

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Kärt Lüütsepp

SOOSTEREOTÜÜBID LASTEAIALASTE SEAS JA ÕPETAJA VÕIMALUSED
NEID VÄHENDADA – ÜHE TEGEVUSUURINGU NÄIDE

Magistritöö

Vastutav juhendaja: haridusteaduste doktorant Laura Kirss

Juhendaja: soolise võrdsuse ja võrdse kohtlemise ekspert Helen Biin

Tartu 2023

Kokkuvõte

„Soostereotüübid lasteaialaste seas ja õpetaja võimalused neid vähendada – ühe tegevusuuringu näide“

Soostereotüübid on üheks suurimaks takistuseks soolise võrdsuse saavutamisel. Inimene aga ei sünni soostereotüüpsete hinnangutega, vaid need on sotsiaalselt konstrueeritud ja suhtluse käigus põlvkonnalt põlvkonnale edasi antud. Kuna haridusasutused ja nende töötajad on kultuuri ja väärtuste edasiandmisel võtmetähtsusega, siis on oluline, et soolise võrdsuse temaatikaga tegeletaks juba alushariduse andmise juures. Siinse magistritöö eesmärk oli selgitada tegevusuuringu käigus välja, kuidas ja kui võrd on sooteadlikku pedagoogikat rakendades võimalik 4–6aastaste lasteaialaste stereotüüpseid hinnanguid soorollidele vähendada. Andmed koguti laste seas läbi viidud küsimustikuga nii enne kui pärast õppetegevust. Küsimustiku tulemustest selgus, et pärast õppetegevust olid pea kõigil lastel soostereotüüpsed hinnangud vähenenud.

Märksõnad: sooline võrdsus, soorollid, sooteadlik pedagoogika, lasteaed, mugavusvalim, tegevusuuring

Abstract

"Gender stereotypes among kindergarten children and the teacher's practicability to reduce them - an example of action research"

Gender stereotypes are one of the biggest obstacles to achieving gender equality. One is not born with gender stereotypes, but these judgements are socially constructed and passed down through the generations in the course of communication. Since educational institutions and their employees are of key importance in passing on culture and values, it is important that the issue of gender equality is dealt with already in early childhood education. The purpose of this master's thesis was to find out in the course of action research how and to what extent it is possible to reduce the stereotypical assessments of gender roles of 4–6-year-old kindergarten children by applying gender sensitive pedagogy. Data were collected with a questionnaire conducted among the children both before and after practicing gender sensitive pedagogy. The results of the questionnaire revealed that almost all children had reduced their gender stereotypic judgments after the practice of sensitive pedagogy had been implemented.

Keywords: gender equality, gender roles, gender sensitive pedagogy, kindergarten, action research

Sisukord

| | |
|---|-----------|
| Sissejuhatus | 5 |
| 1. Teoreetiline ülevaade | 6 |
| 1.1. Soolise võrdsuse olemus ja olulisus | 6 |
| 1.2. Soolise võrdsuse edendamine Euroopas | 7 |
| 1.3. Soolise võrdsuse edendamine Eestis | 9 |
| 1.4. Sooline võrdsus hariduses | 11 |
| 1.5. Sooteadlik pedagoogika | 13 |
| 1.6. Töö uurimisprobleem, eesmärk ja uurimisküsimused..... | 14 |
| 2. Tegevusuuringu metoodika | 15 |
| 2.1. Uurija refleksioon..... | 16 |
| 2.2. Esimene etapp: uuringu kavandamine..... | 17 |
| 2.2.1 Ettevalmistus uuringu läbiviimiseks | 17 |
| 2.2.2 Valim..... | 18 |
| 2.3. Teine etapp: andmekogumine ja analüüs | 18 |
| 2.3.1. Uurimisinstrument | 18 |
| 2.3.2. Andmekogumise protseduur | 20 |
| 2.4. Kolmas etapp: õppetegevuse läbiviimine..... | 21 |
| 2.4.1. Kavandatud sekkumised ja tegevused | 22 |
| 2.5. Neljas ja viies etapp: andmete kogumine pärast õppetegevuse läbiviimist ja andmeanalüüs | 24 |
| 2.6. Kuues etapp: tulemused ja aruandlus | 24 |
| 3. Arutelu..... | 27 |
| 3.1. Milliste õppe- ja kasvatustöö tegevuste kaudu saab koolieelse lasteasutuse õpetaja vähendada laste stereotüüpseid hinnanguid soorollidele?..... | 27 |
| 3.2. Kui tulemuslik on sooteadliku pedagoogika rakendamine laste stereotüüpsete soorollidega seotud hinnangute mõjutamisel? | 29 |
| Tänuõnad | 32 |

Autorsuse kinnitus..... 33

Kasutatud kirjandus..... 34

Lisad

Lisa 1. Küsimustik eesti keeles

Lisa 2. Pildid laste küsimustikus

Lisa 3. Andmeanalüüsi tabelid programmist JASP

Lisa 4. Õpiringi kava

Sissejuhatus

Soolise võrdsuse saavutamine on üheks Euroopa Liidu tegevuse eesmärgiks ning oluliseks aluspõhimõtteks, millele liit rajatud on (Eesmärgid ja väärtused, *s.a.*). Soolise võrdsuse all peetakse silmas sellist olukorda ühiskonnas, „kus kõik inimesed on vabad arendama oma võimeid ja tegema valikuid, mida ei piira traditsioonilised soorollid ning -stereotüübid ja naiste ning meeste vaheline hierarhiline võimusuhe“ (Sooline võrdõiguslikkus, 2022, para 2). Selline olukord ühiskonnas ei teki aga iseenesest, vaid selle suunas on vaja pidevalt tegutseda.

Paraku kulgevad edusammud soolise võrdsuse saavutamiseks riikides aeglaselt. Meil on vaja oluliselt rohkem pingutada ennetamiseks soolist vägivalda ning tagamaks sugude võrdsuse tööhõives, palkades, hoolekandes, hariduses ja muudes eluvaldkondades (Võrdõiguslikkuse liit..., 2020). On oluline mõista, et soostereotüüpide levik on üheks peamiseks soolise ebavõrdsuse allikaks (Võrdõiguslikkuse liit, 2020). Ühtekuuluvuspoliitika (ÜKP) fondide võrdõiguslikkuse kompetentsikeskuse (*s.a.*) lehel on soostereotüübid defineeritud kui „mingis kultuuris ja ajaperioodil kehtivad lihtsustavad ning liigselt üldistavad, kuid ühiskonnas sügavalt juurdunud uskumused ja hoiakud naiste ja meeste erinevate iseloomude, omaduste, neile sobivate rollide, ametite, käitumise, välimuse jms kohta“ (para 1). Kollmayer jt (2016) toovad välja, et soostereotüüpsete uskumustega ei sünnita, vaid need „antakse“ lapsele edasi tema sündimise hetkest tema vanemate, hiljem õpetajate, meedia jt mõjutajate poolt. Seega, soostereotüüpsed hoiakud on osa kultuurist, millega hoitakse alal kehtivaid võimusuhteid (Kollmayer *et al.*, 2016). Seetõttu on oluline tegeleda soostereotüüpsete uskumuste ümberlukkamisega juba väga varakult, et need ei kinnistuks.

Soolise võrdõiguslikkuse seaduse §-s10 on kirjas, et haridusinstitutionidel lasub kohustus edendada naiste ja meeste võrdõiguslikkust (SoVS §10, 2004). Sellest hoolimata on leitud, et õpetajakoolituses ei tegeleta soolise võrdsuse teemadega jätkusuutlikult ega süsteemselt ning teemade integreerimine õppekavadesse sõltub paljuski õpetaja või õppejõu isiklikust huvist ja hoiakutest (Anniste & Haugas, 2022). Selle põhjuseks võib olla sooteadlikkuse puudumine, st väga paljuski ei osata veel vaadelda ühiskonda soorollide vaatenurgast ning näha, kuidas „meie väärtused ja kehtivad normid mõjutavad meie tegelikkust, tugevdavad stereotüüpe ja toetavad ebavõrdsust tekitavaid struktuure“ (Gender awareness-raising, 2023, para 3). Sooteadlikkus on aga aluseks soolise võrdsuse edendamiseks, ka haridusinstitutionides. On oluline, et meie ülikoolid koolitaksid

sooteadlikke õpetajaid, kuna just õpetaja on hariduse andmise juures võtmeisik oma teadmiste ja hoiakutega (Aragonés-González *et al.*, 2020) ning õpetajat nähakse kui väärtuskasvatajat ka Eesti “Haridusvaldkonna arengukavas 2021-2035” (Haridusvaldkonna arengukava..., 2022).

Siinne töö on üles ehitatud järgnevalt. Töö esimeses osas annan teemast teoreetilise ülevaate, kus 1.1. peatükis avan soolise võrdsuse mõiste, 1.2. ja 1.3. kirjeldan olukorda soolise võrdsuse vallas Euroopas ja Eestis, 1.4. peatükis toon välja soolise võrdsuse seose haridusega ning 1.5. peatükis tutvustan, mida kujutab endast sooteadlik pedagoogika. Teooria osa lõpetan uurimisprobleemi, eesmärgi ja uurimisküsimuste sõnastamisega. Töö teises osas kirjeldan töö metoodikat, milleks oli tegevusuuring. Tegevusuuringu kuus etappi on lahti kirjutatud peatükkides 2.2.–2.6., millest viimases tulemuste osas toon välja, kuidas õppetegevuse tagajärjelt toimusid muutused laste soostereotüüpsetes hoiakutes. Magistritöö lõpetab aruteluosa, milles toon välja olulisemad järeldused sooteadliku pedagoogika rakendamise kasutegurite kohta, samuti töö piirangud, praktilise väärtuse ja edasised soovitusel.

1. Teoreetiline ülevaade

Käesolevas peatükis annan ülevaate soolise võrdsuse mõistest, kirjeldan, mida selle saavutamiseks Euroopas tehtud on ning milline on olukord soolise võrdsusega Eestis. Samuti annan ülevaate, kuidas saab Eesti hariduses olukorda soolise võrdsuse vallas edendada ning mida kujutab endast sooteadlik pedagoogika siinse hariduse kontekstis.

1.1. Soolise võrdsuse olemus ja olulisus

Soolise võrdõiguslikkuse seaduses on soolist võrdõiguslikkust defineeritud kui „naiste ja meeste võrdseid õigusi, kohustusi, võimalusi ja vastutust tööelus, hariduse omandamisel ning teistes ühiskonnaelu valdkondades osalemisel“ (SoVS §3, 2004). Sotsiaalministeeriumi veebilehel on mõistet laiendatud, mille kohaselt tähendab sooline võrdõiguslikkus ühiskonnas sellist olukorda, kus „kõik inimesed on vabad arendama oma võimeid ja tegema valikuid, mida ei piira traditsioonilised soorollid ning -stereotüübid ja naiste ning meeste vaheline hierarhiline võimusuhe“ (Sooline võrdõiguslikkus, 2022, para 2).

Eelnevad mõisted defineerivad soolist võrdõiguslikkust kui teatud seisundit ühiskonnas. Euroopa Komisjon defineerib mõiste nende kindlate tegevuste kaudu, millega sooline võrdõiguslikkus saavutatakse: soolise võrdõiguslikkuse all peetakse silmas „naiste ja meeste võrdse majandusliku sõltumatuse edendamist, soolise palgalõhe kaotamist, soolise

tasakaalu edendamist otsustusprotsessis, soolise vägivalla lõpetamist ning soolise võrdõiguslikkuse edendamist väljaspool Euroopa Liitu“ (Sooline võrdõiguslikkus, *s.a.*, para 1).

Lisaks soolisele võrdõiguslikkusele, mis keskendub oma olemuselt rohkem õiguslikule vaatele, on kasutusel ka soolise võrdsuse mõiste, mis on oma olemuselt laiem – st lisaks võrdsetele õigustele on olulised ka võrdsed võimalused, kohustused ja vastutus. Siinses magistritöös on enamasti kasutatud mõistet sooline võrdsus (v.a viidetes seadusele), kuid esineb ka mõistet sooline võrdõiguslikkus (nt kui viidatud allikas on kasutanud just seda mõistet).

Soolise võrdsuse teemaga on oluline tegeleda, et kõigi ühiskonnaliikmete vajadused oleksid arvesse võetud ning kõigile võrdsed võimalused tagatud olenemata nende soost. Järgnevalt toon välja, millised on valdkonna eesmärgid eelkõige Euroopas, mida nende saavutamiseks tehakse ning milline on valitsev olukord soolise võrdsuse vallas Eestis.

1.2. Soolise võrdsuse edendamine Euroopas

Soolise võrdsuse saavutamiseks on eriti viimasel neljakümnel aastal astunud väga olulisi samme. Põhimõtte, et naistele ja meestele peab maksma võrdse töö eest võrdset tasu, kirjutati sisse juba 1957. a sõlmitud Rooma lepingusse, millega asutati Euroopa Majandusühendus. Võib küll märkida, et selle toonaseks eesmärgiks ei olnud niivõrd soolise võrdsuse ja sotsiaalse õigluse edendamine, vaid põhjus oli eeskätt majanduslik – oli vaja tagada, et jätkuksid naistele toetuvad töösuhted (Jacquot, 2020). Küll aga on Euroopa Liidu (edaspidi EL) lepingu artiklis 3 juba muuhulgas selgelt välja toodud, et liit edendab naiste ja meeste võrdõiguslikkust (Euroopa Liidu lepingu..., 1992). Seega, sooline võrdsus on kindlasti üheks EL aluspõhimõtteks ja -väärtuseks (Aims and values, *s.a.*). Sooline võrdsus on põhimõttena välja toodud ka EL Põhiõiguste Hartas (Charter of Fundamental..., 2012) ning see on ühe olulise printsiibina välja toodud ka Euroopa sotsiaalõiguste samba 20 põhimõtte seas (Euroopa sotsiaalõiguste samba..., *s.a.*).

Ka mitmed Ühinenud Rahvaste Organisatsiooni (edaspidi ÜRO) kestliku arengu eesmärgid on otseselt seotud soolise võrdsusega (What are the..., 2023). ÜRO 1979. a konventsioonis naiste diskrimineerimise kõigi vormide likvideerimise kohta pandi paika ühtselt kokku lepitud eesmärgid naiste olukorra parandamiseks, kusjuures kokkuleppele oli eelnenud juba aastakümnete pikkune eeltöö (Convention on the..., *s.a.*). Samuti on soolise võrdsuse saavutamine üks Majandusliku Koostöö ja Arengu Organisatsiooni (edaspidi OECD) keskseid eesmärke (Gender Equality, *s.a.*). Organisatsioon edendab riikide seas

vastavate poliitiliste meetmete kasutuselevõttu, olles välja andnud soovitusi, kuidas soodustada soolist võrdsust hariduses, tööhõives ja ettevõtlikkuses (2013 OECD Recommendation..., 2017) ning avalikus elus (2015 OECD Recommendation..., 2016). OECD hinnangul aitaks muuhulgas olukorda soolise võrdsuse vallas parandada kõigi inimeste (sh õpetajate) seas teadlikkuse tõstmine, st millised on meie soostereotüüpsed ootused akadeemilisele sooritusele ning sellest tulenevalt ka üldised haridusvalikud ning nende tagajärjed töövõimalustele (2013 OECD Recommendation..., 2017, lk 4).

Hiliseimad EL soolise võrdsuse edendamise eesmärgid on kirjeldatud soolise võrdõiguslikkuse strateegias aastateks 2020–2025, mis on välja töötatud plaaniga saavutada 2025. aastaks olulisi edusamme teel võrdsema Euroopa poole (Võrdõiguslikkuse liit..., 2020). Strateegia tegeleb selliste oluliste küsimustega nagu soolise vägivalla väljajuurimine, soostereotüüpide kummutamine, sooliste erinevuste kõrvaldamine tööturult (sh soolise palga- ja pensionilõhe küsimus) ja võrdsuse saavutamine ühiskonna juhtpositsioonidel. Strateegias on välja toodud hulgaliselt tegevusi ning meetmeid, mida kasutusele võttes loodetakse püstitatud ambitsioonikad eesmärgid saavutada – näiteks on sooline võrdõiguslikkus välja toodud ühena võtmeelementidest Euroopa Komisjoni teatises Euroopa haridusruumile (Võrdõiguslikkuse liit..., 2020, lk 10).

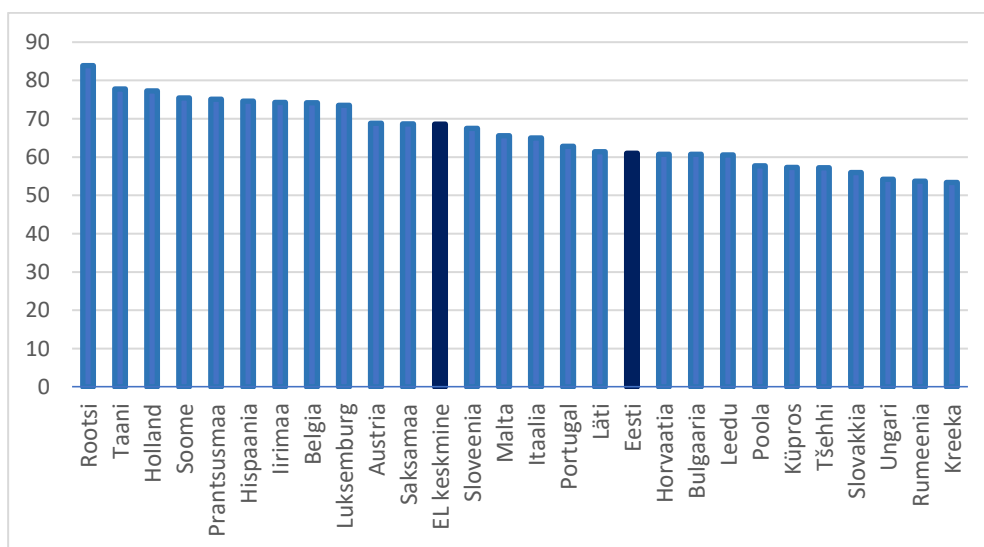
Lisaks seadustele on Euroopas vastu võetud mitmeid direktiive, mis suunavad muuhulgas EL liikmesriike naiste ja meeste võrdsele kohtlemisele, maksma neile võrdset töötasu, tagama võrdne kohtlemine kutsealastes sotsiaalkindlustussüsteemides, arvestama rasedate töötajatega ning korraldama vanemapuhkust (Senden & Timmer, 2019). Eelnevale tuginedes võib väita, et võrdsete võimaluste ja õiguste küsimus on selgelt EL päevakorras ning sellega tegeletakse.

Ometi on hoolimata rahvusvahelistest suunistest ja pingutustest olukord soolise võrdsuse vallas visa muutuma. Endiselt on suureks probleemiks naistevastane vägivald ja sooline palgalõhe (The Pursuit of..., 2017). Ka tasustamata töö on endiselt sugude vahel ebavõrdselt jaotatud – valdavalt on naised (ja emad) need, kes hoolitsevad pere vajaduste eest, teevad kodus süüa ja koristavad (The Pursuit of..., 2017, lk 190). Selle valguses on leitud, et riigid peaksid astuma jõulisemaid samme olukorra parandamiseks (The Pursuit of..., 2017). Samuti saame endiselt rääkida nii horisontaalsest kui vertikaalsest segregatsioonist tööelus. Esimene neist tähendab, et on teatud töövaldkonnad, kus domineerivad naised (nt tervishoid) ja teatud töövaldkonnad, kus domineerivad mehed (nt ehitus). Teine tähistab aga olukorda, kus tööelus on ühel sugupoolel teisest rohkem võimu ehk mehed moodustavad suure enamuse juhtpositsioonidel olevatest inimestest (McCaughey, 2023). COVID-19

pandeemia on olukorda soolise võrdsuse vallas veelgi halvendanud, kuna naised kaotasid pandeemia ajal võrreldes meestega oluliselt suurema tõenäosusega oma töö, kannatasid võrreldes pandeemiaeelse ajaga veelgi tõenäolisemalt naistevastase vägivald all ning kasvas ka nende tasustamata töö koormus (Gender Equality Strategy..., 2022).

1.3. Soolise võrdsuse edendamine Eestis

Euroopa Liidu Soolise Võrdõiguslikkuse Instituut (*European Institute for Gender Equality* ehk EIGE) on välja töötanud soolise võrdsuse indeksi ja selle arvutamise meetodika (Gender equality index. European..., 2022). Indeks koostatakse kõikide liikmesriikide andmete põhjal ning tulemused avaldatakse igal aastal riigiti. Sugude võrdsust mõõdetakse kuues suuremas valdkonnas: töö, raha, teadmised, aeg, võim ja tervis ning lisaks ka naistevastane vägivald ning nõo ristuv ebavõrdsus (st kuidas on ebavõrdsus lisaks soole seotud ka näiteks vanuse, seksuaalse orientatsiooni ja rassiga). Igale riigile antakse tulemus 1–100, kus 100 märgib seda, et täielik sooline võrdsus on riigis saavutatud. Viimane, 2022. a indeks on koostatud enamasti 2020. a andmetest (Gender equality index. European..., 2022). Eesti positsiooni illustreerib võrreldes teiste EL riikide ja EL keskmise tulemusega allolev joonis.



Joonis 1. EL riikide soolise võrdsuse indeksid 2022. a seisuga (Gender equality index. European..., 2022).

Halvim on Eestis olukord võimu valdkonnas – oleme selles valdkonnas EL riikide seas 21. kohal. See tähendab, et Eestis on naised tugevas vähemuses, kui räägime inimestest, kes langetavad riigis ja erasektoris poliitilisi, majanduslikke ja sotsiaalsfääri kuuluvaid otsuseid (Gender equality index. Estonia, 2022). Palju tööd on Eestis teha ka teadmiste

valdkonnas, kusjuures suurim sugudevaheline segregatsioon valitseb meil üliõpilaste seas, kes õpivad hariduse, tervise, hoolekande, humanitaarteaduste ja kunsti valdkonnas – kõikidest naistest moodustavad õpilased nendes valdkondades 45% ja meestest vaid 17%. Need valdkonnad on aga teadaolevalt madalamalt tasustatud (Palgavõrdlus, *s.a.*), mis positioneerib naised otseselt kehvemasse olukorda, mis puudutab töö eest saadava tasu suurust.

Mitmed EL liikmesriigid on oma põhiseadustes vastu võtnud sätted, mis käsitlevad meeste ja naiste võrdõiguslikkust (Gender equality law..., 2019) – näiteks on Soome Vabariigi põhiseaduse 2. peatüki 6. lõigus kirjas soolise võrdõiguslikkuse edendamine nii ühiskonnas üldiselt kui ka töөлus (The Constitution of..., 1999). Saksamaa Liitvabariigi põhiseaduse artiklis 3 on aga välja toodud, et riik astub samme naiste ja meeste õiguste tegelikuks rakendamiseks ning hetkel kehtiva ebasoodsate tingimuste kõrvaldamiseks (Basic Law for..., 1949). Eesti ei kuulu nende riikide hulka, kelle põhiseaduses oleks soolise võrdsuse edendamine sellisel moel eksplitsiitselt välja toodud – Eesti Vabariigi põhiseaduse §12 sätestab vaid, et kedagi ei tohi muuhulgas tema soo tõttu diskrimineerida (EV põhiseadus, 1992). Küll aga kehtivad meil nii võrdse kohtlemise (VõrdKS, 2021) kui alates 2004. aastast ka soolise võrdõiguslikkuse seadus (SoVS, 2004). Kui esimene neist sätestab üldise võrdse kohtlemise põhimõtteid vähemuste kaitseks, siis SoVS keelab soolise diskrimineerimise ning kohustab tööandjaid, haridusasutusi ning avaliku sektori asutusi soolise võrdõiguslikkuse edendamisele (SoVS, 2004).

Eestis on koostatud ka erinevaid arengustrateegiaid, kuhu on kirja pandud sihid, kuhu soovitakse jõuda ning nende täitmiseks vajalikud tegevused, näiteks: strateegia “Eesti 2035”, “Heaolu arengukava 2023–2030” ning “Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035”. Järgnevalt avan põgusalt just nende arengukavade sisu soolise võrdsuse vaatest, kuid on oluline teada, et sooline võrdsus peab olema läbiva põhimõttena kirjas kõigis riiklikes arengudokumentides ja strateegiates.

Eesti pikaajalise arengustrateegia “Eesti 2035” järgi on üheks oluliseks suunaks võrdsete võimaluste edendamine. Mis puutub soolisesse võrdsusesse, on nimetatud tegelemist vajavate probleemidena muuhulgas suurt soolist palgalõhet, naistevastast vägivalda ning naiste suuremat hoolduskoormust lähedaste hooldamisel. Strateegias tuuakse välja, et riigil on plaanis välja töötada meetmed, mis neid küsimusi lahendavad (Strateegia “Eesti 2035”..., 2022).

“Heaolu arengukava 2023–2030” (*s.a.*) üheks aluspõhimõtteks on sooline võrdsus ning võrdne kohtlemine – see on ära toodud ühena viiest arengukava alaeesmärgist. Arengukava annab ülevaate soolise võrdsuse olukorrast Eestis, toob välja selle peamised

väljakutsed ning valdkonna eesmärgid. Tõstan esile, et arengukava näeb ette nii soolise võrdsuse teemade lõimimise tasemeõppe õppekavadesse ja -materjalidesse kui ka soostereotüüpide leviku vähendamise (Heaolu arengukava..., *s.a.*).

Võrdsete võimaluste tagamist tähtsustab kohati ka “Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035” (Haridusvaldkonna arengukava..., 2022). Arengukava lõpus on küll välja toodud seos “Heaolu arengukavaga 2016–2023”, kuid pidades silmas probleemi olemust ning hariduse võtmerolli soolise võrdsuse edendamise juures, on seos üsna tagasihoidlik. Arvestades EL suuniseid, võiks ootuspäraselt arengukavast lugeda, milliste meetmetega proovitakse vähendada soostereotüüpide vähenemist hariduses ning kuidas võiks lähtuvalt sooteemadest täiendada õpetajakoolitust.

Eestis tegeleb haridusvaldkonnas soolise võrdsuse edendamisega Eesti Naisteühenduste Ümarlaud, aga projekte on eest vedanud ka Mõttekoda Praxis ning Tartu ja Tallinna Ülikoolid (Anniste & Haugas, 2022). Ülevaate soolise võrdsuse olukorra parandamise võimalikkusest haridusvallas annan järgmises alapeatükis.

1.4. Sooline võrdsus hariduses

Viimase kahekümne aasta jooksul on maailmas oluliselt paranenud tüdrukute ligipääs haridusele, kuigi piirkonniti on progress olnud erinev, olles kohati viimasel kümnel aastal stagneerunud (nt Lääne-Aasias ja Põhja-Aafrikas) (Global Education Monitoring..., 2022). Euroopa Komisjoni andmetel jätavad poisid oma haridustee tõenäolisemalt pooleli kui tüdrukud (Driel *et al.*, 2023), viimased saavad ka ülemaailmselt koolis kõigil haridusastmetel poistest paremaid tulemusi (Global Education Monitoring..., 2022). Järjest enam suureneb maailmas sooline lõhe kõrghariduse omandajate vahel, kus 2020. a seisuga omandab iga 113 naise kohta kõrgharidust 100 meest. Need andmed ei peegelda veel COVID-19 pandeemia mõju, mille täielik väljaselgitamine võtab alles aega (Global Education Monitoring..., 2022).

Hoolimata sellest, et tüdrukud õpivad poistest kauem ning saavad paremaid tulemusi, moodustavad naised siiski enamuse sellistel vähemtasustavatel aladel nagu haridus, tervis ja hoolekanne, kunst ja humanitaar- ja sotsiaalteadused ning vähemuse loodus- ja täppisteaduste ning tehnoloogia vallas, kus on tüüpiliselt kõrgemad töötasud (Driel *et al.*, 2023). Euroopa Komisjoni uuring soolise käitumise ja selle mõju kohta haridustulemustele kinnitab, et õpilaste haridusalased valikud ja ootused oma karjäärile on endiselt väga tugevalt mõjutatud soostereotüüpide taastootmise poolt kohustuslikus koolihariduses (Staring *et al.*, 2021) – selle valguses on sooline segregatsioon tööelus ka üsna ootuspärane.

Haridusasutustel on ühiskonnas mängida äärmiselt oluline roll. Papp (2021) näeb haridusel

kaht funktsiooni – „ühelt poolt on need seatud ühiskonnas kehtivate ideede, teadmiste, oskuste ja väärtuste säilitamiseks, teiselt poolt aga selleks, et toetada uuendusi, muuta sotsiaalseid suhteid ja kaasajastada väärtushoiakuid, arvestades ühiskonna tulevikuperspektiive“ (Papp, 2021, lk 172). Viimasest sõltub otseselt, milliseks kujuneb iga järgmise põlvkonna kontseptsioon ühiskonna sotsiaalsest toimimisest, kus kehtivad teatud soonormid ja -rollid, mis omakorda võivad soolise võrdsuse saavutamist kas edendada või pidurdada. Haridusvaldkond on soolise võrdsuse edendamisel võtmealaks, kuna – nagu ka eelnevalt välja tõin – just tüdrukute ja poiste erinevad kasvatus- ja hariduskogemused on olulisteks põhjusteks, mis viivad soolise ebavõrdsuseni erinevates ühiskonnaelu valdkondades (Papp, 2021).

Mitmed riigid on sõnastanud, et lisaks õppekava täitmisele tegelevad koolid ka väärtuskasvatusega (O’Flaherty *et al.*, 2018) ning õpetajat nähakse kui väärtuskasvatajat ka Eesti “Haridusvaldkonna arengukavas 2021–2035” (Haridusvaldkonna arengukava..., 2022). Sooline võrdsus on kindlasti üks neist väärtustest, mille kandmist tuleks käesoleval sajandil silmas pidada – nimelt on selle saavutamine hariduses viimasel kolmekümnel aastal olnud oluline eesmärk nii ÜRO, OECD kui Euroopa Nõukogu avaldustes ja õigusaktides (Lahelma, 2014). Mida varem haridussüsteemis soolise võrdsuse edendamisega tegelema hakatakse, seda asjakohasem see on (Aragonés-González *et al.*, 2020; Mahadew & Hlalele, 2022).

Eestis on sooline võrdõiguslikkus läbiva teemana Põhikooli riiklikus õppekavas sees olnud juba üle kümne aasta (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Nüüdseks on esimene samm selle suunas tehtud ka alushariduses – esimest korda on sooline võrdõiguslikkus ühe alusväärtusena märgitud ära loodetavasti peagi kehtima hakkavas alushariduse riikliku õppekava kavandis (Lisa 3. Alushariduse..., 2022). Tõsi on aga see, et sõnapaari „sooline võrdõiguslikkus“ mainimine õppekavas iseenesest midagi ei muuda. Soolise võrdsuse edendamine võib kirjas olla, kuid kui õpetaja seda ei tähtsusta ega väärtust endas ei kannu, siis ei saa toimuda ka selle edendamist (Aragonés-González *et al.*, 2020; Lahelma, 2014; Mahadew & Hlalele, 2022).

Poliitikauuringute keskus Praxis töötas 2022. aastal välja ülevaate soolise võrdõiguslikkuse ja võrdse kohtlemise temaatika lõimimisest Eesti õpetajate baas- ja täiendkoolitusse (Anniste & Haugas, 2022). Põhjalikus analüüsis tuuakse välja, et vaatamata seadusest tulenevale kohustusele ei käsitleta soolise võrdsuse teemat Eesti õpetajahariduses süsteemselt ja jätkusuutlikult ei taseme- ega täiendkoolituse õppekavades. Viimase kümne aasta jooksul on küll välja töötatud erinevaid soolise võrdsuse teemasid käsitlevaid õppeaineid ja -materjale, kuid need on sageli olnud projektipõhised ning materjalide

kasutamine või õppeainetes osalemine sõltub väga palju õppejõudude ja üliõpilaste enese huvist ja initsiatiivikusest (Anniste & Haugas, 2022).

Õpetaja on aga hariduse andmise juures oma hoiakute ja tõekspidamistega võtmeisikuks ning soolise võrdsuse teema viimine õpetajakoolituse õppekavadesse on kriitilise tähtsusega muutusele aluse panemiseks (Aragonés-González *et al.*, 2020; Recommendation CM/Rec(2007)13..., 2019). Mis puutub soolisesse võrdsusesse ja õpetajaharidusse, siis arvukad uurijad on leidnud, et õpetajakoolituse juures oleks vaja rohkem ära teha, aitamaks kaasa soolise ebavõrdsuse vähendamisele ühiskonnas (Aragonés-González *et al.*, 2020; Chapman, 2022; Cordón Gómez *et al.*, 2019; Papp, 2021; Warin & Adriany, 2017).

Üks viis läbi hariduse soolise võrdsuse saavutamisele kaasa aidata on sooteadliku pedagoogika rakendamine. Järgnevalt annan ülevaate, mida see endast kujutab ning millised on sooteadliku pedagoogika rakendamise kasutegurid.

1.5. Sooteadlik pedagoogika

Sooteadlik pedagoogika (aga ka sootundlik pedagoogika), inglise keeles *gender sensitive pedagogy* või *gender conscious pedagogy*, kujutab endast sellist õppimis- ja õpetamisprotsessi, mille eesmärk on vältida soogruppide vastandamist, vabastada lapsed neid piiravatest soostereotüüpidest ning kindlustada iga lapse enesekindluse ja -hinnangu areng (Sooteadlik pedagoogika, *s.a.*). Põhjamaid peetakse õigustatult Euroopas sageli soolise võrdsuse edendamise lipulaevadeks. Bayne (2009) toob välja, et Rootsis hakati soolise võrdsuse edendamisele hariduses tähelepanu pöörama juba varastel 1960ndatel (võrdluseks Eesti, kus sooline võrdõiguslikkus plaanitakse kirjutada alushariduse riiklikku õppekavasse alusväärtusena kirja alles nüüd, st 60 a hiljem).

Soostereotüübid on oluliseks takistuseks suurema soolise võrdsuse saavutamisel nii kodus, tööl kui ühiskonnas laiemalt. Meis sügavalt juurdunud hoiakud ja eelarvamused eri sugude kohta takistavad tüdrukute ja poiste loomulike annete ja võimete arengut ning soostereotüübid levivad selleks, et õigustada ja säilitada meeste ajaloolisi võimusuhteid naiste üle (Combating gender..., 2023). On oluline mõista, et soostereotüübid on alati sotsiaalselt konstrueeritud ning need kujunevad juba väga varakult (Kollmayer, 2016). Trautner jt (2005) toovad arvukatele uurimustele toetudes välja, et seoses soostereotüüpide kujunemisega joonistub lapsel välja arengumuster, mida saab iseloomustada kolme faasiga: esimeses faasis õpib laps üldiselt tundma erinevaid sooga seotud tunnuseid, teises faasis kujunevad lapsel jäigad arusaamised sootunnustest (vanuses 5–7a) ning sellele järgneb kolmas faas, mida

iseloomustab paindlikkus ja võime oma seisukohti muuta. Eelnev näitab ilmekalt, kui oluline on soostereotüüpide kummutamisega tegeleda just alushariduses. Kuna laste esmased mõjutajad on tema vanemad, siis on koostöö soostereotüüpide kummutamise osas haridusasutuse ja lapsevanema vahel olulise tähtsusega (Kollmayer, 2016).

Nagu sooteadliku pedagoogika mõiste definitsioonist saab välja lugeda, on õpetaja rolli sooteadliku pedagoogika rakendamisel raske üle hinnata. Sooteadliku pedagoogika järgimine eeldab õpetajalt pidevat eneseanalüüsi ja väga teadlikke samme, vältimaks soostereotüüpide taastootmist ja subjektiivseid hinnanguid või märkusi, mis lapsi teel soostereotüübivaba mõtlemiseni kuidagi ei toeta. Siinjuures on aga oluline märkida, et soostereotüübid on enamasti teadvustamata (Papp, 2021; Sandström *et al.*, 2013; Warin & Adriany, 2015). See tähendab, et enne sooteadliku pedagoogika rakendamist on õpetajal vaja olla sooküsimustes teadlik ning arvestav. Vastasel juhul on oht soopimeduse tekkeks, mida EIGE sõnastik defineerib kui „suutmatust teadvustada, et naiste/tüdrukute ja meeste/poiste rollid ja kohustused on neile omistatud või neile kehtestatud konkreetsetes sotsiaalses, kultuurilises, majanduslikus ja poliitilises kontekstis“ (Gender blindness, 2016).

Sooteadlikku pedagoogikat rakendav õpetaja jälgib, et kasutatav õppematerjal seaks küsimuse alla stereotüüpsed soorollid või ei sisaldaks neid üldse (Acar Erdol, 2019; Mahadew & Hlalele, 2022). Samuti peab õpetaja oskama õppesisu muuta (nt asendada raamatus soostereotüüpsed kohad mittestereotüüpsetega või jättes need hoopis välja) ja olema alati ise oma käitumise ja hoiakutega lastele eeskujuks. Sooteadlikku pedagoogikat rakendav õpetaja oskab rääkida lastega soolise võrdsuse küsimustest ning ärgitab neid sellele mõtlema ja soostereotüüpe kahtluse alla seadma (Acar Erdol, 2019). Sooteadlik õpetaja julgustab lapsi osalema tegevustes, mis ei lähe kokku traditsiooniliste soorollidega, ning suunab lapsi koosmängule. Samuti väldib õpetaja soolist keelekasutust ning sellist endapoolset käitumist, mis on suunatud kindlale soole – nt kommenteerib vaid tüdrukute ilusat riidetust (Shutts *et al.*, 2017).

Sooteadliku pedagoogika rakendamine võib vähendada laste soostereotüüpset mõtlemist ning need lapsed, kes olid õppinud sooteadlikku pedagoogikat rakendavas lasteaias, olid avatumad mängima koos teisest soost enda jaoks võõraste lastega (Shutts *et al.*, 2017).

1.6. Töö uurimisprobleem, eesmärk ja uurimisküsimused

Allikatele tuginedes võib väita, et soolise võrdsuse saavutamiseks on nii Euroopas kui Eestis vaja teha veel omajagu tööd. Selle saavutamine on vajalik, et tagada võrdsed õigused, võrdne ligipääs ressurssidele ja võrdsed võimalused igale inimesele sõltumata tema soost. On oluline,

et võrdsuspõhimõtete juurutamisega hakataks tegelema juba alushariduses, kuna just koolieelse lasteasutuse õpetajad võivad mängida kesksel rollil laste ideede kujundamisel selle kohta, kuidas poisid ja tüdrukud peaksid käituma (Mahadew & Hlalele, 2022). Oma töös lasteaiaõpetajana hakkasin tähele panema, et paljud minu rühma lapsed ei paistnud teadvustavat, et ei ole olemas universaalselt kehtivaid naiste ja meeste soorolle, vaid tegelikult esineb suur soosisene mitmekesisus (Pädevused ja õpieesmärgid, *s.a.*). Kuna on teada, et haridusasutused ja õpetaja tegevus mängivad lapse kujunemisel suurt rolli (Aragonés-González *et al.*, 2020) ning et soostereotüübid ei ole kaasasündinud, vaid sotsiaalselt konstrueeritud (Kollmayer, 2016), siis soovisin õpetajana laste soostereotüüpeid hoiakuid mõjutada. Seega kavandasin oma magistr töö raames tegevusuuringu, mille käigus vältisin töös lastega teadlikult sugude vastandumist ning seadsin erinevate tegevuste, arutelude ja mängude kaudu küsimuse alla soostereotüübid ja traditsioonilised soorollid – see tähendab, rakendasin sooteadlikku pedagoogikat. Soovisin tegevusuuringu käigus laste soostereotüüpeid hoiakuid muuta.

Seadsin oma töö **eesmärgiks** selgitada tegevusuuringu käigus välja, kuidas ja kui võrd on sooteadlikku pedagoogikat rakendades võimalik 4–6aastaste lasteaialaste stereotüüpeid hinnanguid soorollidele vähendada.

Lähtuvalt töö eesmärgist sõnastasin järgnevad **uurimisküsimused**:

1. Milliste õppe- ja kasvatustöö tegevuste kaudu saab koolieelse lasteasutuse õpetaja vähendada laste stereotüüpeid hinnanguid soorollidele?
2. Kui tulemuslik on sooteadliku pedagoogika rakendamine laste stereotüüpete soorollidega seotud hinnangute mõjutamisel?

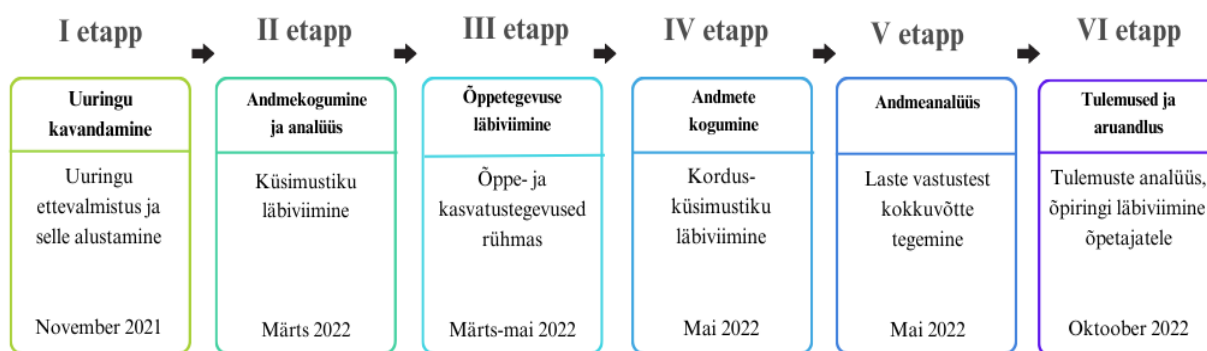
2. Tegevusuuringu meetodika

Siinse magistr töö eesmärgi saavutamiseks osutus kõige sobivamaks tegevusuuringu formaat. Definiitsiooni järgi mõistetakse tegevusuuringu all „koostööl põhinevat lähenemist, mis annab inimestele vahendid süstemaatiliseks tegutsemiseks mingi kindla probleemi lahendamiseks“ (Berg & Lune, 2017, lk 138). Haridusteadustes on tegevusuuringu näol tegu levinud uurimisviisiga, eriti mis puudutab õpetajahariduse ja õpetaja tegevuse uurimist. Tegevusuuring võimaldab uurijal lisaks probleemi analüüsimisele seda ka lahendada ning see on enamasti orienteeritud lühiajaliste eesmärkide saavutamisele (Berg & Lune, 2017).

Eelnevat silmas pidades sobib tegevusuuring minu magistr töö meetodiks hästi. Leidsin, et tegevusuuringu läbiviimine annab mulle võimaluse lastega tegelemise ja nende

hoiakute kujundamise käigus ka ise professionaalselt areneda. Tegevusuuring kujutas endast sooteadliku pedagoogika rakendamist lasteaiarühmas, mille õpetajaks ma ise olin (vt lähemalt peatükist “Uurija refleksioon”). Oma tegevusest kirjutan detailsemalt peatükis „Õppetegevuse läbiviimine“.

Tulenevalt magistritöö eesmärgist, milleks oli selgitada tegevusuuringu käigus välja, kuidas ja kuidas on sooteadlikku pedagoogikat rakendades võimalik 4–6aastaste lasteaialaste stereotüüpseid hinnanguid soorollidele vähendada, tuginesin Löffströmi (2011) kirjeldatud tegevusuuringu etappidele (joonis 2). Kuigi tegevusuuringu iseloom on tsükliline (Dana, 2016; Löffström, 2011), oli minu magistritöö raames võimalik läbida üks tegevustsükkel. Minu tegevusuuringu kogukestus oli 12 kuud, millest aktiivne töö lastega moodustas natuke rohkem kui kaks kuud.



Joonis 2. Tegevusuuringu etapid ja ajakava lähtuvalt Löffströmi (2011) kirjeldatud etappidest.

2.1. Uurija refleksioon

Magistritöö teema valik lähtus eelkõige minu sügavast huvist võrdsustemaatika vastu. Pean ennast feministiks ning olen märkimisväärse aja pühendanud mõtisklustele sugudevahelise ebavõrdsuse, soorollide, patriarhaalse ühiskonnakorralduse ja kõige muu üle, millega tegelemist feministlik teooria oluliseks peab (Kivimaa, 2009). Seega võib öelda, et mul oli olemas vajalik ettevalmistus ning seda toetavad hoiakud saavutamaks neid tulemusi, milleni ma tegevuse käigus jõudsin – ma oskasin märgata asju, mida võrdsustemat mittetähtsustav inimene ei märkaks. Kuigi täheldasin rühmas igapäevaselt levivaid soostereotüüpe ennegi, siis uuringu käigus tundsin, et lausa ootas ja otsisin neid – nii õpetaja kui uurijana oli kogu protsess mulle väga põnev. Olin väga entusiastlik igasuguste ilmingute peale, kus lapsed ise leidsid, et soostereotüübid ei kehti.

Iga uurija, kes viib uuringut läbi lastega, peab olema teadlik võimusuhetest, mis valitsevad täiskasvanu ja lapse vahel ning kuidas see uuringu läbiviimist mõjutab (Kirk,

2007). Ei saa tähelepanuta jätta tõsiasja, et ma olin nende laste jaoks autoriteet. Seega, ükskõik, kui leebelt või siira uudishimuga ma ka tegevusuuringu alguses ei püüdnud laste vestlustesse sekkuda, siis kohati tundsin, et lapsed võtsid seda kui signaali, et nad olid öelnud midagi “valesti” ja proovisid oma “halba tegu” justkui kuidagi “heastada”, vastates mu küsimusele nii, nagu nad arvasid, et mulle võiks sobida. Märgates laste reaktsioone, kohendasin oma tegevust õpetajana, sekkudes teisel viisil ja/või ajal.

Järgnevalt kirjeldan täpsemalt iga tegevusuuringu etapi sisu.

2.2. Esimene etapp: uuringu kavandamine

Uuringu kavandamise faasis pannakse uuringule alus – selgub uuringu kontekst ning uurijal tekib ettekujutus, mida ta oma tegevusuuringuga saavutada soovib. Kavandamise faasis valmib tegevusuuringu kava, mis aitab hoida fookust (Löfström, 2011).

2.2.1 Ettevalmistus uuringu läbiviimiseks

Uuringu sisulisem kavandamine algas 2021. a sügisel, mil olin alustanud õpingutega Tartu Ülikooli Haridusinnovatsiooni õppekaval. Teadmine aga, et soovin sooteadliku pedagoogika rakendamise siduda oma magistritööga, oli olemas juba magistriõppesse sisse astudes. Olin selleks hetkeks lasteaiaõpetajana töötanud neli aastat ning juba selle vähese aja jooksul märganud erinevaid lasteaiaühmi juhtides, et soo teemadega oleks vaja alushariduse juures tegeleda. Minu juhitud lasteaiaühmade laste seas levisid jõudsalt erinevad soostereotüübid ja hinnangud sugudele, samuti märkasin sageli arenemiskohti ka iseenda käitumise ja hoiakute juures õpetajana.

Juhendajatega arutledes jõudsime seisukohale, et tulenevalt minu juba olemasolevast uurimisprobleemist võiks olla sobilikuks uurimismeetodiks just tegevusuuring. Hakkasin põhjalikumalt tutvuma sellealase kirjandusega ning panin paika nii oma tegevusuuringu kui magistritöö kirjutamise plaani. Sel ajal püstitasin ka oma uurimuse eesmärgi ja esialgsed uurimisküsimused, samuti toimus sel etapil sobiva uurimisinstrumendi leidmine, sellega tutvumine, tõlkimine ja mõningane kohandamine. Suhtlus erinevate kolleegidega tõstataks uuringu kavandamise faasis minu jaoks olulisi küsimusi, mis aitasid mõtestada oma tegevust õpetajana ning ka seda, mida oma tegevusega saavutada soovin. Küsimused, mille üle uuringut kavandades arutlesin ning mis aitasid leida õige fookuse ja lähenemise minu tegevusele, olid seotud rühma igapäevase juhtimisega ja tegevusuuringust tulenevate erisustega sellele, juhitud tegevuste intensiivsusega ja tegevusuuringu praktilise väärtusega.

2.2.2 Valim

Tegevusuuringu valimi moodustasin mugavusvalimi alusel (Rämmer, 2014) – sinna kuulusid minu enda juhitud lasteaiaühma 21 last. Otsustasin mugavusvalimi kasuks, kuna sellisel juhul sain eesmärgipäraseid tegevusi soovi korral läbi viia kogu päeva vältel juba enda jaoks tuttavate lastega harjumuspärastes olukorras. Valimisse kuulus 16 poissi ja 5 tüdrukut, kes olid 4–6-aastased, kusjuures 4-aastaseid oli kaks ja 6-aastaseid seitse. Eesti keelt emakeelena rääkivaid lapsi oli rühmas 19, kahe lapse emakeel oli vene keel. Suurem osa lastest, kellega tegevusuuringu läbi viisin, olid minu käe all õppinud alates 3-aastasest peale. Üks lastest rühmas oli minu enda laps. Kõik lapsed rühmas käisid stabiilselt lasteaias kohal, puuduti haigestumiste korral ning siis, kui lapsevanemad said võimaldada lapsele vabu päevi. Eesti õppekeelega lasteaiad, kus tegevusuuringu läbi viisin, asub linnas ning on 6-rühmaline.

Hea teadustava (2017) kohaselt palusin lapsevanematelt enne uuringu läbiviimist kirjalikku nõusolekut läbi Eliis.eu keskkonna nende lapse uuringus osalemise kohta. Nõusoleku sain kõikide laste vanematelt ning vastasin suuliselt ka lapsevanemate täiendavatele küsimustele oma uurimistöo kohta. Samuti sain kirjaliku nõusoleku tegevusuuringu läbiviimiseks oma rühmas lasteaija direktorilt.

2.3. Teine etapp: andmekogumine ja analüüs

Saamaks selguse, mil määral on minu poolt läbiviidavad tegevused tulemuslikud laste soostereotüüpide vähenemisel, tuli esmalt leida sobiv vahend laste soostereotüüpiliste hoiakute hindamiseks. Järgnevalt kirjeldan, miks ja millist uurimisinstrumenti oma tegevusuuringus kasutasin, kuidas hindamise läbi viisin ning millised olid esialgse laste soostereotüüpiliste hoiakute hindamise tulemused.

2.3.1. Uurimisinstrument

Uurimisvahendiks, millega hindasin laste hoiakuid soostereotüüpidesse, oli küsimustik, mis avaldati Pennsylvania Ülikoolis Ameerika Ühendriikides 1985. aastal. See kujutab endast nimekirja, kus on loetletud kokku 35 eri ametit või tegevust, millest 14 olid hinnatud täiskasvanute poolt mehe poolt peetavateks või tehtavaks, 14 olid hinnatud naise poolt peetavateks või tehtavaks ja 7 olid hinnatud neutraalseteks ehk neid tegevusi võisid hindajate arvates teha nii mehed kui naised (Signorella & Liben, 1985). Lapse ülesandeks oli hindamise juures iga tegevuse või ameti kohta märkida, kas tema arust võib seda teha naine, mees või võivad teha mõlemad – nii naine kui mees. Lapse soostereotüübivaba mõtlemist märgib vastuste arv „mõlemad“, mida laps annab **soostereotüüpsetele tegevustele või ametitele** –

mida rohkem vastab laps, et midagi võivad teha nii mees kui naine, seda madalam on tema soostereotüüpne mõtlemine.

Täiskasvanute hinnanguid ametite ja tegevuste soolisele jaotusele küsimustikku koostades kasutati põhjendatult – kuna küsimustiku eesmärgiks oli hinnata laste soostereotüüpseid hinnanguid, pidi see kajastama just neid ühiseid uskumusi meeste ja naiste kohta, mis selles kindlas kultuuris kehtisid (Signorella & Liben, 1985). Leidsin küsimustikku uurides, et need kehtivad päris hästi ka veel 21. sajandi Eestis. Ühe paranduse pidin küsimustikus siiski tegema: üheks ametiks, mida täiskasvanud olid hinnanud naise poolt peetavaks, oli “telefonoperaator”. Küsisin eraldi oma 6- ja 7-aastastelt lastelt, mida see tähendab ning nad ei osanud vastata (arvatavasti ka sellepärast, et nimetatud ametit realselt enam ei eksisteerigi). Seega otsustasin selle ameti küsimustikust välja jätta. Ülejäänud küsimustiku tõlkisin eesti keelde ning see on leitav töö lõpus (Lisa 1).

Valitud uurimisinstrumenti kasuks räägivad mitu aspekti. Esiteks on uuringud näidanud, et lasteaialapsed on tegevuste ja ametite sooliselt segregerimise osas pea sama teadlikud kui täiskasvanud (Signorella & Liben, 1985, viidatud Gettys & Cann, 1981; Nadelman, 1974 j), aga jäävad hätta, kui peavad hindama soostereotüüpseid omadusi (Signorella & Liben, 1985, viidatud Albert & Porter, 1983; Williams *et al.*, 1975 j). Just tegevuste ja ametite kohta hindamisvahend uuribki. Teiseks võimaldab see uurida mitte laste teadmisi soostereotüüpide kohta, vaid just hinnanguid nendele (Signorella & Liben, 1985, viidatud Beere, 1979 j). Selle tagab neutraalse valiku – “nii naised kui mehed” – andmine. Andes lapsele vaid sundvalikud “mees” või “naine”, suurendab see stereotüüpsete vastuste esilekutsumise tõenäosust (Signorella & Liben, 1985, viidatud Beere, 1979 j) võimaldades paremini mõõta laste teadmisi, aga mitte hinnanguid.

Oluline on ka küsimuse formuleerimine, millega lapse poole pöörduda. On vahe, kas küsida lapselt “Kes seda tavaliselt teeb?” või “Kes seda teha võib?”. Esimest tüüpi küsimus soodustab vastamist kas “mees” või “naine”, samas kui teist tüüpi küsimus annab lapsele võimaluse mõelda soostereotüübivabalt ning võimaldab, taaskord, paremini hinnata just laste hoiakuid soostereotüüpidele (Signorella & Liben, 1985).

Uurimisinstrumenti katsetasin esmalt enda 7-aastase laps peal. Katse käigus ilmnis, et laps ei teadnud, mida tähendab “sekretär”. Lisasin sinna juurde katse ajal ja edaspidi rühma lastega hindamist läbi viies, et “see on inimene, kes istub sageli arvuti taga, trükib dokumente ja osaleb koosolekutel”. Tähelepanuta oli ka jäänud, et sõnal “haiglaõde” (ing k *nurse*) on eesti keeles sugu juba “küljes” – muutsin selle katse ajal ja edaspidi “arsti abiliseks” ning lisasin, et “ta annab rohtu ja teeb süsti”.

2.3.2. Andmekogumise protseduur

Esmane andmete kogumine ehk laste hinnangute väljaselgitamine toimus enne õppetegevuse algust vahemikus 7. märts 2022 kuni 14. märts 2022. Teine andmete kogumine toimus pärast õppetegevuse läbiviimist vahemikus 9. mai 2022 kuni 17. mai 2022. Kõik 21 last osalesid nii eel- kui järeluuringu. Hindamisi teostasid pärast laste lõunast õuesoleku aega. Hindamine toimus iga lapsega individuaalselt väljaspool rühmaruumi eraldi toas ning küsisin kõigilt lastelt eelnevalt, kas neile sobib minuga kaasa tulla.

Iga lapse vastuste jaoks olin välja printinud eraldi küsimustiku, mis oli varustatud lapse nimega, et mul oleks võimalik vastuseid hiljem võrrelda. Samale lehele kirjutasin mõlema hindamise tulemused kuupäevaliselt – nii enne õppetegevuse läbiviimist kui pärast. Lisaks olin esmalt tasuta alla laadinud aadressilt www.shutterstock.com kolm värvilist joonispidi, mille hiljem välja printisin: ühe naise näoga, ühe mehe näoga ja ühe, kus olid täispikkuses peal nii naine kui mees (lisa nr 2). Olles jõudnud lapsega rühmaruumist välja eraldi tuppa, istusime laua äärde ning asetasin kolm pilti lapse ette ritta.

Igale lapsele ütlesin sissejuhatuseks: “Mul on siin nimekiri tegevustest ja ametitest (*näitasin oma paberit*). Ma palun, et sa ütleksid mulle, kas neid tegevusi, mis ma sulle ette loen, võivad sinu arvates teha mehed, naised või võivad teha mõlemad – nii mehed kui naised. Harjutame korra: näita mulle pildi peal, kes neist võib olla ema? Näita mulle, kes võib olla isa? Näita mulle, kellel on kaks jalga? Aitäh! Alustame!”. Kõik lapsed said instruksioonidest aru ning oskasid kontrollküsimuste juures õigesti näidata näpuga õige pildi peale. Piltide järjekord lapse ees varieerus iga lapse hindamisel. Samuti varieerus iga lapsega järjekord minu poolt ameteid ja tegevusi nimetades. Iga ameti või tegevuse kohta küsisin sõnastusega “Näita mulle, kes võib...”. Iga lapse tulemus stereotüüpide määramisel oli **soostereotüüpsetele tegevustele ja ametitele antud "võivad teha nii mehed kui naised" vastuste arv** (Signorella & Liben, 1985). Selle arvu kirjutasin nii esimesel kui teisel hindamisel lapse küsimustikule. Mõlema hindamise tulemused kajastuvad käesoleva töö tulemuste peatükis. Pärast hindamiste läbiviimist tänasin last, et ta oli nõus küsimustikule vastama.

Tegevusuuringu puhul kasutatakse sageli uurijapäevikut, et oma uurimisprotsessi dokumenteerida ning paremini oma tegevusse süüvida (Löfström, 2011). Viisin enda uurijapäeviku sisse ajal, mil pea kõikide lastega oli esmane hindamine läbi viidud. Talletasin sinna erinevate tegevuste lühikirjeldused, mida läbi viisin, samuti arutelud lastega, kirjeldusi laste tegevustest ning jutuajamisi nende vahel. Uurijapäevikust sai oluline allikas, mis toetas mind märgatavalt tegevusuuringu läbiviimisel. Samuti on see olnud suureks abiks käesoleva

töö metoodika peatüki kirjutamiseks, kuna talletasin sinna hulgaliselt ka enda mõtteid ja tähelepanekuid.

2.4. Kolmas etapp: õppetegevuse läbiviimine

Minu magistritöö raames läbiviidud õppetegevused toimusid kaheksanädalase perioodi vältel alates 14. märtsist kuni 6. maini 2022. a. Õppetegevus kujutas endast sooteadliku pedagoogika rakendamist rühmas, kus töötasin (vt töö teooria osas ptk “1.4 Sooteadlik pedagoogika”). Sooteadliku pedagoogika rakendamine väljendus minu rühmas järgmistes tegevustes ja hoiakutes:

- vältisin oma vestlustes lastega sugude vastandamist;
- seadsin erinevate mängude ja tegevuste kaudu küsimuse alla soostereotüübid ja traditsioonilised soorollid;
- tekitasin ise arutelusid ning sekkusin laste omavahelistesse vestlustesse, kui teema puudutas soostereotüüpeid hoiakuid või arvamusi;
- kujundasin mõningal määral rühmaruumi (panin kodupesa seinale joonispildi mehest süüa tegemas, klotsipessa joonispildi naisautomehaanikust);
- reflekteerisin õpetajana pidevalt oma mõtlemist ja käitumist, mis puutub hinnanguid soorollidesse ja -stereotüüpidesse.

Mitmed tegevused, mida oma uuringu vältel lastega läbi viisin, sain 2019. a MTÜ-de VVOB – *education for development* ja FAWE (*Forum for African Women Educationalists*) poolt välja antud juhendmaterjalist õpetajatele sooteadliku pedagoogika rakendamiseks (Gender-Responsive Pedagogy..., 2019). Mõned soostereotüüpe kummutavad tegevused mõtlesin tegevusuuringu käigus välja ise.

Minu poolt juhendatud tegevused olid läbivalt seotud koolieelse lasteasutuse riikliku õppekavaga ning viie alushariduse valdkonna eesmärkidega: mina ja keskkond, keel ja kõne, eesti keel kui teine keel, matemaatika ja kunst (Koolieelse lasteasutuse riiklik..., 2008). Muusika ja liikumise valdkondade eesmärkide täitmisega ma tegevuste läbiviimise raames otseselt ei tegelenud. Kuna lasteaiaõpetaja tegeleb igapäevaselt ja lõimitult ka laste üldoskuste arendamisega (Koolieelse lasteasutuse riiklik..., 2008), toetasin tegevusuuringu käigus lastel ka nende oskuste kujunemist.

Lasteaed, mille õpetajana tegevusuuringut läbi viisin, järgib *Step by Step* haridusprogrammi (Eestis Hea Algas) põhimõtteid (Schmidt, 2019). Selle üheks indikaatoriks on rühmaruumi jaotumine erinevateks tegevuspesadeks. Rühmas, kus tegevusuuringut läbi viisin, olid olemas kunstipesa, lauamängupesa, klotsipesa, kodupesa, teaduspesa ja rahupesa.

Selline rühma tegevuskeskusteks jaotamine võimaldas hästi viia läbi tegevusi nii suuremas kui väiksemas grupis. Iga juhendatud tegevuse juurde käis arutelu lastega, samuti uurisin pisteliselt nende hinnanguid soorollidele, seadsin küsimuse alla erinevad ootused tüdrukutele ja poistele – seda kõike tegin aga hoolikalt silmas pidades, et ma ei rikuks oma sekkumisega mängu voolavust ega võtaks ära laste mängurõõmu.

2.4.1. Kavandatud sekkumised ja tegevused

Järgnevalt toon välja tegevused, mida lastega õppetegevuse käigus läbi viisin ning mille otsesed eesmärgid olid seada küsimuse alla erinevate stereotüüpsete soorollide kehtivus. Kõik tegevused toimusid kas grupi-, paari-, või individuaaltegevustena. Õpetajana järgisin, et saaksin õppetegevuste läbiviimisel iga oma rühma lapsega vähemalt paaristegevuse raames vähemalt ühe korra (kas või põgusalt) vestelda. Järgnevalt esitan tervikloetelu läbiviidud tegevustest:

Mänguasjade sorteerimine hommikuringis – millega võivad mängida tüdrukud, millega poisid, millega mõlemad? Tegemist oli ühekordse grupitegevusega tegevusuuringu esimesel nädalal (Gender-Responsive Pedagogy..., 2019, lk 65).

Majapidamisesemete sorteerimine hommikuringis – mida võib kasutada kodus ema, mida isa, mida mõlemad? Tegemist oli ühekordse grupitegevusega tegevusuuringu teisel nädalal (Gender-Responsive Pedagogy..., 2019, lk 66).

Situatsioonikirjeldus hommikuringis – kes jõuab tõsta rasket mänguasjakasti? Arutelu lastega. Tegemist oli ühekordse grupitegevusega tegevusuuringu kolmandal nädalal (Aavik et al., 2013, lk 15).

Rollimängud – poistega kodumängupesas (laua katmine, ilusalong), automehaaniku- ja remonditöökojamängud tüdrukutega klotsipesas. Kokku algatasin rollimänge kahel eri korral (üks kord poistega, üks kord tüdrukutega). Mängisin rollimänge lastega tegevusuuringu neljandal nädalal.

Memoriin "Ametid" – piltidel olid eri ametite nii nais- kui meessoost esindajad (Gender-Responsive Pedagogy..., 2019, lk 89–94). Viisin tegevuse sisse uuringu esimesel ja teisel nädalal, mil printisin memoriini pildid välja, värvisime ja lamineerisime need koos lastega ning lõikasime need seejärel välja. Mäng (nagu ka teised laua taga tehtavad tegevused) jäi lastele kättesaadavaks kogu tegevusuuringu vältel ning ka pärast seda. Tegevusuuringu alguses olin rohkem tegevuse juures ning suunasin lapsi küsimustega, hiljem olin tegevuse juures vähem.

Pusled – “Nõudepesu”, “Jalgpallimäng”, “Piraaditüdruk”, “Kodumäng”, “Keksumäng”, “Puu otsa ronimine”. Puslemängude sisseviimiseks tegin koos lastega läbi samad ettevalmistavad tegevused, mis memoriinimängu puhul. Ka pusled jäid lastele kättesaadavaks kogu uuringu vältel ning ka pärast seda. (Gender-Responsive Pedagogy..., 2019, lk 69-80)



Joonis 3. Pusle “Piraaditüdruk” (Gender-Responsive Pedagogy..., 2019, lk 69-80) ja memoriin “Ametid” (Gender-Responsive Pedagogy..., 2019, lk 89–94).

Kõikide ülalnimetatud tegevuste läbiviimise aluseks on sooteadlik õpetaja. On oluline mõista, et tegevused üksi on ainult vahend. Mida kauem oma tegevusuuringut juhtinud olin, seda selgemaks see mulle sai. Sarnaselt nagu on vähe kasu sellest, kui pidevalt tusane õpetaja räägib lastega sõbralikkuse olulisusest, on vähe kasu ka soostereotüüpe kummutada aitavate tegevuste läbiviimisest, kui õpetaja seda väärtust endas ei kanna (Sooteadlik pedagoogika, *s.a.*). Kõikide tegevuste juurde lastega kuulub arutelu ning õpetajal peavad olema teadmised ja oskused, kuidas lapsi suunata ja neid mõttevahetusele ärgitada. Lisaks tegevuste juurde käiva arutelu juhtimise oskusele peab aga õpetaja märkama ja kuulama lapsi igal hetkel, oskama vajadusel vestlustesse sekkuda, küsida heas mõttes provotseerivaid küsimusi – see tähendab, õpetaja peab olema rühmas igal hetkel “kohal”.

Töötasin rühmas, kus tegevusuuringu läbi viisin, kahe õpetaja süsteemis. See tähendab, et peale minu töötasid rühmas veel üks õpetaja ning õpetaja abi. Oma tegevusuuringut kavandades ja ette valmistades viisin nii õpetaja kui õpetaja abi oma mõtetega kurssi ning rääkisin üldiselt, mida sooteadlik pedagoogika endast kujutab. Mõlemad

õpetajad paistsid mõistvat minu tegevuse eesmärki, kuid mul puudub teadmine, et ka nemad oma tegevuse käigus sooteadliku pedagoogika põhimõtteid silmas pidasid sel viisil, kui mina seda tegin. Analüüsid meie koosoldud aega päeva jooksul, siis kaldun arvama, et pigem nad seda ei teinud (näiteks oli olukordi, kus õpetaja hindas mingit tegevust hästi tegema ühest kindlast soost lapsed ning suunas lapsi neid tegevusi ka tegema, samas omistades mingeid kindlaid omadusi lapsele lähtuvalt tema soost). Kindlasti ei saa aga ka väita, et nad oleksid minu tegevusuuringu eesmärgi saavutamist aktiivselt takistanud.

2.5. Neljas ja viies etapp: andmete kogumine pärast õppetegevuse läbiviimist ja andmeanalüüs

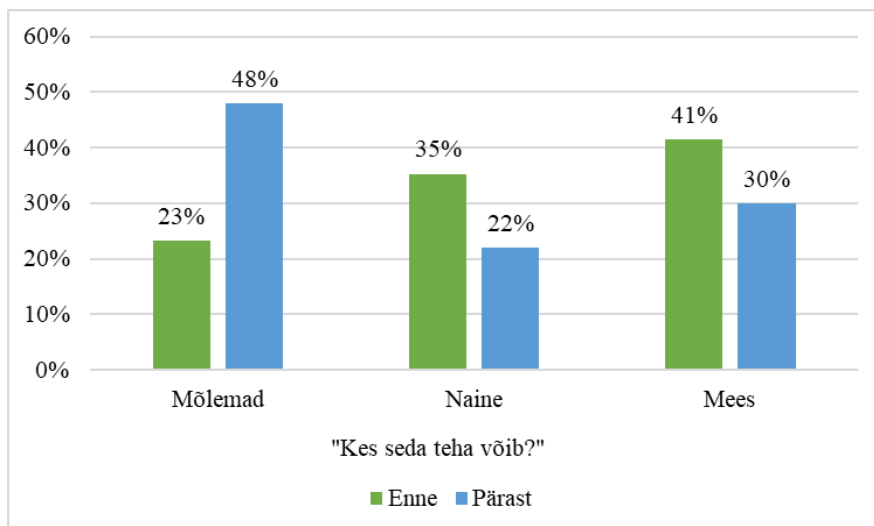
Et teada saada, mil määral olid minu poolt läbiviidud tegevused tulemuslikud, palusin lastel uuesti vastata samale küsimustikule, millele nad vastasid enne õppetegevusega alustamist. Protseduur oli identne esialgse andmekogumisega, kuid pidasin vajalikuks teise küsimustiku täitmise eel öelda igale lapsele, et selles küsimustikus ei ole õigeid ega valesid vastuseid. Ütlesin igale lapsele enne küsimustiku läbiviimist, et kõik, mida ta arvab, on õige ja mind huvitab just see, mida tema ise arvab. Palusin, et lapsed ei vastaks küsimustele nii, nagu nad arvavad, et mulle võiks meeldida. Selle eesmärk oli saada lastelt võimalikult vähekallutatud hinnanguid. Mitmed lapsed tegid järelhindamisel oma vastuste andmisel lisamärkusi. Kui pidasin neid oluliseks, talletasin lapse märkuse tabelisse küsimuse juurde.

Andmeanalüüsi aluseks olid laste poolt täidetud küsimustikud, mille vastused sisestasin esmalt Microsoft Exceli tabelarvutustarkvara programmi. Tegevused ja omadused sisestasin järjest ühte veergu (nii esimese kui teise hindamise omad) ning lapsed vasakule ühekaupa ritta. Vastuste sisestamise hõlbustamiseks kodeerisin ja sisestasin laste vastused järgnevalt: 0 – mõlemad; 1 – naine; 2 – mees. Tulemuste analüüsimiseks kasutasin kirjeldavat statistikat. Esimese ja teise hindamise tulemuste võrdlemiseks kasutasin paarisvalimite testi. Kuna andmed ei jaotunud normaaljaotuse kohaselt ($p < 0,05$), valisin paarisvalimite testiks mitteparameetrilise Wilcoxon'i astakmärgi testi (Coleman, 2018). Statistiliseks andmeanalüüsiks kasutasin vabavaralist programmi JASP (<https://jasp-stats.org/>). Tabelid normaaljaotuse testi ja Wilcoxon'i astakmärgi testi tulemustest on esitatud lisas 3.

2.6. Kuues etapp: tulemused ja aruandlus

Minu tegevusuuringu kaheksa nädala jooksul läbi viidud sooteadliku pedagoogika tegevused olid tulemuslikud – minu rühma 19 lapse soostereotüüpidel põhinevad hinnangud vähenesid, sh oli muutus statistiliselt oluline. Laste hinnangud stereotüüpsetele soorollidele eel- ja

järelhindamise tulemuste põhjal on välja toodud joonisel 4. Muutust laste hoiakutes näitab laste vastuste “mõlemad” hulk **soostereotüüpsetele ametitele või tegevustele**. See tähendab, et mida rohkem lapsi leidis nende ametite ja omaduste juures, et neid võivad teha või sellised võivad olla mõlemad (nii mehed kui naised), seda vähem esineb lastel stereotüüpseid hinnanguid soorollidele.



Joonis 4. Laste hinnangud stereotüüpidele soorollidele enne ja pärast õppetegevust (koguvastuste protsent kõikide laste peale kokku).

Järgnevas tabelis 1 on välja toodud vastuse “mõlemad” muutus õppetegevuse järgsel hindamisel võrreldes esialgse hindamisega. Enim muutusid laste hinnangud järgnevale tegevustele ja ametitele: katab lauda, mängib jalgpalli, hoolitseb laste eest, on õpetaja, käib hea meelega rannas, sõidab jalgrattaga, on spordikohtunik, meeldib õues olla. Kaldkirjas on tabelis toodud tegevused, mis on sooneutraalsed ning millele antud hinnanguid andmeanalüüsis ei arvestatud, aga nagu tabelist nähtub, esines minu rühma lastel soostereotüüpseid hinnanguid ka sooneutraalsetele tegevustele.

Tabel 1. Laste vastuste “mõlemad” arvuline muutus õppetegevuse tulemusel.

| Tegevus | Vastuse "mõlemad" muutus |
|---|--------------------------|
| Katab lauda | +11 |
| Mängib jalgpalli; hoolitseb laste eest; on õpetaja; käib hea meelega rannas; sõidab jalgrattaga | +8 |
| On spordikohtunik; meeldib õues olla | +7 |

| | |
|---|----|
| On kokk restoranis; käib kala püüdmas; juhib veoautot; teeb kodus köögis süüa; õmbleb õmblusmasinaga; küpsetab muffineid; koob mütsi; koristab tube | +6 |
| On arst; kannab ise enda kohvrit reisil olles; koristab tänavat lumest puhtaks; peseb nõusid; <i>paneb kokku rasket puslet</i> | +5 |
| Juhib lennukit; on prügivedaja; kallistab teisi inimesi tihti; on balletitantsija; töötab haiglas ja on arsti abiline; on sekretär ja töötab arvutiga; <i>meeldib kinos käia; mängib kaarte</i> | +4 |
| Niidab muru; <i>mängib etenduses</i> | +3 |
| Parandab autot; parandab kraanikaussi | +2 |
| On rallisõitja | -1 |

Vastus „mõlemad“ anti esimesel mõõtmisel keskmiselt 6,3 korda (SD=5,8), teisel mõõtmisel 12,9 korda (SD=6,3). Wilcoxon'i astakmärgi testi tulemus näitab, et vastuse „mõlemad“ esinemissagedus oli teisel mõõtmisel (Me=12) statistiliselt oluliselt kõrgem kui enne õppetegevuse läbiviimist (Me=5; $z=-3,98$, $p<0,001$).

Teistkordsel hindamisel tegid mitmed lapsed oma vastuste andmisel lisakommentaare, mille märkisin üles küsimustiku lehele. Näiteks vastas üks laps esialgsel hindamisel, et õpetaja on naine ja hiljem, et võivad olla mõlemad ja lisas, et “(Rühma nimi) oli üks mees” (ta oli praktikant). Teine laps vastas esialgsel hindamisel, et jalgpalli mängivad vaid mehed ning hiljem, et seda võivad teha mõlemad ja lisas, et “olen näinud tüdrukuid ka jalkas”. Kolmas laps vastas “arsti abilise” kohta esialgu, et seda teeb naine ning järelhindamisel, et võivad teha mõlemad ning täpsustas oma vastust: “olen näinud haiglas, et naine on olnud ja poiss ka”.

Sekretär hinnati 40 aastat tagasi naise poolt peetavaks ametiks ning arst mehe poolt peetavaks ametiks, kuid minu poolt läbiviidud küsimustikus hinnati laste poolt need vastavalt pigem mehelikuks ja naiselikuks.

Löfströmi (2011) järgi on tegevusuuringu viimaseks etapiks oma tegevuse aruandlus erinevatele huvirühmadele. Kuna lasteaed, kus ma töötan, oli võtnud eesmärgiks korraldada 2022/23. õppeaasta esimesel poolaastal iga kuu ühe õpiringi, leidsin, et just see formaat on sobiv, et oma tegevusuuringu tulemusi õpetajatele tutvustada ning sealjuures ka üldiselt arutleda, mida saab lasteaiaõpetaja teha soolise võrdsuse edendamiseks. Õpiringide all mõistetakse vabatahtlikku, koostöist ja dialoogil põhinevat õppimisprotsessi, kus kõigil on oma roll ja vastutus enese õppimise ees (Suda, 2001). Õpiringi teemal „Sooteadlik pedagoogika“ viisin läbi oma lasteaia õpetajatele oktoobrikuus 2022. Õpiring kujutas endast

mõtete ärgitamiseks lühikeste videote vaatamist, paaris- ja grupiarutelusid, sooteadliku õpetaja enesehindamisküsimustiku täitmist (Gender-Responsive Pedagogy..., 2019, lk 39–42) ning minu tegevusuuringu ja selle tulemuste tutvustamist. Lõpetuseks said õpetajad valida vastavalt enesehindamisküsimustikule ülesande, millega rühmas tegutsema hakkavad ning mille kohta hiljem teistele õpetajatele tagasisidet jagavad. Õpiringi kava on toodud lisa nr 4.

3. Arutelu

Käesoleva töö eesmärk oli selgitada tegevusuuringu käigus välja, kuidas ja kuidas on sooteadlikku pedagoogikat rakendades võimalik 4–6aastaste lasteaialaste stereotüüpseid hinnanguid soorollidele vähendada. Järgnevalt arutlen magistr töö tulemuste üle uurimisküsimuste kaupa, toon välja ka töö piirangud, praktilise väärtuse ning soovitusel.

3.1. Milliste õppe- ja kasvatustöö tegevuste kaudu saab koolieelse lasteasutuse õpetaja vähendada laste stereotüüpseid hinnanguid soorollidele?

Kuna laste stereotüüpsed hinnangud soorollidele olid pärast õppetegevuse läbiviimist madalamad, võib järeldada, et minu poolt kaheksanädalase perioodi jooksul läbi viidud tegevused ning sekkumised olid piisavad, et laste stereotüüpseid hinnanguid soorollidele vähendada. Nendeks tegevusteks olid erinevad rollimängud lastega, lauamängude mängimine, arutelude juhtimine ja hommikuringide läbiviimine. Lisaks sekkusin vajadusel laste omavahelistesse vestlustesse, kui teema puudutas soostereotüüpe ja -rolle ning kujundas mõningal määral rühmaruumi. Sooteadliku pedagoogika seisukohast olid kõik need tegevused asjakohased ning soovitan neid oma praktikasse viia ka teistele õpetajatele.

Tegevusuuringus on olulisel kohal õpetaja eneserefleksioon ja õpikohad (Dana, 2016). Sellest lähtuvalt toon siinkohal välja mõned olukorrad, mida õpetajana sooteadlikku pedagoogikat rakendades märkas, mille üle endamisi juurdlesin ning millest õppisin. Need olukorrad olin talletanud enda uurijapäevikusse. Nende situatsioonide märkamise, adresseerimise ja nende üle õpetajana mõtisklemine on tugevalt seotud õpetaja oskusega mõtestada oma kasvatus- ja õpetamisviise ning nende taga olevaid väärtusi, hoiakuid ja norme (Sooline võrdsus. Sooteadlik..., s.a.):

„Tüdrukud löövad nii“

Kaks poissi seisis rühmas, üks küsis teiselt: “Kas tead, et tüdrukud löövad nii?” ja puudutas näitlikustamiseks õrnalt teise poisi kätt. Sekkusin poiste vestlusesse ja uurisin, kas nende arvates on tüdrukud nõrgad (proovides sealjuures olla ka ise võimalikult hinnanguvaba ja siiralt uudishimulik)? Poisid kohmetusid pisut ja üks neist vastas jaatavalt, küll pisut

ebalevalt. Seejärel läksime arvuti juurde ning otsisin YouTube’st video naiste maadlusest.

Poisid vaatasid videot muigel suude ja teatava kohmetusega natuke alla ühe minuti.

Arutlesime seejärel lühidalt, et kas need naised videos olid pigem nõrgad või pigem tugevad.

Poisid väljendasid, et pigem tugevad. Nõustusin lastega ning poisid läksid edasi mängima.

Tüdrukute riided

Panin tähele tegevusuuringu jooksul, et olin mitmel korral kommenteerinud oma rühma tüdruku riietust talle positiivses mõttes (nt kiitnud lapse uut kleiti). Ometi ei suutnud ma meenutada, et oleksin esile tõstnud mõne poisi uut särki või muud riietuseset. Millise signaali annab seega õpetaja ühele tüdrukule – et tema riietus, st välimus on olulisem kui poisi oma. Ma ei arva, et õpetaja peaks hoidumast tegema tüdrukute välimusele komplimente, aga sel juhul on oluline jälgida, et välimusele pööratud komplimente saaksid ka poisid. Selliste õpikohtade märkamine enda käitumises ja hinnangutes on äärmiselt oluline, kuna just õpetaja sisemine teadlikkus paneb aluse välistele muutustele ja hiljem ka muutustele ühiskonnas (Mahadew & Hlalele, 2022)

Kes värvib?

Panin memoriini- ja puslepiltide värvimise juures tähele, et olin ilma mõtlemata kutsunud neid värvima tüdrukud, kelle puhul teadsin, et nad saavad ülesandega „hästi“ hakkama (vt pilte lk 23). Olles selle ära tabanud, lasin neil nende pildid lõpuni värvida, kuid järgmisi pilte kutsusin värvima poisid, keda üldiselt kunstipesas harva toimetamas näha on. Lapsed tulid minuga tegevusse hea meelelega, arutlesid piltidel nähtu üle ja kuigi tulemus ei olnud ehk klassikaliselt nii „ilus“, siis mida rohkem neid poiste värvitud pilte vaatasin, seda enam need mulle meeldisid.

Kes teeb mida paremini?

Laste seas tekkis arutelu, mida teevad poisid paremini kui tüdrukud ja vastupidi, mida teevad tüdrukud paremini kui poisid? Sooteadlikku pedagoogikat rakendava õpetajana on väga oluline selliste teemaalgatustega kaasa minna, et teada saada, mida lapsed arvavad ning anda neile vajadusel ka teine vaade. Konkreetnes arutelus leidsid lapsed, et poisid mängivad paremini jalgpalli ja sõidavad mootorrattaga (mille peale üks laps lisas, et ta on näinud ka naisi mootorrattaga sõitmas ning selle peale hüüdsid mitu last, et “mina ka!”). Lapsed leidsid, et tüdrukud on paremad balletitantsijad, nad oskavad paremini joonistada ja meikida. Kuna mul oli telefon enda kõrval, otsisin selle peale Internetist pildi meesgrimmeerijast ja meesballetitantsijast ning näitasin neid lastele. Mõlemad pildid ajasid poisse itsitama. See konkreetne arutelu piltide näitamisega lõppeski ning lapsed mängisid oma mängu edasi. Taaskord on siinkohal oluline teadvustada õpetaja ja lapse vahelisi võimusuhteid (Kirk, 2007)

ning mitte liiga palju manitseda ja üle korrata, kas laps ikka sai aru. Piisab sellest, kui õpetaja lihtsalt näitab, et eksisteerib soosisene mitmekesisus (Pädevused ja õpieesmärgid, *s.a.*).

Lapsevanemate kaasatus

Pärast teise hindamise läbiviimist andsin lapsevanematele tagasisidet, kui lapse hinnangud soorollidele olid muutunud vähem stereotüüpseteks – näiteks tõin esile, kui tore oli minul kui õpetajal kuulda, et nii mehed kui naised võivad tema lapse hinnangul laste eest hoolitseda ja kodus süüa teha. Olen oma uurijapäevikusse talletanud, et lapsevanemad olid seda kuulates rõõmsad, mis on ootuspärane, sest igale lapsevanemale meeldib kuulda, kui tema laps teeb midagi „hästi“ (olguigi selle aluseks vaid tema õpetaja hinnang). Olen oma uurijapäevikus arutlenud, et ilmselt loob positiivse tagasiside andmine soodsa pinnase ka selleks, et lapsevanem kodus lapsega neil teemadel arutleb või edasi räägib. Lapsevanema osalust soostereotüüpide kummutamisel on oluliseks pidanud ka teised uurijad (Kollmayer, 2016).

Minu juhitud rühma üheks põhiväärtuseks oli rühmaga alustamisest peale põhimõte, et lähtume töös lapsega tema individuaalsusest, mitte soost (väärtus oli sõnastatud lapsepärasemalt). See oli kirjas nii rühma iga-aastases tegevuskavas kui ka välja öeldud lapsevanemate esimesel ümarlaul. Kindlasti ei saa väita, et minu rühma lapsevanemad olid järelikult kursis sooteadliku pedagoogika põhimõtetega, kuid päris uus info see nende jaoks samuti ei olnud ning võib oletada, et ka see mängis tegevusuuringu käigus saadud tulemuste juures oma rolli.

3.2. Kui tulemuslik on sooteadliku pedagoogika rakendamine laste stereotüüpsete soorollidega seotud hinnangute mõjutamisel?

Minu tegevusuuringu kaheksa nädala jooksul läbiviidud sooteadliku pedagoogika tegevused olid tulemuslikud – minu rühma 19 lapse soostereotüüpidel põhinevad hinnangud vähenesid, sh oli muutus statistiliselt oluline. Selle alusel võib öelda, et sooteadliku pedagoogika rakendamine on väga tulemuslik, mis puudutab laste hinnanguid stereotüüpsetele soorollidele.

Enim muutusid laste hinnangud järgnevatele tegevustele ja ametitele: katab lauda, mängib jalgpalli, hoolitseb laste eest, on õpetaja, käib hea meelega rannas, sõidab jalgrattaga, on spordikohtunik, meeldib õues olla. On tähelepanuväärne, et kolm neist tegevustest on seotud spordiga. Selle põhjuseks võib olla mitu aspekti. Esiteks oli lastele igapäevaselt kokkupanemiseks kättesaadav puslemäng, mille pildil mängivad koos jalgpalli nii poisid kui tüdrukud. Teiseks võis rolli mängida asjaolu, et meie lasteaias käis jalgpalli huviringi läbi viimas naissoost jalgpallitreener, millele kord lastega arutledes ka tähelepanu juhtisin.

Kõige rohkem muutusid laste hinnangud aga tegevusele “katab lauda”. Selle põhjusena näen rollimängu läbiviimist oma rühma poistele, mille esimeses osas mängisime, et mina õpetajana olen sünnipäevalaps, kes tuleb lastele külla ning kellele kaetakse sünnipäevalaud. Kuigi mängus osalesid rühma poisid, juhatasin selle sisse juba hommikuringis, kus osalesid kõik rühma lapsed. Sellega saab põhjendada asjaolu, et ka mitu tüdrukut hindasid tegevusuuringujärgselt, et lauda võivad katta nii naine kui mees (kuigi algselt anti tegevusele ka tüdrukute seas pigem soostereotüüpseid hinnanguid).

Minu rühma lastel esines soostereotüüpseid hinnanguid ka sooneutraalsetele tegevustele. Leian, et kuna kõik need tegevused (mängib kaarte, käib hea meelega rannas, meeldib õues olla, sõidab jalgrattaga, paneb kokku rasket puslet, mängib etenduses, meeldib kinos käia) on oma olemuselt sooneutraalsed ka tänapäeval, tulenesid laste hoiakud arvatavasti nende kodust või sellest, mida nad on näinud, kuna just lapsevanemad on oma lapse esmased mõjutajad (Kollmayer *et al.*, 2016). Näiteks vastas üks laps järelhindamisel, et rannas käib hea meelega naine ja lisas juurde, et ta isale ei meeldi rannas. Tunnistust sellele, et lapse kogemused mängivad rolli tema hinnangute andmisel, annavad ka järelhindamisel tehtud laste märkused, mida nad tegid oma vastuste andmisel (vt lk 25). See tähendab, et on väga oluline tutvustada lastele avaramat maailma (sh erinevaid soorolle) ja toetada nende märkamisoskust ka õppe- ja kasvatustöö tegevustes.

Ka Shutts jt (2017) leidsid, et sooteadliku pedagoogika järgimine võib anda positiivseid tulemusi, kuid rõhutavad sealjuures, et lapsed veedavad siiski märkimisväärse aja ka väljaspool haridusasutust ning seega on oluline, et muutuksid ka ühiskonna hoiakud soo teemadesse. Leian, et sooteadliku pedagoogika rakendamisel on väga oluline haridusasutuse ja pere koostöö – mitmed minu rühma lapsed näitasid hindamisel soostereotüüpide määramisel kas naise või mehe pildi peale ja ütlesid juurde vastavalt kas “ema” või “isa”. Sellele võib olla mitu põhjust: esiteks võis see tulla sellest, kuidas ma enne hindamise läbiviimist proovisin kindlaks teha, kas laps küsimustikust sisuliselt aru saab (paludes tal pildile osutades näidata, kes võib olla ema ja kes võib olla isa). Samas võis ema ja isa nimetamine tuleneda ka sellest, et lapsevanem on siiski lapse esimene mõjutaja (Kollmayer, 2016) ja kui laps pidi hindama, kes võib parandada kraanikaussi või kes võib hoolitseda laste eest, nimetas ta juurde kas “isa” või “ema”, sest see on see, mida ta (kodus) näeb.

Mida vanemaks saab laps, seda paindlikum on ta oma hinnangutes soostereotüüpidele (Trautner *et al.*, 2005). Kuigi lapsed vanuses 5–7a on oma arusaamistes sootunnustele veel jäigad ning paindlikkus ja võime oma seisukohti muuta tekivad alles hiljem (Trautner *et al.*, 2005), võib oletada, et kui soostereotüüpide kummutamisega tegeleda sooteadliku

pedagoogika rakendamisel igapäevaselt, on lapsed vastuvõtlikumad soosisese mitmekesisuse ideele ka juba varem. Panin seda ka lastega arutledes sageli tähele ning talletasin järgneva mõtte seoses sorteerimismänguga oma uurijapäevikusse (21.03.2022):

Kui laps oli asetanud kruvikeeraja mehe pildi juurde ja hiljem selgus arutelu tulemusel, et tegelikult võivad seda naised ka kasutada, siis panin tähele, et kõik võtsid seda kuidagi iseenesestmõistetavalt – et võib jah nii. Keegi ei vaielnud või öelnud, et tema arvates ikka ei või, kuigi õhkkond oleks seda minu hinnangul justkui soosinud. Minu jaoks näitab see seda, et kui me lihtsalt leiaksime aega igapäevavestlustes sellele teemale tähelepanu pöörata, siis oleks nii kerge kujundada laste maailmapilti. Ei peagi olema suuri eesmärgistatud ja uhkeid tegevusi, vaid piisab lihtsalt tähelepanu pööramisest.

Tegevusuuringu edenedes ja kolleegidega vesteldes jõudsin üha tugevamale arusaamisele, et minu poolt läbiviidud eesmärgistatud tegevused ei ole üldse kogu protsessi juures kõige tähtsamad. Täpsustan oma mõtet väljavõttega uurijapäevikust (15.03.2022):

Proovin oma tegevuse juures olla võimalikult vähe lapsi suunav, st tahan, et nad ise jõuaksid orgaaniliselt selleni, et eri tegevusi võivad teha nii mehed kui naised. Tahan teha ka selliseid tegevusi, kus ma ei peakski üldse midagi palju juurde seletama, vaid laps lihtsalt näeks pilti, kus ka tüdrukud mängivad koos poistega jalgpalli ja nii on – et kogu aeg ei pea midagi juurde jutustama ja küsima, vaid et see ongi normaalne.

Tegevusuuringus on olulisel kohal õpetaja eneserefleksioon ja õpikohad (Dana, 2016). Pidin käesoleva töö raames valminud tegevusuuringu käigus end pidevalt jälgima, analüüsima ning rohkem kui korra hiljem tõdema, et tegelikult oleksin saanud käituda või lahendada olukordi teisiti. Ka mina inimesena olen kasvanud ühiskonnas, kus on kehtinud ja kehtivad siiani teatud normid ja ka mina inimese ja naisena õpin pidevalt. Leian, et kuna tegevusuuringu eesmärgiks on muuhulgas ka õpetaja professionaalne areng, sai ka see eesmärk käesoleva töö raames täidetud.

Magistritöö piiranguna saab välja tuua asjaolu, et kuigi hindamine näitas lastel märkimisväärset stereotüüpiliste hinnangute vähenemist soorollidele, ei või ma kindel olla, et see muutus tulenes ainult minu tegevusest rühmas. Lapse esmased mõjutajad on tema vanemad (Kollmayer, 2016) ning oma tegevusuuringut lapsevanematele tutvustades võis juhtuda, et sellejärgselt arutlesid lapsevanemad neil teemadel oma lapsega ka kodus ja hoopis see oli põhjuseks, miks laste stereotüüpsed hinnangud soorollidele vähenesid. Lisaks on piiranguks välismaal pea 40 aastat tagasi loodud küsimustik (Signorella & Liben, 1985), mida küll natuke kohandasin meie oludele rohkem vastavaks, kuid milles kõik ametid ei vastanud 40 aastat tagasi kehtinud stereotüübile. Samuti võib piiranguna välja tuua asjaolu, et viisin tegevusuuringu läbi enda rühmas enda jaoks tuttavate lastega, kellega mul oli juba väljakujunenud suhe. Oleksin ma tegevusuuringu läbi viinud enda jaoks võõraste lastega ning

sellisel viisil, et külastan mõnda rühma ja viin seal tegevusi läbi mõned korrad nädalas, ei oleks see arvatavasti olnud nii tulemuslik. Lisaks tuleb arvestada, et õpetajal on lapsega alati teatav võimusuhe, mis teeb lastega läbiviidavad uuringud kompleksseteks (Kirk, 2007) ning millega arvestamise vilumus mul kindlasti selle ühe tegevusuuringu käigus ei tekkinud.

Magistritöö praktilise väärtusena toon eelkõige välja enda kui õpetaja professionaalse arengu. Õppisin tegevusuuringu vältel veelgi enam märkama soostereotüüpeid ilminguid (lasteaia) igapäevaelus, samuti märkama ja kuulama lapsi ja nende arutelusid ning nende poole pöörduma viisil, mis arvestas ka laste enda agentsust. Samuti kujunes mul tegevusuuringut läbi viies lõplik mõistmine sellest, kuidas laste hoiakute muutmine on tegelikult lihtsasti tehtav ning eeldab vaid õpetaja teadlikkust ja tahet – see on praktiliseks väärtuseks kõikidele alushariduse pedagoogidele lisaks minu poolt väljatöötatud õppetegevustele, mida saavad oma praktikas rakendada ka teised lasteaiaõpetajad.

Ühe minu rühma lapse vanem tõi näite aasta pärast tegevusuuringu läbiviimist selle kohta, kuidas ta laps ütles talle poes, et pole olemas eraldi poiste ja tüdrukute mänguasju (siin on oluline välja tuua, et see laps ei ole viimasel aastal õppinud enam minu käe all). Edasiste uurimuste osas olekski asjakohane uurida sooteadliku pedagoogika rakendamise tulemuste püsivust – nt viia kolmas hindamine läbi aasta pärast teistkordset hindamist. Samuti oleks asjakohane uurida koolieelsete lasteasutuste õpetajate enda soostereotüüpe ja nende seost õpetamistegevustega. Aitamaks kaasa sellele, et igal inimesel meie ühiskonnas oleksid võrdsed võimalused ja õigused oma potentsiaali rakendamiseks, on aga äärmiselt vajalik sootemadega tegeleda juba õpetajakoolituses. Õpetaja käes on meie hariduselu ja seega ka sotsiaalse arengu võti.

Tänu sõnad

Täna magistritöö seminari aine juhendajaid Pihel Hunti ja Gerli Silma igakülgse abi ja kaasamõtlemise eest magistritöö kirjutamise ajal – olin kogu protsessi vältel väga toetatud. Täna ka oma magistritöö juhendajaid Laura Kirssi ja Helen Biini, kelle "selja taga" tundsin end selle kahe aasta jooksul alati kindlalt ning kelle konkreetset ja asjatundlikku nõu hindan väga kõrgelt. Veel täna oma magistritöö retsensenti, kelle sisulised tähelepanekud aitasid tööd viimistleda. Soovin tänada ka oma lähedasemaid sõpru aastate jooksul toimunud pikkade arutelude eest soolise võrdsuse teemadel, tänu millele formuleerus mu magistritöö sisu. Lõpetuseks soovin tänada oma rühma lapsi, kes pakkusid mulle nii palju mõtteainest, kes alati osalesid (näilise) rõõmuga kõikides mu tegevustes ning aruteludes, kes näitasid mulle, mida

tähendab lapse ehedus selle kõige paremas mõttes ning kes aitasid mul kujuneda teadlikumaks õpetajaks ja inimeseks.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrekselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Kärt Lüütsepp

/allkirjastatud digitaalselt/

25.05.2023

Kasutatud kirjandus

- Aavik, K., Vinter, K., Papp, Ü-M., Uusmaa, H., & Neudorf, E. (2013). *Metoodiline juhend lasteraamatu „Päev, mil Riina oli Rasmus ja Frederik oli Frida” juurde*. Eesti Naisuurimus- ja Teabekeskus.
- Acar Erdol, T. (2019). Practicing gender pedagogy: The case of Egalia. *Egitimde Nitel Arastirmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(4), 1365–1385.
- Anniste, K., & Haugas, S. (2022). *Eelanalüüs soolise võrdõiguslikkuse ja võrdse kohtlemise temaatika lõimimiseks õpetajate baas- ja täienduskoolitusse*. Tallinn: Poliitikauuringute Keskus Praxis.
- Aragonés-González, M., Rosser-Limiñana, A., & Gil-González, D. (2020). Coeducation and gender equality in education systems: A scoping review. *Children and Youth Services Review*, 111, 1–12.
- Basic Law for the Federal Republic of Germany (1949). *Federal Law Gazette Part III*, 100-1. https://www.gesetze-im-internet.de/englisch_gg/englisch_gg.html#p0026
- Bayne, E. (2009). Gender Pedagogy in Swedish Pre-Schools: An Overview. *Gender Issues*, 26(2), 130–140.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2017). Participatory Action Research. Berg, B. L., & Lune, H., *Qualitative Research Methods for the Social Sciences (9th ed.)* (pp. 136–145). Harlow: Pearson Education Limited.
- Broughton, A., Day, L., Donlevy, V., Georgallis, M., & Staring, F. (2021). *Study on gender behaviour and its impact on education outcomes (with a special focus on the performance of boys and young men in education) : final report*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/509505>
- Chapman, R. (2022). Moving beyond ‘gender-neutral’: Creating gender expansive environments in early childhood education. *Gender and Education*, 34(1), 1–16.
- Coleman, J. (Toim). (2018). *Wilcoxon Signed Ranks Test*. https://methods.sagepub.com/reference/the-sage-encyclopedia-of-educational-research-measurement-and-evaluation/i22282.xml?fbclid=IwAR3CWixiCGEt7f_WG0pp0v2s9Zk3tYuKuIgjPhfCxlKkw8H0rvXc2tUZkc

- Cordón Gómez, S., Gutiérrez-Esteban, P., & Cubo Delgado, S. (2019). Development of sexist attitudes in primary school teachers during their initial teacher training. *Women's Studies International Forum*, 72, 32–39.
- Council of Europe (2023). *Combating Gender Stereotypes and Sexism*.
<https://www.coe.int/en/web/genderequality/gender-stereotypes-and-sexism>
- Council of Europe (2019). *Recommendation CM/Rec(2007)13 of the Committee of Ministers to member states on gender mainstreaming in education*.
https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d5287
- Driel, B., Donlevy, & V., Melstveit Roseme, M. (2023). *Issue paper on gender equality in and through education : Working Group on Equality and Values in Education and Training*. Publications Office of the European Union.
<https://data.europa.eu/doi/10.2766/915001>
- Eelnõude infosüsteem (s.a.). *Lisa 3. Alushariduse riikliku õppekava eelnõu*.
<https://eelnoud.valitsus.ee/main/mount/docList/e4be0cac-55be-41c8-a45b-af62c849f419?activity=1#BIpJv5Pa>
- Euroopa Liit (s.a.). *Eesmärgid ja väärtused*. https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/principles-and-values/aims-and-values_et
- Eesti Vabariigi põhiseadus (1992). *RT I 2007, 43, 311*.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/12846827>
- European Institute of Gender Equality (2016). *Gender blindness*.
<https://eige.europa.eu/thesaurus/terms/1157>
- European Institute for Gender Equality (2022). *Gender Equality Index. Estonia*.
<https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2022/country/EE>
- European Institute for Gender Equality (2022). *Gender Equality Index. European Union*.
<https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2022>
- Euroopa Komisjon (s.a.). *Euroopa sotsiaalõiguste samba 20 põhimõtet*.
https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_et
- Euroopa Komisjon (s.a.). *Sooline võrdõiguslikkus*. https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/gender-equality_et
- Euroopa Komisjon (2020). *Võrdõiguslikkuse liit: Soolise võrdõiguslikkuse strateegia 2020-2025*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0152&from=EN>

- Euroopa Liidu lepingu konsolideeritud versioon. Artikkel 3 (endine EL lepingu artikkel 2). 1992, 7. veebruar. *Euroopa Liidu Teataja*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/?uri=CELEX%3A12016M003>
- European Union (s.a.). *Aims and values*. https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/principles-and-values/aims-and-values_en
- European Union (2012). *Charter of Fundamental Rights of the European Union, 2012/C 326/02*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:12012P/TXT>
- Fichtman Dana, N. (2016). *Süvitsi tegevusuuringust*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- The Constitution of Finland 731/1999 (11.06.1999, jõustus 1.01.2000). <https://finlex.fi/en/laki/kaannokset/1999/en19990731.pdf>
- European Institute for Gender Equality (2023). *Gender awareness-raising*. <https://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/methods-tools/gender-awareness-raising>
- Gender Equality Strategy 2022-2025 | United Nations Development Programme*. (s.a.). UNDP. <https://www.undp.org/publications/gender-equality-strategy-2022-2025>
- Haridus ja sugu (s.a.). *Pädevused ja õpieesmärgid*. <https://www.haridusjasugu.ee/oppematerjalid/alusharidus/padevused-ja-opieesmargid/>
- Haridus ja sugu (s.a.). *Sooteadlik pedagoogika*. <https://www.haridusjasugu.ee/sooteadlik-pedagoogika/>
- Haridus- ja Teadusministeerium (2022). *Haridusvaldkonna arengukava 2021-2035*. https://www.hm.ee/ministeerium-uudised-ja-kontakt/ministeerium/strateegilised-alusdokumendid-ja-programmid?view_instance=0¤t_page=1#haridusvaldkonna-are
- Jacquot, S. (2020, 22. juuni). European Union Gender Equality Policies Since 1957. *Digital Encyclopedia of European History*. <https://ehne.fr/en/node/12435>
- Lahelma, E. (2014). Troubling discourses on gender and education. *Educational Research*, 56(2), 171–183.
- Kirk, S. (2007). Methodological and ethical issues in conducting qualitative research with children and young people: A literature review. *International Journal of Nursing Studies*, 44(7), 1250–1260.
- Kivimaa, K. (2009). *Feministlik teooria*. E. Annus (Toim), 20. sajandi mõttevoolud (lk 799–806). Tartu Ülikooli Kirjastus.

- Kollmayer, M., & Schober, B., & Spiel, C. (2016). Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions. *European Journal of Developmental Psychology, 15*(4), 361–377.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008). *Riigi Teataja I, 23, 152*.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917>
- Löfström, E. (2011). *Tegevusuuringu käsiraamat*. Eduko.
- Mahadew, A., & Hlalele, D. (2022). Challenging Gender Certainties in Early Childhood Care and Education: A Participatory Action Learning and Action Research Study. *Educational Research for Social Change, 11*(1), 10–26.
- McCaughey, M. (2023, 15. märts). *Separate and unequal: gender segregation at work*. Social Europe. <https://www.socialeurope.eu/separate-and-unequal-gender-segregation-at-work>
- OECD (2017). *2013 OECD Recommendation of the Council on Gender Equality in Education, Employment and Entrepreneurship*. <https://doi.org/10.1787/9789264279391-en>
- OECD (2016). *2015 OECD Recommendation of the Council on Gender Equality in Public Life*. <https://doi.org/10.1787/9789264252820-en>.
- OECD (s.a.). *Gender Equality*. <https://www.oecd.org/gender/gender-flyer.pdf>
- OECD. (2017). *The Pursuit of Gender Equality: An Uphill Battle*. OECD.
<https://doi.org/10.1787/9789264281318-en>
- O’Flaherty, J., Liddy, M., & McCormack, O. (2018). ‘The teachers put effort into teaching us about life, and what’s right and what’s wrong’: Values and moral education in publicly-managed schools in Ireland. *Journal of Beliefs & Values, 39*(1), 45–56.
- Papp, Ü-M. (2021). Haridus ja sooline võrdsus. R. Marling, M. Pajumets, M. Raju, K. Sander (Toim), *Teel tasakaalustatud ühiskonda. Naised ja mehed eestis III* (lk 172–195). Eesti Vabariigi Sotsiaalministeerium.
- Põhikooli riiklik õppekava (2011). *RT I, 20.09.2011, 9*.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/120092011009>
- Rämmer, A. (2014). Valimi moodustamine. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/valimid>
- Sandström, M., Stier, J., & Sandberg, A. (2013). Working with gender pedagogics at 14 Swedish preschools. *Journal of Early Childhood Research, 11*(2), 123–132.
- Schmidt, T. (Toim). (2019). *Lapsekeskne demokraatlik lasteaed. Step by Step haridusprogramm*. ISSA.

- Senden, L., Timmer, A. (2019). *Gender equality law in Europe: how are EU rules transposed into national law in 2018?*. Publications Office of the European Union.
<https://data.europa.eu/doi/10.2838/179482>
- Shutts, K., Kenward, B., Falk, H., Ivegran, A., & Fawcett, C. (2017). Early preschool environments and gender: Effects of gender pedagogy in Sweden. *Journal of Experimental Child Psychology*, 162, 1–17.
- Signorella, M. L., & Liben, L. S. (1985). Assessing children's gender-stereotyped attitudes. *Psychological Documents*, 15(7). <http://www.personal.psu.edu/sdq/articles/gasc.html>
- Soolise võrdõiguslikkuse seadus (2004). *RT I*, 22.12.2021, 38.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/738642>
- Sotsiaalministeerium (2023). *Heaolu arengukava 2023-2030*. <https://www.sm.ee/heaolu-arengukava-2023-2030>
- Sotsiaalministeerium (2022). *Sooline võrdõiguslikkus*. <https://www.sm.ee/mida-me-motleme-soolise-vordoiguslikkuse-all>
- Statistikaamet (s.a.). *Palgavõrdlus*. <https://palgad.stat.ee/palgavordlus>
- Suda, L. (2001). *Learning Circles – Democratic Pools of Knowledge*. ARIS Resources Bulletin, 12(3), 1–4.
- Tartu Ülikooli eetikakeskus. (2017). *Hea teadustava*.
https://www.eetika.ee/sites/default/files/www_ut/hea_teadustava_trukis.pdf
- Trautner, H. M., Ruble, D. N., Cyphers, L., Kirsten, B., Behrendt, R., & Hartmann, P. (2005). Rigidity and flexibility of gender stereotypes in childhood: Developmental or differential? *Infant and Child Development*, 14(4), 365–381.
- UNESCO (2022). *Global Education Monitoring Report – Gender Report: Deepening the debate on those still left behind*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381329/PDF/381329eng.pdf.multi>
- United Nations (s.a.). *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>
- United Nations Development Programme (2023). *What are the Sustainable Development Goals?* <https://www.undp.org/sustainable-development-goals>
- Vabariigi Valitsus (2022). *Strateegia "Eesti 2035" üldosa*. <https://valitsus.ee/strateegia-est-2035-arengukavad-ja-planeering/strateegia/materjalid>
- VVOB. Education for development. (2019). *Gender-Responsive Pedagogy in Early Childhood Education. A Toolkit for Teachers and School*

Leaders. https://www.vvob.org/sites/belgium/files/grp_in_ece_toolkit_double-sided_150dpi.pdf

Võrdse kohtlemise seadus (2021). *Riigi Teataja I*, 22.10.2021, 11.

<https://www.riigiteataja.ee/akt/122102021011>

Võrdsuskeskus (s.a.). *Sooline võrdsus. Sooteadlik pedagoogika.*

<https://www.vordsuskeskus.ee/et/poliitikakujundajale/sooline-vordsus/teemad/haridus/sooteadlik-pedagoogika>

Warin, J., & Adriany, V. (2017). Gender flexible pedagogy in early childhood education.

Journal of Gender Studies, 26(4), 375–386.

ÜKP fondide võrdõiguslikkuse kompetentsikeskus (s.a.). *Soostereotüübid.*

<https://kompetentsikeskus.sm.ee/et/vordsed-voimalused/sooline-vordoiguslikkus/mis-see/pohimoisted/soostereotuubid>

Lisa 1. Küsimustik eesti keeles

LAPSE NIMI:

..... märts 2022

..... mai 2022

| | mees | naine | mõlemad | mees | naine | mõlemad |
|--------------------------------------|------|-------|---------|------|-------|---------|
| On arst | | | | | | |
| Niidab muru | | | | | | |
| Kannab ise enda kohvrit reisil olles | | | | | | |
| On kokk restoranis | | | | | | |
| Juhib lennukit | | | | | | |
| Parandab autot | | | | | | |
| Mängib jalgpalli | | | | | | |
| Käib kala püüdmäs | | | | | | |
| Juhib veoautot | | | | | | |
| Koristab tänavat lumest puhtaks | | | | | | |
| On spordikohtunik | | | | | | |
| Parandab kraanikaussi | | | | | | |
| On prügivedaja | | | | | | |
| On rallisõitja | | | | | | |
| Teeb kodus köögis süüa | | | | | | |
| Katab lauda | | | | | | |
| Peseb nõusid | | | | | | |
| Kallistab teisi inimesi tihti | | | | | | |
| Hoolitseb laste eest | | | | | | |
| Õmbleb õmblusmasinaga | | | | | | |
| Küpsetab muffineid | | | | | | |
| Koob mütsi | | | | | | |
| On balletitantsija | | | | | | |
| On haiglaõde | | | | | | |
| On sekretär | | | | | | |

| | mees | naine | mõlemad | mees | naine | mõlemad |
|---------------------------|------|-------|---------|------|-------|---------|
| Koristab tube | | | | | | |
| Paneb kokku rasket puslet | | | | | | |
| Käib hea meelega rannas | | | | | | |
| Sõidab jalgrattaga | | | | | | |
| Meeldib õues olla | | | | | | |
| Meeldib kinos käia | | | | | | |
| Mängib kaarte | | | | | | |
| Mängib etenduses | | | | | | |

Lisa 2. Pildid laste küsimustikus



Lisa 3. Andmeanalüüsi tabelid programmist JASP.

Tabel 2. Shapiro-Wilk testi p-väärtus.

| Measure 1 | Measure 2 | W | z | df | p |
|-----------|------------|-------|--------|----|--------|
| molemad1 | - molemad2 | 3.500 | -3.893 | | < .001 |

Note. Wilcoxon signed-rank test.

Tabel 3. Wilcoxon astakmärgi testi tulemus.

| | molemad1 | molemad2 |
|-------------------------|----------|----------|
| Valid | 21 | 21 |
| Missing | 0 | 0 |
| Median | 5.000 | 12.000 |
| Mean | 6.286 | 12.952 |
| Std. Deviation | 5.789 | 6.265 |
| Shapiro-Wilk | 0.883 | 0.958 |
| P-value of Shapiro-Wilk | 0.016 | 0.472 |
| Minimum | 0.000 | 3.000 |
| Maximum | 22.000 | 26.000 |

Lisa 4. Õpiringi kava

- **Video vaatamine:** “Girl toys vs boy toys: The experiment“.

<https://www.youtube.com/watch?v=nWu44AqF0iI>

Bioloogiline sugu (eristavad füsioloogilised ja bioloogilised tunnused) vs **sotsiaalne sugu** (ühiskondlikult kujunenud ettekujutus naistele ja meestele omastest käitumisviisidest ja tegevustest, mis omistatakse neile bioloogilise soo alusel).

- *Küsimus: Milliseid ühiskondlikke ootusi käitumise või tegevuste kohta oskad nimetada, mis on seatud meestele või naistele nende soo alusel? Arutelu grupis.*

Soolise võrdõiguslikkuse seadus § 10 – haridusasutuste õppekavades on kohustus edendada soolist võrdsust.

- *Küsimus: Miks on oluline selle teemaga tegeleda alushariduses? Arutelu grupis.*
 - *Küsimus: Milles võivad väljenduda rühmas/lasteaias õpetaja soolised eelarvamused? Arutelu paarides.*
 - **Sooteadliku õpetaja enesehindamisküsimustiku tutvustus ja selle täitmine individuaalselt** (Gender-Responsive Pedagogy..., 2019, lk 39–42)
 - **Minu tegevusuuringu tutvustus** – mida ja kuidas tegin, millised olid tulemused ja mida õpetajana sellest järeldada saab.
 - **Ülesanne rühmas** – leida täidetud enesehindamisküsimustikust vähemalt üks aspekt, mida saaks oma tegevuse juures parandada. Õpetaja tegeleb selle vähemalt ühe aspektiga kuu jooksul ning annab tagasisidet järgmises infotunnis.
 - **Video vaatamine:** “Boys and Girls on Stereotypes“.
- <https://www.youtube.com/watch?v=aTvGSstKd5Y>

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kärt Lüütsepp,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose
SOOSTEREOTÜÜBID LASTEAIALASTE SEAS JA ÕPETAJA VÕIMALUSED NEID
VÄHENDADA – ÜHE TEGEVUSUURINGU NÄIDE,
mille juhendajateks on Laura Kirss ja Helen Biin, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Kärt Lüütsepp

25.05.2023