä puolestaan voisi lisätä paikan arvostusta kuten esimerkiksi luontoalueiden suojelua ja kotipaikkakunnan viihtyvyyttä.

Kaikista näistä hyödyllisistä ominaisuuksista huolimatta, on epäselvää mikä tulee olemaan luonnostelun merkitys tulevaisuudessa. Monet nykykuvataiteilijat käyttävät teostensa luomiseen valokuvia, joita voidaan heijastaa projektoreiden avulla maalaus pohjalle. Maalaus voidaan myös suunnitella kokonaan tietokoneen piirustusohjelmalla, missä esimerkiksi värien sekoittaminen ja erilaiset kokeilut helpottavat maalauksen tuottamista, tekoälystä puhumattakaan. Tänä vuonna julkaistussa Kuvataidekoulutuksen ja -kasvatuksen visio 2030 artikkelissa kerrotaan kuvataiteen muun muassa rakentavan tieteiden ja taiteiden välistä vuoropuhelua ja oppimista. Digitaalisuus on iso osa tulevaisuutta eikä taide tai tiede voi välttyä sen käytöltä.

On ajankohtaista kuitenkin myös miettiä, miten lisääntyvä digitaalinen kohtaaminen vaikuttaa kohtaamisen ja läsnäolon kokemuksiin esimerkiksi koulussa. Jos näemme ihmisen tai olennon persoonasta vain pienen osan kännykän näytöltä, kohtaaminen jää laimeaksi, eikä kunnioitusta ja ymmärrystä toista kohtaan synny. Ihmisellä on luonnollinen tarve kohdata muita elollisia olentoja, ihmisiä, eläimiä ja luontoa. Kohtaamisien puute johtaa niiden epäonnistumiseen ja siten konflikteihin. Taide, luonnostelu ja ilmiöpohjainen oppiminen ovat luonteeltaan samankaltaisia ja yhdessä erittäin varteenotettava keino edistää ihmiskunnan ja luonnon kohtaamisia ja oikeasuuntaista kehitystä.

Lähteet

- Alaluusua, E. (2016). *Sketchbooks – A Comparative Analysis of the Use of Sketch books by Contemporary Artists*. Väitöskirja. University of the Arts London.
- Berger, J. & Spencer, L. (1985). *The Sense of Sight*. Pantheon Books.
- Bonsdorff von, B. (1986). Helene Schjerfbeck. Teoksessa K. Berg, P. Grate, T. Gunnarsson, S. Ringbom, T. Skedsmo, L. Rosturp Böysen, (toim.), *1880-tai i nordiskt måleri*. Bohusläningens Boktryckeri AB.
- Boulton, J. & McLoughlin, T.O. (2012). *News from Abroad: Letters Written by British Travellers on the Grand Tour, 1728-71*. Liverpool University Press.
- Derrida, J. (2016). Ekonomimies. Teoksessa I. Reiners, A. Seppä, & J. Vuorinen. (toim.) *Estetiikan klassikot. II. Modernista postmoderniin*. s. 463–494. Gaudeamus.
- Dewey, J., Immonen, A. & Tuulisvuori, J. (1957). *Taide kokemuksena*. Eurooppalaisen filosofian seura ry.
- Dewey, J. & Kajava, K. (1957). *Koulu ja yhteiskunta*. Otava.
- Diderot, D. (2009). *Huomautuksia maalaustaiteesta*. Teoksessa I. Reines, I., Seppä, J. & Vuorinen J. (toim.) *Estetiikan klassikot*. s. 360–370. Gaudeamus.
- Dürer, A. & Emese, D. (1999). *Albrecht Dürer: grafiikan mestariteoksia*. Ulkomaisen taiteen museo Sinebrychoff.
- Efland, A. (1990). *A History of Art Education. Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. Teacher Collage Press.
- Eisner, E. W. (1972). *Educating Artistic Vision*. Macmillan.
- Eskola, J. (2001). *Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat*. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. (s.133–156). Gummerus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2003). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Gummerus kirjapaino Oy.
- Glimcher, A. (1986). *Je Suis le Cahier – The Sketchbooks of Picasso*. Thames & Hudson.
- Goodman, N. (1976). *Languages of art. An Approach to a theory of symbols*. Hackett Publishing Company Inc.

Grönfors, M. (2007). Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. -metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Bookwell Oy.

Hagman, H. (2015). Havaintolähtöisen maalaus- ja piirustusopetuksen pedagogisuudesta. Teoksessa M. Hiltunen., E. Härkönen & T. Jokela (toim.), *25 vuotta kuvataidekasvatusta Lapin yliopistossa*. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja.

Hannula, M. & Kiljunen S. (2001). *Taiteellinen tutkimus*. Kuvataideakatemia.

Hassi, A. (1997). Education trough art - kuvaamataitoa vai kuvataidetta. Teoksessa P. Pohjakallio, M. Kallio- Tavin, M. Laukka, T. Lundgren, L. Valkeapää, R. Vira, M. Vuorisalo & S. Tyyri- Pohjonen (toim.), *Kuvis sata: kuvataideopettajien koulutus 1915–2015* (s. 50–59). Aldus.

Hauptman, J. & Armstrong, C. M. (2016) *Degas: a Strange New Beauty*. The Museum of Modern Art.

Heinonen, H., Hiltunen, M. Holm, M., Kivioja, J., Kärkkäinen, S., Lehtovuori, N., ... Huhmarniemi, M. (2022). *Kuvataidekoulutuksen ja -kasvatuksen visio 2030*. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-353-436-0>

Hiltunen, M. (2009) *Yhteisöllinen taidekasvatus –Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä*. Lapin yliopistokustannus.

Hollo, J. A. (1927). *Kasvatuksen maailma*. Werner Söderström Osakeyhtiö.

Hämäläinen, J. (2001). Johann Heinrich Pestalozzi- luonnonmukaisuuden puolustaja ja sosiaalisen kasvatuksen tienraivaaja. Teoksessa R. Huhmarniemi, ym.. (toim.), *Platonista transmodernismiin: juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen*. (s.185–202). Suomen kasvatustieteellinen seura.

Hätönen, H. (2005). *Suomen Taideyhdistys*. Valtion taidemuseon Kuvataiteen keskusarkisto. Haettu 14.3.2023 osoitteesta <https://suomentaideyhdistys.fi/info/historia/>

Iisalo, T. (1989). *Kouluopetuksen vaiheita keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin*. 1.-2. Otava.

Jokela, T. (2018). Suhteessa talveen. Teoksessa P. Granö, M. Hiltunen & T. Jokela (toim.), *Suhteessa maailmaan. Ympäristöt oppimisen avaajina*. (s. 53–81). Yliopistopaino.

Jokela, T. & Huhmarniemi, M. (2020). *Taideperustainen toimintatutkimus soveltavan taiteen kehittämisen välineenä*. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020050424787>

Laine, T. (2001). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. (s.21-42). Gummerus.

Laitinen, S. (2006). *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä*. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen. (toim.). Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 39.

Lave, J. & Wegner, E. (2011). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University.

Leavy, P. (2018). *Handbook of Arts-Based Research*. The Guilford Press.

Lukkarinen, V. (2015). *Piirtäjän maisema. Paikan kokeminen piirtämällä*. Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Lähdesmäki, T., Hurme, P., Koskimaa, R., Mikkola, L. & Himberg, T., *Menetelmäpolkuja humanisteille*. Jyväskylän yliopisto, humanistinen tiedekunta. Haettu 4.1.2022 osoitteesta <<http://www.jyu.fi/mehu>>

Löytönen, M. (1989). *Matka-arkku: suomalaisia tutkimusmatkailijoita*. Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Mantere, M-H. (1995). Milloin taidekasvatus on ympäristökasvatusta? Teoksessa P. Pohjakallio, M. Kallio- Tavin, M. Laukka, T. Lundgren, L. Valkeapää, R. Vira, M. Vuorisalo & S. Tyyri-Pohjonen. (toim.), *Kuvis sata: kuvataideopettajien koulutus 1915–2015*. Aldus.

McNiff, J. (2013) *Action Research: Principales and Practice*. Taylor & Francis Group.

Meijern, M. (1993). *Countering textual violence. On the critique of representation and the importance of teaching its methods*. Women`s Studies International Forum.

Melin, B. (1990). *Teckna och måla -en modell*. Wahlström & Widstrand.

Sederholm, H. (1998). *Starting to Play with Arts Education*. Publishing Unit, University Library of Jyväskylä.

Sederholm, H. (2000). *Tämäkö taidetta?* WSOY.

Kallio, H-L. (2012). *Itsenäisen Suomen oppivelvollisuuskoulu*. Haettu 18.3.2023 osoitteesta <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2012/10/26/itsenaisen-suomen-oppivelvollisuuskoulu>

Kallio, M. (2010). *Taideperustainen tutkimusparadigma taidekasvatuksen sosiokulttuurisia ulottuvuuksia rakentamassa. Taideperustaisen tutkimusparadigman muodostuminen. Synnyt/Origins*. Aalto yliopisto.

Karjalainen, P.T. (1997) *Aika, paikka ja muistin maantiede*. Teoksessa T. Haarni., M. Karvinen, H. Koskela & S. Tani. (toim.), *Tila, paikka ja maisema*. Tutkimusretkiä uuteen maantieteeseen. Vastapaino.

Kostiainen, A. ym., (2004). *Matkailijan ihmeellinen maailma: matkailun historia vanhalta ajalta omaan aikaamme*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Merley-Ponty, M. (2009). Punoutuminen – Kiasma. Teoksessa I. Reiners, A. Seppä & J. Vuorinen. (toim.), *Estetiikan klassikot II. Modernista postmoderniin*. Gaudeamus.

Kotkavirta, J. (2009). Valistuksen ja romantiikan estetiikka. Teoksessa I. Reiners, A. Seppä & J. Vuorinen. (toim.), *Estetiikan klassikot Platonista Tolstoihin*. (225–245). Gaudeamus, Helsinki University Press.

Lehtomaa, M. (2010). Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa Perttula, Juha & Latomaa, Timo (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. (s.163–192). Juvenes Print.

Lindström, A. (2001). Tie oppivelvollisuuden säätämiseen. Teoksessa Kuikka, M. T. (toim.), *Koko kansan koulu. 80 vuotta oppivelvollisuutta*. Opetushallitus & Suomen kouluhistoriallinen seura.

Manninen, A. (2021). *Yhteyksiä luomassa. Nykytaideperustainen ilmiöpohjainen oppiminen Euroopan kansalaisuuden tarkastelussa*. [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lapin yliopiston julkaisuja. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-279-5>

Mathé, J. (1978). *Leonardo Da Vinci. Anatomical Drawings*. Crown Publishers.

Kulonen, U-M. (1995). *Suomen sanojen alkuperä: etymologinen sanakirja*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Niemelä, M.A. (2020). *Ilmiöoppimisen kontekstista*. Opetushallitus. Haettu 22.3.2023 osoitteesta.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/eheyttaminen_ilmiooppimisen_kontekstista_niemela.pdf

Numminen, J. (2001). Suomen kansanopetuksen historia. Teoksessa M.T, Kuikka (toim.), *Koko kansan koulu: 80 vuotta oppivelvollisuutta*. (s. 101-106). Suomen kouluhistoriallinen seura. Opetushallitus.

Nohl, H. (1988) [1935]. *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Vittorio Klostermann.

Oja, O. (2001) *Piirtämisen taito*. WSOY.

Opetushallitus. (2023). Haettu: 14.4.2023 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/opettajat-jakasvattajat/mediakasvatus-perusteissa>

Perttula, J., & Latomaa, T. (2005). *Kokemuksen tutkimus : merkitys, tulkinta, ymmärtäminen*. Dialogia.

Pevsner, N. (1973). *Acadimies of Art Past and Present: New Preface by the Author*. Da Capo Press Print.

Pevsner, N. (1973.) *An Enquiry into Industrial Art in England*. Cambridge Print.

Pulkkanen, A. (2019). *Lops 2019 - Kuvataide oppiaineiden yhteisissä opintojaksoissa*. Opetushallitus. Haettu 4.1.2023 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lops-2019-kuvataide-oppiaineiden-yhteisissa-opintojaksoissa>

Pohjakallio, P. (2015a). Koulutuksen alku. Teoksessa P. Pohjakallio, M. Kallio- Tavin, M. Laukka, T. Lundgren, L. Valkeapää, R. Vira, M. Vuorisalo & S. Tyyri- Pohjonen (toim.), *Kuvis sata: kuvataideopettajien koulutus 1915–2015*. Aldus.

Pohjakallio, P. (2015b). Katse ja näkeminen. Teoksessa P. Pohjakallio, M. Kallio- Tavin, M. Laukka, T. Lundgren, L. Valkeapää, R. Vira, M. Vuorisalo & S. Tyyri- Pohjonen (toim.), *Kuvis sata: kuvataideopettajien koulutus 1915–2015*. Aldus.

Pöysä, J. (2010). Lähiluku vaeltavana käsitteenä ja tieteidenvälisenä metodina. Teoksessa Pöysä, J., Järviluoma, H. & V. Sinikka (toim.) *Vaeltavat metodit*. Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura.

Pöysä, J. (2015). *Lähiluvun tieto. Näkökulmia kirjoitetun muistelukerronnan tutkimukseen*. Multiprint.

Raatikainen, T. (1990). Eheyttämisen historiaa. Teoksessa R. Laukkanen, E. Piippo & A. Salonen (toim.). *Ehyesti elävä koulu: Kohti kokonaisvaltaista oppimista*. Valtion painatuskeskus/VAPK-kustannus.

Riihimäki, I. (2018). *Piirtäjän opissa – Keisarillisen Aleksanterin -yliopiston piirustussalin historia 1830–1893*. [Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto]. Helsingin yliopisto.

Ruskin, J. (1971). *The Elements of Drawing*. Dowe Publications.

Reiners, I., Seppä, A. & Vuorinen J. (2009). 1800-luvun moderni estetiikka. Teoksessa I. Reiners, A. Seppä, & J. Vuorinen. (toim.), *Estetiikan klassikot: Platonista Tolstoihin*. (s. 407-422). Gaudeamus Helsinki University Press.

Räsänen, M. (2010). Taiteet kognition ja kulttuurin kentällä. Teoksessa I. Anttila, E. (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. (s. 121–144). Teatterikorkeakoulu.

Räsänen, M. (1993). *Kuvasta kokemukseksi. Kokemuksellinen oppiminen taidekuvan tarkastelussa*. Taideteollinen korkeakoulu.

Räsänen, M. (2023). *Ilmiömäinen ilmiömäistä ilmiömäisesti*. Opetushallitus. Haettu 4.1.2023 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ilmiomainen-ilmioimaista-ilmioimaisesti>

Seppälä, E. & Seppälä M-O. (2020). *Suomen kultakausi*. WSOY.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu 3.1.2022 osoitteesta <<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>>.

Saarikivi, S. (1978). *Taidehistorian ääriiviivat*. WSOY.

Saarikivi, S. (1967). Johdanto. Teoksessa Lainio, E., Björklund, H., Kulo-vesi, E. & Suna, J. (toim.) *Suomen piirustustaide Schaumanista Rantaseen*. WSOY.

Sullivan, G. (2004). Art practice as research: Inquiry in the visual art.

Skjöldebrand, A. F. & Hakulinen, K. (1986). *Piirustusmatka Suomen halki Nordkapille 1799*. WSOY.

Svenska Akademiens ordbok. (1971). Haettu 8.3.2023 osoitteesta https://www.saob.se/artikel/?unik=S_04117-0083.RM8L

Varto, J. (2011). Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala: Lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen. Teoksessa Anttila, E. (toim.), *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. (s. 17–33). Teatterikorkeakoulun julkaisusarja

Varto, J. (2017). *Taiteellinen tutkimus. Mitä se on? Kuka sitä tekee? Miksi?*. Aalto ARTS Books.

Vaughan, W. (1994). *The Romanticism and Art*. Thames and Hudson.

Venäläinen, P. (2019). *Nykytaide oppimisen ympäristönä – Näkemyksiä nykyaikaisesta oppimisesta ja niiden kohtaamisesta*. Jyväskylän yliopisto. Haettu 27.10. osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/65572?show=full>

Valkonen, T. (2001). *Romanttiset maisemat*. Tammi.

Tolvanen, J. (1956). *Maailmantaidteen mestariopetuksia*. Otava.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

Törnudd, L. (2015/1907). Uudisvirtaukset piirustuksen opetuksessa ulkomailla. Teoksessa P. Pohjakallio, M. Kallio- Tavin, M. Laukka, T. Lundgren, L. Valkeapää, R. Vira, M. Vuorisalo & S. Tyyri- Pohjonen (toim.), *Kuvis sata: kuvataideopettajien koulutus 1915–2015*. Aldus.

Törnudd, L. (2015/1908). Näkemisestä. Teoksessa P. Pohjakallio, M. Kallio- Tavin, M. Laukka, T. Lundgren, L. Valkeapää, R. Vira, M. Vuorisalo & S. Tyyri- Pohjonen (toim.), *Kuvis sata: kuvataideopettajien koulutus 1915–2015*. (40–48). Aldus.

Yrjölä, S. (2007). *Luonnoskirja=The Sketchbook*. Taideteollinen korkeakoulu.