

# Haridusgerontoloogia

*Tiina Tambaum*

21. sajandil on inimesel vaja koguda teadmisi, õppida uusi oskusi või ümber kujundada hoiakuid elukaare kõikides etappides. Rahvastiku vananemine ühelt poolt ning kiired muutused ühiskonna ja tehnoloogia arengus teiselt poolt osutavad vajadusele jätkata õppimisega ka vanas eas. Järjest rohkem uuringuid viitavad tõsiasjale, et õppiv inimene on keskmiselt tervem, mistõttu õppimine vanemas eas võib vähendada riigi kulusid sotsiaalhoolekandele.<sup>1</sup> Samas ei valitse teadusringkondades vanemaealiste õppimise ja tervise seoste hindamisel konsensust, kuid põhjus on metodoloogiline – raske on uurimisel välistada varasemate õpingute mõju hilisema õppimise tulemusele.<sup>2</sup>

**Elukestva õppe** sotsiaal-majanduslike põhjuste kõrval ei tohi unustada vanemaealiste õppimise väärtustamist humanistlikust vaatepunktist. Inimene ei pea õppima, s.o kujundama teadmisi, oskuseid, hoiakuid ja väärtuseid ainult selleks, et olla kodanik ja tagada endale eluspüsimeks ressursid. **Humanistliku õppimiskäsitluse** järgi (Maslow, Rogers, Knowles, Mezirov, Freire) pürgib inimene teostama oma isiklikku kasvu- ja arengupotentsiaali. Igäihel on õigus isiklikule vabale arengule. Õppimine on õppija enda tegevuse tulem ning teadmine sünnib inimeste suhtlemises ja tegevuses.

Uuringud on tõestanud, et nii **mitteformaalne õppimine**<sup>3</sup> kui kvalifikatsiooni tõstmine<sup>4</sup> suurendavad vanema inimese **tajatud heaolu** (ingl *perceived well-being*), sest toetavad elu üle kontrolli saavutamise tunnet.<sup>5</sup> Õppimine elu teisel poolel aitab kaasa vaimsete võimete säilitamisele ning takistab lühiajalise mälu probleemide süvenemist.<sup>6</sup> Otsitud on ka seost **formaalõppes** osalemise ja suurenenud heaolutunde vahel, kuid see pole kinnitust leidnud.<sup>4</sup>

Rahuldust pakkuv ning tulemuslik sotsiaalne aktiivsus vanemas eas vähendab **depressiivsuse** sümptomeid.<sup>7</sup> Vanemaealiste osalemine tegevustes on seotud paremate kognitiivsete võimetega ja füüsiline passiivsus on seotud kognitiivsete võimete langusega.<sup>8,9</sup> Samas rõhutavad Litwin ja Shiovitz-Ezra, et osalemine tegevustes ja tajatud heaolu pole otseses seoses, vaid mõjuvad sotsiaalsete suhete kvaliteedi kaudu.<sup>10</sup>

**Pensionile mineku** ja vaimsete võimete languse vahel on leitud statistiline seos. Muutus ei teki üleöö, vaid hiilvalt, vanaduspuhkusele järgneva ühe aasta jooksul.<sup>11</sup> See värskest kinnitust leidnud tõsiasi viitab

otseselt mõõdukat väljakutset pakuva vaimse ja füüsilise tegevuse tähtsusele inimese elus ajal, mil ühiskond on ta vormiliselt saatnud (vanadus-) „puhkusele”.

Igaühel, sh vanemal inimesel on õigus isiklikule vabale arengule. **Õppimine vanemas eas toetab nii riigi arengut kui inimese heaolu.**

Tänapäeva haridusteadus on seisukohal, et inimene on võimeline õppima ja peab saama õppida kuni surmani.<sup>12</sup> Inimene õppijana aga muutub oma eluaja jooksul pidevalt. Uuringutes on kinnitust leidnud õppijate vanusest tulenevad erinevused nii **õppimisvõime** kui õppemeetodite eelistamise poolest.<sup>13-17</sup>

**Haridusgerontoloogia** (*educational gerontology*) käsitleb inimese **neljaetapilise elu** kolmandat ja neljandat perioodi.<sup>18</sup> **Kolmas eluetapp** elukaares (*the third age*) on käte jõudnud siis, kui inimesel puudub sund käia tööl leivateenimise eesmärgil ning puuduvad teiste inimestega, ennekõike järeltulijatega seotud otsesed ülalpidamiskohustused. Kolmas etapp kestab kuni toimetulekuvõime halvenemiseni sel määral, et inimene muutub teistest sõltuvaks. Seega on **neljas etapp** see, mil inimene ei ole vanuse ja/või tervise tõttu pöördumatult võimeline iseseisvalt hakkama saama.<sup>19</sup>

Kolmanda eluetapi mõiste määratlemine osutas tähelepanu pensionieas elujõus inimeste suurele osakaalule ühiskonnas ning nende inimeste tegelikele omadustele, sh õppimisvõimele ja arenemisvajadusele.<sup>20</sup> Samas ei piirdu haridusgerontoloogia tegevus ainult kolmandas eas inimestega, vaid katab ka neljandat, st arengut kuni surmani.

Kolmanda ea algusmoment on paljudel inimestel, aga kindlasti mitte kõikidel, seotud **pensioniea** saabumisega. Miks on õiguse tekkimine vanaduspuhkusele oluline õppimise kontekstis? Olukorras, kus inimesel pole kohustust tööl käia ega vajadust endale elatist teenida, on ära kadunud õppimise välised motivaatorid. Õppimisprotsessis määrava tähtsusega komponendi – **motivatsiooni** – tekitaja on kõrgemas vanuses inimene ise, sageli saamata selleks välist moraalset tuge või kohates isegi ümbritseva keskkonna vastupanu. Haridusgerontoloogia tööriist – **geragoogika** (või gerogoogika, gerontogoogika, ingl *gerogogy*) – peab sellise kontekstiga arvestama. Eakate õppimise protsessis on võrdselt oluline nii õpitava sisu kui ka õppimise kui vajaduse selgitamine ning õppija motivatsiooni tekitamine ja säilitamine.

## **Haridusgerontoloogia arengu etapid seoses eakate positsiooni muutumisega ühiskonnas**

Alates 1970-ndatest on eakate positsioon ühiskonnas järk-järgult muutumas passiivsest objektist ennast juhtivaks subjektiks. Kuni 1980-ndate alguseni käsitleti ühiskonna vananemisega seotud tegevusi vaid kahe valdkonna all: pension ja heaolu ehk elatis ja tervis. Vananemine tähendas

isiklike toimetamisi ning kulgemist viimase eluetapini, kasutades garanteeritud sissetulekut. Robert Esnori ütluse järgi olid vanemad inimesed ühiskonna silmis pigem reisijad kui meeskond (*older people were „passengers” rather than „crew”*).<sup>21</sup>

Nähtust, kus ühel inimgrupil pole ette nähtudki ise hakkama saada, nimetatakse **struktuurseks mahajäämuseks** (*structural lag*). Taolise arusaamise aluseks on **funktsionalistlik paradigma**, millest on välja kasvanud **aktiivsusteooria** (*activity theory*) ja teooria rollimuutustest. Funktsionalistliku käsitluse kohaselt on ühiskond süsteem, mille igal komponendil on täita kindlaksmääratud talitus, et säilitada süsteemi (ühiskonna) toimimine. Vanem inimene, jäädes pensionile, peab tegelema rollide kaotuse ja vahetusega. Funktsionalistide eesmärk on tagada edukas vananemine, säilitades keskea-hoiakud või kohanedes sotsiaalselt vastuvõetava uue rolliga. Hariduse ainus ülesanne on seda protsessi toetada, pakkudes vajalikke oskuseid, mida vanema inimese uus roll nõuab, ning andes talle niimoodi võimaluse säilitada normaalne tervislik seisund ja saavutada rahulolu oma eluga.<sup>2</sup>

**Funktsionalistliku paradigma kohaselt haridus toetab vanemaealiste rollimuutust.**

Vanemate inimeste õppimisvõimalustena hakati 1970-ndate lõpus pakuma **pensionile jäämise ettevalmistuskursuseid** (*pre-retirement course*), mis näiteks Suurbritannias seisnes riiklikult doteeritud mitmepäevases süsteemses koolituses.<sup>22</sup> Kursustel käsitleti tervise, sotsiaalse suhtluse, majapidamise, ajajuhtimise, rahajuhtimise ja meelelahutustegevuste teemasid ning elufilosoofilisi küsimusi.

Pead tõstev **elukestva õppe** ideoloogia käsitles eakate sihtgruppi sel perioodil vaid põhjusel, et nad olid ühiskonnas, kogukondades ja peredes olemas ja neile pidi ette nägema mingi rolli. 1980-ndatel näitas suhtumine eakate õppimisse nii ühiskonnas kui eakate endi seas muutumise märke. Samal ajal süvendas tarbimisühiskonna areng aga struktuurset sõltuvust. Vanemaealisi, kes ei panustanud ühiskonda ei töö ega tarbimisega, nähti teisejärgulistena.

Käivitus diskussioon selle ümber, kuivõrd on võimalik eakate osalemine formaalse haridussüsteemi pakutavates tegevustes. Tihti oli siin juures klausel, et tegemist on sihtgrupiga, kes erineb teistest „teatud puuduste” poolest. Elukestva õppe põhimõtete realiseerimisel lasus vastutus vanema inimese õppimise eest mitte inimesel endal, vaid riigil, ühiskonnal, kogukonnal, ümbritsevatel inimestel ja organisatsioonidel. Need pidid pakkuma vanemale inimesele võimalusi, lammutama barjääre ja kaasama neid haridusellu. Ühiskonna jaoks oli oluline vanemaealiste osalemine ümberõppes majanduslikel kaalutlustel.

1990-ndatel jõudsalt arenenud tarbimisideaal õõnestas jätkuvalt vanemaealiste rolli. Ka austus vanuse ees ehk vanema inimese sümbolistaatus (*the role of the old as icons*) oli kadumas. Noorusekultus süvendas igapäevaelu individualiseerumise protsessi. Vanemaealiste elu iseloomustas pidetus, kiired muutused, identiteedi kaotus. Pakutav õpe ei seisnenud ainult ametialases ümberõppes. Kõrvale tekkisid võimalused, et rahuldada vanema inimese tasakaalu saavutamise vajadust, suurendada isiklikku sõltumatust ja õpetada oskuseid juhtida oma elu ise.

2000-ndate aastate alguse **postmodernismi** hoiakuid iseloomustas eba-kindlus ja mitte lihtsalt identiteedi kaotus, vaid identiteetide kiire vahetumine. Inimesed, sealhulgas vanad inimesed ei saanud toetuda ühele kindlale positsioonile oma maailmas, neid valdas teadmatuse selle ees, mida toob järgmine aasta või kümnend. Postmodernne inimene küsib sageli, kes ma olen ja mis on minu jaoks praegu väärtuslik. Inimene aga vajab elus ankrut, et olla võimeline uurima tundmatut ja mõtestada muutuvat maailma. Õppimise roll 2000. aastate esimesel kümnendil oli toetada inimese pidevat enesearengut ning pakkuda pidepunkte iseenda ja maailma (ümber)mõtestamisel.

Uue sajandi teine kümnend näitab endiselt tarbimise, sealhulgas meelelahutuse tähtsuse tõusu. Samal aja tunnetavad inimesed õppimist mitte ainult töö- või abivahendina, vaid ka moraalse õigusena. Liberaalse **humanismi** seisukohtade järgi, vastandudes **funktsionalismile**, on vaimu treenimise eesmärk õppimine ise, mitte niivõrd karjääri toetamine. Õppeprotsessi ei hinnata pragmaatiliste kriteeriumide alusel, vaid kui põhimõtet.

**Liberaalse humanismi seisukohalt õpib inimene, järgides iseenda uudishimu ja eesmäärke.**

Humanistide kirjeldatud haridus rõhutab sotsiaalset, emotsionaalset, hingelist ja intellektuaalset arengut. Varased humanistid Wass ja West kutsusid üles keskendumise eakate õppes personaalsele tähendusele, mitte käitumisele, ning inimkogemuste subjektiivsetele aspektidele, julgustades ennastjuhtivale õppimisele.<sup>23</sup> Percy läks aga veel kaugemale, öeldes, et eakate õppe eesmärk ei peaks üldse erinema mistahes teises vanuses inimeste õppimise eesmärkidest.<sup>25</sup> „Õppija peaks saama alustada sealt, kus ta parasjagu on, järgides iseenda uudishimu, eesmärgiga muuta end ümbritsev enda jaoks mõttekamaks.” (*Ibid.*)

Vanemaealiste tegelikes õppimisvõimalustes on 21. sajandil toimunud majanduskriisi tõttu tagasilööki. Olulisim valdkond vanemaealistele suunatud õppes on taas **ümberõpe** ning **õppimine töökohal**.

Briti täiskasvanute hariduse instituudi NIACE 2009. aastal avaldatud eakate õppe tegevuskava ja üldised eesmärgid<sup>26</sup> võtsid aluseks **elukestva õppe** ammu sõnastatud põhimõtted „Delors'i raportina” tuntud UNESCO

dokumendist.<sup>27</sup> Vanemaealiste õppes tuleb pakkuda sisu, mille vastu on inimestel huvi, aga ka seda vajalikku, mida inimene ise ei tea nõuda.

„... isegi kui teema ei ole majanduslikult põhjendatud ega kasvata SKP-d, siis pakub ta osalejatele suhtlemis- ja osalemisrõõmu,“ põhjendatakse dokumendis. NIACE soovitab vanemaealiste õppe strateegiline planeerimine rajada neljale sambale:

- õppida, et teada saada (*learning to know*);
- õppida, et teha (*learning to do*);
- õppida, et teistega koos elada (*learning to live together*);
- õppida, et olla (*learning to be*).

IFLL-i (*Inquiry into the Future of Life Long Learning*) põhimõtete kohaselt peab eakate õpe, nagu elukestev õpe üldiselt, arendama kolme tüüpi kapitali: enesehinnangut ehk identiteedikapitali, võimet panustada majandusse ehk inimkapitali ning võimet panustada ühiskonda ehk sotsiaalset kapitali.<sup>26</sup>

## Elukestva õppe seos vanemaealiste õppega

**Elukestva õppe** (*lifelong learning*) mõiste on juurdunud hariduspoliitilistes dokumentides ja inimeste arusaamades. Vähem teadvustatakse seda, kui võrd sisu ja mõiste tegelikult ühilduvad, ehk kas elukestvat õpet on käsitletud tõepoolest õppimisena, mis kestab elu lõpuni.

Esimene raamat, mis on pühendatud elukestva õppe kontseptsioonile, ilmus briti täiskasvanukoolitaja Basil Yeaxlee sulest juba 1929. aastal. Poliitilise tähelepanu sfääri jõudis elukestva õppe vajadus 1970-ndate alguses, kui Prantsusmaa haridusminister Edgar Faure oma meeskonnaga avaldas UNESCO raporti „Learning to be”.<sup>28</sup> Dokument räägib nii elukestvast (*lifelong*) kui elu erinevaid olukordi katvast (*life-wide*) õppest ning osutab vajadusele arendada pigem õppimist kui formaalset haridust. Aasta hiljem ilmus OECD strateegia „Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning”, mis pakub välja tervet elukaart (*life-span*) katva hariduse idee, mida omandada vaheldumisi töö-, puhkuse- ja pensioniperioodidega.<sup>29</sup>

Samal ajal (1972) asutati Prantsusmaal Toulouse'i ülikooli juures **Peter Lasletti** eestvedamisel Euroopa esimene **väärrikate ülikool** (*the University of Third Age*). Prantsusmaal ülikoolide õigusaktide muutusest tulenenud initsiatiiv pakkuda vanemaealistele harivaid loenguid ei kujunenud aga juhuslikuks uueks õppimisvormiks, vaid seda võib käsitleda kui liikumist, mis laienes kiiresti ja levis teistesse riikidesse.<sup>30</sup> Suurbritannias, kus ülikooliseadus eakate õppetegevuse korraldamist ei reguleerinud, moodustusid väärrikate ülikoolid kogukondades vabatahtliku tegevuse vormis. Väärrikate ülikoolide lai levik ja populaarsus juhtis ühiskonna tähelepanu vanemale põlvkonnale kui inimgrupile, kellel on võime ja vajadus õppida.

Riikide ametlik poliitika elukestva õppe korraldamisel piirdus hariduse adapteerimisega riigi konkurentsivõime, majanduskasvu ja tööhõive tõstmiseks, st tööealiste ümberõppe ja täiendusõppe korraldamisega.<sup>31</sup> Alles 2006. aastal mainitakse esimest korda elukestva õppe kontseptsioonis eakate rolli, rääkides nähtusest „õppimine hilises elueas” (*later-life learning*) ning kuulutades, et kunagi ei ole hilja õppida.<sup>32</sup> Eakate õppimisele ei tooda majanduslikke põhjendusi, vaid nenditakse, et see on lihtsalt vajalik: „Õppimine peab olema nende ellu integreerunud osa, sest nii on võimalik hoida eakaid kontaktis sotsiaalse keskkonnaga.” Riiklikud rakendusmeetmed jäid aga majanduskriisi tõttu tulemata. NIACE eakate õppe 2009. aasta tegevuskava nentis tõsiasja, et eakate õppimise võimalused on vähenenud.<sup>26</sup> Vt haridusgerontoloogia arengut mõjutanud sündmuseid ja seisukohti tabelist 1.

**Euroopa Liidus pole ametlikud institutsioonid olnud vanemaelaste õppes proaktiivsed, vaid ainult järgnenud kodanikuinitsiatiivile.**

Haridusgerontoloogia ekspert **Marvin Formosa** andis 2012. aastal hinnangu elukestva õppe ja hilises eluetapis õppimise seosele järgmiselt: „Euroopa Liidus on inimesed ise olnud alati samm ees ametlikest institutsioonidest. Viimased reageerivad ainult tekkinud olukorrale ega mõtle ette, ei ole proaktiivsed. Meil valitseb kapitalistlik loogika ja inimkapitali teooria. Eesmärgistatakse vaid formaalseid tegevusvorme ega nähta teisi võimalusi – informaalne hoolekanne, meelelahutus, vabatahtlik liikumine ja põlvkondadevahelised tegevused”<sup>33</sup>

## Haridusgerontoloogia kui akadeemiline õppe- ja uurimisvaldkond

1970. aastal lõi Harold McCulsky esimese haridusgerontoloogia doktoriõppe programmi Michigani ülikoolis. Raamat „Introduction to Educational Gerontology”<sup>34</sup> koondas selleks ajaks ilmunud juurtekstid. Aastal 1976 asutati ajakiri „Educational Gerontology”, mis on tänaseni valdkonna akadeemilise mõtte üks olulisemaid arendajaid.

**Haridusgerontoloogia** mõiste võttis esimesena kasutusele **David Peterson** 1976. aastal, et integreerida üheks nähtuseks haridusprotsessid, teadmised vananemisest ning vanemate inimeste vajadused.<sup>24</sup> Haridusgerontoloogia oli Petersoni järgi vananemise positiivne käsitlus, mis aitab inimestel endast paremini aru saada ja endaga hakkama saada. See oli viis vähendada vanusega paratamatult kaasnevat võimete vähenemist, pakkuda mõttekaid rolle, julgustada psühholoogilist arengut ja parandada ühiskondlikku suhtumist vananemisse.

**Frank Glendenning**, keda peetakse haridusgerontoloogia sisuliseks alusepanijaks, täpsustas eeltoodud mõistet individuaalõppe ehk enese-

Tabel 1. Haridusgerontoloogia arengut mõjutanud sündmused ja seisukohad. (Autori materjal.)

AEG	SÜNDMUSED	EAKATE POSITSIOON ÜHISKONNAS	EAKATE VÕIMALUSED OSALEDA ÕPPIMISES	ÕPPIMISVÕIMALUSTE PÕHJENDUS	TEOORIA
1970-ndad	UNESCO – <i>learning to be</i>	Pension ja heaolu, ikooniseisus, „reisjad”, mitte „meeskonnaliikmed”, struktuurne sõltuvus	Puuduvad, ealine diskrimineerimine	Vajadus puudub	Geriaatria → gerontoloogia
	OECD – elukestva õppe strateegia; Esimene Väärikate Ülikool Prantsusmaal				
1980-ndad	Esimene Väärikate Ülikool Suurbritannias; Väärikate Ülikooli liikumise kiire laienemine	Tarbimistihiskonnas puudub roll eakale, marginaalseerumisprotsessi algus, struktuurne sõltuvus	Elukestev õpe, see on kutseõpe; mingi toetav roll perekonnas ja kogukonnas	Arusaamine, et õppimisvõime on olemas	Gerontoloogia
1990-ndad	EL-i „White paper – Competitiveness, Employment, Growth” 1996 – Euroopa eakate ja generatsioonide solidaarsuse aasta	Pidetus ja kiired muutused – identiteedi kaotus	Elukestev õpe, see on kutseõpe; osalemisvõimalus formaalses õppes	Majanduslikud põhjused, isikliku sõltumatus saavutamise	Haridus-gerontoloogia
2000-ndad	2006 – Euroopa Liidu poliitika dokument elukestvast õppest „Elukestva õppe võimalus eakatele”	Identiteetide paljusus	Iseenda elu juhtimise volituste enda kätte saamine; õppimisvõimalused avarduvad	Enesearendamine	Kriitiline haridus-gerontoloogia
2010-ndad	2012 – Euroopa aktiivse vananemise ja generatsioonide solidaarsuse aasta	Tarbimine ja meelelahutus	Võimaluste stagnatsioon, ümberõppe võimalused ja õppimine töökohal	Moraalne õigus	Kriitilise haridus-gerontoloogia kriitika

arendamise suunaga.<sup>35</sup> Ta eristas ka haridusgerontoloogiat ning gerontoloogiaharidust, rõhutades sellega ühelt poolt vanemaealiste eneseabi-gruppide ning teiselt poolt nende gruppide eestvedajate õppimisvajaduste erinevusi.<sup>24</sup>

**Peter Jarvis** kinnistas Glendenningi definitsiooni.<sup>36</sup> Jarvis ennustas 1990. aastate alguses, et praktikas eemaldub haridusgerontoloogia oma arengus gerontoloogiaharidusest ja seda põhjusel, et nende kahe suuna aluseks on erinevad distsipliinid – ühel kasvatusteadus (*educational sciences*) ja teisel gerontoloogia. Haridusgerontoloogia mõiste arengut on kirjeldatud tabelis 2.

**Tabel 2.** Haridusgerontoloogia ajalooline definitsioon ja selle täpsustumine. (Autori materjal.)

Sihtgrupid	Funktsioon	
	Uurimisvaldkond	Praktika
Vanade inimeste instrueerimine	Instrueeriv gerontoloogia	Vanemaealiste haridus
Teemaga seotud kõikide sihtgruppide instrueerimine vanade inimeste kohta	Sotsiaalgerontoloogia	Propageeriv gerontoloogia
Professionaalide väljaõpe	Gerontoloogiaharidus	Professionaalne gerontoloogia

**Haridusgerontoloogia** (*educational gerontology*) on gerontoloogia haru, mis uurib selliseid õppimise eesmärgiga ettevõtmisi, kus osalevad vanemaealised inimesed, ning arendab nende jaoks välja meetodeid ja vahendeid.<sup>37</sup>

Haridusgerontoloogiat on edendatud, kasutades erinevaid mõisteid: eakate õpe (*elderly learning*)<sup>38</sup>, õppimine hilises eluetapis (*learning in later life*)<sup>39</sup>, hilisemas eas õppimine (*learning later*)<sup>40</sup>, haridus ja vananemine (*education and ageing*)<sup>41</sup>, vanemad õppijad ja täiskasvanuharidus (*older learners and adult education*)<sup>42</sup>, vanemate inimeste õppimine (*older people learning*)<sup>1</sup>.

Jarvise ennustus on tõepoolest tõeks osutunud. Viimase 20 aasta jooksul on haridusgerontoloogia liikunud kaugemale akadeemilisest gerontoloogiast ja positsioneerinud ennast pigem täiskasvanuhariduse ja elukestva õppe pii-rides. Juba D. Peterson kurtis, et gerontoloogid ei võta haridusgerontoloogiat tõsiselt. Lõhe on ajaga vaid süvenenud. Haridusgerontoloogia kritiseerib gerontoloogia õpetamist ja õppimist kui valdkonda, kus endiselt valitseb suhtumine vanemaealistesse kui passiivsesse ja jõuetusse inimrühma, seda vaatamata kolmanda eagrupi märkimisväärselt tegusale elustiilile. Tõsiasjale,



et sotsiaalhoolekande spetsialistid on kõrvale jäänud valdkonnast, mis käsitleb eakaid kui ühiskonna arenguga kaasas käivaid ning individuaalsete õpi- vajaduste ja -eesmärkidega isiksusi, on osutanud ka Euroopa assotsiatsiooni ESREA (*European Society for Research on the Education of Adults*) haridusgerontolooge ühendav võrgustik ELOA (*Education and Learning of Older Adults*) oma aastakonverentside ettekannetes.

## Kriitiline haridusgerontoloogia ja selle kriitika

Teooria edasiarenduses nimetasid Frank Glendenning ja **David Battersby** haridusgerontoloogiat vahendiks, mis parandab inimeste teadlikkust eakate õigustest ja nende efektiivsest rollist ühiskonnas, elukvaliteedist ja eneseteostuse vajadusest. Sellega käsitleti haridusgerontoloogiat **kriitilise haridusgerontoloogia** võtmes. Oma läbilöögiartiklis väitsid Glendenning ja Battersby, et seni on enamiku eakate õppeprogrammide aluseks olnud enesestmõistetavaks peetud, kuid väärad eeldused.<sup>19</sup> Need **ekslilikud arusaamad eakate õppimisest** olid järgmised: eakate õppimisvõime on kehv; eakate haridus peab lähtuma vaid nende enda väljendatud huvidest; õigustatud on eakate sihtgruupile suunatud mistahes hariduslik tegevus; eakate haridusprogrammide eesmärgid seisavad väljaspool kriitikat; pole oluline, et programmid kalduvad sisemisele väikekodanlikkusele; probleemina pole vaja käsitleda osa vanemaaliste (nt sisserännanud, vanad mehed) marginaliseerumise protsessi.

Seega kritiseeriti haridusgerontoloogiat kahel alusel: lähtudes vananemise poliitökonoomiast (ebavõrdsus) ning humanitaarsel alusel (õppimist ei nähta inimeseks olemise osana). Akadeemilistes ringkondades arenes diskussioon selle üle, kas haridusgerontoloogia teooria on olnud liiga tehniline. Vanemaalised on õppinud, kuidas hakkama saada vananeva kehaga, aga akadeemilistes kavades ei käsitleta vanemat õppijat kui ühiskonna liiget, kui poliitika kujundajat ega isegi mitte kui oma elu kujundajat. Samuti ei nähta, et tähtis on elada elu viimase hetkeni.

Glendenning ja Battersby esitasid samas artiklis kriitilise haridusgerontoloogia edasiarendamise eesmärgid:

- luua valdkonna sotsiaal-poliitiline raamistik, mis käsitleb vanemaaliste kohtlemist ühiskonnas majanduse ja riigi kontekstis;
- algatada uus arutelu nt sellistes küsimustes: kust saadakse volitus eakatele hariduskogemuste pakkumiseks ning kuidas vabaneda sotsiaalsest ja poliitilisest kontrollist eakatele haridusvõimaluste loomisel;
- käsitleda kriitilist haridusgerontoloogiat kui dialektilist, teooria ja tege- likkuse vastuoludel põhinevat tegevust.

Glendenning rõhutas, et õppeprotsessis tuleb anda inimesele võimalus oma elukogemuste peegeldamiseks. Ta osutas õppimise (*learning*) tähtsusele ja

kritiseeris kaldumist hariduse (*education*) andmisele. Eakad tuleb suunata võtma ise vastutus oma elu eest ja seisma oma arenemise eest.

Battersby järgi saab oma elu kujundajaks muutuda läbi **jõustamise** (*empowerment*), mis toimub dialoogi kaudu, kus mõlemad kõnelejad on üheaegselt nii õppijad kui teadmiste jagajad. „*Empowerment is what happens in the discourse and dialogue between two people who are both learning and teaching*”.<sup>43</sup> Seisukoht toetub **õppimise sotsiaalkultuurilisele käsitlusele** (Dewey, Piaget, Vögotski, Leontjev, Bahtin, Cole, Lave, Wenger, Rogoff), mis väidab, et õppimine toimub vaid interaktsiooniprotsessis. Ajakiri „Ageing International” pühendas 1993. aastal terve numbriga jõustamise teemale. Kriitilise haridusgerontoloogia ülesandena nähti tööd, mis murrab mistahes vanuses inimeste, sh eakate kinnismõtted selle kohta, et vanemaealised on „laiaulatuslik prügila, mida on kulukas pidada” (*expensive and expansive wasteland*) ja mis koormab ühiskonda.<sup>43</sup>

**Jõustamise eesmärk on lõhkuda kinnismõtted kõrge vanuse väidetavatest puudustest ning suunata inimene võtma ise vastutus oma elu kujundamise eest.**

Miks selline vastutuse võtmine ei teki iseenesest? Põhjus on selles, et inimene ei näe ennast kõrvalt ega kujuta ette, milles ta on abitu ning milles vajab kaasamist, julgustamist ja suhtumise muutmist.

Kui tänu Glendeningi ja Battersby kirjutistele laienesid **geragogika** kui kriitilise haridusgerontoloogia ellu rakendamise vahendid, siis Formosa<sup>44</sup> väitis, et vaatamata sellele ei ole kriitiline haridusgerontoloogia pakkunud praktikutele kasutuskõlblikke põhimõtteid, mida rakendada tegelikus haridussituatsioonis. Ta kritiseeris eakate õppimise senist praktikat viies punktis (**kriitilise haridusgerontoloogia kriitika**).

1. Enamik programme ei ole suutnud hoiduda koolituslikkusest. Need on korraldatud ülalt-alla instrueerimise vormis ja kultiveerivad universaalseid teadmisi. Programmid eeldavad ekspertide respektseerimist. Osale õppijatele, kellel on seljataga suured õppimiskogemused, on niisugune vorm oodatud, paljusid tõukab see aga eemale.

2. Programmid ei vasta kõikide eakate, vaid ainult eliidi vajadustele. Programme rahastatakse nii, et kaasa saavad rääkida vaid jõukamad. Õppekavad on väikekodanliku iseloomuga ning sooliselt erapoolikud, naistel on rohkem võimalusi. Programmid pakuvad eelteadmisi nõudvaid kursuseid, nagu kirjandus, näitlemine või ajalugu. Samuti on tegevusele iseloomulik maskuliinne (just nimelt maskuliinne) suhtumine vananemise ja feminisismi teemadesse.

3. Õppijatel ei ole võimalik kontrollida ega kaasa rääkida programmide sisu ja juhendamise meetodite valikul. Loengud kalduvad olema pigem naiivsed, eeldades, et pensionipõlv on puhkuse ja meelelahutuse aeg.

4. Programmide loomisel ei piisa õppijate arvamuse küsimisest, sest need võivad olla mõjutatud domineerivast ideoloogiast. Programmide loojad peavad liikuma ühiskonnaprotsessidest ees ja nägema sotsiaalsest keskkonnast tulenevaid kaugemaid õppevajadusi, mida eakad ise ei pruugi tunnetadagi.

5. Vaatamata eakate sihtgrupi heterogeensusele peab rakendama gera-googiliselt ühtset lähenemist ealiselt diskrimineeriva maailma muutmiseks. Uurimused näitavad, et vanemad naised, vaesematest kihtidest vanainimesed ja etnilistest vähemustest vanainimesed on suuremas diskrimineerimisohus. Lahenduseks pakub Formosa grupidööd (*affinity groups*), mille liikmed esindavad erinevaid sotsiaalseid rühmi. Taolistes gruppides saab tutvustada seisukohti ja jagada kogemusi, millest üks ei ole õigem kui teised. Nn ühisrännakute idee tuleb Freire'lt, kes kinnitab, et ainult erinevatest inimestest moodustatud üksuste (*unity in diversity*) kaudu on võimalik efektiivselt pakkuda vastulööki **diskrimineerimisele**.<sup>45</sup>

Kriitilist haridusgerontoloogiat kritiseeritakse eakatele pakutavate haridusprogrammide koolitusliku iseloomu ning sotsiaalse ja soolise erapoolikuse pärast, heidetakse ette liigset meelelahutuslikkust ja vähest uuenduslikkust ning nõrka tööd kõikide eakate kaasamisel planeerimisse ning osalemisse.

## Õppimine ja õpetamine vanemas eas

Õppimise vorme liigitatakse kolmeks.<sup>39</sup> **Formaalne** (*formal*) **õppimine** on tegevus selleks ettenähtud institutsiooni ehk õppeasutuse määratud hierarhilises süsteemis. **Mitteformaalne** (*non-formal*) **õppimine** on süstemaatiline, organiseeritud hariduslike eesmärkidega tegevus väljaspool formaalharidussüsteemi. **Informaalne** (*informal*) **ehk kaasav õppimine** on protsess, mil inimene omandab teadmisi ja oskuseid, kujundab hoiakuid ja saavutab uusi võimekusi oma igapäevaelu käigus, ilma et tegevusele oleks püstitatud õppimise eesmärki. (Vt mõisteid ka allikast<sup>46</sup>.)

Simons läheneb samale liigitusele teise nurga alt, kasutades reisimise metafoori.<sup>47</sup> Juhendatud õppimine (*guided learning*) on justkui turismireis, kus reisija ülesanne on vaid jälgida giidi. Õppimisel tegevuse kaudu (*action learning*) on inimese eesmärk avastada ja õppida midagi uut, aga taoliseks „maadeavastamiseks” püstitab ta ise eesmärgi, koostab ise marsruudi ning viib selle ellu. Eksperimentaalse õppimise (*experimental learning*) eesmärk ei ole üldse õppimine, nagu tavalisel väljasõidul või jalutuskäigul ei ole eesmärgiks avastada uut. Samas liigub inimene uude keskkonda ning suure tõenäosusega saab ta eesootavatest sündmustest uusi kogemusi. Simons nimetab selliseid ettevõtmisi väljakutse potentsiaaliga tegevusteks, mille eesmärk on lõbu, kuid kõrvalmõjuna toimub õppimine.

Teoreetilistele õppimiskäsitlustele lisaks on oluline arvestada, mida vanemaealine ise õppimiseks peab. Withnalli sellekohane uuring tõi välja inimeste erinevaid seisukohti kooliskäimisest kuni tõdemuseni, et õppimist ja elu on raske eristada.<sup>48</sup> Uuritavad väljendasid arvamust, et nii elamine kui õppimine on tegevused, mis pakuvad detaile millegi kohta, mis enne olid teadmata. Kui õppimisena kujutleti pigem hariduse omandamist, oli ka iseenda kui õppija käsitlus väga piiratud. Kui tähelepanu all oli pigem uue vastuvõtt ja sidumine olemasolevaga, avas see vanemale inimesele kohe ka õppimise võimaluste laia spektri.

**Õppimine on tegevus, millega isik tekitab muutuse oma oskustes, teadmistes, hoiakutes või võimetes.**

Oluline on tähele panna mõiste „muutus” suhtelist tähendust. Näiteks neljandas eluetapis ei pruugi õpitav olla absoluutses mõttes uus, vaid edasimineku tekitatakse võrdluses oleviku oskuste, võimete või teadmiste tasemega.

Õpetamise ühtses definitsioonis pole psühholoogid, haridusteadlased ja filosoofid kokkuleppele jõudnud. Psühholoogid loevad inimestevahelise õpetamise definitsiooni tuumaks meeleteooriat (*theory of mind, ToM*). Õpetamisel tunnetatakse üksteise meelesisundit ning õpetaja saab aru õppija teadmistest, uskumustest ja soovidest.<sup>49</sup>

**Õpetamine on kavatsuslik tegevus, millega taotletakse muutust teadmistes, oskustes või arusaamades teisel inimesel, kellel need puuduvad, on puudulikud või ebaõiged.**

Õpetamine eeldab erinevust kahe inimese teadmistes ning õpetamine on kavatsuslik jõupingutus selle vahe vähendamiseks.

Vanemaealiste õppimise kontekstis räägitakse küll õppimisest (*learning*), kuid õpetamise mõiste asemel kasutatakse pigem mõistet „teadmiste jagamine” (*knowledge sharing*). Vanemas eas inimeste mitteformaalse ja informaalse õppimise protsessis ei jagune osalejad rangelt õppijateks ja õpetajateks, vaid inimeselt eeldatakse mõlema rolli täitmist. Seega on vanemaealiste õppe paljudes vormides õpetamisprotsessi haaratud ka mitteprofessionaalid. Õigustuse selleks annab nähtus „**vaiketeadmised**” (*tacit knowledge*). „Inimene kujuneb eksperdiksi, omandades selgesõnalisi õpikutarkusi, aga ka kogemuste, korduvate katsetuste, ebaõnnestumiste ja õnnestumiste kaudu, kulutades aega ja jõudu, jõudes probleemi tunnetuseni ning õppides, millal pöörduda raamatu poole ja millal lõhkuda reegleid”.<sup>50</sup> Teisisõnu, õpetamiseks annavad õiguse elukogemused.

Inimene, kes on pandud õpetajarolli, samal ajal ka õpib. Jarvise järgi on õppimine oma vaiketeadmiste mõtestamine ja selliste küsimuste esitamine, mis aitavad vaiketeadmisi sõnastada.<sup>50</sup> **Harry Moody** on ütelnud, et eakate õppimine on inimeksistentse osa, kus see, mida õpitakse, tuleneb igapäevase elust ja aitab elu mõtestada.<sup>51</sup>

## Vanemaealiste õppimise vorme

Vanemaealiste õppimise vormide liigitamisel kasutatakse erinevaid aluseid. Formaalse, mitteformaalse ja informaalse õppimise liigituse peamiseks aluseks on keskkond, kus õppimine toimub. Õppimine vanuseliselt mittehomoogeenses grupis, põlvkondadevaheline õpe, eakaaslaste õpe (*peer learning*) ja iseseisev õppimine on vormid, mis osutavad erinevatele osalejatele. Õppimine töökohal või õppimine igapäevaelust (*learning from everyday life*) kirjeldavad omandatavate teadmiste iseloomu. Transformatiivne õppimine on aga näide liigitusest, mis on tehtud õppimise tulemuste alusel. Vanemaealiste õppimise vorme on kirjeldatud tabelis 3.

**Tabel 3.** Vanemaealistega seotud õppimise vormid, nende erinevused ja sarnasused. (Autori materjal.)

	Kus?	Kes?	Mida?	Tulemus?
Formaalne	Õppeasutus	Õpetaja / õpilane	Õppekava	Muutus teadmiste tasemes, mida kinnitab tunnistus
Mitteformaalne	Mistahes organisatsioon või asutus, mis ei ole õppeasutus	Juhendaja / õppijad	Kokkuleppel	Teadmiste, oskuste, hoiakute, võimete kasv, sageli antakse ka tõend osalemise kohta
Informaalne	Igal pool	Kõik, kes on kogunenud	Hiljem selgub	Teadmiste, oskuste, hoiakute, võimete kasv
Põlvkondadevaheline	Igal pool	Vähemalt kahe põlvkonna esindajad	Kokkuleppel	Uued teadmised ja muutunud hoiakud teise põlvkonna kohta
Eakaaslaste õpe	Mistahes organisatsioon või asutus	Kaks samasse eagruppi kuuluvat isikut	Kokkuleppel	Teadmiste, oskuste, hoiakute, võimete kasv
Individuaalne	Igal pool	Inimene ise	Inimese püstitatud eesmärk	Teadmiste, oskuste, hoiakute, võimete kasv
Mittehomo-geenne grupp	Õppeasutus või mistahes organisatsioon või asutus	Õpetaja või juhendaja/ õppijad	Õppekava alusel või kokkuleppel	Uued professionaalsed oskused või teadmiste, oskuste, hoiakute, võimete kasv
Õppimine töökohal	Tööandja	Juhendaja/ õppija	Vastavalt tööandja nõudmistele ja õppija vajadustele	Uued professionaalsed oskused

	Kus?	Kes?	Mida?	Tulemus?
Õppimine igapäevaelust	Igal pool	Inimene interaktsioonis teistega	Hiljem selgub	Märkamatu muutus teadmistes, hoiakutes
Transformatiivne õppimine	Igal pool	Inimene ise või juhendaja / õppija	Senised teadmised ja kogemused	Revolutsiooniline muutus teadmistes, hoiakutes

Vanemaealiste õppimise vormid on üksteisega osaliselt kattuvad. Nii võib näiteks vanaisa ja lapselapse läbitud looduseõpperada olla üheaegselt nii informaalne õppimine kui põlvkondadevaheline õpe. Vanuseliselt mittehomoogeenses grupis õppimisega on aga tegemist nii kõrgkoolis professionaalsete oskuste omandamisel kui rahvaülikoolis täiendusõppel. Kui süsteemi lisada mõõde „Kuidas?“, eristuksid sellised õppevormid nagu aktiivõpe, õuesõpe, e-õpe jne.

Kirjeldame kolme õppevormi, milles osalevad sageli just vanemaealised.

### **Põlvkondadevaheline õpe (*intergenerational learning*) (1)**

Põlvkondade positiivsete suhete kaudu on ajast aega teadmisi, eluoskuseid, kultuuri ja väärtuseid edasi antud. Globaliseerumine, linnastumine, traditsioonilise peremudeli muutumine ning ühiskonnastruktuuride ealine segregatsioon (nt lasteaiad, tökohad kindlatele vanusegruppidele, noorteühendused, eakate päevakeskused), aga ka meedia ja kogukonnastruktuuride muutuste mõjul kujunenud väärad stereotüübid ja sellest lähtuv ealine **diskrimineerimine** (*ageism*) on viinud selleni, et põlvkondade koostööd tuleb n-ö kunstlikult ellu kutsuda.<sup>52</sup> Vaata ka ptk „Diskrimineerimine vanuse alusel”.

**Põlvkondade koostöö** (*intergenerational practice*) programmid said alguse 1960-ndatel USA-s, kus sotsiaal-majanduslikes muutustes nähti lausa uut tüüpi klassivõitluse puhkemise ohtu.<sup>24</sup> Euroopasse jõudsid programmid 1980-ndate lõpus. Põlvkondadevaheline õpe (PVÕ) on põlvkondade koostöö läbiv tegevus. Põlvkondade koostööd liigitatakse kolmeks: a) ühe põlvkonna esindajad toetavad teise põlvkonna esindajaid (nt noorte vabatahtlik töö vanadekodudes), b) erinevate põlvkondade liikmed töötavad koos kogukonna eesmärkide täitmisel (nt talgupäev „Teeme ära”), c) eri põlvkondade liikmed õpivad koos. Õppimise eesmärgid PVÕ programmides võivad olla otsesed (nt keele- või arvutiõpe) või kaudsed, kus koostegevuses muutuvad asjaosaliste teadmised, oskused või hoiakud nii

õpitava kui üksteise suhtes (nt vanade ja noorte ühisarutelud EL-i arengu teemal).

**Põlvkondadevaheline õpe (PVÕ)** on tegevus, millesse on kaasatud kahe või rohkema põlvkonna esindajad, mille käigus jagatakse üksteisele teadmisi, oskuseid või kogemusi või õpitakse juhendaja eestvedamisel koos, ning mille läbi paranevad arusaamine ja teadmised üksteisest.<sup>52</sup>

Otseste õppe-eesmärkidega PVÕ-s võib suuremate kogemuste ja teadmistega pooleks olla nii vanema kui noorema põlvkonna esindaja. Viimase hea näide on pika ajalooga üle-euroopaline liikumine „Noorelt seniorile”, kus lapsed õpetavad eakatele arvuti- ja internetioskuseid (Grandparents & Grandchildren [www.geengee.eu](http://www.geengee.eu)). Ühisettevõtmisi korraldatakse ka selliselt, et kord on instrueerimise ülesanne noortel (nt kuidas vahetada nutitelefonis heli), järgmine kord vanadel (nt kuidas küpsetada kaneelisaia) ning seejärel on mõlemad pooled õppijad (nt uued lauamängud). Seesugustele programmidele antud tagasisides osutatakse sageli üksteise avastamisele („mulle meeldis, et noored esitasid meile küsimusi ja vastupidi”, „vanemad inimesed räägivad meiega nüüd palju rohkem”) (näited võetud Iirimaa Broughshane'i piirkonna 2013. aasta projektidest, vt viiteid „põlvkondade koostöö” programmidele).

Sotsiaalsete suhete kõrval toetab PVÕ osalejate isiklikku arengut. Individuaalse (*face-to-face*) õppimise ja õpetamise protsessis on noorel, erinevalt klassiruumiõppest ja õpetaja juhitud aruteludel toimuvast, võimalik kasutada suulist keelt ning olla sellises kommunikatsioonis, mis ei eelda ainult lühivastuseid.<sup>53</sup> Vanema generatsiooni süvenev probleem on isolatsioon. Paljud uurijad väidavad, et keerukamate mõttekonstruktsioonide loomist saab arendada vaid interaktiivsete arutelude käigus sotsiaalse teadmuse jagamise kaudu, mistõttu PVÕ pakub eakatele arenguvõimalust, mis üksikul inimesel muidu puudub.<sup>54</sup> PVÕ vähendab vanade ja noorte üksteisest arusaamise lõhet. PVÕ-s osalejad, kes peavad dialoogi ning esitavad ideid ja väiteid kontekstuaalsel viisil, loovad üksteist täiendava mõistmise protsessi (*responsive understanding*).<sup>55</sup> Kahe üksteisele vähetuntud grupi ühistegevuses peitub väga suur võimalus tõstatada küsimusi. Küsimusest algab aga õppimine.<sup>50</sup>

**Põlvkondadevaheline õpe on protsess, mis pakub otseselt võimalust õppida, kuid aitab asjaosaliste arengule kaasa ka kaudselt, sundides esitama küsimusi.**

Seni on vähe uuritud, mis täpselt toimub, kui uute teadmiste jagaja, näiteks arvutioskuste juhendaja ülesannet täidab nooruk ning uute teadmiste omandaja rollis on elukogenud vanem inimene. Tehnoloogia kiire areng lubab oletada, et sellist õppesituatsiooni tuleb ette järjest rohkem nii kodus spontaanses keskkonnas kui PVÕ programmides.<sup>56</sup> Esimesed uuringukatsed näitavad, et noored peavad olema valmis ise selgitama ja pakkuma

teemasid, mis vanemaid võiks huvitada ning mille alusel arvuti- ja internetioskuseid õpetada.<sup>57</sup> Vanemad inimesed on oma arvutialaste vajaduste väljendamisel pigem passiivsed. Samas on tehnilisi võtteid, millest vanem õppija arvuti juures puudust tunneb, kuid mille õpetamise vajadust noor ei taju: nt kuidas hoida ekraan võimalikult „puhas”, sulgedes aknad, mida ei kasutata, või kustutades õppimise käigus loodud testmaterjali (nt testimise eesmärgil saadetud e-kirjad). Uuringus ilmnes, et noored kalduvad õpetama sammsammuliste juhtnööride abil, jättes kirjeldamata üldised põhjus-tagajärg-seosed ning tegevuse lõppeesmärgi. Vanem õppija aga vajab ettekujutust suurest pildist. Ilmnes ka kirjaliku juhendmaterjali kasutamise oht. Kui noorel on võimalik kasutada nn õpetaja juhendit, kus on toodud õppetöö sisu soovitusel, kalduvad noored unustama tegeliku õppija tegelikud vajadused ning õppimise-õpetamise protsessis väheneb dialoogi osa. Viimane on aga oluline vanema õppija jõustamiseks, et tagada tema huvi ja tahe tegeleda õpitavaga ka edaspidi. Ka vanemal inimesel on sellises noor-vana-tandemis täita oma roll õppimise suunajana. Tema peab julgustama noort juhendajat ütleva „ei”, kui see võtab õpetada ülesande, mida ta tegelikult ei tunne, näiteks õpetada otsimist (googeldamist) talle tundmatu nähtuse näitel.

PVÕ-programmide kohta saab jooksvat infot veebist. Euroopa Liidu algatusena on loodud näiteks üle-euroopaline veebikeskkond Generations@School, kus on õpetajate jaoks koostatud ühisprojektide elluviimise emakeelsed abimaterjalid (sh eesti keeles) ning noored saavad jagada eakatega kohtumiste ja koostööprojektide pilte ja muljeid. *European Map of Intergenerational Learning* (EMIL) on võrgustik, mis kogub, vahetab ja vahendab teemakohaseid ideid ja ressursse ning toetab regionaalsete, üle-euroopaliste ja globaalsete strateegiate loomet. PVÕ metoodilist materjali ning väljaõpet pakub ka NIACE. Inglismaal on põlvkondadevahelise koostöö tugiorganisatsioon *Beth Johnson Foundation*'i asutatud *Centre for Intergenerational Practice* (CIP).

## Õppimine ealiselt mittehomogeenses grupis (2)

Haridusgerontoloogia-alases kirjanduses ning rakendusprojektides kirjeldatakse valdavalt õppeolukordi, mis on korraldatud spetsiaalselt vanemaealiste grupile, st vanuseliselt homogeenses grupis või vanemaealistest lähtuvalt. Demograafilised ja sotsiaal-majanduslikud muutused ennustavad aga vanemate inimeste tööjõuturule integreerimise kasvavat vajadust ning seda tööealistele suunatud haridusmeetmete kaudu. **Paulo Freire on rõhutanud, et keegi pole vana seetõttu, et ta on sündinud ammu.** Me oleme vanad või noored selle alusel, kuidas me mõistame maailma, kuidas me teeme ennast maailmale kättesaadavaks, juhitud oma uudishimust



omandada teadmisi.<sup>17</sup> Seega, füüsiliselt vanadele, kuid vaimse aktiivsuse säilitanud inimestele tuleb pakkuda ja võimaldada arenemisvõimalusi koos kõikide teiste ühiskonnaliikmetega.

Inimese õppimisvõime muutub vanusega ning nendel objektiivsetel põhjustel on noortel ja vanadel õppimine ühtemoodi raske. Lisaks eakate õppe psühholoogilistele ja füsioloogilistele eripäradele tuleb arvestada ka vanema eagrupi sotsiaalse ja kultuurilise tausta iseloomulike näitajatega.<sup>58</sup> Faktoriks, mis võivad eakaid õppijaid eristada noortest õppijatest, on eakate enda arvates muu hulgas see, et neil on tugevalt välja kujunenud õppimisviisid ning nad kipuvad olema harjumustes kinni.<sup>14</sup> Vanemaealiste osalusega õppegruppide töökorralduses tuleb kohandada põhimõtteid, mis kehtivad vanemaealiste õppe läbiviimisel üldiselt (vt ptk „Vanemas eas õppe korraldamise põhimõtted”).

Aastal 2012 viidi Eestis läbi rahvaloendajate väljaõpe, kus osales 2200 õppijat vanuses 19–79 aastat. Loendajate viiepäevane koolitus 15–30 inimesega õppegruppides eeldas muu hulgas ka arvutioskust ning lõppes veebipõhise testiga. Koolituse käigus tehtud uuring soovib õppetöö korraldamisel ealiselt mittehomoogeenses õpperühmas pöörata tähelepanu viiele asjaolule.<sup>59</sup>

1. Õppimine väsitab ning erinevas vanuses inimeste õppimisvõime muutub erineva tsükliga. Koolituse ajakava planeerimisel ja koolituse läbiviimisel tuleb pühendada aega õppimisvõime hoidmise ja taastamise võtete õpetamisele ning kasutamisele. Harjutusi peab julgustama tegema õppepäeva jooksul individuaalselt, just siis, kui inimene seda vajab.

2. Et kompenseerida tähelepanu jagamise võime vähenemist, tuleb koolitusel kasutatavad materjalid disainida nii, et korraga on vaja võimalikult vähe vahendeid. Seejuures peab arvestama ka märkmete tegemise vahendiga.

3. Vanemad inimesed ootavad kontaktõppelt efektiivset tulemust. Ollakse seisukohal, et „kui juba kohale sai tulnud, peaks üksteisega rääkima”.<sup>60</sup> Seetõttu tuleb kontaktõppes kasutada vaid aktiivseid õppemeetodeid ning passiivseid meetodeid rakendada kodustes ülesannetes (nt pikkade õppevideote vaatamine, pikkade tekstide lugemine).

4. Vanemaealised kalduvad tegema kodus omal algatusel lisatööd. Koolitusmaterjalide kätteajamisel tuleb anda juhised, kuidas neid iseseisvalt kasutada, isegi siis, kui iseseisev kasutus ei ole kohustuslik.

5. Koolituse ajakavas tuleb arvestada, et eaka õppija oskused võivad olla seotud väga konkreetse vahendiga ja oskused on raskesti ülekantavad uuele vahendile. See tähendab, et koolituse alguses on tarvis planeerida aeg osalejate oskuste ühtlustamiseks. Näiteks arvuti kasutamisel tuleb anda vanemale inimesele võimalus selgeks õppida tema jaoks võõra aparadi funktsioonid.

### Transformatiivne õppimine (*transformative learning*) (3)

**Transformatiivne õppimine** (TÕ) on metoodika, mille aluseks on inimese isiklikud kogemused ja tulemuseks isiklike väärtuste, arusaamade ja põhimõtete ümberhindamine. Arvestades vanemate inimeste elukogemusi ning vanemaealiste õppimise üht olulisemat eesmärki – iseenda elu mõtestamine – sobib TÕ just vanemaealiste õppimise suunamiseks.

NÄIDE. Fleming on kirjeldanud TÕ projekti, mis viidi vanemaealistele läbi muuseumis.<sup>61</sup> Probleemina, mis sundis kahtlema oma senistes väärtustes ning tekitas sisemisi küsimusi, toimus kunstinäituse väljapanek, kus inimene pidi muu hulgas silmitsi seisma alasti kehaga. Muuseumi programm nägi osalistele ette tegelemist oma identiteediga – tuli mõelda, kes sa oled, millesse usud, mida sa teed oma elu ja suhetega. Programm vabastas emotsioonid, pani naerma, sundis tähelepanu kõrvale sotsiaalsest ja majanduslikust reaalsusest ning ajast (mis Eriksoni<sup>62</sup> järgi on inimese peamine orjastaja ja mille unustamine on nii teraapiline kui arendav). Programmis kuulis inimene, kuidas teised nähtut interpreteerivad ja sai ise rääkida. Paljud polnud oma elu ajal saanud kuigivõrd väljendada oma mõtteid, seda enam vanemast peast üksi elades. Projekt näitas selgelt, et identiteediotsing ei talu ajalist survet. Muuseumi projekt vanemaealiste grupile kestis kaheksa aastat.

Transformatiivse õppimise eeldus on, et inimene tunnetab suurt väljakutset, mis seab kahtluse alla tema senised väärtused või normatiivsed ootused, ja sunnib need kriitiliselt läbi vaatama. TÕ protsessil on neli etappi: 1) problemaatilise mõtte identifitseerimine; 2) problemaatilise mõtte aluseks olevate eelduste kriitiline hindamine; 3) õigustuse testimine ratsionaalse argumenteerimise abil; 4) püüdlemine uue konsensusliku otsuse poole.

Transformatiivsele õppimisele pani aluse USA sotsioloog **Jack Mezirow**, kes sai 1978. aastal ülesande uurida naiste eneseteadvuse tõusu, mis väljendus kõrgkooli astunud naisüliõpilaste arvu järsus suurenemises.<sup>63</sup> Mezirow määratles TÕ protsessis kümme sammu: 1) segadust tekitav dilemma; 2) eneseanalüüs; 3) oma oletuste ja eelduste kriitiline hindamine; 4) enda rahulolematuse ja transformatsiooniprotsessi seosest arusaamine; 5) uute võimaluste, suhete, tegevuste otsing; 6) tegevuse planeerimine; 7) uute oskuste omandamine, et oma plaan ellu viia; 8) uue rolli eeltest; 9) uues rollis ja uutest suhetes enesekindluse kasvatamine ja kompetentside arendamine; 10) uude rolli sisseelamine.

Transformatiivsel õppimisel on kuus üksteisega seotud tuumelementi: isiklik kogemus, refleksioon, dialoog, holistilisus, autentsed suhted ja kontekstiteadlikkus.

Isiklik kogemus on TÕ peamine meedium. See on see, mille iga õppija kaasa toob, aga ka see kogemus, mis TÕ protsessis saadakse ja mida õppija reflekteerib uue teadmisenäenda kohta. Mezirow, Daloz, Dirkx, Kegan ja Cranton rõhutavad TÕ-s personaalset muutust ja kasvu ning ei omista tähtsust transformatiivse kogemuse kontekstile ja sotsiaalsele muutusele. Kuid Freire, Tisdell, Johnson-Bailey ja Alfred väidavad, et võrdselt olulised on nii isiklik kui sotsiaalne muutus, sest need kaks on üksteisega tihedalt seotud.

Isiklikule kogemusele toetuv probleem koorub tavaliselt emotsionaalselt, mitte ratsionaalselt pinnalt. Inimene jõuab muutuse vajaduseni nägemise ja tundmise, mitte analüüsi ja mõtlemise kaudu. Öeldakse, et emotsioonid ennustavad tulevase vajadusi ja isegi tulevase mõtteid. Õppimisprotsessi juhtijal on võimalik selline emotsioon kunstlikult tekitada või tuvastada inimese enda sees olev tunnetuslik väljakutse. Kunstlikult tekitatakse õppeprotsessis emotsioone draama, kujutava kunsti, müütide ja allegooriate kasutamise või juturääkimiste kaudu. Emotsionaalsena ei ole võimalik olla mõtetega mujal ja nii saavutatakse „kogu inimese” kohalolek. Emotsiooni kaudu saab lõhkuda ka võimalikku vastuseisu õppimisele. Emotsioonid on hea alus jõudmaks isikliku tasandini ja tekitada sügavat arusaamist sellest, kes inimene on.

Emotsioonid toimivad refleksiooni käivitajatena. Kriitilise refleksiooni käigus tuleb selgitada: a) mida inimene tunneb, mõtleb, teeb; b) kuidas see tundmine, mõtlemine ja tegemine käib; ning c) miks ta nii tunneb, mõtleb või teeb. Õppeprotsessis toimub refleksioon dialoogi vormis nii iseendaga (sh kirjalikult) kui teise inimesega.

Dialoogiga püütakse kombata inimese seniste tähenduste piire ning neid ületada. Dialoogiga tehakse kindlaks, milline on õppija suhtumine, tunded, isiksuslikud jooned ja eelistused mingil ajahetkel ning pannakse tähele muutuse ja ebastabiilsuse märke, millele protsessi suunaja (õpetaja) saab vastavalt reageerida. Selleks, et esile kutsuda ja toetada kriitilist refleksiooni, peavad osapoolte vahel valitsema avatud ja siirad suhted.

Dialoogi kaugem eesmärk on vastu võtta otsuseid. Arutelu on suunatud tegevusele, mitte lihtsalt faktide väljaselgitamisele. Transformatiivsest arutelust selgub, millega inimese enesestmõistetavused on õigustatud, millega nad on tagatud, millele nad toetuvad, ja kui ilmneb, et alused pole enam veenvad, tuleb põhjendatult püstitada uued. Transformatiivne õppimine on aeganõudev protsess, mis võib võtta aastaid.

Üks sündmus, mis on väärtustest tihedalt läbi põimitud ning samas dilemmasid tekitav, on lähedase inimese surm. Paul Moon uuris, millised muutused tekivad leinavatel inimestel ja millisenä nad näevad oma transformatsiooniprotsessi. Ta intervjueeris inimesi vanuses 65+, kelle kõrvalt oli lähedane lahkunud vähemalt kaks aastat tagasi.<sup>64</sup>

Selgus, et lähedase surm on inimese jaoks üheaegselt nii segadust tekitav kui katalüütiline sündmus, mis käivitab muutused ehk transformatiivse õppimise. **Leinaga** kaasneb iseenda ja elu uuesti tundma õppimine, mis on ka TÕ olemus. Intervjueeritavad väljendasid, et kahe aasta jooksul, iseendaga aktiivses dialoogis olles, on nad läbi teinud mitmed muutused. Nad on paremini teadlikuks saanud surmaste puutuvast, nad tunnetavad elu hinda, nad on ümber sõnastanud iseenda eesmärkide, tegevuste ja inimestevaheliste suhete prioriteetid. Uuritavatest üks lõpetas näiteks oma päevade etteplaneerimise, teine hindas ümber suhtumise rahasse ja selle teenimisse. Kolmas lõpetas rutiinsed tegevused nagu koristamine. Neljas hakkas nägema teisi inimesi ja nende muresid, mis talle enne kuidagi korda ei läinud. Üks vastaja tunnistas, et arenes iseseisvaks inimeseks, kes suudab nüüd nii majanduslikult, psühholoogiliselt kui emotsionaalselt ise hakkama saada.

TÕ protsessis, mille käivitas lähedase surm, täheldati nelja etappi: äge stress, refleksioon, muutuse vajaduse nägemine ning uus käitumine. Refleksioonietapi pidi enamuse uuritavaid läbima, rääkides vaid iseendaga, sageli isegi siis, kui ta tegelikult üksi ei elanud. Sellegipoolest refleksioon toimus, see oli sisemine. Leinas ei ole TÕ protsess lineaarne, nagu seda kirjeldatakse TÕ teoorias, vaid kompleksne.

## Vanemaaliste õppe korraldamise põhimõtted

Erinevates uuringutes on viidatud vajadusele kasutada eakate osalemisel õppetöös spetsiaalseid treeningustrateegiaid.<sup>13, 65–68</sup> Hoiatatakse koguni, et hariduslik sekkumine, ilma et oleks aluseks võetud vanemaaliste õpetamise põhimõtted, võib eakaid õppijaid kahjustada.<sup>37</sup>

**Mitteprofessionaalne hariduslik sekkumine võib eakat õppijat kahjustada, mõjutades tema edaspidist hinnangut oma õppimisvõimele.**

Kahjustused võivad olla otsesed ja kaudsed. Üks ohtudest, mida on näidanud kogu haridusgerontoloogia ajalugu, on eakate vaikumisi kohtlemine nõrkade ja haavatavatena, mistõttu õpetajad kalduvad **käituma patroneerivas stiilis**.<sup>69</sup> Alusetu eeldus, et inimene ei saa asjadega ise hakkama, mõjub alandavalt. Kaudsed kahjud tulenevad eakate õppe kauge-  
mast eesmärgist, milleks on inimese kui ühiskonnaliikme isiklik heaolu ja vastutustunne selle saavutamise ees.<sup>33</sup> Ebaõnnestunud koolitus mõjutab inimese edaspidist õpimotivatsiooni ja hinnangut enda õppimisvõimele. Arvestades, et pensionieas inimesel on vähe väliseid stiimuleid enesearendusliku tegevusega jätkamiseks, on **motivatsiooni** hoidmine kriitilise tähtsusega.

**Geragoogika**-alane kirjandus toob välja põhimõtted, mida tuleb rakendada eakate õppetöö korraldamisel. Kuigi osa põhimõtteid kattub

andragoogikas kasutatavate printsiipidega, võivad mõlemale sihtgrupile rakendatavate sarnaste põhimõtete taga olla erinevad põhjendused. Üks sellistest on tõsiasi, et kolmas ja neljas eagrupp hõlmab äärmiselt heterogeenset seltskonda, kelle esindajatel on rohkem erinevusi kui sarnasusi.<sup>70</sup> Kolmandasse ja neljandasse eagrupperi kuuluvate inimeste seas on erinevate elukogemustega, haridusliku taustaga, erinevalt juurdunud õpiharjumustega, tervisliku seisundi, motivatsiooni ning võimetega mehed ja naised. Eakate erinevusi on tarvis teadvustada seda rohkem, kui juhendaja ennast ise vanemaealiseks ei pea. Miks? Sest kaldume kategoriseerima inimesi gruppis, kuhu me ise ei kuulu, ühetaoliselt, väga üksikute väliste tunnuste alusel.<sup>69</sup> Vt ka ptk „Diskrimineerimine vanuse alusel”.

**Eakate õppetöö korraldamise põhimõtted on paindlikkus, mitmekesisus, kasulikkus, tänapäevasus, võitluslikkus, iseseisvus, turvalisus, edutunne, jätkusuutlikkus, nauditavus, kvaliteet.**

**Paindlikkus.** Iga õppija peaks saama õppimisprotsessis edasi liikuda omas tempos ning kasutada erinevaid õppimise ja õpitu kinnistamise stiile.

**Mitmekesisus ja seotus.** Mida vanem on inimene, seda rohkem on ta läbi elanud, teada saanud ja (elust) õppinud. Teadmine, et eesootav elutee on lühem kui see, mis on jäänud selja taha, loob soovi läbielatud analüüsida. Vanem inimene mõtestab oma kogemusi, sealjuures mitte ainult tuleviku jaoks (mida ma õppisin, et edaspidi teisiti teha), vaid ka mineviku hindamiseks, iseenda elust selguse, tõe ja rahu leidmiseks. Seetõttu on eakate õppes üks õpiobjekt ka õppija enda elatud elu. Samas ei peaks aga eesmärk olema *status quo* säilitamine. Õppetöö peaks andma vanemale õppijale tõuke oma arusaamu ümber kujundada. Et seda saavutada, peab õpetaja suutma luua seoseid uue materjali ning õppijatele tuttavate nähtuste ja mõistete vahel. Eakal õppijal peab olema võimalik kasutada õppetöös oma kogemusi ja jagada neid teistega. Kui grupis on vanemaealisi, siis peab eeldama, et vähemalt mõne küsimuse puhul istub ekspert auditooriumis, mitte selle ees.

**Kasulikkus.** Kõike, mida vanem inimene on otsustanud juurde õppida, peab ta saama otseselt ka rakendada, see peab olema tema jaoks mõttekas või kasulik. Teadmiste ja oskuste kogumine n-ö igaks juhuks pole eakate sihtgrupis oluline. Õppetöö planeerimisel tähendab kasulikkuseprintsiip nii õppesisu kui õppetöö tulemuste pruugitavust. Kõige otsesemalt esitab see põhimõte väljakutse õppetöö käigus antud ülesannetele ja näidetele, mis ei peaks olema kunstlikud, vaid kirjeldama reaalselt elu.

**Tänapäevasus.** Eakate õppimise pragmaatiline mõte ja eesmärk on toetada inimese iseseisvat hakkama saamist tänapäeva muutuvast ühiskonnast. Mõõdukate väljakutsete ületamine ning senitundmatu üle kontrolli saavutamine tekitab inimeses ka psühholoogilist heaolutunnet. Seetõttu on eakate õppetöö korraldamisel vaja tähele panna, et pakutav sisu,

kasutatavad vahendid ja mõisted käiksid tehnoloogia, ühiskonna, kultuuri jt valdkondade arenguga kaasas. Tuleb selgitada nähtusi, mida nooremad ühiskonnaliikmed teavad, aga vanemad mitte; tutvustada vahendeid, mida nooremad oskavad kasutada; selgitada väljendeid, mida nooremad kõnes pruugivad. Muudatuste juhtimise teooriast teame, et reaktsioon igale uuele on kõigepealt negatiivne, sest inimesel on enesealalhoiuks tarvis säilitada kontroll olukorra üle. Seetõttu on esimene oluline ülesanne äratada eakate seas uute teemade vastu huvi ja usaldus.

**Võitluslikkus.** Kui kultuuriti ja erinevates ühiskondades võib suhtumine eakatesse olla erinev, siis vanuselise **diskrimineerimise** psühholoogilised aspektid on sarnased, sõltumata keskkonnast. Seetõttu on vanema eaga seotud stereotüüpiseerimise ja diskrimineerimise nähtude kirjeldamine üks eakate õppe teemasid. Vanemaealisi tuleb toetada ja julgustada oma õiguste eest seisma. Nii igapäevaelus kui õppetöö läbiviimisel tuleb jälgida, et nooremate ja vanemate õppijate kohtlemine toimub ühetaoliste põhimõtete alusel ning piiranguid, järeleandmisi või esiletõstmisi ei tehta vanusest lähtuvalt, vaid ikka sisulise tegevuse ja tulemuste järgi. Kui stereotüüpiseerimist või vahetegemist esineb, tuleb eakaid õpetada sellele tähelepanu osutama ja olukordi lahendama.

**Iseseisvus ja aktiivsus.** Õppimisteooria aluspõhimõtte kohaselt on õpetaja toetav jõud ning õppija see, kes aktiivse osalemise kaudu omandab uusi teadmisi ja oskuseid ning võtab vastutuse oma arengu eest. Eakate õppes lisandub oluline nüanss. Õppeprotsessis tuleb teadlikult suunata inimest olema aktiivne mitte ainult õppides, vaid ka väljaspool õppekeskkonda, mitte ainult olevikus, vaid ka tulevikus. Viimane on iseäranis kõnekas neljanda eagrupi õppes, kus aktiivse tuleviku visioneerimine võib tunduda mõttetu. Siis saab uue oskuse harjutamine tähendada ka kunagise oskuse taastamist. Igal õppijal tuleb lasta õppetöös osaleda autonoomse isiksusena. Olulisi asju ei peaks vanema õppija eest ära tegema. Kõike, millega inimene võib ise hakkama saada, peab ta saama teha ise, ükskõik kui palju see aega võtab või kui mitu korda ta vahepeal „komistab“.

**Turvalisus.** Vanemad inimesed on teadlikud, et formaalõppes osalemiseks tarvilikud võimed, ennekõike lühimälu ja kognitiivsete protsesside kiirus on neil vanuse tõttu vähenenud. Kui inimene on ka aktiivsest tööelust eemal, on tal vähem võimalusi saada iseenda arenemise kohta tagasisidet ja võrdlusinfot teistega. See loob fooni, kus julgustamine, hirmu tekitavate olukordade vältimine, isolatsiooni vältimine ning austava ja sooja suhtumise loomine on õppeprotsessis väga oluline. Vanemaealiste õppijate grupis tuleb hoida osalejate silma ees arusaadav pilt eesootavast, vältida teadmatust ning ootamatuid nõudmisi. Õppeprotsessis tuleb luua võimalused vestlusteks ja küsimuste esitamiseks ning jälgida, et keegi ei jääks kõrvale. Tuleb luua õhkkond, kus inimene

ei karda teha vigu ega häbene oma mõtteid. Teadmisi võiks kontrollida õppija ise.

**Edutunne.** Edutunne tekib siis, kui inimene on võimeline teadmisi ja oskusi rakendama. Kui õpitakse juurde uusi võtteid, tuleb anda võimalus neid proovida ja harjutada, kuni sooritus õnnestub. Uute teadmiste omandamisel tähendab rakendamise põhimõtte seoste avastamist ja väljendamist, mõttevahetust ja ülesannete lahendamist aktiivses vormis. Vanemate inimeste jaoks on oluline, et eesmärk täidetaks terviklikult. Põhimõtte „Kui kõike ei jõua, tee pool” edutunnet ei tekita. Seetõttu on mõistlik liigendada suured ülesanded vahe-eesmärkideks. Kiitmisel tuleb esile tõsta tegelikku saavutust, mitte vanusestereotüübist erinemist.

**Põhimõtte „Kui kõike ei jõua, tee pool” ei tekita edutunnet, eesmärk tuleb püstitadagi poolekaupa.**

**Jätkusuutlikkus.** Eakate õpetamine peab toetama inimese tahet ja oskust jätkata õppimise ja enesearendamisega. Selleks tuleb õpetatava sisu edasiandmise kõrval tegeleda ka osalejate õppimisoskustega, sh tutvustada uuemaid õppimismeetodeid (nt grupitööd või õppevideosid *Youtube*’is), tutvustada võtteid, kuidas kompenseerida vanusega vähenenud võimeid (nt ergutavad harjutused silmadele) ja suunata eakaid jälgima iseenda edenemist õppijana ehk õpetada **metagognitsiooni** võtteid.<sup>71</sup>

**Nauditavus ja mugavus.** Rõõmus õhkkond luuakse huumori ja suhtlemisega, kuid samas ei tohi eakate koostegevus jääda vaid meelt lahutavaks ettevõtmiseks. Kerge on kinni jääda ühistegevuse vormidesse, kus inimese roll ei erine teatripubliku omast ning muutus toimub vaid emotsionaalsel pinnal. Mugavus õppetöös tähendab ruumi, mis ei väsita, õppematerjalide kasutusmugavust ning meeldivat suhet kaasõpilastega.

**Kvaliteet.** Mistahes eagrupi õppetööd ellu viies peavad nii uued teadmised ja oskused kui nende edasiandmise viisid olema kõrgel professionaalsel tasemel. Eakate juures tuleb seda kriteeriumi eraldi rõhutada. Ühelt poolt on eakate õppegevuse läbiviimise üks vorm üksteiselt õppimine. Vanemaealiste endi seas on erinevate valdkondade eksperte ja spetsialiste ning juhendaja rolli või grupi ette satuvad ka juhendajad ja jutustajad, kes pole selliseks tegevuseks ametialast ettevalmistust saanud. See aga ei tähenda, et grupitöö kvaliteedis võiks teha järeleandmisi. Töö korraldamise oskuseid tuleb vabatahtlikele juhendajatele õpetada või pakkuda lisajõude formaadist kinnipidamisel. Vanemaealised hindavad kõrgelt, kui tegevuses järgitakse varem kokkulepitud reegleid, mis tagavad kõikidele võrdsed võimalused ennast väljendada ja uut omandada.

**Kõrge vanus ei anna alust teha järeleandmisi kvaliteedis.**

Teiselt poolt kalduvad nooremad põlvkonnad inimese kõrge vanusega seostama antiiksust ka kõiges selles, mis vanemat inimest ümbritseb. Eakate õppetöös kasutatavad vahendid peavad olema kaasaegsed, töötama

kiiresti ja tõrgeteta. Samuti on vanemaealiste õppetöös äärmiselt oluline ajakasutuse kvaliteet. Lubamatu on aega raisata, aega peab kasutama eesmärgipäraselt ja intensiivselt.

## Eakate õppe olukord Eestis

Rahva- ja eluruumide 2011. aasta loenduse andmetel on Eestis vähemalt keskharidusega inimesi 58%.<sup>72</sup> Nooremate täiskasvanute (20–64-a) puhul on vastav osakaal 84%. Sealhulgas on kõrgharidusega inimeste osakaal 65+ vanusegrupis 26% ning 20–64-aastaste seas vaid kümme protsendipunkti suurem, 36%. Suhteliselt kõrge haridustase annab vanemaealistele teoreetilistelt head eeldused täiendusõppes osalemiseks. Tegelik olukord sellele eeldusele ei vasta.

Uuringud näitavad, et Eesti vanemas tööeas ning pensionialiste inimeste enesetäiendamise praktika on seotud ennekõike töötamisega. „**Toimetuleku-uuringust**” 2010. aastal selgus, et vanusegrupis 50–74 aastat läbis enesetäiendamise eesmärgil mõne koolituse või muu õppevormi (sh iseseisev õppimine) 12 kuu jooksul iga kolmas vastanu.<sup>73</sup> Pensionialistest inimestest olid osalenud mõnel koolitusel, töötoas, seminaril või tegelenud iseseisva õppimisega vaid 16%. Neist, kes polnud õppimises osalenud (64% vastanutest), veidi üle poole ei tahtnud seda teha ka edaspidi.

Uuringu „**Vanemaealised tööturul**” raames küsitleti tööandjaid ja tuhandet 50–74-aastast eestimaalast ning leiti, et ainult 13% selle vanusegrupi töötajatest (keda oli 46% vastanutest) arvas, et leiab oma oskustele vastava töö, kui ta peaks selle kaotama.<sup>74</sup> Kui 50–59-aastaste hulgas oli positiivse vastuse andjaid 43%, siis vanemates vanusegruppides enesekindlus järsult vähenes: 60–64-aastastest arvas oskustele vastava töö leidvat 12% ning 65–74-aastastest vaid 7%. Naised olid oluliselt pessimistlikumad kui mehed, neist vastas negatiivselt 39% (meestest 29%) ja positiivselt 17% (meestest 25%). Samas olid vaid pooled uuringus osalenud töötajatest osalenud tööandja tasustatud koolitustel. Suhteliselt väikese koolitusaktiivsuse põhjuseks ei ole üksnes see, et tööandjad ei paku enesearendamise võimalusi. Tööandjate subjektiivne arvamus küsimuses, kas vanemaealiste töötajate koolitamisel on mõtet, oli uuringus väga suur – 80%. Muidugi ei pruugi arvamus ja tegelik käitumine kokku langeda, kuid vanemaealiste enda vähest initsiatiivi ja tahet osaleda koolitustel on täheldatud ka teistes Euroopa riikides.<sup>20</sup>

Allikas, mille abil jälgida eestimaalaste koolitusaktiivsuse dünaamikat, on „**Statistikaameti täiskasvanute koolituse uuring**” (vanusegrupp 20–64 a). Seni on korraldatud kolm küsitlust: 1997., 2007. ja 2011. aastal. Viimasel aastal oli vastanuid kokku 3324. Tulemused vanusegrupi 50–64 aastat õppetegevuses osalemise kohta näitasid, et ühes või teises vormis oli



ennast täiendanud 32% meestest ja 41% naistest. Vastav näitaja oli tõusnud võrreldes 2007. aastaga meestel kümme ning naistel seitse protsendipunkti.

Hoiatava signaali Eesti vanema põlvkonna arenguga kaasaskäimise tuleviku kohta andis **PIAAC**-i (*Programme for the International Assessment of Adult Competences*) 2013. aasta uuring, milles osales 7632 eestimaalast.<sup>75</sup> Uuriti 16–65-aastaste funktsionaalset lugemisoskust, matemaatilist kirjaoskust ja probleemilahendusoskuseid tehnoloogiarikkas keskkonnas. Kahes esimeses olid Eesti tulemused rahvusvahelises võrdluses keskmisest paremad. Kolmas ülesanne aga näitas, et veerand (26%) Eesti tööealistest inimestest ei ole kas arvutit kunagi elus kasutanud või eelistab mitte kasutada. Arvutit ei kasuta pigem madala haridusega vanemad mehed ning ebakindlalt tunnevad ennast üle keskea naised, kellest 1/3 on kõrgharidusega.

Vanemaealiste arvutikasutuse kohta saab infot Euroopa 50+ rahvastiku individuaalse vananemise, tööjätu ja tervise paneeluuringust **SHARE** (*The Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe*, [www.share-estonia.ee](http://www.share-estonia.ee)), kus valimisse kuulub isik kuni oma surmani. Eesti osaleb uuringus alates 2010. aastast väga esindusliku valimiga – üle 7000 inimese – ning vastasmäär on olnud seni väga kõrge, 80–90% vahel. SHARE Eesti teise laine tulemused 2013. aastal näitasid, et vanusegrupis 55–64 kasutab regulaarselt arvutit 57% ja vanematest 22%.

SHARE Eesti esimese ja teise laine tulemused osutavad ka meie 50+ elanikkonna passiivsuse ja individualiseerumise riskile.<sup>76</sup> Üle poolte (55%) Eesti 50+ elanikkonnast tegeleb vaid individuaalset tüüpi töövälise tegevustega, s.o lugemine, ristsõnade lahendamine, kodune majapidamine või aiapidamine, ning need inimesed ei ole seotud klubilise tegevuse, vabatahtliku töö vm-ga, mis eeldavad sotsiaalset suhtlust. Õppimine on aga oma olemuselt sotsiaalne tegevus ning **informaalne õpe** suheldes ja ühistegevuses on vanemas eas sageli ainus võimalus uusi teadmisi ja oskusi omandada ning hoiakuid ja väärtuseid kujundada. Eesti nimetatud tulemus on SHARE uuringu kahekümne riigi seas kõrgeim. Eestil ning Tšehhil ja Poolal ilmneb n-õ passiivsuse muster: mida väiksema töökoormusega grupp inimesi kuulub, seda passiivsem on ta ka vaba aja tegevustes. Eesti on ainus SHARE maa, kus pensionäridel on suurem risk olla nii sotsiaalses kui individuaalses vaba aja tegevustes passiivne, võrreldes töötavate inimestega. Teistes riikides on pensionile minek seotud pigem hobi- ja ühiskondliku tegevuse osakaalu tõusuga. Seda, et meie vanem elanikkond sisustab oma vaba aega äärmiselt ühetaoliselt ning vähearendaval viisil, näitab ka Statistikaameti läbiviidav „**Ajakasutuse uuring 2009–2010**” (küsitleti 6989 isikut vanuses 18+).<sup>77</sup>

Eesti kõrghariduskoolides moodustavad 51+ vanuses inimesed 1% kõikidest üliõpilastest (3% üliõpilastest vanuses 25+) ning kõige vanemad

õppijad on 60-ndates eluaastates.<sup>78</sup> Kuigi **formaalõppes** ja **mitteformaalõppes** osalemisel Eesti vanemaealistel süsteemseid takistusi ei ole, on õppijaid vähe, millele on tähelepanu pööratud ka dokumendis „**Aktiivsena vananemise arengukava 2013–2020**”.<sup>79</sup> Dokumendis on püstitatud eesmärk luua vanemaealistele võrdsed võimalused elukestvas õppes osalemiseks ning esitatakse viis tegevust eesmärgi saavutamise viisidena: 1) **elukestva õppe** sihtgrupi vanuseline laiendamine; 2) elukestva õppe sisu ja eesmärkide sidumine sotsiaalse toimetuleku ja ühiskondliku aktiivsusega laiemalt; 3) vanemaealiste elukestvat õpet toetavate innovaatiliste lahenduste väljatöötamine; 4) haridustöötajate ja koolitajate teadlikkuse tõstmine ja pädevuste parandamine vanemaealiste õpieripärades; 5) riigi, kohalike omavalitsuste, vaba- ja erasektori ning erinevate valdkondade koostöö soodustamine vanemaealistele sobivate elukestva õppe võimaluste loomisel. Kahjuks ei ole eesmärkide täitmiseks seni (2015) kavandatud riiklikke ressursse, mis tähendab, et riik pole vanemaealiste õppe süsteemsel arendamisel täit vastutust võtnud.

Üks osa omavalitsusi, sh enamuse linnalistest asulatest, on loonud sotsiaalhoolekande seaduses loetletud sotsiaalteenuseid pakkuvad kesksed, mida nimetatakse **päevakeskusteks** (*day center*) või **sotsiaalkeskusteks**. Tallinnas on kehtestatud muuhulgas nõue, et päevakeskuses, kus käib üle saja inimese päevas, peab olema loodud huvijuhhi ametikoht.<sup>81</sup> Sotsiaalministeeriumi andmetel osutas 2012. aastal päevakeskuse teenuseid 107 asutust, neist 60 töötasid linnalistes asulates, sh 17 Tallinna erinevates linnaosades.<sup>82</sup> Võrreldes 2000. aastaga oli päevakeskuste arv suurenenud 45 võrra.<sup>83</sup>

Päevakeskuste töö jaguneb kolmeks – teenused (nt juuksur, saun), huviringid (nt mälu treening) ja üritused (nt mardipäeva tähistamine). Keskuste kõikidest teenustest, ringidest ja üritustest sai 2012. aastal osa umbes 40 000 vanemaealist, kellest enamuse moodustasid ühekordsetel üritustel osalejad (29 533 osalemist). Süsteemsesse õppetegevusse oli haaratud huviringide kaudu 10 346 inimest (2,6% kõikidest Eesti vanaduspensionäridest), koolitustel osalemise kaudu 3267 inimest (0,8%) ning eneseabi-gruppides 1849 inimest (0,5%).<sup>84</sup>

Viimase viie aasta jooksul on päevakeskuste töötajate arv kokku püsinud 1000–1100 piires, kuid palgaliste töötajate arv (põhitöötajad ja lepingulised töötajad) on väheneva trendiga ning vabatahtlike töötajate arv kasvab (viie aastaga 37% → 43,5%). Viimane näitab ühelt poolt eakate endi seast esile kerkinud juhendamise ja õpetamise initsiatiivi kasvu, mis on kooskõlas eakate õppetöö korraldamise teoreetiliste alustega. Teiselt poolt viitab vabatahtlikkuse alusel tehtav töö vajadusele pakkuda eakate juhendajatele professionaalset väljaõpet.<sup>84</sup> Sotsiaalhoolekande kohta vaata ka ptk „Omastehoolduse korraldus: hoolekandeteenused ja hea praktika”.

Vanemaealiste õppetegevuse valdkonnas on Eestis laiemat tähelepanu võitnud **väärikate ülikoolid**.<sup>85</sup> Tartu Ülikooli Väärikate Ülikool töötab aastast 2010 ning pakub loenguid kuues linnas: Tartus, Tallinnas, Pärnus, Narvas, Kuressaares ja Türil. Tallinna Ülikooli Tervise ja Liikumise Ülikool alustas tööd 2011. aastal. Tallinna Tehnikaülikooli ruumides töötab Tallinna Kolmanda Nooruse Rahvaülikool aastast 1993, mille eestvedaja on Eesti Pensionäride Ühenduste Liit, samuti tegutseb TTÜ Virumaa kolledžis vanemaealistele suunatud Virumaa Rahva Kolledž. Ka Tallinna kesklinna valitsus asutas 2013. aastal sarnase formaadiga senioride ülikooli, mis tegutseb Hopneri majas. Kui päevakeskuste eneseabigrupid ja eakate endi juhitud kursused on oma olemuselt **väärikate ülikoolide briti mudeli** esindajad (*British model for U3As*), siis ettevõtmised, mida Eestis nimetatakse peamiselt väärikate ülikoolideks, töötavad **prantsuse põhimõtete** (*French model for U3As*) järgi.<sup>33</sup> Viimane tähendab ennekõike (mass)loengute ja seminaride pakkumist, kuhu on kutsutud esinema tippeksperthe, akadeemilise taustaga inimesi ja avaliku elu tegelasi.

Huvi loengute vastu on olnud Eesti väärikate ülikoolides väga suur ning korraldajad kasutavad ruumidena tihti linna kõige suuremaid auditooriume. Tartu Ülikoolis võttis 2011/12. õppeaastal õppetööst osa 1500 vanemaealist. Tallinna Ülikoolis on osavõtjate arv kasvanud kolme aastaga 431st 1070ni.<sup>85</sup> Prantsuse mudeli rakendamise kriitika osutab, et akadeemilist laadi (mass-) loengud ei ole madalama haridusega inimestele atraktiivsed, on maaelanikele kättesaamatud ning pakuvad osavõtjatele vähe võimalusi aktiivseks aruteluks ja mõtestamiseks. Ka Eesti väärikate ülikooli osavõtjad on ennekõike linnas elavad kõrgharidusega naised. Seetõttu ei tohiks eakate eneseteostusliku tegevuse korraldamisel rahulduda ainult väärikate ülikoolide suurepärase näitajatega, vaid nende kõrval tuleb pöörata tähelepanu sihtgrupile, kes loengulisest tööst osa võtta ei saa või ei taha.

Olulist arendavat impulssi pakub vanemaealistele, iseäranis maapiirkondades, **rahvaraamatukogude** võrk. Aastal 2013 oli Eestis 557 rahvaraamatukogu, neist sadakond linnades, ülejäänud maal.<sup>86</sup> Lugejatest 3/4 olid täiskasvanud. Vanemaealiste kohta eraldi arvestust ei peeta, kuid võib eeldada nende suurt osakaalu. Raamatukogudes saab kasutada arvutit ning andmesidevõrku, pakutakse arvutialast individuaalkoolitust e-andmebaaside kasutamise oskuse ning teiste e-oskuste arendamiseks. 2013. aastal korraldati raamatukogudes 12 417 individuaalkoolitust ning 2436 rühmakoolitust, millest võttis osa 35 315 inimest. Raamatukogutöötajad korraldasid 2013. aastal 9359 üritust (filmiõhtud, muusikalongid, reisijuttude rääkimine, luuleõhtud, kohtumised, esitlused, ettelugemised), millest võttis osa 197 421 inimest. Rahvaraamatukogu seaduse § 15, lõike 6 järgi peab raamatukogu korraldama tasuta koduteenindust inimestele, kes tervisliku seisundi tõttu ei ole võimelised ise raamatukogus käima.<sup>87</sup> Eestis on

rahvaraamatukogude koduteenus üks väheseid, mida on võimalik enesearenduslikel eesmärkidel kasutada ka neljanda vanusegrupi esindajatel.

Peatüki kokkuvõtteks tuleb paraku tõdeda, et vanemaealisi on harjutud nägema kui ühiskonnagrupperi, kes vajab toetust ja tuge. Seetõttu on vanemaealiste arendamine üsna uus mõtteviis. Küll on aastakümneid räägitud elukestvast õppest, kuid siiani pole selle all mõeldud õppimist tõepoolest elu viimase hetkeni, vaid pigem töötamise kontekstis. Inimene peab saama õppida ka muul eesmärgil kui tööturul püsimiseks ja seda sõltumata vanusest. Geragoogika, mis on haridusgerontoloogia nn praktiline tööriist, tutvustab põhimõtteid, mida rakendada vanemaealiste õppetöös. Hariduslik sekkumine, ilma et oleks aluseks võetud vanemaealiste õpetamise põhimõtted, võib olla eakatele õppijatele kahjustav.

## Kasutatud kirjandus

1. McNair S. (2009). Demography and Lifelong Learning. IFLL Thematic Paper 1. National Institute of Adult Continuing Education.
2. Withnall A. (2000). The debate continues: intergrating educational gerontology with lifelong learning. In: Glendenning, F. (Ed.) *Teaching and Learning in Later Life. Theoretical implications*. Ashgate Arena, Aldershot, 87–97.
3. Siegrist J, Wahrendorf M. (2009). Participation in socially productive activities and quality of life in early old age: Findings from SHARE. *Journal of European Social Policy* 19, 4: 317–326. doi:10.1177/1350506809341513.
4. Jenkins A, Mostafa T. (2012). Learning and wellbeing trajectories among older adults in England. BIS Research Paper No 92. Institute of Education, University of London.
5. Ryff CD. (1989). Happiness is everything or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology* 57, 6: 1069–1081.
6. Cohen GD. (2006). *The Mature Mind: The Positive Power of the Aging Brain*. Basic Books, New York.
7. Croezen S, Avendano M, Burdorf A, Lenthe FJ. (2013). Does social participation decrease depressive symptoms in old age? In: Börsch-Supan A, Brandt M, Litwin H, Weber G. (eds). *Active ageing and solidarity between generations in Europe. First results from SHARE after the economic crisis*. De Gruyter, 391–402.
8. Adam S, Bonsang E, Germain S, Perelman S. (2007). Retraite, activités non professionnelles et vieillissement cognitif. Une exploration à partir des données de SHARE. *Économie et Statistique* 403–404: 83–96.
9. Aichberger MC, Busch MA, Reischies FM, Ströhle A, Heinz A, Rapp MA. (2010). Effect of physical inactivity on cognitive performance after 2.5 years of follow-up. Longitudinal results from the Survey of Health, Ageing and Retirement (SHARE). *The Journal of Gerontopsychology and Geriatric Psychiatry* 23, 1: 7–15. doi:10.1024/1662-9647/a000003.

10. Litwin H, Shiovitz-Ezra S. (2006). The association between activity and well-being in later life: what really matters? *Ageing and Society* 26, 2: 225–242. doi:10.1017/S0144686X05004538.
11. Bonsang E, Adam S, Perelman S. (2012). Does retirement affect cognitive functioning. *Journal of Health Economics* 31, 3: 490–501. doi:10.1016/j.jhealeco.2012.03.005.
12. Maderer P, Skiba A. (2006). Integrative Geragogy: Part 1: Theory and Practice of a Basic Model. *Educational Gerontology* 32, 2: 125–145. doi:10.1080/03601270500388158.
13. John MT. (1981). Skills for teaching the elderly subculture. *Educational Gerontology* 6, 2–3: 151–164. doi:10.1080/0380127810060205.
14. Pincas A. (2007). How do mature learners learn? *Quality in Ageing – Policy, Practice and Research* 8, 4: 28–33, Pavilion Journals, Brighton.
15. Requejo-Osorio A. (2008). The learning of the elderly and the profile of the adult educator. *Convergence* 41, 2–3: 155–172.
16. Nussbaum JF, Coupland J. (eds.) (2008). *Handbook of Communication and Aging Research*. Taylor and Francis.
17. *Language Course Teaching Methods for Senior Citizens*. Grundtvig 1.1. (Grundtvig Training Courses) Content structure for Analysis and conceptual framework. Workpackage 2 under the supervision of Città della Scienza S.c.p.a. – ONLUS, Employment and Training Department.
18. Laslett P. (1987). The emergence of the third age. *Ageing and Society* 7: 133–160.
19. Glendenning F, Battersby D. (1990). Why we need educational gerontology and education for older adults: A statement of first principles. In: Glendenning F & Percy K. (Eds.). *Ageing, education and society: readings in educational gerontology*. Keele: Association for Educational Gerontology, 219–231.
20. Phillipson C. (2013). *Ageing*. Cambridge: Polity Press.
21. Phillipson C. (2000). Critical educational gerontology: relationships and future developments. In: Glendenning F. (ed). *Teaching and Learning in Later Life. Theoretical implications*. Ashgate Arena, Aldershot, 25–37.
22. Phillipson C, Strang P. (1983). *The Impact of pre-retirement education: a longitudinal evaluation*. University of Keele.
23. Wass H, West CA. (1977). A humanistic approach to education of older persons. *Educational Gerontology* 2: 407–416.
24. Findsen B, Formosa M. (2011). *Lifelong Learning in Later Life. A Handbook of Older Adult Learning*. Sense Publishers.
25. Percy K. (1990). The future of educational gerontology: a second statement of first principles. In: Glendenning F & Percy K. (Eds.). *Ageing, education and society: readings in educational gerontology*. Keele: Association for Educational Gerontology.
26. McNair S. (2009b). Older People's learning: an action plan. A NIACE policy Paper.
27. UNESCO (1996). *Learning: The Treasure Within*. The Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century. <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf> (vaadatud 01. 11.15)

28. Faure E, Herrera F, Kaddoura A-R, Lopes H, Petrovsky AV, Rahnama M, Ward FC. (1972). *Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO/London: Harrap. <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf> (vaadatud 04.04.14).
29. Kallen D, Bengtsson J. (1973). *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning OECD*. Centre for Educational Research and Innovation.
30. Formosa M (2012). Four decades of Universities of the Third Age: past, present, future. *Ageing & Society*, Cambridge University Press, 1–25. doi:10.1017/S0144686X12000797.
31. *Growth, competitiveness, employment. The challenges and ways forward into the 21st century. White Paper* (1993). Commission of the European Communities. [http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/pdf/growth\\_wp\\_com\\_93\\_700\\_parts\\_a\\_b.pdf](http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/pdf/growth_wp_com_93_700_parts_a_b.pdf) (vaadatud 04.04.14).
32. Haridus- ja kooldussüsteemide tõhusus ning võrdsed võimalused (2006). Euroopa Ühenduste Komisjon. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0481:FIN:ET:PDF> (vaadatud 04.04.14).
33. Formosa M. (2012). *European Union policy on older adult learning: A review of issues and future options in Intergenerational Solidarity and Education of Older Adults in Community*. The presentation in the Third Conference of ESREA Network on Education and Learning of Older Adults, 19th–21st September 2012. Ljubljana.
34. Sherron RH, Lumsden DB. (1978). *Introduction to educational gerontology*. Washington: Hemisphere Pub.
35. Glendenning F. (1985). Education for older adults in Britain: A developing movement. In: Glendenning F. (Ed.) *Educational gerontology: International perspectives*. Beckenham, Kent.
36. Jarvis P. (1990). Trends in education and gerontology. *Educational Gerontology* 16, 4: 401–409.
37. Lemieux A, Martinez MS. (2000). Gerontagogy beyond words: a reality. *Educational Gerontology* 26, 5: 475–498.
38. Lamdin, L, Fugate, M. (1997). *Elderlearning. New Frontier in an Aging Society*. Oryx Press. <http://eric.ed.gov/?id=ED407541> (vaadatud 05.11.2014).
39. Jarvis P. (2001). *Learning in laterlife: an introduction for educators & carers*. London: Kogan Page.
40. Findsen B. (2005). *Learning later*. Krieger Publishing Company; Malabar.
41. Manheimer RJ. (2007). Allocating Resources for Lifelong Learning for Older Adults. In: Pruchno RA, Smyer MA. (Eds.). *Challenges of an Aging Society: Ethical Dilemmas, Political Issues*. JHU Press.
42. Chen LK, Kim YS, Moon P, Merriam SB. (2008). A Review and Critique of the Portrayal of Older Adult Learners in Adult Education Journals, 1980–2006. *Adult Education Quarterly* 59, 1: 3–21.
43. Cusack S. (2000). Critical educational gerontology and the imperative to empower. In: Glendenning F. (Ed.). *Teaching and Learning in Later Life. Theoretical implications*. Ashgate Arena, Aldershot, 61–75.
44. Formosa M. (2002). Critical Geragogy: developing practical possibilities for critical educational gerontology. *Education and Ageing* 17, 1: 73–85.

45. Freire, P. (1997). A Response. In: Freire P, Fraser JW, Macedo D, McKinnon T. & Stokes WT. (Eds). *Mentoring the Mentor: a critical dialogue with Paulo Freire*. New York: Peter Lang.
46. Haridus- ja teadusministeerium (2014). *Eesti elukestva õppe strateegia 2020*. Tallinn.  
<https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf> (vaadatud 01.11.15).
47. Simons RJ, Linden J, Duffy T. (2000). *New Learning: Three Ways to Learn in a New Balance*. Springer, 1–20.
48. Withnall A. (2010). *Improving Learning in Later Life*. London: Routledge.
49. Strauss S, Ziv M, Stein A. (2002). Teaching as a natural cognition. *Cognitive Development* 17: 1473–1787. doi:10.1016/S0885-2014(02)00128-4.
50. Jarvis P. (2006). The Socratic method. In: Jarvis P. (Ed.). *The theory and practice of teaching*. London: Routledge.
51. Moody HR. (1990). Education and the life cycle: A philosophy of aging. In: Sherron RH, Lumsden DB. (eds.). *Introduction to Educational Gerontology*. Washington: Hemisphere.
52. Thomas M. (2012). *Think Community. An exploration of the links between intergenerational practice and informal adult learning*. NIACE.
53. Mercer N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge. Talk amongst teachers and learners*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters Ltd.
54. Wood E, Lanuza C, Baciú I, MacKenzie M, Nosko A. (2010). Instructional Styles, Attitudes and Experiences of Seniors in Computer Workshops. *Educational Gerontology* 36, 10–11: 834–857.
55. Åberg M. (2010). Knowing and arguing in a panel debate: speaker roles and responsivity to others. In: Howe K, Littleton K. (eds.). *Educational dialogues: understanding and promoting productive interaction*. Routledge.
56. Strom RD, Strom PS. (2012). *Learning Throughout Life. An intergenerational Perspective*. Information Age Publishing.
57. Tambaum T, Normak P. (2014). Young tutors facilitating the acquisition of basic E-skills by older learners: The problem of selecting learning topics. *International Journal of Education and Ageing* 3, 3: 191–210.
58. Battersby D. (1985). Education in later life: What does it mean? *Convergence* 18, 1–2: 75–81.
59. Tambaum T. (2014). Elderly learners in combined-age learning groups picking up on new professional skills. *Rocznik Andragogiczny* 21: 298–314. <http://apcz.pl/czasopisma/index.php/RA/issue/view/394/showToc> (vaadatud 06.11.15).
60. Lorentz B. (2012). Ettekanne „E-õppimise uus tase ettevõtetes” Hakkaja Uurija üritusel 12.12.12 Tallinna Ülikoolis.
61. Fleming T. (2000). *Adding life to your years: Transformative learning for older people at the Irish Museum of Modern Art*. Paper presented at SCUTREA, 30th Annual Conference 3–5 July 2000. University of Nottingham. [http://eprints.maynoothuniversity.ie/988/1/SCUTREA\\_2000\\_as\\_Published.pdf](http://eprints.maynoothuniversity.ie/988/1/SCUTREA_2000_as_Published.pdf) (vaadatud 01.11.15)
62. Erikson E. (1977). *Childhood and Society*. London, Granada.
63. Mezirow J. (2009). *Transformative learning in practice: insights from community, workplace, and higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.

64. Moon PJ. (2011). Bereaved Elders: Transformative Learning in Late Life. *Adult Education Quarterly* 61, 1: 22–39. doi:10.1177/0741713610363020.
65. Meyer SL. (1977). Andragogy and the Aging Adult Learner. *Educational Gerontology* 2, 2: 115.
66. Xie B. (2007). Information Technology Education for Older Adults as a Continuing Peer-Learning Process: A Chinese Case Study. *Educational Gerontology* 33, 5: 429–450. doi:10.1080/03601270701252872.
67. Echt KV, Morrell RW, Park DC. (1998). Effects of age and training formats on basic computer skill acquisition in older adults. *Educational Gerontology* 24, 1: 3–25. doi:10.1080/0360127980240101.
68. Cody MJ, Dunn D, Hoppin S, Wendt P. (1999). Silver surfers: Training and evaluating Internet use among older adult learners. *Communication Education* 48, 4: 269–286. doi:10.1080/03634529909379178.
69. Nelson TD. (Ed.) (2005). *Ageism*. Blackwell Publishing Ltd.
70. Katz S. (2005). *Cultural Aging*. Broadview Press.
71. Bruer JT. (1993). *Schools for Thought. A Science of learning in the Classroom*. A Bradford Book.
72. Statistikaamet. Rahva- ja eluruumide loendus 2011 (<http://pub.stat.ee/>) (vaadatud 08.03.2014).
73. Linno T. (koostaja) (2010). Vanemaealiste ja eakate toimetuleku uuring 2009. Sotsiaalministeerium. [http://www.sm.ee/fileadmin/meedia/Dokumendid/Sotsiaalvaldkond/kogumik/VEU2009\\_FINAL2.pdf](http://www.sm.ee/fileadmin/meedia/Dokumendid/Sotsiaalvaldkond/kogumik/VEU2009_FINAL2.pdf) (vaadatud 08.03.2014).
74. Espenberg K, Vahaste S, Sammul M, Haljasmäe R. (2012). *Vanemaealised tööturul*. Tartu: RAKE. [http://www.sm.ee/fileadmin/meedia/Dokumendid/Toovaldkond/uuringud/Vanemaealised\\_t%C3%B6%C3%B6turul\\_l%C3%B5ppraport.pdf](http://www.sm.ee/fileadmin/meedia/Dokumendid/Toovaldkond/uuringud/Vanemaealised_t%C3%B6%C3%B6turul_l%C3%B5ppraport.pdf) (vaadatud 08.03.2014).
75. Halapuu V, Valk A. (2013). Täiskasvanute oskused Eestis ja maailmas. PIIempowerment is what happens in the discourse and dialogue between two people who are both learning and teaching. AAC uuringu esmased tulemused. Haridus- ja teadusministeerium. <http://www.hm.ee/index.php?0513467> (vaadatud 01.12.2013).
76. Tambaum T. (2013). *Are Estonian older people different by their social and individual activities?* Ettekanne. SHARE user conference, Liège BE, 28.–29.11.2013.
77. Statistikaamet. Eesti ajakasutuse uuring 2009–2010 (AKU). <http://www.stat.ee/ajakasutus> (vaadatud 01.11.15).
78. Roosalu T, Roosmaa E-L, Lindemann K, Reiska E, Saar E, Unt M, Võormann R, Lang A. (2013). *Täiskasvanud õppijad Eesti kõrgharidussüsteemis*. Tallinna Ülikool: Primus. [http://primus.tlu.ee/tehtud-tood/Taiskasvanud%20oppija%20uuringu%20raport\\_130513.pdf](http://primus.tlu.ee/tehtud-tood/Taiskasvanud%20oppija%20uuringu%20raport_130513.pdf) (vaadatud 01.09.2013).
79. Aktiivsena vananemise arengukava 2013–2020. Sotsiaalministeerium. Kättesaadav <http://www.sm.ee/sinule/eakale/aktiivsena-vananemise-arengukava-2013-2020.html> (vaadatud 08.03.2014). Dokument liidetakse 2015. aastal „Sotsiaalse turvalisuse, kaasatuse ja võrdsete võimaluste arengukavaga” aastaks 2016–2023.



80. Sotsiaalhoolekande seadus. <https://www.riigiteataja.ee/akt/12851852> (vaadatud 01.11.15).
81. Päevakeskuse teenusele esitatavad nõuded Tallinnas. [www.tallinn.ee/Teenus-Paevakeskusteenus-eakatele](http://www.tallinn.ee/Teenus-Paevakeskusteenus-eakatele) (vaadatud 08.03.2014).
82. Päevakeskuste statistika. Sotsiaalministeerium. [www.sm.ee/sinule/eakale/paevakeskused.html](http://www.sm.ee/sinule/eakale/paevakeskused.html) (vaadatud 08.03.2014).
83. Mäe Ü, Linno T. (2010). Vanemaealiste sotsiaalhoolekanne. Sotsiaaltrendid 5. Statistikaamet.
84. Sotsiaalministeerium. Päevakeskuste teenused. ([www.sm.ee/meie/statistika/sotsiaalvaldkond/sotsiaalhoolekanne/paevakeskuste-teenused.html](http://www.sm.ee/meie/statistika/sotsiaalvaldkond/sotsiaalhoolekanne/paevakeskuste-teenused.html)) (vaadatud 08.03.2014).
85. Väärikate Ülikoolid Eestis:  
<http://www.kesotskeskus.ee/>  
<https://www.ut.ee/et/vaarikate-ulikool>  
<http://www.kolmasnoorus.ee/>  
<https://www.tlu.ee/et/terviseeaduste-ja-spordi-instituut/taiendkoolitused/Tervise-Liikumise-ylikool>  
<https://www.ttu.ee/asutused/virumaa-kolledz/virumaa-rahva-kolledz/>  
<http://hopnerimaja.eu/tegutsevad/kesklinna-seeenioride-ulikool/>
86. Jõgi M. (Rahvusraamatukogu) kirjavahetus Tiina Tambaumiga. (17.03.2014).
87. Rahvaraamatukogu seadus. RT I 1998, 103, 1696 <https://www.riigiteataja.ee/akt/12798044> (vaadatud 01.11.15).

### Täiendavaks lugemiseks

- Schmidt-Hertha B, Jelenc Krašovec S, Formosa M. (2014). Learning across Generations in Europe: Contemporary Issues in Older Adult Education. Sense Publishers. ([https://www.sensepublishers.com/media/2164-learning-across-generations-in-europe\\_%28Complimentary\\_Copy%29.pdf](https://www.sensepublishers.com/media/2164-learning-across-generations-in-europe_%28Complimentary_Copy%29.pdf)) (vaadatud 06.11.2015).
- Radovan M & Jelenc Krašovec S. (Eds.). Older Men Learning in the Community: European Snapshots, pp 9–13. Ljubljana: Ljubljana University Press; Algarve University.