TARTU ÜLIKOOLI VILJANDI KULTUURIAKADEEMIA
Tantsukunsti õppekava

Maryn-Liis Rüütelmaa

ANARHISTLIKU PEDAGOOGIKA SUUNAS

Lõputöö

Juhendaja: Ele Viskus, MA, etenduskunstide rakendusteooria lektor

Viljandi 2023

Resümee

Anarhistliku pedagoogika suunas

Käesoleva lõputöö aluseks on soov avada alternatiivina tänase haridussüsteemi lähenemisele anarhistlikku pedagoogikat. Eesmärk on osaliselt välja tuua senise haridus- ja koolisüsteemi probleemid ning pakkuda lahendusvõimalusi mõeldes anarhistliku pedagoogika suunas. Ühtlasi rõhutada huvihariduse vastutust ja olulisust sellele kuuluva vabaduse kaudu. Selleks analüüsin erinevaid kirjalike allikad ja enda kogemust. Peamise tulemusena selgub, et anarhistlik pedagoogika pakub õppimiseks palju edasiviivaid printsiipe ja tööriistu, aga on omal moel problemaatiline. Järeldada saab, et anarhistlik pedagoogika ei pruugi olla terviklikuna jätkusuutlik, kuid fragmendid sellest pedagoogikast on olulised, sest võimaldavad lastel ja noortel ise oma hariduse eest vastutada ning kujuneda seekaudu iseseisvateks inimesteks, kes on motiveeritud ja oskavad oma elu juhtida.

Võtmesõnad: anarhistlik pedagoogika, horisontaalne hierarhia, autonoomia, mäng, huviharidus, teadmatus

Abstract

Towards anarchist pedagogy

The basis of this thesis is the wish to open anarchist pedagogy as an alternative to the approach of today's education system. The aim is to point out partly the problems of the current education and school system and to offer solutions by thinking in the direction of anarchist pedagogy. At the same time, to emphasize the responsibility and importance of extracurricular education through the freedom that belongs to it. For that, I analyze various written sources and my own experience. As a main result, it turns out that anarchist pedagogy offers many progressive principles and tools for learning, but is problematic in its own way. It can be concluded that anarchist pedagogy may not be sustainable as a whole, but fragments of this pedagogy are important, because they enable children and youngsters to take responsibility for their own education and thereby develop into independent people who are motivated and know how to lead their lives.

Keywords: *anarchist pedagogy, anarcho-pedagogy, horizontal hierarchy, autonomy, play, extracurricular education, ignorance*

Sisukord

Sissejuhatus……5
1. ANARHISTLIK PEDAGOOGIKA……6
1.1. Anarhistliku pedagoogika põhiprintsiibid……...…9
1.2. Mängu roll ja olulisus……10
1.3. Sudbury Valley kool……...12
2. HUVIHARIDUSE KONTEKST……13
2.1. Minu kogemus õpetajana……...……14
2.2. Minu kogemus õpilasena……...18
3. ANARHISTLIKU PEDAGOOGIKA REAALSUS……..…19
3.1. Õpetamise utoopia suunas……..21
Kokkuvõte……....23
Kasutatud allikad……..…..24

Sissejuhatus

Soovin, et tantsuõpetaja lõputöö võimaldaks mul kaardistada lähenemist õpetamisele, mida nagunii juba kasvõi paratamatustest tingituna ise praktiseerin, suuta seda nimetada, kirjeldada ja põhjalikumalt tundma õppida. Olen oma õpetajapraktika käigus jõudnud printsiipide ja lähtepunktideni, mis on omased anarhistlikule pedagoogikale. Antud töö põhinebki kirjalike allikate ja enda kogemuse põhjal anarhistliku pedagoogika avamisel, selle eeliste mõistmisel ja huvihariduse kontekstis mõtestamisel.

Esimese peatüki eesmärk on kirjeldada anarhistlikku õpetamist. Avan ja analüüsin anarhistliku õpetamise olemust erinevate allikate põhjal, kusjuures toetun suuresti Stephanie Spotole, kes on anarhistliku pedagoogika teemat põhjalikult käsitlenud. Esimeses peatükis toon välja ka mängu rolli ja olulise, tuginedes arengupsühholoog Peter Grayle, kes uurib laste loomulikku mängimistungi.

Töö teine osa täpsustab huvihariduse konteksti, tuues välja selle spetsiifika ja eelised. Küsin, millised anarhistlikule õpetamisele omased põhimõtted on väärtuslikud (tantsu)hariduse kontekstis. Avan anarhistliku õpetamise sobivust ja olulisust tantsutunnis enda kogemuse põhjal nii õpetaja kui õpilasena.

Kolmanda peatükiga toon välja anarhistliku pedagoogika reaalsuse ehk takistused ja probleemid nii anarhistlikus pedagoogikas kui selle teostamisel. Selle osa alapeatükiga rõhutan anarhistliku pedagoogika ja igasuguse õpetamise utoopia poole püüdlemise olulisust.

Minu tantsuõpetaja lõputöö eesmärk on seada küsimuse alla õpetaja domineeriv positsioon ning julgustada õpetajaid rohkem oma õpilasi usaldama, olles eelkõige suunaja ja hägustades õpetaja-õpilase rolle. Õpetamise juures on minu jaoks tähtsaimal kohal inimese kasvatamine ning uurin, kas ja kuidas anarhistlik pedagoogika seda soodustab.

1. Anarhistlik pedagoogika

Minu jaoks on oluline, et saaksin mõtestada end kui õpetajat, õpetaja rolli üleüldse ja õpetamist laiemalt, et oskaksin ja julgeksin seekaudu õpetajana (ja miks mitte ka õpilasena) end tundides rohkem usaldada. Õpetamisviise ja -meetodeid on palju, küll aga on huvitav, mis koorub välja siis, kui alustada praktikast ja otsida hiljem tuge teooriast - samas adudes, et minu enda kogemust õpilasena võib juba mingil määral empiiriliseks aluseks pidada. Meetod või on ehk isegi täpsem öelda anti- või postmeetod, mida ma ise meetodiks varasemalt ei ole nimetanud, kuid tingituna senisest oskamatusest end positsioneerida praktiseerin, on **anarhistlik õpetamine**. Tunnen, et olen tundides tihti õpilastega võrdsel positsioonil, kus mina ei tea otseselt paremini, mida või kuidas teha ja lahendada, sest olen ise seda samamoodi alles avastamas. Seega on justkui kogemata ja juhuslikult tekkinud olukord, kus puudub juht, või vähemalt juht, kellel on klassikalised juhiomadused ja teadmised. Juhi ja hierarhia puudumine on üks anarhismi põhivundamente, mistõttu olen just selle mõisteni jõudnud.

Liis Varese (2016) sõnul on praeguse aja probleem see, et haridus ei ole kaasajaga sünkroonis - kool (ja õpetaja) saab anda teadmisi olnu, mitte tuleva kohta. Võibolla ei saa teadmisi oleva ja tuleva kohta anda jäik süsteemipõhine kool, aga kool ja haridus ei peaks ammugi enam tähendama ainult struktuuri, korda, süsteemi. Anarhistlik pedagoogika pakub ameerika autori, aktivisti ja koolitaja Randall Amsteri jt (2009, lk 123) sõnul vastukaaluks traditsioonilisele arusaamale hariduse tähendusest tänases ühiskonnas palju loomingulisi ja praktilisi lahendusi. Seniks kuni suuresti juurdunud haridussüsteemi muutmine on aeganõudev ja seetõttu alles lapsekingades, pakub huviharidus, olles vaba etteantud õppekavast, see-eest õppimisele juba rohkem alternatiivset ja loomingulist lähenemist. Huviharidusele keskendun peamiselt töö teises peatükis.

Otsides anarhistliku õpetamise kohta materjali, jõudsin Anarchist Pedagogies Collective'ini (eesti k Anarhistlike Pedagoogide Kollektiiv, edaspidi APC), kelle nägemuses on anarhistlik pedagoogika idee õpetamise ideaalist, mis vastandub kapitalistlikule ühiskonnale, kus kooliasutuste põhieesmärk on kasvatada ühiskonnaliikmeid, kellest saavad tööinimesed ja maksumaksjad ning on seekaudu olulised mutrikesed olemasoleva ühiskonna jätkusuutlikuks toimimiseks. APC väärtused seisnevad vabaduses, vastastikusel abil, ratsionaalsusel ning hierarhiate kõrvaleheitmises. Ühtlasi vastandub anarhistlik pedagoogika (lääne)ühiskondadele, mida iseloomustab binaarsuse ja cis-normatiivsuse patriarhaalne idee, et on olemas ainult kaks sugu, millega kõik peavad suhestuma. (APC, *s.a.*) See näitlikustab anarhistliku pedagoogika inimlikku mõõdet. Sisuliseks mõistmiseks võib anarhistliku

pedagoogikat kõrvutada vabaõppega, mis toetub suuresti samadele põhimõtetele. Vabaõpe on paindliku ülesehitusega, käib vabatahtlikkuse alusel ja jagab anarhistliku pedagoogikaga eesmärki kasvatada aktiivseid ja iseseisvaid inimesi. (Eesti Noorteühenduste Liit, 2022) Erinevalt vabaõppest rõhutab anarhistlik pedagoogika aga hierarhia puudumist, täpsemalt **horisontaalset hierarhiat**.

Hierarhiale on omane, et keegi, antud kontekstis õpetaja, teab ja oskab kellestki rohkem ja paremini. Oluline on mõista õpetaja mõjuvõimu mahukust. Inglise kirjanduse doktorikraadiga Stephanie Spoto (2014), kelle uurimishuvide hulka kuuluvad anarhism ning kväär seksuaal- ja soovähemused, sõnul on õpetaja tegevusel ja juhendamisviisil võimalus olemasolevaid hierarhiaid kas tugevdada või töötada nende kaotamise nimel. Siinkohal saab oluliseks õpetaja, kes olenemata süsteemist, milles ta toimetab, olgu selleks üldhariduskool, kõrgkool või huviharidus, saab enda lähenemisviisiga laiendada õpilaste arusaamu kehtivatest normidest. Horisontaalse hierarhia kaudu muutub piir õpetaja ja õpilase rollide vahel vähem jäigaks, võimaldades teadmistel perifeersetest teooriatest ja vaatenurkadest detsentraliseeritud teadmis- ja kogemusvõrgustikes vabamalt voolata (samas). Selle põhjal saab öelda, et on oluline, et õpilasel oleks juurdepääs olemasolevatele teadmistele ja arusaamadele, mille põhjal enda teadmisi ja arusaamu kujundada. Õpetaja ei pea olema see, kes juba teab ning oma seisukohti õpilastele üle kannab, vaid keegi, kes on oma teadmistes ja kogemuses dünaamiline, st ta julgeb koos õpilastega enda senistes arusaamades kahelda ning on säilitanud uudishimu. See tekitab pinnase, kus õpilased ja õpetajad on maailma ees võrdsetel alustel lihtsalt inimesed, kes jagavad soovi teada saada, mõista ja kogeda. Võibolla on seekaudu võimalik haridusel ehk isegi kaasajaga sünkroniseeruda.

Horisontaalne suhtumine teineteisesse pole tähtis mitte ainult rollideüleselt, vaid ka vanuseüleselt. **Põlvkondadevaheline õppimine** on oluline, kuna see aitab luua sügavamaid ja jätkusuutlikumaid sidemeid. Kõigil on teistelt midagi õppida ja midagi teistega jagada. Tuleks õppida lapsi ja noori usaldama, et tekiks võimalus ka neid kuulata ja neilt õppida. (APC, *s.a.*) Tunnen õpetajana tunnis, et lapsed õpetavad oma loomingulisuse ja nägemusega asjadest mulle tihti palju rohkem kui mina neile. Reaalsuses on tegu ju lihtsalt erineva kogemusega ja seekaudu erineva tarkusega - nii mõeldes on tõepoolest meil kõigil teineteiselt midagi õppida. Selle asemel, et enne “targaks” saamist seitse elu elada, võiks juba praegu tekkida tarkuse ringlus, millesse igaüks panustab ja millest igaüks osa saab, nii koolis, kodus kui tänaval.

Hierarhia puudumisel võib tekkida aga küsimus õpetaja rollist ja funktsioonist. Spoto (2014) nägemuse järgi ei peaks õpetaja koondama ja kontrollima kogu tõde, vaid tegutsema lihtsalt teadliku juhendajana, kes võimaldab õpilastel luua tähendusrikkaid tõdesid nende endi

tingimustel. Võiks öelda, et õpetaja on lihtsalt osa õpikeskkonnast, nii nagu on seda ka ruum, õppevahendid-, materjalid ja teised õpilased. Ühtlasi toob Spoto (2014, lk 86) välja Lena Wånggreni ja Karin Sellbergi (2012) tõlgenduse Jacques Rancière'i "ignorantsest koolmeistrist" kui kellestki, kelle suurim omadus on **teadmatus**, ning lisab näite:

> Raamatus "Ignorantne koolmeister" esitab Rancière Joseph Jacotot' avastuse, kes algselt uskus, et hea ja töökas professor püüab viia oma õpilased enda teadmiste ja asjatundlikkuse tasemele. Ent pärast seda, kui ta jättis oma flaamikeelsetele õpilastele Télémaque'i kakskeelse väljaande prantsuse ja flaami keeles, suutsid nad prantsuse keelt õppida ilma tema juhendamise või selgituseta (Rancière 2011, lk 1–3).[1]

Wånggreni ja Sellbergi järgi (2012) mõistis Rancière, et õpetaja saab olla teadmiste **vahend**, ilma teadmisi edastamata (Spoto, 2014). Rancière'i mudeli järgi astub õpetaja õpilastega dialoogi ning õpetajast saab vahend ja tööriist, mida õpilased saavad enda uudishimust lähtuvalt kasutada (Horton & Freire, 1990, lk 191, viidatud Spoto, 2014, lk 86 j). Nii nagu on õpetaja õpilaste jaoks vahend midagi teada saada, on ka õpilased õpetaja jaoks võimalus kogeda ja teada saada midagi, mis on talle oma vanuse, soo, elukäigu jms tõttu muidu kättesaamatu. Oluline on dialoog ja erinevate teadmiste ringlus, mis sellest tekib. Liis Vares (2016, para 16) on öelnud, et „tantsu ei tasu õpetada, kui ei ole huvi õppida." See kehtib tingimata ka muude erialade puhul ning ilmselt rohkem isegi õpetaja ja õpetamise, kui õpetatava kohta - ei tasu õpetada, kui ei ole huvi õppida.

Õpe, mis toetub õpilase poolsele uudishimust lähtumisele ning on vabatahtlik ja hierarhiatest vaba, põhineb suures osas **vabadusele**. Ihaldatud vabaduse kaudu saab välja kujuneda iseseisvus ning lõpuks enda tegemiste, valikute ja käekäigu eest vastutamine. Austria filosoof Paul Feyerabendi järgi peaks õppimine "põhinema uudishimul, mitte käsul" ja "õpetaja võiks sellele uudishimule kaasa aidata toetumata ühelegi fikseeritud meetodile." Feyerabend toob välja, et "spontaansus valitseb nii mõtetes (tajudes) kui ka tegevuses." (1984, lk 187, viidatud Spoto, 2014, lk 85, para 2 j)[2] Sarnaseid vaatenurki jagab ameerika arengupsühholoog Peter Gray, kes väidab oma raamatus "Vabadus õppida. Miks teeb

---

[1] *In The Ignorant Schoolmaster, Rancière recites the revelation of Joseph Jacotot, who initially believed that the good and hardworking professor would strive to bring his own students up to his or her own level of knowledge and expertise. However, after leaving his Flemish-language students with a bilingual edition of Télémaque in French and Flemish, they were able to learn French without his guidance or explication (Rancière 2011, 1–3).* (Spoto, 2014, lk 86, para 3)

[2] *".. Feyerabend claims that teaching should "be based on curiosity and not on command" and that "the 'teacher' is called upon to further this curiosity and not to rely on any fixed method. Spontaneity reigns supreme, in thought (perception) as well as in action" (1984, 187).* (Spoto, 2014, lk 85, para 2)

loomuliku mängimistungi toetamine meie lapsed õnnelikumateks, sõltumatumateks ja paremateks eluaegseteks õppuriteks" (2018), et kui lapsed saavad mängu kaudu oma huvidega tegeleda, siis õpivad nad eluks vajalike oskusi ning teevad seda kirglikult. Mängu rolli ja olulisust avan 1.2. alapeatükis.

1.1. Anarhistliku pedagoogika põhiprintsiibid

Võttes kokku anarhislikule pedagoogikale omase ja olulise, koondan siin alapeatükis anarhistliku pedagoogika põhimõtted. APC (*s.a.*) kodulehel on välja toodud järgnevad punktid.

- Luua ruum, mis hõlmab aktiivselt hääli, mis tavaliselt tähelepanuta jäetakse
- Nulltolerants igasuguse fanatismi suhtes
- Juurdepääsetavus igas vanuses inimestele
- Praktilise kogemuse ja teoreetilise teadmise ühendamine
- Horisontaalne hierarhia
- Toetav ja aktivistlik mitteakadeemiline keskkond
- Otsene tegevus. Eksisteerimine ja õppimine anarhistidena

Kõikide punktide pikema kirjelduse puhul, mis on kodulehelt leitav (APC, *s.a.*), on läbivaks anarhismi idee rõhutamine. On tajuda tugevat suhtumist ja hoiakut ühiskonna struktuuride osas, ollakse vastu igasugusele rõhumisele, akadeemilisusele ja täiskasvanute ülemvõimule. Oluline on olla aktiivne igal pool, mitte ainult õpikeskkonnas: "Me ei saa olla anarhistid ilma otsese tegevuseta" (samas, para 8). Kui vaadata neid põhimõtteid ilma anarhismi teooriata, siis võiks neid vabalt ka vabaõppele omistada. Just anarhism, oma kriitilisusega ühiskonnas toimuva suhtes, hierarhiatest lahtiütlemise ja mitteakadeemilisusega, teeb need printsiibid anarhistlikuks.

Laialdasema, kuid siiski koondatud ülevaate saamiseks kasutasin ka ChatGPT-d. Sisestasin tekstirobotisse inglise keeles küsimuse "Mis on anarhistlik pedagoogika?" (OpenAI, isiklik suhtlus, 06.05.2023) ning sain vastuseks järgneva loetelu.

- Vabatahtlik osalemine
- Vastastikune abi ja koostöö
- Otsene tegevus ja kogemuslik õppimine
- Mittehierarhilised suhted
- Sotsiaalne õiglus ja võrdsus

Vahepeal uuendatud tekstiroboti versioonilt sama küsimust küsides, ilmesid anarhistliku pedagoogika põhiprintsiibid juba väikeste muudatustega (OpenAI, isiklik suhtlus, 16.05.2023). Selle põhjal saab lisada veel kriitilise mõtlemise ja detsentraliseerimise. ChatGPT' antud ülevaade mõjub pehmemalt ja universaalsemalt, ilmselt just seetõttu, et need punktid põhinevad mitmete erinevate allikate ühisosal ja nii jäävad äärmuslikud seisukohad, milleks võiks APC põhimõtteid pidada, pigem kõrvale.

Peaaegu et kõik ülalmainitud printsiibid saavad realiseeruda mängus. Seda näitlikustamaks avan järgmises alapeatükis mängu ja selle kasutegureid.

1.2. Mängu roll ja olulisus

Õppimine ei peaks toimuma passiivses andmise-võtmise vormis, vaid vabalt mängides, nii on õppimine ka efektiivne, meeldiv ja mitmekülgne ning säilitab osalejate heaolu. Spoto (2014) kirjutab, kuidas haridus ja koolide tegevus ei seisne ainult selles, et õpetada lapsi lugema või arvutama. See seisneb palju enamas - lisaks maailma tutvustamisele ja intellektuaalsete arenguvõimaluste näitamisele, on koolid peamised domineeriva kultuuri (produktiivsete) liikmete tootjad. Spoto räägib küll Ameerika kontekstis, kuid paralleelid Eestis toimuvaga on tuntavad. Eesti inimarengu aruande 2023 põhjal on Eesti õpilaste heaolu langus põhikoolis üks Euroopa suurimaid (Valk jt, 2023). Praegune haridussüsteem kasvatab, või vähemalt üritab kasvatada, peamiselt asjalikke, korrale alluvaid, n-ö tublisid inimesi. Kui need tublid ja töökad, eksisteerivasse ühiskonda hästi sobituvad inimesed, aga oma vaimus ja psüühikas laperdavad, siis ei ole neist kasu ei ühiskonnal ega neil endil. Oluline on kasvatada iseseisvaid ja endaga toime tulevaid inimesi. Saates "Plekktrumm" toob Maria Peterson (2023) välja teatrikooli- ja õppe olulisuse just mängu kaudu - ühel hetkel põhikoolis mängimine lõpeb, v.a spordimängud, kuid ometi on mäng oluline inimese kujutlusvõime, sotsiaalse arengu ja üldse tervikliku arengu seisukohalt. Mäng pakub võimalust arendada kõiki olulisi oskuseid sellest samal ajal rõõmu tundes.

Peter Gray (2018, lk 23) väidab, et "vaba mängu kaudu õpetab loodus lastele, et nad ei ole abitud." Teistega koos ja vabalt mängides õpivad lapsed iseeneslikult otsustama, probleeme lahendama, kompromisse tegema, ise reegleid looma ja neid järgima ning omavahel kui võrdne võrdsega suhtlema (erinevalt koolis aset leidvale õpilaste-õpetaja hierarhiale). Ühtlasi avastavad lapsed vaba mängu kaudu oma huve ja meelistegevusi, nad katsetavad palju erinevaid tegevusi ning jõuavad seekaudu oma annete ja eelistusteni. (samas)

Oluline on ka täiskasvanutest eemal viibimine ja õues mängimine. Õues mängides asetavad lapsed end loomulikult veidi ohtlikesse olukordadesse ning õpivad seekaudu nii oma keha kui hirme kontrollima (samas). Paraku on lapsevanemad laste võimalust järelvalveta õues viibida aastate jooksul aina vähendanud. Gray sõnul (samas, lk 15) selgus ühes laiahaardelises rahvusvahelises uuringus, et peamiselt piiravad vanemad laste vaba õues viibimist hirmu tõttu, et lapsed võivad õues ahistajaga kohtuda. On ilmselt üsna ekstreemne nii väita, aga laste mulli sees hoidmine ja kasvatamine võib ehk lõpuks isegi suurema karuteene teha kui mõne ahistajaga kohtumine. Meenub 2023. aasta mais Ugalas esietendunud lavastus "Head lapsed", mille aineseks on režissöör Yorgos Lanthimose (2009) film "Dogtooth", kus peale ühe poja surma on vanemate hirm ja heasoovlikus laste tuleviku ja heaolu osas kulmineerunud pideva järelevalve, müüri taga kasvatamise ja koduvägivallaga.

Ise hakkama saamiseks on üliioluline toimetada omavahel, täiskasvanute pilgu alt väljas. Ainult nii tekib olukord, kus lapsed peavad kõigega ise hakkama saama, sest pole kedagi, kes neile ütleks mida või kuidas teha. Isekeskis mängides õpitakse muuhulgas nt oma emotsioone ja impulsse kontrollima ning erimeelsusi lahendama. Tekib sõltumatus ja lapsed hakkavad ise oma elu suunama, Gray sõnul: "Lühidalt - mängides õpivad lapsed oma elu üle ise otsustama." (samas, lk 169)

Rääkides mängust, on oluline just struktureerimata mäng. "Struktureerimata mäng" on Howard Chudacoffi mõiste ja ei tähenda mitte struktuurita mängu, vaid "sellist mängu, mille on kujundanud mängijad ise, mitte väline autoriteet" (Gray, 2018, lk 11). Gray ise nimetab sellist mängu *vabaks* mänguks, st et osalejad saavad ise otsustada, mida ja kuidas mängitakse, ning kõik osalejad võivad reegleid ja eesmärke muuta (samas). Seega kõigil on võrdne positsioon, võrdsed õigused, autonoomia ja valikuvabadus.

Mäng on oma olemuselt universaalne, olenemata kontekstist, aga tekitamaks paralleeli tantsutunniga, toon näiteks tantsuõpetaja Ivan Angeluse. Angelus (2012) on sarnaselt Chudacoffi struktureerimata ja Gray vabale mängule kirjutanud enda kogemusest, et kõik mängud tunnis on sündinud. Ta räägib meie vormis, pidades silmas nii end õpetajana kui õpilasi, ja rõhutab, et nad ei mõtle mänge välja, vaid avastavad neid, st mängud sünnivad ise (samas, lk 49). Selline umbisikuline käsitlus mängu tekkest iseloomustab olukorda, kus puudub autoriteet, kes ütleks mida mängitakse ja kuidas - mäng tekib loomulikult ja koosloome tulemusena, teenides horisontaalset hierarhiat, vabatahtlikkust ja vabadust.

Lisaks on Angeluse (samas, lk 52) sõnul iga mäng "maailma väike mudel" ja "inimlike põhiolukordade harjutusväli." Miks siis mitte õppida, kasvada ja areneda peamiselt just mängu kaudu? Mängus saab rakenduda kõik anarhistlikule pedagoogikale omane:

vabatahtlik osalemine, koostöö, kogemuslik õppimine, horisontaalne hierarhia, vabadus, spontaansus, põlvkondadevaheline õppimine ja iseseisvus.

1.3. Sudbury Valley kool

Üks konkreetne näide sellisest koolist, mis on üles ehitatud enesejuhitud haridusele, sh mängule ja vabadusele, on 1968. aastal asutatud Sudbury Valley kool Ameerikas, kuhu oodatakse õpilasi alates neljandast eluaastast kuni keskkoolieelisteni. Tänaseks on maailmas umbes 36 kooli, mis on rajatud Sudbury Valley mudelile. Selle mudeli järgi ei kontrolli täiskasvanud laste haridust, vaid lapsed harivad end ise. (Gray, 2018) Sudbury Valley on eelkõige demokraatlik kogukond (samas), kuid jagab paljusid anarhistlikule pedagoogikale omaseid põhimõtteid, nagu horisontaalne hierarhia, vabatahtlikkuse alusel tegutsemine, autonoomia, mitteakadeemilisus, õpetaja kui vahend ja põlvkondadevaheline õppimine. Vastupidiselt anarhismile omasele kriitilisele suhtumisele eksisteerivasse ühiskonda ja selle jõustruktuuridesse, on Sudbury Valley koolis oluline, et õpilased harjutaksid, kuidas demokraatliku riigi kodanikule omast vastutust võtta. Koolielu korraldamine toimub koolikoosoleku kaudu, kus kõikidel õpilastel ja töötajatel on üks hääl vanusest sõltumata, samas ei ole koosolekul osalemine kohustuslik. (samas)

Gray järgi ei nimeta kooli töötajad end õpetajateks, “sest nad hoolitsevad selle eest, et õpilased õpiksid rohkem üksteiselt ja isekeskis mängimisest kui personali hulka kuuluvatelt täiskasvanutelt” (samas, lk 99). Ainus n-ö võim, mis kõigi, nii õpilaste kui töötajate, jaoks võrdselt kehtib, on ühiselt otsustatud reeglid ja seadused. Konkreetsed ainetunnid toimuvad Sudbury Valley koolis vaid õpilaste soovil ning ka siis ei utsitata kedagi osa võtma, kõik toimub vabatahtlikkuse alusel ja need tunnid kestavad nii kaua, kuni õpilastel huvi jätkub. Igaüks vastutab enda hariduse eest ise. (samas) Asi ei ole üldsegi selles, millega ilmselt üldhariduskoolis kimpus ollakse, et kuidas tekitada lapses uudishimu mõne kindla aine vastu, vaid selles, et lasta lapsel enda olemasolevale uudishimule järgneda. Kõik, mis ei mahu lapse loomulikku ja kooli poolt rikkumata uudishimu sfääri, ei ole oluline.

Sudbury Valley koolis õppiv Ben räägib, et kui mõnelt sealselt õpilaselt küsida, mida ta täna teeb, siis tõenäoliselt ei saa sealt väga selget vastust, sest õpilane ise ilmselt ei teagi seda veel. Kui aga õpilaselt küsida, mis teda huvitab, siis on tõenäoliselt vastuseks midagi väga selget ja kindlat. Selline õpilane, kes esialgu ei tea, mida ta tegema hakkab, küll aga mis teda huvitab, läheb ja sukeldub lihtsalt oma huvist lähtuvalt mõnda tegevusse. See võib aga tähendada ka seda, et mõni laps mängib võibolla aasta aega lihtsalt ühte ja sama videomängu.

Samas kaasneb selle videomängu mängimisega nt tugev kogukonnatunne, nii et ei saa sedagi üdini negatiivseks asjade käiguks pidada, kuigi esmapilgul ehk tahaks. (Sudbury Valley School, 2022) Gray (2018, lk 190) toob videomängudega seoses välja uuringu, mille kohaselt valivad lapsed, kes saavad mängida nii õues kui arvutiga, tavaliselt võimaluse mõlemat võrdselt teha. See, mis lastele videomängude juures meeldib, on vabadus, iseseisev valikute langetamine ja enda osavana tundmine (samas, lk 191). Seniks kuni lastel on piisavalt võimalusi vabadust ja iseseisvust mujalgi tunda, nt õues mängides, ei ole vajadust videomängude mängimise pärast muretseda.

Sõltumata sellest, kas Sudbury kooli vilistlased on valinud õppimist kõrgkoolis jätkata või mitte, on nad üldiselt väga edukad endale meelepärase ja ka hästi tasustatud töö leidmises. Gray on jaganud vilistlaste poolt kirjeldatud Sudbury Valley eelised nelja gruppi - vastutuse võtmine ja oma elu juhtimine; kõrge motivatsioon; oskused ja teadmised ning autoriteetide mittekartmine. (samas, lk 103-105) Sudbury Valley kool on ideaalne näide sellest, kuidas õpilased õpivad iseseisvalt. Omades vaba voli mängida ja maailma avastada, jõuavad paljud õpilased sellise nauditava tegevuseni, mis hiljem nende karjäärivalikule aluse paneb. (samas) Sudbury Valley mõjub nagu huviharidus, mis üldhariduskoolist väsinud noori turgutab.

2. Huvihariduse kontekst

Eesti inimarengu aruande 2023 (Valk jt, 2023) kohaselt võib huviharidus olla kompensatoorse loomuga - huvihariduses osalemine võib õpilase heaolu parandada, nt juhul kui kiusatud õpilane leiab sõbrad koolivälises huvitegevuses. Ühtlasi on huviharidusel suur mõju laste autonoomia, enesetõhususe ja ühiskondliku seotuse arendamisel. Eesti inimarengu aruanne toob välja, et heaolu ei ole lihtsalt õppimise tore täiendus, vaid see, mis hoiab õpilasi tervena ja toimimas. (samas) Heaoluga seonduvalt rõhutab haridus- ja keskkonnapsühholoog Grete Arro (2023) turvalist ja hoitud keskkonda kui õppimise toimuda saamiseks vajalikku eeldust. Selline keskkond paraku üldhariduskoolis enamasti puudub.

Liis Vares (2016) väidab, et ei saa rääkida tantsuharidusest eraldiseisvalt, sest nii tantsu- kui muu kunstiharidus on osa üldisest haridussüsteemist ja ühiskonnamudelist. See kehtib nii üldhariduse kui kõrghariduse puhul, ja kuigi huviharidus on üldistest kehtivatest süsteemidest kindlasti mõjutatud, siis seisab huviharidus tegelikult eraldi, või vähemalt kõige rohkem eraldi. “Kuna süsteemi olemasolu koolis ja kõrghariduses on paratamatu” (Horn, lk 6, para 2), siis huviharidusel on see-eest rohkem vabadust ja mänguruumi, mida tingimata kasutama peaks. Kõrghariduse tasandil on kooli kui süsteemiga võibolla võimalik leppida,

sest siis on õpilased juba iseseisvamaks välja kujunenud ja oskavad süsteemi kriitiliselt suhtuda ning loodetavasti süsteemi enda kasuks pöörata. Tulles konkreetselt TÜ VKA konteksti, siis on Liisbeth Horn (lk 7, para 1) kaasaegse kunsti ja kõrghariduse vahelisi probleeme kaardistades, oma lõputöös välja toonud Karl Saksa seisukoha: "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." Üldhariduses teeb karm süstemaatilisus, piiritletus ja kord aga enamasti karuteeneid, eriti noores eas. Ma olen nt (vastupidiselt Saksa kirjeldusele ülikoolist kui raamistiku pakkujast) ülikooli ajal puudust tundnud raamidest ja ülesannetest, millele toetuda või soovi korral vastanduda, et oleks miski, mis käivitaks. Saan aru, et ülikoolijärgne vabakutselise põli tähendabki endale ise ülesannete andmist ja raamide loomist, milleks kool ühest küljest tõepoolest ette valmistada võiks, nagu Priit Raud (2015) arvab. Teisalt aga pole ju kooli üldse vaja, kui see ainult vabadust pakub, võiks kohe lihtsalt kunsti tegema hakata. Samas kui ma üldhariduses ei oleks pidevalt seatavate raamide ja struktuuridega ära harjunud, siis võibolla poleks seda oodanud ka ülikoolilt. Vastupidiselt Raua seisukohale on Spångbergi (2015) sõnul oluline ülikoolis raame pakkuda just sellepärast, et hiljem vabakutselisena ei ole kunagi sellist olukorda, kus saab kõike vabalt teha - alati on mingid raamid, mille sees tuleb osata kavalalt toimetada.

Igal juhul tundub eelistatum asjade käik selline, et üldhariduses oleks ruumi isiksuse ja autonoomia väljakujunemiseks, miskaudu hiljem kõrghariduses ja üldse ühiskonnas, kus vähem või rohkem piire ja struktuure eksisteerib, paremini toime tullakse. Kuniks üldharidus sellist vabadust aga ei paku, tuleb appi huviharidus. Huviharidusel on määrava olulisusega roll ning vastutus iseseisvate inimeste kasvamisele kaasa aitamises, sest kui mujal (koolis aga ka kodus) võimalust ei teki, siis võiks vähemalt huviharidus olla see koht, kus lumehelbekestest saavad autonoomsed ja iseendale toetuvad isiksused. Huviringid on need, mis Eesti Noorteühenduste Liidu (2022) sõnul, lisaks erinevatele noorteühendustele, Eestis peamiselt vabaõpet pakuvad.

2.1. Minu kogemus õpetajana

Sisenen ruumi, mis on täis 12-aastaseid suuri inimesi. Ühed harjutavad midagi, mis pole veel päris selgeks saanud, teised logelevad patjadel, kolmandad on tulises vaidluses ja neljandad alles tänaval sammumas, kuigi tund on juba alanud. Midagi fundamentaalset ühendab neid kõiki, nad kõik teavad seda, ja tõesti teavad ja usuvad, mitte pole lihtsalt ära õppinud, mida

nad ise oma pooleliolevast tegevusest arvavad ja mida see nende kohta ütleb, nii neile endile kui teistele. See töö, mis nende noortega on tehtud, on olnud pikaajaline ja kestev protsess, mis pole sugugi veel lõppenud. Küll aga on lõviosa läbitud ja nende iseseisvuse aste pakub mulle kui õpetajale rohkem vabadust. Vabadust kompida ja katsetada, ruumi eksida ja õppida ning lõpuks mõista midagi piisavalt, et koos õpilastega kasvada.

Kontekst, mida kirjeldan, on eve stuudio Viljandis. Seal toimetamist alustasin tantsuõpetaja praktikat läbi viies ning aeg-ajalt käin siiani tunde andmas. Rääkides õpetamisele lähenemisest ei saa konteksti, antud juhul eve stuudiot, kuidagi kõrvale jätta, sest igasugune õpetamisstiil eeldab sobivat keskkonda, vastasel juhul tuleb hakata alles sobivat keskkonda kujundama. eve stuudio (*s.a.*) üks eesmärkidest on "luua tingimused sotsiaalsete oskuste ja esteetiliste tõekspidamiste arenemiseks, lähtudes laste ealistest ja füüsilistest iseärasustest." Lisaks on oluline eneseõpetus, oma initsiatiivi näitamine, grupi märkamine ja ühistele otsustele jõudmine (samas). eve stuudio väärtustes on paljugi sarnast Sudbury Valley koolis toimuvaga - lastel on palju autonoomsust, eriti eve stuudio ühes kindlas väikeses grupis (vanuses 3. kuni 4. klass), kus iga laps saab päriselt ise oma tegevust tunnist tundi kujundada. Vanemas grupis (enamuses 6. klass, mõned 8. klassis) nt püstitatakse aga ühiste tegevuste siseselt endale isiklikke eesmärke, nii saab iga noore tegevus vastavalt tema enda huvidele ja vajadustele mõtestatud ning iseenda poolt juhituks.

Ühtlasi on eve stuudios esindatud eri vanuses laste koosolemine, mida Gray (2018) peab üheks iseseisva õppimisvõime olulisemaks eelduseks. Praegu on mitmel päeval tunnid eve stuudios üles ehitatud selliselt, et kahe erineva vanusegrupi tunnid on järjest ning osa nende tunniajast kattub. Kõigepealt tulevad nooremad (30 min), siis ollakse kõik koos (30 min) ja seejärel jätkub tund ainult vanematega (60 min). See olukord on küll mõneti keeruline, sest vanemate laste sissejuhatus peaks noorematele justkui väljajuhatusena mõjuma, kuid teisalt on see situatsioon väga arendav mõlemale grupile - harjutakse rohkem teistega arvestama, nooremad õpivad vanematelt ja vanematel on võimalus eeskujuks olla.

eve stuudio asutaja Eve Noormets (isiklik vestlus, 9. mai 2023) leiab, et kõige olulisem on lastele elu õpetada, ükskõik kas tantsu, matemaatika või ajaloo kaudu. Sarnaselt mõtleb psühholoog Inge Tael (2007), kes väidab, et nii pedagoogide kui lapsevanemate ülesanne on eelkõige ette elada, mitte õpetada. Last saab õpetada ja kasvatada nii palju, kui talle ette elada - milline on inimene, milline ma tahan, et inimene oleks? (samas) Töö laste ja noortega on lõpuks ikkagi töö iseendaga. Minu praegune vanus ja nii õpetamis- kui elukogemus on tinginud olukorra, kus ma ei ole veel mõistnud, või vähemalt mitte väga selgelt ega sõnastatavalt, mis on tantsuõpetuse puhul oluline, mis vajalik. Seega ei saa ma

õpetajana kuidagi oma otsingulise oleku pealt pakkuda õpilastele erialaselt vettpidavaid või põhjapanevaid arusaamu. Iseasi, kas tantsukunsti puhul püsivaid tõdemusi peale püsivate tõdemuste puudumise üldse eksisteerib, kuid mul on siiski lootus nt filosoofiliste väljavaadete kujunemisele, mis aitaksid üheskoos noortega tantsu mõtestada. Siinkohal tuleb tõdeda, et mõningad filosoofia laadsed arusaamad on mul ilmselt ikkagi juba välja kujunenud, pigem on küsimus nende mõtestamises ja seekaudu tugevamas kinnitamises.

Ma ei saa või oska seega võibolla väga pädevalt õpetada tantsu, kuid ma saan selles algelises ja kompivas tantsuõpetuses esindada neid väärtusi, mis mulle inimesena olulised on, lootes, et nii kasvavad õpilastest sotsiaalselt ja emotsionaalselt intelligentsed inimesed. Antud juhul on õppimine muidugi vastastikune, õpilased arendavad minu sotsiaalset ja emotsionaalset intelligentsi sama palju kui mina nende oma. Liis Vares (2016, para 8) on kirjeldanud enda ülikooliaegset olukorda enne õpetajapraktika sooritamist järgnevalt: „Mul oli endal veel palju küsimusi: miks mulle midagi üldse õpetatakse, millises vormis, millises mahus? Mida ja kellele peaksin siis ise õpetama?“ Samastun nende küsimustega ka peale õpetajapraktika läbimist ja nii kaua kui maailm edasi areneb, tasub neid küsimusi õpetajana küsida. Paradoksaalsel kombel ilmnevad hetkelised vastused aga eelkõige praktiseerimise kaudu. eve stuudio on olnud ideaalne keskkond mulle kui algajale õpetajale õppimise ja õpetamise küsitlemiseks, enda kontuuride tajumiseks ja õpilastega koos kasvamiseks.

Olukorras, kus mina õpetajana ei tea otseselt paremini, mida ja kuidas teha või lahendada, on automaatselt tekkinud horisontaalne hierarhia. Selle pealt on mind väga huvitama hakanud, kuidas tund ise organiseerub - kuidas suunata tundi nii vähe kui võimalik ja nii palju kui vaja. Leian, et on oluline, et õpilased saaksid õpetajat küll usaldada, kuid ei hakkaks õpetajale kui teadjale ja vastutajale liigselt toetuma. Kui luban õpilastel tunni kaasautorid olla, võtavad nad vastutuse oma õppimise ja arengu eest rohkem ka enda kanda. Noormets (isiklik vestlus, sügis 2021) rääkis mulle mu õpetajapraktika algul, kui olin tundide sisuga hädas, kuidas tuleb osata näha, mida lapsed ise pakuvad. Samamoodi on väitnud Tael (2007), et oluline on kuulata lapsi, kes näitavad ise, mida neil vaja on. Lõpuks võiks tekkida magus küsimus: kes keda õpetab? Kui suudan õpetajana õppimise eest vastutuse võimalikult palju õpilastele anda, siis saavad kõik tunni osalised vabadust ja iseseisvust nautida. Eriti oluline on, et õpetajat kui teadjat ja autoriteeti ei tekiks kunsti õppides, mille puhul on keskmes uue loomine. Uue paradoks on aga see, et seda ei saa õpetada, muidu ei oleks see enam uus. Enda õppimise eest vastutust võttes on minu jaoks peamine, et õpilastel tekiks ükskõik mida tehes harjumus läbivalt ise mõelda ja mõtestada, mida see õpetab või arendab, siis saab selgemaks see, miks teha ja kasvab ka motivatsioon.

Anarhistlikule pedagoogikale omane horisontaalne hierarhia, vabadus ja ühiselt tunni loomine võib samas palju kaost ja hektilisust kaasa tuua. Olen enda õpetajapraktika kohta kirjutanud, et minu võimalik suurim viga oli see, et ma ei tekitanud noortele (vanuses 12 a) piisavalt korduseid ja struktuuri (Rüütelmaa, 2021). Iga tund oli suhteliselt erinev, õpilastel ei saanud tekkida paikapidavaid ootuseid eelseisva tunni osas ega harjumusi ning olid kõige selle tõttu tõenäoliselt rohkem laiali kui oleksid süsteemses korralduses olnud. (samas) Öeldakse, et lapsed loovad kaost, aga ootavad korda. Tekib küsimus, kas vabadus, horisontaalne hierarhia jm anarhistlikule pedagoogikale omane vastandub tingimata korrale ja struktuurile ning kas see kõik võrdub kaosega ja kui, siis kas kaos on pärssiv või edasiviiv? Tael (2007) toob kriisi kirjeldamise näiteks hiina keele, kus tähistatakse kriisi kahe hieroglüüfina, millest üks tähistab ohtu ja teine võimalust. Sarnaselt võiks mõelda anarhistlikust õpetamisest, mis toob endaga kaasa nii ohu kui võimaluse ja on seekaudu potentsiaalselt nii pärssiv kui edasiviiv.

Selle puhul, kas kaos mõjub pärssivalt või edasiviivalt, on suureks määrajaks õpilaste vanus. Mulle tundub, et anarhistlik õpetamine on kõige tõhusam ja kasulikum just varajases teismeeas (u 11-14 a), kus inimeseks kujunemise protsess on kõige hapramas ja intensiivsemas staadiumis. Selles vanuses on edasise isiksusearengu ja adekvaatse enesetaju kujunemiseks väga oluline nt sotsiaalsete oskuste omandamine. Anarhistlik õpetamine, mis tekitab olukorra, kus õpetaja jääb probleemide lahendamisel kõrvale, pakub justnimelt võimalust enda sotsiaalse pädevuse arendamiseks ja sel juhul on tegu edasiviiva kaosega. Käsitletavate probleemide all ei pea ma silmas õpilaste omavahelisi konflikte, vaid ülesandeid, mida on vaja ühiselt lahendada. Üheks väga lihtsaks ja konkreetseks näiteks on situatsioon, kus tuleb kõigepealt koos kogu grupiga valmistada plakat ning hiljem leida plakatile ruumis asukoht, millega kõik nõustuvad. Veidi noorema või vanema vanusegrupi puhul võib lahendust vajav probleem/kriis tekitada pärssiva kaose, sest enesetaju on kas liiga nõrk ja välja kujunemata, nt laste puhul, või vastupidiselt on enesetaju juba nii tugev, et vajatakse hoopis vabastavat kogemust, kus ei pea kontrastiks argielule kõike ise lahendama, nt täiskasvanute puhul.

Siiski leidub olukordi, kus õpetajal tasuks olenemata õpilaste vanusest enda positsiooni grupi heaolu huvides ära kasutada. Näiteks kui on tegu õpilastevahelise konfliktiga, mille parima lahendamise huvides on oluline, et sekkuks keegi neutraalsem, kellega neil on teistsugune suhe ja vanusevahe. Kui konfliktsed ja muud äärealased situatsioonid kõrvale jätta, siis on anarhistliku õpetamise puhul minu jaoks oluline õpetaja ja

õpilase rolle hägustada. Võiks väita, et parim õpetaja läheb tundi õpilastelt õppima ning ei ole loonud endast suurt ja autoriteetset kuju.

Olen lõputöö kirjutamise ajaks õpilastega sealmaal, et kui seisame ringis ja ma räägin parasjagu millestki, keha aga teeb sel ajal midagi muud, siis võtavad nad minu kehalise liikumise automaatselt üle. Sellest saan järeldada, et kuhugi olen õpetajana ja oma väärtustega jõudnud, nimetagem seda nt vaikimisi õpetamiseks. Unistan aga sellest, et tunnist kaoks minu autoriteet ja me saaksime niisama lihtsalt ja vaikimisi üle võtta ka teineteise pakutut. Ei ole (vanuselist) tarkust, mis oleks kuidagi olulisem või parem - on erinevad tarkused, mille väärtus väljendub erinevalt. Just seetõttu on anarhistliku pedagoogika suunas mõtlemine - jagatud ruumi ja vastutuse, horisontaalse hierarhia, põlvkondadevahelisuse, iseseisvuse ja sellega kaasneva vabaduse aspektist - minu jaoks väärtuslik ja mulle kui õpetajale südamelähedane.

2.2. Minu kogemus õpilasena

Kuna huviharidus ei ole muust haridusest täiesti eraldiseisev ja vettpidavad põhimõtted on haridusülesed, siis toon enda kogemuse kirjeldamiseks õpilasena näite ülikoolist, mitte huviharidusest. Nagu ka loomises, on minu jaoks oluline õpetajatöös lähtuda nii, et ma ei tea õpetajana, kuhu me välja jõuame. Õpilasena olen sellist lähenemist kogenud ülikoolis Ruslan Stepanoviga. Anumai Raska (2021) on oma seminaritöös käsitlenud Stepanovi lähenemisviisi õppesse ja juhendamisse. Nii mu enda kogemuse kui Raska kirjutatu kohaselt haakub Stepanovi lähenemine Rancière'i poolt välja pakutud teadmatuse ja õpetaja kui vahendiga (vt ptk 1).

Raska (2021, lk 19) on intervjueerinud Stepanovi juhendatud 2022. aasta lennu kolme tudengit. Tudengid on välja toonud, et "Stepanovil puutub kindel meetod ning ta võib kasutada võtteid äärmusest äärmusesse" ning kuidas "pikalt on tunne, et kompame täielikus pimeduses ning ei õppijatel ega Ruslanil endal pole visiooni, kuhu õppeprotsess liigub, ühel hetkel on aga midagi olemas." Selle teadmatusega käib kaasas rahulolu ja tegutsemine sellega, mis on juba olemas (samas, lk 15). Ühtlasi on Stepanovi puhul tähtsal kohal individuaalne lähenemine - oluline on õppijale aja andmine otsinguteks ja ideede genereerimiseks, mille puhul ei sea Stepanov peaaegu kunagi kindlaid piire (samas, lk 19). Individuaalne lähenemine on see, mille kaudu tunnen õppijana end väärtusliku ja olulisena - see on osa sooja, turvalise ja hoitud õpikeskkonna loomisest. Lisaks on Stepanovi tundide aluseks tudengite enda entusiasm ja teada saamise himu (samas). Selle põhjal saab järeldada,

et Stepanovi lähenemine õpetamisele ühtib Feyerabendi mõtlemisega, st et õpetaja aitab kaasa õpilase uudishimule, toetumata seejuures ühelegi fikseeritud meetodile (vt ptk 1).

Sarnaselt Stepanovile toimetab teadmatusega Angelus (2012). Ta kirjutab: "Lõpptulemust me ei tunne. Me uurime seda ühiselt. Mina tean rohkem sinna viiva tee kohta, aga päris lõpus ei ole minagi käinud. Keegi ei ole käinud. See tantsuõpetaja, kes teab, mis on tants, on omadega läbi." (samas, lk 25)

Veel üks tantsuvaldkonnas tegutsev vaba, ekstreemse ja ehk isegi anarhistliku mõtlemisega kunstnik on Mårten Spångberg. 2015. aasta Tantsunädalal toimunud non-conference'il räägib Spångberg (2015), et kui teda kutsuti koreograafia magistriõpet üle võtma, siis seda korraldades suhtus ta õppesse kui proovi tegemisse, vältimaks akadeemilisust. Koos tudengitega otsustas Spångberg nt, et *showing*'uid ei tehta, on ainult etendused. Nii soovis ta vältida koolipoolset võimalust tudengite töid kontrollida või suunata, aga nagu ka teisi kokkuleppeid, rikuti vahel sedagi ja tudengid näitasid ikka oma töid enne esietendust teineteisele. (samas) Olukorra tekitamine, kus keegi ei saa kedagi kontrollida ega suunata, ja kokkulepete rikkumine ehk mängu käigus reeglite muutmine on nimelt anarhistlikud lähenemised. Ühtlasi on Spångbergi sõnul üks koreograafia hariduse kõige olulisem vastutus anda tudengile luba mitte teha seda, mida koreograaf peaks tegema, sest selliseid koreograafe on piisavalt. Haridus peaks hoopis võimaldama tudengil taasleiutada, mis koreograafia üldse olla saab. Sel moel saavad tudengid tulevikus uute lähenemiste ja vormide kaudu ka turgu kujundada, mitte lihtsalt olemasolevale turule asetuda. (samas)

Nii Stepanov, Angelus kui Spångberg janunevad uue järele, mis paneb neid teadmatuses ja tundmatuses toimetama, sest ainult seal saab uus tekkida. Kunstihariduse puhul, olgu selleks huvihariduse või kõrghariduse tasand, on uue ihalus peaasjalik - see on see, mille kaudu kunst üldse mõtestatud saab. Vastasel juhul võiks ka millegi muutumatu, nt matemaatikaga tegeleda. Muutlikkus, teadmatus ja uudishimu uue järele on kunstile omased võimekused - sellised võimekused, mis võimaldavad kasvada ja areneda, kahelda senises ja näha uusi lahendusi. Just seepärast on oluline õpetada anarhistlikult, nagu õpetavad nt Stepanov, Angelus ja Spångberg.

3. Anarhistliku pedagoogika reaalsus

Anarhistliku pedagoogika praktikas ei ole kõik paraku nii lilleline. Pidev teadmatuses mässamine võib nii õpetajalt kui õpilastelt päris palju ressurssi võtta, samuti kaasneb teadmatusega palju segadust, nt võib selge ja kindla eesmärgi puudumine õppijas hoopis

motivatsiooni puuduse tekitada. Ühtlasi on tänane seis selline, et huviharidusse õpetama minnes kohtun lastega, kes on päev läbi üldhariduskoolis suurte silmadega õpetajale kui teadmiste kuningale otsa vaadanud ja oodanud, et info neisse valguks. Seega kui tahta, et huviharidus täidaks oma eesmärki, st võimaldaks vabadust, iseseisvust ja hoitud ruumi, millest koolis vajaka jääb, siis eeldab see täielikku ümberhäälestumist- ja kasvatamist, mis on omakorda väga aeganõudev protsess.

Tasub kindlasti küsitleda ka anarhistliku õpetamise võimekust ja jätkusuutlikkust. Võimalik, et anarhistlik õpetamine on oma ootamatu ja üllatusliku kvaliteedi poolest kõige viljakam hoopis asendusõpetajana tundi andes. Iseasi, kas anarhistlik lähenemine on miski, mis jõuab ühe ja esimese korraga üldse kehtestuda. Mainitud vabadust, spontaansust, teadmatust jm anarhistlikule pedagoogikale omast on keeruline viljeleda ka siis, kui on vaja jõuda mingi kindla tulemini mingiks kindlaks ajaks, nt kevadkontserdiks tants valmis saada. Pealegi võib küsitleda, kas anarhistlik lähenemine kõigile sobib, nt tugeva ATH diagnoosiga lapsed, kes väga struktuuri vajavad ja ei ole alati suutelised seda ise endale tekitama. Sellele vastuväiteks kirjeldab Gray (2018, lk 91), et enamikel juhtudel, kui vanemad on oma lapse peale ATH diagnoosi saamist riigikoolist koduõppele võtnud, ei ole ilmnenud lastel õpiraskusi ega vajadust ravimite järele, sest nad saavad etteantud korra järgimise asemel oma huvidega tegeleda.

Küll aga on küsimärgi all, kas see, mida üks anarhistlik õpetaja klassiruumis teeb, on piisav. Spoto (2014) muretseb, kas tema töö pakub päriselt õpilastele põgenemisvõimalust või koolitab ta lihtsalt järgmist põlvkonda bürokraate, poliitikuid, politseinikke ja kinnisvaramaaklereid, kes on nagu Spotogi vaid hammasrattad masinas. APC (*s.a.*, para 2) suhtub küllaltki äärmuslikult jõustruktuuridesse, nähes nendes peamiselt funktsiooni kontrollida ja hallata, isegi alla suruda, väidetava eesmärgiga inimesi orjastada selleks, et "seda kohutavat süsteemi elus hoida." Nii nagu iga tugev hinnanguline suhtumine millessegi takistab suhtumise taga oleva seisukoha mõistmist ja omaks võtmist, tekitab APC emotsionaalne sõnakasutus ühiskonna jõustruktuuride suhtes kahtluse nende endi adekvaatsuses. Sellele ei aita kaasa ühiskonnas üldlevinud kriitiline hoiak igasuguse anarhia ja vabapedagoogika osas. Paljud vabaõppes õppinud õpilased, nt Sudbury Valley või Waldorfi kooli vilistlased, võivad küll olla pealehakkajad ja iseseisvad, kuid tunda end ühiskonnas tõrjutuna ja n-ö tavakoolis õppinutest vähem väärtuslikuna. Isoleeritus muu maailma ja ühiskonnaga võib tekkida juba kooliajal, kui koolide tegevus on üles ehitatud nii, et vabameelsed koolid ja nende õpilased ei puutu tavakoolidega kokku. Siinkohal tuleb jällegi välja huvihariduse olulisus, seal tekib õpilastel kokkupuude ka teiste koolide õpilastega.

Anarhistlik pedagoogika on juba ideena intrigeeriv just seetõttu, et sisaldab esmapilgul endas vastuolusid. Kus saavad kohtuda anarhism ja pedagoogika, kui nad oma enamusele mõistetavas tähenduses teineteisele vastu räägivad? Ideelised vasturääkivused säilivad tegelikult ka anarhistlike pedagoogide endi käsitluses, nt on nende eesmärk paljastada ühiskonna rõhuvad struktuurid, kuid seda tehes säilitada õppijate täielik autonoomia ja vabadus (APC, *s.a.*) Haridusvaldkonnas töötav filosoof ja sotsioloog Nathan Fretwell (2019) väidab, et anarhistlikud pedagoogid eitavad põhimõtteliselt sunniviisilist autoriteeti, samal ajal seda praktikas kinnitades. Fretwelli (samas, lk 1) sõnul on see "anarhistliku hariduse pedagoogilise autoriteedi paradoks. Sundautoriteet on ühtaegu võimatu ja hädavajalik."[3] Samas on anarhistlikud pedagoogid mõnedest vastuoludest teadlikud. Tuuakse välja, et kuna anarhistlik pedagoog on enamasti ise siiski autoritaarsetes ja kontrollivates keskkondades üles kasvanud ning peab siiani nende keskkondadega toime tulema, siis võib juhtuda, et ta taasloob sellele keskkonnale omaseid tavasid: "Lisaks võivad meie võimet luua selline õiglane ja vaba ühiskond, nagu me tahame, piirata ka väga reaalsed, igapäevased surved ja piirangud, mida me praegu nendes samades keskkondades kogeme" (APC, *s.a.*, para 4). Tekib küsimus, kuivõrd on tegu reaalse ja praktilise lähenemisvõimalusega õpetamisele ning kuivõrd on tegu utoopia ja unistusega õpetamisest?

Mari-Liis Eskusson (2015) arutleb oma artiklis 2015. aasta Tantsunädalal toimunud non-conference'i üle, kus konverentsile mõttelise raami loonud Christian Töpfner rõhutas enda ettekandes, et olenemata haridusasutuse uuenduslikkusest, "jääb ta ikkagi mängima ühiskonnas kehtiva korra mängu" (samas, para 5). See tähendab, et isegi kui õpetaja saab luua ruumi ja pakkuda õppimiseks vahendeid, siis tema pakutud ruum ja vahendid tingivad ikkagi vastava õppe. Järelikult on mänguruumi, aga sellel on piirid. (samas) Niisiis on ka kõige vabamal ja anarhistlikumal õppel oma piirid, olenemata õpetaja ambitsioonikatest kavatsustest.

3.1. Õpetamise utoopia suunas

Võiks väita, et õppimisolukorras ei ole olemas totaalset anarhiat, kuskil on ikka midagi, mis reedab, et üks on õpetaja ja teised õpilased. Nagu Horn (2021, lk 23) leiab, siis "vertikaalsus eksisteerib isegi horisontaalses õpperuumis paratamatusena, muidu ei oleks tegemist kooli, vaid hipilaagriga." Võibolla on hipilaager aga palju parem lahendus kui kool. Spångberg

[3] *"This is the paradox of pedagogical authority in anarchist education. Coercive authority is simultaneously impossible and indispensable."* (Fretwell, 2019, lk 1)

(2015) arvab, et selle asemel, et kool kunstitudengeid, kes pulbitseva loomingulisusega õppima tulevad, kammitsetumaks muudaks, peaks kool nad veel “hullemaks” tegema. Siinkohal saaks hipilaager kindlasti tunduvalt paremini hakkama.

Võibolla ei ole 3. ptk lõpus mainitud piirid nii jäigad, kui esialgu tundub. Kindlasti on olemas hariduslikud struktuurid, mis mingil määral anarhistliku pedagoogika praktiseerimist pidurdavad, aga tuleb loobuda piiride ahelates toimetamisest, võibolla on need piirid rohkem illusoorsed ja psühholoogilised kui reaalsed ja praktilised. Kui üksikisikuna ühiskonda muuta ei saa, siis vähemalt saab iga õpetaja omaalgatuslikult nihutada tunni ülesehitust vastavalt ainele ja enda eelistustele, et stagneerunud akadeemilisusest saaks efektiivne ja meeldiv, arendav õpikeskkond. Omal moel ja määral on anarhistlik õpetamine võimalik igas stuudios ja klassiruumis. On ju ometi oluline kasvatada inimesi, kellest ei saaks lihtsalt järgmisi n-ö mutrikesi, vaid kes oskaksid järgneda oma isiklikele, mitte ühiskonna huvidele ning tunneksid ennast maailmas hästi ja kompetentselt. Kooli minek või koolis käimine ei ole isegi küsimus, arvatakse, et hakkama saamiseks peab tingimata koolis käima, sest pole kogetud teisi variante. On aeg ka isiklikus plaanis (huvi)hariduse eesmärk ümber mõtestada. Anarhistlik pedagoogika on üks lähenemisviis, mis võimaldab õpilastel nii oma hariduse kui elu eest ise vastutust võtta. Võibolla on anarhistlik pedagoogika utoopia, aga võibolla utoopia ei olegi utoopia.

Praegu lõputööd kirjutades olen mõnes mõttes endas ikkagi pettunud, et ikka ja siiani etteantud akadeemilistesse raamidesse püsima olen jäänud ja mitte taasleiutanud, mis kirjutamine või lõputöö üldse olla saab, nii nagu soovin avastada, mis tants on või üldse olla saab. Enda lootuseks ja lohutuseks olen vähemalt varsti jälle eve stuudios. Seal proovin taaskord “ette elada” kõige inimlikumat versiooni iseendast, sest lõpuks saan teistele anda vaid nii palju, kui ise inimene olen, ning lammutada hierarhiaid ja teadmisi, et saaks tekkida midagi uut, põnevat ja edasiviivat.

Kokkuvõte

Käesolevas lõputöös püüan avada variante, mille kaudu potentsiaalselt õppimist ja õppijate heaolu parandada. Anarhistlik pedagoogika pakub selleks välja horisontaalse hierarhia, põlvkondadevahelise õppimise, vabaduse ja vabatahtlikkuse alusel toimetamise. Anarhistlik pedagoogika leiab, et õppimine peaks toimuma ainult õpilase uudishimust lähtuvalt. See tähendab, et kõik, mis ei mahu lapse loomulikku ja kooli poolt rikkumata uudishimu sfääri, ei ole oluline. Õpetaja on seejuures kui vahend, kes aitab õpilase uudishimule kaasa, toetumata seejuures ühelegi fikseeritud meetodile (Feyerabend, 1984, lk 187, viidatud Spoto, 2014, lk 85, para 2 j).

Anarhistlikku pedagoogikat analüüsides selgub, et kuigi see võimaldab õpilastel oma hariduse ja elu eest ise vastutust võtta, kaasneb sellega oma problemaatika (nt hariduslikud jm etteantud struktuurid, millesse peab mahtuma; anarhismile omane äärmuslik suhtumine). Järeldub, et anarhistlik pedagoogika ei pruugi tervikuna jätkusuutlik olla, kuid fragmendid sellest pedagoogikast on olulised, sest võimaldavad lastel ja noortel ise oma hariduse eest vastutada ning kujuneda seekaudu iseseisvateks inimesteks, kes on motiveeritud ja oskavad oma elu juhtida.

Õpetamise juures on minu jaoks tähtsaimal kohal inimese kasvatamine, mille puhul on peamine lastele “ette elada” - lapsi saab kasvatada nii palju, kui neile ette elada (Tael, 2007). Minu jaoks loob selleks soodsad võimalused anarhistlik pedagoogika. Loodan, et antud lõputöö inspireerib teisigi õpetajaid, kas anarhistliku pedagoogika põhimõtteid rakendama või mõnel muul moel õpetamise utoopiast unistama ning kasvõi väikseid ja mõttelisi samme selle utoopia suunas astuma.

Kasutatud allikad

Amster, R., DeLeon, A., Fernandez, L. A., Nocella, A. J., II & Shannon, D. (2009). Contemporary anarchist studies: An introductory anthology of anarchy in the academy. *Google Books*. https://books.google.ee/books?hl=en&lr=&id=cmx8AgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=about+anarchist+pedagogy&ots=jpEFeIA_nf&sig=72MclwCabo53e3zxRalAC-c5uAo&redir_esc=y#v=onepage&q=about%20anarchist%20pedagogy&f=false

Anarchist Pedagogies Collective. (*s.a.*). Striving to Become an Anarchist Educator: Why a "Walk the Talk" Approach Matters. *Anarchist Pedagogies*. https://anarchistpedagogies.net/resource/striving-to-become-an-anarchist-educator/

Anarchist Pedagogies Collective. (*s.a.*). About the APC. *Anarchist Pedagogies.* https://anarchistpedagogies.net/about/

Angelus, I. (2012). *Tantsuõpetaja käsiraamat.* Tallinna Ülikool.

Arro, G. (2023). *Plekktrumm*. [Video]. Jupiter. https://jupiter.err.ee/1608909971/plekktrumm

Eesti Noorteühenduste Liit. (2022, 5. september). Vabaõpe toetab noore kasvamist aktiivseks kodanikuks. *Eesti Noorteühenduste Liit.* https://enl.ee/2022/09/05/vabaope-toetab-noore-kasvamist-aktiivseks-kodanikuks/

Eskusson, M. (2015). Kuidas kõrgharidus sobib kokku tantsuga? *Tantsukuukiri*. https://kuukiri.tantsuliit.ee/artikkel/kuidas-korgharidus-sobib-kokku-tantsuga/

eve stuudio. (*s.a.*). *eve stuudio*. https://evestuudio.ee/kool/evestuudio

Fretwell, N. (2019, 9. aprill). Anarchist education and the paradox of pedagogical authority. *Educational Philosophy and Theory, 52:1,* 55-65. https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1594196

Gray, P. (2018). *Vabadus õppida. Miks teeb loomuliku mängimistungi toetamine meie lapsed õnnelikumateks, sõltumatumateks ja parematekс eluaegseteks õppuriteks.* Demokraatliku hariduse kogukond PUNT.

Horn, L. (2021). *Kaasaegse (tantsu)kunsti ja kõrghariduse vahelised probleemid.* [Lõputöö, Tartu Ülikooli Viljandi kultuuriakadeemia].

Johanson, J. & Tael, I. (2007). *Miks inimene läheb katki?* [Loeng]. https://vikerraadio.err.ee/802953/ooulikool-inge-tael-ja-jaak-johanson-miks-inimene-laheb-katki

Lanthimos, Y. (2009). Dogtooth. *IMDb*. https://www.imdb.com/title/tt1379182/?ref_=tt_mv_close

OpenAI. (2023). ChatGPT (3. mai versioon & 12. mai versioon), suur keelemudel, https://chat.openai.com/

Raska, A. (2021). *Unlearning ja antimeetod Ruslan Stepanovi õpetamis- ja lavastamisprotsessides.* [Seminaritöö, Tartu Ülikooli Viljandi kultuuriakadeemia].

Rüütelmaa, M. (2021). Praktikapäevik.

Spångberg, M. & Raud, P. (2015, 25. aprill). *Tantsunädal 2015 / Non-Conference - Marten Spangberg (Rootsi), Priit Raud (Estonia)* [Video]. UTTV. https://www.uttv.ee/naita?id=24542

Spoto, S. (2014). Teaching against Hierarchies: An Anarchist Approach. *The Journal of Feminist Scholarship, 7/8,* 78-92.

Sudbury Valley School. (2022, 29. aprill). *Sudbury Valley School: Focus and Intensity.* [Video]. YouTube. https://youtu.be/z43XCGBZ5RQ

Valk, A., Soo, K. & Beilmann, M. (2023). Vaimne tervis ja heaolu õpikeskkonnas. *Inimareng.* https://inimareng.ee/et/vaimne-tervis-ja-heaolu-opikeskkonnas/

Vares, L. (2016). Kunstnik õpetaja kehas ehk õpetaja kunstniku nahas. *Tantsukuukiri.* https://kuukiri.tantsuliit.ee/artikkel/kunstnik-opetaja-kehas-ehk-opetaja-kunsniku-nahas/

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Maryn-Liis Rüütelmaa,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose *"Anarhistliku pedagoogika suunas"*, 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 Commonsi 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.

Maryn-Liis Rüütelmaa
16.05.2023