

TARTU ÜLIKOOLI VILJANDI KULTUURIAKADEEMIA

Etenduskunste õppekava

Tantsukunst

Liisbeth Horn

**KAASAEKSE (TANTSU)KUNSTI JA KÕRGHARIDUSE
VAHELISED PROBLEEMID**

Lõputöö

Juhendaja: Ele Viskus, MA

Kaitsmisele lubatud:.....

Viljandi 2021

SISUKORD

SISSEJUHATUS	2
1. SÜSTEEMI PROBLEEM	4
2. UUE PROBLEEM	8
3. PROBLEEMID ÕPETAMISE PRAKTIKAS	13
3.1. Probleemid minu õppetöös	14
3.2. Probleemid minu õpetajatöös	18
4. JÄRELDUSED	23
KOKKUVÕTE	25
KASUTATUD ALLIKAD	26
SUMMARY	28

SISSEJUHATUS

Lõputöö aluseks ja lähtepunktiks on, et tantsukunst, mida Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemias (edaspidi TÜ VKA) õpetatakse, on kaasaegse kunsti haridus. Tantsu kui tehnika/spordi hariduseks seda kindlasti pidada ei saa. Käsitööoskust, tantsustiile ja tehnikaid õppekava vastupidiselt tantsu huviharidusele või näiteks Brüsselis asuvale P.A.R.T.Si kaasaegse tantsu koolile, suures osas ei paku. TÜ VKAs õpetatakse konseptualiseerima, mõtlema, looma, õpetama. Viimane on eriti oluline märksõna, kuna lisaks kaasaegse kunsti haridusele on tantsu kõrgharidus TÜ VKAs ka pedagoogiline haridus, st et ka mina pean õppima kuidas õpetada kaasaegset kunsti.

Kaasaegse (tantsu)kunsti õpetamisega on seotud mitu probleemi/paradoksi. Nendest kaks põhilisemat, millega olen ka ise kokku puutunud, on järgnevad:

- Kaasaegne kunst kui süsteemi(de)st väljumine ja kool kui süsteem (süsteemi probleem)
- Kaasaegne kunst kui tundmatu ja õpetamine kui teadaolev/tuntu (uue probleem).

Süsteemi probleem ja uue probleem on need, millega olen ise kokku puutunud ning millega oma kooliteel tegelenud. Mõlemast räägin vastavates peatükkides lähemalt. Lõputöö eesmärk on analüüsida, et kuidas need kaasaegse (tantsu)kunsti ja õpetamise vahelised paradoksid minu kõrghariduslikul teel väljendunud on ja kuidas mina ise tudengina nendega tegelen olen. Olles õpilase rollis, kes õpib kunsti, suhestun paradoksidega ühtviisi, ise õpetades/lavastades/juhendades, on need paradoksid teistpidised. Kaasaegse kunsti õpilasena tegelen süsteemist väljumisega, õpetajana aga olen ise see süsteem, millest tahan, et väljutaks. Kaasaegse kunsti õpilasena jahin tundmatut, õpetajana pean seda edasi andma. Seega analüüsin lisaks sellele, mida ja kuidas mulle nende probleemidega seonduvalt õpetatud on, kahte tööprotsessi: minietenduse ja koreograafi praktika protsesse ning nende

sees olevaid õpetamisi/juhendamisi, et näha, kui võrd on koolisüsteem ise nende paradoksidega tegelenud ja kui võrd selle sees ka minule kui õpetajale nendega tegemist õpetanud/selleks ette valmistanud on.

Töö on jaotatud neljaks peatükiks, millest kahes esimeses annan ülevaate nimetatud probleemide olemusest, kolmandas avan teoreetilisel baasil käsitletud probleemide praktilise külje TÜ VKAs õpitu ja kahe õpetamisprotsessi kaudu ning neljandas järeldan, et mida läbitöötatu kaasaegse (tantsu)kunsti kõrghariduse kohta öelda saab. Töös toetun enim Raivo Kelomehe artiklikogumikule “Sotsiaalsed mängud kunstiruumis”, mis koondab tema artikleid ja arvustusi aastatest 2001-2010. Lisaks toetun 2015. aasta Tantsunädala raames korraldatud konverentsi non-conference kõnelejatele, 2021. aastal peetud konverentsi “enne ja pärast Koma” vestluspaneelil kõnelejatele, Leonhard Lapini peetud kõnede Eesti Kunstiakadeemia esmakursuslastele aastatel 2003 ja 2004, Mihhail Lotmanile, Juri Lotmanile ja teistele.

1. SÜSTEEMI PROBLEEM

Üheks põhiliseks hariduse ja kunsti vaheliseks paradoksiks on süsteemi ja süsteemituse vahekord - reeglid süsteemis ja hariduses ning kunst kui süsteemist ja loogikast väljumine, normaalsusest kõrvalekaldumine, normist väljahüppamine. Raivo Kelomees võrdles hullumeelsust ja kunsti kunstihariduse kontekstis ning kirjutas, et moodsa kunsti ajalugu võib vaadata seisukohalt, et kunsti on püütud alatasa uuendada, muuta, uus lehekülg pöörata. Koolis on vastupidi. Seal tehakse ja õpetatakse tegema nii nagu on tehtud enne, õpitakse olemasolevate näidete varal ja eeskujusid järgides tegema nii, nagu teevad teised. Kooliharidusega produtseeritakse standardseid ühiskonnaliikmeid ning enim pälvivad seal tähelepanu kõige sarnasemad, kes muidu teevad nagu teised, aga natuke paremini. Kunstis leiavad tunnustust teistmoodi tegijad, olijad, mõtlejad. Siit tõstatub küsimus, et kui hea kunstniku kriteeriumiks on erinevus, normide rikkumine, julgus, sõnakuulmatus, siis kuidas on võimalik seda õpetada haridussüsteemis, mis põhineb kuuletumisel ja eeskujude järgimisel. “Kuidas olekski võimalik trennida inimesi nonkonformselt käituma? Siin on vastuolu juba sõnastuses, umbes nii nagu “puust raud”.” (2002a)

Seega on kunst justkui vastandlik tavapärase koolihariduse raames omandatavale. See, et varasemate põlvkondade tarkus antakse tulevasele edasi, on aga kultuuri ja tsivilisatsiooni tuum (Mihhail Lotmani mõtted sellest peatükis 2). Kas ja kuidas siis õpetada traditsioonis traditsioonitust, süsteemist süsteemitust, normaalsuses ebanormaalsust? Ka 2015. aasta Tantsunädala raames toimunud non-conference’il rääkis Christian Töpfer sarnasest poleemikast, küsides, et kui haridus on süsteem, loogika ja kunst on loogikast väljumine, siis kas kõrgharidusega on võimalik kehtiva loogika muutumine. Töpfer osutas, et ükskõik, kui uuenduslik üks haridusasutus ka ei püüaks olla, jääb ta ikkagi mängima ühiskonnas kehtiva korra mängu. See tähendab, et isegi kui mitte vaadata traditsioonilist süsteemi, kus tarkusi antakse ülevalt alla, vaid õpetaja roll kunsti kõrghariduses on luua ruum ja pakkuda vahendid

õppimiseks, siis ei saa mööda vaadata sellest, et ta pakub konkreetse ruumi ja konkreetseid vahendid, mis tingivad konkreetse õppe. Mänguruumi on, aga sellel on paradoksaalsed ja paratamatud piirid. (Eskusson 2015) Juri Lotman räägib küll kunstilise teksti struktuurist (2006), kuid toob kunstilise ruumi probleemina välja sarnase tõsiasi - kunstiteos reprodutseerib oma lõplikuses lõpmatut objekti - teose suhtes välist maailma. Hariduse kontekstis esitab see küsimuse, et kas kahemõõtmelisel pinnal kolmemõõtmelisuse edasi andmiseks piisab perspektiivireeglist?

Kunstist ja hullumeelsusest rääkides tõi Kelomees välja, et koolis tehakse inimesi üksteise sarnaseks. Sellest rääkisid ka Eesti ainsa/põhilise etenduskunsti keskuse juht Priit Raud ja Rootsi etenduskunstnik Märten Spångberg. Nad tõdesid, et õpilased, kes algul kooli koreograafiat õppima lähevad, on kõik igäüks isemoodi hullud. Koolis lähevad nad tundidesse ja õpivad õppimise ajal õpetaja kui eksperdi käest seda, mida justkui peaks koreograafiast teadma ehk mis koreograafia oma olemuselt olema **peaks**. Raud ütles, et nii palju, kui ta Eestis lõpetanud näinud on, siis nii see tõepoolest kipub enamasti olema. Tema kui etenduskunsti keskuse juht otsib aga pigem just neid hulle, kes Kelomehe (2002a) võrdluses teevad midagi sobimatul viisil, sobimatutes kohtades, sobimatute asjadega, mitte sobivat, lubatud, vastuvõetavat, normaalset. Koolist väljudes mõtlevad värsked kunstnikud aga Rauda sõnul sarnaselt ja kooli kehtestatud normaalsuse piirides. Ka Spångberg eelistaks hariduses teist suunda: õpilased, kes on juba kooli tulles hullud on kooli lõpetades veelgi hullemad. (non-conference 2015)

Spångbergi välja toodud suund - õpilasi süsteemis ja süsteemiga veelgi süsteemivälisemaks muuta - nõuab (tantsu)kunstikõrghariduselt Töpfneri sõnul enda sisese vastuolu teadvustamist ja selle ärakasutamist. (2015) See tähendab pidevat võidujooksu enese piiratuse, piiride märkamise ja nende ületamisega. Üks kunsti arengu teooria käsitleb kunsti arenemist läbi definitsiooni ja sellele vastandumise. Kunsti defineerimine peab vastama küsimusele, et mis tunnus või tunnused teevad asja kunstiteoseks. Säärane definitsioon peaks sätestama kunstiks olemise tarvilikud ja piisavad tingimused ning ühtlasi suutma tabada kõigi kunstiteoste ühised tunnused eristades sellega kunstiteosed sellest, mis pole kunst. Ühtset kunsti definitsiooni aga ei ole ning kõik kunstifilosoofid ei arva, et selline definitsioon on leitav või et kunsti definitsiooni otsimine on üldse mõttekas ettevõtmine isegi kui definitsioon on võimalik. Tuntuim kunsti defineerimise skeptikute esindaja Weitz väidab, et kunsti defineerimatus ei tulene mitte sellest, et kunst on liiga keeruline, vaid sellest, kunstile on

igiomased muutused ja loomingulisus ning seega kukutab kunstipraktika aja jooksul mis tahes definitsiooni. Defineerimise näol oleks tegemist kunsti mõiste sulgemise ning loomingulisust välistava nähtusega. Briti filosoofi Peter Lamarque'i väitel võib aga kunsti defineerimine olla vastupidiselt kunstielu ahistavale tegevusele hoopis seda arendav. „Kui kunstifilosoof pakub välja kunsti olemuse määratluse, provotseerib see kunstnikku looma kunstiteost, mis jääks selle kunstidefinitsiooni haardeulatusest välja. Kuna aga kunsti defineerijad pole kunstnikest vähem kangekaelsed, tipneb selline dialektiline kassi ja hiire mäng kunsti arenemisega” (Volt 2018).

Töpfner tõigi välja, et enesemääratlus läbi institutsiooni on oluline, kuid selleks, et end lõplikult defineerida, on vaja vastandust ning see vastandus peab tulema kooli poolt. Haridusasutuse roll on tema sõnul tunnistada ja isegi et rõhutada enda poolt loodud piire, neid samal ajal õpetades ja sundides oma õpilasi nendele piiridele vastu hakkama. Uuendus on võimalik ainult omandatud loogikale vastuhakkamise kaudu. Kuna süsteemi olemasolu koolis ja kõrghariduses on paratamatu, siis on maailma uuendamiseks vaja, et ülikool jääks igaveseks antagonistiks, et üliõpilased saaksid protagonistidena uuendada juba õpitut. (Eskusson 2015) Käesoleval aastal toimunud konverentsil “enne ja pärast Koma” (2021) rääkis vestluspaneelis “Kuidas edasi?” Kai Valtna samuti süsteemist, mis roogib välja vead, kuigi propageeritakse, et kool peaks olema õppimise koht. Sealt tõstatas küsimus, et kuidas (ükskõik, mis rollis, kas õpetaja või õpilasena) võtta koolisüsteemis vastu otsuseid, teades, et paned nende otsustega mööda. Ka Annika Üprus oli nõus, et süsteem ei toeta eksimist mitte ainult koolis vaid ka projektipõhises kunstniku töös, kus peab olema lõputus tuleviku vahendaja rollis. Üprus ei tahtnud koolist mõelda kui süsteemist, vaid pigem kui jagatud platvormist, kus üksteist hoitakse, kuid selline mõtteviis läheb Töpfneri (2015) pakutuga vastuollu: kui kooli süsteemne olemus unustada, ei saa ka selle piiridele vastu hakata.

Kooli kui süsteemi on õppimiseks aga vaja, seda näitab suuresti praegune (tantsu)kunstnike skeene, mis koosneb enamasti professionaalsetest ja haritud kunstnikest. Tänu sellele, et meil on kool, institutsioon, on meil võimalus kokku saada, sellega tegeleda, mõtestada, võtta selleks aega. “Me kõik maksame makse, et see püha-haridus meie süsteemis olemas oleks” ütles Kaja Kann non-conference’l. Kool on mingi olemasolev platvorm, mida keegi hoiab korras, koristab öösiti ja tegeleb võtmete ja haldusega andes võimaluse õpilasele vaid avastada ja areneda ilma olmele ja rahale mõtlemata. (2015) See on privileeg, mida kunstile väljaspool haridussüsteemi võib-olla liiga palju ei pakuta. Konverentsi “enne ja pärast

Koma” (2021) juba nimetatud vestluspaneelis seati küsimus, et kas kooli on tantsu või teatri õppimiseks üldse vaja, kahtluse alla ainult hetkeks, kuna “kui tahad, tantsi kodus” viib veel vähem kuhugi kui süsteemitus süsteemis. Tralla ja Üprus ütlesid, et kool on üks koht, kus kriitiline mõtlemine ja mõtestamine on legaliseeritud. Kool saab olla nähtamatu ruum, kus kunsti tegijad ja kogejad saavad näidata toetust ja hoolivust jagatud uudishimu vastu. Seal on antud ressursid ja inimesed ning kõik need kohtumised on välja valgustatud ja fookuses. See on midagi, mida üksi on raske luua. Ka Jüri Naela sõnul on akadeemia kohtumisaik, kus rohkem kogunud inimesed kohtuvad teistmoodi kogunud inimestega ja see on vahetusprotsess, kus midagi võib juhtuda. Ülikool kui süsteem on kohtumisaik, mille eesmärk on luua olukord ja võimalused. Karl Saksa mõtted ühtisid mingis osas Töpferi pakutuga. Õppekava tuleks Saksa sõnul võtta kui raamistikku või süsteemi, mille varjus, taga või vastu enda ideid teostada ja agendat ajada. Oluline on aru saada, mis süsteem see on ning seda kõike ära kasutada, mitte sõltuda. Saks lisas, et akadeemia ja kool on laiem kui süsteemsed koolitunnid, kommunikatsioon toimub ka tunniväliselt ehk siis n-ö süsteemiväliselt, kuid siiski vägagi süsteemi osana. Akadeemia peaks seega looma süsteemi, kus individuaalsus ja süsteemivälisus (või isegi vastandus) saaksid tekkida. Looma midagi, mis toodab/soosib iseenda vastandust.

2. UUE PROBLEEM

Peeter Linnap kirjutab uue mõistest postsotsialistlikus kunstikõrghariduses (2003) osutades, et Lev Manovichi analüüsi kohaselt on iga kujutamisevahend vähemalt korra uus ning uue mõiste on seoses ajastute ja tehnoloogiatega muutunud. 21. sajandist on "uudsus" kunstis saanud paradoksaalselt igapäevaseks nähtuseks ning arusaadavalt devalveerub uus vanaks veel uuema pealetulekul. "Uue teadmise" teke ja levik kaasab endaga aga rohkesti protsesse, mis saavad nähtavaks teadmise ehk võimu pingeväljas. Teadmise võim tähendab seda, et haridusel on võime anda infot olnu, mitte tuleva kohta (Vares 2016), see tähendab, et kool ja õppejõud saavad tudengile anda teadmisi selle kohta, mis koreograafia varem/senini olnud on, mitte selle kohta, mis kõik võiks veel koreograafia olla (Spångberg 2015). Linnapi sõnul on uudsus koolikontekstis ehk uute nähtuste institutsionaliseerumine üldiselt probleemne sedavõrd, kuivõrd see kaasab endaga ohu senisele institutsionaalsele korrale ja võimuvahetustele väljakujunenud struktuuride sees. Uus teadmine toob kaasa potentsiaalse ebastabiilsuse senises staatilises ja väljakujunenud süsteemis, mis esialgu uusi nähtusi haarata ei suuda. (2003) Uued nähtused on aga kunsti (ja eriti kaasaegse kunsti) olemuslikkuses ja eneseõigustuses hädavajalikud. Siit tekibki küsimus, et kuidas ja kas saab kool õpetada uut ja tundmatut?

Mihhail Lotman rääkis oma õõlilkooli loengus "Arusaamise vastutus", et Eesti hariduspoliitika eesmärk on see, et need, kes on vastava õpetuse läbinud, saaksid elus hakkama. Selline harimine ei ole omane mitte ainult inimestele, vaid ka enamik loomad kasvatavad oma järglasi selleks, et nad elus hakkama saaksid. Säärane elus toimetulek tähendab, et nad oleksid valmis selliseks situatsiooniks, millises viibivad nende vanemad või õpetajad, seega kui arvestada paratamatut ajakulgu, siis jääb haridus tegelikkusest alati maha. (2004) Haridus on konstantselt vana/vananenud samal ajal kui kaasaegne kunst on

konstantselt uus/uuenenud. Ka konverentsil “enne ja pärast Koma” juhatas Kai Valtna vestluspaneeli “Kuidas edasi?” sisse küsimusega, et oskus mõelda uusi mõtteid vanades raamides on meil olemas, kuid kas koolil on osatähtsus ka uute mõisteraamistike loomisel või sünnivad need kuskil mujal. Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia rahvusvahelise magistriõppe loonud Nael vastas, et tegelikkuses tekivad need pigem mujal. Pragmaatilised vajadused sunnivad kunstnikke jooksvalt tegutsema ja olukordi lahtimõtestama, kuna see on teatud määral ellujäämisviis, kuid kool on muutusteks liiga aeglane. Metafoorina kasutas Nael akadeemia puhul rongiga võrreldes suurt laeva, mis aeglaselt end kokku komplekteerib ja kui see sadamast välja manööverdab, on manner juba mitu sammu ette jõudnud ning laeva sisu vananenud. (2021)

Nael tõi välja, et muidugi kogunevad akadeemiasse teadjad inimesed, kunstnikud, õppejõud, kuid erisus tekib küsimusest, et kas need, kes sinna kogunevad on ka tegevkunstnikud, kes tegelevad uute mõistete loomisega. Leonhard Lapin, kes on pidanud mitmel aastal loengut kunstist kõigile EKA I kursuse õpilastele, rääkis 2004nda aasta loengus akadeemilisest kapitalismist kui viiruse levikust, mille kaudu ei suudeta lahus hoida õppe- ja teadustööd:

Kunstiülikoolides seevastu oli varem õppejõu loov töö tihedalt seotud õppetöoga, aga viimastel aegadel ei hinnata enam kuigi kõrgelt õppejõu loomingulist panust, kõnelemata tema kohast rahvuslikus kunstikultuuris, pigem kiidetakse koolis kehtestatud eriliste reeglite täitmise oskust. Seepärast on meil praegu ka vähe selliseid osakonnajuhatajaid, kes kuuluksid oma eriala tippude hulka: tihti on neisse ainetesse määratud truualamlikud käsutäitjad, kes loovas töös järgivad üldiselt heakskiidetud keskmist taset. Hoidku jumal uute äärmuslike ideede eest! Aga neile kohtadele on raske ka häid tegijaid saada, sest kunstnikele, kel on niigi vilets sissetulek, makstakse siin lisaks ka madalat palka, mis professoril läheneb juba Eesti keskmisele! (---) Tänapäev professor võib olla vaba ehk vaid selles, kuidas ta õpetab; aga mida õpetatakse, kontrollitakse kinnitatud õppekavadega, nagu ka seda, kes õpetab - see säätakse õppejõudude valimiste ja atesteerimisega, miks mitte ka ametkondlike intriigidega.

Uue ja uuduse probleem üldisel haridusväljal on raskendatud, aga esiti mitte ainult kapitalismi ja rahastuse, vaid ka süsteemsusega kaasneva probleemi - Mihhail Lotmani välja toodud vertikaalse õppesuuna tõttu. Lotmani sõnul on haridus ja õpetamine vertikaalsed mõisted. Kõikides kultuurides kõrge on hea ja madal halb - õppimine ja kasvamine toimuvad alt üles, õpetamine ja kasvatamine ehk haridus ja teadmised toimuvad ülevalt alla. Kultuur ise paigutab end horisontaalselt, aga see on alati kooskõlas mingite vertikaalsete väärtustega.

(2004) Säärane ruumisuhete keel on ka Lotmani järgi üks tegelikkuse mõtestamise põhivahend. Mõisted “kõrge-madal”, “parem-vasak”, “lähedane-kauge”, “avatud-suletud”, “piiratud-piiritu” on kultuurimudelitele ehitusmaterjaliks, omandades tähenduse: “väärtuslik-väärtusetu”, “hea-halb”, “oma-võõras”, “kättesaadav-kättesaamatu” jne (2006). Kunstihariduse puhul tähendaks säärane loogika, et (kõrge on õpetaja ja madal on õpilane ehk kõrge on vanema generatsiooni kunstnik ja madal on noorema generatsiooni kunstnik ehk kõrge on vana ja madal on uus ehk) vana on hea ja uus on halb. Kunstihariduse puhul säärane loogika arusaadavalt ei toimi, kuid paratamatu on kunstihariduse kuulumine sellesse ruumitunnustega varustatud maailmamudelisse. Lotman näitab läbi mitmete tekstide, et ruumiline maailmamudel kujuneb läbivaks organiseerivaks elemendiks, mille ümber ehitatakse ka mitteruumilised mudeli osised. Ruumistruktuur, mis realiseerib kultuuriruumi mudeleid, ei esinda alati mitte ainult põhisüsteemi varianti, vaid satub sellega ka teatud määral konflikti ning deautomatiseerib põhisüsteemi keele. (*ibid.*)

Tartus oli 2002. aastal Kõrgemas Kunstikoolis Pallas konverents “jagades tulevikku?”, mis keskendus fotograafia ja uue meedia hariduse küsimusele endises Ida-Euroopas. Kelomehe sõnul huvitas konverentsi korraldajaid, et kuidas on uued erialad sisenenud klassikalise kunstihariduse süsteemi. Tema sõnul on üsna ilmne, et vähemalt eesti näite puhul on uute erialade aktsepteerimine olnud vaevaline. Kümnekond aastat Tšehhis elanud jaapanlane Keiko Sei pidas kõige ilmsemaks fenomeniks generatsioonide vahekorda ning pingevälja vanema ja noorema põlvkonna vahel, rääkides sellest samast vertikaalsusest ning tuues välja, et eriti uuel tehnoloogia ajal ei kehti määratlus “vana ja kogenud”, vaid pahatihti on tegu “vana ja kogenematuga”. Haridus on tema sõnul põlvkondade vaheline tehing ja kokkulepe, mida ei tuleks käsitada andmise-saamise vahekorranä, et nooremad saavad vanadelt, vaid mõlemapoolse andmise/saamise tehinguna. See tähendab, et ka vanem generatsioon “saab”, ja mitte ainult õppemaksu või palkade, vaid ka kogemuste, ideede ja teatava energeetilis-emotsionaalse värskuse mõttes, mida vanemal generatsioonil ei ole kusagilt võtta. (2002b)

2002. aastal vastas Kelomees ka Academia Grata püstitatud küsimusele: mis on valesti eesti kunstihariduses? Oluliste punktidenä tõi Kelomees vastusena välja näiteks liiga kauaaegse (kohati lausa eluaegse) professordamise, liiga kauaks juhtpositsioonile või asutusse jäämise ning rotatsiooni vähesuse. Need kõik takistavad uue teket koolis ning rõhuvad pigem vanale.

Tema ettepanekul peaksid juhtkonnad vahetuma umbes iga 5 aasta pärast, eriti nii dünaamilises valdkonnas nagu kunst. Kelomees on kirjutanud:

Asutused väsivad personalist, mistõttu see peaks uuenema. Eriti nähtavate töökohtade esindajate osas. Sellega tuleb mõtte tasemel leppida. Soov püsida, säilitada ametiposte on inimlik, kuid kunstihariduses viib see stagnatsiooni. Norm on muutumine, vahetumine. Viimane ei tähenda kellegi üle parda viskamist. Kunstiühiskond peaks olema küllalt suur, et oleks võimalik liikuda erinevate asutuste ja töökohtade vahel ning säilitada tegevusala.

Lisaks tuleks tema sõnul sarnaselt Briti filosoofi Peter Lamarque'i arusaamale (Volt 2018) kunstivaldkonda pidevalt uuesti defineerida, vastavalt muutunud ajale, ühiskonnale ja meediumitele. Vastavalt sellele tuleks neid asutustes etableerida ja reorganiseerida, kuna kunstiasutuste erialade struktuur peaks peegeldama ühiskonnas toimuvaid protsesse kunsti ümber. Seega peaks pidev uuenedamine olema tema sõnul süsteemi osa.

Pidevalt uuenev süsteem ei saa põhineda vanadel prognoosidel ning peab tõepoolest konstantses muutumises olema. Lotmani sõnul üritavad hariduspoliitikud ja ametnikud erineval kombel hariduse mahajäämist kompenseerida või ennetada, tehes prognoose, et millised on homsed vajadused ja vastavalt sellele koolitusplaane ja õppekavasid koostades. Säärane toimimisviis on Lotmani sõnul selgelt ebakompetentne, kuna me ei oska ennustada isegi homset ilma ning veel vähem teavad ametnikud täpselt, mis kompetentsi Eestis 10 aasta pärast vaja on. Näiteks mõni aasta tagasi tundus, et on tohutu vajadus juristide järele ja nendele erialadele toimusid suured konkursid. Nüüd ei ole nende pool-haritud juristidega Lotmani sõnul midagi peale hakata. (2004) Ka Spångbergi sõnul ei saa kool toimida nii, et õpetaja on kui ekspert, kes ütleb, et kuidas, sobitades õpilast turule, mis on juba leiutatud. Tundmatu õpetamiseks peab kool leidma viisi, kuidas anda õpilasele luba teha **mitte** seda, mida koreograafid **peaksid** tegema, sest selliseid koreograafe, kes nõnda tegutsevad on juba palju, vaid haridus peaks olema see, mille toel saab õpilane taasleiutada, mis koreograafia **üldse olla saab**. Seega ei peaks haridus olema mitte vahend tudengile, vaid tudeng vahend haridusele. Vahend, et teada saada, mis asi tants olla võib, et tõepoolest konstantselt uueneda. (2015)

Oma eelmisele mainitud kõnele järgneva aasta avakõnes (2005) rääkis Lapin:

Õppejõud pole siin mingi kõrgeim võim, käskija ega karistaja, vaid teie kaaslane, kes annab enam nõu kui produtseerib valmistõdesid. Rohkem kui varem rakendatakse siin loovat koostööd õpilase ja õpetaja vahel. (---) ülikool on eelkõige üliõpilaste jaoks ning kui teist vanemad kunstnikud teid siin juhendavad, siis nad üksnes ei jaga oma teadmisi, vaid saavad samal ajal teilt uusi ideid vastu - ning mõlemad pooled arenevad. See ongi akadeemiline elu.

Nagu eelmises peatükis mainitud, olid ka konverentsi “enne ja pärast Koma” vestluspaneelis kõnelejad nõus, et akadeemia peaks olema kohtumispaik ja vahetusprotsess, mis on koguaeg seoses ja suhtluses muu (kunsti)ühiskonnaga. (2021)

Ometi, lähtuvalt “tavaharidusest” õpetab ka kunstiharidus seda, mis on “vana” (kunstiajalugu). Konverentsi “enne ja pärast Koma” vestluspaneelis rääkis Oksana Tralla, et oma teise kursuse õpilasi vaadates tundis ta aga, et õpilastel ei ole vana rongiga midagi peale hakata, pigem peaks ta ruttu ära rääkima selle, mis on praegu, sest homseks on see raam võib-olla juba minevik ja ei kehti enam. (2021) Miks õpetada seda, mis oli? Ajaloolise kunstiteooria keskmes on idee, et kunsti mõiste on ajalooliselt muutuv ning et kunsti staatus sõltub seosest sellele eelneva kunstitraditsiooniga. See toimib läbi kordamise (teos kordab eelnevate kunstiteoste taotlusi, „sõnavara“, teemasid, tehnikaid, vorme), avardamise (olemasolevate võtete arendamine või uute võtete rakendamine, mille läbi õnnestub edukamalt saavutada eelnevate kunstnike eesmäärke) ja hülgamise (heidetakse kõrvale vahetute eelkäijate kunsti tegemise viisid, stiilid, väärtused jms, traditsiooni eitav kunst(nik) on sellest siiski sõltuv, kuna ajalugu annab püüdlustele suuna). Seega saab ajaloolise kunstiteooria järgi kunst kunstiteoseks juhul, kui on võimalik näidata, et ta kordab, avardab või hülgab kunstiajalukku kuuluvaid teoseid. Selle järgi peaks uue sees omama kunstihariduses kohta ka vana. Ajaloolisele kunstiteooriale heidetakse aga ette kivistunud kunstipraktika taastootmist. (Võlt 2018) Kaasaegne kunst uueneb tihti vanale vastandumisega. Vastandumiseks tuleks vana tunda, kuid vana on juba olemasolev süsteem nagu kool isegi ning kunst peaks asuma sellest väljaspool. Vana võib õpetada, kuid uut ei pea tingimata õpetama läbi vana. Need kaks õpetust võivad tudengini jõuda ka eraldiseisvalt, et vana ei defineeriks liigselt uut.

Nõnda sai teoreetilisel baasil sõnastatud kaks probleemi - probleem süsteemist ja probleem uuest. Esitatud probleemid, mis on omavahel tihedas seoses, on siinkohal rajatud polaarsele alustele - on süsteem ja on selle väline; on uus ja on vana. Mõlemas polaarsuses esindab

kunst ühte poolt ning kool teist, vastandlikku. Nii kunst kui kool on selles polaarsuses defineeritud üsna kitsalt: kunst on justkui alati süsteemiväline ja definitsioone kummutav ning kool alatine stagneerunud süsteem. Kaasaegse kunsti tudengina ja praktikuna võin väita, et tegelikkuses asjaolud nii must-valged ei ole. Praktikas on nii kunst kui kool oma olemuselt laiemad, mitmekesisemad ja keerukamad, ei süsteem ega uudsus ei ole nii selgelt eristatavad ja üheselt mõistetavad terminid.

3. PROBLEEMID ÕPETAMISE PRAKTIKAS

Probleemide praktiliseks uurimiseks, tuleb teoreetilised probleemid praktikasse tõlkida. Kunsti olemus avaldub küll ka läbi teooria, kuid esimese (või vähemalt olulise) sammuna siiski praktiliselt, ning seega on selle läbi teooria defineerimine mitteammendav, eriti arvestades, et ühtset definitsiooni sellele mõistele ei ole (Lotman ütleb, et kunst on eluga võrreldes vabaduse sfäär, kus on võimalik kõik, mis on elus võimatu või keelatud (2001); Wikipedia ütleb, et kunst on meisterlik oskus või osavus mistahes loomingulisel tegevusalal; Nietzsche ütleb, et kunst on eskapism, et mitte tõe kätte surra; Freud, et kunst on seksi asendustegevus ja hüsteeria (Lepikult 2019)). Läbivaks märksõnaks, mille läbi kunsti praktilist olemust ilmselt kõige täpsemini määratleda saab, on **looming, loomingulisus**. Uute seoste tekkimine, mis eeldab midagi, mida pole varem (vähemalt mitte sellises vormis) tehtud. Vastasel juhul võib tõenäoliselt tegu olla plagiaadiga. Uue probleem on seega loomingulisuse olemuses kirjas ning praktiliselt aktuaalne. Kool kui süsteem on loomingu kõrval laiemas määratluses **raam, piir** ning looming ideaalis sellest sõltumatu (st. mitte tingimata väline).

Tunni siseselt lasub piiride loomise vastutus (kaasaegse (tantsu)kunstiõpetajal/õppejõul (edaspidi: õpetaja). Piirid ongi see rõhuasetus süsteemist ja selle väliselt mõtlemisest õpetaja pilgu läbi, kuna sellises suhtes ongi õpetaja süsteemi ja vana esindaja, kelle ülesanne ja vastutus nii õpilaste kui (kaasaegse (tantsu)kunsti maastiku ees samal ajal on sõltumatuse ja uudsuse tagamine. Kui seda teha vanades piirides, ühtib see Valtna küsimusega vanades raamides uute mõtete mõtlemisest (enne ja pärast Koma 2021). Töpferi sõnul (Eskusson 2015) saab süsteemi piiride “vastu” ainult neid teadvustades ja rõhutades. Uute raamide loomine on aga uue probleemile iseloomulikus plindris - uut me ju veel ei tea. Kuidas luua raame, mida me veel ei tea? Kui uued piirid vanale vastanduvad, on need vanaga veel rohkem seoses, kui kordavad, siis stagneerunud. Õpetajal on seega vastutus ja kohustus selle ees, et

tema õpilased ei oleks tema määratud/pakutud piiridest sõltuvad, et tema ise ei oleks juba olnud piiridest sõltuv ning suutlikkus edasi anda seda uut ja tundmatut, mida ta veel isegi ei tea. Samal ajal vastutades ka õpiväljundite ja tulemuslikkuse eest.

3.1. Probleemid minu õppetöös

Et uurida, kuidas nende probleemidega praktikas tegeletud on/tegeleda on võimalik, alustan uurimist oma kõrgharidus teekonnast TÜ VKA tantsukunsti neljanda kursuse viimase semestri tudengina. Nagu sissejuhatuses öeldud, on minu omandatav haridus nii kaasaegse kunsti kui ka pedagoogika haridus, seega mind haritakse/on haritud olema nii süsteem ise kui ka sellest sõltumatu ja vaba, nii vana esindaja kui ka uue looja.

Õppeaineid tantsukunsti õppekavas, mis keskendusid just (tantsu)kunsti õpetamisele, mitte üldised pedagoogilised ained nagu nt hariduslikud erivajadused, on järgnevad: tantsuõpetaja praktika ja tantsuõpetuse didaktika, balleti õpetamise praktika, kontaktimprovisatsiooni õpetamise praktika, kaasaegse tantsu õpetamise praktika, seltskonnatantsude õpetamise praktika, loovtants. Neli nendest: balleti õpetamise praktika, kontaktimprovisatsiooni õpetamise praktika, kaasaegse tantsu õpetamise praktika ja seltskonnatantsude õpetamise praktika keskenduvad üsna spetsiifiliselt millegi konkreetse edasi andmisele. Konkreetne tehnika kui teadmine kandumas teadjalt mitteteadjale. Sellistes kindla oskuse edasiandmise süsteemides ei saagi õpetamisviis (eriti) horisontaalne olla, kuna õpetaja on selles kontekstis siiski konkreetsete teadmiste (vana) edasi andja, vertikaalselt alla oma õpilaste suunas.

Eriti tugevalt rõhus vanadele raamidele seltskonnatantsude õpetamise praktika aine, mille raames pidime meie (õpilased) õpetama meile õpetaja/õppejõu poolt õpetatud seltskonnatantsu algklasside lastele. Seejuures oli kindlates raamides nii see, mida õpetada kui ka see, kuidas seda täpselt teha, st tegu oli väga kindla süsteemi siseselt vana teadmise edasi andmine ülevalt alla, mis sellise iseloomuga aine puhul on ka eeldatav. Kontaktimprovisatsiooni, kaasaegse tantsu ja balleti õpetamise praktikad olid raamides mõnevõrra vabamad. Esimene eeldas kellelegi kahe elemendi õpetamist (ülevalt alla, konkreetne olemasolev teadmine), kuid selle mida, kuidas ja kellele täpselt õpetada, sai

õpilane ise otsustada. Siinkohal oli seega võimalus etteantud vanades raamides n-õ uusi mõtteid mõelda, kuid tulemiks pidi siiski olema, et see, keda õpetatakse saab selgeks selle, mida õpetaja õpetab. Balletiõpetamise praktika aine keskseks ülesandeks oli igal õpilasel balleti terminoloogiat kasutades midagi kaastudengitele õpetada, olgu see siis kasvõi hip-hop, kuid kindlasti mitte improvisatsioon. Siinkohal taaskord vanades raamides uute seoste tekitamine ja/või vanade raamide omavaheline sidumine, kuid mitte millegi uue loomine. Balleti kui tantsustiili iseloomu arvestades, on vanadest raamidest sõltumine ka võrdlemisi loogiline/paratamatu. Ka kaasaegse tantsu õpetamise praktika langes üsna samasse auku, kui balleti õpetamise praktika, kuna kaasaegne ei märgi siinkohal kaasaegset kunsti, vaid konkreetset liikumise tehnikat, mis oma ajaloos järgneb moderntantsule.

Seega keskendusid need neli tantsupedagoogilist ainet tantsule kui n-õ “käsitööoskusele”, millele tantsumaailmas keskendub pigem huviharidus, mitte tantsu kui kaasaegse kunsti õpetamisele. Loovtantsu (ja ka loovmängu) aine asetseb (minu hinnangul) käsitööoskuse ja kaasaegse kunsti vahel. Loovtantsu iseenesest on olemasolev Mary Joyce'i tehnika, õpe, ehk loovtantsu aine suund on konkreetse sisu edasi andmine. Eesmärk on sellel aga mitte see, et õpilane oskaks üht kindlat stiili, vaid, et õpilane oskaks oma keha tunnetada ja leida erinevaid viise, kuidas liikuda; olla oma kehas loov. Loovtantsu põhimõteteks on, et (õpi)lastele ei tohi liikumisi ette näidata, et neid mitte sääraste etteantud raamiga lukku panna, vaid lasta neil ise avastada. Siiski on õppest saadavad väljundid ja temaatikad üsna selged, uuele justkui antakse voli, kuid uut paradigmat ei teki, järgmised õpivad sama asja ikka samamoodi, läbi vana avastatakse uut, mis tegelikult on see sama vana. Seega on siinkohal piirid hõredamad, varjatunud ja näiliselt avatumad, kuid siiski üsna selged. Töpferi loogika järgi (Eskusson 2015) on selline vaheala veelgi ohtlikum, kuna kui piirid on nähtamatud, siis ka sõltuvus nendest märkamatum.

Kõige otsesemalt tantsuõpetamisega tegelevad ained tantsuõpetaja praktika ja tantsuõpetuse didaktika käisid käsikäes. Didaktika valmistab praktikat ette, toetas seda. Didaktika aines vaatasime erinevaid klippe, vestluseid, arutelusid, arvasime “homset” koolist, võimalustest, sellest milleks, mida ja kuidas õpetada. Puudutasime näiteks teemat, et kas kool tapab loovuse (Sir Ken Robinsoni TEDtalki “Do schools kill creativity” põhjal), mis tõstatab samuti Mihhail Lotmani (2004) küsimuse, et kui keegi ei tea, milline on maailm viie aasta pärast, siis kuidas lapsi selleks harida, ning ka Valtna küsimuse (enne ja pärast Koma 2021) koolist, kus eksimine pole normaliseeritud ja seevastu loovusest, kus

on see vajalik, pakkudes lahenduseks just loovusele keskendumise ja selle arendamise koolides. Lisaks puudutasime didaktika aines teemasid nagu Waldorfkool, õpetaja kui kunstnik, tantsuõpetus kui inimese kui terviku kaasaja, pedagoogika olulisus tantsu kui kunsti kõrval, õpetaja rolli ja positsiooni ning muid sääraseid arutelu punkte, mis ka käesoleva lõputöö probleemistikuga haakuvad. Seega teoreetilisel tasandil puudutas didaktika aine sarnaseid küsimusi, pööras neile tähelepanu, seadis kahtluse alla mingeid osiseid ja käivitas arutelu.

Tantsuõpetaja praktika aines, kus didaktika kõrval ise koolidesse õpetama läksime, sarnaseid küsimusi aga ei rakendatud. Enne igat tundi pidi panema paika töökavad ja tunnikavad, mis koosnesid kindlatest plaanitavatest ülesannetest, õpiväljunditest/eesmärkidest, ajakasutusest. Etteantud vormi kasutamine ei olnud küll kohustuslik, kuid kohustuslik oli täpsed plaanitud tunniosised siiski kirja panna ja enne tundi kinnitamiseks juhendajatele edastada. Õpetamise loogika oli seega selline, et praktikale minev tudeng mõtleb kodus kogu raami ja sisu põhjalikult läbi ning siis läheb seda õpilaste ees ellu viima, enamasti vertikaalse suunaga, klassikalise struktuuri järgi. Vertikaalsusel mängis olulist rolli kindlasti ka asjaolu, et tudengid suundusid õpetama üldhariduskoolidesse, ainetesse, mille õpetajatel endil olid samuti kindlad eelistused, süsteemid, soovid. Arvan, et õpetajapraktika oleks võimalik olnud läbida ka nn horisontaalsema suunaga mudeli järgi, kuid kuigi didaktika aines sai neid küsimusi veidi lahatud, siis praktikas õpilasi sinna ei suunatud.

Seega tantsukunsti õppekava tantsupedagoogilistes ainetes tegeleti säärase küsimustega vaid veidi arutelu tasandil tantsuõpetuse didaktika aines, kuid praktiliste sammudena ei süsteemi ega uue probleemiga seonduvat ei käsitletud (erandiks on siinkohal tantsuõpetaja praktika kolmas osa ehk laagripraktika, mille raames tegelesin minietendusega, millega tegelen täpsemalt järgmises alapeatükis). Tundmatu käsitlemise ja piiride loomisega olen kõrghariduslikul kooliteel kokku puutunud pedagoogiliste ainete kõrval enim tantsule kui kunstile keskenduvates õppeainetes. Nii Jüri Naela (enne ja pärast Koma 2021) kui Leonhard Lapini (2003) sõnul luuakse uusi raame kunstnike seas, mitte koolis, ning lahendus oleks need luua koos kunstiharidusega, et kunstihiskonna areng oleks ühtne ja et haridus saaks sellest osa. Nii Liis Varese (2016) kui ka Mårten Spångbergi (2015) sõnul peabki õpetaja oma tööle ideaalis lähenema kui kunstnik ehk kunstnikust õpetaja peaks oma töösse suhtuma kui kunstiprojekti. Minu kõrgharidusteel olid õppejõududeks, kes on ühtlasi ka tegevad

kunstnikud, ehk tõenäolisemalt seotud uute raamide loomisega Ruslan Stepanov, Karl Saks, Liis Vares, Katariina Unt, Siim Tõniste ja Üüve-Lydia Toompere, Henri Hütt, Mart Kangro.

Unt ja Kangro andsid konkreetse väljundiga konkreetset ainet (nn “käsitööoskus”), esimene hääletööd, teine tantsuajalugu. Osad tegevad kunstnikud võtsid aga tudengid oma kunstilisele otsinguteele kaasa nõnda, et tundide sisu ei eeldanud vertikaalset suunda ja/või vana teabe edastamist. Näiteks Stepanov kasutas tantsukompositsiooni tunnis ühe põhilise õppemeetodina happening-formaati - piirid seadis vaid ruum, kus viibisime (kuid ka sellest väljumine oli lubatud) ning aeg, mis ajal koos viibisime, kuid muus osas oli kõik lubatud. See andis ühe hooga nii tudengile vastutuse toimiva ees, eemaldas (võib-olla küll näiliselt) tunni ümbert süsteemi ning andis võimaluse kõigeks, k.a uueks. Teine Stepanovi põhimeetod tundides oli vestlus ja arutelu mingisuguse abstraktse ja filosoofilise küsimuse ümber, kus õigeid vastuseid ei olnud, vaid fookus oli just “tõe” erivariatsioonidel, võimalusterohkusel. Siinkohal on küll hägusem konkreetse õpiväljundi saavutamine, kuid justkui mitte millegi aluseks võtmine ja igasuguste piiride puudumine tekitas intriigi, mis loovuse arendamise seisukohalt on viljakam pinnas kui vertikaalne õppesuund. Küsitavaks jääb siinkohal ehk piiride loomise strateegia, kuna kui piire justkui ei ole, siis Töpfneri (2015) järgi need siiski on (praegusel juhul White Box, tunniplaanis sisestatud aeg, teise või kolmanda kursuse üliõpilased + õppejõud) ning “piire pole” tähendab, et nähtamatuks jäävad piirid seoses Stepanovi enda poolt eelnevalt antud infoga tekitatud alateadlike eeldustega või õppetunni kontekstiga, mille siseselt seavad piire faktorid nagu näiteks moraal.

Lavastusprotsess ja improvisatsiooni aine Saksaga ning kompositsioonitund Vareseaga asetsesid vertikaalsuse ja horisontaalsuse vahel. Piirid olid üsna selged, kuid väljundi ja “õige”/“vale” skaala kohapeal mängis tundmatu faktor suurt rolli. Õpiväljund ei olnud üheselt mõistetav ja konkreetne, vaid selle mõistmiseni viis otsing, mis selgus töö käigus. Selgetes piirides ei antud edasi mitte tuntut, vaid otsiti tundmatut, eksimisruum oli ja ei olnud korraga. Tõniste ja Toompere katsetasid oma tulevase lavastusega seonduvaid mõtteid, võimalusi. Lähenemisviisi poolest sarnanesid nad Saksa ja Vareseaga, kuid suund, mida nad saada tahavad, oli selgem ja kindlam, seega olid ka õige ja vale rohkem kohal. Hüti läbiviitud kompositsioonitund oli üsnagi horisontaalne - rääkisime ja jagasime, mida oleme kogenud, näinud, mõelnud. Tegu oligi suuresti vahetus- ja kohtumisprotsessiga, põlvkondade vahelise andmise-saamise tehinguga.

Nii süsteemi kui uue probleemi lahati paralleelselt lõputöö kirjutamisega teoreetilisel tasandil ka kulturoloogia aines. Üleilmse pandeemia tõttu on ka koolijuhtimine hetkel liikunud horisontaalsema mudeli suunas, kus õppetöö toimumist ei otsustata mitte õppejõudude ja juhtide ringis, vaid prioriteetid kaardistatakse koos õpilastega. Kõnealuste probleemidega on seega koolitöös tegeletud pedagoogilistes ainetes vaid teoreetilisel tasandil, kuid oli ka aineid, mis oma raamide poolest olid seoses ja muutumises suhtes muu kunstiühiskonnaga.

3.2. Probleemid minu õpetajatöös

Nagu juba mainitud, siis üks kogemus on olla õpilane suhtes pakutud süsteemi ja teadmusega, teine asi on olla olukorra eest vastutav õpetaja. Oma õpetamise analüüsis võtan vaatluse alla kaks protsessi, kus mul teooriaosas püstitatud probleemid/küsimused tekkisid. Üks nendest on mainitud tantsuõpetaja praktika kolmas osa ehk laagripraktika ehk minu puhul minietenduse protsess, kus olin õpetaja/juhendaja/lavastaja kolmele tudengile ning mis toimus 2020. aasta oktoobris. Teine on kirjutamise hetkel käimasolev koreograafi praktika protsess, kus õpetan/lavastan/juhendan tudengit ja riigiteatri näitlejat (ning lisaks mingil määral ka kaheliikmelist bändi, heli- ja valguskunstniku).

Minietenduse protsessi esimene ja põhiline tõukuv huvipunkt oligi tundmatu otsing. Laagripraktika õpimapi sissejuhatuses kirjutasin, et soov oli kasutada protsessis inimesi endid (mina ja kolm kaastudengit) vahenditena ning võtta kaasa kõik, mis kohapeal sünnib, “mulle oli huvitav mõte, et kui saame teha kõike, mida soovime, samal ajal teades, et meid tuleb vaatama publik kindlal kellaajal mingisuguste ootustega (kellele saame öelda/edasi anda mida iganes soovime), siis kuhu see viib ja mida me peale hakkame (?)” (Horn 2020). See tähendab, et toosama tundmatu otsing oli nii “õppemeetodiks” kui ka minietenduse sisuliseks lähtepunktiks. 24-tunnine protsess oli ka horisontaalne, otsuseid tegime ühiselt ning ükski teadmine ei liikunud ülevalt alla teadjalt mitteteadjale. Ise olin nii selles protsessis kui ka olen koreograafi praktika töös ühtaegu lisaks lavastajale ka etendaja, seega justkui ühtaegu nii õpetaja kui õpilane ning võib öelda, et tegu oli vestluspaneelis “enne ja pärast Koma” (2021) arutletud või Spångbergi (2015) välja toodud kohtumispaiga ja vahetusprotsessiga. Minietenduse protsessile järgnev showing läks kunstilist väärtust silmas pidades rappa, see

oli laiaivaguv ja habras, kuid mitte habras selle kaasahaaravas tähenduses, vaid pigem lihtsalt nii konstruktsioonilt kui sisult nõrk. Ometi oli olemas teadlik suund tundmatuse poole ja õpe horisontaalne.

Minietenduse *showing* on siinkohal võrdeline õppeaine õpiväljunditega. Midagi peab protsessiga saavutama ning kõnealusel juhul jäi see saavutamata. Nagu juba mainitud, siis vastutus saavutatu kvaliteedi ees lasub õpetajal. Koreograafi praktika töö osas ei saa veel tulemist rääkida, kuid saab rääkida sellest, kuhu aprill 2021 seisuga jõudnud olen. Selles protsessis oli tundmatu küll kohal, kuid kuigi protsessi aluseks oli horisontaalsus, vestlused, arutelud, jagamised, ühised otsused, siis enam kui minietenduses on/oli kohal ka vertikaalne tasand ehk sisendid, suunad, teatud otsused tulid minult ülevalt alla. Selle protsessi hetkelist tulemust pean õnnestumaks kui minietenduse oma. Siinkohal saangi analüüsida, et mis läks ühel juhul “valesti” ning kuidas süsteemi ja uue probleemist lähtuvalt tagada õpetajana ka tulemi kvaliteet.

Strateegiana otsustasin minietenduses tundmatu leidmiseks kasutada just piire, või õigemini nende puudumist. Paratamatu aeg-ruum-inimesed kontekst oli piirina olemas. Tõin selle klauslina välja, kuid ei rõhutanud seda liialt nagu Töpfneri loogika (2015) kohaselt ehk oleks pidanud tegema. Piirid olid meie tegevusest sisulises plaanis sõltumatud ning meie nendest ning mitte piiridest sõltumine on Saksa loogikat (2021) arvestades see, mida tegema peakski. Süsteemi esindav piir oli antud protsessis ühtpidi väga selge - paratamatu juba mainitud kontekst, kuid samas ka hägune - kui teha võib kõike, siis mida see “kõik” tähendab/mis seda defineerib? Kui oleksin piire Töpfneri loogika järgi rõhutanud, oleks see tähendanud et defineerivaks objektiks oleks saanud partamatus. Sellega kaasneuks oht, et keskseks temaatikaks oleks saanud just nimelt nende piiride võimalus ja võimatus, mis on midagi muud, kui lõputud võimalused vaadata, kuhu kõikjale protsess viia võiks. Ükskõik mis (lisa) piiride seadmine tähendanuks, et eesmärgi täitmine muutub keeruliseks: “kui on lubatud kõik, siis mida me peale hakkame?” ei kehti, kui on seatud piirid ning see “kõik” ei ole juba algena terviklik. Piiride seadmine ei tähenda küll, et piiri ei tohiks ületada, kuid kui piirile vastanduda, siis ollakse piiriga enamgi suhtes kui selle varjus toimetades. Seega seab piir juba sisulise eelduse - see on see, millele tõenäoliselt vastandutakse, st isegi enda paradoksaalsust tunnistades, defineerib see sisu.

See tähendab õpetaja rollis vastutuse võtmist selle üle, et mis piiriga pörkumine toimub, et uue ja tundmatuni jõuda, ehk siis seab justkui kõigest hoolimata eelduseks mingi “vana”, millega suhtes ja millest defineerituna “uus” toimima hakkab. Minietenduse puhul mina õpetajana seda vastutust justkui ei võtnud ning võib eeldada, et kuna ei olnud sedalaadi vastutuse võtmist, siis ei saanud ka tulemi eest vastutamine soovi kohaselt välja tulla. Filosoof Lamarque’i tõi välja, et defineerimine võib vastupidiselt ahistavale tegevusele hoopis arendav (Volt 2018) ehk defineeritud piiride näol ei pruugi tegu olla tundmatut välistava nähtusega. Süsteem peab soosima iseendast sõltumatust, mitte tingimata vastasust, nõnda ei oleks muret ka liigeses defineerimises. Mingisugune definitioon on nagunii paratamatu, kuna nagu Töpfnergi (2015) osutas, siis ükskõik, kui uuenduslik üks haridusasutus ka ei püüaks olla, jääb ta ikkagi mängima ühiskonnas kehtiva korra mängu.

Koreograafi praktika lavastusprotseesis kerkis esile piiride küsimus vormi ja vormituse kontekstis. Vormitus, vabadus ja piiride ülesus oli koreograafi praktika töö üks aluseid ning siinkohal tekkiski küsimus selliste piiride loomisest, mis lubavad end lõhkuda ja endast mitte sõltuda. Katsetasin sellele küsimusele vastamiseks mitmeid viise, kasutasin teksti kui vormi ning selle lugemisel tekkivaid segajaid, mõtteid jm vormitusena. Sellises lihtsas duaalsuses oli vahekord lihtsam, kuid sealt protsessiga edasi ja mitmekesisemaks minnes ei tahtnud ma, et vorm ennast nii selgelt esitleks, kuna midagi nii konkreetset nõuab enda kummutamiseks ka väliselt rohkem konkreetset, kuid eesmärk ei olnud mitte vormile vastanduda, vaid just nimelt mitte sõltuda selle kõige laiemas tähenduses. Süsteem ei saa aga mitte olemas olla. Kui nii on, siis on see kas täiesti näiline või täiesti suvaline - tulemi/väljundi väline. See tähendab taaskord seda, et süsteemi ja vormi tuleb enda jaoks vältimise asemel ära kasutada. Seda ütles mulle ka koreograafi praktika läbimängu vaatama tulnud Saks. Süsteemi ühe vahendina, mitte kõikehõlmava alusena kasutamine, töötas edasises protsessis pigem süsteemist sõltumatuse kasuks, kuigi päris tulemile viidata veel ei saa.

Seega küsimusele, et kuidas oleksin minietenduse protsessis tulemini jõudmist edukamalt kindlustada saanud, on vastuseks, et tundmatu otsimine saab jääda küll alles, kuid siiski õpetajana määrata, et **kuidas või kust tundmatut otsida**, kartmata, et nende piiride defineerivus tundmatu otsimist pärsiks. Küsimusele, kuidas luua süsteem, mille juures lasub vastutus sellest mitte sõltuda (ja mitte ka vastanduda), vastab ühe variandina võimalus süsteemi käsitleda kui osist, mitte kui läbivat alust. Haridusmaastikul tähendab see seda, et

kooli sätestatu ei ole kunstihariduses mitte aluslähtepunkt vaid üks paljudest võrdsetest teguritest. Õpetaja vastutuse ja otsuse võtmise juurde tagasi minnes, jõuab küsimus horisontaalse õppemudelini. Horisontaalse suunana kohtumispaias on vastutuse sissetoomine justkui horisontaalsuse vertikaliseerumine, kuna õpetaja ja õpilased ei ole kohtumispaias enam “võrdsed”, vaid ühel on siiski rohkem vastutust-kohustust.

Minietenduse protsess oli horisontaalne. Teadmised ei liikunud ülevalt alla, olime seal koos võrdsed. Laagripraktika eneseanalüüsi (2020) kirjutasin, et oma suurimaks tugevuseks laagri juhendajana pean julgust laagrilistega koos jooksvalt otsuseid langetada ning suutlikkust nende pakutud etteaimamatustega kohaneda-adapteeruda. Tagasiside lehtedel tõid osalejad/etendajad/õpilased tugevate külgedena välja ühise otsuste langetamise vabaduse, ootamatuse ja teadmatuse usaldamise, kuulamisoskuse, mis andis võimaluse toekaks koostööks. Siiski tegin igaks juhuks vertikaalse ettevalmistuse, st ajakava, potentsiaalsed tegevustikud, kuid olin juba alguses kindel, et ei lähtu nendest. Need olid olemas, et oleks kindlus, et on ettevalmistus, kuna õpetaja/juhendajana ilma ettevalmistuseta minna tundus tookord hirmutav, vastutustundet. Kui meenutada Mihhail Lotmani (2004) öeldut sellest, et hariduslik etteennustamine on selgelt ebakompetentne, kuna me ei oska ennustada isegi homset ilma, siis on säärase hirmu tundmine justkui asjatu.

Siiski mängis see sama tugevus ka minu vastu. Kuna valisin õpikeskkonnaks väga horisontaalse suuna, siis on laagripraktika õpimapis kirjas, et kadusin ka ise sinna “*vaibi*” sisse ära, “see ei tähenda, et oleksin oma vastutuse selles kontekstis unustanud, kuid ma pelgasin seda “*vaibi*” lõhkuda ja mõjuda liialt autoriteetsena. Kui juba olin sätestanud algkorra, et kõik on võimalik ja teeme, mis tahame, siis tundus autoriteetse rolli haaramine seda klauslit tühistavana.” Ühel tagasisidelehel oli märgitud minu kui praktikandi miinusena esialgne vähene sisendi andmine, mis tegi algul usaldamise keeruliseks (“kuid töötas lõpus meie kasuks”) ning teisel lehel oli miinuseks märgitud võimaluste piiratus (Horn 2020). Seega saab hoolimata 1. ja 2. peatükis kõlanud horisontaalse kohtumispaiaga mudelite ideaalidest väita, et minietenduse puhul võis suund olla **liiga** horisontaalne.

Horisontaalne vana ja süsteemi poolt defineerimata ruum eeldab seega, et õpilastel lasub õpitu ees samasugune vastutus, mis õpetajal. Kõrgharidussüsteemis on õpilase omapoolne vastutus mingil määral ka vaikimisi eeldatav, kuid mitte sellisel määral. Õpetajal, isegi kui õpetaja on Lapini (2004) sõnade kohaselt kaaslane, kes annab nõu, mitte õpetaja, kes

produtseerib valmistõdesid, on suurem vastutus nii sisu kui vormi suhtes. Vastutus juba mainitud õpiväljundite, tulemuse, eesmärkide täitmise ees. Loov koostöö õpilase ja õpetaja vahel on ideaal, mis saab eksisteerida, kuid haridusasutuses on õpetajal süsteemi esindajal on vastutus õpilaste õpiväljundite ees siiski reaalse kohustusena olemas. Vertikaalsus eksisteerib isegi horisontaalses õpperuumis paratamatusena, muidu ei oleks tegemist kooli, vaid hipilaagriga. See ei pea olema muidugi negatiivne nähtus, vastupidi, paratamatu vertikaalsus päästab minietenduse näitel tekkinud liigse horisontaalsuse ohust.

Koreograafi praktika lavastusprotsessis olid sisulised lähtepunktid ja temaatikad määratletud ning kuigi protsessi aluseks oli horisontaalsus, siis oli seal kohal siiski ka teadlik vertikaalsus. See tähendab, et kõige aluseks oli mõtete ja kogemuste vahetuse protsess ning teadmised otseselt ülevalt alla ei liikunud, kuid horisontaalselt tekkinud ideed suunasid vertikaalsel oma isikliku huvi konteksti ning olin siiski autoritaarses rollis, olgugi, et vahetusprotsess oli kahepoolne. Uue tekkimist selline horisontaalsuse ja vertikaalsuse vaheala ei pärssinud. Tundmatu, või ühe etendaja sõnutsi “selle müstilise “miski”, tabamine oli protsessiga siiski pea alati kaasas. Vertikaalsus koos horisontaalsusega loobki ruumilise mudeli, kus ei üks ega teine äärmus ei jääks üheplaaniiseks. Siiski näitab see, et esimeses ja teises peatükis välja toodud kohtumispaiga ja vahetusprotsessi ideaal on iseenesega vastuolus. Vertikaalsus on paratamatu, vertikaalsuse defineerivus ülejäänud suhtes samuti, seepärast tuleb seda mitte vältida, vaid ära kasutada. Kunstiharidus ei saa toimida kõrge-õpetaja-vana-hea ja madal-õpilane-uus-halb vertikaalsel teljel, kuid samas peab see seda tegema.

Hoolimata sellest, et horisontaalsus ja piiritletus ei olnud kummaski protsessis ideaalselt lihvitud, tuli läbi nende protsesside plussina välja eksimisruumi olemasolu. Eksimisruumi vajalikkusest süsteemis rääkisid nii Valtna ja Üprus (enne ja pärast Koma 2021) kui ka Spångberg (2015). Loovuses ja tundmatuses on eksimisruum hädavajalik ning see ei tähenda siinkohal ainult õpilasi, vaid ka õpetajal peab olema ruum eksimiseks, et oleks võimalik vastu võtta otsuseid teades, et need võivad olla valed. Koolisüsteemis selline ruum puudub. Nn liigne horisontaalsus ja vähene piiritletus töötavad aga eksimisruumi loomise poolt, aitavad kaasa usaldatavale keskkonnale, kus horisontaalsusega kaasnev suurem jagatud vastutus annab võimaluse eksimiseks ning hoogu juurde katsetamisele ja tundmatusse sukeldumisele ka õpetajale. Minietenduse puhul kandus eksimine ka tulemisse, kuid ka TÜ VKA

koolisüsteemi sees sobis see eksimuslik katsetus siiski nii õpetamispraktika kui ka minietenduse aine arvestuse alla. Ka koreograafi praktika lavastusprotsessis on eksimine olnud kogu protsessi üks aluseid, läbi mille on saanud alguse paljud arutelud ning toimunud liikumine ühtsemate arusaamade ja selgemate sihtide suunal. Selle aluseks ongi mõlemapoolne (mõnetine) vastutuse jagamine ja jagatud uudishimu.

4. JÄRELDUSED

Esimestes peatükkides välja toodud tugevad ja polaarsed probleemid hägustusid praktikasse jõudes, sulasid mõnest otsast kokku ja jõudsid võib-olla mõneti ilmselgetesse järeldustesse. Teoreetiline osa suubus pigem klassikalise struktuuri miinustesse ja võimatustesse kunsti suhtes ning praktiliste protsesside analüüs tõi välja nn mitte-klassikalise tee miinused ja klassikalise paratamatuse olemasolu vajalikkuse ja ärakasutamisevõimalused.

Päris ilma järeldusteta töö hoolimata sellest ei jäänud. Esimeste peatükkide ideaal, kus normaalsus ei piiritle hullumeelsust ja vana ei defineeri uut, on (nagu võib-olla arvata oligi) saavutamatu, kuna kunstihariduse paigutumine süsteemsesse ruumi ja inimese võime lähtuda sellest, mida ta teab, on paratamatused. Nagu selgus, siis neid paratamatuseid vältida üritades need ei kao ning millegi tähelepanuta jätmise teeb pildi pigem sogaseks ja ebapädevaks.

Nagu teada on must-valgus võimatu, horisontaalsus vajab ruumilisuseks vertikaalsust, uus vajab juba oma olemasolu õigustuseks vana. Põhilised märksõnad siinkohal on **tasakaal** ja **teadvustamine**. Esimene tähendab, et haridussüsteem peab tundmatut esindama ning tundmatut ei saa karta, vaid vastupidi, peab seda soodustama, olgugi, et uus teadmine võib Linnapi (2003) sõnul kaasa tuua potentsiaalse ebastabiilsuse senises staatilises ja väljakujunenud süsteemis, mis esialgu uusi nähtusi haarata ei suuda. Sellegipoolest ei tasu kõrvale heita ka vana või peljata, et teadmiste võim liigseid definitsioone seab - nagnii seab, selles pole küsimustki, kuid sellepärast tulebki neid teadvustada. Nii on võimalik valida, kas neist sõltuda või mitte. Samamoodi tasakaalu otsivalt tuleb läheneda ka horisontaalsusele ja vertikaalsusele. Ei saa kahelda, et esimestes peatükkides Lapini (2004), Keiko Sei (Kelomees 2002), Naela (2021) ja teiste poolt rõhutatud horisontaalsus on kunstihariduse suunal hädavajalik, kuid olgugi et kunst ei tööta vertikaalses mudelis, on paratamatu kunstihariduse kuulumine selliste ruumitunnustega varustatud mudelisse. Kumbagi eiramata

nende vahel tasakaalu leides on oluline taaskord teadvustamine sellest, mida toob endaga üks ja mida teine, millal ja mis eesmärgil kumbki töötab ja millal kumbagi kasutada/eelistada. Vertikaalne süsteem saab olla nn kõrvalosatäitja, mis on sellegipoolest välja valgustatud ja selge. See ei pea (ka Lotmani ruumi loogika järgi) olema põhisüsteemi variant, vaid võib ka sattuda sellega teadlikult vastuollu selle keelt deautomatiseerides (2006).

Õpetamise puhul kerkiv küsimus õpitu väärtuse kindlustamises on vertikaalsema suuna puhul plussiks. Sellegipoolest tuleb kaasaegse (tantsu)kunsti õpetajal julgeda anda voli tundmatule ja kindlustada eksimisruumi olemasolu. Eksimisruum saab enim avalduda just läbi horisontaalse suuna, kus lisaks kogemuste, väärtuste ja uudishimu jagamisele on jagatud ka (mõningane) vastutus toimuva suhtes. Horisontaalne suund loob olukorra ja võimalused ning õpilase kätes on, et mida nende võimalustega pihta hakata. Ilma eksimisruumita ei ole sünni looming ning sellega saab kool olla tõepoolest õppimise koht nii õpetajale kui õpilasele. Vertikaalses süsteemis eksimist ei toetata ning seepärast on kunstiharidusel vaja endavahelist vastuolulist ruumi painutada.

Haridus võib olla ju konstantselt vananenud ja mahajäänud, kuid see vana ei pea defineerima uut eriti kui raamistikke luuakse koos haridusega. Kui õpetaja läheneb oma õpetajatööle kui kunstile, siis saab toimida ka kunstiühiskond ühtse süsteemina, kus hariduse mahajäävus võib-olla ainult toetab muu ühiskonna arengut ja kooshoitust.

See, mis on ideaal, tuleb suunaks võtta ja see, mis paratamatu ära kasutada.

KOKKUVÕTE

Analüüsid kaasaegse (tantsu)kunsti kõrgharidusega kaasnevat probleemi selgus, et esimene nendest, süsteemi probleem, on seotud hariduse ja kunsti olemuslike vastandumistega: esimene esindab süsteemi, reegleid, korda, normi ja teine reeglite rikkumist, sõnakuulmatust, ebanormaalsust. Nii polaarselt defineerivad kool ja kunst praktikas ei ole, kuid ka praktikud on välja toonud, et praegusel juhul muudab kool õpilased ühesuguseks, kuigi kunstimaailm otsib erisust. Lisaks sellele ei toeta süsteem eksimist, kuid loomingus on eksimiruum vajalik nii õpilastele kui õpetajale. Akadeemia peaks seega looma süsteemi, kus saaks eksisteerida individuaalsus, süsteemi välisus ja eksimiruum. Looma midagi, mis toodab/soosib iseenda vastandust.

Teine probleem, uue probleem, lähtub hariduse vertikaalsusest, kus õpetaja õpetab õpilast ning edastab talle teadmise (vana) ülevalt alla. Tantsukunsti puhul peaks kool leidma viisi, kuidas mitte anda edasi seda, mida koreograafia kohta juba teatakse, vaid seda, mis koreograafia veel olla saab ehk õpetama tundmatut. Haridus jääb seega alati maha, kuigi kaasaegne kunst peaks olema pidevalt ees.

TÜ VKAs õppides on nendele probleemidele tähelepanu pööratud pedagoogikas vaid teoreetilisel tasandil või läbi kunstisuunaliste ainete. Läbi praktikas kogetu järeldasin, et hoolimata probleemide püstitusest on täieliku horisontaalsuse taga ajamine kunstiharidusele pigem kahjulik kui vertikaalsuse tunnistamine ja ärakasutamine. Põhilised märksõnad on uue ja vana, süsteemi ja süsteemituse vaheline tasakaal ja teadvustamine, ideaalse loominguplatvormi loomisel haridusega kaasneva pararamatu vastuolu ärakasutamine.

KASUTATUD ALLIKAD

Eskusson, M. 2015. Kuidas kõrgharidus sobib kokku kunstiga. *Tantsukuukiri* nr 47.

Horn, L. 2020. Laagripraktika õpimapp. [Praktikaaruanne]. Tartu Ülikooli Viljandi kultuuriakadeemia.

Kann, K jt. 2015. Non-conference. [Konverents]. Tantsunädal 2015. Tartu Ülikooli Viljandi kultuuriakadeemia.

Kuhu edasi. 2021. [Vestluspaneel]. Kai Valtna, Karl Saks, Jüri Nael, Annika Üprus, Oksana Tralla, Liisbeth Horn. *Enne ja pärast Koma*. Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia.

Kelomees, R. 2002a. Kunst ja hullumeelsus. Rmt: Sotsiaalsed mängud kunstiruumis. Artikleid ja arvustusi 2001-2010. Eesti Kunstiakadeemia.

Kelomees, R. 2002b. Jagades tulevikku? Rmt: Sotsiaalsed mängud kunstiruumis. Artikleid ja arvustusi 2001-2010. Eesti Kunstiakadeemia.

Kelomees, R. 2002c. Eesti polütsentriline kunstiharidusruum. Rmt: Sotsiaalsed mängud kunstiruumis. Artikleid ja arvustusi 2001-2010. Eesti Kunstiakadeemia.

Kunst. 2020. Wikipedia. <https://et.wikipedia.org/wiki/Kunst> (16.04.2021)

Lapin, L. 2003. Akadeemiline kapitalism ja Eesti Kunstiakadeemia. Rmt: 5 loengut. Eesti Kunstiakadeemia.

Lapin, L. 2004. Akadeemiline elu ja lapsepõlv. Rmt: 5 loengut. Eesti Kunstiakadeemia.

Lepikult, M. 2019. Filosoofia ja esteetika. [Loengukonspekt]. Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia.

Linnap, P. 2003. Uuest postsotsialistlikus kunstikõrghoriduses. *Kunst* 2003-3 lk 40-41.

Lotman, J. 2001. Kultuur ja pahvatus. Tallinn: Varrak.

.

Lotman, J. 2006. Kunstilise teksti struktuur. Tallinn: Tänapäev.

Lotman, M. 2004. Arusaamise vastutus. *Õõlikool*, 06.11. Vikerraadio.

Spångberg, M. ja Raud, P. 2015. Non-conference. [Konverents]. Tantsunädal 2015. Tartu Ülikooli Viljandi kultuuriakadeemia.

Vares, L. 2016. Kunstnik õpetaja kehas ehk õpetaja kunstniku nahas. *Tanstuukukiri* nr 60.

Volt, M. 2018. Sissejuhatus filosoofiasse. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastuse trükikoda.

SUMMARY

The aim of this thesis „Problems Between Dance as Contemporary Art and Higher Education“ is to give an overview of problems and paradoxes in teaching art as a higher education. The basis and starting point of the thesis is that dance, which is taught at the Viljandi Culture Academy of the University of Tartu, is a contemporary art education. In addition, higher education in dance at the Academy is also pedagogical education, this means that the graduates also have to learn how to teach contemporary art. There are several problems/paradoxes associated with teaching contemporary (dance) art. The two main ones I analyze in the work are: contemporary art as something external from the system and school as a system(the problem of system); contemporary art as an unknown problem and teaching as a well-known problem.

The problem of the system is related to the opposites of education and art: the first represents the system, rules, procedures, norms and the second the violation of rules, disobedience, abnormality. In addition, the system does not allow errors, but in art it's necessary to have space for error, for both students and teachers. The Academy should therefore create a system where individuality, the externality of the system and the room for error can exist. Create something that produces / favors its own opposition.

The problem of the new is based on the verticality of education, where the teacher teaches the student and passes on the knowledge (old) from up to down. When it comes to teaching dance, school should find a way not to convey what is already known about the choreography, but what the choreography could become - to teach the unknown. In this perspective - education is always lagging behind, though contemporary art should be constantly progressive.

This research showed that at the Viljandi Culture Academy of the University of Tartu, these problems have been addressed in pedagogy only at a theoretical level or through artistic

subjects. From my experience in practice, I have concluded that, despite the problems, pursuing in a horizontal teaching manner is more detrimental to art education than acknowledging and exploiting verticality. The main keywords are the balance and awareness of the new and the old, between the system and the systematization and the exploitation of the inevitable contradiction that accompanies education in creating the ideal creative platform.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Liisbeth Horn,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose “Kaasaegse (tantsu)kunsti ja kõrghariduse vahelised probleemid”, mille juhendaja on Ele Viskus, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Liisbeth Horn

22.04.2021