

ESTEETTINEN PÄIVÄKIRJA: REFLEKTIO TAITEILIJAN PRAKTIIKAN TUKENA SOSIAALISESTI OSALLISTAVASSA TAITEESSA

Muistiin kirjoittaminen juontaa juurensa pitkälle ihmiskunnan historiaan. Michel Foucault (1997, 101) mainitsee antiikin Kreikan *hupomnēmatan*, henkilökohtaiseen kirjoittamiseen liittyvän muistikirjan, joka muodosti materiaalisen muistin luetuista, kuulluista tai ajatelluista asioista myöhempää pohdintaa ja systemaattisempaa traktaattien kirjoittamista varten. Sei Shōnagonin kirjoittama *Tyynynaluskirja* (jap. *Makura no Sōshi*) puolestaan on löyhä kokoelma kaskuja, henkilökohtaisia huomioita, runoja ja pohdintoja 900-luvun lopun japanilaisesta hovielämästä (Cartwright 2017). Leikekirjat, jotka yleistyivät 1800-luvun Englannissa, juontavat 1500- ja 1600-luvuilla suosion saaneista niin sanotuista *commonplace book* -muistikirjoista, joita käytettiin oppimisen tukena ja ideoiden kirjaamiseen (Burke 2013). Koristeelliset leikekirjat pitivät usein sisällään kirjallisia kuvauksia tai päiväkirjamerkintöjä sekä henkilökohtaisia tai perheen muistoesineitä kuten valokuvia, piirroksia, akvarelleja ja leikkeitä painetuista materiaaleista (CSNU University Library 2019). Mediatutkija Katie Day Goodin (2012, 559) mukaan päivä- ja leikekirjat toimivat omistajilleen paikkana luoda ja tallentaa henkilökohtaisia mediakoosteita: yksilöllisiä kokoelmia sekä alkuperäisistä että lainatuista mediafragmenteista kuten muistiinpanoista, viesteistä, valokuvista, symboleista ja merkityksellisten esineiden paloista. Siten ne palvelevat sekä toiminnallisia että esteettisiä tarkoituksia (McNair Vosmeier 2006).

Tässä artikkelissa tarkastelen esteettistä päiväkirjaa sosiaalisesti osallistavan taiteen kontekstissa yhtenä taidekirjoittamisen muotona ja erityisesti taiteilijan oman työn reflektoinnin ja ammatillisen kasvun välineenä. Tutkimusintressini esteettisiin päiväkirjoihin liittyy työhöni yhteiseurooppalaisessa *artwork*-hankkeessa¹, jossa tutkittiin ja kehitettiin taiteilijoiden koulutusta sosiaalisesti osallistavan taiteen alueella. Tämä artikkeli on muokattu uudelleen ja laajennettu äskettäisestä englanninkielisestä kirjoitelmastani,

1. *artwork* – a better future for all through creativity oli Euroopan komission Erasmus+-ohjelmasta rahoitettu kolmivuotinen hanke (2021–23), jonka tarkoituksena oli laajentaa taiteilijoiden työkenttää ja lisätä tietoisuutta taiteellisten menetelmien käytöstä koulutuksen ja sosiaalisten aloitteiden vahvistamisessa. Konsortiohanketta koordinoi uni-T Itävallasta hankepartnerineinaan Taideyliopisto Suomesta, VNB – Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen e.V. Saksasta, MHTconsult Tanskasta ja Tartu Loomemajanduskeskus Virossa.

joka on saatavilla *artwork*-hankkeen oppimisalustalla² projektiin liittyviä tarkoituksia varten.

Muistiinpanojen tekemisessä ja päiväkirjan pitämisessä osana taiteellista toimintaa ei ole sinänsä mitään uutta. Monet taiteilijat pitävät päiväkirjaa ja tekevät esteettisiä muistiinpanoja osana taiteellista ajatteluaan ja työskentelyään. Esimerkiksi Leonardo da Vincin muistikirjat renessanssiajan Italiasta sisältävät henkilökohtaisia havaintoja, muistiinpanoja, piirroksia ja kaavioita, jotka ainutlaatuisella tavalla kuvaavat hänen tapaansa tarkastella maailmaa (Victoria and Albert Museum 2023). Yhdysvaltalainen kuvataiteilija Olivia Petrides onkin kuvannut taiteilijan muistikirjaa metaforisesti kaapiksi, ullakoksi, kellariksi tai tiedostokansioksi, jonne keskeneräiset – vielä muotoaan etsivät – ajatukset varastoidaan (Hill 2018). Se tarjoaa taiteilijalle keinon dokumentoida, käsitellä ja jäsentää havaintoja, ideoita, oivalluksia ja satunnaisia luonnoksia sekä reflektoida niitä.

Analysoimalla *artwork*-hankkeessa tekemiäni havaintoja esteettisen päiväkirjan praktiikasta pyrin tässä artikkelissa tarkastelemaan esteettistä päiväkirjaa multimodaalisena ja intertekstuaalisena taidekirjoittamisen muotona ja oppimisvälineenä. Pyrin myös pohtimaan siihen liittyvää reflektointia keskeisenä kompetenssina, joka tukee taiteilijan ammatillista kasvua. Siten artikkelini jatkaa aikaisemmissa artikkeleissani käymääni keskustelua keskeisistä taidoista ja kompetensseista sosiaalisesti osallistavan taiteen praktiikoissa (Lehikoinen & Siljamäki 2023; Lehikoinen 2013). Artikkelin tarkoituksena on tuottaa uutta tutkittua tietoa esteettisen päiväkirjan avulla tapahtuvasta taiteilijan oman työn reflektoinnista sosiaalisesti osallistavan taiteen opetuksen ja opiskelun tueksi. Tarkoituksena on auttaa eri taideoilla sosiaalisesti osallistavan taiteen praktiikoita opiskelevia ymmärtämään esteettistä päiväkirjaa yhtenä taidekirjoittamisen muotona ja oppimisvälineenä sekä käsitteellistämään esteettisen päiväkirjan avulla tapahtuvaa taiteilijan oman työn reflektointia.

Esittelen ensin lyhyesti tarkasteluni rajausta ja kehyksiä: omassa ajattelussani vaikuttavia taide- ja oppimiskäsityksiä ja niihin kytkeytyvää reflektion ajatusta. Sitten avaan lyhyesti sosiaalisesti osallistavaa taidetta ja siihen liittyvien kompetenssien tarkastelua. Tämän jälkeen pohdin tarkemmin reflektion luonnetta ja sen roolia esteettisen päiväkirjan pitämisen praktiikassa. Tarkastelen myös esteettisen päiväkirjan intertekstuaalisuuden luonnetta. Ennen yhteenvetoa palaan vielä muutamiin reflektion haasteisiin esteettisen päiväkirjan käytössä.

Tarkastelun kehyksistä

Rajaan tässä artikkelissa taidekäsitystäni taiteen yhteiskunnalliseen käänteeseen (Bishop 2006) ja sosiaalisesti osallistavan taiteen konteksteihin (Helguera 2012). Avaan sosiaalisesti osallistavan taiteen käsitettä alempana, joten riittänee todeta, että sosiaalisesti osallistavan taiteen praktiikoissa korostuvat yhteistyö yhteisöjen kanssa ja prosessit, jotka edistävät yhteisön esiin nostamien teemojen kollaboratiivista merkitysten pohdintaa ja kuvittelua taiteellisesti. Toiminnassa keskeistä on yhdessä oivaltamalla oppiminen ja transformaatiopyrkimykset, jotka voivat suuntautua yhteiskunnan rakenteisiin ja käytäntöihin sekä ajatteluun ja toimintaan perinteisten taideinstituutioiden ulkopuolella.

2. Ks. <https://moodle.uni-t.org/course/view.php?id=74>.

Siten taiteilijäkäsitys sosiaalisesti osallistavan taiteen kontekstissa eroaa modernista taiteilijäkäsityksestä, joka liberaalin humanismin yksilökäsitykseen nojaten korostaa taiteilijan itsenäistä työskentelyä, itseriittoisuutta ja itseä taiteellisen ilmaisun alkupisteenä (Lehikoinen & Pässilä 2016).

Taidekäsityksessäni vaikuttaa John Deweyn (2005/1934) pragmatismiin perustuva ajatus taiteesta osana ihmisen arkea, kokemusta ja vuorovaikutusta toisten kanssa – taide prosessina, joka tekee mahdolliseksi kokemusten ilmaisun ja jäsentämisen ja siten oppimisen ja maailman ymmärtämisen. Nojaan myös Barend van Heusdenin (2015) ajatukseen taiteesta kognitiivisena – ja aina myös kehollisena – toimintana, joka tuo esiin ja antaa materiaalisien muodon maailmaa ja elämää koskeville kokemuksille liikkeen, äänen, kuvien, objektien, esitysten ja kielen avulla. Siten meidän on mahdollista palata näihin kokemuksiin, reflektoida niitä kriittisesti ja mielikuvitusta käyttäen sekä keskustella niistä toisten kanssa – van Heusdenin (2015) puhuu taiteesta refleктоivana mielikuvitukse-
na, joka voi integroitua muihin elämän ja yhteiskunnallisen toiminnan alueisiin ilman, että taiteen autonomia tulisi välttämättä uhatuksi.

Käsitykseni taiteilijan ammatillisesta kasvusta, oppimisesta ja koulutuksesta sosiaalisesti osallistavan taiteen alueella nojaa Jeff Adamsin ja Allan Owensin (2016) näkemyksiin, jotka korostavat demokratian perustuvan osallistumiseen ja koulutukseen. He omaksuvat Jacques Rancièren (1991) idean tasa-arvosta koulutuksen perustana ja sen tuotoksena. Sosiaalisesti osallistavan taiteen kontekstissa taiteilijan jatkuvan oppimisen ja ammatillisen kasvun kannalta ratkaisevana voidaan pitää kriittistä luovuutta, joka Adamsin ja Owensin (2016) ajattelussa viittaa toimijuuteen, mielikuvitukseen ja poliittiseen toimintaan taiteellisen ajattelun ja toiminnan keskeisinä osatekijöinä. Pascal Gielen (2013, 72) mukaan nämä osatekijät riippuvat pitkälti taiteilijan mahdollisuudesta ottaa kriittinen kanta yhteiskuntaan ja kulttuuriin. Hän näkee kriittisessä luovuudessa vertikaalin ulottuvuuden, joka alkaa itsereflektiosta ja itsekritiikistä ja nousee sitten oman egon yläpuolelle tarkastelemaan itseä etämmältä.

Taiteilijan ammatilliseen kasvuun ajatuksen liitän myös Deweyn ja bell hooksin näkemykset reflektoinnista ja kriittisestä ajattelusta. Dewey (2015/1938) korostaa kokemuksen keskeistä roolia oppimisessa. Hän tarkastelee tiedon ja toiminnan välistä kiinteää yhteyttä käytännön toiminnan näkökulmasta, mikä resonoi sosiaalisesti osallistavan taiteen ajatuksiin osallistumisesta, demokratiasta, yhdessä refleктоimalla oppimisesta ja yhteiskuntaan vaikuttamisesta. Deweyn ajatus kasvattavasta kokemuksesta tukee Adamsin ja Owensin (2016) näkemystä kriittisestä luovuudesta, kun taiteilijan tavoitteena on tulla entistä paremmin tietoiseksi omasta toiminnastaan ja sen mahdollisista seurauksista. Deweyn (2015/1938) mukaan kasvattava kokemus edellyttää aktiivista reflektionia, mikä tarkoittaa, että yksilö pohtii ja tarkastelee omia toimintatapojaan, käsityksiään ja oppimistaan.

Kokemuksia refleктоimalla oppimisessa keskeistä on kriittinen ajattelu, joka hooksin (2010) mukaan on aktiivista toimintaa: osallistumista kysymysten esittämiseen ja ajatusten jakamiseen avoimesti sen määrittämiseksi, mikä on merkittävää. Siten kriittinen ajattelu on vuorovaikutteista, ennakkoluulotonta, itseään korjaavaa ja voimaannuttavaa ajattelua, jossa otetaan huomioon eri näkökulmat ja käytetään mielikuvitusta, jotta voidaan ennakoida omaa toimintaa ohjaavan ajattelun mahdolliset seuraukset. Kriittinen ajattelu onkin läheisesti kytköksissä vastuullisuuteen, joka hooksin (2010) mukaan on

käytännön viisautta. Tästä näkökulmasta taidekirjoittaminen esteettisen päiväkirjan muodossa tai jollakin muulla tapaa voi olla taiteilijalle oman työn reflektointia ja ammatillista kasvua tukeva oppimisväline. Pidän kuitenkin tärkeänä korostaa, että reflektion ei tarvitse olla verbaalia tai edellyttää kirjoittamista, vaan sitä voi tapahtua toiminnassa (ks. Schön 1992) taiteen tekemisen kautta ja kehollisesti (Bright 2010), kuten tanssissa (ks. Sööt & Anttila 2018).

Sosiaalisesti osallistavasta taiteesta

Taiteen yhteiskunnallisen käänteän myötä sosiaalisesti osallistavasta taiteesta on tullut entistä tärkeämpi taiteellisen toiminnan alue, joka osaltaan edustaa taiteilijoiden ammattitaidon laajentumista (Gaunt & Westerlund 2021). Sen eri muodot voivat edistää esimerkiksi sosiaalista osallisuutta, yhteisön osallistumista, poliittista vaikuttamista, voimaantumista, yhdessä oppimista, toiminnan kehitystä tai henkilökohtaista kasvua erilaisissa asiayhteyksissä, kuten esimerkiksi ekokriisin ratkaisussa, nuorisotyössä, pakolaistyössä, vanhustyössä, poliittisessa aktivismissa, kaupunkisuunnittelussa tai työelämän ja innovaatioiden kehittämisessä. Näihin eri asiayhteyksiin liittyy paljon erilaisia tarpeita ja painotuksia, jotka vaikuttavat tavoitteiden määrittelyyn ja myös lähestymistapojen valintaan.

Kuten edellä käy ilmi, sosiaalisesti osallistava taide on moninaista. Kollegani Eeva Siljamäen kanssa olemme äskettäin yhdessä todenneet, että sitä kannattaakin ajatella kielifilosofian valossa Ludwig Wittgensteinin (1999) perheyhtäläisyyksien käsitteen kautta sateenvarjoterminä. Sosiaalisesti osallistava taide kattaa laajan joukon eri asiayhteyksissä yhteiskuntaan osallistuvia ja ihmisiä osallistavia taiteellisia ja taidepedagogisia käytäntöjä, joille ei ole olemassa mitään yhtä kaikille yhteistä nimittäjää tai piirrettä. Sen sijaan niiden välillä voidaan tunnistaa perheyhtäläisyys: löyhä yhteisten piirteiden verkosto, jossa yhteisöllisyyden kokemus, dialogi, tietoiseksi tuleminen ja muutoksen edistäminen ovat usein keskeisiä intressejä. Yleensä nämä intressit liittyvät osallistujien kannalta merkityksellisten sosiaalisten tai muiden kysymysten kriittiseen tarkasteluun (Lehikoinen & Siljamäki 2023).

Asiayhteyden mukaan näissä käytännöissä sovelletaan yleensä erilaisia teoreettisia näkökulmia, kuten esimerkiksi sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ajatusta, marxilaista filosofiaa, freireläistä pedagogiikkaa, feminismin eri muotoja ja organisaatioteorioita. Näin ollen sosiaalisesti osallistavan taiteen käytäntöjä voidaan tarkastella teoreettisesti informoituna sitoutuneena toimintana (Green 2009). Siinä lähestytään aiheita taiteellisen luovan tarkastelun kautta integroimalla käytännön tietoa, etiikkaa ja viisautta (Flyvbjerg 2001) usein monitahoisuuteen ja haasteisiin tarttuen (Macklin 2009).

Sosiaalisesti osallistavan taiteen kompetenssien tarkastelusta

Sosiaalinen sitoutuminen, joka on sosiaalisesti osallistavan taiteen keskeinen ominaisuus, tarkoittaa osallistumista ryhmään, yhteisöön tai yhteiskuntaan ja viittaa myös haluun toimia dialogisuhteessa muiden kanssa. Tällainen vuorovaikuttamisen eetos sisältyy usein luoviin taiteen tekemisen, esittämisen, näytteille asettamisen ja tulkitsemisen prosesseihin sosiaalisesti osallistavan taiteen käytännöissä. Se edellyttää alan taiteilijoilta monenlaisia kompetensseja, jotka täydentävät heidän taiteellista osaamistaan.

Kompetenssin käsitteellä on moniulotteinen kehitys ja lukuisia merkityksiä eri konteksteissa (ks. esim. Margolin 2017; Mulder 2014; Mulder ym. 2009; Hyland 1993). *artwork*-hankkeessa sosiaalisesti osallistavan taiteen kompetensseja tarkasteltiin laajoina osaamisalueina, jotka voidaan ymmärtää eräänlaisiksi valmiuskokonaisuuksiksi. Niissä integroituu erityisiä taitoja, tietoa, kykyjä ja asenteita, jotka ovat tarpeellisia sosiaalisesti osallistavan taiteen tehtävien suorittamisessa menestyksekkäässä eri asiayhteyksissä (Lehikoinen & Siljamäki 2023; ks. myös Mulder ym. 2009). Sosiaalisesti osallistavan taiteen käytännön työn edellyttämät kompetenssit voidaan järjestää kahdeksaan toisiinsa kytkeytyvään osaamisalueeseen: taiteellinen, sosiaalinen, pedagoginen, eettinen, tutkimuksellinen, kehittämis-, yrittäjyys- ja kontekstuaalinen osaaminen. Vaikka näitä osaamisalueita on tarkasteltu yksityiskohtaisesti aikaisemmissa artikkeleissa (ks. Lehikoinen & Siljamäki 2023; Lehikoinen 2013; Vondracek 2013), niihin liittyvää kriittisen reflektion osuutta ei ole korostettu riittävästi. Keskitynkin tässä artikkelissa reflektointiin osana esteettisen päiväkirjan pitämistä sosiaalisesti osallistavan taiteen käytännön työssä.

Tapaustutkimuksellista lähestymistapaa (Merriam 1998) hyödyntämällä tarkastelimme sosiaalisesti osallistavaa taidetta *artwork*-hankkeessa rajattuna kokonaisuutena, jonka sisällä voi olla lukuisia yksittäisiä tapausesimerkkejä (ks. tarkemmin Lehikoinen & Siljamäki 2023). Tätä artikkelia varten täydensin edellä mainittua tapaustutkimusta keräämällä lisäaineistoja – artikkeleja, prosessikuvauksia ja työnäytteitä – *artwork*-hankkeen esteettiset päiväkirjat -osahankkeesta³ ja verkkolähteistä. Kävin lisäaineistot läpi lukuisia kertoja paneutumalla kohtiin, joissa reflektio ilmenee keskeisenä esteettisten päiväkirjojen käytössä. Tarkastelin tunnistamiani aineistokohtia tämän tutkimuksen aiheen kannalta merkityksellisten teorioiden valossa: kriittinen reflektio (Bolton 2014; Ghaye 2011), kirjoittaminen elämäkäytännönä (de Certeau 1984) ja intertekstuaalisuus tulokinnassa (Allen 2000; Frow 1990; Still & Worton 1990; Kristeva 1986). Tämä artikkeli kokoa yhteen kyseisen tarkastelun perusteella esiin nousseet keskeisimmät oivallukseni.

Reflektio sosiaalisesti osallistavan taiteen käytännöissä

Taiteellinen työskentely sosiaalisesti osallistavan taiteen konteksteissa on mitä suurimmassa määrin kriittisesti refleктоivaa ja transformaatioon pyrkivää riippumatta siitä, artikuloidaanko näitä prosesseja kirjallisesti tai jotenkin muuten – esimerkiksi esittämällä kehollisesti, kuvina tai ääniä tuottamalla. Kuten olen aikaisemmin muualla todennut (Lehikoinen ja Siljamäki 2023), sosiaalisesti osallistavan taiteen käytännöt edellyttävät taiteilijalta sekä toiminnan että toiminnassa reflektointia (ks. Bolton 2014) ja siten pedagogista johtajuutta, joka on kytköksissä elinikäiseen oppimiseen ja taiteilijan ammatilliseen kasvuun.

Reflektio voidaan ymmärtää merkityksellistämisprosessina, jossa pysähdytään miettimään viimeaikaisia kokemuksia tai tulevaisuudennäkymiä ja kirkastetaan niitä itselle. Van Manenin (2015) mukaan reflektio on retrospektiivistä, kun se kohdistuu menneisiin kokemuksiin, ja ennakoivaa, kun se keskittyy kokemuksiimme kuvitellusta tulevaisuudesta.

3. Ks. <https://moodle.uni-t.org/course/view.php?id=74#section-15> ja <https://moodle.uni-t.org/course/view.php?id=74#section-16>.

Reflektio on olennaista kokemuksellisessa oppimisessa (Kolb 1984), koska sen avulla voidaan saada uutta tietoa ja oivalluksia (Moon 2004) ja löytää tolkkua epäjärjestyksestä (Pässilä 2012). Deweyn (1933) mukaan tällaiseen ymmärryksen tuottamiseen kuuluu uskomusten ja tiedon sekä niitä tukevien perusteiden ja mahdollisten seurausten aktiivinen ja huolellinen pohdinta. Siten reflektointi on keskeisenä tarkoituksellisessa oppimisessa, ongelmanratkaisussa ja pätevyuden testaamisessa (Mezirow 1991). Se tuottaa ymmärrystä ilmiöstä, jota tarkastellaan reflektion avulla, ja auttaa tulevan toiminnan tietoisessa suuntaamisessa.

Taiteilijan oman toiminnan kriittisessä tarkastelussa reflektoidulla oppiminen voi olla monella tavalla rikastuttavaa. Esimerkiksi nuorten kanssa työskentelevä teatteriohjaaja, joka esiteltiin *artwork*-hankkeessa, reflektoi esteettisen päiväkirjansa avulla kykyään muodostaa ryhmä, johon nuorten oli helppo identifioitua ja tulla mukaan pohtimaan elämänasenteitaan riippumatta erilaisista taustoista. Reflektoinnin avulla hän ymmärsi hyvän viestinnän ja luottamuksen merkitykset ryhmän onnistuneen vuorovaikutuksen kannalta. Näistä ajatuksista ponnistaen hän havahtui pohtimaan myös omaa uskallustaan luottaa itseensä. Reflektoinnin tuloksena hän oivalsi, että hänen kannattaisi työskennellä itseluottamuksensa vahvistamiseksi (*artwork* 2023).

Kuten edellä olevasta esimerkistä käy ilmi, esteettisen päiväkirjan avulla reflektointi voi auttaa taiteilijaa pohtimaan ja tarkastelemaan kriittisesti omia ja muiden kokemuksia, toimintaa, oletuksia, ajattelutapoja, arvoja, kertomuksia ja käytännön periaatteita eri näkökulmista. Lisäksi se voi auttaa tunnistamaan mahdollisia valtasuhteita, sosiaalista kontrollia, diskursiivisia käytäntöjä ja ideologisia vaikutteita, jotka ovat läsnä sosiaalisessa todellisuudessa ja siinä, miten siitä kerrotaan ja kenen kertomuksia kuunnellaan (hooks 2010; Phelan 2008; Foucault 1980; Gramsci 1971).

Hillier (2005) korostaa, että on olemassa monia tapoja pohtia, ajatella kriittisesti ja purkaa oletuksia. Esimerkiksi Peters (1994) kannustaa pohtimaan konkreettista tapausta, ottamaan sitten etäisyyttä ja tutkimaan oletuksiamme. Brookfield (2017) puolestaan ehdottaa moninäkökulmaista lähestymistapaa, jossa on neljä lähtökohtaa: oma näkökulma, kollegan näkemys, opiskelijan ajatukset ja teoreettiset artikkelit. Bolton (2014) taas ehdottaa huomioimaan mahdollisimman monia näkökulmia: esimerkiksi henkilön, paikan, sosiaalisen ja poliittisen kontekstin ja kausaliitteit sekä muut yhteydet ja suhteet. Nämä lähestymistavat korostavat reflektiota kriittisenä prosessina (Hillier 2005) ja validiteetin testaamisena tavalla, jossa rationaalisen diskurssin kautta saavutetaan jonkinasteinen yksimielisyyttä tarkasteltavasta asiasta (Mezirow 1991). Reflektiiviset prosessit edellyttävät kuitenkin kriittisen ajattelun rinnalla myös luovaa ajattelua ja mielikuvitusta, jotta asiat voitaisiin nähdä uusin silmin ja syntyisi uusia ideoita (Ghaye 2011).

Bolton (2014), joka lainaa brittiläisen psykoanalyytikon ja objektisuhdeteorian kehittäjän Donald W. Winnicottin ajatuksia siirtymätilasta (*transitional space*) ja leikin maailmasta (*playground*), näkee koko reflektiivisen ajattelutavan taiteilijan toiminnan alueena. Hän tarkentaa tätä toteamalla, että taide on aina kyseenalaistanut olemassaolon rajat ja että taiteilijat – kuten myös etnografit ja filosofit – asettavat itsensä usein tilanteisiin, joissa arkipäiväisten ajatusjärjestelmien tavanomainen rutiini häiriintyy. Siten taiteilijat ylittävät usein vaaralliseksi koettuja henkisiä ja sosiaalisia rajoja ja esteitä luodakseen kuvia, jotka järjestyvät ja haastavat yleisöjä pohtimaan asioita uusista näkökulmista (Bolton 2014, 130). Huolimatta viittauksista taiteelliseen käytäntöön Bolton ja

monet muut pitävät reflektiivistä käytäntöä nimenomaan kirjoittamisen alaan kuuluvana verbaalisena toimintana, jossa taiteellinen ajattelu ja luovuus palvelevat reflektiivistä kirjoittamista (ks. Bolton 2014, 119). Reflektion voidaan kuitenkin ajatella kuuluvan olennaisesti myös taiteisiin ja sitä voidaan harjoittaa taiteellisesti esimerkiksi pitämällä esteettistä päiväkirjaa.

Esteettinen päiväkirja sisäisen maailman jäsentämisen apuna

Esteettinen päiväkirja on esteettisistä teorioista, taiteellisesta tutkimuksesta ja toimintatutkimuksesta vaikutteita saanut lähestymistapa taiteilijoille sosiaalisesti osallistavan taiteen alueella ja yleisemmin. Se antaa taiteilijalle mahdollisuuden reflektoida omaa toimintaansa ja yhteistyötään ja siten edistää omia oppimisprosessejaan itsetarkkailun ja pohdinnan kautta (artwork 2023). Esteettiset päiväkirjat ovat usein luonteeltaan multimodaalisia (Dressman 2020). Niissä viestitään ja rakennetaan merkityksiä yhdistelemällä yhtä tai useampia ilmaisutapoja kuten esimerkiksi tekstiä, kuvia, ääntä ja eleitä, joista muodostuu ymmärrettäviä kokonaisuuksia (ks. kuva 1). Siten niiden voidaan ajatella edistävän eri älykkyyden lajien (Gardner 2000) monipuolista käyttöä ja tukevan yksilöllisten oppimistyylien (Leite ym. 2009; Honey & Mumford 1992; Kolb 1984) käyttöä esimerkiksi taiteilijan oman työn ja vuorovaikutussuhteiden reflektoinnissa. Kirjoitus ja tekstimuotoiset elementit eivät ole esteettisen päiväkirjan ehdoton kriteeri, mutta ne voivat tukea ajatusten käsitteellistämistä ja oman oppimisprosessin syventämistä kvaliteettisen ilmaisun rinnalla.

Vaikka esteettisiä päiväkirjoja on monenlaisia ja niissä käytetään eri välineitä, yhteistä niille on tyhjä tila, jonka voi itse täyttää. Michel de Certeau (1984) arkielämän käytäntöjä analysoivaa ideaa päiväkirjan kirjoittamisesta seuraten voidaan ajatella, että esteettinen päiväkirja tarjoaa oman tilansa rajatuksi tuotantopaikaksi taiteilijalle. Tämän tilan taiteilija voi ottaa haltuunsa – se on tila, joka eroaa kaikesta muusta ja jossa taiteilija voi käyttää omaa tahtoaan (de Certeau 1984, 134). Toisin sanoen esteettinen päiväkirja muodostaa ilmaisuvapauden paikan, jossa valikoidut piirustukset, kuvat ja tekstikatkelmat – digitaalisessa muodossa myös videoklipit – koostetaan suhteessa toisiinsa jonkinlaiseksi rakenteeksi. Se rakentuu sarjasta materiaalisia tekoja, jotka antavat vähitellen muodon sille, miten eri elementit suhteutuvat toisiinsa päiväkirjan sivuilla tai miten eri sivut suhteutuvat toisiinsa, mikä puolestaan muodostaa päiväkirjan järjestelmän.

Esteettisen päiväkirjan tarkoituksena ei ole toimia monenlaisten materiaalien, aineistojen ja tekstien varastona. Se on pikemminkin väline, joka auttaa taiteilijoita ja taidealan opiskelijoita syventymään valikoituihin sisältöihin, hahmottamaan merkityksellisiä yhteyksiä eri sisältöjen välillä ja reflektoida vapaamuotoisesti näitä yhteyksiä. Miksi ja millä perusteella tiettyjä asioita merkitään tai jätetään merkitsemättä esteettiseen päiväkirjaan vaihtelee, ja taiteilijat tekevät nämä valinnat yleensä omien kiinnostustensa ja tarpeidensa perusteella.

De Certeau ajatuksissa korostuu päiväkirjan pitäjän toimijuus tämän sisäisen maailman muokkaamisessa. Esteettisen päiväkirjan pitämiseen liittyväkin aktiivinen sitoutuminen omiin ajatuksiin, tunteisiin, muistoihin ja kokemuksiin. Toistuva, vähitellen etenevä ja säännelty toiminta – de Certeau (1984, 134–5) mukaan eräänlainen ”kävely” – koostaa esteettisestä päiväkirjasta artefaktin, joka ilmentää taiteilijan sisäistä maailmaa,



Kuva 1. Esimerkkejä esteettisten päiväkirjojen visuaalisuudesta. *artwork*, Uni-T, Graz. Kuva: Kai Lehikoinen.

jota hän myös aktiivisesti jäsentää ja muokkaa valitsemalla, mitä päiväkirjaansa vie, mistä siellä kirjoittaa, miten ilmaisee ajatuksiaan ja tulkitsee kokemuksiaan. Tällainen tila on Certeau (1984, 134) mukaan erotettu ja etäännytetty muusta maailmasta – maailman monitulkintaisuudet on jätetty tilan ulkopuolelle tai ikään kuin ”manattu” pois (eng. *exorcised*). Tässä de Certeau käyttää manausta metaforisesti kuvaamaan, miten päiväkir-

ja auttaa pitäjäänsä kohtaamaan ja käsittelemään elämän epävarmuutta ja monimutkaisuutta ja vapautumaan niihin liittyvistä haasteista.

Vaikka esteettinen päiväkirja on ensisijaisesti tarkoitettu taiteilijan henkilökohtaiseen käyttöön, voi sen avaaminen uskotuille kollegoille tai sille yhteisölle, jonka kanssa taiteilija työskentelee, tarjota mahdollisuuden ajatusten kriittiselle ja luovalle ristipölytykselle ja siitä nouseville uusille näkökulmille ja tulkinnoille, mikä voi parhaimmillaan edistää sekä yhteisöllistä oppimista että taiteilijan omaa ammatillista kasvua. Siirtyä henkilökohtaisesta päiväkirjamerkintöjen reflektoinnista kollektiiviseen tarkasteluun haastaa kuitenkin tasapainoilemaan oman työn intiimiyden ja jakamisen välillä. Vaikka kollektiivinen tarkastelu voi tuoda uusia näkökulmia ja avata itseltä huomaamatta jääneitä ulottuvuuksia, se voi myös vaatia harkintaa itsen ja oman työn suojelemisen ja jakamisen välillä. Taiteilijan ja erityisesti taideopiskelijan on tärkeää ymmärtää suojella itseään ja omia päiväkirjamerkintöjään, sillä niissä voi olla herkkiä tai henkilökohtaisia tunteita ja ajatuksia, joiden reflektointi voi edellyttää turvallisemman tilan (Kulttuurikaikille 2021) periaatteiden noudattamista.

Esteettinen päiväkirja ja intertekstuaalisuus

Esteettisissä päiväkirjoissa esteettinen kokemus on keskeisenä. Painopiste on yksilön subjektiivisessa kohtaamisessa aistiärsykkeiden kanssa, mikä mahdollistaa erilaiset merkityksenantoprosessit ja moneen suuntaan aukeavat tulkinnat. Esteettisen kokemuksen merkitys esteettisissä päiväkirjoissa on pikemminkin henkilökohtaisissa ja subjektiivisissa reaktioissa, joita päiväkirjaan kootut muistiinpanot herättävät lukijassa, kuin muistiinpanojen ennalta määrättyissä tai kiinteissä merkityksissä.

Jälkistrukturalistisesta näkökulmasta voidaan väittää, että esteettisen päiväkirjan pitäminen upottaa pitäjäänsä tekstuaalisuuden mereen. Jokainen päiväkirjan yksityiskohta – esimerkiksi raapustus, piirros, muistiinpano, lehtileike, valokuva, äänitallenne tai videokatkelmä – toimii merkitsijänä, joka voi sisältää lukuisia potentiaalisia ja oikeutettuja yhteyksiä ja merkityksiä. Siten esteettinen päiväkirja ulottuu taiteilijan sisäisen maailman tai sosiaalisen todellisuuden kuvausta ja raportointia pidemmälle. Se on luonteeltaan performatiivista: se haastaa sisäisen ja ulkoisen maailman kuvauksia kehystämällä, muokkaamalla ja manipuloimalla niitä ja avaamalla intertekstuaalisuuden kautta tilan tulkintojen moninaisuudelle (Kristeva 1986).

Jälkistrukturalismissa mitä tahansa koettua ilmiötä, kuten esimerkiksi esteettisen päiväkirjan sivulle tallennettuja kuvia ja muita merkintöjä, voidaan lähestyä tekstinä, joka Frown (1990, 45) mukaan ei ole itsenäinen rakenne vaan historiallinen ja differentiaalinen ja joka sisältää jälkiä toiseudesta. Toisin sanoen merkitys ei ole esteettisen päiväkirjan yksittäisten elementtien sisällä, vaan se syntyy erojen ja suhteiden monimutkaisesta vuorovaikutuksesta tekstiverkostossa.

Jälkistrukturalistisessa merkityksessä lukemisella tarkoitetaan laajasti kaikkea ilmiöiden kokemiseen liittyvää merkityksenantoa. Allenin (2000, 1) ajatuksia seuraten esteettisen päiväkirjan rakentamista ja lukemalla reflektointia voidaan ymmärtää tekstien välillä liikkumisen prosessina (ks. kuva 2). Merkitys ei ole enää kiinnittynyt esteettisen päiväkirjan sivuille. Sen sijaan se muuttuu virtaavaksi ja tulee olevaksi päiväkirjan merkintöjen ja kaikkien niiden muiden tekstien, kuvien, taideteosten, esitysten, kokemus-



Kuva 2. Esteettinen päiväkirja reflektion apuna ja yhteyksien tunnistamisessa. *artwork*, Kööpenhamina. Kuva: Kai Lehtikoinen.

ten, muistojen ja vaikutelmien välillä, joihin merkinnät viittaavat tai kietoutuvat.

Judith Still ja Michael Worton (1990, 1) toteavat Kristevan esittävän tähän kaksi syytä. Ensinnäkin muut tekstit tulevat esteettiseen päiväkirjaan kirjoittajan kautta, joka on jo ennen päiväkirjansa pitoa muiden tekstien lukija – ymmärrettyä siis sanan laajassa merkityksessä. Siten kaikki esteettiset päiväkirjat ovat väistämättä täynnä monenlaisia viittauksia, lainauksia ja vaikutteita. Toiseksi, kun luemme esteettistä päiväkirjaa, osallistumme tulkinnan prosessiin, jossa kokemuksemme päiväkirjamerkinnöistä ristipölytyvät muiden tekstien kanssa, joita lukukokemus meissä herättelee. Näin esteettisen päiväkirjan tekstit rakentuvat siis tekstien välisestä yhteisvaikutuksesta (ks. Still & Worton 1990, 2). Taiteilijan sukeltaessa omiin päiväkirjamerkintöihinsä tunnistaen ja jäljittäen niissä virtaavia tekstuaalisia suhteita esteettinen päiväkirja avautuu siis merkitysten moninaisuudelle. Nämä merkitykset ulottuvat päiväkirjan sivuja ja myös taiteilijasubjektin sisäistä maailmaa laajemmalle ja tekevät mahdolliseksi uudet oivallukset erilaisten tekstien risteytyessä keskenään.

Reflektoinnin haasteita

Monista hyödyllisistä ominaisuuksistaan, kuten multimodaalisuudesta ja intertekstuaalisuudesta, huolimatta esteettisen päiväkirjan käyttö taiteilijan oman työn pohdinnassa ei ole yksinkertaista. Se vaatii ponnistelua, kuten kaikki pohdinta. Esteettisen päiväkirjan reflektointi edellyttää muun muassa omien ajatusten, uskomusten, ennakkoluulojen ja oletusten tarkastelua. Siten se kysyy itsentuntemuksen lisäksi kriittisyyt-

tä ja analyyttistä ajattelua, jotta esteettiseen päiväkirjaan tallennettuja muistiinpanoja voitaisiin tarkastella vivahteikkaasti ja kokonaisvaltaisesti. Kriittiseen reflektointiin liittykin avoimen vastaanottavainen tapa tarkastella asioita useista näkökulmista (Bolton 2009). Tämä ohjaa taiteilijan tunnistamaan ja tutkimaan niitä näkökulmia, kehyksiä ja kausaalisuuden oletuksia, jotka vaikuttavat hänen omassa ajattelussaan ja toiminnassaan sekä haastaa pohtimaan vaihtoehtoisia mahdollisuuksia. Taiteilija voi esteettistä päiväkirjaansa refleктоimalla tulla tietoisiksi esimerkiksi yllättävistä kytköksistä päiväkirjan eri elementtien välillä ja antaa näille kytköksille merkityksiä. Tämä edellyttää tulkintataittoa ja kykyä valita sopivia näkökulmia, joita näiden kytkösten tunnistaminen ja artikulointi vaativat.

Taiteilijalla on aktiivista toimijuutta esteettisen päiväkirjansa reflektoinnissa: hän voi sukeltaa sisään päiväkirjaansa mistä hyvänsä kohdasta ja edetä näennäisen sattumanvaraisesti antaen sen sisällön ja rihmastomaisen rakenteen yksityiskohtien ja kokonaisuuden herätellä mielleyhtymiä, muistoja, merkityksiä, mielikuvia ja tunteita. Tämä ei kuitenkaan tarkoita täysin vapaata ja subjektiivista pohdintaa. Umberto Econ (1979, 9) ajatuk- sia tekstin tulkinnasta mukailten voidaan väittää, että taiteilijalla ei ole äärettömästi vapaata toimijuutta reflektoidessaan omia päiväkirjamerkintöjään. Esteettinen päiväkirja ei ole verkostomaisesta rakenteestaan huolimatta tyystin avoin teksti, jota voisi lähestyä ja tulkita rajoittamattomasti. Sen kuvat, kieli, teemat, kompositio, konteksti ja käyttötarkoitus vaikuttavat reflektointiin. Monitulkintaisuudestaan huolimatta esteettinen päiväkirja asettaa aina jonkinlaiset rajat tai suuntaviivat sille, minkälaiset tulkinnat voivat olla päiväkirjan sisällön ja rakenteen valossa mahdollisia, perusteltuja tai mielekkäitä.

Lopuksi

Tässä artikkelissa olen tarkastellut esteettisen päiväkirjan pitoa yhtenä taidekirjoittaimen muotona ja siihen liittyvän reflektion luonnetta osana taiteilijan työtä sosiaalisesti osallistavan taiteen alueella. Ilmaisuvapauden hengessä esteettinen päiväkirja voidaan ymmärtää taiteilijalle vapaana – muusta maailmasta erotettuna tai etäännytettyinä – tilana taiteelliselle kirjoittamiselle ja muille luoville muistiinpanoille niiden järjestämistä ja reflektointia varten.

Esteettinen päiväkirja on luonteeltaan multimodaalinen ja intertekstuaalinen. Nämä ominaisuudet voivat edesauttaa taiteilijan oman työn ja vuorovaikutussuhteiden kriittisessä tarkastelussa kannustamalla moninäkökulmaiseen ajatteluun ja yksilöllisiä oppimistyyliä tukevaan älykkyyden eri lajien monipuoliseen käyttöön. Taiteilijan ymmärrys omasta työstään voi monipuolistua ja syvetä tarkastelemalla ja tulkitsemalla reflektoinnissa rakentuvia merkityksiä ja niiden herättämiä tunteita, mielialoja ja tunnelmia. Siten esteettinen päiväkirja voi tarjota taiteilijalle käyttökelpoisen ja rikkaan tavan tarkastella kriittisesti työnsä eri ulottuvuuksia, oppia omasta työstään ja myös suunnitella tulevaa toimintaansa.

Kuten edellä on käynyt ilmi, esteettisen päiväkirjan soveltaminen oman työn reflektointiin vaatii ponnistelua, itsetuntemusta, kriittistä osaamista ja moninäkökulmaisuutta. Esteettisen päiväkirjan reflektointi edellyttää taiteilijalta rohkeutta kohdata epämiel-lyttäviä näkökulmia, olla haavoittuvainen, kohdata virheensä ja tunnustaa omat rajansa. Se vaatii rohkeutta kyseenalaistaa syvään juurtuneita uskomuksia ja olla herkkänä itse-

tutkiskelun äärellä. Kriittistä reflektiota harjoittava taiteilija saattaa esimerkiksi joutua kohtaamaan kysymyksiä, jotka pureutuvat syvälle ammatti-identiteettiin tai kollegiaaliin suhteisiin (Lehikoinen ym. 2021). Kriittinen reflektio vaatii myös sitoutumista, mikä edellyttää ajan varaamista itsetutkiskeluun, tavoitteelliseen oman työn pohdintaan ja ajatusten luovaan ristipölytykseen.

Sosiaalisesti osallistavan taiteen näkökulmasta on tärkeä huomata, että esteettisen päiväkirjan reflektoinnissa ei ole kyse vain taiteilijan henkilökohtaisesta itsetutkiskelusta. Ghayen (2011, 127) mukaan kriittiseen reflektointiin kuuluu uusien ideoiden ja näkökulmien arvon punnitseminen. Kyse on voimaantumisesta ja transformaatiosta – siitä, että uskaltaa käyttää reflektoinnissa syntyneitä oivalluksia muutoksen ajureina ja tulevan toiminnan suuntaviivoina omassa työssään, yhteisössä, jossa työskentelee, tai yleisemmin yhteiskunnassa.

Jos tarkastelemme päiväkirjamerkintöjä henkilökohtaisia esteettisiä pohdintoja laajemmin jälkinä nykyisyydestä, niiden reflektointi voi auttaa meitä tunnistamaan myös niissä mahdollisesti ilmeneviä heikkoja signaaleita, jotka ovat ensimmäisiä merkkejä muutoksesta tai jostakin uudesta, jolla voi olla merkitystä tulevaisuuden kannalta (ks. Dufva & Rowley 2022). Sosiaalisesti osallistavan taiteen näkökulmasta tällainen muutosvoimien tunnistaminen liittyy tulevaisuus- ja toimintasuuntautuneeseen asenteeseen. Siinä korostuu ennakoivien, tavoitteellisten ja eettisten lähestymistapojen merkitys transformatiivisissa pyrkimyksissä, jotta muutos toteutuisi vastuullisesti – olipa kyse sitten henkilökohtaisesta, paikalliseen yhteisöön liittyvästä, kansallisesta tai globaalista muutoksesta.

Tällaiseen tulevaisuus- ja toimintasuuntautuneeseen asenteeseen kuuluu myös avoimuus palautteelle, joustavuus ja sopeutumiskyky sekä sitoutuminen yhteistyöhön vaikuttavan muutoksen aikaansaamiseksi ja myönteisten tulosten saavuttamiseksi (ks. Bolton 2014; Ghay 2011; Hillier 2005). Vaikka joillakin taiteilijoilla nämä ominaisuudet saattavat kietoutua osaksi heidän persoonallisuuttaan, toiset oppivat reflektoimaan kriittisesti ja omaksumaan tulevaisuus- ja toimintasuuntautuneen asenteen harjoittelun kautta, mihin laadukas opetus yleensä kannustaa. Siksi on suositeltavaa edistää reflektiivisten työtapojen kuten esteettisen päiväkirjan pidon harjoittamista ja oman työn kriittistä tarkastelua sosiaalisesti osallistavan taiteen opinnoissa ja yleisemmin taidealan koulutuksissa.

Tätä artikkelia kirjoittaessa jäin pohtimaan esteettisen päiväkirjan hyötyjä taiteellisen toiminnan eri vaiheissa. Taiteellisen prosessin välivaiheisiin liittyvän taiteellisen ajattelun ja valintojen reflektointi – esteettisen päiväkirjan avulla tai joillakin muulla tavalla – tulee harvoin artikuloitua. Tähän kysymykseen nykyinen tutkimusaineistoni ei antanut vastauksia, joten tästä avautuu mielenkiintoinen mahdollisuus jatkotutkimukselle.

Lähdeluettelo

- Adams, Jeff & Owens, Allan 2016. *Creativity and Democracy in Education: Practices and politics of learning through the arts*. Lontoo & New York: Routledge.
- Allen, Graham 2000. *Intertextuality*. Lontoo & New York: Routledge.
- artwork 2023. The Aesthetic Diary as an Instrument for Further Education. Avoin verkko-oppimisympäristö. <https://moodle.uni-t.org/mod/folder/view.php?id=7013>.
- Bishop, Claire 2006. The social turn: Collaboration and its discontents. *Artforum* Vol. 44. Nro 6, 178.
- Bolton, Gillie 2009. Writing values: reflective writing for professional development. *The Lancet* Vol. 373. Nro 9683, 20–21.
- 2014. *Reflective Practice: Writing and Professional Development* (4. painos). Lontoo: Sage.
- Bright, Debbie 2010. Exploring female art-making through reflective practice: A multi-dimensional cultural, spiritual and embodied experience. Väitöskirja. The University of Waikato. <https://researchcommons.waikato.ac.nz/bitstream/handle/10289/4550/thesis.pdf?sequence=3&isAllowed=y>.
- Brookfield, Stephen D. 2017. *Becoming a Critically Reflective Teacher* (2. painos). San Francisco: Jossey-Bass.
- Burke, Victoria E. 2013. Recent Studies in Commonplace Books. *English Literary Renaissance* Vol. 43. Nro 1, 153–177.
- Cartwright, Mark 2017. The Pillow Book. *World History Encyclopedia*. Verkkotietosanakirja. Viitattu 5.6.2023. https://www.worldhistory.org/The_Pillow_Book/.
- CSNU University Library 2019. The History of Scrapbooks. Verkkosivu. Viitattu 5.6.2023. <https://library.csun.edu/SCA/Peek-in-the-Stacks/scrapbooking>.
- de Certeau, Michel 1984. *The Practice of Everyday Life*. Eng. Steven Rendall. Berkeley: University of California Press.
- Dewey, John 1933. *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D.C. Heath & Co Publishers.
- 2005/1934. *Art as experience*. New York: TarcherPerigee.
- 2015/1938. *Experience and Education*. New York: Free Press.
- Dressman, Mark 2020. Multimodality and Language Learning. Teoksessa Mark Dressman & Randall William Sadler (toim.), *The Handbook of Informal Language Learning*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 39–55.
- Dufva, Mikko & Rowley, Christopher 2022. *Weak Signals 2022. Stories about futures*. Helsinki: Sitra. https://media.sitra.fi/app/uploads/2022/02/weak-signals-2022_web-1.pdf.
- Eco, Umberto 1979. *The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts*. Bloomington: Indiana University Press.
- Flyvbjerg, Bent 2001. *Making Social Science Matter: Why Social Inquiry Fails and How It Can Succeed Again*. Eng. Steven Sampson. Cambridge: Cambridge University Press.
- Foucault, Michel 1980. Two Lectures. Eng. Kate Soper. Teoksessa Colin Gordon (toim.), *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972–1977*. New York: Pantheon 78–108.
- 1997. The Hermeneutic of the Subject. Eng. Robert Hurley. Teoksessa Paul Rabinow (toim.), *Ethics: Subjectivity and Truth*. New York: The New Press, 93–106.
- Frow, John 1990. Intertextuality and ontology. Teoksessa Michael Worton & Judith Still (toim.), *Intertextuality: theory and practices*. Manchester: Manchester University Press, 45–54.
- Gardner, Howard 2000. *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.

- Gaunt, Helena & Westerlund, Heidi 2021. Invitation. Teoksessa Heidi Westerlund & Helena Gaunt (toim.), *Expanding professionalism in music and higher music education – A changing game*. Lontoo: Routledge, x–xxxiii.
- Ghaye, Tony 2011. *Teaching and Learning through Reflective Practice: A Practical Guide for Positive Action* (2. painos). Lontoo: Routledge.
- Gielen, Pascal 2013. *Creativity and other Fundamentalisms*. Amsterdam: Mondriaan.
- Good, Katie D. 2012. From scrapbook to Facebook: A history of personal media assemblage and archives. *New Media & Society* Vol. 15. Nro 4, 557–573.
- Gramsci, Antonio 1971. *Selections from the Prison Notebooks*. New York: International Publishers.
- Green, Bill 2009. Introduction: Understanding and Researching Professional Practice. Teoksessa Bill Green (toim.), *Understanding and Researching Professional Practice*. Rotterdam: Sense Publishers, 1–18.
- Helguera, Pablo 2012. *Education for Socially Engaged Art*. New York: Jorge Pinto Books.
- Hill, Eli 2018. Why You Should Keep a Daily Sketchbook – and How to Get Started. *Artsy*. Verkkosivu. Viitattu 6.6.2023, <https://www.artsy.net/article/artsy-editorial-daily-sketchbook-started>.
- Hillier, Yvonne 2005. *Reflective Teaching in Further and Adult Education* (2. painos). Lontoo: Continuum.
- Honey, Peter & Mumford, Alan. 1992. *The Manual of Learning Styles* (3. painos). Berkshire: Peter Honey Publications.
- hooks, bell 2010. *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. New York: Routledge.
- Hyland, Terry 1993. Competence, Knowledge and Education. *Journal of Philosophy of Education* Vol. 27. Nro 1, 57–68.
- Kolb, David A. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kristeva, Julia 1986. Word, dialogue, and novel. Teoksessa Tori Moi (toim.), *The Kristeva Reader*. Oxford: Blackwell Publishing, 34–61.
- Kulttuuria kaikille 2021. Turvallisemman tilan periaatteet. Verkkosivu. Viitattu 14.11.2023, https://www.kulttuurikaikille.fi/tietoa_meista_turvallisemman_tilan_periaatteet.
- Lehikoinen, Kai 2013. Qualification framework for artists in artistic interventions. Teoksessa Joost Heinsius & Kai Lehikoinen (toim.), *Training Artists for Innovation: Competencies for New Contexts*. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, 49–63.
- Lehikoinen, Kai & Pässilä, Anne 2016. Johdanto. Teoksessa Kai Lehikoinen, Pässilä, Anne, Martin, Mari & Pulkki, Maiju (toim.), *Taiteilija kehittäjänä: taiteelliset interventiot työssä*. Kokos 1. Helsinki. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, 7–33.
- Lehikoinen, Kai, Pässilä, Anne & Owens, Allan 2021. Conflicting professional identities for artists in transprofessional contexts: Insights from a pilot programme initiating artistic interventions in organisations. Teoksessa Heidi Westerlund & Helena Gaunt (toim.), *Expanding professionalism in music and higher music education – A changing game*. Lontoo: Routledge, 74–88.
- Lehikoinen, Kai & Siljamäki, Eeva 2023. Socially Engaged Arts (SEA) Practices: Key Skills and Capabilities. *Research in Arts and Education*.
- Leite, Walter L., Svinicki, Marilla, & Shi, Yuying 2009. Attempted Validation of the Scores of the VARK: Learning Styles Inventory With Multitrait–Multimethod Confirmatory Factor Analysis Models. *Educational and Psychological Measurement* Vol. 70. Nro 2, 323–339.

- Macklin, Robert 2009. Moral judgement and practical reasoning in professional practice. Teoksessa Bill Green (toim.), *Understanding and Researching Professional Practice*. Rotterdam: Sense Publishers, 83–100.
- Margolin, Cathryn G. 2017. Competencies for Competency Based Higher Education: A Delphi Study. Väitöskirja. School of Education, Brandman University. https://digitalcommons.umassglobal.edu/edd_dissertations/61.
- McNair Vosmeier, Sarah 2006. Picturing love and friendship: photograph albums and networks of affection in the 1860s. Teoksessa Susan Tucker, Katherine Ott & Patricia P. Buckler (toim.), *The Scrapbook in American Life*. Philadelphia: Temple University Press, 207–219.
- Merriam, Sharan B. 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, Jack 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. San-Francisco: Jossey-Bass.
- Moon, Jennifer A. 2004. *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. Lontoo: Routledge.
- Mulder, Martin 2014. Conceptions of professional competence. Teoksessa Stephen Billett, Christian Harteis & Hans Gruber (toim.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. Dordrecht: Springer, 107–138.
- Mulder, Martin, Gulikers, Judith T. M., Biemans, Harm J. A. & Wesselink, Renate 2009. The new competence concept in higher education: error or enrichment? *Journal of European Industrial Training* Vol. 33. Nro 8/9, 755–770.
- Peters, John M. 1994. Instructors as researcher-and-theorists: faculty development in a community college. Teoksessa Roseanne Benn & Roger Fieldhouse (toim.), *Training and Professional Development in Adult and Continuing Education*. Exeter: CRCE, University of Exeter.
- Phelan, James 2008. Narratives in Contest; Or, Another Twist in the Narrative Turn. *PMLA* Vol. 123. Nro 1, 166–175.
- Pässilä, Anne 2012. Reflexive model of research-based theatre – processing innovation at the crossroads of theatre, reflection and practice-based innovation activities. Väitöskirja. Lappeenranta University of Technology.
- Rancière, Jacques 1991. *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Engl. Kristin Ross. Stanford: Stanford University Press.
- Schön, Donald A. 1992. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Routledge.
- Still, Judith & Worton, Michael 1990. Introduction. Teoksessa Michael Worton & Judith Still (toim.), *Intertextuality: Theories and Practices*. Manchester: Manchester University Press, 1–44.
- Sööt, Anu & Anttila, Eeva 2018. Dimensions of embodiment in novice dance teachers' reflections, *Research in Dance Education* Vol. 19. Nro 3, 216–228.
- Van Heusden, Barend 2015. Arts Education "After the End of Art" Towards a New Famefork for Arts Education. Teoksessa Barend van Heusden & Pascal Gielen (toim.), *Arts Education Beyond Art: Teaching Art in Times of Change*. Amsterdam: Valiz, 153–166.
- Van Manen, Max 2015. *Pedagogical Tact: Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Victoria and Albert Museum 2023. Leonardo da Vinci's notebooks. Verkkosivu. Viitattu 4.6.2023. <https://www.vam.ac.uk/articles/leonardo-da-vincis-notebooks>.
- Vondracek, Anna 2013. "Training artists for innovation" – why, what and how? Teoksessa Joost Heinsius & Kai Lehtikoinen (toim.), *Training Artists for Innovation: Competencies for New Contexts*. Helsinki: Theatre Academy, University of the Arts Helsinki, 18–27.
- Wittgenstein, Ludwig 1999/1953. *Filosofia tutkimuksia*. Suom. Heikki Nyman. Juva: WSOY.