



**Kaarel Haav: „Sotsiaalsete vastuoludeta ühiskonnakorda pole olemas, paraku iseloomustab Eesti tänast ühiskonnaõpetust nende vastuolude lihtsustamine ja eiramine.”**

# Demokraatiahariduse ideaalide saavutamise võimalused

**K a a r e l H a a v**

Tallinna tehnikaülikooli õppejõud

**Meie ühiskonnaõpikutes toonitatakse, et kõikidel inimestel on võrdsed õigused, kuid jäetakse märkimata, et need võrdsete õigustega inimesed kuuluvad eri sotsiaalsetesse struktuuridesse, mis muudavad nende võimalused ebavõrdseks.**

Kuigi sotsiaalpoliitikaga püütakse suurt võrdsust suurendada, on võrdsete õiguste ja ebavõrdsete võimaluste vastuolu sotsiaalses praktikas püsiv probleem. Meie ühiskonnaõpetus ei räägi sellest vastuolust ja selle vähendamise võimalustest. Reaalsete võimaluste kasutamise asemel seatakse utoopilisi sihte. Nii pigem süvendatakse ideaalide ja tegelikkuse vastuolu. Ainekava taotleb ühiskonna ja demokraatia mõistmist, poliitilist kirjaoskust, demokraatlikke väärtushoiakuid, poliitikas osalemist. Samas ei leia õpikutes kõigeks selleks vajalikku hulka mõisteid, mudeleid ega teooriaid. See ei tähenda, et õpilased tuleks teooriaga üle koormata, vaid et õpikus kasutatud mõisted ja mudelid peaksid tulenema teooriast ja uurimustest, mitte autori(te) piiratud kogemustest ja arusaamadest.

Poliitikas on riigi tunnused territoorium, rahvas ja riigiparaat ehk poliitili-

sed institutsioonid. Poliitika mõistmiseks ei piisa riigi institutsioonide detailsest tundmisest. Tähtsam on teada, et rahvas koosneb paljudest huvigruppidest ning et need grupid ja riigi institutsioonid on omavahel läbi põimunud.

Demokraatia vastuoludest ja nende mõistmise vajalikkusest kirjutasid Roberto Michels ja John Dewey juba sada aastat tagasi, paraku pole Eesti ega ka paljude teiste maade ühiskonnaõpetuses senini sotsiaalteadusliku vaatenurgani jõutud. Üks põhjus on kindlasti tunnetuslik – ühiskonna ja demokraatia probleemid on keerulised, kompleksed ja vastuolulised, neid mõistetakse ka teaduses küll üha paremini, kuid mitte kunagi ühetähenduslikult, täielikult ja lõplikult. Teine põhjus on sotsiaalne – ühiskonnas on mõjukaid huvigruppe, kes pole huvitatud inimeste demokraatiaharidusest. Demokraatlik kool peab sellest hoolimata seesuguseid problee-

me selgitama, seostades neid õpilaste kogemustega lähikonnas, klassis ja koolis (Print jt 2002; Osler 2000).

## Demokraatiaharidus Euroopas

Euroopa Liidus on viimasel aastakümnel ühiskonnaõpetuse tähtsust siiski mõistma hakatud ja see on võetud hariduspoliitika prioriteediks. Euroopa Nõukogu alustas 1997. aastal demokraatliku kodanikuhariduse programmi (*Education for Democratic Citizenship – EDC*) (Audigier 1999, CE 1999 ja 2002, vaata ka EC 1998). Euroopa Liidu hariduse infosüsteem Eurydice on teinud ülevaate kodanikuhariduse olukorrast liikmesriikide koolides (2005). Õpitulemuste hindamise rahvusvaheline assotsiatsioon IEA on uurinud laste teadmisi demokraatia kohta, hoiakuid ja kogemusi juba 1970. aastatest (Torney-Purta jt 2001). Kodakondsuse, identiteedi ja de-

mokraatiahariduse probleemide uurijad on moodustanud assotsiatsioone ja asutanud teemakohaseid ajakirju. Sellegipoolest ei pea paljud sotsiaalteadlased ühiskonnaõpetuse olukorda Euroopas veel rahuldavaks (Ichilov 2003, 659; Naval jt 2002; Osler ja Starkey 2006; Roland-Levy ja Ross 2003; Suenker jt 2003). Peamiseks puuduseks peetakse teooria ja praktika ebapiisavat seostamist, mis on ka Eesti kodanikuhariduse põhiprobleem.

Euroopa kodanikuhariduse programmis on seatud lähieesmärgiks kodanike osalemine demokraatlikes protsessides. Koolidele on kirjutatud ka vastavaid õpikuid (Holden ja Clough 1998). Kaugemast ja sügavamast eesmärgist – ühiskonnas toimuvate protsesside mõistmisest ja mõjutamisest – veel ei räägita, sest see eeldab vähemalt üldisemate mõistete ja teooriate kasutamist, mille vajalik ja piisav hulk (süsteem) ei ole veel Euroopa tasemel kokku lepitud. Koolihariduse eri etappidel tulekski eelkõige neid mõisteid ja teooriaid õpilastele selgitada, liikudes lihtsalt keerulisemale, konkreetsemale ja ühekülgsemale mitmekülgsemale. Tähtis on algusest peale mõista peamist – ühiskonna ja demokraatliku riigi mõisted on keerukad ja vastuolulised.

## Ühiskonnaõpetus Eestis

Nagu öeldud, ei käsitleta Eesti koolisüsteemis ühiskonnaõpetust mitte sotsiaalteaduse, vaid „õppeainena”, mis koosneb „dimensioonidest” (RÖK 2002) või „sisust” (Valdmaa 2008, 9). Kui loodusõppeained põhinevad loodusteaduste teooriatel ja mõistetele, siis ühiskonnaõpetus ühiskonnateooriatele ja vastavatele mõistetele ei tugine. Tegemist on „õpetusega”, mis koosneb paljudest omavahel vähe seostatud tekstidest. Sulev Valdmaa märgib, et ühiskonnaõpetuses ei saagi põhilisi mõisteid määratleda (Valdmaa 2008).

Valdmaal on selles mõttes õigus, et koolkonnad tõlgendavad sotsiaalteaduse mõisteid erinevalt, sest teadlasedki esindavad eri huvigruppe ja võivad kasutada mõisteid enda huvides. Samas mõisteid siiski määratletakse. Lahenduseks võiks seega olla eri tõlgenduste äratoomine, võrdlemine, hindamine (avatud lähenemine) ka õpikutes. Veronika Kalmus on küsinud, kas meie

õpikud ei võiks olla avatud, stimuleerida kriitilist ja iseseisvat mõtlemist (Kalmus 2000, 41). Aastal 2008 selle üle enam ei arutleta, õpikute eksitavaid ja ülemäära keerukalt sõnastatud tekste võetakse lõplike tõdedena. Levitatakse arvamust, et nendes segastes tekstides on liiga palju teooriat, selle osa tuleb vähendada (Eurydice 2005, Eesti rahvuslik aruanne). Meie ühiskonnaõpetuse süsteem on muutunud korporatiivselt suletuks ja autoritaarseks. Ühiskonnaõpetuse (ühiskonnateaduse) ja demokraatia teoreetiliste probleemide üle arutletakse vähe (Kalmus 2000–2003, Haav 2004–2008, Valdmaa 2008b jt) ja seda vähestki kriitikat ignoreeritakse (Jõgeva ja Talur 2008).

## Kesksel kohal suhted subjektide vahel

Mida tähendaks ühiskonnaõpetuse viimine nüüdisaegsetele sotsiaalteaduslikele alustele? Ka senistes õppematerjalides on varjatud kujul teooria, kuid see on eksitav dualistlik teooria, mis käsitleb inimesi ja riiki (selle institutsioone) isoleerituna. Tänapäevane käsitlus eeldab inimeste ja ühiskonna, täpsemalt huvigruppide (sotsiaalsete subjektide) ja riigi institutsioonide (sotsiaalsete struktuuride) vastastikuse seose mõistmist. Riik ei ole huvigruppide sõltumatu masinavärk, vaid inimeste (gruppide) konstrueeritud ja nende eesmärgi teenivate institutsioonide kogum. Kogu ühiskond on sotsiaalselt konstrueeritud (Berger ja Luckmann 1967). Riigi institutsioonid on täidetud inimestega, kes kujutavad endast samuti huvigruppe.

Tavateadvuses taandatakse ühiskond sageli võrdsete üksikindiviidide summaks. Sellist käsitlust toetavad sageli psühholoogid, sest nad on oma töös keskendunud üksikindiviididele, inimestele nende füüsilises ja vaimses terviklikkuses. Seevastu sotsiolooge huvitab inimene ainult seoses sotsiaalsete suhetega, inimene kui nende suhete objekt ja subjekt. Sotsioloogiat huvitavad inimeste ja inimrühmade suhted ja vastastikune mõju, nende suhete vahendatus sotsiaalsetes institutsioonides (Ray 2007). Juba August Comte'ist alates on sotsiolooge alati huvitanud ka see, kuidas kujundab inimesi nende sotsiaalne keskkond ja mil määral saavad inimesed ise oma sotsiaalset keskkonda ku-

jundada (Knuttila 1996, 20 jj). See sõltub inimeste kohast riiklikes ja teistes institutsioonides (riigiparaadis, ärifirmades jne). Sotsiaalsete subjektide ja struktuuride vaheline seos, nende vastastikune põimitus on ühiskonnaõpetuse peamine ja kõige keerukam probleem. Põhikoolis peaks seda probleemi vähemalt teadma ja gümnaasiumis vähemalt üldisel tasemel ka mõistma.

Kui ühiskonnaõpetus toetuks nüüdisaegsetele sotsiaalteadustele, hakataks ühiskonnaõpetuse õpikus käsitlema ühiskonda mitme erineva, mitte üheainsa (mehhaanilise) mudeli alusel. Sotsiaalpsühholoogias on viimastel aastakümnetel kiiresti arenenud sotsiaalse taju ja tunnetuse uurimine. See näitab, et ühelt poolt on inimene nagu teadlane, kes püüab saada ühiskonnast võimalikult erapooletut pilti, aga teisalt on talle väga oluline säilitada oma positiivne enesehinnang. See võib muuta sotsiaalse taju valivaks ja tajutud sündmuste tõlgendamise tendentslikuks. Lisaks mõjutavad inimese arusaamist ühiskonnast tema huvid ja vajadused, teised inimesed, huvigrupid, organisatsioonid, institutsioonid, autoriteedid. Nii ongi väga vähe läbinisti erapooletuid inimesi, kel on ühiskonnast täiesti adekvaatne, n-ö teaduslik pilt. See ei tähenda, et ratsionaalse pildi saamist ühiskonnast ei peakski taotlema. Ikka peab, kuid ühiskonnas toimuva selgitamiseks ratsionaalsest mudelist üksinda ei piisa. Ratsionaalset maailmapilti tuleb täiendada sotsiaalpsühholoogilise, poliitilise, majandusliku, õigusliku ja teiste mudelitega.

**Sotsiaalpsühholoogiline** (emotsionaalne) mudel kirjeldab tunnete ja positiivse enesehinnangu osa ühiskonna mõistmisel.

**Poliitilised** mudelid kirjeldavad poliitiliste institutsioonide huvisid ja nendest lähtuvaid protsesse ühiskonnas.

**Majanduslikud** mudelid kirjeldavad peamiste subjektide suhet uute väärtuste loomise, vahetamise ja kasutamise süsteemis. Majandusliku mudeli sees on väiksemad mudelid – tööandjate ja töötajate erinevad arusaamad majandusest.

**Õiguslik** mudel kirjeldab seaduste ehk üldisemalt normide osa sotsiaalses regulatsioonis. Need mudelid võtab kokku sotsioloogia, mis annab ühiskonna üldiseima ja kõikehaarava mudeli, seos-

tudes majanduse, poliitika, õiguse ja hariduse ühiskondliku tegevuse muude valdkondadega (Delanty 2007, 4605–4607).

### Neli peamist subjekti

Huvigruppe ja sotsiaalseid subjekte on demokraatlikus riigis väga palju. Kõige üldisemad on neist neli järgmist: kodanikud (elanikud), poliitikud, administraatorid ja ametnikud (teenistujad). Neil gruppidel on riigi sotsiaalses struktuuris erinev subjektsuse (otsustusõiguse) aste (vt tabel 1).

Kuigi kõigil kodanikel on võrdsed õigused (näiteks valida ja olla valitud) ning kohustused (näiteks maksta makse), on neil täiesti erinevad võimalused otsustada riigi peamiste ressursside kasutamise üle. Ametnikud, administraatorid ja poliitikud saavad oma elatusvahendid avalikust sektorist, tavalised inimesed mitte (välja arvatud sotsiaalsed toetused). Kodanike valitud poliitikud esindavad riiki ja võtavad vastu kõik tähtsad otsused (seadused, riigieelarve, valitsuse moodustamine ja kontroll selle üle). Administraatorid tegutsevad poliitikute kontrolli all ning kontrollivad omakorda ametnikke ja avaliku sektori töötajaid. Kuigi poliitikud võivad otsustada autoritaarselt, on neil võimalus kasutada ka eksperte ja küsida huvigruppide arvamusi (osalusdemokraatia). Sama kehtib riigiasutuste juhtide kohta. Üksikkodanike võimalused poliitilisi otsuseid mõjutada on piiratud, kuid siiski olemas. Need võimalused on seda suuremad, mida paremini on inimesed organiseerunud huvigruppideks ja mida paremini nad poliitilisi protsesse tunnevad. Võimalused sõltuvad ka poliitikutest ja valitsevast demokraatiamodelist.

**Elitaarne mudel** püüab piirata kodanike aktiivsust ainult valimistest osavõetuga. See idealiseerib eliiti ja samastab eliidi tegevuse automaatselt rahva huvidega. Ka **osalusdemokraatia mudel** võib olla petlik, kui see taandab kodanike osalemise kohalikule tasandile ja ignoreerib poliitikute tegevuse kriitilise hindamise vajadust. Seevastu **sotsiaalkriitiline** demokraatiamodel analüüsib kriitiliselt seda, kuidas eliit kasutab ühiskonna ressursse. Kui ta ei tee seda riigi ja rahva huvides, on vaja inimeste ja nende huvigruppide aktiivset sekumist. Vabastav demokraatiaharidus (ühiskonnaõpetus) õpetab poliitilisi prot-

	Rea-kodanikud	Ametnikud	Administ-raatorid	Poliitikud
Valimise õigus	+	+	+	+
Maksude maksmise kohustus	+	+	+	+
Sissetulekud avalikust sektorist	–	+	+	+
Ametnike kontrollimise õigus	–	–	+	+
Ressursside jaotamine (riigieelarve, seadused jms)	–	–	–	+

Tabel 1. Sotsiaalsed erinevused riigi peamiste subjektide õigustes.

Sotsiaalne alasteem	Omanikud või nende esindajad	Administraatorid	Teenuse osutajad	Kliendid
<b>Majandus</b>	Omanikud või aktsionärid	Juhtkonnad	Töötajad	Tarbijad
<b>Poliitika</b>	Poliitikud, kodanike esindajad	Administraatorid	Ametnikud, riigiteenistujad	Elanikud
<b>Haridus</b>	Kohalik ja keskvõim, materiaalsete ressursside eraldajad	Koolijuhid, vaimsete ja aineliste väärtuste seostajad	Õpetajad, vaimsete väärtuste loojad	Õpilased, üliõpilased, vaimsete väärtuste kaasloojad

Tabel 2. Peamised sotsiaalsed subjektid majanduses, poliitikas ja hariduses. Allikas: Haav 2005 ja 2006.

sesse kriitiliselt hindama ja nendesse efektiivselt sekkuma. Selline haridus vabastab inimesed illusioonidest ja kaitseb neid sotsiaalse manipuleerimise eest.

Ka ühiskonnaelu teistes valdkondades, nagu majandus ja haridus, võib eristada väikest arvu peamisi subjekte, kellel on oluliselt erinevad võimalused kasutada sotsiaalseid ressursse oma eesmärkide saavutamiseks (vt tabel 2). Majanduses on nendeks ettevõtjad (omanikud), juhid, töötajad ja tarbijad; hariduses materiaalsete ressursside eraldajad (kohalik ja keskvõim), koolijuhid, õpetajad ja õpilased. Nii nagu riik ja riigiasutused, on hierarhilised ka äriorganisatsioonid ja haridusasutused.

Ühiskonda võibki kõige üldisemalt määratleda kui sotsiaalsete struktuuride kogumit, mis jaotab inimesed sotsiaalselt ebavõrdseteks subjektideks. Inimene on määratletud sotsiaalse subjektina oma koha järgi sotsiaalsetes struktuurides, sotsiaalses hierarhias. Selle käsitlusega on seostatud sotsiaalse subjekti ja struktuuri mõisted. Sotsiaalsete subjektide ja struktuuride seost ning vastastikust mõju on põhjalikult käsitlenud teiste hulgas Anthony Giddens, kes novembris 2008 Tallinna külastas (1976, 1984 jt) ja Derek Layder (1994 ja 2006).

### Kolm otsustamise mudelit

Sotsiaalsete subjektide eristamise peamine alus on nende õigus otsustada. Ühiskonnas kasutatakse erinevaid otsustamise mudeleid. Otsustamise subjektide alusel võib erinevused taandada kolmele põhimudelile: demokraatia, autokraatia ja partnerlus. Iga mudel annab otsustamises osalejatele erinevaid võimalusi. Demokraatlikus riigis (ja organisatsioonis) kasutatakse peamiselt kahte otsustamise mudelit. Demokraatliku mudeli abil valitakse otsustajad ja hierarhiamudeli abil teostavad otsustajad rahva taht. Demokraatlikku riiki võib tinglikult võrrelda ettevõttega – riik kuulub kodanikele nagu ettevõtte omanikule; poliitikud esindavad kodanikke, nagu ettevõtte juhtkond esindab omanikku; riigiametnikud osutavad teenuseid, nagu ettevõttes töötajad teevad oma tööd; elanikud on riigilt teenuste saajad nagu ettevõttelt saavad teenuseid ja tooteid kliendid (vt tabel 3 pöördel). Riiklik haridussüsteem sarnaneb aga paljuski riikliku haldussüsteemiga. Kohalik omavalitsus valib koolijuhid, kellest saab kooli teiste töötajate (sh õpetajate) tööandja, õpetajad-õpilased osalevad vaimsete ja sotsiaalsete väärtuste omandamises, edastamises ja loomises.

Tunnused	Demokraatia	Autokraatia	Partnerlus
<b>Mõiste areng</b>	Tees	Antitees	Süntees
<b>Indiviidide positsioon</b>	Võrdne	Ebavõrdne	Osalt võrdne, osalt ebavõrdne
<b>Otsustamise alus</b>	Liikmete enamus	Autoriteedi leping	Osapoolte esindajate enamus
<b>Osapoolte suhted</b>	Erinevused on väikesed	Hierarhiline	Esindajate võrdsus otsustamiskogus
<b>Mudeli keerukus</b>	Keskmine	Lihtne	Keerukas
<b>Mudeli avatus</b>	Avatud	Suletud	Avatud
<b>Tüüpilised näited</b>	MTÜ-d	Äriühingud, avaliku sektori organisatsioonid	Kooli (üliskooli) nõukogud
<b>Õiguslikud alused</b>	MTÜ seadus	Äriseadustik, avaliku teenistuse seadus, töölepingu seadus jt	Haridusseadused jt

Tabel 3. Otsustamise mudelite tüpoloogia.

**Demokraatia.** Otsustamise demokraatlik mudel eeldab organisatsiooni kõigi liikmete kõrget professionaalsust ja aktiivset osalemist kõigi küsimuste arutamisel ning otsustamisel. Sellisena on mudel väga töömahukas ning muudab otsustamisprotsessi kohmakaks ja aegavõtvaks. Kui organisatsiooni liikmed pole piisavalt kompetentsed ja informeeritud, võib tõsiselt kannatada otsuste kvaliteet. Samas hoiab töö- ja ajamahukas otsustamisprotsess ära osapoolte võimaliku diskrimineerimise.

**Autokraatia.** Autokraatliku mudeli puhul teeb otsuseid üks inimene või väiksem osa organisatsiooni liikmetest. Autokraatlik otsustamine on kiire ja ökonoomne, see võib olla ka efektiivne. Samas on selle mudeli puhul otsustajatel võimalik kasutada organisatsiooni erapoolikult, lähtudes eelkõige enda ja mõne üksiku huvigrupi, mitte kõigi asjaosaliste huvidest.

**Partnerlus.** Demokraatliku ja autokraatliku otsustamise mudeli positiivseid omadusi saab sünteesida partnerluse mudeliks (Haav 1998 jt). Partnerluse puhul on kõrgemas otsustamisorganisatsioonides kõigi peamiste huvirühmade esindajad. Kuna esindajateks valitakse tavaliselt head asjatundjad, loob see eeldused asjatundlike otsuste tegemiseks. Esindajate arv on väike. Kui otsuseid võetakse vastu ühehäälselt, võib konsensuse leidmine mõnigi kord olla üsna raske ning see võtab tempo maha. Samas välistab konsensuse nõue üksikute (rühmade) diskrimineerimise.

Majandussfääris on demokraatiat üsna vähe. Tavalises majandusorganisat-

sioonis on kolm peamist subjekti (tabel 2), kes on määratletud äri- ja tööseadustega ning kelle suhted on reguleeritud organisatsiooni struktuuri ja lepingutega (juhtimise, töö- või töövõtulepingutega). Omanik määrab juhi või juhtkonna, kel on omakorda õigus võtta tööle töötajaid ning suunata ja kontrollida nende tegevust. Omanikul on oma firmas peaaegu piiramatult otsustamisvabadus. Erineva taseme juhtide otsustamise ja vastutuse piirid määrab ettevõttes kehtestatud juhtimishierarhia. Reatöötajatel ei tarvitse olla mingit otsustamisõigust, isegi mitte omaenda tegevuse üle. Siiski on viimastel kümnenditel töötajaid üha enam otsustamisse kaasatud.

Suure hulga asjaosaliste partnerluse mudelit kasutatakse peamiselt teadmismahukates organisatsioonides, eriti koolides ja ülikoolides. Paljude maade koolides pole kõrgem võim sageli mitte riigi ja/või omavalitsuse, vaid kooli peamiste esinduste käes: esinduskogu, nõukogu või meie koolides hoolekogu (EC 1999). Meie hoolekogudes on peamised huvirühmad õpilased (õpilasomavalitsus), nende vanemad, õpetajad ja omavalitsuse esindajad. Sellist esinduskogu, kus keegi ei domineeri, võibki nimetada võrdse partnerluse mudeliks (Haav 1998 ja 2004).

Nimetatud kolm mudelit on praktikas rakendatud erineval määral. Äriorganisatsioonides ja avalikus sektoris domineerib tavaliselt autoritaarne ehk hierarhiline mudel, mida täiendatakse osaluse demokraatia ja osalise partnerlusega. Teadmismahukates organisatsioonides, sealhulgas eriti hariduses, on eri mude-

lite osatähtsus võrdsem. Kuigi tihti valitseb siingi lihtne hierarhia, on see sagedamini täiendatud demokraatliku mudeliga (õppenõukogu, ametiühingud, õpilaste omavalitsus jms) ning partnerlusega hoolekogudes.

Koolil on piisavalt võimalusi nende keeruliste sotsiaalteaduslike mõistete – demokraatlik, autokraatlik ja partnerlusele tuginev otsustamine – tundma õppimiseks ja ka harjutamiseks (Print jt 2002; Osler 2000). Ühiskonnaõpetuse tunnis tuleks uurida, mil määral õpilased osalevad koolile tähtsate otsuste tegemisel ja missuguse otsustamise mudeli järgi osalemine käib. Meie haridusseadused võimaldavad õpilaste esindajatel kooli hoolekogu liikmetena koolile oluliste otsuste tegemisel kaasa rääkida. Teema on seda aktuaalsem, et ühiskonnaõpetuse õpikutes seda ei käsitleta.

## Kokkuvõte

Ühiskonnaõpetuses on aeg võtta teadmiseks demokraatliku ühiskonna probleemide kompleksus ja vastuolulisus. Demokraatlikus riigis on kodanikel õigus arvustada poliitikute, riiklike institutsioonide ja riigiametnike vigu. EL soovitab seda teha, kuid meie ainekavas sellest ei räägita, ka senised õpikud ei kujunda argumenteeritud kritiseerimise oskust.

Käesolev artikkel näitab, kuidas seda puudust on võimalik ületada, lähtudes sotsiaalsete subjektide ja sotsiaalsete struktuuride mudelist.

Kasutades otsustamismudelite kombinatsioone (nagu osalusedemokraatia ja partnerlus), on võimalik subjektide erinevusi vähendada ja ületada.

Demokraatlikes riikides kaasatakse peamisi huvigruppe seadusloomesse ja poliitilistesse projektidesse üsna laialdaselt, see toimub ka meil (Lepp jt 2005), kuigi mitte alati piisavalt. Huvigruppide kaasatuse aste võibki olla keskne näitaja riigi demokraatlikkuse üle otsustamisel. See näitaja on objektiivsem kui rahva usaldus riigi vastu.

Ka koolis on õpilastel piisavalt võimalusi praktiseerida otsustamist erinevate mudelite, eriti partnerluse järgi. Partnerlus organisatsioonilise otsustamise vormina on meie haridusseaduste järgi võimalik koolide hoolekogudes ja kõrgkoolide nõukogudes. Niisiis annavad pedagoogiline praktika ja koolide juhtimine piisavalt palju võimalusi demokraatia

praktiseerimiseks kõigis tundides (samuti klassivälises tegevuses) ning selle praktika mõtestamiseks ühiskonnaõpetuse tundides. Kui seostame demokraatliku kodanikuhariduse põhikontseptsioonid õpilaste praktiliste kogemustega koolis, on meil võimalik asuda Euroopa demokraatiahariduses liidripositsioonile.

**Kirjandus**

**Audigier, F.** (1999) *Basic Concepts & Core Competences of Education for Democratic Citizenship*. The second EDC report. <http://culture.coe.fr/postsummit/citizenship>

**Berger, P. ja Luckmann, T.** (1997) *The Social Construction of Reality*. London: Allen Lane.

**Birzea, C., Kerr, D. jt** (2004) *All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*. Strasbourg: Council of Europe.

**CE** (1999) *Declaration and Programme on Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.

**Clough, N. ja Holden, C.** (2002) *Education for Citizenship: Ideas into Action*. London & New York: Routledge/Falmer.

**Cochran-Smith, M.** (2005) Teacher education and the outcomes trap. *Journal of Teacher Education*, 5, 411–417.

**DeJaeghere, J. G. ja Tudball, L.** (2007) Looking Back, Looking Forward: Critical Citizenship as a Way ahead for Civics and Citizenship Education in Australia. *Citizenship Teaching & Learning*, vol 3, 2, 40–57.

**Dekker, H.** (1994) Socialization and Education of Young People for Democratic Citizenship. Theory and Research. *Political Consciousness & Civic Education during the Transformation of the System*. Toim Holly, R. Warsaw: Polish Academy of Sciences, 11–43.

**Delanty, G.** (2007) *Sociology. The Blackwell Encyclopedia of Sociology*. Toim Ritzer, G. Malden, Ma. Oxford: Blackwell, 4598–4609.

**Duerr, K., Spajis-Vrkas, V. ja Martins, I. F.** (2000) *Strategies for Learning Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.

**EC** (1998) *Education & Active Citizenship in the European Union*. Luxembourg: European Communities.

**EC** (1999) *Convergencies & Divergencies in European Education & Training Systems*. Luxembourg: European Communities.

**EDC: a Review of Research, Policy & Practice 1995–2005** (2006). Toim Osler, A. ja Starkey, H. Bera.

**Eurydice** (1996) *A Decade of Reforms at Compulsory Education Level in the European Union (1984–1994)*. Brussels.

**Eurydice** (2005) *Citizenship Education at School in Europe*. Brussels. <http://www.eurydice.org>

**Giddens, A.** (1984) *The Construction of Society*. Berkeley & Los Angeles: UC Press.

**Gutman, A.** (1999) *Democratic Education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

**Haav, K.** (1988) *Kui hästi tasub töötada?* Tallinn: Eesti Raamat.

**Haav, K.** (1998) Haridus ja uued organisatsiooni mudelid. *Haridus*, 1, 23–30.

**Haav, K.** (2002) Estonia – A Transformation of the Governance Model. *Zurück nach Europe oder vorwärts an die Peripherie? Erfolge und Probleme nach einem Jahrzehnt der Umgestaltung in Ostdeutschland und Mittel-/Osteuropa*. Toim Bieszczyk-Kaiser, A., Lungowitz, R.-E., Preusche, E., Schreiber, E. München and Mehring: Rainer Hampp, 175–194.

**Haav, K.** (2004) Participation & Partnership in Estonian Education. *Key Contexts for Education & Democracy in Globalising Societies*. Toim Ruzicka, R., Ballantine, J. H., Ruiz San Roman, J. A. Prague: Charles University, 59–67.

**Haav, K.** (2005a) Teaching citizenship and democracy: a new system of concepts for Estonia & EU. *Teaching Citizenship in Europe*. Toim Ross, A. London: Cice, 421–428.

**Haav, K.** (2005b) Competitive or compassionate students: Problems in civic education in the neo-liberal Estonia. Paper to the 12<sup>th</sup> ISATT (International Study Association on Teachers & Teaching) Conference *Challenges for the Profession*. Sydney: Australian Catholic University. July, 2005. <http://e-learn.acu.edu.au/isatt2005/>

**Haav, K.** (2006) Demokraatia Eesti ja Euroopa Liidu kodanikuhariduses. *Elukestev kutseõpe – sillad ja tõkkes*. Toim Vürmer, R. Tallinn: Eesti Haridusfoorum, 113–127.

**Haav, K.** (2008) Eesti koolid kujundavad pigem autoritaarseid kui demokraatlikke kodanikke. *Õpetajate Leht*, 22 veebruar.

**Händle, C., Oesterreich, D. ja Trommer, L.** (1999). *Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe 1*. Opladen: Leske & Budrich.

**Holden, C.** (2002) Teaching about Democracy, Democratic Processes & Controversial Issues: Dilemmas & Possibilities. *Future Citizens in Europe*. Ross, A. London: CiCe, 269–276.

**Holden, C. ja Clough, N.** (1998) *Children as Citizens: Education for Participation*. London: Jessica Kingsley.

**Ichilov, O.** (2003) Education and Democratic Citizenship in a Changing World. *Oxford Handbook of Political Psychology*. Toim Sears, D. O., Huddy, L., Jervis, R. Oxford University Press, 637–670.

**Jõgeva, M. ja Talur, P.** (2008) *Teetähised kodanikuhariduse maastikul*. [www.bapp.ee/kodanikuharidus/0\\_03\\_05/01](http://www.bapp.ee/kodanikuharidus/0_03_05/01)

**Kalmus, V.** (2000) Poliitiline sotsialiseerimine ametliku ja varjatud õppekava raames. *Ühiskond ja riik*. Toim Pavelson M. Tallinn: Vera Projekt, 70–98.

**Kalmus, V.** (2002) Do Textbooks Teach Democratic Values? *Learning & Educational Media. The third IARTEM volume*. Toim Horsley, M. jt. Tartu: TU Press, 152–159.

**Kalmus, V.** (2003) *School Textbooks in the Field of Socialization*. Tartu: TU Press.

**Knuttila, K. M.** (1996) *Introducing Sociology: A Critical Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

**Lepa, R. jt.** (2004) *Kaasamine otsustetegemise protsessi*. Tallinn: Praxis. [www.praxis.ee](http://www.praxis.ee)

**Layder, D.** (1994, 2006) *Understanding Social Theory*. London: SAGE.

**Macionis, J. J. ja Plummer, K.** (2005) *Sociology*. London, New York: Pearson Education.

**Naval, C., Print, M. ja Veldhuis, R.** (2002) Education for Democratic Citizenship in the New Europe: Context and Reform. *European Journal of Education*, vol 37, 2, 107–128.

**Olgers, T.** (2002) Escaping the Box of Pandora. *Education for Democratic Citizenship. Policies and Regulatory Frameworks*. Toim O'Shea, K. Strasbourg: CE, CDCC, 51–59.

**Print, M., Enstrom, S. ja Skovgaard Nielsen, H.** (2002) Education for Democratic Processes in Schools & Classrooms. *European Journal of Education Research, Development & Politics*, vol 37, 2, 193–210.

**Osler, A.** (2000) *Citizenship and Democracy in Schools*. Stoke-on-Trent: Trentham.

**QCA** (1998) *Education for Citizenship & the Teaching of Democracy*. The Crick Report. London: QCA.

**Ray, L.** (2007) *Society. The Blackwell Encyclopedia of Sociology*. Toim Ritzer, G. Malden, Ma. Oxford: Blackwell, 4581–4583.

**REKK** (2003) *Ühiskonnaõpetuse õpetamisest*. Tallinn: REKK.

**Roland-Levy, C. ja Ross, A.** (2003) *Political Learning and Citizenship in Europe*. Stoke-on Trent (U.K.), Sterling (USA): Trentham Books.

**Suenker, H., Farnen, R. ja Szell, G.** (2003) *Political Socialization, Participation and Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

**The Social Studies Curriculum: Purposes, Problems, and Possibilities** (2001) Toim Ross, E. W. New York: SUNY.

**Toots, A.** (2003) *Ühiskonnaõpetus*. 9. klassi õpik. Tallinn: Koolibri.

**Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. ja Schulz, W.** (2001) *Citizenship & Education in 28 Countries*. Amsterdam: IEA.

**Valdmaa, S.** (2008a) *Eksaminandile ühiskonnaõpetuse riigieksamist*. Tallinn: J. Tõnissoni Instituut.

**Valdmaa, S.** (2008b) Eesti koolid kujundavad niisuguseid kodanikke, nagu „süsteem” seda võimaldab. *Õpetajate Leht*, 22. veebruar.

**Wilde, S.** (2004) *Citizenship Education in Germany*. Oxford: Symposium Books.