

TARTU ÜLIKOOL

Sotsiaalteaduste valdkond

Ühiskonnateaduste instituut

Sotsiaaltöö ja sotsiaalpoliitika õppekava

Janelin Jaeski

**LAPSE OSALUSÕIGUS KOOLIS ÕPPEJUHTIDE JA ÕPILASTE
VAATEST**

Magistritöö

Juhendaja: Judit Strömpl, PhD

Juhendaja allkiri: _____

Tartu 2020

Kinnitan, et olen koostanud töö iseseisvalt. Kõik töös kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

Janelin Jaeski

25.05.2020

ABSTRACT

The right of the child to participate in school through the perspective of headteachers and students

The aim of the master's thesis is to understand and analyze the experience and opinions of students and headteachers in creating the conditions for participation. Every child has the right to participate and give their opinion about the things that are related to them, but adults have to help them by creating the suitable and supporting conditions. Previous research has shown that students' interest and opportunities to participate in school remain poor. Although school has been seen as a place of socialization, where children can get crucial experience to actively take part in society later on. Also, what children experience at school affects their health behavior. In order to create the conditions for participation the school needs to know the opinion and needs of the students. Also, the practical experience and knowledge of other headteachers may help to see the good solutions.

The following research questions were established:

1. What is the knowledge of professionals and students about children's rights in their own opinion?
2. What are the conditions for participation in the school under study in professionals and students' perspective?
3. How do professionals and students assess the existence of giving only apparent participation rights (*tokenism*)?
4. How to increase students' participation in decision-making according to adults and children?

The research was conducted by interviewing five headteachers and five groups of student boards. There were a total of 39 participants.

Research findings

Headteachers and students knew some laws that regulate the children's rights and single rights from different areas. Headteachers were aware that the rights of the child are base for their work. Children brought up that children's rights should be addressed more.

The participants found that the conditions were provided in every school, but they differed. The schools where the students had more saying in important questions (organizational) the students were more satisfied and felt more equality between the children and adults.

In some headteachers and students' opinion there were not any cases of giving only apparent right to participate. But schools where students felt like there are such cases the students collectively were not in favor of it. Mostly they thought it creates mistrust amongst teachers and students and also between students themselves. The headteachers brought up the fact that in their opinion, the tokenism exists mainly on lower levels (between teachers and students, not between administration and students).

Students and headteachers brought up different practical measures for increasing students' participation but both groups also mentioned the importance of trust between all people who participate in school life.

Key words: children, rights, tokenism, participation, supporting conditions for participation, child inclusion, child agency

SISUKORD

| | |
|---|----|
| ABSTRACT..... | 3 |
| SISSEJUHATUS | 7 |
| 1. TEOREETILINE ÜLEVAADE | 10 |
| 1.1. Lapse õigused..... | 10 |
| 1.1.1. Lapse õigused koolis | 13 |
| 1.2. Lapse agentsus ehk toimevõimekus | 16 |
| 1.3. Lapse osalusõigus..... | 18 |
| 1.3.1. Harti kaasamisredeli astmed..... | 23 |
| 1.3.2. Kriitika ja alternatiivid Hart'i kaasamisredelile | 28 |
| 1.4. Tokenism..... | 29 |
| 1.5. Probleemiseade, eesmärk ja uurimisküsimused | 30 |
| 2. METOODIKA..... | 33 |
| 2.1. Metoodika valik..... | 33 |
| 2.2. Andmekogumismeetod..... | 33 |
| 2.3. Uurimuses osalejad | 35 |
| 2.4. Uurimuse käik | 36 |
| 2.5. Analüüsimeetod..... | 37 |
| 2.6. Uurimuse eetilised põhimõtted..... | 38 |
| 2.7. Eneserefleksioon | 38 |
| 3. TULEMUSED | 40 |
| 3.1. Spetsialistide perspektiiv lapse õigusest osaleda | 40 |
| 3.1.1. Spetsialistide teadmised ja arvamus laste õigustest nende endi hinnangul | 40 |
| 3.1.2. Laste osalusõigus uuritavas koolis õppejuhtide perspektiivist..... | 42 |
| 3.1.3. Spetsialistide hinnang näilise osalusõiguse andmisele ehk tokenism | 45 |

| | | |
|--------|--|----|
| 3.2. | Laste perspektiiv laste õigusest osaleda | 48 |
| 3.2.1. | Õpilaste teadmised laste õigustest nende endi hinnangul..... | 48 |
| 3.2.2. | Laste osalemisõigus uuritavas koolis õpilaste endi perspektiivist..... | 49 |
| 3.2.3. | Laste hinnang näilise osalusõiguse andmisele ehk tokenism | 52 |
| 3.3. | Meetmed õpilaste osalemisaktiivsuse tõstmiseks: õppejuhtide ja õpilaste vaadete võrdlus..... | 56 |
| 4. | ARUTELU..... | 61 |
| 5. | KOKKUVÕTE JA JÄRELDUSED | 67 |
| | KASUTATUD ALLIKAD | 70 |
| | LISA 1..... | 76 |
| | LISA 2..... | 78 |

SISSEJUHATUS

Suhtumine lastesse ei ole alati olnud samasugune kui praegu. Enne 20. sajandit ei peetud lapsi õiguste omajaks ega aktiivseteks ühiskonnaliikmeteks (Hakalehto-Wainio, 2015; James, 2009). Tänu 20. sajandi lasteuuringutele selgus, et lapsed on sünnist saadik aktiivsed toimijad, mitte passiivsed kasvatamise ja hoolitsemise objektid. Nende kogemused on unikaalsed ja uurimist väärt (James, 2009). Iga laps annab kogetule oma ainukordse tõlgenduse, nii nagu seda teevad kõik inimesed. Tänapäeval mõistetakse, et lapsed on täiskasvanutega võrdväärne osa ühiskonnast, mistõttu on ka nemad õiguste omajad.

Juba sündides omandatakse inimõigused, mis on määratletud inimõiguste deklaratsioonis (1948) ning selle kohaselt: „Kõik inimesed sünnivad vabadena ja võrdsetena oma väärikuselt ja õigustelt“. Kuid need õigused pole igal pool ja kõikidele alati üheselt tagatud, mille tõttu kannatab inimeste heaolu. Täiskasvanute puhul eeldatakse, et nad suudavad vajaduse korral ise abi otsida, kuid tulenevalt laste haavatavusest, vajavad lapsed oma õiguste ja heaolu tagamiseks täiskasvanute abi. Kennan, Keenaghan, O’Connor, Kinlen ja McCord (2011) leidsid, et lapse õigused on lahutamatu osa lapse heaolust, mistõttu on nende õigused määratletud konkreetsetes dokumentides. Üheks peamiseks alusdokumendiks võib pidada ÜRO lapse õiguste konventsiooni (1989, eestikeelne tõlge 2008). Kennan jt (2011) on viidanud autoritele nagu McAuley (2010), Ben-Arieh (2010) ja Bradshawle (2007), kes on leidnud, et ÜRO lapse õiguste konventsiooni (edaspidi LÕK) rakendatakse üha enam heaolu mõistmisel normatiivse raamistikuna. LÕK, millega ühines taasiseseisvunud Eesti juba 1991. aastal, on aluseks ka Eesti lastekaitseadustele (2018).

Inimõiguste ülddeklaratsioon sätestab: „Emadus ja väikelapseiga annavad õiguse erilisele hooldusele ja abile“ ning LÕK koosneb 54 artiklist, mis määratlevad õigusi, mis on paika pandud just lastele mõeldes. LÕK-i artiklid on jaotatud kolme erinevasse kategooriasse: õigus olla hoolitsetud, olla kaitstud ja õigus osaleda. Olla hoolitsetud ja kaitstud tuleneb laste haavatuses, õigus osaleda viitab lapse toimevõimekusele. LÕK-i kohaselt on igal osalisriigil kohustus võimaldada igale lapsele õigus vabalt väljendada oma vaateid kõikides teda puudutavates küsimustes ning selleks loovad täiskasvanud tingimused. Osalemisõiguse tagamise korral on lastel võimalus elada aktiivsete toimijatena ning muu hulgas panustada ühiskonna ellu.

Osalus on küllaltki lai mõiste ning sellele on omistatud mitmeid tähendusi. Noorte ja laste osalusõiguse teemadel on üheks peamiseks autoriks peetud Roger Harti (1992), kes defineeris osalust järgnevalt: osalemine on otsuste jagamise protsess, mis mõjutab indiviidi ja kogukonna elu. Õigus osaleda on lastel olemas, kuid selle õiguse realiseerimisel on roll täiskasvanutel, kes peaksid selleks sobivad ja innustavad tingimused looma.

Eestis on tehtud mitmeid uuringuid osalusteemadel, nii laste õigusi kaitsva Lastekaitse Liidu (2019) kui ka teiste uurijate poolt (Karu, Turk, Suvi, Biin 2012; Anniste, Biin, Osila, Koppel, Aaben, 2018). Olulise aluse käesolevale tööle andsid tulemused, mis ilmsid „Lapse õiguste ja vanemluse monitooring“ uuringutes (Karu jt, 2012; Anniste jt, 2018). Juba tehtud uuringud aitavad näha aspekte, mida pole veel jõutud uurida või mida tuleks uurida rohkem. Anniste jt (2018) uuring leidis, et kuigi teadlikkus laste osalusõigusest on aastatega tõusnud ning suhtumine sellesse on positiivsem, siiski tuleks nende teemadega jätkuvalt tegeleda. Anniste jt (2018) leidsid, et 15–18% lapsi elab peredes, kus laste otsuste tegemisse ei suhtuta hästi. Lisaks ilmnes samas uuringus, sarnasemalt varasema uuringuga (Karu jt, 2012), et suurem osa uuritud täiskasvanutest toetab siiski arusaama ebakompetentsest lapsest, kes ei tea, mis neile kasulik on. Lisaks vanemate suhtumisele, leiti uuringus „Lapse õiguste ja vanemluse monitooring“, et lastel on koolikeskkonnas palju vähem osalemisvõimalusi, kui neil on neid kodu ja perega seotud teemadel (Anniste jt, 2018). Ometigi on koolil suur roll lapse sotsialiseerumisel. Sekkumine, eesmärgiga parandada laste võimalusi osalemiseks, võib oluliselt parandada kogu ühiskonna kvaliteeti (Hart, 1992). Täiskasvanute jagatud teadmised, suunavad kommentaarid ning toetavad teod, mis aitavad lastel osaleda juba koolikeskkonnas, on aluseks sellele, et noor on valmis osalema hiljem ka ühiskonnaelu puudutavates küsimustes. Suurem osalemisaktiivsus inimeste seas aitab luua just sellist ühiskonda nagu inimesed soovivad, sest ollakse julged avaldama oma arvamust ning võitlema selle vastu, mis neile ei sobi.

Lähtudes eelpool viidatud uuringutulemustest, võtsin eesmärgiks selle magistritöö raames uurida õppejuhtide vaateid ja õpilaste kogemusi seoses laste osalemiseks olemasolevate tingimustega. Magistritöös on osalejale läbivalt viidatud kui lapsele või noorele, sest spetsiifilisemalt osalesid uurimistöös õpilased. Lapseks peetakse kuni 18-aastast isikut, kuid põhikooli õpilaste seas võis olla ka noori, kes on juba täisealised. Samuti, sest allikates on osalusõiguse omajale viidatud erinevalt – laps, noor, osaleja.

Magistritöö koosneb viiest peatükist. Esimene peatükk käsitleb teoreetilist materjali, mis annab ülevaate laste ja noorte osalusõigusest. Töö käsitleb erinevaid seadusi ja konventsioone, mis on aluseks laste õigustele ning uurib Harti kaasamisredelile tuginedes erinevaid osaluse tasemeid. Teine peatükk kirjeldab uurimuse meetodit, osalejaid ning andmete kogumise protsessi ja lõpeb eneserefleksiooniga. Kolmandas peatükis on esitatud saadud andmete tulemused. Neljandana on esitatud arutelu. Viimane peatükk kätkeb endas kokkuvõtet koos järelduste ja soovitudustega.

Sooviksin tänada uurimuses osalenud õppejuhte ja õpilasi, nende kogemused ja arvamused annavad suure panuse laste osalusõiguse teemadel käesolevas magistritöös ning loodetavasti ka edaspidistes uuringutes. Tänan ka oma juhendajat Judit Strömplit, see magistritöö valmis tänu tema innustavatele sõnadele ja asjakohastele nõuannetele. Samuti tänusõnad retsensendile, kelle tagasiside oli suureks abiks töö täiustamisel. Lisaks tänan südamest oma lähedasi, kes on olnud kannatlikud ja toetavad.

1. TEOREETILINE ÜLEVAADE

1.1. Lapse õigused

Kõikidel inimestel on inimõigused – need on kaasasündinud, võõrandamatud ja nende piiramine on seaduses sätestatud. Inimõiguste eesmärgiks on tagada inimestele nende põhivajaduste täitmine, turvalisus ja heaolu. Tulenevalt nende õiguste iseloomust kuulutas Peaassamblee välja: „Inimõiguste ülddeklaratsiooni kui ülesande, mida peavad püüdma täita kõik rahvad ja riigid“. Inimõigused põhinevad inimväärikusel, need on kõigil võrdselt ning nendest kinnipidamist saab nõuda ükskõik kellelt, ükskõik mis riigilt või valitsuselt.

Mitmetes maailma riikides rikutakse paljude inimeste inimõigusi, kuid nende teadvustamine aitab võidelda selle nimel, et need oleksid tagatud igal pool ja kõikidele. Inimõiguste kontseptsioon aitab kaitsta haavatavaid ühiskonnagruppe ning julgustab inimesi enda õiguste eest seisma. Inimõiguste deklaratsioon on koostatud: „Pidades silmas, et inimkonna kõigi liikmete väärikuse, nende võrdsuse ning võõrandamatute õiguste tunnustamine on vabaduse, õigluse ja üldise rahu alus“.

Inimõigustest tulenevad õigused on tagatud ka Euroopa Liidu põhiõiguste hartas (2010), mis annab samuti õiguse näiteks mõtte-, südametunnistuse- ja usuvabadusele, lisaks ka sõnavabadusele ja kogunemis- ja ühinemisvabadusele. Igaühel on õigus avaldada oma arvamust ning uskuda seda, mida soovib. Kõik võivad moodustada ühinguid ja koguneda ning neil on täielik õigus osaleda ühiskonnaelus. See näitab inimeste, sh laste, õigust osalemisele, erinevates küsimustes. Enda õigusi võiksid teada kõik ning samuti peaksid nad oskama näha, kui neid on rikutud. Tähtis on, et inimesed märkaksid, kui nad rikuvad oma tegude või sõnadega kellegi teise inimõigusi ning oskaksid selliseid olukordi vältida.

Inimõigused kuuluvad kõigile, kuid lastele, kes on haavatavam ühiskonnagrupp, on ÜRO loonud LÕK-i mis sätestab lapse õigused eraldi dokumendis. ÜRO võttis LÕK-i vastu 1989. aastal ja see jõustus 2. septembril 1990. Eesti ühines 26. septembril 1991. See sisaldab 54 õigusi sätestavat artiklit, mis kaitsevad laste heaolu ja turvalisust ning toetavad nende arengut. Konventsioonis sätestatud õigused kehtivad kõikidele alla 18-aastastele lastele, riikides, mis on konventsiooniga ühinenud. Hetkeseisuga on sellega liitunud peaaegu kõik maailmariigid. LÕK on märkimisväärne ka seetõttu, et see hõlmab endas palju erinevaid laste õiguste aspekte

(nii poliitilisi, kultuurilisi, majanduslikke jne). Üldjoontes on konventsioonis olevad artiklid jaotatud kolme suuremasse kategooriasse: osalus, kaitse ja hoolitsus ning see toetub neljale põhimõttele: igal lapsel on õigus osalemisele, tegutseda tuleb lapse parimaid huve esikohale seades, diskrimineerimine ei ole lubatud, igal lapsel on õigus elule ja arengule (Lapse õiguste konventsiooni üldkommentaar nr. 12, 2009, eestikeelne tõlge 2016).

LÕK eestikeelses tõlkes (1996) sätestab artikkel 3, et erinevate organite algatatud ettevõtmistes tuleb esikohale seada lapse huvid. See pole aga täpne tõlge, sest inglise keeles on viidatud lapse parimatele huvidele („*best interests of a child*“). On kohane märkida, et nendel kahel väljendil on vahe. Luhamaa (2015) selgitas, et lapse parimate huvide esikohale seadmise põhimõte kohustab ennekõike välja selgitama kõik lapse erinevad huvid, et hinnata neid tervikuna ning seejärel otsustada, mis on lapse jaoks sel hetkel parim lahendus. Näiteks on lapse huvides käia koolis ning omandada haridust, kuid kui see ohustab mingil ajahetkel näiteks tema tervist, on vaja leida, mis on selles olukorras tema parimates huvides – kas hariduse omandamine või tervise kaitsmine. Lapse parimad huvid on kompleksne kontseptsioon ning selle sisu saab seega välja selgitada juhtumipõhiselt (Aru ja Paron, 2015). Samuti on Aru ja Paron (2015) nentunud, et lapse parimaid huve tuleb alati arvestada ja neil peab olema oluline kaal, kuid kui last puudutaval otsusel on mõju ka teiste inimeste huvidele, ei saa lähtuda ainult laste parimatest huvidest. Laste parimate huvide esikohale seadmine ei tohi rikkuda sealjuures näiteks kellegi teise õigusi.

Enne 20. sajandit ei olnud lapsel taolisi õigusi nagu praegu ning lapsi ei peetud aktiivseteks ühiskonnaliikmeteks, vaid pigem tulevasteks kodanikeks (Corsaro, 2005; Hakalehto-Wainio, 2015; James, 2009). Kuid laste õiguste konventsioon toetab arusaama, kus last nähakse oma elu eksperdina ning kelle õigused ja kohustused peaksid olema vastavuses nende reaalsete võimetega, mitte täiskasvanute arvamusega nendest. Aru ja Paron (2015) leidsid, et nüüdisaegse avatud ja igat inimest väärtustava ühiskonna üheks tunnuseks on lapse aktiivse ühiskonnaliikmena tunnustamine ning tema ja tema õiguste toetamine.

Kolmest lapse õigusi selgitavast kategooriast kaks on ühiskonnas teadvustatumad kui üks neist. Nimelt see, et lastel on õigus hoolitsusele, mis kätkeb endas õigust toidule, joogiveele, eluasemele, haridusele jne, on üldteada, sest need on elus püsimiseks ja inimese tavapäraseks toimimiseks olulised faktorid. Samuti on teada, et lapsed võivad vajada abi, et nad oleksid kaitstud väärkohtlemise, vägivalla ja muude negatiivsete ilmingute eest. Kuid osalus on aspekt,

kus nähakse mitmel pool asju erinevalt. Lapsel on õigused, mis tema elu mõjutavad, ja mitte ainult sellised õigused, mille põhjus on tema haavatavuses (kaitse) või sõltuvuses täiskasvanutest (hoolitsus) (LÕK üldkommentaar nr. 12, 2009). LÕK ütleb, et nii nagu igal inimesel, on ka lastel õigus väarikale kohtlemisele ning see tähendab ka luba iseseisvalt mõelda ja end väljendada. Hakalehto-Wainio (2015) on lähtuvalt konventsiooni sättest leidnud, et lapse osalemise asemel on tabavamaks väljendiks „lapse õigus mõjutada“. Andes lastele võimaluse end väljendada ja osaleda enda elu puudutavates küsimustes, mõjutavad nad otseselt ise oma elukäiku ning sellisel juhul ei tee keegi seda nende eest. Kuid Anniste jt (2018) ja Karu jt (2012) uuringutest selgus, et suurem osa uuritud Eesti lapsevanematest arvas, et lapsed ei tea, mis neile kasulik on. Konventsiooni osalisriikidel tuleb eeldada, et laps on võimeline oma seisukohti kujundama, nad peavad tunnustama lapse õigust neid väljendada ning laps ei pea ennekõike oma võimelisust tõestama (LÕK üldkommentaar nr. 12, 2009). Lapsevanemad peaksid mõistma, et teatud küsimustes (eelkõige nende elu puudutavates küsimustes) peaks lastel olema võimalus end vähemalt väljendada, kui mitte otsustada.

Keskendudes osalusõigusele koolis, on LÕK-is kaks olulist artiklit: artikkel 12 ja artikkel 29. Viimane neist sätestab, millele peaks olema lapse haridus suunatud: „lapse isiksuse, vaimuannete, vaimsete ja kehaliste võimete potentsiaali võimalikult täiuslikuks arendamisele; inimõiguste ja põhivabaduste ning ÜRO põhikirjas talletatud põhimõtete vastu lugupidamise kujundamisele; austuse kasvatamisele lapse vanemate, tema oma kultuuriidentiteedi, keele ja väärtuste, tema elukohamaa rahvuslike väärtuste, tema sünnimaa vastu ja teiste, tema omast erinevate kultuuride vastu; lapse ettevalmistamisele vastutusvõimeliseks eluks vabas ühiskonnas mõistmise, rahu, sallivuse, sugude vahelise võrdsuse, kõikide rahvaste vahelise sõpruse, etniliste, rahvuslike ja usuliste rühmituste ja põliselanike rühmituste vahelise sõpruse vaimus; looduskeskkonna vastu lugupidamise kasvatamisele“. Need peaksid olema eesmärgid, mis haridusasutused on endale realselt seadnud ning millele tuginedes õppekavas olevat edasi antakse.

Artikkel 12 on üks LÕK-i neljast aluspõhimõttest. Artikkel 12 alusel: „Osalisriigid tagavad lapsele, kes on võimeline iseseisvaks seisukohavõtuks, õiguse väljendada oma vaateid vabalt kõikides teda puudutavates küsimustes, hinnates lapse vaateid vastavalt tema vanusele ja küpsusele“. Täiskasvanutel on võimalik hinnata lapse arvamuse adekvaatsust, lähtudes lapse east ja küpsusest ning teha valik, kas seda saab võtta otsuse tegemisel arvesse. Mõiste „osalus“

väljendab tegevust, kuhu kuulub laste ja täiskasvanute vaheline dialoog, kuid ka tagasiside, mis teavitab lapsi nende antud info kasutamisest ja selle tulemist (LÕK üldkommentaar nr. 12, 2009). Tagasisidestamine mõjub julgustavalt ning annab alust usalduseks.

Ühiskonnas räägitakse tihti lastele õiguste ja heaolu tagamisest, kuid sealsamas unustatakse anda lapsele tema õiguste eest seismisel hääl (Karu jt, 2012). Inimene ise on enda elu ekspert, mistõttu peaks tema hääl olema kuuldav teda puudutavates asjades. Kui lapsed on saanud võimaluse väljendada enda arvamust, siis tuleks konventsiooni osalisriikidel neid seisukohti arvestada, sest laste vaatepunkt võib asjasse tuua uusi ning unikaalseid kogemusi. Osalisriikide ülesandeks tingimuste loomisel on tagada, et lapsel oleks kogu vajalik informatsioon, et kujundada asjakohane seisukoht (LÕK üldkommentaar nr. 12, 2009). Arvamuse kujundamiseks ei ole oluline, et laps teaks küsimuse kõike aspekte, kuid ta peaks mõistma, milline on selle küsimuse loomus ning mida üks või teine otsus endaga kaasa tooks.

Eestis on lapse õigused sätestatud lastekaitseseaduses (2018). Lapse Õiguste Komitee sõnul on oluline muuta lapse õigused osaks õigussüsteemist, seega tuleb LÕK-i põhimõtted põimida ka riiklikutesse õigusaktidesse (LÕK üldkommentaar nr. 12, 2009). Eesti lastekaitseseadus on kooskõlas LÕK-i põhimõtetega. Nii nagu ÜRO lapse õiguste konventsiooni, kaitseb lastekaitseseadus lapse õigusi, huve ja heaolu. Lastekaitseseadus (2018) seab kohustused ka last kasvatavale isikule ning annab juhiseid, kuidas tuleb toimida, kui laps on abivajav või hädaohus. Laste kohustused seisnevad nende õiguste kaitses. LÕK-is sätestatud õigused laienevad kõikidele lastele ning neid tuleb austada. Näiteks on lastel õigus haridusele, mida toetab koolikohustus. Lapsel on õigus turvalisusele ja kaitsele, kuid selleks, et see õigus oleks tagatud ka teistel õiguste omajatel, on tal kohustus pidada kinni riigis kehtivatest seadustest, mis keelavad vägivalda ja muud turvalisust ohustavad faktorid. Tal on õigus tervisekaitsele, kuid samal ajal kohustab seadus teda tervist kahjustavatest asjadest hoiduma. Kasutades oma sõnavabadust, tuleb lapsel austada teiste õigust oma arvamusele ning õigust aule ja väärkusele.

1.1.1. Lapse õigused koolis

Lapse õigust olla ära kuulatud tuleb rakendada mitmesugustes keskkondades ning üheks neist on näiteks haridusasutus, sh kool. Hakalehto-Wainio (2015) märkis, et kui kodukeskkonnas kehtivad pigem sotsiaalsed normid kui seadused, siis ametlikes keskkondades on tarvis täita seaduslikke norme ning kui seda ei tehta, on võimalik esitada juriidiline kaebus selle täitmiseks.

Eesti põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2019) § 3 lõige 2 alusel: „Peetakse oluliseks väärtusi, mis tulenevad Eesti Vabariigi põhiseaduses, ÜRO inimõiguste ülddeklaratsioonis, lapse õiguste konventsioonis ning Euroopa Liidu alusdokumentides nimetatud eetilistest põhimõtetest“. Seega saab järeldada, et ülalmainitud LÕK-il ning selle aluspõhimõtetal on kõikehaarav mõju kogu koolielu korralduses. Põhikooli õpilasteks on üldjuhul lapsed ja noored, mis annab põhjuse õppe- ja kasvatustöö õiguslikes küsimustes võtta aluseks laste õiguste vaatenurk (Hakalehto-Wainio, 2015). Hakalehto-Wainio (2015) tõlgendas LÕK-is sätestatud õigusi kui uut arusaama lastest, kes on ühiskonna aktiivsed liikmed.

Kooli pole peetud kohaks, kus tuleks tagada inim- ja põhiõigusi, kuid Hakalehto-Wainio (2015) järgi saavad inimõigused olla osa kultuurist vaid siis, kui neid ka koolis realiseeritakse ja edasi antakse. Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2019) kehtestab põhikooli ülesanded, § 4 lõike 1 alusel: „Põhikoolil on nii hariv kui ka kasvatav ülesanne. Põhikool aitab kaasa õpilase kasvamisele loovaks, mitmekülgseks isiksuseks, kes suudab ennast täisväärtuslikult teostada erinevates rollides: perekonnas, tööl ja avalikus elus ning valida oma huvide ja võimete kohast õpiteed“. Selle järgi on lisaks õpilase harimisele põhikooli ülesandeks õpilase toetamine täisväärtuslikuks kodanikuks saamisel. Reinomägi ja Aru (2014) on oletanud, et noorte täiskasvanute madal valimisaktiivsus tuleneb näiteks just varasema osalemiskogemuse puudumisest. Kui noortele pole koolis kodanikuõigusi ja sellega kaasnevaid hüvesid tutvustatud, siis on mõistetav, miks nad on passiivsed. Kui ülejäänud elus peaks puuduma võimalus neid õppida, siis peaks see olema olemas vähemalt koolis. Haridustöötajad peaksid suutma aidata kaasa sellele, et õpilane kasvaks ja areneks nii, et ta suudaks end hilisemas elus teostada.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2019) § 4 lõige 2 kohaselt on põhikooli ülesandeks: „luua õpilasele eakohane, turvaline, positiivselt mõjuv ja arendav õppekeskkond, mis toetab tema õpihuvi ja õpioskuste, eneserefleksiooni ja kriitilise mõtlemisvõime, teadmiste ja tahteliste omaduste arengut, loovat eneseväljendust ning sotsiaalse ja kultuurilise identiteedi kujunemist“. Ometigi on Laste Õiguste Komitee tõdenud, et paljusid koole iseloomustab siiani autoritaarsus, diskrimineerimine, lugupidamatus ja vägivald (LÕK üldkommentaari nr. 12, 2009). Selline keskkond ei soodusta laste tahet ja soovi end väljendada ning pärsib igakülgset osalust.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses (2019) on mainitud: „õpilaste vajadusi ja huve arvestatakse kooli õppekava kujundamisel ning individuaalsete õppekavade rakendamisel“. Hakalehto-Wainio (2015) leidis, et lastesse kui aktiivsetesse ühiskonnaliikmetesse suhtumine hõlmab endas õpilaste mitmekülgsemat kaasamist erinevatesse koolielu tegevustesse, sealhulgas ka näiteks hindamisse. Koolide juhtkonnad ja komiteed peavad olema avatud õpilaste ühenduste jaoks, et nad saaksid seal väljendada enda arvamust erinevates küsimustes – nii saavad lapsed järjepidevalt osaleda ning seda ka olulisemates küsimustes (LÕK üldkommentaar nr. 12, 2009). Ka LÕK-i kohaselt on laps õiguste kandja, kellel on õigus mõjutada teda puudutavaid otsuseid. Sellega kooskõlas on ka põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2019): „Kooli õpilaskonnal on õigus otsustada ja korraldada iseseisvalt, kooskõlas seaduste ja seaduse alusel antud õigusaktidega, õpilaselu küsimusi“. Tulenevalt õigusest osaleda kollektiivina, on neil õigus: „otsustada ja korraldada kõiki muid õpilaselu küsimusi, mis kuuluvad seaduse või seaduse alusel antud õigusaktide kohaselt õpilaskonna pädevusse ega ole antud samadel alustel kellegi teise otsustada ja korraldada“ (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2019). Juhtkonnal on seega kohustus kuulata õpilaste arvamust ja luua tingimusi selle avaldamiseks, vähemalt selles osas, mis puudutab õpilasi endid. Walther (2012) nentinud, et õpilasesindused on paraku kaasatud üldjuhul vaid küsimustesse, mis puudutavad üritusi, klassisiseseid asju, eakaaslaste teemasid jne, kuid väga harva on õpilastele antud võimalus kaasa rääkida organisatsiooni- ja personaliküsimustes ning õppekava ja didaktilistes küsimustes.

Laste Õiguste Komitee leidis, et osaluse kontseptsioon kätkeb endas sisutihedat dialoogi laste ja täiskasvanute vahel, mille alusel saab kujundada erinevaid lapsi puudutavaid valdkondi (LÕK üldkommentaar nr. 12, 2009). Kuid nagu leidsid Karu jt (2012) ja Anniste jt (2018), suhtuvad paljud täiskasvanud lastesse kui ebakompetentsetesse. Põhjus võib Hakalehto-Wainio (2015) sõnul seisneda selles, et täiskasvanud eeldavad, et lastele õiguste tagamine tähendab endalt vastutuse ja õiguste üleandmist. Arenev laps vajab tuge, mitte täielikku pimedat usaldust või täiskasvanute poolt õiguste üleandmist. Täiskasvanute käitumine ja otsused peaksid olema eeskujuks õpilastele, et nad õpiksid, millised on normid, reeglid ja sealhulgas otsustega kaasnev vastutus. Tähtis on seejuures märgata, kui õpilase eest on otsuseid teinud lapsevanem, mis Hakalehto-Wainio (2015) järgi on vastuolus LÕK-i põhimõtetega. Lisaks tuleb märgata, kui õpetajad kohtlevad õpilast vastavalt nende vanemate käitumisele või

kus laste osalemine on mõnele vanemale vastumeelne, sest see vähendab nende mõjuvõimu (Hakalehto-Wainio, 2015). Sellisel juhul takistab vanem laste õiguste tagamist.

Hakalehto-Wainio (2015) järgi on LÕK-i kohaselt riigi kohustus tagada laste teadmised inimõigustest, kuid praktikas täidavad seda ülesannet koolid. On oluline hoolitseda selle eest, et laps, kellel on õigus haridusele, saaks koolis teda puudutavates küsimustes ära kuulatud ja muuta see lapse argielu loomulikuks osaks (Hakalehto-Wainio, 2015). Demokraatliku, avatud ja hooliva ühiskonna kujunemise eelduseks on lastele osalemiseks tingimuste loomine. (Reinomägi ja Aru, 2014). Laste ja täiskasvanute vaheline dialoog tõestab laste osaluse olulisust ning seeläbi on võimalik noori ette valmistada aktiivseks ühiskonnas osalemiseks ja vastutustundlikuks kodanikuks saamiseks.

1.2. Lapse agentsus ehk toimevõimekus

Lapse osalusõigusele on aluseks lapse agentsus ehk toimevõimekus. Agentsus on indiviidi võimekus teha ise otsuseid ja valikuid ehk laps kui aktiivne toimija, mitte ainult täiskasvanute hoolitsuse objekt. James (2009:41) viitab Mayallile (2002), kes on märkinud, et laps kui aktiivne esindaja võib olla keegi, kes teeb midagi, mis mõjutab teda, kuid laps kui aktiivne toimija on keegi, kes teeb midagi seesugust, mis mõjutab ka teisi inimesi ning sotsiaalseid ja kultuurilisi protsesse.

Tee lapse agentsuse tunnustamiseni on olnud pikk ning mitte alati ei ole lapsi peetud ühiskonnale väärtust andvateks individideks. James (2009) märkis, et neid vaadeldi peamiselt kui „inimeseks arenevaid“ (*becomings*) kui, et juba „arenenud inimesi“ (*beings*). Jamesi (2009) kohaselt leiti, et lapsepõlve kogemused on ühesugused ning ei oma piisavalt väärtust, et neid uurida. Kuid alates 1979. aastast toimus muutus – avalikuks said sõja, nälja, vaesuse tagajärjed ning sealhulgas hakkas tähelepanu saama ka lastevastane vägivald, mistõttu ei nähtud lapsi enam ühtse passiivse grupina (James, 2009). Ühiskond hakkas mõistma, et iga lapse sotsiaalsed suhted ja kultuurid on väärt omaette uurimist, iseseisvalt, ilma täiskasvanute mõjutusteta (James ja Prout, 1990, viidatud James 2009: 40 kaudu).

Freemani (2009) sõnul on inimestel kergem aktsepteerida laste õigusi, mis käsitlevad nende heaolu (hoolitsuse ja turvalisuse), kuid neil on raske näha lapse toimevõimekust. Samal ajal kui lastele on antud näiteks kriminaalvastutus ehk neilt oodatakse oskust järgida seadust, sel ajal kui pole neil õigust osaleda valimistel ehk arvatakse, et nad ei oska veel teha õigeid

valikuid (Freeman, 2009). Tegu on ebakõlaga, kus ühelt poolt oodatakse piisavaid teadmisi ja oskuseid, kuid teisalt ei usaldata neile võimalust kaasa rääkida muudes küsimustes. Kuid LÕK-is mainitud osalusõiguse aluseks on just nimelt autonoomia tunnustamine ehk usk, et lapsel on piisav võimekus tegemaks iseseisvaid eluotsuseid (Freeman, 2009). Laste agentsuse tunnustamine on usk sellesse, et ta suudab teha ise ratsionaalseid valikuid, mis ei riku kellegi heaolu.

Freeman (2009: 379) viitas O'Neillile (1988), kes väitis, et laste ainus ülesanne on kasvada suureks ning tema sõnul peaks ühiskond laste õiguste asemel keskenduma pigem täiskasvanute (vanemate ja õpetajate) kohutustele laste ees. Keskendudes vanemate kohustustele, saab hoolitseda selle eest, et laste põhiõigused oleksid kaitstud (nt hoolitsuse ja turvalisuse aspekt). Kuid ainult hoolitsuse ja turvalisuse aspektide eest seismine ei võimalda lastel realiseerida enda agentsuse potentsiaali.

Freeman (2009: 381) viidates Brennanile (2002) selgitas, miks viimane ei aktsepteeri laste autonoomsust – nimelt ei otsusta lapsed tihtipeale „piisavalt hästi või õigesti“. See, mis tundub otsuse taga täiskasvanutele puudulik põhjendus, on tegelikult hoopis laste leidlik katse luua mõistlikke tähendusi nende jaoks arusaamatutele olukordadele ja kontekstidele (Woodhead ja Faulkner, 2000, viidatud Jamesi 2009: 38 kaudu). Näiteks olukorras, kus ema lahkub laupäeval kodust ja ei anna lapsele selgitust, ei saa oodata, et laps oskab ilmtingimata aimata, kuhu, miks ja kauaks ema lahkus. Kui laps otsustab teda otsima minna, pole tema otsuse põhjendus (iseseisvalt kodust lahkuda ja enda elu ohtu seada) lihtsalt seetõttu väär, et ema laupäeviti töö ei käi. Laps tegi otsuse lähtudes eelnevatest teadmistest, kus ema lahkub kodust üldjuhul tööle. Lisaks leidis Corsaro (2005), et lapsed, soovides maailma tõlgendada või mõtestada, loovad kollektiivselt enda uued maailmad ja kultuurid. Lapsed võivad tõlgendada asju omamoodi ning täiskasvanud ei mõista alati kõike lastega sarnaselt. Kuid ealiste iseärasustena on võimalik, et kollektiivne arusaam ühtib, mille käigus tekivad uued normid, mis on ühtselt aktsepteeritavad just sellele grupile.

Jamesi (2009) sõnul on paljudel täiskasvanutel laste agentsuse aktsepteerimisel küsimus, missugune see täpsemalt on, kui palju vabadust lastele selle aktsepteerimisel on lubatud. Sellisel juhul võib täiskasvanu tekitada tahtlikult või mittetahtlikult olukorra, kus ta takistab lapse õigust end realiseerida. On vahe, kas sul on õigused või kas sa võid neid ka realiseerida ning millised on selle tegemiseks olevad tingimused (Freeman, 2009; James, 2009). Mayall

(2002) leidis, et lapseõlve sotsioloogias on tähtis osa laste ja täiskasvanute vahelistel suhetel ning sellel, milliseid võimalusi või takistusi see lapse agentsusele loob (viidatud James 2009: 43 kaudu). Mõjutavateks faktoriteks võivad olla erinevad aspektid suhetes, näiteks üheks neist on usaldus üksteise vastu, kas täiskasvanud usaldavad last, kuid ka see, kas laps usaldab täiskasvanuid.

Usk laste toimevõimekusse on ajas muutunud ning ka tänapäeva maailmas pole veel üheselt mõistetav, kus ja miks lapsele peaks osalusõigust võimaldama. Tulenevalt oma küpsusastmest, ei pruugi lapsed alati vastu võtta parimaid otsuseid, kuid protsess selleni ning selle otsuse tagasisidestamine on sama oluline, kui selle osalemisvõimaluse võimaldamine.

1.3. Lapse osalusõigus

LÕK-is sisalduvad õigused on määratletud lähtudes eesmärgist saavutada ja/või suurendada lapse heaolu. Kuid lapse heaolu on lai mõiste, mis sisaldab endas erinevaid aspekte, mida saab mõista mitmel viisil. Heaolu käsitledes võivad tekkida erinevad küsimused – kas ja kui palju tuleks arvestada lapse soove ja arvamust, mida võtta arvesse, lähtudes lapse parimatest huvidest ja muud sellist. Selleks, et üle Eestis tagataks lapse heaolu ühtsetel alustel ja arusaamadel, on loodud ka Laste heaolu hindamise käsiraamat (2017), mis on abiks kohalike omavalitsuste töötajatele lastega töötamisel. Selle kohaselt on lapse heaolu käsitledes oluliseks pidepunktiks, lisaks täiskasvanute (nt lastekaitsetöötajate) arvamusele, ka laste endi arvamuse arvestamine (Laste heaolu hindamise käsiraamat, 2017). Kuid näiteks leidsid Ben-Aries, Casas, Frønes ja Korbin (2014), et mitmel juhul on lastelt võetud juba eos osalus- ja otsustusõigus, sest arvatakse, et täiskasvanu on pädevam otsustama lapse heaolu eest. Samas on Diener, Jeffrey, Sapyta ja Eunkook (1998) uurides subjektiivset heaolu leidnud, et inimese heaolu aitab luua ise enda eesmärkidele lähemale jõudmine, huvi ja nauding tegevustes ning oskuslikkuse saavutamine mingil alal. Isetegemine ja soovitu saavutamine on see, mis tekitab subjektiivset heaolu täiskasvanutes, kuid nii on see ka laste puhul.

Diener (1984) on iseloomustanud subjektiivset heaolu kolme peamise tunnusjoonega: see on individuaalne kogemus, mis koosneb enese hinnangust kogetule; subjektiivne heaolu hõlmab endas positiivseid indikaatoreid ning ei tähenda vaid negatiivsete aspektide puudumist; see hõlmab endas hinnanguid, mida tavaliselt kutsutakse „eluga rahuloluks“. Andes lastele võimaluse osaleda ning enda arvamust, soove ja vajadusi väljendada, ennetatakse lapse elus

ette tulevate probleemide süvenemist ja suurendatakse iga lapse väärtust nii üksikisiku kui ka ühiskonna seisukohast vaadatuna (Reinomägi ja Sinisaar, 2014). Juba peaaegu 30 aastat tagasi märkas Hart (1992), et laste õiguste aina laialdasema teadvustamisega on näha positiivset tõusu ka laste hääle ja nende väljendusoskuse tunnustamises. Täiskasvanud mõistavad aina enam, kuidas lastel on olemas kompetents avaldamaks arvamust oma elu puudutavates küsimustes. Võttes arvesse, et täiskasvanutel puudub täielik teadmine sellest, kuidas ja milliseid tähendusi lapsed maailmale loovad ja annavad, on aina olulisem, et lapse häälega arvestataks (Lavette ja Cunningham, 2002).

Heaolu luua ja suurendada saavad lapsed ja noored seega osaledes ise enda elu puudutavates küsimustes ehk realiseerides oma osalusõigust. Hart (1992) nentis, et juba lapsena on oluline olla kaasatud tähendusrikastes projektides, mille kaudu on võimalik õppida vajalikke oskusi. Ilma eelnevate kogemusteta, ei saa me eeldada, et nendest saavad järsult vastutustundlikud ja osalevad kodanikud (Hart, 1992). Last ei saa süüdistada oskuste ja huvi puudumises, kui neid n-õ oskajad pole aidanud nende tekitamises.

Esialgset probleemi ehk täiskasvanute juhtimise ja kontrollimise mõju laste osalusele, märkas Hart (1992) keskkonna psühholoogina, uurides laste teadmisi neid ümbritsevast keskkonnast – ta märkas, et peaaegu kogu informatsioon, mis ta leidis, oli kogutud mitte suheldes lastega, vaid neid pelgalt vaadeldes või nende vanemaid intervjuerides. Siinkohal võib tekkida arutelu, kas täiskasvanud spetsialistide hirm laste pädevuse pärast on õigustatud ja kas uurimistöö tulemused on adekvaatsed, kui uurimistöös on tegelikkuses osalenud täiskasvanud (st vanemad)? Lastel pole sama kompetentsi suhtlemiseks ja infot andmiseks, nagu seda on täiskasvanutel, kuid see tähendab pigem seda, et täiskasvanute ülesandeks on hoolitseda laste arengu ning võimaluste loomise eest, et nad oleksid võimelised avaldama oma arvamust viisil, mis on neile sobilik (Hart, 1992). Täiskasvanud peavad olema valmis muutma projektisuunda vastavalt sellele infole, mis on saadud lastega dialoogis olles (Kränzl-Nagl ja Zartler, 2009). Täiskasvanute ja laste arvamused ei pruugi ühtida, mistõttu on võimalik, et miski, mida täiskasvanud on eeldanud, sellel hetkel ei päde. Kellett (2009) viitas Lõuna-Aafrika laste õiguste küsimustikule, mille tulemustes raporteerisid lapsed, et nad ei oska ega saagi teha läbimõeldud otsuseid, sest täiskasvanud on takistanud neil täieliku informatsiooni saamist (nt ohutu seksi teemadel). Infopuudusel ei oskaks teha täielikult läbimõeldud valikuid ja otsuseid ka täiskasvanud.

Osalemiseks on erinevad viisid ning Harti (1992) kaasamisredel on eristanud kaheksa eriilmelist tasandit. Hart (1992) adapteeris Arnsteini (1969) loodud kodaniku kaasamisredeli lastele ja noortele kohaseks. Arnsteini (1969) redelit on pikalt peetud kogukonna arendamisel oluliseks lähtekohaks. Kodaniku kaasamisredel eristas kolm peamist kategooriat: mitteosalev, tokenism ning kodaniku võim (Arnstein, 1969). Samuti ei ilmesta Harti kaasamisredelil esimesed kolm astet tegelikku osalemist ning need ilmestavad hästi adultismi (Hart, 1992). Adultism viitab käitumisele ja suhtumisele, mis ülistab täiskasvanuid ning eeldab, et täiskasvanud on paremad ja targemad, kui seda on noored ning neil on täielik õigus otsustada nende eest (Bell, 1995). Sellist suhtumist ei toeta tänapäeval erinevad seadused ja konventsioonid, mis keskenduvad just noorte endi osalus- ja otsustamisvõimete rõhutamisele. Näiteks LÕK, mille aluspõhimõtted toetavad noorte osalusõigust. Adultism vastandub sellele, sest selle kohaselt ei võta täiskasvanud noorte arvamust tõsiselt ning ei arvesta nende kui osalejate ja otsustajatega, nende elu puudutavates küsimustes (Bell, 1995).

Adultismi vastu on ka Harti (1992) kaasamisredeli ülejäänud viis astet – need toetavad kõik noorte reaalselt osalemist, kuid erinevad oma nüansside poolest. Iga redeliaste viib lähemale olukorrale, kus noor juhivad täielikult olukorda, sest see on täieliku osaluse suurim indikaator. Samas on Hart (1992) leidnud, et pole ilmtingimata oluline, et laps opereeriks kõige kõrgematel astmetel, sest iga indiviid on erinev ning igaüks võib eelistada vähem või rohkem vastutust ja kaasatust. Oluline on märgata iga indiviidi võimeid ja soove. Teaduslikke arengutasemeid peab arvestama, kuid sealjuures ei tohiks unustada, et laps ja kultuur, milles ta kasvab, on erinevad ning teaduslikult pole piiritletud ühest võimekust või teadlikkust (Hart, 1992). Nii nagu täiskasvanudki, erinevad kõik lapsed üksteisest enda emotsionaalse ja füüsilise jõu poolest (Skivenes ja Strandbu, 2006). Emotsionaalne ja füüsiline jõud määratlevad lapse soovi ja suutlikkuse osaleda ning selle alusel saab ta valida endale sobiva astme osalemiseks. Osalus, mis on pealesunnitud võib olla sama negatiivse mõjuga, kui mitte üldse osalemine. Täiskasvanud peaksid keskenduma sobilike tingimuste loomisele ehk selle kaudu on võimalik kaasata ka neid lapsi, kes seda eelnevalt teha pole soovinud. Harti (1992) sõnul on ülimalt oluline, et projektid oleksid loodud selliselt, et iga laps ise valiks enda võimetele vastavalt kõrgeima osalusastme.

Projektides kaasatus suurendab motivatsiooni, osalemine kasvatab kompetentsi, mis omakorda suurendab motivatsiooni järgnevateks projektideks (Hart, 1992). Iga uue oskuse ja teadmise

kasvab noore suutlikkus orienteeruda erinevates teemades, mis suurendab tema enesekindlust ja emotsionaalset jõudu, mis on tähtsaks alustalaks, et noorel oleks motivatsiooni osaleda veel enamates projektides. Võttes lastelt võimaluse osaleda, võetakse ära neilt võimalus põgeneda positsioonilt, kus neid võetakse objektidena (Skivenes ja Strandbu, 2006). Laps on subjekt, kellel on paljudes küsimustes parem ülevaade oma vajadustest.

Kool on keskkond, kus lapsed veedavad suure osa oma lapsepõlvest ja elust. Haridus on laste õigus ja kohustus, seega on see koht, kus lapsi efektiivselt võimustada, kuid ka kontrollida ning isikud, kes on seotud demokraatlikkuse ja noorte osalusega panevad rõhku just koolirollile selles (Walther, 2012). Varases lapsepõlves on kasvatajad ja õpetajad need, kes mõjutavad laste osalemist ning see lapsepõlves kogetu mõjutab ka täiskasvanute elu (Hart, 1992). Pole ka kokkusattumus, et enamus psühholoogilistest uurimistöödest on tehtud lastega just koolikeskkonnas (Hart, 1992). Palju keerulisem oleks saada vabatahtlik laps osalema tänavatelt või mänguväljakult ning seejärel saada veel lapsevanema nõusolek osalemiseks. Harti (1992) arvates võivad mõningates koolis tehtud uurimistöödest saadud vastused jääda pinnapealseteks, sest lapsed ei tunne end seal piisavalt vabalt, et ausalt vastata. Kool on keskkond, kus laps võib tunnetada teatud ootusi enda suhtes ning formuleerides vastuseid, võib ta neid ootuseid arvestada.

Kui kooli teadvustatakse õppeasutusena ja sotsialiseerumiskohana, siis lasteaias toimuvat tõlgendatakse tihti lihtsalt mängu ja lõbuna. Nii on leidnud ka Hart (1992), et tööd ja mängu on tihtipeale eraldatud kui kahte vastastikust kategooriat: mäng representeerib kõike spontaanset ja nauditavat ning töö on igavad kohustused. Kuid mäng pole ainult meelelahutus, vaid arendav ettevalmistus täiskasvanuelus ettetulevates küsimustes toimetulemiseks. Hart (1992: 20) on viidanud Montessori pedagoogika väljatöötajale Maria Montessorile, kes kirjeldas mängu kui lapsetööd – suur osa mängust toimub mänguväljakul, kus nad saavad harjutada koostööd teiste laste ja täiskasvanutega, õppida ümbrusest, arendada füüsilisi oskusi jne. Montessori järgi tulevad need oskused kasuks ka tulevikus, osaledes juba tähtsamates otsustusprotsessides (Hart 1992: 20). Krätzl-Nagl ja Zartler (2009) leidsid, et osalust ja kodanikuõpetust õpetatakse koolis just eriprojektide teel, kus õpitakse isetegemise kaudu. Eriprojektiks võib olla mänguline ja loov lahendus, mis ühendab mängu ja töö. Lasteaias ja koolis mänguliste ülesannete jagamine on osa lastesõbralikust lähenemisest, kus lähtutakse ealistest iseärasustest. Sobiva osalusviisi leidmine kasvatab lapse uudishimu osalemise vastu.

Luues võimalusi osalemiseks ning lähtudes sealjuures lastesõbralikest põhimõtetest, kindlustatakse laste ja täiskasvanute tähendusrikas ja efektiivne koostöö (Kränzl-Nagl ja Zartler, 2009; Skivenes ja Strandbu, 2006). Lapsesõbralik lähenemine aitab ära hoida olukorda, kus laste vastused on mõjutatud täiskasvanute ootustest. Laste kogemused, seoses võimalusega koolis osaleda, võivad olla nii positiivsed kui ka negatiivsed. Igas koolis võivad asjaolud erineda – erinevused tulenevad kooli juhtkonna paika pandud reeglitest, vanemate soovitud või iga õpetaja lähenemise eripäradest. Hart (1992) on toonud positiivse näitena Inglismaa koolid, kus paljud noored on seotud kogukonda puudutavate küsimustega, seda põhjusel, et suur osa koolidest on valinud suuna, kus lapsi nähakse aktiivsete osalejate ja asjakohaste nõuandjatena nende õppekavas ja elus. Õpilastele on näiteks antud õigus ja võimalus suhelda ja liikuda klassiruumides ning koolimajas, otsides lahendust mõnele eettulnud probleemile (Hart, 1992). Õpilaste tehtud uurimistööd on viidud ka linnavalitsusse, mis omakorda on andnud oma panuse kogukonna arengusse ja lapsed on saanud osaleda väikestes, kuid realistlikes projektides (Hart, 1992). Muutes n-ö tähtsad ja suure kaaluga küsimused lastesõbralikeks ning võimaldades lastel otsida vastuseid õppetöö ja projektide kaudu, on õpilastel tagasiside andmine lihtsam.

Kränzl-Nagl ja Zartler (2009) analüüsisid laste osalust käsitlevat uuringut ning leidsid samuti, et noortele mõjub täiskasvanute poolt tõsiselt võtmise äärmiselt positiivselt, eriti nooremate laste hulgas. Seega on olemas mitmeid positiivseid näiteid välismaailmast, kuidas koolis võimaldatud osalemine on muutnud kogu kogukonda ning täiskasvanute perspektiivi noortest. Ka Reinomägi ja Aru (2014) nentisid, et lapsed soovivad, et neid nende elu puudutavatesse küsimustesse lasteaias ja koolis rohkem kaasataks ning, et neile otsuseid rohkem selgitataks ja sealjuures saab omavalitsus kooli- ja lasteaiapidajana nende küsimuste eest hea seista. Koolid, nii suure osana kogukonnast, peaksidki olema noorte osaluse ja kogemuste kasvatamiskohaks (Hart, 1992). Haridusspetsialistide võimuses on muuta koolide arusaama ja tegutsemismalle, et need oleksid suunatud suuremale kaasamisele. Õpetajad kui täiskasvanud, mängivad võtmerolli laste toetamises ja lastesõbralike lähenemiste kasutamises, kuid nad peaksid olema siiski toetavad, mitte sekkuvad isikud (Kränzl-Nagl ja Zartler, 2009). Alles mõistes, et õppimine üksteiselt on mitmepoolne, on võimalik aru saada, et lapsed on juba osalejad, sest nad mõjutavad täiskasvanuid juba alateadvuslikult (Hart, 1992). Kuid Hart (1992) leidis, et lapsed saaksid oma väärtuslike kogemustega ühiskonna arengut veel enam toetada, on vajalik nende tunnustamine ja abistamine.

1.3.1. Harti kaasamisredeli astmed

I redeliaste – Hart (1992) on leidnud, et esimene redeliaste illustreerib noortega manipuleerimist. Täiskasvanud juhivad protsessi, kus noored tegutsevad vastavalt nende soovidele, saamata aru tegelikust ideest ja nende rollist selles. Selles rollis on iseloomulik ka täiskasvanute käitumine, kus küsitakse laste arvamust, kuid ei anta sellele tagasisidet (Hart, 1992). Tagasiside puudumine tekitab olukorra, kus laste jaoks pole vahet, kas nad on edastanud informatsiooni või mitte, sest nad ei tea, kas seda on otstarbekalt kasutatud või kas see on andnud lisaväärtust.

Samal ajal, kui täiskasvanud kahtlevad laste kompetentsuses, kasutavad nad neid siiski enda eesmärkide nimel ära – lasevad lastel millegi nimel töötada ja mingit nende seatud eesmärki toetada (Hart, 1992). Walther (2012) on nentunud, et noorte oskusi ja teadmisi kasutatakse pigem piirangute, mitte osalusvõimaluste, õigustamiseks. Selline teguviis mõjub äärmiselt silmakirjalikult, mistõttu kirjeldab see Harti redeli esimest astet. Samas leidis Hart (1992) ka positiivseid olukordi, kus lapsed käituvad täiskasvanute korralduste järgi – näiteks nagu tantsu-, laulu- või teatrietendused, kus on tegu lõbusa meelelahutusega. Seega võib järeldada, et manipulatsioon ei ole alati pahatahtlik ega lastele ebameeldiv. Probleem on see siis, kui laste kaasamine on tagamõttega ja manipulatiivne (Hart, 1992). Lapsi võib kaasata erinevate tagamõtetega, kuid peamiselt tehakse seda olukordades, kus enda ridadesse on vaja piisavalt poolehoidjaid ning kui tegu on lapsi puudutava küsimusega, siis on selge, et liitlasteks on vaja asjaosalisi endid. Sellel redeliastmel on tavaliselt protsess läbipaistmatu, isegi teiste täiskasvanute jaoks (Hart, 1992). Lastel pole aimu, miks või milleks neid ja nende ideid kasutatakse, samas ollakse sellel astmel ausad ning ei väideta, et laste kaasamine oleks osa eesmärgist (Hart, 1992). Samas leidsid Skivenes ja Strandbu (2006), et osalusõigusele suurenenud rõhu asetamine on pannud inimesi mõistma, et laste perspektiiv on tähtis.

II redeliaste – sellel redeliastmel on noored kaasatud n-ö kaunistuseks – täiskasvanud kasutavad ja veenavad lapsi, et nad toetaksid nende eesmärki, ilma seda mõistmata, kuid nad ei teeskle, et nende eesmärk on noortest inspireeritud (Hart, 1992). Siinkohal võib näitena tuua olukorra, kus lastele pakutakse „tasuna“ süüa, juua või meelelahutust, kuid nad peaksid osalema mõnel üritusel või kandma mõne firma T-särki, ilma selgitusteta. Nad on nõus, sest neile pakutav „tasu“ on ahvatlev, kuid nad ei tea, mille eest nad seda teenivad. Skivenes ja Strandbu (2006) on väitnud, et laste kaasamine on oluline nende õiguste realiseerimiseks, kuid

siinkohal on tähtis, et kindlustataks nende osaluse tähenduslikkus. T-särgi kandmist või üritusel osalemist ei saa üldjuhul lugeda tähenduslikuks.

III redeliaste – kolmandat redeliastet illustreerib tokenism (Hart, 1992). Hart (1992) on kirjeldanud tokenismi järgnevalt: noortele on näiliselt antud hää, kuid tegelikkuses see ei oma mõju ning nende osalemine ei määra lõppotsuses midagi. Varjatud on laste hääle tähtsusetus, kuid projektiga seotud täiskasvanud saavad aru, et just nii see on. Lapsed pole tihtipeale nii naiivsed, kui seda eeldatakse ning nad õpivad kiiresti, mida sellised kogemused tegelikkuses tähendavad (Hart, 1992). Hart (1992) on väitnud, et tokenismi kohtab projektides, kus lapsed on kaasatud, isegi tihedamini kui reaalselt osalemisvõimalust.

Harti (1992) sõnul tuleb eristada olukorda, kus lastele antakse avalikult ja ausalt võimalus kedagi esindada ning kus see ei tähendagi veel reaalselt osalusvõimalust. Nende kasutamine nõ esindajatena on aus, alatu oleks selline teguviis, kui keegi sealjuures väidaks, et ka nende arvamust kuulatakse või millekski kasutatakse (Hart, 1992). See eeldab, et lastel on olnud õigus valida, kas nad soovivad kedagi või midagi esindada, ilma, et neil reaalne sõnaõigus oleks. Tehes valiku selles olukorras osaleda, on nad teadlikud selle näilisusest, kuid tegu pole reaalse osalusega. Skivenes ja Strandbu (2006) defineerisid reaalselt osalust kui interaktsiooni isikute vahel, kus osapooli võetakse tõsiselt ning kõikide väljaöeldul on piisav mõju, et see võetaks arutlusse.

IV redeliaste – neljas redeliaste on esimene reaalselt osalemist ilmestav aste. Sellel osalusastmel on noortele antud kindel roll ja ülesanne, seejuures on neid ka informeeritud miks, kui palju ja kuidas nad on kaasatud, see ilmestab hästi noorte kogukonnatööd (Hart, 1992). Kogukonnatööd tehes on noortele ülesande andnud näiteks linna- või vallavalitsus ning noored täidavad seda, olenemata sellest, et see pole nende endi valitud eesmärk. Võib ka juhtuda, et projekt, mida lapsed pole algatanud, muutub või on nende jaoks niivõrd oluline või kõnekas, et nad tunnevad end siiski äärmiselt seotuna ning oskavad anda adekvaatset tagasisidet (Hart, 1992). Sellises olukorras on võimalik, et lapsed tõestavad oma reaalselt potentsiaali, arutledes ja andes oodatust rohkem tagasisidet.

Tõeliselt osalevad lapsed siis, kui nad mõistavad projekti eesmärki; nad teavad, kes otsustas neid kaasata ja miks; neil on tähenduslik roll (mitte ainult dekoratiivne); nad osalevad vabatahtlikult, peale seda, kui neile projektisisu oli tutvustatud (Hart, 1992). Tuleb mees

pidada, et laste ja täiskasvanute koostöök on vajalik, et täiskasvanud aktsepteeriks laste arvamust avatud meelega, sest ainult nii on võimalik tõlgendada laste antud informatsiooni, nähes selle õiget tähendust (Skivenes ja Strandbu, 2006). Tõlgendades laste informatsiooni õigesti, on võimalik näha, milline on nende reaalne eesmärk, kuid suhtudes juba eos skeptiliselt, on oht, et informatsiooni tegelik sisu jääb täiskasvanutele mõistmatuks. Skivenes ja Strandbu (2006) on väitnud, et teiste tõsiselt võtmine tähendab vähemalt proovida mõista, mida nad päriselt edasi anda soovivad.

V redeliaste – noorte käest küsitakse nõu ning neid on informeeritud sellest, kuidas nende panust kasutatakse ja millised on täiskasvanute tehtud otsuste tagajärjed, see ilmestab hästi noorte juhitud nõukogude tööd (Hart, 1992). Nende käest küsitakse reaalselt nõu ehk soovitakse teada nende täielikku arvamust, mitte ainult pealiskaudset osa sellest. Skivenes ja Strandbu (2006) leidsid, et lapsele on oluline anda subjekti staatus, samas tunnistades, et osalemisõigus ei tähenda ilmtingimata seda, et täiskasvanul tuleb nõustuda lapse vaatega. Täiskasvanu ei pea nõustuma lapsega, selleks, et mõista tema perspektiivi kaalu. Tähtsaks jääb ka tagasisidestamine, sest kui lapsi ei kaasata kogu projekti vältel, on oluline, et neile tagasisidestatakse, millised on projekti tulemused (Kränzl-Nagl ja Zartler, 2009). Kuigi see aste ilmestab laste osalust, siis ei ole lastel veel võimalik reaalselt otsust teha ning Kellett (2009) väitis, et laste ärakuulamine ei ole sama väärtusega, mis nende reaalselt otsusetegemise protsessi kaasamine. Ometigi omavad siin astmel täiskasvanud rohkem informatsiooni kui kõikidel eelnevatel. Otsustajad saavad siinkohal teha otsuse, omades reaalselt informatsiooni, lisaks võib laste osalus rikastada sotsiaalset elu koolis ja kogukondades (Kränzl-Nagl ja Zartler, 2009).

VI redeliaste – sellel redeliastmel on täiskasvanud alustanud projekti või mingi eesmärgi suunas liikumist, kuid nad arvestavad lõppotsuse tegemisel ka noorte arvamusega ehk otsuse tegemine on jagatud (Hart, 1992). Skivenes ja Strandbu (2006) leidsid, et laste osaluse võimaldamine otsuste tegemisel nõuab ka hoolikat järelemõtlemist, kus ja kuidas nad peaksid osalema. Igas olukorras ei pruugi olla laste osalemine õigustatud, näiteks olukordades, mis ei puuduta neid või nende elu. Kuid Hart (1992) ja Kellett (2009) on esile tõstnud, et uuringud on näidanud, kuidas laste kaasamine otsuste tegemisel, eriti selliste, kus nad saavad iseenda jaoks miskit luua, aitab tulevikus neid lahendusi ka hoida. Näiteks olukorras, kus luuakse mõni

mänguväljak ja lapsed on saanud osaleda selle kujundamisel, on väiksem võimalus, et keegi selle kallal vandaalitseks (Hart, 1992). Hoitakse seda, kuhu ise on panustatud.

VII redeliaste – sellel sammul on projekti või eesmärgi algatajateks noored, täiskasvanutel on ainult toetav roll ja otsuseid viivad ellu noored (Hart, 1992). Kui noortele ei anta võimalust vähemalt osaliselt ise eesmärgi suunata, siis on tõenäoline, et nad ei ole alati või valmis näitama ka oma reaalselt kompetentsi (Hart, 1992). Olles kaasatud algusest peale, on lastel motivatsiooni, et jätkata maksimaalse võimekusega edasi kuni eesmärgi saavutamiseni. Lisaks tuleb siinkohal tähelepanu alla enesekindlus ning selle mõju laste ja noorte käitumisele. Nähes, et neile on antud võimalus osaleda kõrvuti täiskasvanutega tähtsatel teemadel, saavad lapsed tunde, et nad on olulised ning see kasvatab nende enesekindlust (Kränzl-Nagl ja Zartler, 2009). Kui juba eos võetakse võimalus ise miskit suunata, siis võib tekitada see olukorra, kus laps hakkab kahtlema enda võimetes, sest näeb, et ümberkaudsed seda teevad.

Noorte inimeste osalus on oluline ka seetõttu, et kõikide ülejäänute – represseeritud laste, vähemate võimalustega noorte eludes oleks lootus, et miski võib veel muutuda (Hart, 1992). Näidates ühiskonnale, et lapsi tuleb kaasata ja neile tuleb osalemiseks luua tingimusi, õpetab see kogu maailmale, et lastes on potentsiaali miskit muuta ning nad on piisavalt kompetentsed, eriti kui neid sellel teekonnal aidata.

Peamine põhjus, miks täiskasvanud ei oska üldjuhul noorte initsiatiiviga miskit peale hakata, seisneb selles, et neil on lihtsalt raske eemale astuda ning juhtimine üle anda ja nad usuvad, et nemad teavad paremini, mida laps vajab või soovib (Hart, 1992). Harti mudel on saanud kriitikat, sest puudub reaalne juhend, kuidas täiskasvanud saaksid lapsi nende osalemisel toetada (Kellest, 2009). Väga palju rõhku pannakse soovitud täiskasvanute toetusele, et lapsed julgeksid ja oskaksid teha ratsionaalseid otsuseid. Ratsionaalseid otsuseid oodatakse ka olukordades, kus võib ette tulla probleeme, kuid konkreetseid juhiseid selleks mudelist ei leia.

VIII redeliaste – Harti (1992) kaasamisredeli viimane aste ilmestab noorte osalemist viisil, kus nemad ise on algatajateks, kuid jagavad otsuse tegemist ka täiskasvanutega. Selline teguviis laseb noortel olla juhtija rollis, kuid samal ajal on neil võimalik õppida täiskasvanute kogemustest ning teadmistest, see ilmestab hästi täiskasvanute ja noorte partnerlust (Hart, 1992). Selleks, et õppida vastutust ning saada kogemusi, on lastel vaja osaleda ja olla kaasatud kollektiivsetes tegevustes teistega, eriti nendega, kes on seda juba kord läbi teinud (Hart, 1992).

Täiskasvanute kaasamine ei ole negatiivne tegur, vaid võib anda lisaväärtust, oskusi ja teadmisi.

Koolikeskkonnas tuleb sellel astmel tegutsemine kasuks, sest laste endi algatatud projektid viivad paremini sihile, kui õpetajate reeglitaatud viisid. Nii võivad noored tulla päralt toimivate konfliktilahenduse võimalustega või uute strateegiatega, organiseerimaks klassiruumi nende tööks sobivamalt (Hart, 1992). Samas leidsid Stafford, Laybourn, Hill ja Walker (2003) et lastele on tihti vastumeelne viita oma aega võttes osa konsultatsioonidest või otsuste tegemistest, mis nende jaoks tunduvad mõttetud või täiskasvanute vastutusala. Täiskasvanute algatatud projekt pole neile niivõrd tähenduslik, mistõttu ei panustata sinna täieliku potentsiaaliga.

Tavapärastelt on just vanemad õpilased (teismeeas noored) need, kes kaasavad täiskasvanuid enda projektidesse (Hart, 1992). Neil on selleks julgus ja teadmised. Julgus rääkida avameelselt oma ideedest ja plaanidest, kuid samas arusaam, et täiskasvanute perspektiiv võib tulla abiks. Üldjuhul on täiskasvanutel rohkem mõjuvõimu vajaduse korral teiste isikute kaasamiseks, mis võib tulla projektides kasuks.

Kaheksandal astmel tegutsemist on pigem vähe ning Hart (1992) uskus, et põhjus ei seisne soovipuuduses, vaid pigem hoolivate ja märkavate täiskasvanute puudumises. Sellel astmel tegutsemiseks on vaja märkavaid täiskasvanuid, kes oskavad reageerida õigel viisil noorte osalussoovi vihjetele (Hart, 1992). Lisaks on vajalik osata tõlgendada laste keelt. Üks peamine väljakutse laste mõistmises on nende keele- ja eneseväljendamise oskus (Skivenes ja Strandbu, 2006). Mõnikord võivad nende vihjed osalemiseks olla õhkõrnad ning väga ebakindlad. Laste informatsiooni (sh vihjete) tõlgendamine tähendab sotsiaalsetele fenomenidele ja protsessidele tähenduse andmist ning alati jääb oht, et neid antakse valesti (Skivenes ja Strandbu, 2006). Sellel hetkel on oluline täiskasvanute oskus noort julgustada initsiatiivi võtma. Mõnes riigis on sellise professionaali jaoks oma väljend – animaator, see isik teab, kuidas saada noori enda potentsiaali kasutama (Hart, 1992). Isik, kes soovib olla animaatoriks, peaks teadma, millal kuulata, millal rääkida, toetada ning juhtida. Täiskasvanud, kes töötavad lastega, peavad olema enesekriitilised, paindlikud ja hea kuulamisoskusega (Kränzl-Nagl ja Zartler, 2009). Lapsega töötav täiskasvanu ei tohiks survestada ühte indiviidi, vaid peaks mõtlema laiemalt – kuidas saab noor viia ellu enda ideed, kaasates abiks teisi noori ning toetavaid täiskasvanuid (Hart, 1992). Kuid Skivenes ja Strandbu (2006) on samuti rõhutanud, et üks laste peamine mure

seisneb just selles, et nendesse suhtutakse kui gruppi ning neid ei näha indiviididena. Tuleb leida tasakaal nende kahe vahel – tõdeda, et lapsed on ühtne sotsiaalne grupp, kuid nende elukogemused, arvamused, oskused on personaalsed. Skivenes ja Strandbu (2006) järgi on reaalse dialoogi loomiseks vajalik teada, kuidas saavutada üksteise mõistmine ning samuti, kuidas mõista just lapse personaalseid vajadusi.

Tihti on laste tagasihoidjateks just nende endi vanemad. Vanemaid mõjutab kõige enam see, kui nad näevad ise enda lapse kompetentsi (Hart, 1992). Sellel hetkel nad võivad mõista, et laps on isetegutsemiseks piisavalt pädev. Selle saavutamiseks on tähtis, et täiskasvanud oleksid kaasatud kogukonna ja kooli projektidesse, kus neile avaneks võimalus selle nägemiseks (Hart, 1992). Skivenes ja Strandbu (2006) on näitena toonud loo lapsevanemast, kes ei soovinud, et tema laps osaleks lastekaitse- ja vanematevahelisel koosolekul ning tulemusena tehti seal kokkuleppeid, mis lapsele ei sobinud. Lapsevanem ei kaalunud varianti, et laps oleks võinud osaleda osaliselt või tema arvamuse oleks võinud edastada keegi teine (Skivenes ja Strandbu, 2006). Skivenes ja Strandbu (2006) leidsid, et seeläbi oleks mõlemate osapoolte informatsioon olnud olemas ning laps oleks mänginud suuremat rolli enda elu puudutavas küsimuses. Ka LÕK ei eelda, et laps omab kogu informatsiooni, vaid seisukoha võtmiseks piisavat.

1.3.2. Kriitika ja alternatiivid Hart'i kaasamisredelile

Paljude autorite jaoks on redel küllaltki piiritletud ning seda on ka kritiseeritud (Reddy ja Ratner, 2002; Sinclair, 2004; Shier, 2001; Treseder, 1997). Erimeelsusi on olnud näiteks lastega konsulteerimise ja nende informeerimise osas. Mida see peaks endas sisaldama, kas see on reaalne osalusvorm või pigem midagi täiesti muud? Sinclair (2004) leidis, et tihti kasutatakse osalemisena lihtsalt ärakuulamist või konsulteerimist, mis tegelikkuses ei anna lastele põhjust uskuda, et nende kaasatus midagi reaalselt muudab. Ka Shier (2001) märkis, et vahe reaalse osaluse ja konsulteerimise vahel on see etapp, kus lapsed ei osale tegelikult otsuse tegemisel.

Nii Reddy ja Ratner (2002) kui ka Sinclair (2004) on kritiseerinud redeli lineaarset olemust ja redeli hierarhilisust – põhieesmärgiks näib olevat kõrgeimale astmele jõudmine ning see pole alati parim. Samuti leidsid Reddy ja Ratner (2002), et Harti redel keskendus liialt täiskasvanute rollile kui laste reaalsetele osalusastmetele. Kriitika ja redeli olemus on viinud erinevate

mudelite loomiseni. Peamiselt põhinevad need mudelid redelil, kuid neid on kohandatud vastavalt autorite lähenemisele.

Näiteks Treseder (1997) tugines redelile, kuid jättis ära kolm redeli esimest astet, mis ei illustreerinud reaalses osalust. Lisaks paigutas Treseder (1997) nende astmed mittehierarhiliselt ja ringikujuliselt, et rõhutada kõikide astmete tähtsamaid aspekte – iga ringikraad on sobilik mingis olukorras, mingites oludes. Lisaks on Tresederi (1997) ringi tähtsaks aspektiks asjaolu, et tema arvates on institutsioonidel tähtis roll laste reaalses osaluses. Alati ei peaks eesmärgiks olema laste täielik osalus- ja otsustusõigus, sest ka täiskasvanud ei tee otsuseid alati lähtudes iseendast ning iga otsus ei vaja täielikku teadmist laste arvamusel või eelistustest. Tresederi (1997) ringi alles jäänud viis osalusvormi ei osuta erilist tähelepanu sellele, millised on täiskasvanute panustamisvõimalused noortele osalemiseks sobilike tingimusi luua.

Shier (2001) on samuti lähenenud pigem redeli reaalse osaluse astmetele ning on neid laiendanud. Ta on loonud redeliastmetest justkui teekonna ning igal astmel on kolm etappi, mis aitavad määratleda seda, kas liikuda edasi või mitte. Need etapid on: algus (kas sa oled valmis sellel astmel liikuma); võimalus (millised on võimalused, kui sa liigud edasi) ja kohustused (millised on kohustused, mis juhivad edasi liikuma) (Shier, 2001). Kuid sarnaselt Harti redelile, näeb ka Shieri (2001) loodud teekonnal, kuidas täieliku osalus- ja otsustusõiguse andmiseks tuleb täiskasvanutel anda ära osa enda võimust. Võimust loobumine on üks peamistest konfliktipõhjustest – täiskasvanud pole harjunud seda tegema ning peavad seda millekski rohkemaks, kui see on. Tegelikult on oluline see, et jõutaks ühisele neutraalsele arusaamale laste osalemisest, teisejärguline on see, kuidas ja milliste vahenditega seda saavutatakse (Reddy ja Ratna, 2002). Rõhuasetus on üldiselt igas mudelis erinev, kuid täidavad need ühist eesmärki – laste osalemise määratlemist.

1.4. Tokenism

Uurides osalust ja Harti (1992) kaasamisredelit, tuleb rääkida ka näilisest osalusvõimalusest ehk tokenismist. Eestis veel vähe kasutatav mõiste on Cambridge'i sõnaraamatu (i.a) järgi määratletud tegevustena, mida tehakse selleks, et näiliselt anda võrdne osalusvõimalus mõnele ühiskonnagrupid, tavaliselt on selleks vähemusgrupp või ebaõiglaselt koheldud grupp inimesi. Lundy (2018) nentis, et enamik definitsioone viitavad mõnele välja jäetud vähemusgrupile (nt rassiliselt vähemuses olevad, erivajadustega inimesed), kuid lapsi ei ole sealjuures mainitud.

Kuigi lapsed ei kasuta väljendit „tokenism“, on nad siiski võinud kogeda tokenistliku käitumist või suhtumist täiskasvanutelt (Lundy, 2018). Lapsed tajuvad taolist suhtumist ka ilma teadmata, mida see täiskasvanute jaoks täpsemalt tähendab.

Uurides kirjandust leidis Lundy (2018), et enamus nõustuvad Harti (1992) määratlusega – tokenism ei ole osalusaste. Sellega nõustub näiteks Shier (2001), kes on teinud oma adaptatsiooni kaasamisredelist. Osaledes tokenistlikes projektides on lapsed väljendanud enda pettumust, kui nende vaateid ja arvamust pole arvesse võetud (Lundy, 2018). Ka Stafford jt (2003) leidsid, et lapsed on väsinud lõpmatutest tokenistlikest konsultatsioonidest, mis ei vii nende jaoks kuhugi. Samas on lapsed uuringutes väitnud, et taolised osalemiskogemused arendavad nende oskusi ja enesekindlust ning tõstavad nende teadlikkust õigustest (Lundy, 2018). Vaatamata sellele, et nende vaateid pole arvestatud, on nad leidnud enda kogemuses midagi positiivset ning pööravad selle enda kasuks.

Lundy (2018) on selgitanud, et kuigi tokenism on üldjuhul negatiivne mõiste, siis selle tagajärjed ei ole alati negatiivsed. Lundy (2018) uuris laste kogemusi uuringutes osalemise puhul ning andmed näitavad, et lapsed võivad sellistest kogemustest just õppida ning innustuda, et saada vajaolevat tunnustust ja kaasamist. Sama kehtib Lundy (2018) sõnul ka täiskasvanutele. Kuid Lundy (2018) järgi võib tihtipeale kohata suhtumist, kus ei kaasata lapsi üldse, tuues vabanduseks, et ei soovita tekitada tokenistliku olukorda. Kas kogemuse täielik puudumine on parem, kui seda on tokenistliku kogemuse kogemine? Lundy (2018) leiab, et saavutades dialoogi (ka ühepoolse või piirangutega), on lastel võimalik näha, kuidas erinevad protsessid toimivad ning sellest endale kasu lõigata.

Täiskasvanutest on vale julgustada lapsi arvamust avaldama, kui nad teavad, et sellel infol pole kaalu, kuid iga tokenistlik kogemus pole ilmtingimata halb (Lundy, 2018). Igast halvast kogemusest on võimalik midagi õppida – nii lastel kui täiskasvanutel.

1.5. Probleemiseade, eesmärk ja uurimisküsimused

Lapsed on haavatavam ühiskonnagrupp, kes vajavad täiskasvanute abi, et nende õigused oleksid tagatud. Laste osalusõigust on uurinud Lastekaitse Liit (2019; 2019a) ja teised uurijad nagu Anniste jt (2018); Karu jt (2012); Turk ja Sarv (2019) ja Soo ja Kutsar, (2019). Nende uuringute tulemused viitavad asjaolule, et täiskasvanutel jääb puudu oskustest, mis aitaksid osalemiseks tingimusi luua. Samuti on leitud, et kõik täiskasvanud ei toetagi laste õigust

osaleda oma elu puudutavates küsimustes. Ometigi on laps enda elu ekspert, mistõttu tuleks talle luua reaalsed tingimused osalemiseks. Täiskasvanud ei pruugi tõlgendada asju lastega sarnaselt.

Kool on asutus, kus laps veedab suure osa enda lapsepõlvest, mistõttu on just seal palju aspekte, milles tuleks lähtuda ka õpilaste kogemustest ja arvamusest. Aasvee jt (2012) on leidnud, et õpilastel, kellele ei meeldi oma koolikeskkond, on suurem risk raskusteks koolitöös, millest tulenevalt tõuseb ka risk välja langeda ning omandada tervist kahjustav riskikäitumine. Koolis osalemisega on nähtud seost ka hilisemal aktiivsusel ühiskonnaelus (Turk ja Sarv, 2019). Turk ja Sarv (2019) leidsid, et vaid 17–34% lastest saab alati või enamasti rääkida kaasa koolieluga seotud teemadel ning kuni viiendik ei soovigi seda teha. On vaja uurida, miks on laste osalus koolis madal ning mida oleks võimalik täiskasvanutel teha, et seda tõsta.

Uurimistöö on oluline, sest eelnevad uuringud on näidanud, et laste võimalused ja soov koolis osaleda on madalad. Kuid laste osalemisel koolis ja hilisemalt ühiskonnas, on omavaheline seos. Lisaks on negatiivsel koolikeskkonnal mõju õpilaste tervisekäitumisele. Keskkonda saab kujundada teades seal viibivate isikute arvamust ja kogemust. Uurimistöö on oluline ka üldise teadlikkuse tõstmiseks. Soo ja Kutsar (2019) leidsid, et laste õigusi tuleb teadvustada ning ühiskonnas võimalikult mitmekülgsest rakendada, sest see aitab garanteerida laste heaolu. Laste ja täiskasvanute erinevad hinnangud loovad täpsema arusaama kõikidele osapooltele ning neid tuleks võtta üksteist täiendavatena (Turk ja Sarv, 2019). Sellest lähtuvalt kõrvutatakse siin uurimistöös nii laste kui ka koolis töötavate spetsialistide seisukohta ja arvamust osalusõiguse teemadel.

Uurimuse eesmärk on viie kooli näitel teada saada spetsialistide ja laste senised kogemused ja arvamused seoses lastele osalemiseks tingimuste loomisega.

Uurimisküsimused

1. Millised on spetsialistide ja õpilaste teadmised laste õigustest nende enda hinnangul?
2. Milline on laste osalusõigus uuritavas koolis täiskasvanute ja õpilaste enda perspektiivist?
3. Kuidas hindavad spetsialistid ja õpilased näilise osalusõiguse andmise esinemist?
4. Kuidas tõsta õpilaste osalust otsuste tegemisel täiskasvanute ja laste hinnangul?

Praktilise väärtusena aitab selle uurimuse läbiviimine näha, kuidas oleks võimalik õpilaste ja spetsialistide vaatest lapsi senisest enam toetada, et nad saaksid elada vastavalt neile seadusega antud õigustele. Selle uuringu tulemused annavad häid meetmeid, mida koolid saaksid kasutusele võtta, et toetada enda kooli õpilaste osalemist.

2. METOODIKA

2.1. Metoodika valik

Uurides spetsialistide ja laste tõlgendusi kasutan kvalitatiivset uurimisviisi, sest see sobib kõige paremini just erinevate inimeste unikaalsete kogemuste, arusaamade ja tõlgenduste uurimiseks ja analüüsimiseks (Laherand, 2008). Kvalitatiivne uurimisviis võimaldab võrrelda intervjuudes esile kerkinud teemasid ning analüüsida intervjuueeritavate vastuseid. Nende kogemused on toimunud sarnastel tingimustel, kuid erinevas kontekstis ning kõigi kogemused on unikaalsed. Intervjuueeritud õppejuhid täidavad sarnaseid tööülesandeid ning õpilased õpivad samasuguse riikliku õppekava alusel, kuid nad teevad seda erinevates koolides ja erinevatel tingimustel, nende kogemused on ainulaadsed ning iga intervjuueeritav on andnud neile oma tähenduse. Samuti on kvalitatiivse uurimisviisiga intervjuueeritavatel võimalik anda infot ka aspektidest, mida uurijana ei ole osanud intervjuukavas arvestada.

Meetodina kasutasin poolstruktureeritud individuaal- ja fookusgrupi intervjuud. Poolstruktureeritud ja näost-näku toimunud individuaalintervjuudes osales neli õppejuhti ja neli fookusgruppi, milles osales 31 õpilast. Struktureeritud ja kirjalikul teel toimunud intervjuudes osales üks õppejuht ja kolm õpilast. Kokku toimus 39 intervjuud. Oleksin soovinud kõik intervjuud poolstruktureeritud vormis teha, sest sel juhul oleks intervjuu edenenud loomulikumat moel, vastavalt intervjuueeritava vastustest. Kuid tulenevalt Eestis kehtestatud eriolukorrast, pidin mõne isikuga intervjuu tegema kirjalikul teel. Individuaalintervjuu puhul on lähenemine personaalsem ning uurija saab keskenduda ühe inimese kogemustele. Samas laste puhul otsustasin läheneda grupile. Fookusgrupi intervjuudes intervjuueeritavad stimuleerivad üksteist ning ilmnevad samal teemal erinevad aspektid (Vihalemm, 2014). Samuti arvestasin asjaoluga, et lapsed võivad olla ebakindlamad olles üks-ühele täiskasvanud intervjuueerijaga. Käesolev teema on üsna spetsiifiline ning fookusgrupi kontseptsioon annab võimaluse mõtteid koguda ka nendel, kes selleks veidi aega soovivad.

2.2. Andmekogumismeetod

Andmete kogumiseks tegin nelja koolispetsialistiga poolstruktureeritud individuaalintervjuud, mis toimusid näost-näku. Otsustasin intervjuueerida õppejuhte, sest nemad on isikud, kes realiseerivad (või mitte) õpilastelt/õpilasesinduselt tulnud soove ja otsuseid. Need

soovid/otsused võivad jõuda õppejuhini näiteks klassijuhatajate, huvijuhtide või sotsiaalpedagoogide kaudu, kuid koolielu koordinaatoritena peaks neil olema piisavalt informatsiooni ja nad peaksid olema pädevad andmaks asjakohaseid ja kooli reaalselt olukorda peegeldavaid vastuseid.

Intervjuusid tegin eelnevalt koostatud intervjuukava alusel, kuid vajadusel muutsin küsimuste järjekorda, sõnastust ning küsisin täpsustavaid küsimusi – see kirjeldab Lepik jt (2014) sõnul hästi poolstruktureeritud intervjuu olemust. Poolstruktureeritud intervjuus saavad inimesed anda vabas vormis vastuseid ja intervjuu toimub vestlusena ning kuna intervjuus pole vajalik järgida kindlat struktuuri, siis on ka intervjuueerijal kergem teemades orienteeruda. Eestis 2020. aasta märtsikuus kehtestatud eriolukorra tõttu edastas viienda kooli õppejuht oma vastused kirjalikult meili teel ehk tema intervjuu oli struktureeritud vormis. Struktureeritud intervjuus on esitatud küsimused ettenähtud järjekorras ja sõnastuses (Lepik jt, 2014). Kirjalikul teel edastatud intervjuuküsimuste puhul ei saanud ma küsida lisaküsimusi ning teha märkmeid muudest olulistest tähelepanekutest vestluses, kuid kuna intervjuuküsimused oli koostatud avatult, siis eeldan, et käesolevas uurimistöös see uurimiskäiku palju ei mõjutanud.

Oluline on uurida laste endi arvamust ja nägemust, sest töö keskendub just nende osalusõigusele. Seega intervjuueerisin ka õppejuhtidega samas koolis õppivaid õpilasi. Otsustasin intervjuuerida koolide õpilasesindusi, kelle funktsiooniks on esindada enda kooliõpilasi ning seista nende huvide eest, tehes koostööd ka juhtkonnaga. Eeldan, et neil kui üldiselt kooli kõige aktiivsematel õpilastel, võib olla kõige rohkem aimu õpilastega seotud osalusõiguse ja -võimaluse teemadest. Tegu on homogeense valikuga, kus informantide rühm on 1–2 tunnuse baasil taotluslikult sarnane, et uuritavat nähtust detailselt kirjeldada või märgata seoseid (Vihalemm, 2014).

Nelja kooli õpilasesindusega sooritasin fookusgrupi intervjuud näost-näku ning ühe kooli kolme õpilasesinduse liikmega toimusid kirjalikud individuaalintervjuud ehk iga õpilane edastas oma vastuse individuaalselt meili teel.

Fookusgrupi intervjuu on poolstruktureeritud küsitluskava järgi toimuv vestluslik rühmaintervjuu, millel on kindel, küllalt kitsas teemafookus ning eesmärk saavutada vestluses osalevate informantide omavaheline stimulatsioon (Vihalemm, 2014). Vihalemm (2014) viidates Morganile (1989) leiab, et fookusgrupi põhieelis süvaintervjuu ees on osalejate otsese

interaktsiooni jälgimise, fikseerimise ja analüüsi võimalus. Fookusgrupina on võimalik intervjueerida rohkem õpilasi ning analüüsida nende vastuseid kollektiivina. Fookusgrupis osaleb tavaliselt 6–8 inimest, kuid neid võib olla ka vähem või rohkem ning ühest sihtrühmast moodustatakse tavaliselt 3–4 gruppi (Vihalemm, 2014). Selles uurimistöös moodustus erinevate koolide õpilasesindustest neli fookusgruppi, kus osales kokku 31 õpilast.

2.3. Uurimuses osalejad

Selle uurimuse tegemisel kasutati strateegilist valimit, kus kombineeritakse valimi homo- ja heterogeensus (Kalmus, Masso ja Linno, 2015). Kalmus jt (2015) järgi tagab homogeensus intervjueeritavate võrreldavuse ning heterogeensus annab materjalile mitmekülgse tähenduslikkuse.

Uurimuses osalejad esindasid viit erinevat kooli. Intervjuudes osalenud koolid on erinevatest Eesti piirkondadest – osales nii maapiirkondade koole kui ka linnas asuvaid koole. Koolis õppivate õpilaste arv varieerus ligilähedaselt 60 õpilasest kuni 1000 õpilaseni (anonüümsuse huvides pole esitatud täpseid arve).

Tegin individuaalintervjuu viie õppejuhiga. Nende tööstaaž selles koolis, kus nad hetkel töötasid, oli alates 4 aastast kuni 26 aastani.

Õpilastega tegin fookusgrupi- ja individuaalintervjuud. Viie kooli põhikooli õpilastest koosnevates õpilasesindustes on kokku 80 õpilast, nende õpilasesindustes osaleb kokku 8 kuni 30 liiget. Intervjuu andsid viiest õpilasesindustest 34 õpilast, mis teeb osalusprotsendiks 42,5%. Siinkohal tasub mainida, et tegelikult osales enamus õpilasesindustest peaaegu täiskoosseis, kuid ühe suurima õpilaste arvuga esindusest oli vastajate arv väike, sest eriolukorra tõttu vastati kirjalikult. Vastajate seas oli õpilasi alates neljandast kuni üheksanda klassini. Uuringus ei uuritud intervjueeritavate vanuseid, kuid keskmine neljanda klassi õpilane on 10–11-aastane ning keskmise üheksanda klassi õpilase vanus on 15–16 eluaastat. Vastanute seas oli 10 poissi ja 24 tüdrukut. Intervjueeritavaid oli nii erinevatest kui ka samadest klassidest, vastavalt nende koolis kehtestatud õpilasesinduse koosseisu reeglitele.

Kokku tegin kaheksa individuaalintervjuud ja neli fookusgrupi intervjuud, kus osales kokku 31 õpilast. Igas fookusgrupis osales 5–12 õpilast ja grupid olid vanuselisel ja sooliselt heterogeensed.

2.4. Uurimuse käik

Magistritöö ettevalmistusega alustasin 2019. aasta sügisel. Koostöös enda juhendajaga otsustasime uurida laste osalusõigust, selleks leppisime kokku, et teen intervjuud viie erineva kooli esindajatega. Üks tüüpilisemaid küsimusi on, et mitu intervjuud on uuringuks piisav, kuid Edwards ja Holland (2013) leidsid, et intervjuusid tuleks teha kuni vastustest saadav info hakkab korduma. Etteruttavalt võin öelda, et see minu magistritöös ka juhtus. Intervjuuks koostas kava jaanuarikuus ning see koosnes uurimisküsimuste alusel koostatud avatud intervjuuküsimustest. Intervjuusid tegin 2020. aasta veebruarist kuni aprillini.

Intervjueeritavate leidmiseks tutvusin avalike andmete abil erinevate koolidega. Selekteerisin koolid, kus on erinev õpilaste arv ning geograafiline asukoht (nt eri maakonnad/linnad). Seejärel saatsin valitud koolide õppejuhtidele meili teel kutse uurimuses osalemiseks. Uurisin, kas nemad oleksid valmis individuaalintervjuuks ning kas nende kool annab nõusoleku intervjueerida ka õpilasi. Õpilaste puhul leppisin kooliga koostöös kokku, et saadetakse üldine teade ka lapsevanematele, kellele antakse võimalus keelata intervjuu tema lapsega ning lisaks pean oluliseks nõusoleku küsimist ka õpilastelt endilt. Saades nõusolekud intervjuudeks, leppisin kokku osalejatega intervjuu aja ja koha.

Nelja kooliga tegin intervjuud näost näkku. Need toimusid vastava õppejuhi töökohas ehk koolimajas, eraldatud ruumides, kus ei olnud segajaid. Intervjuusid alustades küsisin osalejatelt luba salvestamiseks ning selle saades salvestasin need diktofoniga. Seoses Eestis 2020. aasta märtsis alanud eriolukorraga olin sunnitud ühe kooliga intervjuud tegema kirjalikult. Eriolukorra tõttu olid keelatud kogunemised ning lähikontakti soovitati vältida, mistõttu oli õpilastel koduõpe. Saatsin meili teel ühe kooli õppejuhile mõlemad küsimustikud (nii õppejuhi kui ka õpilaste oma) ja tema edastas need enda kooli õpilasesinduse liikmetele. Õpilased tagastasid need küsimustikud õppejuhile, kes saatis need edasi minule. Kuigi vastused edastati eelkõige õppejuhile, siis usun, et see ei mõjutanud tulemusi – õpilased julgesid avaldada ka negatiivseid aspekte ning suhtusid koolis toimuvasse kriitiliselt.

Näost-näkku individuaalintervjuude puhul oli keskkond rahulik ning polnud väliseid segajaid. See aitas mõlemal osapoolel keskenduda ning küsimused ja vastused läbimõelda. Õhkkond kõikide intervjuude puhul oli minu hinnangul üsna vaba ja polnud ebamugavustunnet, mis takistaks kõikidel teemadel rääkimist.

Fookusgrupi intervjuusid alustasin tutvusturingiga, et lähenemine oleks personaalsem. Selgitasin oma töö teemat ja miks ma seda uurin. Oli näha, et mida rohkem me intervjuus sees olime, seda avatumaks läks õhkkond. Õpilaste seas kujunesid välja n-ö eestvedajad, kuid proovisin iga küsimuse juures vastuseid saada ka vaiksematelt õpilastelt. Lisaks pöördusin kehakeelega erinevate inimeste poole, et vältida „eestvedajate“ arvamuse domineerivaks kujunemist. Paratamatult oli näha, et mõnes olukorras nii juhtus, kuid siiski oli ka õpilasi (sh vaiksemaid), kes vaatamata n-ö populaarsele arvamusele, julgesid väljendada ka teistsugust arvamust. Samas olid „eestvedajad“ need, kes aitasid ilmsiks tuua mingeid aktuaalseid teemasid, kus suurem osa õpilastest enda arvamust innukalt avaldada soovisid. Kokkuvõttes läksid fookusgrupi intervjuud minu hinnangul edukalt ja õpilased tundsid end piisavalt mugavalt, et oma arvamust väljendada.

Transkribeerisin kõik intervjuud kohe peale nende salvestamist. Seejärel kodeerisin transkribeeritud teksti ning analüüsisin seda.

2.5. Analüüsimeetod

Andmete analüüsimiseks kasutasin kvalitatiivset sisuanalüüsi. Kvalitatiivset sisuanalüüsi kasutatakse tekstide sisu, selles uurimuses intervjuudest saadud andmete, lisaks ka kontekstiliste tähenduste uurimiseks (Laherand, 2008). Kvalitatiivse sisuanalüüsi puhul võivad tekstilised andmed pärineda erinevatest allikatest: individuaal, paari-, fookusgrupi- või muudest intervjuudest, vaatlusprotokollidest/-päevikutest, erinevatest dokumentidest, uuritavate omaloomingust ja kõikvõimalikest meediaväljaannetest (Kalmus jt, 2015).

Kodeerimine on kvalitatiivse analüüsi põhiline operatsioon, selle käigus jaotatakse tekst osadeks, eesmärgiga teksti põhjalikult uurida ja mõista (Kalmus jt, 2015). Kodeerimise esmaseks sammuks peetakse andmetesse süvenemist, et leida koodid (Ezzy, 2002). Lugesin transkriptsioone mitmel korral ning kirjutasin märksõnadena välja olulised tekstikatkendid. Jaotasin andmed eelnevalt koostatud uurimisküsimuste ja olulisemate temade alusel, et orienteeruda vastustes paremini.

Andmeid analüüsid lähenesin deduktiivselt ehk kasutasin suunatud sisuanalüüsi meetodit (Ezzy, 2002; Hsieh' ja Shannon, 2005; Laherand, 2008). Suunatud sisuanalüüsi puhul eksisteerib nähtuse kohta juba mõni teooria või varasem uuring, kuid see on puudulik ja/või mille edasi uurimine oleks kasulik (Hsieh' ja Shannon, 2005). Käesolevas uuringus oli olemas

eelnev info, mille alusel koostasin uurimisküsimused. Eelnevalt saadud info ning nende uurimisküsimuste alusel oli võimalik kodeerida ning analüüsida saadud andmeid. Kasutasin Hsieh' ja Shannoni (2005) mainitud strateegiat, kus koodid olid uurimisküsimuste alusel loodud juba varem ning sobitasin intervjuudest saadud info nendega. Kui olin andmed analüüsinud, siis lisasin neile tsitaate intervjuudest, mis ilmestaksid saadud tulemusi.

2.6. Uurimuse eetilised põhimõtted

Antud uurimuses tuli lahendada mitmeid eetilisi dilemmasid. Esiteks pidin olema teadlik oma rollist uurimuse läbiviijana ning, et minu küsitavad küsimused võivad mõjutada saadavaid andmeid. Intervjuud koostades ja hiljem neid tehes, pidin suruma alla eelarvamused või liialt suunavad küsimused. Lisaks tuli andmeid analüüsides jääda erapooletuks ning teha seda lähtuvalt teoreetilisest materjalist ja teadmistest. Arvestada tuli asjaolu, et mind võib mõjutada ka tõsiasi, et olen ise koolis töötav spetsialist ning need teadmised võivad mõjutada töökäiku. Eetiline küsimus on selles uurimuses ka vanemate nõusolek nende alaealiste laste osalemiseks uuringus. Ükski lapsevanem ei keelanud enda lapsel selles osalemist. Rääkisin ka konfidentsiaalsuse põhimõttest, et kooliesindajad (nii õppejuhid kui ka õpilased) oleksid valmis vastama ausalt ning kartmata, et nende vastused võiksid kuidagi kahjustada nende suhteid koolipersonali või vanematega või kahjustada üldiselt koolimainet. Ka fookusgruppides alaealisi intervjuuerides oli tagatud nende konfidentsiaalsus – seal ei osalenud koolis töötavaid spetsialiste ning intervjuusid ega nende sisu ei edastatud täiskasvanutele. Tegu on tundliku teemaga, kus soovisin anda võimaluse avatult rääkida nii lastele kui ka õppejuhtidele. Seeläbi avardavad spetsialistid oma arusaamist sellel teemal ning lapsed saavad osaleda ja avaldada enda arvamust koolis toimuvast.

2.7. Eneserefleksioon

Selle magistritöö uurimuse tegemine on olnud äärmiselt põnev, õpetlik ning silmi avav kogemus. Töötades koolis, usun, et saan selles uuringus kuulnud vastuseid kasutada ka enda töö kvaliteetsemaks muutmisel.

Intervjuusid tehes olin õppejuhtide osas aukartlik, sest nad olid pika staažiga töötajad, kellel ilmselgelt on mitmeid erinevaid kogemusi ja lai teadmiste ampluaa. Ometigi olid kõik väga sõbralikud ja avatud, räägiti minu hinnangul ausalt ka negatiivsetest kogemustest (mida ma kartsin, et pigem varjatakse) ning neid, nii positiivseid kui ka negatiivseid lugusid, oli meeletult

põnev kuulata. Kartsin, et ehk suhtutakse ka mõnda minu intervjuu küsimusse negatiivselt, kuid õnneks seda ei juhtunud ning vastustest ilmnnes, et mõisteti nende eesmärki.

Õpilastega suheldes sain nendega kiiresti kontakti ja isegi kui mõni küsimus jäi arusaamatuks või neil puudus vastav sõnavara, siis julgeti end siiski väljendada ning ma sain aru nende mõttest. Kuid siiski kasutasin palju peegeldamist, et nende mõttes kindel olla. Ka nende suhtlus minuga ning omavahel tundus väga avatud. Arvan, et julgeti olla päris ausad, sest end väljendati ka siis, kui kellegi arvamus ei ühtinud teiste omaga. Minu jaoks oli kõige põnevam nendega vestluste juures nende omavahelise interaktsiooni jälgimine, kui mõni teema neid eriti kõnetas.

Olen väga tänulik neile, kes otsustasid minu uurimuses osaleda ning loodan, et väljendasin enda tänulikkust ka neile piisavalt. Nende vastused panid mind mõtlema asjade üle, millele varem polnud mõelnud, isegi omades ise koolis töötamise kogemust. Kõigi intervjuueeritavate vastused annavad suure panuse minu magistritöösse, kuid kindlasti võtan teadmisi kaasa ka enda igapäevatöösse.

3. TULEMUSED

Käesolevas peatükis esitan poolstruktureeritud ja struktureeritud individuaal- ja fookusgruupiintervjuude abil kogutud ja analüüsitud andmed. Uuringutulemused on esitatud vaadelduna kahest erinevast perspektiivist – õppejuhtide ning õpilaste omast. Lõpetuseks on võetud kokku õppejuhtide ja õpilaste arvamused sellest, miks õpilased osalusõigust ei kasuta ning mis meetmeid võiks kasutusele võtta, et neid rohkem osalema innustada.

Teemad, mida analüüsisin, on moodustunud vastavalt eelnevalt püstitatud uurimisküsimustele:

1. Millised on spetsialistide ja õpilaste teadmised laste õigustest nende endi hinnangul?
2. Milline on laste osalusõigus uuritavas koolis täiskasvanute ja õpilaste endi perspektiivist?
3. Kuidas hindavad spetsialistid ja õpilased näilise osalusõiguse andmise esinemist?
4. Kuidas tõsta õpilaste osalust otsuste tegemisel täiskasvanute ja laste hinnangul?

Lähtun konfidentsiaalsuse põhimõttest ning intervjueeritavad pole kasutatud tsitaatides äratuntavad ega eristatavad. Erinevate intervjueeritavate teksti olen eraldanud semikooloniga (;), vahele jäänud tekst on märgistatud märgiga /.../ ning paus tekstis on märgistatud märgiga (.).

3.1. Spetsialistide perspektiiv lapse õigusest osaleda

3.1.1. Spetsialistide teadmised ja arvamus laste õigustest nende endi hinnangul

Uurides seda, millised on lastega töötavate spetsialistide teadmised laste õigustest nende endi hinnangul, hakkasid kõik spetsialistid rääkima eelkõige seadustest, mis reguleerivad laste õigusi. Lisaks inimõigustele ja ÜRO lapse õiguste konventsioonile mainiti lastekaitseadust, rahvatervise seadust ning ka põhikooli- ja gümnaasiumiseadust. Seadus küll ei määratle õiguste erinevaid kontseptsioone, kuid omab endas õigusi ning selle seose löid ka vastajad. Uurisin seetõttu täpsemalt, mida ja kui palju nad erinevatest lapse õigusi käsitlevatest seadusest rääkida oskaksid. Õppejuhtide vastustest oli aru saada, et nad teavad seadusi pealiskaudselt ning süvitsi pole sisu neile tuttav: „kool käitub ikkagi, lähtubki nendest koolielu reguleerivatest seadustest, et neid, et need lastekaitseadusi või neid ma ei tea, sest nendega tegelevad teised inimesed.“; „Mhm, põhikooli ja gümnaasiumi seadust tean küll sisuliselt, aga lastekaitse (.) ma olen neid õigusi lugenud, aga nimetada neid küll nüüd ei oska täpselt. Aga põhimõtet ikka tean.“ Mitu spetsialisti mainisid, et koolispetsialistidele mõeldud koolitused on kohad, kus laste õigusi

kaitsvaid seadusi on neile tutvustatud: „*Nii et Tartus ma käin kuulamas ja ausalt öelda, pea, pea iga august või, või, või, või september on siis, kus räägitakse kõiki asju, mida muuta ja jälle laste õigusvärgi koha pealt.*“ Nad olid tänulikud, et selliseid võimalusi leidub.

Mõningaid õigusi ja neid käsitlevaid seadusi oskasid nimetada kõik spetsialistid, kuid soovisin teada, kas nad nende õiguste sisulist poolt ka oma töös teadvustavad. Vastustes ilmnis, et koolis töötades on neid hädavajalik teadvustada: „*ühesõnaga muidu ei saagi koolis töötada, kui nendega kursis ei ole*“; „*No ma olen nii pika staažiga kooli töötaja, et see on kuskil juba kuklas /.../ ja muidugi aeg-ajalt tuleb iga õppeaasta alguses, ma ikkagi loen need uuendused ja muudatused läbi, et viia kurssi, sest vastasel juhul ei saa koolis töötada.*“ Mitmel juhul mainiti ka asjaolu, et koolikeskkonnas kehtiv seaduslik raamistik (põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, kooli kodukord) tugineb justnimelt laste õigusi kaitsvatele seadustele: „*Igas ülesandes tagataustal on põhimõtteliselt need seadused ka. Ehk siis kõik need kodukorrad ja muud need ütleme kooli (.) ütleme siis seaduslik raamistik ikkagi ju tugineb üldjuhul nendele suurematele seadustele ja asjadele.*“ Lisaks mainiti, et oma töös lähtutakse spetsiifilisemalt võrdse kohtlemise ja demokraatia printsiipidest. Selle all peeti silmas, et on proovitud kõikidele õpilastele luua võrdsed võimalused, mida tehes välditakse kellegi diskrimineerimist. Kõikide õpilaste arvamust küsitakse näiteks küsitluste abil ning seejärel tehakse otsus analüüsides saadud vastuseid ja valides kõige enam poolehoidu saanud variant.

Koolispetsialistid leidsid, et lastel on õigusi piisavalt, kuid nende kogemus näitab, et lastele tuleks nende õigustest rääkida põhjalikumalt ning selgitada neid sel viisil, mis ei jätaks ruumi õpilastele nendega manipuleerimiseks: „*aga nad tõepoolest teatud õigusi eem (.) selgitavad või (.) ta näitavad välja, et mõistavad nii, nagu talle hetkel kasulik on. Et võib-olla tõepoolest mõnigi asi võiks seal rohkem lahti rääkida, nii et ei oleks kaksipidi mõtlemist.*“; „*Mmm (.) kindlasti on need vajalikud, neid võiks ainult lastele endale ka rohkem tutvustada.*“ Õppejuhid leidsid, et õiguste kõrval tuleks selgitada ka kohustusi, sest nende teadvustamisega on lastel veel arenguruumi: „*Ma arvan, et õigusi on täpselt parasjagu, aga kogu aeg nagu jääb unarusse see kohustuste pool.*“; „*me omavahel oleme rääkinud, et lastel on noh, nad teadvustavad väga palju, et nende, mis on nende õigused /.../ Aga, et neid kohustusi ei suudeta meeles pidada või ei taheta tunnistada, et, et õigustega käivad kaasas ka kohustused.*“ Õpetajate arvates õigustavad lapsed enda teguviisi või arvamust enda õigustega, kuid ei täida vastutust, mis sellega kaasneb. Mitu õppejuhti tõid näite, kuidas lapsed üksteisele

vulgaarsusi ning vabandavad seda õigusega sõnavabadusele, unustades, et neil on ka vastutus jääda teise inimese vastu viisakaks, mis tuleneb tema inimõigusest väärikusele. Veel mainiti ära lapsevanemaid, kes unustavad samuti enda kohustused, kuid kes seeläbi rikuvad laste õigusi: „*ja sellega tegelikult rikutaksegi ju lapse õigusi ehk siis kui lapsel on õigus elada turvalises keskkonnas, saada süüa, magada ja kõike muud aga-aga noh nagu lapsevanem seda ei taga ja lapsevanemaga ei juhtu midagi, et tegelikult on laps see, kes kannatab.*“ Lisaks sellele, et tegu on õiguste rikkumisega, võib õpetajate arvates selline käitumine tekitada olukorra, kus laps ei mõistagi kohustuste täitmise tähtsust. Tema vanemad pole enda kohustusi täitnud ja tema õigusi talle taganud ning sellele pole järgnenud mingit tagajärge.

3.1.2. Laste osalusõigus uuritavas koolis õppejuhtide perspektiivist

Kõik intervjuueeritud õppejuhid arvasid, et üldjoontes on nende koolis lastele tingimused osalemiseks loodud. Kuid nende vastustes oli erinevusi, näiteks märkis üks koolispetsialist, et on veel arenguruumi: „*No tegelikult (.) no alati saab paremini, võib niimoodi öelda*“ samas kui teine uskus, et suuremal määral on lapsed olnud kooliellu kaasatud juba siiani ning neil on olnud võimalus osaleda seal, kus see on vajalik: „*et enamasti kuulatakse ära ja võimalusel ka siis tegutsetakse selle nimel /.../ küsitakse ikka, sest laste jaoks on ikka kool.*“ Samuti määratles mõni õppejuht õpilastega koostööd väga tähtsale kohale: „*Üldse õpilasesindus on minu parem käsi. Nad ee (.) nad tulevad ise probleemide, muredega, näevad, et siit välja ei lähe, isegi kasvõi õpetaja kohta midagi öelda*“ Selles koolis võttis õppejuht õpilasesinduse liikmeid kui enda partnereid. Võrreldi ka erineva õpilaste arvuga koolide võimalusi. Võib arvata, et õpilaste arvult väiksemas koolis on õpilastele loodud paremad tingimused, sest koolipersonal peaks suutma jõuda iga õpilaseni. Õppejuhid leidsid, et õpilaste arvu erinevusel on kaal sellele, kuidas on koolis osalusvõimalusi loodud: „*ma arvan mida väiksem kool, seda rohkem on võimalik ära kuulata ja, ja nagu arvestada õpilaste soovidega.*“; „*kuna meil on nagu ikkagi nii väike kool, siis ikkagi iga hääl on kuulda ehk siis minu üks on alati lahti, ta võib alati tulla*“; „*väikesel koolil on osalust rohkem, sest neid on nii vähe. Seal lihtsalt ma jõuan kõigiga tegelda, aga meie koolis paratamatult me peame toetuma õpilasesindusele, klassivanematele, et teda viia nii laiali kui võimalik.*“ Olles kontaktis kooli iga õpilasega on tagatud kõikide õpilaste teadlikkus oma osalusvõimalusest.

Variante, kuidas õpilased saavad koolielu puudutavates küsimustes osa võtta ja enda arvamust edastada, oli mitmeid. Nimetati nii arenguvestlusi, vestlust klassijuhatajatega,

(rahulolu)küsitlusi, õppejuhi/huvijuhi/direktori avatud ust, vestlusõhtuid/mõttetalguid, kohtumisi direktsiooniga, loovtöö tegemise võimalust ja ka näiteks sõbrapäeva postkasti: „Ühesõnaga tegime klassiõhtu, aga see oli vestlusõhtu. Ei seal tantsitud, mängitud, vaid seal jõime teed, ajasime juttu ja oi, kui palju asju ja tuligi välja /.../ Siis üks koht, kus veel tuleb sellised ilmselt arglikemalt õpilastelt (.) näiteks nüüdki, ma alati palun, enne kui lastele jagatakse ära, on see sõbrapäeva postkast.“ Vestlusõhtuna on võimalik suhelda õpilastega vabamas õhkkonnas ja personaalsemalt. Sõbrapäeva postkast on võimalus kõikidel õpilastel edastada oma mõtteid, soove ja tundeid anonüümselt. Anonüümsena julgevad seda teha rohkemad ning hirm negatiivse tagasiside ees on väiksem.

Lisaks eelmainitud võimalustele, mainis iga kool ära õpilasesinduse rolli. Eelkõige on võimalus erinevates projektides ja küsimustes osaleda just neil: „õpilasesindusega neljapäeval teeme sellise nii-öelda mõttetalgud, et rahulikult istudagi mitu tundi koos, et arutada, mida teha, kuidas teha, mida on vaja“; „andsime õpilasesindusele, et vaadata läbi need noh, küsimused, et kas te tahate midagi lisada, et analüüsida“ Intervjuu vastustest selgus, et koolid auvad, et paremad võimalused osalemiseks on õpilasesinduse liikmetel ning leidub neid õpilasi, kes jäävad mõnest arutelust välja: „No õpilasesindusse saadetakse kõik need seaduslikud eelnõud, aga rahuloluküsitlusi tehakse ikka kogu õpilaskogu hulgas.“; „Ei noo, see on selge, et igäihe käest ei saa küsida, et siis on selline tuumik (.) kes siis lõpuks selle paika paneb“ Leidub küsimus, kus jäävad täielikult välja algklassid: „No algklassi ei ole mõtet küsida, seal on põhiline valdavalt mäng, kui mängida saab, siis see on tore“ Märgiti, et algklassidelt saadud info pole alati täiskasvanute hinnangul oluline, sest mainitakse probleeme, millel pole kaalu. Algklasside arvamuse edastamiseks kaasatakse seega üldiselt täiskasvanuid: „Pigem on kaasatud hoolekogu ja, ja arutatakse seda hoolekoguga läbi õpilas-õpilaste vanematega ikkagi.“; „Et esimene kuni kolmas klass on meil tõesti olnud ka niimoodi, et on välja jäänud ja vastavad ainult lapsevanemad“ Täiskasvanud eeldavad, et algklassiealistel ei ole öelda miskit määravat ning nende eest on otsustatud – nende eeldatavat arvamust edastavad täisealised.

Uurisin õppejuhtidelt, millistes küsimustes on lastel võimalik osaleda. Selgus, et koolides on need võimalused mingites küsimustes väga sarnased, kuid esines ka erinevusi. Näiteks oli peaaegu igas koolis välja võimalus korraldada üritusi. Intervjueeritavad koolid on teinud võimalikuks, et just õpilased on erinevate kogu kooli puudutavate ürituste korraldajateks ning

mõnes koolis oli ürituste osas õpilastel ainuvõim, juhtkonnaga pidid nad konsulteerima üksikutes asjades: „*väga paljud korraldavad loovtöötöena erinevaid spordivõistlusi ja kõike*“; „*nagu näiteks kasvõi seesama stiilpäev, et, et mis stiilid täpselt tulevad või näiteks, mis mängu täpselt võiks mängida, või, et selliseid asju, seda ikka, et selliseid otsuseid võib neile usaldada.*“ Ometigi pole igas koolis õpilastel ürituste korraldamisel täielikku võimu lõppotsuseid teha: „*tuleb jällegi üle vaadata, et natukene oponeerida vahepeal, et kas on ikka nii mõistlik ja naa mõistlik.*“ Lapsed ei suuda täiskasvanute hinnangul kõikides küsimustes ratsionaalseid valikuid teha. Mitme spetsialisti sõnul on nemad olnud ürituste korraldamisel pigem lihtsalt toetavaks ja abistavaks osapooliks: „*korraldatakse ja tullakse, et kas me võime seda teha, et me ei ole kunagi öelnud, et pärsime selle idee eos ära, et pigem noh, toetame ja vaatame, kuidas saab paremini korraldada ja aidata.*“ Samuti mainisid mitu õppejuhti ära võimaluse rääkida kaasa huviringide ja valikainete osas. Lastel on võimalik avaldada arvamust, mida soovitakse teha ja millal võiksid huviringid toimuda. Ajakasutuse osas oli ühes koolis lastel võimalik kaasa rääkida ka järelevastamise aegade määramises. Lisaks selgus, et mitmes koolis on lastel sõnaõigus vahendite osas, mis neile tundidesse ja vahetundidesse õppimiseks ja mängimiseks soetatakse. Usuti, et seeläbi on õpilased aktiivsemad osalema ning neid vahendeid kasutama. Veel rääkis üks õppejuht oma hiljutistest kogemustest, kus õpilasesindus sai osaleda koolielu rikastavates küsimustes: „*Aga nüüd palusin, et nad uuriksid seda, mida teeb tunnist huvitava tunni /.../ näiteks mõtlesid välja, et jah, teeme kooli oma laulu.*“ Üks kool mainis ka õpilasesinduse panust koolivormi valimisel ning koolis nutiseadmete kasutamisel. Noorte huvi pidi olema suurem, kui küsimused puudutavad nende endi hea- ja rahulolu, siinkohal öeldi näiteks ka tualettruumide korrashoidu ja koolitoitu.

Koolikorralduslikes küsimustes olid koolide vastused väga erinevad. Mitu kooli andsid selgelt mõista, et õppekava, tunniplaani ja näiteks hindamissüsteemi osas õpilastel võimalust oma arvamust avaldada ei ole: „*Ütleme, et õpilasesindusele anname sisekorraeeskirjad või õppekava läbi lugeda ja teha oma ettepanekud ja siis nemad otsustavad, et teeme tunnid 30-minutiliseks eksole, et noh, see on see, mida nemad ei saa otsustada, see ei ole nagu nende pädevus.*“; „*suuremate ümberkorralduste osas muidugi noh, tunniplaani osas, tunniplaani koostamisel ja, ja seal ei ole nendel võimalust.*“ Põhjendasid nad seda näiteks õpilaste vanusega: „*meil on põhikooli aste, mitte gümnaasiumiaste, siis on selge, et on teatud asjad, kus see nii-öelda otsustusõigus käib neil ülevõimete, et ei ole nagu pädevad otsustama.*“ kui ka mainiti erinevaid seaduslike aspekte ja tervisenõudeid, mis määravad õppejuhtide sõnul ära,

kuidas koolikorralduslikud asjad korraldatud olema peaksid. Mõnes koolis on õpilastel võimalik enda arvamust avaldada ka õppekorralduslike asjade osas (kui seaduslikult selleks võimalus on). Nendes koolides saadetakse kõik seaduslikud eelnõud õpilasesindusse, kus saavad õpilased arutada ka hindamise ja näiteks kooli kodukorra üle: „*et nii igapäevaelu kui ka neid asju, mis siis seaduslikult reguleerivad koolielu.*“ Üks kool tõi konkreetselt välja demokraatia printsiibi, mille kohaselt saab küsitluste puhul määravaks just vastanute protsent.

Tingimusi osalemiseks on seega loodud igas koolis erinevalt. Mõni kool leiab viisi, kuidas lapsed saaksid osaleda ka koolikorralduslikes küsimustes, samas kui teises koolis on üsna selgelt piiritletud, mis on laste jaoks eakohane. Sarnaselt eelnevatele uuringutele selgus siin uuringus, et enamus intervjueeritustest leiavad, et õpilased kasutavad võimalust osaleda pigem vähe või on aktiivsem pool õpilasesindus ning ülejäänud õpilaskond jääb passiivseks: „*aga see omapoolne panus, see nagu üldjuhul on ikka suhteliselt minimaalne ehk siis pead nagu lõpuks käima ise peale*“; „*vabatahtlikkuse alusel, osad kasutavad*“; „*Aga osalus on, ütleme niimoodi kõikide klasside tasemel on ta olemas, aga mitte kõikide õpilaste tasemel kahjuks.*“ Arvamusi, miks see nii on, tuli välja erinevaid. Leiti, et tihti noored küll tahavad palju asju, kuid ei soovi ise selle nimel pingutada, mida kirjeldati kui „*tarbimisühiskonda*“, samas põhjendati seda ka erinevate isiksuseomadustega: „*osad noored ei viitsi pingutada, osad tahavad niisama tsillida, hängida, osadel on see murdeiga tuleb peale, kus on sõpradega kuskil palju lähedam olla, sest see positiivne pingutus nõuab palju rohkem vaeva /.../ ja osad on nii tagasihoidlikud ja vaiksed /.../ väga palju on ikkagi isiksuseomadustes ka kinni, et ega me ei saa ju sundida kedagi.*“ Samuti arvati, et õpilaste osalusprotsent sõltub tihti ka temast, kui teema kõnetab ja puudutab õpilast, siis on näiteks küsitlustes olnud vastajaid rohkem.

3.1.3. Spetsialistide hinnang näilise osalusõiguse andmisele ehk tokenism

Osalusõigust ja otsustusõigust ei pea intervjueeritavad samadeks asjadeks ning üks ei eelda teist. Intervjuudest selgus, et otsustamisel hindavad täiskasvanud õpilaste pädevust ja võimekust läbimõeldud otsust teha. Mainiti olukordi, kus määrava otsuse tegid täiskasvanud, kuid lapsed said valida detaile otsuses (koolivorm on kohustuslik, kuid milline see täpsemalt on, on laste otsustada). Lisaks tuleb siinkohal mängu kolmas osapool – lapsevanem. Mitu kooli mainis lapsevanema tähtsust otsuste tegemisel: „*et just nagu see otsustus koosneb ju nii lastevanemate ettepanekutest, õpilaste kui õpetajate ettepanekutest, et sellest nagu konsensus leida.*“; „*lõpuks ütleb lapsevanem, kas ta on sellega nõus või mitte ja, ja no siis ongi see, mm*

raha saab määravaks.“ Mitmetes otsustes on määravaks asjaoluks raha ning raha üle peres otsustavad üldjuhul vanemad. Näiteks olukorras, kus lapsed otsustavad koolivormis mõne kalli riideeseme kasuks, kuid vanemad sellest keelduvad, pole laste jaoks kaalu pisidetallide valimisel. Samas teadvustavad õppejuhid, et laste arvamus võib anda väga palju lisaväärtust: „*õpilaste arvamus on teinekordki pannud ka mind ümber mõtlema /.../ nad näevad seda poolt, mida mina ei näe /.../ kaasaja õpilane on muutunud ja ta on väga huvitava mõttelennuga ja nad ei ole sugugi rumalad.*“ Õppejuhid mõistsid, et lapse arvamus pole tingimata väär ning, et neile tuleks anda rohkem otsustusõigust. Seda tuleks teha ka lapsevanematel, kes tihti mingitel põhjustel lapsi tagasi hoiavad.

Lisaks reaalsele võimalusele osaleda ja ka mõnes küsimuses otsuseid teha, on olemas teine variant – näiline osalusõigus ehk tokenism, kus õpilane saab näiliselt küll osaleda, kuid tegelikult nende arvamus ei määra midagi. Kõigest üks kooli õppejuht arvas, et nende koolis seda ei esine – kui asi on formaalsel teel paika pandud, siis pole selleks võimalust. Teised õppejuhid arvasid, et mingil määral seda esineb: „*No eks seda ikka esineb, et no vahepeal ju ikka küsid, nagu selliseid küsimusi ka, millele tegelikult ju vastust juba tead*“; *mitte alati ei saa nende arvamustega või noh, nende nõudmistega või nende ideedega kaasa minna, sest seal on nii palju piiranguid, eksju, et noh, rahalised ja, ja siis ongi lapsevanemad.*“ Õppejuhid hindasid seda pigem erandiks, kuid tunnistasid, et mitmetel põhjustel tuleb seda siiski ette. Lisaks mainiti, et sellist näilist osalusvõimalust on koolis pigem madalamal tasandil ehk õpetaja-õpilaste vahelistes suhetes, mitte juhtkonna-õpilaste vahelistes. Ühes koolis on ette tulnud olukordi, kus juhtkond peab lahendama probleemi õpilaste ja õpetaja vahel. Õpetaja on küsinud laste arvamust näiteks õppekäigu osas, kuigi tegelikult on juba eos otsustanud, kuhu nad lähevad. Samas tõi üks õppejuht välja asjaolu, et kuigi täiskasvanud kehtestavad lastega arvestamata mingeid reegleid, siis mõnel juhul on siiski lapsed need, kes määravad, kas see reegel jääb kehtima või mitte: „*aga ikkagi tuleb arvestada õpilastega, see reegel ei toimi, noh, sest õpilased ei täida seda, siis me noh ikkagi ju ei kasuta seda reeglit ehk siis (.) et ikkagi ma arvan, et meil suht minimaalselt on seda.*“ Laste kollektiivne kaasatulemine kehtestatud reegluga on määravaks asjaoluks, sest kui seda ei austata, siis pole sellel kasutegurit.

Tokenismi esinemiseks on mitmeid põhjuseid, kuid intervjueeritud õppejuhid põhjendasid seda eelkõige laste endi heaolu nimel tegutsemisega: „*Sellepärast, et nad on ju kujunevad isiksused alles eksju /.../ ja näiteks telefonide kasutamine (.) see on puhtalt nende enda huvides, et kaitsta*

nende psüühikat, silmanägemist, aktiveerida omavahelist suhtlemist.“ Mõnel juhul on asjaolud juba seadusega kehtestatud: *„üksühele õpilane ütleb, et tema ikkagi tahab ikkagi klassi juures olla /.../ nagu temale on nagu ikkagi spetsialistide poolt ikkagi teatud asjad määratud ja see ei ole nagu niisama, vaid ikkagi teatud põhjustel määratud.*“ Täiskasvanud on teinud otsuse, oma kogemuste ja teadmiste alusel, kuidas lapsel oleks kõige parem koolis toimetada. See otsus on pandud kirja formaalsel kujul, seega koolil on kohustus toimetada sellele otsusele vastavalt. Samuti tuleb tokenismi ette, sest täiskasvanute hinnangul pole lapsed piisavalt pädeval mingites küsimustes osalema, kuid siinkohal märkis üks osaleja ära olulise aspekti – õpetajate rolli: *„No vot ja siin nüüd unustab inimene ära oma töö sinna juurde. Ma võin anda jaa päris keerulisi asja ja siis küsida, palju sa aru saad ja siis lahti rääkida mida, mida ma ootan.*“ Lapsed vajavad selgitusi – see kasvatab nende kompetentsi.

Tokenismi tagajärjedena nimetasid enamus õppejuhte positiivseks pooleks seda, et lastel on vähemalt tunne, et neid kaasatakse ja nende arvamus on oluline. Negatiivsete külgedena nimetati asjaosaliste vastu usalduse kaotust, kuid ka edaspidiseid usaldusprobleeme: *„Lapsed kaotavad usalduse, mitte ainult selle õpetaja suhtes, nad juba hakkavad ka järgmisi, aga võib-olla sina ajad ka pada meile /.../ seal lõpus oli väga tore klassijuhataja ja kõik, aga ta ei saanudki kontakti, ta oli nii õnnetu.*“; *„küsitakse, mis sul meenub nooremates klassides, ütleb paratamatult see [usaldusprobleem] meenub esimesena.*“ Lapsed tunnevad, et nende arvamus on ebaoluline ning nad võivad tunda negatiivseid emotsioone ka kooli kui institutsiooni suunas: *„osadel on sellised emotsioonid, et nõme kool ja ja, ja ma ei taha siin olla, ma lähen valin uue kooli sellisel juhul.*“ Üldjuhul küll kooli ei vahetata, kuid sellised negatiivsed emotsioonid tõstavad esile palju muid probleeme ning lisaks on õpilased on tõrksamad järgmistes küsimustes.

Kokkuvõtlikult võib öelda, et õppejuhid oskasid nimetada mõningaid õiguseid ja neid kaitsvate seaduste põhimõtteid. Nad mõistsid seaduste omavahelist seotust, kuid nad ei omanud täit ülevaadet sellest, mis erinevates lapse õigusi kaitsvates seadustes spetsiifiliselt sätestatud on. Nende jaoks olid tähtsamad teadmised juba elementaarsed ning n-õ mällu sööbinud. Õppejuhid arvasid, et lapsed on enda õigustest piisavalt teadlikud, kuid tuleb ette olukordi, kus nad tõlgendavad neid endale sobilikumalt või valesti ning sellele tuleks pöörata tähelepanu.

Õpilasesinduste ja juhtkonna vahelised suhted olid kooliti erinevad. Mõni kool kohtleb õpilasi enda partneritena ja võtab õpilasesindust kui enda töö toetajat. Õppejuhid mõistavad, et õpilasi

innustades ning neid usaldades võib olla mõlemale osapoolle suurem kasu. Teistest vastusest selgus, et õpilasesinduse töö on loodud suurel määral näiliseks osalusvõimaluse andmiseks, sest tegutseda saavad nad vaid vähemtähtsates küsimustes ja tihti pole nende arvamusel kaalu. Olulise asjaoluna märkisid õppejuhid õpilaste pädevust osaleda. Õppejuhid märkisid, et teatud küsimustes on laste soove võimatu realiseerida ning need võivad nende hinnangul olla ebaratsionaalsed. Kuid nii mõnigi nägi enda rolli selles, et õpilased oleksid aktiivsed ja oskuslikud erinevaid valikuid tehes.

3.2. Laste perspektiiv laste õigusest osaleda

Õpilased olid liitunud õpilasesindusega põhiliselt soovist üritusi korraldada, soovist saada juhtimis- ja esinemiskogemust, õpilaste arvamuse esindamiseks ning koolielu ja -päevade põnevamaks muutmiseks: „*Me tahame koolielu paremaks muuta, me tahame, et koolis oleks kõigil olla mugav, et kõigil oleks lõbus /.../ et üleüldiselt ei oleks nii palju probleeme; „Meile endale, kui siin liikmetele, see annab võibolla nagu julgust rääkida /.../ nagu siis esinemisega või nagu annab siis julgust juurde.“*

3.2.1. Õpilaste teadmised laste õigustest nende endi hinnangul

Intervjuerides õpilasi ja uurides nende teadmisi nende õigustest ning neid puudutavatest seadustest, ilmnes, et õigusi ja seadusi nimetada oskasid üksikud. Nimetati seadusi nagu põhiseadus, põhikooli- ja gümnaasiumiseadus ja kriminaalseadus (st karistusseadustik või kriminaalmenetluse seadustik), samuti tõdeti, et on kuulnud midagi lastekaitse seadusest. Kuigi õpilased ei osanud nimetada konkreetseid seadusi või konventsioone, siis teadsid nad mitmeid erinevaid õigusi või paragrahvide sisu nendest silmas peetud seadustest. Õpilasi intervjuerides ei mõistnud kõik kohe, milliseid laste õigusi nad nimetama peaksid ning mõningal juhul suunasin neid erinevate seadusteni. Saades vastuseid, uurisin, kas neil on täpsem ettekujutus, mis see seaduses või õiguses sisuliselt tähendab.

Õpilased tõlgendasid asju oma sõnadega, kuid nende sisu viitas mitmetele seadustele. Näiteks üks õpilane rääkis, kuidas ta tunneb mitmeid õigusi tänu enda ema õpetustele. Ta mainis õigust, kus täiskasvanu ei tohi otsida läbi õpilase kappi – õpilane pidas silmas, et põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2019) järgi on õpetajatel õigus õpilast ja/või tema kappi läbi otsida ainult juhul, kui tema valduses olev ese kujutab mingit ohtu teistele. Räägiti ka sellest, kuidas õpetaja

ei tohiks panna õpilast end ebamugavalt tundma – sisuliselt LÕK-i teine artikkel, mis keelab diskrimineerimist. Lisaks mainis üks õpilane, et koolis ei tohi teisi filmida ega nende juttu salvestada (andmekaitse seadus). Lisaks teadsid lapsed, et seadus keelab alaealistel tarbida tubaka- ja alkoholitooteid (alkoholi- ja tubakaseadus).

Kõikide koolide õpilased teadsid õigusest õppida (st õigusest haridusele) ning samuti seda, et neil on kohustus käia koolis. Veel nimetasid mitmed õpilased õigust omale arvamusele/vaikimisele/sõnavabadusele/õigusele otsustada ise, kuid mainiti ka kohustust mitte teist solvata. Vastutust teiste õpilaste heaolu eest jälgitakse ka oma õpilasesinduse töös: „*Ja kui see kahjustab mingeid teisi õpilasi, siis me ei saa seda teha.*“ Sellele viidati ka kohustusena olla „normaalne inimene“. Rääkides õigustest, mõistsid mitmed õpilased, et ka teistel on need olemas ning nende vastutus on neid austada: „*Näiteks, kui sa teed ise midagi valesti, siis sa tahad, et nagu /.../ kõik peab õigesti olema, aga ise teed nagu valesti, et-et siis oledki pigem nagu ise õige, ja siis noh, siis hakkad alles rääkima, mis teised peaksid õigesti tegema.*“ Õpilane selgitab, et soovides, et teised austaks sinu õigusi, pead sa austama teiste omi.

Õpilasesinduse liikmed nägid enda kohustusena seadustest ja kooli kodukorrast kinni pidamist, koolidirektiooniga asjade arutamist (sh juhtkonna ja õpilasesinduse vahelistest kirjalikest ja suulistest kokkulepetest kinni pidamist) ning teiste kooliõpilaste arvamuse edasi toomist: „*No me peame teiste või oma klassi arvamuse tooma edasi, kui meie klass soovib seda, kuigi me ise soovi, peame me ikkagi esindama meie klassi arvamust.*“ Samuti mainisid õpilased seda, et õpilasesindus peaks teadma laste õigusi ja kohustusi, et neid ise kasutada, kuid ka, et neid teistele tutvustada: „*Õpilasesindus tegelikult peaks teadma, mis on lapse õigused ja kohustused, et neid ise kasutada ja, et teised selle koolilapsed teaksid ka nendest (.) et nende järgi käituda.*“ Üks tüdruk tundis muret, et nende õpilasesinduses pole laste õigustest räägitud, kuigi tema hinnangul on see oluline teema ja seda tuleks teha.

3.2.2. Laste osalemisõigus uuritavas koolis õpilaste endi perspektiivist

Nii nagu õppejuhid, leidsid kõik õpilased, et vähemal või rohkemal määral on tingimused osalemiseks nende koolis olemas. Ühe kooli õpilastel ei olnud ühtegi etteheidet ning nad tundsid end võrdsete partneritena: „*Meilt ikka küsitakse päris palju, nagu meie arvamust ka-ka ja nagu inimesed ikka, arvestatakse selles suhtes*“, kuid ülejäänud koolides teadvustasid õpilased, et neil on vähem sõnaõigust, kui seda on juhtkonnal ja õpetajatel: „*See on jälle see,*

et täiskasvanutele ei meeldi see kõik, mis me tahaksime, me ei saa väga täiskasvanutega vastuollu minna.“; „*Meil nagu küsiti, aga meie arvamus ei lugenud põhimõtteliselt.*“ Kardeti avaldada enda ausat arvamust, sest sellisel juhul võis minna n-ö tülli mõne õpetajaga. Laste sõnul võtavad mõned õpetajad asju väga isiklikult. Osa lapsi arvas, et mõnes küsimuses võiks olla sõnaõigust rohkem, nagu näiteks koolitoidu osas, kuid teadis sealjuures, et õpilaste soovid ei pruugi ühtida tervisekaitseseadusega, mistõttu nad ei ole leidnud mõtet teemat arutama hakata. Lapsed leidsid, et tingimused osalemiseks ei ole alati loodud lähtudes laste soovidest või arvamusel, mistõttu neid võimalusi kasutatakse vähem: „*See on see, et tegelikult lapsed juba-juba, mida see klassiaste edasi ja siis nagu nad saavad rohkem aru, mida neil nagu reaalselt vaja on ja mida neil ei ole.*“ Lapsed osalevad seal, kus leiavad enda kasu olevat kõige suurem. Õpilaste sõnul on sunniviisilised võimalused pigem osalemisindu pärssivad ning hiljem on õpetajatel probleem, miks ei osata käituda ja muud taolist, kuigi nad on laste sõnul ise selle olukorra loonud.

Osalusõiguse realiseerimiseks on mitmes koolis õpetajad pakkunud enda nõu ning abi ideede teostamisel. Samuti on õpetajad aidanud õpilastel endil ära õppida uued vajalikud oskused mingite asjade korraldamiseks: „*Näiteks teine õpetaja aitas meil kõlarid üles panna, kuigi noh, enam ei ole meil vaja seda, sest nagu õpilane2 ja õpilane6 teavad ise ka, kuidas neid üles panna.*“ Seda õpetajapoolset panust hinnati kõrgelt. Õpilasesindused teavad, et võivad julgelt astuda õppejuhi kabinetti ning enda arvamusel avaldada, samuti liituvad mõned juhtkonnaliikmed ise õpilasesinduste koosolekutega või pöörduvad õpilaste arvamusel saamiseks huvijuhi poole, kes edastab küsimused. Lisaks nentisid õpilased, et tihti on võimalused ja ettepanekud mingis küsimuses otsustamiseks tulnud just õpetajate kaudu. Mitu õpilasesindust mainis ära rahaliste vahendite võimaluse – küsides ja läbi rääkides võimaldatakse neile summa, millega nad saavad enda ideid teostada.

Ülejäänud õpilaskonna arvamusel teada saamiseks on üldjuhul rakendatud just õpilasesindust. Mõnes õpilasesinduses on esindatud kõik klassivanemad, kes viivad arutluses olnud küsimused ka enda klassini. Mõni teine õpilasesindus mainis, et arutlused toimuvad tavalise suhtluse vormis: „*See ongi nagu see, et ei tulda nagu ütleva, vaid kui räägidki sõpradega, siis jutukäigus tulevad nagu välja need mured ja asjad, mida tahetakse näiteks teha koolis.*“ või pannakse üles küsitlus näiteks sotsiaalmeediasse. Oli ka neid, kelle sõnul on raske teiste õpilaste arvamusel või ideid teada saada, sest tihti nad ei julge seda täiskasvanutele ega isegi

õpilasesindusele edastada: „Mitte keegi lihtsalt ei tule (.) ja arvatavasti me ei ole korralikult juba teadvustanud, et nad saavad alati tulla, rääkida meile oma ideid, nagu mis võiks olla.“ Noored ei pruugi olla teadlikud, et õpilasesindus võib nende ideed või mõtet esindada ning sellele lahendust otsida.

Üks õpilasesindus paistis silma selle poolest, et neid on kaasatud erinevatesse nõukogudesse: „Meil on niimoodi, et me valime aasta alguses õpilasesindusest nii-öelda esindajad hoolekokku, tervisenõukokku, õppenõukokku ja midagi oli vist veel. Et siis noh, et mõni inimene nii-öelda käib nendel koosolekutel, mis seal on ja mis ei ole nagu iga nädal ja noh väga tihti (.) aga lihtsalt küsitaksegi nii-öelda nendes nõukogudes ka õpilasesinduse liikmetelt, et õpilaste arvamusi ka.“ Lastel on võimalik kuulda täiskasvanute arutlusi ning hiljem seda nii enda õpilasesinduse kaasliikmetele kui ka teistele kooliõpilastele edastada. Neil on kohene võimalus edastada enda arvamust ning arutelud on õpilaste jaoks läbipaistvad.

Küsimused, kus peamiselt osaletakse, ühtisid õppejuhtidelt saadud vastustega. Esimesena mainiti üritusi, kus kõikidel õpilasesindustel on määrav, kui mitte täielik, sõnaõigus: „Ainus reegel vist ongi see, et nagu ükskõik mis me nagu otsustame või mingi, et noh, et me ei hakka a'la koolis referendumit läbi viima, enne, kui me ei räägi näiteks direktori või juhtkonnaga läbi, et nagu ikkagi teavitame neid ka sest.“ Samuti nimetati ülesandeid nagu koolilogo muutmine, kooli veebilehe sisu muutmine, koolivormi küsimused, söögivalik, kuid ka mured, mis on õppetöoga seotud. Koolikorralduslikke küsimusi õpilased üldiselt ei maininud. Üks õpilasesindus märkis, et neil oli sõnaõigus gümnaasiumisuundade kaotamises. Huvitav oli, et ühe kooli õpilasesindusel oli täielik sõnaõigus koolilogo suhtes, samas kui teise kooli õpilasesindus rääkis kogemusest, kuidas neile anti valida mitmete logode vahel, kuid lõpuks valiti logo, mida ei olnud esialgses valikuski: „Hääletus ei peaks niimoodi toimima, et on valikus näiteks viis inimest ja üks saab tööle, kuid see üks, kes töökoha sai on hoopis keegi kuues, kes ei osalenudki hääletusel.“ Lapsed tundsid pettumust, sest täiskasvanud ei otsustanud konkursi võitjat ausal teel. Seda enam, et ei valitud mingit muud lahendust, vaid valiti täiesti midagi muud, milles lapsed ei saanud enda arvamust väljendada.

Osalemisõiguse kasutamisest rääkides olid õpilasesindustel eriarvamused. Mitmed õpilased arvasid, et nende õpilased soovivad osa võtta ja otsustada pigem vähe ning toovad ka nendeni vähe ideid. Nende arvates võib põhjus, miks neid ei kasutata teiste õpilaste poolt enda häälena, peituda nende noores vanuses ning selles, et vanemad õpilased ei võta neid seetõttu tõsiselt:

„Ei, võib-olla pigem sellepärast, et me oleme nagu lapsed või nad nagu, et nad mõtlevad nagu meist, kui võib-olla mingid suuremad, nagu me oleme mingid tatikad või midagi siukest, et me oleme nagu, meiega nagu ei peaks rääkima“; „nagu ma arvan, me ei ole stabiilselt piisavalt nagu kajastanud ka, et-et kui neil on mingi plaan, et kui nagu on mingeid ideid, et siis nagu, et nad võivad tulla meiega rääkima, nagu me ei ole seda nagu piisavalt kajastanud, et nagu et võib-olla isegi nad ei tea sellest midagi.“ Arvati, et kõik kooliõpilased ei pruugi teada õpilasesinduse funktsiooni. Teiste esinduste sõnul on osalemissoov pooleks – on neid, kes soovivad kaasa lüüa, kuid ka neid, kellele sobib peale kooli koju minna ja arvutis istuda, sest projektidega tegelemine nõuab lisaks koolis oldud ajale ka vaba aega. Vastustest ilmnes grupiotsuste mõju, nimelt, kuidas põhikoolieas on oluline ka teiste arvamus: *„Hästi palju on koolis neid ka, kes teiste järgi nagu vaatavad, kas nad lähvad või ei lähe. Kui ongi näiteks mingi sõbranna, kes ütleb, et ta ei lähe ja siis teine tegelikult tahaks minna, aga nagu ta paistaks siis imelik teiste seltskonnast välja ja siis ta ei lähegi.“* Noored leidsid, et õpilaste jaoks on oluline faktor teema aktuaalsus: *õppekavasse taheti panna selline punkt, et kui ühe koolipäeva jooksul tuleb siis seitse puudumist põhjuseta ja neid nagu kohe põhimõtteliselt sama päeva õhtuks ära ei paranda, siis sa saad käskkirja /.../ Kõik läksid elunärvi selle peale. /.../ need ikka nagu võtsid sõna ka (.) nagu need kes isegi nagu väljastpoolt õpilasesindust.“* Kaasates õpilasi nende jaoks tähtsatel teemadel on nende soov osaleda suurem ning tagasisidet antakse rohkem.

3.2.3. Laste hinnang näilise osalusõiguse andmisele ehk tokenism

Rääkides tokenismist, selgitasin esialgu õpilastele, mida see mõiste tähendab ning tõin ka näite, et kõik mõistaksid, millega on tegu. Selgus, et koolide kogemused on erinevad.

Kaks kooli arvasid, et nende koolis tokenismi ei esine. Ühe kooli õpilased põhjendasid seda sellega, et täiskasvanud ei hakka enda aega ega ressursi raiskama sellele, et midagi näiliselt korraldada. Õpilaste sõnul nende koolis kas on osalusõigus või ei ole seda üldse ning selle osas ollakse ausad: *„Nad ei hakka niisama küsima, et nad teevad sulle suure mai tea näiteks googel doksi küsitluse ja siis lihtsalt on nagu nii - tulemused on käes, vahet pole, mis nad teevad onju. Kui nad küsivad, siis neil on mingi eesmärk selleks, neil on vaja seda millegi jaoks, nad ei hakka mõttetult ressursi raiskama.“* Lisaks olid selle kooli õpilased kindlad, et sellel, miks neile vahepeale ei anta võimalust osaleda mingites küsimustes, on kindel põhjus. Nende sõnul

võib seal olla erinevaid argumente ja nad arvavad, et neile põhjendatakse see siiski ära, miks nad mingil teemal osaleda ei saa.

Teise kooli õpilasesinduses osales üks liige, kes oli tulnud sinna teisest koolist. Tal oli kogemusi kahe erineva õpilasesindusega. Praeguses õpilasesinduses tundis ta, et tokenismi ei esine, kuid eelnevaga oli tal teine kogemus: „*Selle aja jooksul, mis ma siin olen olnud, ehk siis septembrist saati, ma ei ole märganud sellist asja. Nagu teises koolis oli seda väga hästi näha, sellepärast et küsiti, aga tehti seda, mida tahtsid ikkagi.*“ Uurides, millistes olukordades seda ette tuli, tõi ta näiteks nutivaba kooli idee, kus koolis töötavad täiskasvanud andsid õpilastele sõna, kuid nende arvamusel ei olenenud midagi: „*õpilasesindus oli selle poolt, et nagu algklassidel võiks olla ainult või nagu üldse ära võtta see nutivaba kool, sest õpilased ikkagi kasutavad telefoni, et nagu see ei tööta eriti. Aga nad olid nagu, et okei, me kuulame teid siis ära niimoodi, aga siis kokkuvõttes ikkagi mitte midagi ei olenenud sellest.*“ Siinkohal märkisid teised õpilasesinduse liikmed ära, et palju oleneb sellest, kui hea koostöö on õpilasel või õpilasesindusel oma kooli juhtkonnaga: „*Ma arvan, et see ka, et nagu siin koolis, me oleme nagu suht tõestanud ennast ilmselt õpilasesindusena. Et nagu me ei aja niisama mingit ma ei tea.*“ Nad tundsid end kooli juhtkonna silmis väärtustatuna ja uskusid, et sel põhjusel ei hakata neile osalusvõimalust näiliselt esitlema. Nad hindasid juhtkonda seetõttu kõrgelt.

Kolme kooli õpilasesinduse hinnangul esineb nende koolis tokenismi ning sellest rääkides läks vestlus väga elavaks ning enamus intervjuus osalejatest väljendasid enda pahameelt selle osas. Rääkides lastega tokenismist, leidis tõestust ühe õppejuhi väide, et näilist osalusõigust esineb pigem madalamal astmel (õpetaja ja õpilaste vahelistes suhetes). Näiteks ilmnes ühe kooli vastustest, et nende koolis on olnud juhtum, kus õpilased näitasid initsiatiivi ning pidasid läbirääkimisi muusikaõpetajaga, et nad laulaksid ka kaasaegsemaid laule ning mängiksid rohkem pille. Õpetaja oli olnud nõus seda tegema, kuid tingimusel, et tunnitöö on tehtud. Lapsed tundsid, et nemad on endapoolset tingimust täitnud, kuid siamaani polnud õpetaja kokkuleppest kinni pidanud. Siinkohal tuli jutuks ka see, et lapsed sooviksid muutusi koolimenüü osas, kuid tunnevad, et selleks peaks pöörduma kokkade poole juhtkond. Õpilasesindus tunnetab, et juhtkonnal on mõjuvõim ning neil mitte, sest nad on lapsed: „*kui nagu laps läheb täiskasvanuga rääkima, siis see tundub pigem nagu (.) imelik.*“ Tunnetatakse ealist diskrimineerimist.

Kuid mõni kool leidis, et juhtkond on andnud lastele võimaluse avaldada enda arvamust, teades tegelikult juba projekti eesmärki: „*Jah, antakse küll, näiteks oli see, kui meie koolis kehtestati nutikeeld ja samuti ka siis kui kehtestati koolivorm. /.../ Tegelikult see ei lugenud.*“ Siinkohal on oluline rõhk ka sõnal „antakse“. Osalusõigus on lastele antud seaduse ja LÕK-is kehtestatu poolt, kuid siin on seda mõeldud ka kui lastele osalemiseks sobilike tingimuste loomist, sest seda saavad teha koolikeskkonnas just täiskasvanud. Lastel pole õigusi kehtestamiseks ise otsuseid, selleks peab looma koolijuht neile tingimused.

Põhjustena tõid lapsed välja näiteks täiskasvanute hinnangu nende teadmiste ja oskuste, otsuste rahalise poole, täiskasvanute võetud eesmärgid, mis ei pruugi kõikidele õpilastele sobida ning selle, et täiskasvanud soovivad õpilastele anda osalemiseks kogemust, isegi kui sellest saadava infoga midagi ette ei võeta: „*Minu arust see on selle jaoks, et nagu rohkem, et eee (.) nagu inimestele anda seda tunnet, et nad otsustavad midagi*“; „*Täiskasvanud arvavad, et see, mis nad teevad on meile kõige parem. Ma arvan sellepärast ei küsitagi, et nad arvavad me ise ei saa aru.*“; „*Täiskasvanud, täiskasvanud nagu mõtlevadki, selline rohkem nagu seda hinnalisemat poolt. Kui lapsed mõtlevad nagu kogemusele.*“ Siinkohal tõid lapsed välja aspekti, et nemad ise teavad ehk mõnes küsimuses paremini, mis neile sobiks, nad põhjendasid seda generatsiooniliste erinevustega: „*Lapsed nagu (.) teavad sellistest tänapäeva asjadest rohkem kui nagu vanemad, sellepärast, et nagu nad internetis ja on nagu igalpool näevad ja kuulevad ja neil on silmad ja kõrvad igal pool.*“ Lisaks arvasid noored, et sellise otsuse taga võib olla see, et lastelt vähemalt küsides, saavad täiskasvanud väita, et võimalus osalemiseks on olnud olemas.

Positiivseid külgi leidsid õpilased vähe – näiteks esialgne positiivne emotsioon, mille õpilane saab, kui keegi tema arvamust küsib: „*Ei nagu kui küsitakse, siis sa mõtled ikkagi, et noh tore, et küsitakse nagu õpilastelt ka nende, nende arvamust.*“

Negatiivseid külgi mainiti see-eest mitmeid. Esiteks kirjeldati emotsioone, mida selline olukord tekitab. Lapsed võivad end hiljem tunda halvasti, pettunult, kurvast, solvunult, heidetuna, tähtsusetult ning isegi kurjalt. Lisaks märgiti, et järgmisel korral suhtutakse inimesse või olukorda palju skeptilisemalt: „*pluss nagu see ka, et võibolla ma ei tahagi enam sinna minna, sellepärast et nagu minu jaoks rikuti see ära.*“; „*siis sa suhtud sellesse inimesesse palju kriitilisemalt, et no kui ta järgmine kord ka tuleb, et kuule, nii siin on küsitlus, siis on nagu, et küsitile teda, mitte mind onju.*“; „*muutuvad selles mõttes väga skeptiliseks, selle nagu*

küsimustikude osas. “ Eelnev negatiivne kogemus pärsib õpilase indu järgnevates projektides osalemiseks.

Usalduse kadumine oli läbiv faktor õpilaste intervjuudes: *„Miinuseid ongi see, et lihtsalt usaldus kaob ära nagu õpilasesindusel juhatuse vastu ja no ma ei tea, võib olla vastupidi ka siis.“; Et ee usaldus kaob ja ma ütlesin, et kui isegi nagu antakse seda reaalselt osalusõigust, siis inimesed nagu ei kasuta seda ära, eksju, ja kuna nad arvavad, et nad lihtsalt raiskavad eksju aega.“* Üks õpilane tõi ka huvitava näite, kuidas selline olukord näib: *„Et selline usaldustunne kaob kohe ära, sellepärast et nagu oletame, ma ei tea ma küsin talt onju, mis ta sünnipäevaks tahab, ta ütleb, et ta tahab uusi jalanõusid ja lõpuks toon talle siis ma ei tea mingi šokolaaditahvli ja viieka.“* Keegi ei soovi raisata oma aega, et selgitada enda arvamust, kui seda arvesse ei võeta. Usaldus on oluline faktor omavahelistes suhetes ja selle kadumine võib mängida määravat rolli edaspidises õhkkonnas.

Lisaks õpetajate vastu usalduse kaotusele leiti, et sellises olukorras kaob klassil usaldus õpilasesinduse ja selle liikmete vastu. Nimelt, kui klassi (või enamus kooli õpilaskonna) arvamus on üks ning õpilasesindus peaks selle viima täiskasvanuteni ning resultaat on sellest täiesti erinev, siis võivad teised õpilased võtta seisukoha, et just õpilasesindus mängis selles rolli: *„Su klass arvabki, et sina otsustasid seda isiklikult, et sa olid selle poolt ja siis ongi nagu kiusamist natuke, et miks sa olid selle poolt, et kellelegi ei meeldi see.“* Lapsed on sattunud kiusamishovriteks, sest täiskasvanud on otsustanud nende arvamust eirata.

Õpilased ei soovi, et nende aega raisataks ning märgiti, et näilise osalusõigusega võiksid nad isegi leppida, kuid sellisel juhul peaks keegi neile selgitama, miks on otsustatud just nii, mitte teistmoodi (nagu õpilased otsustaksid). Leiti, et selline teguviis viib lõpuks selleni, et õpilased enam ei avaldagi enda arvamust: *„Sul ei ole mõtet enda kogemust avaldada, sest keegi ei kuula seda. See viib lihtsalt vaikuseeni.“; Õpilasesindus lihtsalt enam ei avaldagi oma arvamust“;* *„Järgmine kord olen juba õpetajate poolt, sest nad nagunii teevad selle oma otsuse.“* Teadmata lapse arvamust pole võimalik kujundada õpilastele meeldivat keskkonda.

Võttes kokku laste intervjuude tulemused, siis võib öelda, et ka lapsed seostasid, et õigused on sõnastatud seadustes. Vähesed lapsed oskasid nimetada laste õigusi puudutavaid seadusi, kuid mõned õpilased teadsid enda erinevaid üksikuid õiguseid. Lapsed mainisid palju võrdset kohtlemisest ehk, et kui keegi soovib, et tema õigusi realiseeritaks, siis tuleb temal austada ka

teiste omi, sest kedagi ei tohi diskrimineerida ja kõigil peavad olema võrdsed õigused. Huvitava märkuse tegi üks õpilane, kes mainis, et õpilasesinduses ei ole kunagi laste õigused teemaks tulnud.

Osalemise puhul tõid lapsed sarnaselt õpetajatele välja üritused ja muu taolise, kuid õppekorralduslike küsimusi mainisid üksikud. Kuid need, kes rääkisid võimalusest osaleda ka n-ö tähtsamates küsimustes, tundsid end juhtkonnaga võrdsemalt ja väärtustatumana, kui seda tegid teised õpilasesindused. Õpilased mainisid, et osaledes mängivad suurt rolli projekti teema, ajakulu ning ka see, kas teised õpilased on seotud või mitte (koos on julgem ja lõbusam). Samuti on oluline see, kui toetav on kaasatud õpetaja.

Tokenismini jõudes oli selge, et õpilasesindused, kes enda koolis sellega kokku on puutunud, on sellel teemal väga kindlad oma arvamuses ning arvavad, et head on selles vähe, pigem tekitab see palju negatiivseid tundeid ning usalduse kadu. Lisaks mainiti, et sellistes olukordades võib teistele õpilastele jääda mulje, et õpilasesindus on otsustanud midagi, mida nad tegelikult ei teinud ning ka õpilastevahelised suhted võivad saada kahjustada.

3.3. Meetmed õpilaste osalemisaktiivsuse tõstmiseks: õppejuhtide ja õpilaste vaadete võrdlus

Koolid kasutasid juba mitmeid erinevaid meetmeid lastele osalemiseks tingimuste loomiseks. Kõik õppejuhid tõid esmajoonel välja rahulolu- ja tavaküsitlused, mida kogu õpilaskonnaga tehakse. Sel viisil on õppejuhtide sõnul võimalus arvamust avaldada ka tagasihoidlikumatel ning kirjalikul teel saadud vastused talletuvad ning neid saab analüüsida. Samas tõi üks õppejuht välja küsitluste miinuspoole: „*noh küsitlustes ikka vahepeal ikka tõmbad lihtsalt riste, aga see nagu vesteldagi ja küsidagi, et noh, kuidas on.*“ Tähtis on vahepeal siiski õpilastega otse vestelda, et oleks võimalik luua ausat dialoogi. Ühe meetmena mainitigi „lahtist ust“ ehk võimalust astuda sisse juhtkonnaliikme kabinetti ning oma mõtteid avaldada.

Lisaks mainiti erineval kujul infominuteid. Mõni õppejuht rääkis enda kogemusest, kus infominutid on igal esmaspäeva hommikul, samas kui teises koolis kohtub õpilasesindus või osa õpilaskonnast ja direksioon teatud intervalli tagant. Tähtis on lastele teadvustada, millised on nende võimalused osalemiseks (erinevad üritused jms). Meetmena pakuti välja ka regulaarsete nõupidamiste jaoks klubi loomist, kus lastel oleks võimalus arutleda (ja võtta vastu otsuseid) erinevate päevakorraliste küsimuste üle: „*Et see kohe tekitada selline noh, kasvõi*

taibukate klubi või mis panna ja seal võib kõiki-kõiki probleeme, et äkki see huvitav“ Tähtsaks peetakse samuti õpilaste kaasamist hoolekogusse, kus toimuvad tähtsamad arutelud ning ära mainiti ka rahaline aspekt: „*Õpilasesinduse puhul ongi, et neid ikka toetatakse, neile eraldatakse eelarvelisi vahendeid, mis aitab samuti nagu neil tunda ennast nagu ikkagi sellise olulise osana siin koolis.*“ See näitab õpilastele, et neile usaldatakse kooliraha käsitlemist ning nad tunnevad, et neid võetakse tõsiselt.

Kuid õppejuhid mainisid meetmetena ka selliseid aspekte, nagu näiteks usalduse loomine, õpetamine, selgitamine ja kogemuste kaudu õpetamine: „*isegi kui ta ei teinud seda, mida mina ootas, siis ei tohi seda (.) ee (.) seda maha tallata, vaid õpetada veel ja veel ikka. Ja muide, seda on elu näidanud, kui me rohkem õpilastele usaldame kaasa rääkida, sealt hakkabki tulema vastutus ja kui tema teab, et aga vastutab, siis ta käitubki ja teeb nii, nagu me koos õppisime*“ Kogemuste kaudu õppimist toetab ka ühe kooli meede, kus õpilased saavad osaleda ja otsustada koolielu puudutavaid asju enda valitud loovtöö kaudu. Siinkohal on olulist rolli mängimas jällegi õpetajad, kes selleks erinevaid teemasid välja pakuvad. Üks kooli õppejuht rääkis, kuidas nemad kaasasid eraldi isiku, kes koordineeriks tegevust, mis aitaks tõsta õpilaste osalust.

Õpilased mainisid enda intervjuudes erinevaid põhjuseid, miks võisid eelnevad uuringud näidata, et koolis on laste osalus madalam kui näiteks kodukeskkonnas. Mainiti ära õpilasest endast tulenevad tegurid, nagu tema iseloom ja soov osaleda. Mõni õpilane on tagasihoidlikum või teiste eesmärkidega ning ta ei soovigi enda arvamust avaldada: „*Õpilane ei saa ise nagu veel aru, et ta teeb seda enda jaoks, ta arvabki, et ta teeb seda teiste jaoks ja nagu parem oleks ju telefonis olla, kui niisama minna kuskile midagi tegema.*“ Õpilasesinduste intervjuust selgus, et uute harjumuste juurutamist tuleks alustada algklassidest: „*sa ei saa kuueteist aastasele õpetada seda /.../sa ei saa seal täiesti algusest peale õpetada kõike neid suhtlemisreeglid ja korda ja mis kõik veel. Aga kui sa hakkad juba esimesest klassist peale neile seda õpetama, et kõigil on õigus enda arvamust avaldada ja et tuleb oma arvamust avaldada ja nii edasi noh, siis nad lõpuks on harjunud sellega ja nad avaldavad palju meelsamini seda.*“ Õpilaste hinnangul on vanematel õpilastel juba oma käitumismaneerid välja kujunenud.

Õpilased arvasid, et tähtis on kodu, kust õpilane tuleb, sest vastavalt sellele, kuidas on harjutud kodus otsuseid tegema, käitub ta ka koolis: „*kui su pere on sind toetanud ja sind kasvatanud niimodi, et sa julged enda arvamust avaldada, siis sa julgedki seda teha*“; Paljud inimesed lihtsalt ongi minu meelest, nad kas ei ole harjunud, sest kodus ei ole antud selliseid võimalusi

ja võib-olla isegi kui kodus on antud, siis siin nad ei tunne turvaliselt ennast nagu oma arvamust avaldama.“ Seega on tähtis turvatunne, et õpilased julgeksid enda arvamust avaldada. Selleks on oluline, et koolikeskkonnas end väljendades nende mõtteid ei kritiseeritaks. Nimetati valehäbi, mis tekib, kui kedagi kritiseeritakse tema väljaütlemiste pärast.

Leiti koolist tulenevaid asjaolusid – osaluse mõjutajateks võib õpilaste sõnul pidada nii kooli suurust (õpilaste arvult), koolikeskkonna ajutist loomu, koolikeskkonnas kehtivaid reegleid kui ka eelnevaid kogemusi. Ühe õpilasesinduse intervjuust selgus, et nende arvates on roll õpilaste arvul, sest suuremas koolis lihtsalt ei jõua täiskasvanud kõikide noorteni, et neid erinevates projektides kaasata: *„aga samas kui suurematesse koolidesse minna, siis nagu kõikide käest ei jõuagi küsida, /.../ sa ei saagi kõigilt ühe-ükshaaval nagu ja siis, siis nagu põhi-, jäetaksegi välja ja tehakse seda, mida õppi-õpetajad tahavad.*“ Lisaks on koolis reeglid, mida kodukeskkonnas järgima ei pea. Koolis ei saa ehk teha kõike, mida õpilased sooviksid ning seetõttu otsustatakse jääda passiivsemateks. Avaldati arvamust, et mõju võib olla kooli ajutisel loomul: *„Mai tea, äkki nad mõtlevad nagu seda, et koolikeskkond on nende jaoks nagu nii-öelda ajutine /.../ Aga kui on nagu mingi nii-öelda, päriselus võetakse mingid seadused vastu, siis nagu (.) ju aar stak vit it [you are stuck with it] või ma ei tea.*“ Õpilane arvas, et koolis milleski osaledes ja midagi otsustades, pole sellel sinu elule jäädavat mõju, mistõttu ei pea õpilased seda oluliseks. Lisaks mainiti eelnevaid kogemusi, kus nende arvamus pole lugenud: *„Sellepärast, et neil ei ole nii palju sõnaõigust ja nende arvamus ei loe (.) ja nad tunnevad ennast heidetuna.*“ Eelnevad kogemused on jätnud jälje ning nad ei soovi enam osaleda

Lisaks mitmetele põhjustele, miks õpilased ei pruugi osalemisvõimalust kasutada, nimetasid õpilasesindused enda intervjuudes erinevaid võimalusi ja meetmeid, mis võiksid aidata õpilasi rohkem kaasata. Tähtsaks peeti võimaluste teadvustamist ehk, et kõik õpilased oleksid üldse teadlikud, kuidas ja kus nad enda arvamust saaksid avaldada ja otsuste tegemisest osa võtta. Lisaks pakuti välja nõupidamisi, kus kohtuksid õpilased ja juhtkond ning määrava tähtsusega õpilaste arvates on siin see, et osa võtaksid ka teised õpilased, kes ei ole õpilasesinduses. Selleks, et see nõupidamine oleks eesmärgipärane ja rohke osalejate arvu tõttu fookus ära ei kaoks, on võimalik klassisisiselt esialgu asjad läbi rääkida. Samuti leiti, et juhtkond peaks rohkem kohtuma noorematega ehk algklassidega, sest isegi kui nende arvamust edastavad teised õpilased, mitte täiskasvanud, siis võib seeläbi osa infost moonduda või kaduma minna:

„et siis nad saavad nagu nende vaatenurgast seda siis, nagu meie kirjutame üles ja arutame ise, siis see läheb ikkagi nagu võib-olla natuke meie kui nagu vanemate, nagu nendest vanemate, vaatenurgast nagu kirja.“ Samas on oluline, et iga inimene saaks otsustada just talle huvi pakkuvast teemas. Õpilasesindustes on tihtipeale jaotatud inimesed valdkondade järgi, nagu näiteks: IT, mainekujundus, üritused jms. Üks noor leidis, et õpilaste osalusaktiivsus tõuseb ka sellisel juhul, kui on üleüldiselt intrigeeriv teema.

Sarnaselt sõbrapäeva postkastile, pakkusid õpilased välja mõne ideede ja mõtete kasti paigaldamise kooli ruumidesse. Aidata võiksid ka auhinnad või üldine tunnustamine: „*Kui nad nagu tunneks ka, et nad ise tegid midagi.*“ Auhind või tunnustamine aitab noortele endile teadvustada nende eneseteostust. Kogemused on näidanud, et kui luuakse tingimused osaleda tundide ajast, siis on noored altimad kaasa tulema: „*Kui tunni ajal toimub, siis tahavad kõik osaleda. Siis kõik on nõus kohe.*“ Lisaks osaleksid noored küsitluste kaudu, kuid õpilasesindused arvasid, et nendele vastamine võiks toimuda justnimelt kooliruumides, sest vastasel juhul võib juhtuda, et õpilaste vastused on mõjutatud nende vanematest: „*et see on nagu õpilase enda vastus, mitte et ta on küsind ema käest või isa käest.*“ ja kirjalikult info edastamine võib mõne õpilase jaoks olla sobilikum vorm kui suuline.

Tähtsat rolli mängivad õpilaste osalemisel ka teised isikud selles keskkonnas. Näiteks on õpilaste jaoks tähtis oma kaaslaste arvamus, mistõttu on nad intervjueritavate arvates valmis meelsamini osalema, kui kaasatud on kogu grupp: „*Kui klassikaaslastel või sõbrad nagu ka nii või naa teevad kaasa või osalevad, siis sa lähed ka.*“ Selles grupis peab valitsema ka meeldiv õhkkond. Ühe õpilasesinduse intervjuust selgus, et nende arvates võib juhtkond julgustada õpilasi palju tahes, kuid kui õpilaste vahel valitseb negatiivne õhkkond, siis ei muutu midagi.

Lisaks kaasõpilastele on oma osa täiskasvanud koolitöötajatel. Nende suhtumine ja üldine käitumine võib olla mõne õpilase jaoks määrava tähtsusega: „*Üks asi on nagu õpetajates ka, et kui sa ei usalda õpetajat, et ta nii või naa ei meeldi sulle, siis sa ilmselgelt ei lähe ta juurde /.../ Õpetajatel on ka eelarvamused õpilaste suhtes“; „Või kui sa kardad, et sellel on tagajärjed /.../ Õpetajad võtavad väga isiklikult asju ja isegi ei kuula sind kui sa hakkad selgitama, miks sa seda tegid.“* Kõikidel interaktsioonidel õpetajate ja õpilaste vahel on tähendus ning igaüks tõlgendab neid isemoodi. Mõni olukord võib jätta õpilasele niivõrd negatiivse jälje, et ta ei soovigi aktiivsem olla, kui talle ebameeldiv õpetaja kaasatud on. Oluline on jälgida, et soovides saavutada mingit positiivset efekti, ei tohi protsessi muuta lapse jaoks negatiivseks

kogemuseks: „*Võibolla mõni õpilane võtab seda julgustamist ka survestamisena ja siis ta nagu tunneb end veel halvemini, kust ta nagu ette tuuakse nagu, kus ta ei julge nagu.*“ Survestades kaob laste enesekindlus osalemiseks.

Niisiis, osalemise passiivsuseks võib olla erinevaid põhjuseid. Õpilaste aktiivsemaks osalemiseks leidsid nii õppejuhid kui ka õpilased mitmeid eri viise – oli nii praktilisi meetmeid kui ka tunnetuslike. Iga kool, selle töötajad ja õpilased on erinevad, kuid nendest tulemustest võib välja lugeda käesolevast uuringust ilmnenuid asjaolusid.

4. ARUTELU

Uuringutulemused näitasid, et õppejuhid sidusid omavahel õigused ning seadused. Nad olid teadlikud nende põhimõtetest ning tundsid nende omavahelist seotust, kuid nad ei teadnud nende täpset sisu. Intervjueeritud õppejuhtide sõnul on mitmed koolielu reguleerivad seadused saanud enda sisu just laste õigusi korrigeerivatest seadustest. Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2019) § 3 lõige 2 alusel on Eestis üldhariduskooli alusväärtused tulenenud väärtustest: „mis tulenevad Eesti Vabariigi põhiseaduses, ÜRO inimõiguste ülddeklaratsioonis, lapse õiguste konventsioonis ning Euroopa Liidu alusdokumentides nimetatud eetilistest põhimõtetest“. Osalusõigust käsitleb põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2019) § 60, mille alusel on õpilaskonnal õigus: „otsustada ja korraldada kõiki muid õpilaselu küsimusi, mis kuuluvad seaduse või seaduse alusel antud õigusaktide kohaselt õpilaskonna pädevusse ega ole antud samadel alustel kellegi teise otsustada ja korraldada“.

Intervjuudest selgus, et suur osa seaduste tundmisel on just koolitustel. Koolituste abil on neile tutvustatud vajalike seaduste sisu ning koolitustel saavad nad värskendada oma mälu ning teadmisi. Intervjuude vastused viitasid sellele, et oma töös lähtuvad nad LÕK-i kolmest kategooriast – osalus, kaitse ning hoolitsus. Õppejuhid andsid mõista, et otsuseid tehakse mõeldes laste heaolule ehk, et oleks tagatud nende turvalisus (kaitse) ning just seda õpilased alati ei mõista.

Lapsed teadsid õigustest suhteliselt hästi, vaatamata sellele, et nad ei osanud nimetada konkreetseid seadusi. Praktikas on kool just see, kes peaks vastutama laste inimõigusi puudutava kasvatuse eest (Hakalehto-Wainio, 2015). Intervjuudest selgus, et enamusele neist on selgitatud, et õigustega kaasnevad ka kohustused. LÕK-i õigused laienevad võrdselt kõigile. See tähendab, et inimene peab väärtustama ja teadvustama ka teiste ühiskonnaliikmete õigusi, iga indiviid saab vastutada selle eest, et tema ei rikuks teiste õigust. Palju rääkisid lapsed võrdse kohtlemise põhimõttest. Nad ei osanud seda küll päris täpselt sõnastada, kuid mõistsid, kuidas erinevad õigused ja seadused on sõnastatud, et tagada võrdsus kõikide ühiskonnaliikmete vahel.

Ka õppejuhid mainisid laste õiguste kõrval laste kohustusi. Mitu õppejuhti nentis, et nende kogemuste põhjal ei ole lapsed enda kohustusest piisavalt teadlikud või ei soovi neid täita. LÕK-i artikkel 29 sätestab, et lapse haridus peaks olema suunatud ka lapse ettevalmistamisele

vastutusvõimeliseks eluks. Kool on koht, kus laps saab harjutada koos teiste oskustega ka otsusetegemist ja vastutamist tehtud otsuse eest. Stafford jt (2013) nentisid, et lapsed on väsinud tegutsemast olukorras, mis tegelikult ei vii neid kuskile. Lapsed näevad, et kui neile ei anta võimalus osaleda otsuste tegemisel, siis miks nad peaksid vastutama otsuse eest. Selles olukorras võivad täiskasvanud arvata, et laps ei täida enda mingeid n-õ kohustusi ehk vastutust. Seda kirjeldab hästi ka Freemani (2009) toodud näide kriminaalvastutuse ja valimisõiguse vahel – vastutus on lastel teatud vanuses olemas, kuid õigus mitte.

Lastevanemate kohustused lapse ees on sõnastatud lastekaitseaduses (2018). Intervjuudest selgus, et õppejuhid näevad, kuidas neid tihti eiratakse ning mainiti ka seda, et üldjuhul ei järgne sellele midagi. Sellises olukorras on tegu laste õiguste rikkumisega ning kui on rikutud laste õigusi kaitsele ja hoolitsusele, siis on lastekaitseaduse (2018) alusel koolispetsialistide kohustus teavitada elukohajärgset omavalitsust abivajavast lapsest. Ühe õppejuhi sõnul ei ole sellel alati tulemust, mistõttu tuleks sel juhul hinnata lapse õiguste kaitseks riigipoolsete meetmete efektiivsust. Ka laste osalusõiguse keelamine või takistamine on nende osalusõiguse rikkumine. Siinkohal mainib Hakalehto-Wainio (2015), et oluline on märgata, kui täiskasvanutele on laste osaluse arendamine vastumeelne. Laste toimevõimekus tekitab täiskasvanutel küsimusi – milline see täpsemalt on, kui palju on lubatud lastele vabadust, kui nende agentsust aktsepteerida (James, 2009). Vanemate kohustusest lapse ees, räägib põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2019), mille § 11 sätestab: „Vanem on kohustatud võimaldama ja soodustama koolikohustuse täitmist. Kui vanem ei täida käesoleva paragrahvi lõikes 1 sätestatud kohustusi, on valla- või linnavalitsus kohustatud kasutusele võtma vajalikud meetmed lapse õiguste kaitsmiseks“. Kohusetundlikud vanemad õpetavad oma eeskujuliku käitumisega ka lastele vastutust. Kui kool näeb vanemaid kogukonna osana, siis on ka vanemate toetamine ja nendega koostöö, et saavutada laste õiguste igakülgne tagamine nende roll.

Intervjuudest selgus, et kõikides koolides nii õppejuhtide kui ka õpilasesinduste arvates on tingimused osalemiseks loodud, kuid erines see, mis astmetel osalemine Harti (1992) kaasamisredeli järgi toimub. Samuti olenes aste sellest, millises küsimuses parasjagu otsust tehti. Üldjoontes sai intervjuude järgi tuvastada kõikidel astmetel toimetamine.

Oli neid koole, kes pidid täiskasvanuga igas küsimuses, ka vähemtähtsates küsimustes, läbi rääkima ning luba küsima või kellele peamiselt andsid ülesandeid just täiskasvanud. James

(2009: 43) viitab Mayallile (2002), kes leidis, et laste ja täiskasvanute vahelistel suhetel on tähtis roll selles, milliseid võimalusi või takistusi see lapse agentsusele loob. Selline osalusviis ilmestab hästi Harti kaasamisredeli IV astet. Sellel osalusastmel on noortele antud kindel roll ning ülesanne, seejuures on neid informeeritud miks, kui palju ja kuidas nad on kaasatud (Hart, 1992). Kuid oli neid, kes pidid küll teavitama täiskasvanuid, aga kellele oli paljuski ise otsustamine lubatud. See iseloomustab Harti redeli VII astet. Sellel sammul on projekt või eesmärk noorte algatatud, täiskasvanutel on ainult toetav roll ning otsuseid teostavad noored (Hart, 1992). Täiskasvanute toetavast ja abistavast rollist sai aimu nii õppejuhtide kui noorte endi intervjuudest. Õpetajad mängivad võtmerolli laste toetamises ja lastesõbralike lähenemiste kasutamises, kuid nad peaksid olema siiski toetavad isikud, mitte sekkuvad (Kränzl-Nagl ja Zartler, 2009). Need, kes tundsid end juhtkonnaga võrdväärsete partneritena, tundsid, et nad on end enda koolis juba tõestanud. Osaledes enda jaoks tähtsatel teemadel kõrvuti täiskasvanutega, saavad lapsed tunde, et nad on olulised ning see kasvatab nende enesekindlust (Kränzl-Nagl ja Zartler, 2009). Enesekindlus on määrav faktor järgnevas ettevõtmistes.

Samas tunnistasid mõned õppejuhid, et mõnes küsimuses nad ei kaasa lapsi või otsustavad nende eest, sest nad proovivad toimetada pidades silmas laste parimaid huve (et lapsed ei rikuks silmi, et neil oleks koolis ohutu, et poleks kiusamist jne). Vastustes mainiti näitena 30 minutit pikk tund, et see oleks miski, mida võiksid soovida lapsed ning just selliste otsuste pärast ei soovita neile teatud asjades otsustusõigust anda. Samas, kui lähtutakse laste parimatest huvidest, kas rohkem puhanud ja seetõttu ilmselt võimekam laps, ei ole suuteline just rohkem infot ainetunnis vastu võtma? Kelle parimates huvides on just 45 minutilised tunnid, kas õpetaja, et ta jõuaks vajaliku materjali läbitud või lapse? Ka mitmed õpilased nentisid, et ilmselt on osade täiskasvanute tegude taga just see põhjenduseks, et enda hinnangul nad teavad paremini. Ben-Aries, Casas, Frønes ja Korbin (2014) sõnul on lastelt võetud juba eos osalus- ja otsustusõigus, sest täiskasvanu arvab, et ta on pädevam otsustama lapse heaolu eest. James (2009) on maininud, et varasemalt on täiskasvanud suhtunud lastesse kui alles arenevatesse inimestesse, mitte juba arenenutesse. Hart (1992) leidis, et lapsed peavad olema kaasatud tähendusriikastes projektides, selle kaudu nad õpiksid vajalikke oskusi ratsionaalsete otsuste tegemiseks. Täiskasvanu eeldab, et laps ei oska veel teha enda jaoks parimat otsust, kuid nad saavad lapsi aidata selleni jõudmises.

Lisaks sellele, et mõnikord jäävad lapsed välja otsuste tegemisest, sest täiskasvanud arvavad end paremini teadvat, selgus intervjuudest, et tihtipeale jäävad otsustamisprotsessist välja algklassid kui ka ülejäänud õpilaskond, kes ei kuulu õpilasesindusse. Skivenes ja Strandbu (2006) on samuti rõhutanud, et üks laste peamine mure seisneb just selles, et nendesse suhtutakse kui gruppi ning neid ei näha indiviididena. Õpilasesindus küll esindab kõiki õpilasi, kuid ta ei saa rääkida iga indiviidi eest. Seda enam, et täiskasvanutel puudub täielik teadmine sellest, kuidas ja milliseid tähendusi lapsed maailmale loovad ja annavad, on aina olulisem, et lapse häälega arvestataks (Lavette ja Cunningham, 2002). Samuti ei anna kõik igale nähtusele sama tõlgendust, mistõttu on oluline õpilaste individuaalsuse arvestamine. Ainult õpilasesinduse osalemisest üksi ei piisa.

Eelkõige on õpilasi kaasatud küsimustes ja projektides, mis hõlmavad endas üritusi, kooli soetatavaid vahendeid, koolilogo ja muud sellist. Vähesed on saanud võimaluse osaleda otsustusprotsessides, kus on teemaks õppekava, hindamissüsteem või muud koolikorralduslikud küsimused. Waltheri (2012) sõnul on tavaline, et õpilasesindused on kaasatud üldjuhul küsimustesse, mis puudutavad üritusi, klassisiseseid asju, eakaaslaste teemasid jne, kuid väga harva on õpilastele antud võimalus kaasa rääkida organisatsiooni- ja personaliküsimustes ning õppekava ja didaktilistes küsimustes. Kuigi põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2019) § 17 järgi: „Kooli õppekava ja selle muudatused esitatakse enne kehtestamist arvamuse andmiseks kooli hoolekogule, õpilasesindusele ja õppenõukogule“.

Lisaks rääkisid õpilasesinduse liikmed, et osalusaktiivsus võib olla madal, sest küsimused või teemad, mida neile käsitleda antakse ei kõneta noori. Lastele on tihti vastumeelne viita oma aega, võttes osa konsultatsioonidest või otsuste tegemisest, mis nende jaoks tunduvad mõttetud või täiskasvanute vastutusala (Stafford jt, 2003). Need on osalusõiguse erinevad võimalused – üheltpoolt saavad lapsed osaleda tegevustes, mis on meelelahutuslikud, kuid ei mängi nende elus suurt rolli (st ei tulene nende endi vajadustest), teisalt ei saa nad otsustada asjades, mis mängivad nende igapäevaelus suurt rolli. James (2009:41) viitas Mayallile (2002), kes märkis, et laps kui aktiivne esindaja võib olla keegi, kes teeb midagi, mis mõjutab teda, kuid laps kui aktiivne toimija, on keegi, kes teeb midagi seesugust, mis mõjutab ka teisi inimesi ning sotsiaalseid ja kultuurilisi protsesse ehk tema mõju on suurema ulatusega. Olulistest koolikorralduslikes küsimustes on lapse otsuste mõju ulatuslikum. Selgus, et mõnes koolis pole õpilasesinduse osadel teemadel julgenud sõna võtta, näiteks koolitoidu teemal, sest arvati, et

seal on asjad juba seadusega (st lähtudes tervisliku toitumise põhimõtetest) paika pandud. LÕK sätestab õiguse toidule, kuid kui kool valmistab toitu, mida enamik õpilasi ei taha/suuda/saa süüa, siis tuleks mõelda, mida muuta, et leida parim võimalik lahendus kõikide osapoolte jaoks. Lastele antakse tihtipeale koolis ka võimalus valida vahendeid, mida kasutatakse tundides või vahetundides ning Hart (1992) leidis, et enda valitud/loodud vms asjade puhul on lapsed hoolikamad ning soovivad neid rohkem hoida.

Diener jt (1998) on subjektiivset heaolu uurides leidnud, et seda aitab luua ise enda eesmärkidele lähemale jõudmine, huvi ja nauding tegevustes ning oskuslikkuse saavutamine mingil alal. Seetõttu on reaalne osalusõigus oluline iga lapse jaoks. Tokenism ehk näiline osalusõigus on intervjueritud õpilastel vallandanud peamiselt negatiivseid emotsioone. Nii Stafford jt (2013) kui ka Lundy (2018) näitavad, et lapsed on sellistes olukordades pettunud ning väsinud osalemast olukordades, mis ei vii neid kuhugi. Mainiti, kuidas selline olukord on tekitanud pingeid ka eakaaslaste seas, samas kui sellises vanuses on eakaaslased väga olulised, sest koos nendega luuakse uusi kultuure ja tähendusi maailmale (Corsaro, 2005). Eakaaslaste vaheline koolikiusamine on selge märk olukorrast, kus täiskasvanud ei ole taganud lapse õigusi.

Üksikud õpilased leidsid, et tokenism võib anda positiivse emotsiooni, sest laps tunneb, et teda on kaasatud ning tema arvamust on küsitud. Lundy (2018) on selgitanud, et tokenismi tagajärjed ei ole alati negatiivsed. Lundy (2018) uuris tokenismi uuringutes osalemise puhul ning tulemused näitavad, et lapsed võivad sellistest kogemustest just õppida ning innustuda, et saada vajaolevat tunnustust ja kaasamist (Lundy, 2018). Siinkohal tuleb vahet teha olukorral, kus lapsed saavad osaleda uuringus ning olukorral, kus nad ootavad peale enda arvamuse avaldamist ka mingit muutust kõnealusel küsimuses.

Meetmetena ilmnes erinevaid lahendusi, kuid üks, mis käis läbi nii õppejuhtide intervjuudes kui ka õpilaste omadest, oli sobiliku õpetaja/koordinaatori/mentori olemasolu. Tähtis on usaldus ja oskused, kuidas kaasata, kuulata ja võimalusi luua. Kränzl-Nagli ja Zartleri (2009) sõnul peavad täiskasvanud, kes töötavad lastega, olema enesekriitilised, paindlikud ja hea kuulamisoskusega. Lisaks mainiti, et mõni õpilane võib olla passiivsem oma tagasihoidlikuma iseloomu tõttu. Sellistes oludes on Hart (1992) alusel just toetav täiskasvanu see, kes peaks oskama luua olukorra, kus kaasatakse abiks ka teisi noori ja täiskasvanuid. Toetav täiskasvanu koolikeskkonnas võiks olla õpetaja ning koos kogedes kujunevad laste vahel välja usaldus- ja

sõprussuhted. Hart (1992) on leidnud, et pole ilmtingimata oluline, et laps opereeriks kõige kõrgematel astmetel, sest iga indiviid on erinev ning igaüks võib eelistada vähem või rohkem vastutust ja kaasatust. Õpilased arutlesid ka lapsevanema rolli üle. Leiti, et kodune keskkond ning seal omandatud oskused omavad suurt tähtsust edasistel valikutel. Kui kodus pole lastel olnud võimalust osaleda, siis ei julge või soovi nad seda teha ka koolikeskkonnas. On oluline, et lapsevanem laseks enda lapsel osaleda ning neid mõjutab kõige paremini see, kui nad näevad ise enda lapse kompetentsi (Hart, 1992). Harti (1992) sõnul on oluline neid kaasata kooli projektidesse, kus neil oleks võimalus seda näha. Nähes enda laste potentsiaali on võimalus, et vanemad kaasavad neid rohkem ka kodukeskkonnas, mille kaudu lapsed julgust ja enesekindlust saavad. Lastevanemate kaasamine tegevustesse, kus nad saavad osaleda koolis toimuvates tegevustes koos oma lastega, parandab laste ja vanemate omavahelisi suhteid ja tugevdab ka koolikogukonda.

Kuigi osalejateks on lapsed, siis on täiskasvanutel suur võim ja mõju sellele, millistes küsimustes, kuidas ja kui aktiivselt lapsed osalevad. Lapsi motiveerivad usalduslikud suhted ja kogemused, mis kasvatavad nende enesekindlust. Lastes neil osaleda ka tähendusriikastes projektides, õpivad nad ka vastutust, mis osalusõigusega kaasas käib.

5. KOKKUVÕTE JA JÄRELDUSED

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli viie kooli näitel uurida spetsialistide ja õpilaste seniseid kogemusi ja arvamusi seoses õpilastele osalemiseks tingimuste loomisega laste osalusõiguse kontseptsioonis. Selle uuringu tulemused aitavad teada saada koolides seni kasutusel olevaid meetmeid osalemise toetamiseks ning samas leida ka uusi lahendusi, mis võiksid tõsta laste osalemisaktiivsust koolis. Magistritöös sõnastasin neli uurimisküsimust, millele kokkuvõttes vastused annan.

Esimeseks uurimisküsimuseks oli: „**Millised on spetsialistide ja õpilaste teadmised laste õigustest nende endi hinnangul?**“.

Uuringutulemustest selgus, et õppejuhid oskasid nimetada erinevaid seaduseid, mis reguleerivad laste õigusi. Samuti mõistsid nad nende seaduste sidusust üksteise ja enda tööga. Õppejuhtide hinnangul pole võimalik teha nende tööd, kui ei teata laste õigusi kaitsvate seaduste põhimõtteid. Mitmete intervjueeritavate jaoks on seaduste sisu ja laste õigused nende jaoks iseenesestmõistetav teadmine. Õppejuhid hindasid kõrgelt võimalust aeg-ajalt koolituste kaudu enda teadmisi ja mälu laste õiguste osas uuendada ja värskendada.

Õpilaste seast tundsid vähesed nimetada konkreetseid seadusi, kuid mõningaid enda õigusi eri valdkondades oskasid nimetada kõik. Samas mainiti ka asjaolu, et laste õigused pole kunagi koolis ega õpilasesinduses teemaks tulnud, kuid seda tuleks teha.

Järgmise uurimisküsimusena soovisin teada: „**Milline on laste osalusõigus uuritavas koolis täiskasvanute ja õpilaste endi perspektiivist?**“.

Nii õppejuhid kui ka õpilased leidsid, et nende koolis on õpilastel osalusõiguse kasutamiseks tingimused olemas, kuid neid võib veel edasi arenda. Oli koole, kus täiskasvanud hindasid osalusõiguse tingimusi paremateks kui seal käivad õpilased. Peamiselt oli õpilastel võimalus osaleda meelelahutuslike ja vahendeid ning keskkonda puudutavates küsimustes. Harvem said nad sõna õppekorralduslikes küsimustes. Õpilased leidsid, et juhtkond ning õpetajad võiksid rohkem kaasata kogu õpilaskonda ainult õpilasesinduse kaasamise asemel.

Kolmandaks uurimisküsimuseks oli: „**Kuidas hindavad spetsialistid ja õpilased näilise osalusõiguse andmise esinemist?**“.

Spetsialistid hindasid üldiselt näilise osalusõiguse andmist madalaks, kuid siiski esinevaks. Kõigest üks koolijuht arvas, et nende koolis seda ei esine, sest küsimused on formaalsel teel paika pandud. Õpilastest väitsid kaks õpilasesindust, et nende koolis selliseid olukordi ei teki. Põhjustena nimetati seda, et end on juba tõestatud ning neid usaldatakse ja seda, et õpilaste arvates ei hakkaks kool raiskama aega ja ressursi, et õpilastele osalemiseks ainult näiliselt tingimus luua. Kolm õpilasesindust hindasid näilise osalemisõiguse andmist olemasolevaks. Nii õppejuhtide kui ka õpilaste vastustest ilmnes, et seda tehakse peamiselt küsimustes, kus on kõne all laste heaolu ning kus täiskasvanute ja laste arvamused võivad lahku minna. Samuti esineb seda küsimustes, kus õppejuhtide hinnangul lapsed pole pädevad otsustama, kuid nende arvamust soovitakse teada, sest neil on võimalik osaleda pisidetailides. Õppejuhid mainisid siinkohal ka kolmandate osapoolte rolli – kool sooviks teostada õpilaste soove, kuid takistuseks saavad lapsevanemad. Lisaks leidis mitu õppejuhti ja õpilast, et näilist osalust rakendatakse rohkem madalamal tasemel ehk näiteks klassisisestes küsimustes ja õpetajate poolt. Positiivsete külgedena mainiti osalus kogemuse andmist ning negatiivsete külgedena nähti juhtkonna ja õpetajate vastu usalduse kadumist ning klassisiseste pingete teket, mis võib põhjustada ka õpilaste kiusamist.

Viimase uurimisküsimusena uurisin: „**Kuidas tõsta õpilaste osalust otsuste tegemisel täiskasvanute ja laste hinnangul?**“.

Kasutusel olevate ja uute meetmetena nimetati: erinevaid küsitlusi, juhtkonna avatud ust õpilastele, erineval kujul spetsiaalset aega info jagamiseks, aktiivsemat osalemist loovtöö koostamise kaudu, juhtkonna kohtumisi kõikide õpilastega, erinevatel teemadel osalemise võimalust, tunnustamist. Kuid õppejuhid ja õpilased pidasid oluliseks mitmepoolsete usalduslike suhete loomist (õpilastevaheline ja õpetajate ja õpilaste vaheline), sest seeläbi leiavad lapsed julgust aktiivsemalt osaleda, nad ei karda saada negatiivset tagasisidet ning kaob ära valehäbi tunne. Mainiti, et suhtumise muutmist tuleks alustada algklassidest, sest teismeeas noortel on juba enda isiksus ja arvamused liiga tugevalt välja kujunenud. Oluline aspekt laste vastustes oli, et tegelikult algab osalemiseks julguse leidmine juba kodutingimustes ja vanematel on selles tähtis roll.

Käesolevas uurimistöös selgus, et laste ja õppejuhtide arvamused ja kogemused ning tunnetus osalusõigusest suures joones ühtis, kuid mitte alati. Intervjueerides noori nägin mõnikord täiskasvanute ja noorte sarnastes vastustes tõlgenduste erinevust, mis tõestab väidet, et

täiskasvanutel puudub täielik teadmine laste loodud tähendustest (Lavette ja Cunningham, 2002). On oluline mõista kõikide seotud osapoolte tagamaid otsuste tegemisel ning laste arvamuse ja perspektiivi taotluslik eiramine on iganenud ja väär lähenemine. Laste vanus mängib rolli nende teadmistes ja oskustes, kuid täiskasvanute oskuslik toetamine võib erinevates küsimustes esile tõsta määrava tähtsusega aspekte laste perspektiivist.

Lähtuvalt käesoleva magistritöö uuringu tulemustest, teen koolidele järgnevad soovitused:

- Proovida erinevaid intervjuudes mainitud meetmeid – iga kool ja selle õpilased on erinevad ning tuleb leida just sellele koolile sobilik lahendus.
- Kaasata õpilasi erinevatesse nõukogudesse – see meede oli kasutusel ühes koolis ning selle kooli õpilased hindasid omavahelisi suhteid ning osalusvõimalust kõrgelt. Sel viisil on täiskasvanute vahelised koosolekud läbipaistvad ka noorte jaoks.
- Laste kaasamisega tuleks jõulisemalt tegeleda – näiteks muuta see mõne koolis töötava spetsialisti tööülesandeks. Soovitan ka aeg-ajalt olemasolevate meetmete efektiivsust analüüsida.
- Kaaluda võiks laste kaasamist õppekorralduslikes küsimustes – sealt saadud kogemused õpetavad neile vajalikke teadmisi, oskusi ja vastutust, et teha mõistlikke valikuid ka edaspidises elus.
- Toetada õpetajaid – see on tähtis, et ühe kooli haridustöötajad täidaksid sama eesmärki ja lähtuksid oma töös lapse õigustest. Sellisel juhul jäävad ära tokenistlikud olukorrad ka madalamatel astmetel. Tokenism pärsib laste osalussoovi ja õõnestab omavahelistes suhetes usaldust.

Sellel teemal oleks huvitav uurida ka olukorda koolis enne ja pärast uute meetmete kasutusele võttu.

KASUTATUD ALLIKAD

Aasvee, K., Eha, M., Härm, T., Liiv, K., Oja, L., Tael, M. (2012). *Eesti kooliõpilaste tervisekäitumine*. 2009/2010. Õppeaasta Eesti HBSC uuringu raport. Tallinn: Atlex AS.

Anniste, K., Biin, H., Osila, L., Koppel, K. ja Aaben, L. (2018). *Lapse õiguste ja vanemluse uuring 2018*. Uuringu aruanne. Tallinn: Poliitikauuringute Keskus Praxis. Kasutatud 09.12.2019, https://www.sm.ee/sites/default/files/lovu_lopparuanne_final_1.11.18.pdf

Arnstein, S.R. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224.

Aru, A. ja Paron, K. (2015). Lapse parimad huvid. *Juridica* 2015/6, lk 375-386. Kasutatud 30.04.2020,

https://www.juridica.ee/article_full.php?uri=2015_6_lapse_parimad_huvid&pdf=1

Bell, J. (1995). *Understanding adulthood: A major obstacle to developing positive youth-adult relationships*. Somerville, MA: YouthBuild USA.

Ben-Arieh, A. (2010). Developing Indicators for Child Well-Being in a Changing Context. C. McAuley ja W. Rose (toim), *Child Well-Being: Understanding Children's Lives*. London: Jessica Kingsley.

Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., Korbin, J. E. (2014). Multifaceted Concept of Child Well-Being. J.E. Korbin (toim), *Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Policies in Global Perspective* (lk 1-28). New York: Springer.

Bradshaw, J., Hoelscher, P. ja Richardson, D. (2007). An Index of Child Well-Being in the European Union. *Social Indicators Research*, 80, 133-177.

Corsaro, W. A. (2005). Collective Action and Agency in Young Children's Peer Cultures. J. Qvortrup (toim), *Studies in Modern Childhood. Society, Agency, Culture* (lk 231-248). New York: Palgrave Macmillan.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.

Diener, E., Jeffrey, J., Sapyta, J., Eunkook, S. (1998). *Psychological Inquiry*, 9, 33-37.

Edwards, R. ja Holland, J. (2013). *What is Qualitative Interviewing?* Suurbritannia: Bloomsbury.

Ezzy, D. (2002). *Qualitative Analysis: Practice and Innovation*. Crows Nest, NSW: Allen & Unwin.

Freeman, M. (2009). Children's Rights as Human Rights: Reading the UNCRC. J. Qvortrup, W. A. Corsaro ja M-S. Honig (toim), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (lk 377-388). England: Palgrave Macmillan.

Hakalehto-Wainio, S. (2015). Lapse õigused koolis. *Juridica*, 2015/6, 387-396. Kasutatud 15.12.2019, https://www.juridica.ee/article_full.php?uri=2015_6_lapse_igused_koolis

Hart, R. (1992). *Children's participation: from Tokenism to Citizenship*. Florence, Italy: UNICEF Innocenti Research Centre. Kasutatud 09.12.2019, https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf

Hsieh, H.-F. ja Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15, 1277–1288. Kasutatud 30.04.2020, https://www.researchgate.net/publication/7561647_Three_Approaches_to_Qualitative_Content_Analysis/link/0fcfd50804371472d8000000/download

James, A. (2009). Children's Rights as Human Rights: Reading the UNCRC. J. Qvortrup, W. A. Corsaro ja M-S. Honig (toim), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (lk 377-388). England: Palgrave Macmillan.

Karu, M., Turk, P., Suvi, H., Biin, H. (2012). *Lapse õiguste ja vanemluse monitooring: täiskasvanud elanikkonna küsitlus*. Tartu: Poliitikauuringute Keskus Praxis. Kasutatud 09.12.2019, https://www.sm.ee/sites/default/files/content-editors/Ministeerium_kontaktid/Uuringu_ja_analuusid/Sotsiaalvaldkond/lapse_õiguste_ja_vanemluse_monitooring_-_taeiskasvanud_elanikkonna_aruanne.pdf

Kellett, M. (2009). Children and young people's participation. *Children and young people's worlds: Developing frameworks for integrated practice* (lk 43-60). Bristol University Press. Kasutatud 03.03.2020,

https://www.open.edu/openlearn/ocw/pluginfile.php/617769/mod_resource/content/1/e807_reading_chpt3_childrenandyoungpeoplesparticipation.pdf

Kennan, D., Keenaghan, C., O'Connor, U., Kinlen, L., McCord, J. (2011). *A Rights-Based Approach to Monitoring Children and Young People's Well-Being*. University of Ulster: The Children and Youth Programme. Kasutatud 22.02.2020, https://aran.library.nuigalway.ie/xmlui/bitstream/handle/10379/3392/A_Rights_Based_Approach_to_Monitoring_Child_and_Youth_Well-Being.pdf?sequence=1

Kränzl-Nagl, R. ja Zartler, U. (2009). Children's participation in school and community European perspectives. *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice* (lk 164-174). England: Routledge. Kasutatud 10.04.2020, http://nmd.bg/wp-content/uploads/2013/02/Routledge-A_Handbook_for_Children_and_Young_Peoples_Participation.pdf

Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrukk.

Lapse heaolu hindamise käsiraamat. (2017). Sotsiaalkindlustusamet. Kasutatud 15.05.2020, https://www.sotsiaalkindlustusamet.ee/sites/default/files/content-editors/Lastekaitse/Noustamisteenused/lapse_heaolu_hindamise_kasiraamat.pdf

Lapse õiguste konventsiooni eestikeelne tõlge. (1996). *Riigi Teataja II*. Kasutatud 01.10.2019, <https://www.riigiteataja.ee/akt/24016>

Lapse õiguste konventsiooni üldkommentaar nr. 12. (2016). *Lapse õigus olla ära kuulatud (mitteametlik tõlge)*. MTÜ Lastekaitse Liit (koostaja). Kasutatud 20.10.2019, <http://www.lastekaitseliit.ee/wp-content/uploads/2016/05/%C3%9CRO-Lapse-%C3%95iguste-Komitee-%C3%9Cldkommentaar-nr-12-Lapse-%C3%B5igus-olla-%C3%A4ra-kuulatud-eesti-keeles.pdf>

Lastekaitse Liit. (2019). *Kokkuvõtted 2012-2017 aasta uuringutest*. Kasutatud 22.10.2019, <https://www.lastekaitseliit.ee/lapseõigused/laste-ja-noorte-kaasamine/uuringud-2012-2016/>

Lastekaitse Liit. (2019a). *Osalus ja kaasamine*. Kasutatud 22.10.2019, <https://www.lastekaitseliit.ee/lapseõigused/laste-ja-noorte-kaasamine/osalus-ja-kaasamine/>

Lastekaitseadus. (12.12.2018). *Riigi Teataja I*. Kasutatud 01.10.2019, <https://www.riigiteataja.ee/akt/112122018049>

Lavette, M. ja Cunningham, S. (2002). The sociology of childhood. B. Goldson, M. Lavette, J. Mckechnie (toim), *Children Welfare and the State* (lk 9-28). London: Sage Publications.

Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., Strömpl, J. (2014). *Intervjuu*. Kasutatud 10.11.2019, <http://samm.ut.ee/intervjuu>

Luhamaa, K. (2015). *Universal Human Rights in National Contexts: Application of International Rights of the Child in Estonia, Finland and Russia*. Tartu: Tartu Ülikool. Kasutatud 30.04.2020, https://www.researchgate.net/publication/281459348_Universal_Human_Rights_in_National_Contexts_Application_of_International_Rights_of_the_Child_in_Estonia_Finland_and_Russia

Lundy, L. (2018). In defence of tokenism? Implementing children's right to participate in collective decision-making. *Childhood*, 25 (3), 340-354.

Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology of Childhood*. Buckingham: Open University Press.

McAuley, C., Morgan, R. ja Rose, W. (2010). Children's Views on Child Well-Being. C. McAuley ja W. Rose (toim), *Child Well-Being: Understanding Children's Lives*. London: Jessica Kingsley.

Prout, A. ja James, A. (1990). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. A. James ja A. Prout (toim), *Constructing and Re-constructing Childhood*. Basingstoke: Falmer Press.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (13.03.2019). *Riigi Teataja I*. Kasutatud 15.12.2019, <https://www.riigiteataja.ee/akt/113032019120?leiaKehtiv>

Reddy, N. ja Ratner, K. (2002). A Journey in Children's Participation. *The Concerned for Working Children*. Kasutatud 22.02.2020, <https://www.pronats.de/assets/Uploads/reddy-ratna-a-journey-in-childrens-participation.pdf>

Reinomägi, A. ja Aru, A. (2014). „Te tahate lihtsalt minu arvamust teada?“ Laste kaasamisest kohaliku elu korraldamisesse laste pilgu läbi. *Sotsiaaltöö* 3, 21-23. Kasutatud 15.02.2020, https://intra.tai.ee/images/prints/documents/146312932131_Sotsiaaltoo_nr3_2014.pdf

Reinomägi, A. ja Sinisaar, H. (2014). On aeg vaadata laste heaolu laiemalt. *Sotsiaaltöö* 3, 42-46. Kasutatud 15.02.2020, https://intra.tai.ee/images/prints/documents/146312932131_Sotsiaaltoo_nr3_2014.pdf

Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children and Society* 15(2), 107–117.

Sinclair, R. (2004). Participation in practice: making in meaningful, effective and sustainable. *Children & Society*, 18(2), 106-118.

Skiveness, M. ja Strandbu, A. (2006). A Child Perspective and Children's Participation. *Children, Youth and Environments*, 16(2), 10-27. Kasutatud 10.04.2020, www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.16.2.0010

Soo, K. ja Kutsar, D. (2019). Subjektiivne heaolu ja õigused laste hinnangul. Kutsar, D., Raid, K. (toim), *Laste subjektiivne heaolu kohalikus ja rahvusvahelises vaates* (lk 56-65). Tallinn: Statistikaamet. Kasutatud 09.12.2019, https://www.stat.ee/valjaanne-2019_laste-subjektiivne-heaolu-kohalikus-ja-rahvusvahelises-vaates

Stafford, A., Laybourn, A., Hill, M. and Walker, M. (2003). Having a say: children and young people talk about consultation. *Children & Society*, 17(5), 361-373. Kasutatud 03.03.2020, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/chi.758>

Treseder, P. ja Smith, P. G. (1997). *Empowering children & young people: Training manual*. London: Save the Children.

Turk, P. ja Sarv, M. (2019). Lapse osalusõigusest laste ja täiskasvanute vaates. Kutsar, D., Raid, K. (toim), *Laste subjektiivne heaolu kohalikus ja rahvusvahelises vaates* (lk 56-65). Tallinn: Statistikaamet. Kasutatud 09.12.2019, https://www.stat.ee/valjaanne-2019_laste-subjektiivne-heaolu-kohalikus-ja-rahvusvahelises-vaates

United Nations. (2009). *Convention on the Rights of the Child. GENERAL COMMENT NO. 12. The right of the child to be heard.* Geneva. Kasutatud 20.10.2019, <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC-C-GC-12.doc>

UN General Assembly. (1948). *Universal Declaration of Human Rights.* Kasutatud 30.04.2020, <https://www.refworld.org/docid/3ae6b3712c.html>

UN General Assembly. (1989). *Convention on the Rights of the Child.* Kasutatud 01.10.2019, <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>

Walther, A. (2012). Learning to participate or participating to learn? P. Loncle, M. Cuconato, V. Muniglia ja A. Walther (toim), *Youth participation in Europe: Beyond discourses, practices and realities* (lk 189-206). Bristol: Bristol University Press. Kasutatud 03.03.2020, <https://www.jstor.org/stable/j.ctt9qgr4k>

Woodhead, M. ja Faulkner, D. (2000). Subjects, Objects or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children. P. Christensen ja A. James (toim), *Research with Children.* London: Falmer Press.

Vihalemm, T. (2014). *Fookusgrupi intervjuu.* Kasutatud 15.01.2020, <http://samm.ut.ee/fookusgrupi-intervjuu>

ÜRO Peaassamblee. *Inimõiguste ülddeklaratsiooni eestikeelne tõlge.* Kasutatud 30.04.2020, <https://www.humanrightsestonia.ee/inimoiguste-ulddeklaratsioon/>

LISA 1

Intervjuukava õppejuhtidele

0 - taustaküsimused

Kui kaua olete selles koolis töötanud ja kui pikk on teie staaž kokku?

Mitu õpilast on teie koolist?

I - Millised on spetsialistide teadmised laste õigustest nende endi hinnangul?

1. Milliseid laste õigusi reguleerivaid seadusi, konventsioone jms oskate nimetada ning kas teate neid ka sisuliselt?
2. Kuidas teadvustate oma igapäevatöös laste õigusi reguleerivaid seadusi, konventsioone jms?
3. Milline on Teie arvamus lastele seaduslikult omandatud õigustest?

II - Milline on laste osalusõigus uuritavas koolis täiskasvanute endi perspektiivist?

3. Milline on Teie arvamus Teie koolis õpilastele antavast osalusõigusest?
4. Kirjeldage palun, kuidas antakse Teie koolis õpilastele osalusõigust?
5. Millistes küsimustes on õpilastel õigus kollektiivina osaleda?
6. Kui palju lapsed kasutavad neile antavat osalusõigust?
7. Miks seda Teie arvates just sellisel määral kasutatakse?

III - Kuidas hindavad spetsialistid ja õpilased näilise osalusõiguse andmise esinemist?

8. Kui õpilastele antakse osalusõigus, kas see tähendab ka otsustusõigust?
9. Milline asjaolu saab määravaks, kas lastele antakse osalus- või otsustusõigus?
10. Kuidas hindate enda koolis näilise osalusõiguse andmise esinemist?
11. Millistel põhjustel antakse Teie arvates näilist osalusõigust?
12. Millised tagajärjed (nii negatiivsed kui positiivsed) võivad olla Teie arvates lastele näilise osalusõiguse andmisega?

IV - Kuidas tõsta õpilaste osalemist otsuste tegemisel?

14. Nimetage palun Teie arvates tõhusamad meetmed, mida Teie kool kasutab, et lapsed oleksid aktiivsed osalejad.

15. Millised võtted või meetodid võiksid tõsta laste osalemist nende elu puudutavate küsimustes veelgi?

Lõpetuseks –

16. Kas teil on veel midagi lisada?

LISA 2

Intervjuukava õpilastele

0 - taustaküsimused

Mitu liiget on teie kooli õpilasesinduses kokku ja kas kõik saavad liituda või on see maksimaalne liikmete arv?

Mille alusel õpilasesindusse õpilasi valitakse?

I - Millised on õpilaste teadmised laste õigustest nende endi hinnangul?

1. Milliseid laste õiguste seadusi või konventsioone oskate nimetada ja mis te neist arvate?
2. Kuidas on nendega seotud kohustused?
3. Kuidas on seotud teie arvates laste õigused, kohustused ja teie koolielu (ÕE töö)?

II - Milline on laste osalemisõigus uuritavas koolis õpilaste endi perspektiivist?

4. Milline on Teie arvamus Teie koolis õpilastel olevast osalusõigusest?
5. Kirjeldage palun, kuidas võimaldatakse Teie koolis õpilastele osalusõigust kasutada?
6. Millistes küsimustes on õpilastel õigus kollektiivina osaleda ja miks Te arvate, et see nii on?
7. Kui palju lapsed kasutavad neile võimaldatavat osalusõigust?
8. Miks seda Teie arvates just sellel määral kasutatakse?

III - Kuidas hindavad õpilased näilise osalemisõiguse andmise esinemist?

9. Kuidas hindate enda koolis näilise osalusõiguse andmise esinemist?
10. Millistel põhjustel antakse Teie arvates näilist osalusõigust?

IV - Kuidas tõsta õpilaste osalemist otsuste tegemisel laste hinnangul?

11. Miks on Teie arvates uuringud leidnud, et lapsed soovivad koolis vähem osaleda kui mujal valdkondades?
12. Millised meetmed/vahendid aitaksid õpilaste osalust tõsta?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Janelin Jaeski, annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Lapse osalusõigus koolis õppejuhtide ja õpilaste vaatest“, mille juhendaja on Judit Strömpl, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Janelin Jaeski

25.05.2020