

Riku Saastamoinen

# Kohti esityskeskeistä pedagogiikkaa

TeM Riku Saastamoisen teatteripedagogiikan alaan kuuluva väitöskirja tarkastettiin 31.5.2024 Taideyliopiston Teatterikorkeakoulussa. Vastaväittäjinä toimivat professori Harri Laakso (Aalto-yliopisto) ja FT, yliopistonlehtori Sanna Ryynänen (Itä-Suomen yliopisto). Kustoksena toimi dosentti, yliopistonlehtori Laura Gröndahl.

Olen läpi elämäni kokenut eri suuruisia ongelmia auktoriteetteja kohtaan. Nuorena tarve vastustaa koulun normatiivista taideopetusta johti soittamaan punk-bandissa ilman osaaamista. Remontit olen mieluummin tehnyt itse kuin tilannut palveluita ja maksanut jollekin toiselle. Paras ohje, jonka olen saanut työkalut lattialle levitettyäni, on ollut: ala vaan tekemään. Olen halunnut kokeilla, miten pitkälle oma tahto riittää ja miten tekeminen jatkuessaan tekijäänsä opettaa. Monissa elämän valintoihin liittyvissä tilanteissa olen havainnut olevani vastaan minulle tarjolla oleviin rooleihin, myös sukupuoleen, liittyviä oletuksia. Lapsuudesta lähtien olen huomannut haastavani vallitsevaa tilannetta omalla, usein hiljaisella tavallani. Minua on riivannut halu päättää ja tehdä asioita itse, saada jotakin aikaan, kulkea omia polkujani ilman kokemusta siitä, että olen selityksen velkaa jollekin taholle, joka asettuu sosiaalisessa tai yhteiskunnallisessa hierarkiassa minua ylemmäksi. Tämä on johdattanut minut taiteen pariin. Nähtävästi myös tutkimaan taidepedagogiikkaa, teatterin oppimista ja opettamista.

Teatteria opitaan tekemällä esityksiä ja katsomalla niitä. Teatteri taidemuotona sisältää paljon sopimuksia ja määritelmiä, joiden tulee täyttyä voidaksemme tunnistaa katsoamme näyttämöllisen tilanteen, toiminnan tai tapahtuman teatteriksi. Nämä määritelmät ovat suurten kulttuuristen linjojen lisäksi paikallisia ja hienosyisiäkin. Esimerkiksi Teatterikorkeakoulun koulutusohjelmien välillä on merkittäviä taiteellispedagogisia näkemyseroja. Koulutuksen järjestäjien ja opettajien käsitykset suuntaavat opetuksen sisältöjä ja arviointikriteerejä. Jotta teatteriopetuksen piiriin voidaan toivottaa tervetulleeksi osallistujia moninaisimmista taustoista ja lähtökohdista käsin, on syytä kysyä, miten teatterin ja sen opetusta ohjaavien taidenäkemyksien pitäisi muuttua. Koska tutkimukseni on taidepedagogista, tarkoitan taidenäkemyksellä ensisijaisesti käsityksiä siitä, mitä on *taiteellinen toiminta* esityksen ja esittämisen konteksteissa. Käsitykset taiteilijasta, teoksesta ja sen vastaanotosta ovat toissijaisia. Avaan näkymiä siihen, miten opettajan taidenäkemyksessä muuttuessaan ilmaisu- ja yksilökeskeisestä avarammaksi ja yhteisöllisemmäksi muuttaa teatteripedagogiikkaa mukaanottavammaksi, vailla huolta taiteen aseman heikentymisestä tai sulautumisesta muihin elämänalueisiin.

Yhdellä tasolla tutkimukseni on kertomus opettajan tiestä syvempään ymmärrykseen. Olen jäljittänyt muutoksia omassa työssäni ja työympäristössäni ja tullut tietoisemmaksi omista käsityksistäni. Yksikertaistetusti sanottuna: tutkimukseni alkuvaiheessa ajattelin

opiskelijan yksilöllisen sanomisen tarpeen, oman aiheen ja äänen löytymisen olevan opettajan toimintaa ensisijaisesti ohjaava peruste. Kysyin opiskelijalta: mitä haluat sanoa, millaisella teoksella aiot sen tehdä? Nykyään pyrin laatimaan olosuhteita vapaalle kokeilemiselle ja oman tekijyyden elementtien löytämiselle osana oppivaa yhteisöä.

Motivaationi taustalla on henkilökohtaisten kokemusten lisäksi teatterin laajentuminen taidemuotona monitaiteisemmaksi ja monimediaisemmaksi. Esityksiä tehdään erilaisiin tiloihin. Ne saattavat kestää vartin tai vuosikymmeniä. Esiintyjinä saattaa toimia koulutettujen näyttelijöiden sijaan pelastustyöntekijöitä, printtereitä, vuohia ja puita tai niiden yhdistelmiä. Tekstien sijaan tarkastellaan käsillä olevien elementtien materiaalisuuksia dramaturgisina lähtökohtina, tutkitaan ihmiskeskeisyyden purkamista ja representaatiokysymyksiä. Myös esitykseen johtavat työprosessit järjestäytyvät usein perinteistä ammattiroolipohjaista ja hierarkkista tuotantorakennetta vapaammin ja tasa-arvoisemmin. Teatteri on ryhmätyöhön perustuva taidemuoto, jossa tekijöiden välisiä suhteita voidaan organooida periaatteessa vapaasti. Tutkimuksellani olen kehittänyt matalahierarkkista taiteellisen toiminnan käytäntöä omaan toimintaympäristööni taidealan yliopistokoulutukseen.

Taide ja taidepedagogiikka ovat yhtä. Elävä taidepedagogiikka ei vain ylläpidä, vaan myös osallistuu taidenäkemysten uudistamiseen ja niistä käytyihin keskusteluihin aktiivisesti ja kiistellenkin. Teoreettisesti tutkimukseni kiinnittyy kokemuksellisen, kriittisen ja dialogisen pedagogiikan perinteisiin sekä taiteellisen toiminnan ja katsojasuhteen merkitystä korostaviin esitysteorioihin. Hannah Arendtin, Paulo Freiren, Gert Biestan ja Eeva Anttilan teoreettis-filosofinen työ toiminnan ja kohtaamisen ajattelijoina, John Deweyn kokemusfilosofia, Jack Mezirovin ja Kaisu Mälkin transformatiiviseen oppimiseen liittyvät reflektioteoriat, John Cagen kokeellinen taide ja filosofia sekä Erika Fischer-Lichten esityksen muutosvoimaa koskevat jäsennykset ovat muutamia mainitakseni olleet työlleni keskeisiä.

*Kohti esityskeskistä pedagogiikkaa* on pitkäkestoinen taiteellisen tutkimuksen projekti, joka sisältää neljä taiteellis-pedagogista tapahtumaa. Olen tehnyt ne osana työtäni teatteritaiteen lehtorina ja yliopistonlehtorina Taideyliopiston Teatterikorkeakoulussa teatteriopettajan ja tanssinopettajan maisteriohjelmissa, joista ensimmäistä olen johtanut vuodesta 2010 lähtien. Tutkimukseni jakautuu kahteen vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa lähtökohtana oli kysymys virheestä taiteessa ja pedagogiikassa. Perustimme *Virheiden Koulun* yhdessä arkkitehti ja taidepedagogi Toni Kauppilan kanssa. Sen tehtävänä oli kannustaa opiskelijoita suurempaan taiteelliseen riskinottoon ja pohtia vallan ja kontrollin kysymyksiä taidealan yliopistokoulutuksessa taiteidenvälisesti. Vuonna 2008 teimme esityksen nimeltä *Teuraaksi kasvatettu*, jossa esityksellistimme erilaisia kasvatuskäsityksiä. Kilpailun ja tahtotyön vastavoimaksi syntyi *Tahdoton näyttelijä* -harjoite, jossa esiintyjäroolia tekevä opiskelija luovuttaa kokonaan vallan, kuin alkeellinen robotti, ohjaajaroolissa toimivalle opiskelijalle. Vuonna 2010 *Virhe – opas aloittelijalle* -tapahtumassa katsojat istutettiin puolet normaalia matalammille tuoleille eri puolille valkoista, hillittyä loungemaista tilaa. Materiaali koostui molemmissa esityksissä opiskelijoiden lyhyistä sooloteoksista ja yhteisestä harjoitteesta. *Peli*-harjoitteessa annetaan toisille osallistujille hetkessä mieleen juolahtavia toimintaohjeita pelilautamaisessa tiladramaturgisessa rakenteessa. Kaaoksen ja hallinnan tasapainoa hakevassa tapahtumassa

katsojatkin liittyivät hetkittäin osaksi toimintaa ja pedagogit joutuivat miettimään, miten esitys lopetetaan. Kolmannessa teoksessa, *The School of Unforced Errors – Episode III* -tapahtumassa vuonna 2012 poistettiin prosessista ajatus valmiin esityksen tuottamisesta. Lopulta hallimaisessa suuressa teatterisalisissa, jonka lattiapinta koostui monensyvyisistä ja -muotoisista kuopista, kokoonnuttiin kuuden eri osatapahtuman äärelle kuuntelemaan sisäisiä ääniä, valmistautumaan kyvyttömyyteen, tekemään asioita, joita emme osaa, ja seuraamaan sattuman sanelemaa harjoittelematonta esitystä.

*Virheiden Koulu* -jakson jälkeen seurasi tutkimuksessani yli kuusi vuotta kestävä tauko. Pitkän etsinnän aikana tutkimukseni kohdentui aikaisempaa avoimemman ja yhteisöllisemmän teatteripedagogiikan suuntaan. Vuonna 2019 tarkastettu taiteellinen osa *every something is an echo of nothing* koostui yhdessä opiskelijoiden kanssa kehittämästäni taiteellis-pedagogisesta praktiikasta ja siihen liittyneistä yleisölle avoimista harjoituksista. Tässä prosessissa kehittyi tutkimukseni ydin: avoimeen esityskäsitykseen perustuva käytäntö ja tästä syntynyt käsite esityskeskainen pedagogiikka. Taiteellista osaa seurannut kommentaarin kirjoittaminen, tutkimuksen käsitteellinen yhteenkoostaminen vahvisti praktiikkaa ja jäseni sen muotoutumista ajallisesti pitkässä prosessissa. Kommentaarissa avaan esityskeskaisen pedagogiikan teoriaa ja käytäntöä, sen ehtoja, sisältöjä ja taidepedagogista filosofiaa. Käsitteellistämisen myötä esityskeskainen pedagogiikka on vakiintunut osaksi esittävän taiteen syventäviä opintoja teatteriopettajan maisteriohjelmassa.

Teatteri opettavana aineena on laaja kokonaisuus, jota voi lähestyä ja jäsentää monenlaisista lähtökohdista käsin. Opetuksen järjestämiseksi on välttämätöntä tehdä rajauksia ja painotuksia sen suhteen, mitä teatterina opetetaan. Se, miten teatteria pilkotaan pienemmiksi osiksi, on keskeinen osa koulutuksen järjestäjien ja opettajien pedagogista vallankäyttöä. Usein opetussuunnitelmissa jakoa tehdään esityksen osa-alueiden mukaan näyttelemiseen, ohjaamiseen, dramaturgiaan, skenografiaan, valosuunnitteluun ja äänisuunnitteluun. Omassa työssäni olen hahmotellut osittamisen tapaa, jossa yhteistyö ja osa-alueiden rajojen yli liikkuminen olisivat opetuksen lähtökohtia. Kysymys taiteellisesta toiminnasta laajasti ymmärrettynä on tutkimuksessani taiteilijaidentiteettiin liittyviä kysymyksiä perustavampi.

Suhteessa teatteriopetuksen sisältöihin olen pohtinut esityskeskeistä pedagogiikkaa erityisesti suhteessa ilmaisuun ja ryhmäprosessiin. Ero itseilmaisua lähtökohtanaan pitävän ja ilmaisuun keskittyvän teatteriopetuksen kanssa näyttäytyy selkeästi. Esityskeskeisessä pedagogiikassa ei pyritä opiskelemaan jonkin ennalta tiedetyn tarpeen, tunteen tai aiheen ilmaisuun. Suhteessa taiteelliseen prosessiin esityskeskeisessä pedagogiikassa ei edetä vaiheittain kohti valmista lopputulosta, esitystä tai demoa. Kysymys on praktiikasta: siitä, että ryhmä sitoutuu harjoittelemaan, toistamaan joitakin tiettyjä käytäntöjä riittävän pitkään, jotta opiskelijan oma praktiikasta kehittyvä tuntu alkaa tuottamaan ymmärrystä siitä, mihin hän voi praktiikan kautta kurottaa. Esityskeskeisessä pedagogiikassa harjoitellaan havaitsemista ja luovan impulssin tunnistamista. Ne ovat taiteellisia taitoja, jotka edeltävät ilmaisuun tai teoksen tekemistä. Praktiikassa täsmälliset rajat ja rakenteet tuottavat tilaa ja aikaa kunkin opiskelijan omatahtisille kokeiluun perustuvalla oppimiselle. Tavoitteena on oppia erottamaan havainto tulkinnasta, herkistyä havaitsemaan se, mitä aistein on tavoitettavissa, ja miten se kuhunkin vaikuttaa. Väistämättä käsiteltäväksi nousee myös havaintoa tuottavien rakenteiden tunnistaminen ja kriittinen

reflektio. Oppiminen suuntautuu siten esitykseen ja esittämiseen liittyvien käsitysten ja osallistujista esiin nousevien kysymysten purkamiseen ja tutkimiseen ryhmässä. Esityskeskainen pedagogiikka käsitteenä viittaakin esitykseen ja esittämiseen liittyvien taitojen ja valmiuksien harjoitteluun toistuvasti avoimissa esityksenomaisissa olosuhteissa. Oppimisen tavoitteet täsmentyvät ja mahdolliset merkitykset paljastuvat tekemisen edetessä.

Esityskeskisen pedagogiikan praktiikassa osallistujien taiteellinen toimijuus kehittyi suorassa suhteessa yhteiseen esitystapahtumaan. Toimijuudella tarkoitetaan yleensä yksilön kykyä vaikuttaa siihen ympäristöön, jossa toiminta tapahtuu. Toimijuus edellyttää autonomiaa, valtaa ja vapautta valita eri vaihtoehdoista. Se ilmenee ihmisen teoissa silloin, kun hän olisi voinut toimia myös toisella tavalla ja kun se mikä tapahtui, ei olisi tapahtunut ilman kyseistä tekoa.<sup>1</sup> Esityskeskisessä pedagogiikassa on mahdollista harjoitella hiljentyen vailla suorituspakkoa. Kiireetön ilmapiiri ohjaa opiskelijaa kuulostelemaan toimintaimpulssejaan, ideoitaan ja mielikuviaan. Harjoituksessa opiskelija tekee tietoisia päätöksiä intuitiivisen varmuuden varassa. Hän sovittaa toimintaansa luovasti ympäristöön ja muihin osallistujiin harjoituksen ollessa käynnissä. Hän kehittää taiteellista toimijuuttaan täsmentäen tavoitteitaan ja kerryttää havaintojaan ryhmästä taiteellisena toimijana.

Toimijuuden kehittyminen edellyttää monen tasoista reflektiota sekä opettajalta että opiskelijalta. Reflektiivisiä taitoja harjoitellaan kolmella tasolla. *Toiminnan aikaisessa reflektiossa* korostuu omien havaintojen havaitseminen sekä suuntautuminen ja toiminnan sovittaminen yhteiselle näyttämölle. Heittäytyminen tai tempautuminen toimintaimpulsien vietäväksi on harjoituksessa mahdollista, mutta vähintään yhtä tärkeää on havainnon laajentaminen koskemaan myös ensisijaisista kohteista sivuun jääviä seikkoja. Havainnon korostuminen saattaa vaatia runsaasti aikaa ja tapahtumattomuuden sietämistä. *Toiminnan jälkeisessä reflektiossa* tunnistetaan mitä mielessä liikkuu heti harjoituksen päätyttyä. Tämä on yksityistä pohdintaa ja tutkimusesityksessäni toteutui systemaattisten kirjoitus- ja harjoitusten muodossa. Kirjoitusharjoitukset toistettuina kartuttavat aineistoa osallistujan harjoituksissa kohtaamista asioista. Riittävän pitkään jatkuessaan kirjoitukset lisäävät osallistujan ymmärrystä omasta ja ryhmän tekijälaadusta, kun hän alkaa huomaamaan toistuvia tunteita, kysymyksiä ja yhteyksiä. Myös keskustelut, joissa osallistujat saavat jakaa itse valitsemiaan kokemuksia omista reflektioaineistoistaan toimivat praktiikan toistomäärien kasvaessa ryhmän ymmärrystä vahvistavina toimintoina. *Kriittisessä reflektiossa* pureudutaan taiteellisen toiminnan taustalla oleviin käsityksiin ja oletuksiin. Tarkastelun kohteeksi tulevat niin yksilölliset kuin kulttuurisidonnaisetkin taiteelliset tavat ja tottumukset. Ne ovat havaitsemisen ja toiminnan arvottamisen tapoja, joita ajan kuluessa on alettu pitämään itsestäänselvyyksinä. Tottumukset määrittelevät ne rajat, joiden puitteissa pidämme jotakin merkityksellisenä. Kriittisen reflektion kautta on mahdollista havaita minkälaista toimijuutta tottumukset tekevät mahdolliseksi ja minkälaiseen toimintaan ne eivät anna tilaa. Tässä kohtaa myös itse praktiikkaa määrittelevät säännöt ja rakenteet asettuvat kyseenalaisiksi, neuvoteltaviksi ja kollektiivisesti muutettaviksi. Ymmärryksen lisääntyminen kriittisen reflektion kautta tekee näkyväksi ne muutokset,

---

1 Giddens 1984; Eteläpelto, Heiskanen ja Collin 2011, 13–20.

joita kohti ryhmä haluaa pyrkiä.<sup>2</sup>

Opettajan tehtävä esityskeskisessä pedagogiikassa on riittävän turvallisen ja riittävän haastavan oppimisympäristön rakentaminen jokaisen opiskelijan yksilölliset ominaisuudet huomioon ottaen. Opettajakäsitykseni nojaakin vahvasti dialogiseen kasvatustilanteeseen ja feministiseen pedagogiikkaan. Eroille herkkä opettaja pyrkii ottamaan vastuuta toimijuuden kehittämisestä tukemalla opiskelijoiden itsetiedostusta ja esiin astumista.<sup>3</sup> Se vaatii tilan luovuttamista erilaisille näkemyksille ja sen kannattelemista oppimisprosessin edetessä. Kaikki erot eivät kuitenkaan näyttäyty opetustilanteissa. Emme voi päätellä tutustumatta, emmekä olettaa opiskelijan kokemuksesta mitään tunnusmerkkien perusteella. Opettajan tehtävä on tiedostaa omat lähtökohtansa ja etuoikeutensa sekä dialogisen suhteen epäsymmetrisyys: opettaja on vastuussa opiskelijasta, mutta opiskelija ei ole vastuussa opettajasta.

Taiteellisen toiminnan erityislaatu ennakoimattomana ja arvoituksellisenä tapahtumana saattaa jättää opiskelijaan voimakkaan muistijäljen. Mikäli kokemus on voimakas, mutta vahingollinen, saattaa siitä seurata välttelyä, pahimmassa tapauksessa traumoja. Koska taiteen oppiminen on rajoja koettelevaa, ovat opettajan rooliin liittyvät vastuukysymykset erityisen tärkeitä. Opiskelijoita kannustetaan usein tekemään jotakin totutusta poikkeavaa ja uskaliaista. Taiteen oppimiseen liittyy rohkeus näyttää, tuntea ja paljastua. Jos opetustilanteeseen sisältyy liiaksi arkipäiväisyyden ja itsen ylittämistä opettaja-auktoriteetin vaatimalla tavalla, ilman riittävää reflektiota, saatetaan ohittaa taiteelliseen toimijuuden kehittämiseen liittyvän esteettisen kokemuksen yhteys opiskelijan arkikokemukseen. Seurauksena yhteyden puutteesta on mahdollisten vahinkojen lisäksi pinnallista oppimista.

Hahmotan opettajan toiminnassa kaksi perusulottuvuutta. *Olosuhteiden järjestäjänä* opettaja käyttää asiantuntijuuttaan varmaotteisesti ja strukturoi opetustilanteet omaan taiteelliseen ja pedagogiseen kokemukseensa nojautuen mahdollisimman selkeästi ja läpinäkyvästi. Hän ei kiellä taiteeseen liittyvää arvoituksellisuutta ja ei-tietämisen elementtejä, mutta ei myöskään etsi niihin vastauksia mystiikasta. *Vuorovaikutuksessa opiskelijoihin* opettajan kasvatuksellisen eleen on oltava hellävarainen ja epäröivä. Siten opiskelijalle tarjoutuu mahdollisuus ottaa vastuuta omasta tilanteestaan, tarvittaessa vetäytyä ja neuvotella. Taiteen oppiminen tapahtuu luottavaisessa pedagogisessa suhteessa, jossa nähdyksi tuleminen on molemminpuolinen lahja. Luottamuksesta voi seurata oivalluksia, joilla on kauaskantoisia seurauksia.<sup>4</sup>

Tutkimukseni on tuottanut uudenlaisia jäsenyyksiä teatteripedagogiikan perusteista. Olen käsitellyt sisältöjen ja opetuksen lähtökohtien määrittelyä, opetuksen taustalla olevia taidenäkemyksiä, pedagogista tavoitteen asettelua, harjoitus- ja reflektiökäytäntöjä sekä opettajan toimintaa olosuhteiden laatijana ja dialogisessa suhteessa. Tutkimukseni on myös tehnyt minusta tutkijan. Se on jättänyt minuun pysyvän halun valottaa yhä uudelleen taidepedagogisen toiminnan takana olevia normeja ja oletuksia, purkaa epätarkoituksenmukaisia tai epäoikeudenmukaisia toimintaa rajoittavia rakenteita ja

---

2 Schön 1983; Mezirow 1996; Mälkki 2019; 2011.

3 Saresma 2018, 32.

4 Anttila 2011; Biesta 2017.

luoda niitä uudelleen yhdessä opiskelijoiden kanssa erilaiset lähtökohdat huomioiden.

Elämme aikaa, jossa yksilön kokemusta osana elonkirjoa ovat jo pitkään rakentaneet ratkeamattomilta vaikuttavat laajamittaiset ja yhteenkietoutuneet ongelmat. Ne tulevat myös osaksi opetustilanteita monissa muodoissa esimerkiksi ylikuormittuneisuutena ja ahdistuksena. Vaikka poliittiset jännitteet ja elinympäristön kriisit tulevat yhä intensiivisemmiksi, eivätkä näytä ratkeavan, joutuvat yksilöt silti ratkaisemaan suhdettaan maailmaan jotenkin. Taiteella on voimaa pitää ihmiset elävänä. Pedagogiikalla on valtaa siihen, mitä ihmiset nyt ja tulevaisuudessa pitävät arvokkaana. Taito ohjata voimia sekä käyttää valtaa vaatii meiltä kaikilta entistä enemmän. Tutkimukseni perusteella on nähdäkseni selvää, että tarvitsemme vastuuta tunnistaa ja myöntää virheellisiä ajattelutapoja sekä kykyä purkaa epätarkoitukse mukaisia rakenteita. Korjaamme maailmaa yhdessä toisten kanssa. Korjaaminen johtaa parhaimmillaan kuulumisen tunteen lisääntymiseen. Se, että tuntee kuuluvansa jonnekin, lisää mahdollisuuksia kohdata toinen myötätuntoisemmin ja kunnioittavammin. Suhde maailmaan voi kehittyä merkityksellisemmäksi ja rikkaammaksi. Muutos on hidasta, mutta välinpitämättömyyttä arvokkaampaa.

## Lähteet

- Anttila, Eeva. 2003. *A Dream Journey to the Unknown. Searching for dialogue in dance education*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-9765-76-8>
- Anttila, Eeva. 2011. ”Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka.” Teoksessa Eeva Anttila (toim.). *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 151–174. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-9765-64-5>
- Anttila, Eeva. 2014. ”Tutkija liikkeessä: Kehollisuus ja toiminta tutkimustyön ytimessä.” Teoksessa Hanna Järvinen ja Leena Rouhiainen (toim.). *Tanssiva tutkimus: Tanssintutkimuksen menetelmiä ja lähestymistapoja*. Nivel 03. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, 127–140.
- Anttila, Eeva. 2015. ”On Be(com)ing and Connecting: Participatory Approaches to Dance Research and Pedagogy.” *Proceedings of Expanding Notions – Conference of Nordic Forum for Dance Research*, Reykjavik, May 2015. <http://nofodrvk2015.akademia.is/wp-content/uploads/2016/04/NOFOD-Proceedings.pdf>
- Arendt, Hannah. 2021. *Vita Activa – Ihmisenä olemisen ehdot*. Suom. Riitta Oittinen ja työryhmä. Tampere: Vastapaino.
- Biesta, Gert. 2017. *Letting art teach. Art education after Joseph Beuys*. Arnhem: ArteZ Press.
- Cage, John. 1968. *Silence*. London: Marion Boyars Publishers Ltd.
- Dewey, John. 2010. *Taide kokemuksena*. Suom. Antti Immonen ja Jarkko S. Tuusvuori. Tampere: Niin & näin.
- Elonheimo, Aino-Maija, Sari Miettinen, Hanna Ojala ja Tuija Saresma (toim.). 2022. *Intersektionaalinen feministinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, Anneli, Tuula Heiskanen ja Kaija Collin. 2011. ”Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys.” Teoksessa Anneli Eteläpelto, Tuula Heiskanen ja Kaija Collin (toim.). *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 9–30.

- Fisher-Lichte, Erika. 2008. *The transformative power of performance. A New Aesthetics*. Käänt. Saskya Iris Jain. London: Routledge.
- Freire, Paulo. 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Suom. Joel Kuorti ja Tuukka Tomperi. Tampere: Vastapaino.
- Giddens, Anthony. 1984. *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Berkeley: University of California Press.
- Mezirow, Jack. 1996. ”Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä.” Teoksessa Jack Mezirow. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Suom. Leevi Lehto. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Mälkki, Kaisu. 2011. *Theorizing the nature of reflection*. Studies in Educational Sciences 238. Helsinki: University of Helsinki, Institute of Behavioural Sciences. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-6982-6>
- Saresma, Tuija. 2018. ”Intersektionaalisuus – erot ja hierarkiat opettamisessa.” Teoksessa Anu Laukkanen, Sari Miettinen, Aino-Maija Elonheimo, Hanna Ojala ja Tuija Saresma (toim.). *Feministisen pedagogiikan ABC. Opas ohjaajille ja opettajille*. Tampere: Vastapaino.
- Schön, Donald. 1983. *The Reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.