UNIVERSITY OF HELSINKI

https://helda.helsinki.fi

Turvallinen tila taiteen korkeakoulutuksessa

Väkevä, Lauri; Thomson, Katja

Puustinen, Mikko; Marjokorpi, Jenni; Säntti, Janne

2025

http://hdl.handle.net/10138/628121

Väkevä, L & Thomson, K 2025, Turvallinen tila taiteen korkeakoulutuksessa. julkaisussa M Puustinen, J Marjokorpi & J Säntti (toim), Erimielisten tila : Vaikeiden aiheiden käsittely opetuksessa. Gaudeamus, Helsinki, Sivut 95-110.

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository. https://helda.helsinki.fi
This is an electronic reprint of the original article.
This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.
Please cite the original version.

4
Turvallinen tila taiteen korkeakoulutuksessa

Lauri Väkevä & Katja Thomson

Kysymys vaikeista aiheista on noussut esiin taidekasvatuksessa ja heijastuu myös taiteen korkeimpaan opetukseen. Esimerkiksi kulttuuriseen omimiseen liittyvät kysymykset on tuotu näkyvästi esiin pohdittaessa sitä, mitä saa opettaa, miten ja kenen ehdoilla. Kulttuurisella omimisella tarkoitetaan yleensä toisen kulttuurin elementtien ottamista käyttöön tavoilla, jotka eivät kunnioita kulttuurisia oikeuksia. Erityisen ongelmallista tällaisen omimisen ajatellaan olevan silloin kun omija edustaa kulttuuria, joka on valta-asemassa omittavaan kulttuuriin nähden. Taidekasvatuksessa onkin alettu vaatia huolellisempaa harkintaa opetuksen muotojen ja sisältöjen valinnassa.[1]

Tässä luvussa pohdimme taidekasvatukseen liittyviä normatiivis-eettisiä kysymyksiä erittelemällä turvallisen tilan (*safe space*) käsitettä.[2] Kiinnitämme erityisesti huomiota siihen, mitä ehtoja kasvatuksellisen turvallisen tilan (*educational safe space*) käsite asettaa korkeakouluopiskelijoiden identiteetin rakentumiselle nykykulttuurissa ja yhteiskunnassa.[3] Jatkamme pohtimalla taiteen korkeimman opetuksen vapautta rajaavia odotuksia. Keskitymme kulturalistisiin oletuksiin, jotka korostavat yksilön oikeutta omaan syntyperään liitettyyn kulttuuriin taidekasvatuksen keskeisenä arvolähtökohtana.[4] Lopuksi tarkastelemme kriittistä vaihtoehtoa kulturalistiselle taidekasvatukselle. Kasvatuksellinen turvallinen tila voidaan mielestämme tematisoida uudelleen kriittisessä

taidekasvatuksessa, koska siinä identiteetin rakentumista on mahdollista tutkia näkökulmista, jotka muissa oppimiskonteksteissa jäävät vähemmälle huomiolle.

Turvallinen tila taidekasvatuksessa

Korkeakouluissa turvallisella tilalla tarkoitetaan yleensä opettajien ja opiskelijoiden välisen tai opiskelijoiden keskinäisen vuorovaikutuksen hallintaa, joka lisää heidän turvallisuuden tunnettaan.[5] Erityisesti Me Too- ja Black Lives Matter -liikkeet laajensivat 2010-luvulla turvallisen tilan ajatusta koko yhteiskuntaan korostaessaan kaikkien oikeutta välttyä epäeettisen vallankäytön muodoilta. Nykyään turvallinen tila voidaankin mieltää arvopohjaiseksi sitoutumiseksi siihen, miten jaetussa toimintaympäristössä tulisi käyttäytyä.[6] Turvallisen tilan käsitteellä on myös teoreettista painoarvoa: sen avulla voidaan esimerkiksi nostaa esiin piileviä valtasuhteita, epätasa-arvoisia toimintatapoja ja epäasiallista kohtelua. Näin turvallinen tila voi edistää korkeakoulutuksen saavutettavuutta ja opiskelijoiden mahdollisuuksia vaikuttaa korkeakoulujen toimintaan.

Kiinnostusta turvallisen tilan käsitteen teoreettiseen tarkasteluun on lisännyt erityisesti opiskelijoiden kriittinen suhtautuminen opetussuunnitelmiin, opetussisältöihin ja pedagogisiin käytäntöihin. Taidekasvatuksessa tämä näkyy esimerkiksi siinä, että korkeakouluissa on kyseenalaistettu taideteoksia ja jopa vaadittu opetuksen sensurointia silloin kun sen on nähty loukkaavan opiskelijoiden oikeutta turvalliseen tilaan. Turvallisen tilan käsitteestä on tullut etenkin angloamerikkalaisissa korkeakouluissa opettajan toiminnan eettisyyden arvioinnin normatiivinen mittapuu. Tutkimusten mukaan korkeakouluopiskelijat pitävätkin opettajia ensisijaisina oppimisympäristön turvallisuuden takaajina.[7]

Turvallisen tilan käsitettä on myös kritisoitu. On arvosteltu esimerkiksi sitä, että korkeimman opetuksen sisältöjen jatkuva uudelleenarviointi uhkaa akateemista vapautta ja kaventaa opiskelijoiden

oppimista. Turvalliseen tilaan kohdistuu ristiriitaisia odotuksia: kasvatustieteellisessä tutkimuksessa turvallista tilaa on kuvattu sekä syrjinnästä vapaaksi että kriittisen keskustelun mahdollistavaksi tilaksi, ”turvaksi jostakin ja johonkin”.[8]

Yhdysvaltalainen kasvatustieteilijä Robert Boostrom on hahmotellut kasvatuksellista turvallista tilaa, joka rohkaisisi opiskelijoita esittämään mielipiteitään ja jakamaan kokemuksiaan vapaasti. Tällaisia tiloja ei voi pedagogisesti järjestää, ”jos [– –] kenenkään näkemyksiä [ei saa] kritisoida”.[9] Kasvatuksellisessa turvallisessa tilassa opettajat hallinnoivat konfliktia sen sijaan, että pyrkisivät estämään sen. Toisin sanoen tällaisessa tilassa opettajan valmius säädellä vuorovaikutusta kriittisen keskustelun turvaajana korostuu. Tämä taas ohjaa opettajan tunnistamaan ja puuttumaan syrjinnän eri muotoihin sekä samanaikaisesti kantamaan vastuun riskeistä, joita opetustilanteeseen mahdollisesti liittyy.

Näin määritelty kasvatuksellinen turvallinen tila toteutuu parhaiten oppimisympäristöissä, joissa kukoistaa kriittinen ajattelu ja mielikuvitus. Yhdysvaltalaisten sosiaalityön tutkijoiden Lynn Holleyn ja Sue Steinerin mukaan turvallinen tila ”sallii opiskelijoiden tuntea olonsa tarpeeksi turvalliseksi ottamaan riskejä, esittämään omia näkemyksiään rehellisesti ja jakamaan ja tutkimaan tiedon, asenteiden ja käyttäytymisen muotoja”.[10] Turvallisuus ei ole kuitenkaan sama asia kuin mukavuus, joten korkeakoulupedagogiikkaan tulee myös kuulua vaatimus kohdata epämukavuutta.[11]

Turvallisen tilan pedagogiikkaa on arvosteltu liiasta varovaisuudesta ja kriittisen keskustelun kahlitsemisesta.[12] Pyrkimys konflikti- ja stressivapaaseen ympäristöön korkeakouluissa ei ehkä ole mielekäs tavoite suhteessa kasvatuksen mahdollisuuksiin tukea opiskelijoiden ajattelun ja toiminnan muutosta. Tähän nivoutuu korkeakoulussa tapahtuvalle tiedonmuodostukselle välttämättömänä pidetty avoin erimielisyys. Moninaisten ja keskenään ristiriitaisten näkemyksien tarkasteluun, pohdintaan ja punnitsemiseen liittyy väistämättä omien näkökulmien kriittistä tarkastelua, joka on usein epämukavaa.

Turvallisen tilan kritiikkiin voidaan vastata muistuttamalla, että vapaalla akateemisella keskustelullakin on eettiset rajansa: jo julkisyhteisöjen toiminnan säätely edellyttää, että korkeakoulut huomioivat myös hallinnolliset normistot. Näitä ovat esimerkiksi syrjinnän kieltävä yhdenvertaisuuslaki ja oppilaitosten laatimat tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumiseen pyrkivät ohjeistukset.[13] Vapaan akateemisen keskustelun vaatimus voi myös kätkeä sisäänsä rakenteellisia epäkohtia. Esimerkiksi brittiläinen sosiologi David Hill pitää akateemisen keskustelun absoluuttista vapauden vaatimusta ”debattifetisisminä”, joka peittää näkyvistä kommunikaatioon sisältyvän sosiaalisen dynamiikan. Hillin mukaan vaatimus täysin rajattomasta keskustelusta luottaa liikaa ”ajatusmarkkinoiden” voimaan ylittää kommunikaation esteet.[14] Tällä on kolme seuraamusta: akateeminen keskustelu nostetaan muun kommunikaation yläpuolelle, epätasa-arvon historialliset ja aineelliset ehdot sivuutetaan, ja instituutioihin kohdistuva kritiikki ohitetaan. Tästä näkökulmasta turvallisen tilan kritiikki hyödyttää lähinnä niitä, joilla on jo ennestään vapauksia – esimerkiksi silloin kun kulttuuriseen vähemmistöön kuuluva opiskelija esittää kriittisen mielipiteen opetettavasta sisällöstä mutta opettaja väistää keskustelun vetoamalla asemaansa alansa tiedollisena tai taidollisena auktoriteettina.

Turvallisen tilan käsitteen hankaluus on tunnistettu erityisesti sellaisissa yhteiskunnissa, joissa arvoristiriitojen pohdinnat ovat arkipäivää. Tällaisissa yhteiskunnissa korkeakouluyhteisöjen kulttuurista moninaisuutta pidetään usein tavoiteltavana. Kulttuurisen moninaisuuden alleviivaaminen voi kuitenkin myös ohjata huomion pois epäsymmetrisistä valtasuhteista.[15] Onkin esitetty, että opettajien demokraattisista pyrkimyksistä huolimatta korkeakoulutuksen oppimisympäristöt eivät voi olla tasa-arvoisia, yhdenvertaisia tai sosiaalisesti oikeudenmukaisia niin kauan kuin osa opiskelijoista ei voi osallistua niihin eikä marginaaliin jääviä opiskelijoita erityisesti tueta.[16]

Vaihtoehtoja kasvatuksellisen turvallisen tilan käsitteelle

Yksi tapa hallita turvattomuutta aiheuttavia aiheita pedagogisesti on pyrkiä kohti älyllisesti turvatonta tilaa (*intellectually unsafe space*). Irlantilais-yhdysvaltalaisen kasvatusfilosofin Eamonn Callanin mukaan älyllisesti turvattomassa tilassa huolehditaan yhtäläisten perusoikeuksien loukkaamattomuudesta mutta kannustetaan samalla kriittiseen keskusteluun.[17] Kanadalaisen sosiaalityön tutkijan Betty Barrettin mukaan tällaisessa tilassa osallistujat kokevat tulevansa kunnioitetuksi osana yhteisöä, vaikka heidän näkemyksiään ja arvojaan kyseenalaistettaisiinkin.[18] Suomeksi voisi puhua vaikkapa sivistävästä tilasta, joskin tällöin on syytä unohtaa sivistykseen arkikielessä usein liitetty korkeakulttuurinen ulottuvuus.[19]

Osa tutkijoista on kuitenkin kyseenalaistanut tällaisen liberaalin sivistävän tilan idean.[20] Älyllisesti turvaton tila näyttäytyy vääjäämättä turvattomana, mikäli se ei johda tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ehtojen kriittiseen tarkasteluun.[21] Yhdysvaltalaisten kasvatustieteen tutkijoiden Barbara Stengelin ja Lisa Weemsin mukaan korkeakoulutuksessa pitäisikin ennemmin puhua diskursiivisen turvallisuuden tilasta, joka tunnistaa sosiaalisen poissulkemisen ja pedagogisen eriytymisen riskit ja tekee mahdolliseksi tiedon purkamisen ja uudelleenrakentamisen.[22]

Norjalainen uskontotieteilijä Lars Iversen tarjoaa kasvatuksellisen turvallisen tilan käsitteen tilalle erimielisen luokkahuoneen (*classroom of disagreement*) käsitettä. Siinä vaikeiden aiheiden käsittelyn lähtökohtana on tiedollisten ja poliittisten näkökulmien yhteenkietoutuminen ja keskinäinen jännitteisyys.[23] Sen sijaan, että vaikeita aiheita välteltäisiin, osallistujat pyrkivät löytämään yhteisesti hyväksyttäviä lähtökohtia niiden käsittelemiseksi. Olennaista on kehittää erimielisyyden sietokykyä riittävän turvallisessa oppimisympäristössä. Kasvattajien tulisi myös hyödyntää

epämukavuutta tuottavia käytäntöjä silloin kun tarkoitus on kyseenalaistaa ennakkoluuloihin perustuvaa ajattelua ja käyttäytymistä.[24]

Yhdysvaltalaiset kasvatustieteilijät Brian Arao ja Kristi Clemens ehdottavat kasvatuksellisen turvallisen tilan käsitteen tilalle rohkeaa tilaa (*brave space*), jossa opettajat ja opiskelijat kehittävät yhdessä perussääntöjä (*ground rules*) sille, miten erilaisia mielipiteitä voisi käsitellä ja kunnioittaa.[25] Rohkean tilan lähtökohtana on kaikkien oikeus esittää omia näkemyksiä, mutta silläkin on rajansa: jyrkkiä vastakkainasetteluja korostava diskurssi ei edistä turvallisuuden kehkeytymistä ja voi haavoittaa siihen osallistuvia. Rohkeuden korostaminen pedagogiikan lähtökohtana voikin johtaa siihen, että vähemmistöjen edustajat joutuvat kohtaamaan ennakkoluuloja, jotka ovat jo entuudestaan vaatineet heiltä sopeutumista.[26]

Edellä kuvatuille kasvatuksellisen turvallisen tilan vaihtoehtoisille käsitteille antaa pontta kriittisen pedagogiikan usko mahdollisuuteen luoda koulutuksen avulla aiempaa tasa-arvoisempaa, yhdenvertaisempaa ja oikeudenmukaisempaa yhteiskuntaa. Kriittinen pedagogiikka tarkoittaa kasvatusteoreettista suuntausta, jonka puitteissa yksilön oppimista, kasvua ja sivistystä tarkastellaan yhteydessä yhteiskunnallisiin instituutioihin ja poliittiseen toimintaan. Keskeinen kriittisen pedagogiikan lähtökohta on luottamus siihen, että kasvatus voi toimia emansipoivana eli vapauttavana voimavarana.

Turvallisen tilan mahdollisuus emansipoida kaikkia akateemisen yhteisön jäseniä on kuitenkin kyseenalaista. Kun vapaan vuoropuhelun ideaali kohtaa rakenteistetun epäoikeudenmukaisuuden synnyttämän kokemuksen kaltoin kohdelluksi tulemisesta, esiin nousee ydinkysymys turvallisen tilan yhteydestä korkeakoulutuksen laajempiin tavoitteisiin: voiko etuoikeutettujen ryhmien tieto ja osaaminen käytännössä rikkoa epätasa-arvoa tuottavia vääristymiä?[27]

Turvallisuus ja turvattomuus identiteettityössä

Kasvatuksellisessa turvallisessa tilassa tehdään identiteettityötä, joka voi paljastaa yhteiskunnallisia valtasuhteita oppimisympäristön sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Identiteetin muodostaminen on aina sidoksissa sosiaaliseen vuorovaikutukseen, joten se voi tarjota keskeisen näkökulman tarkasteltaessa turvallisen tilan historiallisia ja teoreettisia edellytyksiä korkeakoulutuksessa.

Marginalisoiduille ja haavoittuville yksilöille on kaivattu tiloja, joissa he voivat vapaasti muodostaa identiteettejään. Tilat, joiden turvallisuus nojaa joidenkin yksilöiden tai ryhmien ulossulkemiseen esimerkiksi sukupuolen, seksuaalisuuden tai etnisyyden perusteella, tuovat kuitenkin esiin turvallisten tilojen paradoksaalisuuden: sulkemalla sisään joitakin yksilöitä ja ulos toisia ne mahdollistavat eronteot identiteettien välillä.[28]

Yhteenkuuluvuuden tilat (*affinity spaces*) ovat tarjonneet tärkeitä identiteetin rakentumisen paikkoja haavoittuville ryhmille. Yhteenkuuluvuuden tilalla tarkoitetaan useimmiten jollekin intressiyhteisölle varattua tilaa, mutta käsitettä voidaan käyttää myös syrjityille yksilöille tai ryhmille varta vasten omistettujen tilojen kohdalla.[29] Tällaisissa tiloissa on mahdollista vaalia kuulumisen ja lohdun tunnetta ja näin kokea olevansa ainakin väliaikaisesti turvassa hallitsevien yksilöiden ja ryhmien vallankäytöltä.[30]

Korkeakouluissa yhteenkuuluvuuden tiloja on yleensä muodollisen opetuksen tilojen ulkopuolella, mutta ne voivat silti lisätä opetuksen ja opiskelun turvallisuutta. Yhdysvaltalaisen kasvatustieteilijän Samantha Ha DiMuzion mielestä tällaiset tilat ovat korkeakoulujen opiskelijoiden identiteettien rakentumisen kannalta tärkeitä, koska ne tarjoavat vastapainon julkisille tiloille, jotka edellyttävät riskinottoa ja valmiutta kriittiseen keskusteluun.[31] Esimerkiksi kiistely vallitsevista tiedonkäsityksistä voi olla julkisessa tilassa jännitteistä ja vaativaa.[32] Korkeakoulujen oppimisympäristöt ovat yksityisen ja julkisen tilan yhdistelmiä, jolloin yhteenkuuluvuuden tilojen yksityisyys voi tarjota väliaikaista turvaa julkisen

tilan vaativuudelta.[33] Korkeakoulupedagogiikan turvallinen tila voi puolestaan olla erilaisuuden ja yhteensopimattomuuden hyväksyvä kolmas tila, joka mahdollistaa uusien identiteettipositioiden rakentumisen sulkematta pois aiempien identiteettien ristiriitaisiakaan lähtökohtia.[34]

Barbara Stengelin mukaan korkeakoulujen oppimisympäristön turvallisuutta ei voida varmistaa pelkästään hallinnollisin järjestelyin tai sopimuksin, koska turvallisuuden tunne perustuu pohjimmiltaan yksilön tunnepitoiseen ympäristöön virittäytymiseen.[35] Esitietoinen tunne eli affekti vaikuttaa siihen, miten turvalliseksi erilaiset tilanteet koetaan. Stengel korostaa, että korkeakoulupedagogiikassa tulisi tunnistaa turvattomuuden esitietoinen tausta, joka määrittyy affektiivisen vuorovaikutuksen pohjalta.[36] Keskeistä on affektiivisesta kokemuksesta syntyvä pelon tunne, joka erottaa turvallisen ja turvattoman tilan. Pelon avulla teemme eroja havaintokohteiden ja itsemme välille, jolloin tuloksena on habituoitu eli tavaksi tullut pelko. Habituoitu pelko ilmenee esimerkiksi silloin kun haavoittuvaan ryhmään kuuluva opiskelija tuntee lähtökohtaisesti turvattomuutta tilanteissa, joissa kaikki muut osallistujat edustavat valtaapitäviä ryhmiä.[37]

Turvallisen tilan pedagogiikan tulisi paljastaa, miten affektit tuottavat habituoitua pelkoa. Tällainen pelon arkeologia voi olla epämukavaa, mutta se voi myös johtaa muutokseen. Sen avulla voidaan osoittaa, että turvattomuuden tunteen kanavoitumisella peloksi on aina edellytyksensä, joita voi ottaa haltuun tiettyyn rajaan asti. Kasvatuksellista turvallista tilaa rakentavan pedagogin tehtävänä on tästä näkökulmasta käsin koetella vakiintuneita vuorovaikutuksen ja ajattelun muotoja auttamalla opiskelijoita tunnistamaan vahvoja ja ristiriitaisia tunteita ja kannustamalla heitä tutkimaan kriittisesti omia pelkojaan.[38] Kriittisen pedagogiikan näkökulmasta on kuitenkin syytä pohtia, voiko tällainen tila tukea haavoittuviin ryhmiin samaistuvien opiskelijoiden tunteiden käsittelyä ja identiteettityötä tilanteissa, joissa nämä tunteet ovat kiinni syvällä väärin kohdelluksi tulemisen kokemuksissa.

Identiteettien rakentuminen kulttuurien välisessä tilassa

Turvallisuuden tunne opinnoissa liittyy dynamiikkaan, joka kumpuaa identiteetin rakentumisesta yhteisöllisessä vuorovaikutuksessa. Yhdysvaltalaisen etnomusikologin Thomas Turinon mukaan yksilöiden ja yhteisöjen tavat toimia ja ymmärtää maailmaa kiinnittyvät sekä laajoihin kulttuurisiin muodostelmiin (*cultural formation*) että näiden muodostelmien piirissä toimiviin identiteettikohortteihin (*identity cohorts)*.[39] Yhteisen identiteetin ytimen muodostavat vakiintuneet toimintatavat ja jaetut ajatusmallit, mutta niiden lisäksi on olemassa myös rajatumpia identiteettejä. Tällaiset rajatummat identiteetit voivat kyseenalaistaa kulttuuristen muodostelmien piirissä vallitsevia käsityksiä ja toimintatapoja. Esimerkiksi suomalaisen koulutusjärjestelmän kasvateilla on vakiintuneita toiminta- ja ajattelutapoja. Samalla tämän ryhmän jäsenillä voi olla rajatumpia identiteettejä, kuten vaikkapa kaksikielisyys, queer ja oikeistoliberaali, jotka liittävät heidät eri identiteettikohortteihin. Myös tietynlaisen taiteen harrastaminen voi tarjota kokemuksen omaehtoisesti valittuun yhteisöön kuulumisesta.

Kulttuurisesti moninaisissa yhteisöissä identiteettien rakentumista voidaan peilata multikulturalismiin ja interkulturalismiin.[40] Multikulturalismi korostaa identiteettien kiinnittymistä kulttuuristen yhteisöjen jäsenten yhteisiin taustoihin, kun taas interkulturalismi nojaa ajatukseen kulttuurien vuorovaikutuksessa alati uudelleen muotoutuvista identiteeteistä.[41] Vaikeaa tästä keskustelusta tekee kulttuuri-identiteettien häilyvyys ja haavoittuvuus maailmanlaajuisissa vuorovaikutus-, merkitys- ja arvoverkostoissa. Yksilö voi nimittäin ainakin periaatteessa valita johonkin tiettyyn identiteettiryhmään kuulumisen omien mielenkiinnon kohteidensa pohjalta ja liikkua suhteellisen vapaasti eri identiteettien välillä. Esimerkiksi monen taiteen ammattilaisen identiteetti on kahden tai useamman kulttuuri-identiteetin sulautuma tai se hakee paikkaansa kulttuurien rajat ylittävistä taiteellisista käytännöistä.

Tästä päästään kysymykseen kulttuurisesta omimisesta: Millä ehdoilla yksilö voi samaistua johonkin identiteettikohorttiin, ja millaisia eettisiä kysymyksiä tähän liittyy? Kenellä on vapaus valita identiteettinsä, ja mihin asti tämä vapaus ulottuu? Yksi esimerkki nyky-yhteiskunnan identiteetin rakentumiselle asettamista ristiriitaisista odotuksista on vaatimus korkeakoulutuksen opetussisältöjen kulttuurisensitiivisestä käsittelystä. Tätä kulturalistista vaatimusta ilmentää opetuksessa esimerkiksi kokemusasiantuntijoiden käyttö – varsinkin kolonisoitujen kulttuurien taiteen kohdalla. Kulttuurisensitiiviseen käsittelyyn liittyy myös sellaisen opetuksen kritisoiminen, jossa opettaja käsittelee itselleen vieraampaan yhteisöön liittyviä sisältöjä tai käytäntöjä ilman, että samalla pohtii omaa valta-asemaansa.[42]

Vaatimukset opetuksen rajaamisesta opettajalle tuttuun kulttuuripiiriin vaikuttavat ensi näkemältä mielekkäältä kriittisen pedagogiikan näkökulmasta, jos pyrkimyksenä on ehkäistä kulttuurista omimista ja paljastaa syrjiviä valtasuhteita. Kokemusasiantuntija voi auttaa opiskelijoita epäsymmetristen valtasuhteiden tiedostamisessa ja purkamisessa. Tämä taas voidaan nähdä osana korkeakoulujen pyrkimystä poistaa syrjittyjen vähemmistöjen osallistumisen esteitä. Samalla näyttää kuitenkin siltä, että kulturalistiset oletukset sopivat huonosti tämän päivän monimutkaisiin vuorovaikutus-, merkitys- ja arvoverkostoihin, jotka mahdollistavat erilaisia ja osin päällekkäisiä identiteettejä. Tämän päivän taidekasvatuksessa tavoitellaan kulttuuri-ilmastoa, jossa tunnistetaan vallitsevien merkitysten monikerroksellisuus, yhteenkietoutuneisuus ja dynaamisuus. Sen keskiössä ovat uteliaisuus kulttuurienvälistä taiteellista kokeilua kohtaan sekä kokeilun tuottaman ilmaisun peilaaminen eri kulttuuristen muodostelmien arvotaustoja vasten.

Kasvatuksellisen turvallisen tilan vaatimus korkeakouluissa edellyttää mahdollisuutta tarkastella kriittisesti taiteen roolia kulttuurien rajat ylittävässä identiteettityössä. Kulturalistiset käsitykset taiteen arvopohjasta ovat ainakin osin ristiriidassa kriittisen pedagogiikan tavoitteiden kanssa: kriittisen tietoisuuden lisääminen eri

kulttuureista nimittäin edellyttää niihin perehtymistä, mikä edellyttää kulttuurien välistä vuoropuhelua. Tämä vuoropuhelu kietoutuu tulkintoihin, jotka sekä heijastavat että ohjaavat suhtautumistamme taiteen merkitykseen ja toisiimme taiteen harjoittajina ja yleisönä. Näitä tulkintoja voi tarkastella kriittisen kulttuurintutkimuksen välinein.

Taidekasvatus performatiivisena käytäntönä

Yksi tapa tarkastella identiteettityötä kriittisesti taiteen korkeakoulutuksen kontekstissa on kiinnittää huomiota sen performatiivisuuteen. Performatiivisuus tarkoittaa kielen tai muun kommunikaation mahdollisuutta toimia esittävänä tekona. Performatiiviset teot eivät vain ilmaise tai väitä jotain vaan tuovat asioita esille – esimerkiksi silloin kun populistinen puhe saa aikaan mielipiteitä jyrkästi jakavaa poliittista liikehdintää.[43] Performatiivisuus on yleinen näkökulma esittävien taiteiden tutkimuksessa. Taiteelliset teot voivat olla kuitenkin performatiivisia myös silloin kun ne tapahtuvat ei-esittäviksi miellettyjen taiteenalojen[44] piirissä. Keskeinen kysymys on, miten taide muuttaa maailmaa ja suhdettamme siihen ja toisiimme.[45]

Taidekasvatuksen piirissä performatiivisuus vaikeuttaa sen tunnistamista, mitä taiteelliset esitykset saavat aikaan, millä eväillä ja kenen ehdoilla. Mitä ne merkitsevät erilaisista kulttuuritaustoista tuleville opettajille ja opiskelijoille? Sisältyykö niihin kulttuurienvälisiä merkityksiä, ja jos sisältyy, millaisia arvovärityksiä nämä merkitykset saavat aikaan eri asiayhteyksissä ja tilanteissa? Miten nämä arvovaraukset on mahdollista ottaa huomioon pyrittäessä luomaan kasvatuksellisia turvallisia tiloja?

Kulttuurisen merkityksen kiinnittyminen identiteettityön performatiivisuuteen nostaa luovan taidekasvatuksen avainasemaan kriittisessä kulttuurikasvatuksessa.[46] Luovasta taiteellisesta toiminnasta voi ammentaa aineksia performatiiviseen identiteettityöhön. Samalla sitä voi käyttää välineenä identiteettien julkituomisen

kriittisessä tarkastelussa – esimerkiksi silloin kun taiteen alakulttuureihin kiinnittyviä identiteettejä suhteutetaan niiden kulttuuristen muodostelmien arvoihin, joita ne toisintavat tai muuntelevat.[47] Kriittisessä taidekasvatuksessa riittääkin työtä taiteen tuottamisen ja siitä nauttimisen kulttuurisen arvon osoittajana mutta myös niiden valtarakenteiden paljastajana, jotka rajaavat taiteen tekemiseen ja kokemiseen liittyvää arvonmuodostusta.

Tämän päivän taidekasvatuksessa on tarkasteltava taiteen historiallis-yhteiskunnallista asemaa. Kokeilevuuteenkin perustuva taidekasvatus nojaa aina tehtyihin päätöksiin opetustilanteen järjestämisestä ja osallistujien roolien ja vastuiden jaosta, mikä puolestaan ilmentää historiallisesti muotoutuneita käsityksiä siitä, kuka saa opettaa, opiskella ja esittää taidetta, miten, missä ja kenen ehdoilla.[48] Taidekasvattajien työtavat kuvastavat niin ikään erilaisia käsityksiä taiteen olemuksesta – esimerkiksi silloin kun pohditaan taiteellisen lopputuloksen merkitystä suhteessa luovaan prosessiin. Kysymyksiä herättää myös se, millaisia edeltäviä polkuja opiskelijan on täytynyt kulkea, kun hän on opetellut taiteen tekemisen menetelmiä. Oman taiteilijuuden kriittinen tarkastelu suhteessa syrjivien valtarakenteiden yhteiskunnalliseen erittelyyn voi olla joillekin opiskelijoille taiteen tekemisen liikevoima, kun taas toiset pohtivat, miten taiteen arvoa on ylipäätään mahdollista perustella nyky-yhteiskunnassa. Nykyinen taidekasvatus heijastaa joka tapauksessa taiteen suhdetta vallitseviin taiteen tekemisen ja kokemisen muotoihin ja arvoihin, joilla on sekä paikallisia että maailmanlaajuisia kulttuurisia kytköksiä.

Taidekasvatuksessa tulisi myös huomioida taiteen ilmaisutapojen moninaisuus identiteettien rakentumisessa. Äänen, liikkeen, kuvan ja eri materiaalien keinoin tapahtuva vuorovaikutus operoi tunteiden, vaikutelmien, mielikuvien, kehollisen kontaktin, vierauden ja yhteenkuuluvuuden alueilla tavoilla, joita voi pyrkiä sanallistamaan mutta joiden eritteleminen kielen tasolla ei välttämättä tavoita opiskelutilanteen merkitysvivahteita. Tässä mielessä taidekasvatuksen piirissä on mahdollista tutkia laajasti sellaista

performatiivisuutta, jota on vaikea käsitteellistää kielellisesti, kuten vaikkapa sanattomassa musiikissa. Tähän vaikuttaa keskeisesti se, miten turvalliseksi taidekasvatuksen oppimisympäristöt koetaan. Taiteeseen liittyvän ei-kielellisen performatiivisuuden tutkimus voi avata myös uusia mahdollisuuksia aiemmin tiedostamatta jääneiden tunteiden kriittiseen tarkasteluun, mihin viittasimme aiemmin pohtiessamme turvallisen tilan affektiivisuutta.

Korkeakoulujen taidekasvatuksessa voi tuoda julki identiteettejä monella eri tavalla. Taidekorkeakoulut ovat lähtökohtaisesti moninaisia yhteisöjä, ja niissä työskentelevät taiteilijat, opettajat ja tutkijat kiinnittyvät kulttuurisesti erilaisiin taiteellis-pedagogisiin identiteettikohortteihin. Merkityksenmuodostuksen monitahoisuus on taidekorkeakouluissa olevien ihmisten työskentelyn itsestäänselvänä pidetty lähtökohta. Tämä tekee taidekasvatuksellisen turvallisen tilan järjestämisestä vaikeaa: kenen ehdoilla tällaista tilaa järjestetään silloin kun opetukseen osallistuu moninaisia identiteettejä tunnustavia henkilöitä?

Eri identiteettikohortteihin kiinnittyvät yksilöt ovat myös osa yhteiskunnan valtasuhteiden verkostoa. Syvälle kulttuurienväliseen tilaan uppoutunut taiteilija, opettaja tai opiskelija joutuu yhä uudestaan asemoimaan itsensä vasten historian ja nykyhetken valtarakenteita. Jokainen taiteellinen, pedagoginen ja performatiivinen teko on mahdollista lukea tietoisena tai tiedostamattomana identiteetin esittämisenä ja samalla kannanottona vallitsevaan keskusteluun taiteilijan vapaudesta ja vastuusta. Kun taiteellinen merkityksenmuodostus rakentuu eri elämänpiirien vuorovaikutuksessa, se tuottaa alati uusia kulttuuristen merkkien yhteensulautumia. Näissä oloissa on hankalaa käsitellä kulttuuria pelkästään yhteen taustatekijään – kuten etnisyyteen tai seksuaaliseen identiteettiin – liittyvänä ilmiönä tai vaatia, että taidekasvattajan tulisi jakaa sama kulttuurinen tausta niiden ihmisten kanssa, joiden kulttuurista juontuvaa taidetta hän opettaa.

Johtaako taidekasvatus muutokseen?

Taidekasvatus voi leikitellä rajoilla ja toimia kokeellisena tilana, jossa kuvitellaan ja luodaan mahdollisia tulevaisuuksia.[49] Tällaiseen tilaan liittyy ennakoimattomuutta sekä esteettisiä, kommunikatiivisia ja emotionaalisia riskejä. Tällainen tila voi tuskin koskaan olla täysin turvallinen, mutta sen voi muuttaa turvallisemmaksi taiteellisen ajattelun ja ilmaisun keinoin.

Turvalliseen tilaan liittyvä valta-asemien tunnistaminen voi olla osa kriittisen pedagogiikan ohjelmaa, mutta korkeakoulutuksen pyrkimys ajattelun ja toiminnan muutosvalmiuteen voi olla myös ristiriidassa turvallisuuden kokemuksen kanssa. Korkeakoulujen taideopetus voisi tarkoittaa kasvatuksellisen turvallisen tilan näkökulmasta sekä pedagogisiin tilanteisiin osallistuvien ajatusten kyseenalaistamista että kunnioittavaa ja vastuullista vuorovaikutusta, jota määrittää taiteellisen prosessin epävarmuuden sietäminen. Tällaisen älyllisesti vaikean mutta olemuksellisesti turvallisen taidekasvatuksellisen tilan järjestäminen on monitahoinen pedagoginen kysymys.

Taiteelliset kohtaamiset tuottavat monenlaisia merkityksiä, ja tämän rikkauden vaaliminen edellyttää taidekasvatuksellisia tiloja, joissa opiskelua ei etukäteen sidota kulturalistisiin oletuksiin. Opiskelijoiden tulee antaa liikkua kulttuurienvälisissä tiloissa toisiaan kunnioittaen ja tutkien kulttuuristen muodostelmien erilaisia arvo-odotuksia. Turvallisen tilan ei tarvitse näyttäytyä teosten sensurointina, varsinkaan korkeakouluissa. Taide voi aiheuttaa voimakkaita reaktioita ja jännitteitä siinä missä muutkin alat, mutta taiteen tekemisen ja kokemisen moniaistisuus ja monitulkintaisuus voivat tarjota myös erinomaisia mahdollisuuksia vaikeiden aiheiden käsittelyyn.

On pohdinnan arvoinen kysymys, tulisiko taidekasvatuksessa olla aina jonkin verran turvattomuutta. Turvallisen tilan pedagogisen kritiikin näkökulmasta kasvatuksellisen turvallisen tilan ei tulisi uusintaa vallankäytön ongelmallisia muotoja. Sen tulisi kuitenkin

ruokkia sosiaalista mielikuvitusta, joka auttaa taidekasvatuksen osallisia hahmottamaan eri viiteryhmien rooleja identiteettejä muodostavan ja esittävän kulttuurisen vuorovaikutuksen verkostossa.[50] Tästä näkökulmasta tarkasteltuna taidekasvatus ei voi olla antiseptisen puhdasta, vaan siihen tulee sisältyä jonkin verran kulttuurista ristiriitaisuutta, joka erityisesti korkeakouluissa työskentelevien taidekasvattajien on huomioitava, kun he järjestävät pedagogisesti otollisia oppimisympäristöjä. Opettajan pedagogista tahdikkuutta mittaakin se, miten hyvin hän kykenee kanavoimaan ajattelun ja toiminnan kriittistä muutosta ilman, että opetus-oppimisvuorovaikutukseen osallistuvat altistuvat syrjiville vallankäytön muodoille.

Turvallisen tilan uudelleentulkinta taidekasvatuksessa

Nyky-yhteiskuntaa on luonnehdittu tilaksi, jossa lähes kaikki identiteeteistä lähtien on kaupan.[51] Kulttuuristen viittausten verkostomaisuuden puitteissa on mahdollista rakentaa monimuotoisia identiteettejä, jotka ylittävät notkeasti kulttuuristen muodostelmien rajoja. Identiteetin rakentamisen valinnanvapaus on kuitenkin näennäistä, koska ainoastaan osalla yhteiskunnan jäsenistä on siihen mahdollisuus. Tällaisissa olosuhteissa kulttuurinen omiminen ilmentää ongelmallisia, taloudesta juontuvia valtasuhteita ja pyrkimystä hyödyntää erilaisia kulttuurisia viittauksia yksilöllisten identiteettien luovassa esittämisessä.[52]

Taidekasvatuksen piirissä voidaan tutkia identiteettien rakentumisen performatiivisuutta ja tarkastella sen avulla erilaisten valtasuhteiden muodostumisen ehtoja. Näiden ehtojen pedagogisessa käsittelyssä on syytä noudattaa varovaisuutta, sillä niissä on kyse identiteetin rakentumisen ytimestä. Toisaalta jos taidekasvatuksesta suljetaan etukäteen pois tiettyjä taiteeseen liittyvien identiteettien julkituomisen muotoja, voi syntyä ehdottomuuden tila, jossa jokaisen on valittava puolensa.

Identiteettien lukitseminen etukäteen voi peittää näkyvistä niiden rakentumista määrittävän vallan hienosyisyyden ja monipolvisuuden. Vastaavasti jos taiteellisen ilmaisun muodot tai yksittäiset taideteokset määritellään edeltä käsin hyväksyttäväksi tai tuomittaviksi, sivuutetaan taiteen mahdollisuus edistää kriittistä ajattelua. Samalla voidaan kadottaa mahdollisuus arvioida taiteen merkitystä laajalla ulottuvuudella tunnistaen sen ekologiset, taloudelliset, sosiaaliset, kulttuuriset, historialliset ja poliittiset ehdot ja vaikutukset.

Kriittisen pedagogiikan näkökulmasta taidealan korkeakoulutuksen pitää noudattaa kriittisyyttä kahdella tasolla: sen tulee johtaa ajattelun ja toiminnan muutokseen mutta myös tämän muutoksen ehtojen ja vaikutusten pohdintaan. Taidekasvatus voi myös koetella sitä, miten pitkälle taidekasvattajat ovat valmiita laajentamaan turvallisen tilan rajoja. Viime kädessä päätöksen tekee opetussuunnitelmaa toteuttava opettaja.

Nähdäksemme kysymyksen kasvatuksellisesta turvallisesta tilasta voi tematisoida uudelleen taidekasvatuksen yhteydessä. Tämä tekee taidekasvatuksesta omalla tavallaan radikaalia. Sen puitteissa voi rakentaa tavanomaisesta poikkeavia oppimisympäristöjä, joissa voi tarkastella taiteen opetusta ohjaavia arvoperustoja sekä älyllisen kyseenalaistamisen ja muutoksen kriittisiä edellytyksiä. Taidekasvatuksellisissa oppimisympäristöissä voi parhaimmillaan tutkia kulttuuristen arvoperustojen välisten jännitteiden kautta uusia näköaloja kasvatuksellisesti turvallisissa mutta älyllisesti kiehtovissa tiloissa. Näiden tilojen ei kuitenkaan tarvitse olla taiteellisesti turvallisia.

4. Turvallinen tila taiteen korkeakoulutuksessa

1. Kanerva 2016; Ahvenjärvi 2017; Kallio & Länsman 2018. Ks. myös Eettinen ohjeisto taide- ja kulttuurialalle 2021.
2. Ks. myös Vainio tässä teoksessa.
3. Identiteetti viittaa tässä yksilön käsitykseen itsestään tai omaa itseä koskeviin uskomuksiin, jotka molemmat syntyvät vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Myös yhteisöllä voidaan ajatella olevan identiteetti, joka koostuu yhteisön piirissä jaetuista ja sitä koskevista käsityksistä.
4. Kulturalismilla voidaan viitata myös laajemmin ajattelutapaan, joka korostaa kulttuurin roolia yksilöiden ja yhteisöjen käyttäytymisessä. Tässä luvussa kritisoimme kuitenkin suppeampaa näkökulmaa, jossa oletetaan, että yksilön kiinnittyminen kulttuuriin määrittää hänen kasvatuksensa ja koulutuksensa lähtökohdat.
5. Ks. myös tämän teoksen johdanto sekä Vainio tässä teoksessa.
6. DiMuzio 2021.
7. Holley & Steiner 2005; Barrett 2010; DiMuzio 2021.
8. The Roestone Collective 2014, 1361. Kaikki suorien lainausten suomennokset ovat omiamme.
9. Boostrom 1998, 407.
10. Holley & Steiner 2005, 50.
11. Mt.
12. Ks. Vainio tässä teoksessa.
13. Malleson 2018.
14. Hill 2020, 10, 14.
15. Ahmed 2012.
16. Ludlow 2004; Frusciante 2008.
17. Callan 2020.
18. Barrett 2010.
19. Sivistyksestä Bildung-ajattelun näkökulmasta ks. Säntti, Marjokorpi & Puustinen tässä teoksessa.
20. Stengel & Weems 2010, 505.
21. The Roestone Collective 2014, 1362.
22. Stengel & Weems 2010, 506, 507. Ks. myös Hackford-Peer 2010.
23. Iversen 2019. Ks. myös Flensner & von der Lippe 2019.
24. Stengel 2010, 536, 539.
25. Arao & Clemens 2013, 96.
26. Anderson & Riley 2021, 230.
27. Ks. esim. Ellsworth 1989; hooks 1994; Leonardo & Porter 2010; Redmond 2010; Stengel 2010; Arao & Clemens 2013; DiMuzio 2021.

28. Kenney 2001; The Roestone Collective 2014.
29. Gee 2004.
30. DiMuzio 2021, 151.
31. DiMuzio 2021.
32. Pillow 2003, 175–176.
33. Tällainen yksityisen ja julkisen tilan limittyminen on ominaista etenkin sellaisille korkeakouluille, joissa opiskelijoiden asuntolat ja vapaa-ajan tilat sijoittuvat kampuksille. Suomalaisessa korkeakoulutuksessa yksityisen ja julkisen tilan yhteen limittyminen on rajoitetumpaa: kampuksella käydään meillä enemmän opiskelemassa kuin viettämässä aikaa.
34. Bhabha 2004, 324–325. Ks. myös Thomson 2023.
35. Stengel (2010) tukeutuu tässä sekä John Deweyn pragmatistiseen emootion teoriaan että Sara Ahmedin poststrukturalistiseen fenomenologiaan. Molemmissa korostuu tunne-elämän esitietoinen affektiivinen tausta, joka määrittyy emootioiksi vasta toimintatilanteessa. Ks. myös Löfström tässä teoksessa.
36. Stengel 2010.
37. Mt., 527, 531–532.
38. Mt., 540.
39. Turino 2008, 112.
40. Levrau & Loobuyck 2018.
41. Cantle 2016, 144; Karlsen, Westerlund & Miettinen 2016. Saukkonen (2012) pitää multikulturalismia poliittisena terminä ja erottaa sen monikulttuurisuudesta, joka viittaa pelkkään kulttuuriseen moninaisuuteen.
42. Kulttuurisen omimisen ongelmallisuudesta taiteessa ks. Kanerva 2016; Ahvenjärvi 2017.
43. Sedgwick 2003; Butler 2007.
44. Ei-esittävillä taiteenlajeilla viitataan taiteeseen, joka ei ole sidottu rajattuun aikaan. Tällaista on esimerkiksi kuvanveisto.
45. Loxley 2007; Nauha ym. 2020.
46. Väkevä 2023.
47. Konkreettisena esimerkkinä voi pitää vaikkapa afrosuomalaista hip-hop-artistia, joka peilaa taiteilija identiteettiäänerilaisia suomalaisuuden muotoja vasten. Ks. esim. Kelekay 2022.
48. Ks. esim. Bradley 2012.
49. Hunter 2008; Thomson 2021; Odendaal & Westerlund 2022. Kokeellisuuden vaatimuksen voi tietyin ehdoin laajentaa koskemaan myös kasvatusta yleensä. Tällöin mahdollisen tulevaisuuden kuvit-telu on osa kaikkea pedagogista vuorovaikutusta. Tämän ajattelutavan juuret juontuvat ainakin osin John Deweyn kasvatusfilosofiaan. Ks. esim. Dewey 1996; Väkevä 2004; 2023.
50. Ks. myös Vainio tässä teoksessa.
51. Ks. esim. Reckwitz 2020.
52. Mt.