

UURIMISARUANNE DEMOKRAATLIK HARIDUS KOOLIDES



Kaasrahastajaks on Euroopa Liit

Euroopa Komisjoni toetus käesoleva väljaande koostamisele ei tähenda selle sisu heakskiitmist, kuna see kajastab ainult autorite seisukohti, ning komisjon ei vastuta selles sisalduva teabe võimaliku kasutamise eest.



**Co-funded by
the European Union**

The "Research Report on Democratic Education in Schools" was produced by the partners of the DESC project and published in January 2023. Martina Paone, research manager at QUEST, has been the main researcher coordinating the study.

The European Commission's support for the production of this publication does not imply any endorsement of its contents, which reflect solely the opinion of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Project: "DESC- Democratic Education in Schools " Nr.number:
2021-1-BE02-KA220-SCH-000032620



Projekt: DESC - Demokraatlik haridus koolides

Levitamise tase: Sisemine

Versioon: 1.0

Tarnekuupäev: 22.01.2022

Märksõnad: uurimus, metoodika, teooria, küsimustik, intervjuud, fookusgrupid, demokraatlik haridus, Euroopa

Lühikokkuvõte: Käesolev dokument on uurimisaruande esimene projekt, mis võtab kokku konsortsiumi riikide poolt projekti esimeses osas läbiviidud uuringute tulemused.

Autor : Martina Paone (QUEST)



SISUKORD

SISSEJUHATUS

1. TEOREETILINE RAAMISTIK

- 1.1. Uuringu eesmärk ja uurimisküsimused
- 1.2 Uurimisprotsess ja -meetodid

2. MIS ON DEMOKRAATLIK HARIDUS?

- 2.1. Ontoloogiline erinevus
- 2.2 Demokraatliku hariduse põhiideed
- 2.3 Demokraatliku hariduse määratlused
- 2.4. Demokraatliku hariduse mudelid
- 2.5. Demokraatliku hariduse tüüpilised tunnused

3. DEMOKRAATLIK HARIDUS RAHVUSVAHELISEL JA EUROOPA TASANDIL

- 3.1 ONU nägemus demokraatlikust haridusest
- 3.2 ELi nägemus demokraatlikust haridusest
 - 3.2.1. Kodakondsuse raamistik
 - 3.2.2. Elukompetentside raamistik
- 3.3 ELi raamistiku demokraatliku hariduse analüüs

4. RIIKLIKUL TASANDIL: DEMOKRAATLIK HARIDUS RIIGIKOOLIDES

- 4.1 Demokraatlik haridus riigikoolides: oksümoron või võimalus?
- 4.2 Riikide analüüs

5. EMPIIRILISED TÕENDID VALDKONNAST: DEMOKRAATLIKU HARIDUSEGA SEOTUD EELISED, VAJADUSED JA VÄLJAKUTSED

- 5.1 Küsimustike tulemused
- 5.2. Fookusgruppide tulemused
- 5.4 Suvemäe-TKG juhtumiuuring

6. TEADUSUURINGUTEST TEGUDENI: TULEMUSTE RAKENDAMINE ÕPETAJAKOOLITUSES

8. KOKKUVÕTE

SÕNASTIK

ALLIKAD

SISSEJUHATUS

Lev Tolstoi rajas 1859. aastal Jasnaja Poljanas (Venemaa) esimese kooli, mida võib pidada demokraatliku kooli eelkäijaks. See kool oli uurimuslik ja kogemuslik ning selle asemel, et sundida lapsi õppima vastavalt jäigale õppekavale, võisid lapsed õppida ja uurida seda, mida nad ise huvitavaks ja kasulikuks pidasid.

Pärast seda algatust on üle kogu maailma edukalt tegutsemas sadu selliseid koole. Mõned nimetavad end "demokraatlikuks", teised ei kasuta seda terminit, kuid rakendavad praktikas mitmeid demokraatliku hariduse printsiipe. Nende hulgas ei ole ühiselt tunnustatud sõnastust ühe määratluse jaoks, sest kõik need koolid ja õpikogukonnad tõlgendavad ja käsitlevad mõningaid põhilisi ideid omal moel, kus prioriteedid ja rõhuasetused võivad varieeruda üsna suures ulatuses.

Erinevate kultuuride mitmekesisus on tegelikult selle lähenemisviisi soovitud tulemus, kus dünaamilisi ja orgaanilisi kasvuprotsesse (mitte eelnevalt kehtestatud, ühtlustatud või tsentraliseeritud) mõistetakse kui kultuurilise arengu vajadust.

Enne selle lähenemise põhiideede käsitlemist tuleb teha selgitus: demokraatlikust haridusest rääkides ei pea me silmas demokraatlike või kodanikuühiskonna väärtuste või struktuuride õpetamist konkreetsetes tundides või töötubades, samuti ei räägi me vanemahariduse stiilidest, mida võiks nimetada demokraatlikuks (tõenäoliselt jagatakse põhiväärtusi ja mis on paljudel juhtudel seotud demokraatliku hariduse kogukondlike keskkondadega). Siinkohal, ja see näib olevat tavaliselt seotud valdkond, kui kasutatakse mõistet "demokraatlik haridus", viitame koolidele või koolitaolistele keskkondadele, nagu õpikogukonnad või õpikeskused, kus demokraatlik haridus on põhiline filosoofiline ja pedagoogiline lähenemine.

Demokraatlike koolide kogemused on Euroopas olemas juba sajand ning igal aastal tekib Euroopas kümneid uusi demokraatlikke koole. Demokraatlikku haridust praktiseeritakse enamasti väikestes erakoolides, mida peetakse vaieldamatult sotsiaalseks kui mitte majanduslikuks eliidiks. Need koolid on pioneeride esirinnas, "võimaluste pioneerid", nagu ütles Derry Hannam (2020). Väikesed, eraõiguslikud, kogukonnapõhised koolid, mis vaatamata suurele edule laste heaolu osas,

kipuvad jääma marginaalseteks, isoleeritud õnnelike saarteks, mis ei jõua enamiku lasteni. Lisaks sellele on nende kogemuste puhul probleemiks ka nende loomise viis: olles väljaspool klassikalist riigikoolide süsteemi, kuid olles (enamiku puhul) valmis olema kaasavad ja majanduslikult taskukohased, on enamik neist koolidest rahaliselt raskustes ja kannatavad selle tõttu, et neid ei toetata riiklikest vahenditest ega õiguslikust raamistikust, mis tunnustaks nende olemasolu. Samas hakkab järjest rohkem õpetajaid, haridusametnikke ning -eksperte mõistma, et kõigile peredele ei sobi nn tavakool ning nad tunnistavad vajadust alternatiivseid õppimisvõimalusi pakkuvate koolide vajadust.

Euroopa Liit on osutanud oma viimastes aruannetes vajadusele, et lapsed omandaksid elulisi- ja kodanikupädevusi. On tekkinud vajadus leida alternatiivne võimalus, et pakkuda koolidele meetodit, kuidas neid pädevusi lastele tutvustada. Samamoodi näitab statistika, et koolid ei ole üldiselt sobivad selleks, et aidata õpilastel olla rahul oma eluga (OECD, 2017), olla rahul oma tööga (Gallup 2013;2017) ja arendada tugevat ühtekuuluvustunnet oma koolikogukonnas (PISA ja ELi aruanne, 2018). Vaatamata nendele üleskutsetele koolide uuendamiseks tundub, et traditsiooniline haridussüsteem ei taha muutusi teha ning seni ei ole Euroopas avalik-õiguslikes koolides süstemaatiliselt tutvutud demokraatliku haridusega.

Lähtudes eelöeldust otsustas 2021. aastal rühm entusiastlikke praktikuid, teadlasi ja õpetajaid kirjutada projekti, mille eesmärk on levitada demokraatlikku haridust riigikoolides. DESC - projekti (Demokraatlik haridus koolides) rahastati Erasmus+ programmi KA2 raames ja see algas 2022. aasta veebruaris. Selle kolmeaastase projekti eesmärk on panna suhtlema demokraatlikud koolid ja riigikoolid neljast riigist, lisaks üks ülikool, koolivõrgustik, et alustada dialoogi ja pakkuda koolitust riiklikule haridussüsteemile, millega riigikoolid saaksid rikastada oma igapäevast koolielu ja edendada elulisi- ja kodanikupädevust.

Käesolev uuring on antud kolmeaastase projekti alustalaks, et uurida demokraatliku hariduse hetkeseisu Euroopas ja demokraatliku hariduse rakendamise võimalusi riigikoolides.

1. TEOREETILINE RAAMISTIK

1.1. Uuringu eesmärk ja uurimisküsimused

Käesolevas uuringus analüüsitakse demokraatliku hariduse praegust olukorda ja arengut Euroopa koolides. Uuringu eesmärgid olid järgmised:

1. Demokraatliku asjaajamise avalikustamine koolides (ajalugu, levik, hetkeseis)
2. Demokraatlike koolide ja riigikoolide vajaduste ja arengu kohtade väljaselgitamine seoses demokraatliku hariduse rakendamisega.

Esimene eesmärk oli ajendatud huvist täita lünk kirjanduses, pakkudes haridusspetsialistidele, õpetajatele ja akadeemikutele ajakohastatud kirjeldust demokraatliku hariduse nähtusest selle mitmemõõtmelistes aspektides.

Teine eesmärk oli hoopis ajendatud soovist mõista, millised on demokraatliku hariduse väljakutsed, et pakkuda sisulisi lahendusi. Tänu selle uuringu tulemustele kavandab DESC-projekti partnerlus spetsiaalse koolituse õpetajatele, mida levitatakse avalikult, ning koostab ka konkreetseid suuniseid, mis on suunatud riiklikele ja Euroopa haridussektori sidusrühmadele ning poliitikakujundajatele, et rõhutada demokraatliku hariduse levitamise tähtsust riiklikus koolisüsteemis.

Need kaks mõõdet ehk teoreetilised uuringud ja praktika tekivad üheskoos analüüsi käigus, mis selgub järgmistel lehekülgedel.

Uurimuse kaks eesmärki on sõnastatud järgmistes uurimisküsimustes, millest on juhitud uurimisprotsessis:

- *"Milline on demokraatliku hariduse olukord tänapäeval Euroopas?"*
- *"Millised on (või võiksid olla) peamised väljakutsed ja vajadused, mis seisavad nii demokraatlike koolide kui ka riigikoolide ees demokraatliku hariduse rakendamisel?"*

- *"Mida saaks teha, et lahendada eespool nimetatud probleeme? "*

Vastavalt Ritchie jt (2014) ning Marshalli ja Rossmani (2011) hästi kirjeldatud kategoriseerimisele võiks esimest uurimisküsimust (*"Milline on demokraatliku hariduse olukord tänapäeval Euroopas?"*) kirjeldada pigem selgitava ja kirjeldava küsimusena, püüdes selgitada nähtust ning uurida selle põhjuseid, komponente ja seoseid.

Teine uurimisküsimus (*"Millised on (või võiksid olla) peamised väljakutsed ja vajadused, mis seisavad nii demokraatlike koolide kui ka riigikoolide ees demokraatliku hariduse rakendamisel?"*) on uurimuslik, kuna selle eesmärk on uurida konkreetse teema vähetuntud valdkondi ja kaasaegselt hindav, kuna selle eesmärk on teha järeldusi "olemasoleva demokraatliku hariduse pakkumise tõhususe" ja selle piiride kohta.

Viimane uurimisküsimus (*"Mida võiks teha eespool nimetatud probleemide lahendamiseks?"*) näitab, et see püüab anda uusi ideid demokraatlike haridustavade arendamiseks.

1.2. Uurimisprotsess ja -meetodid

Positsionaalsus

Enne erinevate meetodite üksikasjadesse laskumist on oluline rääkida paar sõna uurija positsioonist. Teema ja uurimistööde tüpologia, mis puudutab haridus-, sotsiaal- ja poliitikavaldkonda, nõuab, et kriitiliselt tunnistataks, milline mõju võib olla autori(te)l uurimistulemustele. Kuna sotsiaaluuringute teema on keeruline ja dünaamiline, on teadlase positsiooni tunnustamine oluline, et tagada teadlaste enda eelarvamuste arvessevõtmine. Seetõttu on oluline rõhutada, et analüüsis osalenud peamisel uurijal - Martina Paone - on isiklik kogemus demokraatliku haridusega, olles neli aastat Brüsselis avatud demokraatliku kooli asutaja. Seega on olemas väga isiklik seotus uurimisobjektiga ja selge seotus uuritava pedagoogilise lähenemisega, mis võib mõjutada nii uurimistöö läbiviimise viisi kui ka tulemusi (Rowe, 2014). Olles täielikult teadlik objektiivist, mille kaudu uurija on analüüsinud demokraatliku kasvatus nähtust, on ta siiski püüdnud kaasata väga palju eri lähenemisviisidest pärinevaid häáli ning kaasata demokraatliku kasvatusfilosoofia kriitikat, lõkse ja keerukust, jättes seetõttu välja isegi kõige tugevama kriitika selle lähenemisviisi suhtes.



Uurimismeetod

Uurimus põhineb kvalitatiivsetel uurimismeetoditel, sest selle eesmärk on mõista põhjalikult demokraatlikku haridust kui sotsiaalset nähtust, kasutades peamiselt mitteranditud andmete kogumise, analüüsimise ja tõlgendamise protsessi, mille eesmärk on mõtestada demokraatlikku haridust selle mitmemõõtmeliste aspektide ja kontekstuaalsete aspektide kaudu, tõlgendades seega nähtusi inimeste poolt neile antud tähenduste kaudu, keskendudes kirjeldavale ja vaatluslikule tasandile (*Denzin ja Lincoln, 1994; Aspers ja Corte, 2019*).

Kvalitatiivne uurimuslik lähenemine põhineb neljal peamisel uurimismeetodil:

- kirjanduse ülevaade;
- intervjuud (küsimustiku vormis);
- fookusgrupp;
- juhtumiuuring.

Kirjanduse ülevaade

Selle uuringu esimene samm on olnud demokraatliku hariduse kohta olemasoleva kirjanduse hindamine. Seda on tehtud mitte ainult eesmärgiga süstematiseerida, koguda ja sünteesida varasemaid uurimusi (Baumeister & Leary, 1997; Tranfield, Denyer, & Smart, 2003), vaid eelkõige eesmärgiga luua kindel alus demokraatliku hariduse alaste teadmiste edendamiseks, võrreldes ja hõlbustades teooria arendamist. Tõepoolest, kirjanduse ülevaatega, mida leiame järgmises peatükis, on järgmised eesmärgid:

- vaadata ja sünteesida kirjandust kasvatusteaduste, psühholoogiateaduste ja sotsiaalteaduste valdkonnas;
- analüüsida kriitiliselt kogutud teavet, tuvastades lüngad praegustes teadmistes; näidates võimalikke piiranguid, vastuolusid ja sõnastades edasiste uuringute valdkondi.

Integreerides paljude uuringute tulemusi ja vaatenurki (multidistsiplinaarse lähenemise kaudu, mis hõlmas haridusteadusi, politoloogiat, sotsiaalteadusi ja psühholoogiat), andis kirjanduse ülevaade ülevaate praegustest teadmistest, mis on avaldatud demokraatliku hariduse kohta Euroopas, ning oli kindel alus teistele uurimismeetoditele (fookusgrupid, intervjuud ja juhtumiuuring), mis moodustasid käesoleva uuringu empiirilise osa.



Küsimustik

Töö autor mõistis uurimuse ettevalmistavate etappide käigus, et kirjanduse ülevaade ei olnud piisav, et mõista demokraatliku hariduse uurimise keerukust. Vaatamata suurele hulgale teoreetilistele ja filosoofilistele kirjutistele sel teemal on tõepoolest vähe allikaid, mis annaksid teavet selle kohta, milline on praegune olukord koolides, millised on demokraatliku haridusega seotud koolipersonali raskused ja vajadused või mida riiklikud koolid demokraatlikust haridusest arvavad. Seetõttu otsustati lisada intervjuud "küsimustike" kujul, mis saadetakse projektis osalejatele demokraatlikesse koolidesse ja riigikoolidesse, et saada teavet otse sidusgruppidele.

Küsimustikku on peetud sobivaks meetodiks, et jõuda lühikese aja jooksul suure hulga koolideni, vähendada andmekäitluskulusid, tagada andmete kogumise ja analüüsimise järjepidevus ning võrrelda teostatavust. Kirjalike küsimustike abil läbiviidud intervjuusid kasutatakse haridusuuringutes laialdaselt, sest need on võimas vahend nii teabe hankimiseks kui ka ülevaate saamiseks (Hannan, 2007).

Koostati kaks erinevat küsimustikku, mis sisaldasid sihipäraseid küsimusi: üks demokraatlikele koolidele ja teine riigikoolidele. Küsimustik koosnes avatud küsimustest, millele vastajad vastasid oma sõnadega. Erilist tähelepanu pöörati selgete ja konkreetsete küsimuste esitamisele. Küsimustik saadeti koolidele, mis rakendavad demokraatlikku haridust Euroopas. Küsitluse ulatus piirdus partnerluse pilootriikidega: Belgia, Itaalia, Eesti ja Bulgaaria.

Enne andmete analüüsimist võeti arvesse ka iga riigi eripära, uurides ja kaardistades põhjalikult kogu hariduskonteksti, mida analüüsiti, et saada selge võrdlusraamistik. Neljandas peatükis antakse ülevaade iga riigi analüüsist, enne empiiriliste andmete tutvustamist viiendas peatükis.

COUNTRY	DEMOCRATIC SCHOOLS	STATE SCHOOLS
BELGIUM	5/7 (4 SCHOOLS)	9
BULGARIA	2/2	18
ESTONIA	2/2	13
ITALY	5/17	23 (22 SCHOOLS)
TOTAL	14	63



Fookusgrupp

Pärast kirjanduse läbivaatamist, iga riigi spetsiifilise hariduskonteksti kaardistamist ja küsimustiku koostamist testiti uurimistulemusi kahe fookusgrupi aruteluga. Fookusgruppe kasutatakse selleks, et koguda mitteametlikult teavet väikeselt rühmalt või üksikisikutelt, kellel on ühine huvi konkreetse teema vastu - antud juhul demokraatliku hariduse vastu koolis. Kaks fookusgrupi arutelu toimusid 30. oktoobril Tenerifel, et täpsustada ja selgitada küsimustiku abil saadud tulemusi. Ühes fookusgrupis osalesid eksperdid, teadlased ja demokraatliku hariduse täiskasvanud töötajad. Teises kogunesid riigikoolide õpetajad ja direktorid.

Fookusgrupi arutelu võimaldas pakkuda kontrolli andmete tõlgendamisel, mis muidu võivad olla ainult oletused, ning pakkuda alternatiivseid selgitusi ja tulemuste tõlgendamist, mida ei pruugi olla võimalik saada traditsiooniliste kvantitatiivsete meetodite abil (Merton, Kendall 1946). Fookusgrupi ajal viib moderaator läbi osalejate ühisintervjuu ja loob avatud suhtlusliinid üksikisikute vahel. Fookusgrupid tuginevad osalejate vahelisele dünaamilisele suhtlusele, et saada andmeid, mida oleks võimatu koguda teiste lähenemisviiside abil.

Fookusgrupi protsessis lähtuti pigem Rubini ja Rubini (2011) pakutud "reageeriva intervjuu" mudelist, mille puhul vaadeldi seda, kuidas inimesed tajuvad mingit sündmust või objekti ja, mis kõige tähtsam, "tähendust, mida nad sellele omistavad", kui et kasutada üksnes positivistlikku lähenemisviisi tõe või lõpliku vastuse leidmiseks, vaid pigem püüda mõista, mida fookusgrupis osalejad usuvad, näevad või kogevad. Arvestades nende meetodite vastastikust täiendavust, aitas fookusgrupp koguda rikkalikumat arusaama kutsutud ekspertide vaatenurgast.

Juhtumiuuring

Pärast eelnevalt mainitud uurimismeetodite kasutamist tundis DESC-projekti partnerlus vajadust rikastada seda uuringut näitega, kuidas demokraatlik haridus võiks toimida riiklikus koolisüsteemis. Seda otsust motiveerisid küsimustikest saadud vastused, mis osutasid vajadusele näha praktilisi näiteid ja edulugusid, aga ka soov kasutada ära seda suurepärast võimalust, et tutvustada laiemalt ühte pilootprojektile riigikoolis: Suvemäe-TKG avalikule demokraatlikule koolile. Juhtumiuuringu metoodika on valitud, kuna see toob kaasa keerulise küsimuse või teema mõistmise ja võib

laiendada kogemusi või lisada jõudu sellele, mis on juba teada varasemate uurimuste kaudu, kuigi see üksikasjalik kontekstuaalne analüüs piiratud arvu sündmuste või tingimuste ja nende seoste kohta (Grauer, 2012) .



2. MIS ON DEMOKRAATLIK HARIDUS?

Käesolevas osas esitatakse peamine teoreetiline raamistik, mis sisaldab demokraatliku hariduse määratlust, ajalugu ja sõnastikku. Kirjeldatakse, mis on demokraatlik haridus ja miks peaks selle rakendamine riigikoolides olema oluline. Järgnev sissejuhatus on inspireeritud "Rahvusvahelise demokraatliku kooli teooria töörühma" ja "Euroopa demokraatliku hariduse ühenduse - EUDEC" tööst, mille juurde on lisatud kirjanduse analüüs kõige värskemate raamatute ja artiklite avaldamisest sel teemal.

2.1 Ontoloogiline erinevus

Nagu Biesta (2006) on öelnud, peaks kogu pedagoogika keskne küsimus olema "mida tähendab olla inimene" ja alles pärast sellele küsimusele vastamist saame alustada kasvatustööga. Paljud haridustavad põhinevad seega filosoofilistel ideedel selle kohta, mida tähendab inimeseks olemine. See, mis eristab demokraatlikku haridust mis tahes muudest hariduslikest lähenemisviisidest - ja seega ka vastukaaluks -, peaks seega olema arusaadav teistsuguses vastuses, mille demokraatlik haridus annab küsimusele "mida tähendab inimeseks olemine".

Sellele küsimusele vastates näeme, et "progressiivse hariduse" ja demokraatliku hariduse vahel on suur vahe. Progressiivse hariduse all mõistetakse igakülgset uenduslikke lähenemisviise, mida kogu 20. sajandi jooksul on kogu maailmas edendanud ja katsetanud eksperimentaal- või laborikoolid ja muud progressiivsetel filosoofiatel, "uue hariduse" põhimõtetel ja kriitilisel pedagoogikal põhinevad asutused. Selliseid tavasid julgustas ja rakendas pikk nimekiri visionääridest, reformijatest ja "aktiivse kooli", "kogemusliku õppimise", "lapsekeskse pedagoogika", kollektiivse kasvatus ja vastastikuse koostöö jt. pooldajatest (Bowers, 1967; Darling ja Nordenbo, 2003; Gribble, 1998). Neile kõigile, vaatamata nende mitmekesisusele, oli omane kriitika traditsiooniliste, tavapäraste pedagoogikate vastu, mis olid valdavad massikoolides (Gawlicz ja Starnawski, 2020).



Et mõista progressiivse hariduse nägemust küsimuses "mida tähendab olla inimene"; me võime näha, mida Belgia progressiivne poliitik ja filosoof John Pitseys (2014) on kirjutanud demokraatia kasutamisest koolis. Ta tõstatab ilmselge paradoksi, väites, et kool ei ole demokraatlik koht ja põhimõtteliselt ei ole selleks ka määratud. Tegelikult väidab ta, et koolides saavad kokku isikud, kes peaksid teadma - õpetajad, ja teised isikud, kes veel ei tea - õpilased. Need teadmised puudutavad akadeemilisi teadmisi ja oskusi, näiteks näiteks oskust arutleda, kirjutada või matemaatikat õppida. Kuid see puudutab ka väärtusi, mis peaksid ette nägema, kuidas on kodaniku- või moraalse eetika normid. Ta väidab, et teadmiste või oskuste ebavõrdsus üksikisikute vahel ei ole piisav, et õigustada erinevat poliitilist staatust: demokraatiat eristab teistest poliitilistest süsteemidest see, et igal kodanikul on võrdsed õigused ja vabadused, sõltumata tema pädevusest või isiklikust moraalist. See asümmeetria on aga eriline, sest hariduse eesmärk on juba oma määratluse järgi viia õpilane välja alaealise seisundist. Vabaduse ja võrdsuse ideaalid eeldavad küpset, emantsipeerunud identiteeti, mille realiseerimine eeldab just haridust: kohustusliku hariduse lõpp peaks vastama õpilase intellektuaalse täisealisuse omandamisele.

Pitseys väidab, et kool on oma haridusliku missiooni nimel mõeldud distsipliini koduks ja omaette koduseks süsteemiks. Selle demokraatlik funktsioon seisneb pakutava hariduse kvaliteedis ning õpetaja sotsiaalses ja kodanikupädevuses. See, et demokraatiat tuleks koolis õpetada, kuid mitte praktiseerida, põhineb a priori eeldusel, et demokraatia toimub ainult kodanike vahel ja et õpilased ei ole veel täieõiguslikud kodanikud. Tõeliselt oluline on see, et Pitseys esitab selgelt kogu progressiivse (ja mitte)hariduse põhieelduse. Seega, kui ta peaks vastama Biesta küsimusele "mida tähendab olla inimene" ja seega "mida tähendab olla laps" progressiivses hariduses, võiks Pitseys öelda, et lapsed on poolkodanikud, mitte veel täiskasvanud, ja seetõttu ei ole neile veel antud täielikke õigusi ja nad ootavad, et saada terviklikuks inimeseks.

Demokraatlik haridus näeb aga vastupidiselt, et inimene tuleb maailma kui ainulaadne indiviid, kes reageerib vastutustundlikult väliskeskkonnale. Lapsi peetakse terviklikeks, kompetentseteks olenditeks, kes on varustatud uudishimu ja motivatsiooniga, et nad saaksid olla nemad ise, leida, kes nad on ja püüelda oma õnne poole. Selles mõttes annab demokraatlik haridus lastele samad õigused kui täiskasvanutele - tingimusel, et lapsed suudavad kanda vastava õigusega seotud vastutust. Seega näeme, et on olemas ontoloogiline erinevus enamiku hariduslike lähenemisviiside üldise arusaama vahel, mis näeb täiskasvanute rolli sepiitsemise, juhtimise rollis, ja demokraatliku kasvatuse vahel, kus täiskasvanud on eakaaslased, kes - tänu suurele kogemusele - saavad last eneseavastuse teekonnal. Lõpuks on ka mõned teadlased (Suissa, 2006) märkinud, et demokraatliku hariduse pooldajate esitatud inimloomuse kontseptsioon on selline, et inimloomus on loomult heatahtlik. On



tõepoolest olemas pedagoogiline uskumus, et lastel on teatud mõttes kaasasündinud võime olla uudishimulik, motiveeritud ja altruistlik. Greenberg ütles, et lapsed on äärmiselt head (ja seetõttu ei pea neid õpetama) kõigis neis käitumisviisides, mida nad vajavad täiskasvanuna, nagu loovus, kujutlusvõime, tähelepanelikkus, uudishimu, mõtlemisvõime, vastutustundlikkus ja otsustusvõime. Lastel on puudu kogemused, mida saab omandada, kui täiskasvanud suunavad õpilasi avatud viisil.

Demokraatlikku haridust edendavad praktikud ja autorid usuvad seetõttu, et kui lapsi usaldatakse ja neile antakse täielik toetus ning vahendid nende väljendamiseks, kes nad on, saavad nad tuua esile oma täieliku potentsiaali. Seega on keskkonnategurid need, mis määravad, mil määral lapsed suudavad end ilmutada või sunnitakse neid ja kujundatakse millekski, mida nad ei ole. See konstruktivistlik aspekt selgitab keskset rolli, mida demokraatliku hariduse mõtlejad omistavad laste haridus- ja sotsialiseerimisprotsessidele, et nad saaksid oma potentsiaali väljendada tänu abile isiklike ja sotsiaalsete oskuste arendamisel.

Võime kergesti mõista, et demokraatliku kasvatuses eesmärk on võimaldada lastel elada õnnelikku ja mõtestatud elu (Gray, 2020; Hannam, 2020) ning saata lapsi mitteinterventsionaalsel viisil, nii et nagu Neill märkis, "lapse ülesanne on elada oma elu - mitte elu, mida tema murelikud vanemad arvavad, et ta peaks elama, mitte elu vastavalt kasvataja eesmärgile, kes arvab, et ta teab kõige paremini" (tsiteeritud Bull, 1970). On selge, et lapsi ei peeta tühjaks anumaks, mida tuleb õppimisega täita, vaid neil on kogu uudishimu ja motivatsioon omaenda tee järgimiseks ning neid saadetakse nõuetekohaselt nende eneseotsingu teekonnal.

Seega on demokraatlik haridus ontoloogiliselt vastuolus "tavakooliga", kui me peame seda traditsiooniliseks, õppekeskse, tugevalt suunatud, akadeemilisele õppimisele keskendunud ja ühtset hindamissüsteemi kasutavaks kooliks, kuid see on ka väga erinev progressiivsest haridusest. Vaatamata sellele, et demokraatlikud koolid on sellesse traditsiooni põimunud, on selge ontoloogiline erinevus: täiskasvanud ei astu oma keskest positsioonist tagasi ja ei anna otsustusõigust tõesti üle üksikisikule ja rühmale. Progressiivses hariduses on "õpilaskeskne õpe" ja "projektipõhine õpe" osaliselt kaudsed, õppekava muutub samuti vähem entsüklopeediliseks õppimiseks interdistsiplinaarsete pädevuste kasuks ja hindamismeetodid muutuvad samuti isiklikumaks, nendes keskkondades on isegi akadeemilist survet vähendades endiselt suunatud haridus, sest on olemas õppekava, mida tuleb järgida, ja täiskasvanul on tegevust juhtiv ülemuslik võimupositsioon. On ka teisi aspekte, mis eristavad progressiivset haridust demokraatlikust haridusest, näiteks: eraldamine vanuse järgi, mitte piiramatu luba vabalt mängida, puudub võimalus vabalt liikuda erinevates ruumides. Nimetatud paradigmuuutuse otsustavaks kriteeriumiks



demokraatlikule haridusele on tõelise isejuhitava õppe rakendamine, kus täiskasvanu astub tagasi kesksest võimu positsioonist.



2.2. Demokraatliku hariduse põhiideed

Viimastel aastatel on toimunud palju erinevaid demokraatliku hariduse liikumise kohtumisi, konverentse ja väljaandeid, kus selle valdkonna eksperdid, akadeemikud ja sõltumatud teadlased kogunesid, et arutada demokraatliku hariduse teoreetilisi ja praktilisi aluseid.

Euroopa Demokraatliku Hariduse Ühendus (EUDEC) pühendas demokraatliku hariduse teooriale spetsiaalse töörühma, samas kui mitmed EUDECi ja IDECi konverentsid keskendusid samuti demokraatliku hariduse olemuse määratlemisele. Võib öelda, et see ekspertide ja teadlaste kogukond on nõus kahe demokraatliku hariduse aluspõhimõttega, mis on laialdaselt aktsepteeritud selle lähenemisviisi alusena: **enesemääratlus** ja **demokraatlikud kogukondlikud protsessid**.

Need kaks põhimõistet on ka kesksed ideed, mida kirjeldatakse nendega seotud kirjanduses, ning neil on sügavad tõlgendusvõimalused, mis tulenevad nende olulistest tähendustest ja tahkudest, mida nad endas kannavad, ning nende omavahelise seotuse keerukusest. Järgnevalt selgitatakse neid kahte põhimõtet lähemalt.

ENESEMÄÄRATLUS

Demokraatliku hariduse kontekstis tähendab enesemääramine protsessi, kus lapsed võtavad oma valikute, sealhulgas oma õpikogemuste planeerimise, jätkamise ja hindamisega seotud valikute eest esmalt ise vastutuse. See vabadus otsustada oma elu üle ei tohi kunagi olla ekslik (Neill, 1978). Enesemääratlust võiks selles kontekstis analüüsida kolmest erinevast vaatenurgast: enesemääratlus kui inimõigus, enesemääratlus kui vaimne tervis ja enesemääratlus kui õppeprotsess.

Inimõigused. Võime öelda, et õigus vabale enesemääramisele on inimõiguste keskne õigus. Oskust arendada mõtlevat teadvust ja sellest tulenevat vaba tahet võib pidada keskseks erinevuseks teistest loomadest, ja isegi vaimsest vaatenurgast vaadatuna on vaba tahe see, mis teeb meid inimeseks, kandes endas seda "jumalikku" potentsiaali. Seda loomulikku õigust suruti alla pikkade ajalooliste perioodide jooksul ja seda on ajaloos üsna hiljuti vallutanud veel väike osa maailma rahvastikust. Ehkki põhiline inimõigus enesemääramisele on enamikus kaasaegsetes demokraatiates laialdaselt tunnustatud, ei ole see veel jõudnud lapsepõlve. Lapsed on enamasti ikka veel käsitletud kui meie objektid.



Piisab, kui meenutada, et laste põhiõigust osaleda oma elu puudutavate sündmuste korraldamises on suhteliselt hiljuti tunnustatud lapse õiguste konventsioonis (1989). Laste õigus olla ära kuulatud laieneb õiguslikult kõikidele meetmetele ja otsustele, mis mõjutavad laste elu: nende perekonnas, koolis, kogukonnas ja riiklikul poliitilisel tasandil.

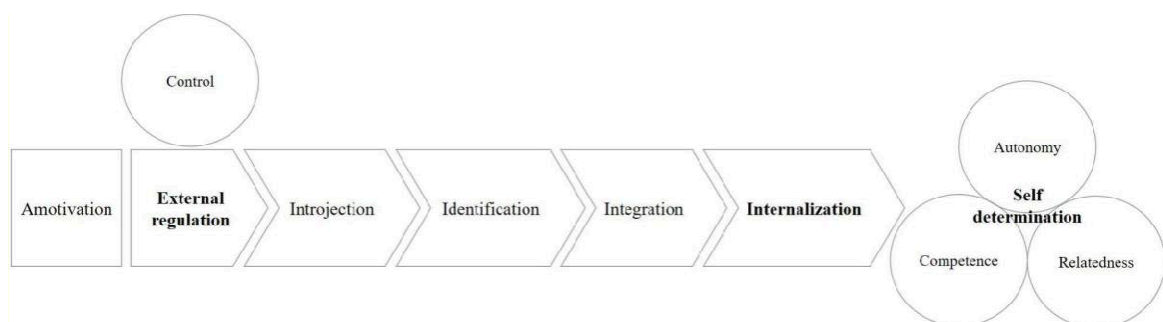
Mõned aastad pärast konventsiooni avaldamist avaldas Roger Hart (1992) UNICEFi Innocenti uurimiskeskuse poolt avaldatud uurimuse "Children's Participation: from Tokenism to Citizenship" ("Laste osalemine: tokenismist kodakondsuseni"). Selles teoses kohandas autor Sherry Arensteini (1969) väljatöötatud kontseptsiooni "Ladder of Participation", mis viitab kodanike kaasamisele otsuste tegemisse, nii et see hõlmaks ka lapsi. Redel selgitab projektides osalemise õiguste austamise erinevaid astmeid, alates manipuleerimisest tegeliku osalemise asemel redeli allosas kuni laste algatatud, koos täiskasvanutega ühiste otsuste tegemiseni tipus Hart määratleb osalemist - kodanikuõiguse põhiõigust - kui "protsessi, mille käigus langetatakse otsuseid, mis mõjutavad inimese elu ja selle kogukonna elu, kus ta elab" (Hart, 1992). Laste õiguste austamine tagaks Harti sõnul selle, et neist saavad pühendunud kodanikud, kes suudavad väärtustada oma ja teiste õigusi. Hart'i analüüsist tulenev pessimistlik stsenaarium ei ole aga viimase 30 aasta jooksul oluliselt paranenud. Me näeme, et enamikus küsimustes, mis puudutavad nende elu, ei kaasata lapsi ja seega ei austata nende põhiõigust. Inimõiguste piiramist lastele ja noortele on paljud pidanud "täiskasvanulikuks". Adultismi on paljud teadlased (Bell, 1995; Bonnardel, Y. (2015); Fletcher, 2021; Gong ja Wright, 2007) defineerinud kui käitumist ja hoiakuid, mis põhinevad eeldustel, et täiskasvanud on paremad kui noored ja neil on õigus tegutseda noorte suhtes ilma kokkuleppeta. Sellised teadlased leiavad, et me elame ühiskonnas, kus valitseb struktuurne täiskasvanulikkus ja koolid on loodud selleks, et teenida täiskasvanukeskset ühiskonda, mis jätab laste õigused tähelepanuta. Selle mõtteviisi kohaselt tagavad, tugevdavad, hoiavad alal või kannavad üle koolide formaalsed ja mitteformaalsed süsteemid, protsessid, korraldus ja tulemused eelarvamusi täiskasvanute suhtes.

Demokraatlik haridus, mis on seotud laste õiguste austamisega ja võitlusega täiskasvanuliku suhtumise vastu selle mitmemõõtmelistes aspektides, peab laste enesemääramist demokraatlike ühiskondade põhieelduseks. See enesemääramise aspekt (isiklik vabadus/vastutus) on seega tihedalt seotud demokraatliku hariduse teise põhimõttega, milleks on demokraatlikud kogukondlikud protsessid.

Vaimne ja füüsiline tervis. La Guardia, J. (2017), Ntoumanis N, Ng JYY, Prestwich A et al, (2021); Ryan, R. M. & Deci, E. L., (2017) väidavad, et enesemääratlus ehk nn sisemine või väline

kontroll on üks olulisemaid vaimse tervise tegureid. Motivatsioon - eesmärgile suunatud energia - mängib suurt rolli meie elustiili valikutes ja meie suutlikkuses teha püsivaid muudatusi, mis on vajalikud meie tervise säilitamiseks. Teadlased on aga paljude uuringute kaudu leidnud, et kui inimesed on sisemiselt motiveeritud, on neil tõenäolisemalt hea vaimne tervis vastupidiselt neile, kes toetuvad välistele motivaatoritele, et midagi elus saavutada. Ryan ja Deci (2017) on väitnud, et kalduvust olla kas proaktiivne või passiivne mõjutavad suuresti sotsiaalsed tingimused, milles me oleme kasvanud. Ühes varasemas väljaandes kirjeldavad samad autorid (Deci ja Ryan, 1985), et sisemine motivatsioon esindab kõrgeimat arenguastet, kuna see tagab võimaluse kohandada oma käitumist kooskõlas ümbritseva keskkonnaga ja saavutada hea rahulolu inimestevahelistes suhetes, samuti eneseteostuse tunnet. Enesemääratlusteooria kohaselt parandab isiklike eesmärkide poole püüdlemine heaolu, sest need eesmärgid on kooskõlas inimese tõelise mina, murede ja väärtustega ning rahuldavad seega põhilisi psühholoogilisi vajadusi. Seevastu kontrollitud eesmärkide taotlemine piirab heaolu, sest need eesmärgid ei kajasta täpselt inimese sügavama mina huve ja väärtusi ning seega ei rahulda tõenäoliselt psühholoogilisi põhivajadusi (Gillet jt, 2012). Samuti väidavad Miquelon ja Vallerand (2008), et sisemine motivatsioon on tervise jaoks äärmiselt oluline ka siis, kui isikud seisavad silmitsi väljakutsetega, sest see võimaldab inimestel olla kaitstud stressirohkete sündmuste eest, kuna see annab neile piisavalt psühholoogilisi ressursse, mis tulenevad kohanemisvõimelisematest toimetuleku vormidest (Migliorini, Cardinali & Rania, 2019). Kirjanduses rõhutatakse ka seda, et autonoomsus soodustab väärtuste internaliseerimist ning teadlikkust isiksusesisesest ja inimestevahelisest dünaamikast ning nende seosest käitumise ja tervisega, mis on kooskõlas psühhosotsiaalse lähenemisviisiga (Williams ja Deci, 1996).

Loomulikult ei ole see must või valge, kuid enesemääratlust võiks pigem kujutleda kontiinumina, mille äärmustes leiame ühelt poolt sisemise motivatsiooni ja autonoomse reguleerimise ning teiselt poolt käitumise välise määramise ja amotivatsiooni (vt joonis 1).



Joonis 1 SDLi internaliseerimise protsess. Allikas: Migliorini, Cardinali & Rania, 2019

Nende kahe pooluse vahel võime ette kujutada põhjuslikkuse internaliseerimise protsessi, mille kaudu üksikisik põhjendab ise oma käitumist, mida teised olid talle algselt esitanud. Seega on

olemas puhtalt välised regulatsioonivormid (karistamine ja premeerimine) ja rohkem internaliseeritud eksternaalsed regulatsioonivormid, nagu introjektsioon, mille käitumist suunava heakskiitmise otsimise dünaamika ja samastumine, mille käigus väärtused teadlikult aktsepteeritakse ja muundatakse mina elementideks (Grolnick et al., 1991; Vallerand ja Bisonette, 1992; Deci et al., 1994). Lõpuks organiseerib ja muudab kongruentseks erinevad identifitseerimised, võimaldades enese kui terviku kogemist.

Olles analüüsinud arvukates psühholoogia uuringutes enesemääratluse selget mõju vaimsele tervisele, peame mõistma kooli fundamentaalset rolli laste heaolu ja isikliku arengu edendamisel või pärssimisel, edendades või pärssides enesemääratlust. Maria Montessori oli märganud, et igal noorel inimesel on oma ehitusplaan, mida ta tahab oma elu jooksul arendada. Kui teda selles protsessis häiritakse, näiteks täiskasvanute sekkumise või juhendamise tõttu, liigub laps sellest üha kaugemale. Montessori nimetab neid häireid "kõrvalekaldumisteks", sest miski on last kõrvale tõmmanud tema kavandatud arenguteelt, mida ta loomulikult peaks järgima, ning kui see on järjepidev ja korduv, võib see põhjustada füüsilisi või psüühilisi haiguse põhjusi. Tavapärasel koolihariduses on enesemääratlus ja seega ka sisemine motivatsioon sageli alla surutud või miinimumini viidud. See praktika toob lastele suurt kahju, sest sellised sunniviisilised praktikad kahjustavad laste heaolu.

See on üks põhjusi, miks demokraatlikus hariduses keskendutakse esmalt põhiliste isiklike pädevuste ja sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arendamisele, mitte aga kognitiivsetele oskustele ja õpitulemustele. Demokraatlik kasvatus võimaldab lastel leida oma sisemise motivatsiooni ning aitab neil arendada oma isiklikke ja sotsiaalseid oskusi, et nad saaksid ennast tundma õppida ja teha valikuid, mis on kooskõlas nende enda eelistustega.

Siiski oleme harjunud ootama suurt autoriteeti administraatoritelt, õpetajatelt, lapsevanematelt, koolide nõukogudelt ja isegi valitsuselt, kuid vaid vähesed koolid on omaks võtnud õpilaste endi täieliku ja absoluutse valikuvabaduse mõiste. Arvamus, et lapsel on vaimsed ja emotsionaalsed võimed selliste otsuste tegemiseks, on raskesti mõistetav (Peramas, 2007). Enesemääratlemine ei ole mitte ainult mentaalse tervise võtmetegur, vaid ka füüsilise tervise põhitegur. Looduse ja õuesõppe kasulikkust käsitlevad uuringud osutavad selgelt, et lastele on väga oluline, et nad saaksid liikuda, et nad saaksid oma õpirännakut liigutamise toetada ja et nad ei oleks kaheksa tundi päevas laua taha istuma määratud. Enesemääratlus ja seega laste vabadus liikuda ruumis ning iseseisvalt otsustada kehaasendi, ruumi ja liikumise üle on seega oluline tegur ka laste füüsilisele heaolule.



Õppeprotsessid. Juba Rousseau'st kuni Spencerini, Dewey, Thoreau ja Piaget - kõik nad leidsid, et õppimine peaks olema loomulik. Tohutuid töid ja mõtisklusi on kulutatud selleks, et muuta õppimine klassiruumis vastavaks laste spontaansusele väljaspool klassiruumi. Egani tõlgenduses on progressivismi "püha graal" olnud leida õppemeetodid, mis on tuletatud ja modelleeritud laste vaevata õppimisest (Egan, 2002, lk 38). Selle eesmärgi nimel on püüdnud töötada nii psühholoogid kui ka pedagoogid (Peramas, 2007). Vastus, mille demokraatliku hariduse pooldajad neid jõupingutusi jälgides annaksid, on hoopis see, et ei ole paremat õppimisviisi, kui lasta lastel oma õppimist kontrollida.

Viimastel aastakümnetel on mitmed neurobioloogilised uuringud kinnitanud enam kui 100 aastat praktiseeritud demokraatliku hariduse printsiibi aluseks olevat hüpoteesi: emotsionaalne seos (õpi)tegevusega, mida juhivad enesemääratlus ja seega sisemine motivatsioon, on füsioloogilisel tasandil oluline, et aktiveerida vajalikud neurotransmitterid ja isolaatorid ning seega soodustada pikaajalisi õpiprotsesse. Uskumust, et lapsed õpivad kõige paremini, kui nad on sunnist vabad, propageeriti juba "Uute ideaalide kasvatuskonverentsidel" (1914-37), mis löid kaasaegse hariduse lapsekeskse lähenemise alustalad.

Enesemääratlust kui õppeprotsessi nimetatakse isejuhtivaks õppeks (või mõnikord ka autonoomseks õppeks, ise organiseeritud või isejuhtivaks hariduseks). Isejuhtiv haridus on haridus, mis tuleneb õppija enda valitud tegevusest ja elukogemusest; ja isejuhtiv haridus (suurtähtedega) viitab teadlikule praktikale, mille puhul noored on täiesti vabad ennast iseenda valitud viisil harima, mitte sunnitud õppekava abil (Alliance for Self-Directed Education, 2021; Gray, 2017).

Ennastjuhtiv õppimine näeb lapsi (ja inimesi üldiselt) bioloogiliselt ja sisemiselt motiveerituna õppimas selle kultuuri õppetunde, milles nad elavad (De Beer, J. , Mentz, 2016; Gray, 2009). Inimesed läbi ajaloo ja enamikus maailma kultuurides on ennastjuhtivad õpivad. Selles ühiskonnas toimetulekuks vajalikud oskused ja teadmised võivad erineda neist, mida on vaja korilaste ühiskonnas, kuid teadus näitab, et inimeseks olemise mõned põhilised aspektid ja meie liigile iseloomulikud omadused on olemas. Ennastjuhtiv haridus töötab pigem koos nende loomulike teguritega kui nende vastu. Lapsi ja noori toetatakse tegema seda, mis neid huvitab, suhtlema ja mängima eri vanuses lastega nii, nagu nad ise soovivad, ning õppima oma kogukonnas ja oma kultuuriruumis. Iseseisev õpe tugineb veendumusele, et kõige tõhusam, pikaajalisem ja sügavamalt mõjuv õppimine toimub siis, kui õppija ise alustab ja jätkab seda, ning et kõik inimesed on loovad, kui neil lubatakse arendada oma ainulaadseid andeid.



Uuringud on näidanud, et kui inimesed määravad ise, mida õppida, omandavad nad teema oluliselt paremini kui siis, kui keegi teine määrab, mida nad peaksid õppima. Seda nimetasid Deci ja Ryan (2002) saavutuste paradoksiks: "Mida rohkem sa surud, seda halvemini läheb". Väline motivatsioon on vajalik ainult siis, kui keegi teine määrab, mida õpilane peaks õppima. Tavapärasest haridusest kipuvad õpetajad töötama välise motivatsiooniga, kasutades selleks tasu ja karistuse süsteemi. See on viinud nn "buliimilise õppimiseni", kus akadeemiline sisu võetakse sisse surve all (sageli areneb isegi emotsionaalne tõrjutus "õppimise" ja kultuuri suhtes) ja "sülitatakse" välja ainult testitulemuste eesmärgil ning ei jää pikemas perspektiivis kasutatavaks, nagu on kinnitanud uuringud uuesti testimise kohta isegi üllatavalt lühikese aja jooksul ja vaadates ka häid esimesi testitulemusi. Buliimiline õpe loob keskkonna, kus õpilased on sunnitud teavet meelde jätma, pöörates vähe tähelepanu teadmiste ja oskuste pikaajalisele säilitamisele, mis on vajalik nende oskuste pädevaks praktiseerimiseks (Bensley RJ, Ellsworth T., 1992; Nelson CE., 2010). Õpilaste füüsilist ja vaimset tervist ohustab buliimilisele õppimisele omane surve, mille õpitulemusi iseloomustab õpilaste kurtmine, et nad on ettevalmistamata ja "ei tea midagi". Õppimise metoodikana on buliimiline õppimine sama ebatervislik kui selle nimekaim on kehale.

Need tegurid määravad demokraatlike koolide valiku keskenduda pigem sisemisele kui välisele motivatsioonile. Kui õpilased määravad ise oma õppekava, ei ole väline motivatsioon vajalik. Demokraatlikus hariduses asendatakse seega väline motivatsioon sisemise motivatsiooniga. Rääkides ennastjuhtivast õppimisest, ei tähenda demokraatlik haridus lubavat "ilma reeglita" haridust nagu nn "laissez faire". Demokraatlik haridus eeldab selget struktuuri, ühiselt kokkulepituid reegleid ja täiskasvanute kohalolekut, kes koordineerivad ennastjuhtivat õppimist ning äratavad õpilastes uudishimu ja sisemise motivatsiooni. Enesejuhtimise ja autonoomia määr on demokraatlikust koolist sõltuvalt erinev. Kuid igas koolis valitseb tasakaal individuaalse vabaduse ning teiste ja kogu kogukonna vajaduste vahel. On hulk näiteid demokraatlike koolide lastelt, et näidata, kuidas sisemine motivatsioon toimib. Mõned neist on näiteks Sudbury Valley kooli laste õppimise kirjeldused, mida on võimalik leida SVSi veebilehelt või Peter Gray poolt Sudbury kooli vilistlaste kohta esitatud uurimustes (Gray, P. & Chanoff, D. 1986).

Üleminek väljastpoolt suunatud haridusest enesemääratletud haridusele kujutab endast paradigma muutust hariduses. See muutus ei tähenda ainult õpilaste muutumist. Tõepoolest, kuna enamik täiskasvanuid on kogenud suunatud ja sunniviisilise hariduse akadeemilist olemust, paneb enesejuhitud hariduse rakendamine täiskasvanud sageli väga palju endid ja hariduse ümber konstrueeritud sotsiaalseid reegleid kahtluse alla seadma. Kuna meid ei ole koolitatud status quo



kahtluse alla seadmiseks või kriitiliseks eneserefleksiooniks, on see vaimne "koolist lahti õppimise" või "lahti õppimise" protsess, et mõista vajalikke muutusi ja usaldada sügavalt laste enesemääramisvõimet ja oma õpiprotsesside iseorganiseerimist, paljude täiskasvanute, pedagoogide ja õpetajate jaoks sageli raske ülesanne. Üheks tüüpiliseks näiteks on traditsioonilises koolisüsteemis kasvanud täiskasvanute (ja seega ka õpetajate ja pedagoogide) raskus mõista, et vaba mäng on laste ja kõige nooremate elementaarne vajadus nende tervisliku arengu jaoks. Lastel ja noortel mängida laskmine ei tähenda seega nende õppimise unarusse jätmist, vaid võimaldab neil kogeda kõne, arendada sisemisi huve ja pädevusi; õppida tegema otsuseid, lahendama probleeme, teostama enesekontrolli, järgima reegleid, õppima oma emotsioone reguleerima, õppima teistega arvestama ja kogema rõõmu. Kõigi nende mõjude kaudu soodustab mäng vaimset tervist ja seega ka õppimist (Gray P. 2011).

DEMOKRAATLIKUD KOGUKONDLIKUD PROTSESSID

Teine demokraatliku hariduse aspekt on seotud sotsiaalse ja inimestevahelise eluga koolis: demokraatlikus hariduses on igal inimesel sõna- ja hääleõigus mitte ainult oma isiklike küsimuste, vaid ka kogukonna otsustusprotsesside puhul. Lastel on võimalus kaasa rääkida kooli puudutavate otsuste tegemisel, millel on sügavad tagajärjed mitmel tasandil, mida selgitatakse allpool.

Võrdsete kogukond. Lastele ja noortele võimaluse andmine osaleda oma kooli otsustusprotsessis ei mõjuta ainult kogukonna protsesside struktuuri. See mõjutab otseselt seda, kuidas kõik kooli osalised omavahel suhtlevad, luues usalduslikke suhteid. Tavapärasel hariduses kasvavad lapsed üles hierarhilistes struktuurides ja enamasti ei ole neil muud valikut kui kuuletuda täiskasvanu autoriteedile, ilma et neile pakutakse olulisi võimalusi oma tegeliku elu ja keskkonna muutmiseks.

Seda asümmeetriat on juba kajastatud, näidates sissejuhatuses Belgia progressiivse poliitiku ja filosoofi Pitseys (2014) diskursust. Ta väidab tõepoolest, et kooli aluseks on asümmeetria selle vahel, kes teab ja kes ei tea, ning et kool ei saa olla demokraatlik institutsioon, sest selle sihtrühm, lapsed, ei ole veel täieõiguslikud kodanikud. Seetõttu ei saa neid pidada võrdseteks. See asümmeetriline keskkond õpetab aga lastele olema üsna passiivsed, aktsepteerides ülemuse reegleid, kes otsustab kõike nende eest. Sellises olukorras saadetakse lastele põhisõnum, et nad ei ole piisavalt usaldusväärsed, et teha mingeid otsuseid. Selle tulemuseks on pikemas perspektiivis usalduse puudumine enda ja teiste vastu ning suutmatus osaleda ning olla aktiivne ja iseseisev mõtleja.



Vastupidiselt eeltoodule, peetakse demokraatlikus hariduses usaldust laste ja õpilaste vastu võtmeelemendiks. Demokraatlik haridus põhineb seega võrdsete kogukonnal, õpetajate ja õpilaste vahel ei ole hierarhiat, vaid ainult erinevad rollid. Lapsi peetakse inimesteks, kes väärivad täiskasvanute austust, tähelepanu ja hoolt. Demokraatlikes koolides pakutakse lastele seega võimalust rääkida kaasa kõigis küsimustes, mis neid huvitavad ja mille üle neil on pädevus otsustada.

Demokraatlik osalemine ja väärtused. Antud töös on juba eelnevalt kirjutatud, et osalemine on kodanikuõiguse (mis on seega seotud inimõiguste aruteluga) põhiõigus, mida määratletakse kui "protsess, mille käigus jagatakse otsuseid, mis mõjutavad inimese elu ja selle kogukonna elu, kus ta elab" (Hart, 1992). Harti sõnul ei tohiks me eeldada, et noored muutuvad 16, 18 või 21-aastaselt äkki kodanikuks, ilma et neil oleks eelnevat kogemust, mida tähendab oma hääle kasutamine, enese organiseerimine ja oma elu mõjutamine. See tähendab, et arusaama demokraatlikust osalemisest ning enesekindlust ja pädevust osalemiseks saab omandada ainult järk-järgult praktika kaudu ning see praktika peab olema sisse põimitud õppimisse (Licht, Massini, Pateraki ja Scimeca, 2019). Ajalooliselt on haridust ja demokraatiat puudutavat arutelu esimesena käsitletud John Dewey, kes leidis, et ilma hariduseta, mis võimaldab mõista nii meie vabadust kui ka vastutust teiste ees, ei saa demokraatia ei areneda ega püsida, ning seetõttu uskus ta, et hariduse eesmärk peaks olema suunatud noorte ettevalmistamisele, et nad oleksid täielikud ja aktiivsed osalejad kõigis demokraatliku elu aspektides, mille hulka kuuluvad kriitilise mõtlemise võime, kodanikuõiguste austamine ja soov aktiivselt osaleda poliitilises elus.

Selline arusaam haridusest kui aktiivsest poliitikakujundajast on juba olemas mõnes poststruktuurilises kirjanduses hariduse kohta (Ellsworth, 1989; Lather, 1991; Britzman, 2006; Biesta, 2006; 2010, et nimetada vaid mõned). Seda võiks nimetada hariduspoliitiliseks või haridusfilosoofias poliitiliseks haridusvormiks, mida me nimetame demokraatlikuks hariduseks. Hoolimata sellest, et veel ei ole olemas üldist teadlikkust nende arusaamade tähtsusest ja vajalikkusest "tuleviku eest hoolitsemise" praktikas keerulisel kosmopoliitsel ajal (Osberg, 2010), seab demokraatlik haridus oma murede keskmesse hoolitsuse meie demokraatiate tuleviku eest.

Need põhilised kodanikuoskused on demokraatlikus ühiskonnas elamiseks hädavajalikud. Juba 2008. aastal märkis Euroopa Nõukogu kultuuridevahelist dialoogi käsitlev valge raamat, et pädevused, mida kodanikud peavad omandama, et osaleda tõhusalt demokraatlikus kultuuris, ei omandata automaatselt, vaid neid tuleb õppida ja harjutada ning haridus on selle õppimise peamine vahend: inimeste ettevalmistamine eluks aktiivsete demokraatlike kodanikena, õppijate toetamine

nende pädevuste omandamisel, mida nad vajavad tõhusaks osalemiseks demokraatlikes protsessides ja kultuuridevahelises dialoogis. Samamoodi on Euroopa Nõukogu dokumendis "Pädevus demokraatliku kultuuri jaoks" (2016) leitud, et haridussüsteem, mis tagab inimestele sellised pädevused, annab õpilastele võimaluse osaleda aktiivselt demokraatlikes protsessides ja kultuuridevahelises dialoogis, kuid see annab õppijatele ka võime toimida autonoomsete sotsiaalsete osalejatena, kes on võimelised oma elus ise valima ja taotlema oma eesmärgi. Nagu Derry Hannam (2001) märkas, on vaatamata sellele teooriale "kogu maailmas endiselt poliitiline mure, et paljudel noortel on vähe huvi või teadmisi oma demokraatlike valitsemissüsteemide vastu ning nende osalemine kohalikes kogukondades näib olevat üsna väike. Isegi neil, kellel on huvi või teadmised, näib olevat ebakindlus süsteemide suutlikkuse või poliitikute aususe suhtes, et töötada kasulike muutuste nimel. Potentsiaalselt pakub see ohtlikult viljakat pinnast ksenofoobia, rassismile ja natsionalistlikule demagoogiale". Sellised võimsad liikumised nagu "Fridays for future" ("Reede tuleviku eest") näitavad siiski, et noored põlvkonnad on endiselt mobiliseeritavad ja hoolivad avalikest asjadest. Kodanikuharidust käsitlevatest suurematest uuringutest selgub, et edukas demokraatiaharidus peab olema vähemalt osaliselt kogemuslik. Demokraatlikke struktuure ja tavasid on vaja modelleerida õpilaste igapäevaelus nende klassiruumides ja koolides ning õpetajad peavad omama pädevusi, mis aitavad õpetada õpilastele, kuidas elada koos demokraatlike kodanikena mitmekesisel ühiskonnas. Liikmesriigid peavad võtma klassiruumides veel rohkem kasutusele kogemuslikke aspekte, mis võimaldavad õpilastel demokraatiat praktiseerida, nagu on juba märgitud Euroopa Nõukogu dokumendis "Pädevus demokraatliku kultuuri jaoks" (2016).

Demokraatlikud koolid annavad õpilastele võimaluse osaleda otsuste tegemisel. Kaasamise ulatus ja otsustusprotsessi korraldus on koolide lõikes erinev. Ühine on see, et lapsi õpetatakse rääkima, mõjutama neid puudutavate asjade puhul ning oskama argumenteerida ja kaitsta oma mõtteid, samuti kuulama teisi ja jõudma kokkuleppele. Seepärast on demokraatlikud koolid veendumusel, et täielikud demokraatlikud õigused lapsepõlves on parim viis saada täiskasvanuks, kes tunneb end demokraatias mugavalt. Sellises keskkonnas harjuvad lapsed vabadusega, kuid samal ajal ka vastutusega. Nad õpivad juba väga noorelt osalema ühistes otsustusprotsessides ja tegema solidaarselt koostööd otsese demokraatliku osaluse kaudu. Nad õpivad hoolitsema enda ja teiste eest. Nad õpivad rääkima ja kuulama ning leidma lahendusi ja kokkuleppeid. Nad õpivad, et kooselu nõuab terve rida vahendeid ja tehnikaid, et tagada võrdsed õigused ja õiglus ning et neid süsteeme tuleb pidevalt läbi vaadata ja kohandada. Demokraatia kogemine ei tähenda siiski ainult koos otsustamist. See tähendab ka terviklikkuse ja väärikuse säilitamist, austust ja empaatiat, solidaarsust ja koostööd.



See lühike kirjeldus demokraatliku hariduse põhijoontest ei pruugi olla ammendav, et esindada selle lähenemisviisi mitmekesisust ja rikkust, kuid see annab üldise ülevaate demokraatliku hariduse valikute taga olevatest kaalutlustest.

2.3. Demokraatliku hariduse mõisted

Esimeses peatükis on demokraatliku hariduse põhiaspekte kirjeldades korduvalt välja toodud, et demokraatliku hariduse jäika määratlust on keeruline anda. Demokraatliku hariduse ekspertide seas öeldakse tavaliselt, et demokraatliku hariduse määratlusi on sama palju kui demokraatlikke koole. See võib olla liialdus, kuid see viitab sellele, et selle filosoofia käsitlemisel on väga oluline arvestada, et kuna otsuseid teeb igas koolis erinev inimeste kooslus (lapsed ja täiskasvanud), siis võivad kooli ülesehitus ja põhireeglid vastavalt erinevatele otsustele suuresti erineda.

Järgnevalt on esitatud väike kogumik erinevatest määratlustest, mille on kogunud 2020. aastal algatatud rahvusvaheline demokraatliku kooli teooria töörühm. See kogumik näitab, kui raske on leida ühte ühist sõnastust, kuid näitab, et erinevad ettepanekud püüavad väljendada sama ühiste tõekspidamiste vaimu: tuua inimõigused haridusse.

DEFINITSIOON	ALLIKAS
<p>Koolid (organisatsioonid ja üksikisikud üle kogu maailma), kes toetavad selliseid ideaale nagu:</p> <ul style="list-style-type: none"> - austus ja usaldus laste vastu - laste ja täiskasvanute võrdne staatus - jagatud vastutus - vabadus valida tegevusala - laste ja töötajate ühine demokraatlik juhtimine, ilma et viidataks mõnele väidetavalt kõrgemale juhendile või süsteemile. 	<p>Selles määratluses on määratletud, kes võib olla IDENetworki liige. Selle lõi David Gribble (Sudbury Valley School) mõned aastad pärast esimest IDEC-konverentsi 1993. aastal.</p> <p>https://www.idenetwork.org/index.php/about/what</p>
<p>"Demokraatlikus hariduses osalejaid ühendab mitmekesine inimõiguste deklaratsiooni vaimu säilitamine ja inimõiguste ja</p>	<p>IDEC 2002 Uus-Meremaal. Leitav IDENetworki veebisaidil:</p>



<p>lapse õiguste konventsiooni ja selle rakendamist igapäevaste tavade peamise raamistikuna kõikides õpikeskkondades."</p>	<p>http://www.idenetwork.org/index.php/about/what-is-democratic-education</p>
<p>"Me usume, et noortel on igas hariduskeskkonnas õigus individuaalselt otsustada, kuidas, millal, mida, kus ja kellega nad õpivad, et neil oleks võrdne osa otsuste tegemisel selle kohta, kuidas nende organisatsiooni - eelkõige nende kooli - juhitakse ning millised reeglid ja sanktsioonid on vajalikud, kui neid on üldse vaja."</p>	<p>13. rahvusvaheline demokraatliku hariduse konverents (IDEC) 2005 Berliin, Saksamaa www.idec2005.org</p>
<p>Sotsiaalruumi, mis vastab järgmistele kriteeriumitele, võib nimetada demokraatlikuks kooliks:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Väärtuskultuuri kindel alus on võrdsus ja jagatud vastutus. (austus tekitab austust. Usaldus tekitab usaldust. Kaastunne tekitab kaastunnet. Sallivus tekitab sallivust. Kuulamine kasvatab kuulamist). - Kollektiivne otsustamine, kus kõik kogukonna liikmed, olenemata vanusest või staatusest, saavad võrdselt kaasa rääkida selliste oluliste otsuste puhul nagu kooli eeskirjad, õppekavad, projektid, personali tööle võtmine ja isegi eelarveküsimused. - Iseseisev avastamine; õppijad valivad ise, mida, millal, kuidas ja kellega nad õpivad. Õppimine võib toimuda nii klassiruumis kui ka väljaspool seda, nii mängides kui ka tavapäraselt õppides. Oluline on, et õppimine järgib õpilaste sisemist motivatsiooni ja järgib nende huve. 	<p>IDEC / EUDEC 2005 Berliin https://eudec.org/democratic-education/what-is-democratic-education/</p>
<p>"Demokraatlik haridus on hariduslik lähenemine, mis põhineb inimeste austamisel. Õppimise lai tõlgendus, kus õpilastel on vabadus vabalt korraldada oma igapäevast tegevust ja kus valitseb võrdõiguslikkus ja demokraatlik otsustus õpilaste ja töötajate seas."</p>	<p>Bennis, Dana M.; Graves, Isaac R.: Bennis: The Directory of Democratic Education, lk 8., 2006.</p>
<p>"Demokraatlik kool on sotsiaal-kultuuriline ruum, kus individuaalsed õigused on kaitstud austava koeksisteerimise raames demokraatlike kogukondlike protsesside raames, nii et enesemääratletud areng ja õppimine on võimalik nii üksikule inimesele kui ka kogu rühmale."</p>	<p>Üks ettepanekutest, millega rühm töötas 2021. aasta sisemises dokumendis.</p>



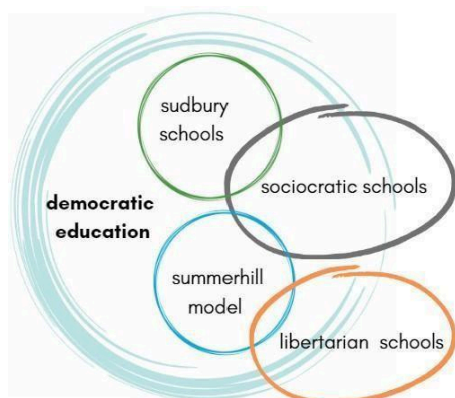
Demokraatlik haridus on demokraatlikult korraldatud formaalse hariduse liik, nii et õpilased saavad ise juhtida oma õppimist ja osaleda oma õppetöö juhtimises. koolis.	https://en.m.wikipedia.org/wiki/Democratic_education
---	---

2.4 Demokraatliku hariduse mudelid

Kuigi demokraatliku hariduse määratlus ise on lai, on olemas mõned kategooriad, mis aitavad orienteeruda ja positsioneerida kooli demokraatliku hariduse lähenemisviisi erinevates nüanssides.

Varem kiputi kirjanduses neid haridusvorme kokku viima, nimetades neid sageli liberaalseks või vabaks lähenemiseks. Seda on selgitanud Colin Ward, kui märkis, et "käputäis inimesi, kes on püüdnud oma ideid "vabast" haridusest ellu viia, on alati olnud nii ahistatud ühelt poolt riikliku haridussüsteemi ja teiselt poolt populaarse ajakirjanduse lõbustatud vaenulikkuse tõttu [...], et nad on kaldunud oma ridu sulgema ja oma erinevusi minimeerima" (Ward 1990: 15).

Demokraatlikus haridusliikumises on siiski erinevaid suundumusi ja tõlgendusi, mis toovad kaasa üsna erinevaid koolikeskkondi. Alljärgneval joonisel näete katset haarata mõningaid peamisi demokraatliku hariduse lähenemisviise Euroopas.



Üks tuntumaid neist on eristamine, mida kasutatakse kahe lähenemisviisi kirjeldamiseks vastavalt kahele vanale ja kuulsale koolkonnale, mis esindavad kahte erinevat mudelit.

Esimene mudel on **Summerhilli mudel**. Summerhilli lõi A. S. Neill 1921. aastal kooliks, mis järgis tema hariduspõhimõtet, mille kohaselt anti lastele ja töötajatele vabadus demokraatliku juhtimise kaudu. Summerhill on Inglismaal tegutsev alg- ja keskharidust pakkuv internaat- ja päevakool. Kooli aluseks on Neilli diktaat "vabadus, mitte litsents": "Vaba kool ei ole koht, kus võite teistest

inimestest üle sõita. See on koht, mis minimeerib autoritaarseid elemente ja maksimeerib kogukonna arengut ja tõelist hoolimist teistest inimestest. Selle tegemine on keeruline ülesanne." (Bull, 1970). Nagu enamikus demokraatlikes koolides, on tunnid vabatahtlikud ja õpilased saavad vabalt valida, millega nad oma aega sisustavad. Lisaks sellele, et õpilased saavad ise oma aja üle otsustada, saavad nad osaleda kooli isevalitsetud kogukonnas. Kaks korda nädalas toimuvad kooli koosolekud, kus nii õpilased kui ka personal saavad võrdselt kaasa rääkida nende igapäevaelu mõjutavate otsuste tegemisel, arutades küsimusi ja luues või muutes kooli seadusi. Summerhillis on tunnid vabatahtlikud ja lapsed saavad seega valida, kas nad osalevad või mitte ilma täiskasvanuteta. Kuigi enamik õpilastest osaleb sõltuvalt vanusest ja põhjustest, valivad lapsed ise ja ilma täiskasvanu sunnita, kas nad lähevad (Richard, 2013).

Summerhillis on kõigil lastel vabadus valida, mida teha, kuid täiskasvanud töötajad - kui nad arutavad kõiki uusi lapsi - võivad vajadusel personali koosolekutel teha ettepanekuid ja hääletada sekkumise üle. Sekkumise eesmärk on aidata neid lapsi, kellel võivad olla probleemid, mis takistavad nende valikuvabadust (nt hirm klassiruumi ees, häbelikkus teiste ees õppimise ees, enesekindluse puudumine). Sekkumismeetmed põhinevad heal õpetamisel, kasutades multisensorseid lähenemisviise ja individuaalselt lapse vajadustele vastavat lähenemist, mis on peamised viisid, kuidas aidata lastel õpiraskustest üle saada, kusjuures laps peab ise läbirääkimisi oma õppimise üle (Summerhill, 2019). Töötajad kohtuvad vähemalt kaks korda nädalas, et arutada küsimusi; need, mis on kogukonna jaoks olulised, tuuakse kogukonna koosolekule. Lapsed võivad nendel koosolekutel osaleda, kui nad seda paluvad, kuid palutakse lahkuda, kui arutatakse üksikuid õpilasi, et säilitada õpilase privaatsus.

Kuigi Neill tegeles rohkem laste sotsiaalse kui akadeemilise arenguga, on Summerhilli õpetamismeetodites siiski mõned olulised erinevused. Lapsi ei jaotata vanuse järgi, vaid nad rühmitatakse vastavalt nende huvile või arusaamise tasemele konkreetses õppeaines. Seetõttu ei ole ebatavaline, et ühes ja samas kursuses osalevad väga erineva vanusega õpilased. Selline struktuur peegeldab veendumust, et lapsed peaksid arenema omaenda tempo järgi, mitte vastama teatud vanuseks kindlaksmääratud standarditele.

Summerhilli meetod erineb teistest lähenemisviisidest kahe tunnuse poolest:

1. Summerhillis olid õppeained üsna traditsioonilised ja need on õpilastele pakutavad üsna kindlad kursused. Neill ei ilmutanud väliselt huvi klassiruumis õpetamise vastu ja oli peamiselt huvitatud õpilaste õnnelikkusest, mistõttu puudusid Summerhillis klassis õpetamisele



iseloomulikud õppemeetodid. Viimastel aastatel on see muutunud, pannes suuremat rõhku kursuste kvaliteedile ja õpetajate profiilile, kuid see, mis on jäänud, on see, et endiselt on olemas eelnevalt kindlaks määratud kursuste ja tegevuste pakkumine personali poolt, millest õpilased saavad osa võtta. Nagu me näeme, on see Sudbury mudeliga võrreldes vastupidine lähenemine.

2. Summerhillis on enamik õpilasi internaadis. Seda mitte ainult praktilistel põhjustel (et võtta kooli rahvusvahelisi lapsi), vaid ka Neilli veendumuse tõttu, et lapsed saavad vabalt olla ise, kui nad on eraldatud vanemate ärevusest ja prognoosidest. See on seisukoht, mis erineb teistest demokraatlikest kooli kogukondadest, mida juhivad peamiselt vanemad.

Teine mudel, mida on huvitav mainida, on **Sudbury** mudel. Siin puudub personali poolt eelnevalt kehtestatud planeerimine ning tegevused ja tunnid korraldatakse ja kavandatakse koos õpilastega, arvestatakse nende algatuse ja arvamustega.

Sudbury kooli mudel pärineb Sudbury Valley koolist, mis asutati 1968. aastal Framinghamis, Massachusettsis. Kuigi Sudbury mudeli kohta puudub ametlik või reguleeritud määratlus, on praegu üle maailma üle 60 kooli, mis identifitseerivad end Sudbury mudeliga ja tegutsevad iseseisvate üksustena. Sudbury koolides vastutavad õpilased - tavaliselt K-12 vanuseklassis - täielikult ise oma hariduse eest ning kooli juhib otsedemokraatia, kus õpilased ja personal on võrdsed kodanikud. Sudbury koolides on väga eriline see, et õpilased kasutavad oma aega nii, nagu nad soovivad, ja õpivad pigem elulise kogemuse kui kursusetööde kaudu. Ei ole etteantud õppeplaani, ettekirjutatud õppekava ega standardiseeritud õpetust. Õpilastele ei pakuta õppetunde, kui nende nõudmisel ei valmista täiskasvanud personal neile õppetundi ette. Mudeli kohaselt ei ole õpetaja kohalolek ja juhendamine vajalik. Vaba mõttevahetus ja vaba vestlus ning inimeste omavaheline suhtlemine annab laiaulatusliku kokkupuute valdkondadega, mis võivad osutada õpilastele asjakohaseks ja huvitavaks.

Õpilastele antakse kaudselt ja selgelt vastutus oma hariduse eest: ainus inimene, kes kujundab, mida õpilane õpib, on õpilane ise. Erandiks on see, kui õpilane küsib konkreetset klassi või korraldab praktika. Sudbury koolid ei võrdle ega reasta õpilasi - kool ei nõua teste, hindamisi ega tunnustusi. Vanemad õpilased õpivad nooremalt õpilastelt ja vastupidi. Vanemate õpilaste kohalolek annab noorematele õpilastele nii positiivseid kui ka negatiivseid eeskujusid.

Kuna Sudbury mudel on kõige radikaalsem, siis on seda ka kõige rohkem kritiseeritud. Esimene kriitika puudutab selle väga individualistlikku seisukohta. Eelkõige Wilson on mitmes artiklis (2016 ja 2017) juhtinud tähelepanu sellele, et Sudbury koolimudel on sügavalt läbi imbinud



neoliberaalsetest diskursustest enesemotivatsiooni, ettevõtlikkuse ja individualistliku edu mõiste kohta, millel on ohtlikud isiklikud tagajärjed mõnede laste sotsialiseerumisele ja raskused kollektiivse sotsiaalse vastutustunde edendamisel (ibid, 2016). Sama autori 2017. aasta etnograafilises uuringus märkis ta, et hoolimata praktikute vastuseisust avalike koolide neoliberalistlike poliitikatele ja praktikatele, ilmnes neoliberalne mõtteviis kooli igapäevases suhtluses tasandil, kus käsitleti rutiinseid koostoimeid, kõneledes saavutuslikkusest ja valikust, individuaalsest autonoomiast ning haridusest kui erahüvest.

Need aruanded on aga vastuolus Gray ja teiste teadlaste poolt Sudbury kooli lõpetamise kohta tehtud uuringutega. Nende tulemuste kohaselt teatasid lõpetajad, et kõrghariduse ja karjääri jaoks oli kool neile kasulik, kuna võimaldas neil arendada oma huvisid ja edendas selliseid omadusi nagu isiklik vastutus, algatusvõime, uudishimu, oskus suhelda hästi inimestega, olenemata staatusest, ning demokraatlike väärtuste jätkuv väärtustamine ja praktiseerimine (Gray & Chanoff, 1986).

Teiseks kritiseerivad seda ka need, kes leiavad, et see mudel ei võimalda õpilastel väljuda oma mugavustsoonist ja ei paku neile piisavalt palju stiimuleid. Kriitikuid on nii traditsiooniliste koolide kui ka demokraatliku hariduse pooldajate hulgas. Viimased on need, kes kalduvad rohkem Summerhilli mudelit praktiseerima. Kahe erineva mõtteviisiga seotud pedagoogiline arutelu kahe mudeli vahel on suunatud küsimusele, kas lapsed vajavad täiskasvanute otsest pakkumist, või pärsime niimoodi juba nende loovust, algatusvõimet ja vastutust, harjudes sellega, et keegi pakub neile alati juba valmis lahendusi ja tegevusi.

Demokraatlikud koolid on väga erinevad ka oma struktuuride ja õigussüsteemide korraldamise viiside poolest, mis varieeruvad selliste mõistete ja vahendite puhul nagu otsene või esindusdemokraatia, koos tulevaste mudelitega nagu sotsiokraatia. Üldkoosolekud, mis on kombineeritud erinevate komisjonide ja allkogude struktuuridega.

Üha populaarsemaks muutuv termin on siinkohal **sotsiokraatlik** mudel. Sotsiokraatia on valitsemisvorm, mis pakub tõhusaid viise võimu jagamiseks. Sotsiokraatia eesmärk on pakkuda raamistikku kõigi häälte kaasamiseks otsuste tegemisse ja organisatsiooni, et austada inimeste võrdset väärtust (Buck & Villines, 2007, lk 29) ja tagada, et kedagi ei jäeta tähelepanuta (Rau & Gonzales, 2018, lk 3). Kui me räägime sotsiokraatiast, siis peame silmas SCM-i (Sociocratic Circle-organisation Method), mis sai alguse De Werkplaats Kindergemeenschap'ist, kveekerite inspireeritud koolist, mille asutasid 1926. aastal Hollandis Kees Boeke ja Beatrice Cadbury. Sellest ajast alates on see levinud Hollandist üle maailma. SCM toimib organisatsioonis korralikult, kui



järgitakse järgmisi nelja põhimõtet: otsedemokraatia põhineb nõusolekul, on organiseeritud temaatiliste ringidega, kahe ringi vahel on topeltühendus ning ülesannete ja funktsioonide jaotus toimub sotsiokraatlike "avatud" valimiste kaudu.

Sotsiokraatiat kasutatakse praegu üle maailma kümnetes demokraatlikes koolides, kus õpilased, õpetajad ja töötajad osalevad ühiselt otsuste tegemisel (Osorio & Shread, 2021) ning muudes mitteformaalsetes haridusasutustes. Seda kasutatakse ka laste parlamentides Indias, kus 6-18aastased esindajad on tuhandetes föderaalsetes rühmades naabruskonna, linna, riigi ja riigi tasandil (John, 2021; Ravi, 2020).

Tuleb märkida, et kuigi paljud demokraatlikud koolid võtavad vastu sotsiokraatliku otsustussüsteemi, ei ole kõik sotsiokraatlikud koolid demokraatlikud koolid. See on tingitud sellest, et mõned sotsiokraatlikud koolid rakendavad sotsiokraati ainult õpetajate, vanemate ja juhtkonna ringis, kuid mitte laste ringis. Mõned koolid ei alusta sotsiokraatia rakendamist lastega, sest nad arvavad, et see on pikk protsess, mis algab kõigepealt täiskasvanutest. Kui täiskasvanutel on dünaamilisest valitsemisest tugev arusaam, siis saavad nad selle meetodi lastele avada. Mõned sotsiokraatlikud koolid kaasavad lapsed sotsiokraatlikku struktuuri, kuid nende otsustusala (valdkond) piirdub praktiliste ja marginaalsete otsustega (näiteks, kuhu minna kooliekskursioonile), kuid seda ei saa laiendada õppimisele. Seetõttu ei rakenda mõned sotsiokraatlikud koolid isejuhtivat õppimist ja neid ei saa määratleda demokraatlikena.

Lõpuks, teine kategooria, mis on, välja arvatud Itaalias ja Hispaanias, laialdaselt unustatud, on libertaarne koolide mudel. Libertaarne mudel on üks vanimaid olemasolevaid, mis on kinni anarhistlikes mõttetraditsioonides ning ajaloolises radikaalses koolikatses La Ruche'i Prantsusmaal ja Ferreri moodsas koolis Hispaanias ja Ameerika Ühendriikides. Libertaarne koolkond tegeleb iseseisvuse ja isemajandamise julgustamisega radikaalse poliitilise lähenemise kontekstis.

Kuigi paljud autorid, sealhulgas Smith (1983), Shotton (1993) ja Spring (1975), lisisid demokraatliku hariduse ja anarhistliku hariduse laiema mõiste "libertaarne haridus" alla, on nende kahe vahel märkimisväärne erinevus. Nagu juba Suissa (2006) oma hiilgavas anarhistliku hariduse analüüsis märkis, tuleb erinevus leida mitte niivõrd nende pedagoogilises praktikas, kuivõrd nende taga olevates sisulistes ideedes ja motiivides. Nende kahe mõttevoolu taga seisvate filosoofiliste ja poliitiliste vaadete vahel on märkimisväärne erinevus. Esiteks on anarhistlikud pedagoogid enamasti pühendunud riigi õõnestamisele, luues alternatiivseid sotsiaalse korralduse ja suhete vorme, uskudes, et kool ja haridus üldiselt on väärtuslik aspekt sotsiaalse muutuse projektis.



Demokraatlikud koolid seevastu on mures sotsiaalsete kitsaskohtade pärast, kuid ei soovi poliitilist süsteemi radikaalselt muuta.

Teiseks, nagu eelpool öeldud, on demokraatlikud koolid enamasti poliitiliselt neutraalsed ega anna lastele edasi mingeid olulisi põhimõtteid. Demokraatlikud koolid peavad end neutraalseks ruumiks, kus kõik on vaieldav ja igaüks võib kujundada oma ideid. Teisest küljest toetavad liberaarsed koolid vajadust moraalse kasvatuse pideva protsessi järele, mis on seotud anarhistlikel põhimõtetel juhitud sotsiaalsete institutsioonide kasvatusliku funktsiooniga, seega poliitilise kasvatuse edasiandmise olulisusega lastele. Nagu Suissa väitis (2006), olid anarhistid koolides teoreetiliselt ebamäärane küsimus hariduse rollist anarhistlikule ühiskonnale ülemineku saavutamisel ja ei pannud sellele punktile tegelikult suurt rõhku. Analüüsid Itaalia liberaarlaste koolide praktikaid Itaalias (mida analüüsitakse üksikasjalikult järgmises peatükis), võiksime öelda sama. Siiski võiksime märgata, et spektris isikuvabadusest kuni kogukonnani kipuvad mõned demokraatlikud koolikatsed (nagu Sudbury kool) tugevalt panustama üksikisiku austamisele, samas kui liberaarne kool on alati väga ettevaatlik sotsiaalsete suhete ja "kogukonnavaimu" loomisel.

Kindlasti on liberaarsel lähenemisviisil kõige rohkem ühist kriitilise pedagoogikaga, mida on peetud emantsipatiivseks lähenemiseks. Marksistlikust Frankfurdi koolkonnast lähtudes on Antonio Gramsci ja Paulo Freire'i kirjutised pühendatud võrdõiguslikkuse ja sotsiaalse ümberkujundamise taotlemisele, kuna nad on mures liberaalsete süsteemide puuduste pärast, kuna need taastoodavad ebavõrdsust ja olemasolevaid võimusuhteid. Nii kriitilised pedagoogid kui ka liberaalsed pedagoogid peavad kooli sotsiaalse ümberkujundamise kohaks. Seetõttu ei käsitleta haridust neutraalsena, vaid see on pigem pühendunud võrdsuse väärtusele, mis on kriitiliste demokraatlike pedagoogide eetiliste nõudmiste aluseks. Kriitilise pedagoogika lõppeesmärk võib veidi erineda poliitilisest lõppeesmärgist, esimene on pühendunud eelkõige sotsiaalsete klasside lammutamisele, teine pigem riigi ja võimu lammutamisele üldiselt, kuid eesmärgiks on õpilaste isiklik ja kollektiivne emantsipatsioon ning nende sotsiaalse tegelikkuse ümberkujundamine (Brant Edwards, 2010). Samamoodi nähakse mõlemas koolis ja hariduses potentsiaalselt marginaliseeritud sotsiaalseid rühmi ning nende rühmade emantsipatsiooni ja solidaarsust nähakse kui nõuet sotsiaalse transformatsiooni materialiseerimiseks (Sibbett, 2016; Stevenson, 2010).

Nagu Sant (2019) märkis, on liberaalsete teadlaste poolt tõstatatud muret demokraatlike pedagoogide ohtude ja legitiimsuse pärast, kes "sisenevad klassiruumi eelnevalt formuleeritud poliitiliste eesmärkidega", kelle eesmärk "ei ole tuua esile õpilaste iseseisvaid mõtteid (. . .), vaid muuta õpilaste mõtteviise, et need vastaksid etteantud ettekujutusele sellest, mis on kriitiline



mõtlemine" (Freedman, 2007, lk 444). Poststrukturealistlikule analüüsile tuginedes on agonistlikud ja osalusõpetajad vaidlustanud kriitilise demokraatliku hariduse diskursuse aluseks olevad universalistlikud ja ratsionalistlikud eeldused (Hantzopoulos, 2015; Pearl & Knight, 2010). Pearl ja Knight (2010) kirjutavad: "[k]riitilised pedagoogid väidavad tõde; pärast selle määratlemist suruvad nad seda seejärel teistele peale. Demokraatias määratakse tõde kindlaks vastandlike seisukohtade avatud ja põhjaliku arutelu kaudu" (lk 246).

2.5. Demokraatliku hariduse tüüpilised tunnused

Kogunemised ja konfliktide lahendamise ringid

Demokraatlikud koolid soovivad luua raamistiku, mis tagab iga kooli liikmeks oleva inimese (õpilaste ja täiskasvanute) füüsilise, psühholoogilise ja emotsionaalse turvalisuse. Kaks organit on tavaliselt koolide demokraatliku toimimise keskmes ning tagavad kõigi kooliühiskonna liikmete heaolu ja austuse: assamblee (mida sageli nimetatakse kooli nõukogu, koosolek/koosolek jne...) ja konfliktide lahendamise ringid (mida vastavalt nende erinevatele funktsioonidele nimetatakse ka vahenduskomisjonideks, õiguskomisjoniks, vahendamisingiks, konfliktide lahendamise ringideks, taastamisringiks).

Need organid on avatud kõigile kooli liikmetele, nii täiskasvanutele kui ka lastele, ja nendes osalemine on tavaliselt soovitatav, mõnikord kohustuslik, teinekord vabatahtlik. Assamblee on kooli juhtkond, kes teeb koolikogukonda puudutavaid otsuseid. See toob kokku kõik lapsed ja neid saatvad täiskasvanud ning teeb otsuseid konsensuse alusel (sotsiokraatlikes või liberaalsetes koolides) või häälteenamusega (Summerhilli ja Sudbury koolimudelites). Tavaliselt koguneb see organ igal nädalal, et uurida ja ühiselt leida lahendusi, mis vastaksid kõige paremini rühma vajadustele.

Assamblee määrab kindlaks kooli kodukorra ja reeglite rikkumise reguleerimise. See määrab kindlaks kollektiivi poolt seatud piirid, et austada nii koolikeskkonda kui ka iga selle liiget. Selle eesmärk on tagada vabadus, austus, õiglus ja usaldus. Mõnes Sudbury mudelit järgivas koolis on olemas "reeglistik", mis sisaldab kõiki otsustatud reegleid ja võimalikke sanktsioone. Igal koolil on oma kokkulepete, reeglite ja seaduste kultuur, mis varieerub mõnest põhikokkulepeest kuni sadade lehekülgedega seaduseraamatuteni.

Iga assamblee ajal võivad lapsed ja saatvad täiskasvanud teha ettepanekuid näiteks uute reeglite,

tegevuste või ostude kohta. Mõnedes koolides on kehtestatud vanuse alampiir, et pääseda kogunemisele, teistes (nagu Summerhill) on täiskasvanud, kes hõlbustavad väiksemate laste kohanemist. Teistes koolides on vastavalt õpilaste vanusele kaks või kolm erinevat assambleed. Teistes koolides on lihtsalt kehtestatud minimaalsed nõuded koosolekutel osalemiseks (st. suutlikkus osaleda koosolekutel ilma häirimata) ja siis on laste endi otsustada, kas nad on valmis sellist vastutust võtma.

Konfliktide lahendamise ringid on foorumid, kus lahendatakse kooli kogukonna (laste ja täiskasvanute) vahelisi konflikte. Need võivad võtta vahenduskomisjonide kuju, kus konfliktid püütakse lahendada rahumeelse ja konstruktiivse dialoogi kaudu, või omamoodi tribunali kuju (Sudbury koolide kohtunike komitee juhtum), kus on struktureeritud grupp inimesi (täiskasvanuid ja lapsi), kes arutavad reeglit rikkunud olukorda ja sellega seotud sanktsioone.

Tavaliselt toimuvad konfliktide lahendamise ringid siis, kui kooli liige seda taotleb, või võib olla kindel päev nädalas, mil see foorum toimub. Ükskõik millises vormis see organ ka ei oleks, aitab see lahendada konflikti või heastada "reeglitiku" rikkumist. Eesmärgiks on kindlustada turvaline raamistik kooseluks, kaitstes samas igapäevast vabadust. Iga konfliktide lahendamise foorum võimaldab igapäev väljendada oma emotsioone ja tundeid, tuvastada rikkumisi ja võimaluse korral otsustada heastavate lahenduste üle.

Õpetajate kui juhendajate roll

Tunnustatud pedagoog ja akadeemik Gert Biesta kritiseerib oma viimastes väljaannetes avalikult rõhuasetust, mida haridusökonomidid ja OECD panevad "õppimise mõõtmisele ja õpetaja rolli muutumisele õpilase kui subjekti kriitilise kujundamise juhendajast, kes on temaga dialoogis, õpilase hariduse tehnikaks, keda abistavad masinad, mis aitavad tal õppida, kuid teevad temast õppimise objekti". Biesta, kasutades terminit "learnification", väljendab, et õpetajate eesmärk ei ole mitte "hästi täidetud pea", vaid "hästi tehtud pea" konstrueerimine (Biesta, 2006). Pea, mille sooritust saab standardiseerida ja hinnata kvantitatiivselt, vastavalt nende mugavusele, kellele on antud võim: määratleda põhiteadmised ja -oskused, kehtestada standardid, mõõta (mitte hinnata) õpilaste sooritust planeetide skaalal. Samamoodi nagu Biesta, väidavad ka Meirieu ja Rancière, et õpetaja roll ei oleks mitte õpetada õpilasi (seda võivad teha ja teevad üha enam tehnoloogiad), vaid harida neid vabaks subjektiks saades: haridus peab olema "emantsipatiivne" (Biesta, 2017).

Demokraatlikus hariduses võib õpetaja roll mõistlikult erineda eri mudelite puhul, kuid kõigis oma nüanssides säilitab ta kindlasti selle emantsipeeriva iseloomu. Nagu varem väideti, on õpetaja roll



libertaarses hariduses asendamatu, sest - nagu ka Rancière ja Derrida on rõhutanud - õpetaja on täiskasvanu, kellele on pandud ülesanne aidata õpilastel dialoogi kaudu avastada ja teostada oma subjektiivsust, olla eriarvamusel ja kujundada oma moraalieetikat.

Summerhilli mudelites, hoolimata algfaasist, kus Neilli arvates õpetasid karismaatilised õpetajad veenvalt, mis nõrgestas laste autonoomiat (Baley, 2013), on kool viimasel ajal oma õpetajaid üle vaadanud ning kehtestanud poliitika ja süsteemid õpetamise kvaliteedi tagamiseks: nad on ehitanud oma õpetamismeetodid, pakuvad nad pidevat õpetamismeetodite, hindamise ja arvestuse pidamise ülevaatamist ja arendamist. Vastupidi, Sudbury koolis pannakse väga vähe rõhku õpetaja akadeemilistele oskustele, pöörates rohkem tähelepanu sellele, et õpetajad - keda nimetatakse enamasti juhendajateks või täiskasvanud töötajateks - oleksid isiklikult ja sotsiaalselt tasakaalustatud ja maandatud isikud, kes usaldavad lapsi ja kes suudavad mitte peale suruda õppimist, vaid on pigem vaatleva positsiooniga nende õppimise teel, olles vajadusel toeks.

Üldiselt võib öelda, et demokraatlikus koolis töötavatel täiskasvanutel on pigem "vahendaja" ja "saatja" kui õpetaja roll (ja nad tõepoolest ei kasuta kunagi sõna "õpetaja"). See tähendab, et nad on selleks, et aidata lastel olla need, kes nad on, ilma neile õppekava peale surumata, ega ka selleks, et õpilasi millekski muuks muuta. Koolis töötavad täiskasvanud lasevad lapsel uurida ja avastada ümbritsevat maailma ning on olemas selleks, et õpilaste kirgi ja huve taaselustada.

Demokraatliku kooli pedagoogiline meeskond täidab seega kahte olulist funktsiooni. Esimene on tagada turvalisus ja rahu, et iga õpilane saaks vabalt õppida, et teda kuulataks ja austataks. Teiseks tuleb hõlbustada laste tegevust, reageerides nende ootustele ja vajadustele, mida nad väljendavad. Lapsed saavad tugipersonali poole pöörduda vastavalt oma vajadustele ning meeskond on nende taotluste suhtes kättesaadav ja tähelepanelik. Mõnedes koolides pakuvad õppejõud välja rohkem klassikalisi kursusi (vt Summerhilli stiil, aga ka sotsiokraatlik ja libertaarne mudel), samas kui teistes koolides on nad lihtsalt abiks, kui neid palutakse (Sudbury stiil).

Vaba mäng

Kõigis demokraatlikes koolides on vabal mängul oluline koht. "Mäng on lapse töö" (P. Kergomard) ja "uurimistöö kõrgeim vorm" (A. Einstein) näivad olevat üle kuulnud loosungid, kuid demokraatlikus hariduses viiakse need tegelikult ellu. Kõige uuemate neuroteaduslike ja psühholoogiliste uuringute põhjal teame, et vaba mäng annab vajaliku pinnase iseseisvaks uurimiseks. Vaba mäng, mis on juhenditeta, isejuhtiv, spontaanne, organiseerimata ja struktureerimata ning mille ainus eesmärk on lõbutsemine, on viis maailma ja iseenda mõistmiseks ja avastamiseks. Vabas mängus on laps ise oma valikute ja mängu suunas tehtavate otsuste peremees. Mängu kaudu saavad lapsed üllatavaid kogemusi ja avastusi neid ümbritsevast



maailmast, reaalsest ja kujuteldavast maailmast.

Mitmeaastane keskkond

Mitmeaastane keskkond on võimas võimendaja formaalsele ja informaalsetele õppele. See võimaldab noorimatele lastele suuremat iseseisvust: teadmised ei tule enam ainult täiskasvanutelt, vaid nad saavad jälgida, jäljendada, küsida ja arutada teiste vanemate lastega, et rahuldada nende vajadusi. Vanemad lapsed õpivad ka nooremate eest hoolitsema. See loob olulise võimestumisprotsessi. Vanuseklasside segunemine on samuti oluline tegur koostöö edendamisel. Tõepoolest, elamine koos igas vanuses inimestega vähendab konkurentsi vajadust ja suurendab soovi üheskoos mõnusalt aega veeta. See soodustab kompromisside tegemist ja üksteise võimetega kohanemist.

Koolid kui avatud süsteemid

Demokraatlik haridus eeldab, et õpilased puutuvad kokku erinevate eluliste ülesannetega ja reaalse väljakutsetega. Selles mõttes näib, et demokraatlikul haridusel ei ole piire kooli ja tegeliku maailma vahel, toetades lähenemisviisi, kus koolide ja nende laiemate kogukondade vahel luuakse eesmärgipärane koostöö. Perekonnad, eksperdid ja muud sidusrühmad teevad koostööd täiskasvanud töötajate ja õpilastega, et järgida õpilaste huve ja rikastada nende õppimise teekonda. Õpilased on palju rohkem kaasatud välisesse tegelikkusse, nad saavad näha asjakohaseid kohalikke probleeme, aidata kaasa kogukonna arengule ja edendada aktiivset maailmakodaniku hoiakut. Selline avatus, mis viimastes hariduspoliitilistes dokumentides kannab nime "avatud kooliharidus", pakub õpilastele võimalust õppida koos reaalses maailmas ja avardab nende silmaringi, et õppida ka teistelt inimestelt kui nende kooli täiskasvanud töötajatelt.

Koolikultuur

Nagu juba korduvalt mainitud, on iga demokraatlik kool on teisest erinev. Pedagoogiliste valikute, poliitiliste, menetluste, organisatsioonilise juhtimise, väärtuste ja sisemiste reeglite kogumit, mis neid erinevusi tekitavad, võiks nimetada selle kooli kultuuriks. Sageli on näha, et demokraatlikud koolid on esimestel aastatel pärast loomist raskustes, kuni koolikultuur on koolikogukonnas tugevalt juurdunud. See protsess võib võtta aastaid (mõne kooli puhul 5-7 aastat), kuid see on lühem, kui asutajatel on väga selge ettekujutus kooli omadustest ning kui on olemas stabiilne ja toetav töötajate, õpilaste ja lapsevanemate rühm. Üldiselt on täheldatud, et väikeste laste puhul on koolikultuuriga kohanemine väga lihtne, samas kui vanemate õpilaste puhul, kes tulevad traditsioonilisemast koolikeskkonnast, võib kohanemine olla raske, kuna nende sisemine motivatsioon on sageli aastatepikkuse premeerimise/karistamise süsteemi tõttu tapetud. Nende õpilaste jaoks on vaja väga pikka kohanemisperioodi, sest mõnikord kulub selleks aastaid. Demokraatliku kooli rajajate (Greenberger, 1995) kirjutatud raamatud on täis näiteid lastest, kes klassikalistest koolidest tulles vajasisid pikka aega "mitte midagi teha", enne kui nad tegelikult hakkasid aktiivsemalt koolikultuuri sisenema ja leidsid motivatsiooni aktiivselt koolis kaasa lüüa. Põhjusel, et vanemate laste jaoks on demokraatliku koolikultuuriga kohanemine raskem, on Summerhilli koolis vanusepiirang: praegu on see 11-aastane, nii et lapsed, kes oleksid semestri alguses üle 11 aasta vanad, ei



oleks tavaliselt kõlblikud.



3. DEMOKRAATLIK HARIDUS EUROOPA JA RAHVUSVAHELISES RAAMISTIKUS

3.1. UNESCO nägemus demokraatlikust haridusest

Unicef pakub oma viimastes töödes välja õigustel põhineva ja transformatiivse nägemuse haridusest, mis kujutab haridust uuesti ette väljaspool utilitaristlikku majanduslikku valdkonda. See visioon on kujundatud eelkõige selle positiivse mõju kaudu inimarengule (Tawil ja Cougoureux, 2013). Kvaliteetne õpe, mida toetatakse ja saavutatakse eluliste oskuste ja kodanikuhariduse kaudu, viiakse ellu, et lahendada laste, noorte ja kõigi õppijate ees seisvaid probleeme keskkonnas, mida iseloomustavad 21. sajandi nõuded (UNICEF, 2017).

See arusaam põhineb neljamõõtmelisel õppemudelil, mille UNESCO on juba 1996. aasta viitedokumendis välja töötanud: "Learning: The Treasure Within, a 1996 report to UNESCO by the International Commission on Education for the Twenty-First Century". Selles dokumendis, mis on olnud hariduse ja õppimise kontseptsiooni peamine viitedokument kogu maailmas (Tawil ja Cougoureux, 2013), on esitatud terviklik nägemus haridusest, mis läheb kaugemale tõhususest ja tulemuslikkusest koolis või tööl ning rõhutab hariduse humanistlikku rolli inimese kui terviku arengus. Eelkõige edendab see elukestva õppe paradigma nägemust, määratledes õppimise põhifunktsioonid selle kaudu, mida ta nimetab "õppimise neljaks sambaks". Need on järgmised:

- Õppimine, oskuste omandamine/kognitiivne mõõde: seotud kognitiivsete ja metakognitiivsete oskustega, mis on vajalikud maailma ja selle keerukuse paremaks mõistmiseks ning asjakohase ja piisava aluse loomiseks tulevase õppimise jaoks;
- Õppimine midagi teha/instrumentaalne mõõde: seotud oskustega, mis võimaldavad inimestel tõhusalt osaleda majanduses ja ühiskonnas;
- Õppimine olla/individuaalne mõõde: seotud isiklike ja sotsiaalsete oskustega, mis võimaldavad üksikisikutel areneda maksimaalselt, et neist saaks igakülgset terviklikud inimesed.
- Üheskoos elama õppimine / sotsiaalne mõõde: seotud väärtustega, mis sisalduvad inimõigustes, demokraatlikes põhimõtetes, kultuuridevahelises mõistmises ja austuses ning rahu edendamises ühiskonna kõigil tasanditel, millega üksikisik puutub kokku ja mida ta arendab.



Sammaste eesmärk on suurendada inimeste väärikust, võimekust ja heaolu suhetes teiste inimeste ja nende keskkonnaga. Põhimõtteliselt revolutsiooniline selles lähenemisviisis on see, et lõpuks pakutakse välja paradigmaatiline nihe õppimise mõistetelt "õppimise õppimisele" (määratlus, mida EL on sageli kasutanud alates Euroopa Parlamendi ja nõukogu 18. detsembri 2006. aasta soovitusel elukestva õppe võtmepädevuste kohta), teisisõnu, õpetajad ei peaks keskenduma mitte niivõrd lastele antava teabe hulgale, vaid pigem sellele, et anda neile isiklikud ja sotsiaalsed vahendid, et nad saaksid omandada need pädevused.

UNESCO algatuse "Hariduse tulevik" (2021) eesmärk oli mõtestada haridus ümber ja kujundada tulevikku, algatades ülemaailmse arutelu selle üle, kuidas teadmisi, haridust ja õppimist tuleb ümber mõtestada üha keerulisemaks ja ebakindlamaks muutuv maailmas. Pandeemia järgses keskkonnas tunnistab rahvusvahelise hariduse tulevikukomisjoni aruanne "Reimagining our futures together" (2021) hariduse võimet viia ellu põhjalikke muutusi, parandada ebaõiglust ja samal ajal muuta tulevikku. Selles aruandes on uus tugev seisukoht, mis tuleneb postkoloniaalsest perspektiivist ja näeb, et tänane ebavõrdsus hariduses põhineb eilsetel tõrgetel ja rõhumistel. Samuti kutsutakse selles üles solidaarsuse ja koostöö pedagoogikale. Seega näib, et raportid on mures lapsekeskse pedagoogika arendamise pärast ja ka laste sünnipärase uudishimu säilitamise pärast. Me võime lugeda selliseid löike nagu: *"Kahjuks on liiga paljudes koolides ja ühiskondades varases lapsepõlves loomulik uudishimu ja uudishimu üha vähem julgustatud, kui lapsed jõuavad kõrgematesse klassidesse ja neil on vähem võimalusi mängida, uurida, teha koostööd ja luua sidemeid. [...] Väidetavalt piirab liiga palju aega, mis on pühendatud isoleeritud individuaalsele tööle algklassides, olulisi võimalusi ühisloomeks, koostööks ja probleemide lahendamiseks."* (UNESCO, 2021).

Avaliku arutelu raames enne aruande avaldamist kirjutas Euroopa Demokraatliku Hariduse Ühenduse (EUDEC) ekspertide delegatsioon avatud kirja, milles tunnustasid teatavaid aruandes sisalduvaid aspekte, kuid väljendasid ka muret konkreetsete punktide ja eelduste suhtes, mis on esitatud aruandes ja mis võivad tõsiselt ohustada ÜRO tegevuskava 2030, mille eesmärk on luua 2050. aastaks taastav haridus, et saavutada õiglasem ja jätkusuutlikum tulevik. Eelkõige oli see seotud asjaoluga, et raportis esitatud progressiivne pedagoogiline lähenemine oli siiski vastuolus üldise eitusega isejuhtiva õppimise rolli kohta ja kõige uuemate uuringutega selle kohta, kuidas aju õpib. EUDECi eksperdirühma arvates ei ole aruandes ka esitatud väiteid hariduse demokraatiseerimise kohta tegelikult tegevuskavaks, mis pakuks välja, kuidas rakendada demokraatiat koolis, et lastel oleks võimalik kaasa rääkida.



3.2. ELi nägemus demokraatlikust haridusest

Euroopa Liit on viimastel aastatel laialdaselt tunnustanud vajadust muutuste järele hariduses. Selleks, et viia ühtsetele alustele liikmesriikide 21. sajandite oskused, mida õpilased vajavad, et saada aktiivseteks ja täisväärtuslikeks inimesteks, võttis EL 2018. aasta mais vastu soovitusel elukestva õppe kaheksa võtmepädevuse kohta, mis ajakohastab 2006. aasta soovitusel, võttes arvesse tänapäeva maailma nõudeid, ning annab suuniseid ja näiteid heade tavade kohta. Ajakohastatud soovitusel on määratletud kaheksa elukestva õppe võtmepädevust: kirjaoskus, mitmekeelsus, matemaatiline pädevus ning loodusteaduste, tehnoloogia ja tehnika alane pädevus, digitaalne, isiklik, sotsiaalne ja õppimisoskus, kodakondsus, ettevõtlikkus ning kultuuriteadlikkus ja kultuuriline eneseväljendusoskus.

Euroopa poliitilises koostööraamistikus ET2020 rõhutatakse, et haridusel ja koolitusel on oluline roll paljude sotsiaalmajanduslike, demograafiliste, keskkonnaalaste ja tehnoloogiliste probleemide lahendamisel, millega Euroopa ja tema kodanikud täna ja lähiaastatel silmitsi seisavad. See on kooskõlas Euroopa Nõukogu poolt (soovitusel CM/Rec(2007)6) välja töötatud nägemusega haridusest, mis hõlmab hariduse nelja peamist eesmärki:

1. Laia teadmistaasi arendamine,
2. Tööturuks valmistumine,
3. Ettevalmistus aktiivseks kodanikuks
4. Isiklik areng.

Kaks esimest valdkonda on suuresti need, millele riigikoolid keskenduvad. Kui me aga vaatame 21. sajandi oskusi, siis saame kergesti aru, et need tulenevad eranditult kahest teisest punktist. ELi soovitusel, raamistikus ja dokumentides pööratakse üha enam tähelepanu kahele viimasele punktile.

Väärrib märkimist, et Euroopa Nõukogu manifesti: Education for Change - Change for Education (2014) rõhutab hariduse ümbermõtestamise tähtsust: "Minevikust päritud koolihariduse mudelid kipuvad olema elitaarsed, hierarhilised ja eksklusiivsed; omadused, mis on ehk aastate jooksul pehmenenud, kuid mida ei ole tegelikult vaidlustanud kesk- ja kõrghariduse demokratiseerimine, mida paljud riigid on viimastel aastakümnetel kogunud" (Council of Europe, 2014, lk 21). Manifestis tuuakse see väga selgelt välja: "Selleks, et muuta käitumist ja soodustada uute kontseptsioonide ja väärtuste integreerimist, tuleks õppijatele kasuks kogemuslik õpe

sotsiaalkonstruktivistliku lähenemisviisi raames, mis võimaldaks neil jälgida, mõtiskleda, võrrelda, uurida, katsetada - kõik tegevused, mida sageli ei ole piisavalt integreeritud traditsioonilistesse valikutesse, nagu "õppimine pähe" ja frontaalne lähenemine, kus on üks "pedagoog, kes teab ja räägib" ja "õppija, kes ei tea ja kuulab" (Euroopa Nõukogu, 2014, lk 20). Järgmistes peatükkides tuuakse analüüsis välja, mida EL on teinud hariduse kahe viimase eesmärgi osas, mis olid loetletud: ettevalmistus aktiivseks kodanikuks ja isiklik areng.

3.2.1. Kodakondsuse raamistik ELi ettekirjutustes

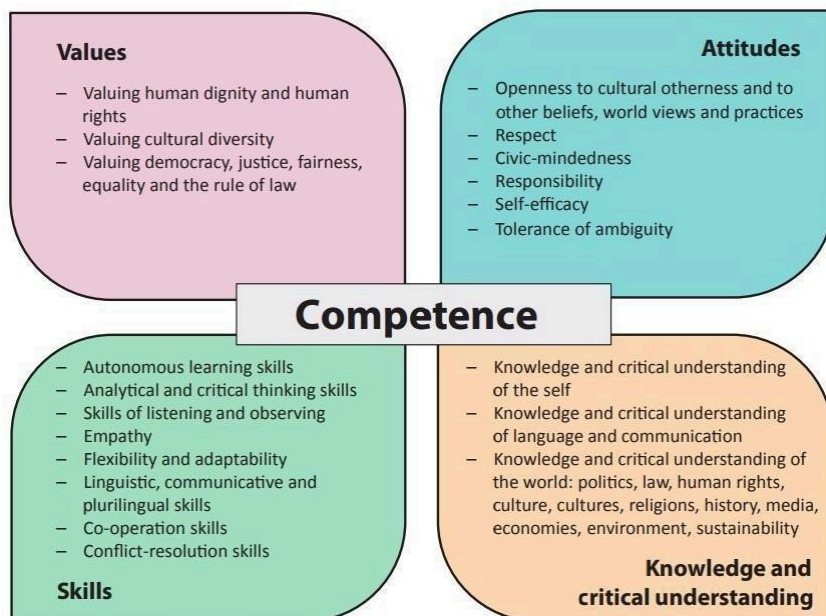
Euroopa Nõukogu soovitusel (2012) kvaliteetse hariduse tagamise kohta on sätestatud, et kaks kvaliteetse hariduse määratlust on järgmised:

1. haridus, mis edendab demokraatiat, inimõiguste austamist ja sotsiaalset õiglust õppimises; keskkond, mis tunnustab igaühe õppimis- ja sotsiaalseid vajadusi;
2. haridus, mis võimaldab õpilastel ja üliõpilastel arendada asjakohaseid pädevusi, enesekindlust ja kriitilist mõtlemist, et aidata neil saada vastutustundlikuks kodanikuks.

Nähes demokraatia puudujääki enamiku liikmesriikide riigikoolides, käivitas Euroopa Nõukogu 2013. aastal nelja-aastase projekti, mille lõpus võttis ta vastu demokraatliku kultuuri pädevuste võrdlusraamistiku (2017), milles töötati välja mittekirjeldavad suunised, mida riiklikud asutused ja haridussektori sidusrühmad saavad kasutada ja kohandada vastavalt oma äranägemisele. Raamistik annab tervikliku mudeli pädevustest, mida õppijad peavad omandama, kui nad tahavad tõhusalt osaleda demokraatlikus kultuuris, koos kirjelduste ja rakendussuunistega. Selleks, et õppijad saaksid neid oskusi arendada, peab õpetajate roll arenema. "Õpetajaid kui õppimise hõlbustajaid omavahel seotud maailmas julgustatakse arendama endas lisaks oma akadeemilisele erialale omastele pädevustele ka konkreetseid läbivaid pädevusi" (Euroopa Nõukogu, 2014, lk 24). See on muutunud veelgi olulisemaks pärast ülemaailmse pädevuse raamistiku (OECD-PISA, 2018) käivitamist. OECD-PISA veebilehe kohaselt "Gloaalne pädevus on võime uurida kohalikke, globaalseid ja kultuuridevahelisi küsimusi, mõista ja hinnata teiste inimeste vaatenurki ja maailmavaateid, osaleda avatud, asjakohases ja tõhusas suhtluses eri kultuuridest pärit inimestega ning tegutseda kollektiivse heaolu ja säästva arengu nimel" (2018). Nende arengute taustal tekib küsimus, kuidas saame õpetajaid kõige paremini toetada, et nad arendaksid neid pädevusi endas ja oma õppijates, et nad õpiksid muutuma ja muutuksid õppimiseks (Licht, Massini et al, 2019).

Raamistik pakub süstemaatilist lähenemist demokraatliku kultuuri pädevuste õpetamise, õppimise ja hindamise kavandamiseks ning nende juurutamiseks haridussüsteemidesse viisil, mis on sidus, terviklik ja läbipaistev kõigi asjaosaliste jaoks. Raamistiku keskmes on pädevuste mudel, mida

õppijad peavad omandama, et nad saaksid tõhusalt osaleda demokraatlikus kultuuris ja elada rahumeelselt koos teistega kultuuriliselt mitmekesisel demokraatlikus ühiskonnas. Raamistik sisaldab ka kirjeldusi kõigi mudelis sisalduvate pädevuste kohta. Mudelis on kokku 20 pädevust. Need pädevused on jaotatud väärtusteks, hoiakuteks, oskusteks ning teadmisteks ja kriitiliseks mõistmiseks. Need 20 pädevust on kokkuvõtlikult esitatud järgmisel joonisel.



Lisaks pakuvad kirjeldused võimalust pädevusi rakendada haridustöötajate poolt õppekava planeerimise, õpetamise ja õppimise ning hindamise eesmärkidel. Selle mudeli eesmärk oli võimaldada haridussüsteemidel toetada õppijaid autonoomsete sotsiaalsete tegijatena, kes suudavad valida ja järgida oma elueesmärke. Käesolevas demokraatliku kultuuri raamistikus loetletud pädevused on siiski mõeldud arendamiseks kas kõigis õppekava ainetes ja õppevaldkondades või üheainsa aine, näiteks kodanikuõpetuse, sotsiaalteaduste või ühiskonnaõpetuse kaudu.

Huvitav on seega see, et raamistikus ei soovitata üldse demokraatiat koolis praktiseerida, vaid ainult abstraktselt demokraatiat õppida. Ja selle kohta tuakse näiteid, soovitates, et demokraatia õppimise viisideks peaksid olema "Õppetegevused võivad hõlmata valimiste simulatsiooni, millega võib kaasneda poliitilise kampaania simulatsioon, parlamendimängud, kohtumõistmise näidisprotsessid, õiglaste otsuste tegemise menetluste määratlemine ja kasutamine, et valida erinevate valikute vahel, rollimängud ja simulatsioonid, sealhulgas võimupositsioonide testimine (päev linnapeana), õigus sõnavabadusele (ajakirjanike töö simulatsioon) jne.". See tähendab, et lisaks uuenduslikule lähenemisviisile demokraatlikule osalemisele on selle mudeli tõlgendamine praktikas vaid abstraktne. Lapsed saavad teha vaid "rollimänge" demokraatia kohta või teeselda, et

olla täiskasvanud olukorras, kuid neile ei anta õigust teha oma koolis demokraatlikult otsuseid teemade kohta, mis oleksid neile olulised, nende tegelikus elus.

3.2.2. Elukompetentside raamistik

Pärast 2018. aasta pädevusraamistiku avaldamist avaldas ELi Teadusuuringute Ühiskeskus LifeComp raamistiku, et luua ühine arusaam ja ühine keel "Isiklike, sotsiaalsete ja õpioskuste" pädevuste kohta. LifeComp koosneb kolmest omavahel seotud pädevusvaldkonnast: "Isiklik", "sotsiaalne" ja "õppimine". Iga valdkond sisaldab kolme pädevust: eneseregulatsioon, paindlikkus, heaolu (isiklik valdkond), empaatia, suhtlemine, koostöö (sotsiaalne valdkond), kasvumõtteviis, kriitiline mõtlemine ja õppimise juhtimine (õppimise valdkond). Igal pädevusel on omakorda kolm kirjeldust, mis üldiselt vastavad mudelile "teadlikkus, mõistmine, tegutsemine". Neid ei saa mõista kui eri tasandite hierarhiat, mille puhul mõned on teiste eelduseks. Pigem tuleb kõiki neid pidada üksteist täiendavaks ja vajalikuks. LifeComp käsitleb isiklike, sotsiaalseid ja õppimisoskusi kui pädevusi, mis kehtivad kõigis eluvaldkondades ja mida saab omandada nii formaalse, informaalse kui ka mitteformaalse hariduse kaudu. Teadusuuringute Ühiskeskuse juhtmõte oli määratleda pädevused, mida saab õpetada.

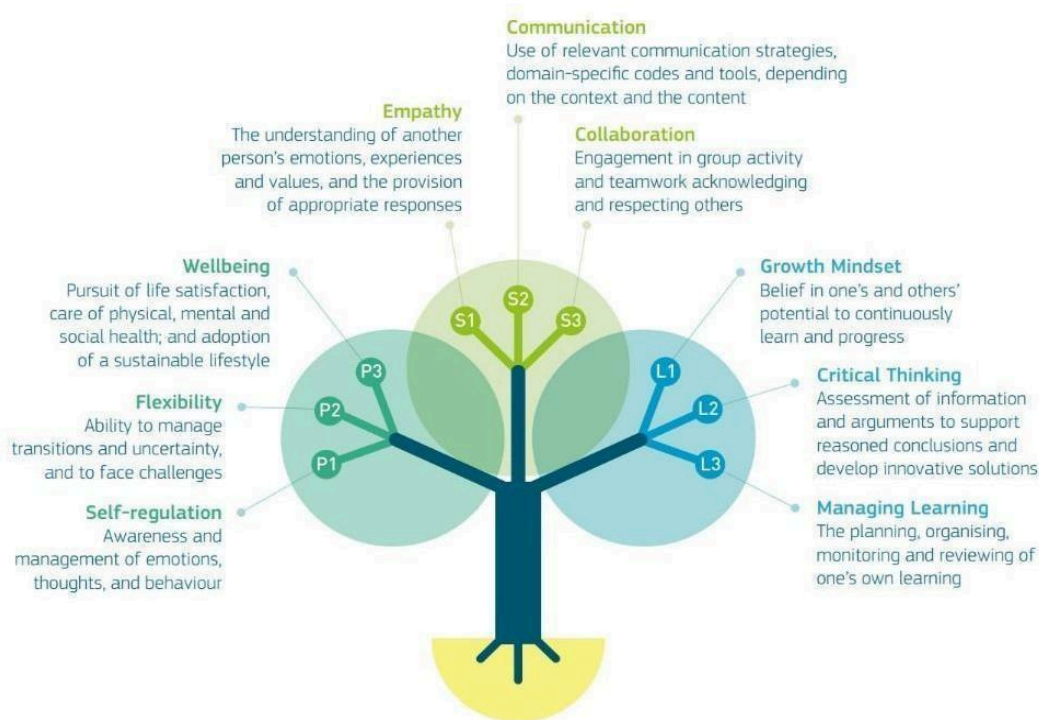


FIGURE 1. LIFECOMP AT A GLANCE

Teadusuuringute Ühiskeskus märgib, et see põhipädevus on tihedalt seotud kahe teise pädevusega: "Kultuuriteadlikkus ja kultuuriline eneseväljendusoskus" ja "Kodakondsus" (nagu on märgitud nõukogu 2018. aasta soovitusel lisatud komisjoni talituste töödokumendis).

Selle võtmepädevuse raames tuvastatud oskused hõlmavad võimet tuvastada oma võimeid, keskenduda, toime tulla keerukusega, kriitiliselt reflekteerida ja teha otsuseid. See hõlmab ka oskust õppida ja töötada nii koostöös kui ka iseseisvalt ning organiseerida ja jätkata oma õppimist, hinnata ja jagada seda, otsida vajaduse korral tuge ning juhtida tõhusalt oma karjääri ja sotsiaalseid suhteid. Inimene peab olema paindlik ja suutma tulla toime ebakindluse ja stressiga. Nad peaksid olema võimelised konstruktiivselt suhtlema erinevates keskkondades, tegema koostööd meeskonnas ja pidama läbirääkimisi. See hõlmab sallivust, erinevate seisukohtade väljendamist ja mõistmist, samuti oskust tekitada usaldust ja empaatiavõimet. Pädevus põhineb positiivsel suhtumisel oma isiklikku, sotsiaalsesse ja füüsilisse heaolusse ning õppimisse kogu elu jooksul. See põhineb koostöövalmidusel, enesekindluse ja ausameelsusel. See hõlmab teiste inimeste ja nende vajaduste mitmekesisuse austamist ning valmisolekut nii eelarvamuste ületamiseks kui ka kompromisside tegemiseks. Inimene peaks olema võimeline määratlema ja seadma eesmärgid, motiveerima ennast ning arendama vastupidavust ja enesekindlust, et jätkata ja olla edukas õppimises kogu oma elu jooksul. Probleemide lahendamisse suhtumine toetab nii õppeprotsessi kui ka inimese võimet tulla toime takistuste ja muutustega. See hõlmab soovi rakendada varasemat õppimist ja elukogemust ning uudishimu, et otsida võimalusi õppimiseks ja arenguks erinevates elulistest kontekstides (Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. ja Cabrera Giraldez, M, 2020).

3.3 ELi raamistiku demokraatliku hariduse analüüs

Kiites ELi pidevaid pingutusi hariduse muutmiseks meie ühiskonna kiirete muutuste nõudmistele vastavaks, saaks esitada kahte kaalutlust demokraatliku hariduse vaatenurgast:

1. kaheksas võtmepädevuses on kõik sama tähtsad ja seetõttu on nad esitatud mittehierarhilises järjekorras. Demokraatliku hariduse kohaselt on sotsiaalsed ja isiklikud oskused aga kõigi teiste kognitiivsete õppevormide eeltingimus. Teisisõnu, demokraatlikud koolid pakuvad keskkonda, mis tagab lapse täieliku usalduse ja toetuse ning jälgivad õpilaste isiklike ja sotsiaalsete oskuste arengut, aitavad tuvastada oma võimeid, keskenduda, toime tulla keerukusega, kriitiliselt reflekteerida ja teha otsuseid. Iseseisev õpikeskkond võimaldab õpilastel õppida iseseisvalt töötama, ennast organiseerima ja õppima seda, mida nad armastavad teha, samas kui demokraatliku kogukonna aspekt võimaldab



õpilastel õppida koostööd tegema, kvaliteetset sotsiaalset suhtlemist, eneseväljendust ja erinevate seisukohtade mõistmist.

2. Lisaks sellele, et ELi poolt välja töötatud teooria on väga uuenduslik, kuna ta soovib kehtestada "õppima õppimise" pädevused, mõtlemisvõimelised pehmed oskused ja tõlkida 21. sajandi pädevused ELi süstematiseeritud oskuste kogumiks, on tema poolt välja töötatud vahendid ja meetodid praktilisel tasandil äärmiselt ebapiisavad ja kuidagi vastuolulised. Kodanikupädevuse ja elukompetentsi kaks näidet võivad olla selle kohta lihtsaks näiteks. Nagu märgiti, propageerivad kodakonduspädevused, et laste õigusi austatakse, et õpilased õpiksid demokraatiat praktiseerima, kuid samal ajal soovitakse, et demokraatiat õpiksid ainult passiivselt ja abstraktselt, et õpilased ei saaks oma tunnis üldse demokraatiat praktiseerida.

Samamoodi tähendab Lifecomp seda, et õpilastele õpetatakse olulisi eluoskusi, nagu võime määrata oma võimeid, kriitiline mõtlemine ja otsuste tegemine, enesekindlus ja ausus, enese motiveerimine ning vastupidavuse ja enesekindluse arendamine, et jätkata õppimist ja olla edukas kogu elu jooksul. See hõlmab soovi rakendada varasemat õppimist ja elukogemusi ning uudishimu otsida võimalusi õppimiseks ja arenguks erinevates elulistest kontekstides. Vaatamata sellele, et sellised oskused on lapse/noore iga arengutee keskmes, võib olla eksitav ja kuidagi skisofreeniline õpetada selliseid pädevusi ja seejärel sundida õpilasi õppima õppekava, milles neil ei ole võimalik sõna sekka öelda, kus puudub sisemine motivatsioon, vaid ainult väline preemia/karistuse süsteem ja kus võimalus teha õppimise käigus otsuseid ei ole valikuvõimalus. See on ilmselt põhjus, miks Teadusuuringute Ühiskeskuse dokumentides lõpetatakse, öeldes, et "tuleb kavandada uuenduslikke pedagoogilisi kogemusi läbivate ja ainepõhiste lähenemisviisidega, et me mõistaksime paremini, kuidas õpetada LifeComp pädevusi ja kuidas neid saab õppekavasse lülitada kas õppekavaülel või konkreetsetes õppeainetes, aga ka elukestvas õppes ja elukestvas nõustamises. On selge vajadus jagada näiteid selle valdkonna poliitika kohta ning pakkuda näiteid uuenduslikest õppemeetoditest ja -vahenditest, mida õpetajad ja elukestva õppe läbiviijad saavad kasutada." (:75).

Kui on vaadeldud, kuidas rahvusvaheline ja Euroopa poliitika puudutab demokraatliku hariduse teemasid, siis nüüd liigub arutelu riikliku tasandi analüüsi juurde, mis on empiiriline analüüsi aluseks.

4. RIIKLIKUL TASANDIL. DEMOKRAATLIK HARIDUS RIIGIKOOLIDES

4.1. Demokraatlik haridus riigikoolides: oht või võimalus?

Hoolimata sellest, et Euroopa raamistik näib sillutavat teed isiklike ja sotsiaalsete oskuste ning demokraatliku osalemise kaasamisele ning korduvalt mainib, et enamiku Euroopa riikide praegune koolisüsteem ei võimalda õpilastel toime tulla 21. sajandi väljakutsetega, näib muutuste protsess riiklikul tasandil ikka veel väga aeglane. Hierarhilised suhted koolides, traditsioonilised frontaalsed õpetamismeetodid ja killustatud õppeained ei arenda tõenäoliselt piisavalt 21. sajandi oskusi ja omadusi õpilastes.

Demokraatlik haridus võiks selles mõttes pakkuda väga sisukat alternatiivi traditsioonilise hariduskeskkonna ületamiseks. Kuid nagu enamik selle pedagoogilise lähenemise kriitikuid märkis, on ka suur väljakutse kujutleda, kuidas demokraatlik haridus võiks toimida avalikus süsteemis, nii et las keegi väidab, et "on ebapraktiline ja ebaloogiline rakendada [selle] põhimõtteid *massiliselt* avalikus haridussüsteemis" (Peramas, 2007).

Demokraatliku hariduse peamised kriitikud kalduvad osutama sellele, et selle pedagoogika olemus ei sobi kokku riikliku süsteemiga. Mõned demokraatliku hariduse pooldajad ütlesid, et seda ei ole võimalik rakendada riiklikes koolisüsteemides, sest demokraatlik haridus on hästi juurdunud väikese õpilasarühma jaoks. Mõned libertaarset mudelit järgivad demokraatlikud koolid oleksid vaieldamatult demokraatliku hariduse leviku vastu riigikoolides, sest poliitiline instants, mille eest nad seisavad, on riigisüsteemi ületamine, otsides pigem sellist "avalikku kooli", mida rahastab ja toetab kogukond.

Erinevalt eespool nimetatud seisukohtadest uskus DESC projekt kindlalt, et demokraatliku hariduse tõeliselt laialdaseks muutmiseks ei saa see jääda vaid väikese kultuurilise eliidi koolide ringi piiresse. See peab jõudma ka nende lasteni, kellel ei ole privileegi elada demokraatlikust haridusest teadlikes peredes, ning see peab olema kõigile taskukohane.

Selles mõttes peaksime lõpetama demokraatliku erakooli ja riigikooli vahelise vastandamise, vaid pigem arvama, et need kaks peaksid eksisteerima kõrvalt, tugevdades üksteist ja täiendades

üksteist. Tänu erasektori paindlikkusele ja sõltumatusele saab eksperimenteerida uute pedagoogiliste meetoditega ning kehtestada uusi tavasid ilma piiranguteta. Selles mõttes võiks riiklik koolisüsteem ammutada inspiratsiooni nendest reaalsustest ja seeläbi toetada ka erasektori koole, kuna need võivad aidata viia uuendusmeelseid lähenemisi traditsioonilisemasse hariduskeskkonda. Kindlasti vajab see protsess üleminekut ja aega. Üleminekut, sest me ei saa eeldada, et riigikool võiks nullist täielikult isejuhtiva keskkonna rakendada. Aega, sest kulub palju aega, et edendada kultuurilist muutust direktorite ja õpetajate hulgas, kes on huvitatud selle metoodika rakendamisest.

4.1.2. 20% mudel

Derry Hannam on üks tuntumaid demokraatliku hariduse kaitsjaid riiklikus koolisüsteemis. Ta rakendas demokraatliku hariduse põhimõtteid Ühendkuningriigi riigikoolis oma ametialase karjääri jooksul õpetajana ning on veendunud, et kui sind köidavad enesejuhitud õppe ja demokraatliku hariduse ideed, siis on sõltumata olukorrast alati võimalik teha midagi mängulisemat, osalustegevust ja demokraatlikku (Hannam, 2020). Demokraatliku hariduse stimuleerimiseks riigikoolides pakkus ta välja 20% mudeli. Selle mudeli kohaselt peaksid õpilased ja õpetajad kõigis riigi rahastatud koolides, nii alg- kui ka keskkoolides, demokraatlikult läbi rääkima 20% kooli õppekava ajast selle üle, mis neid huvitab. Selle aja raames oleks võimalik individuaalne või koostööpõhine enesejuhitud õppimine, õpetajad oleksid saadaval juhendajatena või ekspertidena, kui õpilased nende abistamist sooviksid. Igal koolil peaks olema vabadus korraldada selle aja kasutamine omal viisil - see võib olla pool päeva nädalas pluss 20% mõnest tunnist või kaks pool päeva või üks päev nädalas või 20% kõigist tundidest. Ja muidugi, kui leitakse, et kui õpilased muutuvad motiveeritumaks, saab kohustuslikku suunatud õppekava hallata väiksema ajaga, siis võib 20% suurendada. Mõnikord võivad õpilased ise olla teiste õpilaste - või isegi õpetajate - juhendajateks.

Derry Hannam, kes on ise kogenud demokraatliku hariduse juurutamist Ühendkuningriigi riiklikus koolisüsteemis, ennustab, et kui 20% mudelit rakendatakse, oleks läbirääkimisprotsess ise hariv, kõigi motivatsioon ja moraal tõuseksid ning sellest tulenev uus pühendumus enam kui kompenseeriks igasuguse kardetud õpikadu, mis tuleneb formaalse õppeaine õpetamise aja vähenemisest. Ta leiab, et sellises olukorras tõusevad standardid, tulemused paranevad, õpilased õpivad võtma vastutust vähemalt osa oma õppimise eest ja õpivad vähemalt osa oma ajast ise haldama. Rääkides oma kogemusest ühes riigikooli demokraatlikus klassis, selgitas ta, et tema töö suutis taastada õpilaste kaotatud enesekindluse, loovuse ning nende olemasolevate tunnete ja



teadmiste autentsuse tunde. Taastada nende õigus rääkida südamest ja mitte lihtsalt öelda seda, mida usuti, et autoriteet ootab. Kõik see toimus nii suure vabaduse kontekstis, kui see oli võimalik riigikooli piirangute raames (Hannam, 2020).

4.1.3 LAP

Inspireerituna institutsionaalse pedagoogika ja uue hariduse praktikutest ja teoreetikutest, nagu Jean Piaget, Alexander Neill ja Célestin Freinet, samuti Marly paralleelkoolist ja Oslo eksperimentaalkoolist, avas *Lycée autogéré de Paris (Pariisi autonoomne lütseum)* 1982. aasta septembris haridusminister Alain Savary juhtimisel oma ukсед. Alates esimesest kooliaastast François Villoni keskkooli keldrites kuni praeguse asukohani Pariisi 15. linnaosa ajaloolistes hoonetes on see kool sümboliks võimalusele saada avalik kool, mis on samal ajal alternatiiviks traditsioonilisele haridussüsteemile (Collectif d'élèves et de professeurs, 2012).

LAPi õpilased on autonoomses seisundis, nad ise haldavad kooli koos õpetajatega ja nad on ainuisikuliselt vastutavad oma tundides osalemise eest. LAPi korraldus jaguneb teatud mõttes kahte ossa. Üks osa vastab klassikalisele teadmiste omandamisele ja seda nimetatakse pedagoogiliseks struktuuriks. See on tuntud ning vastab pedagoogilistele rühmadele, töötubadele, projektidele, teemadele ja muudele kursustele. Selles aspektis on huvitav see, et õpilased võivad vabalt osaleda tundides. Mõnede jaoks on see inspireeritud kooperatiivsest ideoloogiast (vabatahtlik liikmelisus), teiste jaoks viitab see tarbimisele ja teiste jaoks on see vajadus soovist.

Teine osa vastab poliitilisele organisatsioonile - kõige laiemas mõttes - ja seda nimetatakse juhtimisstruktuuriks, millel on samuti pedagoogiline roll nagu esimesel. Õpetajad ja õpilased koonduvad rühmadesse, komisjonidesse, üldjuhtimise koosolekutele ja üldkoosolekule, nii et elu selle ruumides otsustavad ja/või viivad ellu võimalikult palju kõik kogukonna liikmed. Iga õpetajale, kes on riiklik haridustöötaja, on lisaks õpetamistegevusele hädavajalik osalemine erinevates ülesannetes (kooli kaasjuhtimine). Iga õpilase osalemine on soovitatav, kuid mitte kohustuslik.



4.2 Riikide analüüs

4.2.1 - Haridussüsteem Belgias (flaami keelekogukond)

Belgia haridussüsteem on jagatud kolmeks tasandiks: alg-, kesk- ja kõrgharidus.

Föderaalvalitsus juhib üldisi haridusstruktuure, samas kui iga Belgia keelekogukond (flaami, prantsuse ja saksa keel) vastutab erinevate haridussüsteemide korraldamise ja rakendamise eest. Õppekava määravad samuti üksikud piirkonnad. Alljärgnev kirjeldus on seega mõeldud flaami keelekogukonnale.

HARIDUSTASEMED JA -VORMID

Traditsiooniliselt on kolm haridustaset: algharidus, keskharidus ja kõrgharidus. Lisaks nendele haridustasemetele on olemas elukestev õpe, mis on suunatud peamiselt täiskasvanutele.

1.1 Põhiharidus

1.1.1 Struktuur ja korraldus

Algharidus hõlmab eel- ja algharidust.

Alusharidust ja algharidust antakse põhikoolis. Kuigi koolieelne haridus ja algharidus on üksteisest struktuuriliselt eraldatud, tehakse jõupingutusi, et saavutada sujuv üleminek nende kahe kooli vahel. Seepärast peavad uued põhikoolid andma nii eelkooliealist kui ka algharidust.

Alates 1. septembrist 2003 on algharidusel uus struktuur, nimelt koolikogukond. See on mitme sama piirkonna kooli vaheline partnerlus, et nad saaksid kasu mastaabeeelistustest. Koolikogukonnad toovad kaasa haldusmahu suurenemise alghariduses. Ühe kogukonna koolidel on koos vähemalt 900 õpilast. See struktuurireform aitab kaasa ressursside tõhusamale haldamisele ja üksikute koolide toetuse suurendamisele.

Koolieelne haridus on avatud lastele vanuses 2,5-6 aastat. Tavapärasel koolieelses hariduses saavad 2,5-3-aastased lapsed alustada vaid seitsmel korral õppeaasta jooksul: esimesel koolipäeval pärast iga puhkuseperioodi, esimesel koolipäeval veebruaris või esimesel koolipäeval pärast ülestõusmispuha. Kui väikelaps on 3-aastane, võib ta kooliga liituda igal ajal õppeaasta jooksul. Põhikoolieelses haridusasutuses, võivad lapsed, kes ei ole veel valmis 6-aastaselt põhikooli üle minema, jätkata lasteaia veel ühe aasta.

1.1.2 Sisu

Kuigi ainult viimane eelkoolieelne aasta on kohustuslik, läbivad seda peaaegu kõik lapsed Flandrias. Asjaolu, et Flandrias saavad väikelapsed võrreldes teiste riikidega väga varakult kooli minna, on eriti soodne vähekindlustatud taustaga laste jaoks. Alates 1. septembrist 2001 võib algkoolieelset õpetajat abistada

lastehoiuteenuse osutamisega mitu tundi nädalas. Algkoolieelses hariduses tegeletakse laste mitmekülgse kasvatamisega ja stimuleeritakse nende arengut algkooliküpsuse suunas. Lapsele õpetatakse selliseid oskusi nagu keel, mootorsete oskuste arendamine, sotsiaalsed oskused ja esimesed maailma avardavad oskused. Sellele tugineb alusharidus.

Käsitletakse vähemalt järgmisi õppevaldkondi:

- kehaline kasvatus
- muusikaline haridus
- Hollandi keel
- maailmas orienteerumine
- matemaatika
- Prantsuse keel.

Võimaluse korral püütakse saavutada sidusust erinevate õppevaldkondade vahel. Alates 1. septembrist 1998 kehtivad põhilised alushariduse arengueesmärgid.

Alushariduses kasutatakse samu õppevaldkondi, mida kasutatakse ka alushariduses, võimaluse korral koos. Tähelepanu pööratakse ka õppekavaväliste teemadele, nagu õpioskuste arendamine ja sotsiaalsed oskused. Alates 1. septembrist 1998 kehtivad alghariduse saavutustasemed.

Arengueesmärgid kehtivad alghariduse erihariduse puhul.

Põhikooli lõpus saavad õpilased, kes on saavutanud õppekava eesmärgid, põhikooli tunnistuse.

1.2 Keskharidus

Keskharidus on mõeldud noortele vanuses 12-18 aastat ja on korraldatud kolmes klassis. Alates 1989. aastast on täiskoomusega keskharidus korraldatud ühtse struktuuri järgi. See hõlmab kraadid, õppevormid ja õppekavad. Lõplik õppimise valik lükatakse edasi teise gümnaasiumi klassi, et õpilased saaksid kõigepealt tutvuda võimalikult paljude õppeainetega.

Alates teisest klassist eristame nelja erinevat haridusvormi. Ühes neist õppevormidest valib õpilane konkreetse õppevaldkonna. Mitmed õppimisvõimalused algavad alles kolmandas või isegi neljandas klassis.

Üldkeskharidus (ASO) rõhutab laiapõhjalist üldharidust, mis annab peamiselt kindla aluse kõrghariduse omandamiseks. Tehnilises keskhariduses (TSO) keskendutakse peamiselt üldistele ja tehnilis-teoreetilistele ainetele. Pärast TSO-d võib noor inimene praktiseerida kutsealal või minna üle kõrgharidusse. See koolitus hõlmab ka praktilisi õppetunde. Kunstiline keskharidus (KSO) ühendab üldise, laiapõhjalise hariduse aktiivse kunstipraktikaga. Pärast KSO-d võib noor inimene praktiseerida elukutset või minna kõrgkooli. Kutsekeskharidus (BSO) on praktilise orienteeritud õppevorm, kus noored õpivad lisaks üldkoolitusele ka konkreetset eriala.



Teises ja kolmandas kooliastmes on ühine ja vabatahtlik osa. Valikulises osas täiendatakse põhiharidust mitmesuguste õppimisvõimalustega. Kolmandas etapis saab spetsiifilist koolitust veelgi täpsustada, pidades silmas lõplikku kutsevalikut või võimalikke õppekavasid kõrghariduses.

Õpilane saab keskhariduse diplomi pärast kuueaastase ASO, TSO või KSO või seitsmeaastase BSO edukat läbimist. Mis tahes koolis, haridusvormis või õppevaldkonnas omandatud keskharidus diplomiga on noorel isikul piiramatult juurdepääs kõrgharidusele.

HARIDUSSÜSTEEMI KORRALDUS

1.1 Kohustuslik haridus kõigile lastele vanuses viis kuni kaheksateist aastat

Belgia põhiseaduses on sätestatud, et igaühel on õigus haridusele, mille puhul austatakse põhiõigusi- ja vabadusi. Et tagada see õigus haridusele kõigile lastele, on haridus kohustuslik.

Koolikohustus algab selle aasta 1. septembril, mil laps saab viieaastaseks, ja kestab põhimõtteliselt kaksteist täispikka kooliaastat. Õpilane on kohustatud osalema täiskoormusega õppetöös kuni viieteist- või kuuteistkümnendaastaseks saamiseni. Pärast seda kehtib ainult osalise ajaga koolikohustus (= osalise ajaga õppimise ja töötamise kombinatsioon). Enamik noori jätkab siiski täiskoormusega keskhariduse omandamist.

Koolikohustus lõpeb kaheksateistkümnendal sünnipäeval või selle kalendriaasta 30. juunil, mil noor saab kaheksateistkümnendaks. Kui noor lõpetab tegelikult kaheksateistkümnendal sünnipäeval ja ei lõpeta jooksvat õppeaastat, ei ole tal õigust saada õppetunnistust või diplomit järgitud eriala kohta.



Kohustuslik haridus lõpeb sel ajal ka nende noorte puhul, kes saavad keskhariduse diplomi enne kaheksateistkümnendat eluaastat.

Koolikohustus kehtib kõigi Belgias elavate laste, sealhulgas välisriigi kodakondsusega laste suhtes. Alates kuuekümnendast päevast pärast nende registreerimist kohalikus omavalitsuses peavad need lapsed olema registreeritud koolis ja käima regulaarselt õppetöös. Koolid ei tohi kasutada elamisloa (puudumist) selleks, et keelduda õpilastele koolipääsu võimaldamisest. Alates registreerimise hetkest võivad need lapsed saada valitsuse toetust tavalisest baasfinantseerimisest ja koolide mis tahes täiendavast rahastamisest. Kursuse edukalt lõpetanud õpilased saavad diplomi.

Õiguse haridusele tagamiseks sõlmis Flandria piirkond kokkuleppeid föderalse siseministeeriumi ja föderalse politseiga ebaseaduslike pagulaslaste kinnipidamise kohta. Föderaalne ringkiri kinnitab, et koolist ei ole lubatud kooliealiste ebaseaduslike sisserändajate lapsi koolist kooliajal kätte saada.

Belgia koolikohustus ei ole sama, mis koolis käimise kohustus. Lapsed ei pea õppimiseks tingimata koolis käima. Võimalik on ka koduõpe. Vanemad, kes selle kasuks otsustavad (praktiliselt on neid vähe), peavad sellest teavitama haridusministeeriumi. Valitsus kontrollib, kas kõiki koolikohustuslikke õpilasi õpetatakse tõhusalt. Kui see koolihariduse kontroll näitab, et see ei ole nii, võib kohus vanemaid selle eest karistada.

Lapsed, kes ei ole raske puude tõttu võimelised õppetöös osalema, võib vabastada koolikohustusest.

2.2. Haridusvabadus

Haridusvabadus on Belgias samuti põhiseaduslik õigus. See tähendab, et igal füüsilisel või juriidilisel isikul on õigus korraldada haridust ja asutada sel eesmärgil institutsioone. Valitsus ei tohi võtta ennetavaid meetmeid, et keelata vabade koolide asutamist. Lõpuks on valitsus põhiseaduslikult kohustatud korraldama neutraalset haridust.

Korraldusorgani (või koolinõukogu) mõiste on Flandria hariduskorralduse võtmekontseptsioon. Korraldusasutus vastutab ühe või mitme kooli eest. Seda võib võrrelda ettevõtte juhatusega. Korraldusasutus võib olla valitsus, füüsiline isik või juriidiline isik(ud). Korraldusasutustel on laialdane autonoomia. Näiteks võivad nad vabalt valida oma õppemeetodid ja lähtuda oma õpetamisel konkreetsest elufilosoofiast või pedagoogilisest kontseptsioonist. Samuti võivad nad ise määratleda oma õppekava ja tunniplaani ning määrata oma personali. Koolid, mis soovivad saada valitsuse tunnustust või rahalist toetust, peavad täitma õppeedukuse eesmärgi, olema piisavalt varustatud ja omama piisavalt didaktilisi materjale. Nad peavad asuma hoonetes mis on ohutud ja piisavalt puhtad jne.

Põhiseadus tagab ka vanemate valikuvabaduse. Vanematel ja lastel peab olema juurdepääs nende valitud koolile, mis asub mõistlikul kaugusel nende elukohast. Hiljutised õigusaktid selgitavad ja kaitsevad seda valikuvabadust veelgi. Koolidel ei ole lubatud keelduda õpilaste vastuvõtmisest, välja arvatud mõnedel täpselt määratletud juhtudel.

Haridusvõrgustikud kui korraldusasutuste esindusühendus võtavad sageli korraldusasutuselt üle teatavad kohustused; nad koostavad ise oma õppekavad ja tunniplaanid. Selle tulemusena loovutavad asjaomased korraldavad asutused osa oma autonoomiast.

Traditsiooniliselt eristatakse kolme haridusvõrgustikku:

- Ühenduse haridust (GO) korraldab avalik-õiguslik asutus flaami kogukonna nimel. Põhiseaduse kohaselt peab ühenduse haridus olema neutraalne. See tähendab, et vanemate ja õpilaste usulised, filosoofilised või ideoloogilised veendumused peavad olema võrreldavad.
- subsideeritud ametlik haridus (OGO) hõlmab munitsipaalharidust, mida korraldavad munitsipaalasutused, ja provintsi haridust, mida korraldavad provintsi asutused. Selle hariduse korraldajad on koondunud kahte katusorganisatsiooni, Flaami kogukonna linnade ja valdade haridussekretariaati (OVSG) ja Flandria provintsi haridussekretariaati (POV).
- subsideeritud eraharidust (VGO) korraldab eraisik või eraõiguslik organisatsioon. Korraldav asutus on sageli mittetulundusühing (v.z.w.). Eraõpe koosneb eraldi koolidest. Neid ühendab Flandria katoliku hariduse katusorganisatsioon (VSKO). Lisaks sellele on olemas ka protestantlikud, juudi, õigeusu, islami, ... koolid. Lisaks nendele konfessionaalsetele koolidele on ka koole, mis ei ole seotud ühegi religiooniga. Näitena võib tuua meetodikakoolid (mis põhinevad Freinet', Montessori või Steineri struktuuril), mis rakendavad konkreetseid pedagoogilisi meetodeid.

Valitsus ei tunnusta väikest arvu Flandria koole. Neid nn erakoole ei rahastata ega toetata valitsuse poolt.

Valitsuse jaoks ja valitsuse poolt korraldatud haridust (kogukonnaharidus ning munitsipaal- ja provintsiharidus) nimetatakse ametlikuks hariduseks. Eraalgatuse korras tunnustatud haridust nimetatakse vabahariduseks.

Käesolev tekst põhineb väljaandel "Haridus Flandrias, lai ülevaade flaami haridusmaastikust", 2005. aasta väljaanne.

Demokraatlik haridus Belgias:

Belgias on umbes 7 demokraatlikku kooli. Gentis oli Sudbury kool, mis suleti. Mõned demokraatlikud koolid on täiesti isejuhtivad, lastele ei pakuta mingit tegevust (see on Orvita puhul, mis järgib Sudbury mudelit). Mõned teised koolid järgivad struktureeritumat nädalakava, mis on kokku lepitud koosolekutel (see on näiteks BOSi kooli puhul, Arbre de Possible). Kõigis koolides rõhutatakse looduse tähtsust ja enamikus koolides veedetakse palju aega looduses.

ITAALIA



Demokraatlik haridus Itaalias:

Itaalias rakendatakse põhiseaduslikku haridusvabaduse põhimõtet kogu riigis riiklike ja mitteriiklike koolide kaudu.

Itaalia haridus- ja koolitussüsteem jaguneb järgmiselt:

- . riiklikud koolid
- . parifitseeritud koolid (10. märtsi 2000. aasta seadus nr 62)
- . mitteametlikud koolid / erakoolid
- . välismaa koolid (18. aprilli 1994. aasta dekreet 389).

Põhiseaduse artiklis 30 rõhutatakse perekonna kohustusi ja õigusi oma laste kasvatamisel ja harimisel.

Hariduse õiguslikus raamistikus tunnustab riiklik haridussüsteem ainult riiklike ja parifitseeritud koole, millel on õigus sooritada õpilaste eksameid ja väljastada kvalifikatsiooni.

Koolid, mis on määratletud kui mitteametlikud koolid/privaatkoolid (sealhulgas demokraatlikud kooliprojektid), lahendavad haridus kohustuse täitmise, esitades taotluse koduõppeks (seadusandlik dekreet 25. aprill 2005, nr 76, artikkel 1, lõige 4); kuna Itaalia põhiseadus tunnustab perekonna valikut otsustada, kus ja kuidas lapsi õpetada, mitte koolikohustust. Itaalia haridussüsteemi peamine reform pärineb 1999. aastast (seadus nr 275/99 - "Autonomia Scolastica" - edaspidi AS). AS tühistab lõplikult keskse haridussüsteemi, mille keskmes oli riiklik programm, ja võimaldab igal koolil koostada oma õppekava, mis põhineb kogukonna ja ühiskonna, kus kool asub, eripäradel.

Hoolimata ASist koostati 2012. aastal riiklikud õppekava suunised, et määratleda ühised ülesanded ja oskused kõigile Itaalia põhikooli ja gümnaasiumi õpilastele. Lisaks sellele tõhustab 2015. aastal seadus nr 107/15 (nimega Buona Scuola) ASi ja edendab uuenduslikumat kooli, mis on avatud haridusalastele väljakutsetele, tänu mitmetele reformidele, nagu IKT massiline kasutamine didaktikas, õpetajate kohustuslik koolitus ja õpetajate arvu suurendamine kooli kohta.

Tänapäeval on võimalik saavutada koolide õppekavades suur paindlikkus, kuid seda on üsna raske realiseerida, sest õppeasutused peavad seisma silmitsi mitmete probleemidega, eelkõige korraldusega halduse valdkonnas. Igatahes võib iga kool määrata oma õppekava; võib kavandada erinevaid projekte ja tegevusi, koostada kooli käitumisreegleid, valida hindamiskriteeriumid jne...

Õppealajuhataja on oma valikutes väga iseseisev, kuid kõik pedagoogilised lähenemised tuleb jagada, arutada ja heaks kiita kogu õpetajate meeskonna poolt. Lisaks sellele peab koolijuht tegelema paljude küsimustega, nagu kooli finantsjuhtimine, õpilaste ja töötajate turvalisus, suhted lapsevanemate ja peredega,



suhtlemine omavalitsusega, raha kogumine jne....

Iga kooli õppejõud võivad ise valida oma pedagoogilise suuna, lisaks on didaktiliste ja metoodiliste eksperimentide läbiviimine koolis vaba ja avatud ning selle üle otsustab kogu õpetajate meeskond. Kuid selleks, et anda ühtsust õpetamise tegevusele, koostatakse igal aastal hariduse pakkumise kava (edaspidi PTOF), mille kavandab ja hääletab õpetajate meeskond; PTOF on inspireeritud koolijuhhi põhimõtete aktist. Istituto Carducci näiteks võtab kasutusele koolimudeli nimega "Senza Zaino", mis peab kooli demokraatlikuks süsteemiks, kus koostööõpe on kõige tavalisem metoodika, kus õpilased saavad koos õpetajatega otsuseid vastu võtta jne. Tegemist on õpilaskeskse süsteemiga ning seetõttu saab iga õpetaja ise määrata oma klassile sobiva rütmi, lähenemisviisi ja metoodika. Motivatsioon, väljakutsed, võimalused ja suhtlemine on kõige olulisemad tegurid paindliku ja uuendusliku kooli elluviimiseks, kuid mõnikord põrkuvad kõik need pedagoogilise mõtteviisi olulised põhimõtted koolide tegevust suunavate eeskirjade, seaduste ja riigi määruste jäikuse vastu.

Koolide õpilaste vanemad taotlevad koduõpet või koduõpetust, mille puhul perekond otsustab ise oma laste hariduse andmise eest hoolitseda.

Põhiseaduse artikkel 33 lubab üksustel ja eraisikutel asutada koole ja haridusasutusi, kuid mitteametlikud koolid (nagu demokraatlikud koolid) ei saa väljastada diplomeid/kraade.

Selleks, et tagada vähemalt esimese 8 aasta jooksul antava alushariduse kohustuse täitmine (põhiseaduse artikkel 34), on laps kohustatud sooritama eksami kõigi kooliaastate jooksul.

Koduõppe puhul on õpilase vanemad kohustatud igal aastal tegema elukohajärgsele avalikule koolile koduõppe avalduse.

Koolide (ja seega koduõppe õigussüsteemi raames) käivad õpilased peavad igal aastal sooritama eksami järgmisesse klassi üleminekuks, kuni põhihariduse. Õpilase (16-aastane) lõpetamiseni riigikoolis või võrdustatud kooli väliskandidaadina (13. aprilli 2017. aasta dekreetseadus nr 62, artikkel 23).

Demokraatlikud koolid Itaalias on enamasti seotud libertaarsete mudeliga ja on koondunud RELi (Itaalia libertaarne haridusvõrgustik), mille libertaarne ja looduses toimuv õuesõppe kogemus on olnud aktiivne juba mitu aastat. Itaalias on erinevaid rühmi, mis on moodustatud inimeste poolt, kes on pühendunud libertaarsete haridustavade viljelemisele ja libertaarsete hariduskogemuste tekkimisele oma piirkonnas. Iga rühm on sõltumatu, moodustab end iseseisvalt, on iseorganiseerunud ja ühendab end vabalt teiste võrgustiku liikmete/rühmadega. Ligikaudu 14 kooli on piisavalt küpsed, et sellesse kategooriasse kuuluda. Enamik neist koolidest rakendab lastega jagatud otsustusõigust, rõhk on sotsiaalsel võrdsusel ja mitte autoritaarse lähenemisel. Mõned koolid ei ole täielikult isejuhtivad, vaid kasutavad lastega läbiräägitud õppekava.

BULGAARIA

Bulgaaria haridusseadus on väga piirav. Iga laps on kohustatud koolis käima. Kooliks võib nimetada ainult

sellist kohta, mis järgib riiklikku õppekava ja haridusministeeriumi nõudeid ja standardeid. Riiklik õppekava ja standardid ütlevad, mida iga laps peab iga aasta lõpuks omandama - seega puudub igasugune paindlikkus seoses erineva õppetempo või erinevate võimete osas. Samuti on ettekirjutatud, kuidas iga laps peab õppima - ei ole mingit paindlikkust seoses erinevate õpistiilidega. Samuti on ette kirjutatud millal ja mida iga õpetaja peab õpetama. Iga aine jaoks on olemas kahte tüüpi õpikud, mille haridusministeerium kinnitab. Õpetajad peavad õpetama vastavate õpikute järgi ja õpetama seda, mis on standardites kirjas iga tunni kohta. Erineva koolifilosoofia, erineva õppeprotsessi korralduse, erinevate meetodikate jaoks ruumi pole.

Riigis on üks waldorfkool ja üks Montessori kool - nad nimetavad end nii, kuid ka nemad peavad järgima riiklikku õppekava ja standardeid. On üks litsentseeritud kool, mis nimetab end "demokraatlikuks", kuid nad järgivad riiklikku õppekava ja standardeid. Bulgaarias on kahte tüüpi koole - riiklikud koolid, mida rahastab valitsus, ja erakoolid, mida ei rahastata valitsuse poolt, kuid mõlemad teevad sama asja - järgivad riiklikku õppekava - sama õppekava, samad õpikud, samad tunnid, samad kavad, kuid erakoolide eest maksavad vanemad ja neil on moodsamad hooned ning vanemad võivad nõuda rohkem (sest nad maksavad).

Viimase seaduse muudatuse käigus 2015. aastal ilmus seadusesse mõiste "uuenduslik kool". Tegemist on mitme valitsusvälise organisatsiooni ja ühingu poolt soovitatud muudatusega, mis puudutab ideed luua erineva lähenemise ja filosoofiaga koole. Ministeerium nõustus ettepanekuga, kuid lõi oma tõlgenduse selle kohta, mida tähendab innovatsioon, ja innovaatilised koolid peavad taaskord järgima riiklikku õppekava, seega innovatsiooni all mõistetakse kahe tunni ühendamist üheks või interdistsiplinaarseks tunniks või tunni muutmist õuesõppeks. Puudub lähenemine, kus saaks keskenduda ja arendada oma tugevusi, andeid ja huvisid ning puudub koht ja viis, kus uurida oma kirglike huvisid ja küsimusi.

Kõik, mis on väljaspool riiklikku õppekava, ei ole oluline. Mis puutub õpilaste osalemist kooli otsustusprotsessis ja kooli juhtimises - on olukord veelgi hullem - nende osalemise olulisusest ei ole mingit arusaamist. Bulgaaria koolides on väga tugev võimustruktuur, tugev hierarhiline võimustruktuur ja õpilaste hääl ei ole oluline. Nad ei praktiseeri demokraatiat mingil viisil, seal valitseb ainult distsipliin ja kuulekus.

Viimases seadusemuudatuses 2015. aastal oli mitme vabatahtliku ja ühingu teine ettepanek koduõppe vormi olemasolu koolis, mille puhul laps on küll riigikooli nimekirjas, kuid ei käi kohal ja õpib erinevalt. Selle ettepaneku mõtte oli luua võimalus õppida erineval viisil ja kinnitada oma teadmisi siis, kui laps on selleks valmis või kooliperioodi lõpus - 18-aastaseks saades. Ministeerium nõustus ettepanekuga, kuid sidus selle riikliku õppekava ja standarditega, öeldes, et iga laps peab iga õppeaasta lõpus oma teadmisi kinnitama ja näitama, et on õppinud samu asju.

Ilmselgelt võib järeldada, et riigis ei ole seaduslike demokraatlike koole. On üks, mis tegutseb haridusliku õppekeskusena. Seda ei tunnustata ja riik ei toeta seda kuidagi. Kõige tavalisem haridusalane lähenemine on õppimine, mis toimub õpilaste enda avastamisel ja õppimise rütmi austades. Eelistatud on ka projektipõhine õpe ja töö üksikisikutega või väikestes rühmades. Nad ei kasuta hindamissüsteemi ja kasutavad laste arengu jälgimiseks süstemaatilisi vaatlusi

EESTI

Demokraatlik haridus Eestis

Eestis on seadusega kehtestatud õppekava, seega on demokraatlikke koole vähe (ainult kaks). Leiutajate Külakool on väike maal asuv kool, mis püüab süsteemis kohaneda. Teine kool, Suvemäe-TKG, on kool Tallinnas, mis tegutseb demokraatliku haruna avaliku kooli raames. Suvemäe-TKG on demokraatlik kool riigikooli sees, näide "läbi räägitud integreeritud õppekavast", mis aitab laste huvisid seostada riikliku õppekavaga uurimisprojektide ja õppimise individualiseerimise kaudu mõlemal juhul järgitakse vähemalt osaliselt riikliku õppekava, kuid palju rohkem rõhku pannakse projektipõhisele õppele ja sotsiaalsele otsustamisele. Suvemäe-TKG kogemusele keskendutakse lähemalt järgmises peatükis, kui kasutame seda kooli juhtumiuuringuna, et uurida, kuidas rakendada demokraatlikku haridust riigikooli kontekstis.



5. EMPIIRILISED TÕENDID VALDKONNAST: KASU, VAJADUSED JA PROBLEEMID SEOSSES DEMOKRAATLIKU HARIDUSEGA

Pärast seda, kui on selgitatud uurimuse teoreetilist ja meetodilist lähenemist ning esitatud õiguslik ja poliitiline kontekst, milles demokraatlik haridus toimib, esitatakse käesolevas peatükis uurimuse empiirilised tulemused, iga kasutatud meetodi tulemused ja seejärel lõplik ühisanalüüs. Tuleb arvestada, et kõik saadud tõendid on seotud nelja analüüsitud riigiga kui juhtumiuuringuga: Belgia, Bulgaaria, Eesti ja Itaalia.

5.1 Küsimustike tulemused

5.1.2. Demokraatlike koolide küsimustikud

Käesolevas osas esitatakse demokraatlikest koolidest saadud küsimustike tulemused. Nagu meetodika peatükis selgitatud, on alljärgnevas tabelis toodud välja vastuste arv ja võrreldud seda arvu riigi demokraatlike koolide koguarvuga. Nagu näidatud, saime kokku 14 vastust, mis on pool neljas analüüsitud riigis olemasolevate demokraatlike koolide koguarvust.

COUNTRY	NUMBER OF DEMOKRAATLIK KOOL, MIS VASTAS QUESITONNAIRE	KOKKU NUMBER DEMOKRAATLIKUST KOOLIST COUNTRY
BELGIA	7	4
BULGAARIA	2	2
EESTI	2	2
ITAALIA	17	6
KOKKU	28	14

General datas

- 8 private school, 5 parental schools
- only one public school Suvemae (Tallin)
- All are primary schools + kindergarten
- more of the half also secondary school
- Average number of kids is 32 per school (with a minimum of 5 and max of 72)

Kui me vaatame lähemalt nende koolide üldisi omadusi, siis näeme, et enamik neist, välja arvatud üks, on erakoolid. Neist enam kui kolmandikku juhivad vanemad (5/14).

Enamik koolidest on algkoolid ja lasteaiad, samas kui ainult pooltel on keskkoolid (ja ükski neist keskkoolidest ei asu Itaalias).

Kui vaadata laste koguarvu, on lihtne tuvastada, et need on kõik väikesed koolid, kus on keskmiselt 32 last, välja arvatud ainus riigikool, kus on 72 õpilast.

Saadud tulemused on liigitatud järgmistesse põhiteemadesse: koolide üldised omadused, erinevused, sarnasused ja suhe riigikoolidega, demokraatliku hariduse eelised, peamised väljakutsed ja koolitusvajadused.

Koolide üldised omadused

Teadlikkus demokraatliku hariduse tähendusest: Kõigil küsimustikule vastanud demokraatlikel koolidel oli täielik ja ühine arusaam sellest, mis on demokraatlik haridus. Kõik koolid määratlesid demokraatliku hariduse kaks põhikomponenti, mida on teises peatükis käsitletud demokraatliku hariduse alusena: isejuhtiv õpe ja kooli kaasjuhtimine.

Kokkuvõte: Kõik koolid olid üksmeelselt seisukohal, et kogunemine on kooli rutiinis üks põhilisi dünaamilisi tegureid. Hoolimata sellest, et kõik koolid kogunevad koosolekul ja kasutavad kogunemist kui kooli peamist otsustushetke, on kogunemise korraldus väga erinev: mõnes koolis on ainult hommikuring, kus kõik otsustatakse, teistes on iganädalane koosolek, kolmandates on koosolekud kaks korda nädalas. Ka otsustusmeetod on eri koolides erinev (mõned kasutavad sotsiokraatiat, teised enamust) ja ka kogunemise otsustusala on eri koolides väga erinev (mõnes Sudbury koolist inspireeritud koolis otsustab kogunemine kõike ja kaasab lapsi, samas kui teises koolis on kogunemisel ainult emotsionaalne roll/jagamisring ja otsused delegeeritakse väikestele komisjonidele).

Õpilaste osalemine: Vastanud koolides valitses suur üksmeel selles, et õpilased on õpetamise ja õppimise protsessi peategelased ning et täiskasvanud töötajad peaksid julgustama ja suunama õpilasi oma õppimise isejuhtimise pädevuses. Seetõttu on õpilaste osalemine koolielus ja õpilaste otsused oma õppimise kohta keske tähtsusega.

Täiskasvanud töötajad (õpetajad): Üksmeelselt ollakse nõus, et täiskasvanud personal peaks soodustama kooli füüsilises ja sotsiaalses keskkonnas kontekstualiseeritud tegevuste arendamist, et koostöö eri tasandite täiskasvanud personali vahel on demokraatliku hariduse jaoks oluline ning et täiskasvanud personal peaks edendama õpilaste mitmekesisust ja suunama haridustavasid kaasamise põhimõtete alusel.



Koolitus: Kooli Personali koolitusvajaduse käsitlemisel ilmsid vastustes erinevad arvamused: kui 2/3 vastanutest rõhutas koolituse tähtsust, siis 1/3 teatas, et koolipersonali ei peaks spetsiaalselt koolitama demokraatlikus koolis töötamiseks. See vastus on seotud selgitusega, et mõnes demokraatlikus koolis ei tundu olevat kasulik, et kooli personalil (koolijuhid, mida klassikalises haridussüsteemis tavaliselt nimetatakse "õpetajateks") oleks hariduskraad. Vastupidi, mõned koolid usuvad, et pedagoogid või õpetajad, kes on saanud bakalaureusekraadi või magistrikraadi hariduses, kalduvad olema vähem avatud demokraatlikule haridusele, kuna nad on saanud "peavoolu" koolituse, mistõttu nad peavad läbima "lahti-õppimise" protsessi.

Kaasamine: Kõik koolid peale ühe vastasid, et nad tagavad erivajadustega laste kaasamise ja 2/3 teatasid, et erivajadustega lapsed on koolis integreeritud samal tasemel. See tulemus on eriti oluline arutelu selle üle, kas demokraatlik kool võib olla kaasav. Ühelt poolt väljendavad demokraatlikud koolid sageli, et nad pakuvad haridust lastele, kes "ei sobi" traditsioonilisse koolikeskkonda, kuigi neil on suur hulk erivajadustega õpilasi (vt Farhangi, 2018), teiselt poolt rõhutatakse mõnes kriitikas, et demokraatlikel koolidel ei ole konkreetset kaasamispoliitikat, mis lõpuks kipuvad välistama neid lapsi, kes ei sobi tavapärasesse valikuprotsessi. (Peramas, 2007 ja Wilson, 2016).

Perekonna osalemine: Ollakse üksmeelel, et personal julgustab ja stimuleerib otsest ja regulaarset suhtlemist ja perede kaasamist, kuid perede osalemise kohta koolielu tegevuses (st. ettepanekute tegemine ja õppetegevuse arendamine) on erinevaid arvamusi. Nagu oodatud, on kolmandik koolidest vanemate juhitud kool, kus vanemad kipuvad sel juhul kaasa rääkima ka pedagoogikas. Ülejäänud juhtudel julgustatakse perede kaasamist, kuid mitte pedagoogilistes otsustes.

Välitegevus: Välitegevust edendatakse tugevalt kõigis küsimustikule vastanud koolides, välja arvatud ühes koolis, kus lapsed otsustasid mitte nii tihti õue minna kui eelmisel aastal. Mõnes koolis on õueaspekt põhiline ja see on sätestatud kooli põhikirjas või kooli põhireeglites, mistõttu lapsed ei saa otsustada, kas nad veedavad päeva õues või sees (st mõnedes koolides käiakse kaks päeva nädalas metsas või teistes koolides ei ole siseruumides, vaid nad kohtuvad iga päev rannas), samas kui teistes koolides saavad lapsed otsustada, kas liikuda vabalt sees või õues.

Juhtimine: Peaaegu üksmeelselt ollakse seisukohal, et demokraatlike koolide organisatsioonilist ja juhtimisstruktuuri iseloomustab horisontaalne süsteem, kus õpetajate ja õpilaste hääl ja tegevus on võrdse väärtuse ja vastutusega. Mõnedes koolides on juhtimisse kaasatud ka perekonnad, kellel on seega sama otsustusõigus kui täiskasvanud koolipersonalil ja õpilastel.



Erinevused, sarnasused ja suhe riigikoolidega

Demokraatlike koolide tavad või tunnused, mida teistes koolides ei ole:

Küsimustikule vastanud demokraatlikud koolid analüüsisid väga selgelt erinevusi demokraatliku hariduse ja teiste haridusvormide vahel. Vastused võisime rühmitada vastavalt demokraatliku hariduse kahele sambale: isejuhtivale õppele ja kooli kaasjuhtimisele.

Vastajad nimetasid esmajärjekorras erinevust õpikeskkonnas ja seega ka isejuhtiva õppimise kasutamist kui silmapaistvat erinevust. Nad loetlesid, et üleminekul isejuhtivale õppele on mitmeid aspekte, mis eristavad demokraatlikku haridust progressiivsetest või traditsioonilistest koolidest, eelkõige: programmi/õppekava mitte peale surumine, hinnete mitteandmine, kodutööde mitteandmine, vaba mängu võimaldamine, kõigi õppimise võrdseks pidamine, segatud vanusega keskkond. Enamik koole leidis, et see on seotud täiskasvanud personali ja kooli looja suurema teadlikkusega laste õppimisprotsessist ning et isejuhtiva õppe rakendamise tagajärjed toovad kaasa ka erinevuse tulemustes, arvestades näiteks: õpilaste suuremat huvi oma õppimise vastu, õppimise individualiseerimist, tõelist vabadust väljendada oma andeid, kirgi ja nende järgimist, suuremat toetust ja juhendamist lastele.

Teine aspekt, mida peaaegu kõik on maininud, on ühised otsused, mida peetakse eristavaks jooneks, mida teistes koolides ei ole: ühiselt otsuste tegemine, kõigi kuulamine ja lastele õiguse andmine otsustada oma elu aspektide üle. Ühise otsustamise võimaldamise eeldused on tunnused, mida teistes koolides näiteks vaevalt esineb: ei mingit kohtumõistmist, ei mingit autoriteeti, karistamine asendatakse vestluse ja heastamisega. Koolide vastajad nõustusid ka sellega, et kaasjuhtimine tooks kaasa erinevaid tulemusi: noorte osaluse aktiveerimine, pehmete oskuste aktiveerimine, empaatiline mõistmine, teadlikkus, usalduslik ja võrdne suhe õpilaste ja personali/juhendajate vahel, arusaamine oma vabadusest ja vastutusest teiste ees, laste põhiline inimõigus osaleda ja olla oma elu autor.

Täiskasvanud personali pädevus, mis erineb teistest koolidest. Küsimusele, millised on need pädevused, mida demokraatliku kooli täiskasvanud töötajad peaksid omama, võrreldes oskustega, mida õpetajad peaksid omama klassikalisemates õpikeskkondades, tõid kõik vastajad välja pehmete oskuste olulisuse ning loetlesid üles järgmised: vägivallatu suhtlemise oskus, iseseisvus õppeprotsessi planeerimisel, võime end kahtluse alla seada ja oma vastutust võtta, autentne kuulamine, erinevuste vastuvõtmine, paindlikkus, empaatiline mõistmine, avatus iga õpilase erivajaduste mõistmiseks, paindlik meel ja kohanemisvõime.

Regulatiivne ja rahaline toetus: Valitseb täielik üksmeel selles, et demokraatlikud koolid vajavad rahalist toetust riigilt või eraannetatajalt, sest rahalised vahendid on nende koolide üks peamisi probleeme.

Vastajate seas valitseb lahknevus demokraatlike koolide regulatiivse toetuse vajalikkuse osas, mis tähendab, et osa neist leiab, et ideaalne oleks olla hõlmatud riigi süsteemi ja reguleeritud, samas kui teised koolid leiavad, et demokraatliku kooli reguleerimine oleks takistuseks laste vabadusele, ja soovivad seetõttu jääda autonoomseteks eraõiguslikeks üksusteks. On ka libertaarseid koole, mis, nagu teises peatükis on välja toodud, ei soovi poliitilistest tõekspidamistest lähtuvalt olla hõlmatud riigi süsteemiga: nad soovivad luua alternatiivi riigile.

Teadmiste jagamine riigikoolidega: Kõik koolid nõustusid sellega, et oleks ideaalne, kui demokraatlike koolide töötajad saaksid jagada oma kogemusi teiste õpetajatega, et aidata integreerida demokraatlikke väärtusi teiste koolide mudelitesse. Peaaegu üldine üksmeel valitseb selles, et kui demokraatlikku haridust rakendatakse, võib see aidata edendada riigikoolide õpetajate motivatsiooni, tõsta õpilaste õppimise kvaliteeti, suurendades motivatsiooni ja vähendades koolist väljalangevuse määra, ning et see edendaks loovust ja uuenduslikkust õpetamises.

Riigi kontekst: Küsitlusele vastajad ei olnud ühel meelel selles osas, mil määral oleks demokraatlik haridus võimalik riigikoolides. Selline vastuste erinevus on põhjendatud eelmises peatükis kirjeldatud erineva riigikeskkonnaga. Enamik inimesi vastas, et täieliku demokraatliku kooli rakendamine riiklikus süsteemis ei oleks võimalik, ning enamik vastanutest nõustus, et riik pigem sallib demokraatlikke koole, kuid ei legaliseeri ega reguleeri neid.

Kasu demokraatliku hariduse rakendamisel

Demokraatlike koolide intervjuudes demokraatliku hariduse peamiste eeliste kohta olid demokraatlikud koolid väga optimistlikud ja positiivsed, kirjutades pika nimekirja punktidest, mida nad pidasid selle haridusliku lähenemise kasulikuks. Analüütilisuse ja arusaadavuse huvides on need eelised rühmitatud kolme suurde kategooriasse: isiklikud oskused, sotsiaalsed oskused ja õppimine.

Isiklike oskuste arendamine: Koolid rõhutasid, et demokraatlikust haridusest on suur kasu õpilaste isiklike oskuste arendamisel. Seda märgitakse eelkõige eneseteadlikkuse, kriitilise mõtlemise ja eneseregulatsiooni kõrge taseme, õpilaste oskuse valida ja teada, mida nad tahavad, väga arenenud uudishimu, aktiivse õppimise suhtumise, avatud meelte arendamise võime, enda, oma tugevuste ja piirangute tundmise, emotsionaalse intelligentsuse arendamise, vastutuse, otsuste tegemise võime, iseseisvuse, mitte-teadmise oskuse, ebakindlusega toimetuleku, isikliku vabaduse ja vastutuse juhtimise, eneserefleksiooni ja -küsitluse võime, tugeva usalduse, et iga õpilane saab ise oma eluga hakkama, arendamisel.



Inimestevaheliste oskuste arendamine: Samuti rõhutasid koolid, et õpilaste inimestevaheliste oskuste arendamisest on palju kasu. Seda märgatakse eelkõige kõrgetasemelises ühenduses teistega, õpilaste võimekuses realiseerida individuaalseid ja grupi eesmärgi, õpilaste võimekuses elada keerulises ühiskonnas, õpilaste lihtsas ja vabas suhtlemises eri vanuses inimestega, võimekuses teha ühiselt otsuseid demokraatlikult, demokraatlikus teadlikkuses, mis juhib otsuseid, mis ei ole ainult omakasupüüdlilikud, vaid vaatavad ühist eesmärki.

Õppimine: Vastajad nimetasid ka mitmeid eeliseid, mida demokraatlik haridus toob õpikeskkonda (iga inimese rütmi austamine, töö loovuse ja tahtega, luuakse aeg ja ruum, et leida tee, mida nad tahavad elus järgida, õpilasi usaldatakse ja austatakse kui täisväärtuslikke inimesi, võimalus arendada õpilaste potentsiaali, huvi, andeid, võimalus õppida asju sisemise motivatsiooni ajel kiirendab ja integreerib õppimist sügavamalt. Ei sekkuta laste otsustesse, õpitakse rohkem jälgima kui tegutsema, ei karistata, ei kuritarvitata "võimu", austatakse last kui inimest). Soodsam õpikeskkond on käsitletud kui tagajärjed, ka kasu õpilaste õppimisele, eelkõige suurem võimalus õppida õppima, entusiasm õppida ja usaldus, et õpilased saavad alati õppida, mida nad vajavad.

Väljakutsed demokraatliku hariduse rakendamisel

Demokraatliku hariduse rakendamise peamiste piirangute ja raskuste osas tõid selle lähenemisviisi praktikud välja kaks rida probleeme, millest üks on seotud väliste teguritega ja teine pigem sisemiste teguritega.

Välised tegurid: Küsimustikule vastanud demokraatlike koolide poolt loetletud välised tegurid olid peamiselt seotud sotsiaal-kultuurilise kontekstiga, kuhu kool kuulub.

Õiguslikust/struktuurilisest vaatepunktist märkis enamik vastanutest, et demokraatliku hariduse mittetunnustamine riigi poolt tekitab tõsiseid piiranguid. Need on seotud asjaoluga, et enamikus riikides peavad demokraatlike koole külastavad lapsed sooritama žürii või riikliku kooli eksamid, mõnikord iga õppeaasta lõpus, teinekord iga kahe aasta tagant. Selline väline kontroll segab demokraatliku hariduse põhimõtteid ja tekitab laste jaoks mingisuguse vastuolu: ühelt poolt saavad nad iseseisvalt õppida, kuid teiselt poolt peavad nad valmistuma riiklikeks eksamiteks. Sarnaselt on ka teistes riikides demokraatlikud koolid kohustatud järgima õppekava, mistõttu saab isejuhtivat õpet praktiseerida ainult osaliselt, mis tekitab suuri raskusi nii täiskasvanud töötajatele kui ka õpilastele. Riiklike haridusasutuste korraldatavad eksamid või kontrollid on ka ise väljakutse, sest laste ja kooli hindamine põhineb klassikalise hariduse standardiseeritud kriteeriumidel. Teisisõnu



pädevusi, mida lapsed demokraatlikus hariduses omandavad, on väga raske mõõta standardiseeritud testidega, mis hõlmavad ainult väga piiratud kognitiivseid oskusi (üldjuhul: matemaatika, keeled, loodusteadused, inglise keel).

Sotsiaalsest/kultuurilisest vaatenurgast on probleeme, mis on seotud sotsiaalse kultuuri/keskkonna (ühiskond, perekond, sõbrad) ootustega laste suhtes. Kuna laste võimeid ei usaldata ja üldine haridussüsteem on pigem autoritaarne ja põhineb preemia/karistuse süsteemil, ei mõista täiskasvanud sageli demokraatlikku hariduslikku lähenemist. Mõned vastajad tõid selgelt välja lõhe "tavalise" haridussüsteemi ja demokraatliku hariduse vahel, mis on praegu liiga suur ja võib tekitada tõelise kultuurikonflikti. Mitmed koolid kogesid, et demokraatlikku kooli minevaid lapsi kipuvad hindama ümbritsevad ringkonnad ja neid testivad vanemad, sõbrad jne, kes tahavad olla kindlad, et lapsed ei jää "ilma" olulistest teadmistest. Mõne vastaja arvates on see seotud sellega, et demokraatlikku kooli minevate laste vanematel ja peredel ei ole alati head arusaamist sellest pedagoogikast ning nad ei ole oma õpirännakut "lahti mõtestanud" või nad on ikka veel "hirmu lõksus", lastes oma lastel oma õppimise ja otsuste üle kontrolli võtta. Vastupidiselt sellele osutasid mõned vastajad ka demokraatliku hariduse "romantiseerimise" probleemile, pidades silmas ainult vabadust, kuid mitte vastutust, kohustusi ja reegleid, mis toetavad demokraatlikke haridusalgatusi.

Sisemised väljakutsed: Sisemised väljakutsed on seotud peamiste osalejatega. Täiskasvanud töötajate (õpetajate) puhul väitis enamik vastanutest, et on raske leida täiskasvanud töötajaid, kellel on asjakohane arusaamine, pedagoogiline teadlikkus ja uudishimu paljudes valdkondades, et olla võimeline lapsi innustama. Mõned vastajad tõid välja ka raskused laste innustamisel, eelkõige selliste "asjade" tegemisel, mida lapsed peavad valimatult tegema (näiteks eksamid). Üldiselt ollakse ka teadlikud sellest, et demokraatlikud koolid peavad sageli kohanema erivajadustega lastega, kes ei leia teisi kohti, kus nad on teretulnud, ning see tekitab väljakutse paljudele täiskasvanud töötajatele, kellel ei pruugi olla asjakohast koolitust erivajadustega laste abistamiseks.

Kuna kogemusliku projekti juhtimine väga piiratud ressursidega on raske, on ka oht, et nii õpetajad kui ka lapsevanemad võivad läbipõleda, kuna kipuvad üle töötama ja täitma palju ülesandeid.

Mis puutub vanematesse, siis peamine probleem on vanemate enda kaasamine. Tundub, et koolidel on raske alustada ilma vanemate toetuseta, kuid vanematel on kalduvus mitte austada oma vanemate rolli ja "tungida" pedagoogilisse sfääri. Lisaks sellele pakkusid mõned vastajad välja, et üks suur probleem on selles, et mõned vanemad ei mõista demokraatlikku haridust ja see viib üldise hirmuni vanemate seas, teisalt vanemate suhtes, kes sooviksid oma lastele liigset vabadust ilma funktsionaalsete piiranguteta.

Lõpuks on ka struktuurilised sisemised probleemid. Eelkõige töid kõik koolid välja suure rahalise ebakindluse, millega nad silmitsi seisavad ja millel on tõsised tagajärjed projekti stabiilsusele. Teiseks mainitakse ka horisontaalse mittehierarhilise organisatsioonisüsteemi keerukust ning aega ja energiat, mis kulub mittehierarhilise organisatsiooni rakendamiseks.

Tegurid, mis võiksid hõlbustada demokraatliku hariduse levikut

Küsimustikule vastanud demokraatlike koolide esindajad jagasid mitmeid ideid selle kohta, kuidas hõlbustada demokraatliku hariduse levikut riigikoolides.

Need esimesed olulised sammud, mida kõik vastajad neljast riigist rõhutasid, on teadusuuringute tähtsus, teadmiste, teadlikkuse ja teabe levitamine mitte ainult demokraatliku hariduse kohta, vaid laiemalt neuroteaduse ja arengupsühholoogia uuringute kohta, kuidas laste aju toimib ja kuidas pedagoogika võib aidata lastel tervislikult areneda. Mõned vastajad soovitasid, et oleks vaja rohkem uuringuid, mis näitaksid demokraatliku hariduse eeliseid, et veelgi enam õigustada tööd, mida demokraatlikud koolid teevad. Samal ajal pidasid paljud vastajad oluliseks levitada demokraatliku hariduse väärtusi ning teha need üha enamatele inimestele tuttavaks ja lähedaseks, koolitades õpetajaid demokraatlike väärtuste ja tavade alal, et oleks rohkem inimesi valmis demokraatlikes koolides töötama. Mõned koolid soovitasid, et oluline on teha otsest koostööd oma piirkonna riigikoolidega, et jagada oma kogemusi teiste õpetajatega, et aidata demokraatlikke väärtusi teistesse koolidesse integreerida.

Mõned töid välja, et sammud (muutuste suunas) peavad olema piisavalt väikesed, et kõik osalejad - õpilased, lapsevanemad, õpetajad ja haridusministeerium neid mõistaksid.

Teine rida ideid selle kohta, kuidas hõlbustada demokraatliku hariduse integreerimist, on seotud pigem struktuurilise tasandiga. Selles mõttes peavad paljud demokraatliku hariduse tunnustamist riikide poolt ja avaliku toetuse saamist oluliseks sammuks. Selle saavutamiseks soovitasid mõned vastajad, et paljudes Euroopa riikides tuleks muuta riiklikke seadusi ja standardeid, et olla paindlikumad selles osas, mida, millal ja kuidas saab õppida ning mida, millal ja kuidas saab õpilaste teadmisi kinnitada ja diplomi saada. Selle saavutamiseks tuleb teha rohkem koostööd kõrgemal tasandil (lobitöögrupid otsustajate seas).

Õppimisvajadused

Enamik vastanutest väitis, et nad teavad demokraatlikust haridusest juba palju, seega ei oleks neil vaja uurida demokraatliku hariduse pedagoogikat. Siiski oleksid nad väga huvitatud järgmiste teemade õppimisest:

Parimate tavade vahetamine: Enamik koole soovib teada saada erinevaid kogemusi ja tavasid Euroopas, külastada teisi demokraatlikke koole ja mõista, millised on teiste Euroopa koolide parimad tavad ja edulood. Üldiselt ollakse huvitatud demokraatlike koolide rahvusvahelisest ülevaatest maailmas (ajalugu, erinevad lähenemisviisid).

Hariduspraktikad: Vaja on saada rohkem vahendeid ja teadmisi, et tegeleda motivatsioonita õpilastega, et äratada uudishimu lastes, kes enamasti pärast pikka kohustuslikku haridust ei ole huvitatud õppimisest.

Juhtimine: On vaja teada, kuidas rakendada demokraatlikku haridust suurtes koolides, ja saada rohkem koolitust juhtimise kohta (rohkem teadmisi sotsiokraatia praktikast ja teiste koolide juhtimissüsteemi tundmine). Lõpuks on vaja teada, kuidas ehitada üles rahaliselt stabiilne pikaajaline organisatsioon, mis suudab kooli toetada.

Uuringud: Rõhutatakse vajadust saada rohkem teadmisi enesejuhitud õppimist käsitlevate akadeemiliste uuringute kohta.

Lõpuks näitas enamik koole üles entusiasmi osaleda demokraatliku hariduse veebikoolitusel. Mõned näitasid siiski muret seoses veebipõhise meediumiga ja asjaoluga, et teemad võivad olla enamikule neist juba teada.

5.1.3. Riigi koolide küsimustike analüüs

Käesolevas osas esitatakse riigikoolist saadud küsimustike tulemused. Nagu metoodika peatükis selgitatud, on alljärgnevas tabelis esitatud saadud vastuste arv riikide kaupa. Belgia, Bulgaaria, Eesti ja Itaalia said kokku 63 vastust.

COUNTRY	KÜSITLUSELE VASTANUD RIIGIKOOLIDE ARV
BELGIA	9
BULGAARIA	18
EESTI	13
ITAALIA	22
KOKKU	63



General datas

- 93% public schools
- Majority with no specific educational approach/philosophy
- 70% primary schools + kindergarten
- 30% secondary schools
- Average number of kids is 311 per school (with a minimum of 45 and max of 1500)

Kui me vaatame lähemalt nende koolide üldisi omadusi, siis näeme, et enamikul neist ei ole konkreetset haridusfilosoofilist lähenemist, välja arvatud mõned Montessori, Freinet ja Waldorfkoolid. Nendest koolidest moodustavad 70% algkoolid ja lasteaiad, ülejäänud 30% moodustavad koolid, mis on ühtlasi ka keskkoolid.

Kui vaadata laste koguarvu, siis on lihtne tuvastada, et tegemist on suurte asutustega, kus on keskmiselt 311 õpilast kooli kohta, kus õpib minimaalselt 45 õpilast ja maksimaalselt 1500 õpilast.

Saadud tulemused on liigitatud järgmistesse põhiteemadesse: koolide üldised omadused, teadmised demokraatlikust haridusest, demokraatliku hariduse levik ja teadlikkus riigikoolides, demokraatlikud koolid, demokraatliku hariduse kaasamise kasulikkus, peamised probleemid demokraatliku hariduse kaasamisel, demokraatliku hariduse praktikate integreerimine ja koolitusvajadused.

Koolide üldised omadused

Õpilaste osalemine: 60% vastanud koolidest teatas, et õpilased ei osale õppetegevuse kavandamisel, 30% koolidest teatas, et õpilased ei ole õpetamis- ja õppimisprotsesside peategelased, ja ainult 10% teatas õpilaste aktiivsest osalemisest (need on peamiselt Montessori- ja Freinet-koolid).

Õpetajad: 75% õpetajatest julgustab ja suunab õpilasi oma õppimist ise juhtima, samas kui 25% ei julgusta seda teed täielikult ja sama suur osa ei julgusta kooli füüsilise ja sotsiaalse keskkonna kontekstiga seotud tegevuste kavandamist ja arendamist.

Õpetamisstiil: pooled koolidest deklareerivad, et nad õpetavad suurtes rühmades, nad kasutavad peamiselt õpikuid, digitaalseid õppematerjale, paberkandjal töölehti, ise tehtud materjale. Kõik koolid, välja arvatud üks, harjutavad õpilaste õppimise hindamiseks eksamit.

Perekonna osalemine: Vastavalt saadud tulemustele on erinevad arvamused perede osalemise kohta haridustegevuste kavandamisel ja arendamisel ning peredega otsese ja korrapärase suhtlemise ja kaasamise stimuleerimisel. 30% koolidest ei julgusta perekondade osalemist üldse, 40% julgustab perekondade tagasihoidlikku osalemist ja ülejäänud 30% stimuleerib perekondi suures ulatuses osalema.

Õues: 65% koolidest näib propageerivat õuealal toimuvat tegevust, kuid erineval määral, samas kui 35% koolidest ei propageeri ühtegi õuealal toimuvat tegevust. Analüüsidest aga üksikasjalikult, mida nad õuesõppe all silmas peavad, on huvitav märgata, et arusaam õuesõppest erineb demokraatlikus hariduses kasutatavast arusaamast. Riigikoolides on õuesõppe edendamine seotud juhuslike pargikülastustega, erandkorras korraldatud õppekäikudega või koolivaheajaga õues. Demokraatliku hariduse vastajate jaoks on õues tegutsemine seotud laste süstemaatilise kokkupuutega õues/loodusliku keskkonnaga kui õpikeskkonnaga.

Kaasamine: Väga erinevad vastused erivajadustega laste kaasamise kohta ja integratsiooni erinevad tasemed
Assamblee: 30% vastanutest usub, et kogunemine on oluline dünaamiline osa kooli rutiinist, ülejäänud peavad seda äärmiselt marginaalseks. Kogunemise kirjeldamisel pidas kogu vastajate üldkogum seda siiski pigem "tervitavat hommikuringi" kui otsustushetke.

Teadmised demokraatlikust haridusest

Esimesed riigikoolidele suunatud küsimused olid suunatud demokraatliku hariduse tundmise taseme mõistmiseks. Sellega seoses ütles umbes 50% vastanutest, et neil on head teadmised demokraatlikust haridusest, kuid samade isikute vastuseid lugedes tekkis palju segadust (st. öeldi, et Steineri või Montessori koolid on demokraatlikud, või leiti, et demokraatlik haridus õpetab kodanikupädevust). Need andmed on äärmiselt väärtuslikud, sest need selgitavad, et suur osa elanikkonnast ei ole ikka veel teadlik sellest, mis on demokraatlik haridus, ning et on olemas ka kommunikatsioonibarjäär. Mitte ainult nimetust "demokraatlik haridus" ei tõlgendata millegi muu all, vaid ka muud nimetused, nagu näiteks "kogunemine", on riigikoolis teistsuguse tähendusega kui demokraatliku hariduse "areenil".

Kui küsiti, millised demokraatliku hariduse tunnused on ainulaadsed ja mida teistes koolides ei ole, nimetasid pooled vastanutest demokraatliku hariduse kaks peamist komponenti: isejuhtiv õpe ja kooli kaasjuhtimine. Iseseisva õppimise puhul keskendusid vastajad erinevale õppimisstiilile:

märgiti ära isejuhtivat õppimist, igapäevast võimalust koostada oma päevakava, segatud vanuserühmi, tunnustati õpetajate asemel mentorite rolli, juhiti tähelepanu võimalusele kaasata erinevaid spetsialiste, mitte ainult pedagooge ning lõpuks rõhutati võimalust kogeda vähem stressi ja rohkem rõõmu õppimisest, mis ei ole seotud hinnete või sooritustega). Koolide kaasjuhtimise kohta märkisid mõned vastajad, et demokraatliku haridustava ühtsus seisneb lastele tegeliku hääle andmises, ühiste otsuste tegemise võimaldamises, kogukonna organiseerimises, vanemate kaasamises otsustesse ja selget otsustusprotsessi (nagu sotsiaalpraktiline mudel).

Teine pool vastanutest oli ebaselge ja vähemus teatas, et demokraatlikes koolides õpetatakse lihtsalt kodanikuväärtusi ning demokraatlikul koolil ja hästi juhitud riigikoolil ei ole vahet.

Nende tulemuste analüüsimisel riikide kaupa on võimalik näha järgmisi suundumusi:

Belgia: Uuringu tulemused näitavad, et enamik küsitlusele vastanutest ei tea eriti palju demokraatlikest koolidest Belgias. See vähene teadlikkus võib viidata sellele, et demokraatlikku haridust ei praktiseerita ega tunnustata nii laialdaselt kui teisi haridusalaseid lähenemisviise. Projektis osalenud koolide hulgas täheldati siiski mõningast teadlikkust demokraatlikust haridusest, kuna nad olid teadlikud BOS-koolist. Lisaks on mõnel küsitluses osalenul põhiline arusaam demokraatliku hariduse põhimõtetest ja praktikatest.

Kokkuvõttes näitavad tulemused, et kuigi demokraatlik haridus ei pruugi olla küsitluses osalejate seas laialdaselt tuntud, võib haridusvaldkonna juhtivatel ametikohtadel olevate isikute seas siiski olla teatav teadlikkus ja arusaamine. Belgia riigikoolid ei tegutse sama demokraatliku hariduse mudeli alusel, mida rakendatakse demokraatlikes koolides. Siiski rakendavad nad mõnel viisil demokraatlikke põhimõtteid. Näiteks on Belgia haridussüsteem üles ehitatud demokraatia, võrdsuse ja üksikisiku õiguste austamise väärtustele ning need väärtused kajastuvad õppekavas ja kooli poliitikas. Lisaks sellele püüavad Belgia riigikoolide õpetajad ja administraatorid luua positiivset ja kaasavat õpikeskkonda, kus kõiki õpilasi väärtustatakse ja austatakse. Huvi ja valmisolek demokraatliku hariduse põhimõtete rakendamiseks haridussüsteemis kasvab, eriti kui on tõestatud, et need suurendavad motivatsiooni ja isereguleeritud õppimist.

Paljud pedagoogid ja koolijuhid uurivad juba võimalusi, kuidas lisada demokraatliku hariduse põhimõtteid oma praktikasse, isegi kõige traditsioonilisemates Belgia riigikoolides. Eesmärk on luua õpilaste juhitud otsuste tegemise, projektipõhise õppimise või muude lähenemisviiside kaudu õpilaskeskne, võimestav ja kaasavam hariduskogemus, olenemata sellest, kas see toimub õpilaste juhitud otsuste tegemise, projektipõhise õppimise või muude lähenemisviiside kaudu.

Bulgaria. Enamikul koolidest, õpetajatest ja direktoritest puuduvad teadmised ja arusaam demokraatlikust haridusest ja selle põhielementidest. Isegi õpetajad, kes väidavad, et nad teavad, ei suuda selgitada peamisi tunnuseid

seda. Nad ei tea, millised on demokraatlike koolide peamised omadused, mida teistes koolides ei ole. Mõned neist seostavad seda demokraatiaga, kuid ei ole kindlad, milles seisneb selle sarnasus. Mõned neist arvavad, et peamine tunnus on see, et seda rahastavad ja juhivad vanemad. Siiani ei ole riigis ühtegi riigikooli, mis rakendaks demokraatlikku haridust. Mõned õpetajad püüavad, et kogunemisringid oleks osa nende klassirutiinist, kuid nende tegelikud valikuvõimalused selle rutiini raames on väga piiratud. Mõned õpetajad püüavad õpilastega arutleda õppeprotsessi üle ning kaasata neid rohkem, kuid ka see on piiratud.

Eesti

10 vastajat 12-st on öelnud, et nad tunnevad vähemalt ühte demokraatlikku kooli. Demokraatlike koolide peamised omadused on vabadus valida, mida ja millal õppida, rahulik õhkkond ja vähem stressi. Siiski on 3 kooli 12-st öelnud, et nad ei näe märkimisväärseid erinevusi riikliku ja demokraatliku kooli vahel või ei ole neil aimugi.

Riigikoolides on vastu võetud mõned demokraatliku hariduse elemendid. Õpilased on kaasatud otsustusprotsessidesse õpilasmavalitsuste/nõukogude kaudu (6 koolis 12-st olid hinded 6-10), seda toetavad ametlikud määrused.

Üks kool on selgelt maininud, et osaleda võivad kõik kogukonna liikmed, kes näevad, kuidas kooli paremaks muuta. Üks kool väidab, et hästi korraldatud riigikoolide ja demokraatlike koolide vahel ei ole suuri erinevusi, mis tähendab väärtuspõhist haridust, mida nende kool praktiseerib. On näide Suvemäe-TKG, kui demokraatlik kool riigikooli süsteemis (läbiräägitud õppekava).

Itaalia

Küsitletud riigikoolides ei ole teadmisi demokraatlikust koolist ja seetõttu ei osata neid rakendada oma igapäevatoos laste ja õpilastega. Küsimustikest selgub soov tutvuda demokraatliku kooli põhimõtetega ja neid võimalikult suures ulatuses tunnis rakendada.

Kasu demokraatlike kasvatuspraktikate kaasamisest riigikoolidesse

Riiklike koolide vastajate poolt tunnustatud eelised on väga sarnased demokraatlike koolide vastajate poolt näidatud eelistele. Seega võib neid rühmitada isikliku arengu, inimestevahelise arengu ja õppimise hüvedeks. Isikliku arengu osas rõhutasid paljud vastajad, et demokraatlike kasvatustavade rakendamine riigikoolides aitaks õpilastel omandada rohkem eluoskusi, emotsionaalset teadlikkust, eneseteadlikkust ja vastutustunnet ning õpilaste üldist heaolu suurenemist.

Seoses inimestevahelise arenguga pakkusid vastajad välja, et demokraatliku kasvatusetavade rakendamine riigikoolides aitaks õpilastel õppida demokraatlikke väärtusi, vägivaltatut suhtlemist, jagatud vastutust ja sotsiaalseid oskusi.

Õpivaldkonna osas on kõige levinum vastus, et demokraatlik haridus aitaks motiveerida õpilasi, eelkõige teismelisi, arendada isiklikke huvisid ja eelistusi ning omandada muid, mitte akadeemilisi pädevusi, näiteks ergutada ettevõtlikkust.

Lisaks nendele vastustele, millel oli selge paralleelsus demokraatlike koolide vastustega, pakkusid mõned vastajad siinkohal ka välja, et demokraatliku hariduse elementide rakendamine riigikoolides võiks tuua rohkem tähelepanu õpilaste erivajadustele, mis võimaldaks õpetajal anda edasi oma kirge õpilastele, vanemate aktiivsemat kaasamist haridustegevusse, võimalusi korraldada rohkem kogukonnaüritusi, uusi ruumide korraldamise mudeleid.

Üks vastaja 63-st väitis, et demokraatliku kasvatus rakendamisel riigikooli kontekstis ei ole mingit kasu.

Väljakutsed demokraatlike haridustavade kaasamisel riigikoolidesse

Kaks kooli 63-st teatasid, et demokraatlike haridustavade juurutamisel ei ole raskusi ja selleks on vaja ainult õpetajate soovi. Ülejäänud 61 vastajat nimetasid seevastu väga selgelt kõik võimalikud probleemid, mis võivad tekkida demokraatlike haridustavade juurutamisel riigikoolides. Need väljakutsed on siinkohal esitatud rühmitatuna kooli peamiste osalejate järgi: õpetajad, õpilased, lapsevanemad, koolijuhid. Lõpuks on mõned väljakutsed seotud ka väliste teguritega.

Õpetajad: Mõnes riigis ilmneb rohkem kui teistes riikides vastumeelsus ja hirm muutuste ees, teatud inertsus ja õpetajate vähenemine valmisolek uue pedagoogilise lähenemise kasutuselevõtuks. Samal ajal ollakse teadlikud, et mõned õpetajad on innustatud ja huvitatud uuenduslikust ja progressiivsest pedagoogikast, kuid nad vajavad koolitust. Nende koolituste läbiviimiseks on vaja aega ja energiat, kuid vastajad rõhutasid, et ei ole piisavalt õpetajaid, kes oleksid valmis kulutama oma aega ja energiat, et arutada ja rakendada demokraatlikku haridust oma klassides. Isegi pärast koolitust on levinud hirm, et on raske jagada otsustusprotsessi lastega ja korraldada koos lastega kogukondlikke koosolekuid. Teine probleem on see, et õpetajatel on raske hinnata õpilasi ja saavutada õppekavas seatud eesmärgi, kui nad järgivad demokraatlikku lähenemisviisi. See võib olla eriti keeruline demokraatlike haridustavade rakendamisel, mis nõuavad rohkem õpilaste ja õpetajate vahelist suhtlemist ja koostööd.

Samuti on vähemalt kahes riigis puudus õpetajatest, mis võib raskendada piisava personali ja toetuse pakkumist mõnede demokraatlike haridustavade rakendamiseks. Selle tulemuseks võib olla ressurside ja toetuse puudumine õpilastele, mis raskendab nende aktiivset osalemist oma hariduses. Lõpetuseks, veel üks oluline väljakutse tuleneb demokraatliku hariduse rakendamise kujutamisest

suurel skaalal. Paljudes riigikoolides on suur hulk õpilasi, mis võib muuta individuaalse tähelepanu ja toetuse osutamise äärmiselt keeruliseks.

Õpilased: Seetõttu tunnustatakse, et riigikoolide õpilaste demokraatlikule haridusele lähenemise võimaldamine on keeruline, sest nad on harjunud karistamise ja premeerimise süsteemiga. Paljud vastajad rõhutasid, et õpilased sõltuvad liiga palju sellest, et keegi teine ütleb neile, mida ja millal teha, mistõttu neil oleks raske valida õppeaineid vastavalt oma huvidele. Teised tõid välja enesekontrolli ja vastutuse väljakutse õpilastele, kes võivad vabadust lihtsalt ära kasutada.

Vanemad: Mõned vastajad jõudsid järeldusele, et vanemad ei usalda lapsi, mistõttu nad ei hinda demokraatlikku hariduslikku lähenemist. Samamoodi väitis mõni teine, et vanemad valivad kooli tulemuste mõõtmise, mitte protsesside ja laste heaolu järgi. Isegi nende vanemate puhul, kes on pedagoogiliste aspektide suhtes tundlikumad, ei ole piisavalt vaba aega, et vanemad saaksid aktiivselt osaleda kooli protsessis. Viimane avaldus on olnud üsna sagedane ja see selgitab, et mõned vastajad leiavad, et demokraatlik kool saab toimuda ainult siis, kui seda toetavad ja juhivad aktiivselt vanemad - mis ei kehti kõigi koolide puhul. See on seega veel üks märk demokraatliku hariduse vääritlemisest.

Koolijuhid: mõned isikud tõid välja, et koolijuhid ei ole piisavalt teadlikud demokraatliku hariduse pakutavatest võimalustest, samas toodi välja, et demokraatliku hariduse rakendamiseks on liiga palju bürokraatiat, millega tuleb tegeleda. Lõpuks leiti ka, et koolijuhtidel tuleb lahendada mitmeid logistilisi aspekte, näiteks kõigi klassiruumide kujunduse muutmise probleem.

Välised tegurid: Mõned vastajad analüüsisid, et on mitmeid väliseid väljakutseid, mis võivad takistada demokraatliku hariduse rakendamist põhikoolides. Need on seotud kultuuriliste ja sotsiaalsete väärtustega (tuues näiteks erinevuse demokraatliku hariduse ja enamiku inimeste "usu" vahel või näide rangest religioosest traditsioonist mõnes riigis, mis on vastuolus demokraatliku haridusega), teised leidsid, et riigi majanduslik kontekst võib samuti mõjutada seda valikut, samas kui teised osutasid hariduspoliitikale (õppekava jõustav seadus, kohustuslikud eksamid, haridussüsteemi tegeliku detsentraliseerimise puudumine).



Riiklike koolide praegused väljakutsed

Käesoleva uuringu raames on peetud kasulikuks esitada ka küsimustikest selgunud põhiprobleemide kogumik, millega koolid iseenesest silmitsi seisavad. Järgneb loetelu peamistest probleemidest, mida 63 kooli intervjuudes esile toodi:

- Õpilase motivatsiooni puudumine on kõige olulisem
- Ei ole võimalik õpetada pehmeid oskusi / 21. sajandi pädevusi.
- Õpetajate koolituse puudumine
- Perekonna kaasamine kooli väärtuste ja visiooni kujundamisse, suhtlemine lapsevanematega.
- Aktiivsemate suhete loomine õpetajate, õpilaste ja lapsevanemate vahel
- Õpetajate puudus
- Kvaliteetsete, motiveeritud spetsialistide valik ja kaasamine
- Erivajadustega laste kaasamine
- Kehv ja ebapiisav infrastruktuur
- Raha ja aeg
- Keeleline mitmekesisus
- Vabaduse ja vastutuse tasakaalustamine
- Õpilaste arvu vähenemine
- Psühholoogilise ja tehnoloogilise toetuse puudumine

Kuidas hõlbustada demokraatliku hariduse vastuvõtmist riiklikes koolides

Pärast seda, kui oleme aru saanud, millised on peamised eelised ja probleemid demokraatliku hariduse rakendamisel riigikoolides, selgitatakse järgmises osas, millised võiksid olla strateegiad demokraatliku hariduse kaasamise hõlbustamiseks igas analüüsitud riigis.

Belgia: Küsitlusele vastajad oleksid tõenäoliselt huvitatud teabest uuringute kohta, mis näitavad, millised on demokraatliku hariduse rakendamise eelised, nagu seda korraldatakse demokraatlikes koolides, ja et seda on võimalik korraldada isegi suure õpilaste ja õpetajate suhtarvuga.

Bulgaaria:

- Bulgaaria haridussüsteemi detsentraliseerimine ja valitsuse poliitika/riiklike seaduste ja määruste muutmine haridusprotsessi kohta. Kui õpetajad ei ole kohustatud järgima nii rangelt õppekava ja riiklikke haridusstandardeid selle kohta, millal õppida, on neil rohkem ruumi ja vabadust, et tegeleda iga lapse vajadustega ja korraldada koos temaga talle kõige paremini sobivat õppeprotsessi.
- uus haridus ja koolitus tulevastele õpetajatele, mis õpetab neile, kuidas toimub õppimine, demokraatlik haridus ja kuidas toetada lapsi nende enda õppimisprotsessis.
- hindamise meetodid - õpilaste hindamise ümbermõtestamine ja uute meetodite rakendamine.



- rohkem teadmisi ja koolitusi juhtimise ja **omavalitsuse** kohta, samuti üldiselt koolikogukondade loomine aktiivsete ja pühendunud liikmetega - õpilased, õpetajad, lapsevanemad, kes teevad otsuseid ühiselt.
- haridus ka lapsevanematele ja ühiskonnale, seoses sellega, kuidas haridust nähakse, vanade uskumuste ja eelarvamuste muutmine ning usalduse loomine uute viiside suhtes, kuidas haridus ja õppimine võib toimuda, inimeste mõtteviisi muutmine vabaduse kohta hariduses.

Eesti: Lissaaeg ja -raha ümberkvalifitseerimiseks, sest tänapäeval on õpetajad niivõrd ülekoormatud ja läbipõlenud juba praegu. Samuti lissaaega muudatuste järkjärguliseks juurutamiseks.

Itaalia: Küsitletud Itaalia riigikoolid ei ole tuttavad demokraatlikus koolis kasutatavate põhimõtete ja meetodikatega ning sooviksid seda õppida rühmakoolituse, seminari, õppetegevuse, konkreetsete kogemuste ja koolide külastamise kaudu.

Õppimisvajadused

Riiklikud koolid vastasid küsimustikule, et nad vajaksid oma teadmiste laiendamist järgmistes aspektides, mis on seotud demokraatliku haridusega:

- Demokraatlike koolide külastamine
- Parimate tavade mõistmine
- Praktilised näited kooli igapäevaelust
- Demokraatliku hariduse ajalugu, omadused ja erinevused teistest haridussüsteemidest
- Millised oskused ja koolitus peaksid õpetajatel olema
- **Kuidas lisada demokraatlik kasvatus riigikooli/vahendada nõutava õppekavaga**
- Sotsiokraatlik otsustusmeetod
- Ühiskonna osalemine kooliprotsessis
- Õiguslik raamistik

90% koolidest soovib koolitusel osaleda.

5.1.4. Järeldused

Küsimustik näitas suurt osalust nii riigikoolides kui ka demokraatlikes koolides. Küsimustik valgustas olulisi aspekte, mustreid ja uskumusi.

Esiteks tuleb märkida, et sõnavara on erinev ja maailmade tähendus on erinev, nii nagu seda tajuvad demokraatliku hariduse praktikud ja riigikooli praktikud (st: **kogunemine**, perekonna osalemine, õuesõpe). Sama demokraatliku hariduse mõistet mõistavad vaid pooled vastanutest. Selline vähene teadlikkus võib viidata sellele, et demokraatlikku haridust ei praktiseerita ega tunnustata nii laialdaselt kui teisi hariduslikke lähenemisviise. Kokkuvõttes näitavad tulemused, et kuigi demokraatlik haridus ei pruugi olla küsitluses osalejate seas laialdaselt tuntud, võib haridusvaldkonna juhtivatel ametikohtadel olevate isikute seas siiski olla teatav teadlikkus ja arusaamine.

Teine oluline aspekt, mis ilmnes, on see, et kõik koolid (demokraatlikud ja mittedemokraatlikud) leidsid, et demokraatlikust haridusest on palju kasu, ning nii demokraatlikud koolid kui ka riigikoolid väljendasid sarnaseid eeliseid. Eelkõige väljendasid riigikoolid, et nende õpilaste motivatsioonipuudus on suur probleem, ning pidasid demokraatlikku haridust võimaluseks selle probleemi ületamiseks.

Õpetajate ja direktori üldine avatus ja üldine arusaam eeliste kohta on olemas. Hirmud on endiselt olemas ja probleemid on selgelt esile toodud.

Võttes arvesse soovitusi demokraatliku hariduse rakendamise hõlbustamiseks riigikoolides, oleks parim lähenemine aeglane üleminek, samm-sammult, et saaks teha väikseid muudatusi. Samal ajal tuleb teha ja jagada rohkem uuringuid demokraatliku hariduse kasulikkuse kohta laste arengule, et rahustada poliitikakujundajaid ja koolijuhte.

Lõpuks on oluline tutvustada näiteid demokraatlikest koolidest, kus on palju õpilasi, samuti näiteid demokraatlikest riigikoolidest.

Demokraatlike koolide kogukondades tuleb luua rohkem sildu, et jõuda riigikoolideni ja alustada koostööd. Selline vastastikune mõistmine oleks kasulik nii riigikoolidele, mis võiksid õppida austavamaid ja kaasavamaid tavasid, kui ka demokraatlikele koolidele, mis võiksid saada legitiimsust ja nähtavust, mille lõppeesmärk oleks saada tunnustust ja toetust riigi poolt.

5.2 Fookusgrupi tulemused

Kui kogu küsimustikest saadud teave oli kogutud ja saadud tulemused läbi vaadatud, korraldas DESC-projekti partnerlus kaks fookusgruppi 30. oktoobril 2023. aastal Tenerifel toimunud riikidevahelise projektikoosoleku ajal^h. Nagu esimeses peatükis mainiti, oli kahe fookusgrupi eesmärk vaadata üle küsimustike abil saadud **kuupäevad** ja rakendada arutelusid valdkonna ekspertide poolt, et töötada välja põhiküsimused, mis on seotud demokraatliku hariduse rakendamisega riigikoolides. Järgnevalt esitatakse kahe küsimustiku tulemused.

5.2.1. Demokraatlike koolide fookusgrupp

Enamik osalejatest olid üsna pessimistlikud demokraatliku hariduse võimalikkuse suhtes riigikoolides, mõned neist on pärit riikidest, kus on rakendatud uusi haridusalaseid seadusi (Hispaania), teised aga riikidest, kus seadus on endiselt väga jäik (Bulgaaria ja Itaalia), ning kolmandad on pärit riigist, kus demokraatliku hariduse rakendamine on küll võimalik (Eesti), kuid seal tuleb siiski järgida riiklikku õppekava. Peamised probleemid, mis peegeldavad küsimustike vastuseid, on tuvastatud kõigi osaliste (õpetajad, lapsevanemad, koolijuhid) väheses valmisolekus, koolituse või teabe puudumises demokraatliku hariduse kohta ning raskustes olla tunnustatud riigi õigussüsteemi poolt.

Osalejad leidsid, et huvitav oleks kujundada järkjärguline üleminekuprotsess, kus luuakse erinevad võimalikud otsustusprotsessid, mille mõju suureneb, ning koolid võiksid seda protsessi järk-järgult käivitada, pidades dialoogi õpilastega nende sammude põhjuste, üldise visiooni, protsessi järgmise sammu edenemise tingimuste jne kohta.

Selle üleminekuprotsessi väljakutse seisneb kompromissideni jõudmises ning et ei vaidlustataks põhiprobleeme, mis mõjutavad haridust praegusel ajal: laste enesemääramise inimõiguse eiramine, demokraatliku kontseptsiooni "lahjendamine". Demokraatliku hariduse kohaldamiseks on vaja paradigmuuutust, mis võimaldaks lastel tunnustada oma inimõigust enesemääratlusele. Seega, kui tuleb kavandada üleminekuprotsessi, on oluline hoida samal ajal lõppeesmärk selge ja kindel.

Selles üleminekuprotsessis pakkusid mõned osalejad välja, et kõigepealt oleks lihtsam alustada demokraatliku hariduse juurutamist lasteaias, sest seal ei ole õppekavade osas mingit survet. Pärast seda võiks mõelda demokraatliku hariduse juurutamise protsessi alustamisele ka algkoolides, mis ei ole selle lähenemisviisiga harjunud.

On lootust, et tulevane õpetajate põlvkond on paindlikumalt meelestatud ja suhtub uudishimulikumalt erinevatesse haridusmeetoditesse.

Kui mõned osalejad rõhutasid vajadust olla kannatlik ja oodata, kuni järgmised põlvkonnad on laste õiguste suhtes tundlikumad, siis teised osalejad rõhutasid, et lapsi, kelle õigusi ei austata, kuritarvitatakse süstemaatiliselt ja neile ei pakuta tervislikku arengut, mistõttu on vaja kohe tegutseda ja mitte oodata, kuni välismaailm muudab meelt.

Kõik nõustused, et on vaja tegeleda lapsevanemate, õpetajate, spetsialistide ja perede koolitamisega ning see koolitus ei tohiks olla kallis ja raskesti kättesaadav. Oluline on luua sild, teha inimesi uudishimulikuks demokraatliku hariduse suhtes ning pakkuda kogemusi ja teadmisi. Oluline on tõsta teadlikkust laste õigustest: varem olid laste õigused ainult füüsilise väärkohtlemise kohta, kuid mõne aastate möödudes oleme lõpuks lisanud ka **psühholoogia ja osalemise õiguse retsepti**.

Teine oluline aspekt peaks olema haridusorganisatsioonide koostöö, et **edendada õigusreformi**, mis võiks muuta hindamissüsteemi ja võimaldada suuremat paindlikkust õppekava kohaldamisel. Seda tuleb teha ka detsentraliseerimise ja dialoogi kaudu, kuid demokraatlikud koolid on juba praegu nii hõivatud, et neil ei ole selleks ressursse, mistõttu peaksid mõned inimesed koonduma ja keskenduma jõupingutustele ja tähelepanu suunamisele. Inimõiguste kohtutes tuleks esitada kollektiivne nõue, palgata advokaat Brüsselis ja võtta õiguslikke meetmeid.

Samuti rõhutatakse arutelus vajadust viia läbi rohkem **teadusuuringuid demokraatliku hariduse kohta**. Kõik nõustused, et kui poliitikakujundajad mõistaksid, et on olemas uuringud, mis tõestavad, et selline lähenemine viib õnnelikuma, edukama ja eneseteostusega inimeseni kui see, mis ühiskonnas praegu on, võiks see olla suureks stiimuliks muutusteks.

On vaja töötada võimalikult paljudes kanalites: Filmide tegemine, jäädvustamine, videote ja materjalide koostamine, teadlikkuse suurendamine selle kohta erinevate kanalite kaudu. Mitte lihtsalt artikli kirjutamine, vaid millegi visuaalse loomine, et äratada tähelepanu.

Mõned ühised kaalutlused demokraatliku haridusliikumise kui vägivallatu liikumise kohta, mis on jõud aga mitte jõuline. Osalejad nõustuvad, et üleminek ei tohiks olla jõuline, kuid tuleb selgelt teadvustada, et samal ajal kui lapsi sunnitakse **sunniviisilistesse** süsteemidesse (sugude eraldamine mõnes koolis, **kehaline karistamine on seaduslik enamikus USA-s ja paljudes teistes maailma riikides**), saab demokraatlik haridus üha enam rünnakuid (näiteks Prantsusmaal suletakse süstemaatiliselt demokraatlikke koole).

5.2.2 Riigikoolide fookusgrupp

Mõned koolid leiavad, et nad juba rakendavad mõningaid demokraatlikke tavasid, kuid nad saavad võtta sellest vaid väikese osa, leida parimaid tavasid ja viia need oma keskkonda. Nad on nõus, et nad saavad midagi võtta demokraatlikust koolist riigikoolile ja muuta natuke protsessi.

Osalejad nõustusid küsimustike tulemustega, et on vaja rohkem mõista demokraatliku hariduse mõistet ja seda rohkem selgitada. Samuti mõistavad nad, et nimetuse "kogunemine" või "õues" taga on erinevad mõisted.

Mida mõned koolid juba teevad, mis sarnaneb demokraatliku hariduse tavaga Belgias:

- Lubada lastel ohjata oma haridusprotsessi
- Lapsed võivad oma "elu" klassi tuua
- Anda rohkem aega grupile
- Lasteaiaparlament, kuhu lapsed saavad tuua ideid, luua eelarve ning kus õpitakse konsensuse leidmist ja ühiseid otsuseid.
- Seal on palju vabaõhutegevusi, väga väike mänguväljak, kuhu siiski õnnestub luua "džungel" mängimiseks.
- Igapäevased kogunemised lasteaias, viiendal põhikooliastmel ja esimesel aastal. Need koosolekud on rühma hetked, kus õpetajad saavad huvisid jagades kohandada oma õpetust vastavalt sellele, mida lapsed kaasa toovad. Vorm, kus lapsed väljendavad end, loovad probleemi lahendusi. See sõltub õpetajatest, sest kõik õpetajad ei tunne end selles olukorras mugavalt. Kogunemiste loomine kõigis klassides võiks olla meie eesmärk.
- Võimalus valida mõnes õppeaines, näiteks "sõnaharidus" põhikoolis

Mida mõned koolid juba teevad, mis sarnaneb demokraatliku hariduse tavaga Itaalias:

- Koolid ilma seljakotita
- Üks õpilane on klassi esindaja (valimised).
- Lapsed hoolitsevad looma eest
- Palju vabaõhutegevusi. Õpetajad osalesid Erasmuse kursustel välitingimustes
- Koostööõpe
- Mõnes klassis saavad nad otsustada, kuidas teemat õppida ja mida teema raames õppida.
- Puuduvad hinded, vaid ainult pädevuse hindamine

Mõned osalejad märkisid, et isegi kui need tegevused võivad tunduda uuenduslikud või huvitavad, valivad need ikkagi õpetajad ja demokraatlik haridus toimub ainult siis, kui lapsed otsustavad selle üle ühiselt.



Eesti esindajad märkisid, et kuigi nende koolides on mitmeid huvitavaid tegevusi, ei ole need õpilaste poolt valitud. Küll aga on igas koolis väike õpilasomavalitsus, kus üks õpilane igast klassist saab teha igakuisel koosolekul mõningaid otsuseid.

Arutledes demokraatliku kasvatuses rakendamise seotud probleemide üle, tõdesid nad, et keskkoolides on seda raskem rakendada ja et on vaja muuta mõnede õpetajate mentaliteeti. Peredel on palju ootusi laste suhtes, kuid nad ei ole nendeks muutusteks valmis.

Oluline on hea koostöö direktori ja õpetajatega.

Mõni osaleja ütles võimalike rakendatavate demokraatlike tavade üle mõtiskledes, et nad peavad paremini teadma, kuidas see toimib. Teised tõid välja järgmist: õppida demokraatlikest koolipraktikatest, kuidas saavutada rohkem õpilaste juhitud haridust ja kuidas saada kaasata õpilasi rohkem õppeprojektidesse. Õppida, kuidas mitte testida või hinnata ja asendada see vaatluse või muude hindamissüsteemidega.

Arutelu liikus üldisele teadlikkusele õpilaste motivatsioonipuudusest, kuid õpetajad võivad selles mõttes vahet teha, rohkem motivatsiooni algkoolis kui keskkoolis, kus õpetamisstiil on rohkem frontaalne ja vana stiil, õpetaja on keskkoolis liider, kui õpetaja on igav, siis motivatsioon langeb.

Ollakse ühel meelel, et hea viis oleks teha uuringuid ja näidata, et demokraatlike koolide lapsed suudavad saavutada samu eesmärgi kui lapsed teistes süsteemides.

Sellest, mida tuleks teada uutel õpetajatel (enne, kui neist saab õpetaja):

Aktsepteerida last sellisena, nagu ta on. Lasta lapsel olla, rohkem paindlikkust, kuulata lapsi ja küsimusi, mis lastel on. Leida ise vastused, olla kannatlik, teha palju vigu. Ebaõnnestumistest õpib rohkem, kui õnnestumistest. Õpetajal peaks olema pädevust lubada endale ebaõnnestumist, st oluline on ka ebaõnnestuda, mitte ainult õnnestuda.

5.3. Juhtumiuuring

5.3.3. Kontekst

Detsembris 2022 sõitis QUESTi meeskond Suvemäe-TKG koole külastama. Meeskond viibis koolis kolm päeva, täiskohaga. Esimene päev kulus vaatlemiseks, teine ja kolmas päev aga intervjuude tegemiseks kõigile huvilistele, keda taheti filmida. Nende intervjuude tulemuseks on 30-minutilise

dokumentaalfilm Suvemäe-TKG koolist, samuti järgmine osa, mis selgitab selle kooli analüüsis välja toodud eripärasid, ühtsust, positiivseid külgi ja probleeme.

5.3.4. Suvemäe-TKG kooli kirjeldus

Üldine teave

Suvemäe asub Tallinnas ja avati 2019. aastal põhikooli ja gümnaasiumina. Tegemist on kooliga, mis tegutseb suurema riigikooli osakonnana, mis asub suure maja kõrvalmajas. Kõik Suvemäe-TKG-s õppivad õpilased õpivad ka suuremas koolis. Suvemäe-TKG loodi haridusjuhtide ja perede ühisest huvist luua demokraatlikul haridusel põhinev alternatiiv riiklikus koolisüsteemis. Asutajate visioon on areneda pioneerina ja edendada pilootkogemust, mis võiks toetada avalikke ja erakoole nii Eestis kui ka välismaal.

Läbirääkimistel põhinev õppekava

Suvemäe-TKG järgib demokraatliku hariduse põhimõtteid ja loob lastele õpikeskkonna, mis arvestab iga lapse individuaalseid iseärasusi. See võimaldab lastel ise juhtida oma õppeprotsessi ja tegevust ning annab neile suurema valikuvabaduse. Tänu sellele märkavad õpetajad laste suuremat motivatsiooni ja enesekindlust.

Suvemäe eesmärk on toetada õpilasi nende sisemise tasakaalu leidmisel, vabaduse nautimisel teaduslikus ja loomingulises töös ning vastutuse võtmisel oma akadeemilise edu ja käitumise eest;

Õpilased õpivad rühmades, mis vastavad nende haridustasemele, õppeprotsessis ja -metoodikas võetakse arvesse õpilase individuaalseid huvisid. Igal nädalal kohtub õpilane oma õpetajaga (juhendajaga), et analüüsida tulemusi ja kavandada edasisi õppetegevusi.

Koolil ei ole tavalisi klassiruumi. Tunnid toimuvad erinevates tegevuskeskustes (loodusteadused, kunst, keeled jne), konkreetsetes vanuserühmades. (1-2 klass, 3-4 klass, 5-6 klass, 7 klass, 8-9 klass).

Suvemäe õpilaste päevakava on mitmekülgne, võimaldades neil osaleda kas tavatundides või tegeleda iseseisva tööga. Suvemäe õpilased saavad koos Tallinna Kunstigümnaasiumi õpilastega valmistuda ettenähtud tundides tasemetöödeks ja eksamiteks, kui tervislikud piirangud seda ei takista.

Suvemäe õpilastel on kolm erineva õppimine korraldust.

- Esimene rühm õppeaineid toimub matemaatika, eesti keele ja loodusteaduste poolstruktureeritud tundide kaudu, kus õpilaste osalemine on kohustuslik. Suvemäe 7., 8. ja 9. klassi õpilased osalevad kohustuslikus korras bioloogia, füüsika ja keemia tundides. Õppevorm koosneb peamiselt nii õpilaste kui ka õpetajate poolt läbiviidavatest töötubadest, õuesõppest,



töövarjuks olemisest, õppekava järgivad tunnid, isiklikud kokkulepped õpetajaga projektide jaoks jne.

- Teine kooliainete rühm toimub erinevate iseseisvate õppeprojektide teemade kaudu, kus õpilased saavad piisavat tuge ja juhendamist oma õpioskuste harjutamisel ja parandamisel. Alates 5. klassist töötavad õpilased välja uurimisprojekte erinevatel teemadel. Iga aasta alguses osalevad õpilased enesejuhtimise meistriklassis, kus individuaalsed õppemeetodid lepitakse kokku ja valmistatakse ette koos juhendajatega.
- Kolmas kooliainete rühm hõlmab õpilaste individuaalseid huvisid ja põhineb nende vabatahtlikul osalemisel klubides ja töötubades. Õpilased saavad valida töötubasid ja projekte nende endi, meie juhendajate ja lapsevanemate soovitatud teemadel. Suvemäe on õpilastele pakkunud näiteks järgmisi töötubasid ja klubisid: meedia, inglise keel, programmeerimine, robotika, finantsteadmised, filosoofia.

Ühised otsused

Suvmäe-TKG põhineb demokraatlikel põhimõtetel, mis tähendab, et lapsed ja õpetajad sõlmivad ühiselt kokkuleppeid tundide läbiviimise, sobiva käitumise, konfliktide lahendamise jne kohta.

Suvmäe-TKG missiooniks on arendada pedagoogilist tasakaalu, mille eesmärk on toetada inimese terviklikku arengut, pidades silmas, et iga laps on kogukonna liikmeks saades ainulaadne.

Selles mõttes usuvad Suvmäe-TKG õpetajad ja töötajad, et emotsionaalne heaolu ja sotsiaalsed oskused on sama olulised ja asjakohased kui akadeemiline õpe.

See veendumus motiveerib täiskasvanud töötajaid kaasama noori ühistesse otsustusmehhanismidesse, edendama eri vanuses õpikeskkondi ning leidma alternatiivseid ja loomingulisi õppimisviise.

Õpilastel on võimalus osaleda koolielus. Näiteks lahendatakse ja arutatakse lahkarvamusi ühiselt aruteluringides (lepitusring), leides ühiseks koostööks ja paremaks õpikeskkonnaks parimaid lahendusi. Samuti teevad nad ettepanekuid oma vanuserühma ürituste kohta (väike ring) ja osalevad kogu koolikogukonda puudutaval koosolekul (Suvmäe ring), kus igaühel on oma hääl ja sõnaõigus.

Õpilased osalevad koos õpetajatega iganädalasel koolikogul, kus arutatakse ja otsustatakse ühiselt õppeprotsessi, sisu ja meetodit (isejuhtiv ja individuaalne õpe); iganädalasel üldkoosolekul arutatakse kokkuleppeid ja võetakse vastu otsuseid. Vaatamata vabale otsustusõigusele ja valimistele kehtestasid Suvmäe-TKG õpilased ja juhendajad 2019. aastal reeglistiku, mida ei muudeta ilma väga hea põhjuseta. Need on peamiselt kokkulepped käitumise ja suhtlemise kohta, mis on vajalikud turvalise ja usaldusväärse õpikeskkonna tagamiseks.



Täiskasvanud töötajad saavad oma kogemustega tõestada, et kui õpilased on kaasatud kokkulepete sõlmimisse ja otsuste tegemisse, võtavad nad vastutuse oma käitumise ja selle tagajärgede eest. Ainult kaasamise kaudu mõistavad noored paremini reeglite vajalikkust ja on valmis neid järgima.

Hinnangud

Kuigi Suvemäe-TKG õpetamise ja õppimise metoodika erineb tavakoolide omast, lähtume siiski riiklikust õppekavast.

Suvemäe-TKG koolis numbrilist hindamist ei rakendata. Hindamine põhineb õpilaste ja juhendajate vahelistel regulaarsetel vestlustel ning lähtub õpilase individuaalsetest oskustest ja õpitulemustest.

Kõigepealt hindab õpilane oma saavutusi ja saadab seejärel oma kokkuvõtte juhendajale. Kui õpilasel on esialgu raskusi oma huvide selgitamisega, pakuvad juhendajad talle erinevaid võimalusi oma õppimise arendamiseks. Õpilasel on siiski kohustus osaleda õppimisalastes tegevustes ja vajadusel abi küsida. Lõppeesmärk on jõuda isejuhtiva õpilaseni, kes oskab seada õppe-eesmärke, otsida abi ja tuge, põhjendada oma õpistrateegiaid ning õppesisu mahtu ja vajalikkust.

Õppeaasta jooksul kogutakse üliõpilase erinevad õppeülesanded õppemappi ning õppeaasta lõpus esitatakse õppemapi põhjal nn lõputöö. Õppemapp võib sisaldada lapse töid, projekte ja nende kirjeldusi ning see koostatakse koostöös aineõpetajate ja isikliku juhendajaga.

Lapsevanemaid teavitatakse lapse arengust regulaarselt (vähemalt kord trimestri jooksul) kas e-koolis või isiklike vestluste kaudu. Suvemäe õpilased teevad õppeaasta jooksul mitu proovieksamit. Nende eesmärk on aidata õpilasel mõista, milliseid teadmisi ta on omandanud ja mida peab veel harjutama. Samuti annab see juhendajatele aimu, kus õpilane võib vajada täiendavat abi.

3., 4., 6., 7. ja 9. klassi lõpus sooritavad Suvemäe õpilased riiklikult kohustuslikke teste ja eksameid.

Koolist lahkumine:

Kui õpilane lahkub Suvemäe-TKG koolist teise kooli, muudetakse õpilase kvalitatiivsed hinnangud numbrilisteks hinneteks juhul, kui teine kool seda nõuab. Suvemäe-TKG koolist Tallinna Kunstigümnaasiumi tavakooli üleminekul ei ole vaja esitada täiendavaid dokumente.

5.3.5 Intervjuude ja osaleva vaatluse tulemused

Kolme päeva jooksul, mil osalejate vaatlusi ja intervjuusid tehti, oli võimalik märgata sõbralikku ja pingevaba õpikeskkonda, kus lapsed ja noored olid üldiselt väga rahul ja rahul oma kogemustega koolis. Kõik intervjuueeritud õpilased olid koolist vaimustuses ja ärkasid hommikul rõõmsa teadmiseiga, et algab koolipäev Suvemäe-TKG-s. Kõik õpilased näitasid suurt eneseteadlikkust, austust teiste suhtes, arusaamist oma piiridest ja sellest, kuidas end parandada. Enamus õpilasi

tulevad Suvemäele varasema keerulise kooli kogemusega ja ilmselgelt oli Suvemäe-TKG positiivsed küljed mõjunud tasakaalustavalt. Oli üldine "tervenemise" tunne, mida kinnitas ka direktor. Intervjuu käigus kinnitas ta, et mitmed õpilased, kes olid "sisemiselt katki", otsustasid minna demokraatlikule harule. Ühe aasta pärast tunneksid nad end palju paremini ja nad saaksid otsustada, kas minna tagasi tavakooli või mitte. Direktor selgitas, et nendel õpilastel, kes otsustasid traditsioonilisse kooli tagasi minna, ei olnud üldse raske teistele õppetasemetele järele jõuda.

Kõik õpilased ja õpetajad tajusid tugevalt ühtekuuluvustunnet ning õpetajate jõupingutusi. Pehme oskuste arendamisel võis märgata arengut intervjuueeritud õpilaste sotsiaalsete ja isiklike pädevuste osas.

Ühtlasi oli võimalik märgata, et selline kogemus on äärmiselt habras, kuna see tugineb ainult kahe peamise inimese (kooli asutanud õppealajuhataja ja riigikooli direktor, kes andis nõusoleku demokraatliku avaliku filiaali avamiseks) pühendumusele. Kui üks neist kahest isikust vahetaks töökohta, oleks suur tõenäosus, et instituut ei jääks ellu.

Samal ajal on koolil väga vähe töotajaid ja see puudujääk on eriti problemaatiline, kuna suur osa õpilastest on erivajadustega ja vajavad täiskasvanud personali poolt individuaalsemat lähenemist. Õpetajad on seetõttu teatud surve all ja kuigi neile tundub, et nad naudivad koolikogemust, vajaksid nad psühholoogi ja/või sotsiaaltöötaja abi.



7. TEADUSUURINGUTEST TEGUDENI: TULEMUSTE RAKENDAMINE ÕPETAJAKOOLITUSES

Uuringu tulemuste ning koolituspakkumise ja -vajaduste uurimise põhjal suutis DESC partnerlus koostada esialgse õppekava loodavate koolitusmoodulite jaoks, et kavandada õpetajakoolitust demokraatliku hariduse valdkonnas. See koolitus on veebipõhine ja tasuta ning kõigile kättesaadav platvormi kaudu, mis hõlmab nii koolitust kui ka õppematerjale ja foorumit, et pakkuda vahetusi praktikute ja kõigi demokraatliku hariduse rakendamisest huvitatud isikute vahel.

Alljärgnevas tabelis on esitatud esialgne ettepanek väljatöötatavate moodulite kohta, mis on seotud DESC metoodikaga, mis on loodud kolmel tasandil (õppetasand, kooli tasand, kogukonna tasand). Iga moodul on kaardistatud ELi poolt välja töötatud LifeComp ja kodamikupädevuste suhtes, et näidata vahetut vastavust koolituse ja Euroopa raamistikus nõutavate oskuste rakendamise vahel.

Mooduli pealkiri	Käsitletud õppimisvajadus	Tasand
Aju areng ja õppimine kui protsess - õppimismehhanism neuroloogilisel tasandil - uuringud, kogemused, teaduslikud uuringud)	Rohkem teadmisi kõige uuematest uuringutest aju arengu kohta, lapse õppimine jne.	Õppija tase
Mitme intelligentsuse teooria ja erinevad õpistiilid	Rohkem teadmisi uusimatest uuringutest aju arengu, lapse õppimise jne kohta. On vaja rohkem vahendeid ja teadmisi tegelemaks õpilastega, kes ei ole motiveeritud ning tekitada lastes põnevat uudishimu.	Õppija tase
Sisemine VS Väline Motivatsioon. Praktikad sisemise motivatsiooni toetamiseks	On vaja rohkem vahendeid ja teadmisi tegelemaks õpilastega, kes ei ole motiveeritud ning tekitada lastes põnevat uudishimu.	Õppija tase
Iseseisev õpe. Määratlus. Erinevused teistest õppimisviisidest. Eesmärkide seadmine. Praktikad isejuhtiva õppimise toetamiseks.	On vaja rohkem vahendeid ja teadmisi tegelemaks õpilastega, kes ei ole motiveeritud ning tekitada lastes põnevat uudishimu.	Õppija tase



Demokraatlik haridus. Määratlus. Põhifilosoofia. Demokraatliku hariduse ajalugu.	On vaja rohkem vahendeid ja teadmisi tegelemaks õpilastega, kes ei ole motiveeritud ning tekitada lastes põnevat uudishimu.	Õppija tase
--	---	-------------



Mentorlusprotsess. Aktiivsed õpioskused. Empaatia. NVC-oskused. Õppimisprotsessi refleksioon.	Vajadus teada praktilisi näiteid kooli igapäevaelust, kuidas demokraatlik haridus toimib.	Õppija tase
Õppimise hindamine. Enesehindamine. Hindamistüübid. Hinne, hindamine ja eksamid	Vajadus teada, kuidas asendada hindamist teiste hindamisviisidega.	Õppija tase
Demokraatlikud tavad suurtes klassides (rühmades)	Peavad teadma, kuidas rakendada demokraatlikku haridust suurtes koolides.	Õppija tase
Pehmed oskused ja 21. sajandi pädevused	Rohkem teadmisi uusimatest uuringutest aju arengu, õppimise jne kohta.	Õppija tase
Mitmekehisus ja kaasamine. Kaasamisoskuste arendamine	Vajadus teada praktilisi näiteid kooli igapäevaelust ning kuidas demokraatlik haridus toimib.	Õppija tase
Demokraatliku hariduse pikaajaline kogemus	Vaja mõista, millised on teiste Euroopa koolide parimad tavad ja edulood.	Õppija tase
Organisatsiooniline juhtimine - kooli enesevalitsus	Saada rohkem koolitust valitsemise kohta (teadmisi sotsiokraatia praktikast ja teiste koolide juhtimissüsteemide kohta).	Kooli tasand
Otsustamisprotsess - erinevad meetodid	Saada rohkem koolitust valitsemise kohta (rohkem teadmisi sotsiokraatia praktikast ja teiste riikide valitsemissüsteemide tundmisest koolides).	Kooli tasand
Sotsiokraatia koolitus	Saada rohkem koolitust valitsemise kohta (rohkem teadmisi sotsiokraatia praktikast ja teiste riikide valitsemissüsteemide tundmisest koolides).	Kooli tasand
Reeglite rikkumise ja konfliktidega tegelemine. Komisjonid. Korrektsioonimeetodid. Vahendusmenetlus	Vajadus teada praktilisi näiteid kooli igapäevaelust, kuidas demokraatlik haridus toimib.	Kooli tasand
Lapsevanemad - partnerluse ja koostöö kultuuri loomine. Kommunikatsioon.	Vajadus teada praktilisi näiteid kooli igapäevaelust, kuidas demokraatlik haridus toimib.	Kooli tasand
Keskkond kui kolmas õpetaja. Rikkaliku õpperuumi vajalikud elemendid	Vajadus teada praktilisi näiteid kooli igapäevaelust, kuidas demokraatlik haridus toimib.	Kooli tasand
Hoone a kultuur ... vägivallatus. Vägivallavaba suhtlemine	Vajadus teada praktilisi näiteid kooli igapäevaelust, kuidas demokraatlik haridus toimib.	Kooli tasand



Demokraatliku hariduse rakendamine traditsioonilises hariduses.	Vajadus teada praktilisi näiteid kooli igapäevaelust, kuidas demokraatlik haridus toimib.	Kooli tasand
---	---	--------------



Usalduse loomine peredega	Ühiskonna osaluse parandamine kooliprotsessis.	Kooli tasand
Õigusraamistik - erinevad hariduspoliitikad	Peavad teadma, kuidas luua pikaajaline rahaliselt stabiilne organisatsioon, mis suudab toetada kooli.	Ühenduse tasand
Kooli tugisüsteem. Koolide võrgustik.	On mõistlik tutvuda erinevate kogemuste ja tavadega Euroopas, külastades teisi demokraatlikke koole ja mõistes, millised on teiste koolide parimad tavad ja edulood üle Euroopa. Üldine uudishimu rahvusvahelise ülevaate kohta on olemas. Demokraatlikud koolid maailmas.	Ühenduse tasand
Kogukondade moodustamine autentsemaks eluviisiks	Ühiskonna osaluse parandamine kooliprotsessis.	Ühenduse tasand
Avatud koolitus	Ühiskonna osaluse parandamine kooliprotsessis	Ühenduse tasand
Töö ühiskonnaga	Peavad teadma, kuidas luua pikaajaline rahaliselt stabiilne organisatsioon, mis suudab kooli toetada. Ühiskonna osaluse parandamine kooliprotsessis	Ühenduse tasand
Töö valitsusega	Peavad teadma, kuidas luua pikaajaline rahaliselt stabiilne organisatsioon, mis suudab toetada kooli.	Ühenduse tasand



8. KOKKUVÕTE

Tänapäeval suunavad kaasaegsed teaduslikud haridusstandardid, neuroteaduse ja laste arengu tipptasemel uuringud rahvusvahelisi haridusstandardeid ümber sellele, mida demokraatlik haridus on näidanud juba rohkem kui sajandi jooksul: vajadus austavama hariduse järel, mis põhineb inimese terviklikul heaolul, mitte ainult akadeemilistel saavutustel.

Me näeme seda muutust organisatsioonides erinevatel tasanditel: ülemaailmsel (UNESCO, hariduse tuleviku aruanne), kontinentaalsel (ELi uus pädevuste raamistik) ja riiklikul tasandil (Saksamaa, Hispaania, Indoneesia, Tšiili jne. kiidavad heaks uued haridusseadused ja õppekavad).

Samal ajal oleme ka tunnistajaks, et peale mõne edumeelse erandi muutub tavapärane haridusreaalsus väga aeglaselt ja laste austava hariduse saavutamiseni on veel pikk tee.

See tekitab olukorra, kus demokraatlikku haridust praktiseeritakse ainult erakoolides, kuid see on praegu enamikule lastele kättesaamatu, välja arvatud mõned käesolevas analüüsis esitatud pioneernäited.

Käesoleva uurimuse eesmärk oli anda panus hariduslike muutuste kiirendamisesse, analüüsidest põhjalikult demokraatliku hariduse omadusi, eeliseid ja probleeme ning katsetades selle rakendatavust riigikoolides. Selle eesmärgi saavutamiseks anti uuringus teoreetiline ülevaade demokraatlikust haridusest ja pakuti empiirilist analüüsi, mis põhines kirjanduse ülevaatusel, küsimustike, fookusgruppide ja juhtumiuuringu läbiviimisel.

Kokkuvõtteks võib uurimus tõestada, et empiirilised tulemused näitavad täielikult, et enesemääratluse eelised, mis ilmnevad kõige uuemas kirjanduses laste arengu kohta, on esitatud. Nii demokraatlikud koolid kui ka erinevate meetodikate raames küsitatud riigikoolid kinnitavad, et demokraatliku hariduse kohaldamine on kasulik õpilaste tervislikule arengule, nende motivatsiooni suurendamisele ning isiklike ja sotsiaalsete oskuste edendamisele.

Samal ajal on demokraatliku hariduse rakendamisega seotud probleemid erakoolides ja vähestes demokraatliku hariduse põhimõtete alusel tegutsevates avalikes koolides tõesti suured.

Samal põhjusel ei praktiseeri riiklikud koolid demokraatlikku haridust, rõhutades, et demokraatlike tavade kasutuselevõtmisel seisavad nad silmitsi mitmete probleemidega.

Uuring näitab, et on olemas selge tee, mida järgida, mis oleks riigikoolide järkjärguline üleminek demokraatlikule haridusfilosoofiale ja -praktikale, et täita järk-järgult lünk, mida praegu peetakse liiga suureks.

Osalejad leidsid, et huvitav oleks kujundada järkjärguline ülemineku protsess, kus luuakse erinevad võimalikud otsustusprotsessid, mille mõju suureneb, ning koolid võiksid seda protsessi järk-järgult käivitada, pidades dialoogi õpilastega nende sammude põhjuste, üldise visiooni, protsessi järgmise sammu edenemise tingimuste jms kohta.

Selle ülemineku protsessi väljakutse seisneb selles, et ma viiksin kompromissideni ja ei vaidlustaks põhiprobleeme, mis mõjutavad haridust praegusel ajal: laste enesemääramise inimõiguse eiramine, demokraatliku kontseptsiooni "lahjendamine". Seega, kui tuleb kavandada ülemineku protsessi, on oluline, et samal ajal jääks selge ja kindel lõppeesmärk.

Selles üleminekufaasis on väga oluline tugevdada demokraatlike ja riiklike koolide vahelist koostööd. See võimaldaks ühelt poolt demokraatlikke koole rohkem legitimeerida (ja seega vähendada välisteguritega seotud probleeme) ning toetaks riigikoole, et nad õpiksid järk-järgult rohkem demokraatlikku haridust (ja seega ületaksid mõned probleemid, mille hulka kuuluvad õpilaste madal motivatsioon, vähene ühtekuuluvustunne, õpetajate piiratud arv jne...).

Lõpuks tuleb koostada tegevuskava, mis hõlmab teadlikkuse tõstmist (rohkem teavitamist kohalikes kogukondades, rohkem koolitusi ja näidete tutvustamist), teadusuuringuid (vaja esitada rohkem tõendeid demokraatliku hariduse eeliste kohta), poliitilist propageerimist (kohtumine peamiste poliitikakujundajatega, et mõjutada demokraatliku hariduse lisamist riiklikusse raamistikku ja muuta õppekavade jõustamise sätted paindlikumaks) ja õiguslikke meetmeid (toetada laste osalemis- ja valimisõigust ELi ja rahvusvahelisel tasandil).



9. GLOSSARIUM

Demokraatlik haridus	<p>Demokraatliku hariduse aluseks on teatavad õpilaste õigused, mis EUDEC määratleb järgmiselt (tuginedes 2005. aastal Berliinis toimunud 13. rahvusvahelise demokraatliku hariduse konverentsi (IDEC) resolutsioonile): Igas haridusasutuses on õpilastel õigus</p> <ul style="list-style-type: none"> • teha ise oma valikuid õppimise ja kõigi teiste igapäevaelu valdkondade osas. Eelkõige võivad nad ise otsustada mida, millal, kus, kuidas ja kellega koos teha, kui nende otsused ei piira teiste vabadust teha sama. • võrdne osalemine otsuste tegemisel selle kohta, kuidas nende organisatsioone - eelkõige koole - juhitakse ning millised eeskirjad ja sanktsioonid on vajalikud. <p>See organisatsioon määratleb demokraatlikku haridust kui haridust, mida viiakse läbi kooskõlas eespool nimetatud resolutsiooniga.</p> <p>Rohkem mõisteid demokraatliku hariduse kohta leiata esimesest peatükist.</p>
Sudbury koolid	<p>Sudbury kool on demokraatlik kool, kus õpilased vastutavad täielikult ise oma hariduse eest ja kooli juhib otsedemokraatia, kus õpilased ja personal on võrdsed kodanikud. Õpilased kasutavad oma aega nii, nagu nad soovivad, ja õpivad pigem tavakogemuste kui kursuste kaudu. Ei ole etteantud õppekava, ettekirjutatud õppekava ega standardiseeritud õpetust. See on demokraatliku hariduse vorm. Daniel Greenberg, üks algse Sudbury mudeli kooli asutajatest, kirjutab, et Sudbury mudeli kooli eristavad kaks asja, mis on see, et kõiki koheldakse võrdselt (täiskasvanuid ja lapsi koos) ja et puudub igasugune autoriteet. kui see, mis on antud valitsetavate nõusolekul.</p>
Iseseisev õpe	<p>Iseseisev õpe on protsess, kus üksikisik võtab ise vastutuse oma õpikogemuste planeerimise, jätkamise ja hindamise eest. Iseseisva õppimise puhul liigub vastutus õppimise eest väliselt allikalt (õpetajalt jne) üksikisikule. Iseseisev õpe on haridus, mis tuleneb õppija enda valitud tegevustest ja elukogemustest; ja iseseisev õpe viitab teadlikule praktikale, mille puhul noortel on vabadus end omaenese valitud viisil harida, mitte sunniviisilise õppekava abil (Alliance for Self- Directed Education, 2021; Gray, 2017).</p>
Avatud koolitee	<p>Avatud Koolitus on avatud, uudishimulik, külalislahke ja demokraatlik keskkond, mis toetab uuenduslike ja loominguliste projektide ja õppetegevuse arendamist. See on keskkond, mis hõlbustab muutuste kavandamise, juhtimise ja jälgimise protsessi koolikeskkonnas, pakkudes lihtsat ja paindlikku struktuuri, mida järgida, nii et koolijuhid ja õpetajad saavad uuendusi teha viisil, mis vastab kooli kohalikele vajadustele.</p>

	See pakub uuenduslikke viise maailma uurimiseks: mitte lihtsalt protsesside automatiseerimiseks, vaid inspireerimiseks, kaasamiseks ja ühendamiseks (Sotitiou & Cherouvis, 2020).
Sisemine motivatsioon	Sisemine motivatsioon on defineeritud kui tegevuse tegemine pigem sisemise rahulduse kui mõne eraldatava tagajärje pärast. Sisemise motivatsiooni korral on inimene motiveeritud tegutsema pigem lõbu või väljakutse pärast kui väliste toodete, surve või tasu tõttu.
Klubid	Neid nimetatakse ka ateljeedeks, töötubadeks või ringideks ja need on demokraatlike koolide õpilaste poolt ühiselt määratud tegevused. Need tegevused korduvad tavaliselt kord nädalas ja neid võivad juhtida kõik kooli liikmed (lapsed või täiskasvanud) või välised osalejad.
Kooli koosolekud	Koolikogusid nimetatakse sageli ka koosolekuteks või nõukogudeks. Need on demokraatliku hariduse koolides kõige tähtsamad foorumid, kus võetakse vastu otsuseid. Otsustamismeetodid on erinevad ja otsuste valdkonnad võivad kooliti erineda.
Sotsiokraatia	Sotsiokraatia on valitsemise teooria, mille eesmärk on luua psühholoogiliselt turvaline keskkond ja produktiivsed organisatsioonid. See tugineb pigem nõusoleku kui häälteenamuse kasutamisele aruteludes ja otsuste tegemisel inimeste poolt, kellel on ühine eesmärk või tööprotsess. Sotsiokraatia on hariduses mitmete demokraatlike koolkondade poolt kasutatav sisemise juhtimise stiil.



10. BIBLIOGRAAFIA

Bailey, Richard (2013). [A. S. Neill](#). London: Bloomsbury.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1997). Narratiivsete kirjandusülevaadete kirjutamine. *Review of general psychology*, 1(3), 311-320.

Bell, John (märts 1995). "Adultismi mõistmine: A Major Obstacle to Developing Positive Youth-Adult Relationships" . YouthBuild USA - Sacramento County Office of Education.

Bensley RJ, Ellsworth T. Bulimiline õppimine: filosoofiline vaade õpetamisele ja õppimisele. *J School Health*. 1992;62(8):386-387. [PubMed] [Google Scholar]

Biesta, G. (2009). Hea haridus mõõtmise ajastul: Vajadusest taasühendada hariduse eesmärgi küsimusega. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (varem: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21, 33-46.

Biesta, G. (2015). Milleks on haridus? Heast haridusest, õpetaja hinnangutest ja hariduslikust professionaalsusest. *European Journal of education*, 50(1), 75-87.

Biesta, G. J. (2015). *Beyond learning: Demokraatlik haridus inimliku tuleviku nimel*.

Routledge. Biesta, G. J. (2017). *Õpetamise taasavastamine*. Routledge.

Bonnardel, Y. (2015) La domination adulte: L'oppression des mineurs.

MYRIADIS. Bull, R.E. (1970) , Summerhill, USA.Penguin Book.

Collectif d'élèves et de professeurs (2012) Une fabrique de libertés: Le Lycée autogéré de Paris.Editions

Repas Euroopa Nõukogu (2008) Valge raamat kultuuridevahelise dialoogi kohta.

Euroopa Nõukogu (2016) "Pädevus demokraatliku kultuuri jaoks"

Euroopa Nõukogu. (2014). Haridus muutusteks. Change for Education. Õpetajate manifest 21. sajandiks. Strasbourg: Nõukogu . of Euroopa Nõukogu. https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/T21/FinalManifesto_En.pdf

Euroopa Nõukogu (2017), Learning to live together, Report on State of Citizenship and Human Rights Education in Europe, Council of Europe Publishing, Strasbourg, lk 5 www.coe.int/en/web/edc/report-on-the-state-of-citizenship-and-human-rights-in-europe 57

Euroopa Nõukogu. (2018). Demokraatliku kultuuri pädevuste võrdlusraamistik. Strasbourg: Euroopa Nõukogu. <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>



Nõukogu 22. mai 2018. aasta soovitus ühiste väärtuste, kaasava hariduse ja õpetamise Euroopa mõõtme edendamise kohta (2018/C 195/01). Brüssel

Nõukogu 22. mai 2018. aasta soovitus elukestva õppe võtmepädevuste kohta (2018/C 189/01). Brüssel

De Beer, J. Mentz E. (2016) Iseseisev õpe: Lessons From Indigenous Knowledge Holders For School Science Education Proceedings: Towards Effective Teaching and Meaningful Learning in Mathematics, Science and Technology.

Deci, E.L., & Ryan, R. M. (2002). *Saavutuste paradoks: Mida rohkem sa surud, seda hullemaks läheb*. In J. Aronson (Ed.)

Egan, K. (2002). *Algusest peale valesti hakkama saamine*. New Haven: Yale University Press.

Dewey, J. [1916(2008)]. *Demokraatia ja haridus*. The project Gutenberg. www.gutenberg.org

Farhangi, R. (2018). *Pourquoi j'ai créé une école où les enfants font ce qu'ils veulent*. Éditions

Actes Sud. Fletcher, Adam. "Adulthood". Freechild Institute. Arhiveeritud originaalist

2021-01-24.

GAWLICZ, K. (Demokraatlikud koolid Poolas kui haridusuuendus: Alam-Sileesia Ülikool, Wrocław, Poola.

Gong, Jennifer; Wright, Dana (september 2007). "Võimu kontekst: noored kui hindajad". *American Journal of Evaluation*. 28 (3): 327-333.

Grauer, K. (2012). *Juhtumiuuringu juhtumite uurimine hariduses*. In: Klein, S.R. (toim.) *Action Research Methods*. Palgrave Macmillan, New York.

Gray, P. (2009) *Play as a Foundation for Hunter Gatherer Social Existence*, *Journal of Play*.

Gray, P. (2011) *The Special Value of Children's Age-Mixed Play*, *Journal of Play*.

Gray, P. (2011) *The Decline of Play and the Rise of Psychopathology in Children and Adolescents*, *American Journal of Play*, v3 n4 p443-463 Spr 2011

Gray, P. & Chanoff, D. (1986). *Demokraatlik kooliharidus: Mis juhtub noortega, kes vastutavad ise oma hariduse eest? American Journal of Education*, 94(2), 182-213.

Gray, P. ja Feldman, J. (2004) *Mängimine proksimaalse arengu tsoonis: Noorukite ja väikelaste enesejuhitava vanuse segunemise omadused demokraatlikus koolis* *American Journal of Education*

Greenberger, D. (1995) *Lõpuks ometi vaba: Sudbury Valley School*. Sudbury Valley School Press

Hannam, D. (2001) *PILOTUUDIS, mille eesmärk on hinnata õpilaste osalemise mõju kodanikuühiskonna korralduse mõju haridustasemele teise astme koolides* Aruanne DfEE-le. Derry Hannam aprill 2001

Hannam, D. (2020) *MUU VÕIMALIK VÕIMALIK. DEMOKRAATLIKUKS ÕPETAJAKS*



SAAMINE RIIGIKOOLIS.

Iseseisev õpe demokraatia, inimõiguste ja kogukonna kontekstis: Hannan, A. (2007).

Intervjuud haridusuuringutes. Välja otsitud veebruar, 28, 2014.

Hart, R. A. (1992). Laste osalemine: (nr. inness92/6).



LaGuardia, J. 2017. *Enesemääramise teooria praktikas: kuidas luua optimaalselt toetav tervishoiukeskkond*. Middletown, DE. Iseseisvalt avaldatud 2017.

Lew-Levy S, Crittenden AN, Boyette AH, Mabulla IA, Hewlett BS & Lamb ME (2019), Inter-and intra-cultural variation in learning-through-participation among Hazda and BaYaka forager children and adolescents from the Tanzania and the Republic of Congo, *Journal of Psychology in Africa* 29.4

Licht, A.H, Massini, J, Pateraki, I, Scimeca, S. (2019) *Kui mitte koolides, siis kus?* Luxembourg: Euroopa Liidu Väljaannete Talitus, 2019

Migliorini, L. , Cardinali, P., Rania N. (2019). "Kuidas võiks enesemääratluse teooria olla kasulik tervise ees seisvate

innovatsiooniprobleemid?" *Frontiers in psychology* 10: 1870.

Neill, A.S. (1978) *FREEDOM--NOT LICENSE*. Pocket.

Nelson CE. Milline on kõige raskem samm, mille me peame astuma, et saada suureks õpetajaks? Homme professor. Stanfordi õpetamise ja õppimise keskus. <http://ctl.stanford.edu/Tomprof/postings/327.html>. Kasutatud 16. august 2010.

Ntoumanis N, Ng JYY, Prestwich A, Quested E, Hancox JE, Thøgersen-Ntoumani C, Deci EL, Ryan RM, Lonsdale C, Williams GC. [Enesemääratluse teooriast lähtuvate sekkumisuuringute metaanalüüs tervise valdkonnas: mõju motivatsioonile, tervisekäitumisele, füüsilisele ja psühholoogilisele tervisele.](#) *Health Psychol Rev.* 2021 Jun;15(2):214-244. doi: 10.1080/17437199.2020.1718529. Epub 2020 Feb 3. PMID: 31983293.

Osberg, D. (2010). Tuleviku eest hoolitsemine? Hariduse ja poliitika keeruline vastutus. In: *Complexity Theory and the Politics of Education* (lk. 157-170). Sense

Owen, G. T. (2014). Kvalitatiivsed meetodid kõrghariduspoliitika analüüsis: Intervjuude ja dokumendianalüüsi kasutamine. *Kvalitatiivne aruanne*, 19(26), 1.

Pitseys, J. (2014) *L'école, un lieu de démocratie ?* *Traces de Changements*, nr 218: 18-19.

Peramas, Mary (2007) "The Sudbury School and Influences of Psychoanalytic Theory on Student-Controlled Education," *Essays in Education: Vol. 19 , Article 10*.

Ramalho, R., Adams, P., Huggard, P., & Hoare, K. (2015, august). Kirjanduse ülevaade ja konstruktivistlik põhitud teooria metoodika. In *Forum: Kvalitatiivsed sotsiaaluuringud* (Vol. 16, nr. 3, lk. 1-13). Freie Universität Berlin.

Richerson, Peter J., Boyd, Robert (2020) The human life history is adapted to exploit the adaptive benefits of culture *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci.* 2020;375(1803):20190498. doi:10.1098/rstb.2019.0498

Ryan, R. M., & Deci, E. L. *Enesemääratluse teooria: põhilised psühholoogilised vajadused motivatsioonis, arengus ja heaolus*. 2017. NY: The Guilford Press.

Royal Literary Fund, Mis on kirjandusülevaade? Veebipõhine allikas, kättesaadav aadressil <https://www.rlf.org.uk/resources/what-is-a-literature-review/> [viimati



vaadatud 30/05/2022].

Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2011). Kvalitatiivne intervjuerimine: The art of hearing data. sage.



- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. ja Cabrera Giraldez, M. (2020) LifeComp: Isikliku, sotsiaalse ja õpitava võtmepädevuse Euroopa raamistik. Euroopa Liidu Väljaannete Talitus, Luxembourg,
- Sant, E. (2019). Demokraatlik haridus: A theoretical review (2006-2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696.
- Shotton, J. (1993) *No Master High or Low: Libertarian Education and Schooling in Britain, 1890-1990*, Bristol: Libertarian Education: Bristol: Libertarian Education
- Smith, M. (1983) *The Libertarians and Education*, London: George Allen and
- Unwin. Spring, J. (1975) *A Primer of Libertarian Education*, New York: New York: Free Life Editions
- Snyder, H. (2019). Kirjandusülevaade kui uurimismeetod: Ülevaade ja suunised. *Journal of business research*, 104, 333-339.
- Summerhill, (2019). Eriline Haridus vajadused Poliitika. Kättesaadav [at https://static1.squarespace.com/static/603247e967a0aa2fe9c8e6e4/t/604f81eb37c3b36d6987140e/1615823339675/D4.+Special+Educational+Needs.pdf](https://static1.squarespace.com/static/603247e967a0aa2fe9c8e6e4/t/604f81eb37c3b36d6987140e/1615823339675/D4.+Special+Educational+Needs.pdf) [last accessed 07/02/2023]
- Tawil, S. ja Cougoureux, M. 2013. Revisiting Learning: The Treasure Within - Assessing the Influence of the 1996 Delors Report. UNESCO haridusuuringud ja -prognoos, Occasional Papers nr. 4. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002200/220050e.pdf>
- Taggart J, Heise MJ & Lillard AS (2018), Reaalne asi: eelkooliealised lapsed eelistavad tegelikke tegevusi teeseldud tegevustele, *Developmental Science* 21.3
- Tranfield, D., Denyer, D., & Smart, P. (2003). Tõenditele tugineva metoodika väljatöötamise metoodika suunas juhtimisalased teadmised süstemaatilise ülevaate abil. *British journal of management*, 14(3), 207-222.
- UNICEF (2017). Kodanikuharidus Lähis-Idas ja Põhja-Aafrikas. *Neljamõõtmeline ja süsteemne lähenemine 21. sajandi oskustele. Kontseptuaalne ja programmiline raamistik. ÜRO Lastefond. [www.lsce-mena.Org]*.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. M. (1996). *Fookusgrupi intervjuud hariduses ja psühholoogias*. Sage.
- Webster, J., & Watson, R. T. (2002). Mineviku analüüs, et valmistuda tulevikuks: Kirjandusülevaate kirjutamine. *MIS quarterly*, xiii-xxiii.
- Wilson, M. A. F. (2016). Radikaalse hariduse jäljed: Neoliberaalne ratsionaalsus Sudbury õpilaste kujutlustes education võimaluste kohta. *Kriitiline haridus*, 7(6). Välja otsitud aadressilt <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/186143>

