

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Ühiskonnateaduste instituut  
Sotsiaaltöö ja sotsiaalpoliitika

Liis-Marii Mandel

**LASTE HEAOLU KOOLIS JA HEAOLU LOOV KOOL:  
LASTE PERSPEKTIIV**

Magistritöö

Juhendaja: PhD Dagmar Kutsar

Tartu 2016

„Olen koostanud töö iseseisvalt. Kõik töös kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.“

Liis-Marii Mandel

31.05.2016

## ABSTRACT

### **Children's well-being in school and schools for well-being: children's perspective**

School is no longer seen just as a place for gaining knowledge for the future, but also as a place where children as active social actors form important relationships, organize school events etc., thus can enjoy their childhood in the school environment. Children's subjective well-being besides their study outcomes is becoming more widespread social and educational issue and study topic.

International quantitative children's study of subjective well-being *Children's Worlds* (isciweb.org) conducted in 2013/14 indicated that Estonian children are more critical about going to school compared to the most of the children from 15 countries over the world (Kutsar, Murakas and Talves, 2015). This finding was not unexpected since some previous studies (Aasvee jt, 2012; Aasvee and Rahno, 2015) have shown similar results. International team of *Children's Worlds* study refers to the need to seek a deeper understanding of children's perspectives since according to the paradigm of a new sociology of childhood, children are active agents (Corsaro, 2005) and experts of their own lives (Mason and Hood, 2011), thus their experiences do differ from the adults' and their opinions can differ from the adults' expectations. Moreover, this study is inspired by World Happiness Report 2015 (Layard and Hagell, 2015) and its chapter about children's mental health. The authors of this chapter have created the notion of schools for well-being and have presented some ideas how to make it work.

This study is a part of the international qualitative study aimed to understand children's subjective well-being in school from children's perspective and to find out children's ideas about how to make schools better places for them. Semi-structured focus group interviews and two group assignments were carried out with 8 focus groups (children aged 12-13). Children were asked about their understandings of well-being; important places, people and activities at school and how these circumstances create or reduce children's well-being. Also, children's wishes about the changes in school were asked. The data were analysed using the principles of thematic analysis.

In sum, the study revealed that children could draw critical aspects in school life that reduces their subjective well-being in school thus gives us some explanation of the critical attitude of children in Estonia concerning their school experiences. Children also see school as a place where children's well-being here and now could be valued equally with obtaining knowledge. A school for well-being for them is a place with decent physical environment where children can feel safe. In such school comprehension has higher value than grades and students can be inspired by new, practice-oriented and activating teaching methods. In this school children's individual differences are taken into account in the learning process, all children are treated fairly and equally, and the learning environment is peaceful. Children's free time as well as various social activities besides studying is respected by the teachers. Lastly, students are treated as competent subjects and partners in a school for well-being.

I hope that school workers and politicians could benefit from this study. It could help to understand why too many Estonian children do not like going to school. Moreover, this paper shares ideas about the opportunities of creating schools for well-being when children's perspectives would be taken into consideration.

**Keywords:** child well-being, children's rights, children's perspectives, subjective well-being, schools for well-being

# SISUKORD

|   |    |
|---|----|
| ABSTRACT .....  | 3  |
| SISSEJUHATUS .....  | 7  |
| I KIRJANDUSE ÜLEVAADE .....   | 9  |
| 1.1. Lapse heaolu mõiste .....  | 9  |
| 1.2. Lapse heaolu uurimine.....   | 10 |
| 1.2.1. Kooli füüsiline keskkond.....  | 15 |
| 1.2.2. Turvatunne koolis .....  | 18 |
| 1.2.3. Õpiotuste, -tulemuste ja õppimise koormuse mõju lapse heaolule ..... | 22 |
| 1.2.4. Koolitunnid ja tunniväline aeg .....                                 | 26 |
| 1.2.5. Sotsiaalsed suhted koolis .....                                      | 29 |
| 1.2.6. Kooli ja klassi suurus.....  | 34 |
| 1.3. Probleemiseade .....   | 36 |
| II METOODIKA .....  | 38 |
| 2.1. Andmekogumismeetod .....   | 38 |
| 2.2. Uurimuses osalejad.....  | 40 |
| 2.3. Uurimuse käik ja eneserefleksioon.....                                 | 41 |
| 2.4. Uurimuse eetilised probleemid .....                                    | 44 |
| 2.5. Andmeanalüüsi meetod .....   | 46 |
| III TULEMUSED .....   | 47 |
| 3.1. Laste tõlgendused heaolust .....                                       | 47 |
| 3.2. Laste jaoks olulised kohad, inimesed ja tegevused koolis.....          | 49 |
| 3.3. Heaoluallikad koolis läbi laste kogemuste .....                        | 50 |
| 3.3.1 Esmavajadused .....   | 50 |
| 3.3.2 Õppimine .....  | 61 |

|   |     |
|---|-----|
| 3.3.3 Tunniväline aeg .....                         | 70  |
| 3.4. Laste ettekujutus heaolu loovast koolist ..... | 75  |
| 3.4.1 Füüsiline keskkond .....                      | 75  |
| 3.4.2. Hea õpetaja .....                            | 78  |
| 3.4.3. Hea klass ja klassikaaslane .....            | 83  |
| 3.4.4. Tegevused .....                              | 85  |
| 3.4.5. Turvaline kool .....                         | 87  |
| 3.5. Laste tagasiside uurimuse kohta .....          | 91  |
| IV ARUTELU .....                                    | 92  |
| KOKKUVÕTE .....                                     | 106 |
| Kasutatud kirjandus .....                           | 107 |
| LISAD .....   | 117 |
| Lisa 1. Uurimiskava.....                            | 117 |
| Lisa 2. Pilootuuringu raport.....                   | 119 |
| Lisa 3. Pildid grupitöödest.....                    | 121 |

## SISSEJUHATUS

Koolil on iga inimese elus oluline osa. See on asutus, mille peamiseks eesmärgiks peetakse vajalike teadmiste omandamist, et tulevikus edukalt hakkama saada. Samas ei ole kool laste jaoks pelgalt õppimise koht, vaid pakub neile mitmeid erinevaid võimalusi. Näiteks saab koolis luua sõprussuhteid, osa võtta huviringide tegevusest, organiseerida kooliüritusi jne. Koolide fookuses on pikalt olnud lapse tulevik, kuid liigne tähelepanu sellel võib vähendada laste heaolu koolis ning seega ka koolirõõmu (Burton ja Phipps 2010, Huebner jt 2014 kaudu). Üha enam levib käsitlus heaolu loovast koolist (*(schools for well-being)*), mis seab keskmesse lapse heaolu siin ja praegu (Layard ja Hagell, 2015). Selline mõtlemise muutus tuleneb kaasaegsest lapsepõlvesotsioloogilisest käsitlusest, mille kohaselt on laps aktiivne tegutseja, kes osaleb ühiskonnas aktiivselt ka enne täiskasvanuks saamist (Corsaro, 2005).

Käesolev uurimus on inspireeritud rahvusvahelise uuringu *Children's Worlds*<sup>1</sup> tulemustest, mis näitasid, et Eesti lapsed on 15 riigi seas kooli suhtes pea kõige kriitilisemad (Kutsar, Murakas, Talves, 2015). Selline tulemus ei ole üllatuslik, kuna sarnane tulemus on saadud ka näiteks rahvusvahelises kooliõpilaste tervisekäitumise uuringus (Aasvee jt, 2012; Aasvee ja Rahno, 2015). Lastelt saadud hinnang võib tunduda täiskasvanutele ootamatu, eriti kui see ei sarnane täiskasvanute taotlustega. Kuna aga lapsed subjektide ja aktiivsete tegutsejatena (Corsaro, 2005) on oma elu eksperdid (Mason ja Hood, 2011) ning vastustes lähtuvad isiklikest kogemustest (Casas, 2011), on lahknevused täiskasvanute ja laste hinnangutes ootuspärased, seega laste arvamused on väärt uurimist. Ka *Children's Worlds* rahvusvaheline meeskond tõdes laste vastuste tagamaade uurimise vajalikkust. Käesoleva uurimuse ajend ongi Eesti laste kriitilisus kooli suhtes, mis lõi vajaduse tulemuste lastega süvitsi arutamiseks. Lisaks on käesolev magistritöö inspireeritud Maailma õnnelikkuse raportist, kus Layard ja Hagell (2015) toovad esmakordselt välja heaolu loova kooli mõiste.

---

<sup>1</sup> *Children's Worlds* ([www.isciweb.org/](http://www.isciweb.org/)) on rahvusvaheline laste subjektiivse heaolu uuring. Uurimuse eesmärgiks on koguda lastelt andmeid nende elu erinevate aspektide kohta selleks, et läbi laste kogemushinnangute teadvustada laste olukorda eri riikides ning leida võimalusi nende heaolu parandamiseks.

Seega minu magistritöö on osa rahvusvahelisest kvalitatiivsest uurimusest, mille eesmärk on sügavuti mõista laste heaolu koolis nende endi perspektiivist ning välja selgitada laste ideed heaolu loovast koolist. Selleks viisin kuuendate klasside õpilaste seas läbi kaheksa poolstruktureeritud fookusgrupi intervjuud ning lisaks kasutasin kaardistamise ja nn võlukepi meetodit. Andmekogumise viisin läbi käesoleva aasta kevadel.

Töö esimeses osas annan ülevaate töö teoreetilistest lähtekohtadest, metoodika peatükis põhjendan andmekogumismeetodi valikut, kirjeldan uurimuses osalejaid ja uurimuse käiku. Räägin ka uurimuses ilmnenu eetilistest probleemidest ja andmeanalüüsi meetodist. Peale metoodika tutvustamist esitan põhitulemused, millest olulisemate üle arutlen töö viimases osas.

Suurima tänu võlgnen oma töö juhendajale Dagmar Kutsarile, kes juhatas mind sellise huvitava teemani ja kes oli mulle kogu kirjutamise protsessi jooksul suureks toeks ning motiveeris mind oma entusiasmi ja põnevate mõtetega. Tänan ka oma retsensenti Marju Selga heade soovitude ja mõtete eest. Veel olen väga tänulik uurimuses osalenud lastele, kes usaldasid mind piisavalt, et jagada minuga oma mõtteid ja ka valusamaid kogemusi ja kelle põnevad arutelud näitasid mulle, et see uurimisteema on vajalik. Tänan ka uurimuses osalenud koolide töötajaid, kes võimaldasid uurimuse oma koolis läbi viia.



# I KIRJANDUSE ÜLEVAADE

## 1.1. Lapse heaolu mõiste

Eesti sai 10. veebruaril 2016. aastal ÜRO partnerorganisatsiooni IFFD (*International Federation for Family Development*) auhinna riigi jõulise tegevuse eest laste ja perede heaolu parandamisel (Eesti sai..., 2016). See on märkimisväärne tunnustus väikesele, mitte kuigi kaua iseseisev olnud riigile. Eestis on pärast iseseisvumist üha rohkem tähelepanu hakatud pöörama lastele ja nende heaolule, millele viitab ka IFFD nõukogu tunnustus uuele, 2016. aasta esimesest jaanuarist kehtima hakanud lastekaitseadusele, milles on esimest korda Eesti õigussüsteemis defineeritud heaolu. Seaduse järgi on see lapse arengut toetav seisund, milles on rahuldatud lapse psühholoogilised, tervislikud, füüsilised, emotsionaalsed, kognitiivsed, sotsiaalsed ning majanduslikud vajadused (RT I, 06.12.2014, 1). Ühtlasi toonitatakse seaduses heaolu hindamise vajalikkust. Lastekaitseaduse § 28 kohaselt tuleb enne abivajava lapse aitamist hinnata tema abivajadust, teiste seas tuleb hinnang anda lapse hariduslikule seisundile. Seaduses rõhutatakse sealjuures lapse enda arvamuse küsimise tähtsust. Sellised seadusemuudatused on samm edasi laste heaolu tagamise poole, kuid hetkel käsitleb seadus ennekõike abivajavat last ning tagaplaanile jääb teiste laste heaolu.

Huvi heaolu ja selle uurimise vastu on aastatega märkimisväärselt suurenenud. Seda näitab kas või see, et andmebaasist „Psychinfo“ leiab märksõnale „heaolu“ aastatel 1995-1999 4695 viidet, kuid järgneval viiel aastal see arv peaaegu kahekordistus (Hanafin ja Brooks, 2005: 14). Heaolu uurimisega tegelevad paljude erialade esindajad, nagu majandusteadlased, arstid, psühholoogid ja sotsioloogid (Pollard ja Lee, 2002: 64). Algselt võrdsustasid majandusteadlased heaolu inimese materiaalsete näitajatega, nagu sissetulek ja jõukus (Gasper, 2004). Tänapäeval aga on mitmed uurijad (Ben-Arieh, Casas, Frønes ja Korbin, 2014: 4) leidnud, et võrdse sissetuleku puhul ei pruugi inimeste heaolu tase olla samasugune, mis viitab heaolu kompleksusele ja suhtelisusele. Holmes (2005: 495) toob teistele autoritele viidates näite meditsiinivaldkonnast, kus algselt usuti, et heaolu on seotud ainult tervise

valdkonnaga ning heaolule viitab haiguse puudumine. Erinevate valdkondade esindajad nõustuvad üha rohkem, et heaolul on veel teisigi dimensioone, näiteks haridus ja sotsiaalsed suhted. Seega, tuleks heaolu käsitleda mitmemõõtmelise nähtusena, milles on elemente erinevatest teadusaladest (Gasper, 2004; Pollard ja Lee, 2002: 64).

Erinevatest lähenemistest tulenevalt on heaolu mõistel kirjanduses palju sünonüüme ning siiani puudub ühtne heaolu definitsioon. Heaolu puhul kasutatakse selliseid sünonüüme nagu õnnelikkus, elukvaliteet ja eluga rahulolu, aga probleem seisneb selles, et nendel sõnadel on erinev tähendus ja rõhuasetus (McLellan ja Steward, 2015; Reinomägi, Sinisaar, Toros ja Kutsar, 2013). Heaolu võib veel määratleda ressursidest ja vajadustest lähtuvalt, eristada objektiivset ja subjektiivset heaolu, hinnata nii indiviidi, rühma, kogukonna kui ka ühiskonna üldist heaolu taset, võib välja töötada heaolu mõõtvaid näitajaid ning luua ühiskondi iseloomustavaid heaolumudeleid (Reinomägi jt, 2013).

Mitmed autorid on laste heaolu mõistele lähenenud lapse õiguste vaatenurgast. Kosher, Jiang, Ben-Arieh ja Huebner (2014) märgivad, et aastate jooksul on heaolu ja laste õiguste mõisted kujunenud peaaegu sünonüümideks. Käesolevas töös on lähtutud lapse õiguste vaatenurgast, mille kohaselt võib laste heaolu defineerida kui laste õiguste realiseerimist ning võimaluse tagamist igale lapsele olla parim, kes ta olla suudab, arvestades tema võimeid, oskusi ja potentsiaali (Kosher jt, 2014).

## **1.2. Lapse heaolu uurimine**

Laste heaolu uurimine ulatub tagasi 1940ndatesse aastatesse, kuid märkimisväärse tähelepanu pälvis see 60ndatel, mil tõusis domineerivaks arusaam, et on vajalik koguda laste ja perede tingimuste kohta järjepidevat informatsiooni hästi mõõdetud indikaatorite kaudu (Ben-Arieh jt, 2014: 12). Ben-Arieh (2008) on kirjeldanud laste heaolu näitajate arengut. Tema sõnul on ajalooliselt lisandunud negatiivsetele näitajatele positiivsed näitajad. Algselt kasutati negatiivseid mõõdikuid (nn ellujäämisnäitajad), millega uuriti näiteks vastsündinute suremust ja koolist väljalangemist. Hiljem hakati laste suremuse, puude jm negatiivsete näitajate kõrval rohkem tähelepanu pöörama ka positiivsetele – laste eluga rahulolek ja heaolu (Ben-Arieh, 2008). Teine tähtis muutus on autori sõnul see, et lapsekesksetelt näitajatelt liiguti lapsest lähtuvate näitajate poole. See tähendab, et kui varasemalt küsiti laste kohta täiskasvanutelt,

siis nüüd hakati küsima heaolu kohta ka laste endi käest. Laps muutus objektist subjektiks. Heaolu näitajate kujunemise aluseks on Ben-Arieh'i (2008) hinnangul mitmed mõjutegurid, nagu lapse õiguste tunnistamine ning uus lapsepõlvesotsioloogiline käsitlus.

### *Lapse õigused*

ÜRO Lapse õiguste konventsiooni vastuvõtmisel 1989. aastal on olnud oluline mõju laste heaolu uurimisele. Ben-Arieh (2008) märgib, et tänu LÕK-le muutusid lapsed ühiskonnas nähtavamaks ja sellest tulenes vajadus nende elu ja heaolu rohkem uurida, lisaks ka lapse õiguste tagamist. LÕK on aluseks laste olukorra ja võimaluste hindamiseks ning ühtlasi annab see suuna, kuidas laste olukorda paremaks muuta (Reinomägi jt, 2013) ehk kuidas luua heaolu ja võimalusi heaoluks. Ühtlasi on see aktsepteeritud ühine raamistik, arutamaks laste heaolu erinevates riikides, institutsioonides ja mujal (Kosher jt, 2014).

Käesoleva uurimuse teemast tulenevalt on oluline veel see, et Hakalehto-Wainio (2015: 387) sõnul ei olda harjutud kooli nägema lapse õiguste seisukohast ja sellest tulenevalt on õpilase rolliga pigem seostatud kohustusi kui õigusi. Lastel on koolis aga mitmeid õigusi lisaks hariduse saamisele, teiste seas nt õigus sõnavabadusele ja osalusele. Sama autor leiab, et kooli on peamiselt peetud kohaks, kus tagatakse õigus haridusele, kuid harjumist ja juurutamist vajab mõte tagada koolis õpilaste inim- ja põhiõigused laiemalt. Alluvapositsioonist tulenevalt on lastel raske oma õigusi kaitsta, seega oleks vaja, et seda teeksid koolitöötajad, mis omakorda sõltub töötaja tahtest (Hakalehto-Wainio, 2015: 387).

### *Uus lapsepõlvesotsioloogiline käsitlus*

Varem käsitleti last passiivsena ehk et ta ei osale aktiivselt ühiskonnaelus enne täiskasvanuks saamist (Corsaro, 2005). Last nähti kui „tuleviku täiskasvanut“, keda tuli tulevikuks ette valmistada (Qvortrup, 1991). Laste heaolu „siin ja praegu“ jäi aga tagaplaanile, mis on vastuolus LÕK-i põhimõtetega (Ben-Arieh jt, 2014). Uue lapsepõlvesotsioloogilise käsitluse kohaselt on laps aktiivne tegutseja (Corsaro, 2005), kes oma tegevusega mõjutab inimesi enda ümber (Ben-Arieh, 2005: 578). Sellest käsitlusest lähtudes peetakse oluliseks, et lapse huvidele ja vajadustele pööratakse tähelepanu ka lapse praeguses vanuses olevikku arvesse võttes (Corsaro, 2005).

Poliitilisel tasandil laste heaolust rääkides on samuti pigem mõeldud laste tuleviku peale ja tähelepanu pööratud lastele kvaliteetse hariduse ja kasvatuse andmisele selleks, et lapsed oleksid kunagi tublid täiskasvanud (Ben-Arieh, 2008: 6). Samal ajal aga ei tohiks unustada, et lapsepõlv on unikaalne psühhosotsiaalne ajaperiood ühes erinevate kogemuste, võimaluste, ootuste ja identiteetidega (Huebner jt, 2014). Liigne tähelepanu tuleviku edule võib tähendada pikki koolipäevi ja vähest aega suhtlemisele ning rõõmu tundmisele (Burton ja Phipps 2010, Huebner jt, 2014 kaudu).

Barry (2014) viitab mitmetele uuringutele, kus on leitud, et laste heaolule siin ja praegu tähelepanu pöörates paranevad ka õpilaste õpitulemused. Sarnaselt on öelnud Huebner jt (2014: 802) toetudes erinevatele uuringutele, et kooliealiste laste koolikeskkonna tunnetus ja kogemus on seotud nende õppeedukusega, käitumisega koolis, subjektiivse heaoluga ja üldise eluga rahulolekuga. Ben-Arieh jt (2014: 15) rõhutavad, et suhe lapse praeguse elu ja tuleviku vahel on osa lapse heaolust. Nende sõnul on tegemist keerulise suhtega, sest näiteks laps, kes kulutab palju aega koolitööde tegemisele, võib seetõttu ilma jääda huviringides osalemise võimalusest, kuid õppimise tulemusel võib ta tulevikus olla edukam.

#### *Vajadus lastelt kogutud andmete järele*

Varasem käsitlus passiivsest lapsest tingis laste kohta küsimise täiskasvanutelt, kuna erinevalt lastest nähti neid kompetentsetena (Corsaro, 2005). Mitmed uuringud on aga näidanud, et täiskasvanud hindavad laste kogemusi, soove jm teistmoodi kui lapsed ise. Nii on hinnatud erinevalt näiteks, mille pärast lapsed muretsevad (Gottlieb ja Bronstein, 1996) või kui turvaliselt nad end koolis tunnevad (Ben-Arieh, McDonell ja Attar-Schwartz, 2009). Mason ja Hood (2011: 490) rõhutavad, et lapsed on oma elu eksperdid ning keegi teine ei oska paremini nende elust, kogemustest ega mõtetest rääkida. Seega peab laste kohta küsima lastelt endilt. Ka LÕK (RT II 1996, 16, 56) artikkel 12 kohaselt tuleb lapsele anda võimalus oma arvamuse avaldamiseks. Casas (2011) rõhutab, et sotsiaalse reaalsuse kirjeldamisel on oluline arvestada nii laste kui ka täiskasvanute vaatenurka.

Laste endi vaateid ja hinnanguid saab uurida subjektiivsete näitajate kaudu ehk lastelt kogutud andmete abil (Reinomägi jt, 2014). Laste subjektiivset heaolu saab uurida mõõdikute abil, mis on ühe- ja mitmemõõtmelised. Ühemõõtmelised mõõdikud keskenduvad elu kui terviku rahulolu mõõtmisele, samas kui mitmemõõtmelised instrumendid spetsiifilise eluvaldkonna

heaolu mõõtmisele (näiteks pere, sõprade, kooliga rahulolu) (Huebner jt 2014: 801). Ben-Arieh jt (2014: 5) rõhutavad, et lapse heaolu ühes valdkonnas ei tähenda veel, et see on ka kõrge teistes valdkondades. Subjektiivse heaolu mõõtmisel saab uurida laste rahulolu kooli tingimustega (Diener jt, 2003, Rummo ja Aasvee, 2008 kaudu), millest tulenevalt on käesoleva töö keskmes laste subjektiivne heaolu.

Laste kogemuste uurimisel on enamasti kasutatud meetodeid, mille kaudu saavad lapsed enda kogemusi, tundeid, uskumusi ja mõtteid väljendada (*self-report methods*), näiteks intervjuud ja küsitlused (Huebner jt, 2014: 801). Samad autorid on nende meetodite puudustena välja toonud selle, et lapsed võivad anda ühiskonna poolt heaks kiidetud vastuseid ning seega ei avalda tegelikult enda mõtteid ja tundeid. Teiseks, lisavad autorid, et selliste meetodite puhul mängib kontekst suurt rolli, näiteks milline on lapse tuju uurimise läbiviimise hetkel. Autorid rõhutavad aga, et need meetodid on valiidsed ja usaldusväärsed. Ainsa probleemina on nad välja toonud, et nende meetodite sobivus on lastele, kes on vanemad kui kaheksa aastat ja hetkel puuduvad noorematele lastele kohandatud tõenduspõhised meetodid (Huebner jt, 2014).

Heaolu uurimisel ja tulemuste tõlgendamisel on väga oluline arvesse võtta kultuurikonteksti (Weisner, 2014: 92). Näiteks Jaapanis on tagasihoidlikkus väärtus ning seega ei ole kohane kuulutada teistele, kui õnnelik ollakse või kui hästi neil elus läheb (Mathews ja Izquierdo, 2009; Weisner, 2014: 95 kaudu). Veel on Weisner'i (2014) meelest oluline teada, millised on uuritavas ühiskonnas uskumused heaolu allikate, põhjuste ja tagajärgede kohta. Kolmandaks, leiab autor, et tuleb arvestada kogukonnas heaoluga seotud kogemusi ja nende tähendusi (tervis, ressursid, ohud).

Laste heaolu uuringu tulemusi saavad kasutada seaduselojad, et andmete põhjal välja töötada poliitikad, mis lähtuvad laste hinnangutest ja vajadustest. Poliitikad omakorda saavad aidata laste arengukeskkonda ja üldiselt laste elu paremaks muuta. Mõõtmise tulemusel saab ühelt poolt kirjeldada Eesti laste olukorda, kuid tähtis on ka rahvusvahelise võrreldavuse võimalikkus (Reinomägi jt, 2014). Laste heaolu uuringute tulemusi saavad kasutada veel teised uurijad, meedia, nt kool ning teenusepakkujad erinevatel eesmärkidel, näiteks laste olukorra kirjeldamiseks (Ben-Arieh jt, 2014: 12). Seega, eelnevast lähtudes on põhjendatud laste heaolu uurimise vajalikkus.

### 1.3. Kool lapse heaolu allikana

Varem nähti kooli kui keskkonda, mille eesmärgiks on arendada lapse kognitiivseid võimeid ja anda lapsele vajalikud teadmised tulevikku silmas pidades, kuid kaasaegse lähenemise kohaselt on koolil palju rohkem funktsioone. Kool võimaldab saada ja arendada uusi oskusi, osaleda erinevates tegevustes, arendada sõprussuhteid jm (Harwood, Miller ja Vasta, 2008: 343). Hariduse ülesandena nähakse nüüd laste aitamist kasvada loovaks ja mitmekülgeks isiksuseks (Ilves, 2013: 84). Selline mõtlemise muutus on oluline, kuna lapsed veedavad väga palju aega koolis. Lapsena ollakse eriti aldis igasugustele mõjutustele, mida on oluline arvestada, sest kooliajal areneb välja inimese isiksus (Hakalehto-Wainio, 2015: 387).

Põhikooli riiklik õppekava (RT I, 29.08.2014, 20) juba toetab sellist uut õpikäsitust sätestades põhikooli ülesandeks luua õpilastele eakohane, positiivselt mõjuv, turvaline ja arendav keskkond, mis toetab lapse õpihimu ja kriitilise mõtlemisvõime, õpioskuste jne arengut. Õppekeskkonnaks loetakse § 6 alusel õpilast ümbritseva füüsilise, vaimse ja sotsiaalse keskkonna kooslust. Vinter (2015) märgib, et paraku ei leia paljudes Eesti koolides erinevatel põhjustel uus õppimise käsitlus veel teostust.

Mitmete uuringute (nt Ruus jt, 2007; PISA, 2012; TALIS, 2014) tulemustest ja Eesti Inimarengu Aruandest 2012/13 (Toots ja Lauri, 2013) ilmneb vajadus uue koolimudeli järele. Seda mõtet kannab endas ka Hea kooli käsiraamat (Sutrop, Toming ja Kõnnussaar, 2016), milles iseloomustavad head kooli erinevad kooliga seotud inimesed. Õnnelikkuse raportis (Layard ja Hagell, 2015) on uue koolimudelina loodud käsitlus heaolu loovast koolist (*schools for well-being*). Ben-Arieh (2008) soovitude kohaselt pööravad heaolu loovas koolis koolitöötajad tähelepanu nii lapse elule siin ja praegu kui ka arvestavad tema tulevikku. See on kool, kus kesksel kohal on lapse heaolu, kus hoolitakse ja tuntakse huvi õpilase tunnete, mõtete ja ideede vastu ning pingutatakse selle nimel, et lastel oleks koolis hea olla ning nad käiksid seal meelsasti.

Mitmed autorid (Konu, Lintonen ja Rimpelä, 2002; Oberle, Schonert-Reichl ja Zumbo, 2011) on leidnud, et koolikeskkonnal on õpilaste subjektiivsele heaolule väga oluline mõju. See tähendab, et koolikeskkonnas kogetust oleneb, milliseid hinnanguid lapsed oma heaolule annavad, näiteks võib üks subjektiivse heaolu näitajatest olla eluga rahulolu (Casas, 2011).

Mitmed uurijad on püüdnud leida kooliga seotud tegureid (nii keskkonnast kui ka inimesest tulenevaid), mis on seotud lapse heaolu ja kooliga rahuloluga. Näiteks Zullig jt (2011: 142) leidsid nendeks olevat akadeemiline toetus, õpetaja-õpilase vahelised positiivsed suhted, kooliga seotus, kord ja distsipliin ning õpitulemustega rahulolu. Lähtudes Zullig'st (2011), Huebner jt (2014) ning mitmetest teistest teema uurijatest käsitlen järgnevalt pikemalt selliseid tegureid, nagu kooli füüsiline keskkond, turvatunne koolis, õpiootuste, -tulemuste ja õppimise koormuse mõju, koolitunnid ja tunniväline aeg, sotsiaalsed suhted koolis ning kooli ja klassi suurus ning kuidas need on seotud lapse heaoluga koolis.

### **1.2.1. Kooli füüsiline keskkond**

Kooli keskkond võiks olla koht, kus tunneb ennast hästi kogu koolipere. Tänapäeva muutunud ideed lapsest kui aktiivsest tegutsejast ning koolist kui kohast, mis seab keskmesse lapse heaolu, osutavad kaasaegse kooli keskkonna loomise vajadusele. Hea kooli käsiraamat osutab tähelepanu tänapäeva koolide väljakutsele luua selline keskkond, mis toetaks lapse uudishimu, julgust, avatust, tahet, empaatiat, vastutusvõimet ja eneseusku (Feldschmidt, 2016).

Kooli füüsilise keskkonna all võib mõista nii tehis- kui looduslikku keskkonda, sh kooli arhitektuur ja sisekujundus, seinamaalid ning ka kooli ümbritsev loodus ja haljastus ning toataimed, akvaariumid jne (Braun ja Wetzels, 2006, Õunap, 2015 kaudu). Kooli keskkond võiks lastele pakkuda positiivseid elamusi, mis ühtib elamuspedagoogika ideega (Eestis rohkem tuntud seikluskasvatuseks, mis on osa elamuspedagoogikast) (Braun ja Wetzels, 2006, Arak, 2015 kaudu). Füüsiline keskkond väärib tähelepanu, kuna see mõjutab laste meeleolu, tegevusi ja suhteid teistega (Feldschmidt, 2016), laste hoiakuid, käitumist ja saavutusi (Pollard ja Triggs, 2001: 103) ning kujundab harjumusi ja väärtushinnanguid (Klementi, Tõugu, Arro, Kull, Hannus, 2015).

Klementi jt (2015) rõhutavad, et ruumikavandamisel on oluline arvestada mitmeid tegureid. Esiteks seda, kuidas lapsed ruumi tajuvad ning silmas pidada, et keskkonnataju sõltub kogejast, seega nt 8- ja 15-aastane laps või nende õpetaja võivad tajuda erinevalt seda, kas ruum pakub mängimisvõimalusi või on üksluine. Lisaks peavad nad oluliseks lapse

psühholoogiliste baasvajadustega arvestamist. Lapse psühholoogilist heaolu saab suurendada pöörates füüsilise keskkonna loomisel tähelepanu lapse vajadusele autonoomia järele ehk sellele, et lapsel oleks võimalik ise valikuid teha ning enda käitumist suunata. Veel peaks keskkond autorite sõnul arvestama lapse vajadusega tunda end pädevana, st et lapsel oleks tunne, et ta saab hakkama parajalt väljakutsuvate ülesannetega. Kolmandaks, võiks arvesse võtta lapse vajadust seotuse järele, nii et laps tunneks end teistega koolis seotult (Klementi jt, 2015).

### *Turvaline keskkond*

Koolikeskkonnas tegutsemine, sh õppimine, mängimine, suhtlemine, puhkamine jne eeldavad hirmuvaba õhkkonda (Feldschmidt, 2016; Klementi jt, 2015). Nimetatud tegevusi ei soovi laps teha, kui ta tajub koolis ohtu saada viga, kui tema enesehinnang on ohus või ta tunneb end ebakindlalt (Klementi jt, 2015). Näiteks Nissi Põhikool on hinnanud oma füüsilist keskkonda turvaliseks ning selle näidetena on toodud nurgataguste puudumine ja turvakaamerad (Hea kool..., 2014). Ilmatsalu Põhikool peab turvaliseks seda, et ohtu kujutavad kohad on nõuetekohaselt tähistatud, nt treppide esimene ja viimane aste kollase teibiga ning et treppidel on tugevad turvapiirded ja käsipuud (Hea kool..., 2015). Lisaks see, et õpilased veedavad vahetunnid kindlal korrusel ja et fuajeed katab vaipkate, mis ennetab libisemist mängimise ajal. Nendest erinevatest konkursitöödest nähtub, et koolidel on küllaltki erinevad arusaamised füüsilise keskkonna turvalisusest.

### *Õpikeskkond*

Õpilased vajavad sellist õpikeskkonda, mis toetab nii iseseisvat tööd ja keskendumisvõimalust, aga ka avatud suhtlust kaasõppijatega (Feldschmidt, 2016). Traditsiooniliselt on klassiruumides asetatud laudad-toolid üksteise taha, kuid Feldschmidt (2016) seda ei soovita, kuna selline ruumikujundus sobib pigem individuaalse töö tegemiseks, ega toeta suhtlemist, kuulamist, üksteiselt õppimist ning üksteisega arvestamist. Ta leiab, et see loob ebavõrdsust, kuna esimeses ja viimases pingis istujad suhestuvad erinevalt õpetaja ja kaasõpilastega. Hea ruumi näitena toob ta U-kujulise ruumipaigutuse, sest nii näevad ja kuulevad lapsed üksteist paremini ja õpetaja saab lapsi võrdsemalt juhendada ja tagasisidestada. Selline ruum võimaldab autori sõnul teha nt rollimänge ja liikumist nõudvaid



ülesandeid, kuna ruum on keskelt tühi. Ta rõhutab, et liikumine on õpiprotsessis oluline, sest kasvaval organismil on raske ja tervisele kahjulik istuda iga päev vaid koolipingis. Vahelduse mõttes võiks vahepeal istuda hoopis vaipadel või patjadel (Feldschmidt, 2016). Psühholoog ja koolitaja Ly Erg lisab, et arvestada tuleb ka laste erineva pikkusega ning seega võiksid klassides olla erineva kõrgusega laudad-toolid (Sutrop jt, 2016).

Klassiruumides (ja ka mujal koolimajas) soovib Feldschmidt (2016) tähelepanu pöörata seintele, kuna need räägivad palju sellest, mida koolis väärtustatakse. Kui kooliseinu katavad edetabelid, on see märk heade tulemuste väärtustamisest, kui sealt leiab kõikide laste kunstitööd, viitab see aga individuaalsuse väärtustamisele (Feldschmidt, 2016). Ta lisab, et õpilaste algatusvõimet toetavad nende valitud joonistused, tsitaadid vms seintele, mis annab laste jaoks ruumile isikliku tähenduse. Kooli kui ühtse pere tunnet loob see, kui seintel on ka õpetajate joonistused, luuletused jne (Feldschmidt, 2016).

Õppimine liigub üha enam klassiruumist väljapoole ja seega tuleks mõelda, kuidas kogu kooli territooriumit saaks sellel otstarbel ära kasutada (Feldschmidt, 2016). Näiteks saab koolide juurde teha õuesõppe klasse või kohti.

### *Tunnivälise aja kohad*

Õunap'i (2015) magistritöös määratlesid lapsed tunnivälise aega kui aega enne tunde, vahetundide ajal ja pärast tunde. Elamuspedagoogika idee kohaselt võtab elamusi pakkuv keskkond arvesse laste erinevaid soove ja vajadusi (Braun ja Wetzel, 2006, Arak, 2015 kaudu). Tunnivälise aja veetmiseks on loodud vaikseid kohti sõpradega vestlemiseks, mõtisklemiseks, ilusa vaate või eseme vaatamiseks, aga ka avaraid ja hästi sisustatud kohti aktiivsust janunevatele lastele liikumiseks, mängimiseks ja sportimiseks (Braun ja Wetzel, 2006, Arak, 2015 kaudu). Sellist soovi väljendasid ka Õunap'i (2015) uuringus osalenud lapsed, kus nt 3. klassi lapsed pidasid võimlat sobivaks kohaks vahetundide ajal jooksmiseks ja jooksumängudeks.

Klementi jt (2015) selgitavad, et vaikseid kohtasid on lastele vaja puhkamiseks ja tähelepanuvõime taastamiseks ning et eemalduda segavatest stiimulitest, nt lärmist. Kohad, kus saab sõpradega vestelda, naerda või koos koolitöid teha, toetavad autorite sõnul lapse vajadust luua ja hoida suhteid. Liikumiseks mõeldud kohad soodustavad aga enese proovile panemist ja pingutamist, ise seda märkamata (Klementi jt, 2015).

Erinevate tunnivälise aja kohtade loomisel on kindlasti vaja küsida laste arvamust, kuid laste aktiveerimiseks soovitavad Klementi jt (2015) kaasata lapsed ka kohtade loomise protsessi. Näitena toovad nad lauatenise laua ehitamise, mis on juhendamisega jõukohane ka 10-aastasele ega võta palju aega. Autorid märgivad, et see võimaldab ühildada erinevad ained, nt kehalise kasvatus, puutöö ja kunstõpetuse. Ühiselt loodud asju hoitakse üldiselt paremini ning see annab lastele hea kogemuse muutuse elluviimisest reaalses elus (Klementi jt, 2015).

Klementi jt (2015) on välja toonud koolide füüsilise keskkonna levinumad probleemid. Väliruumi peamiseks probleemideks peavad nad seda, et kehalist aktiivsust võimaldavad vaid spordiväljakud või pakuvad tegevust vaid üks või paar standardatraktsiooni. Lisaks see, et peaukse ees või koolihoovi kõige päikselisemas osas on parkla ning tihti on kooli ümber tühi ja igav muruväljak. Vaheruum (garderoobid, tuulekoda jms) iseloomustab nende sõnul tihti see, et ukсед või garderoob on lukus, õuaminek nõuab luba või teeb garderoobide asukoht õuamineku tülikaks. Autorid märgivad, et lastele ei pruugi õuamineku mõte pähe tulla, sest see võimalus ei ole piisavalt nähtav või siis ei ole väliruum nende jaoks atraktiivne. Siseruumi probleemiks on see, et klassid on jäiga ruumilahendusega, koridorid tühjad, kooliruum on igav ja paljud kooliruumid on muinsuskaitse all ning on palju piiranguid (Klementi jt, 2015).

### **1.2.2. Turvatunne koolis**

Turvalisus on üks inimese põhivajadustest ning oluline heaolu mõjutav tegur. Ühe kooliõpilase jaoks on esmatähtis, et kool - koht, kus ta veedab suure osa oma ajast, oleks turvaline paik. Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 44 sätestab, et koolil tuleb tagada õpilase koolis viibimise ajal tema vaimse ja füüsilise turvalisuse ning tervise kaitse (RT I 2010, 41, 240). Seega on lapsel õigus koolis saada kaitset.

Bosworth, Ford ja Hernandaz (2011) on leidnud, et laste ja koolitöötajate kooli turvalisuse tunnetus on seotud mitme teguriga. Esiteks on autorite sõnul olulised füüsilise keskkonnaga seotud tegurid, nagu turvakaamerad, lukus ukсед, valvur ja väike kool. Ehk siis nähtavad turvalisust tagavad asjad koolis või selle ümbruses. Lisaks veel kooli küllastajatele spetsiaalsete külastuslubade andmine, et nad võiksid kooli siseneda (Bosworth jt, 2011). Seega peetakse oluliseks, et igatüüpi ei saaks kooli suvalisel ajal siseneda. Uuringust ilmnes, et

õpilaste jaoks oli füüsilise keskkonnaga seotud tegur tähtsam tegur kui koolitöötajate jaoks (Bosworth jt, 2011). Hea kooli käsiraamatus (Sutrop jt, 2016: 38) tõid nt lapsed välja, et garderoobid võiksid olla valve all.

Bosworth jt (2011) leidsid, et koolikorraldus ja distsipliin mõjutavad teise tegurina, kuidas lapsed turvalisust koolis tunnetavad. Sellega seoses pidasid lapsed tähtsaks reegleid ning et ei esineks kiusamist ega kaklusi. Kiusamist võib mõista kui käitumist, millega üks inimene paneb teist korduvalt ja meelega end halvasti tundma ning ohvril on keeruline ennast kaitsta (Kahre, Kasvandik, Rakaselg ja Treial, 2014). Lapsed tajuvad kooli keskkonda turvalisemalt, kui koolis on reeglid paigas ja lastele on selgelt edastatud nende sisu ja tagajärjed rikkumise korral (Bosworth jt, 2011). Autorite sõnul on tähtis ka, et kõik peaksid reeglitest kinni ning nende rikkumisel rakendatakse karistust. Selliselt õpivad lapsed, et nende tegudel on tagajärjed. Reeglite ja tagajärgede seadmisel tuleb kindlasti arvesse võtta laste arengulised iseärasused (Bibou-Nakou jt, 2012). Samad autorid rõhutavad, et täiskasvanuks saamise protsessi oluliseks osaks on järk-järguline iseseisvuse omandamine ja vastutuse võtmine. Kool on üks koht, kus lapsed teevad seda piiride katsetamise teel, näiteks õpetajatega (Bibou-Nakou jt, 2012).

Kolmanda tegurina peavad lapsed koolis oluliseks positiivseid suhteid kooli kogukonna kõigi liikmete vahel (Bosworth jt, 2011). Autorid leidsid, et laste jaoks suurendavad turvatunnet õpetajad, kes on abivalmid, toredad, hoolivad, õiglased, lapsi austavad ja piisavalt karmid. Bibou-Nakou jt (2012) leidsid vastupidiselt, et turvatunnet vähendavad lapsi kiusavad õpetajad. Õpetajad võivad kiusata rohkem selliseid lapsi, kes ei ole õppimisel kõige edukamad, ei allu reeglitele või pole koostööaldis (Delfabbro jt, 2006).

Lapsed soovivad, et kool oleks kokkuhoidlik kogukond, kus nad tunnevad end mugavalt õpetajatega suhtlemisel (Bosworth jt, 2011). See on tähtis näiteks selleks, et laps julgeks ja tahaks rääkida õpetajale kiusamisest. Kiusamiseohvreid uurides on leitud, et nad eelistavad õpetajale rääkimise asemel ise otsida probleemile lahendust (Oliver ja Candappa, 2003). Autorid leidsid selleks mitmeid põhjuseid. Esiteks, laste kogemus näitab, et õpetajad ei võta kiusamist tõsiselt, vaid peavad seda mänguks. Teiseks, ei ole kiusamisest teatamisel lapsi kas kuulatud või usutud. Lastele on jäänud mulje, et nende öeldu ei ole tähtis. Näiteks nende vanemate öeldut on õpetajad tõsisemalt võtnud kui laste öeldut (Oliver ja Candappa, 2003).

Seega peavad lapsed ebaturvaliseks keskkonda, kus ei tunta, et õpetajad lapsi kiusamise korral aitavad ja midagi ette võtavad (Delfabbro jt, 2006).

Kyriacou (2009) rõhutab samuti kooli kui ühtse kogukonna olulisust selleks, et keegi ei tunneks end tõrjutult. Näiteks rahvuse, soo, sotsiaalse klassi, erivajaduste, madalama võimekuse, vanemate toetuse puudumise ja kiusamise ohvriks olemise pärast. Selleks on eriti oluline kujundada sallivuse ja hoolivuse kultuuri (Schihalejev, 2016). Bibou-Nakou jt (2012) nõustuvad, et keskkond, kus ei aktsepteerita laste erinevust, võib viia kiusamiseni. Näiteks leidsid autorid, et üks põhjus kiusamiseks on soov eakaaslaste seas olla aktsepteeritud ning just poiste seas toimub pidev üksteise võrdlemine. Kui kooli kogukond oleks tolereeriv, siis ei nähtaks vajadust sellisel võrdlemisel, vaid kõiki aktsepteeritakse sellisena, nagu nad on. Kyriacou (2009) leiab, et õpilastel tuleb aidata aru saada, kuidas käituda sotsiaalselt aktsepteeritud viisil erinevates sotsiaalsetes olukordades. Lisaks on autori sõnul neile vaja rääkida sellest, kuidas vastu seista kaaslaste poolt tulevale survele hakata tegelema sotsiaalselt mitteaktsepteeritud käitumisega, nagu näiteks kiusamine.

Teema väärrib tähelepanu ja tegelemist, kuna turvatunde puudumine koolis võib lastes tekitada vastumeelsuse kooliskäimise suhtes (Baker, 1998; Zhang jt, 2016: 169). Lisaks sellele võib turvatunde puudumine last veel mitmel moel mõjutada. Erinevad uurijad (nt Huebner jt, 2014; Konu jt, 2002; Raižienė ja Garckija, 2013) on leidnud seose õpilaste turvalisuse tunnetuse ja subjektiivse heaolu vahel. Subjektiivse heaolu kõrget taset seostatakse erinevate otsuste ja kaudsete mõjudega (Raižienė ja Garckija, 2013: 152). Samad autorid viitavad erinevatele uuringutele, kus on leitud, et noored, kellel on kõrgem subjektiivse heaolu tase, on koostööaltimad, neil on kõrgem enesehinnang, nad on loovamad, tolerantsemad ja altruistlikumad. Vastupidiselt, kui õpilased ei tunne end koolis turvaliselt (näiteks kardavad nad, et keegi ründab neid relvaga või neilt varastatakse) või kui neid kiusatakse, siis on nende eluga rahulolek madalam (Martin ja Huebner, 2007; Valois jt, 2001, Huebner jt 2014: 803 kaudu). Brand, Felner, Shim, Seitsinger ja Dumas (2003: 571) viidates mitmetele autoritele märgivad, et laste tunnetus oma turvalisusest koolis võib mõjutada nende akadeemilist, käitumuslikku, sotsioemotsionaalset ja füüsilist heaolu. Brand jt (2003) leidsid, et lapsed, kes tundsid end koolis vähem turvaliselt, teatasid madalamast ootusest iseendale ja õpetaja ootusest õpilasele. Neil oli autorite sõnul väiksem soov saada häid õpitulemusi, madalam efektiivsus ning laste seas esines rohkem suitsetamist, joomist, narkootikumide tarvitamist,

kuritegevust ja depressiooni. Uurimustulemustest nähtub, et turvatunde puudumisel on lapsele oluline mõju ning seega vajab teema tähelepanu ning uurimist.

Üks põhjus, miks koolides ei saa turvalisuse teema piisavalt tähelepanu, võib olla see, et õpetajad hindavad laste turvalisust teistmoodi kui lapsed ise. Näiteks Ben-Arieh jt (2009: 347) leidsid, et õpetajad hindasid kooli keskkonda turvalisemaks kui õpilased ise. Sellel võib olla mitmeid põhjendusi. Benbenishty ja Astor (2005, Ben-Arieh jt, 2009 kaudu) on arvamusel, et õpilased näevad ja kogevad rohkem kiusamist, kuna nad viibivad rohkem nõ nurgatagustes kohtades, kus õpetajad tavapäraselt ei käi. Teiseks põhjuseks võib olla see, et paljud õpilased ei jaga oma kogemusi õpetajatega ja seepärast ei saagi õpetajad hinnata koolis esineva kiusamisemäära õigesti (Benbenishty jt, 2006, Ben-Arieh jt, 2009 kaudu). Põhjus, miks lapsed õpetajatele kiusamisest ei räägi, võib olla selles, et õpetajad ei tunne ennast piisavalt enesekindlalt kiusamisega tegelemisel (Espelage ja Swearer, 2003) ning lapsed tajuvad seda või on seda kogenud.

Selline vaatenurkade erinevus on Ben-Arieh jt (2009: 347-348) sõnul laste heaolule kahjulik mitmel põhjusel. Esiteks, kui õpetajad tunnevad, et õpilastel on koolis turvaline, ei pruugi nad nii innukalt tegutseda kiusamise ennetamisega, märkamise ega tagajärgedega tegelemisega. Teiseks, võib see autorite sõnul tähendada seda, et ressursse suunatakse koolis kiusamisega tegelemise asemel hoopiski laste jaoks vähem tähtsatesse valdkondadesse (Ben-Arieh jt, 2009: 347-348). Espelage ja Swearer (2003: 378) rõhutavad, et kiusamise vähendamiseks tuleb lastelt küsida, kas nad tunnevad, et neid austatakse koolis ning et nad on osa koolikogukonnast või tunnevad ennast hoopis üksikult. Samas ei pruugi põhjus olla üldsegi lapses ning võidakse teha see viga, et püütakse nõ last ravida, kuid tegelikult oleks vaja parandada hoopis koolikeskkonda (Ruus jt, 2007). Seega tuleb mõista, et kiusaja võib olla hoopis ebasoodsate keskkonnamõjude all kannataja.

Turvalisuse teema on Eesti koolides juba aastaid olnud aktuaalne teema, kuna rahvusvahelised uuringud on näidanud, et võrreldes teiste riikidega kogevad Eesti õpilased koolikiusamist rohkem (Salla, Surva, Ilves, Soo, Reinomägi, 2013: 74). Näiteks Eesti kooliõpilaste tervisekäitumise uuringus (Aasvee jt, 2012) oli Eesti 29 Euroopa riigi seas kiusamise leviku poolest neljas. Samast uuringust selgus, et kiusamisohvreid on kõige rohkem 11-aastaste poiste seas. Samas täheldati olukorra paranemise märke. *Children's Worlds*

uurimusest (Kutsar jt, 2015) ilmnes, et peaaegu viiendik lastest on viimase kuu jooksul saanud mitmel korral nügida ja verbaalset või vaimset kiusamist on kogunud üle 10 protsendi. Sarnaselt eelmisele uurimusele leiti ohvriteks olevat rohkem poisid. Kiusajatena on samuti leitud olevat enam poisid (Salla jt, 2013: 74). Eesti kooliõpilaste tervisekäitumise (Aasvee jt, 2012) uuringust ilmnes, et kiusajaid on poiste seas lausa kaks korda enam võrreldes tüdrukutega, järelkult on poisid sagedamini nii kiusajad kui ka ohvid. Pisut üle poolte õpilastest on ise teisi kiusanud (Aasvee jt, 2012). Lapse õiguste ja vanemluse monitooringus (Karu, Turk, Suvi ja Biin, 2012: 28) leiti, et kiusamise kartuse tõttu on koolist puudunud 7% lapsi ning õpetajate halva kohtlemise kartuse tõttu 14% lapsi. Seega võib öelda, et koolikeskkond ei ole kõigi laste jaoks tore ja turvaline koht ning seega vajab turvalisuse teema Eesti koolides endiselt tähelepanu. Arvestades turvatunde mõju laste heaolule on vaja küsida laste käest, kuivõrd turvaliselt nad ennast koolis tunnevad, mis suurendaks nende turvatunnet ja kuidas seda saavutada. Selliselt on võimalik koos lastega luua uusi strateegiaid kooli turvalisemaks muutmiseks.

### **1.2.3. Õpiootuste, -tulemuste ja õppimise koormuse mõju lapse heaolule**

Eestis pööratakse hariduse omandamisele ja õppeedukusele suurt tähelepanu, kuna usutakse, et just hea haridus tagab ühelt poolt inimese paremad väljavaated ja teisalt panustab riigi edusse. Laste jaoks tähendab see aga tihedat õppekava, kõrgeid ootusi, tihedat konkurentsi ja suurt kodutööde mahtu. Vähem aga räägitakse, kuidas see kõik mõjub laste heaolule. Ruus jt (2007) leiavad, et Eestis on liiga suur rõhuasetus tulemustel, mis jätab tagaplaanile lapse heaolu. Autorid leiavad, et seetõttu väärtustatakse koolis vähem hoolivust, kaastunnet, sotsiaalset sidusust, õiglust ja õpilase enesetõhusust ja –määratlemist. Hea kooli käsiraamatus on välja toodud õpilase arvamus, et koolis väärtustatakse liialt hindeid, mistõttu lapsed õpivad heade hinnete saamiseks, mitte selleks, et materjalist sisuliselt aru saada (Sutrop jt, 2016).

#### *Õpiootused ja –tulemused*

Norlander ja Stensöta (2014: 862) viidates erinevatele uurimustulemustele rõhutavad vajadust tähelepanu pöörata poiste ja tüdrukute erinevustele, kuna üldiselt on tüdrukutel poistega võrreldes kõrgem õpimotivatsioon, paremad õpitulemused ning neile on ootused kõrgemad,

samas on täheldatud, et nende psühholoogiline heaolu on poistest madalam. Eestis on leitud, et poisid katkestavad tüdrukutega võrreldes õpingud kergemakäeliselt ning pärast põhihariduse lõpetamist lähevad just tüdrukud rohkem edasi õppima (Rummo ja Aasvee, 2008: 44). Sellest on tehtud järeldus, et poiste heaolu koolis on madalam ning kooliga ollakse vähem rahul.

Täiskasvanute kõrged ootused lapse toimetulekule ja õppetulemustele võivad mõjuda lapsele nii hästi kui halvasti. Ühelt poolt annavad need lapsele mõista, et tema võimetusse usutakse, mis võiks tõsta tema enesehinnangut ning õpimotivatsiooni, samas liiga kõrged ootused võivad lapses tekitada ärevust ja stressi. Mitmed autorid (Ruus jt, 2007, Moore ja McArthur, 2014) leiavad, et lapse kõrge enesehinnangu ja heade õpitulemuste jaoks on äärmiselt oluline õpetaja toetus ja usk lapse võimetusse ning tunnustus. Õpilasele käega löömine võib aga vastupidiselt vähendada motivatsiooni õpiraskustega tegeleda (Ruus jt, 2007). Oma kvalitatiivses uuringus küsisid Moore ja McArthur (2014) kooli varakult pooleli jätnud noorte käest, millest tundsid nad koolis käies puudust ning noored tõid välja, et neil jäi puudu eduelamustest. Pigem tunti ennast läbikukkujate ja rumalatena, kes ei suuda klassikaaslastega sammu pidada. Oluliseks peeti võimalust tunnis hirmu tundmata küsimusi esitada ning võimalust öelda, et ei osata ja vajatakse abi. Siinkohal peeti häid suhteid õpetajaga võtmeteguriks (Moore ja McArthur, 2014). Roeser ja Eccles (1998: 148) leidsid sarnaselt, et õpetaja ootused ja suhtumine on laste jaoks olulised. Kui õpilased tundsid, et nende õpetajate meelest on nad head õpilased, mõjus see hästi õpilaste haridusega seotud väärtustele, enesehinnangule, tunti end õpitus kompetentsematena ning kahanes vihatunne.

Konkurents võib olla õpilaste jaoks edasiviivaks motiveerivaks jõuks ning aidata saavutada häid õpitulemusi, kuid lastele, kelle jaoks konkurentsipüsimine on raske, võib see mõjuda vastupidiselt halvasti. Roeser ja Eccles (1998) leidsid oma uurimuses just konkurentsi negatiivsele mõjule kinnitust, märkides, et nii konkurents kui ka õpetajate eristav suhtumine õpilastesse mõjub halvasti nii laste enesehinnangule kui ka õpitulemustele. Lisaks suurenesid koolist põhjuseta puudumised, vihatunne ja kurvameelsus. Lapsed tundsid, et neile on käega löödud ning eelistatakse neid, kellel on head tulemused. Autorid järeldasid, et võrdlusobjektiks olemine tekitab paljudes noortes psühholoogilise ebamugavuse tunde ning ei vasta nende vajadusele õppida turvalises, toetavas keskkonnas, kus saaks oma võimeid arendada ning seetõttu vähenebki soov koolis käia (Roeser ja Eccles, 1998).

Lapse õpiedukusele on samuti oluline tähelepanu pöörata, kuna on leitud seos õppetulemuste ja kooliskäimise meeldivuse vahel (Adamson, 2007). Sama autor leiab, et hea õppeedukusega lastele meeldib rohkem koolis käia ning nendele, kellele meeldib koolis käia, neil on pigem head õppetulemused. Lisaks on leitud, et hinnetel võib olla laste elule ja tervisele oluline mõju (Norlander ja Stensöta, 2014). Autorid seostasid positiivselt heade hinnete saamist laste üldise heaoluga, poiste ja tüdrukute subjektiivse heaoluga ning kõrgema enesekindlusega, kuid mõju võib olla ka vastupidine – lapse üldine heaolu loob paremad tingimused õppimiseks ning paremate hinnete saamiseks. Moore ja McArthur (2014: 250) viitavad mitmetele uuringutele, millest ilmneb, et hea õppeedukus, koolile pühendumine ja osalemine koolis toimuvates tegevustes on näidanud märke antisotsiaalsetes tegevustes osalemise vähenemisest.

Ruus jt (2007) leidsid Eesti õpilasi uurides, et õpilaste õppeedukus on tugevalt seotud positiivse koolikäitumisega (kodutööde õigeaegselt esitamine, kooliskäimine jne), kehalise ja psühholoogilise heaoluga, optimismiga ja toimetulekustrateegiatega. Uurijad selgitavad, et mida paremad on õpilase hinded, seda optimistlikum on ta oma õpiedu suhtes ja seda enam positiivseid toimetulekustrateegiaid ta hakkab kasutama ning tunneb end koolis paremini. See ei pruugi alati paika pidada, võib ka olla, et lapsel on positiivsed toimetulekustrateegiad, mis toovad talle häid hindeid jne (Ruus jt, 2007). PISA 2009. aasta tulemuste analüüsist leiti, et koolirõõm (lapse hea suhtumine kooli, rahulolu tunnidistsipliiniga ning head suhted õpetajatega) on seotud heade õpitulemustega, kuigi seos õpitulemuste ja heaolu vahel ei ole väga tugev (Mikk jt, 2012).

Samas koolitöö pingelisus ja halb õppeedukus võivad halvasti mõjuda lapse enesehinnangule ja tervisele (Jablonska jt, 2009; Pertel jt, 2013: 46; Richardson, Bergen, Martin, Roger ja Allison, 2005). Näiteks leidsid Jablonska jt (2009) halbade hinnete seose enese vigastamise ning vaimse tervise häiretega, kuigi autorid rõhutavad, et see seos ei pruugi olla põhjuslik, vaid hoopis sõltuda paljudest teguritest. Enesevigastamiseni võidakse jõuda seeläbi, kui laps saab koolis halbu hindeid, mistõttu muutub ta haavatavamaks ja tema enesehinnang kahaneb (Jablonska jt, 2009; Richardson jt, 2005). Filozof jt (1998) rõhutavad, et rohkem tuleks tähelepanu pöörata õpilase positiivsele õppimise kogemusele, kuna halvad hinded võivad tingida halva enesehinnangu, mis seostub mitmete hilisemate käitumuslike probleemidega. Richardson jt (2005: 164) toovad esile mitmete uurimuste tulemusi, kus on leitud, et madal enesehinnang võib viia seadusevastase käitumise ja mõnuainete tarvitamiseni.



Hinnete puhul on oluline uurida ka seda, kuivõrd need lähevad kokku lapse ootustega. Kui laps loodab ja usub, et ta võiks saada kõrgeid hindeid ning tegelikkuses seda ei juhtu, tekib ebakõla. See võib vähendada laste enesehinnangut ning suurendada depressiooni tekkimise võimalust (Accordino, Accordino ja Slaney, 2000). Tajutud edu koolis on keeruline konstrukt, mis võib olla seotud isikuomadustega, kognitiivsete teguritega (nt vähene optimism) või hiljutiste hindeliste tööde tulemustega (Richardson jt, 2005).

### *Õppekoormus*

Õppekoormuse moodustab ühelt poolt tunnis tehtav töö – kui palju materjali võetakse tunnis läbi ning kui palju antakse õpilastele koduseid töid, teiselt poolt, kui tihti nad õpivad kontrolltöödeks, kui palju on kontrolltöid nädalas ja ühel päeval jne. Kodutööd aitavad koolis õpitud materjali kinnistada, kuid liiga suur kodutööde hulk võib vähendada õpimotivatsiooni. Teema väärrib tähelepanu, sest koolitöö pingelisus ja koolis hakkamasaamine mõjutab õpilaste tervist ja tervisekäitumist (Pertel jt, 2013).

Ruus jt (2007) uuringust ilmnes, et väga suur on nende õpilaste osakaal, kes tunnevad, et õppetöö koormus on pidevalt või vahetevahel liiga suur. Eesti kooliõpilaste tervisekäitumise uuringust ilmnes, et õpilased on ülekoormatud ja stressis (Aasvee jt, 2012). Samad uurijad aga nendivad, et koolitööd pingeliseks pidavate õpilast osakaal on võrreldes varasemate aastatega vähenenud ning võrreldes teiste riikidega tunnetavad Eesti lapsed koolitöö pingelisust keskmisel määral. Samas leiti *Children's Worlds* uuringust, et 15 riigi võrdluses on Eesti õpilaste hõivatus kodutöödega kõige suurem (91% lastest teeb kodutöid iga päev) (Rees, Andresen, Bradshaw, 2016). Aasvee jt (2012) uuringust ilmneb veel see, et vanemate õpilaste ja tüdrukute jaoks on koolitöö pingelisem.

Hea kooli käsiraamatus (Sutrop jt, 2016) avaldasid lapsed soovi muuta õppekava, kuna nad tunnevad, et praegu tuleb lühikese ajaga omandada liiga palju materjali. Ka kodutöid on nende meelest praegu palju ja nad leidsid, et kool oleks meeldivam koht, kui koduseid töid, kas üldse või vähemalt nädalavahetusteks ei antaks. Ka soovisid lapsed, et esmaspäeviti ei toimuks kontrolltöid. Veel rääkisid nad sellest, et kodutööde tegemine on raske eriti nendele lastele, kellel on mõni hobi, sest siis tuleb kodutöid hilja õhtul teha. Näiteks on leitud, et 12–

18-aastaste üks kahest peamisest huvitegevusest kõrvalejäämise põhjustest on just suur koolikoormus (Ilves, 2013).

#### **1.2.4. Koolitunnid ja tunniväline aeg**

Ruus jt (2007) uuringust ilmnes, et kolmandik laste meelest on koolis igav ja just poisid ihaldavad praegusest põnevamat koolikeskkonda. Sellest tulenevalt on antud teemat oluline käsitleda.

##### *Vaheldusrikkad ja huvitavad koolitunnid*

Põhikooli riikliku õppekava § 5 (RT I, 29.08.2014, 20) kohaselt on õpilane õppeprotsessis aktiivne osaleja, kes muuhulgas õpib oma kaaslasi ja ennast hindama ning oma õppimist analüüsima ja juhtima. Muutunud õpikäsitlus taotleb eelkõige lapse individuaalset ja sotsiaalset arengut, loovust, ettevõtlikkust ning õpioskuste kujunemist (Vinter, 2014).

Vinter (2014) rõhutab, et õppeprotsess peaks olema vaheldusrikas ja elulähedane ning soodustama lapse aktiivsust. Sellist ideed kannab elamuspedagoogika, mis väärtustab elamusel ja kogemusel põhinevat õpetamisviisi (Soidra-Zujev, 2003). Autorid osutavad tähelepanu, et inimese tundeid, tajusid ja aistinguid mõjutades saab teda kujundada vastutustundlikuks, tasakaalukaks ning sotsiaalseks ühiskonnaliikmeks. See eeldab õpetaja rolli muutumist, et teadmiste edastaja asemel oleks ta hoopis õpilaste juhendaja, suunaja, mentor ja õpipartner (Vinter, 2014). Iseseisvate õppijate ja mõtlejate kujundamine eeldab selliseid tegureid nagu toetav õhkkond, piisav aeg, ideede ja arvamuste paljususe tunnustamine, aktiivne osalemine, vastastikune austus, iseseisvuse väärtustamine ja riskijulgus (Feldschmidt, 2016).

Kaasaegsed õpieesmärgid aitavad ellu viia aktiivõppe meetodid. Nende eesmärgiks on õpilasi tunnis aktiveerida, muuta neile õppimine teadmiste avastamise ja kogemise teel huvitavaks ja seeläbi suurendada õpimotivatsiooni (Salumaa ja Talvik, 2010). Aktiivõppe meetodeid on autorite sõnul erinevaid, nt jäälõhkujad, rollimängud, rühmatööd, võistlusmomendil põhinevad mängud, mõistatuste lahendamised jne. Aktiivõppe meetoditel on leitud mitmeid kasutegureid. Salumaa ja Talvik (2010) toovad mh välja suhtlemis- ja koostööoskuste

arendamise, mis suurendavad klassis meeskonnatunnet, üksteisest hoolivust ja teineteise abistamist. Autorid usuvad, et need meetodid aitavad suurendada sallivust ning ennetada kiusamist. Lisaks õpib õpilane väärtustama iseennast ja teisi.

Ruus jt (2007) uuringus osalenud lapsed arvasid, et enamik õpetajaid ei õpeta oma ainet huvitavalt. TALIS 2013. aasta uuringust ilmnnes, et teiste uuringus osalenud riikidega võrreldes kasutavad Eesti õpetajad vähem alternatiivseid õpetamisstrateegiaid (Übius, Kall, Loogma ja Ümarik, 2014: 160). Sealt tuli välja, et Eesti õpetajad küll usuvad õpilasi aktiveerivatesse õpikäsitustesse, kuid tegelikkuses rakendatakse tunnis õpilasi aktiveerivaid meetodeid (nt rühmatöid, IKT (*Info- ja kommunikatsioonitehnoloogia*)) vahendeid ja projektõpet) vähe. Uurijad tõdesid, et aktiveeriva õpetamispraktika kasutamine on äärmiselt oluline, et vähendada laste puudumist koolis ja ennetada koolist väljalangemist. Hea kooli üle arutlenud lapsevanemad leidsid sarnaselt, et Hea kooli eesmärk võiks olla loovus, seoste loomise oskuse arendamine ning laste õppimise ja avastamise soovi toetamine (Sutrop jt, 2016). Heas koolis võiks nende meelest esineda vähem päheõppimist ja rohkem erinevate õpimeetodite kasutamist. Samast allikast ilmnnes, et laste soov oleks, et õppekava inspireeriks ainega loominguliselt tegelema ning et ained oleksid elulised. Nad hindasid, et praegu saavad nad reaalses elus kasutada inimeseõpetuses õpitut. Väärtustati ka tundides arutamist ja leiti, et see arendab nende suhtlemisoskust (Sutrop jt, 2016).

Nii 2008. aasta kui ka 2013. aasta TALIS uuringust ilmnnes, et meetodite valik klassiruumis sõltub kõige rohkem õpetaja individuaalsetest näitajatest (Übius jt, 2014: 159). Peetri Lasteaed-Põhikooli direktori Luule Niinesalu arvates võib õpetaja karta, et traditsioonilisest õpetamisest loobumise korral kaob klassis distsipliin ning õpilasi on raske hinnata ja kontrollida (Sutrop jt, 2016). Samas leiab ta, et hindamisest on olulisem jälgida õppeprotsessi ning lastele tagasisidet anda. Õpetajate täiendkoolitustel on ta kuulnud vana õpetamismudeli loobumise vastuargumentidena seda, et lapsevanemad ja lapsed tahavad hindeid ja õpetajatel pole tagasiside andmiseks piisavalt aega. Selleks, et tundides hakataks kasutama uudseid meetodeid, soovitatakse TALIS uuringus palgata kvalifitseeritud ja professionaalsed õpetajad, tagada õpetajakoolitused, kus saab õppida uudsete meetodite kohta ning neid proovida (Übius jt, 2014: 159). Juba töötavatele õpetajatele soovitatakse selles uuringus anda võimalus osaleda enesetäiendusloomitustel.

### *Tunniväline aeg koolis*

Psühholoog Ly Erg'i (Sutrop jt, 2016) hea kooli kirjelduses on koolis sellised vahetunnid, kus on erinevad tegutsemisvõimalused nii energilistele kui rahu soovivatele lastele, mis ühtib elamuspedagoogika ideega (Braun ja Wetzels, 2006, Arak, 2015 kaudu). Hea kooli käsiraamatus (Sutrop jt, 2016) lisasid lapsevanemad, et heas koolis on päeva keskel õuevahetund, et lapsed saaksid puhata ja mängida. Üks lapsevanem tõi näitena Hispaania kooli, kus koolipäev oli poole viieni, kuid sisaldas palju mängutunde ja trenne. Laste tunnivälise aega on põhjalikumalt uurinud Kati Arak (2015) ja Kristi Õunap (2015) oma magistr töödes, kus Arak uuris koolitöötajate ning Õunap laste perspektiivi.

Tunnivälise aja veetmisel on lastel erinevad eelistused. Õunap'i (2015) tööst selgus, et nooremad lapsed soovivad pigem joosta ja jooksumänge mängida, kuid vanemad õpilased tahaksid pigem olla rahulikult ja vaiksemas keskkonnas. Mõlemast magistr tööst ilmnis vajadus erinevate tegevuste järele vahetundides. Arak (2015) märkis, et laste vahetunnid on enamasti organiseerimata, välja arvatud söömine söögivahetunnil ning teemanädalad, mis toimuvad mõned korrad aastas. Ta leidis, et lapsed veedavad peamiselt aega koridorides ja klassides, kuid ka raamatukogus, kus saab õppida ja lauamänge mängida. Samast tööst ilmnis, et ruumide kasutamise osas on vastuolulised reeglid. Tavaliselt jäävad vahetundidel lastele aula, saal ning nt arvutiklass suletuks (Arak, 2015).

Tänapäeval on paljudel lastel nutitelefon, milles ajaveetmist vahetundidel näevad mõned pedagoogid probleemseks, kuna see vähendab laste omavahelist suhtlemist (Arak, 2015). Hea kooli käsiraamatus (Sutrop jt, 2016: 37) tegid lapsed ettepaneku hommikuti telefonid ära korjata, et ei oleks segajaid. See näitab, et ka lapsed ise näevad telefonide kasutamise halba poolt. Arak'u (2015) töös osalenud teisel koolil oli hea kogemus nutiseadmete kasutamise piiranguga koolipäeva vältel, kuna see suurendas pedagoogide hinnangul laste omavahelist suhtlemist ja mängimist. Ükskõik millise keelu kehtestamisel koolis peaksid koolitöötajad olema oma nõudmistes ühesugused ja järjepidevad, kuid Õunap'i (2015) tööst selgus, et mõnedes koolides on keelud ja piirangud vastuolulised, need ei ole organisatsioonis kooskõlastatud, vaid tulenevad töötaja tujust või tõekspidamisest. See aga tekitab lastes segadust ja ebakindlust, kuidas on õige käituda ning võib esile kutsuda piiride katsetamist, provotseerivat käitumist, püüet piire nihutada ja konflikte töötajate ja kaaslastega (Õunap,

2015). Telefonide keelust üksi aga ei piisa, vaid lastele tuleb pakkuda alternatiivseid, nende jaoks meelepäraseid tegevusi ning luua selleks sobiv keskkond (Arak, 2015).

Vahetunnis asetleidvad tegevused koolis sõltuvad suuresti vahetundide pikkusest. Õunap'i (2015) töös arvasid lapsed, et vahetunnid ei ole piisavalt pikad, nt ei saa lapsed piisavalt omavahel suhelda. Sõpradega suhtlemine on aga oluline, kuna arendab sotsiaalseid oskusi, tugevdab laste omavahelisi suhteid (Chazan jt, 2001) ja pakub lastele rõõmu. Liiga lühikesed vahetunnid on probleemiks just suuremates koolides (Arak, 2015; Õunap, 2015), kuna seal läheb palju aega ühest klassist teise liikumiseks, mis aga nt piirab õues käimist, kuna aeganõudev on ka garderoobi minek ja jalanõude ning üleriie vahetamine (Arak, 2015). Mõnes koolis ei soovi lapsed vahetunde õues veeta, kuna see ei paku neile põnevust, nt ei ole kooliõuel mänguväljakut. Arak (2015) toob mitmekesiste vahetunnitegevustega kooli näiteks Viljandi Vaba Waldorfkool'i, kus saab vahetunnis karkudega käia, bowlingut mängida, tõukeratastega sõita jne.

Lühikestest vahetundidest tingituna ei ole sageli õpetajatel aega lastega vestelda, mis on aga oluline, kuna omavaheline suhtlus aitab kaasa heade ja usalduslike suhete kujunemisele ja tugevdab nii kooli kui kogukonda (Õunap, 2015). Samast uurimusest ilmnes, et lisaks rääkimisele on lastele oluline koos õpetajatega tegutsemine, mistõttu nad soovivad, et õpetajad osaleksid aktiivselt kooliüritustel. Koos tegutsemine ja üksteise nägemine erinevates rollides toetab autori meelest samuti usalduslike suhete loomist (Õunap, 2015). Samas töös on lapsed avaldanud soovi koos tegutseda teiste erinevas vanuses lastega, nt et vanemad õpilased korraldaksid noorematele mitmesuguseid üritusi. Näiteks saab huvijuht õpetada vanematele lastele mängu, mida nad noorematega vahetunnis või mõnel üritusel läbi saavad viia (Arak, 2015). Sama autor leiab, et õpilaste aktiivne koostegutsemine pakub positiivseid elamusi ja loob mitmekülgseid õppimisvõimalusi.

### **1.2.5. Sotsiaalsed suhted koolis**

Golemani (2000, Feldschmidt, 2016 kaudu) sõnul peaks kool olema üksteisest hooliv kogukond, kus lapsed tunnevad, et neist hoolitakse ja neist lugu peetakse ning kus tuntakse sidet nii klassikaaslaste kui ka õpetajatega. Head kooli iseloomustab Schihalejev'i (2016)

meelest sõbralik meeleolu, kus üksteist mõistetakse ja usaldatakse. Heas koolis tunneb laps, et teda oodatakse.

Sotsiaalsed suhted väärivad tähelepanu, kuna need mõjutavad lapse subjektiivset heaolu (Konu jt, 2002: 163). Näiteks Samdal ja Dür (2000) leidsid, et lastele, kes tunnetavad, et neil on koolis õpetajate ja teiste õpilaste toetus, meeldib tavaliselt koolis käia. Eriti tähtsad on positiivsed suhted koolis nendele noortele, kelle kodused suhted pole toetust pakkuvad ning seega on kool nende jaoks see koht, kus nad tunnevad, et neist hoolitakse ja neid toetatakse, mis omakorda loob lapses usaldusetunde ning soodustab seeläbi lapse sotsiaalset ja emotsionaalset arengut (Oberle jt, 2011: 897). Positiivsed sotsiaalsed suhted koolis ühtlasi ennustavad suuremat eluga rahulolu (Oberle jt, 2011: 898) ning kahandavad kooli poolelijätmise tõenäosust (Ingholt jt, 2015: 3). Head suhted koolis soodustavad ka tundidest osavõttu ning toetavad sellega teadmiste omandamist (Tire jt, 2013). Eelnevast tulenevalt pean oluliseks antud uurimuses käsitleda sotsiaalseid suhteid koolis ning tähelepanu pöörata nii suhetele teiste õpilaste kui ka õpetajatega.

#### *Suhted eakaaslastega koolis*

Kool on koht, kus laps saab luua sõprussuhteid. Sõbrad saavad üksteist toetada õppimise protsessis, luua ja avastada koos uusi teadmisi, veeta koos toredalt tunnivälist aega ning vajadusel teineteist abistada. Seega on sõber inimene, keda saab usaldada, kellele saab loota ja kellelt vajaduselt saab abi ja toetust ning kes muudab koolipäeva lõbusamaks.

Oberle jt (2011: 897) viitavad mitmetele uuringutele, milles ilmnes, et positiivsed suhted eakaaslastega suurendavad lapse sotsiaalset ja emotsionaalset heaolu (optimism, õnnelikkus, positiivsed uskumused iseenda kohta). Positiivseid suhteid on seostatud veel ka kõrgema enesehinnanguga (Zhang jt, 2016: 169). Positiivsete suhete puudumine võib aga viia subjektiivse heaolu languseni (Huebner jt, 2014: 803).

Lisaks on mitmed autorid täheldanud, et suhtel eakaaslastega on oluline mõju sellele, kuivõrd lapsele meeldib koolis käia ning kuivõrd on laps rahul oma eluga. DeSantis-King jt (2006) toovad välja, et lähedaste sõprussuhete olemasolu suurendab kooliga rahulolu ning vastupidiselt halvad suhted koolikaaslastega vähendavad rahulolu kooli ja oma eluga. Ühtlasi vähendab kooliga rahulolu klassikaaslaste vaenulik käitumine (Davis, 2007, Huebner jt, 2014

kaudu). Eluga rahulolevatel lastel on leitud olevat head suhted sõpradega (Ma ja Huebner, 2008) ning lapsed, kellel on palju sõpru, on eluga rahulolevamad (Huebner ja Alderman 1993, Huebner jt, 2014 kaudu). Madalamat eluga rahulolu tunnevad õpilased, kes kogevad eakaaslaste kiusamist (ähvardamised või kehalised vigastused) või kui suheldakse sõpradega, kes pooldavad kuritegelikku käitumist (Davis, 2007, Huebner jt, 2014 kaudu). Epstein (1981, Huebner jt 2014 kaudu) märkis, et olulist rolli mängib sõprade hoiak kooli suhtes - õpilased, kelle sõpradel on positiivne hoiak kooli suhtes, näitavad ka ise üles positiivset suhtumist. Sellisel juhul mängib rolli, kuivõrd õpilane oma sõpru usaldab (Nickerson ja Nagle, 2004).

### *Suhted õpetajatega*

Õpetajal on suhete kujundajana koolis mitu olulist rolli. Ühelt poolt kujundab ta klassis valitsevaid suhteid ja hoiakuid, kuna õpetaja suhtumisest sõltub ka laste seas valitsev arusaam aktsepteeritud käitumis- ja suhtlusviisist (Schihalejev, 2016). Autor lisab, et õpetajal on võimalus luua klassis hooliv õhkkond, näidates eeskju laste eripärade arvestamisel ning laste mõistmisel. Oluline on, kuidas õpetaja lahendab probleemset käitumist, kuivõrd teeb ta seda diskreetselt, sõbralikult, empaatiliselt ja suhteid ülesehitavalt, nii et raturikkujal oleks väärikas võimalus oma käitumist parandada (Schihalejev, 2016). Selliselt jääb ka teistele lastele mulje, et üksteist tuleb kohelda austuse ning mõistmisega, mitte nt alandamise ja naeruvääristamisega. Üheskoos ürituste planeerimine ja neist osavõtmine suurendab samuti usalduslikke suhteid ja nn ühtse pere tunnet (Õunap, 2015). Klassikollektiivi suhteid kujundades mõjutab õpetaja käitumine iga lapse väärtuste, hinnangute ja isiksuse kujunemist.

Õpetajate-õpilaste vahelised suhted väärivad tähelepanu, kuna hea suhe õpilase ja õpetaja vahel mõjutab õpilase kooliskäimist ja eluga rahulolu (Huebner jt, 2014). Õpilase-õpetaja suhe on leitud olevat isegi kõige tugevam kooliga rahulolu ennustaja, tugevam kui suhe koolikaaslaste ja vanematega (DeSantis-King jt, 2006). Baker (1998, Huebner jt, 2014 kaudu) leidis, et hooliv ja toetav suhe õpetajaga näitab kooliga rahulolu juba algklassides. Õpetaja hoolivust on oluliseks pidanud nii poisid kui ka tüdrukud (Konu jt, 2002: 163).

Kui õpilane tajub õpetajat toetava ja hoolivana, tekib õppimist soodustav keskkond, laps on rohkem motiveeritud koolitööga tegelema ning saab paremaid õpitulemusi (Henno, 2011: 46; Loogma ja Talts, 2009: 34, 43; McCombs, 2001). Õpetajate-õpilaste positiivsed suhted

soodustavad õpetaja positiivset hinnangut õpilase võimekusele, mis omakorda tingib parema õpikliima (Loogma ja Talts, 2009: 36). PISA 2009. aasta tulemustest leiti, et nõrgemate tulemustega õpilased hindasid oma suhteid õpetajatega halvaks (Mikk jt, 2012). Henno (2011: 46) viitab uurimusele, kus ilmnis, et õpilase-õpetaja positiivsed suhted tugevdavad normidest kinnipidamist, mis omakorda soodustab õppimist.

Hea psühholoogilise õhkkonna tekkimiseks klassis oleks vaja vastastikku lugupidamist (hääletoon, abivalmidus jne), pingevaba õhustikku (mõlemal on lubatud eksida, proovida, katsetada), ühiseid selgeid eesmärke (õpilase ja õpetajad teavad miks ja millisel eesmärgil midagi tehakse ning neil on huvi eesmärkide saavutamise vastu) ning jagatud vastutust (õpetaja vastutab õpitingimuste loomise eest ja õpilane õppimise eest, kontrollivajadus on asendunud toetavate tegevustega) (Feldschmidt, 2016).

Laste hinnangul on meeldiv õpetaja lahke, arvestav, kaastundlik, huvitatud õpilastest kui inimestest, õiglane, paindlik, tolerantne, hoolitsev, distsipliini nõudes järjepidev, entusiastlik (Harris, 1993: 615). Õpetajad peaksid tegevuste ja käitumisega seoses andma selgeid juhiseid ning paika panema reeglid, kuid samal ajal lubama ka lastel ise otsuseid teha ning julgustama neid osalema klassiaruteludes ja otsuste tegemistel (Cook ja Cook, 2005: 517). Lapsed on veel välja toonud, et nende jaoks on tähtis, et õppematerjal edastataks selgelt ning õpitav muudetakse huvipakkuvaks (Harris, 1993: 615). Liigselt kontrolliv õhkkond klassiruumis ning õpetaja tähelepanu pigem halval kui heal käitumisel võivad kooliga rahulolu vähendada (Baker, 1999).

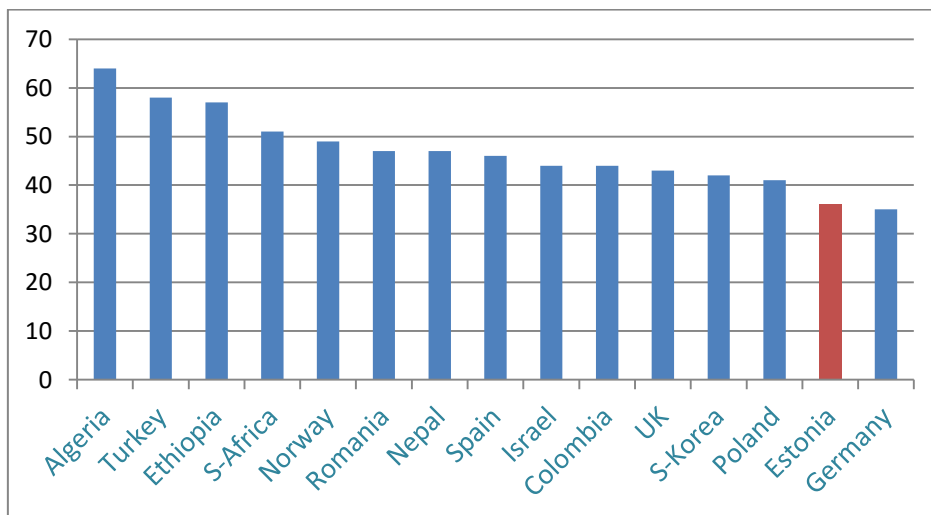
Eesti õpilastega tehtud intervjuudest tuli välja, et lisaks eelnevalt mainitule iseloomustab head õpetajat õpilaste õiglane hindamine, terve klassi ja mitte ainult tarkade laste õpetamine, väljaspool õppekava lastega koos millegi toredata ettevõtmine, lisaks õppeainetega seotud teemadele ka muust rääkimine, laste huvide esindamine ning usaldusväarsus (talle saab rääkida oma probleemidest kartmata, et räägitu jõuab kellegi teiseni) (Koolikohustuse... 2007: 32). Hea kooli käsiraamatus (Sutrop jt, 2016) väärtustavad lapsed õpilaste võrdset kohtlemist õpetaja poolt. Praegu esineb laste sõnul õpetajate poolset laste eristamist, nt mõnedest lastest ei usuta halba käitumist, mõne puhul aga seda pigem eeldatakse, õpetaja kasutab erinevat hääletooni ning hindab neid erinevalt. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemuste analüüsist (Loogma ja Talts, 2009) selgus, et Eesti



koolides on tugev distsipliin, kuid õpetajate jaoks on keeruline luua üksteist arvestavat ja empaatilist sidet/suhtlust õpilastega. See väljenduvat ka laste suhtumises kooli.

### *Eesti laste sotsiaalsed suhted koolis*

Erinevatest rahvusvahelistest ja kodumaistest uuringutest on ilmnenu, et õpilaste ja õpetajate omavahelised suhted ei ole Eesti koolides eriti head. Ligi pooled Eesti õpetajad on hinnanud oma suhteid õpilastega halvemaks kui rahvusvaheline õpetajaskond tervikuna (Henno, 2011: 60; Loogma ja Talts, 2009: 34). Lapse õiguste ja vanemluse monitooringust (Karu jt, 2011) selgus, et õpilaste jaoks on suurimaks mureks seoses õpilaste-õpetajate vaheliste suhetega õpetajate poolne ebaõiglane käitumine (kokku mainis seda 62% õpilastest), mida poisid tunnetavad tükrukuet natukene enam. Eesti koolijuhtide hinnangul on õpetajad õpilaste suhtes liiga nõudlikud (Henno, 2011: 51). Eesti lapsed on muret tundnud veel selle üle, et õpetajad ei kuula neid tähelepanelikult (Henno, 2011: 47). Sarnaselt leiti *Children's World* uurimuses (Kutsar jt, 2015), et Eestis on iga neljas laps kriitiline selle suhtes, kuivõrd õpetajad neid kuulavad ning nende öeldut arvesse võtavad (Joonis 1).



Joonis 1. „Õpetajad kuulavad mind ja arvestavad sellega, mida ma räägin“, % (*Children's Worlds* uuring 2013/14)

Allikas: Kutsar, D. Ettekande slaidid (7.05.2016).

Õpetajad ja õpilased on mõlemad hinnanud distsipliini tunnis keskmisest paremaks (Henno, 2011: 48; Loogma ja Talts, 2009: 32). TALIS-uuringu osalisriikide seas hindasid õpetajad

oma klassikorda isegi kõige kõrgemalt, kuid uurijad järeldasid, et see toimub õpetajate ja õpilaste omavaheliste suhete arvelt (Loogma ja Talts, 2009: 43). Autorid selgitavad, et tunnis korra hoidmine nõuab õpetaja autoriteetset käitumist, klassi ohjamise oskusi ning õpetamise struktureerimist, samas heade suhete loomine õpilastega nõuab empaatiat, sotsiaalseid oskusi ning vastastikust austamist. Ideaalis suudaksid õpetajad hoida tunnikorda ning ka häid suhteid õpilastega, kuid Eesti koolides näeb seda veel vähe (Loogma ja Talts, 2009: 35). Uuringust selgus ka see, et õpilasi kaastakse harva positiivse töömeeleolu loomisesse klassis.

PISA 2012 (Tire jt, 2013) tulemustest ilmneb aga vastupidine – enamik õpilasi hindas õpetajatega läbisaamist heaks ning enim nõustuti sellega, et õpetaja aitab neid, kui vajatakse lisaabi (85%). TALIS 2013. aasta uurimuses (Übius jt, 2014: 158) toodi sarnaselt välja, et õpetajate ja õpilaste omavahelised suhted on viie aastaga paranenud. Ilmnes, et valdavalt on Eesti koolides õpetajate ja õpilaste omavahelised suhted positiivsed. Enamik õpetajaid väitis, et neid huvitab õpilaste arvamus, nende jaoks on õpilaste heaolu tähtis ja et kool võimaldab vajadusel õpilasele lisaabi. Seega ei ole selget pilti, millised on õpilaste ja õpetajate omavahelised suhted koolis ning sellest tulenevalt on seda huvitav ja vajalik uurida.

### **1.2.6. Kooli ja klassi suurus**

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus § 26 (RT I 2010, 41, 240) seab meie põhikooli õpilaste ülemiseks piirnormiks klassis 24 õpilast. Tegemist on märkimisväärse edasiminekinguga, sest ligi 20 aastat tagasi leidis klasse, kus õppis üle neljakümne õpilase. TALIS uuringust (Übius jt, 2014) ilmneb, et maailma mastaabis on Eesti koolid ja klassid võrdlemisi väikesed. Keskmise klassi suurus on 17 õpilast, kuid suured erinevused on piirkonniti. Nii õpib maapiirkonnas keskmiselt 12 õpilast ühes klassis, samas nt Tallinnas 22 (Übius jt, 2014).

Õpilaste väikesemat arvu klassis seostatakse erinevate positiivsete mõjudega lapse heaolule. Väikestel klassidel (eriti milles on vähem kui 20 õpilast) on leitud positiivne mõju õpilaste akadeemilisele tulemusele (Cook ja Cook, 2005: 518; Raywid, 1997). Väiksemates klassides on õpetajal võimalik õpilastele rohkem individuaalset tähelepanu pöörata ning neid tunda õppida, ilma et õpetajal kaoks kontroll klassi üle (Harwood jt, 2008: 347). Nii teab iga õpetaja, kes õpilastest vajab rohkem abi ning tal on rohkem aega õpilast individuaalselt

abistada ning üleüldiselt kohaldada õpetus õpilaste vajadustele (Loogma ja Talts, 2009). Eelnevast tulenevalt on väikeste koolide lapsed rohkem kooliskäimisega rahul ning esineb vähem kooli poolelijätmist (Raywid, 1997).

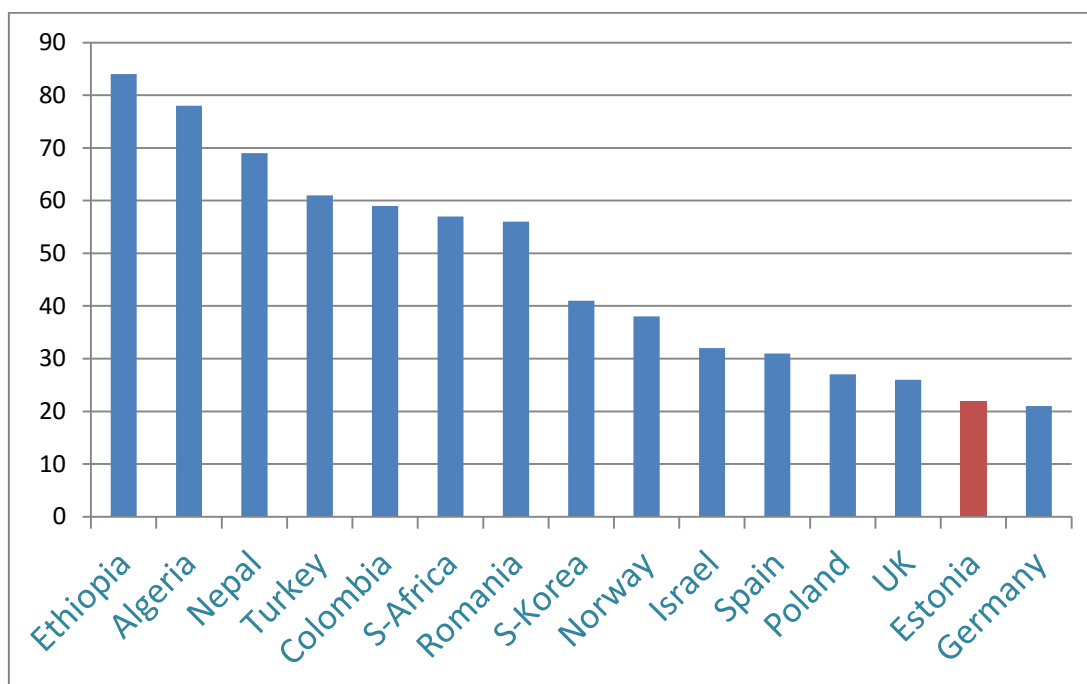
Kooli suurust peetakse oluliseks õpilaste-õpetajate suhte mõjutajaks. Paljudes riikides kehtib seos, et mida väiksem on kool, seda paremad on õpetajate ja õpilaste omavahelised suhted (Loogma ja Talts, 2009). Õpilaste-õpetajate paremaid suhteid väikestes koolides iseloomustab õpilaste hinnangul koolitöötajate suurem toetus ja hoolivus õpilaste suhtes (Lee ja Burkam, 2003). Eestis on Loogma ja Talts (2009) sarnaselt leidnud, et õpilaste-õpetajate suhted on halvemad suurema õpilaste arvuga koolides. Huvitav on aga see, et Eesti maakoolides, kus enamjaolt linnakoolidega võrreldes õpib vähem õpilasi, on leitud õpilaste-õpetajate suhted olevat halvemad (Loogma ja Talts, 2009: 36). Selle põhjus võib peituda näiteks selles, et väikeses kohas enamjaolt tuntakse üksteist ning suhtlemisel võivad takistavaks teguriks saada eelarvamused ja hoiakud, mis on näiteks õpetajal lapse vanemate suhtes. Teisalt võib lapsel olla raskem luua usalduslikku suhet õpetajaga kartuses, et kuna „kõik tunnevad kõiki“ võib tema räägitud jutt „küla peal liikvele minna“.

Klonsky (2002) hinnangul on väikesed koolid suurtega võrreldes turvalisemad. Autor on välja toonud kolm väikese kooli eelist turvalise keskkonna kujundamisel. Esiteks, on väikestes koolides lihtsam kasutusele võtta kiusamist ennetavaid strateegiaid, mis annaksid efektiivse tulemuse. Teise eelisenä on ta välja toonud õpilaste nähtavuse – õpetajad teavad hästi õpilasi ja vastupidi. Õpetajatel on rohkem aega individuaalseks lähenemiseks, õpilased saavad rohkem abi nii õppetöös kui ka vajadusel personaalsete probleemidega tegelemisel. Õpetajad, kes tunnevad oma õpilasi hästi, on paremini suutelised ette aimama vägivaldset käitumist ning seda ennetama. Õpetajatel on seda parem võimalus märgata, kui lapsel esineb käitumise või meeleolu muutusi ning tal on rohkem aega süvenda, mis selle taga võib peituda ning lapsele kiiremini kas ise abi osutada või suunata laps professionaali poole. Väiksemas koolis on kergem koolikiusamist tuvastada veel sellepärast, et raskem on jääda märkamatuks ning leida koolis kohti, kus kiusamine võiks aset leida. Kolmanda eelisenä on Klonsky (2002) välja toonud õpetajate omavahelise tihedama koostöö, mille läbi on võimalik õpilasi paremini tundma õppida ning märgata erinevaid probleeme. Seega, eelnevast nähtub, et väiksematel koolidel ja klassidel on palju eeliseid, kuid samas nõuavad need palju rahalist ressursi, mis ilmselt ongi saanud suurimaks takistuseks väikeste klasside loomisel.

Hea kooli käsiraamatus (Sutrop jt, 2016) on lapsevanemate seas klassi suuruse osas vastakaid arvamusi. Näiteks arvas üks lapsevanem, et klassid peaksid olema väiksemad ja ühes klassis ei tohiks olla rohkem kui 12 last, samas teise vanema meelest oma väikeses klassis raskem leida sõpra. Samas kogumikus on õpilased pigem väikeste klasside poolt, tuues põhjenduseks, et siis jõuab õpetaja kõigiga rääkida.

### 1.3. Probleemiseade

2013-2014. aastal Eestis läbi viidud rahvusvahelisest uuringust *Children's Worlds* selgus, et 15 küsitatud riigi seas on Eesti ja Saksamaa laste seas kõige vähem neid lapsi, kellele meeldib koolis käia (Joonis 2) (Kutsar jt, 2015). See tulemus on kooskõlas mitmete varasemate uuringutega (vt Aasvee jt, 2012; Aasvee ja Rahno, 2015; Henno jt, 2011; Karu jt, 2012; Tire jt, 2013).



Joonis 2. „Mulle meeldib väga koolis käia“, 0-10 skaalal maksimumvastus, 2. ja 4. kl õpilased, % (*Children's Worlds 2013/14*)

Allikas: Kutsar, D. ettekande slaidid (7.05.2016)

*Children's Worlds* uurimismeeskonnal tekkis küsimus, kuidas lapsed neid tulemusi seletavad. Laste subjektiivset heaolu koolis on oluline uurida, kuna laps veedab väga suure osa oma ajast koolis ning on leitud, et koolikogemus mõjutab oluliselt lapse praegust ja tulevast tervist ning oma eluga rahulolu (Aasvee jt, 2012). Samast uuringust selgub, et nendel õpilastel, kellele ei meeldi koolikeskkond, ilmneb suurema tõenäosusega raskusi koolitöös ning sellest tulenevalt on neil suurem risk koolist välja langeda ning omandada tervist kahjustavad käitumisviisid, nagu alkoholi liigtarbimine, narkootikumide tarvitamine jms.

Eestis on varasemalt tehtud mitmeid koolikeskkonna uurimusi, mis keskenduvad kooli eri aspektidele, näiteks uurisid Arak (2015) ja Õunap (2015) tunnivälisest aegast koolis pedagoogide ja laste perspektiivist. Hea kooli käsiraamatus on püütud arendada ka hea kooli ideed (Sutrop jt, 2016), mis sobib väga hästi õnnelikkuse raportis välja toodud ideega heaolu loovast koolist (Layard ja Hagell, 2015).

Käesoleva uurimuse probleem lähtub otseselt soovist lahti mõtestada *Children's Worlds* uurimuses saadud tulemusi, kus Eesti lapsed on koolimeeldivuselt eelviimasel kohal ning kuulata laste ettepanekuid olukorra muutmiseks. Sellest tulenevalt on minu magistritöö eesmärk sügavuti mõista laste heaolu koolis nende enda perspektiivist ning välja selgitada laste ideed heaolu loovast koolist.

Antud uurimuses on neli uurimisülesannet:

- Analüüsida laste tõlgendusi heaolust
- Käsitleda heaoluallikaid koolis läbi laste kogemuste
- Uurida laste ootusi heaolu loova kooli kohta
- Luua laste sõnumite kaasabil heaolu loova kooli käsitlus

## II METOODIKA

### 2.1. Andmekogumismeetod

Andmekogumismeetodi valikul olen lähtunud kaasaegsest lapsepõlvesotsioloogia ideest küsida laste elu, kogemuste ja mõtete kohta lastelt endilt, kuna nad on aktiivsed tegutsejad ja oma elu eksperdid (Mason ja Hood, 2011: 490). Lisaks on vajalik uurida laste heaolu siin ja praegu ehk lapse praeguses vanuses olevikku arvesse võttes (Corsaro, 2005).

Sellest tulenevalt valisin oma uurimuse metodoloogiliseks lähtekohaks kvalitatiivse uurimisviisi. See võimaldab mul süvitsi uurida laste käsitusi oma kogetud elust, st oma kogemustest ning nende tähendustest keskkonnas, kus kogemused kogutakse (Draper, 2004: 642; Patton, 2015: 13). Mitmete autorite (vt Ben-Arieh, 2005: 577; Mason ja Danby, 2011: 186) soovitudest lähtudes ei ole antud uurimuses lapsed passiivsed uurimisobjektid, vaid aktiivsed osalejad

#### *Mitme meetodi kasutamise taust*

Laste nägemine oma elu ekspertidena on kaasa toonud muutuse laste uurimises, näiteks on hakatud kasutama ühe meetodi asemel mitut (Fargas-Malet, McSherry, Larkin ja Robinson, 2010: 175). Käesolevas uurimuses lähtusin Punch (2002a: 330) soovitudest kombineerida omavahel traditsioonilised ja innovatiivsed lapsesõbralikud meetodid. Mitme meetodi kasutamine annab lastele vähemalt osalise kontrolli selle üle, kuidas nad soovivad uurimusse panustada ning mida soovivad öelda (Darbyshire, MacDougall ja Schiller, 2005: 424). Samad autorid leiavad, et niimoodi on võimalik lapsi omavahel paremini siduda ning neid aktiveerida. Kui pikemat aega vestlemine võib laste jaoks muutuda igavaks ja seetõttu võidakse hakata andma lühikesi vastuseid (Lambert jt, 2013: 607), siis mitme meetodi kasutamine aitab laste tähelepanul püsida teema juures ning säilitada huvi (Darbyshire jt, 2005: 424; Hill, Laybourn ja Borland, 1996: 139; Lambert jt, 2013: 607; Punch, 2002a: 337-

338). Lapsesõbralike meetodite kasutamine aitab vähendada uurija-lapse ebavõrdset suhet ning vabama õhustiku tõttu aitab lastel end uurijaga mugavamalt tunda (Lambert jt, 2013: 607; Punch 2002a: 330). Samal ajal teadvustan, et üheks mitme meetodi kasutamise raskuskohaks on ajapuudus, mis ei võimalda kõiki arutelu käigus tekkinud teemasid sügavuti uurida (Punch, 2002a: 337).

Andmekogumismeetodite valikul olen eeskujuks võtnud Fattore, Fegter ja Hunner-Kreise soovitusel Children's Worlds rahvusvahelisest meeskonnast ning kohandanud enda uurimuse eesmärgiga kokku sobivad meetodid. Uurimuses kasutasin lisaks avatud küsimustele veel kaardiülesannet ja võlukepi ülesannet (vt lisa 1 ja lisa 3). Algselt planeeritud filmiklipi ülesandest otsustasin pärast pilooti loobuda, eelkõige aja kokkuhoiu mõttes (vt lisa 2). Lastega koos käsitlesime järgmisi teemasid: laste tõlgendused heaolust, heaoluga seotud kogemused, ootused Hea kooli kohta, ettepanekud heaolu suurendamiseks koolis ning lõpuks küsisin lastelt tagasisidet uurimuse kohta.

#### *Poolstruktureeritud fookusgrupi intervjuu*

Üks uurimuses kasutatavatest meetoditest on poolstruktureeritud fookusgrupi intervjuu. See võimaldab põhjalikult uurida laste seisukohti, arusaamasid ja kogemusi (Darbyshire jt, 2005: 421; Hirsjärvi jt, 2005: 155) ning uuritavat nähtust tänu seisukohtade paljususele (Punch, 2002b: 48). Igal lapsel on uuritava nähtuse kohta loodud tähendus enne uurimust, kuid fookusgrupis koos tähendusi jagades ja neid võrreldes, võimaldab see lastel ühiselt luua jagatud tähendusi (Morgan, 2012). Fookusgrupi intervjuu kaudu saab käsitleda lastele olulisi väheräägitud teemasid, näiteks kiusamist (Corsaro, 2005: 49-50). Nii on võimalik saada laste detailsed kirjeldused ja interpretatsioonid nende lapsepõlvest (Corsaro, 2005: 49). Poolstruktureeritud fookusgrupi intervjuud võimaldavad esitada täiendavaid ja täpsustavaid küsimusi ning muuta teemade järjekorda (Hirsjärvi jt, 2005: 155; 192). Seega sain olla paindlik ega pidanud täpselt kinni pidama intervjuuküsimustest ning nii kujunes minu uurimiskava uurimuste käigus.

Näost-näku suhtlemise eeliseks on uuritavatega usaldusliku suhte loomine (Gillham 2000: 11). See on oluline, et lapsed avaksid end ja oleksid valmis rääkima ka tundlikel teemadel, näiteks kiusamisest. Mitmed autorid (Darbyshire jt, 2005; Hill jt, 1996; Hirsjärvi jt, 2005;

Punch, 2002b) on fookusgrupi intervjuu eelisenä välja toonud eakaaslaste toetava keskkonna, mis võib vähendada ärevust ja hirmu, mistõttu julgeb laps grupiaruteludes rohkem kaasa rääkida. Samad autorid peavad meetodi eeliseks veel seda, et lapsed saavad üksteist aidata mõne olukorra meenutamisel või selgitada, kui keegi on millestki valesti aru saanud. Laste meelest on grupis töötamine lõbus (Punch, 2002b: 48). Uurimust läbi viies pidasin aga meeles, et uurimismeetodi sobivus on individuaalne ning grupiarutelud ei pruugi kõikidele lastele sobida.

Arutlemise huvitavamaks muutmiseks ja ühtlasi tagamaks, et ei räägitaks läbisegi, kasutasime väikest pehmet palli. Leppisime kokku, et sõna saab see, kelle käes on pall. Pigem kasutasime palli heaolu tõlgenduste uurimisel, mil lapsed olid veel tagasihoidlikud, hiljem pall pigem segas loomulikku arutelu ja seega seda enam ei kasutanud.

### *Kaardi- ja võlukepi ülesanne*

Darbyshire jt (2005) leiavad, et kaardiülesanne muudab fookusgrupi intervjuud huvitavamaks ning julgustab lapsi teemade üle arutlema. Joonistamine aitab end väljendada lastel, kellele kas ei meeldi end verbaalselt väljendada või kellel ei tule see kõige paremini välja (Fargas-Malet jt, 2010; Hill jt, 1996; Lambert jt, 2013). Kaardiülesande eesmärgiks oli uurida, millised on laste jaoks koolis olulised kohad, inimesed ja tegevused. Nii saab pildi sellest, kuidas lapsed tajuvad keskkonda enda ümber, sh mis neid koolis end hästi või halvasti tundma paneb. Võlukepi ülesande tugevusena on nähtud seda, et see võimaldab lastel suhelda mitteverbaalsel viisil (Thomas ja O’Kane, 1998). Selle ülesande puhul arutasid lapsed selle üle, mis vajaks koolielus muutmist, et kool oleks koht, kuhu nad läheksid hea meele ja kus nad ennast hästi tunneksid.

## **2.2. Uurimuses osalejad**

Käesolevas uurimuses osales seitsme üldhariduskooli 55 kuuenda klassi õpilast, kes olid enamasti 12- või 13-aastased. Osalejatest 29 olid tüdrukud ja 26 poisid. Uurimuse viisin läbi nii linnakoolides (kolmes) kui ka maakoolides (neljas), kuna see võimaldab paremini mõista, kuidas erinevad elukeskkonnad võivad õpilaste kooliskäimist ja hinnangut koolielule mõjutada.



Huvi uurida just kuuendaid klasse tuli uuringu *Children's World* tulemustest. Sellest selgus, et 12-aastaste laste seas on koolirõõm olulisel määral kahanenud võrreldes 8- ja 10-aastaste lastega (Kutsar jt, 2015).

Fookusgrupi moodustamisel lähtusin Kidron'i (2002: 151) nõuandest, et grupiprotsesside käivitumiseks võiks olla grupis vähemalt viis liiget. Pilootuuringu järel vähendasin laste arvu grupis kümnelt kuuele (vt lisa 2), püüdega saada ühte gruppi poisse ja tüdrukuid võrdselt. Selliseid fookusgruppe oli neli. Teistes fookusgruppides oli erinevatel põhjustel rohkem lapsi. Enamasti olid uurimuses osalejad klassikaaslased (v.a pilootuuringus). Kuna uurimus kestis ligi kolm tundi, siis oli nii kergem leida uurimuse läbiviimiseks sobivat aega ning mõnes koolis oligi vaid üks kuues klass. Hill jt (1996) leiavad, et kui uurimuses osalejad on ühest klassist, loob see laste jaoks mugavama keskkonna ning nii sujub vestlus grupis paremini. Mitme klassi laste kaasamisel on oht, et ühest klassist tuleb rohkem lapsi kui teisest ning see võib mõne lapse jaoks olla aktiivset osalemist pärssivaks teguriks.

Suuremalt jaolt võimaldati uurimused läbi viia tundide ajast, mis oli laste sõnul osalemisel suureks motivaatoriks. Ühes koolis oli võimalik uurimust teha vaid pärast tunde, kuid sellest hoolimata oli laste huvi niivõrd suur, et moodustus kaks gruppi. Kui teistes koolides suure huvi korral valisin osalejad loosi teel, siis selles koolis tegin erandi. Kahe paralleelklassi osalemine andis mulle võimaluse võrrelda, kuivõrd sarnaselt näevad sama kooli, kuid paralleelklassides käivad lapsed heaolu allikaid (kohad, inimesed ja tegevused) ning ettepanekuid muudatuste tegemiseks koolis.

### **2.3. Uurimuse käik ja eneserefleksioon**

2015. aasta kevadel viisin Tartu linna üldhariduskoolis läbi pilootuuringu. Nõusoleku koolilt ja vanematelt sain kiiresti ning kooli juhtkonnal oli uuringu vastu suur huvi. Uurimus sujus kenasti, enamik osalejaid olid uuringu vältel aktiivsed, mis võis tulla sellest, et õppealajuhataja soov oli lastele ise uuringut tutvustada ja võis juhtuda, et uuringusse valiti aktiivsemad õpilased. Pilootuuringu tegemisest sain esmase fookusgrupi läbiviimise kogemuse, õppisin enda vigadest ning tegin uurimuses olulisi täiendusi (vt lisa 2 pilootuurimuse raport).

Ülejäänud seitse fookusgrupi intervjuud viisin läbi 2016. aasta märtsi- ja aprillikuus. Uuringus oleks soovinud osaleda veel üks kool, kuid nende positiivne vastus tuli kahjuks liiga hilja. Üks kool keeldus uurimuses osalemisest, kuna sooviti personaalset tagasisidet oma kooli kohta, milles nägin eetilisi ohte. Leidsin, et tagasiside saan anda vaid kokkuvõtvalt uurimuse kui terviku aspektist (vt 2.4).

Üldiselt leiti koolides, et uurimisteema on vajalik, mida näitab juba see, et enamikus koolides võimaldati mul ligi kolmetunnine uurimus läbi viia koolitundide ajast ning aja leidmine toimus suhteliselt kiiresti. Osades koolides käisin uurimust eelnevalt tutvustamas kohapeal, aga kaugemal asuvatesse koolidesse saatsin esialgu kirja ühise aja leidmiseks, kuid nendes koolides eelnevat kohtumist vajalikuks ei peetud. Lapsed said lapsevanematele mõeldud nõusolekulehe, kus palusin mind teavitada juhul, kui ei soovita lapse osalemist uurimuses. Vastuseisu vanemate poolt õnneks ei esinenud. Ühes koolis ei pidanud õppealajuhataja nõusolekulehe edastamist vajalikuks ning mõnes koolis unustasid lapsed lehe vanematele edastada.

Erinevatel põhjustel tutvustas viies koolis uurimust lastele õppealajuhataja. Osades koolides käis laste uurimusse valimine minu juhiste alusel ehk siis vabatahtlikkuse alusel, kuid paaris koolis oli kas õppealajuhataja või õpetaja lapsed välja valinud. See võis tuleneda hirmust, mida lapsed kooli kohta räägivad ja millise mulje sellest jätavad. Seega edaspidi läheksin kõikidesse koolidesse ise lastele uurimust tutvustama, et tagada laste võrdne võimalus uurimusest osa võtta. Mõned lapsed arvasid, et laste uurimusse valimine on hea mõte, selleks et nt käitumisprobleemiga klassikaaslane ei muudaks uurimuse läbiviimist keeruliseks. Siiski leian, et iga lapse arvamus on oluline.

Patton (2015: 494) on rõhutanud, et laste uurimisel võivad esineda teatud raskused, mida endale enne uurimise läbiviimist teadvustasin, millega arvestasin ja mida püüdsin ennetada. Täiskasvanutega võrreldes võib olla raskem hoida laste huvi ja tähelepanu, lastel võib tekkida raskusi küsimustest arusaamisel ning kuna laste nõusolek uurimuses osalemiseks ei ole piisav, siis võib tekkida probleeme vanematelt informeeritud nõusoleku saamisel (Patton, 2015) Üks lastega tehtava uurimuse raskuskoht on uurimuses osaleja ja uurija ebavõrdne võimupositsioon, mille tõttu võib laps tunda, et ta peaks andma kiiresti nõ õige vastuse (Punch, 2002a: 336).

Hirsjärvi jt (2005) peavad kvalitatiivse uurimismeetodi puhul tähtsaks andmete kogumist loomulikus olukorras ning sellest lähtudes viisin fookusgrupi intervjuud läbi koolides. Uurimuses osalejate loomulikus keskkonnas viibimine võimaldab paremini mõista laste kogemusi (Creswell 2003: 181-183, Laherand, 2008 kaudu). Näiteks ühes koolis näitasid lapsed mulle nende jaoks olulisi kohti. Oleksin soovinud rohkem koolimajadega tutvuda ka teistes koolides, kuid kahjuks ei jäänud selleks aega.

Uurimust läbi viies pidasin oluliseks luua selline õhkkond, kus osalejad tunneksid ennast hästi ja mugavalt. Asetasin toolid ringikujuliselt. Tuttavaks saamist abistasid nimesildid ja soojendusmängud. Meeleolu tegi lõbusaks diktofoni katsetamisel naljakate häälte tegemine. Tundsin, et need meetodid aitasid vähendada distantsi minu kui uurija ja uurimuses osalejate vahel.

Pärast omavahelist tutvumist selgitasin lastele uurimuse tausta ja sisu ning rõhutasin nende osalemise tähtsust (vt lisa 1). Tegime lastega kokkuleppeid, kus lapsed said ise reegleid luua, näiteks pakuti välja, et üksteist ei halvustata. Konfidentsiaalsuse reeglitest rääkides lähtusin Hill'i jt (1996: 135) soovitustest. Rõhutasin lastele, et uurimuses ei avaldata kooli ega uurimuses osalejate nimesid. Selgitasin lastele, et kui uurimuse käigus tuleb ilmsiks mõni abivajav laps, siis lepime koos kokku, mida ette võtta. Seejärel küsisin nõusolekut intervjuu salvestamiseks, tingimusel, et vaid mina ja minu juhendaja lindistust kuulame.

Uurimuse ajal tegime enamasti ühe lühikese tualettruumis käimise pausi ning ühe söömispausi (osades koolides käidi lõunat söömas). Võtsin lastele kaasa puuvilja, küpsiseid ja morssi. Pauside tegemises ja pikkuses lähtusin laste soovidest. Pauside tegemine oli oluline selleks, et lapsed saaksid puhata ja uurimuse lõpuni aktiivsed püsida. Ühtlasi sain pauside ajal lastega rääkida uurimusevälistel teemadel ning seeläbi võimusuhet võrdsustada.

Uurimuse käigus püüdsin leida tasakaalu struktureeritud ja paindliku uurimuse vahel. See on hea selleks, et lapsed tunneksid teatud määral kontrolli ise otsustada, mis teemal rääkida ning samas võimaldab see uurijal juhtida vestlust nendele teemadele, mis uurimise seisukohast on olulised (Lambert jt, 2013: 606). Püüdsin lasta vestlusel kulgeda loomulikult ning jääda pigem kuulaja rolli. Kasutasin aktiivse kuulamise oskusi, näiteks väljendasin oma huvi silmside teel, noogutasin ja kasutasin ettepoole kallutatud asendit. Rääkides püüdsin kasutada lastele tuttavaid ja arusaadavaid sõnu. Jälgisin teadlikult enda näoilmeid, et mitte sellega

osalejaid mõjutada, kuigi vahetevahel oli enesekontrollimine keeruline. Uurimust läbi viies teadvustasin enda kui täiskasvanu positsiooni, mis võib mind takistada laste räägitu mõistmist ja adekvaatset interpreteerimist. Laste sõnumite mõistmise kontrolliks peegeldasin uurimuse käigus laste öeldut ja tegin iga käsitletud alateema lõpus kokkuvõtte räägitust. Nii said lapsed teha parandusi, kui olin millestki valesti aru saanud.

Mulle tundus, et saavutasin lastega kiiresti kontakti ja olin nendega pigem võrdsel kui täiskasvanu-lapse positsioonil. Lapsed usaldasid mind piisavalt, et rääkida tundlikel teemadel ja isiklikest kogemustest. Kiire kontakti saavutamist võis toetada minu varasem töökogemus lastega. Uurimused sujusid üldiselt hästi, lapsed olid väga aktiivsed ja iga uurimuse lõpus tundus mulle ja mõnikord mainisid seda ka lapsed, et sooviti kauem arutleda. Vaid ühes grupis tajusin natuke madalamat aktiivsust, mis võis tulla ebamugavalt väiksest ruumist või siis sellest, et poistel käskis õppealajuhataja uurimusest osa võtta, nende arvamust küsimata. Enamikes gruppides oli paar aktiivsemat last, leidus ka selliseid lapsi, kes olid teiste suhtes lugupidamatud, näiteks rääkisid teistega samal ajal. Teisalt olid lapsed abivalmid olulise meeldetuletamisel ja parandamisel, kui keegi oli millestki valesti aru saanud. Tore oli see, et lapsed küsisid ka üksteiselt küsimusi, st arendasid vestlust.

## **2.4. Uurimuse eetilised probleemid**

Uurimust alustades selgitasin lastele uurimuse tausta ja eesmärgi, et lapsed oleksid teadlikud uuringu sisust ja kuidas nende öeldut töös esitletakse. Rõhutasin, et töös ei avaldata osalejate ega kooli nime ning igal hetkel võib laps uurimuses osalemisest loobuda. Tulenevalt kohati sensitiivsest uurimisteemast kerkisid siiski uurimuse käigus esile mõned eetilised dilemmad, millega tegelemiseks ei olnud mul piisavalt kogemusi ja teadmisi ning vajasin nõuandeid juhendajalt.

Minu jaoks üks keerulisem eetiline probleem uurimuses oli seoses konfidentsiaalsusega, mis ilmnes kiusamise reaalse olukordade käsitlemisel. Pilootuuringus jagasid lapsed minuga, et üks õpetajatest aeg-ajalt lööb lapsi. Kuna iga inimese kohustus on sellisest olukorrast kooli teavitada, rääkisin löömise teemal kooli juhtkonnaga. Uurimuse alguses rääkisin küll lastele, et nende konfidentsiaalsus on tagatud, kuid oleksin pidanud neile pikemalt selgitama, et

teatud juhtudel pean ma kooli juhtkonnale edastama uuringus ilmnunud info. Edasistes fookusgrupi intervjuudes rääkisime lastega pikemalt sellistest erandjuhtudest, mil mul tuleb uuringus räägitut kooli juhtkonnale edasi rääkida, seejuures siiski lapse nime avaldamata. Punch (2002b: 47) ja Williamson, Goodenough, Kent, Ashcroft (2005: 400) aluseks võttes ütlesin lastele, et sellisteks erandjuhtudeks on, kui kellelegi lastest tehakse haiget või kui kellegi elu on ohus. Selgitasin, et igal inimesel on kohustus hädasolevast lapsest teatada, selleks et laps saaks abi. Vähem äärmuslikel juhtudel soovitab Punch (2002b: 47) arutleda lastega abi saamise võimalustest ning julgustada neid abi poole pöörduma – seda ka lastele ütlesin.

Teine eetiline dilemma uurimuses tekkis mul seoses tagasiside andmisega koolidele. Pilootuuringus osalenud kooli juhtkonnale olin kohustatud löömise teemal rääkima, kuid samas arvasin, et võiksin personaalset tagasisidet jagada ka teistel uuringus käsitletud teemadel. Uskusin, et minu uuringust on rohkem kasu, kui koolid saavad teada, milliseid ettepanekuid nende õpilased laste heaolu suurendamiseks tegid, et need siis ellu viia. Tulemus oli aga ootamatu: kool asus laste arvamusi kuuldes kaitsepositsioonile ning mulle tundus, et laste öeldut ei võetud tõsiselt. Näiteks kui rääkisin, kuidas laste sõnul üks õpetaja on õpilasi löönud, arvati, et lapsed võisid olukorrast valesti aru saada või paisutasid pisiasja suureks. Öeldi veel, et alati ei ole ka lapsed süüst päris puhtad ning sageli teevad midagi pahatahtlikku, kuid sellest lapsed ei räägi ning süüdistavad õpetajat. Arvati, et pigem on tegemist ühekordsete juhtumitega ja muretsemiseks ei ole põhjust. Kõnealuse õpetaja toetuseks toodi see, et tema kehakeel on selline, millest võib valesti aru saada ja et palju sõltub, milline päev on õpetajal olnud. Lisaks usuti, et see on ainult mõne lapse arvamus, mis ei tähenda, et kõik lapsed samamoodi arvavad. Seega, kui alguses tajusin kooli juhtkonna avatust muudatustele, ei näinud ma seda enam tagasisidet andes. Ma ei tundnud, et personaalse tagasiside andmine koolile oleks oma eesmärgi täitnud ning ühtlasi jäin mõtlema selle üle, kuidas see võib mõjuda uurimuses osalejatele. Tagamaks lastele suurema kaitse, otsustasime juhendajaga edaspidi koolidele personaalset tagasisidet mitte anda. Selle asemel tutvustan koolidele uurimuse olulisemaid tulemusi, mille põhjal koolid saavad ise järeldusi teha.

## 2.5. Andmeanalüüsi meetod

Kõik lastega tehtud intervjuud salvestasin ning seejärel transkribeerisin. Analüüsi etapis asendasin laste nimed tähistega T (tüdruk) või P (poiss) ning eristasin numbritega. Fookusgrupid märgistasin tähega F ning lisasin sellele grupi numbri. Andmete analüüsimisel kasutan oma uurimuses temaatilist analüüsi, mille eesmärgiks on üles leida andmetes peidusolevad tähendused ja arusaamad (Ezzy, 2002: 88-94). Sellele põhimõttele toetudes viisin läbi kodeerimise kolmel tasandil. Esimene etapp on avatud kodeerimine, mille käigus lugedin korduvalt transkriptsioone ning lugemise ajal märkisin ära need ütlused, mis endas sõnumit kandsid. Lugemise ajal moodustasid esmased kategooriad, mille enda jaoks välja kirjutasin. Teine analüüsitase on telgkodeerimine, mille käigus koondasin esimesel tasandil loodud kategooriad põhikategooriate alla ning uurisin konteksti, milles fenomen ilmneb. Viimane tasand on selektiivne kodeerimine, mille käigus leidsin tuumkategooria, mis ühendab eelnevalt leitud kategooriaid. Hirsjärvi jt (2005: 210-211) soovitusel pöörasin andmete analüüsimisel erilist tähelepanu uuritavate keeleliste väljenduste võimalikele tähendustele ja minu kui uurija keelekasutuse võimalikule mõjule uurimuse käigus. Lisaks analüüsisin iseendas kriitiliselt, kuidas minu kui uurija eelarvamused ja väärtused võisid nii uurimise käiku kui ka laste öeldu tõlgendamist mõjutada.

### III TULEMUSED

Selles peatükis esitan lastega tehtud fookusgrupi intervjuude tulemused, mis on jagatud viieks osaks. Esimeses osas toon välja laste tõlgendused heaolust, teises osas laste jaoks koolis olulised kohad, inimesed ja tegevused. Kolmas osa räägib heaoluallikatest koolis läbi laste kogemuste. Neljas osa käsitleb laste ootusi hea kooli kohta ning laste ettepanekuid muudatuste tegemiseks koolis. Viimases osas on laste tagasiside uurimuse kohta.

Analüüsis olen muutmatul kujul välja toonud tsitaate laste ütlustest, mis võiksid olla lugejale abiks tulemuste mõistmisel. Tsitaatides olen kasutanud märget /.../, mis tähistab vahele jäänud juttu, mille väljatoomine ei olnud uurimuse seisukohalt oluline. Topeltsulgusid olen kasutanud selleks, et lisada täpsustusi ja selgitusi ning @- märkide vahele olen paigutanud kellegi teise kõne jäljenduse. Lisaks olen analüüsi sisse toonud ka laste arutelulõike, demonstreerimaks laste omavahelist teema arutamist. ((*Urija märkus*: Teksti sees kasutan fookusgruppide asemel ka arutelugrupi mõistet))

#### 3.1. Laste tõlgendused heaolust

Minu uurimuse eesmärgist lähtudes on oluline mõista, mis seostub lastele heaolu mõistega. Esmapilgul tundus, et tegemist on lastele võõra sõnaga, kuid hiljem rääkides lastega heaolust koolis, tekkisid gruppides juba elavamad arutelud. Nendest ilmses, et laste tõlgendustes tähendab heaolu nii hea olemasolu kui ka halva puudumist. Esimese puhul seostasid lapsed heaolu hea enesetunde, rõõmsa meele ja õnnelikkusega. Seda võib mõista nii, et laste jaoks loovad heaolu hea tundega seonduvad kohad, inimesed ja tegevused. Hea enesetunde allikana tõid lapsed välja turvalise keskkonna, kooli- ja kodukeskkonna, pere ja oma toa. T1F7: „*Sul on mõnus olla, kui sa oled kodus, kui sul on näiteks soe, toit on laual /.../ ja mõnus on olla kodus.*“. Mõne lapse teeb rõõmsaks see, kui kodus on arvuti kasutamise võimalus. Samas heaolu kui halva puudumisega seoses rääkisid lapsed, et ei olda väsinud, ei ole tülisid, keegi ei halvusta kedagi, ei toimuks tagarääkimist ega ähvardamist, ei esineks kiusamist ning ei pea midagi ega kedagi kartma. Aruteludest ilmneb, et laste jaoks on heaolu kahemõõtmeline:

positiivses tähenduses viitab see hea tunde allikale, näiteks turvalisust pakkuvale keskkonnale, negatiivses aga halva tunde puudumisele, näiteks et last ei ähvardata.

### *Heaolu koolis laste tõlgenduses*

Enne hea ja halva tunde allikate väljaselgitamist on oluline uurida, millega lapsed seostavad laste heaolu koolis. Heaolu koolis tõlgendused jagunesid sarnaselt heaolu tõlgendustele kaheks: hea olemasolu ja halva puudumine. Enamasti seostati heaolu heade inimeste ja tegevustega, kuid ka füüsilise keskkonnaga.

Heaolu loovad koolis laste jaoks head sõbrad ja õpetajad. Tore on laste meelest koolis siis, kui on sõbrad, kellega vahetunnis aega veeta. Lisaks kui koolis on õpetajad, kes õpilastega arvestavad ja annavad lastele valikuvõimaluse, näiteks kas nad soovivad esinemisest osa võtta või mitte ning kui õpetaja pöörab õpilasele tunnis tähelepanu, kui ta midagi öelda soovib. Lisaks mainiti, et õpetajad ja õpilased peaksid olema võrdsed. T1F1: „*Et kui oled koolis, saad vabalt suhelda, õpetajad austavad sind ka, mitte ei ole ainult nii, et lapsed peavad õpetajaid austama. Et oleks kõik võrdne.*“. Veel on laste meelest koolis hea siis, kui koolis on inimene, kes lapsi kiusamise korral kuulab ja aitab ehk siis seostub neile heaoluga koolis turvatunne. T2F3: „*Ja kui kiusatakse, et siis saaks enda probleemidest ka näiteks rääkida.*“.

Heaolu loovate tegevustega seoses rääkisid lapsed pikemalt õppimisest. Lastel on hea olla, kui saadakse häid hindeid ning kui on hea õppimise keskkond, näiteks rahulik tunnitempo. T3F3: „*Siis kui väga ei sunnita /.../ näiteks kui teed tunnitööd, siis ei pea kohe, et selle tunni lõpuks peab kohe olema kindlasti tehtud.*“. Veel loovad heaolu söömine, huviringides osalemine ning esinemistel käimine.

Mõnede laste jaoks on koolis hea käia, kui koolimaja on uus ja näeb hea välja ning seal on mugav õppida, näiteks on klassides pehmed toolid. P1F7: „*Et kui koolis on hea, hubane olla ja koolimaja ei näe väga räsitud välja.*“.

Halva puudumisega seoses rääkisid lapsed enamasti turvatunde olulisusest heaolu loomisel. Lastel on koolis hea, kui ei toimu koolikiusamist ega pea hirmu tundma. Kiusamise näitena tõid lapsed löömise, tagarääkimise ning vihkamise teiste õpilaste, sõprade või õpetajate poolt. Mitmel uurimuses osalenud lapsel oli kiusamise kogemus, mida nad grupis teistega jagasid, näiteks:



P1F6: „*Laste heaolu koolis on see, kui keegi neid ei kiusa. Mul on see.*“

Uuriija: „*Et sind kiusatakse?*“

P1F6: „*Jep, neljandas klassis sain peksa täielikult. /.../ Nad muutusid lõpuks nii kadedaks, et ma oskan nii hästi jalgpalli, siis tulid mulle kallale, sõimasid mind /.../.*“

Siit nähtub, et lapse isiklik kogemus mõjutab oluliselt tema tõlgendust heaolust koolis. Lisaks rääkisid lapsed veel õppimise teemal. Heaolu loob koolis laste meelest see, kui ei ole palju kodutöid, nii et lastel oleks rohkem vaba aega ning et kaasõpilased ei sega tundi, vaid oleks meeldiv rahulik õppimise keskkond.

Järeldasin laste arutelust, et lapsed seostavad heaolu eelkõige sellega, mis loob koolis neis hea tunde. Koolis tunnevad lapsed end hästi, kui neil on turvaline, rahulik ja vaikne õppimise keskkond, edukad õpitulemused ning head suhted teiste õpilaste ja õpetajatega.

### **3.2. Laste jaoks olulised kohad, inimesed ja tegevused koolis**

Laste nimetatud olulisemad kohad koolis on peamiselt seotud viie tegevusega, milleks on esmaste vajaduste rahuldamine, õppimine, tunnivälise aja veetmine, mängimine ja sportimine. Esmaste vajadustega seotud kohad toodi valdavalt esimesena välja ning rohkem rääkisid lapsed tualettruumidest, sööklast ja puhvetist. Õppimisega seotud kohtadest on lastele tähtsad neile oluliste ainetega seonduvad klassiruumid, näiteks puutöö-, loodusõpetuse-, arvuti-, laulu- ja eesti keele klass. Tunnivälise aja veetmise kohtadest tõsteti esile koridorid, kiigeplats, lauatennise mängimise ruum, kaminaruum, koolihoovi ronimiskoht, mänguväljak kiikede ja karusselliga ning raamatukogu. Mängimiseks on tähtsad kohad koridorid, tualettruumid, spordisaal ja kooliõu. Sportimisega seotud kohtadest nimetati võimlat, ujulat, jõusaali, staadionit, koolihoovi, miniareenat, kus mängitakse jalgpalli ja korvpalli ning kus talvel saab uisutada ning mägesid, millest lastakse kelkude või suuskadega alla. Kehalise kasvatuse tundidega seoses on lastele oluline aula, discgolfi rada ja mets, kus käiakse jooksmas.

Oluliste inimeste teemal kõnelesid lapsed enamasti sõpradest, direktorist, aineõpetajatest, klassijuhatajast, sotsiaalpedagoogist ja huvijuhist. Lisaks mainiti veel raamatukoguhoidjat, õppealajuhatajat, arsti, koristajat, psühholoogi, bussijuhti, kokatädisid, riidehoiutädisid, teisi õpilasi, puhvetitädisid ning majandusjuhatajat. Oluliste inimeste väljatoomisel lähtusid lapsed eelkõige inimese iseloomust, nii nagu nemad on seda kogenud. Laste jaoks on koolis tähtsad

ennekõike need inimesed, kes on nende vastu sõbralikud, lahked, abivalmid, hoolivad lastest ja nende heaolust ning muudavad koolipäeva lõbusamaks.

Laste jaoks oluliste tegevuste seast tõusis esile seitse tegevuste kategooriat: söömine, telefonis olemine, mängimine, üritustel ja väljasõitudel käimine, sportlikud tegevused, õppimine ja huviringidest osavõtmine.

### **3.3. Heaoluallikad koolis läbi laste kogemuste**

Teades, et Eesti lapsed on rahvusvahelises võrdluses (ISCWeB; HBSC) kooliskäimise suhtes väga kriitilised, soovisin lastelt kui ekspertidelt oma koolielu suhtes uurida, mis peitub laste kriitilisuse taga. Tahtsin paremini mõista, millised on koolis hea tunde allikad, mis suurendavad laste koolirõõmu ning vastupidiselt, millised tekitavad halbu tundeid ja neid kooli suhtes kriitiliseks muudavad. Eelnevalt selgitasin kaardiülesande põhjal, mida lapsed peavad kooli juures tähtsaks, kuid see, mis on laste jaoks koolis tähtis, ei pruugi olla samal ajal koolirõõmu allikaks. Sellest tulenevalt käsitlengi järgnevalt, kuivõrd loovad laste poolt nimetatud tähtsad kohad, inimesed ja tegevused koolis heaolu ja koolirõõmu ning kuivõrd on need seotud koolirõõmu vähenemise või kadumisega. Tulenevalt eelnevast teadmistest laste kriitilisuse kohta kooli suhtes oli ootuspärane, et uurimuses osalenud lapsed kõnelesid pigem halva kui hea tunde allikatest.

#### **3.3.1 Esmavajadused**

##### *Söömine*

Paljude laste jaoks on koolis oluliseks tegevuseks söömine ning tähtsateks kohtadeks söökla ja puhvet. Näiteks ühes grupis joonistatigi kaardile ainult söömisega seotud pildid (vt lisa 3 foto 1). Söömise juures peetakse tähtsaks vajaliku energia saamist õppimiseks ja sportimiseks.

T3F5: „Sest et kui me ei söö, siis me ei jõua sporti teha, kui me ei jõua sporti teha, siis järelkult ei jõua me ka õppida ja niimoodi edasi.“

T2F5: „Kui me ei söö, siis ei hakka aju tööle /.../.“

Söökla puhul selgus, et see on laste jaoks oluline mitmel põhjusel. Ühtepidi saavad lapsed seal täiskõhu, kuid peale selle on söökla oluline ajaveetmise koht. Laste sõnul on seal huvitav ja lõbus, näiteks peetakse seal toidusõdasid. Seal aetakse juttu sõprade ja söögitädidega. Seega on arusaadav, miks ühes grupis oli pahameel selle üle, et neil on söögivahetunnil omavahel rääkimine keelatud. Halba tunnet suurendas veel see, et õpetajad võivad omavahel sööklas rääkida, mis on laste meelest ebaõiglane.

Lastele teeb rõõmu, kui koolilõunaks pakutakse mõnda nende lemmiksöökidest: kartul, ahjukartul, kartulipuder, kartulipuder kotlettidega, pannkoogid, pitsa, kana, kala, kalapulgad, makaronid, makaronid vorstiga, kala, kalasupp ja borš. Üldiselt eelistavad lapsed pigem süüa praade kui suppe. Meelehärrmi teeb lastele aga see, kui toidud on ülesoolatud ja söögi seest leiab juuksekarva või veel hullem, kruvi või küünetüki. Ebameeldivaks peetakse ka seda, kui piim valatakse klaasidesse varem välja, sest nii jõuab see soojaks minna ning sinna sisse võib lennata nt kärbes. Halva enesetunde allikaks on ka toiduvaliku puudus. Vaid paaris arutelugrupis tuli välja, et lastel on võimalus söökide seast ise valida, näiteks kas soovitakse süüa praadi riisi või kartuliga.

Lapsi rõõmustab, kui koolipäeva lõpus, mil kõhud juba tühjad, on võimalus sööklas ülejäänud toitu tasuta süüa. Ühes grupis pidasid lapsed ebaõiglaseks seda, et väiksemate klasside lapsed saavad pikapäevarühmas paremaid toite, kui nemad lõuna ajal, näiteks antakse neile tasuta saiakesi. Koolipäeva juures teeb meelehärrmi tundide järjekord: söögivahetunnid enne või pärast kehalise tundi, kui lapsed peavad riideid vahetama jätavad söömiseks vähe aega. Lisaks etteheidetele on lastel varuks mitmeid soovitusi olukorra parandamiseks. Paraku söögi kohta küsitakse neilt harva tagasisidet või kui ka küsitakse, siis ei ole midagi muutunud, leiavad lapsed.

Iseäranis hea tunde allikas on koolis puhvet, kuna sealne toiduvalik on koolilõunast erinev. Näiteks saab sealt osta hamburgerit, pitsat, pannkooki, saiakesi, küpsiseid, šokolaadi, õuna, pigni, erinevaid jooke, kommi jne. Järeldan laste jutust, et puhvet on nende jaoks tähtis, sest seal saavad lapsed ise valida ja osta meelepärast, kuid ka puhveti kasutamisel võib olla kaasõpilastega suhtlemise lisaaspekt. Puhveti puudumist nimetasid mitmed halva tunde allikaks. Näitena toodi, kuidas neil mõnedel koolipäevadel jäävad kõhud tühjaks, kui neile kas ei maitse koolilõuna või neil on pakutava söögi vastu allergia. Isegi kui on söödud koolilõunat, lähevad mõnedel lastel koolipäeva lõpuks kõhud tühjaks.

Söögiga seoses mainiti veel oluliste kohtadena direktori ja klassijuhataja kabinetti, kuna sealt saab kommi. T1F7 kirjeldab: „*Ta ((direktor)) annab kommi just siis, kui me talle mingeid pilte viime või näiteks meil oli munadepüha, siis viisid oma muna, kirjutasid soovi peale. Ühe muna eest said kommi.*“.

Seega, laste jaoks on koolipäeva oluliseks osaks söömine, kuid lapsed toovad välja mitmeid kriitilisi momente söögivaliku, kvaliteedi ja söömise korralduse osas.

### *Tualettruumid*

Mõnede laste jaoks on koolis hea tunde allikaks tualettruumid. Ühtepidi saab seal teostada vajalikke hügieeni toiminguid ning samas kasutada neid mängupaikadena. Laste sõnul on seal lõbus mängida näiteks peitust või kulli. Enamasti seostati tualettruumi siiski halva tunde allikana, tulenevalt nende halvast seisukorrast. Lapsed rääkisid, et need lõhnavad halvasti, eriti poiste tualettruumid. Järgnev laste dialoog annab kujutluspildi laste kogemustest tualettruumi kasutamisel.

P3F3: „*Sa nagu lähed sinna, sa pead kinni, hinge kinni hoidma, muidu hakkad oksele. Siis seal on nagu, nad teevad paberit märjaks, nad viskavad lakke seda ja siis see kukub sealt alla /.../.*“

P2F3: „*Ükskord mul kukkus pähe.*“

T2F3: „*Tüdrukutel pannakse lihtsalt vetsud täis ja võetakse kõik paber sealt ära.*“

P2F3: „*Ei lasta vett peale.*“

P3F3: „*Aa ei meil just lastakse, meil topitakse nagu, meil poisid eriti ei kasuta paberit, siis meil tõmmatakse kõik paber, pannakse kõik WC-potid täis, lastakse kõik ja siis vets ujub lihtsalt.*“

Seega on laste jaoks oluline, et mitmeid kordi päeva jooksul külastatavad tualettruumid oleksid puhtad ja korralikud. Samas tõid lapsed välja, et mõnikord on õpilased ise WC-de halva seisukorra põhjustajateks. Vähem arvati, et koristajad ei korista seal nii palju, kui on ette nähtud. Laste meelest võiks tualettruumide seisukord olla kooli prioriteet. T5F1: „*Minu meelest raiskab meie kool raha mõttetute asjade peale. Sellepärast, et nad tegid juurde ühe arvutiklassi, meil on kolm suurt arvutiklassi, nad ostavad juurde tahvelarvuteid /.../ näiteks nad ei suuda korda teha vetse, kus vetsuoks ei käi lukku, ma hoian ühe käega ust kinni, teisega tõmban paberit.*“. Aruteludest tuli välja, et tualettruum on laste jaoks koolis oluline koht, kuid pigem seotud negatiivsete kui positiivsete tunnetega.

## *Turvatus*

Eelnevalt selgus, et turvalisus on laste jaoks kooli heaolu puhul oluline tegur, mistõttu võtsime luubi alla laste hinnangul koolis turvatunnet ohustavad tegurid – koolikiusamise, varastamise ja terrorismiohu.

## *Koolikiusamine*

Aruteludest ilmnes, et koolikiusamine on laste jaoks oluliseks halva tunde allikaks koolis ning vähendab laste koolirõõmu. Enamiku minu uurimuses osalenute meelest esineb koolis kiusamist palju. Väikese kooli õpilased olid arvamusel, et suuremas koolis esineb kiusamist rohkem kui nendel. Samas tõdeti, et kiusamist tuleb ette ka nende kooli õpilaste hulgas peaaegu iga päev, kuid sagedamini leiab see aset kooliterritooriumilt väljas, bussipeatuses, kuna seal ei ole enamasti õpetajaid kohal. P2F7: „*Kui mingi õpetaja on seal, siis on kõik normaalne.*“. Lapsed kirjeldasid olukordi, kus kedagi lükatakse porilompi, lõhutakse kellegi koolikott või visatakse sellest asjad välja.

Lapsed leidsid, et kiusamine toimub enamasti klassikaaslaste vahel, kuid võib ette tulla ka erinevates klassides õppivate laste vahel. Mõnede laste meelest esineb kiusamist rohkem nendest nooremate seas. T3F5: „*.../ neil on mingi komme, lihtsalt hakkavad kaklema.*“. Sama kooli teises arutelugrupis osalenud laste meelest aga esineb kiusamist koolis väga palju ka nende vanuste laste seas. See näitab, et sama kooli paralleelklassi laste kiusamise kogemused ja teadlikkus kiusamisest võivad olla erinevad. Lisaks õpilaste omavahelisele kiusamisele tuli ühes grupis välja ka õpetajapoolne kiusamine.

Mitmete hinnangul on poisid kiusamisega rohkem seotud kui tüdrukud, kuigi ühe tüdruku meelest on kiusamine just tüdrukute seas sagedasem. T2F3: „*Mul on selline tunne isegi, et tüdrukute vahel /.../ tüdrukud pigem solvavad ja ütlevad igasugust asja.*“. Koolis esineb nii füüsilist kui ka vaimset vägivalda, kuigi rohkem toodi näiteid vaimse vägivalla kohta. Kiusamisviisidest nimetati solvamist, narrimist, tagarääkimist, manipuleerimist, ähvardamist, lükkamist, asjade lõhkumist, löömist. Kirjeldati, kuidas taskunugadega on koolis teisi õpilasi ähvardatud ning üks poiss rääkis, et talle on ka näppu löigatud.

Enda kiusamise kogemusele viidates nimetati erinevaid kiusamise põhjuseid. Näiteks kiusatakse last, kellele meeldib teine õpilane. T4F1: „*Näiteks mind vahepeal kiusati ühe poisiga.*“ ((Uuriija märkus: mõtles seda, kui talle meeldis üks poiss)). Laste kogemustest

selgub, et sagedaseks kiusamise põhjuseks on teistest millegi poolest erinemine. Laste kogemused:

T3F1: „/.../ mind on juba algklassist saati kiusatud sellepärast, et ma olen (...) põhimõtteliselt alaarenenud, ma olen palju väiksem, kui minu-ealised.“

/.../

T4F1: „Mind narriti teises, kolmandas ja neljandas klassis, kui ma olin natuke suurem teistest. /.../ see oli nii jube lihtsalt. Ei möödund ühtegi päeva põhimõtteliselt, kui keegi ei narrind mind ja see oli nii jube.“

Uuriija: „Ja kuidas sul oli iga hommik kooli tulla?“

T4F1: „No ikka väga vastik, sest ma ütlesingi mitu korda, ah mul pea valutab ja nii ja noh siis ma ei pidanud tulema.“

Uuriija: „Aga sa mõtlesid selle välja, tegelikult sul ei valutanud pea?“

T4F1: „Jah, mul ei valutanud pea. Ma lihtsalt ei tahtnud kooli tulla.“

Nendest näidetest tuleb selgelt välja, kuidas kiusamise kogemus muudab lapse jaoks kooliskäimise ebaseeldivaks. Veel üheks kiusamise ajendiks nimetati teisest rahvusest olemist. Näiteks oli selline kogemus kahel vene keelt koduse emakeelena kõneleval lapsel. Uurimuse läbiviimise ajal oli aktuaalne teema pagulaste vastuvõtmine Eestisse ning lastele valmistas muret, et pagulaslapsed võivad koolis sattuda kiusamise ohvriks.

P1F6: „Vaata, sel nädalal pidid esimesed seitse immigranti tulema siia, noh Tartusse ja Tallinnasse. Huvitav, kuidas need lapsed kooli vastu võetakse.“

T1F6: „Nad oskavad inglise keelt ju.“

P1F6: „Nojah, aga asi on selles, et immigrandid onju, neid hakatakse hüüdma pagulasteks, siis üks on kindel, neid hakatakse lükkama, lööma, kõike hakatakse tegema.“

/.../

P1F6: „Ütleme nii, et kui pagulased siia jõuavad, mul hakkab nendest lastest kahju.“

Kiusamise tagamaadesse süüvides ilmnes, et tegemist on väga kompleksse probleemiga, milles on kolm tähtsat osapoolt – õpilased, õpetajad ja kool (sh haridussüsteem). Lapsed nimetasid kiusamisega seoses üheks suureks murekohaks selle, et õpetajad kas ei märka kiusamist või ei saa kiusamisjuhtumitest teada. Selgus, et sellel on mitmeid põhjuseid.

Esiteks see, et kiusamine toimub laste sõnul tihti õpetajate eest varjatult. Seega ongi õpetajatel raske kiusamist märgata, eriti suures koolis. Väikese kooli laste hinnangul on väikeses koolis õpetajal lihtsam lapsi jälgida ja kiusamist märgata. Ühtlasi jõuab info suure kooliga võrreldes kiiremini õpetajateni. Lisaks arvati, et väikeses koolis on nii õpilased kui ka õpetajad ühtehoidvamad. Üksteist tuntakse, kaitstakse ja aidatakse hädas, kuigi lisati, et see oleneb siiski inimesest. Suuremas koolis on seega lihtsam leida õpetaja pilgu eest varjatuid kohti ning soodustav tegur on ka see, et kõik õpilased ei tunne üksteist, st anonüümsus on suurem. Ühes

suures koolis on laste meelest abi olnud sellest, et on suurendatud vahetundides õpetajate kohalolekut. Seda on teatud KiVa programmi ((*Uuriija märkus: Kiusamisvaba Kool*)) raames. Selle kooli õpilaste hinnangul on neil koolis kiusamist vähe ning arvati, et see võib olla nii just tänu sellele programmile.

Uuriija: „*Kuivõrd õpetajad märkavad kiusamist ja sekkuvad kiusamisse?*“

P3F3: „*Suht kohe (.) kui näeb näiteks ühte poissi näiteks ma ei tea on maas pikali, siis kohe läheb sinna.*“

/.../

P2F3: „*Jaa, meil on praegu, meil ikka mitu õpetajat käib ikka korrusel (.) kaks või kolm korraga näiteks.*“

/.../

P2F3: „*Keegi ei taha vahele jääda.*“

P3F3: „*Õpetajatel on KiVa vestid ja siis käivad siin edasi tagasi.*“

/.../

P1F3: „*/.../ õpetajad, kes nagu vaatavad, et nagu kedagi ei kiusataks.*“

Uuriija: „*Kas teie meelest see töötab?*“

„*Jaa!*“ ((mitu last korraga))

P2F3: „*Ma arvan, et eelmine või üle-eelmine aasta oli see kiusamine rohkem kui praegust.*“

T2F3: „*Või noh vähemasti suured poisid igastahes lükkasid ennast seinast seina.*“

Õpetajate suuremast kohalolekust koridorides kõneleti ka teises uurimisgrupis, kus on sellega seoses olnud just halvad kogemused. Nimelt kõnelesid lapsed, et neil on vahetundide ajal koridorides vaid üksikud õpetajad, kes pigem vestlevad omavahel, kui hoiavad korda ja tagavad turvalisust. Võimalik, et kooli poolt ei ole ette nähtud rohkem õpetajaid koridoridesse valvama, mis on koolide jaoks oluline mõttekoht. Lisaks piisaval arvul õpetajatele on tähtis, et õpetajad tõepoolest märkaksid ja sekkuksid kiusamise korral.

Lisaks sellele, et kiusamist on koolis raske märgata, peitub teine probleem selles, et lapsed ei räägi kiusamisest õpetajatele. Laste sõnul räägivad kiusamisest rohkem pealtnägijad kui kiusajad või ohvrid ise. T1F4: „*Enda kohta nad ei räägi üldse midagi, aga kui kellegi teisega on, siis tavaliselt.*“. Aruteludest koorus välja kolm suurimat põhjust mitterääkimiseks: hirm ja usaldamatus õpetajate suhtes ning uskumus, et lapsed peavad ise oma probleemid lahendama.

### *Hirm*

Laste üheks hirmuallikaks on hirm suurema kiusamise osaliseks saamise ees. T3F4: „*Kardab kättemaksu, äkki vaata see, kes kiusas.*“. Laste sõnul kiusajad manipuleerivad ohvriga, et ohver kiusamisest kellelegi ei räägiks. Näiteks ostab kiusaja ohvrile toitu või lubab, et rohkem

ei kiusa. P2F2: „*Need kaklejad ütlevad @Ära mine, ma ei tee sulle enam midagi.@*“. Manipulatsiooniga saab kiusaja oma tahtmise ja hoiab endiselt ohvrit oma kontrolli all. Laste kõnelustest tuli välja, et kellelegi täiskasvanule ärarääkimisse suhtuvad halvasti ka mõned kaasõpilased, kes ise kiusamisega seotud ei olnud. P1F4: „*Pärast hakatakse ütleva, et kaebupunn.*“. Seega võib ohver karta, et kaasõpilased näevad ärarääkimist nõrkuse märgina, mitte vajaliku ja õige tegevusena. See on koolidele oluline mõtlemiskoht, kuidas selgitada lastele kiusamisest täiskasvanule rääkimise vajalikkusest, nii et see muutuks õpilaste seas vajalikuks ja aktsepteeritavaks tegevuseks.

Teiseks, tekitab lastes hirmu üksinda täiskasvanule kiusamisest rääkimine. Osad lapsed leidsid, et sõbraga koos julgeksid nad seda teha, kuid üksi mitte. Kiusamise korral pöörduvad lapsed esimesena just sõprade poole, kuna sõbrad hoolivad, kuulavad ja aitavad leida lahenduse. Sõbraga koos tunnevad lapsed ennast julgemalt. Samas tõdeti, et tihti ei ole kiusamisohvritel sõpru, kelle poole oma murega pöörduda. T2F2: „*Jaa, aga tavaliselt on niimoodi, et seda inimest, keda kiusatakse, siis tal nagu ei ole väga palju nagu sõpru, sest keegi ei taha vaata ka saada selleks, keda kiusatakse.*“. Laste meelest ei sobi mõnele lapsele koolikeskkond, neil ei ole seal sõpru ja seega tunnevad end seal halvasti. Sõpru peetakse tähtsaks heaolu allikaks ning seega on oluline, et lapsel oleks sõpru, kas või väljaspool kooli, näiteks trennis. T2F1: „*/.../ leida need inimesed, kellega ta suhtleb niimoodi. Koolis ta võib nagu olla siuke tõrjutud ja nii edasi, aga lihtsalt nagu peaasi, et tal nagu oleks väljaspool kooli mingeid sõpru ja nii edasi vaata, keda saab usaldada.*“.

Lisaks kiusaja ähvardustele ja toe puudumisele võib ohvri vaikimine tulla sellest, et kardetakse õpetajat. Just pahandavad, kurjad ja muutlike tujudega õpetajad on laste jaoks koolis halva tunde allikaks. T1F1 kirjeldab: „*Tal kogu aeg meeled muutuvad, üks hetk nagu on rahulik ja mingi hull naeratab ja siis teine hetk, oi issand ma jooksen lihtsalt sealt klassist välja lihtsalt.*“. Laste sõnul võib halva tuju korral õpetaja isegi lapsi lüüa.

T1F1: „*Tuleb lööb sind noh.*“

Uurija: „*Aga kuidas ta lööb?*“

T1F1: „*Vastu kukalt.*“ ((naeravad))

T6F1: „*Või siis selga.*“

/.../

T6F1: „*Oli lihtsalt tavaline vahetund ja siis me harjutasime talendišõuks ja siis ta küsis, mis me teeme siin. No see oli päris kõva häälega see topside vahetamine, aga siis ta küsis, et mis me teeme, siis ütlesime, et harjutame talendishowks. Ja siis ta ütles @Ah okei, tehke tehke,*



võite kah.@, aga siis tulid mingil ajal poisid, kes hakkasid natuke suuremat häält selja taga tegema ja siis õpetaja vist ma ei tea läks närvi ja siis tuli ja võttis mult topsi ära ja lihtsalt löi vastu selga @Mis te lärmate siin nii?@ löi vastu selga niimoodi, käelabaga, võttis topsi ära.“

T2F1: „Topsi löi ta vastu lauda.“

T6F1: „Midagi ta selle topsiga tegi, ma ei näinud ka, aga ma tundsin seda, kui ta mulle vastu selga löi. Ta algul lubas ja siis järsku ei luba ja siis ta @No sellepärast ma teengi neid asju, et mingi poisid lärmavad selja taga, kui poisid ei lärmaks, siis te võiksite teha küll neid oma asju@. Ta oleks võinud öelda, et ärge tehke, et vait võiks olla, mitte mingi teist inimest tampima hakata või niimoodi lööma.“

Uuriija: „Kas sa ütlesid ka talle midagi sell peale, kui ta sind löi?“

T6F1: „Mkm.“

T4F1: „Ta hakkas nutma.“

T6F1: „Ma hakkasin nutma. Ta löi lihtsalt täiesti jõust käelabaga pikku selga.“

Niisiis inimene, kes peaks lapsi koolis kaitsma, osutus hoopis kahju tekitajaks. Lapsed ei peaks kooli minnes olema hirmul, kuid ometigi kirjeldavad nad olukordi, kus nad ei julge õpetajast koolis mööduda ning selleks, et õpetajaga kohtumist vältida valivad nad liikumiseks teise tee.

### *Usaldamatus*

Lisaks hirmule pidurdab lapsi kiusamisest rääkimisel usaldamatus täiskasvanute suhtes. Laste arvamus põhineb nende kogemusel. Näitena toodi olukord, kus õpetaja ei uskunud kiusamise ohvrit, vaid hoopis kiusajat, kelle väitel oli kiusajaks just ohver. Kui laps ei ole varasemalt õpetajatelt abi saanud, siis võib usaldamatus üle kanduda ka teistele õpetajatele, mistõttu ka nendelt enam abi ei küsita.

T4F1: „Me ei usalda neid, eriti kui nad on mingid kurjad õpetajad, me lihtsalt ei usalda neid.“

T3F1: „/.../ ma tihti veetsin oma need vaheajad seal laua all, vahetundides laua all, lihtsalt istudes onju ja siis õpetaja märkas seda ja küsis, kas midagi on lahti, et sa kogu aeg nii teed, aga ta aind küsis, siis ma rääkisin talle ära ja ta muud ei teindki.“

Uuriija: „Et ei võtnud midagi ette?“

T3F1: „Mkm, mitte midagi.“

T6F1: „Mul oli üks kord niimoodi, et /.../ X ((koolivend)) algklassis kogu aeg väänas mu näppu, üks kord väänas täitsa näpu välja, mitu päeva oli valus. /.../ ja siis ma olen rääkinud õpetajale ka, et noh viimati siin kunagi eelmine aasta vä, kui ma olen rääkind, et noh tema tegi seda ja siis õpetaja lihtsalt ei tee mitte midagi, kuulab ära ja ütleb, et ah vaatame, äkki järgmine kord ei tee ja siis ma lihtsalt ei ole viimasel ajal üldse öelnud, ma ei usalda ühtegi õpetajat.“

Enamikes arutelugruppides selgus, et valdavalt ei peeta õpetajaid koolis inimesteks, kellelt kiusamise korral abi saab. P1F6: „Jah, hea küsimus, MISSUGUNE? missugune õpetaja nagu lõpetaks selle? Mitte keegi! Mitte keegi!“ . Kui arutasime, kelle poole neil on koolis veel

võimalik abi saamiseks pöörduda, nimetati direktorit, sotsiaalpedagoogi ja koolipsühholoogi. Samas tunnevad mõned lapsed, et ei saa ka neid usaldada.

T6F1: „Ma olen mõelnud küll, et läheks sinna koolipsühholoogi juurde või päris psühholoogi juurde, aga ma ei tea, ma ei usalda tegelikult ühtegi inimest viimasel ajal.“

T4F1: „Jaa, ma ka mitte.“

Uurija: „Aga mille pärast?“

T4F1: „Kõik, keda oleme usaldanud, kõik on petnud.“

T3F1: „Jah, õige.“

### *Uskumus, et lapsel tuleb ise oma probleemid lahendada*

Lisaks hirmule ja usaldamatusele on kolmas põhjus kiusamisest mitterääkimiseks mõnede laste seas valitsev uskumus, et lapsed peavad ise oma probleemidega hakkama saama.

T1F1: „Ma püüan kuidagi niimoodi olla, ma proovin ise lahendada seda probleemi, mitte olla niimoodi, et teised peaks minu probleemi lahendama.“

T6F1: „Inimene tegelikult peaks enda nagu probleemid ka lahendama. Seda on räägitud, et kes siis hakkab teiste probleeme lahendama.“

See viitab puudulikule selgitustööle koolides, kuigi osade laste sõnul on selliselt reageerinud ka õpetajad.

P3F6: „Nad ütlevad niimoodi, et see on teie asi ja siis nad ütlevad niimoodi, lõpetage ära, see on teie asi, lahendage ise, kuidas tahate.“

P1F6: „Jah ja siis lähevad ära.“

/.../

T1F6: „Sest õpetajad ei hooli lastest, nagu neil on enda lastest juba siamaani.“

P1F6: „Nad nagu ei taha sekkuda laste vahelistesse asjadesse, ei topi oma nina teiste asjadesse.“

T1F6: „Nad annavad meile eeskju, et ära topi enda nina teistesse asjadesse.“

### *Kiusamisse ei sekkuta piisavalt*

Lisaks sellele, et laste meelest õpetajad ei märka kiusamist, leiavad nad, et paljud õpetajad ei sekku kiusamise korral. Arvati, et õpetajatel on kiire, mistõttu neil ei ole aega last kuulata ega vahetunnis toimuvasse süveneda.

P2F2: „Kui mingi kaklus on või midagi, õpetajad lihtsalt @Ah mul on kiire, ma ei saa praegu@.“ ((naerdakse))

P1F2: „Jah, lihtsalt vaatab.“

/.../

P2F2: „Ühe korra oli nii, X ((klassivend)) läks lihtsalt Y-t ((teist klassivenda)) lükkama, lükkas vastu seina või niimoodi ja siis see Z, noh meie eelmine matemaatika õpetaja kõndis mööda, siis kõik ütlesid Z-le, et kaklus käib või midagi.“

P1F2: „Ta kõndis mööda lihtsalt.“

P2F2: „Ta kõndis mööda ja siis ta ei teind midagi, ta läks kohe edasi.“

Uuriija: „Ja mis te arvate, miks ta nii tegi?“

P2F2: „Kiire või midagi.“

Võttes arvesse, et vahetunnid on lühikesed ja õpetajad peavad järgmiseks tunniks ette valmistama jne, siis on lastest mööda kiirustamine mõistetav. Võib ka olla, et õpetaja ei pea nähtut tõsiseks kiusamiseks, vaid laste vaheliseks tavapäraseks nägelemiseks. Lapsed arvasid ka, et õpetajatel puuduvad vajalikud teadmised ja oskused kiusamisse sekkumiseks. Laste jutu põhjal on vähesed saanud kiusamise korral õpetajatelt sellist abi, mis on olukorda muutnud.

P1F6: „/.../ kui lapsed kaklevad, siis nad lihtsalt tulevad ja ütlevad lõpetage ära onju, kui nad ära lähevad, siis lapsed kaklevad uuesti.“. Sarnane mure toodi ka sotsiaalpedagoogi puhul välja.

P1F2: „Ta on nagu kogu aeg nagu, kui on mingi probleem näiteks, kui X ründab näiteks täiega /.../ ta on nagu @Aga rahuneme maha.@ ((pehme sõbraliku häälega)).“

T2F2: „@Ja vabandame nüüd üksteise ees.@“

P1F2: „Jah, ta võiks nagu midagi ette võtta sellega, et mitte nagu lihtsalt mingi.“

P3F2: „Et ta rohkem ei kiusaks.“

P1F2: „Mitte lihtsalt @Ah rahuneme maha, järgmine kord uuesti.@“ ((naeravad))

Kuigi rohkem kõneleti ebaefektiivsetest meetoditest kiusamisega toimetulekuks, siis tõid lapsed ka paar tõhusat sekkumise meetodit välja. Näiteks aitab kiusamise korral see, kui õpetaja kiusajatega eraldi räägib.

T1F4: „Ma ei tea, kui tunnis sa oled vahepeal selline morn ja ma ei tea siis (.) kunagi mul oli niimoodi, siis õpetaja küsis, siis ma rääkisin ära ja siis oli hea.“

Uuriija: „Nagu kiusamisest rääkisid?“

T1F4: „Jah.“

Uuriija: „Ja kas ta aitas sind kuidagi või kuidas ta reageeris?“

T1F4: „Ta nagu rääkis nendega.“

Uuriija: „Ja kas see aitas kuidagi?“

T1F4: „Mhmm.“

Seega on laste jaoks oluline, et õpetaja märkab esimesena muutust lapse olekus ning küsib ise tema käest, kas tal on mingi mure või et, mis siin toimus. Lapsed tõid näite, kuidas õpetaja võib lastele anda kasuliku nõuande, kuidas kiusamisega toime tulla:

T3F1: „/.../ ta oli meie klassijuhataja siis. Klassi tüdrukud tulid ja küsisid, et ää meil on selline mure, et poisid ütlevad, et me oleme lehmad. Et miks nad meid niimoodi narrivad onju ja siis hakkasime uurima, et millised need lehmad on, vaatasime internetist. Lehmadel on suured silmad ja siis ilusad suured ripsmed ja siis õpetaja ütles, et võib-olla nad narrivad sellepärast, et teil on hästi ilusad ripsmed, täpselt nagu lehmadel ja siis järgmine kord, kui nad ütlevad niimoodi, siis öelge @Aitäh, komplimendi eest!@ aga tüdrukud ütlesid, et ma ei usu, et see toimib, mitte keegi ei uskud, et see toimib ja siis mõne päeva pärast tulevad tagasi, et aitäh, et sa meile nii hea nõuande andsid, poisid vaatasid meid niimoodi, et mis neil viga on.“

Samas rääkisid lapsed, et lisaks täiskasvanutele ja sõpradele saaksid ohvrit abistada teised õpilased. Ühe lapse toodud näitest ilmneb, et abistamiseks ei olegi vaja teha midagi väga erilist, ja sellega saavad hakkama ka lapsed.

T1F7: „Üks väike poiss, teda kiusati, ma püüdsin ta tuju heaks teha, ta joonistab hästi, aga see pilt oli sünge pilt ja siis ma aitasin tal selle ära värvida, siis tal läks tuju paremaks minuga rääkides. /.../ ma ei suhtle temaga, aga kui tal vaja on, siis ma olen lohutanud teda, tal läheb sellest tuju paremaks nagu.“

Need kaks õpilast viis omavahel kokku sotsiaalpedagoog, mis on väga hea näide täiskasvanu ja lapse vahelisest koostööst ning sellest, kuidas lapsi aktiveerida. Samas tuli aruteludest välja, et mõnes koolis ei ole sotsiaalpedagoogi ega nähta tema vajalikkust ning ühes teises grupis oli suur segadus, milline inimene nende koolis on sotsiaalpedagoog, st sotsiaalpedagoog võib ju koolis olla, kuid ta peaks olema lastele nähtav.

Laste jutust järeldan, et kiusamine on koolis paljude laste jaoks halva tunde allikaks. Ühelt poolt kiusamise enda pärast ning teiselt poolt tuntakse valdavalt end abitult ega nähta olukorrast väljapääsu, mis omakorda kahandab turvatunnet koolis.

### *Varastamine*

Halva tunde allikaks koolis on veel varastamine, mille kohta oli lastel mitmeid näiteid tuua. P3F3: „Ühel poisil varastati bussiraha ära, nii et ta ei saanud koju minna.“. Laste sõnul varastatakse enamasti garderoobist või koolikottidest, kui puudub valve asjade üle. Mõnedes koolides on küll väljas kaamerad, kuid pigem toimuvad vargused siseruumides. Lastele teeb pahameelt, et koolides puuduvad lukustatavad kapid, kuhu nad saaksid oma asju jätta, kasvõi näiteks süüa minnes. Koolikotte kaasas kanda on tülikas, kuna need on rasked ja laste sõnul panevad õlad valutama.

## *Äärmusliku vägivalda ja terrorismi oht*

Mitmetes koolides teeb lastele muret valve puudumine, mistõttu saavad kooli siseneda ükskõik mis ajahetkel võõrad inimesed. T2F7: „/.../ meie kooli, põhimõtteliselt iga inimene saab sisse, mitte keegi ei küsi, et miks sa tuled ja nagu väga paljud saavadki tulla.“. Ühes koolis viisin uurimuse läbi vahetult pärast Brüsselis toimunud terrorirünnakut, mis ilmselgelt mõjutas laste mõtteid seoses turvalisusega. Nii nimetati üheks hirmuallikaks terroriste, kes soovi korral pääseksid raskusteta kooliruumidesse. P1F6: „Mul on kindlasti väga suur hirm, nii kõigepealt Pariis, siis Brüssel. Järgmine võib olla Tartu, meie kool /.../“. Hirmu tuntakse ka koolitulistamiste ja pommiähvarduste ees.

T4F1: „Mitte väga, sellepärast, et nii palju on neid tänapäeval igasugused tulistamisähvardused ja pommiähvardused olnud.“

T2F1: „Meie koolil on kaks korda olnud.“

T6F1: „Viljandis oli üks poiss lasknud ühe õpetaja ära.“

Eelnevaid tegureid arvesse võttes ei ole laste hinnangul lastel koolis eriti turvaline ning see on oluliseks halva tunde allikaks koolis.

### **3.3.2 Õppimine**

#### *Päheõppimine vs sisuline mõistmine*

Aruteludest selgus, et õppimine on laste jaoks tähtis, kuna see on vajalik tulevikus hea töö leidmiseks. Õppimisega seostub laste jaoks aga küllaltki palju halbu tundeid. Näiteks leiavad mitmed lapsed, et kooliskäimise eesmärgiks on neile seatud heade hinnete ja kõrgete tulemuste (nt tasemetöodes) saamine ega väärtustata piisavalt õpitu sisulist mõistmist.

T3F1: „Pähe tuupimine, mõned õpetajad lihtsalt sunnivad peale @Sa PEAD selle ära õppima, sa muidu ei saa ju häid hindeid@ (...) aga tegelikult on see, et sa pead enda jaoks õppima.“

T6F1: „ /.../ mõni inimene spikerdab sellepärast, et nagu õpetaja käib peale, et pead saama hea hinde ja kui head hinnet ei saa siis, see on nagu halb, midagi halvasti juhtub /.../“

T3F1: „Seda ei ole üldse, nagu ütleks, et õppige enda jaoks, selliseid väga pole.“

Selline lähenemine vähendab laste arvates ka õpimotivatsiooni. Heade hinnete saamiseks tehakse tihti spikreid, seega ei omandata tegelikult vajalikke teadmisi. Arutelude käigus selgus, et õppematerjalist mitte arusaamisele aitavad kaasa mitmed tegurid: traditsiooniliste

meetoditega läbiviidud tunnid, kiire tunnitempo, kõrged nõudmised ja distsipliin ning suur kodutööde maht. Laste pahameel oli suunatud enamasti õpetajatele, kuigi on arusaadav, et mõned neist teguritest ei sõltu tegelikult niivõrd palju õpetajatest kui üldisest õppekorraldusest.

### Õpetamismeetodid

Lapsed kõnelesid sellest, et neile meeldivad loovad, huvitavad ja mängulised koolitunnid, kuna seal nad ei pea olema ainult kuulaja rollis, vaid saavad ise tegutseda. Lapsed rääkisid, et nii saavad nad ka õppematerjali sisust paremini aru ning oskavad seda siduda reaalse eluga. Meeldivatest tundidest nimetati peamiselt tööõpetust, käsitööd, kokandust, kehalist kasvatust ja kunstiõpetust. T1F5 kirjeldas kunstitundi: „*Sa võid seal muusikat kuulata kõrvaklappidest, telefonist.*“. Kehalise kasvatuse tunde peavad lapsed oluliseks, et pika koolipäeva jooksul „lihased kinni ei jääks“.

Õppimisest rääkisid vaimustunult kahe arutelugrupi lapsed, kelle koolis panustatakse palju õppimise huvitavamaks muutmisele. Järgnevalt kirjeldan nendes kahes koolis laste jaoks meeldivaid tunde. Huvitava tunni näitena tõid lapsed suhtlemisõpetuse, mis nende meelest sarnaneb psühholoogiale ja kus neile meeldib teha erinevaid teste. Meelepärased on ka arvutitunnid ja tunnid, mille raames arvutit kasutatakse, näiteks matemaatika tund, kui lahendatakse Miksikese keskkonnas ülesandeid. Laste hinnangul on arvutis meeldivam ülesandeid lahendada kui paberil ja üheks põhjuseks on see, et arvutis on olemas vastusevariandid, mille seast valida.

Lisaks meeldib lastele, kui korraldatakse tavapärasest erinevaid koolipäevi. Näiteks rääkisid lapsed VOSK päevadest ((*Urija märkus: Võta Oma Seade Kaasa*)), kus lapsed saavad tundi kaasa võtta oma nutiseadme, kui neil see on. Nendega mängitakse tunnis erinevaid mängu, näiteks Kuldvillakut või Kahoot mängu ((*Urija märkus: nutiseadmete abil mängitavad õppemängud*)). Selle päeva raames mängitakse QR-koodi jahti ((*Urija märkus: quick response ehk kiire vastus*)), mis on laste sõnul koolis toimuv mäng, kus nad otsivad koolimajast must-valgeid kahemõõtmelisi „vötkoode“, mis sisaldavad endas peidetud infot. Lastele antakse küsimused, millele tuleb QR-koode kasutades vastused leida.

Lisaks meeldivad lastele tunnid, mis toimuvad väljaspool kooli, kuna see pakub vaheldust. Huvitavaks peetakse AHHA keskuses toimuvaid tunde, kus saab teha huvitavaid katseid, näiteks toodi sülje uurimise katse. Eriti vaimustuses oldi veel Loodusmajas toimuvatest

tundidest, kuna selle raames toimuvad ka õppekäigud ja matkad. Kokkuvõttes meeldivad lastele reaalse eluga seoses olevad õppeained, kui nad saavad seal ka ise aktiivsed olla.

Need on head näited, kuidas õppimine on tehtud laste jaoks põnevaks ning laste õpimotivatsiooni suurendada. Laste jutust selgus, et mäng on nende jaoks õppimisel väga olulisel kohal. Paraku aga leidus huvitavate tundide näiteid vähe ning enamasti rääkisid lapsed, et nende tunnid on traditsioonilised, kus istutakse 45 minutit kohal.

Tundide ettevalmistamisel võiks mõelda laste suuremale aktiivsele kaasamisele õppeprotsessi, nt küsida neilt, milliseid õpimeetodeid nad eelistavad, võimaldada lastel ise tunde planeerida ja läbi viia. Näiteks üks laps rääkis vaimustunult, et tal oli võimalus nende koolis esimesele klassile tantsutunde anda.

### Tunnitempo

Paljud lapsed tõid kiire tunnitempo halva enesetunde põhjuseks tunnis. Sellest tulenevalt ei ole tunnis piisavalt aega küsimuste esitamiseks ja nendele vastamiseks ning materjali kinnistamiseks. See tekitab mõnedes lastes tunde, et nad on maha jäetud. Liiga kiire tunnitempo võib tekitada ka lapses tunde, et ta on rumal ja saamatu, mis omakorda vähendab õpimotivatsiooni. Laste toodud näiteid:

T3F1: „Meil on vähemalt kaks õpetajat, kes võtavad niimoodi, et kui poistel on valmis, siis on teistel ka valmis. Kõige kiirematel poistel, aga see ei ole nii.“

P1F6: „Meil oli sõnade töö /.../ viies sõna, P2F6 hakkab maha jääma, ta ütleb õpetajale, õpetaja ütleb @Mind ei huvita@.“

T1F6: „Meil on väga raske õppida, sest õpetajad ei seleta meile kaks korda üle.“

Lapsed tunnevad, et nad ei saa õpetajatelt tundides abi küsida. P2F3 kirjeldab: „Ta pahandas, et kas sa ei kuulunud siis tunnis, kuigi kuulasin.“ Laste meelest õpetajad tihtipeale eeldavad, et laps on ise süüdi, kui tunnimaterjal jääb arusaamatuks, kuigi vahepeal võib õpetaja selgitusviis jääda neile segaseks või teema ongi raske ja sellest arusaamine vajab nt abistavaid jooniseid vms. Samas on mõisteta, et õpetajad juhivad õppekavast ning kui palju materjali nad peavad tunni jooksul jõudma läbi võtta. Võimalik, et tihedast õppekavast tingituna ei jää aega tunnis kordamiseks ega küsimustele vastamiseks.

Aruteludest tuli ootuspäraselt välja, et olulist rolli koolimeeldivuse juures mängib õpilaste arv klassis. Hea klassi näiteks toodi matemaatika väikeklass, kus õpib vaid neli õpilast ning selle eelisena nimetati aeglast õppimistempot ning individuaalset lähenemist. T1F1: „Ma arvan, et

*mul oleksid hinded palju paremad, kui ma käiksin seal matemaatika väikeses rühmas.“*. Väiksemas klassis jääb õpetajatele rohkem aega iga lapsega eraldi tegelemiseks. Järelikult on klassi suurusel seos koolirõõmuga: hea tunde allikaks koolis on pigem väike kui suur klass.

### Nõudmised ja distsipliin

Laste sõnul vähendab nende õpitaht see, kui neile seatakse nõudmised, mis nende meelest ei aita kaasa õppematerjali omandamisele, vaid hoopis takistab seda.

T2F7: *„Tal on hull distsipliin, ta korjab meil päevikuid, vihikuid ja ta paneb käe kirja eest vihikusse hindeid /.../.“*

P2F7: *„Siis ongi vahepeal selline tunne, et esimeses klassis oleks.“*

*„Jaa!“ ((teised korruga))*

*/.../*

T2F7: *„Ja siis õpetajad vinguvadki, et miks me ei õpi. Aga miks me ei õpi, aga sellepärast, et me peame kogu aeg orjama.“*

P3F7: *„Päevikuid täitma.“*

Lapsed rääkisid, kuidas mõnes tunnis tegelevad nad kuulamise asemel hoopis vihikute ümberkirjutamisega, et käe kirja eest saaks hea hinde. Samamoodi kulutatakse palju aega sellele kodus.

### Kodutööde maht

Kõikide arutelugruppide lapsed leidsid, et kodutööde maht on liiga suur ja see kahandab mõne lapse õppimise taht. n. Eriti valmistab see muret lastele, kes vajavad õppimiseks rohkem aega ning nendele, kes käivad mõnes huviringis. Lahendusena loobutakse koduste tööde tegemisest ning hindelisteks töödeks õppimisest. Selle asemel valmistatakse ette spikreid, kirjutatakse kodutöid teiste õpilaste pealt maha või siis jäetakse vihik meelele koju.

Liiga suurt kodutööde mahtu ja sellest tingitud vaba aja puudust nimetasid lapsed põhjustena, miks koolis ei meeldi käia. T2F7: *((Urija märkus: räägib arenguveestluse küsimusest „Miks sulle ei meeldi õppida?“)) „Miks ei meeldi, sellepärast, et ma tahan, et mul oleks vaba aeg ka, ma tahan, et ma saaks olla rahulikult, mitte niimoodi, et ma lähen koju ja ma hakkam 24/7 õppima.“*. P1F6, kellel ei jää piisavalt vaba aega, kirjeldas oma tundeid: *„Ütleme nii, et ma ei armasta kooli, ma ei armasta kooli.“*. Laste arusaam vabast ajast oli aga küllaltki erinev, näiteks arvas üks laps, et pärast televiisori vaatamist ei jää tal üldse vaba aega, kuid seda



tegevust ta vaba aja alla ei liigitanud. Seega oleksin pidanud lastele täpsustama, mida ma vaba aja all mõtlesin – kas see on koolist vaba aeg või koolitööst vaba aeg. Laste sõnul sõltub kodutöödele kuluv aeg õppimise kiirusest, huviringidele minevast ajast, konkreetsest ainekogusest ning kodutööde mahust ja raskusest. T3F5: „Mõnikord läheb viis minutit, aga teinekord võid kolm tundi ka õppida.“

Pahameelt kodutööde üle väljendasid rohkem need lapsed, kes käivad mõnes huviringis, kuna nad jõuavad koju hilja, siis nad on väsinud ja tahaksid puhata, kuid tuleb hakata õppima. Samas arvati ka, et suur kodutööde hulk takistab lastel nii paljudes huviringides osalemist, kui nad seda sooviksid.

P3F3: „Paljud kodutööd põhimõtteliselt blokeerivad ee su hobid ära, sa ei saa lihtsalt minna.“

T5F1: „Põhimõtteliselt see oleneb inimesest ka, näiteks mul on niimoodi, et lähen kell kaheksa hommikul kooli, siis mul on umbes kahest kolmeni paus, siis lähen trenni ja siis mul lõpeb kell kaheksa trenn. Ja siis ma lähen alles koju õppima. Mõne inimese jaoks on hästi raske, näiteks kui mul on kõikidest ainetest õppida, siis ma nagu ei jõua väga.“

Urija: „Mis siis saab, kas õpid vähem või sa magad vähem või kuidas?“

T5F1: „No oleneb, kui ma ei jõuagi näiteks mõnda ainet ära teha, siis ma ei võta selle aine töövihikut kaasa ja ütlen õpetajale, et unustasin koju. Ma lihtsalt füüsiliselt ei jõua.“

Samas mitmel lapsel ei kulu kodutööde tegemiseks rohkem kui pool tundi. Enamasti on nendeks poisid, näiteks üks poiss teeb enda sõnul kodutööd kümne minutiga ära ja kaks poissi ei tee üldse kodutööd, kuna selleks ei ole viitsimist. Pingutatakse rohkem kodutöödega, mis on huvitavad või mille eest saab hinde. Huvitava kodutöö näitena toodi teaduskonverentsi jaoks tehtav uurimustöö endavalituse teemal, mis hiljem teiste õpilaste ees ette kantakse. Näiteks on lapsed uurinud sümbolite tähendusi ning kirjutanud uurimuse kooli vanimast õpetajast.

Tunduvalt rohkem oli aga neid lapsi, kes ütlesid, et neil läheb kodutööde tegemisele mitu tundi ning vajadusel õpitakse ka öötundidel.

T1F7: „/.../ ma olen õppinud kella 3ni öösel ka, sest et kontrolltöid oli kaks tükki.“

T4F1: „Vahepeal ma olen õppinud kella 12-ni öösel.“

T2F1: „Ma olen kella viieni hommikul.“

T4F1: „Kui ma õpin kella 12-ni öösel, siis ma pean kell 6 hommikul ärkama, ma saan kuus tundi aind magada. Tegelt ma peaks saama 8 või 9.“

T3F1: „Mul on tihti niimoodi olnud, et ma ei jõua ära õppida, aga mina tahan magada 9 tundi ja ma lähen alati kell 9 magama ja kui ma ära ei jõua õppida, siis mind äratatakse hommikul varem ja ma pean siis õppima.“

Siiski leidis ka üksikud, kelle meelest antakse praegu kodutöid piisavalt, kusjuures rohkem olid seda meelt maakoolis õppivad lapsed, kes ütlesid, et kodutöödeta ei oleks neil midagi teha ja hakkaks igav. See võib tuleneda maal elavate laste väiksemast võimalusest huviringides käia.

P2F7: „*Ei, mulle sobib, mul on siis midagi, mida kogu päev teha, sest mul pole mitte midagi muud teha.*“

T2F7: „*Täpselt.*“

P3F7: „*Minu meelest see on tasakaalus nagu, et vahepeal on palju ja vahepeal on vähe.*“

T2F7: „*Mulle põhimõtteliselt piisab sellest, sest mul pole muud teha, arvutis olla ei saa.*“

T1F4: „*Mul selles mõttes, ma nangunii kuskil väljas käia ei saa, sest ma elan kuskil maal onju, kus ei ole üldse põhimõtteliselt naabreid ja nii edasi, nii et mul on piisavalt vaba aega. Aga samas kui tahad nagu midagi ägedat ka teha, siis ei ole.*“

Erilist pahameelt tekitab lastes see, kui üheks päevaks on õppida mitme kontrolltöö jaoks ning kui jäetakse õppida esmaspäevaks ja reedeks. Lisaks ei meeldi lastele, kui nädalavahetuseks on jäänud palju õppida, sest siis soovitakse koolinädalast puhata. Suurest õppekoormusest tulenevalt tuleb teinekord lastel loobuda nende jaoks tähtsatest tegevustest, mis aga vähendab õpimotivatsiooni.

T2F2: „*Õpetajaid ei huvita, palju sul on juba kodutöid /.../.*“

P3F2: „*Kõik panevad @Ah, mina olen ennem öelnud, nii et mina ei saa midagi teha.@.*“

T2F2: „*Jaa, või et minu tund on väga tähtis, et sa pead nagu õppima selleks.*“

P2F2: „*Nagu näiteks, kui me käime kuskil teatris või midagi, siis järgmine päev on alati kontrolltöö.*“

T3F1: „*/.../Aga nüüd antakse lihtsalt nii palju õppida. Mina tahan onju puhata, ma ei tea, perega maale minna, aga ma ei saa, ma pean õppima.*“

*/.../*

T6F1: „*See ka, et ütlevad @nüüd saate te kaks päeva puhata@ ja siis tegelikult annab mingi 10 lehekülge kodus teha. Laupäev ja pühapäev peavad olema puhkepäevad, mitte et peame õppima esmaspäevaks.*“

Siit koorub välja oluline probleem, et laste meelest ei küsi õpetajad piisavalt nende arvamust. Ilmselt nad ei konsulteerid ka omavahel, milline on laste koduste tööde kogumaht järgmiseks päevaks või nädalavahetuseks.

## *Õpikeskkond*

Õppimisega seoses rääkisime lastega õppimise füüsilisest ja sotsiaalsest keskkonnast.

### *Füüsiline keskkond*

Füüsiline keskkond seostus lastel kõige enam kehalise kasvatuse tundidega. Toredaks peetakse seda, et koolis on spordiga tegelemiseks erinevaid vahendeid ja võimalusi. Näiteks mõnedes koolides saab ujuda, teistes jällegi saab talvel uisutada või suusatada. Lastele meeldib väga võimla, kuna seal saavad nad igasuguseid mängu mängida ning seal toimuvad ka spordivõistlused ja mõned huviringid. Veel meeldivad lastele väga ujula ja staadion. Nimetatud kohad meeldivad lastele sellisel juhul, kui nad on heas korras. Paraku see kõikides koolides nii ei ole. Lastes tekitab rahulolematust näiteks see, kui staadionikate on katkine või võimla liiga väikene, mistõttu tuleb osadel klassidel tund koridoris teha. Lapsed kurtsid ka selle üle, et sportimise vahendid, näiteks jõusaalimasinad, on katki. Klassiruumidest rääkisid lapsed üldiselt vähe, mainiti seda, et ebameeldiv on istuda kõvadel toolidel ning märgiti ära, kui klassiruumi seinad on katkised.

### *Sotsiaalne keskkond*

Sotsiaalse keskkonnaga seoses rääkisid lapsed kaasõpilastest ja õpetajatest. Kuigi sõbrad on laste jaoks üheks suurimaks hea tunde allikaks koolis, siis paraku selgus, et koolirõõmu vähendavad oluliselt kaasõpilased, kes segavad tundi. Lastele ei meeldi, kui nad ei saa tunnis keskenduda ja rahulikult ülesandeid lahendada. Tunnisegajad ajavad laste sõnul ka õpetajatel tuju halvaks. P2F6: „*Kui meil tuli see uus õpetaja, siis näiteks X ((klassivend)) ajas tal kohe esimesel päeval tuju halvaks ja siis see tähendas jälle seda, et ta hakkas kohe karjuma, see õpetaja ja niimoodi. /.../“.* Õpetajal läheb nendega tegelemiseks aega, mida saaks kasutada nt kordamiseks või küsimustele vastamiseks. Lastele meeldib, kui tunnisegajatega tuleb tegelema kas direktor või sotsiaalpedagoog. T1F5: „*/.../ siis tema ((sotsiaalpedagoog)) tuleb, siis võtab selle enda juurde ja siis nad õpivad seal koos.“.*

Üks võimalik seletus sellele, miks mõni laps hakkab tundi segama, on lapse madal õpimotivatsioon. Eelnevalt mainisin, et osade laste jaoks on tunnitempo liiga kiire, mistõttu jäädakse teistest maha. Siis nad ei tunne vajalikku tuge ning nende eneseusk langeb. Selle tulemusena ja võib-olla et endast märku anda, hakkavad mõned hoopis tundi segama.

Vestlustest ilmnes, et segamise üle kurtsid enam suure õpilaste arvuga klassi lapsed. Samas kümne õpilasega klassi lapsed kõnelesid, et neil on tunnis vaikne ja õpilased on üksteise vastu sõbralikud.

Aruteludest ilmnes, et lapsi muserdab, kui õpetaja süüdistab tunnikorra rikkumises valesid õpilasi. See kujunes aruteludes tuliseks teemaks, kus näiteid oli tuua pea igas grupis. Mõned näited sellistest olukordadest:

T1F6: „ /.../ sa ei ütle ise midagi onju, keegi ütleb seal taga, tema hakkab sinu peale lõugama lihtsalt.“

T1F7: „ /.../ igakord kui sa X tundi lähed, siis sa nagu närid põhimõtteliselt küüsi, sest et põed, et mis nüüd järgmiseks, milles sa nüüd süüdi oled.“

P1F3: „Mina rääkisin ja siis õpetaja oli ja siis õpetaja arvas, et X rääkis ja siis ta nagu @X, mis sa räägid seal, mine kohe taha nurka!@ ((tõsise valjema häälega)) Ja siis Y @Aga X isegi ei räägi!@, @Sina kah!@ ((valjult kurja häälega)) ((naeravad))

P1F1: „Õpetaja ajab kogu aeg X-i ja Y-u sassi, siis X on iga tund jumala kurb.“  
/.../

Uurija: „Aga kas te olete õpetajale seda öelnud?“

T1F1: „ /.../ ma vahepeal parandasin, aga ((õpetajat imiteerides)) @Issand jumal, vahet pole, kes ta on@ või niimoodi, siis ma olen nagu, et õpi vähemalt nimi ära, sa oled juba aasta, on aeg juba nimed ära õppida, mitte nagu röökida niisama onju.“

Alusetu süüdistamine on lastele koolis halva tunde allikaks. Eriliselt häirib see poisse, kuna nende sõnul eeldavad õpetajad, et just nemad käituvad halvasti.

T2F2: „See ajaloo tunni ajal, kui X ja Y ((räägib klassiõdedest)) seal taga pingis mingi karjusid ja tegid oma tõde ja tegu seal.“

P3F2: „Ja siis mina saan pahandada eks ju @P3F2, mis sa lõugad seal!@“

Teises arutelugrupis asusid tüdrukud aga õpetaja poolele, väites, et poisid annavad tihti oma käitumisega alust nendega pahandada, mistõttu on arusaadav, miks õpetajad poiste peale pahased on.

T1F3: „Õpetajad pahandavad siis, kui te räägite.“

P3F3: „Mõned õpetajad isegi vahel pahandavad mitte millegi peale, näiteks sinu selja taga keegi ee räägib ja siis ütled nagu, et nad alguses ei saa pahandada ja siis ühe sõna ütled sekka, nagu et palun jääge ee vait ja siis õpetaja kohe süüdistab sind.“

T1F3: „Nojaa aga ta ju ei näe, kes räägib.“

Poiste ja tüdrukute erinev kohtlemine õpetajate poolt tuli välja mitmetes arutelugruppides ning enamasti väljendub see selles, et poisid saavad tüdrukutega võrreldes sagedamini

aluselt pahandada, halvemaid hindeid ning reeglite rikkumise korral karistuse. Mõned näited:

P2F2: „*Ta on niimoodi, et poisid teevad sama hea töö, mis tüdrukud onju, siis ta paneb nagu poistele @Ei ma panen nelja, ei ma ei hakka viit panema@ ja siis tüdrukutele @Mhh viis, viis@/.../.*“  
/.../

P2F2: „*Aa ühe korra me kontrollisime õpetajat, meil oli ajalooring vaata, siis tema ropendas onju ((räägib klassiõest)), no ühe väikse sõna ütles, ajalooõps ei öelnud midagi, ta kontrollis, sa ((mõtleb P1F2)) ütlesid selle sama sõna ja siis kohe see ajalooõps reageeris.*“

Selline erinev suhtumine poistesse ja tüdrukutesse, nagu seda tajuvad lapsed, võib olla tingitud õpetajate soostereotüüpselt uskumusest, et tüdrukud on sõnakuulelikud ning kui nad korda rikuvad, siis on tegemist pigem ühekordse juhtumiga, kuid poiste korrarikkumine on pigem käitumismuster. Just poiste tegudel arvatakse olevat tõsisemad tagajärjed. Lisaks poiste ja tüdrukute erinevale kohtlemisele valivad mõned õpetajad endale laste arvates lemmikõpilasi. See pahandab lapsi, eriti kui nad saavad lisaks õpilaste arvates ka ebaõiglaselt teistest paremaid hindeid.

T1F1: „*See direktori poeg onju, seal on niimoodi, et ta teeb saksa keeles, hääldab kõike valesti, ta teeb sõnadetöö põhimõtteliselt kahe peale, aga ta saab ikkagi viie, sellepärast et saksa keele õpetaja ja direktor saavad jumala hästi läbi. Me paneme kaks tööd kõrvuti onju ja siis ühel on täiesti puhtalt tehtud onju, kõik punktid ilusti ära arvatud onju ja tal on põhimõtteliselt niimoodi, et on mingi kümme sõna ja neist kaks on õiged onju ja siis õpetaja ikkagi pigistab välja sealt kuskilt mingi viie.*“

Laste meelest rikub õpikeskkonda see, kui õpetajad ei ole piisavalt mõistvad ega paindlikud. Pahameelt tekitab ka, kui õpetajad ei proovi asju näha lapse vaatevinklist ega näita üles soovi aru saada, mis peitub tegelikult lapse käitumise taga, st mis põhjustas sellise käitumise.

P3F3: „*Üks meie poiss vist jõudis ee kogu aeg viimasena, no ta ei saand duši alla lihtsalt, no sai kõige viimasena ja siis.*“

P2F3: „*Ta sai pahandada.*“

P3F3: „*Ja kogu aeg sai järjest rohkem pahandada, sellepärast, et ta oli kogu aeg viimane (.) aga see üldsegi ei olnud tema süü.*“

P1F3: „*Meid lasti ka mingi hiljem, meid lasti ujumisest mingi viis minutit enne tunni lõppu ära või vahepeal lasti niimoodi, et vahetund käis juba ja meid lasti ära.*“

/.../

P1F3: „*Ja siis õpetaja pahandab, miks me duši all ei käi (.) me ei jõua.*“

P2F3: „*Meil on võimalus, kas me läheme duši alla ja saame märkuse või ei lähe duši alla, oleme paar tundi higised ja siis lähme kodus duši alla ja ei saa märkust, nii et tavaliselt (.) ei taha märkust alati.*“

Uuriija: „*Kas siis pigem ei käida duši all?*“

P2F3: „Jaa.“

P1F3: „Me ei jõua lihtsalt.“

Lastele ei meeldi liiga range distsipliin tunnis, kuna liigne distsiplineerimine tekitab lastes ebamugavustunnet.

T1F7: „Tunnis kui sa istud kas või nii natukene ((küljega)) @Istu otse!@.“

/.../

P3F7: „Lauad peavad olema täielikult.“

T1F7: „Sirged, lauad peavad loodis olema, nii et sa paned need põrandaga sirgelt. Vaata meil on põrandal, näed seal on jooned, siis põhimõtteliselt ee sa võtad tooli ja paned selle täpselt joone järgi.“

P2F7: „Kõik peab hull täpselt panema.“

P1F7: „Sa pead tooli lükkama ilusti lauajala vastu.“

T1F7: „/.../ ta on türann, vot mis ta on, ta on üks suur türann.“ ((naerab))

Niisiis, lastele on õppimine meelepärasem ja õpitu sisust saadakse rohkem aru, kui see toimub nende huvitavas võtmes ja materjali esitatakse neile põneval viisil. Oluline on, et lapsed ei tunneks liigset survet saada häid hindeid, vaid nad mõistaksid, et õpetaja väärtustab teadmisi. Õppimisega on võrdselt tähtis puhkeaeg, mil laps saab tegeleda oma huvidega ning koguda energiat õppimise jaoks. Õppimise puhul on oluline ka, et klassiruumid oleksid mugavad, kaasõpilased ei segaks tundi ning õpetajad oleksid mõistvad ja kohtleksid kõiki õpilasi võrdselt.

### 3.3.3 Tunniväline aeg

Arutelude käigus ilmnes, et kuigi laste jaoks on tähtsad õppimisega seotud kohad, on kõige olulisemad kohad siiski seotud tunnivälise ajaga, st ajaga, mida lapsed kooli kõrgelt struktureeritud keskkonnas saavad suuremas piiris kui koolitund, ise sisustada. See näitab ka, et kool ei seostu lastele ainult õppimise kohana, vaid sellel on laste jaoks oluline sotsiaalne funktsioon – ühiselt aega veeta ja suhelda, koos mängida ja koolipäeva põnevaks muuta.. Tähtsad on seejuures sõbrad, kellega on tore koolis juttu ajada, vahetunnis mängida ning kooli üritustel ja väljasõitudel käia. Mitmed lapsed isegi rõhutasid, et sõbrad on nende jaoks ainsaks hea tunde allikaks koolis: sõbrad suurendavad laste koolirõõmu, kuna nad muudavad koolipäevad lõbusamaks. Tunnivälise aja organiseerimisega seostavad lapsed direktorit, kes

annab loa ürituste korraldamiseks ja huvijuhti, kellele saab rääkida enda ideedest korraldada mõni üritus ning kes seda ideed aitab ellu viia. Näiteks toodi ühiselt korraldatud sõbranädal.

### *Vahetunni tegevused*

Vahetunni tegevustega seoses on lastele paljud kohad olulised selle tõttu, et seal saab mängida. Mängimine muudab vahetunnid ja terve koolipäeva lõbusaks. Lastele meeldivad nt lauatennise mängimise kohad, aga seal on tavaliselt pikad järjekorrad ja selline võimalus on vaid mõnes koolis. Veel on meelepärane õueala, kus saab vahetundides kõndida või näiteks kulli mängida, kus on kiiged ja ronimiskohad. Kui õue ei ole võimalik minna, siis meeldib lastele kulli mängida koridorides ja isegi tualettruumides. Mõnes koolis on lastel aeg-ajalt võimalik vahetundide ajal käia võimlas mängimas. See väga meeldib lastele. Ühes koolis mainiti olulise vahetunnitegevusena parkuurimist, mis olevat õpilaste seas populaarne ekstreemspordiala, kus ronitakse majade otsas ja hüpatakse ühest kohast teise. P2F6: „*No tegelikult on see väga (...) kui sa oled majade peal, siis on suur võimalus ja sa oled algaja, siis on suur võimalus, et saad surma.*“. Koolis on parkuurimine see, kui ronitakse koridoris olevate laudade ja toolide peal. Nende sõnul mõned õpetajad lubavad seda ja teised aga keelavad, st lubatavuse piirid ei ole selged.

On lapsi, kellele meeldib vahetundi aktiivselt veeta, kuid teistele on meelepärasem vahetunnis puhata, rahulikult vestelda või omaette olla. Nii nimetati olulise kohana raamatukogu, kus saab vaikselt omaette olla, puhata, lugeda, rääkida raamatukoguhoidjaga ja kasutada tasuta internetti. Mõnede laste jaoks on vahetunnis tähtis tegevus telefonis olemine ning raamatukogu seostus ühe arutelugrupi lastele kohaga, kus saab telefonikeelust kõrvale hiilida, kuna seal ei käi õpetajad lapsi kontrollimas. Järgnevalt telefonisolemise tähendusest laste jaoks lähemalt.

### *Telefonis olemine*

Laste sõnul ollakse telefonis peamiselt vahetundides, kuid mõnikord ka tunni ajal, nii et õpetaja ei näe või kui õpetaja annab lastele ülesandeid, mille lahendamiseks võib kasutada telefoni. Lapsed leidsid, et tüdrukute ja poiste vahel on erinevus telefoni kasutamises. Arvati, et poisid veedavad rohkem aega telefonis kui tüdrukud. Kui poisid pigem mängivad telefonimänge (kasutati sõna „*pelamine*“), siis tüdrukud on rohkem sotsiaalvõrgustikus

Facebook ja Snapchat ning pildistavad, sh teevad *selfie*-sid ((*Uuriija kommentaar: pilte iseendast*)). Osad arvasid, et algklassi õpilased ja kaheksanda klassi õpilased veedavad neist rohkem aega telefonis. Mitmes koolis on kehtestatud liigse telefonis olemise vastu võitlemiseks telefonikeeld, kuid laste sõnul kehtib see enamasti ainult esimese kooliastme õpilastele. Õpetajad on seda lastele põhjendanud nii, et lapsed kaotavad mängides ajataju ega osale tunnis. Mõned näited:

P1F7: „/.../ esimeses klassis on, et ee nad jäävad pidevalt vallabussist maha ja siis mu ema ((esimese klassi juhataja)) keelas neil ära, et alles bussis nad võivad mängida.“

P1F4: „Väikeste majas on, et seal ei tohi nad üldse koolipäeva jooksul. /.../ neil on nagu see, et neil on mingi nagu mäng, mida ei saa poole pealt kinni panna, nad jäävad alati tundi hiljaks (.) see on see halb asi.“

Telefonis ajaviitmine seostub lastele nii hea kui ka halva tundega. See meeldib lastele, pakub neile võimalust põnevalt vahetundi sisustada, samas on telefon mõnede laste jaoks tähtis suhtlemisvahend. Lapsed rääkisid ka sellest, et osadele lastele on vahetunnis telefonis olemine hoopis halva tunde allikaks, kuna otsesuhtlemist on vähem. Laste hinnangul on telefonis olemist koolipäeva jooksul pigem palju, näiteks veedavad mõned õpilased kõik vahetunnid telefonis.

T1F6: „Näiteks kui me vahetunnis oleme, ma kõnnin mööda, lihtsalt kõik poisid istuvad ninapidi telefonis, ma olen nagu, kuidas te suudate 24/7 istuda telefonis /.../ miks nad ei ole koolis, ei ole vahetundide ajal sõpradega ega mitte midagi.“

Uuriija: „Et nagu omavahel ei räägita?“

T1F6: „Jaa, sellepärast, et otseses mõttes need telefonid on kõik ära rikkunud, nagu ei suhelda üldse, lihtsalt on telefonis.“

Selle arvamusega ei nõustunud siiski arutelugruppides osalejad, vaid leiti ka vastupidiselt, et telefonis olles lapsed samuti suhtlevad. Samas toodi ka äärmuslik näide, et suhtlus üksteisega toimub sõnumineerimise teel, kuigi istutakse kõrvuti. Peamiseks põhjuseks vahetunnis telefonis olemiseks toodi see, et lastel on igav ja koolis ei ole huvitavat tegevust.

P2F2: „Muud tegevust ei ole ju. Isegi vahetundide ajal ei lubata saali.“

P2F2: „Saal on kõige põhilisem!“ ((kõrgendatud kõvem hääl))

P1F2: „Meiega ei tehta mitte midagi, lihtsalt (.) no mõned mingid lauamängud ka, aga seal mingid lapsed mängivad ja siis ei jõua ja siis on lihtsalt telod ((telefonid)) kätte ja ma ei tea mingi Clash of Clans.“ ((telefonimäng))



Samal teemal tekkis ühes arutelugrupis huvitav diskussioon, kus klassikaaslased olid erinevatel seisukohtadel.

Uuriija: „Mis te arvate, miks nii palju oldakse telefonis vahetunnis?“

P1F6: „Ajaviiteks.“

P4F6 „Igav on.“

Uuriija: „Midagi muud ei ole vahetunnis teha?“

P2F6: „Ei ole jah.“

T1F6: „Saab sõpradega olla või lihtsalt rääkida.“

P1F6: „Meid ei lasta vahetunnis isegi õue.“

T1F6: „Me ei või minna, sest väljas on külm, aga see on täiesti arusaadav, suvel võib onju.“

T4F6: „Oleks vahetunnid pikemad, siis saaks nagu riidesse, saaks õues joosta /.../ kolmandas või neljandas me mängisime klassiga kulli.“

Huvitav on seejuures, et sama kooli paralleelklassi õpilased rõõmustasid võimla aktiivse kasutamise võimaluse üle vahetundide ajal. Seega, on koolides loodud võimalusi vahetunde aktiivselt veeta, kuid see ei tähenda veel, et see kõikidele sobiks. Mõned lapsed eelistavad hoopis diivanitel pikutamist. Samas jäi mulje, et rahulolematud on just õpilased, kes sooviksid vahetundi aktiivselt veeta, kuid kool ei paku neile meelepäraseid valikuid või siis on neile meelepärane keelatud, näiteks õue minek. Lastele ei meeldi, et vahetunnid on lühikesed, mistõttu ei jõuagi või ei lubata neil õues käia. Nii peavad nad terve koolipäeva koolimajas veetma, mis on üks seletus telefonis olemisele vahetunnis.

Halva tunde allikaks mõnes koolis on telefonikeeld, samas ei meeldi lastele, et neilt nõutakse keelust kinnipidamist, kuid õpetajatelt mitte. Seega ei võta nad keeldu tõsiselt ja rikuvad seda. Lisaks tekitab arusaamatust ja negatiivseid tundeid õpetajate järjekindlusetus telefonikeelu suhtes: laste sõnul osad õpetajad kõnnivad mööda, kui lapsed on telefonis ega tee midagi, osad võtavad telefoni ära ja näiteks viivad selle direktori kabinetti, kust selle saab päeva lõpus tagasi, võib-olla koos märkusega. Õpetajate poolne erinev reageerimine annab lastele signaali, et tegemist ei ole kuigi tõsiseltvõetava reegluga. Laste jutu põhjal saab öelda, et telefonis olemine kui huvitav vahetunni veetmise viis on paljude jaoks koolis hea tunde allikaks ning telefonide keelamine koolis toob kaasa halbu tundeid, eeskätt kuna telefonideta on vahetunnid igavad.

### *Üritused ja väljasõidud*

Koolis toimuvad üritused ja väljasõidud on lastele enamasti ihaldusväärsed ettevõtmised. Mitmes koolis rääkisid lapsed vaimustunult öökoolist, mis tavaliselt toimub kord aastas. See

tähendab, et mitmed klassid jäävad ööseks kooli, näiteks vaadatakse koos filme, mängitakse spordimänge, aardejahti ja muid mänge, toimuvad töötoad ja disko. Ühes koolis toimus öökooli ajal esmaabiõppus, kus lapsed said ka ise arste mängida ning pakkusid kaaslastele raviteesid. Öökooli puhul on tegemist üritusega, kus on omavahel kombineeritud lõbus ja õpetlik pool. Õpetlik osa on seejuures elu- ja ellujäämise oskusi arendav, mis on laste poolt kõrgelt väärtustatud. Tähtsate üritustena mainiti veel õpetajate päeva, olümpiamänge ja spordipäeva, vähem klassiõhtuid. Lapsed peavad oluliseks ka ühiseid väljasõite, näiteks toodi klassiga jalgrattamatkal käimine.

Ürituste ja väljasõitude osas tekitab aga lastes halbu tundeid see, kui õpetajad ei küsi piisavalt laste arvamust, mida nad teha tahavad ja kuhu minna soovivad. Nii külastatakse õpetajate poolt väljavalitud kohti, näiteks muuseume, mida aga lapsed peavad igavaks. Enamikes koolides rääkisid lapsed, et väljasõite on nende meelest liiga vähe. Üheks põhjuseks peetakse õpetajate passiivsust korraldamisel ning teiseks seda, et osadesse kohtadesse minekut ei saa mõned õpilased endale raha puudusel lubada. Õpetajate soovi reisida vähendavad ka korda rikkuvad õpilased. Ühes koolis kirjeldasid lapsed õpetaja passiivsust järgmiselt:

P1F4: „Meil tuleb selle aasta lõpus ka mingi kaks õppekäiku.“

T2F4: „Ma ei usu, õpetaja nagunii ei vii meid kuskile, ta ütleb, et meie klassiga ei saa mitte midagi teha.“

T3F4: „Jah, et me ei suuda otsustada.“

T2F4: „Jaa! (.) Aga ta ise ei aita ka, siis kui me üritame midagi otsustada, siis ta ei paku midagi, lihtsalt istub arvutis ja naerab põhimõtteliselt.“

Aruteludest torkas silma laste ootus, et ürituste ja väljasõitude korraldamine toimuks nende jaoks, mitte nendega koos. Lapsed rääkisid vähe ise tegemisest ja korraldamisest. Ühes koolis toodi aga õpilase aktiivsuse soodustamise näitena õpilasesindus. Sellega liitumine võimaldab laste sõnul neil korraldada erinevaid üritusi koolis, näiteks jõulupidu või osaluskohvikuid. Osaluskohvikus saavad lapsed jagada oma muresid ja teha kooli juhtkonnale ettepanekuid probleemide lahendamiseks. Lapsed tunnevad, et osaluskohvikute kaudu võetakse neid kuulda ja kool teeb nende ettepanekute toel muudatusi, T2F1: „Näiteks nagu, nad on muutnud klassiruumi mõndasid ja siis näiteks õpetajaid rohkem palganud /.../.“. See on hea näide võimalusest, kuidas koolis laste hääl kuuldavaks teha ning innustada lapsi aktiivselt oma heaolusse panustama. Kahjuks toodi selline näide vaid ühes arutelugrupis.

Kokkuvõtteks selgus, et laste jaoks paljud olulised kohad, inimesed ja tegevused koolis on seotud õppetöö välise ajaga. Selle juures paistis laste jaoks oluline olevat suhtlemise aspekt, näiteks vahetunnis telefoni kaudu suhtlemine ja sööklas söömise ajal sõpradega rääkimine. Teine tunnivälise ajaga seotud oluline aspekt on mängimine. Nii liikumisega seotud mängud, nagu kulli ja jalgpalli mängimine kui ka telefonis mängimine. Olulistest inimestest on tunnivälise aja tegevustega seotud sagedamini sõbrad, kellega koos vaba aega veedetakse. Tähtsad inimesed on ka direktor, kes otsustab, millised vaba aja veetmise võimalused on koolis lubatud ja huvijuht, kes aitab laste ideid ellu viia ja korraldab ka ise koolis huvitavaid tegevusi, sh mängu.

### **3.4. Laste ettekujutus heaolu loovast koolist**

Eelnevast selgus, mida peavad lapsed koolis tähtsaks ning kas need toovad lastele rõõmu või hoopis vähendavad koolimeeldivust. Järgnevalt oli minu eesmärgiks uurida, milline on laste meelest heaolu loov kool (*(schools for well-being)*) ehk kool, kus lastel oleks hea olla ja kuhu nad lähleksid meelsasti (Layard ja Hagell, 2015). Lisaks aruteludele tegid lapsed gruppides võlukepi ülesande, kus nad rääkisid, mida nad enda kooli juures muudaksid. Laste kirjelduste ja ettepanekute alusel kujunes välja heaolu loova kooli kirjeldus. Iga osa lõpus on eraldi välja toodud laste soovitusel.

#### **3.4.1 Füüsiline keskkond**

Heaolu loova kooli füüsilise keskkonna üle arutledes toodi enamasti välja kohad, mis seostusid lastele oluliste tegevustega – söömise, vahetundide ja sportimisega. Arutleti ka üldiselt, milline näeb välja hea koolimaja.

*Heaolu loovas koolis on suured sööklad, head söögid ja hea toiduvalik*

Kujuteldavas heaolu loovas koolis on suurte laudadega söökla, kuhu saab söögiaegadel koguneda ja omavahel suhelda. Sööklas pakutakse häid toite, mis lastele meeldivad, näiteks pihvi, lõhet, borši ja jogurtit ning vähem juurvilju. Koolilõunaks on kord kuus rämpstoit, sh

hamburger, pitsa, friikartulid ning magustoiduks jäätis või saiakesed. Pakutav söök on kvaliteetne, st näiteks söögi sees ei ole võõrkehi ja nad on hästi maitsestatud. Laste toidueelistuse ja tagasiside saamiseks toidu kohta korraldavad koolid regulaarselt küsitlusi, mis on laste jaoks oluline, sest nad saavad avaldada oma arvamust toidueelistuste suhtes ja nende eelistustega hiljem arvestatakse. Lisaks pakuvad koolid lastele võimaluse ise taldrikule sööki tõsta, kuigi tõdeti, et see võib viia toidusõjani. Lastele on tähtis valikuvõimalus ja ise otsustamine, seega on heas koolis lõunaks mitu toiduvalikut. T3F4: „*Igäühel on nagu eri maitse (.) oleks nagu mitut varianti, näiteks kartulid ja makaronid.*“. Võimalus on valida ka erinevate kastmete vahel. Toiduvalikute laiendamiseks on koolis olemas puhvet, kust saab osta endale näiteks šokolaadi, küpsist, praadi, hamburgerit ja erinevaid jooke.

*Laste soovitus:* Küsida rohkem laste arvamust koolis pakutava söögi ja söökla kohta ning vastavalt sellele vajadusel ja võimalusel teha muudatusi.

#### *Koolis on sportimiseks erinevad võimalused ja head tingimused*

Kuna aktiivne tegevus koolipäeva jooksul on laste jaoks oluline hea tunde allikas, siis pöörab heaolu loov kool tähelepanu erinevate sportimise võimaluste loomisele. Nii on heas koolis võimalus kehalise kasvatus tunde teha võimlas, ujulas ja õues. Selleks on koolis piisavalt suured võimlad ja staadionid, mis on hästi korrastatud. Koolis on mitme rajaga basseinid ja torud, kust saab alla lasta. Lapsed saavad kasutada uute ja korras masinatega jõusaali. Kui kooli kõrval on mets, on sinna rajatud seikluspark.

*Laste soovitus:* Luua koolis ja kooliterritooriumil rohkem sportimise võimalusi ning parandada vajadusel olemasolevate seisukorda.

#### *Vahetunde saab veeta isikliku eelistuse kohaselt - aktiivselt või puhates*

Heaolu loovas koolis panustatakse vahetundide huvitavaks muutmisele, mis on laste jaoks oluline koolirõõmu suurendav tegur. Selleks on koolis tuba, kus on lauamängud ja muud mängud, mida võib vahetundide ajal mängimas käia. Kasutada saab võimlat, kus saab mängida ja teha võistlusi. Vahetunni ajal on võimalus käia õues, kus on kiikede mänguväljak ja ronimiskohad. Lastele, kes soovivad tundidevahelist aega veeta rahulikumalt,

on eraldi vaikne koht, kus on mugavad istekohad ning suur, voodeid täis magamisruum, kus saab korraks tukastada. Niisiis on mõeldud nii nende peale, kes soovivad vahetundi aktiivselt veeta kui ka nende peale, kes soovivad vaikusel puhata või lihtsalt omaette olla.

*Laste soovitus:* Pöörata rohkem tähelepanu vahetundide huvitavamaks muutmisele. Uurida, millised on laste soovid ja vajadused vahetunni veetmise kohtade osas ning need kohad luua.

### *Koolimaja näeb välja ilus ja korras*

Laste jaoks on heaolu loov kool selline, kus õpilastel on mugav ja turvaline olla. Koolimaja on piisavalt suur, et kõik õpilased mahuvad mõnusalt ära. Koolimaja seinad on pragudeta ja katused on terved. Lapsed seostavad koolimaja füüsilist välimust turvatundega, näiteks katus peab olema terve selleks, et see lastele peale ei kukuks ning torustik peab olema uus, et see laste tervist ei rikuks. Lapsed külastavad koolipäeva jooksul mitmeid kordi tualettruume, seega on oluline, et need on puhtad, terved ja seal kasutatakse õhuvärskendajaid.

Koolimaja hubasemaks muutmiseks on selles palju taimi. P1F4: „*Jah, et rohkem taimi (.) see on väga tähtis kindlasti, siis on meil hapnikku.*“. Lapsed veedavad palju aega klassiruumis ning heaolu loovas koolis on klassiruumid mugavad ja õppimist soodustavad. Selles olev mööbel on terve ja toolid ning lauad kõrged, mis on eriti tähtis pikemate õpilaste jaoks. Õppimise soodustamiseks on klassides mugavad toolid. P1F6: „*Klassis võiksid vähemalt pehmed toolid olla, sa istud 45 minutit, sa istud sellel kõval toolil /.../ võiks vähemalt mingi seljapehmenendus olla ja pepupehmenendus ka.*“.

Tulevikus on klassides digitaalsed lauad, mis tähendab, et vihikuid ei ole vaja, sest ülesanded on laua peal. Lisaks kasutatakse digitaalseid päevikuid ja õpikuid ning ka hologramm-õpikuid. Seni kuni tehnika sinnamaani areneb, pakub kool lastele uusi ja terveid, rikkumata õpikuid, kus on kõik leheküljed olemas ja kuhu ei ole pilte joonistatud ega roppe sõnu kirjutatud. T4F1: „*Näiteks võiks aasta lõpus üle kontrollida, see, kes sodis, peab uue ostma näiteks.*“. Lisaks heas korras õpikutele on koolis uued töökorras arvutid ning igal lapsel oma lukuga kapp, kuhu saab kooliasju panna, et ei peaks raskeid koolikotte kandma. Maakooli puhul kuulub heaolu loova kooli juurde tihe busside sõidugraafik, sest nii ei pea bussi oodates igavlema või kiusamise ohvriks langema, nii jõutakse koju varem ning saab aega kokkuvõttes otstarbekamalt kasutada.

*Laste soovitus:* Koolimajad võiksid olla terved ja klassid mugavamad, lisades sinna pehmed toolid. Tualettruumide halva lõhna vastu võiks kasutada õhuvärskendajat. Maakooli laste vajadusi peaksid arvestama ka bussigraafikute tegijad.

### **3.4.2. Hea õpetaja**

Eelnevalt selgus, et heaolu koolis oleneb sellest, millised on õpetajad ja laste suhted nendega. Niisiis arutasime õpilastega, milline on nende meelest hea õpetaja, milline on tema iseloom ning milline õpetamisstiil ja tunnid lastele meeldivad. Tähelepanu pöörasime ka kodutööde teemale, mis on praegu lastele koolis oluliseks halva tunde allikaks. Heast õpetajast rääkisid lapsed nii jaatuse kui ka eituse kaudu. Laste kirjeldustest ja ettepanekutest, mida õpetajate juures muuta, kujunes välja hea õpetaja profiil.

#### *Hea õpetaja on sõbralik ja teeb nalja*

Hea õpetaja on laste arvates sõbralik, ta ei lähe lihtsalt endast välja, ei kasuta kurja pilku ega kurja häält. Head õpetajat ei pea kartma, vaid temaga saab minna rääkima, tundmata hirmu, et õpetaja saab kurjaks ja hakkab laste peale karjuma. Lastele meeldib õpetaja, kes on rõõmsas tujus, ei ole liialt tõsine, vaid teeb tunnis nalja ja saab ka ise naljast aru. Hea õpetaja on lahke ja annab lastele vahepeal maiustusi. Tunnis ei ole õpetaja liialt range, näiteks võivad lapsed laua taga istuda nii, nagu nad soovivad ning õpetaja ei sea neile liiga rangeid nõudeid, näiteks käekirja osas. Seega, hea õpetaja kohtleb lapsi sõbralikult, ta on paindlik, suudab oma tundeid valitseda ning on parajalt range.

#### *Hea õpetaja hoidub ennatlikest järeldustest*

Meeldiv õpetaja on laste arvates mõistev ega tee ennatlikke järeldusi, näiteks tunnis rääkimise ja tundi hilinemise suhtes. Ta saab aru, et kui lapsed tunnis räägivad, siis sellel võib olla mingi põhjus, mistõttu õpetaja jääb laste rääkimist märgates rahulikuks ning uurib, kas lapsel on mure ja tal oleks abi vaja. Vahepeal soovivadki lapsed tunnis rääkida, et näiteks üksteiselt abi küsida, kui millestki aru ei saada või soovitakse asju laenata. Hea õpetaja lubab seda sosistades teha. Arutati, et hea õpetaja küsib lastelt tundi hilinemise põhjust selle asemel, et

ennatlikke järeldusi teha, sest alati ei hilinea tundi meelega ning hiline mine ei pruugi alati lastest sõltuda.

### *Hea õpetaja küsib laste arvamust ja arvestab sellega*

Hea õpetaja on laste jaoks selline, kes ei suru peale enda arvamust, uskudes, et tema teab lastest paremini, mida lapsed tahavad. Hea õpetaja küsib laste arvamust, võtab seda kuulda ja püüab seda arvestavalt käituda. Lapsed tahavad tunda, et nende arvamust küsitakse, kuulatakse ja väärtustatakse, mis muudab koolikeskkonna võrdsemaks. Heaolu loovas koolis saavad lapsed kaasa rääkida koolis toimuvate ürituste ja väljasõitude osas. Lapsed rõhutavad, et lihtsalt laste arvamuse küsimisest ei piisa, vaid hea õpetaja ka tegutseb, võttes arvesse laste soove. Hea õpetaja räägib lastega läbi kontrolltööde toimumised. Ta küsib laste käest, kui palju neil on kontrolltöid nädalas ning arvestab sellega ega sea kontrolltööde aegu oma eelistuste järgi. Seega, hea õpetaja arvestab lapse õigusega avaldada oma arvamust ning peab seda väärtuslikuks.

### *Hea õpetaja märkab, kui lapsel on mure ja kuulab ning aitab teda*

Laste jaoks on oluline aru saada, et õpetajad hoolivad nendest, märkavad, kui neil on mure ning abistavad last. Näitena toodi, et õpetaja saab tunnis juba lapse näost aru, kui lapsele on tunniteema arusaamatu ning ilma et laps küsiks, läheb õpetaja esimesena lapse juurde ja aitab tal teemast aru saada. Teise näitena toodi, et hea õpetaja märkab, kui laps on haiget saanud, näiteks põlve katki kukkunud ning viib ta arsti juurde või aitab tal haava puhastada ja toob talle plaastri. Hea õpetaja on selline, kes leiab aega laste kuulamiseks, kui laps tuleb murega ning kes siis ka midagi ette võtab, näiteks annab lapsele nõu või suunab ta kellegi juurde, kes last abistada saab. T1F5: „*Et kui on kiusamine, et siis õpetajad kohe võtavad seda tõsiselt, mitte niimoodi @Ah räägivad@ ja vanemad ka @Ah läheb üle@.*“. Vahetevahel vajavad lapsed lihtsalt lohutamist. Hea õpetaja juurde tahavad lapsed minna oma murest rääkima, sest teavad, et õpetaja usub neid ja nad saavad õpetajat usaldada. Seega, hea õpetaja leiab aega märkamiseks, kuulamiseks, lohutamiseks ja abistamiseks.

### *Hea õpetaja suudab tunnis korda hoida*

Lapsed väärtustavad õppimist ja seda toetavat õpikeskkonda. Sellest tulenevalt hea õpetaja ei saa laste meelest alati olla leebe, vaid kui olukord nõuab, peab ta olema karm. T1F1: „/.../ selline nagu hästi lahke ja leebe, aga vahepeal peab olema ikka kuri ka, muidu hellitab lapsed ära.“. Laste jaoks on oluline, et õpetaja tegeleb tunnisegajatega, et ülejäänutel oleks rahulik, keskendumist võimaldav õpikeskkond. T1F3: „Kui keegi ikka kogu aeg jutustab ja jutustab ja jutustab ja aru ei saa, siis ikka tuleb talle märkus panna, et ta peab vahepeal ikka karm ka olema.“. Hääletõstmine ei ole laste meelest hea viis tunnisegajatega tegelemiseks, parem on, kui õpetaja kasutab kurja pilku, istub vaikselt toolil või nt ütleb „Vaikust!“ mõnes teises keeles. Meeldiv õpetaja seega leiab töötava meetme klassis korra hoidmiseks, kuid ei kasuta selleks laste peale kurjustamist.

### *Hea õpetaja õpetab rahulikus tempos*

Mitmed lapsed rääkisid, et nende jaoks on hea õpetaja selline, kelle õpetamistempo tunnis on rahulik, õpetaja seletab teemad kiirustamata korralikult lahti. Hea õpetaja arvestab, et lapsed lahendavad ülesandeid erineva kiirusega ning vastavalt sellele seab sobiva tunnitempo. Meeldiv õpetaja säilitab meelerahu õpilaste suhtes, kes on teistest aeglasemad ning aitab nad kiirematele järele. Nii säilib ka aeglasemalt edasijõudvate õpilaste õpitahe. Lisaks on oluline, et õpetaja kinnistab õpitud ega kiirusta ühe teema juurest teise juurde. Hea õpetaja säilitab rahu, kui laps millestki aru ei saa, on tema suhtes mõistev ja heatahtlik. Kui lastele jääb teema segaseks, aitab hea õpetaja lastel sellest aru saada, seletab teemat rahulikult uuesti ja teeb näiteks abistavaid jooniseid. Hea õpetaja hoidub järeldustest mahajääjate suhtes, et nad ei saanud aru, kuna ei kuulnud. Hea õpetaja on huvitatud sellest, et lapsed materjalist aru saavad, ta väärtustab hinnetest enam sisulist teadmist. Seega, hea õpetaja arvestab lapse individuaalsusega tunnitempo valimisel ja lapse järeleaitamisel.

### *Hea õpetaja teeb mitmekesiseid ja huvitavaid tunde*

Head õpetajat iseloomustab laste arvates see, et tema tunnid on mitmekesised, õpetaja kasutab huvitavaid, tavapärasest erinevaid õpetamismeetodeid ning teeb koos lastega huvitavaid töid. Laste jaoks on hea tund selline, kus õpetaja räägib huvitavalt, nii et kõik jäävad teda kuulama,



õpetaja toob reaalsest elust näiteid ning aeg-ajalt räägib ka iseenda elust, näiteks reisijutte. Lapsed ei soovi istuda 45 minutit järjest ühe koha peal, selle asemel teeksid nad hea meelega näiteks rühmatöid ja õpiksid läbi mängu. Näitena toodi nutiseadmetega mängitavate mängude, nagu näiteks Kuldvillak ja Kahoot kasutamine õpieesmärkidel. Mängude abil jääb õpitu paremini meelde, eriti nimetati võõrkeele sõnu. Lastele meeldib kasutada nutiseadmeid ja arvutit, mistõttu nad leiavad, et hea õpetaja teeb vahepeal tunde arvutiklassis ning korraldab digipäevi, luues võimaluse aeg-ajalt kodus õppida. Samas olid paar tüdrukut skeptilised ja arvasid, et kui mittetraditsioonilisi tunde on palju, siis võib olla raskem uut materjali omandada.

Vahelduse mõttes meeldiks lastele aeg-ajalt õppida muusika saatel. Hea õpetaja teeb reaalse eluga seotud tunde, saades nii teadmisi, mida õpilased saavad realselt oma elus rakendada. T4F1: *„Ma mõtlesin selle all, et kasulikke tunde selle mõttes, et näiteks nagu rohkem, kuidas elus toime tulla. Näiteks nagu oletame, et sa oled mingis põlevas majas ja siis õpetatakse, kuidas sealt välja minna. /.../ kuidas nagu metsikus looduses ellu jääda näiteks, et kuidas tuld teha ise, et ära ei külmuks.“*. Hea õpetaja seostab õpitud materjali rohkem reaalse eluga.

P2F3: *„Ja loodusõpetuses võiks olla nii, et sa saad vabasse loodusesse minna.“*

/.../

P3F3: *„Näiteks loodusõpetuse klass oleks õues, kupli all botaanikaaias, mingi keset seda kuplit on laud.“*

/.../

T2F3: *„Et me ei peaks aind mingeid pilte vaatama ilusaid.“*

T1F3: *„Ja näha nagu, kuidas nad neid maale teevad.“*

T2F3: *„Või vaadata üldse maale.“*

P2F3: *„Näitustel käia.“*

Hea õpetaja märkab, kui lapsed on tunnis väsinud ning võimaldab neile puhkust. Väsimus on kasvanud eriti veerandi lõpuks, mil hea õpetaja võtab tunnis ette midagi lõbusat, näiteks mängitakse mängu ja vaadatakse filme. Hea õpetaja on vastutulelik ning lubab näiteks korra trimestris ükskõik millise, ka juba hea hinde veel paremaks hindeks parandada. Selles soovis ilmneb laste ambitsioonikus õpitulemustes väljendatuna.

*Hea õpetaja annab huvitavaid kodutöid ega liialda kodutööde mahuga*

Lapsed väärtustavad kodutöid, mis on neile huvipakkuvad. Just hea õpetaja selliseid annabki.

P1F3: *„Meie saksa keele õpetaja andis meile kodutöö, et me peame, et meil oli see mingi*

*jõuluteema ja siis me pidime piparkooke ja mingeid saksa teemalisi piparkooke, vanade retseptide järgi tegema onju ja siis me saime selle eest hinded, see oli tore.*“ . Veel toodi meeldiva kodutöö näitena loovtöö ülesanne. P1F4: „*Pidime ise olema režissöörid ja tegema igast, me ei pidand nagu filmi tegema, aga võttepaigad tegema ja nagu välja mõtlema (.) õudusfilm.*“ . Tehnikahuvilistele lastele meeldiks kodutöid teha arvutis, kuid sellele mõttele oli ka vastuseisjaid.

T2F3: „*Ma ei oska põhimõtteliselt midagi arvutis teha.*“

P2F3: „*Siis me varsti ei oskaks kirjutada.*“

Hea õpetaja laseb lastel nädalavahetusel puhata ega anna esmaspäevaks õppida ning üldse piirab kodutööde mahtu..

T6F1: „*Võiks mitte olla laupäevaks ja pühapäevaks õppimine. Nii või naa nädal aega õpime, viis päeva. Puhata tahaks ka kaks päeva vähemalt.*“

T5F5: „*/.../ lapsed ei peaks pidevalt stressis olema, et nad peavad nii palju õppima.*“

Laste arvamused läksid lahku selles osas, kui palju kodutöid hea õpetaja annab. Ühes arutelugrupis tekkis lastel diskussioon selle üle, kas kodutöid võiks olla vähem või üldsegi mitte.

Uuriija: „*Enne te mainisite kodutöid, kas te mõtlete nii, et üldse ei oleks või oleks vähem?*“

„*Vähem!*“ ((kooris))

„*Üldse.*“

„*Vähem või üldse.*“

„*Natuke ikka on hea.*“

P3F3: „*Kui üldse ei oleks, siis ei oleks sul kodus midagi teha ju isegi.*“

P1F3: „*Nalja teed või? Ma magaks (.) ma sööks ja magaks.*“

Lapsed on samas teadlikud, et vähem kodutöid võib kaasa tuua tagajärgi, näiteks saab siis kehvema hariduse. Hea õpetaja seab kodutööde mahule piiri ning peab sellest kinni. Lastele meeldib, kui õpetaja annab tunniülesandeid ja kui need jõutakse tunni ajal ära teha, siis rohkem enam kodus ülesandeid tegema ei pea. Meeldiv oleks ka see, kui koju jääb vaid kontrolltöödeks kordamine.

*Hea õpetaja kohtleb õpilasi õiglaselt ja võrdselt*

Laste arvates on tähtis, et õpetaja kohtleb tüdrukuid ja poisse võrdselt. Esiteks, paneb hea õpetaja hindeid poistele ja tüdrukutele võrdsetel alustel. Teiseks, reageerib õpetaja poiste ja

tüdrukute korrarikkumisele sarnaselt, eeldamata, et poisid käituvad tüdrukutest halvemini. Hea õpetaja hoidub lemmikute eristamisest ja erikohtlemisest.

*Laste soovitus:* Õpetajad võiksid olla laste vastu sõbralikumad ja teha tunnis rohkem nalja. Lisaks võiksid õpetajad püüda lapsi rohkem mõista ning neilt alati juhtunu kohta seletust küsida selle asemel, et ise ennatlikke järeldusi teha. Nad võiksid rohkem küsida laste arvamust ning tegutseda sellest lähtudes. Tähtis on ka rohkem lapse muret märgata, teda kuulata, lohutada ja aidata. Õpetajad võiksid kõikidest lastest rohkem hoolida ja neid võrdselt kohelda. Lapsed soovivad, et õpetajad panustaksid rohkem tunni huvitavamaks muutmisesse, sh räägiksid teemast huvitavalt ning kasutaksid erinevaid õpetamismeetodeid, näiteks mängu. Seejuures võiks seletada teemasid mõõdukamas tempos. Lapsed soovivad kodutööde mahu vähendamist ning huvitavamaks muutmist. Lapsed soovivad, et õpetajad võtaksid kodutööde andmisel rohkem sellega, kui palju on lastel teistes ainetes õppida, st peaksid silmas kodutööde kogumahtu.

### **3.4.3. Hea klass ja klassikaaslane**

Meie järgmine arutelu teema lastega oli klassi ja klassikaaslaste teemal ja täpsemalt, milline on klass, kus lapsel on hea õppida ning klassikaaslased, kellega on tore koos õppida.

Heaolu loov klass on laste meelest selline, kus õpilased on sõbralikud ja kõik saavad omavahel hästi läbi. Klassis on rahulik, kiusamis- ja segamisvaba õppida. Ühe võimalusena pakkusid lapsed laste klassidesse määramist nende õpitasemete järgi, st kiiremad lapsed õpivad ühes klassis ja need, kes vajavad rohkem seletamist ja järeleaitamist, on teises klassis.

P1F4: „Klassis võiksid olla sellised eraldi grupid, et nagu igas aines on nagu tugevamad ja nõrgemad, et siis need, kes on paremad, need saavad edasi võtta mitte nõrgemate taha nagu kinni jääda.“

T2F4: „Jah.“

Uuriija: „Mis teised arvavad?“

„Sama.“ ((korraga))

Hea klass on selline, kus on aktiivsed õpilased, näiteks võetakse ühiselt võistlustest osa, üksmeeles otsustatakse, kuhu minna klassireisile, omavahel hoitakse kokku, üksteist toetatakse ja aidatakse.

P2F3: „Või nagu võistlustel kõik toetavad üksteist, näiteks ükskord oli seal mingi spordipäev või ma ei tea ja X- klassis on nagu @Sa ei oska seda, miks sa seda ei tee@, siis meie oleme nagu @Noh suudad, suudad! No tee, tee, tee!@ ((hüüdes ja plaksutades))  
/.../

P2F3: „Peaks toetama üksteist, aga nemad seal sõimavad üksteist läbi.“

Heal klassil on hea klassijuhataja, kes on mõistev nende laste suhtes, kes soovivad hoida eemale mõnest ühisest ettevõtmisest. Laste mõtted seoses hea klassi suurusega jagunesid aga kaheks. Mõned lapsed eelistavad väikest klassi, sest siis on tunnis vaiksem ja õpetajal on lihtsam õpetada ning ta saab igale lapsele rohkem tähelepanu pöörata. Selle tulemusel on suurem võimalus tunnis õpetatavast paremini aru saada. Suure õpilaste arvuga klassi hea küljena toodi välja, et siis ei pea lapsed iga tund vastama, kuna õpetaja ei jõua kõiki küsida ning tööde ajal on raskem õpetajal märgata lapsi, kes spikerdavad. Laste jutu põhjal tundub, et väikene klass loob suure klassiga võrreldes lastes rohkem positiivseid tundeid ja aitab kaasa õpihimule ning teadmiste sisulisele omandamisele.

#### *Hea klassikaaslane*

Hea klassikaaslane on sõbralik ja teeb nalja, temaga saab koos lõbusasti aega veeta, saab rääkida igasugust juttu ning ta mõistab nalja. Lastele meeldivad lahked õpilased, eriti kui klassikaaslane jagab kommi. Hea klassikaaslane on abivalmis ning toetav, kes vajadusel annab nõu, aitab ohu korral ja õppimisel. P4F6: „Näiteks, kui sa mingist tehtest aru ei saa, näiteks matemaatikas nagu aitab, et kui õpetaja selgitab, on mingi uus teema, õpetaja selgitab, et sina ei saa aru, aga pinginaaber saab aru, siis ta aitab, üritab sulle ka selgeks teha.“. Lastel tekkis diskussioon pärast seda, kui toodi välja, et hea klassikaaslane aitab tööde ajal pinginaabrit - see tähendab, et ta annab vihje õige vastuse kohta või laseb enda pealt maha kirjutada. Selle mõttega ei olnud kõik nõus:

T1F3: „Minu meelest see on ebaaus, kui sa ei tee koduseid töid ära, sest teised peavad tegema ja siis tema ei pea ja siis ta teeb maha.“

P2F3: „Aga vahepeal ei ole aega, vaata.“

Siiski, spikerdamise korral hea klassikaaslane on selline, kes õpetajale sellest ei räägi. Seega, ta on usaldusväärne, näiteks ei räägi ta ka kaasõpilasi taga. Hea klassikaaslane on heatahtlik, ta räägib teistega alati viisakalt. T5F5: „Nagu inimesed, õpilased ja need väiksed lapsed ei

*tuleks, näiteks tuled trepist üles ja nemad tulevad trepist alla ja siis nad @Tule eest paksmagu.@*“. Lisaks on hea klassikaaslane hooliv, tal on julgust võtta vastutust oma tegude eest teistele oma tegusid veeretamata.

Laste meelest arvestab hea klassikaaslane teiste laste arvamuste ja soovidega. Ta toetab rahulikku õpikeskkonda tundi segamata ja õpetajat oma töös häirimata. Laste ettepanek, T4F1: „Äkki nad eraldi väikestesse klassidesse panna, et õpetaja saab siis rohkem neile tähelepanu anda.“.

*Laste soovitused:* Lapsed võiksid olla üksteise vastu sõbralikumad ja viisakamad ning keegi ei kiusa kedagi.

#### **3.4.4. Tegevused**

Tegevuste osas arutlesid lapsed selle üle, millised on heaolu loovas koolis kooliüritused ja väljasõidud, spordi ja vahetundidega seotud tegevused ning kuidas näeks välja õppimine.

##### *Kooliüritused ja väljasõidud*

Heaolu loovas koolis korraldatakse sagedasti lastele meelepäraseid öökoole, näiteks iga trimester, iga kuu või kaks korda kuus. Palju toimub ka klassiõhtuid, näiteks igal nädalal ning seejuures klassijuhataja on aktiivne ja aitab neid korraldada. Koolis toimuvad veel erinevad huvitavad koolitused, näiteks söögitegemise koolitus.

Kooliaasta jooksul toimub mitmeid erinevaid väljasõite, näiteks liikluslinnakusse, seiklusparkidesse, kinno, AHHAA Teaduskeskusesse, teatrisse, välismaale ja paintballi mängima. Õpetajad on seejuures aktiivsed, räägivad lastele erinevatest võimalustest, küsivad laste arvamust, kuhu minna soovitakse ning viivad need soovid siis ka ellu.

*Laste soovitus:* Õpetajad võiksid väljasõite planeerides rohkem arvestada laste soovidega ning väljasõite ning kooliüritusi võiks toimuda rohkem.

### *Sportimine*

Sportimisega seoses on heas koolis piisavalt kehalise kasvatuse kui üks laste lemmiktunde. Kehalise kasvatuse tunnid on tavalisest koolitunnist pikemad ning poole sellest tunnist saavad lapsed ise tegevuste üle otsustada. T3F1: „*Meil võiks olla nagu X koolis, et on kaks kehalist järjest ja neil on niimoodi, et esimene tund on vaba tund või oli vastupidi, teevad mida tahavad, aga kehalise asju, ma ei tea viskavad ja jooksevad, mängivad ükskõik mida ja teine tund on see, mis õpetaja ütleb /.../*“. Õpetajad on aktiivsed ja organiseerivad erinevaid võistlusi nii oma koolis kui ka koolide vahel, näiteks jalgpallivõistlusi.

*Laste soovitus:* Koolides võiks kehalise kasvatuse tundides olla lastel rohkem valikuvabadust, rohkem võiks käia võistlustel.

### *Vahetunni tegevused*

Heaolu loovas koolis on vahetunnid sisustatud huvitavate tegevustega. Selleks on lastel lubatud kasutada võimlat, kus saab mängida, näiteks pallimänge. Erinevaid mänge ja võistlusi võimlas korraldab kehalise kasvatuse õpetaja. P2F2: „*Õpetajad võiksid rohkem vahetundidele tähelepanu pöörata*“. Lastel on lubatud vahetundides käia õues.

T3F3: „*Ja kuna me ei taha märkuseid ka saada, siis nagu igaks juhuks ei lähe, kuigi nagu tahaks väga minna*“.

Uuriija: „*Aga mis te seal õues teeksite?*“

„*Kas või jalutaks*“.

„*Me mängime trihvaad*“.

„*Sees on nagu palav näiteks*“.

*Laste soovitus:* Koolis võiksid õpetajad korraldada lastele mängulisi tegevusi. Vahetunnid võiksid olla pikemad kui viisteist minutit, et jõuaks õues käia, näiteks kakskümmend viis minutit või siis kevadeti 30-minutilised õue vahetunnid. T1F5: „*Et oleks näiteks kõik õues, võiksid, olla, palli mängida ja igast asju teha, päevas üks vahetund oleks selline*“.

### *Õppimine: tunniplaani muudatused*

Hea kool on laste meelest selline, kus on lühikesed koolipäevad, näiteks kella üheni või kõige rohkem kaheni. Teise idee kohaselt on lastel kolm puhkepäeva, näiteks reede lisaks

laupäevale ja pühapäevale või siis on iga päev kool kella kaheni või kolmeni, kuid siis ei anta lastele koduseid töid, vaid saab pärast kooli käia trennis ja puhata. T1F4: „*Aind üks terve päev on, nagu kui sa saad nagu täiesti puhata, aga siis pead ka midagi tegema.*“ ((Uurija märkus: *laps mõtles laupäeva*)). Ühe mõtte kohaselt on koolis vahetunnid pikemad ja tunnid lühemad. Ühe lapse idee heaolu loovast koolist on selline, kus suvevaheaeg kestab nädal aega vähem ja selle arvelt on lastel iga päev näiteks üks tund vähem. Samas mitmete unistus on kool, kus on palju vaheaegu. Heaolu loob veel kool, kus koolipäevad algavad hiljem, nii et lapsed saavad hommikul kauem magada. Kool algaks näiteks kell üheksa või üheksa viisteist. Head kooli iseloomustavad piisavalt pikad söögivahetunnid, mis ei eelne ega järgne kehalise kasvatus tunnile, nii et lapsed jõuavad rahulikult söömas käia. Kehalise kasvatus tundi on näiteks päeva esimene või viimane tund.

Mõnede laste meelest suurendaks koolirõõmu, kui tunniplaanis on arvestuste nädal ehk siis on iga trimestri lõpus selline nädal, kus saab järele vastata ja hindeid parandada. Kui aga selleks vajadust pole, saab kodus olla ja väljateenitud boonusena puhata. P1F4: „*See on nagu niimoodi, et kui sul on näiteks nagu kõik tööd on neljad olnud onju ja siis sa seda nelja ei taha, lähed ütled, et ma teen kõikide asjade peale ühe suure kontrolltöö ja selle saad viie, siis tulebki veerand viis.*“. Sellele mõttele oli aga vastakaid arvamusi.

*Laste soovitus:* Mõte, millega enamik lapsi nõustus, oli see, et koolipäevad võiksid olla lühemad, samuti võiks üle vaadata õppimise ja puhkuse vahekorra.

### **3.4.5. Turvaline kool**

Laste jaoks on turvalisus oluline hea tunde allikas koolis ning seega arutlesime, milline on turvaline kool. Eelnevalt rääkis, kuidas õpetajad ja õpilased saavad kaasa aidata turvatunde suurendamisele ning seda ma antud osas enam ei korda.

Kooli turvalisus on seotud mitmete teguritega, nagu valvetechnika, kooli seisukord, kooli suurus, õpilased ja õpetajad. Koolile lisab turvalisust, kui koolis on valve, see tähendab kaameraid, detektoreid ja valvurit. Kaamerate osas olid lapsed erineval arvamusel. Kaameraid pooldavad lapsed soovivad neid nii koolis sees kui ka väljas ning need töötaksid ööpäevaringselt. Erandiks on tualettruumid, kuhu kaameraid ei paigutataks. Teistele jällegi ei

meeldi mõte, et neid pidevalt jälgitakse ning see teeb ka spikerdamise raskeks. Veel lisavad turvalisust laste jaoks detektorid, mis tagavad, et keegi ei tule näiteks taskunoa või tulirelvaga kooli. Tehnikale lisaks on koolis valvur, kes hommikuti vanemate klasside õpilaste koolikotte kontrollib. Lisaks varguste ja kakluste ärahoidmisele on valve laste jaoks oluline selletõttu, et kooli ei pääseks sisse võõrad inimesed.

Peale selle, et turvalises koolis on olemas valve, on koolimaja füüsiliselt korras, selleks et ei tekiks ohtu, et lastega võiks õnnetus juhtuda. Lisaks on kool piisavalt ruumikas, et ei peaks koridoris liikudes kartma, et klassiukse avanemisel haiget saab. Veel on turvalises koolis olemas piisavalt ohutusvahendeid. P1F6: „*Tegelikult jah, võiks olla klassis ka nagu see hädaabivahendid onju, näiteks tulekahju /.../ tulekustuti on sul ma ei tea, mingi teises koridori otsas ja tuli muutub nii suureks ja sa ei saa mitte midagi teha.*“. Turvatunde jaoks on oluline ka, et kõikidesse klassidesse on kuulda tulekahjalarmi. Turvalisust lisab oma lukustatava kapi olemasolu, T2F7: „*Kui saad oma riided ja jalanõud panna eraldi kappi ja näiteks kehalise kasvatuse ruumis võiksid olla ka niimoodi kapid, et saad lukku panna, sest sealt varastatakse nii palju asju ära.*“. Turvaline kool on laste meelest väikene kool, kus üksteist teatakse ning õpetajatel on suure kooliga võrreldes kergem näiteks kiusamist või abivajavat last märgata ja temaga tegelda.

Eelnevalt lapsed leidsid, et koolides on palju kiusamist, mistõttu arutlesime pikemalt selle üle, millised on inimesed turvalises koolis. Esiteks, arvasid lapsed, et hea mõte on oma mure jagamine sõbraga, kes kuulab, lohutab, annab nõu ja aitab lahendust leida. Laste meelest vähendab kiusamist see, kui laps ei ole üksik, vaid tal on kaaslane, sest kiusatakse rohkem neid, kellel ei ole sõpru. Laste jaoks suurendavad turvalisust koolis meesõpetajad. P1F4: „*Öökoolis räägiti sellest /.../ et kui sind kiusatakse, siis hoi a mingi tugevate meesõpetajate lähedale ja sealt tuligi see mõte /.../ kui sind kiusatakse, siis mine lihtsalt meesõpetajate juurde, siis nad kaitsevad sind.*“. Direktori osas jagunesid arvamused kaheks, osade laste meelest on ta mõjuvõimas, teiste kogemustest tulenevalt ei ole tema kohaldatavad meetmed olnud koolis kuigi tõhusad.

P1F6: „*/.../ noh direktor ei saa ju teda nagu mingi karistada, füüsilist karistust, ta ma ei tea jääb mingi peale tunde ja noh see ongi kõik.*“

Uuriija: „*Sa arvad, et see ei mõju?*“

T1F6: „*See ei mõjuta.*“

Uuriija: „*Aga mis võiks mõjuda?*“



T1F6: „Lihtsalt see inimene saadetakse koolist ära.“

P1F6: „Ma arvan, et võiks teha sellise eraldi ruumi, et nagu kus on ma ei tea nagu ülikarm õpetaja, kui õpilane ei kuula sõna, saadetakse sinna selleks ajaks, koolitunniks.“

Lapsed pakkusid välja erinevaid viise, kuidas kiusamise puhul laps toimida saab. Nimelt saab turvalises koolis abi koolipsühholoogilt, sotsiaalpedagoogilt, koristajalt ja riidehoiu valvurilt. Kõikide nende puhul on laste jaoks oluline see, et nad kuulavad ära lapse mure ja annavad nõu ning aitavad miskit ette võtta. Kui aga kiusamine leiab aset väljaspool kooli, siis saab kiusatav ise lastekaitsetöötaja või politsei poole pöörduda.

Lisaks saab kiusajate eest ära joosta, kiusajatest mitte välja teha või kiusamisele ootamatult reageerida.

T4F1: „Ta võiks vastata sellele naeruga, nagu hakata naerma kõige peale, mis nad ütlevad, sest see ajab kõige rohkem kiusajaid närvi, kui ei hakka nagu nutma, vaid naerma.“

T2F1: „Plaksutad.“

Uuriija. „/.../ kuidas kiusaja reageerib, kui sa plaksutad? Kas ta kiusab edasi või ei kiusa?“

T2F1: „Ta ei julge.“

Järgmisena arutlesime lastega selle üle, kuidas turvalises koolis võiksid klassikaaslased ja teised õpilased kiusamise ohvrit aidata. Lapsi paneks end turvalisemalt tundma see, kui teised õpilased kiusamise hetkel sekkuvad. P1F7: „Astud tema kaitseks välja. Kui nad hakkavad kiusama, siis ütled @Mis te kiusate?@“. Samas tajusid just tüdrukud sellega kaasneda võivaid ohte, T1F6: „Ma ei läheks vahele, sest siis ta võib mind hakata mingi sõimama või midagi.“. Rohkem julgetakse sekkuda, kui tegemist on nooremate õpilastega. T2F4: „Siis kui väiksem on, siis on lihtsam nagu, kui ta sinust väiksem on, kratist kinni, tõstad üles.“. Tõdeti, et lihtsam on sekkuda, kui kiusajaid on üks, kuid teine asi on siis, kui kiusatakse kambaga. Üks õpilane arutles sellise situatsiooni üle, kus ei ole läheduses ühtegi täiskasvanut. P1F6: „/.../ kambaga keegi kiusab kedagi, siis sul on valida, kas sa lähed sinna vahele, saad ise peksa, võib-olla isegi hullemini või sa lihtsalt lähed minema ja sul jäävad igaveseks süümepiinad.“. Rääkisime veel sellest, mida lapsed sekkumisel teha saaksid. Arvati, et kakluse puhul võiks proovida osapooled maha rahustada ja üksteisest eemale hoida. P3F7: „Alguses räägime, aga kui läheb liiga hulluks, siis läheb kakluseks.“. Pakuti veel välja, et kiusamist nähes võib kutsuda õpetaja või siis ohvri asemel hiljem õpetajale kiusamisest rääkida. Teine mõte oli, et võiks rääkida ise ohvriga, anda talle nõu, julgustada teda mõne täiskasvanuga rääkima ja vajadusel julgustuseks kaasa minna.

T3F1: „Tihti aitab see, kui sa kuulad lihtsalt ära.“

T6F1: „Kuulad ära, et mis tal on öelda ja siis aitad kuidagi või lähete koos mõne suurema inimese juurde.“

T2F1: „Psühholoogi juurde või kellegi.“

T4F1: „Ja aga vaata paljud inimesed ei julge, näiteks mina ei julgeks minna psühholoogi juurde.“

T3F1: „Aga sellepärast ma tulekski koos sinuga kaasa.“

T4F1: „Siis ma läheks!“

Osad lapsed ei võtaks aga midagi ette, sest arvatakse, et kõigile lastele see ei meeldiks.

T1F1: „/.../ et X seal mingi üks istub, ma ei lähe ju, et kuule, mis sul juhtus, et miks sa nii vaikne oled.“

T3F1: „Võib-olla talle endale ka ei meeldi, kui sa lähed.“

/.../

T2F1: „Mõndadel ongi see, et nad ei tahagi nagu vaata väga seltskondlikud olla, võib-olla on mingi põhjus, äkki tal on midagi juhtunud, näiteks mingi autoõnnetus või midagi siukest. Võib-olla on midagi läbi elanud ja siis ta eriti ei taha rääkida, siis ongi see asi, et seni kuni ta ise ei julge rääkida, siis ei saa sundida.“

Huvitav oli see, et lapsed mainisid mitmel korral õpetajale rääkimist, kuigi eelnevalt oli välja toodud, et õpetajatelt pigem ei saa kiusamise korral abi. Järelikult, turvalises koolis on õpetajad aktiivsemad kiusamise märkajad ja sellesse sekkuvad. Ka lastel endil on mitmeid võimalusi ohvri aitamiseks, tuleb vaid üles näidata hoolivust ja julgust.

*Laste soovitusel:* Turvalisuse suurendamiseks võiks tugevdada koolis valvet, näiteks paigaldada rohkem kaameraid või palgata valvur. Kõikidel lastel võiksid olla oma kapid, et vähendada varguste võimalust ning klassides võiksid olla tulekustutid. Lapsed soovivad, et koolis töötaks rohkem meesõpetajaid, sest nemad tekitavad rohkem turvatunnet kui naisõpetajad. Lisaks soovitakse, et kiusamise korral võetaks kasutusele tõhusamad meetmed. Laste meelest võiksid õpilased üksteisest rohkem hoolida ja üheskoos kiusamise vastu võidelda, näiteks kiusajatele vastu astudes.

### *Kõige olulisemad soovid*

Uurisin kokkuvõttena lastelt, milline on nende jaoks kõige olulisem ettepanek kooliskäimise meeldivamaks muutmiseks. Ülekaalukalt nimetasid õpilased, et vähem võiks olla kodutöid, et oleks kodus olemise aega rohkem. Lastele sobib, kui jäetakse õppida paaris aines, kuid see eeldab, et õpetajad arvestaksid enda aines kodutöö jätmisel lastele juba teistes ainetes antud

kodutöödega. Veel toodi välja lühemad koolipäevad, parem söök, bassein, rohkem arvuteid, tualettruumi õhuvärskendaja, mängude tuba. Tegevustest mainiti rohkem väljasõite, vahetundides õues käimist, rohkem huvitavaid tegevusi vahetundide ajal ning et lemmikloomapäeval võiks kooli koera kaasa võtta.

### 3.5. Laste tagasiside uurimuse kohta

Uurimuse lõpus küsisin laste käest tagasisidet uurimuse teema ja meetodite kohta. Alustuseks küsisin, kuidas neile uurimus meeldis ja kas nende meelest on oluline uurida laste heaolu koolis. Lapsed andsid väga positiivset tagasisidet, et seda teemat on vajalik uurida mitmel põhjusel. Ühe kooli lapsed arvasid, et see on vajalik, et teised koolid saaksid sama heaks, nagu on nende kool, sest nende meelest on nende kool kõige parem. Üks laps leidis, et uurimuse kaudu saavad õpetajad tagasisidet laste heaolu kohta ning teine laps tõi välja, et uurimuse kaudu saab teada, kuidas lastele koolis meeldib, millised on laste tunded koolis. P2F3: „*Tavaliselt ei küsita lastelt (.) tehakse, mis neile meeldib.*“. Selline aramus võis olla tingitud minu jutust, kui enne uurimuse algust rääkisin lastele, et varasemalt on laste heaolu kohta küsitud rohkem täiskasvanute käest.

Uurimus meeldis lastele veel sellepärast, et varem ei ole nende arvamust koolielu kohta küsitud ja nüüd said nad vabalt jagada oma muresid ja rõõme. T1F6: „*Sest me saame siin enda arvamust avaldada, et ää pärast ei ole nii, et pool X linna saab teada sinu arvamustest või midagi.*“. Lapsed soovisid, et see uurimus aitaks tuua muudatusi kooliellu. P1F7: „*Et äkki saab paremaks midagi muuta, et siis eestlased õpivad hästi ja on rõõmsad.*“.

Järgnevalt uurisin laste käest, millised uurimuses kasutatud meetodid neile meeldisid. Arvamused jagunesid enam-vähem pooleks: ühed, kellele meeldis rohkem arutleda grupis ja teised, kellele oli meelepärasem grupitööde tegemine. P2F6: „*Rühmatööd, sest me ei tee neid praktselt üldse tunnis.*“. Leidus ka selliseid lapsi, kellele meeldisid ühtviisi mõlemad meetodid.

Lõpetuseks küsisin lastelt ettepanekuid, mida võiksin oma uurimuses muuta. Enamuses ütlesid lapsed, et nad ei muudaks midagi, sest kõik sobis. Ühes koolis avaldati soovi järgmisel aastal uuesti samasugusest uurimusest osa võtta ning teises koolis soovitati intervjuud teha ka nooremate ja vanemate õpilastega ning jäädi lootma, et laste ettepanekud ka realselt ellu viidaks.

## IV ARUTELU

Arutelu osas esitan lastega koos välja töötatud heaolu loova kooli põhiideed. Arutlen selle üle, mis loob laste meelest koolis heaolu ning ühtlasi, mis nende heaolu koolis praegu rikub. Seda tehes püüan aidata paremini mõista Eesti laste koolirõõmu vähesust. Ühtlasi arutlen selle üle, millised on koolides võimalused heaolu suurendamiseks, toetudes laste ettepanekutele ja uurimuse käigus tekkinud ideedele.

*Heaolu loovas koolis väärtustatakse teadmiste andmisega võrdväärselt lapse heaolu siin ja praegu.*

Lapsed usuvad, et heaolu loov kool annab lastele vajalikud teadmised tulevikus hea ja meelepärase töökoha leidmiseks, kuid samal ajal väärtustab ka lapse heaolu kooliajal. Selleks on loodud koolis keskkond, kus heaolu loovad koostoimes füüsiline keskkond, sotsiaalsed suhted ja tegevused. Selline keskkond soodustab lapse aktiivsust, õpihimu, empaatiat, eneseusku, uudishimu ja julgust, mille olulisust on rõhutanud ka Feldschmidt (2016). Laste käsitus heaolu loovast koolist sobib hästi uue lapsepõlvesotsioloogilise käsitlusega lapsepõlvest (Corsaro, 2005).

Sarnaselt PISA 2012 (Tire jt, 2013) leituga ilmnis intervjuudest, et laste suhtumine kooli on üldiselt positiivne - hariduse saamist väärtustatakse ning peetakse oluliseks tulevikus hästi tasustatava või meelepärase töö saamiseks. Samas leiavad lapsed, et koolides pööratakse lapse heaolust ja õpitu sisulisest mõistmisest enam tähelepanu hinnetele, nagu on viidanud ka Ruus jt (2007) ning lapsed Hea kooli käsiraamatus (Sutrop jt, 2016).

Laste sõnul vähendab heade hinnete rõhutamine oluliselt nende koolirõõmu. Lapsed, kelle jaoks on konkurentsipüsimine raskem, tundsid, et õpetajad ei tegele nendega ja on neile käega löönud. Sarnaselt on leidnud ka Roeser ja Eccles (1998) ning Ruus jt (2007). Viimased autorid rõhutavad, et lapse kõrge enesehinnangu ja heade tulemuste jaoks on tähtis õpetaja usk lapse võimetesse ning tunnustus, mida järeldasin ka laste jutu põhjal. Intervjuud lastega kinnitavad Roeser ja Eccles (1998) väidet, et konkurentsi kogemisel on halb mõju laste õpimotivatsioonile. Eelnev on oluline, kuna mitmed autorid (vt Filozof jt, 1998; Richardson jt, 2005) on leidnud seose madala enesehinnangu ja käitumuslike probleemide vahel. Lisaks

võib nt halbadest hinnetest tulenev madal enesehinnang viia äärmuslike käitumisaktideni, nt enesevigastamiseni (Jablonska jt, 2009; Richardson jt, 2005).

Lisaks ilmnes, et pidev nõue saada parimaid hindeid tingib hinnetele õppimise, mis tähendab, et kasutatakse spikrite tegemist ning materjali õpitakse pähe. Seega lapsed võivad saada häid hindeid, kuid materjalist sisuline arusaamine võib jääda kesiseks. Paljud lapsed rääkisid, et õppimine ei paku neile rõõmu. Eesti ühiskond soodustab paraku konkurentsi, mida näitab nt eksamitulemuste alusel koole võrdlevate edetabelite avalikustamine meedias. Lapsed näevad heaolu suurendamise võimalusena koolis vähem hinnete rõhutamist ning rohkem tähelepanu pööramist aine sisulisele mõistmisele. Leian, et koolides võiks kaaluda teistsugust hindamist, mis ei keskendu niivõrd laste võrdlemisele, vaid lapse arengu mõõtmisele ning rohkem kui numbrilise tagasiside andmisele. Samas mõistan, et see võtab õpetajatelt rohkem aega ja seega pakub mõtteainet, kuidas selleks aega leida.

*Heaolu loovas koolis on inimväärne füüsiline keskkond.*

Heaolu loovas koolis on laste arvates selline füüsiline keskkond, mis loob lastes turvatunde, pakub põnevust, soodustab aktiivsust ning pakub silmailu, mitmekesisust ja mugavustunnet. Mitmete autorite (vt Feldschmidt, 2016; Klementi jt, 2015) sõnul eeldavad õppimine, mängimine, suhtlemine ja puhkamine turvatunde olemasolu, mille tähtsustamist järeldasin ka laste jutust.

Turvalise kooli füüsilist keskkonda iseloomustab laste hinnangul koolimaja uudsus ja hea seisukord, ohutusvahendite kättesaadavus ja isiklikud lukustatavad kapid asjade hoidmiseks. Mõnede laste meelest on turvalises koolimajas detektorid ning kaamerad nii sees kui väljas. Lapsed rääkisid, et kooli praegune füüsiline keskkond pigem ei tekita neis turvatunnet. Nad on mures sellepärast, et võõrastel on võimalus igal ajal kooli siseneda, mis selgus ka Bosworth jt (2011) uuringust. Muret tekitab lastele veel see, et kooli saab raskusteta kaasa võtta näiteks taskunoa. Lapsed väljendasid pahameelt valve ja kontrolli puudumise üle, kuigi mõnedele lastele tekitab liigne kontroll ka ebamugavustunnet. Võimalused laste turvatunde suurendamiseks oleks nii laste kui minu meelest ennekõike valve suurendamine ning koostöös lastega hea tasakaalu loomine turvatunde ja liigse kontrolli vahel. Mõtte tugevdada valvet võõraste sisenemiseks kooli ja lubada siseneda vaid külustuslubade alusel, on välja toonud ka

Bosworth jt (2011) oma uuringus. Minu uuringus osalenud lapsed ja Hea kooli käsiraamatu (Sutrop jt, 2016) koostamises osalenud lapsed soovivad paigaldada valve just garderoobidesse, kuna seal on laste sõnul toimunud vargusi.

Heaolu loova kooli klassiruumid on laste meelest mugavad ja õppimist soodustavad. Klassides olev mööbel on terve, toolid pehmed ning lauad ja toolid vastavad õpilase pikkusele. Tänapäeva lastele on tähtis tehnika, seega on heaolu loovas koolis terved ja kiired arvutid ning tulevikus digitaalsed lauad, kus ülesanded ilmuvad laudadele. Kehalise kasvatus tunde tarvis on koolis töökorras spordivahendeid ja erinevaid võimalusi pakkuvad sportimise kohad – koolis on heas korras staadion, ujula ja võimla.

Lapsed on üldiselt klassiruumidega rahul, kuigi mõnede laste meelest tekitavad ebamugavust kõvad toolid, kuna tundides on palju istumist. Koolides, kus lapsed leidsid, et neil on kehalise kasvatus tundides võimalusi erinevateks tegevusteks, väljendasid nad ka suuremat rahulolu. Mulle tundus, et lapsed tunnetavad ebaõiglust erinevate koolide sportimise võimaluste osas, eriti seoses ujula puudumisega. Leian, et kõvade toolide probleemi on võimalik lahendada kasvõi nii, kui kasutada tundides rohkem last aktiveerivaid õppimise meetodeid. Nõustun laste ja Hea kooli käsiraamatus (Sutrop jt, 2016) välja toodud soovitusel võtta koolide loomisel ja kooliruumides muudatusi tehes arvesse laste individuaalsed eripärad. Soovitame klassidesse lisada reguleeritavad lauad ja toolid, nagu nägin ka ühes uurimuses osalenud koolis. Uurimust läbi viies märkasin, et enamikes klassiruumides on lauad ja toolid paigutatud üksteise taha. Minu soovitus oleks kasutada võimalusel U-kujulist pinkide asetust. See vähendab istumiskohast tulenevat ebavõrdsust ning soodustab aktiveerivate õpimeetodite kasutamist (Feldschmidt, 2016).

Heaolu loovas koolis on loodud vahetunni veetmiseks kohti, mis võimaldavad vahetunde veeta vastavalt vajadusele - aktiivselt, sõpradega vesteldes või puhates ja niisama mõtiskledes. See ühtib elamuspedagoogika käsitlusega (Braun ja Wetzl, 2006, Arak, 2015 kaudu). Aktiivsemalt vahetunni veetmiseks on heaolu loovas koolis mängutuba, nt saab seal lauamänge mängida. Lastele on lubatud kasutada vahetundides võimlat, kus saab pallimänge mängida ja võistlusi korraldada. Kooliõues on mängimise võimalused, nt mänguväljak koos kiikedege. Lisaks on vaiksemaks ajaveetmiseks olemas mugavate istumiskohtadega ruum, kus saab mõtiskleda ja sõpradega rahulikult rääkida. Pikutada saab magamisruumis.

Lapsed peavad vahetunni veetmise kohtasid väga olulisteks, kuna need muudavad koolipäevad lõbusamaks. Lastele meeldivad eriti mängukohad – õueala ja mänguväljak, kuid nimetati ka koridore ja WC-d. Üheks rahulikult vahetunni veetmise kohaks on kooli raamatukogu. Nõustun Klementi jt (2015), et koolis on vaja luua erinevaid kohti, nt selleks, et vaikes kohas tähelepanuvõimet taastada, lärmist eemalduda ja sõprussuhteid arendada ning liikumiseks mõeldud kohti füüsilise koormuse ja koostöö arendamiseks. Lapsed hindasid kõige kõrgemalt just sõprussuhte arendamiseks loodud võimalusi.

Nagu viitasid Klementi jt (2015), tuli ka antud uurimusest välja see, et mitmetes koolides takistab vahetundides õues käimist suur koolimaja, kuna ühest klassist teise liikumine võtab aega ning enamasti tuleb läbi käia garderoobist, et jalanõud vahetada. Minu ja laste soovitus on luua erinevaid tunnivälise aja tegevusi võimaldavaid kohti kooli ja selle ümbrusesse, küsides selleks laste eelistusi. Leian, et lapsi võiks selliste kohtade tegemisse kaasata, nt lähtuda Klementi jt (2015) soovitustest ühendada kunstitund ja puidutöö ning üheskoos ehitada lauatenniselaud. Ühelt poolt suurendab see ettevõtlikkust, koostöö oskusi, kooli kogukonda kuulumise tunnet ning samas Klementi jt (2015) arvates hoitakse ühiselt loodud asju paremini. Soovitame lastega vahetundides mängimiseks võimaldada võimalate kasutamist. Ka Õunap (2015) uuringus osalenud 3. klassi lapsed pidasid just võimalat sobivaks kohaks vahetundide ajal jooksmiseks ja jooksumängudeks.

Heaolu loovas koolis on mõeldud muuhulgas ka esmaste vajaduste rahuldamisega seotud kohtade peale. Nii on koolis puhtad, terved ja hästilõhnavad tualettruumid. Laste jaoks on WC-d olulised hügieenitoimingute teostamiseks, aga neid kasutatakse ka mängimiseks. Vaba aja veetmise võimaluste mitmekesistamisel on võimalik, et WC-de kasutamine mängimiseks kahaneb. Just suure kooli lapsed peavad tualettruumide seisukorda äärmiselt ebameeldivaks, kuigi tõdeti, et enamasti tekitavad sellise olukorra õpilased ise. Lapsed soovivad tualettruumidesse paigaldada õhuvärskendajad. Näen ühe võimalusena lastele vastutustunde õpetamist ja kooli kogukonda kuulumise tunde suurendamist, nagu on soovitanud ka Klementi jt (2015). Selleks võib koolis näiteks korraldada heakorrapäevasid.

Heaolu loovas koolis on suurte laudadega söökla, kuna see on lisaks söömisele lastele oluline suhtlemise koht. Söökla on lai toiduvalik, saab ise valida erinevate toitude seast, toit on kõrge kvaliteediga ning lastelt küsitakse regulaarselt toidu kohta arvamust ning arvestatakse

sellega menüü muutmisel. Heaolu loovas koolis on kindlasti ka puhvet, kust saab endale meelepärast osta.

Lapsed peavad sööklat huvitavaks ja põnevaks kohaks, kus neile meeldib sõpradega jutustada. Lastele meeldib väga puhvet, leian selle põhjuseks olevat puhvetiga kaasnev valikuvabadus valida endale söögiks meelepärast. Pakutava söögivaliku ja –kvaliteedi osas on lastel etteheiteid, kuid nad sooviksid ise aktiivselt panustada olukorra paranemisesse ja jagada oma arvamust söökla ja pakutava söögi osas. Soovitan koolides teha ühiseid arutelusid, kus osaleksid lapsed, söökla töötajad ja juhtkond ning arutada erinevate võimaluste üle.

### *Heaolu loovas koolis on turvalised suhted.*

Heaolu loovas koolis loob turvalisust ühelt poolt füüsiline keskkond, millest juba juttu oli. Sain kinnitust mitmete uurijate (vt Bibou-Nakou jt, 2012; Kyriacou, 2009; Schihalejev, 2016) väitele, et turvalist kooli iseloomustab ühteheidev ja tolereeriv keskkond, kus arvestatakse laste isikupäraga.

Uurimusest selgus, et koolides on sallivust vähe võitu ning see on üks kiusamise allikatest. Uurimus kinnitab Ruus'i jt (2007) mõtet, et halvasti käitumise põhjust ei saa alati otsida inimesest, kuna laps võib olla ebasoodsate keskkonnamõtjude all kannataja. Kiusamist esineb laste hinnangul koolides palju, nagu ilmneb ka mitmes teises uuringus (vt Aasvee jt, 2012, Kutsar jt, 2015). Vähesel turvatundega seostasid lapsed enim kiusamist. Ilmnes, et turvatunde puudumine tekitab lastes vastumeelsuse kooliskäimise suhtes, nagu on varasemalt täheldanud mitmed uurijad (vt Baker, 1998; Zhang jt, 2016). Näiteks on osad lapsed kiusamise tõttu koolist puudunud.

Laste jutust selgus, et heaolu loovas koolis loob sallivust hea eeskuju andmine lastele, nagu on väitnud ka Schihalejev (2016). Lapsed kirjeldasid, et mõnikord tuleb tundides ette olukordi, kus õpetaja mõnitab last, kui ta näiteks õpib teistest halvemini. Selline õpetaja käitumine võib anda klassikaaslastele ette käitumismudeli - üksteise solvamine on aktsepteeritud teguviis. Teisalt on eeskuju andmine väga oluline laste meelest koolireeglite järgmisel. Selgus, et lastele on olulised selged reeglid koolis selleks, et nad teaksid, millist käitumist neilt oodatakse, mida on öelnud ka Bosworth jt (2011). Lapsed väitsid, et neis tekitab segadust see, et reeglid ja tagajärjed rikkumise korral pole ühesugused ning et mõned täiskasvanud ei pea kogu kooliperele kehtestatud reeglitest kinni (nt telefonikeelust). See aga



annab lastele halba eeskuju, näidates, et reegleid võib rikkuda ning ühtlasi soodustab ebavõrdsust (mina võin, teie ei või), vähendab ühtse koolipere ning sallivuse tunnet. Nõustun Õunap'i (2015) järeldustega, et segased reeglid võivad esile kutsuda piiride katsetamist, provotseerivat käitumist, püüet piire nihutada ning konflikte kooliperes. Oma soovitusetes toetun Kyriacou (2009) mõttele, et õpilastel tuleb aidata aru saada, kuidas käituda sotsiaalselt aktsepteeritud viisil erinevates sotsiaalsetes olukordades ning arvan, et esmatähtis on ise käituda selliselt, nagu nõuame lastelt.

Heaolu loov kool ja suurem turvatunne seostus lastele pigem väikese kooliga, kuna laste meelest on seal ühtehoidvam keskkond. Lapsed tunnevad end osana kooliperest, millele viitas ka Klonsky (2002) väikesest koolist rääkides. Nii minu uuringus osalenud lapsed kui ka Hea kooli käsiraamatus (Sutrop jt, 2016) arvamust avaldanud õpilased soosivad pigem väikeseid klasse, kuna usuvad, et nii oleksid õpetajate-õpilaste omavahelised suhted paremad. Positiivsed suhted õpetajaga on laste jaoks oluliseks turvatunnet suurendavaks teguriks, nagu selgus ka Bosworth jt (2011) uuringus.

Heade suhete korral on lapsel rohkem julgust õpetaja poole mure korral pöörduda. Uuringust selgus aga, et lapsed pigem ei räägi õpetajale kiusamisest. Üks põhjus selleks on varasem halb kogemus, et last ei ole murest rääkimisel kuulatud või tema juttu usutud. Sama leidsid ka Oliver ja Candappa (2003). Üks seletus sellele on laste hinnangul õpetajate ajapuudus. See võib tuleneda lühikestest vahetundidest, mille tõttu ei ole õpetajatel aega lastega rääkida, mida leidis ka Õunap (2015). Sarnaselt temale leian, et koolid võiksid kaaluda pikemate vahetundide rakendamist. Teiseks, ei räägi lapsed kiusamisest, kuna nad ei ole kogenud, et õpetajate sekkumismeetodid oleksid piisavalt efektiivsed. Sarnast tulemust on kirjeldanud ka Espelage ja Swearer (2003). Seega võiks õpetajatele võimaldada rohkem kiusamisse sekkumise teemalisi koolitusi, mis hõlmaksid ka praktilisi harjutusi.

Kolmas kiusamisest mitterääkimise põhjus oli üllatuslikult laste seas valitsev arvamus, et nad peavad ise oma probleemid lahendama. See tuleb laste sõnul ühelt poolt sellest, et nii on neile öelnud õpetajad ja teisalt õpetaja eeskujust. Intervjuudest tuli välja seos ajalise faktoriga, nt kui õpetajal on kiire, ei saa ta last aidata, mis võibki jätta lapsele mulje, et ta peab ise hakkama saama. Leian, et koolides võiksid olla nähtavamad sotsiaalpedagoog ja koolipsühholoog, kuna nende poole pöördumisest räägiti pigem vähe ning mõnedes koolides ei teatud, kes nad on või mida nad teevad. Selleks võiksid nad nt käia end tutvustamas klassijuhataja tundides ning koos lastega osaleda ühistes ettevõtmistes selleks, et saada

tuttavamaks ja lapsed tunneksid end julgemalt nende poole pöördumisel. Lapsed väljendasid hirmu nende poole üksinda pöörduda.

Laste öeldu kinnitas Klonsky (2002) väidet, et väikeses koolis on õpetajatel kergem märgata, kui lapsel on mure ning rohkem aega lapse aitamiseks. Laste sõnul jääb koolis kiusamine tihti varjatuks, mistõttu on õpetajatel raske seda märgata ja sama täheldasid ka Benbenishty ja Astor (2005, Ben-Arieh jt, 2009 kaudu). Teisalt ei tunne suures koolis õpetaja õpilasi nii hästi, et nt aru saada lapse olekust, kui tal on mure.

Õpilased näevad ühe võimalusena kiusamise märkamiseks koridorides õpetajate arvu suurendamist, näiteks toodi Kiusamisvaba Kool (KiVa) programm, millel on laste meelest olnud positiivne mõju kiusamise vähendamisele koolis. Näen ühe võimalusena märkamise suurendamiseks koolides rakendada TORE (Tugiõpilaste Oma Ring Eestis) ring, mis innustab lapsi tolereeriva käitumisega head eeskuju andma, koolis kiusamist märkama, abivajavajale tuge pakkuma ning vajadusel täiskasvanuid juhtunust teavitama. Teine võimalus on soodustada koostööd sotsiaalpedagoogi, laste ja hädasoleva lapse vahel. Üks laps arvas, et sotsiaalpedagoogi kaudu temani jõudnud kiusamise ohver tundis end pärast temalt abi saamist paremini.

Intervjuudest ilmnes, et lapsed näevad kiusajatega tegelemise rolli peamiselt õpetajatel, kuid väljendasid nende tegevusega seoses pigem rahulolematust. Leian, et turvalise kooli loomisel, sh sallivuse edendamisel on oluline roll kogu kooliperel ning seega võiks ühiselt arutada, kuidas igäüks saab anda oma panuse. Arvan, et koolides on palju lapsi, kes väikese juhendamise abil oleksid suureks abiks kiusamise vastu võitlemisel.

#### *Heaolu loovas koolis rakendatakse uudseid, elulähedasi ja aktiveerivaid õpetamismeetodeid.*

Lapsed kirjeldasid, et heaolu loovas koolis lähevad lapsed tundi rõõmuga, kuna tunnid on põnevad, elulähedased ja kasutatakse erinevaid lapsi aktiveerivaid õpimeetodeid. Sellist õppeprotsessi olulisust on rõhutanud ka Vinter (2014) ning ühtlasi käsitleb seda ka elamuspedagoogika (Soidra-Zujev, 2003). Uurimusest ilmnes, et lapsed väärtustavad õppimist, kuid õppimisest saadav rõõm on väike. Enamasti leidsid lapsed, et koolitunnid on igavad ja praktilisi oskusi õpetatakse vähe, mis tuli välja ka Ruus'i jt (2007) uuringust. Tuntakse, et seos õpitu ja reaalse elu vahel on nõrk. Ka TALIS 2013. aasta (Übius jt, 2014) uuringust leiti, et õpetajad kasutavad õpilasi aktiveerivaid meetodeid tundides vähe.

Üksluisete tundide põhjus võib olla selles, et mitmekesiste tundide ettevalmistamine nõuab õpetajalt lisaressursse, nii aega kui ka materjali. Ühtlasi eeldab see õpetajalt teadmisi mitteformaalsest õppes ja nõuab erinevaid oskusi, näiteks arvutikasutamise oskust. Koolilt saadud tagasiside põhjal saan öelda, et õpetajate oskuste taga seisab nt praktiliste oskuste õpetamine. Põhjus võib peituda ka õppematerjali rohkuses, mistõttu õpetaja võib tunda, et ta ei jõua teistsuguseid meetodeid kasutades nõutud materjali läbi võtta. Lisaks võib mõne õpetaja jaoks kirjeldatud tundide läbiviimine eeldada ka väärtushinnangute muutmist. Näiteks leiab Vinter (2014), et lapsi aktiveerivad tunnid eeldavad, et õpetaja oleks suunaja ja õpipartneri rollis. Ka 2008. aasta ja 2013. aasta TALIS uuringud viitavad õpetaja individuaalsetele näitajatele õpimeetodite valikul (Übius jt, 2014: 159). Hea kooli raamatus (Sutrop jt, 2016) toodi veel välja õpetajate hirm distsipliini kadumise ees.

Sarnaselt Hea kooli käsiraamatus (Sutrop jt, 2016) arvamust avaldanud laste ja lapsevanematega avaldasid ka selles uuringus osalenud lapsed soovi kasutada tundides erinevaid õpimeetodeid. Lapsed näevad tundide huvitavamaks tegemise võimalusena õpilasi aktiveerivate meetodite kasutamist senisest suuremal määral. Näiteks saab kasutada aktiivõppe meetodeid, nagu rollimängud, rühmatööd jm. Salumaa ja Talvik (2010) on toonud välja mitmeid aktiivõppe kasutegureid, nagu õpimotivatsiooni suurendamine ning koostööoskuste parandamine, mille läbi saab suurendada üksteisest hoolivust ja sallivust. Seega võivad aktiivõppe meetodid olla abiks kiusamise ennetamisel.

Nii selle uuringu kui Hea kooli käsiraamatus (Sutrop jt, 2016) kajastatud lapsed tegid ettepaneku lisada ainekavasse rohkem elulähedasi tunde, näiteks õpetada esmaabi andmist. Õpitav tuleb laste sõnul muuta huvitavamaks, nagu järeldeb ka Harris (1993). Selles on suur roll õpetajatel, kes laste meelest võiks materjali seletada huvitaval viisil, tuua rohkem elulisi näiteid ja kasutada mitmekesiseid õpetamismeetodeid. Unistatakse tundidest, kus õpilane on aktiivses rollis, tehakse rühmatööd ja õpitakse mängides, tunnis kasutatakse õppevahendina aeg-ajalt nutitelefoni ja arvutit. Selliselt tunneksid lapsed enda sõnul õppimisest rohkem rõõmu ning järelikult oleks ka nende õpimotivatsioon kõrgem. Ka PISA 2012 (Tire jt, 2013) uurimusest selgus, et laste meelest on arvuti koolitöö tegemiseks väga kasulik abivahend ning see muudab õppimise lõbusamaks.

Minu soovitused ühtivad TALIS uuringus (Übius jt, 2014: 159) nimetatuga ja nii leian, et õpetajatele tuleks tagada võimalus osaleda enesetäienduskoolitusel, kus nad saaksid täiendada aktiivõppe meetodite varamut ning neid ka seal praktiseerida.

*Heaolu loovas koolis arvestatakse õppeprotsessis lapse individuaalsusega.*

Laste arvates iseloomustab heaolu loovat kooli see, et õpetajad võtavad õppeprotsessis arvesse õpilase iseärasusi, näiteks seda, et mõnel lapsel läheb vaja rohkem aega materjali omandamiseks ja ta võib vajada rohkem abistamist kui kaasõpilased. Sellest tulenevalt on tunnitempo kõikide lastega arvestav. Õppimisel maha jäädes on õpilastel võimalik küsida ja saada abi ning innustust.

Uurimusest ilmnes, et paljude laste meelest on tundides liiga kiire tunnitempo, mistõttu ei jää neil piisavalt aega materjalisse süvenemiseks ja lahti mõtestamiseks. Lapsed rääkisid, et seetõttu tehakse spikreid või õpitakse materjal lihtsalt pähe, mis tähendab, et materjali sisu tegelikult ei mõisteta. Sarnaselt konkurentsile tekitab kiire tunnitempo mõnedes lastes tunde, et arvestatakse vaid targemate õpilaste vajadustega ning tegeletakse ainult nendega, millele viitavad ka Roeser ja Eccles (1998). Lapsed kirjeldasid, et vahepeal toimub tunnitempo valimine kõige kiiremate õpilaste järgi. Seega tunnetavad lapsed ebavõrdset kohtlemist. See viitab jällegi keskkonnale, mis ei võta arvesse laste eripärasid. Peale selle tunnevad lapsed, et küsimuste tekkimisel ei ole neil võimalik õpetajalt abi saada, mis on erinev PISA 2012 (Tire jt, 2013) uuringust leitud. Moore ja McArthur (2014) aga rõhutavad abi küsimise ja saamise olulisust selleks, et lapsel säiliks eneseusk ja õpimotivatsioon ega tekiks mõtet kool pooleli jätta. Lisaks arvan, et mahajäetuse tunne võib viia selleni, et laps hakkab tundi segama või teisi kiusama.

Lapsed arvasid, et kiirel tunnitempol ja toetuse puudumise tundel on kolm põhjust. Esiteks, õpetaja suhtumine, et laps peab seletatud materjalist esimese seletuskorraga aru saama, vastasel korral on ta ise süüdi, kuna ei kuula tunnis piisavalt tähelepanelikult. Teine põhjus peitub laste meelest tihedas õppekavas, millest tulenevalt ei jää piisavalt aega küsimustele vastamiseks ega kordamiseks. Kolmandaks, leidsid lapsed, et see on tingitud õpilaste arvust klassis, kuna väiksemas klassis jääb õpetajal rohkem aega individuaalselt lastega tegelemiseks, mille on ka Klonsky (2002) väikese kooli eelisena välja toonud. Laste soov on õppida pigem vähem, kuid õpitust sisuliselt aru saada. Lastega koos soovitame senisest rohkem arvestada õpilaste õppimise tempoga, kavandada tunnid nii, et jääks aega õpitu kinnistamiseks ja tekkinud küsimustele vastamiseks.

### *Heaolu loovas koolis koheldakse lapsi õiglaselt ja võrdväärselt.*

Lapsed kirjeldasid, et heaolu loovas koolis saavad poisid ja tüdrukud ühesuguse kohtlemise osaliseks. Uurimusest ilmnese, et laste meelest ei esine alati poiste ja tüdrukute võrdset kohtlemist, mis erineb Kutsar jt (2015) tulemustest. Nii on laste sõnul sarnaste tööde puhul saanud tüdrukud poistega võrreldes paremaid hindeid, tüdrukutele on andestatud kergemalt korrarikkumisi ning ühtlasi eeldavad õpetajad, et reegleid rikuvad just poisid. Vahepeal on neid alusetult süüdistatud, näiteks tunnikorra rikkumises. Poiste sõnul tekitab see neis suurt pahameelt, vähendab lootusrikkust ja õpihimu. See võib olla ka üks põhjus, miks on poiste heaolu koolis madalam ning koolirõõm tüdrukutega võrreldes väiksem (Rummo ja Aasvee, 2008). Leian, et siin võib seos olla ka kiusamisega, arvestades, et kiusajateks on rohkem poisid kui tüdrukud (Aasvee jt, 2012).

Õpetajate eristav suhtumine võib tuleneda ühiskonnas levinud stereotüüpidest, et tüdrukud õpivad poistega võrreldes paremini, on hoolsamad ja rikuvad vähem reegleid. Lisaks poiste ja tüdrukute ebavõrdsele kohtlemisele rääkisid lapsed, kuidas neile teeb pahameelt, kui õpetajad valivad lemmikõpilasi, keda koheldakse teistest paremini. Laste eelistamine on seotud näiteks lapse hea õppeedukusega või sugulussidemega mõne koolitöötajaga. Laste soov on suurendada sallivust koolikeskkonnas, et kõikidel oleksid koolis võrdsed võimalused. Ühtlasi arvavad nad, et siis oleksid õpilaste ja õpetajate suhted positiivsemad. Nõustun Õunap (2015) soovitusel, et üheks võimaluseks on õpilaste ja õpetajate ühised üritused, kus koos tegutsemine aitab üksteist paremini tundma õppida ja suurendada üksteise mõistmist.

### *Heaolu loovas koolis on rahulik õppimiskeskond.*

Õppimise olulisuse üheks näitajaks on see, et lapsed väärtustavad rahulikku õppimise keskkonda. See tähendab, et tunni ajal õpilased keskenduvad õppimisele ja töötatakse vaikusel. Enamasti aga on laste sõnul klassis vähemalt üks selline õpilane, kes segab tundi, näiteks räägib kõva häälega. See tekitab lastes pahameelt, kuna nii on raske tunnis keskenduda ja materjalist aru saada ning samas ajab see endast välja õpetaja, kelle tähelepanu läheb tundi segava õpilasega tegelemisele. Nii jääb vähem aega ka näiteks teiste õpilaste küsimustele vastamiseks. Kui laste kriitika on enamasti suunatud õpetajatele, siis siin ilmneb ka kriitilisus kaasõpilaste suhtes. Tundi segavate õpilaste käitumise taga võib olla lapsest

tulenevad põhjused, kuid oma osa võib olla ka koolil. Näiteks võib see tuleneda eelnevalt välja toodud kiire tunnitempo ja abi saamise puudusest, mille tõttu on õpilane kaotanud õpihimu ja asunud teisi segama. Eelmiste teguritega võib veel seotud olla klassi suurus, kuna kõige väiksema õpilaste arvuga klassis õppivate laste sõnul ei esine neil tundi segavat käitumist. Arutelud kinnitavad Loogma ja Talts (2009) järeldust, et väiksemas klassis on õpetajal lihtsam kasutada individuaalset lähenemist ning seega ei tunne keegi end mahajäetuna ega hakka seetõttu teisi segama. Lapsed nägid võimalusena väiksema õpilaste arvuga klasside loomist ning tundi segavate õpilaste eraldi klassi õppima saatmist. Leian, et lapse tunnist ärasaatmine võib mõnes õpilases süvendada tunnet, et ta ei saa hakkama ning vähendada nii lapse enesehinnangut ja õpimotivatsiooni. Seega ma ei näe, et see oleks parim lahendus ning samas väiksemate klasside moodustamine on kallid. Leian, et parim oleks, kui õpetaja saaks last individuaalselt abistada nt pärast tunde, aga teades, et õpetajatel selleks tihti aega ei jätku, siis võiks mõelda võimalustele, kuidas saaks õpilasi aktiveerida. Näiteks võiksid koolis toimuda ühisõppimise ringid, kus lapsed üksteist aitaksid.

*Heaolu loovas koolis väärtustatakse laste vaba aega.*

Laste jutu põhjal arvestatakse heaolu loovas koolis kodutööde määramisel, et lapsele jääks piisavalt aega ka puhkamiseks. Sellest tulenevalt ei anta kodutöid nädalavahetuseks ega tehta kontrolltöid esmaspäeviti. Kodutöö määramisel arvestavad õpetajad juba varasemalt määratud kodutöödega. Nii ei ole lastel ühel päeval mitut kontrolltööd.

Aruteludest lastega ilmnis sarnaselt Aasvee jt (2012) poolt leituga, et lapsed tunnevad end igapäevaselt ülekoormatuna. Laste sõnul antakse neile väga palju kodutöid, mis kinnitab *Children's Worlds* (Rees jt, 2016) uuringutulemust, millest selgus, et Eesti lapsed teevad teiste maade lastega võrreldes kõige rohkem kodutöid. Õpilaste ülekoormatusele viitavad ka Ruus jt (2007) oma uuringus ning lapsed Hea kooli käsiraamatus (Sutrop jt, 2016). Suur kodutööde maht ja sellest tingitud vaba aja puudus on laste jaoks vähese koolirõõmu üks olulisi tegureid. Kodutööde tõttu ei saa lapsed mõnikord piisavalt magada ning tuleb loobuda meeldivatest tegevustest, näiteks perega maale minemisest, mis omakorda tekitab negatiivseid tundeid. Väsimuse ja ka tüdimuse tõttu jäetakse mõnikord kodutööd tegemata, kirjutatakse teiste pealt maha ning kontrolltöodes spikerdatakse.

Arusaadavalt tunnetavad vaba aja puudust rohkem huviringides käivad lapsed ja vastupidiselt on kodutööde mahu suhtes vähem kriitilised maapiirkonnas elavad lapsed, kelle võimalused huviringides käimiseks on piiratumad. Linnas elavad lapsed arvasid, et väiksema koormuse korral võtaksid nad huviringidest rohkem osa ja sh oleksid füüsiliselt aktiivsemad, sest sportimine on neile oluline. Sarnaselt on varem leitud, et 12–18-aastaste peamine huvitegevusest kõrvalejäämise põhjus on just suur koolikoormus (Ilves, 2013). See teadmine on väga tähtis arvestades, et Eesti koolinoorte igapäevane mõõdukas kehaline aktiivsus on võrdlemisi madal (Aasvee jt, 2012).

Suure koormuse taga näeme lastega kahte põhjust. Esiteks, tuleb see meie tulevikuvaatavast koolisüsteemist, mis Burton'i ja Phipps'i (2010, Huebner jt. 2014 kaudu) sõnul jätab lastele vähe aega rõõmu tundmiseks. Teine põhjus tuleneb õpetajate suhtumisest. Laste sõnul on neil tihti mitu kontrolltööd samal päeval, kuna õpetajad ei küsi lastelt teiste ainete kodutööde kohta ning seega lähtuvad pigem enda mugavusest kui laste heaolust. Enamik lapsi nimetas kodutööde väiksemat mahtu oma suurimaks sooviks. Lapsed nägid koolirõõmu suurendamise võimalusena jätta nädalavahetused kodutöödest vabaks ning keelata kontrolltööd esmaspäeviti, millele viitasid ka lapsed Hea kooli käsiraamatus (Sutrop jt, 2016). Teine võimalus on arvestada juba lastele antud kodutöödega teistes tundides. Arvan, et oluline on teadvustada seda, et õppimise üks osa on puhkamine, mil saab õpitud materjali kinnistada ning koguda uut energiat. Andes lastele piisavalt vaba aega, on võimalik ennetada tüdimust ning säilitada õpimotivatsioon.

*Heaolu loovas koolis on õppimise kõrval väärtustatud mitmesugused sotsiaalsed tegevused.*

Heaolu loov kool on laste kirjeldustes selline, kus tunniväline aeg on väärtustatud ning sellest tulenevalt on koolis tunnivälise aja veetmiseks mitmekesised võimalused, mis ühtib Hea kooli käsiraamatus (Sutrop jt, 2016) välja tooduga ning elamuspedagoogika ideega (Braun ja Wetzel, 2006, Arak, 2015 kaudu). Laste kirjeldatud olulised kohad, inimesed ja tegevused koolis olid enamasti seotud just tunnivälise ajaga. Põnevad vahetunnid, kooliüritused ja väljasõidud on laste hinnangutes koolirõõmu suurendavateks teguriteks. Lapsed küll tunnustavad kooli senitehtud pingutusi, näiteks öökooli organiseerimist, kuid huvipakkuvaid tunniväliseid tegevusi on nende hinnangul ikkagi vähevõitu. Vajadust erinevate tegevuste järele vahetundides kirjeldasid ka Arak (2015) ja Õunap (2015) oma magistritöödes. Huvitav

on seejuures, et laste pahameel on enamasti suunatud õpetajatele, kellele heidetakse ette passiivsust huvitavate tegevuste korraldamisel, samas kui koolides on see ülesanne tavaliselt huvijuhil. Veel enam, lapsed rääkisid vähe isetegemisest ja organiseerimisest, mille asemel oodatakse teiste poolset organiseerimist.

Laste pahameele taga võib tegelikult olla soov õpetajatega koos tunniväliseid tegevusi organiseerida või siis peegeldab see laste senist vähest kaasatust tegevuste organiseerimisse, mistõttu lapsed ei pea seda loomulikuks. Laste meelepaha oli kõige rohkem suunatud igavatele vahetundidele, mis osaliselt tingib laste ajaveetmise telefonis.

Telefonis olek muudab laste sõnul vahetunnid huvitavamaks ja samas on ka uus ning oluline suhtlemise viis. Sõpradega suhtlemine toodi üheks peamiseks koolimeeldivuse allikaks, mida järeldas ka Õunap (2015). Nii räägiti palju suhtlemisest söögivahetunni ajal kui ka telefoni vahendusel. Telefonides olemist näevad aga nii mõned lapsed kui ka laste sõnul koolipersonal probleemina, mida on asunud keeldude kaudu piirama. Pedagoogide murele on eelnevalt viidanud ka Arak (2015) ning laste murele Hea kooli käsiraamat (Sutrop jt, 2016). Lapsed leiavad, et telefonikeelud ei ole kuigi tõhusad, kuna mõned õpetajad ei reageeri keelu rikkumisele ning rikuvad seda isegi. Ebaselgetele keeldudele koolides on viidanud ka Õunap (2015). Nii loovad õpetajad oma käitumisega reeglite rikkumise mudeli, mille nagu eelnevalt kirjeldatult võivad lapsed võtta üle oma käitumisviisiks. Teisalt tasub mõelda sellele, et lastele on suhtlemine oluline osa koolipäevast ning kas selle keelamine toob pigem kasu või kahju. Arvan, et keelu kehtestamine on nõ kerge tee, kuid see ei pruugi täita oma eesmärki. Lastel oli palju mõtteid ja ettepanekuid seoses vahetundide sisustamisega ning ükski neist ei hõlmanud telefone, mis viib mõttele, et telefon on aseaine puuduva täitmiseks.

Seega näen ma võimalusena rikastada laste vahetunde, sealjuures lapsi ennast aktiveerides. Ideede jagamiseks ja nende üheskoos elluviimiseks võiks näiteks koolides korraldada osaluskohvikuid, mille lapsed näiteks töid. Veel näen võimalusena sarnaselt Õunap'i (2015) töös välja tooduga, et vanemate klasside õpilased korraldavad vahetundides noorematele lastele mängu ning et toimuksid ka õpetaja ja õpilaste ühistegevused. Selliselt võiks suurened a ühtse koolipere tunne, mis nagu eelnevaltki ilmn es, on praegu koolides laste meelest vähene.



*Heaolu loovas koolis koheldakse õpilasi kompetentsete subjektide ja partneritena.*

Laste ettekujutuses küsitakse heaolu loovas koolis laste arvamust ning seda arvestavalt viiakse ellu muudatusi. Lastelt arvamuse küsimist ja sellega arvestamist rõhutavad nii Lastekaitseeadus, ÜRO Lapse õiguste konventsioon kui ka mitmed autorid (vt Ben-Arieh, 2008; Casas, 2011; Mason ja Hood, 2011). Uurimus kinnitab Kutsar'i jt (2015) järeldusi, et laste meelest ei kuulu õpetajad neid piisavalt ega võta nende öeldut arvesse. Eriti on seda näha tunnivälise aja planeerimisel ja kodutööde andmisel. Niisiis ei saa piirduda ainult lapse arvamuse küsimisega, vaid laste kriitikat tuleb võtta tõsiselt ning seda arvestavalt muudatusi teha. Koolile tagasisidet andes nägin, et takistuseks on täiskasvanute suhtumine lapsesse kui ebakompetentsesse inimesse, kelle arvamust ei saa tõsiselt võtta, kuna ta saavat olukordadest valesi aru. Teisalt võivad täiskasvanud tunda, et neil on mugavam ja lihtsam tegutseda enda soovide kohaselt, kuna nii on neil võimalik olukorda paremini kontrollida.

Lapsed väljendasid oma soovi koolielus rohkem kaasa rääkida. Leian, et nii on võimalik lapsi aktiveerida, et nad saaksid ka ise rohkem oma heaolusse panustada ning samas koostöö õpilaste ja koolitöötajate vahel suurendab ühtse pere tunnet. Ühisteks aruteludeks, ideede loomiseks ja nende ellu viimiseks võiksid sobida eelnevalt nimetatud osaluskohtvikud.

Koolide jaoks on tähtis mõttekoht, kas jätkata praegust teed, mille tulemusel meie õpilased saavad küll häid õpitulemusi ja kool sellisel kujul on justkui ennast õigustanud, kuid lapsed on koolis teiste maade lastega võrreldes vähem õnnelikud või siis leida võimalusi laste koolirõõmu suurendamiseks. Selliste muudatuste tegemine nõuab ühelt poolt mõtlemise muutmist, mis sisaldab eelkõige kaasaegse lapsepõlve käsitlemise põhimõtete rakendamist koolis. See tähendaks, et koolid küll panustavad lapse tulevikku läbi heade õpitulemuste saavutamise, kuid väärtustavad ka last siin ja praegu. Selleks soovitan koolides ühiselt arutada, mis on erinevate klasside õpilaste jaoks koolis oluline ja millised on laste soovid, nt antud uurimuses kasutatud meetodite abil, et nii üheskoos lastega arendada välja kool, kus heade õpitulemuste kõrval on kõrgelt väärtustatud ka iga lapse heaolu siin ja praegu. Usun, et niiviisi tehes saame õnnelikumad lapsed ning õppimine täidaks rohkem oma eesmärgi.

## KOKKUVÕTE

Minu magistritöö eesmärgiks oli sügavuti mõista laste heaolu koolis nende endi perspektiivist ning välja selgitada laste ideed heaolu loovast koolist. Eesmärgist lähtudes pidasin oluliseks analüüsida laste käsitusi heaolust, laste jaoks koolis olulisi kohti, inimesi ja tegevusi ning kuidas need on seotud heaolu loomega. Täpsemalt uurisin laste soove heaolu suurendamiseks koolis. Uurimuses osales 55 üldhariduskooli kuuenda klassi õpilast linna- ja maakoolidest. Andmete kogumiseks viisin lastega läbi fookusgrupi intervjuud, mille raames toimusid grupiarutelud ja kaks grupitöö ülesannet. Intervjuudest saadud andmete analüüsimiseks kasutasin temaatilist analüüsi.

Uurimuse käigus töötasin laste abiga välja heaolu loova kooli ideed, mille ellu viies kasvaks laste koolirõõm. Kokkuvõtlikult heaolu loovas koolis

- väärtustatakse teadmiste andmisega võrdväärselt lapse heaolu siin ja praegu;
- on inimväärne füüsiline keskkond;
- on turvalised suhted;
- väärtustatakse tuupimisest ja hinnetest enam sisulisi teadmisi;
- rakendatakse uudseid, elulähedasi ja aktiveerivaid õpetamismeetodeid;
- arvestatakse õppeprotsessis lapse individuaalsusega;
- koheldakse lapsi õiglaselt ja võrdväärselt;
- on rahulik õppimiskeskkond;
- väärtustatakse laste vaba aega;
- on õppimise kõrval väärtustatud mitmesugused sotsiaalsed tegevused;
- koheldakse õpilasi kompetentsete subjektide ja partneritena.

Leian, et teemat on vajalik edasi uurida, keskendudes eri vanuses õpilaste kogemustel põhinevatele hinnangutele. Samuti võiks olla huvitav uurida sama klassi poisse ja tüdrukuid võrdlevalt. Käesolev töö püüab anda oma panuse Eesti laste koolirõõmu vähesuse mõistmisele laste perspektiivist ning pakkuda ideid subjektiivse heaolu suurendamiseks koolis. Loodan, et sellel töö on praktiline väärtus nii koolijuhtidele, õpetajatele, sotsiaalpedagoogidele, teistele koolitöötajatele, õpilastele kui ka õppekava koostajatele, kõikidele, kes hoolivad sellest, et kool oleks iga lapse jaoks senisest parem koht.

## Kasutatud kirjandus

- Aasvee, K., Eha, M., Härm, T., Liiv, K., Oja, L., Tael, M. (2012). *Eesti kooliõpilaste tervisekäitumine. 2009/2010. õppeaasta Eesti HBSC uuringu raport*. Tallinn: Tervise Arengu Instituut.
- Aasvee, K. ja Rahno, J. (2015). *Eesti kooliõpilaste tervisekäitumise uuring. 2013/2014. õppeaasta. Tabelid*. Tallinn: Tervise Arengu Instituut.
- Accordino, D. B., Accordino, M. P., Slaney, R. B. (2000). An investigation of perfectionism, mental health, achievement, and achievement motivation in adolescents. *Psychology in the Schools*, 37, 535-545.
- Adamson, P. (2007). *Child Poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries*. Report Card 7. Innocenti Research Centre. UNICEF.
- Arak, K. (2015). *Tunniväline aeg koolis: tava- ja waldorfkoolide pedagoogide käsituste ja vaatluste põhjal*. Magistritöö. Tartu Ülikool, sotsiaal- ja haridusteaduskond, sotsiaaltöö ja sotsiaalpoliitika osakond.
- Baker, J. A. (1998). The Social Context of School Satisfaction among Urban, Low-Income, African-American Students. *School Psychology Quarterly*, 13, 25–44.
- Baker, J. A. (1999). Teacher–student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *The Elementary School Journal*, 100, 57–70.
- Barry, M. M. (2014). Psychology of Child Well-Being. The School. - A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes ja J. E. Korbin. (toim.) *Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Policies in Global Perspective*. New York: Springer: 555-632.
- Ben-Arieh, A. (2005). Where are the children? Children's role in measuring and monitoring their well-being. *Child Indicators Research*, 74, 573-596.
- Ben-Arieh, A. (2008). The Child Indicators Movement: Past, Present, and Future. *Child Indicators Research*, 1, 3–16.

- Ben-Arieh, A., McDonnell, J., Attar-Schwartz, S. (2009). Safety and Home–School Relations as Indicators of Children Well Being: Whose Perspective Counts? *Social Indicators Research, 90*, 339-349.
- Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., ja Korbin, J. E. (2014). Multifaceted Concept of Child Well-Being. - A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes ja J. E. Korbin. (toim.) *Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Policies in Global Perspective*. New York: Springer: 1-28.
- Bibou-Nakou, I., J. Tsiantis, H. Assimopoulos, P. Chatzilambou, and D. Giannakopoulou. 2012. School factors related to bullying: a qualitative study of early adolescent students. *Social Psychological Education, 15*, 125–145.
- Bosworth, K., Ford, L. ja Hernandaz, D. (2011). School climate factors contributing to student and faculty perceptions of safety in select Arizona schools. *Journal of School Health, 81*, 194-201.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., Dumas, T. (2003). Middle School Improvement and Reform: Development and Validation of a School-Level Assessment of Climate, Cultural Pluralism, and School Safety. *Journal of Educational Psychology, 95*, 570-588.
- Casas, F. (2011). Subjective Social Indicators and Child and Adolescent Well-being. *Child Indicators Research, 4*, 555–575.
- Chazan, M., Laing, A. F., Davies, D., Phillips, R. (2001). *Eemaletõmbunud, üksildaste laste ja noorukite abistamine*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Cook, J. L. ja Cook, G. (2005). *Child development: principles and perspectives*. Boston [etc.]: Allyn & Bacon.
- Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood. Second edition*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Pine Forge Press.
- Darbyshire, P., MacDougall, C., Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: more insight or just more? *Qualitative Research, 5*, 417-436.
- Delfabbro P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzger, J., Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology, 76*, 71–90.

- DeSantis-King, A., Huebner, E. S., Suldo, S. M., Valois, R. F. (2006). An ecological view of school satisfaction in adolescence: Linkages between social support and behavior problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 279–295.
- Draper, A. K. (2004). The principles and application of qualitative research. Workshop on ‘Developing qualitative research method skills: analysing and applying your results’. *Proceedings of the Nutrition Society*, 63, 641-646.
- Eesti sai rahvusvahelise tunnustuse jõupingutuste eest lastega perede heaolu parandamisel. (2016). Sotsiaalministeeriumi pressiteade. Kasutatud 10.05.2016  
<https://www.sm.ee/et/uudised/eesti-sai-rahvusvahelise-tunnustuse-joupingutuste-eest-lastega-perede-heaolu-parandamisel>
- Espelage, D. L. ja Swearer, S. M. (2003). Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go From Here? *School Psychology Review*, 3, 365-383.
- Ezzy, D. (2002). *Qualitative Analysis. Practice and Innovation*. Crows Nest, NSW, Australia: Allen and Unwin.
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E., Robinson, C. (2010). Research with children: methodological issues and innovative techniques. *Journal of early childhood research*, 8, 175-192.
- Fattore, T.; Fegter, S. & Hunner-Kreisel, C. (n.d.) Interview Protocol and Notes. Multi-National Qualitative Study of Children’s Well-being. Stages 1 and 2.
- Feldschmidt, M-M. (2016). Vaimne ja füüsiline õpiruum on tugevalt seotud. – M. Sutrop, H. Toming, T. Kõnnussaar (koostajad) *Hea kooli käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli eetikakeskus: 200-215.
- Filozof, E. M., Albertin, H. K., Jones, C. R., Steme, S. S., Myers, L., McDermott, R. J. (1998). Relationship of Adolescent Self-Esteem to Selected Academic Variables. *Journal of School Health*, 68, 68-72.
- Gasper, D. (2004). *Human Well-Being: Concepts and Conceptualisations*. Discussion Paper No. 2004/06. Helsinki, Finland: United Nations University.
- Gillham, B. (2000). *The Research Interview*. London; New York: Continuum.

- Goodenough, T., Williamson, E., Kent, J., Ashcroft, R. (2003). „What Did You Think About That?“ Researching Children’s Perceptions of Participation in a Longitudinal Genetic Epidemiological Study. *Children and Society*, 17, 113-125.
- Gottlieb, D. ja Bronstein, P. (1996). Parents’ Perceptions of Children’s Worries in a Changing World. *The Journal of Genetic Psychology*, 157, 104-118.
- Hakalehto-Wainio, S. (2015). Lapse õigused koolis. *Juridica*, 6, 387-396.
- Hanafin, S. ja Brooks, A.-M. (2005). *Report on the development of a national set of child well-being indicators in Ireland*. Dublin: The National Children’s Office.
- Harris, A. C. (1993). *Child development*. Second Edition. Minneapolis/St. Paul [etc.]: West Publishing Company.
- Harwood, R., Miller, S. A., Vasta, R. (2008). *Child psychology: Development in a changing society*. Fifth edition. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Hea kool kui kiusamisvaba kool. (2014). Nissi Põhikooli konkursitöö. Kasutatud 31.05.2016 [http://www.eetika.ee/sites/default/files/www\\_ut/nissi\\_pohikooli\\_konkursitoo\\_2014.pdf](http://www.eetika.ee/sites/default/files/www_ut/nissi_pohikooli_konkursitoo_2014.pdf)
- Hea kool kui väärtuspõhine kool 2015. (2015). Ilmatalu Põhikooli konkursitöö. Kasutatud 31.05.2016 [http://www.eetika.ee/sites/default/files/www\\_ut/ilmatalu\\_pohikooli\\_konkursitoo\\_2015.pdf](http://www.eetika.ee/sites/default/files/www_ut/ilmatalu_pohikooli_konkursitoo_2015.pdf)
- Henno, I. (2011). Eesti kool ja õpetaja rahvusvahelises haridusvõrdluses (EKORA). Rahvusvaheliste võrdlusuuringute PISA 2006 ja 2009, TIMSS 2003 ja 2007 ning TALIS tulemuste analüüs lähtuvalt EKORA eesmärkidest. Kasutatud 25.02.2016 <http://eduko.archimedes.ee/files/Henno%20EKORA%20aruanne2%20%20010911.pdf>
- Hill, M., Laybourn, A., Borland, M. (1996). Engaging with primary-aged children about their emotions and well-being: Methodological considerations. *Children & Society*, 10, 129-144.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., ja Sajavaara, P. (2005). Uuri ja kirjuta. (I. Kraav, T. Kuurme, U. Kala, M.-L. Laherand, V. Maanso, ja J. Orn, Tõlk). Tallinn: Medicina.
- Holmes, S. (2005). Assessing the quality of life - reality or impossible dream? *International Journal of Nursing Studies*, 42, 493-501.

- Huebner, E. S., Hills, K. J., Jiang, X., Long, R. F., Kelly, R., Lyons, M. D. (2014). Schooling and Children's Subjective Well-Being. - A. Ben-Arieh jt. (toim.) *Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Policies in Global Perspective*. New York: Springer: 797-820.
- Ilves, K. (2013). Laps hariduses ja noorsootöös. - D. Kutsar (toim), *Laste heaolu*. Tallinn: Statistikaamet: 84-121.
- Ingholt, L., Sørensen, B. B., Andersen, S., Zinckernagel, L., Friis-Holmberg, T., Frank, V. A., Stock, C., Tjørnhøj-Thomsen, T., Rod, M. H. (2015). How can we strengthen students' social relations in order to reduce school dropout? An intervention development study within four Danish vocational schools. *BMC Public Health*, 15, 1-13.
- Jablonska, B., Lindberg, L., Lindblad, F., Rasmussen, F., Östberg, V., Hjern, A. (2009). School performance and hospital admissions due to self-inflicted injury: a Swedish national cohort study. *International Journal of Epidemiology*, 38, 1-8.
- Kahre, T., Kasvandik, L., Rakaselg, J. ja Treial, K. (2014). *Kool Kiusamisest Vabaks*. Lasteombudsman.
- Karu, M., Turk, P., Biin, H., Suvi, H. (2012). Lapse õiguste ja vanemluse monitooring. Kirjanduse ülevaade ja metoodika aruanne. Poliitikauuringute Keskus Praxis.
- Kidron, A. (2002). Nõustamispsühholoogia. Tallinn: Mondo.
- Klementi, K., Tõugu, K., Arro, G., Kull, M., Hannus, A. (2015). *KOOLIMAJA KUTSUB LIIKUMA! Näiteid liikumist toetavatest ruumilistest lahendustest*. Tallinn: Ilotrükk.
- Klonsky, M. (2002). How Smaller Schools Prevent School Violence. *Educational Leadership*, 59, 65-69.
- Konu, A. I., Lintonen, T. P., Rimpelä, M. K. (2002). Factors associated with schoolchildren's general subjective well-being. *Health Education Research*, 17, 155-165.
- Koolikohustuse täitmine ja selle tagamise tulemuslikkus. Kuidas aidata tuhandeid lapsi, kes koolis ei taha käia? (2007). Riigikontrolli aruanne Riigikogule, Tallinn.
- Kosher, H., Jiang, X., Ben-Arieh, A., Huebner, E. S. (2014). Advances in children's rights and children's well-being measurement: Implications for school psychologists. *School Psychology Quarterly*, 29, 7-20.

- Kyriacou, C. (2009). The five dimensions of social pedagogy within schools. *Pastoral Care in Education*, 27, 101-108.
- Kutsar, D., Murakas, R., Talves, K. (2015). *Children's Worlds National Report: Estonia*. Jacobs Foundation.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.
- Lambert, V., Glacken, M., McCarron, M. (2013). Using a range of methods to access children's voices. *Journal of Research in Nursing*, 18, 601-616.
- Lapse õiguste konventsioon. (1991). RT II 1996, 16, 56. Kasutatud 31.05.2016 <https://www.riigiteataja.ee/akt/24016>
- Laste ja perede arengukava 2012-2020. (2011). *Targad vanemad, toredad lapsed, tugev ühiskond*. Tallinn: Sotsiaalministeerium.
- Lastekaitseadus. (2014). RT I, 06.12.2014, 1. Kasutatud 31.05.2016 <https://www.riigiteataja.ee/akt/LasteKS>
- Layard, R. ja Hagell, A. (2015). Healthy Young Minds: Transforming the Mental Health of Children. – J. Helliwell, R. Layard ja J. Sachs (toim.) *World Happiness Report 2015*. New York: Sustainable Development Solutions Network.
- Lee, V. E. ja Burkam, D. T. (2003). Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. *American Educational Research Journal*, 40, 353–393.
- Loogma, K. ja Talts, L. (2009). Õpetajate pedagoogilised veendumused ja õpetamispraktikad, tööalased hoiakud ning õpikeskkond. – K. Loogma jt. (toim.) *Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused*. Tallinn: Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus: 24-44.
- Ma, C. Q. ja Huebner, E. S. (2008). Attachment relationships and adolescents' life satisfaction: Some relationships matter more to girls than boys. *Psychology in the Schools*, 45, 177–190.
- Martin, K. ja Huebner, E. S. (2007). Peer victimization and prosocial experiences and emotional well-being of middle school students. *Psychology in the Schools*, 44, 199–208.



- Mason, J. ja Danby, S. (2011). Children as Experts in Their Lives: Child Inclusive Research. *Child Indicators Research*, 4, 185–189.
- Mason, J. ja Hood, S. (2011). Exploring issues of children as actors in social research. *Children and Youth Services Review*, 33, 490–495.
- McCombs, B. L. (2001). What Do We Know About Learners and Learning? The Learner-Centered Framework: Bringing the Educational System into Balance. *Educational Horizons*, 79, 182-193.
- McLellan, R. ja Steward, S. (2015). Measuring children and young people's wellbeing in the school context. *Cambridge Journal of Education*, 45, 307-332.
- Mikk, J., Kitsing, M., Must, O., Säälük, Ü., Täht, K. (2012). Eesti PISA 2009 kontekstis: tugevused ja probleemid. Programmi Eduko uuringutoetuse kasutamise lepingu aruanne. Tartu.
- Moore, T. ja McArthur, M. (2014). If only I, they, we had done things differently: Young people talk about school difficulties and crime. *Children and Youth Services Review*, 44, 249–255.
- Morgan, D. L. (2012). Focus groups and social interaction. - J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti & K. D. McKinney (toim.) *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft. Second edition*. Thousand Oaks: SAGE Publications: 161-177.
- Nickerson, A. B. ja Nagle, R. J. (2004). The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. *Social Indicators Research*, 66, 35–60.
- Norlander, E. ja Stensöta, H. O. (2014). Grades – for Better or Worse? The Interplay of School Performance and Subjective Well-Being Among Boys and Girls. *Child Indicators Research*, 7, 861-879.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., Zumbo, B. D. (2011). Life Satisfaction in Early Adolescence: Personal, Neighborhood, School, Family, and Peer Influences. *Journal of Youth & Adolescence*, 40, 889-901.
- Oliver, C. ja Candappa, M. (2003). *Tackling bullying: listening to the views of children and young people*. Research report; no. 400. Great Britain: Department for Education and Skills.

- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice*. Thousand Oaks, California: SAGE publications, Inc.
- Pertel, T., Abel-Ollo, K., Aasvee, K., Eha, M., Eigo, N., Varava, L., Vaask, S., Sisask, M., Sossulina, N. (2013). - D. Kutsar (toim), *Laste heaolu*. Tallinn: Statistikaamet: 42-67.
- Pollard, E. L. ja Lee, P. (2002). Child Well-Being: A Systematic Review of the Literature. *Social Indicators Research*, 61, 59-78.
- Pollard, A. ja Triggs, P. (2001). *Reflektiivõpe keskkoolis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Punch, S. (2002a). Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? *Childhood*, 9, 321–341.
- Punch, S. (2002b). Interviewing strategies with young people: the 'secret box', stimulus material and task-based activities. *Children & Society*, 16, 45-56.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010). RT I 2010, 41, 240. Kasutatud 31.05.2016  
<https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>
- Põhikooli riiklik õppekava. (2011). RT I, 29.08.2014, 20. Kasutatud 31.05.2016  
<https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>
- Raižienė, S. ja Garckija, R. (2013). Gender differences in subjective well-being and feeling of safety at school: Evidence from cross-lagged relations in a 1-year longitudinal sample. *Socialinis Darbas*, 12, 151-162.
- Raywid, M. A. (1997). *Small Schools - A Reform That Works*. An occasional paper of the Small Schools Coalition with Business and Professional People for the Public Interest and Leadership for Quality Education. Chicago, IL.: Small Schools Coalition: 1-22.
- Rees, G., Andresen, S. ja Bradshaw, J. (toim) (2016). *Children's views on their lives and well-being in 16 countries: A report on the Children's Worlds survey of children aged eight years old, 2013-15*. York, UK: Children's Worlds Project (ISCWeB).
- Reinomägi, A., Sinisaar, H., Toros, K. ja Kutsar, D. (2013). Sissejuhatus: Lapse õigused ja heaolu. - D. Kutsar (toim), *Laste heaolu*. Tallinn: Statistikaamet: 7-9.
- Reinomägi, A., Sinisaar, H., Toros, K., Laes, T-L., Krusell, S., Kutsar, D., Ilves, K. & Abel-Ollo, K. (2014). *Lapse heaolu mõõtmise käsitus*. Statistikaamet: Tallinn.

- Richardson, A. S., Bergen, H. A., Martin, G., Roger, L., Allison, S. (2005). Perceived academic performance, self-esteem and locus of control as indicators of need for assessment of adolescent suicide risk: implications for teachers. *Archives of Suicide Research*, 9, 163-176.
- Roeser, R. W. ja Eccles, J. S. (1998). Adolescents' Perceptions of Middle School: Relation to Longitudinal Changes in Academic and Psychological Adjustment. *Journal of Research on Adolescents*, 8, 123-158.
- Rummo, T-L. ja Aasvee, K. (2008). Õpilaste heaolu ja tervis. - L. Haugas (toim), *Lapsed*. Tallinn: Statistikaamet: 39-51.
- Ruus, V-R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E-S., Veisson, A. (2007). Õpilaste edukus, toimetulek ja heaolu koolis. – Koost M. Veisson, V.-R. Ruus (koostajad) T. Kuurme (toim) *Eesti kool 21. sajandi algul: kool kui arengukeskkond ja õpilase toimetulek*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus: 17–58.
- Qvortrup, J. (1991). *Childhood as a Social Phenomenon- An Introduction to a Series of National Reports*. EUROSOCIAL Reports, 36. Vienna: European Centre for Social Welfare Policy and Research.
- Salla, J., Surva, L., Ilves, K., Soo, K., Reinomägi, A. (2013). Lapse turvalisus. - D. Kutsar (toim), *Laste heaolu*. Tallinn: Statistikaamet:
- Salumaa, T. ja Talvik, M. (2010). *Aktiivõppe meetodid III*. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ.
- Samdal, O. ja Dür, W. (2000). The school environment and the health of adolescents. - *Health and Health Behaviour among Young People. WHO Policy Series: Health policy for children and adolescents Issue 1. International Report*.
- Schihalejev, O. Koostöö ja head suhted – kas need on üksteist välistavad? - M. Sutrop, H. Toming, T. Kõnnussaar (koostajad) *Hea kooli käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli eetikakeskus: 56-83.
- Soidra-Zujev, K. (2003). *Seikluskasvatus*. Tallinn: Lastekaitse Liit.
- Sutrop, M., Toming, H., Kõnnussaar, T. (2016). *Hea kooli käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli eetikakeskus.
- Zhang, X., Xuan, X., Chen, F., Zhang, C., Luo, Y., Wang, Y. (2016). The relationship among school safety, school liking, and students' self-esteem: based on a multilevel mediation model. *Journal of School Health*, 86, 164-172.

- Zullig, K. J., Huebner, E. S., ja Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction: Further validation of the school climate measure. *Psychology in the Schools*, 48, 110–123.
- Thomas, N. ja O’Kane, C. (1998). The Ethics of Participatory Research with Children. *Children & Society*, 12, 336-348.
- Tire, G., Lepmann, T., Jukk, H., Puksand, H., Henno, I., Lindemann, K., Kitsing, M., Täht, K., Lorenz, B. (2013). *PISA 2012 EESTI TULEMUSED. Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused matemaatikas, funktsionaalses lugemises ja loodusteadustes*. Tallinn: SA Innove.
- Toots, A. ja Lauri, T. (2013). *Eesti Inimarengu Aruanne 2012/13. Eesti maailmas*. Tallinn: Eesti Koostöö Kogu.
- Vinter, K. 2014. *Soovitused muutunud (uue) õpikäsituse juurutamiseks*. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Õunap, K. (2015). *Õpilased tunnivälisest ajast Tartu Karlova Kooli näitel*. Magistritöö. Tartu Ülikool, sotsiaal- ja haridusteaduskond, sotsiaaltöö ja sotsiaalpoliitika osakond.
- Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K., Ümarik, M. (2014). *Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused*. Tallinn: SA Innove.
- Weisner, T. S. (2014). Culture, Context, and Child Well-Being. - A. Ben-Arieh jt. (toim.) *Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Policies in Global Perspective*. New York: Springer: 87-104.
- Williamson, E., Goodenough, T., Kent, J., Ashcroft, R. (2005). Conducting Research with Children: The Limits of Confidentiality and Child Protection Protocols. *Children and Society*, 19, 397-409.

# LISAD

## Lisa 1. Uurimiskava.

| Küsimused ja tegevus   | Aeg (min)                | Eesmärk  |
|--|--------------------------|--|
| <p><b>1.Sissejuhatus</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sätin toolid, võtan välja nimesildid, joonistustarbed jm.</li> <li>Lapsed tulevad ja kirjutavad nimesildile nime, leiavad koha.</li> <li>Enda tutvustamine</li> <li>Nimering, igäuks ütleb ühe asja, mis talle meeldib ja ühe asja, mis ei meeldi.</li> <li>Küsin, mida lapsed teavad juba tänase uurimuse kohta.</li> <li>Tutvustan lühidalt kvant.uurimust ja selle tulemusi.</li> <li>Selgitan enda uurimuse eesmärki ning laste rolli selles.</li> <li>Uurimuse tegevused ja ajakava lühidalt.</li> <li>Kokkulepete tegemine.</li> <li>Diktofoni tutvustamine, luba küsimine kasutamiseks, koos katsetamine.</li> <li>Räägime konfidentsiaalsusest:</li> </ul> <p>Koolinime ega laste nimesid töös ei kasuta, analüüsin kõiki tulemusi koos. Kõik öeldu jääb meie vahele, välja arvatud kui kellegi lapse elu on ohus, siis pean sellest teatama, kuid nimesid ei kasuta. (Juhul kui selline olukord tekib, siis arutame, kuidas koolile räägin). Muul juhul arutame, kelle poole saaks laps abi saamiseks pöörduda.</p> | 5-10                     | <p>Sotsiaalse distantsi vähendamine uurija ja uurimuses osalejate vahel. Sõbraliku õhkkonna loomine, kus lapsed tunnevad, et tahavad oma kogemusi jagada.</p> <p>Uurimuse taustast rääkimise ja laste osalemise tähtsuste rõhutamine on tähtis laste motivatsiooni ja huvi tõstmiseks.</p> <p>Konfidentsiaalsusest rääkimine ja kokkulepete tegemine kaitseb laste huve.</p> |
| <p><b>2. Heaolu mõiste tähendus laste jaoks</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Mida tähendab teie jaoks sõna „heaolu“?</li> <li>Aga „laste heaolu koolis“?</li> </ul> <p>(Arutelu grupis kasutades palli.)</p>   | ~10                      | Heaolu kohta küsides saan parema pildi, kuidas lapsed heaolu mõistest aru saavad.  |
| <p><b>3. Laste heaolu koolis- oluliste külgede kaardistamine</b></p> <p>Kaardiülesanne:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Tutvustan ülesannet, lapsed valivad loosiga endale grupi, võetakse kaardi tegemiseks meelepärased vahendid (vildikad, värviline paber vms).</li> <li>Ülesandeks on kaardile märkida laste jaoks koolis olulised kohad, inimesed ja tegevused.</li> <li>Kaartide tutvustamine teistele.</li> </ul>   | 5<br>15<br>20 (10 ja 10) | See tegevus annab kujutluspildi, kuidas lapsed näevad, kogevad ja interpreteerivad oma heaolu koolis.  |
| <b>PAUS</b> (vajadusel)  | ~5                       |  |
| <p><b>4. Kaardistamine, mis paneb lapsi end koolis hästi tundma</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Mis teie meelest lastele meeldib kooliskäimise juures?</li> <li>Mis lastele ei meeldi kooliskäimise juures?</li> <li>Missugune on kool, kus lastel on hea olla?</li> </ul>  | 30-40                    | Saab parema pildi, milline on laste meelest kool, kus neil on hea olla.  |

|   |            |  |
|---|------------|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Missugune on hea õpetaja? (lisaküsimus: milline on hea õpetamisviis?) Millise õpetaja kohta saab öelda, et ta ei ole hea õpetaja?</li> <li>- Milline on hea klassikaaslane? Milline ei ole?</li> <li>- Milline on hea klass? (lisaküsimused: mitu õpilast teie klassis õpib, kuidas olete selle arvuga rahul, mitu õpilast teile meeldiks, et õpiks ühes klassis?)</li> </ul> <p><b>Turvaline kool</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kuivõrd turvaline on teie meelest lastel koolis?</li> <li>- Milline on teie jaoks turvaline kool?</li> <li>- Mis teeb kooli ebaturvaliseks?</li> <li>- Kui palju teie meelest on koolis kiusamist?</li> <li>- Kuivõrd õpetajad märkavad kiusamist ja sekkuvad?</li> <li>- Kuivõrd lapsed õpetajale ütlevad, kui kedagi kiusatakse?</li> <li>- Kuidas teie meelest saab tõrjutud laps end ise aidata?</li> <li>- Kuidas saaksite teie, klassikaaslased või teised inimesed koolis tõrjutud lapsi aidata?</li> <li>- Kellele peale õpetajate saaksite koolis veel kiusamisest rääkida? Kes saaks aidata?</li> </ul> <p><b>Kodutööd ja vaba aeg</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kui palju teil tavaliselt kodustele töödele aega kulub?</li> <li>- Mis te arvate koduste tööde mahust?</li> <li>- Kuidas te tunnete, kas teil jääb piisavalt vaba aega?</li> </ul> |            |  |
| <p><b>PAUS.</b> Snäkilaud lastele.</p>  | <p>10</p>  | <p>Hoiab lapsi aktiivsetena.</p>   |
| <p><b>5. Heaolu oluliste aspektide muutmine</b><br/> Võlukepi ülesanne:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kujutage ette, et teil oleks võlukepp ja te saaksite enda koolis muuta ükskõik mida ja keda, siis mida te muudaksite?</li> </ul> <p>(Kui ajahädas, siis kolm olulisemat välja valida!)<br/> Samades gruppides mis varem. Hiljem ettekandmine.</p>  | <p>~20</p> | <p>Võlukepi meetod keskendub nii elukvaliteedi ideaalkülgedele kui ka sellele, mida lapsed soovivad oma elus muuta. Saan teada, mis vajaks laste meelest kõige rohkem koolis muutmist.</p> |
| <p><b>6. Kokkuvõte, tagasiside ja tänamine</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kokkuvõte tänasest.</li> <li>• Kui kerkisid esile kriitilised teemad, siis arutada, kuidas edasi toimid.</li> <li>• Tagasiside küsimine: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mis te sellest uurimusest arvate?</li> <li>- Mida teile kõige rohkem teha meeldis?</li> <li>- Mida soovitate uurimuses muuta?</li> </ul> </li> <li>• Tänamine ja kinkekaartide andmine</li> </ul>   | <p>15</p>  | <p>Kokkuvõte on oluline, et lapsed saaksid parandada, kui olen millestki valesti aru saanud. Tagasiside põhjal sain uurimuses teha parandusi.</p>  |

## Lisa 2. Pilootuuringu raport.

| Küsimused ja tegevus   | Kommentaariid  |
|--|--|
| <p><b>1. Sissejuhatus</b></p>  | <p>Tekkisid kaks eetilist küsimust:<br/>Mida teha, kui keegi rikub kokkulepet, mille oleme koos teinud?<br/>Poisid jutustasid pidevalt, kui tüdrukud küsimuste üle arutlesid. Kuidas peaksin reageerima?<br/>Sekumine vs konfidentsiaalsus. Arutelude käigus tulid ilmsiks mõned probleemid koolis. Mida võin kooli juhtkonnale öelda ja kuidas öelda, et kaitseksin laste konfidentsiaalsust ja samas, et mind tõsiselt võetaks ja ei tajutaks ründavalt.</p> <p>Tegin lastele snäkilaua ja ütlesin, et nad võivad võtta snäkke ja juua, millal ise soovivad. See oli viga, kuna pidev liikumine segas arutelusid. Häiris ka topsidega tehtav müra.</p>   |
| <p><b>2. Mina-pilt ja heaolu mõiste tähendus</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kõigepealt sooviksin, et ütleksite mõned laused iseenda kohta. Kuidas te ennast mulle tutvustaksite?</li> <li>- Mida tähendab teie jaoks sõna „heaolu“?</li> <li>- Aga „laste heaolu koolis“?</li> </ul>   | <p>Pärast esimest küsimust tõin lastele näite „Olen Liis ja mulle meeldib tantsida.“ . Pärast seda kirjeldasid lapsed vaid enda hobisid ja küsimus kaotas mõtte.<br/>Teisele küsimusele vastas ainult üks laps. Oleksin võinud veel uurida, andma lastele rohkem aega mõelda.<br/>Mingil hetkel ei kasutanud me enam palli. Kui muidu vastas see, kelle käes oli pall, siis nüüd räägiti väga palju korruga ja oli raske aru saada, kes mida ütles. Oleksin võinud palli järjekindlalt edasi kasutada.</p>   |
| <p><b>3. Laste heaolu koolis- oluliste külgede kaardistamine</b><br/>Kaardiülesanne.</p>   | <p>Ajakirjade kasutamine oli viga, kuna nende sirvimine võttis liiga palju aega. Nii kaartide tegemine kui nende ettekandmine läks olulieft pikemalt kui plaanitud. Oleksin pidanud kella rangemalt jälgima.</p>   |
| <p><b>PAUS</b></p>   | <p>Võttis 5 minuti asemel 10, kuna tualettruumid olid kaugel.</p>  |
| <p><b>4. Kaardistamine, mis paneb lapsi end koolis hästi tundma</b><br/>Kas teie meelest lastele meeldib kooliskäimine?<br/>Mis teie meelest lastele meeldib kooliskäimise juures?<br/>Mis lastele ei meeldi kooliskäimise juures?</p> <p><b>Turvaline kool</b><br/>Kui võrd turvaline on teie meelest lastel koolis?<br/>Kui palju teie meelest on koolis kiusamist?<br/>Kui võrd õpetajad märkavad kiusamist ja sekkuvad?<br/>Kuidas teie meelest saab tõrjutud laps end ise aidata?<br/>Kuidas saaksite teie, klassikaaslased või</p> | <p>Enamik nendest küsimusest vastasid lapsed ära kaardiülesande käigus. Arutelud olid siiski pikad, võttis kauem kui planeeritud 25 minutit. Oleksin võinud kasutada palli.<br/>Esimene küsimus välja jätta.<br/>Küsisin lisaküsimusi, mille võiks lisada uurimusse:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kui palju aega teil tavaliselt kodustele töödele kulub?</li> <li>- Mis te arvate koduste tööde mahust?</li> <li>- Mis te arvate, kas õpilased võiksid koolis saada hindeid? Kas on mõnda muud varianti, mis teile meeldiks?</li> <li>- Kui võrd lapsed õpetajale ütlevad, kui kedagi kiusatakse?</li> <li>- Mis te arvate, mis võib olla põhjuseks, kui õpetajad ei sekku kiusamisse?</li> <li>- Olete te mõelnud kiusamisest rääkida koolipsühholoogile või sotsiaalpedagoogile?</li> </ul> |

|  |   |
|--|---|
| teised inimesed koolis tõrjutud lapsi aidata?  |   |
| <p><b>5. Heaolu oluliste aspektide muutmine</b><br/>Võlukepi ülesanne.</p>   | <p>Selle ülesande tegemiseks sooviti eraldi paberit. Lapsed tegid ülesande iseseisvalt, sellel ajal, kui pidin ära käima. Tagasi tulles olid poisid lahkunud ning varasemalt vaiksed tüdrukud, muutusid nüüd jutukaks. Enam ei olnud ka teistele vahelesegamist, oodati kannatlikult, kuni teine laps lõpetas rääkimise. Tundus, et üks lahkunud poistest oli varasemalt ühte uurimuses osalenud tüdrukut kiusanud ning nüüd, kui poiss oli läinud, said tüdrukud sellel teemal rääkida. Jõudsin järeldusele, et kümme last ühes grupis on liigapalju, võiks olla näiteks kuus, et kõik saaksid rohkem rääkida, ei läheks suureks lärmiks. Ülesanne kestis 20 minuti asemel vähemalt 40. Lisaküsimus:<br/>- Kirjelda palun head õpetajat.</p> |
| <p><b>6. Lühifilm – kuidas on olla kooliõpilane Eestis</b><br/>Kujuta ette, et sa oled uurija ja sa sooviksid seletada lastele teistest riikidest, kuidas on olla kooliõpilane Eestis. Mis oleksid need kolm asja, millest sa sooviksid teistele lastele rääkida?</p>  | <p>Lapsed tegid selle ülesande iseseisvalt, kui olin ära. Enne filmi tegemist nad märkmeid ei pidanud vajalikuks teha, vaid arutleti. Tehti mitmeid filmiklippe, kus tutvustati oma koolimaja. Ainult üks poiss osales filmis, teised läksid kahe tüdrukuga tülli, kes omakorda ei soovinud filmi teha. Hiljem, kui olin tagasi, soovisid lapsed koos filmitud materjali vaadata.</p>   |
| <p><b>6. Kokkuvõte, tagasiside ja tänamine</b><br/>Tagasiside küsimused:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kuidas teile täna esitatud küsimused tundusid?</li> <li>- Millised küsimused teile eriti meeldisid?</li> <li>- Mida võiks tulevikus teistmoodi teha?</li> </ul> <p>Tänamine ja kinkekaartide andmine</p> | <p>Tagasisideks ei jäänud enam aega, uuring oli väga pikaks veninud ja koristaja tahtis ruumi tulla koristama.</p> <p>Üldiselt tundsin, et läks uurimus hästi. Algsuses kartsin, et lapsed ei ava end ega soovi tundlikel teemadel rääkida, kuid vastupidi lapsed olid väga jutukad. Uurimus venis viie tunni pikkuseks, kuna pidin vahepeal töö käima ning lapsed avaldasid soovi kauemaks jääda, kuna neil oli koolist vaba päev. Lõpuks olime sunnitud lahkuma, kuigi tundus, et lapsed oleksid tahtnud veel rääkida.</p>  |



### Lisa 3. Pildid grupitöödest.



Foto 1. F1 kaardi ülesanne.

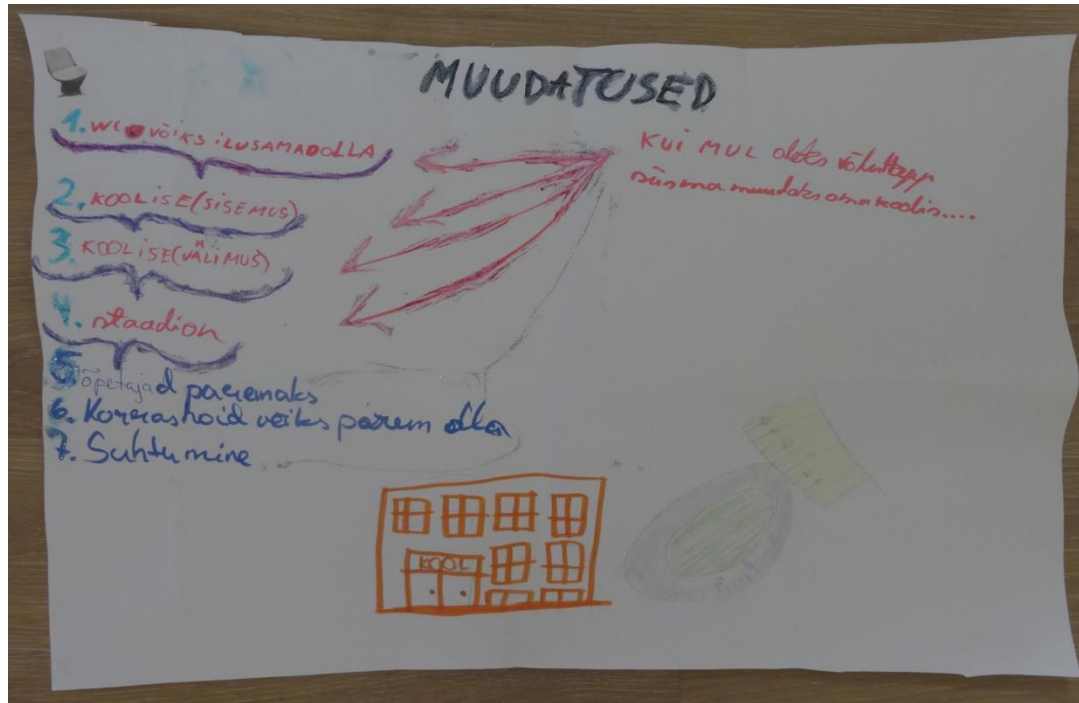


Foto 2. F1 võlukepi ülesanne.

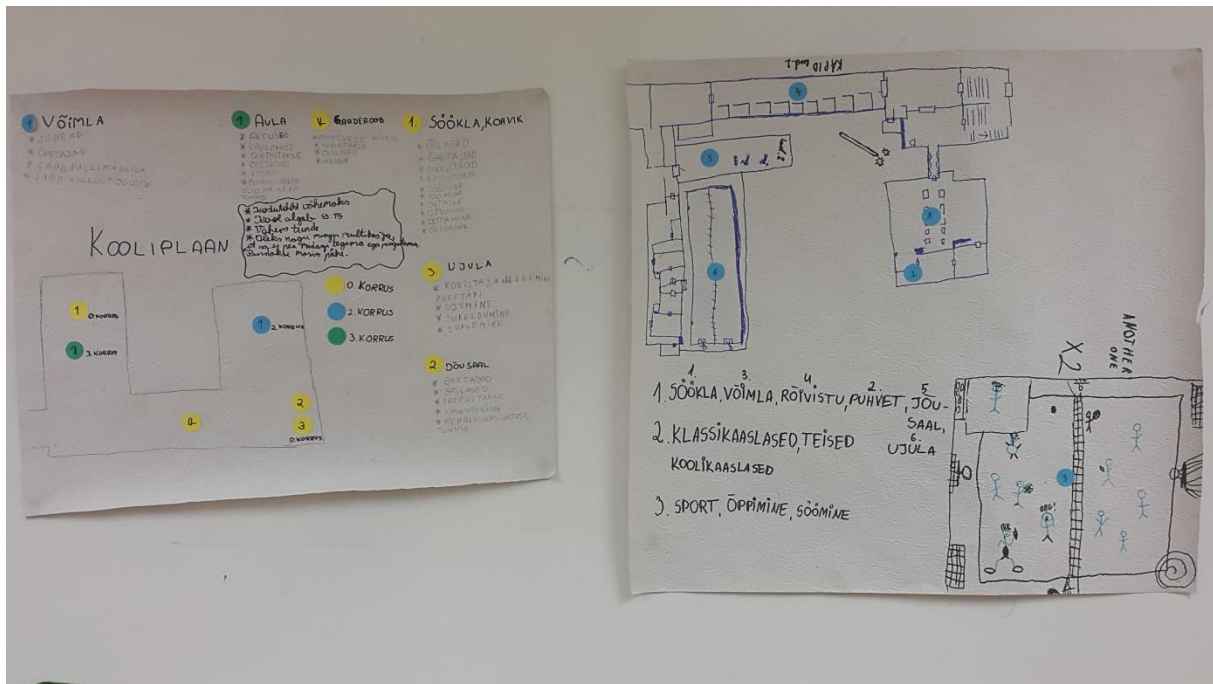


Foto 3. F3 kaardi ülesanne.



Foto 4. F4 kaardi ülesanne (alumised plakatid) ja võlukepi ülesanne (ülemised plakatid).

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Liis-Marii Mandel,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Laste heaolu koolis ja heaolu loov kool: laste perspektiiv“, mille juhendaja on Dagmar Kutsar,
  - 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
  - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace´i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 31.05.2016