

TARTU ÜLIKOOLI VILJANDI KULTUURIAKADEEMIA

Tantsukunst

Shion Yokoo-Ruttas

VANEMATE TOETAMISE VÕIMALUSTEST TANTSUÕPETAJANA

Lõputöö

Juhendaja: Raido Mägi

Viljandi 2022

Vanemate toetamise võimalustest tantsuõpetajana

Käesoleva loov-praktilise lõputöö eesmärgiks on uurida oma vanemate toetamise võimalusi, rakendades selleks tantsuõpetaja kutse omandamise käigus kogutud teadmisi, oskusi ja kogemusi. Kasutades empiirilist uurimismeetodit ja kvalitatiivset analüüsi toetatakse töös sel teemal ilmunud kirjandusele, kolmele intervjuule ja autori enda poolt oma vanemaga saadud kogemustele.

Kiiresti muutuvmas maailmas hakkama saamiseks on inimesel vaja õppida terve elu. Elukestva õppe vajadusele põhinevalt on uute teadmiste ja oskuste omandamisel vanematest „targemateks“ saanud lastel avanenud võimalus toetada oma vanemaid neid õpetades. On igati normaalne, et perekonnas üksteist toetatakse, kuid sellises situatsioonis, kus „muna õpetab kana“, muutuvad toe saamise ja pakkumise suhted, sh võimusuhted varasemalt vanemate domineerimiselt võrdseks või lausa vastupidiseks. Vanema õpetamisel võivad tekkida konfliktid mitmekihiliste rollide vahel õppija ja toetaja positsiooni võtmises ning võimusuhte pöördumisel, mis on omavahel tugevalt seotud. Konfliktide peamiseks põhjusteks saavad perekonnaliikmete lähedus ning eraelus tööelu reeglite kehtestamine. Seetõttu peab ka vanemate õpetamisel üldiselt sobiva Knowlesi andragoogika mudeli puhul arvestama, et siin on siiski tegemist spetsiifilise olukorraga. Tantsuõpetajaks saab olla mitte ainult tantsusaalides või haridusasutustes, vaid ka kodus igapäevaselt enda lähedastele toeks olles.

Võtmesõnad: vanemate toetamine, tantsuõpetaja, andragoogika, konfliktid, suhete pööre

Possibilities to Support One's Own Parents as a Dance Teacher

This creative-practical thesis aims to study the possibilities to support one's own parents, by applying knowledge, skills, and experiences accumulated while obtaining the dance teacher profession. In using the empirical method and qualitative analysis, literature on this topic, three interviews, and the author's personal experience with her own parent were used.

To cope with the current fast-changing world, lifelong education is required, thus teaching parents is a form of support. Family supports each other, however; when „the egg teaches chickens“, the support giving and receiving relationship alters, including the power relationship changing to equality or children's dominance. It may accompany conflicts in taking positions as a learner and a supporter among multi-layered roles and in the transition of power balance, because of the closeness and working rules application in personal life. With consideration of particularities, Knowles' andragogy model is largely applicable. Supporting one's own family is a dance teacher's possibility and opportunity.

Keywords: supporting parents, dance teacher, andragogy, conflicts, relationship turn

Sisukord

Sissejuhatus.....	5
1. Vanemate ja laste suhted.....	7
1.1. Perekond ja perekonnaliikmete suhted.....	7
1.2. Vanemate ja laste suhete muutused ning võimuhete pööre.....	8
1.3. Täiskasvanud laste vanemate toetamise motivaatorid.....	10
2. Vanemate õpetamine kui toetamise võimalus.....	13
2.1. Täiskasvanute õppimine	13
2.2. Täiskasvanute ja eakate õpetamise teooriate ülevaade.....	15
2.3. Konfliktid vanemate õpetamisel ja erinevate teooriate rakendamise võimalused.....	17
3. Vanemate toetamine tantsuõpetajana.....	21
3.1. Juhtumi kirjeldus.....	21
3.2. Juhtumi analüüs.....	23
3.3. Järeldused.....	25
Kasutatud allikad.....	27
Lisa1. Intervjuud.....	29

Sissejuhatus

Minu Jaapanis elav isa sai reumatoidartriidi diagnoosi 2021. aastal kevadel 65-aastasena samal ajal kui ta läks pensionile. See pani mind taas mõtlema oma perekonnast ja minu suhtest nendega. Sellele aitas kaasa ka pandeemia ajastu. Tütrena soovin oma isa toetada, olles temast noorem ja tervem ning võimalusel olla lisaväärtuseks oma isa elus, kuigi õpin tantsuõpetajaks/koreograafiks, mitte füsioterapeutiks. Keha liigutamist peame aga oluliseks faktoriks tervise eest hoolitsemisel ning tantsuõpetaja teadmised, oskused ja kogemused võivad olla isa toetamiseks kasulikud.

Töö- ja eraelu vahelist piiri ei saa täielikult küll unustada, aga identifitseerin end eelkõige inimesena ja oma perekonna liikmena ja alles seejärel erinevate sotsiaalsete rollide täitjana. Seega tunnen vajadust ja tahtmist kasutada oma teadmisi, oskusi ja kogemusi ka eraelus, toetada lähedasi inimesi nagu antud juhul oma isa.

Käesoleva loov-praktilise lõputöö eesmärgiks on uurida vanemate toetamise võimalusi, tuginedes tantsuõpetaja taustale.

Eesmärgist lähtuvalt püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas muutuvad vanemate ja laste suhted elu jooksul?
2. Millised konfliktid võivad tekkida vanemate õpetamisel?
3. Kuidas toetada oma vanemaid, kasutades tantsuõpetaja teadmisi, oskusi ja vilumusi?

Töö teoreetilises osas vaadeldakse sotsioloogilisele ja andragoogilisele kirjandusele ning juriidilistele alusdokumentidele tuginedes täiskasvanud laste poolt nende eakate vanemate toetamise vajadusi, võimalusi, aga teisalt ka raskusi ja ohtusid, mis sellega kaasneda võivad. Esimeses peatükis käsitletlen vanemate ja laste suhteid, fokuseerudes nende suhete muutustele. Teises peatükis keskendun teoreetilisele ülevaatele vanemate õpetamise kui toetamise võimalustest ja võimalikele ilmnevatele konfliktidele.

Töö empiirilises osas, kolmandas peatükis, kirjeldatakse ja analüüsitakse kvalitatiivselt minu oma isaga üle aasta kestnud keha venitamise ja liigutamise harjutuste tegemist.

Selle enda vanema õpetamise kogemusega seonduvalt on koostatud küsimustik, mille abil individuaalselt läbi viidud suulise vestluse vormis (ühel juhul veebis) sain vastused kolmelt Tartu Ülikooli Viljandi kultuuriakadeemia tantsukunsti erialal õppivalt või selle lõpetanud respondendilt, kes, nagu õnnestus järelepärimiste tulemusena tuvastada, olid

sarnaselt minuga tegelnud oma vanemate füüsilise seisundi parendamisega, kasutades nende õpetamisel oma tantsupedagoogilisi oskusi (vt Lisa 1).

Kasutan sõna „õpetamine“ laiemalt kui seda tehakse tavaliselt hariduslikes tekstides. Nii näiteks kirjeldatavas praktilises osas õpetasin küll oma isa, kuid tegelikult käis õpetamine kahe-suunaliselt, ka isa õpetas mind. Ka sõna „laps“ võib osutada allpool täiskasvanud tütrele või pojale.

1. Vanemate ja laste suhted

1.1. Perekond ja perekonnaliikmete suhted

Perekonna mõistmist ja pereliikmete vahelisi suhteid on kujundatud suuresti kultuuriliselt ja ühiskondlikult. Käesolevas töös käsitlen täiskasvanud laste ja vanemate suhteid arenenumates riikides, sh Eesti ja Jaapan, kus ilmnevad sarnased demograafilised nähtused nagu vananemine ja laste vähesus. Globaalset vananemist saab eraldi vaadata arenenumates riikides ja vähem arenenud riikides (Gibson & Singleton, 2012, lk 6). Seega vananemisega seonduvad nähtused võivad olla sarnased samaliigilistes riikides.

Laste ja vanemate vahel on loomulik suhe, kuid ühiskonnas on korrastatud reeglid defineerimaks ühiskondlikku perekonda.

Eesti Vabariigi põhiseaduse II. peatüki § 27 järgi:

Perekond rahva püsimise ja kasvamise ning ühiskonna alusena on riigi kaitse all.

Abikaasad on võrdõiguslikud.

Vanematel on õigus ja kohustus kasvatada oma lapsi ja hoolitseda nende eest.

Seadus sätestab vanemate ja laste kaitse.

Perekond on kohustatud hoolitsema oma abivajavate liikmete eest.

(Eesti Vabariigi põhiseadus, 2011, § 27)

Eesti Vabariigi lastekaitse seaduses on sätestatud nii laste õigusi kui ka kohustusi, kusjuures last defineeritakse alla 18-eluaastasena. Laste kohustuste hulgas on vanemate või kasvatajate austamine ja abivajavate vanemate, vanavanemate, õdede-vendade ja kasvatajate abistamine. (Eesti Vabariigi lastekaitse seaduse, 2013) Alla 18-aastase lapse õigusi seadistab samuti Ühinenud Rahvaste Organisatsioon (edaspidi ÜRO) lapse õiguste konventsioon (Lapse õiguste konventsioon, 1996), milles osalevad nii Eesti kui ka Jaapan. Jaapani tsiviilseaduse VII peatükis §877 on välja toodud lähedaste pereliikmete (toetatavast isikust nii vanema kui ka noorema 2 põlvkonda) ja vendade-õdede vastastikuse toetamise kohustus (Digital Agency, *s.a.*). Kuigi Jaapani seaduse järgi toetamine tähendab peamiselt rahalist abistamist, on igapäevase füüsiline ja mentaalne abi vägagi vajalik ning sellega seoses tekivad suuremad probleemid.

Seaduslikes määratlustes on selgelt välja toodud perekonnaliikmete (või kasvatajate) abistamise kohustused. Vaatamata seadustele toimuvad üldjuhul loomulikult teineteise toetamine ja abistamine. Perekonna sisesed rollid ja staatused on aga ajas muutuvad. Gerontoloog ja sotsioloog Vern L. Bengtson ja perekonnateadlane Katherine R. Allen (1993, lk 480–482) toovad välja kolm ajamäärangut perekonna muutuste teguriteks: ontogeneetiline,

põlvkondlik ja ajalooline. Ontogeneetiline aeg põhineb indiviidi elu arengutel sünnist surmani, mis ei võrdu aga täielikult kronoloogilise ajaga. Põlvkondlik aeg on biosotsiaalne ehk perekonnapõhine, identifitseerimine perekonna liikmena erinevates rollides. Ajalooliselt märgistatavad sündmused kajastavad makrotasandil perekonna muutusi. (*ibid.*) Võtan need kolm ajamäärangut perekonna suhete muutustest mõtlemise aluseks.

1.2. Vanemate ja laste suhete muutused ning võimusuhte pööre

Väikeste laste ja eakate inimeste eest hoolitsemine, nende toetamine ja abistamine tundub olevat iseenesestmõistetav. Bengtsoni ja Alleni välja toodud ontogeneetiline ja põlvkondlik ajamäärang on siin olulised. Keskendun selles alapeatükis nende ajamäärangute raamides toimuvale vanemate ja laste võimusuhte pöördle ja selle üleminekule.

Täiskasvanud laste ja nende vanemate vahelistes suhetes ilmneb vastastikkus: nad sõltuvad üksteisest andes ja saades teineteiselt abi samaaegselt ja dünaamiliselt ning „tagasimaksed“ toimuvad samamoodi nagu majanduses (Silverstein *et al.*, 2012, lk 1250). Abi ja toe sisu ja suurus varieeruvad olenevalt vajadustest ja sellistest mõjutavatest teguritest nagu laste ja vanemate vanused, nende isiksused, kooli ja/või ameti valikud ja rahalised seisundid, eluviisid, perekonnaseis jms. Vanemad toetavad jätkuvalt ka oma täiskasvanud lapsi, kasvõi nõustades või mentaalset tuge pakkudes, aga võimalik on ka vastupidine toetuse suund.

Üldiseks järelduseks on, et ontogeneetilise ja põlvkondliku ajamäärangu raamides leiavad laste ja vanemate suhetes aset olulised muutused. Laste ja vanemate suhted muutuvad võrdseks või isegi vastupidiseks vananemise või terviseprobleemide tõttu, mis põhjustavad vanemate mentaalse ja füüsilise seisundi halvenemist, samal ajal, kui lapsed saavad kogenuks ja targaks (Colin, 1996; Doherty & Feeney, 2004, viidatud Merz *et al.*, 2008, lk 719). Suhete muutumise üheks oluliseks küljeks on toetamise struktuuri ja tasakaalu muutmine.

Laste nooremas eas ei paista eriti välja nende poolset tuge või abi vanematele. Hollandis läbi viidud uuring näitab, et noored täiskasvanud saavad pigem vanematelt abi kui seda ise neile pakuvad, kusjuures nendest lastest üks kolmandik saab ka majanduslikku abi (Bucx *et al.*, 2012, lk106). Põhjuseks tuuakse, et vanematel on kogutud rohkem ressursse kui lastel, kel täiskasvanuks saamise protsess alles veel käimas (Bucx *et al.*, 2012, lk 111). Laste ja vanemate vaheliste suhete muutumise põhjustena on ülalpool välja toodud nii vanemate seisundi halvenemine kui ka laste seisundi paranemine, mis toimuvad paralleelselt. Toe saamise ja pakumise suhted pöörduvad alates laste 40. eluaastast ning laste ja vanemate vanuse kasvuga kasvab ka laste huvi vanemate tegemiste, nende igapäevase elu vastu. Tuntakse lihtsalt rohkem huvi, kuidas vanematel läheb ja millega nad tegelevad, samal ajal

kui vanemad näevad lapsi rohkem abi pakkujana (Merz *et al.*, 2008, lk 730). Vananemise teooria väljatöötaja Robert J. Havighursti elu etappide klassifitseerimise järgi 30- kuni 55-aastased on keskealised ning keskeas kohandatakse end vanemate vananemisega (Knowles, 1980, lk 52). Vanemate toetamise vajadused tekivad ja/või lapsed märkavad nende vajadusi, kui vanemad on juba eakate eas ja seega lapsed keskeas, mis seostub ka loogiliselt keskmise põlvkonna tsükliga. Lapsed panevad tähele vanemate vananemist siis, kui on vanemate vananemine saab selgelt nähtavaks ja/või lastel on piisavalt aega ja tähelepanu seda märgata kasvõi nende oma elu stabiliseerumise tõttu.

Käesoleva töö raames läbi viidud intervjuudest aga tuli välja, et intervjuueeritavad hakkasid mõistma pööret suhetes oma vanematega juba enne oma 30. eluaastat, mille tingisid ilmselt nii sotsiaalsed kui ka bioloogilised tegurid ehk Bengtsoni ja Alleni ontogeneetilised ja põlvkondlikud põhjused. Üks minu küsitletuist tõdeb, et välismaalt poole aasta tagant koju tagasi tulles märkas ta selgelt empiirilisel kindlakstehtavat vanemate järsku vananemist, millest andsid märku prillid ja halliks läinud juuksed, kuigi vanemad olid vaid umbes 45-aastased. Nende muutuste ajal hakkas ta vanemaid veenma, et nad tema õpetamisel võimlema hakkaksid (veebiintervjuu, 13. aprill 2022). Lisaks füüsilisele vananemisele (ontogeneetiline) võib astumine järgmisse põlvkonda saada samuti suhete pöördumise alguseks. Teises intervjuus toodi välja, et kasvades üles vanematega, kes on keskmisest vanemad, hakkas küsitletav tundma vastutust oma vanemate eest siis, kui kõik tema vanavanemad lahkusid, mis juhtus juba tema 20-ndate esimestel eluaastatel (intervjuu, 25. veebruar 2022).

Laste ja vanemate vanusevahe võib ka mõjutada rollide vahetuse mõistmist. Minu vanemad on samuti vanemad kui n-ö keskmised lapsevanemad: minu ja isa vanusevahe on 40 aastat, mis pani mind mõtlema, küll esialgu abstraktselt, oma vanemate toetamisele juba umbes 20-aastasena.

Kolmandast intervjuust saab aga järeldada, et selle respondendi ja tema vanema vahel kestab veel edasi algne lapse ja vanema suhe, kus vanemad pigem toetavad lapsi kui vastupidi ning laps, kes on 28 aastat vanemaist noorem, ei tunne veel muret vanemate vananemise pärast (intervjuu, 18. veebruar 2022).

Suhete muutuste protsessis ja nende pöördumisel võivad ilmneda konfliktid. Vanematel on raskusi tunnistada uusi vanemate ja laste suhteid, mis on pöördunud laste teismeliseks saamisest kuni keskeani n-ö sõbrasuheteks, siis aga pöörduvad laste ja vanemate suhteks, kus keskealised lapsed hakkavad hoolitsema oma vanemate eest justkui nende „vanemad“ (Krupp, 1987, lk 41). Tulevad nii konfliktid vanemate sees, sisemised konfliktid

uute rollide omaks võtmisel kui ka vanemate ja laste vahel, kus mõlemad pooled üritavad ennast taas positsioneerida uue olukorra järgi.

Kirjandust uurides selgus, et toe saamise ja pakkumise suhete pöördumine, teisisõnu võimusuuhete pööre leiab aset laste keskeas. Enne sellist täielikku pööret võib märgata ülemineku faasi, kus lapsed teavad vanemate toetamise vajadust ja alustavad teadlikult toetamisega nii nagu see ka intervjuudes kinnitust leidis. Täiskasvanud lapsed näevad oma vanemaid objektiivsemalt võrreldes lapsepõlvega, kui vanemad „teadsid kõike“. Märkame nende vananemist ja hakkame muretsema nende elu, tervise jm eest ning nende eest hoolt kandma mentaalselt, füüsiliselt ja/või majanduslikult.

Toetan seisukohta, et suhete pööre ei toimu järsult, vaid järk-järgult, mille käigus võivad lapsed ja vanemad võrdväärselt üksteist toetada. Seega laste ja vanemate vahelised suhted arenevad vanemate domineerimiselt võrdsele suhete tasandile ja seejärel laste domineerimiseni. Selle protsessi toimumine ja kiirus sõltub lisaks ülaltoodule ka suuresti perekonna sisestest suhetest. Suhete pööramine võib toimuda ühe poole juhtimisel või äratamisel. Kuigi vaid kolme intervjuu ja ühe praktika põhjal ei saa teha suuri üldistusi, püstitan siiski hüpoteesi, et perekondades, kus valitsevad head suhted, on lapsed tähelepanelikumad ja varmad tabama suhte muutumise vajadust ning vajalikku muutust õigele momendile ajastama.

1.3. Täiskasvanud laste vanemate toetamise motivaatorid

Märkame millalgi oma vanema toetamise vajadust ja/või võimalust. Kuigi enda vanemate toetamine peaks minu arvates olema absoluutselt iseenesestmõistetav tunne, on selle taga hulk sotsiaalseid, sotsioloogilisi, antropoloogilisi ja psühholoogilisi aspekte, mis põhjustavad ja motiveerivad seda tunnet. Nende motivaatorite puudumisel ei pruugi sujuda täiskasvanud lastel vanemate toetamine. Kuna aga põhjuste olemasolu ei vii otse toetamise motiveerimiseni, on vaja leida toetamist nii soodustavad kui ka takistavad tegurid. Käsitlen alljärgnevas altruismi, teineteisest sõltuvust/toetust, otsest ja hilinenud vastastikkust suhet (*direct reciprocity, delayed reciprocity*), sotsiaalset vahetusteooriat, laste vastutust/kohustust, sotsiaalset ja moraalset kapitali ning nende vahelisi suhteid.

Kindlasti aitab lastel vanematest hoolida, neid toetada ja nende eest hoolitseda, kui nende vahel on säilinud hea ilus suhe. Hollandis läbiviidud uuringus selgus, et toetamise kõige olulisemaks motivaatoriks olid head vanemate ja laste suhted, mis on palju olulisemad kui laste kohusetunne (Stuifbergen *et al.*, 2008, lk 413). Seda tõdesid ka kõik küsitletud, kellel kõigil on head suhted vanematega (intervjuu, 18. veebruar 2022, intervjuu, 25. veebruar 2022,

veebiintervjuu, 13. aprill 2022). Selle juures võib kasvõi osaliselt toimida altruism, laste puhas ja siiras tahtmine vanematele heaolu soovida. Altruismi teooria keskmeks on laste armastus vanemate vastu ja seega lapsed tahavad vanemaid toetada vanemate vajadustele vastavalt (Szinovacz ja Davey, 2013, lk 668).

Perekonna suhted ja altruism võiksid ideaalis ollagi vanemate toetamise aluseks. Siiski leitakse enamasti vanemate toetamisel kombineeritud motivaatoreid. Arvestades igasuguste toetamisviisidega, kestab üksteisest sõltuvuse/toetamise suhe laste sünnist kuni elu lõpuni, kus vaid ühesuunaline toetamine ei oleks võimalik. Nagu vaatasime eelmises alapeatükis, vanemate ja laste võimusuhted elu jooksul muutuvad, kuid toe saamise ja pakkumise suhted jätkuvad erineval kujul. Seda suhet võib laiemas mõttes võrrelda nii otsese kui ka hilinevad vastastikkusega. Kanadas läbiviidud vanemate toetamise motivaatori kvalitatiivses uuringus osalejad pidasid emotsionaalsust ja kiindumust sotsioloogilisest vastastikkusest olulisemateks ning võtsid mõistet „vastastikkus“ abstraktsemalt nagu kiindumuse vastastikkust (Funk, 2011, lk 650). Seega vastastikkuse olemasolul ei saa ka välistada altruistliku motivaatorit.

Vanemate ja laste suhtes saab mõista vastastikkust kahel viisil: otsene vastastikkus ja hilinevad vastastikkus. Esimesel variandil toimub „tagasimaks“ samaaegselt või koheselt. Vanemad ja lapsed toetavad üksteist vahetades tugesid majanduslikult, füüsiliselt ja/või emotsionaalselt. Täiskasvanud laste ja nende vananevate vanemate vahel esineb ka mingil kujul vastastikkus, vanematelt näiteks emotsionaalne tugi, mille suurust võib hinnata vaid subjektiivselt. Otsese vastastikkusega sarnaselt iseloomustab suhteid sotsiaalne vahetusteooria, mis keskendub ratsionaalsusele ja enda kasumile, mis eristub psühholoogilist aspekti rõhutavast vastastikususest. Vahetusteooriale põhinevalt toetavad lapsed vanemaid suurema tõenäosusega siis, kui ei näe alternatiivset toetajat ja kulud, sh füüsiline distants on väikesed (Szinovacz ja Davey, 2013, lk 675 ja 681). Tundub, et vanemate toetamise seletamisel saab tugineda nii otsese vastastikkuse kui ka sotsiaalse vahetuse teooriale.

Teise, hilinevad vastastikkuse puhul, maksavad lapsed tagasi oma n-ö laenu vanematele tagantjärele. Hilinevad vastastikkust kui vanemate toetamise motivaatorit on uuritud Kanadas (Funk, 2011). Selgus, et vaatamata heade suhete olemasolule või puudumisele, lapsed ei võtnud tagasimaksmist enda kohustuseks, kuigi emotsionaalse motivaatori taga leidub laiendatud hilinevad vastastikkulisuse mõtteviis. Esimesel juhul toimus vanemate toetamine loomuliku ja automaatse käitumisena, teisel lapsed ise otsustavad ratsionaalselt käituda ehk toetada vanemat, tunnistades hilinevad vastastikkuse mõistet (*ibid.*, lk 646). Vanemate toetamise motivaatorid baseeruvad eelkõige perekonna suhetele ning hilinevad vastastikkuse olemasolu ei saa eirata, isegi kui lapsed ei tunnista sellest lähtumist.

Vanemate toetamisega seonduvaid perekonna suhteid on võimalik avada sotsiaalse kapitali ja moraalse kapitali mõistete abil.

Sotsiaalse kapitali mõistet defineeris Pierre Bourdieu ning seda arendas edasi ameerika sotsioloog James S. Coleman. Coleman (1988, lk S105) defineerib sotsiaalset kapitali kui ühiskonna osatäitjate (*actor*) ülesehitatud suhteid, mis kestavad niikaua kui toodavad endale kasumit. Ta tutvustab kolme sotsiaalse kapitali kuju: kohustused ja ootused, informatsiooni kanal ning ühiskondlikud normid. Rakendades seda mõistet perekonna süsteemile väidab ta, et (vanemate) sotsiaalne kapital on vanemate ja laste suhetes oluline ning sotsiaalse kapitali suurus mõjutab lisaks majanduslikule ja inimese kapitalile laste akadeemilisi saavutusi (*ibid.*, lk S110). Coleman ise ei too välja n-ö perekondliku sotsiaalkapitali kuju. Leian, et perekonna siseselt paikneb sotsiaalsus just vanemate ja laste vahel ning on olemas kõik Colemani välja toodud kujud. Vanemate toetamisel kehtivad teineteise toetamine/sõltumine, vastastikkus ja laste vastutus/kohustus tulenevad sotsiaalse kapitali suurusest ja kehtivusest.

Hilisemal ajal vananemisele spetsialiseerunud sotsioloog Merrill Silverstein jt (2012) on pakkunud mõistet „moraalne kapital“ Colemani sotsiaalset kapitali reflekteerides ja seda rakendades kitsamalt vanemate ja laste vastastikkususele. Nad väidavad, et moraalne kapital paikneb vanemate strateegilise investeeringu ja laste altruismi vahel ning toimib ka laste vanemate toetamise kujul laste kohustusena (*ibid.*, lk 1252 ja 1259). Moraalse kapitali kasvamise tulemuseks on vanemal lastelt toe saamine, lastel tekivad vastutus- ja kohusetunne. Sotsioloogilisi mõisteid ja teooriaid võib üles ehitada küll altruismist, küll emotsioonidest lähtudes või neid omavahel sidudes. Võib aga igal juhul konstateerida, et head perekonnasuhted, mida ei saa objektiivselt defineerida ega määratleda, loovad ja koguvad moraalse kapitali ning seda peetakse laste poolt vanemate toetamise motivaatoriks.

Ülaltoodud motivaatorid töötavad ilmselt koos, kuna üldjuhul teooriad ja mõisted on konstrueeritud päris elu elementidest lähtudes. Defineerimata perekonna „häid suhteid“ on neid mingil määral kaudselt käsitletud objektiivsemalt läbi akadeemiliste lähenemiste. Lisaks akadeemiliselt üle käidud mõistetele ja teooriatele pean silmas praktilisi tegureid, mis soodustavad või takistavad vanema toetamist. Teoreetilises plaanis välja toodud motivaatoritele lisanduvad tegurid, mis tulenevad igapäevasest elust, nagu näiteks füüsiline distant, lapse töö ja õpingud, perekonnaseis, majanduslik olukord, tervis jms. Viimastel aastatel pandeemia levik mängis ka perekonna suhetest mõtlemises olulist rolli. Mulle tuletas see meelde, kui oluline ja habras meie elu ja tervis on.

2. Vanemate õpetamine kui toetamise võimalus

2.1. Täiskasvanute õppimine

Täiskasvanuhariduse teadlane Peter Jarvis (2014, lk 52) defineerib õppimist kui „protsessi, mille käigus omandatakse teadmisi ja oskusi (ja palju muud) erinevatest allikatest kas tahtlikult või mitte. Allikad võivad olla õppeasutused, aga ei pea olema, võivad olla teised inimesed, igasugused elu situatsioonid jne.“ Õppimine ei tähenda ainult institutsioonides läbiviidud õpetamises osalemist, vaid palju laiemat, me õpime igapäevaselt igapäevases elus ka väljaspool formaalhariduse institutsioone. Selliselt oleme ju õppinud kõndima, rääkima, ennast erinevates olukordades kohandama ja veel väga paljut elus vajalikke oskusi. Täiskasvanutena õppimine aina jätkub.

Elukestva õppe mõistega on tegeletud eriti aktiivselt alates 1990. aastatest, kuid institutsionaalse õppekorralduse poolest eristuvat elukestvat õpet (*lifelong education*) ja elukestvat õppimist (*lifelong learning*) ikkagi sageli teineteisest selgelt ei eristata (*ibid.*, lk 52 ja 53). Jaotust mitteformaalseks õppeks (*non-formal learning*) ja informaalseks õppeks (*informal learning*) kirjeldab Eesti Haridus- ja Noorteamet (*s.a.*) järgmiselt: Mitteformaalses õppes eesmärgistatakse enda arengut ning õppimine toimub teadlikult, aga väljaspool formaalharidust, mille läbiviijad ei pea olema tingimata professionaalid. Informaalne õpe on eesmärgistamata õppimisvorm igapäevaelus (*ibid.*). Kuid leian, et igapäevaelus õppimisega kaasneb samuti eesmärgistamine. Alternatiivse raamistiku pakub Kanada õppimise ekspert David Livingstone neid teisiti nimetades. Livingstone (2006, lk 206) defineerib informaalset õppimist (*informal learning*) kui „igasugust tegevust, mis hõlmab arusaamise, teadmiste või oskuste omandamist, mis toimub ilma väljastpoolt kehtestatud õppekava kriteeriumideta“. Pakub ta (*ibid.*) samuti mõistet „informaalne haridus ja treening“ (*informal education and training*), mida ta eristab informaaalsest õppimisest institutsionaalselt tunnustatud õpetaja olemasolul. Põhimõtteliselt Livingstone'i informaalne õppimine võrdub informaaalse õppega ja informaalne haridus ja treening mitteformaalse õppega.

Peale kohustuslikku koolis käimist ka toimub õppimine, kindlasti informaalne õpe ja teadlikul otsusel ka mitteformaalne õpe. Keskendume käesolevas alapeatükis täiskasvanute õppimisele ja õpetamisele ning käsitleme ka mitteformaalset õpet.

Mitteformaalse õppe eesmärgistused on erinevad õppijate east olenevalt: tööeas, kus inimesed üldjuhul töötavad, ja pensionieas, kus esinevad tihti teised elu eesmärgid. Erialakirjanduses on levinud sõna „täiskasvanu“ kasutamine, kus selle alla kuuluvad nii tööealised kui ka pensioniealised. Lisaks vaatame vanemat iga ka lähemalt. Vanema ea ühes

liigitamise viisis on kasutusel mõisted kolmas ja neljas iga/eluetapp. „Kolmas eluetapp elukaares on kätte jõudnud siis, kui inimesel puudub sund käia tööl leivateenimise eesmärgil ning puuduvad lastega seotud otsesed kohustused, ning kestab kuni surmaeelse füüsilise allakäiguni, mil inimene muutub teistest sõltuvaks (neljas iga) (Weiss ja Bass 2002, viidatud Tambaum, 2012)“ Oleme igal juhul üksteisest sõltuvad, aga pean inimest neljandas eluetapis olevaks, kui tal ei ole võimalik ilma teiste tugedeta iseseisvalt elada füüsilise ja/või psühholoogilise raskuse tõttu.

Nii ÜRO kui ka Euroopa Liit (edaspidi EL) seadistavad täiskasvanute hariduse ja õppimise olulisust. ÜRO hariduse, teaduse ja kultuuri organisatsioon UNESCO ja selle Elukestva õppimise instituut (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization and UNESCO Institute for Lifelong Learning*) (2016) eesmärgistavad ühiselt täiskasvanu õppimist ja haridust järgmiselt.

Täiskasvanuhariduse eesmärk on anda inimestele vajalikud oskused, et nad saaksid kasutada ja realiseerida oma õigusi ning võtta oma saatust enda kätte. See edendab isiklikku ja kutsealast arengut, toetades seeläbi täiskasvanute aktiivsemat osalemist oma ühiskonnas, kogukonnas ja keskkonnas. Soodustab jätkusuutlikku ja kaasavat majanduskasvu ning üksikisikute inimväärseid töövõimalusi. Seetõttu on see oluline vahend vaesuse leevendamiseks, tervise ja heaolu parandamiseks ning jätkusuutliku õppiva ühiskonna loomiseks. (*ibid.*, lk 8)

Euroopa Liidu dokumendis „21. sajandi täiskasvanuõpe manifest: Õppimise jõud ja rõõm (*Manifesto for Adult Learning in the 21st Century: The Power and Joy of Learning*)“ (European Association for the Education of Adults, 2019) on välja toodud täiskasvanuhariduse tähtsus kaheksast vaatenurgast: aktiivne kodakondsus ja demokraatia, tervis ja heaolu, eluoskused indiviididele, sotsiaalne ühtekuuluvus, võrdsus ja võrdõiguslikkus, tööhõive ja töö, digitaliseerimine, migratsioon ja demograafiline muutus ning jätkusuutlikkus. Nii ÜRO täiskasvanuhariduse eesmärgiks kui ELi täiskasvanuõppe põhifookuseks on sotsiaalsus, st inimene ühiskonnas, et osaleda ühiskonnas ja majandustegevustes aktiivselt ja paremini. Seetõttu leian, et nende ideed on suunatud pigem tööealistele kui pensioniealistele. Kuigi täiskasvanuharidus ja õpe võivad hõlmata ka pensioniealisi ehk kolmanda ja neljanda ealisi, laiemas institutsionaalses raamistikus ei tundu, et nendele oleks pööratud piisavalt tähelepanu.

Pensioniealistel võiks arvestada ka teiste eesmärkidega, lihtsalt inimesena ilma sotsiaalsuse rõhutamiseta. Haridusgerontoloog Tiina Tambaum (2012) väidab, et pensionile minekuga kaasnevad rollide kaotus ja vahetus, seega õppimise eesmärgiks on funktsionaalselt

tagada edukat vananemist kas hoides endist rolli või kohandudes uuega. Vanemaealistele ehk kolmanda ja neljanda ealistele Eestis pakuvad õppimisvõimalusi päevakeskused, väärivate ülikoolid, raamatukogud ja üksikud projektid (*ibid.*). Sellistes kohtades õppe sisu varieerub suuresti olenevalt konkreetsest sihtrühmast. Tartu Ülikooli Väarikate Ülikoolis õpib üle nelja tuhande üle 50-aastase inimese, kus loengu ja seminari vormides käsitletakse ühiskonna, teaduste ja kultuuri probleeme (Tartu Ülikool, 2021). Väarikate ülikoolides õpivad pigem kolmanda ealised inimesed, aga eakate päevakeskustes neljanda ealised. „Mõnes päevakeskuses pakutakse lisaks tavahooldusele ka arendavaid tegevusi, soodustatakse suhtlemist, puhkust, kehalist aktiivsust, mälu treeningut ja töösarnaseid tegevusi (Elu Dementsusega, *s.a.*).“ Vaatamata tavahoolduse vajadusele, ei saa ka neljandas eluetapis eirata õppimise olulisust. Haridustegelane David Istance (2015, lk 231) rõhutab, et tuleb ühiskondlikult tegeleda just krooniliste puuetega (nt dementsus) vanemaealiste õppega.

2.2. Täiskasvanute ja eakate õpetamise teooriate ülevaade

Nooremas eas on inimesel kohustus saada haridust põhiliselt formaalse õppimise vormis, milles rakendub pedagoogika. Sõna „pedagoogika“ on tulnud kreekakeelsest sõnast „paid“, mida tähendab last (Knowles, 1980, lk 40). Ilmselt tegeleb pedagoogika lastega.

Täiskasvanutele on eraldi õpetamismeetodid, mis on teoretiseeritud ja süstematiseeritud andragoogika nime all. Andragoogika sõnalise juure leiame kreekakeelsest sõnast „aner“, st mees, mitte poiss või täiskasvanu (*ibid.*, lk 42). Spetsiifiliselt vanemaealiste õppimise ja õpetamisega tegeletakse geragoogikas ja haridusgerontoloogias.

Kaasaegse pedagoogika isa tšehhi õpetlast Jan Amos Komenskýt võib õigusega pidada ka andragoogika rajajaks, sest just tema mõtete alusel on kujunenud tänapäevase elukestva õppe süsteem (Märja *et al.*, 2021, lk 8). Andragoogika teooria, millele tuginevad ka Eesti andragoogid, lõi ameerika täiskasvanuhariduse praktik ja teoreetik Malcolm S. Knowles (*ibid.*, lk 9). Tema motivatsiooniks on hariduse eesmärgi muutumine kiirenenud maailmas (seega täiskasvanu õppimise vajaduse suurenemine), rõhu nihkumine õpetamisest õppimisele, elukestva õppe olulisus ning uute õppimisplatvormide võimalused (Knowles, 1980, lk 19). Knowles töötas välja täiskasvanutele mõeldud õpetamismeetodid (laste) pedagoogikast eristatavale viiele eeldusele tuginedes: „1) mina-pildi muutus sõltuvusest ennastjuhtivale, 2) kogutud kogemuste põhisis, 3) õppimise eesmärk vajaduspõhiselt arendada ennast sotsiaalses rollis, 4) õppe tulemuse kohene kasutamine konkreetsete eluliste probleemidega tegelemises ja 5) sisemise motivatsioon (1984, lk 45–49). Knowles kutsub neid eeldusteks, kuid tänapäeva käsitlusel saab võtta neid kui andragoogika mudeli sambaid (Märja *et al.*, 2021, lk 31).

Esimesest lähtudes Knowles rõhutab õppijate kaasamise olulisust terve õppeprotsessi vältel, kuna täiskasvanutele on kombeks ise otsustada ning sellest ilma jäädes kiputakse otsusele vastu olema (*ibid.*, lk 13). Sellest võib aga tekkida konfliktne olukord, et õppijad tahavad ise otsustada, aga võtavad passiivse hoiaku eelneva konservatiivsema pedagoogilise õppimiskogemuse mõjul (Knowles, 1980, lk 45). Kogemuste pagasi kaasamine on mõistlik, kuna sellele tuginedes saab õppida efektiivsemalt (Märja *et al.*, 2021, lk 14). Nendest põhimõtetest lähtudes tuleb vaadata ka õpetaja mõistet täiskasvanuõppe kontekstis. Knowles kirjeldab enda hoiakut õpetamises kogemuste, treeningu ja vaatenurkade jagajana (1980, lk 13) ning seletab täiskasvanute õpetaja rolli kui aitajat, giidi, julgustajat, konsultanti ja ressursi (Knowles, 1980, lk 37). Õpetaja rolli eristatakse kontseptuaalselt klassikalise pedagoogika õpetaja rollist. Eesti keeles märkasin sõna „koolitaja“ kasutamist ka Talvi Märja, Larissa Jõgi ja Merle Lõhmuse raamatus „Andragoogika: raamat täiskasvanute õppimisest ja õpetamisest“ (2021).

Andragoogika ei pruugi sobida vanematele täiskasvanutele ehk kolmanda ja neljanda ealistele. Õppimise ja õpetamise situatsiooni nendes igades käsitlevad vananemise uurimisele põhinevad haridusgerontoloogia ja haridusteaduse põhine geragoogika (sarnase lähenemisega on veel gerogoogika (*gerogogy*) ja gerontagoogika (*gerontagogy*)) (Kern, 2014, lk 79). Käesolevas keskendun haridusgerontoloogiale ning geragoogikale, kuna need on Eestis laiemalt kasutusel kui gerogoogika ja gerontagoogika, nt Tallinna Ülikooli õppemooduli nimena (Tambaum, 2012) ning liigitakse pedagoogika ja andragoogikaga samasse „agoogika (*agogy*)“ ehk juhtimise alla (Maderer ja Skiba, 2006, lk 132).

Haridusgerontoloogia rajas ameerika haridusteadlane David A. Peterson määratledes seda kui „tegevust ja uuringut, mis toimub hariduse ja gerontoloogia ümber“ (Peterson, 1980, lk 68, viidatud Formosa, 2019, lk 1). Edasi arendas seda Glendenning (1992, lk 8–9, viidatud Kern, 2014, lk 77), kes pani kahtluse alla Knowles'i andragoogika rakendatavuse vanematele täiskasvanutele. Peterson mõistab haridusgerontoloogiat kolmel erineval viisil: vanainimeste õpe, vananemisest õpe ning õpe vanainimestega töötavatele inimestele (Peterson, 1980, lk 68, viidatud Formosa, 2019, lk 1). Seega geragoogika on osa haridusgerontoloogiast.

Geragoogikat defineeritakse „vanaealiste ja nende poolt läbiviidud haridust, mis põhineb eneseteostusele, sotsiaalsetele suhetele, heaolu suurendamisele, andekuse arendamisele ja eakate pidevale õppimisele“ (Maderer ja Skiba, 2006, lk 131). Haridus kui õpe võib toimuda, kui õppija õpib, siinkohal ei sõltu õpetaja rolli olemasolust ning eesmärgistatud on õppija isiklik heaolu, mitte sotsiaalse rolli täitmine. Väärivate ülikoolide õppes võib tugineda geragoogikale, kus õpetaja rolli võtavad õppejõud. Siiski geragoogikat

kritiseeritakse õppijate limiteerimise pärast. Geragoogika fokuseerub peamiselt kolmandale eale, kellel on aktiivne elu ja kes on terve, kitsamalt neljandaealisega ehk nõrga tervisega inimestega tegeleb integratiivne geragoogika, mille õppes on oluline õendus- ja hooldustegevus. Selle iseloomu poolest toimuvad õppetegevused hooldekodudes, vanadekodudes, eakate päevakeskustes jms. (*ibid.*, lk 135) Neljandas eas vajatakse õppe tegevuse kõrvale ka otstarbekat abi või tugesid. Neljandaealisi hooldavas keskkonnas rakendub just integratiivne geragoogika, seetõttu hooldajad võivad olla samal ajal just kui õpetajad.

Täiskasvanutele laiemalt mõeldud andragoogika ja spetsiaalsemalt pensioniealistega arvestav geragoogika eristuvad üksteisest eesmärkides ja õpetamismudelites. Elukestev õpe tõdeb täiskasvanute õppimise vajadust, seega mitteformaalses õppes tekib kindlalt õpetamise vajadus, milles tuleb lähtuda ja vähemalt arvestada vastavaid õppimise ja õpetamise põhimõtteid.

2.3. Konfliktid vanemate õpetamisel ja erinevate teooriate rakendamise võimalused

Täiskasvanute õppimise ja õpetamise vajadusele põhinedes on õpetamine üks toetamise viisidest. Ei saa eeldada, et kõigil lastel on võimalik oma vanemaid toetada õpetades, seetõttu mõtestan vanemate õpetamist võimalusena. Eelmistes alapeatükkides käsitletud mõisted ja õpetamise meetodid tegelevad täiskasvanutega üldiselt. Asun nüüd neid paigutama perekonna sisesesse konteksti. Käesolevas alapeatükis keskendun oma vanemate õpetamisele kui toetamisele minu eriala (tantsuõpetaja) oskusi kasutades. Õppimisel ja õpetamisel tekkivaid konflikte otsin ja uurin kasutades Knowlesi andragoogika mudelit. Nii näiteks oma vanematega selles liinis tegutsedes eelistan Knowlesi printsiibile toetudes kasutada enda kohta sõna „toetaja“ ja mitte „õpetaja“, iseloomustades oma tegevust kui „õpetamise kujulist toetamist“. Ka Knowlesi mudeli puhul on minu suhe kahetine: ühelt poolt kasutan teda võimalike konfliktide väljaselgitamise vahendina, teiselt poolt aga üritan hinnata, kas ja kui võrd see mudel antud juhul töötab. Pensioniealiste puhul võib hoopis geragoogika mängida suurt rolli näiteks õppe eesmärgistamisel. Võtan siiski andragoogika mudeli vanemate õpetamise põhiliseks aluseks, kuna selle sihtrühmaks on laiemalt täiskasvanud, sh ka pensioniealised.

Vanemate õpetamine võib toimuda nii mitteformaalse kui ka informaalsete õppe vormis. Kirjeldatav ja analüüsitud tegevus kuulub kahtlemata mitteformaalsele õppe vormi: tegemist oli eesmärgistatud ja arengule suunatud tegevusega väljaspool formaalse hariduse asutusi. Edasises kirjatöös tuginen praktika käigus saadud isiklikele kogemustele ja intervjuude kaudu

saadud materjalile, kuna ei leidnud kirjandust uurides artikleid, kus oleks kirjeldatud ja analüüsitud laste poolt oma vanemate õpetamise juhtumeid.

Toon välja kaks konflikti: esiteks, vanema ja lapse rollide pöördega seotud konflikt ja teiseks, vanema ja lapse ning õppija ja toetaja positsioonide vahel seisukoha võtmise konflikt. Oluline on siin veel lisada, et need kaks konflikti on omavahel kokku põimitud. Kõige suuremate neid konflikte tekitavate põhjustena käsitlen era- ja tööelu segunemist (antud juhul perekonnaliikme tantsuõpetaja professionaalse tegevuse vahenditega mõjutamist) ning õppija ja toetaja kui ühe pere liikmete lähedust. Tööelu poolt lähenevale toetajale ehk lapsele on selge õpetamine, mida ta teeb professionaalselt väljaspool isiklikku elu, aga muidugi saab ta seda kõike rakendada ka isiklikus elus. Õppija jaoks kujutab see tööelu aga õppetegevuses osalemist, mis võiks toimuda nii eraelus kui tööelus. Väljendeid „eraelu“ ja „tööelu“ kasutades lähtun siin toetaja vaatepunktist.

Vanemaid õpetades häguneb kindlasti era- ja tööelu vaheline piir, mis põhjustab konflikte. Kuigi üritame eristada mitteformaalset õpet informaalset õppes, ei pruugi toimuv olla teise osapoole jaoks eesmärgistatud ega teadvustatud kui õppimine ja/või õpetamine. Samas sisaldab vanemate õpetamine argilist, isiklikke ja privaatsid elu elemente. Vanemate õpetamine mitteformaalse õppe vormis hõlmab siiski informaalset õppe nüansse. See võib toimuda nii institutsionaalselt kui ka väljaspool institutsioone, nii isiklikus kohas nagu kodu, aga institutsioonides, nii rühmas kui individuaalselt. Kodus toimuva individuaalse õppe vormis väheneb tööeluline kontekst, mis distantseerib õpetavate ehk toetajate rolli Livingstone'i toodud institutsionaalselt tunnustatud õpetaja rollist. Lähedus ning era- ja tööelu kombineerumine võivad mõjutada nii positiivselt kui ka negatiivselt.

On võimalik personaalselt läheneda isegi siis, kui õpe toimub rühmas, seda tänu teineteise tunnetusele, vastastikusele mõistmisele ja peaaegu kogu laste elu jooksul kogutud teadmistele ja kogemustele. Toetaja rollist vaadates on need õpet soodustavad tegurid, mis võimaldavad toetajal õpet eesmärgistada, planeerida, lähenemisviisi ja sobivat meetodit valida/kasutada. Samuti saab tänu isiklikele suhetele koos mõelda ja otsustada. Selliselt ja selles individuaalses lähenemises realiseerub Knowlesi esimene eeldus ehk andragoogika mudeli esimene samm, et täiskasvanud on ennastjuhtivad ning tuleb neid kaasata kogu õppeprotsessi. Lisaks õppija enesejuhitavuse saab lähtuda vanema ehk õppija kogemustest nii nagu Knowles pakub oma mudelis teise eeldusena.

Individuaalse õppe vormis saab samuti paremini arvestada õppija logistilisi ja ajalisi eelistusi nagu üldiselt individuaalses õppes. Vanematel kui õppijatel on toetajate suhtes samuti eelised saada personaliseeritud õpet.

Kuid nende eelistega kaasnevad ka negatiivsed mõjud, mis on tugevalt seotud raskustega hoida lahus era- ja tööelu või nende vahelise piiri hägunemisega. Rollide mitmekihilisuse tõttu tekib rollide konflikt. Mõlemal poolel on vaja seisukoha võtmist ja tasakaalustamist, kas olla õppija-toetaja või vanem-laps, või mõlemas rollis korraga, ent sobilikul ja tasakaalustatud moel. Tasakaalu leidmise või n-ö kokkuleppele (ei pea olema suuliselt) jõudmiseni ei pruugi õpe sujuda, sest ootused teisele poolele ei sobi või neid ei täideta. Ühes intervjuus (veebiintervjuu, 13. aprill 2022) toodi välja, et lapsega sama erialast kõrgharidust omav vanem kommenteeris lapse tegevust, mis segas õpetamist ja õppimist. Teine vanem ei uskunud õppe ja võimlemise vajalikkust vaatamata lapse veenmisele seni, kuni füsioterapeut oli sama soovitanud (*ibid.*). Toetaja ja vanema ootused ja eeldused läksid siin teineteisest lahku. Teises intervjuus (25.veebrual 2022) selgus, et jätkusuutlikku õpet hakkas osaliselt takistama see, et toetaja kui sõnakuulelik laps sobitas end täielikult ja kompromissitult õppija ajakavaga. Tööelementide eraellu sisse toomisel saab ja oleks mõistlik arvestada mõlema poole eraelu ja tööeluga. Õppijate ja toetajate vaheline lähedus ja era- ja tööelu piiri hägunemine võivad tekitada vanemate õpetamisel takistusi. Empiirilisel ja intervjuude põhjal saab väita, et lähedaste õpetamisega kaasneb varasemate suhete muutumine või vähemalt neis lisakihi moodustumine.

Knowlesi üks täiskasvanuhariduse eeldustest, et täiskasvanud leiavad õppimismotivatsiooni sisemiselt, ei rakendu nii puhtalt vanema toetamise korral läbi õpetamise just seetõttu, et laps ja vanem on lähedased ning era- ja tööelu kipuvad segi minema. Toetajal on võimalik algselt õpet ka õppija sisemise motivatsioonita, sest lapsena mureseb ta vanemate pärast ja hoolib neist. Seda tendentsi näeme kõigis intervjuudes (intervjuu, 18. veebruar 2022, intervjuu, 25. veebruar 2022, veebiintervjuu, 13. aprill 2022), kus õppe algatajateks, initsiaatoriteks olid lapsed ehk toetajad. Selle negatiivsed küljed on ka intervjuudes välja toodud. Vanemad ei viitsi 5 minutitki aega võtta (intervjuu, 18. veebruar 2022) või maalt linna sõita (füsioterapeudi juurde aga sõidab), et liikuda koos oma lapsega iseenda heaks (veebiintervjuu, 13. aprill 2022). Üheks võimalikuks lahenduseks on teha õppes osalemine praktiliselt ja tehniliselt võimalikult lihtsaks. Näiteks sai üks respondentidest veenda vanemat vastama lapse telefonikõnele ja siis küll ainult ebapiisavad 5 minutit juhendite järgi harjutusi tegema (intervjuu, 18. veebruar 2022). Teises linnas elava vanema toetamise läbi õppe sai teine respondent korraldada, sidudes need õpetavad külaskäigud töökohustustega samas linnas (veebiintervjuu, 13. aprill 2022).

Kui õnnestub hoida vanemate ja laste vahel ilusat suhet, võib sellest saada toetamise motivaator. Lastepoolse algatuse põhjuseks on vanemate abivajaduse tähele panemine ning

nende vajaduste ja probleemidega tegelemine isegi ilma nende initsiatiivita. Seega vanemate õpetamisel võivad kehtida Knowlesi mudeli vajaduspõhisus ja konkreetsete eluliste probleemidega tegelemine, kuid motivatsioon ei pruugi olla õppijatel sisemine, seega selles osas mitte vastav Knowlesi mudelile.

Lisaks sellele, et vanematel on raskusi tasakaalu leidmisel muutunud saamise ja pakkumise võimusuhte olukorras, on neil raske ka sobilikku seisukohta võtta äkki „õpetajaks“ muutunud lapse suhtes. On paratamatu, et aja jooksul vanemate ja laste suhted muutuvad. Võib eeldada, et vanemate ja laste võimusuhted on võrdsustunud või pöördunud, kui lapsed toetavad mingil määral vanemaid, seda ka, antud juhul, õpetades. Ühest intervjuust tuli välja, et vanemad ei nõustunud kohe lapselt õpetust saama, eitades abivajadust ja mitte usaldades lapse kompetentsi (veebiintervjuu, 13. aprill 2022). Lastele jõuab vanemaks saades kohale, et vanemad ei pruugi teada kõike ega olla tugevamad kui nemad ise. Nad saavad haridust, õpivad ja saavad teatud alal ja määral paremaiks kui vanemad. Toetamise ja eriti õpetamise kujul tuuakse välja selgelt võimusuhte pööre kasvõi sellel konkreetsetel alal, mida õpitakse ja õpetatakse. Õppijate ja toetavate vahel ei pruugi eksisteerida hierarhiat, aga vanemate jaoks, kes on enamasti omaks võtnud klassikalise pedagoogika mudeli, kehtiks nagu ikkagi õpetaja-õppija hierarhia. Paraku, kui eraelu ja tööelu piir häguneb, mõlema rollid on mitmekülgsed, ei saa välja jätta isiklikku suhet töö või pool töö situatsioonis. Seetõttu satuvad vanemad, kelle jaoks oma lapsed on endiselt „(väikesed) lapsed“, silmitsi konfliktiga aktsepteerimaks uusi rolle ja suhteid ning n-ö laste käe all õppija positsiooni võtmiseks. Haridusteadlane Judy-Arin Krupp kirjutab, et vanematele jääb oma laps endiselt lapseks siis, kui „keskealisest täiskasvanust saab oma vanemate vanem“ (Krupp, 1987, lk 41). Üldisemalt kaldun arvama, et vanematel on vanemate ja laste võimusuhte protsessis toimuvat raskem aktsepteerida kui lastel. Raskusi muutustega kohaneda on ka lastel, aga tundub, et lapsed kohanevad nendega veidi kiiremini.

Õppija ja toetaja lähedus soodustavad, aga ka vahel takistavad õpet. Õppija-toetaja ja vanema-lapse suhted seonduvad omavahel keeruliselt ning tasakaalu leidmine on sujuva õppe saavutamiseks võtmetähtsusega. Nendest tulenevaid konflikte ei tohi ignoreerida, vaid vanemate õpetamisel on vaja nendega arvestada ja nende lahendamise tegeleda. Leian, et Knowlesi andragoogika mudelile saab edukalt toetuda ennast juhtivusega arvestamisel, samuti tulevad vanemate õpetamisel kasuks kogemuse põhisis, konkreetsete eluliste probleemidega tegelemine ja vajaduspõhisus. Sisemise motivatsiooni teke oleneb suuresti olukorrast. Selle töö ulatuses läbiviidud intervjuudest tuli välja, et neil juhtudel see ei toimunud. Kindlasti võivad ilmned oma vanemate õpetamisel veel mitmesugused konfliktid ja võibolla neid ka

meie vaadeldavates peredes esines. Kasutatava uurimisvahendiga saame välja tuua neist vaid valitud baasmudeliga määratletud osa.

3. Vanemate toetamine tantsuõpetajana

Käesolevas peatükis kirjeldan ja analüüsin oma vanema toetamise kogemust õpetamise kujul eespool kirjeldatud mõistete, meetodite ja konfliktide alusel. Juhtumit analüüsites toetun esimeses ja teises peatükis käsitletule.

3.1. Juhtumi kirjeldus

Minu isa on Jaapani skulptor ja 2021. aasta kevadest ka pensionär (65-aastaselt läks pensionile). On teinud ja teeb intensiivset füüsilist tööd kõige enam puidust skulptuure luues, aga ka maal asuvas stuudios igapäevaelu asjadega tegeledes. Kasutab erinevaid suuri ja väikseid tööriistu puude raiumiseks ja saagimiseks ja puidu lõikamiseks, lihvimiseks jne. Tassib raskeid asju, sest tema teosed võivad olla kuni 5 meetri kõrgusega ja kaaluda mitu tonni. Viimasel ajal tegeleb väiksemate teoste loomisega, kuna enam ei ole füüsiliselt nii tugev. Tal on alfaasis reumatoidartriit ja eluaegsed silmade probleemid. Tantsimise või ilma funktsionaalse liiklemise eesmärgita liikumistega ei ole elus kokku puutunud, kuid ema, õe ja minu soovitusel teeb vajadusel venitusi. Minu hinnangul on meie kui lapse ja vanema vahelised suhted olnud kogu aeg head.

Alustasin isaga koos liikumist 2021. aastal kevadel Raido Mägi aine Kontaktimprovisatsiooni õpetamispraktika raames ja jätkame seda siiani, üle aasta aja. Eesmärgiks seadsime isa ja minu poolt ühiselt isa tervise toetamise läbi keha liigutamise ning isal harjumuse kujundamine alfaasis reumatoidartriidiga elamiseks, haiguse halvenemise aeglustamiseks ja ägenemise vältimiseks. Sellele esialgsele peamisele ühisele eesmärgile lisandusid praktika käigul perekonnaga koos aja nautimine ning minu eesmärgina isa tervislikuma eluviisi toetamine ja talle mentaalse toe pakkumine.

Elades kodumaalt Jaapanist kaugel Eestis, saame kokku harjutamiseks videokõne vahendusel (Zoom ja Messenger) üks kord nädalas umbes 10 kuni 30 minutit olenevalt ja arvestades isa tervise ja meie mõlema füüsilise ja mentaalse seisukorraga. Liikumissessiooni korraldamise aluseks võtsime minu ja teiste perekonnaliikmete (vanemad ja õde) vahel toimuva iganädalase videokõne, et vähendada mõlemapoolset võimlemissessiooni sisenemisbarjääri. Füüsilise distantsi tõttu minu Eestis elamise ajal on kujunenud meil Messengeri videokõne iga laupäevaseks harjumuseks, mis leiab aset kl 21 Jaapani aja järgi.

Olemasolev harjumus reguleerib efektiivselt korralduslikku korda: toimumise korda ja kellaega. Video kvaliteeti ja salvestamise võimalusi kaaludes, kasutasime Zoomi keskkonda 2021. aasta märtsist juunini. Kuid selle režiimi käivitamiseks oli minu ema ja õe abi hädavajalik, kuna isa ei ole kunagi iseseisvalt kasutanud ega oska kasutada arvutit ning alles õpib nutitelefoni kasutamist. Alates 2021. aasta juulist toimuvad sessioonid Messengeri videokõne vahendusel, millega isa saab ka üksi enam-vähem hästi hakkama. See soodustas meie kokkusaamist, sõltumata ema ja õe päevagraafikust.

Harjutused on lihtsad, rahulikud ja korduvad liigutused, mis on suunatud painduvuse suurendamiseks ja liigeste mobiilsuse laiendamiseks ja suurendamiseks ilma ebavajaliku jõu kasutamisetä. Pean oluliseks, et videokõne vahendusel saavad isal harjutused selgeks ning ta saab ise neid hiljem ilma minuta õigesti teha. Ootasin arstilt harjutuste kava, kuid seda ei antud. Võib-olla arsti ja vanemate vahelise ebaõnnestunud suhtlemise tõttu. Seega otsisin reumatoidartriidi leevendamiseks ja selle haigusega elamiseks mõeldud harjutusi raamatutest ja veebist ning leitud harjutusi vajadusel arendasin, kohandasin ja täiendasin. Juhiste andmisel seletan lihtsate sõnadega lahti kasutatavaid essentsiaalseid tantsulisi termineid nagu fleks ning näitan oma keha peal samal ajal, kui seletan sõnaliselt. Juhend sisaldab infot mida teha, kuidas anotoomiliselt teha, kuhu tuleb tähelepanu pöörata ning mis on harjutuse eesmärk. Zoomis toimunud sessioonid salvestati, Messengeris toimunud aga mitte. Iga sessiooni käigus saan isalt tagasisidet, mille põhjal kohandan ja korrigeerin õppe sisu ja viisi ning 2021. aasta juunis ja käesoleva aasta (2022) aprillis vestlesime peale liikumissessiooni selle tulemustest umbes pool tundi ja sain tagasisidet.

Umbes aastase koos tegutsemise tulemuseks on isal tekkinud iseseisvalt võimlemise harjumus ja tahe enda tervise eest hoolikamalt hoolitseda. Meditsiiniliselt ei ole põhjusi küll tõestatud, kuid sümptomid ei ole halvenenud ning ta võtab sama koguse ja sorti ravimeid. Igapäevaselt pöörab tähelepanu liikumisele: varieeruv keha asend ja liikumismuster, ökonoomselt jõu kasutamine, parema ja vasaku tasakaalu harjutamine, keha venitamine, tervislikult söömine ja vähe suitsetamine. Isa sõnul on need tulemused saadud mitte ainult minuga liikumissessioonides osalemisel vaid ka tänu minu ja teiste perekonnaliikmete mentaalsele toele ja murede väljendamisele. Minu poolseteks tulemusteks on vanemate „õpetamise“ eripäradest ja kohandamise võimalustest arusaamine, millest kirjutan lähemalt järgnevatel alapeatükkides.

Vanema toetamise läbi õpetamise protsess oli pidev otsing. Üle aastast kogemust kokku võttes hindan jätkusuutlikkust, jaksu ja isaga koos jõutud õppe lahendusi. Alustasime mõlemad pooled algajatena sellises uues situatsioonis, kus isa kogeb nõrgenemist ja sotsiaalse

rolli üleminekut ning mina toetan teda lapsena erialalist rolli võttes. Võtsin sessiooni läbiviimise vastutuse ja üritasin kohandada õpet, et see sobiks meile mõlemale. Küllap isa võttis passiivse seisukoha, aga saime koos töötada ühise eesmärgi nimel. 2021 aasta suvel vajus mõlema motivatsioon alla, kuid distantsõppe tegevuse asemel veetsime aega Jaapanis füüsiliselt koos olles ning see toetas edasist õpet alates sügisest. Meie õpe või täpsemini üksteise toetamise stiil on nüüd olemas. Hindan ka positiivselt esialgsete eesmärkide täitmisega kaasnenud rohket perekonnaga koos aja veetmist ja lähedust.

3.2. Juhtumi analüüs

Vanemate toetamiseks eraelus tantsuõpetaja ehk professionaalsete teadmiste, oskuste ja kogemuste kasutamisel pean kõige oluliseks perekonnasisesed suhted. Minu ja isa vahel on minu eluaja kestnud hea suhe, millele saame baseeruda ja juurde ehitada koos võimlemise suhte. Isa õpetamist võib ühtlasi vaadelda kui tegelemist õppija-toetaja ja vanema-lapse suhete konflikti ja suhete pöörde konfliktiga, täpsemalt kui nende võimalike konfliktide olemuse ja põhjuste mõistmise läbi nende lahendamist, neist üle saamist.

Esiteks erialaselt toetamiseks peab olema toetava ja toetatava vahel usaldus, et avaldada ennast enneolematu situatsioonis, era- ja tööelu kokku panemisel. Meie puhul tundsin esialgul ebamugavust lähedaste inimeste ees õpetaja rolli võttes, mis on olnud töökeskkonnaks mõeldud ning isal samuti tekkis ebamugav tunne tütre ees ennast uuest küljest näidata. Instantset lahendust ma ei leia, arvan, et mõlemad kohanevad ja kohandavad.

Teiseks, era- ja tööelu kokkupanemisel, isale harjutusi õpetades, tuleb aluseks võtta siiani konstrueeritud isiklik suhe. Tänu sellele sai arvestada Knowlesi pakutud õppija kogemuse ja ennastjuhtivusega. Eraelu ja professionaalse elu segunemise määr oleneb eesmärgist ja kontekstist ning seda saab valida teadlikult. Meie eesmärgiks oli isal oma keha eest hoolitsemise harjumuse tekitamine läbi koos harjutustega tegelemise isiklikus keskkonnas individuaalselt. Isal võttis võimlemise ja tervishoiu olulisusest arusaamine aega, aga mõistis, et tervislikum ja pikem elu võimaldab kunstnikuna elada kauem ning minu ja teiste lähedastega rohkem suhelda, mida ta korduvalt soovis teha võimlemise asemel. Mõistsin, et isa suurim motivaator on ikkagi oma lapsega aja veetmine ja jutustamine, mille kaudu sain kohandada liikumissessiooni talle sobivamaks. Knowlesi andragoogika mudel täiskasvanuhariduse eeldustele ei vastanud siin tegelikkusele selles, et õppija motivatsioon ei olnud sisemine, vaid pigem pooleldi sunnitud toetaja initsiatiivil. Isa leidis motivatsiooni hoopis õppe eesmärgist kaugel.

Samuti märkasin Knowlesi mainitud täiskasvanu õpetamise konfliktid. Isa võttis passiivse seisukoha, aga rääkis aktiivselt ise tehtud võimlemisest ja erinevatest harjutustest. Ilmselt aitasid kaasa ka sisemise motivatsiooni puudus ja seisukoha võtmise ja suhete pöörde konfliktid.

Nende seisukoha ja suhete pöörde konfliktiga tegelemise tulemusena säilitasime peaaegu tavapärase omavahelise suhte isa ja tütrena, millele lisandus minu tantsuõpetaja objektiivsus, kusjuures üksteise kuulamine mängis eriti olulist rolli. Üldiselt on isa ikka targem ja rohkem kogunud, mis domineerib terve videokõne ulatuses, kuna otsustasime võimelda ja rääkida kaks ühes. Kuid sessioonis, olles juhendaja rollis liikumisest rohkem teadev, võtan tugevama positsiooni isalt endale üle. Austan isa ja isa austab mind, mõistab minu pädevust ja tema abivajadust. Nii saime mõlemad konfliktid lahendatud. Huvi tekib, millal ja mil määral vanemad mõistavad laste pädevust kasvõi mingisuguses alas. Koos kasvamine lapsena või vanemana võib olla konstantselt käiv selline protsess, mis kestab elu lõpuni.

Lähedase olemise eelisenä saame privaatse eluga arvestada ja üksteisele vastu tulla. Kitsamalt sessiooni sisulisest organiseerimisest rääkides oli suureks faktoriks ikkagi reumatoidartriit, mis põhjustab isal väsimust ja valu õnneks ainult randmetes. Lisaks meie mõlema päevad võivad olla pikad ja väsitavad. Individuaalse lähenemise üheks eeliseks on kindlasti suurem võimalus nende asjaoludega arvestamise, millele kaasnevad meil perekonnana veel rohkem personaalsem ja vabam võimalus. Töö kontekstis on õpetajal vähem vabadust kui õppijal. Tunnen, et meie vahel on rohkem võrdsustatud õpetaja-õppija suhe, kui saab üldse niimoodi nimetada.

Üldisemalt saab arvestada ka tema elustiili ja elumuutust tänu läheduse suhtele. Alustasime koos harjutuste tegemisega umbes kuu aega enne isa pensionile minekut ning märkasin tema elu järsku muutumist ühe aasta jooksul. Täiskohaga tööst lahkumine ja maale üksi elama kolimine tõid talle palju vaba aega ja lähedaste igatsust. Tööl käies oli ta õhtuti väsinud ega tahtnud pikalt rääkida iganädalases videokõnes. Nüüd ta õppis nutitelefoni kasutamise selgeks, et saaks helistada mulle ise. Vajadusel teeme videokõnet kaks korda nädalas. Seetõttu on tekkinud rohkem kontakte. Näiteks planeerisime koos kunsti projekti. Mulle tundub, et meie vaheline isiklik suhe on veel paremaks ja tihedamaks muutunud tänu pensionile mineku ja koos võimlemise kooskõlale.

Õppija jaoks logistika lihtsustamine toimus hästi. Meie Messengeris videokõne tegemine, tavaliselt minu poolt isale sobival ajal, kergendab isa muresid. Motivatsiooni leiab

ta peamiselt tütreaga suhtlemise võimaluses. Ent „õppija“ motiveerimine tundub täielikult lahendamata olevat selliselt nagu hariduses, kus on klassikaline õpetaja-õppija suhe.

Olles oma 20-ndate eluaastate keskel, ei klassifitseeru ma veel oma „vanemate vanemaks“ saamise ikka, kuid isa on juba pensionieas oma väikeste kuni mõõdukate terviseprobleemidega. Isa ja minu vaheline toe saamise ja pakkumise võimusuhe on küll võrdsustumas ning isal tekib potentsiaalset abivajadust, millega saaksin ka tegeleda näiteks koos võimeldes. Minu vanema toetamise motivaatoriks on peamiselt altruism aga kompromissiga, mille taga võib leida ka ikkagi otsest ja hilinevad vastastikkust. Mõtlen ainult isa heaolule, aga pean tunnistama, et see tugineb tema investeringule, mis võib olla tema altruism.

3.3. Järeldused

Isa läbi õpetamise toetamise struktuur kujunes välja protsessis, kus eelnevalt planeeritud skeemi ebasobivus tuli ilmsiks üsna algstaadiumis ning see tuli jooksvalt ümber teha koos isaga ja kooskõlastada vajaduse ja tahtmise põhised. Enesekriitiliselt tuleb tunnistada, et oleksin pidanud õppe alustamisele eelnevalt toetajana hoolikamalt ette valmistuma. Ilmselgelt vanema õpetamine eristub laste õpetamisest, mille varasemaid kogemusi mul on. Täiskasvanutele õpetan jaapani keelt alates 2021. aasta sügisest veebi vahendusel ning ka selle kogemuse põhjal saan selgesti aru, et erinevus on suur. Uurisin täiskasvanute õpetamisest alles sügisel, mis ei olnud ka piisav.

Lisaks täiskasvanute eripäradega arvestamisele oleks saanud isa ootusi ja eeldusi uurida. Alguses tundsin end „õpetajana“, kes võtab kogu vastutuse endale, ega küsinud temalt midagi. Täiskasvanutega tegelemises on küll oluline nende ennastjuhtivust arvesse võtta. Samuti, personaalses õppe vormis on võimalus personaliseerida õpet õppija soovile ja vajadustele vastavalt. Koos võimlemine ei olnud kahjuks isa soov, kuid tänu läheduse suhte ja eraelu jagamise eelisele sain võimaluse veidigi teda toetada. Oleksin pidanud ikkagi kuulama teda kui nii vanemat kui ka õppijat, et kohe algusest efektiivsemalt koos töötada või kooskõlastamise protsessi lihtsustada.

Tehniliselt jõudsin isaga kompromissini, et Messengeris on kõige mugavam videokõnesid pidada. Siiski nutitelefoni ekraanid ei näita piisavalt suurelt detailideni. Keha liigutamisel ja harjutuste tegemisel on vaja isal näha selgelt, mida ja kuidas teha, mul vaadata isa tegevusi, et korrigeerida ja tagasisidestada. Kuna protsessi algusfaasis kasutasime arvutit teiste perekonnaliikmete abiga, siis nutitelefoni kasutamise ajaks olid enamused korduvad harjutused õnneks juba piisavalt selgeks õpitud. Seega seame isa mugavuse ehk üldse

regulaarse sessiooni toimimist prioriteediks ja kasutame endiselt nutitelefoni. Ideaalis oleks muidugi parem kasutada arvutit edasi.

Kuigi esmane eesmärk praktilises osas tekitada isal harjumus ise harjutusi teha on saavutatud, isa toetamine ja vastastikune toetamine jätkub. Edasine eesmärk nihutatakse harjutuste varieeruvusele ja juurdetulnud terviseprobleemide ületamisel toeks olemisele näiteks tihedamale suhtlemisele raskemal perioodil. Tänu heale suhtele, saan alati mentaalselt isale toeks olla. Ei tohi unustada ka vastastikust toetamist ja sõltuvust, kuhu tuleb arvata ka minu lõputöö tegemine.

Käesolevas loov-praktilises lõputöös uurisin tantsuõpetaja tausta kasutades vanemate toetamise võimalusi läbi õpetamise. Keskendusin võimalikele konfliktidele, võttes arvesse era- ja tööelu kombineerimist ja perekonna lähedust. Isiklikus elus nii oma erialal tööd tehes kui vananeva vanema toetamises näen endas potentsiaali olla teistele vajalik. Tartu Ülikooli Viljandi kultuuriakadeemia tantsukunsti õppekavas olemasolevatest õpetamisega seotud ainetest leiab rohkem olevat lastele ja noorematele inimestele fokuseeritud suuna. Siiski on paljud ühiskonnad vananemas, seal hulgas Eesti ja Jaapan ning usun, et tantsuõpetajate võimalused ja vajadused ei jää ainult kitsamasse tantsuõpetamisesse haridusasutustes, vaid laienevad ka kodudesse isiklikku ellu.

Kasutatud allikad

- Bengtson, V. L. ja Allen, K. R. (1993). The Life Course Perspective Applied to Families Over Time. Boss, P., Doherty, W. J., LaRossa, R., Schumm, W. R. ja Steinmetz, S. K. (koost), *Sourcebook of Family Theories and Methods: A Contextual Approach* (lk 469–504). Springer.
- Bucx, F., van Wel, F. & Knijn, T. (2012). Life Course Status and Exchanges of Support Between Young Adults and Parents. *Journal of Marriage and Family*, 74(1), 101–115. <https://www.jstor.org/stable/41329662>
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95–S120. <https://www.jstor.org/stable/2780243>
- Digital Agency. (s.a.). 明治二十九年法律第八十九号 民法 [Meiji 29 aasta 89. seadus Tsiviilseadus]. <https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=129AC0000000089>
- Eesti Vabariigi lastekaitse seadus. (2013). RT I, 13.12.2013, 12. <https://www.riigiteataja.ee/akt/113122013012>
- Eesti Vabariigi põhiseadus. (2011). RT I, 27.04.2011, 2. <https://www.riigiteataja.ee/akt/127042011002>
- Elu Dementsusega. (s.a.). *Päevakeskused*. <https://eludementsusega.ee/teenused/paevakeskus/>
- European Association for the Education of Adults. (2019). Manifesto for Adult Learning in the 21st Century: The Power and Joy of Learning.
- Formosa, M. (2019). Educational Gerontology. *Encyclopedia of Gerontology and Population Aging*, Springer. DOI: 10.1007/978-3-319-69892-2_411-12019
- Funk, L. M. (2011). ‘Returning the love’, not ‘balancing the books’: talk about delayed reciprocity in supporting ageing parents. *Ageing & Society*, 32(4), 634–654. <https://doi.org/10.1017/S0144686X11000523>
- Gibson, H. J. & Singleton, J. F. (2012). *Leisure and Aging Theory and Practice*. Human Kinetics.
- Haridus- ja noorteamet. (s.a.). Mitteformaalne õppimine. <https://mitteformaalne.ee/mitteformaalne-oppimine/>
- Istance, D. (2015). Learning in Retirement and Old Age: agenda for the 21st century. *European Journal of Education*, 50(2), 225–238. <https://www.jstor.org/stable/26609270>
- Jarvis, P. (2014). From adult education to lifelong learning and beyond. *Comparative*

- Education*, 50(1), 45–57. <http://www.jstor.org/stable/43926573>
- Kern, D. (2014). Conceptual Basis for Learning: Frameworks for Older Adult Learning. Schmidt-Hertha, B., Krašovec, S. J. & Formosa, M. (Eds.), *Learning across Generations in Europe: Contemporary Issues in Older Adult Education* (pp. 73–84). Brill. <http://www.jstor.org/stable/10.1163/j.ctv2gjwx8p.12>
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Cambridge The Adult Education Company.
- Knowles, M. S. (1984). *The adult learner: A neglected species*. Houston: Gulf Pub. Co., Book Division.
- Krupp, J.-A. (1987). Understanding and Motivating Personnel in the Second Half of Life. *The Journal of Education*, 169(1), 20–46. <http://www.jstor.org/stable/42741766>
- Lapse õiguste konventsioon. (1996). RT II 1996, 16, 56. <https://www.riigiteataja.ee/akt/24016>
- Livingstone, D. W. (2006). Informal Learning: Conceptual Distinctions and Preliminary Findings. *Counterpoints*, 249, 203–227. <http://www.jstor.org/stable/42979596>
- Maderer, P. ja Skiba, A. (2006). Integrative Geragogy: Part 1: Theory and Practice of a Basic Model, *Educational Gerontology*, 32(2), 125–145, <https://doi.org/10.1080/03601270500388158>
- Silverstein, M., Conroy, S. J., & Gans, D. (2012). Beyond solidarity, reciprocity and altruism: moral capital as a unifying concept in intergenerational support for older people. *Ageing & Society*, 32(7), 1246–1262. <https://doi.org/10.1017/S0144686X1200058X>
- Stuifbergen, M. C., Van Delden, J. J. M., & Dykstra, P. A. (2008). The implications of today's family structures for support giving to older parents. *Ageing & Society*, 28(3), 413–434. <https://doi.org/10.1017/S0144686X07006666>
- Szinovacz, M. E. & Davey, A. (2013). Changes in adult children's participation in parent care. *Ageing & Society*, 33(4), 667–697. <https://doi.org/10.1017/S0144686X12000177>
- Tambaum, T. (2012). *Geragoogika I. moodul - Miks on vaja õppida vanas eas*, [Tallinna Ülikooli õppematerjal]. <https://www.tlu.ee/opmat/ka/opiobjekt/geragoogika/index.html>
- Tartu Ülikool. (2021). *Väarikate ülikool Viljandis*. <https://viljandi.ut.ee/et/vaarikateulikool>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization and UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2016). Recommendation on Adult Learning and Education, 2015. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179/PDF/245179eng.pdf.multi>

Lisa 1. Intervjuud

Suunavad küsimused

1. Kui vana sa oled?
2. Keda oled õpetanud ja kui vana ta/nad on? (oma vanemaid või vanavanemaid, muu)
3. Millisel eesmärgil?
4. Mida õpetasid?
5. Kus õpetasid? Millises keskkonnas? (kodus, tantsukoolis jms)
6. Kui tihti õpetasid? Kas regulaarselt?
7. Milliseid raskusi tundsid?
8. Millised on/olid sinu lahendused?
9. Mida leidsid läbi vanema õpetamise?
10. Kas jätkad edasi? Ja miks?

Intervjuu 1

Intervjueeritav: 24-aastane

18.02.2022 kl.14–15 TÜ Viljandi kultuuriakadeemia peamajas ruumis 309

Emaga (52-aastane) 5 minutit 7 korda (planeeriti iga päev nädal aega, aga mõned päevad jäid vahele) telefoni teel ema oma kontoris ja intervjueeritav kohas, kus ta on, kui ema helistab. Viimane kord Zoomis videokõne. Lihtsad venitamise harjutused kaelale ja õlgadele.

Eesmärk:

Aidata oma ema, kellel on kael ja õlad pinges IT alal töötades terve päeva arvuti taga istumisest. Ema ise teeks suuliseid juhendeid järgides, mitte üksteist vaadates.

Raskused:

Emaga on pigem passiivne ja tahab, et intervjueeritav teeks talle midagi, ilma et peaks ise pingutama. Intervjueeritavalt oodatakse füsioteraapiat st müdistamine.

Aja leidmine. Enne lõunapausi oli kokku lepitud, aga paus pole fikseeritud. Vahel oli koosolek, õhtul kinni jne. 5 minutit päevas on lühike aeg, aga ikkagi on raskusi.

Zoomi teel oli raskem, ema tegi maskiga nalja ja võttis 10 minutit enne alustamist.

Töö lobisemisest eristamine. Telefonis hakkasid rääkima igapäevastest uudistest, kuna nii olid harjunud. Nädala lõpus koostöö sujus, ema sai intervjueeritava tahtmistest aru ja

käitus nagu töö asjana. Selleks ei teinud intervjueritav midagi erilist, aga teineteise tunnetamisest piisas.

Intervjueritaval oli vastutus sessioon läbi viia, aga emal pole. Kui on aine raames õpetamine tehtud, tagasi vaadates teevad poolnaljaga, mis on palju vabamas vormis ja stressivaba.

Edasi ei tee, sest eesmärk on intervjueritava meelest täidetud. Harjutused jäid tema külge, tal on pagas olemas ning teeb ise, kui vaja. Ta ise liigutab ennast piisavalt, suusatades, hokit mängides ja kolm korda päevas koeraga jalutamas käies.

Koosolemine on oluline, st teeb, kuna see on tütar.

Emal ei tundnud end imelikult olles õpetaja hoiakus, sest tema teab kõik.

Intervjuu 2

Intervjueritav: 23-aastane

25.02.2022 kl. 18–19 TÜ Viljandi kultuuriakadeemia peamajas ruumis 309

Emaga (63-aastane), diski operatsioon u 5 aastat tagasi, füsioterapeudi juurest sai võimlemiskava, mida ta ise praktiseeris 3 või 4 kuud (sh mõned harjutused, mida tegi aastaid juba). Ta tahtis, et intervjueritav vaataks üle, kas ta teeb õigesti. Intervjueritav leidis, et ise suudab kirjalikust juhendist aru saada, mida tuleb teha ja mis eesmärgil. Emal aga keskendus sellele, kuidas keha välja näeks võimeldes. Algas ja lõpp, sisu polnud. Nt “rullimine” ei tähendanud emale midagi. Liikus ühest punktist teise mitte rullides.

Pool tundi hommikul kl 7.30, 4 korda kokku (esimene ja teine järjest, kolmas nädala pärast, neljas ehk viimane 1.5-2 nädala pärast). 7.30 on emal päevakavas. 8st töötab kodukontoris. Kodus füüsiliselt koos olles.

Viimane kord intervjueritavale tundus, et oli paranenud, aga ei olnud täiuslik ja vanem kehamälu jäi ikkagi, mida intervjueritav ei saanud parandada.

Hommikune kellaeg ei sobinud intervjueritavale, mis oli raskus. Seega ei jätkanud. Lisaks tahtis emal poolset algatust. Kuigi seekord ka emalt, aga ta tahtis ainult ühekorralist ülevaatamist, mitte regulaarselt. (Tantsukoolis on tunnid paika pandud ja õpilased tulevad kui neile sobib, ei tule siis, kui ei saa. Privaatse elus on paindlikum, kahepoolne kokkulepe, intervjueritav valis aga sobitada enda päevakava emale.)

Intervjueritaval on emaga ilus suhe. Mingi hetk saab aru, et täiskasvanud ei tea kõike. Võimlemises intervjueritav on emast parem. Oma peres nüüd teise põlvkonna inimesena

(vanemad ja lapsed, vanavanemaid pole), tunneb vastutust, et varsti tuleb enda vanemate eest hoolitseda ja ära saata.

Intervjuu 3

Intervjueeritav: 28-aastane

13.04.2022 kl 11.45–12.35 Zoomis

Ema (50-aastane) ja isa (48-aastane).

Ema käib intervjueeritava ja tema õe kompanii intervjueeritava juhendatud tunnis Kehahooldus (14–16 imin) ja intervjueeritava õe Tantsulises liikumises (10 inim), kaks korda nädalas kokku juba 2 aastat. Varem ema käis joogas, pilateses jne.

Isal on tõsine selja probleem. Ta samuti käis intervjueeritava tunnis u pool aastat, aga edasi kodus individuaalselt. Samuti 2 aastat.

Fenomen, et vanemad ei usalda enda lapse toetamise saamise/trennis osalemise vajadust. Intervjueeritava õde ja intervjueeritav “terroriseerisid”, kuni isa hakkas kuulama neid. (“varsti enam ei saa ise trepist üles”) Abiks oli intervjueeritava sõbra füsio nõu, et lapsed oskavad aidata. Nüüd intervjueeritav tegeleb temaga kord nädalas tavaliselt pühapäeviti, kuna esmaspäeviti õpetab ta kompaniis. Isa võimleb ise igal hommikul. Praegu aga pigem masseerimine, kuna sai talvel veel viga (kukkus) ja kohe läheb teisele operatsioonile. Füüsiliselt ei sobi pingutada.

Eesmärgid:

Isale seljavalu leevendamiseks ja üldse elamiseks (vahel ei saa üles tõustagi).

Emale, kuna on kontoritöö. Temal on esteetiliselt keha hoidmine ka eesmärgiks.

Suur eesmärk on see, et nad elaksid pikka ja tervislikku elu.

Kui intervjueeritav tuli tagasi koju välismaalt jõuludeks 3 aastat tagasi, oli märgatav, et vanemad on nii palju vananenud poole aastaga. Prillid ees ja hallid juuksed. 45a on vanus, kust kiireneb keha muutumine/vananemine.

Esimeses *lockdown*'is intervjueeritav ja intervjueeritava õde mõlemad kolisid tagasi vanemate juurde maale, kus nad hakkasid kogu perega võimlema u 2 kuud.

Intervjueeritav: lihtsad üldfüüsilised kõhahoole harjutused, rahulikud, nii palju kui jõuavad.

Jooga, pilates segu

Intervjueeritava õde: tantsu karp, kardio, paindumus

Isale: seljavalu leevendamine, toetavate lihaste tugevdamine, paindumus, mobiilsus.

Kodu või tantsusaalis seda ei mõjuta suuresti. Intervjueeritav annab personaalset trenni samuti kodus. Isale on see positiivne, sest ta ei viitsi trenni linna sõita (kuigi massaažile viitsib küll).

Raskused:

Kui on rühmas siis on teine lähenemine. Kuidas töötada lähedastega? Vanem ja laps küll, aga samas ka õpetaja ja õppija. Märkab detaile paremini kui teiste kohta, kuna teab east väga palju. Samamoodi nagu kodus ei käitu, veidi viisakamalt, kuna on teiste ees ning õpetaja ja õppija suhe.

Tagasisidestamine on raskuskoht. Teised õppijad kui “kliendid” professionaalina. Harjusid ja õppisid ajaga nii, et ema vaatab intervjueeritavat professionaalina ja intervjueeritav ema kui õppijana. Ta otsis algul intervjueeritavaga lähedust, aga nüüd on tal juba sõbrannad, üks osalejatest.

Veel, ennast kehtestamine ja isikliku elu ja professionaalse elu vahepiir, eraldus. Ema õppis ka kunagi samas TÜ Viljandi kultuuriakadeemias tantsukunsti, kommenteeris, „ma küll niimoodi ei õpetaks“ jms. Nende arvates vanemad teavad paremini, aga tantsuõpetamises on intervjueeritav ja intervjueeritava õde paremad juba. Seda tunnistavad ka nüüd nende vanemad.

Alguses hägunes eralduspiir, intervjueeritav küsis isalt, „kas täna juba võimlesid?“. Seda enam ei pea tegema. Ema samuti leidis oma motivatsiooni. Isa aga ära ostetud, nt massaaži pakkudes, mida intervjueeritav õppis Erasmuse aastas aines „anatomiline liikumine“ (kuidas manuaalselt manipuleerida keha). Seda esimest korda tehes isa ütles „haridus pole raisatud“.

Intervjueeritav varakult mõtles vananemisest ja nende eest hoolitsemisest, kuna peres on vanaema, kellel on Parkinson. See ei ole ilus elu. Erasmuse aastast tagasi tulles nägi ta oma vanemates ka järsku vananemist. Tahtis tegeleda selleks, et nendel oleks tervislik elu võimalikult kaua. Vastutust tunneb, sest armastab neid.

Täiskasvanute õpetamise vajadus kasvab, juba on populaarne, kuid enamus on „igavad“ nt Sumba, rahvatants, ballett. Intervjueeritava õe tunnis edasijõudnud oskavad kala kukerpalli jne.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Shion Yokoo-Ruttas,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Vanemate toetamise võimalustest tantsuõpetajana“, mille juhendaja on Raido Mägi, 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.

Shion Yokoo-Ruttas

18.05.2022